

אוניברסיטת תל אביב

הפקולטה למדעי הרוח ע"ש לסטר וסאלי אנטין

בית הספר למדעי התרבות ע"ש שירלי ולסלי פורטר

היחידה למחקר התרבות

מערכות תרבותיות ושינוי דגמים פסיכו-תרבותיים:

העצמת נשים באמצעות הגנה עצמית כמקרה מבחן

חיבור זה מוגש כעבודת הגמר לקראת התואר

"מוסמך אוניברסיטה" – M.A. באוניברסיטת תל אביב

על ידי

תמר פריאל

העבודה הוכנה בהדרכת

פרופ' רקפת סלע שפי

ינואר 2013

Tel-Aviv University
The Lester and Sally Entin Faculty of Humanities
The Shirley and Laslie Porter School of Cultural Studies
Unit of Culture Research

Cultural Systems and Psycho-Cultural
Models Change:
Women Empowerment through
Self Defense as a Case Study

Thesis Submitted for the M.A. degree at Tel Aviv University

By
Tamar Priel

Prepared under the supervision of
Prof. Rakefet Sela-Sheffy

January 2013

תודות

אני רוצה להודות לכל הנשים הנפלאות שהסכימו להתראיין לעבודה זו, ושחלקו עימי את החוויות שלהן בפתיחות, כנות ורגישות שמאפיינות נשים חזקות באמת.

תודה לשתי המשפחות שמצאתי בשנים האחרונות ושייעו לי לגלות את הקול שלי, כל אחת בדרכה:

למשפחת אימפקט ואל הלב, שהעניקה לי גישה בלתי מוגבלת אל כל המשאבים, ואפשרה את המחקר הזה. לג'יל, יותם, דורון, גלי ושרון: צוות מופלא, מקורות השראה, וחברים.

למשפחת מחקר התרבות, בה אני תמיד מרגישה כמו אי.טי ששב הביתה, שנתנה לי את האפשרות לצמוח ולחקור, ושליוותה אותי במסירות לאורך הדרכים הפתלתלות של המחקר. ליעל, עמה נחשפות כל התובנות וההבנות. לאיתמר, שלא מוותר ומפיח חיים. ולרקפת, שגילתה לי עולם, העניקה תמיכה, ביטחון וסבלנות יוצאת דופן, ולעד תהיה מודל לחיקוי.

למיה, על קשר דם ועל תרגום. לנופר, על העריכה ועל כך שהיא תמיד בית.

לאילן, שבלעדיו דבר לא היה קורה.

4.....	תוכן העניינים
7.....	תקציר
12.....	מבוא
13.....	דגמים פסיכו-תרבותיים – המסגרת התיאורטית
16.....	דגמים פסיכו-תרבותיים – הגדרה אופרטיבית
17.....	מודלים קוגניטיביים (דפוסי מחשבה, תפיסה, הערכה ורגש)
17.....	מודלים התנהגותיים (דפוסי פרקטיקה)
17.....	דגמים פסיכו-תרבותיים במחקר הנוכחי
17.....	ביצועים גופניים
18.....	פרקטיקות פסיכו-דיסקורסיביות
19.....	סיכום החלק התיאורטי והקדמה לחלק המחקרי
20.....	מהלך המחקר
21.....	מבנה העבודה
22.....	פרק א': דגמים פסיכולוגיים תרבותיים
22.....	היפותזת הדגמים התרבותיים פוגשת בעולם הנפשי
24.....	עצמיים מרובים
26.....	דגמים של רגש
26.....	דגמים תרבותיים-פסיכולוגיים בדיבור
28.....	לקראת סוציולוגיה פסיכולוגית ודגמים פסיכו-תרבותיים
31.....	פרק ב': ההשפעה הפסיכולוגית של קורסי הגנה עצמית על נשים
32.....	מחקרים פסיכולוגיים
35.....	מחקרים איכותניים
35.....	הגוף שהתרבות מבנה והנפש מטמיעה
37.....	חיברות מגדרי לנשים וקורסים להגנה עצמית
38.....	שינוי נרטיב נשי
39.....	הגנה עצמית ושינוי פסיכולוגי אצל נשים – סיכום
41.....	פרק ג': שינוי פסיכו תרבותי בקורסים להגנה עצמית
41.....	הסברים קיימים לשינוי פסיכולוגי בקורס להגנה עצמית
41.....	למידה חברתית
42.....	טיפול חשיפה מתמשכת
44.....	למידה וגוף
46.....	למידה באינטראקציה

47.....	ההסבר הפסיכו-תרבותי
48.....	המערכת התרבותית
50.....	שינוי נפשי בעדשת המערכת התרבותית
52.....	פרק ד': מתודולוגיה
52.....	אוכלוסיית מחקר
52.....	כלי מחקר
52.....	ראיונות עומק חצי מובנים
53.....	ישיבות צוות
53.....	צילומי קרבות
53.....	סבבי דיבור בזמן הקורס
53.....	כלי ניתוח
53.....	תמלול
54.....	ניתוח שיח
55.....	ניתוח קרבות
55.....	זיהוי דפוסים ותנועה של דפוסים
56.....	קורס הגנה עצמית בשיטת אימפקט
62.....	פרק ה': רייצ'ל
62.....	מבוא
63.....	הצגות עצמי
72.....	הבניית איום ופחד
74.....	ויסות רגש
77.....	גוף
79.....	יחסי אני-סביבה
83.....	פרקטיקות מדווחות
84.....	סיכום
85.....	פרק ו': ליהי
85.....	מבוא
86.....	דגמי הצגת עצמי – משא ומתן עם דגמי קורבנות ופסיביות
97.....	הבניה ונטרול של איום ושל רגשות
103.....	יחסים עם אחרים
108.....	מגדר ויחסים בין המינים
111.....	גוף
112.....	האני המוזיקלי
114.....	סיכום
116.....	פרק ז': אתי
116.....	מבוא

116.....	דגמי הצגת עצמי – אקטיביות, מודעות ומסוגלות
127.....	הבניית איום ופחד
135.....	כשירות בשדה ההגנה העצמית
137.....	גוף
139.....	הבניה של גבריות, נשיות והיחסים ביניהם
141.....	יחסים עם אחרים
146.....	סיכום
147.....	דין ומסקנות
148.....	שינוי פסיכולוגי כמשא ומתן תמידי בין דגמים
150.....	דגמים ורפרטוארים פסיכו־תרבותיים
152.....	שינוי פסיכולוגי כלמידה
153.....	המערכת התרבותית כמוסתת של שינוי
156.....	הצעות למחקרי המשך
158.....	רשימה ביבליוגרפית
164.....	Abstract

תקציר

עבודה זו בוחנת תהליכי שינוי פסיכותרפויים אצל נשים העוברות קורס הגנה עצמית לנשים. המחקר מבוסס על ההנחה שדגמים פסיכותרפויים של היחיד, כמו גם המערכות התרבותיות שבהן הוא פועל, מווסתים קבלה, דחייה ואדפטציה של דגמים פסיכותרפויים חדשים המוצעים באירועים חוזרים של התערבות פסיכולוגית, דוגמת קורס ההגנה העצמית.

בבסיס תכניות ההגנה העצמית המיועדות לנשים קיימות ההנחות שאלימות כנגד נשים היא "זן מיוחד" של אלימות, ושדרכי התגובה של נשים לאלימות המופנית כלפיהן הן תוצר של חינוך מגדרי לתפקידי נשים. לכן לרוב תכניות ההגנה עצמית לנשים מלמדות את המשתתפות דרכים חדשות לביצוע נשיות אסרטיבית וריאקטיבית יותר, מסוגלת להגנה עצמית. דרכים אלו מתבטאות בפרקטיקות של שפת גוף, דיבור, שימוש ברגש ודפוסי חשיבה ופעולה. קורסים אלה נתפסים כאירועים הגורמים לנשים לעבור תהליכי העצמה.

מחקרים רבים על קורסי הגנה עצמית, בעיקר מתחומי הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה והמגדר, חקרו את השינוי שעוברות המשתתפות בקורסים. רובם התמקדו בשינויים פסיכולוגיים שעוברים על משתתפות הגנה עצמית, וציינו בעיקר חיזוק עצמי, תחושת העצמי כסוכן כשיר (agency), שינוי תפיסה עצמית לחזקה יותר ולמסוגלת לעשייה ולמחויבות, שינוי אמונות, שינוי אינטראקציות עם העולם, שינוי הבניות מגדריות, עלייה בביטחון העצמי, באסרטיביות, בדימוי העצמי ובתחושת המסוגלות, שיפור יכולת שליטה קוגניטיבית, ירידה בחשיבה שלילית, בהימנעויות ובפחדים (De Welde, 2003;)

Hollander, 2004; Hollander, 2009; McCaughey, 1998; Brecklin, 2008; Weitlauf, (Cervone & Smith, 2000; Gidycz et al, 2006; David, Simpson & Cotton, 2006

עם זאת, קיימים בשדה סימני שאלה אחדים בנוגע לאמינותן וליעילותן של תכניות להעצמת נשים באמצעות הגנה עצמית, ובעיקר בנוגע ליכולתן ללמד דרכים חדשות ובנות שימור לביצוע חשיבה, רגש, ופעולה (Brecklin, 2008). על מנת לנסות ולהתקדם בביאור העמימות העוטפת את תהליכי השינוי שבנידון, המחקר הנוכחי בודק אותם באמצעים תיאורטיים ומתודולוגיים מתחום מחקר התרבות והפסיכולוגיה התרבותית, והוא מספק המלצות מעשיות. שימוש מיוחד נעשה בתיאוריית רפרטואר הדגמים התרבותיים ובתיאוריית הרב מערכת התרבותית (Swidler, 1986, Even-Zohar, 1997), לאהיר (2008), כמו גם תוך המשגה של "דגמים פסיכותרפויים". במרכז המחקר נמצאת השאיפה לנסות ולחקור שינוי פסיכולוגי מבעד למשקפיים של חשיבה פסיכולוגית-תרבותית.

השאלות העיקריות שעומדות במרכז המחקר הנוכחי ונשענות על המשגת העולם הנפשי של היחיד כמורכב מדגמים פסיכותרפויים: (1) כיצד מתבצע שינוי בדגמים אלה וכיצד שינוי זה קשור למערכת תרבותית ולסביבות השתייכות חברתיות של היחיד? (2) מה מלמדת אותנו בחינת שינוי פסיכולוגי מבעד לעדשות אלו על הדינמיקה של דגמים פסיכותרפויים מחד, ועל שינוי פסיכולוגי מאידך? (3)

מה מוסיפה החשיבה הפסיכו-תרבותית להבנה שלנו את השינוי פסיכו תרבותי בקורסים להגנה עצמית לנשים?

העבודה כוללת חקירה משווה של שלושה מקרי מבחן: שלוש נשים בגילאי 25-30 שהשתתפו בקורס הגנה עצמית בשיטת "אימפקט" (למידע נוסף, ר' באתר הקורס:

http://www.elhalev.org/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=99&lang=he).

העבודה בוחנת את משתתפות המחקר בשלוש נקודות זמן שונות, כדי להעריך את ההשפעה של הקורס עליהן. לפני הקורס הדגמים הפסיכו-תרבותיים המגויסים נבחנים כמשאבים חברתיים וערכיים במערכות התרבותיות שאליהן משתייכת כל נבדקת. בזמן הקורס וחודשים מספר לאחר סיומו, נבחנים הקשרים אחדים בין הדגמים של נקודת הזמן הראשונה ובין התגובה של כל נבדקת לדגמים הפסיכו-תרבותיים שהציע הקורס. תגובות אלו כוללות דחייה, קבלה, עיבוד אישי, קישור להעצמה וכו'.

הרקע התיאורטי

כמקובל במחקר התרבות, הקורס נבחן דרך היפותזות הדגמים התרבותיים (Even-Zohar, 1997); (Swidler, 1986; Sheffy, 1997). ביסודה של הגישה התרבותית, נמצאת ההנחה כי בדומה לביולוגיה ולפסיכולוגיה, התרבות משפיעה על ההתנהלות האנושית, מרמת המיקרו – הפרט – דרך הדיאדה, הטריאדה, הקבוצה, הארגון והחברה ועד למקרו – התרבות הגלובלית והוורטואלית. תרבות היא מאגר המשאבים (ארגו הכלים) שבהם אנו משתמשים כדי לערוך כל פעולה, רגש ומחשבה אנושיים (Swidler, 1986). בדיסציפלינות שונות הציעו כי ההשפעה התרבותית מתאפיינת בתצורה של דפוסים (Holland, 1987; Quinn, 1987; Swidler, 1986; Mesquita & Walker, 2003; D'Andrade & Strauss, 1992; Markus & Hamedani., 2007; Sheffy, 1997; גופמן, 1980). ההנחה המקובלת במחקר התרבות היא שמקור הדפוסים הללו הוא תרבותי, כלומר הם אינם מולדים. האדם עובר במיקומים חברתיים-תרבותיים ורוכש ידע תרבותי של "איך לעשות", ועל בסיס ידע זה הוא עושה את כל פעולותיו. רכישה זו אינו בתצורה של שאלה-תשובה, אלא בתצורה של דפוס מורכב ורב-שלבי, דמוי תרשים זרימה, מעין מטריצה. הדפוסים האלה הופכים להיות חלק מהאדם, בצורה שמרגישה לו טבעית ואינהרנטית (בורדייה, 2004). בורדייה ממשיג את ההביטוס, מנגנון פנימי לא מודע שעורך המרה של דפוסים חיצוניים, לדפוסים פנימיים מופנמים. בכל רגע נתון יש לאדם כמה דפוסים תרבותיים זמינים להתנהלות, והוא בוחר אילו להפעיל, בצורה לא מודעת ובהתאם לקונטקסט – היכן הוא נמצא ועם מי – על מנת להשיג תשואה לפעילותו – "הון סימבולי" במושגיו של בורדייה – שיעניקו לו שותפיו לאינטראקציה.

המחקר מתבסס גם על גוף תיאורטי נרחב בפסיכולוגיה תרבותית, ולפיו התרבות והעולם הנפשי מבנים זה את זה (Kashima, Hamedani & Markus, 2007; Kanagawa, Cross, & Markus, 2001; Markus & Kitayama, 1991; 2000; Wettstein & Thommen, 2010). חשיבה שכזו מערערת

על ההפרדה בין היחיד לחברה, בין הפסיכולוגי לתרבותי. תופעות פסיכולוגיות נבנות מפעילויות חברתיות וממושגים תרבותיים – ומשקפות אותם.

עם זאת, אין כמעט בתחום הפסיכולוגיה התרבותית חשיבה על דפוסים. לא מדברים על דפוסים תרבותיים המבנים תופעות פסיכולוגיות, ולא מדברים על דפוסים נפשיים-תרבותיים. המחקר הנוכחי מתבסס על התיאוריות הקיימות, והוא מציע למזג בין החשיבה על מודלים תרבותיים ובין החשיבה על השפעת התרבות על הנפש, על מנת שנוכל לדבר על דפוסים נפשיים-תרבותיים. המחקר מציע המשגה של "דגמים פסיכו-תרבותיים": דפוסים שמהם מורכב העולם הנפשי – דרכים לחשיבה, הרגשה, התנהלות, הערכה עצמית, המשגה עצמית, תחושת עצמי וכד'.

בעקבות מחקרים קודמים שחקרו שינוי פסיכולוגי בקורס להגנה עצמית, המחקר הנוכחי חוקר שינוי בדגמים פסיכו-תרבותיים בעקבות השתתפות בקורס שכזה. לפי חשיבה זו, קורס להגנה עצמית נבחן כמיקום חברתי-תרבותי המציע למשתתפות בו רכישה של מצבור דגמים פסיכו-תרבותיים.

בעקבות בורדייה ברנארד לאהיר (לאהיר, 2008) טוען כי ההביטוס לא מתפקד באופן דומה בכל מקום ובנסיבות שונות. ככל שיחיד הוצב בתוך ריבוי הקשרים חברתיים בלתי הומוגניים ואף סותרים לעתים, יהיה מאגר נטיותיו, הרגליו או כישוריו הומוגני ומאוחד פחות, ויטה יותר להשתנות בהתאם להקשר החברתי שבו יתפתח. מערך הנטיות ההביטואליות הוא רחב ומורכב, ומציב לאדם אפשרויות פעולה רבות המשתנות לאור הקשר. השאלה העיקרית שמעסיקה את לאהיר היא שינוי בנטיות: איך נטיות (דגמים תרבותיים) פועלות ביחיד החברתי – כיצד נטיות מובנות חברתית, מונחלות, מוטמעות או מועברות? איך אפשר לשחזר אותן? איך מפעילים או משהים אותן? וכו' (לאהיר, 2008). לאהיר קורא לברר האם נטיות דועכות או נעלמות מחוסר שימוש? האם אימון יכול להרוס הרגלים קיימים? האם יש נטיות חלשות או חזקות יותר? כיצד מתארגנות זו לזו נטיות מוטמעות שונות?

המחקר הנוכחי מאמץ חלק מהשאלות של לאהיר כשאלות מנחות התורמות לבחינה של שינוי פסיכו-תרבותי בקורס להגנה עצמית – שינוי המוגדר כתנועה בדגמים הפסיכו-תרבותיים. המחקר דן בגורמים המשפיעים על תנועה של דגמים: למידה, אימון, דחייה, קירוב, הרחקה ועוד.

מחקרים קודמים הניחו כי הגורמים המווסתים שינוי פסיכולוגי בקורס הגנה עצמית הם בעיקר גורמים פסיכולוגיים, וניסו להבין כיצד לווסת תהליכים קוגניטיביים ורגשיים על מנת להבטיח שינוי רצוי (Brecklin, ;De Welde, 2003 ;Hollander, 2004 ;Hollander, 2009 ;McCaughey, 1998) כשינוי במערך דגמים פסיכו-תרבותיים מאפשרת להציע כי גורמים המשפיעים על שינוי פסיכו-תרבותי (המשגה התופסת את מקום ההמשגה "שינוי פסיכולוגי"), קשורים למערכת התרבותית: לכל דגם פסיכו-תרבותי יש הון סימבולי מסוים הנרכש באינטראקציה סוציו-תרבותית, כך שהדגמים הפסיכו-תרבותיים הופכים למשאבים חברתיים. הבחירה הלא מודעת באחד מהם מספקת ליחיד "תשואה", הן מצד שותפים לאינטראקציה והן מצד היחיד המעריך את ביצועיו. שינוי במערך של דגמים פסיכו-

תרבותיים תלוי תמיד בהון הסימבולי הסוציו-תרבותי המקושר לדגמים, וכן בחישובים של רווח והפסד המקושרים לאימוץ או דחייה של דגם מסוים.

מתודולוגיה

כל אחת משלוש הנחקרות נבדקה בשלוש נקודות זמן: (א) ריאיון עומק לפני הקורס, (ב) צילומים והקלטות ממהלך הקורס, (ג) ריאיון עומק כשלושה חודשים לאחר הקורס.

החומרים נותחו באמצעות ניתוח אינטראקציה ושפת גוף, ניתוח נרטיבי, ניתוח תמטי וניתוח שיח פסיכולוגי-תרבותי (Wetherell, 2007; Li & Arber, 2006; Shields, 2005; Hunt & Miller, 1987; Edwards, 1999; 1997; Condor, 2000; Bucholtz, 1999; Snow & Anderson, 1987; Coupland, 2008, גופמן, 1980). דגש יתר ניתן לזיהוי הדגמים המאפשרים לדוברות להבנות רגשות של פחד ואיום, תפיסות של מגדר, הערכות של מסוגלות ויכולת ותמות נוספות שמחקרים קודמים שייכו לשינוי פסיכולוגי בקורס הגנה עצמית.

מטרת הניתוח הייתה לזהות דפוסים החוזרים על עצמם בהתנהלות הנחקרת: (1) התנהלות גופנית הניתנת לצפייה ולניתוח, (2) התנהלות הדיבור – פרקטיקות פסיכו-דיסקורסיביות כפי שהוגדרו בתחום הפסיכולוגיה השיחית התרבותית. באמצעות דפוסים אלה הנחקרת מבנה את זהותה ואת עולמה הפנימי והחיצוני.

לאורך נקודות הזמן שנבדקו הייתה המטרה לאבחן – לאור ההשתתפות בקורס ההגנה העצמית – את השינויים בשימוש בדפוסים: עלייה או ירידה בתדירות, מרכיבים חדשים לצד ישנים, שינוי ייחוס ומיקום של דפוסים וכד'.

ממצאים

אף ששלוש הנבדקות נחשפו לאותם דגמים פסיכו-תרבותיים מגדריים שהקורס מציע, כל אחת מהן קלטה דגמים מסוימים, ולהם היא ערכה עיבוד המקושר לדגמים פסיכו-תרבותיים מגדריים שאפיינו אותה לפני הקורס. בכלי המדידה הכמותניים, בשירות התיאוריה הפסיכולוגית המסורתית, נשים אלו היו מקוטלגות ככאלו שעברו את אותו השינוי בדיוק. מחיר הקטלוג הוא החמצת הניואנסים של השינוי האינדיבידואלי שעברה כל אחת מהנחקרות. שינוי אינדיבידואלי זה, מלבד היותו תלוי השתייכות לרוב מערכות תרבותיות, עשוי גם לנבא ביתר יעילות את עוצמת השימור של השינוי הפסיכולוגי. שימור של שינוי פסיכולוגי הוא אחת הסוגיות המרכזיות והחמקמקות הנחקרות ללא הרף בעולם הרווחה הנפשית. מהניתוח עולה שכל אישה מזהה בעולמה רפרטואר של דגמים פסיכו-תרבותיים מגדריים לביצוע העצמי והזהות הנשיים במרחב שהיא חיה בו. את הדגמים האלה היא עורכת במעין מפה, ובה היא ממקמת עצמה בקירוב לדגמים מסוימים ובריחוק מאחרים, בהתאם לערך שהיא מייחסת לכל דגם. תהליכי שינוי

מתבטאים בין השאר במיקום מחודש של כל אישה את עצמה על המפה הזאת, תהליך המושפע מהמערכות התרבותיות שאליהן היא משתייכת, הקובעות את הערך שהיא משייכת לדגמים.

בזמן שממצאי המחקר מציעים אישוש להיפותזות על הקשר בין דגם לרפרטואר של דגמים, ועל דרכים ללמידה ולאיווץ של דגם, הממצא העיקרי של המחקר קשור להשפעת המערכת התרבותית על שינוי פסיכולוגי: היא שמוסדת תהליכי מיפוי ומיקום, היא שקובעת את הרכיבים המרובים המרכיבים דגם כקונסטרוקט מורכב והיא אחד הגורמים המווסתים תהליכי למידה. המערך התרבותי שאליה משתייכת כל אחת מהנבדקות פתח לה נתיבים מסוימים לשינוי וחסם לה אחרים, שאולי היו זמינים לאחרת.

הוויסות של השינוי הפסיכו-תרבותי בידי המערכת התרבותית יתואר כ"חלון הסובלנות הפסיכו-תרבותי". משמעות הדבר: בלמידה של נטיות פסיכו-תרבותיות חדשות יש לכל אחד מאיתנו חלון סובלנות מסוים. המידה שבה חלון זה נפתח, המועד שבו הוא נסגר והמידות שבהן הלמידה הזאת גורמת להצפה או לניתוק של המערכת (ולכן לכישלון תהליך הלמידה) – תלויים למעשה במערכות התרבותיות שבהן אנו נעים, ובערכים שהן קובעות לדגמים שונים.

בהתאם לחשיבה של מחקר התרבות על הרב-מערכת התרבותית ועל דגמים תרבותיים (בורדייה, 2004, Even-Zohar, 1997, Swidler, 1986, Sheffy, 1997), אנחנו לא נפנים או נבצע נטייה שאין לה "ערך נקוב" מבחינתנו, כלומר נטייה שהמערכת לימדה אותנו שאיננו מבצעים בצורה שמפיקה לנו תשואה, או שהשותפים שלנו לאינטראקציה לא מעריכים. הרב-מערכת התרבותית מתפקדת למעשה כמערכת מווסתת הקובעת את הדגמים הראשוניים אצל כל אחת מהנבדקות וכשומרת סף המווסתת את ריקוד הנטיות – איזו נטייה תאומץ, תיזנח, תיחלש, תתחבר לאחרת וכו'. מבחינה זו, הרצון ליצור שינוי במערך נטיות או ליצור שינוי נפשי – בהנחה שהוא כרוך תמיד גם בלמידה של נטייה חדשה ובקירוב ובהרחקה של נטיות – דורש מאיתנו להיות תמיד רגישים לחלון סובלנות פסיכו-תרבותי זה.

אחת המשמעויות של חשיבה זו היא ששינוי במכניזם הנפשי של היחיד, המאופיין בריבוי פנימי שמקורו חברתי, מותנה בהקשר החברתי-תרבותי, בשני ממדים חשובים לפחות: ראשית, הגורם מעודד השינוי (למשל: מסגרת טיפולית מסוימת) צריך להכיר את המוסדות והשווקים של המטופל שבנידון, כדי להבין את ממדיו של חלון הסובלנות הפסיכו-תרבותי ואיזה דגם אפשר להכניס לחלון זה בטרם ייסגר. שנית, ייתכן שהמסגרת הטיפולית תעבור אינספור תהליכים מורכבים וארוכים, ותהפוך לשוק או למוסד בחיי החברים בה. אם זה קורה, הרי שמסגרת זו תוכל לקחת חלק פעיל בקביעת משך הפתיחה המקסימלי של חלון הסובלנות, על מנת "להכניס" בו את הנטייה שברצונם להטמיע במערך הנטיות של היחיד.

עבודה זו בוחנת תהליכי שינוי פסיכו־תרבותיים אצל נשים העוברות קורס הגנה עצמית לנשים. המחקר מבוסס על ההנחה שדגמים פסיכו־תרבותיים של היחיד, והמערכות התרבותיות שבהן הוא פועל, מווסתים קבלה, דחייה ואדפטציה של דגמים פסיכו־תרבותיים חדשים המוצעים באירועים חוזרים של התערבות פסיכולוגית, דוגמת קורס ההגנה העצמית.

העבודה כוללת חקירה משווה של שלושה מקרי מבחן: שלוש נשים שהשתתפו בקורס הגנה עצמית. כדי להעריך את השפעת הקורס עליהן, נבחנו משתתפות המחקר באמצעות ראיונות עומק סמי־מובנים, תצפיות, ניתוח שיח וניתוח אינטראקציה, בשלוש נקודות זמן שונות. לפני הקורס נבחנו הדגמים הפסיכו־תרבותיים המגויסים כמשאבים חברתיים וערכיים במערכות התרבותיות שכל נבדקת משתייכת אליהן. בזמן הקורס וחודשים מספר לאחר סיומו נבחנו הקשרים אחרים בין הדגמים הראשוניים לבין התגובה של כל נבדקת לדגמים הפסיכו־תרבותיים החדשים שהציע הקורס – תגובות דוגמת דחייה, קבלה, עיבוד אישי, קישור להעצמה וכו'.

חלק גדול מהמחקרים על שינוי פסיכולוגי ביחיד מתבססים על הנחות מסורתיות בנוגע למערך נפשי פנימי המאופיין בהתנהלות אוטונומית או מושפע מגורמים חברתיים־תרבותיים הנתפסים כחיצוניים למערך הנפשי. בעשורים האחרונים, במיוחד בתחום הפסיכולוגיה התרבותית, אנו עדים לגישות רבות יותר התופסות את המערך הנפשי ככזה ה**נבנה** בתלות הדדית עם התרבות ועם החברה שאליהם משתייך היחיד. הנחה מסוג כזה, פירושה גם מערך חדש של שאלות ותפיסות המנחות חקירות בנוגע לשינוי פסיכולוגי ביחיד. במרכז המחקר הנוכחי נמצאת השאיפה לנסות ולחקור שינוי פסיכולוגי מבעד למשקפיים של פסיכולוגיה תרבותית שכזאת.

כמקרה מבחן, אבחן שינוי פסיכולוגי בקורס הגנה עצמית לנשים ששמו "אימפקט"¹. אימפקט היא שיטת לחימה הבנויה במיוחד לשימוש בחוזקות הגוף והנפש הנשיים לעומת חולשות הגוף הגברי. בקורס עובדים מדריכים גברים הלבושים בחליפת מגן מיוחדת ומדמים סימולציות תקיפה מציאותיות. המשתתפות בקורס לומדות להגיב לתקיפות מציאותיות מסוגים שונים. השיטה מאפשרת לנשים להגיב ולהכות בכל הכוח, ובדרך זו לגלות את כוחן. תוכני הקורס כוללים שילוב של טכניקות גופניות עם תמות הקשורות לתפקידים מגדריים בחברה ועם תמות מתחום הפסיכולוגיה של נשים.

שדה המחקר העוסק בהגנה עצמית כולל בעיקר מחקרים מתחום הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה והמגדר, המשתמשים בעיקר בכלי מחקר כמותניים. המחקרים מבססים קורסים להגנה עצמית כגורמים לשינוי במדדים פסיכולוגיים דוגמת הערכה עצמית, ביטחון עצמי, תחושת מסוגלות ועוד. עם זאת, מחקרים קודמים מעלים גם שאלות בנוגע לשינוי שכזה, ושאלות אלו מייצגות שאלות נפוצות המקושרות לשינויים פסיכולוגיים במסגרות שונות: האם השינוי מתרחש תמיד? באילו עוצמות הוא נחוה? האם הוא בהכרח קשור לקורס להגנה עצמית? מה מווסת את שימורו? אחת מהמטרות של המחקר הנוכחי היא לבדוק אם

¹ http://www.elhalev.org/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=99&lang=he

עדשות הקושרות את העולם הנפשי לתרבותי עשויות להציע תשובות חדשות לשאלות שהציגו מחקרים קודמים בנושא השינוי הפסיכולוגי.

מטרה נוספת של המחקר הנוכחי היא לבדוק מה עשוי להעלות המפגש בין חשיבה על שינוי פסיכולוגי לבין חשיבה תרבותית ספציפית, שמושג המפתח בה הוא "דגמים תרבותיים". מפגש שכזה מציע המשגה של הנפש כמורכבת מדגמים נפשיים-תרבותיים (מעטה – דגמים פסיכו-תרבותיים), שהפעלתם מקושרת למערכת תרבותית רחבה. במסגרת חשיבה שכזו, עשוי להיתפס שינוי פסיכולוגי כשינוי במערך הדגמים הפסיכו-תרבותיים וכתלוי במערכות תרבותיות. שינוי במערך דגמים פסיכו-תרבותיים עשוי לכלול רכישה של חדשים, זניחה של ישנים, היחלשות, התחזקות, הפעלה בו זמנית ועוד. מנקודת מבט זו, מחקר זה שואף לבדוק היפותזה זו באמצעות חקירה של שלושה מקרי מבחן.

למרות החשיבה המתפתחת הקושרת בין תרבות לנפש, עדיין לא נעשו ניסיונות מחקרניים רבים ליישום התיאוריה התרבותית-מערכתית – שבבסיסה חשיבה על התרבות בתצורה של דגמים – במחקר אמפירי על המערך הנפשי ועל שינוי פסיכולוגי. המחקר הנוכחי מהווה ניסיון חלוצי כזה. הוא מציע ניתוח דקדקני, שמטרתו לאתר דגמים פסיכו-תרבותיים ולעקוב אחר "חיייהם" לאורך תקופת זמן ממושכת, על מנת לבחון שינוי פסיכולוגי. מחקר זה הוא גם מחקר ראשון הנערך על הפסיכולוגיה של הגנה עצמית בישראל, בפרט על פסיכולוגיה תרבותית.

השאלות העיקריות העומדות במרכז המחקר הנוכחי הן: (1) כיצד ניתן להמשיג עולם נפשי המורכב מדגמים תרבותיים? (2) כיצד מתבצע שינוי בדגמים אלה וכיצד שינוי זה קשור למערכת תרבותית ולסביבות השתייכות חברתיות של היחיד? (3) מה מלמדת אותנו בחינה של שינוי פסיכולוגי מבעד לעדשות אלו על הדינמיקה של דגמים פסיכו-תרבותיים מחד ועל שינוי פסיכולוגי מאידך? (4) מה מוסיפה החשיבה הפסיכו-תרבותית להבנת השינוי הפסיכו-תרבותי בקורסים להגנה עצמית לנשים?

דגמים פסיכו-תרבותיים – המסגרת התיאורטית

כדי לחקור שינוי ודינמיקה ב"דגמים פסיכו-תרבותיים", יש להסביר את השורשים התיאורטיים שמהם צומח מושג זה.

הסוציולוג פייר בורדייה הניח בתיאוריה שלו על הביטוס (Bourdieu, 1990, בורדייה, 2004) אדם שפעילותו מווסתת באמצעות מערך של נטיות מופנמות- שמקורן במיקום תרבותי של היחיד והן שקובעות את פעילותו. הנטיות הללו, הדפוסים, עוזרים לנו להתקיים בעולם ברמת היומיום, ואפשר לחשוב עליהם כעל תשובות לשאלות "איך ל...": איך להתלבש, איך להתנסח, איך להרגיש, איך לפרש את העולם סביבי, איך לקלוט מידע, איך לחשוב, איך לאכול ארוחת ערב. התשובות לשאלות אלו מקושרות אצל בורדייה להקשר ספציפי: לשאלה "איך לאכול ארוחת ערב" יש תשובות שונות לשחקנים חברתיים שונים במיקומים חברתיים שונים. התיאוריה של בורדייה מהווה נקודת פתיחה לפסיכולוגים תרבותיים רבים ולסוציולוגים. אלה מנסים להסביר כיצד התרבות מווסתת את ההתנהלות האנושית – המערך ה"פנימי" וההתנהגות הנגלית לעין – שאצל בורדייה מונעת מאותו גורם מחולל: הביטוס. הביטוס מתפקד אצלו

כמנגנון קוגניטיבי שעורך המרה לדפוסי התנהלות הנלמדים מהסביבה החיצונית והופך אותם לנטיות מופנמות, הנחוות אצל היחיד כחלק אינהרנטי, אותנטי ואינטואיטיבי שלו, כחלק מתחושת ה"עצמי" של היחיד. ברנארד לאהיר (לאהיר, 2008) ממפתחי התיאוריה של בורדייה, ממשגי את "היחיד המרובה" – יחיד המתכונן מתוך ריבוי של מסגרות השתייכות ועובר ריבוי של תהליכי למידה, המסתכמים בריבוי של כלים לפעולה, לחשיבה ולרגש. כלים אלה מרכיבים את היחיד – את עולמו הנפשי, הקוגניטיבי וההתנהגותי.

הסוציולוג ארווין גופמן (גופמן, 1980) טען שאנו עורכים "הצגת עצמי" באינטראקציה עם אחרים ועם עצמנו. סך התפקידים הוא ה"אני" (הזהות) שלנו. אנו מבצעים תפקידים אלו לאורך היום: אח, סטודנט, שכן, לקוח במכולת. אנו יודעים מהן ההתנהגויות, הבעות הפנים, המילים, הביגוד וכו' שנדרשים מכל תפקיד. אנו מכירים תפקידים רבים ודרכים שונות לבצע כל תפקיד. "הביצוע" אצל גופמן הוא לא ביצוע מודע, אלא התנהלות עצמית שאנו עורכים בצורה אינטואיטיבית. הביצוע כולל גם התנהלות "פסיכולוגית" – התנהלות רגשית, הערכות עצמיות, נרטיבים עצמיים ועוד. גופמן מדבר על ביצוע "שגרות", שניתן – לשם הדיון הנוכחי – להקביל לחשיבה על ריבוי תשובות, דפוסי ונטיות, ריבוי של כלים.

לפי הפסיכולוגים תומן ווטסטיין (Thommen & Wettstein, 2010) לכל מערכת נפשית יש דפוסי שמתפתחים באינטראקציה סימולטנית של מערכות נפש וחברה. דפוסי אלה מבנים אפשרויות של חשיבה, פעולה ורגש של המערכת נפשית, תמיד ביחס לסביבה (הקשר) ספציפית. שפי (Sheffy, 1997) מציעה כי בחשיבה על דפוס, על דגם, על מודל או על נטייה אנו מדברים על דפוס מורכב ורב-שלבי, דמוי תרשים זרימה, מעין מטריצה. לא מדובר בדפוס יציב כגון שאלה ותשובה (שיחה) או במתכון כתוב ברור מראש (בישול). חשיבה בצורה של תרשים זרימה מציעה דגם שכולל אפשרויות מספר, ולכן כולל בחירה, ולעתים ריבוי בחירות ושינוי והחלפה שלהן תוך כדי הפעולה.

חשיבה זו מקושרת אצל שפי לגישת ה"רפרטואר" בתרבות. לפי מושג הרפרטואר, לאורך חייו היחיד עובר בין מיקומים חברתיים-תרבותיים שונים ולומד (בצורה מודעת ועוקפת תודעה) רפרטוארים שונים של דגמים תרבותיים. ליחיד נוצר מאגר רחב אך מוגבל של דגמים תרבותיים. היצע זה זמין לו והוא יכול להפעילו ברגע נתון (Even-Zohar, 1997, Swidler, 1986, Sheffy, 1997, לאהיר, 2008). הפעילות האנושית כוללת הפעלה של דגמים מתוך המאגר. החשיבה הרפרטוארית מניחה שחקן תרבותי כשיר ואקטיבי, שעורך פעולות תרבותיות באמצעות בחירה ושילוב של דגמים מתוך הריבוי הרפרטוארי הזמין לו. חשיבה באמצעות מושג הרפרטואר מונעת מאיתנו לחשוב על תרבות הפועלת בהשפעה חד-כיוונית על היחיד, וגורמת לנו לחשוב על תרבות שמלמדת את היחיד מערכות של חוקים. בעקבות תפיסת הפונקציונליזם הדינמי (Even-Zohar, 1990). שפי מציעה חשיבה על דגמים תרבותיים במונחים של הטרוגניות, דינמיות ואפשרויות. היא מציעה לחשוב על מרחב התמרון של וריאציות אינדיבידואליות של דגמים, או על האפשרות שאינדיבידואל יכול להשתמש במגוון רפרטוארים ביחס למגוון השדות שאליהם

הוא משתייך. הדינמיות של היחיד, שבהתנהלותו בעולם מפעיל כל הזמן דגמים פסיכו-תרבותיים שונים, היא דינמיות המאופיינת בבחירה. אבל בחירה זו אינה בחירה של יחיד אוטונומי. כפי שנאמר לעיל, קיימת תלות בין הפעלה או ביצוע של דגם פסיכו-תרבותי מסוים, לבין האינטראקציה החברתית הספציפית שבה נמצא היחיד ברגע ההפעלה. יש תיאוריות אחדות המנסות להסביר מה מאפיין תלות זו.

שפי (Sheffy, 1997) מציעה לגייס את מושג ההביטוס למסגרת תיאוריית הרפרטואר כמכניזם המתווך את פעולת הבחירה של היחיד מהרפרטואר. בכך היא מציעה שהבחירה של היחיד קשורה לשדות התרבותיים והחברתיים שבהם הוא נע, וכן לסוגי ההון הסימבולי הנפוצים בשדות אלה. לאדם יש ידע – חלקו מודע וחלקו הנרחב לא מודע – על המערכת התרבותית שבה הוא פועל בכל רגע נתון, על האפשרויות הזמינות לו לפעולה בהתאם לשדה שבו הוא נמצא ולמיקום הספציפי שלו עצמו בשדה זה ועל ערכי ההון הסימבולי של כל אפשרות לפעולה. כלומר לצד החשיבה על ריבוי, מושג הרפרטואר טומן בחובו גם הצעה למנגנון תרבותי מווסת שמסייע ליחיד בתהליכי הבחירה והחיבור שמבנים את פעילותו. גם לפי גופמן (גופמן, 1980) מקור הידע הקדם-מונח (הלא מודע), המווסת את ההתנהלות של היחיד, הוא חברתי-תרבותי. בכל רגע נתון כל אחד מאיתנו הוא מבצע וקהל באינטראקציה. כמבצע, אנו עוסקים בהצגת עצמי באמצעות תפקידים, וכן בתחזוק הרושם של תפקידים אלה לאור תגובות הקהל. כקהל אנו דוחים או מקבלים את התפקיד. האדם אצל גופמן יודע לזהות בצורה לא מודעת ואוטומטית שגרות שמתאימות לו ושהוא יודע לבצע בצורה הטובה ביותר, כאילו "מהבית". אנו בוחרים את התפקיד ואת אופן הביצוע שאנו יודעים לבצע בצורה הטובה ביותר, כי אנו מניחים שאלה יביאו לנו את מקסימום היוקרה מצד שותפינו לאינטראקציה הספציפית. כמות היוקרה המתקבלת תלויה בכמה אדם משכנע בתפקיד, מייצר ומנהל את הרושם הרצוי לו, כשהקהל והמבצע באינטראקציה צריכים להיות חלק מאותה "קהילה תרבותית" – להכיר את אותן הדרכים לביצוע התפקיד כדי לזהות, לבצע ולהעריך אותו. אדם בוחר בביצוע שיביא לו יותר תשואה ערכית בקהילה ובהקשר הספציפיים שבהם הוא פועל, ולא לפי נורמות חברתיות רחבות ושולטות. לעתים יבחר לבצע תפקיד לא נורמטיבי כי אותו הוא יודע לבצע הכי טוב. היחיד על פי גופמן הוא אפוא אדם מאלתר, רבגוני ויצירתי בתקשורת שלו עם החברה. לאדם יש יכולת להחליף תפקידים ולייצג עצמו בצורות שונות לפי סוגי מצבים, אינטראקציות, קהלים וקרבה לתפקיד.

חשיבה זו מקושרת באופן הדוק לגישה הרב-מערכתית (Even-Zohar, 1997). לפי גישה זו, היחיד מפעיל בהתנהלותו השוטפת דגמים פסיכו-תרבותיים. כאשר הוא עושה כן, הוא פועל על בסיס מערך מופנם ולא מודע. מערך זה יודע לחשב אוטומטית את הערך שדגם זה יזכה לו באינטראקציה הספציפית, ולכן מפעיל דווקא אותו ולא דגמים זמינים אחרים. ערך זה נקבע ברובו בידי מנגנונים תרבותיים – מוסדות ושוקים – הנמצאים באינטראקציה וקובעים ערכים של צורות שונות של התנהלות. לסיכום, נוצר לנו אדם שהינו אינדיבידואל ומובנה תרבותית בו זמנית. האינדיבידואליות של האדם התרבותי באה לידי ביטוי בכמה רמות. ראשית – אין שני אנשים ששייכים בדיוק לאותן הקהילות

התרבותיות, ולכן אין שני אנשים עם אותו מאגר של דגמים (לאהיר, 2008). שנית, האדם מיישם את האינדיבידואליות שלו בבחירות שלו בדגמים מבין רפרטואר הדגמים הייחודי הזמין לו. בחירות אלו אינן צפויות, ואין חוקים קבועים ואובייקטיביים שלפיהם ניתן לצפות פעולה אנושית רק מתוך הבנה של ההשפעות התרבותיות עליו (Sheffy, 1997). היחיד ממוקם ברשת של יחסי תלות הדדית עם השדות שבהם הוא מתקיים, ובמסגרת יחסי תלות אלה, נפתח ליחיד טווח להחלטות אינדיבידואליות, ובו בזמן מוצבים גבולות לטווח ההחלטות האפשריות. שלישית, בכל סיטואציה האדם הוא מפעיל יצירתי וגמיש שנע בין דגמים שונים, ואין לדעת בדיוק באיזה דגם יבחר ברגע הבא, אף שניתן לשער מהם המשפיעים התרבותיים שישפיעו על ההפעלה.

במחקר הנוכחי, דגמים פסיכו-תרבותיים – כאלו המבנים את המערך הנפשי – מצייתים לחוקיות ששורטטה לעיל. הם מוצעים ליחיד במסגרת החיברות שלו בקהילות תרבותיות שונות, ונוצר לו מאגר זמין של דגמים. בחירה ממאגר זה והפעלה של דגם ממנו מושפעות גם ממשתנים במערכת התרבותית, הקובעים את הערכים של הדגמים הנ"ל. היחיד רוצה להתנהל בצורה שתזכה אותו בערך המרבי מצד השותפים שלו לאינטראקציה, ולכן הוא מפעיל בצורה לא מודעת דגמים מסוימים ולא אחרים. בו בזמן, גם בהתנהלות הפנימית של היחיד מול עצמו, ובבחירת הדגמים שלו כשאין איש סביבו, ערכי המערכת התרבותית מהווים גורם משפיע, שכן הם מופנמים באדם בדיוק כמו הדגמים עצמם, ומשפיעים על הצורה שבה הוא קובע מדדים של הערכה עצמית.

דגמים פסיכו-תרבותיים – הגדרה אופרטיבית

מחקרים קודמים (Hollander, 2004; Hollander, 2009; McCaughey, 1998; Brecklin, 2008; Weitlauf, Cervone & Smith, 2000; Gidycz et al, 2006; David, Simpson & Cotton, 2006; De Welde, 2003) הראו כי קורסים להגנה עצמית גורמים לשינוי פסיכולוגי במשתתפות שלהן. מחקר זה מנסה לבחון שינוי זה מבעד לעדשה פסיכו-תרבותית. אנסה להבין מה משתנה ומה לא, מה מאפשר או מגביל את השינוי ומה מוסיפה עדשת הדגמים התרבותיים להבנתנו את העולם הנפשי ואת השינוי הפסיכולוגי בעולם ההגנה העצמית לנשים.

על פי מחקרים קודמים נמצא שהשינוי הפסיכולוגי שמתרחש בעקבות קורסים להגנה עצמית מתבטא במדדים הבאים: הערכה עצמית, רמות חרדה, ביטחון עצמי, הערכת מסוגלות עצמית, נרטיב עצמי, הערכה עצמית של חוזק נפשי וגופני ועוד. רוב המחקרים השתמשו בשאלונים ומדדו שינויים ברמות על סמך דירוג עצמי, וחלקם נעזרו בתצפיות ובראיונות.

היכן שהממצאים הקודמים הראו כי קורסים להגנה עצמית אחראים לשינוי פסיכולוגי, ההצעה במחקר זה היא להשתמש בתיאוריית הדגמים התרבותיים ולהניח כי מדובר בשינוי ברפרטואר הדגמים הפסיכו-תרבותיים. ההצעה תהיה כי קורסים להגנה עצמית (כמו כל מרחב של שינוי פסיכולוגי) מהווים זירה חברתית-תרבותית המציגה לנשים מצבור של דגמים חדשים שהם גם תרבותיים וגם נפשיים. שינוי

נפשי-תרבותי אם לאור האינטראקציה עם מצבור הדגמים החדש, מתרחש שינוי במערך הנפשי הפסיכו תרבותי של המשתתפות בקורסים.

אבן זהר (Even-Zohar, 1997) ושפי (Sheffy, 1997) הגדירו שני סוגי מודלים – מודלים קוגניטיביים ומודלים התנהגותיים. המונח "דגמים תרבותיים" והחשיבה על דגמים תרבותיים-קוגניטיביים מקורו באנתרופולוגיה הקוגניטיבית (D'Andrade & Strauss, 1992). ניתן להציע כי המחקרים השונים מצביעים על האפשרות לרכוש בקורסים להגנה עצמית מודלים פסיכו-תרבותיים חדשים משני הסוגים.

מודלים קוגניטיביים (דפוסי מחשבה, תפיסה, הערכה ורגש)

לקטגוריה הזאת ניתן לשייך שינויים בתפיסה, הגדרה עצמית, חוויה עצמית, רגשות פחד וחרדה, תחושות ביטחון, ערך עצמי ומסוגלות עצמית, הערכת מידת הסכנה ויכולות ההתמודדות שבמצבים מסוימים, תפיסות של פגיעות וחוזק של גוף מגדרי, הערכה של תגובות התנהגותיות עתידיות ועוד. מדובר בדגמים תרבותיים-פסיכולוגיים חדשים שנרכשו בזמן הקורס ומרחיבים את מאגר האופציות לתפיסה, הערכה, חוויה ותחושה.

מודלים התנהגותיים (דפוסי פרקטיקה)

מודלים אלה מתארים שינוי בפועל בהתנהלות נשים. הנשים במחקרים מתארות התנהגות שונה: שימוש בקול בצורה שונה, קיום תקשורת שונה עם סביבתן, הבעת רצונן, הליכה למקומות ולפעילויות שמהם נמנעו קודם, עריכת שינויים בחיים (התפטרות, פתיחת עסק, גירושים, הליכה לטיפול נפשי ועוד), נקיטת פעולות מקצועיות, אישיות ותקשורתיות חדשות. במקרה הזה מדובר בדגמים שמספקים דרכי פעולה חדשות. השימוש השונה בגוף הוא דוגמה טובה לדגם תרבותי חדש של פעולה, שלא חייב לעבור הכרה מודעת. הדגמים החדשים מוטמעים בגוף בצורה שגורמת לו לפעול בדרכים שבהן לא היה פועל לפני כן. הגוף, שקודם היה קופא למול התקפה, הופך לגוף שפועל, בועט ומכה.

דגמים פסיכו-תרבותיים במחקר הנוכחי

במחקר הנוכחי ייערך ניסיון לעקוב אחר ההשפעה של התערבות פסיכולוגית לשינוי דגמים תרבותיים-נפשיים. ניסיון זה ייעשה באמצעות מעקב אחר השתנות ביצועים גופניים ודגמי שיח של המשתתפות בקורס.

ביצועים גופניים

בדגמים של ביצועים גופניים הכוונה היא לדרכים שבהן המשתתפות נלחמות בזמן קרבות בקורס, ולאופן שבו הן מפעילות את הגוף, הפנים והקול שלהן על מנת להגן על עצמן. חלק מרכישת הדגמים התרבותיים-נפשיים שקורס אימפקט מציע כולל למידה של דרכים ספציפיות לשימוש בגוף, בפנים ובקול בזמן התקפה. דרכים אלו באות בד בבד עם הנחיות לאימוץ מצב הוויה מסוים המועיל בזמן קרב. לאורך השבועות שבהם התקיים הקורס, ערכתי תצפיות וניתוח שפת גוף, מימיקה וקול, שבאמצעותם ניתן לעקוב אחר התפתחות רכישת הדגמים האימפקטיים. ההנחה היא, כפי שהציעו נובל ווטקינס (Noble and Watkins, 2003), שביצוע גופני הוא חלק מביצוע נטייה הביטואלית – דגם תרבותי – וכי הגופני

והמנטלי אינם מנותקים זה מזה, כך שבחינה של ביצועים גופניים מספקת לנו גם עדשה לבחינת ביצועים מנטליים.

פרקטיקות פסיכו־דיסקורסיביות

במחקר הנוכחי ייבחנו דגמים פסיכו־תרבותיים באמצעות אבחון דגמי שיח המזוהים בדיבור. הכוונה ב"דגמי שיח" היא לדפוסים ואסטרטגיות של דיבור, החוזרים על עצמם בשיח של יחיד סביב תמות מסוימות ומבנים אותן. אסטרטגיות אלו נתפסות כאן כדגמים פסיכו־תרבותיים, אף כי מרי ווטרסול מגדירה אותן כ"פרקטיקות פסיכו־דיסקורסיביות" (Wetherell, 2007).

היחס לדפוסי דיבור כאל דפוסים תרבותיים אופייניים לקבוצות תרבותיות מסוימות אינו חדש, והוא נפוץ במחקרים לא מעטים (Hunt & Miller, 1997; Condor, 2000; Bucholtz, 1999; Snow & Anderson, 1987) כבר בתחילת שנות ה-90 הניח

(Bourdieu, 1991) כי כל פעולה לשונית מובנית ומקבלת את ערכה על רקע המערכת התרבותית, ודיבור נתפס כפעולה המייצרת לדובר סוג מסוים של הון סימבולי – הון לשוני. בכך הגישה של בורדייה מקבילה לגישה הרב־מערכתית בנוגע לדגמים תרבותיים בכלל. עם זאת, רוב המחקרים הללו חקרו אסטרטגיות דיבור כסימנים של זהות קבוצתית. החשיבה על דגמים נפשיים־תרבותיים בדיבור מפותחת יותר בתחום הפסיכולוגיה הדיסקורסיבית. כך ווטרסול (Wetherell, 2007) מציעה לחוקרים לעקוב אחר אסטרטגיות שמקורן בין השאר במיקומים חברתיים־תרבותיים, אבל מטרת החקירה שהיא מציעה אינה לגלות משהו על הזהות הקבוצתית של הדוברים, אלא על "הסדר האישי" שלהם. היא מציעה לחוקרי פרקטיקות פסיכו־דיסקורסיביות לעקוב אחר עמדות סובייקט בשיח של הדובר, על מנת לשרטט דפוסים של פרקטיקות פסיכו־דיסקורסיביות. עמדות סובייקט אלו נבנות בהשפעת המיקומים התרבותיים הרחבים שאליהם שייכים הדוברים (מגדר, אתניות וכו'), בהשפעת אספקטים ברמת המיקרו – ניואנסים, תפיסות וכד' – ובהשפעת רמת המסו: שגרות וחזרות במיקום הדובר במערכות יחסים ביחס לאחר. החיפוש אחר דפוסים החוזרים על עצמם בכל הרמות מהווה פתח להבנת ה"סדר האישי" של הדובר. שחקנים חברתיים נתפסים כלא גמורים, כסוכנים וככאלה שנמצאים תמיד בתהליך של הבניה והבניה מחדש. עצמיים משתנים וניידים אלה נתפסים כנבנים ממשאבים תרבותיים וחברתיים, מקולות של אחרים, מדפוסי אינטראקציה של חיים משפחתיים מוקדמים וממוסדות חברתיים אחרים. פסיכולוגיה דיסקורסיבית כזו, המבוצעת מפרספקטיבה קונסטרוקטיבית־אונטולוגית, הופכת לא רק לחקירה של היווצרות עצמיים, אלא גם של היווצרות אנשים. סוג זה של פסיכולוגיה דיסקורסיבית מנסה לתאר את הקונפיגורציות של זהות ושל סובייקטיביות, שמתבטאים ברגעים מסוימים ואולי משומרים לתקופות קצרות או ארוכות. סוג זה של פסיכולוגיה מנסה לתאר את המשאבים התרבותיים, המאבקים, האינטראקציות והקשרים שאדם עובד עימם וכיצד אלה נודו, יוצבו זמנית ונהפכו לסדר פרטי משלהם.

חשוב לציין כי דגמי שיח כוללים בתוכם לא רק את הדיבור הישיר, אלא גם את הדרכים שבהן הדוברים מבנים רעיונות, מוסכמות, זהויות ועוד. ההתמקדות היא אם כן לא רק במה שאנשים אומרים, אלא גם בצורה שבה הם אומרים זאת.

סיכום החלק התיאורטי והקדמה לחלק המחקרי

בבסיס המחקר הנוכחי נמצאות ההנחות הבאות: (א) העולם הנפשי אינו מופרד מהעולם התרבותי, וניתן לדבר על מערך נפשי-תרבותי; (ב) המערך הנפשי-תרבותי מורכב מדגמים תרבותיים-נפשיים; (ג) ישנה חוקיות תרבותית שמווסתת שינוי פסיכולוגי, המוגדר כאן כרכישת דגמים תרבותיים-נפשיים חדשים, הפעלה של דגמים אחדים תוך בלימה של אחרים, שימור, אדפטציה ושינוי בדגמים ברמת המיקרו או ברמת הרפרטואר הכללי – מכלול הדגמים.

על מנת לחשוב על שינוי נפשי כקשור לשינוי במערך של דגמים, השאלות של ברנארד לאהיר בקריאתו לסוציולוגיה פסיכולוגית (לאהיר, 2008), הן שאלות מועילות. כיצד נוצרות נטיות? האם הן דועכות או נעלמות מחוסר שימוש? האם אימון יכול להרוס הרגלים קיימים? האם יש נטיות חלשות או חזקות יותר? כיצד אימון מתקשר לכך? כיצד מתארגנות זו לזו נטיות מוטמעות שונות שאינן יוצרות בהכרח "מערכת" קוהרנטית והרמונית? מתי אנשים שומטים נטיות קודמות ומאמצים אחרות ומתי לא? ולמה זה קשור?

כמקרה מבחן לבדיקה נבחר תחום השינוי הפסיכולוגי כחלק מקורסים להגנה עצמית לנשים, ויש לכך שתי סיבות: ראשית, לאור העובדה שמחקרים רבים כבר הראו כי בקורס כזה המשתתפות חוות שינוי פסיכולוגי, אין צורך להוכיח קיומו של שינוי כזה כאן, אלא ניתן להניח את קיומו ולבחון אותו מבעד לעדשות פסיכו-תרבותיות. שנית, ייתכן וכמה סימני שאלה מרכזיים בתחום עשויים להיתרם מחשיבה פסיכו-תרבותית. סימני שאלה אלה מנוסחים בידי ברקלין (Brecklin, 2008) בסקירתה הנרחבת של מגוון מחקרים על הגנה עצמית: מדוע מחקרים מסוימים מוצאים כי אין הבדלים משמעותיים בין קבוצת המחקר (שעברה קורס להגנה עצמית) לבין קבוצת הביקורת (שלא עברה אותו)? מדוע מחקרים הבודקים בוגרות קורסים חודשים לאחר סיום הקורס, מזהים בעייתיות בשימור התוצאות הראשוניות? בהתחשב בעובדה שרוב המחקרים נערכו על תלמידות קולג', האם ניתן לדבר על אותם ממצאים גם בהקשר לאוכלוסיות הטרוגניות יותר? האם השינוי שבוגרות מראות בשאלונים כתובים של דיווח עצמי או בראיונות עומק, אכן מצביעים על שינוי בדפוסי הפעולה בזמן אמת? האם הבדלים בין נחקרות קשורים לאימון בקורס הגנה עצמית, או להבדלים בין הנשים שהיו קיימים לפני הקורס ולא קשורים אליו?

כשיטת עבודה בחרתי להשוות בין שלושה מקרי מבחן, על סמך מעקב מקרוב אחר שלוש נשים שהשתתפו באותו קורס להגנה עצמית. באמצעות חקירה לעומק של שלושה מקרי המבחן, עבודה זו מבקשת לזהות את מערך הדגמים הפסיכו-תרבותיים של כל אחת מהמשתתפות ואת התנועות השונות שמתרחשות במערך זה לאורך תקופה של כחמישה חודשים – במהלכם הן נחשפות לאותה התערבות

פסיכולוגית בקורס להגנה עצמית. נקודות הדמיון והשוני בתנועת הדגמים של כל אחת מהמשתתפות עשויות לסייע לנו להבין חלק מהדרכים שבהן משתנים תרבותיים קשורים לתהליכים של לימוד, הפעלה, שינוי ושימור של דגמים פסיכו-תרבותיים, ולהבין כיצד קשר זה משפיע על התערבות פסיכולוגית מתוכננת מראש.

כמקובל בתפיסת הרפרטואר, ניתן לשער כי יתגלה שהדגמים התרבותיים-פסיכולוגיים של כל אחת מהמשתתפות – כמו גם השדות החברתיים שבהם הן נעות – היו בעלי השפעה על הדרכים שבהן קלטו המשתתפות דגמים פסיכולוגיים-תרבותיים חדשים בקורס; על האופן שבו השתמשו בדגמים אלה בזמן הקורס; ועל הדרכים שבהן שילבו או דחו אותם בחיי הנפש שלהן לאחר הקורס.

שימוש בחקר מקרה נראה היה לי הולם את המטרה של עבודה זו – להכיר היכרות ראשונית את הפוטנציאל שבחשיבה באמצעות דגמים תרבותיים-נפשיים להבנת שינוי נפשי בהתערבות פסיכולוגית. חקר מקרה מועיל להעלאת השערות ראשונות על תופעה, כאלו שמחקרים עתידיים יכולים לבדוק.

מהלך המחקר

איתור הנבדקות נערך באמצעות תפקידי כאסיסטנטית (חברת צוות זוטרה) בקורס הגנה עצמית בשיטת אימפקט. רשימת המשתתפות בקורס ניתנה לי בהסכמת ארגון "אל הלב", המנהל את הקורס. שבועות אחדים לפני תחילת הקורס התקשרתי לנבדקות וביקשתי מהן להיפגש איתי לריאיון לקראת מחקר עבודת הגמר. שש משתתפות הסכימו ונפגשו עימי. הצגתי את עצמי בפניהן כעורכת מחקר על נשים ועל הגנה עצמית, מבלי לספק פרטים נוספים. במהלך כל קורס אימפקט חלקים מהקורס מצולמים ומוקלטים באישור המשתתפות. ארגון "אל הלב" התיר לי להשתמש בנתונים אלה לשם ניתוח. כשלושה חודשים לאחר הקורס התקשרתי שוב לנשים שראיינתי לפני הקורס, וביקשתי ריאיון נוסף. שלוש מהן הסכימו, והפכו לשלושה מקרי המבחן.

כחלק ממסורת מחקר איכותנית, הראיונות שערכתי היו ראיונות עומק חצי מובנים. הגעתי לריאיון עם רשימה של נושאים שרציתי לגעת בהם, והעליתי אותם לאורך הריאיון בצורה ריאקטיבית לדברי המרואיינות. הראיונות נערכו בבתי קפה, בפארק ובבתים פרטיים. שמות המרואיינות ושמות נוספים בתמליל ובגוף העבודה הם שמות בדויים, על מנת להגן על האנונימיות של המשתתפות. פרטים מזהים נוספים הוסרו לשם אותה מטרה.

כל הראיונות הוקלטו, ועברו תמלול יחד עם ההקלטות והצילומים מהקורס. לאחר מכן נערכו כמה שלבי ניתוח על החומרים, לזיהוי דגמים פסיכו-תרבותיים. שלבי ניתוח אלה כללו ניתוח תמטי, ניתוח נרטיבי, ניתוח הצגת עצמי ועוד. לאחר מכן הוצאו מהחומרים דפוסים כלליים לכל אחת מהנבדקות, ואלה חולקו לקטגוריות אחדות – ניהול רגש, הצגת עצמי, יחסי אני-אחר ועוד. בכל קטגוריה נמצאו דגמים שונים לכל משתתפת. בשלב הבא נערכה השוואה בין הדגמים של כל משתתפת בכל קטגוריה בכל אחת משלוש נקודות הזמן: ריאיון א', זמן הקורס, ריאיון ב'.

מבנה העבודה

הפרק הראשון של העבודה פורש תשתית תיאורטית הסוקרת כמה מהרעיונות המרכזיים המנחים היום את החשיבה בנוגע להבניה הדדית של נפש ותרבות. כמו כן, נסקרים פיתוחים תיאורטיים המתכתבים עם חשיבה על דפוסים פסיכו-תרבותיים. פרק זה, הפורש את מצב המחקר בתחום, מהווה סימוכין ורקע להמשגה של דגמים פסיכו-תרבותיים בשדות מחקר שונים.

בפרק השני נסקר המחקר בתחום השינוי הפסיכולוגי בקורסים להגנה עצמית. מוצגים הממצאים מכיווני המחקר השונים ומשיטותיו, ומוצגים סימני שאלה השולטים כעת בתחום. את כל אלה פוגש המחקר הנוכחי, תוך שימוש בתיאורטיזציה ושיטות מחקר חדשות.

בפרק השלישי נסקרות תיאוריות קיימות על שינוי פסיכולוגי בקורס הגנה עצמית, ולצדן מוצגת הצעת החשיבה הפסיכו-תרבותית להסבר אפשרי בנוגע לשינוי הפסיכולוגי האמור, תוך שימוש בהמשגה של "דגמים פסיכו-תרבותיים".

הפרק הרביעי הוא פרק מתודולוגי המפרט על המתודולוגיה במחקר זה.

הפרקים החמישי, השישי והשביעי, הם פרקי הניתוחים ובכל אחד מהם מוצגת נחקרת אחרת.

הפרק השישי מציע דיון מסכם של המחקר.

פרק א': דגמים פסיכולוגיים תרבותיים

האם ניתן להחיל את המחשבה על דגמים תרבותיים על העולם הנפשי של האינדיבידואל, תחום שבעיקרו נשלט על ידי דיסציפלינת הפסיכולוגיה? האם אפשר לדבר על "דגמים פסיכו-תרבותיים" הנמצאים ב"ארגז כלים תרבותי-נפשי" שבאמצעותו אנו מבנים את העולם הנפשי שלנו? האם ניתן לדבר על מכניזם תרבותי-נפשי המכוון ומנווט את השימוש שלנו בכלים שבארגז כלים זה?

היפותזות הדגמים התרבותיים פוגשת בעולם הנפשי

הפסיכולוגיה הקלאסית מניחה מבנה נפשי מולד ואוניברסלי, שבו כוחות פנימיים מנווטים את התנהלות האדם – קונפליקטים, טראומות, פנטזיות ומנגנוני הגנה הפועלים במעמקים פנימה, במודע ולא במודע, מנהלים את האדם ומניעים את ההתנהגות הנצפית שלו. הסביבה, התרבות והחברה הם גורמים חיצוניים המשפיעים על נטיות פסיכולוגיות פנימיות. גישה זו רואה בתרבות אמצעי של השפעה חברתית – המערכת הפסיכולוגית היא בסיסית ואוניברסלית, והפסיכולוגי מושפע מהתרבותי רק כשעולים תנאי המצב ההולמים (Markus and Hamedani, 2007).

בניגוד לפסיכולוגיה הקלאסית, הפסיכולוגיה התרבותית מערערת על ההפרדה בין היחיד לחברה, בין הפסיכולוגי לתרבותי. בגישה זו, תרבות אינה השפעה, אלא תהליך שמעורב בהסבר של מה שנחשב לתופעה פסיכולוגית בסיסית, מקור לדפוסים ולתהליכים הפסיכולוגיים עצמם (Markus and Hamedani, 2007). אדם רקום בתוך סביבות חברתיות, מושגי המחשבה שלו נבנים בעקבות פעילויות חברתיות מאורגנות. תופעות פסיכולוגיות נבנות מפעילויות חברתיות וממושגים תרבותיים ומשקפות אותם. מחקרים בנושא נערכו בהקשר לתופעות הפסיכולוגיות הבאות: מודלים של עצמי ושל מערכות יחסים, סגנון פעולה, מוטיבציה, רווחה, ראייה עצמית, תשומת לב ותפיסה, הצדקה וקטגוריזציה, רגש, עצמיים הקשריים, מושג עצמי, קוגניציות ומוטיבציה, צרכים, מושג ה"עצמי", קבלת החלטות, תשוקות, זיכרון, סיפוק ומיניות (Markus, Mullally & Kitayama, 1997; Kitayama, Duffy & Uchida, 2007; Markus & Hamedani, 2007; Ratner 1999; Christopher & Bickhard, 2007; Ratner, 2008; Kanagawa, Cross & Markus, 2001; Markus & Kitayama, 1991; Ratner, 2008). ברנרד לאהיר מגדיר זאת כך: "מה שניתן להבחין בו במקרה הבודד [...] אינו מרחב שירותי או חופשי שמעבר להתניות חברתיות, אינו בלתי חברתי, אלא התגלמות מורכבת יותר של כוחות ויחסים חברתיים" (אלגזי, 2008: 74).

עם זאת, הפסיכולוגיה התרבותית לא נותנת קדימות לתרבותי על חשבון הפסיכולוגי: התרבות והנפש האנושית לא ניתנות להפרדה, אלא מבנות זו את זו בתהליך יצירה הדדי ומתמשך. זוהי אינטראקציה שבה פרט-בונה-חברה-בונה-פרט. (Kashima, 2000; Markus & Hamedani, 2007; Kanagawa, 2001; Cross & Markus, 2001; Christopher & Bickhard, 2007; Markus & Kitayama, 1991; Ligorio, 2010; Thommen & Wettstein, 2010). במסגרת חשיבה זו, יש המאפיינים את הקשרים

ההדדיים בין היחיד לתרבות במונחים של דפוסים. מרקוס וחאמדני (2007) מציעים תלות הדדית דינמית בין הפסיכולוגי לתרבותי. אצלם הפסיכולוגי כולל דפוסים של מחשבה, הרגשה ופעולה. דפוסים אלה מכונים לעתים תודעה, נפש, עצמי, מנטליות, סוכנות, הווייה וכו'. התרבותי אצלם גם הוא דפוסים בעולם החברתי, הקשרים חברתיים תרבותיים, מערכות חברתיות, הסביבה, מבנה חברתי או תרבות. המונח כולל הן את המשמעויות (רעיונות, ייצוגים, ערכים, סטריאוטיפים ועוד) והן את החומרי – מוצרים תרבותיים, אינטראקציות בינאישיות, פרקטיות ומערכות מוסדיות. הפסיכולוגי והתרבותי מציאים זה את זה בתהליך נמשך של הבניה הדדית, הבניות חברתיות והבניות פסיכולוגיות תלויות זו בזו. מרקוס וחאמדני (שם) טוענים כי מבין הגישות השונות ל"מהי תרבות", גישת התרבות כדפוסים היא המתאימה ביותר לדין בהבניה ההדדית של הפסיכולוגי והחברתי. הגדרה זו של תרבות ממקדת את המחקר לא באסופת אנשים, אלא בשאלה כיצד תהליכים פסיכולוגיים יכולים להיות מעוצבים בידי עולמות, הקשרים או מערכות תרבותיות שאנשים מאכלסים. מודלים תרבותיים, למשל, מוגדרים אצלם כרעיונות ופרקטיקות מונעי תרבות – מהו אמיתי, יפה, טוב וצודק – שמגולמים וממומשים בהקשר נתון. מודלים אלה נותנים צורה וכיוון לחוויות אינדיבידואליות של תפיסה, קוגניציה, רגש, מוטיבציה ופעולה. הם קווים מנחים ל"איך להיות".

לפי גישה זו, אנשים אינם מקבלים פסיכיים של תרבות, אלא סוכנים אקטיביים, שמעוצבים חברתית-תרבותית ומעצבים את עצמם ואת העולמות שלהם. מצד שני, ההקשרים החברתיים בחיי היומיום של האדם מרשים פעילות פסיכולוגית, ואינם רק גורמים משפיעים אלא גורמים שיוצרים את הנטיות הפסיכולוגיות. ההנחה כאן היא כי תפקוד פסיכולוגי מתגוון לאורך הקשרים חברתיים-תרבותיים, בהתאם לפרקטיקות ומשמעויות תרבותיות שאליהם הוא מקושר. וברוח ההבניה ההדדית, שוב באה לידי ביטוי האינדיבידואליות של היחיד – לא כל האמריקנים במעמד הבינוני הם בעלי מערך פסיכולוגי זהה. בהקשר חברתי-תרבותי מסוים אנשים מגיבים ופועלים בדרכים מגוונות. התגובה הזו תלויה במערך הייחודי שיש ליחיד, שמכיל בתוכו מסגרות עבודה מתווכות ופרשנויות שונות הנובעות מהבדלים מצביים: כל אדם נמצא באינטראקציה עם הקשרים מרובים. שילובים שונים של פרקטיקות ורעיונות תרבותיים, שמקורם בהקשרים תרבותיים מרובים, משתלבים ביחיד ומאפשרות לו תגובות שונות לאותו הקשר.

תומן ווטסטיין (Thommen & Wettstein, 2010) מפתחים חשיבה המקשרת בין דפוסים נפשיים להקשרים תרבותיים מקומיים. הם טוענים כי בפסיכולוגיה, בפסיכולוגיה חברתית ובסוציולוגיה אוהבים להשתמש במושגים סטטיים כמו נטיות, מאפיינים ועמדות. בדיסציפלינות אלו מצטייר אדם שמגלם תכונה קבועה: כביכול יש מי שתמיד עצל או אגרסיבי, כאילו תהליכי חשיבה ורגש הם פשוטים לתיאור וחד-ממדיים, כמו משקל וגובה. לטענתם מדובר בלקסיקון שלא הולם את הרצון להבין כיצד תהליכי רגש, התנהגות וקוגניציה מתפתחים באמצעות חליפין עם סביבות מסוימות. הם מציעים גישה מערכתית ליחסי אדם-סביבה היות ותיאוריה מערכתית מניחה תהליכים תמידיים, עד שאפשר להגדיר מערכת רק באמצעות התהליכים המתמשכים שלה. במקום להגדיר תכונות ומאפיינים קבועים, ובמקום לחפש הסברים סיבתיים בהתבסס על נסיבות עבר, הגישה המערכתית מניחה כי התהליכים של חליפין בין

יחידים ובין סביבתם או שותפיהם לאינטראקציה הם גורם מחולל מרכזי. מושא הבחינה הפסיכולוגית הופך במקרה שכזה לשונה: במקום לשאול אם לילד "יש בעיות התנהגות", נשאל באילו סיטואציות מתרחשות ההתנהגויות המוגדרות כ"בעייתיות", כיצד מגיבים השותפים לאינטראקציה, כיצד תגובתם משפיעה על הילד וכו'.

התיאוריה של תומן ווטסטיין (Thommen & Wettstein, 2010) משתמשת במושגים רבים מתיאוריית הדגמים התרבותיים, תוך יישומם בהקשר לפסיכולוגיה של היחיד. למשל, בנושא ריבוי האפשרויות של היחיד, המחברים טוענים כי יחסי מערכת חיה (אדם) ויחסי הסביבה אינם מאופיינים בדטרמיניזם: הסביבה מציעה אפשרויות מספר והמערכת החיה מייצרת את הסלקציה, בהתאם ליכולות התפיסתיות והקוגניטיביות שלה. המערכת הביולוגית, המערכת הפסיכולוגית והמערכת הסביבתית קיימות בכל רגע נתון, פועלות בו בזמן ובמקביל ומשפיעות זו על זו. הן מאפשרות ומגבילות את האפשרויות של המערכות האחרות. המקבילה של המחברים למונח "דגמים תרבותיים" נמצאת במינוח "דפוסים": לכל מערכת נפשית יש דפוסים שמתפתחים באבולוציה סימולטנית של מערכות נפש וחברה. דפוסים אלה מבנים אפשרויות חשיבה ופעולה ורגש של המערכת נפשית, תמיד ביחס לסביבה (הקשר) ספציפית. מלבד התקדמות החשיבה התיאורטית בתחום, תחומי מחקר אחדים קידמו בשנים האחרונות מחקרים המנסים לבחון תצורות אפשריות של דפוסים בעולם הנפשי. ארזיב כעת על שלושה תחומי מחקר שכאלו: פיתוח החשיבה על עצמיים מרובים, על דגמים של רגשות ועל דגמים פסיכו-לשוניים בשפה.

עצמיים מרובים

מאז תחילת שנות התשעים, חוקרים רבים העוסקים בעולם הפסיכולוגי משתמשים במושגים המתכתבים עם החשיבה על דגמים תרבותיים: הם מאמצים מושגים של ריבוי ושל התאמת פעילות להקשר ולשותפים לאינטראקציה. דוגמה מובהקת לכך היא התפתחות החשיבה הפסיכולוגית על מושג העצמי.

בעשורים האחרונים הדיון הפסיכולוגי על מושג "העצמי" עוסק יותר ויותר בשאלות הקשורות לריבוי: האם העצמי הינו יחיד וקבוע או שהוא מרובה, משתנה ומתרחב? האם אנו נולדים עם עצמי אחד, או שמרגע בואו של אדם לעולם יש בו – פוטנציאלית לפחות – יותר מעצמי אחד? לאורך התפתחות החשיבה הפסיכואנליטית, במשך זמן רב העצמי נחשב לקונסטרוקט אחיד, יחיד וקבוע (מנדלוביץ, 2009). בתקופה האחרונה, החוקרים נזקקים יותר ויותר למודל של עצמי מרובה גרסאות, המושפע מהקשר ושותפים לאינטראקציה. (שם). חשיבה כזאת כוללת דחייה של האפשרות של קיומו של מרכז אחד, מתוחם וברור, והתמקדות בריבוי תצורות העצמי, שאינן בהכרח קשורות זו לזו ושאינן ביניהן בהכרח המשכיות משל נבעו כולן ממקור אחד (שם: 67). מוצע כאן רעיון של יחיד בעל גישה למאגר מרובה ומתרחב של "עצמיים", שתהליך ההתרחבות שלהם קשור לאינטראקציה של אותו יחיד עם מסגרות בסביבתו החיצונית.

אף על פי שאלו דרכי חשיבה שמתכתבות עם רעיון הרפרטואר של דגמים נפשיים, ניכרת בהן התייחסות פחותה למה שעשוי לאפיין דגמים אלה כדגמים נפשיים-תרבותיים: לא מדברים שם על תרבות ועל סביבה

כמקור לדגמים הללו, כמבנים של המערך הנפשי או כמנווטים את ההפעלה שלו. ההשפעות הסביבתיות מתכתבות עם מבנה אישיות, שהינו מבנה עומק אינהרנטי לאדם, והן השפעות שחיצוניות לו.

לעומת זאת, מחקרים בתחומים אחרים מעניקים קדימות לאינטראקציה בין היחיד לסביבה החברתית והתרבותית, כמבנים את העצמי. הפסיכולוגים התרבותיים כריסטופר וביקהארד (Christopher & Bickhard, 2007) מסתמכים על האוריינטציה של הפסיכולוג ההתפתחותי ז'אן פיאז'ה (Jean Piaget) ושל הפילוסוף והסמיוטיקאי צ'רלס פרס (Charles Sanders Peirce). הם מציעים כי המנגנון האנושי הבסיסי הוא אינטראקציה, וכי הבניות פסיכולוגיות – כמו למשל העצמי – מובנים באינטראקציה עם אחרים, הבניה קולקטיבית שמתבצעת באמצעות השתתפות חברתית-תרבותית, והינה תוצר של היסטוריה של למידה. היחיד לומד אילו סוגי פעולות וארגון של פעולות מוצלחים באינטראקציות מסוגים שונים ואילו לא, ודפוסי תפקוד מתפתחים אצלו ויוצרים את הבסיס לאישיות. המשמעות של הבניות דפוסים באמצעות אינטראקציות היא מגוון. היחיד בוחן ובודק, מגלה מה הולם איזו סיטואציה ומה לא, לומד לבחור, לומד לערוך עיבודים למה שלמד בעבר. עם זאת, מדובר בתהליך שאינו בהכרח מודע. בכל פעם שאנו נתונים באינטראקציה אנו מתפקדים על בסיס פרשנויות עצמי – פרשנויות על מה שקורה סביבנו, הנחות וערכים תרבותיים – וזאת מבלי שנצטרך בהכרח לדעת מהן ולנכס אותן לעצמנו ולתוכנו. פרקטיקות חברתיות שספוגות בנו משפיעות עלינו מבלי שאנו צריכים להיות מודעים לכל השפעה (שם).

ליגוריו (Ligorio, 2010) מייחסת אף היא חשיבות מרכזית לאינטראקציה עם הסביבה. היא מתחברת לגישות קונסטרוקטיביסטיות סוציו-תרבותיות התופסות למידה כיחסים הדדים של הבניית ידע עם הלומד במעין "קהילה של לומדים". כללית, הקשרי למידה אמורים לתת ללומדים הזדמנויות להגדיל ולהכיר את רפרטואר המיקומים והעמדות שלהם (שם). המחברת מציעה לחשוב על הלומד כמבצע הפנמה של אחרים הרלוונטיים לו. הוא יכול לראות סביבו אחרים, להעריך אותם ולרצות להפנים בתוכו את מה שהוא מעריך: לגלות אספקטים של העצמי שהיו חבויים, לפעול ולדבר בדרכים חדשות. זו למידה שמונעת לא בידי הרצון להשיג ציונים טובים, אלא בידי התשוקה להיות כמו האחר, עקב מודעות לכך שה"אחר בתוכי" מעורר חלקים חדשים של העצמי (Ligorio, 2010).

אצל כריסטופר וביקהארד וליגוריו אנו רואים התייחסות למושאים פסיכולוגיים, דוגמת העצמי, כתוצר של הבנייה, ולא כמבנה מולד. כמו כן, הם משרטטים חוקיות המנווטת הבניה זו. שני אספקטים אלה מזכירים מאוד את החשיבה המערכתית-תרבותית על דגמים תרבותיים. מדובר בשלב חשוב בדרך לפיתוח חשיבה על דגמים נפשיים-תרבותיים. עם זאת, במחקרים אלה השימוש במונח "עצמי" או "אישיות" עדיין נדמה סטטי ורחב היקף, ולא מפתח את הפוטנציאל שיש בחשיבה על דגמים תרבותיים-נפשיים: ניואנסים, דינמיות ויצירה והפעלה שמשתנות מרגע לרגע וקשורות לסביבה הנמצאת ביחסים הדדיים עם מנגנונים פנימיים. דוגמה מעניינת לאפשרויות הטמונות בחשיבה שכזו מתבטאת בכמה כיווני מחקר בתחום הרגש.

דגמים של רגש

תחום מחקר הרגש והפיתוחים שנערכו בו בעשורים האחרונים עשוי לשמש דוגמה טובה לחשיבה על דגמים תרבותיים-נפשיים. רגש הוא מונח שבאופן מסורתי נחשב לפנימי ולאינהרנטי, נכס שנמצא בבעלות מוחלטת של העולם הנפשי. כבר משנות ה-70 התפתחה בתחום הפסיכולוגיה של הרגש מודעות להשפעה החברתית-תרבותית על רגשות. הרגשות מקבלים צורות שונות במקומות שונים בעולם – בתרבויות מסוימות קיימים רגשות שלא קיימים במקומות אחרים (Eid, 2001; Bender, 2007; Laird, 1993; Mosquera, 2000; Wierzbicka, 2009; Shweder, 2004; Walker, 2003, Shweder, 1993; Albert, 2007; Andersen & Guerrero, 1998; Lamerise & Dodge, 1993; Wang, 2001; Mesquita, 1992).

התפתחות מעניינת בחשיבה זו הגיעה עם עבודתם של חוקרים שהחלו להשתמש במושג "מודל של רגש", ולמעשה הציעו כי בתרבויות שונות קיימים מודלים שונים של רגשות. מדובר לא רק בתשובות לשאלות "איך" – איך מרגישים כעס בגוף, איך מפגינים צער, איך "מדברים" געגוע – אלא גם בתשובות לשאלות "מה" ו"מתי": יש הבדלים בין-תרבותיים בקידוד תחושות סומטיות בגוף ובפרשנות אירועים סביבתיים, עד כי היחיד מזהה מצב מסוים ככזה שדורש רגש מסוים ובעקבות זאת מרגיש אותו ויכול לדווח על כך לאחר מכן (Shweder, 2004; Walker, 2003, Shweder, 1993; Albert, 2007; Mesquita, 1992; Ratner, 2000; Fehr et al, 1999).

ההתפתחויות הבאות בתחום הפסיכולוגיה של הרגש מובילות לשני כיוונים מעניינים. שני כיוונים אלה מפגישים בין תיאוריות על דגמים תרבותיים בכלל, לבין תיאוריות על מודלים של רגש.

הכיוון הראשון קשור להגדרה של מושג התרבות. פחות דנים ברגש לאומי אחד לעומת אחר (יפני לעומת אמריקני), ומתחילים לזהות כיצד דפוסים שונים של רגשות זמינים לאנשים במיקום חברתי-תרבותי מסוים, דוגמת מקום עבודה, וכיצד דגמים אלה נחוצים להם לשם הבניית זהות (Howard, 2000; Tracy, 2000; Li, 2004; Li & Arber, 2006; Shields, 2005; Turner, 2006; Vasquez, 2009; Coupland, 2008; Forsberg, 2006).

הכיוון השני מתייחס למודלים של רגשות כאל ישויות פחות סטטיות ויותר דינמיות: רגש הוא תוצר מקומי שנבנה באינטראקציה ספציפית לאור המשאבים התרבותיים הזמינים לאנשים הנוטלים חלק באינטראקציה זו (Fehr et al, 1999; Morris, 2000; Andersen & Guerrero, Turner, 2006;) (1998).

דגמים תרבותיים-פסיכולוגיים בדיבור

"פסיכולוגיה דיסקורסיבית" מוגדרת כצורות של פסיכולוגיה שמתמקדות גם בשימוש בשפה ובשיח כפעולה חברתית. פסיכולוגיה דיסקורסיבית מתמקדת בביצועי שפה, בשימוש יומיומי בשפה ובאוריינטציה של שפה לכיוון פעולה. בפסיכולוגיה הדיסקורסיבית מפתחים גישה הרואה בדפוסי דיבור

כתוצר של אפשרויות חברתיות תרבותיות, מחד, וכמאפיינות את הדיבור ואת ההבנייה בדיבור של מבנים פסיכולוגיים, מאידך (Edwards, 1995; Edwards, 1999).

הפסיכולוגיה הדיסקורסיבית מתמקדת באפשרויות החברתיות הציבוריות הזמינות ליחיד ומרכיבות את הפסיכולוגי. מחשבה, רגש ומוטיבציה נבנים מפרקטיקות ציבוריות, ותודעה ועצמי מובנים ממשאבים תרבותיים, חברתיים וקהילתיים. באמצעות חקירת הדרך שבה אנשים מדברים על מצבים מנטליים, חוקרים יכולים ללמוד משהו משמעותי ביותר – את הקריטריונים והפרקטיקות שקהילה מפתחת ומזהה ומבנה באמצעותם את החיים הפסיכולוגיים שלה ושל החברים בה. חלק מהעוסקים בתחום טוענים שהדרך שבה הפסיכולוגי מאורגן בשיח אינה טריוויאלית, אלא שהפרקטיקות הדיסקורסיביות עצמן הן המבנות בצורה עמוקה את הסובייקטיביות של אנשים, את האפשרויות שלהם להיות שחקנים חברתיים. אחת מאלו היא מרגרט ווטרלה, במאמרה "A Step Too Far" (Wetherell, 2007).

ווטרלה מגיעה מתחום הפסיכולוגיה הדיסקורסיבית ומציעה הצעה חדשה. באמצעות ניתוח פסיכולוגי דיסקורסיבי היא רוצה למצוא את הסדר הפסיכולוגי האינדיבידואלי ליחיד, "הסדר האישי" שלו. פסיכולוגיה דיסקורסיבית חוקרת שיח כפעולה חברתית ופרקטית הממוקמת בתפאורה מסוימת, מתרחשת בין אנשים ומשומשת בפרקטיקות. יחידות הניתוח הן לרוב הפרקטיקות הדיסקורסיביות, ולא היחיד הפועל או המרגיש. מוקד העניין הוא ההבנה איך אנשים "עושים" דברים פסיכולוגיים – רגשות, זיכרון, מגדר, זהות וידע – בדיבור ובטקסטים. הטיעון של ווטרלה הוא שכדי להבין את הפסיכולוגי בשפה יש לחקור את "השפה בשימוש" (language in use), ולא כמערכת חוקים אבסטרקטית ואוטונומית או כצורה של ידע לקסיקלי סטטי, מילונאי. במקום זאת, המיקוד צריך להיות על פעילות דיבור תלויה מצב ומבצע (Wetherell, 2007).

ווטרלה (שם), שפועלת מנקודת מוצא קונסטרוקטיבית-אונטולוגית, מציעה לחוקרים לעקוב אחר אסטרטגיות שמקורן בין השאר במיקומים חברתיים-תרבותיים. המטרה של החקירה שהיא מציעה אינה לגלות משהו על הזהות הקבוצתית של הדוברים, אלא על השיח הפסיכולוגי של אדם יחיד. לשם כך היא משרטטת שני מושגים מרכזיים: "פרטיקות פסיכו-דיסקורסיביות" ו"סדר אישי".

פרקטיקות פסיכו-דיסקורסיביות הן פרקטיקות חברתיות שמבנות פסיכולוגיה, מנסחות חיים מנטליים ויש להן השלכות על היצירה והייצוג של האדם. פרקטיקות פסיכו-דיסקורסיביות אינן בהכרח שיקוף של עולם נפשי עמוק פנימה. לעתים קרובות הן פרודצורות או שגרות שאנשים יודעים איך לבצע אותן בדיבור, ובאמצעותן בני אדם יוצרים משמעות בזמן העשייה.

אצל ווטרלה האדם הוא שחקן חברתי. עמדות הסובייקט שלו, "העצמיים" שלו, נמצאים תמיד בתהליך של הבניה והבניה מחדש. עצמיים משתנים וניידים אלה נתפסים כנבנים ממשאבים תרבותיים וחברתיים, מקולות של אחרים, מדפוסי אינטראקציה של חיים משפחתיים מוקדמים וממוסדות חברתיים אחרים. עמדות סובייקט אלו נבנות הן בהשפעת המיקומים התרבותיים הרחבים שאליהם שייכים הדוברים (מגדר,

אתניות וכו'), הן בהשפעת אספקטים ברמת המיקרו – ניאונסים, תפיסות וכד' – והן בהשפעת רמת המסו: שגרות וחזרות במיקום הדובר במערכות יחסים ביחס לאחר.

ווטרסול מציעה לחוקרים לעקוב אחר עמדות סובייקט בשיח של הדובר על מנת לשרטט דפוסים של פרקטיקות פסיכו-דיסקורסיביות. החיפוש אחר דפוסים החוזרים על עצמם בכל הרמות מהווה פתח להבנת ה"סדר האישי" של הדובר. לאורך זמן, רוטינות, חזרות, פרוצדורות ומצבי פרקטיקה מסוימים נבנים והופכים לסגנון אישי, לביוגרפיה נפשית ולהיסטוריית חיים שהופכת "למדריך לאופני ההתנהלות שלנו" בהווה. במקרה של "סדר אישי", הפרקטיקות הרלוונטיות הן פרקטיקות פסיכו-דיסקורסיביות. סוג זה של פסיכולוגיה דיסקורסיבית מנסה לתאר את הקונפיגורציות של זהות ושל סובייקטיביות שמתבטאים ברגעים מסוימים ואולי משומרים לתקופות קצרות או ארוכות. סוג זה של פסיכולוגיה מנסה לתאר את המשאבים התרבותיים, המאבקים, האינטראקציות והקשרים שאדם עובד עימם, ולראות כיצד אלה מניידים, מיוצבים זמנית ונהפכים לסדר האישי שיוצר את האדם הספציפי.

ווטרסול מציעה לחשוב על פרקטיקות פסיכו-דיסקורסיביות כמשחקות תפקיד מרכזי בהבניה של סובייקטיביות. אנו מובלים לתיאוריה פסיכולוגית פסיכו-סוציאלית. המשמעות של "להיות אדם", ההיווצרות של חיים פנימיים, של זהות ושל דרך הוויה בעולם – כל המושאים הפסיכולוגיים הללו, מקורם בחוץ. פרקטיקות חברתיות עוברות עיבוד עד שהופכות לרכיבים המבנים את האדם "פנימה". סובייקטיביות וזהות מובנות בדרך הטובה ביותר, אומרת המחברת, כעיבוד של היחיד את המשאבים הזמינים לו מסביבתו החיצונית: מתודות קהילתיות של דיווח עצמי, אוצר מילים של מניעים וביצועים רגשיים מוכרים תרבותית.

ההצעה של ווטרסול נוגע לפרקטיקות פסיכו-דיסקורסיביות מתכתבת עם החשיבה על מודלים פסיכו-תרבותיים.

לקראת סוציולוגיה פסיכולוגית ודגמים פסיכו-תרבותיים

כפי שניתן לראות, הדיונים התיאורטיים והמחקרים המתקיימים כיום בתחומי הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה והפסיכולוגיה התרבותית, מרמזים על התקדמויות בו זמניות במקומות ובדיסציפלינות שונים. התקדמויות אלו הן לעבר חשיבה על ריבוי ועל דפוסים שבנפש, כמו גם לעבר חשיבה על הקשר בין התרבות לבין ההתפתחות וההפעלה של דפוסים אלו שבנפש. נדמה כי כאשר מדובר על ראיית המערך הנפשי כמורכב מדפוסים, כל אחד מביע בתיאוריות ובמושגים שלו רעיונות סמוכים ומקושרים לרעיון של מודלים פסיכו-תרבותיים.

פייר בורדייה, חוקר מדעי החברה הצרפתי, פיתח מערך מושגים שהיווה השראה לסוציולוגים, פסיכולוגים תרבותיים ופסיכולוגים רבים שניסו לעמוד על יחסי הגומלין בין היחיד לחברה. בורדייה ניסה לנסח תיאוריה של הפרקטיקה האנושית בעולם, מתוך הנחה שמבנים חברתיים מתממשים בפרקטיקה של האנשים, והאחרונים, בתורם, משפיעים על המבנה. הקשר בין המבנה החברתי לפעולת היחיד הוא קשר של המרה שמנגנון נפשי קוגניטיבי אחראי עליו. בורדייה כינה קשר זה "הביטוס" (בורדייה, [בהכנה];

(Bourdieu, 1990). ההביטוס הוא מבנה עומק בלתי נפרד מהאדם, והוא ניתן להגדרה כגוף יצירתי ויצרני שמפנים את המיקומים החברתיים של היחיד ומייצר פעולות בהתאם להם. המיקום קובע אילו סכמות האדם יקלוט, יפנים ויבחר להפעיל, כמעט ללא שליטה והחלטה מודעת. ההפעלה מייצרת פרקטיקות מודעות ולא מודעות – תנוחות גוף, הבעות פנים, טון ותוכן דיבור, צורת לבוש, צורות מחשבה, צורות רגש, נרטיב עצמי וכל מחשבה, רגש או פעולה אחרת של האדם. נוצרים כמעט סוגים שונים של בני אדם. כל מיקום חברתי שבו אנו נמצאים מעורר אצלנו מערך אחר של פרקטיקות מופנמות שהולמות את המיקום הזה. אין זה עירור שעובר דרך המודע, אלא מדובר במעין חוש פרקטי שיש לנו אשר גורם לנו לדעת אילו פרקטיקות מתאימות לאיזה מיקום (Noble & Watkins, 2003). בורדייה ורבים מממשיכי דרכו מתייחסים לפרקטיקות נפשיות כחלק מהפרקטיקות ההביטואליות בכלל, ובכך למעשה מניחים כי דגמים נפשיים הם גם תרבותיים.

כממשיך דרכו של בורדייה, ברנרד לאהיר (לאהיר, 2008) מנסה להגדיר את האתגר שביישום המונחים הבורדייאניים אצל היחיד וברמת המיקרו. ההצעה שלו היא לחקור את החברתי מההיבט האינדיבידואלי שלו, כלומר החברתי כמצבור הייחודי של תצורות שמופיעות בגוף אינדיבידואלי בו הוטבעו והוטמעו תצורות אלו. לפי לאהיר, היחיד משתייך לקבוצות, מוסדות וארגונים שונים ורבים. בכל אחת ממסגרות אלו הוא לומד מערך של פרקטיקות מופנמות שהופכות לזמינות לו ולאבני בנייה בהתנהלות היומיומית שלו. ריבוי מסגרות ההשתייכות וריבוי האפשרויות הנלמדות, יוצרות אדם עם כלים רבים מאוד שהוא עשוי להפעיל בכל רגע נתון. התנסויות המחברות (socializing) השונות דרות בכפיפה אחת בתוך אותו גוף. אנו פוגשים יחיד מורכב, עם נטיות וסכמות הטרוגניות ובמקרים מסוימים סותרות. לאהיר מפגיש בצורה מוצהרת בין כמה מהמושגים של בורדייה ובין התמקדות ביחיד החברתי המאופיין בריבוי ובהטרוגניות.

במפגש הזה, לאהיר טוען כי ריבוי הנטיות הנלמדות יוצרות יחיד מרובה אפשרויות, וההביטוס לא מתפקד באופן דומה בכל מקום ובכל הקשר. השלכה נוספת של חשיבה ממוקדת ביחיד מרובה מתבטאת בטענה של לאהיר (ושל רבים מקודמיו) כי נטיות תרבותיות נרכשות לא נלמדות באותה צורה ועוצמה אצל יחידים שונים, והן לא מועברות מהקשר אחד לשני מבלי לעבור אדפטציה מקומית המתבטאת במימוש חלקי ובעוצמה שונה של הפעלה. ככל שיחיד הוצב – בו זמנית או בזמנים נפרדים – בתוך ריבוי הקשרים חברתיים בלתי הומוגניים ואף סותרים לעתים, יהיה מאגר נטיותיו, הרגליו או כישוריו (מאגר הדגמים התרבותיים שלו) הומוגני פחות ונוטה יותר להשתנות בהתאם להקשר החברתי שבו יתפתח. מערך הנטיות ההביטואליות הוא רחב ומורכב, ומציב לאדם אפשרויות רבות המשתנות לאור הקשר מסוים. במונחי תיאוריית הדגמים התרבותיים, ניתן לומר כי לאהיר מדבר על האינדיבידואל התרבותי, שמכיל בתוכו יכולת להפעיל אינספור דגמים תרבותיים שמקורם בקהילות תרבותיות שונות.

לאהיר סקרן בנוגע לדרך שבה מתבססות התנסויות כאלו באופן יציב יחסית בתוך היחיד ובנוגע לאופן שבו הן מתערבות ברגעים השונים של החיים החברתיים ושל הביוגרפיה של היחיד. לכן, הוא טוען, יש לעבוד במסגרת תחום חשיבה חדש – הסוציולוגיה הפסיכולוגית – שיעסוק בשאלות הקשורות למרחב

האפשרויות שקשורות לנטיות החברתיות וליחיד שבו הן מופיעות. כיצד נוצרות הנטיות? האם הן יכולות לדעוך בהדרגה, ואפילו להיעלם לחלוטין מפני שלא משתמשים בהן? האם באמצעות עבודה שיטתית של חיברות נגדי אפשר להרוס את ההרגלים הקיימים, ה"רעים"? האם ניתן להעריך דרגות של כינון הנטיות וחיזוקן, בהתאם לעוצמת ולתדירות האימון שאדם עובר, כדי להבחין בין נטיות חלשות (אמונות חולפות ושבריריות, הרגלים בני חלוף) לבין נטיות חזקות? כיצד מתארגנות או חוברות זו לזו נטיות מוטמעות שונות, שאינן יוצרות בהכרח "מערכת" עקיבה והרמונית? האם נטיות מסוימות מושבתות או מושעות כדי לפנות מקום להיווצרות או להפעלה של נטיות אחרות? כיצד חווה היחיד את הריבוי של העולם החברתי ואת הריבוי הפנימי של עצמו? אילו השלכות יש לריבוי על הכלכלה הנפשית והמנטלית של היחידים החווים אותו? שאלות אלו ועוד יעמדו במרכז החקירה של ה"סוציולוגיה הפסיכולוגית".

אם נחזור לשאלות שהוצגו בתחילת הפרק, נראה כי קיימים זרמים תיאורטיים ומחקרים בתחומים שונים הפונים לעבר כיוון של "דגמים פסיכו-תרבותיים", כפי שיכוננו במחקר הנוכחי. מקורם של דגמים אלה בסביבות חברתיות-תרבותיות ולכל יחיד יש מאגר של דגמים פסיכו-תרבותיים שהוא רכש בסביבות בהן היה חבר. זהו בהחלט כיוון שתומך בשאיפה להחיל את תיאוריית הדגמים התרבותיים על העולם הנפשי ועל מכלול תרבותי, או פסיכו-תרבותי, שמסייע לניטור השימוש שלנו בדגמים אלה.

פרק ב': ההשפעה הפסיכולוגית של קורסי הגנה עצמית על נשים

לצד שיטות להגנה עצמית לכלל האוכלוסייה, תכניות רבות של הגנה עצמית מייחדות את עצמן כמיועדות לנשים בלבד, וזאת לאור הפגיעות המינית המשוערת של נשים והסטיסטיקות המעידות על מספר רב של נשים שעברו הטרדות ופגיעות מיניות. מאחורי הרציונל להוראת הגנה עצמית עומד תיעוד מרובה ולפיו יש קשר בין התנגדות – הן פיזית והן מילולית – לבין עצירת התקיפות בשלבים ראשוניים ומניעת התדרדרותן למלוא החומרה (Ozer & Bandura, 1990; Brecklin, 2008). אם כן, קורסים להגנה עצמית מלמדים שימוש נכון בקול ובגוף באופן שעשוי להוות התנגדות ולסייע בעצירה או במניעה של תקיפה מינית (Brecklin, 2008).

הגנה עצמית מעניקה לנשים גישה למערך חדש של תגובות אסרטיביות לצורות שונות של הפחדה ואיום לאורך רצף של אלימות מינית (Brecklin, 2008). לפי מוסכמות התחום, כפי שמדווחת ברקלין, המטרות העיקריות של הגנה עצמית לנשים הן:

1. לזהות ולהבחין בין מיתוס ומציאות ביחס לתקיפה מינית ולאלימות נגד נשים.
2. לספק מידע שיתמוך בגישות ובייחוסים קוגניטיביים שהם חלק מהגנה עצמית – אסרטיביות, מודעות, הסתמכות עצמית, ביטחון וכושר גופני.
3. למסד וללמד דרכים לזיהוי סיטואציות מאיימות ומסוכנות.
4. ללמד מיומנויות הגנה עצמית פיזיות, מנטליות וקוליות.
5. ללמד טכניקות הגנה עצמית לסיטואציות תקיפה ספציפיות.
6. לספק מידע על משאבים הנגישים לנשים שעברו, או אולי יעברו, תקיפה או התעללות.

ברקלין (שם) מוסיפה בקורסים להגנה עצמית מנסים ללמד נשים גם לבטוח בחושים שלהן, לזהות במוקדם סימני אזהרה למצבים מסוכנים ולהגיב במהירות. באימונים של הגנה עצמית מעודדים נשים לראות את עצמן כבעלות ערך וכאלו שראויות להחזיק ולהגנה. טקטיקות הגנה עצמית לנשים אמורות להיות פרקטיקות פשוטות ואפקטיביות בסיטואציות נפוצות, כך שכל אישה יכולה ללמוד אותם, ללא קשר לגיל, לגודל, לניסיון קודם או לכוח פיזי.

סוגי התכניות שנועדו לספק לנשים כלים להתגוננות מפני הטרדות ופגיעות מיניות הם רבים, וכוללים מספר רב של התמקדויות. בסקירתה יותר מ-20 תכניות להגנה עצמית, ברקלין (שם) מתארת תכניות המספקות כלים להעלאת מודעות, שימוש בקול, טכניקות גופניות וכד'. מחקרים שחקרו את ההשפעות והיעילות של תכניות להגנה עצמית מצאו שיפור ניכר בכשירות פיזית, כלומר באימוץ טכניקות גופניות. נשים רוכשות מסוגלות גופנית ויכולות הגנה עצמית שמשומרות לאורך זמן. אבל אף כי הגנה עצמית מקושרת לעתים עם טכניקות גופניות, רוב המחקרים העוסקים בקורסים להגנה עצמית לנשים מתמקדים בהשפעות הפסיכולוגיות של קורסים אלה.

מחקרים פסיכולוגיים

ברקלין (Brecklin, 2008) סוקרת 20 מחקרים בנושאי ההשפעות הפסיכולוגיות של הגנה עצמית לנשים. היא מצאה שמונה תמות עיקריות שהמחקרים הללו בדקו בנוגע לשינוי הפסיכולוגי שמתרחש בקורסי הגנה עצמית.

אסרטיביות

אסרטיביות מוגדרת אצל ברקלין כמפתח להטמעה של מיומנויות גופניות להגנה עצמית. מחקרים רבים התמקדו בהשפעות של אימוני הגנה עצמית על רמות אסרטיביות והראו כי יש עלייה ברמות האסרטיביות של נשים לאחר קורסי הגנה עצמית (Lidsker, 1991; Mastria, 1975; Weitlauf, Cervone & Smith, 2000). המחקרים, שהשתמשו בסקאלות מדידה, מעלים שאלות בנוגע לשימור רמות אסרטיביות חדשות אלו חודשים לאחר תום הקורס, כמו גם בנוגע לקישור הסיבתי לקורס ההגנה העצמית.

הערכה עצמית

מחקרים אחדים בחנו את היחסים בין אימון הגנה עצמית ובין הערכה עצמית. ההנחה: זה קריטי שנשים יעריכו את עצמן מספיק כדי להרגיש שהן "שוות לחימה", וכי במצב תקיפה הן חשובות מספיק לעצמן על מנת להיות מוכנות לפעול למען בטחונן. רוב המחקרים השתמשו בשאלונים שהראו כי לאחר הקורסים ביטאו הנשים המשגה עצמית משופרת ועלייה ברמות ההערכה העצמית (Rowe, 1993; Frost, 1991; Smith, 1983).

חרדה

מחקרים (Hollander, 2004; Ozer & Bandura, 1990; Shim, 1998) מראים כי תכניות ללימוד הגנה עצמית מסייעות בהפחתת חרדה ומחשבות שליליות עם תום הקורסים, וכי יש שימור במדדים אלה גם בבדיקות שנערכות חצי שנה לאחר תום הקורס.

תפיסות בנוגע לשליטה

לפי ברקלין (Brecklin, 2008) הספרות המקצועית מבחינה בין שני סוגים של תפיסות בנוגע לשליטה. סוג אחד מכונה שליטה פנימית – אמונה שיחידים הם בעלי הכוח הפנימי לשנות סיטואציות. סוג שני מכונה שליטה חיצונית – אמונה שכוחות חיצוניים, גורל למשל, משפיעים על תוצאות של סיטואציות. בעלי התפיסה האחרונה נוטים יותר להרגיש חסרי אונים. היות ואימוני הגנה עצמית מדגישים אחריות אישית ובחירה, מצופה שמשותפות הקורסים יפגינו יותר תפיסות של שליטה פנימית, ופחות תחושות של חוסר אונים.

מחקרים שהתמקדו בסוגיות של ייחוס שליטה וקורסים להגנה עצמית מדגישים כי לאחר הקורס נשים אכן מרגישות עצמן יותר בשליטה ופחות חסרות אונים – מפגינות יותר תפיסות של שליטה פנימית. חצי

מהמחקרים מראים כי ההפחתה בחוסר האונים נמשכת לאורך זמן (Kidder, Boell , & Moyer, 1983; Frost, 1991; Michener, 1996).

לפי ברקלין, מחקרים אלה בעיתיים כיוון שהם למעשה בודקים השערות. הנבדקות משערות שבתקיפות עתידיות הן ירגישו יותר בשליטה ופחות חסרות אונים. השאלה שעולה: האם שליטה זו אכן מתרחשת בסיטואציות אמיתיות?

פחד מתקיפה מינית

הפחתת פחדים של נשים מתקיפה מינית יכולה להוות משפיע חיובי על הרווחה הפסיכולוגית שלהן, שכן היא גורמת להן להרגיש ביטחון גדול יותר ומספקת להן את החופש לעשות פעילויות מהנות. רוב המחקרים הקשורים להגנה עצמית מראים הפחתה ברמות פחד ודאגה במגוון סיטואציות, וכי משתתפות הקורסים מרגישות בטוחות ואמיצות יותר לאחר התכנית (Riger & Gordon, 1981; McDaniel, 1993; Henderson & Bialeschki, 1993).

חלק מהמחקרים מראים עלייה בפחד לאחר קורס, אבל כזה שבא עם ביטחון רב יותר בהתמודדות. זה ממצא שמקושר להעלאת מודעות, דבר שמתרחש בקורסים להגנה עצמית (Hollander, 2004; Searles, 1984 & Follansbee).

מחקר של נפגעות תקיפה הראה שנשים עם עבר של אימון באמנויות לחימה היו פחות מפוחדות ויותר כועסות. דבר זה חשוב, כי מחקרי עבר הראו שנשים שדיווחו על הרגשה שבבסיסה יותר כעס ופחות פחד – הצליחו יותר להימנע מאונס (Scheppele & Bart, 1983; Levine-MacCombie & Koss, 1986).

תנועה והימנעות

פחד מתקיפות מיניות מקושר לרוב להתנהגויות נמנעות – נשים נמנעות מפעולות מסוימות שהן תופסות כמסוכנות, למשל: להסתובב ברחוב לאחר שעה מסוימת. התנהגויות נמנעות מגבילות את החופש ואת ההשתתפות בספירה הציבורית. מחקרים מצאו כי לאחר קורסי הגנה עצמית, במיוחד כאלו שבהן יש סימולציות תקיפה, נשים מדווחות על פחות הימנעויות ויותר פעלתנות, מיד לאחר הקורס וגם חודשים מספר לאחר סיומו (Pava et al, 1991; Ozer & Bandura, 1990; Shim, 1998).

כשירות גופנית

משתתפות בקורסים להגנה עצמית תופסות עצמו כבעלות כשירות גופנית גבוהה יותר, כחזקות גופנית ואקטיביות יותר משהרגישו עצמן לפני הקורס (Pava et al, 1991; Frost, 1991; Michener, 1996).

מחוללות עצמית

תפיסה של מחוללות עצמית קשורה לאמונות של אנשים ביכולות שלהם לנייד מוטיבציה, משאבים קוגניטיביים ודרכי פעולה שהם זקוקים להם על מנת להפעיל שליטה על אירועים ועל נתונים (Ozer &)

(Bandura, 1990). משמעות תפיסה זו: אם אישה מאמינה שהיא יכולה להגן על עצמה מתקיפה, גדלים הסיכויים שהיא תתנגד אם תיתקל בתקיפה ממשית. לאמונות עצמיות על מחוללות יש השפעות שונות על תפקוד פסיכולוגי ועל בחירה של פעילויות ושל סביבה, שכן אנשים בוחרים פעילויות וסביבות חברתיות שלדעתם הם יכולים להתמודד עימם. רוב המחקרים על הגנה עצמית מתמקדים בשינויים בחוללות עצמית כמדדים לשינוי הפסיכולוגי שקורה בעקבות קורסים להגנה עצמית. אחד ממחקרי המפתח בתחום התבצע על ידי אלברט בנדורה ואליזבת' אוזר (Bandura & Ozer). הם הגדירו קורסים של הגנה עצמית כשיטה להעצמה פסיכולוגית. שיטות העצמה מאפשרות שינוי אישי וחברתי כיוון שמציידות אנשים בידע, כישורים ואמונות עצמיות חזקות בנוגע למחוללות שלהם להפעיל שליטה ולשנות אספקטים מסוימים בחייהם. מחקרים על שינוי אישי מראים ששיטות של העצמה פועלות באמצעות מכניזם המחוללות העצמית, ובנדורה ועוזר מנסים לבחון מכניזם זה בהקשר לשינוי שעוברות משתתפות של קורס הגנה עצמית. מחוללות עצמית קשורה לחרדה ולמצב נפשי-גופני בכמה דרכים:

- הערכות קוגניטיביות של יחיד את עצמו כחסר יכולת התמודדות או שליטה במצב מסוים, או הערכותיו את המצב כמאיים – גורמים לו להיות מוטרד ממחשבות שליליות ולראות סביבו סכנות ומכשולים ללא הרף. התפיסה של אי המחוללות ושל הסביבה המאיימת מלווה ברמות גבוהות של מצוקה ובגירויים גופניים לא נעימים, למשל בתחושות של חרדה.
- אמונות על מחוללות עצמית משפיעות על ויסות עצמי של תהליכים קוגניטיביים. חרדה קשורה גם לאמונה של היחיד שהוא לא יכול לשלוט במחשבות שלו. לכן אמונות בנוגע למחוללות עצמית של שליטה במחשבות עשויות להפחית רמות חרדה.
- האמונה במחוללות עצמית להתמודדות משפיעה על האופנים שבהם היחיד תופס את הפגיעות האישית שלו ושופט סכנה. הערכה של סיכון דורשת שיפוט יחסי של ההלימה בין יכולות ההתמודדות האישיות לבין אתגרי הסביבה. סביבה מסוכנת בפוטנציה תישפט כבטוחה יחסית בידי אנשים שמאמינים שהם מיומנים בהתמודדות ותישפט כמסוכנת בידי אלה שלא בטוחים ביכולות ההתמודדות שלהם. אנשים ששופטים עצמם כחסרי יכולות התמודדות יתפסו עצמם כפגיעים מאוד לאיזמים ויתפסו סיטואציות רבות כמסוכנות.

המחוללות – האמונות והתפיסות בנוגע ליכולות התמודדות והערכות סכנות ואתגרים – היא שמתווכת בין רמות חרדה ופחד לבין פעולות. המסר העיקרי בספרות על מחוללות עצמית: התמודדות אפקטיבית דורשת לא רק מיומנויות, אלא אמונות עצמיות כמו מחוללות, שמבטיחות את השימוש האפקטיבי במיומנויות אלו. וריאציות באמונות העצמיות של מחוללות מפיקות וריאציות בשימוש במיומנויות. בנדורה ועוזר מצאו כי לאחר קורס להגנה עצמית הראו נשים עלייה ניכרת בתפיסת מחוללות עצמית להגנה עצמית נגד תוקפים ולשליטה באיזמים פוטנציאליים. נשים הצליחו לשלוט בצורה יעילה יותר על חשיבה שלילית. עקב כך הן חוו פחות חרדה, תחושת פגיעות והימנעות ועסקו ביותר פעילויות קהילתיות וחברתיות. מחקרים נוספים הראו שמשותפות בקורסים להגנה עצמית מראות עלייה במחוללות העצמית

בתחומי הגנה עצמית, תפיסת כישורים, יכולות גופניות, שליטה קוגניטיבית, ופעילות בינאישית – מיד לאחר הקורס, והן חצי שנה לאחריו.

עד כה מחקרים מראים (Shim, 1998; Frost, 1991; Weitlauf, Cervone & Smith, 2000; Michener, 1996) כי תכניות הגנה עצמית בעלות סימולציות תקיפה גורמות לעלייה ניכרת יותר במחוללות עצמית מאשר תכניות אחרות. אחרי האימונים יש ביטחון רב יותר ביכולת להגיב לתקיפה, לנהוג באסרטיביות, להאמין ביעילות של פעולות אסרטיביות ולהאמין פחות באסטרטגיות תלותיות. גם לאחר חצי שנה נשים מדווחות על אמונה במסוגלות ובזכות שלהן להתנגד. כמו כן, המשתתפות בקורסים תופסות עצמן כבעלות כשירות גופנית רבה יותר, כחזקות וכאקטיביות.

מחקרים איכותניים

סוגיית השינוי הפסיכולוגי בקורסי הגנה עצמית נחקרה גם באמצעים איכותניים ועל ידי סוציולוגים וחוקרי מגדר. מחקרים העוסקים בהגנה עצמית מנקודת מבט פמיניסטית או מגדרית, מספקים פרספקטיבה נוספת על השינוי הפסיכולוגי המתרחש בקורס הגנה עצמית. בניגוד למחקרים פסיכולוגים, ההתייחסות למושגים כמו "פחד", "קוגניציות" ו"עצמי" היא התייחסות שמניחה כי מושגים אלה מובנים באמצעות התרבות, ואינם תוצר של מערכת נפשית פנימית. כך, החשיבה שמאחורי תיאוריות מגדריות, חברתיות ותרבותיות מספקת מושגים נוספים – על אלה של הפסיכולוגיה הקלאסית – למענה על השאלה: "כשמדובר בשינוי פסיכולוגי בקורסים להגנה עצמית: מה בעצם משתנה?". מחקרים איכותניים, אתנוגרפיים ומגדריים על הפסיכולוגיה של הגנה עצמית מכניסים אלמנטים רבים שנחשבים ל"תרבותיים" לתוך מטריית ה"פסיכולוגי" – ולהפך. בגישה זו הנפשי והחברתי מבנים זה את זה, מקושרים ומתבטאים בסובייקט, והשינוי הנפשי שעוברת אישה בקורס הגנה עצמית הוא לעד גם שינוי תרבותי-חברתי.

הגוף שהתרבות מבנה והנפש מטמיעה

מרתה מק'קאוגי (McCaughey, 1998), המתכתבת עם חשיבה בת זמננו על הגוף המגדרי כהבניה חברתית ולא כאורגניזם טבעי, מתארת את התרבות בת זמננו ככזו בה הגוף הנשי נתפס כהופך נשים לפגיעות בזמן שהגוף הגברי נתפס כהופך גברים לתוקפים טובים. הולנדר (Hollander, 2001) מפתחת את הכיוון הזה וטוענת כי אף שסטטיסטיקות מראות כי גברים מותקפים יותר, נשים הן שמרגישות פגיעות ומפחדות יותר. לפי הולנדר, הרעיונות התרבותיים שעומדים מאחורי חושבים, והדרכים שבהן אנו מדברים על פגיעות, אלימות וסכנה, הם כלים שבעזרתם אנו בונים ומבססים את הגוף הנשי כחלש, כפגיע וכלא מסוכן לאחרים בשל הגודל שלו. בדומה, הגוף הגברי נחשב למסוכן בגלל גודל, כוח ויכולת לאלימות מינית. רעיונות אלה נלקחים כמובן מאליו, שיקוף של הטבע, אך למעשה הם הבניה חברתית, כי מלבד גודל וכוח, דברים נוספים משפיעים על פגיעות ועל סכנה.

חשוב להבין כאן את הקשר בין רעיונות, פסיכולוגיה והבניות תרבותיות של גוף: הרעיונות התרבותיים משפיעים על הבדלים מגדריים בפחד, וגם על מוסכמות בנוגע לשאלה למי מותר לדווח על פחד ואיך. זה משפיע על פרקטיקות יומיות של נשים ושל גברים – שמירה על ביטחון אישי, אינטראקציות, חופש תנועה במרחב הציבורי והפרטי. לרוב נשים לא חוות אגרסיביות ביומיום, אלא חוות תפיסה של סכנה: הן תופסות גברים כיכולים להיות אגרסיביים, גם כשרוב הזמן מרביתם אינם עושים זאת. דבר זה משפיע על כך שנשים פוחדות מהם ברחוב. נשים גם לא פסיביות מול תוקפנות ביומיום, אך תופסות עצמן ככה, וזה משפיע על פחד מגדרי. מושגים שנחשבים בצורה מסורתית ל"פסיכולוגיים" ו"פנימיים" – כמו תפיסה עצמית, רגש או הימנעות – הופכים כאן לתוצר של מרקם מורכב של הבניות חברתיות-תרבותיות-מגדריות.

במקום לחשוב על מבנה אישיות או על דפוסי התנהגות, ההצעה כאן היא לחשוב במונחים של תפיסות תרבותיות של פגיעות ואלימות כמבנות את דפוסי ההתנהגות ואת רכיבי האישיות הפוחדת או הנמנעת. ההפרדה בין גוף לנפש מתבטלת כאשר ההנחה היא שתרבות מבנה לנו סכמה מגדרית – אישה כפגיעה, כמפחדת וכבעלת גוף חלש, לדוגמה. כך מק'קאוגי (McCaughey, 1998) עורכת קישור בין הגוף כהבניה חברתית לבין הגוף כמשפיע פסיכולוגי. מק'קאוגי ערכה מחקר אתנוגרפי בן שלוש שנים בקורסים להגנה עצמית, והיא טוענת כי הגנה עצמית באמצעות סדרת קרבות אגרסיביים, מדביקה לאישה תחושת ערך גדולה, תחושה של אדם עם זכאות וקיום. לא רק חושבים על אסרטיביות – עושים אותה. העובדה שהפרקטיקה מעסיקה את הגוף, הראש והרגש היא קריטית. נשיות מגולמת בגוף והביטואלית. הגנה עצמית מלמדת בו בזמן גוף חדש, רעיון חדש והרגשה חדשה. היכולת החדשה לצאת ממצבים שקודם היו משאירים אותן חסרות אונים, נותנת לנשים תחושה של גאווה, הישגיות ושליטה בגוף. נשים דיווחו על ביטחון עצמי מוגבר עקב האימונים בהגנה עצמית. הן מרגישות בטוחות יותר, ומקשרות את הקורס לשינויים שעברו בחיים – גירושים, פתיחת עסק, חזרה ללימודים, עימות עם מתעלל, התגברות על הפרעת אכילה וכו'. נשים רבות חשות אומץ רב יותר בסביבת גברים ביומיום, הן חוות הרגשה עצמית של חוזק ומוכנות פחות להסכין עם איומים, הפחדה או התעללויות. הן חוות שינויים ביחסים עם גברים בעבודה, מפחדות פחות מגברים במרחב הציבורי או חוות מוכנות גדולה יותר להישאר לבד בבית. הנשים מדווחות על מיומנויות ותחושות שליטה חדשות, שעוזרות להן לקבל את חוסר האונים שפעם הרגישו.

מק'קאוגי (McCaughey, 1998) מגדירה את מה שהיא מכנה "תרבות אונס", שבה מודלים תרבותיים רווחים של מיניות ושל מגדר מנציחים אלימות גברית ופחדים נשיים, תרבות הכוללת נורמה של פחד מאלימות ואלימות מינית, תרבות שבה אגרסיביות של גברים נגד נשים נחשבת לדבר נורמלי, סקסי או בלתי נמנע, בזמן שהסירוב הנשי נחשב לפתולוגי, לא טבעי או אגרסיבי. מק'קאוגי מתייחסת גם למה שהיא מכנה "תסריטי אונס" – התפיסות הנפוצות בתרבות בנוגע לאופן שבו נראה אונס, מה מתרחש בו ומהן אופציות הפעולה הפתוחות בפני כל אחד מהמשתתפים במעין סיטואציה שכזו.

בחקירה שלה את השינוי התרבותי-נפשי שמתרחש בקורסים להגנה עצמית, מק'קאוגי (שם) מציעה שהגנה עצמית לנשים מעודדת חשיבה מחודשת ומעלה בנשים אלטרנטיבות להנחות הקיימות בנוגע לגוף,

לאלימות ולאלימות. מק'קאוני מדגישה שהשינוי מתקיים הן בכלי החשיבה והן בכלי הפעולה – היא מציעה כי הגנה עצמית לא רק נותנת לנשים כלי פעולה חדשים לתגובה לתקיפה, אלא מערערת גם את הנחות הבסיס התרבותיות על תסריטי אונס, על הגוף הנשי והגברי ועל פגיעות ואסרטיביות מקושרי מגדר. הגנה עצמית מסייעת לנשים להשיל מעליהן עצמיים נשיים קודמים ולאמץ אסרטיביות חדשה, שמופעלת בין השאר עקב יכולת להמשיג את הגוף הנשי בצורה חדשה – אקטיבי ומסוגל להילחם. בקורסים להגנה עצמית נשים הופכות מודעות לציפיות התרבותיות – שמתגלמות בגוף ומשפיעות עליהן. הן מבינות מה חינוך את הגוף הנשי שלהן לעשות ולא לעשות, וכיצד דבר זה השפיע על דרכי התמודדות שלהן במצבי אמת. בקורסים להגנה עצמית נשים יכולות לפתח דימוי עצמי חדש, הבנה חדשה של יכולת הגוף הנשי. הסכמה התרבותית המקובלת של הגוף הנשי – הקשורה להיסוס גופני, אי אמונה בכוח פיזי, פחד מלפגוע באנשים ומלהיות לא נחמדה, הרגשה שהגוף הנשי שייך לאחרים ולא לאישה – מוחלפת בסכמה של גוף נשי לוחם, של אישה שמותר לה להיות אגרסיבית ושיש לה בעלות על גופה.

בדומה למק'קאוני, דה ולדה (De Welde, 2003) טוענת כי הגוף הוא הזירה הקריטית שבה שינוי יכול להתבצע. מתוך ערעור על הפרדת גוף-נפש, מדובר כאן על סובייקטיביות שמגולמת בגוף. דיכוטומיות תרבותיות מתווכות לנו את הגוף המגדרי שלנו. הגוף הנשי נתפס כפחות מהגוף הגברי. אבל קורס הגנה עצמית מסייע לנשים להתייחס לגוף שלהן, לעתים בתדהמה, כאל כלי נשק חזק. הגוף עוזר ליצור איזון בין נרטיב עצמי נשי (מקורבן) לכזה גברי (מגן). למשל – "כדי להגן על עצמי אני לא צריכה שרירים, זה חלק ממי שאני כאישה". הגילום בגוף של סובייקטיביות נשית חזקה הגביר את הנרטיב העצמי של המגנה ואת נרטיב ה"אני בשליטה עכשיו" – מבלי לאבד נשיות, שכעת זוכה להגדרה חדשה.

חיברות מגדרי לנשים וקורסים להגנה עצמית

הגוף המגדרי שמוכנה תרבותית, יוצר גוף נשי שמקושר לחולשה. אבל ההבניה התרבותית שמקשרת בין נשיות לחולשה לא מסתכמת רק בגוף. הולנדר (Hollander, 2004) טוענת כי חיברות לתפקיד נשי מסורתי יצר נשים פסיביות, תלותיות, רגשיות, חסרות אונים, חסרות כשירות, לא פעילות ולא מסוגלות להגן על עצמן, לא סומכות על עצמן שלא יהיו קורבנות ולא מפתחות את המיומנויות כדי לשנות את המצב. בדומה לה, דה ולדה (De Welde, 2003) מתייחסת לנרטיבים קיימים של נשיות כאל נרטיבים מחלישים: החיברות לנשיות תורם לפגיעות של נשים ולסכנה בחייהן. שתי החוקרות מזהות כי קורסים להגנה עצמית משנים מצב התחלתי זה באמצעות הצעת הבניות שונות של נשיות ושל נרטיבים נשיים.

הולנדר (Hollander, 2004) מאמצת נקודת מבט פמיניסטית, וטוענת כי מה שמתרחש בקורס הוא שינוי של תחושת העצמי של הנשים, של האמונות שלהן בנוגע לנשים ושל האינטראקציות שלהן עם העולם סביבן, גם במצבים מסוכנים סטריאוטיפית וגם בחיי היומיום. בקורסים מלמדים את הנשים להסתמך על עצמן ולא על אחרים, לפתח הצגה עצמית של אישה חזקה ובעלת כישורים. ה"עצמי" של הולנדר הוא עצמי שאינו מערכת סגורה, אלא מתכתב עם אמונות ורעיונות תרבותיים ועם אינטראקציות עם הסביבה. הדגש של הולנדר הוא על השינוי ב"עצמי" שהוא נשי, בגוף שהוא נשי, במרחב המגדרי. לאחר הקורס,

נשים "מבצעות" נשיות בצורה שונה, עורכות התנהלות גופנית, מרחבית ותקשורתית שונה מזו שהייתה זמינה להן לפני הקורס. כשהיא מתרחקת מהגישה הפסיכולוגית המסורתית של מבנה אישיותי, הולנדר למעשה מתכתבת עם תפיסות הבניה של הבנות קוגניטיביות-תרבותיות של האדם לגבי עצמו. ההבניה של נשים כנחמדות, כשולטות בעצמן, כחלשות גופנית וכמתחשבות באחרים יוצרת נשים ששמות את הצרכים ואת התשוקות שלהן בצד. אלו הבנות ומוסכמות שמבנות את ההתנהלות המגדרית בעולם, והן לא רק קוגניטיביות – המשמעויות מופעלות דרך גופים פיזיים ולכן נתפסות כטבעיות. שיעורי הגנה עצמית מפריעים להבניה המגדרית המסורתית, ומדגימים לנשים שהן יכולות להשתמש בגוף שלהן בצורה אפקטיבית וחזקה למול גוף גברי שהופך כעת למנוצח, כמו גם בסדר לנשים לשים את הצרכים ואת התשוקות שלהן במרכז, לפחות כמו צורכי האחרים.

הולנדר (שם) מקשרת למעשה בין השינוי של תפקידי נשים – מהתפקיד המסורתי לתפקיד שונה של נשיות – לבין הדיווחים העצמיים ה"פסיכולוגיים" שניתן למצוא לאחר הקורסים. נשים מדווחות על פחות פחד, ביטחון רב יותר באינטואיציה, ביטחון רב יותר ביכולתן להגן על עצמן, יכולת להתמודד עם סימולציות של תקיפה, ניהול שונה ואסרטיבי יותר של סיטואציות, שליטה רבה יותר והגנה לא רק על העצמי הגופני שלהן, אלא עם העצמיים הפסיכולוגיים והרגשיים. נקודת המבט המגדרית מאפשרת להולנדר לקשר בין החוויות הפסיכולוגיות החדשות של נשים לבין שינוי בתשובות לשאלות "מה היא אישה?", "מה מותר ומה אסור לה?" ו"מה זמין לה לעשות ומה לא?".

המשתתפות שבחנה הולנדר (שם) מדווחות על יכולות חדשות בהתמודדות עם אינטראקציות ביניהן לבין זרים, על מודעות לגבולות שלהן ולשמירה עליהן, על יכולת להסביר את הצרכים שלהן לאחרים, על התמודדות עם חברים ומכרים, על אסרטיביות מינית ועל שינוי רגשות ותפיסות לגבי עצמן ולגבי הגוף והמראה שלהן – לדבריהן הן מרגישות יפות וחזקות. המשתתפות דיווחו על שינוי בתפיסות שלהן על נשים: נשים נתפסות כמתמודדות, כנלחמות, כשורדות, כקשוחות וכחזקות, כמסוגלות לקחת שליטה על חייהן וכמסוגלות למה שגברים מסוגלים. הקורסים מציעים לנשים לא רק יכולת להגן על עצמן אלא גם את הזכות לעשות כך: לתפוס מקום בחלל, לקבוע מי יגיע בגוף שלהן ובאיזה אופן, לעבור במרחבים פומביים מבלי מגבלות. הקורסים מלמדים את הנשים להעריך את העצמי ולכבד אותו, כי אם לאישה אין תחושה חזקה של ערך עצמי, היא לא תראה את חייה כשוים הגנה ולחיימה.

שינוי נרטיב נשי

ברוח הפוסט סטרוקטורליזם, המחקר של דה ולדה (De Welde, 2003) מציע פרספקטיבה שבה הסובייקט מובנה בזמן סיטואציות, בהיתקלות ובשיח שלו עם החיצוני. הפסיכולוגיה של הסובייקט המגדרי של דה ולדה מושפעת מהמגדר שלו, שהוא הבניה תרבותית. הגנה עצמית מציעה לנשים שיח חדש, משמעויות חדשות למושגים קודמים. הגנה עצמית מאפשרת לנשים לאמץ פרספקטיבה חדשה על עצמן כעל סובייקטים מגדריים, ולהחליף תפיסות ונרטיבים מסוימים שהיו להן על עצמן, בתפיסות אחרות: הנשים וגופן חזקים יותר, בשליטה ובעלי בחירות רבות יותר במצבים מסוכנים או מגבילים.

קורסים להגנה עצמית מאפשרים שינוי של נרטיב עצמי ושל נרטיב מגדרי באמצעות הבניה והדגשה של סיטואציות שבהן סוכנות (agency) היא דבר מרכזי. זה גורם לנשים לראות עצמן כבעלות השפעה על חייהן שלהן במקום שיוכרעו באמצעות אחרים. בניגוד לשיח ההגמוני על חוסר כוח נשי, שבו מעשי מחאה נשיים אינם דפוסי ההתנהגות המצופים, קורסי הגנה עצמית מספקים מסגרת שבה נשים דוחות נרטיבים של עצמן כתמימות ופסיביות, ומאמצות נרטיבי עצמי מועצמים.

המחקר של זה ולדה משתמש בניתוח דיבור בראיונות על מנת להראות את שינוי הנרטיב בשלושה שלבים. בשלב הראשון מסגור מחדש של קורבנות: נשים צריכות לקבל קורבנות ופגיעות כקשורות לחייהן ולזהות כשמפריים את הגבול שלהן. זה דבר שקשה לעשות כי לרוב אנו מזהים קורבנות עם חוסר שליטה, איבוד אמונה בצדק, הכרה בפגיעות אישית ואיבוד של דימוי עצמי חיובי. קורסי הגנה עצמית מסייעים בהרחבת ההגדרות של קורבנות באמצעות חוויה קבוצתית ואוצר מילים ייחודי. זיהוי זה של תפקידי קורבן ותוקף מכין אותן לשלב השני – שחרור העצמי באמצעות שילוב נרטיב "מגן" שמציע שליטה וכוח. הנשים תיארו את עצמן בשליטה וכבעלות יכולות להגביר בחירה בסיטואציה, וצו נרטיביים עצמיים חדשים של עצמאות, יעילות ומחויבות להגן על העצמי. הקורס נתן לנשים כלים – גופניים וטיפולוגיים – לגיבוש נרטיבים חדשים בנוגע לעצמי. נשים יכלו לגלם בנרטיבים שלהן את עצמן כקורבנות מחד אך כבעלות שליטה מאידך – הן עיצבו את עצמן מחדש בנרטיב כבעלות יכולת להיות סוכנת פעילה בסיטואציות שהיו מגבילות בעבר. בשלב השלישי הגוף הופך לזירה קריטית שבה האישה היא גם קורבן וגם מגן בו זמנית, והיא מגלמת נרטיב עצמי מסוגל יותר. נוצרת סוכנות פיזית המחזקת ומגלמת נרטיבים על נשיות חזקה ולא פגיעה – ערעור על גישות מיינסטרים וחיברות מסורתית של נשים. כשהן יוצרות זהות חדשה מחלקים נרטיבים מנוגדים לכאורה (נשים לוחמות, למשל), נשים אלו יוצרות נרטיבי עצמי חדשים אשר משלבים תמונות של גופים נשיים חזקים – תמונות אשר לא היו מוערכות קודם לכן. סוכנות פיזית נוצרה.

הגנה עצמית ושינוי פסיכולוגי אצל נשים – סיכום

מגוון המחקרים שנסקרו בתחום מצביע על שינויים פסיכולוגיים דומים שמתרחשים בקורסים להגנה עצמית, אבל מחקרים שונים מציעים הסברים שונים לתופעה. המחקרים ה"פסיכולוגיים" יותר בוחנים את התופעה באמצעות מדדים של מבנים פנים נפשיים – רמות חרדה, רמות ביטחון עצמי וכו'. מחקרים סוציולוגיים ומגדריים מסבירים את השינוי כנובע מהבניות פסיכולוגיות-תרבותיות חלופיות שקורסים להגנה עצמית מציעים להבניות התרבותיות המסורתיות. בגישה האחרונה, ההפרדה בין נפשי לתרבותי (ולגופני) אינה חדה, והם כולם נתפסים כהבניות שמקורם בגורם מחולל אחד – התרבות.

בו בזמן, כפי שברקלין (Brecklin, 2008) מראה לאורך הסקירה שלה את תחום המחקר, הממצאים של המחקרים ה"פסיכולוגיים" פותחים פתח לכמה סימני שאלה. למשל – מדוע אין שוני ברור בהשוואות בין קבוצות מחקר (נשים שעברו את הקורסים) לקבוצות ביקורת? מדוע יש הבדלים בשימור הממצאים בין

זמן בדיקה מיד לאחר הקורס וזמן בדיקה של כמה חודשים לאחוריו? האם הממצאים נכונים לגבי כל הנבדקות? האם יש הבדלים בממצאים בין משתתפות של קורסים להגנה עצמית מסוגים שונים? בזמן שהמחקרים האיכותניים מספקים מכניזם הסברי אחר לתופעות, הם לא נוגעים בשאלות מעין אלו. ממצאי המחקרים האיכותניים מוצגים כנכונים לכלל המשתתפות, ולא מתייחסים למגוון אפשרי של חוויות. במחקר הנוכחי החשיבה על שינוי פסיכולוגי בקורס להגנה עצמית, דרך עדשה של שינוי בדגמים פסיכו-תרבותיים, כוללת בחובה גם חשיבה מחדש בנוגע לדרך שבה שינוי פסיכולוגי מתבצע, לגורמים שמאפשרים ומגבילים שינוי ולהשפעות התרבותיות שגורמות לאינדיבידואלים תרבותיים שונים להגיב בצורה שונה לאותה התערבות פסיכולוגית. בכך המחקר הנוכחי מתייחס למגוון האפשרי של חוויות של משתתפות, כמו גם לסימני השאלה שמעלה ברקלין במאמרה.

פרק ג': שינוי פסיכו-תרבותי בקורסים להגנה עצמית

ההגדרה של שינוי פסיכולוגי ככרוך בלמידה של דגמים פסיכו-תרבותיים חדשים דורשת מאיתנו לנסות ולהבין כיצד מתבצעים למידה תרבותית מחד, ושינוי נפשי מאידך. אלו שאלות רחבות, והתשובות האפשריות להן רבות. בפרק זה אתחיל בסקירה תיאורטית של הסברים קיימים לשינוי פסיכולוגי ולתהליכי רכישת דגמים בקורס הגנה עצמית. אלו הן הצעות הנפוצות בספרות בנושאי למידה ושינוי בקורסים להגנה עצמית. לאחר מכן אציע הסבר מערכתית-תרבותי ללמידה, ואראה כיצד הוא מוסיף על ההסברים הקודמים ומשתלב בהם. מערך הסברי זה ישמש אותי במהלך החלק המחקרי של העבודה, על מנת לנסות להבין את ממצאיי.

הסברים קיימים לשינוי פסיכולוגי בקורס להגנה עצמית

למידה חברתית

הדרך הראשונה שבה ניתן לחשוב על רכישת דגמים בקורס אימפקט היא ללמידה. אלברט בנדורה (Bandura, 1998) פיתח את תיאוריית הלמידה החברתית (Social Learning Theory) מתוך ריאקציה לתיאוריות קודמות על למידה. תיאוריות אלו הניחו כי האדם מפנים את מה שהוא קולט מבחוץ: חומר נכנס, חומר יוצא ובאמצע יש מעין קופסה שחורה שאיש לא מדבר עליה.

בנדורה שלל את ההסבר להתנהלות האדם כמכוונת רק לאור כוחות חיצוניים (תגמול ועונש) ומצד שני שלל את הגישה הפסיכולוגית הקלאסית ולפיה האדם מתנהל לאור כוחות פנימיים.

בנדורה טען כי ללמידה מתקיימת גם על ידי התנסות אישית, אבל לרוב היא מתקיימת באמצעות חיקוי וצפייה באחרים. בלמידה על ידי חיקוי אנו לומדים כללים שאנו מיישמים לא רק במצב ספציפי, אלא במצבים מגוונים. ההתנהגות מושפעת מהנחות לגבי תגמול או עונש. מעניקי התגמול והעונש יכולים להיות הסביבה לאדם, האדם לעצמו או האדם הצופה באחר ומפנטז על העתיד – רוצה לזכות בגירווי נעים שבו צפה, או להימנע מגירווי לא נעים שבו צפה (כהן ופרידמן, 2010).

בנדורה מפנה זרקור לממד הסוכני של האדם הלומד ומתייחס לממד זה כמשפיע על הקליטה של האדם. האקטיביות של האדם מתבטאת בתהליכים קוגניטיביים של הקשבה ותפיסה, הצפנה בזיכרון, רצון לחיזוק או להימנעות מעונש, הסקת מסקנות, שיפוט עצמי וסביבתי, פירושים והיערכות (כהן ופרידמן, 2010). הממד הסוכני של האדם מתבטא ב"ויסות עצמי" – הוא יכול ללמוד מההדדיות שלו עם הסביבה: לשפוט את עצמו תוך השוואות לסביבה, לרמת השאיפות שלו ולביצועים שלו בעבר. שיפוט "מוצלח" יגרום לרגשות סיפוק ולחזרה על ההתנהגות, ושיפוט "לא מוצלח" יגרום לחוסר סיפוק, ענישה עצמית והימנעות מהתנהגות מסוימת (כהן ופרידמן, 2010). האדם הוא סוכן אקטיבי ובוחר, מבנה ויוצר מציאות, משתתף מודע בוויסות ההתנהגות שלו, תוך דיאלוג עם האירועים הסביבתיים שמקיפים אותו. אנשים עורכים שיפוטם ברורים של היכולת שלהם, צופים את ההשפעות של אירועים ופעולות שונים, מנצלים הזדמנויות, מווסתים ומגבילים פעילויות בהתאם, מתכננים ועורכים רפלקסיות (Bandura, 1998).

בלמידה זו יש תפקיד חשוב לתחושת המחוללות העצמית של הפרט: האמונה שלו ביכולתו להתמודד עם מטלה מסוימת ולהשיג מטרה. תפיסה של מחוללות עצמית קשורה לאמונות של אנשים ביכולות שלהם לנייד מוטיבציה, משאבים קוגניטיביים ודרכי פעולה שהם זקוקים להם על מנת להפעיל שליטה על אירועים ועל נתונים. אמונה גבוהה יותר גורמת לאדם להשקיע יותר בביצוע המטלה, ואילו מחוללות עצמית נמוכה מניעה אותו פחות (כהן ופרידמן, 2010).

בנדורה ועוזר (Ozer & Bandura, 1990) הגדירו קורסים של הגנה עצמית כשיטה להעצמה פסיכולוגית. שיטות העצמה מאפשרות שינוי אישי וחברתי, כשהן מציידות אנשים בידע, כישורים ואמונות עצמיות חזקות בנוגע למחוללות שלהם להפעיל שליטה ולשנות אספקטים מסוימים בחייהם. משמעות הדבר, בין השאר: אישה שמאמינה ביכולתה להגן על עצמה מתקיפה – סיכוייה להתנגד, באם תיתקל בתקיפה ממשית, גדלים. למעשה בנדורה ועוזר מסבירים שינוי פסיכולוגי (העצמה פסיכולוגית) בקורס הגנה עצמית כתלוי במחוללות עצמית. המחקר הקלאסי של בנדורה ועוזר על הגנה עצמית בשיטת מודל מאגינג (Model Mugging) מהווה אבן בסיס למחקרים רבים שנערכו על הגנה עצמית ב-20 השנים האחרונות (Brecklin, 2008; Gidycz et al, 2006). המשמעות היא שעל מנת לעבור שינוי פסיכולוגי בקורס להגנה עצמית (לפי היפותזת הדגמים התרבותיים: לרכוש דגמים פסיכו-תרבותיים חדשים בקורס), המשתתפות זקוקות לאמונה ביכולת שלהם להשתמש במשאבים ובדרכי פעולה על מנת לשלוט בהתנהלות של אירועים. ברגע שקורס הגנה עצמית תורם להעלאת רמות המחוללות של אישה, הוא מאפשר לה רכישה של כלים חדשים מסוגים שונים – רגשיים, קוגניטיביים ומעשיים.

טיפול השיפה מתמשכת

פואה ואח' (פואה, דורון וידין, 2006) מתמקדים בתיאוריית העיבוד הרגשי (Emotional Processing Theory) שמשלבת תיאוריות למידה, תיאוריות קוגניטיביות ותיאוריות אישיות. התיאוריה היא חלק מהדיון שלהם על טיפול באמצעות השיפה מתמשכת (Prolonged Exposure) והם מדגישים את תפקיד הרגש בהטמעה של דפוסים חדשים. לפי תיאוריית העיבוד הרגשי, במהלך התפתחותנו אנו רוכשים אמונות על עצמנו, על אחרים ועל העולם. כשאדם נתקל במידע חדש, עקב אירועי חיים שונים, המידע יכול להיות תואם או לא תואם לאמונות אלו. כשהמידע תואם – הוא נטמע בקלות. כשהוא אינו תואם – יש צורך בשינוי באמונות או במשמעות הניתנת לאירוע. אנשים נמנעים או נכשלים בהטמעת מידע חדש במערכת האמונות הקיימת בגלל הצפה רגשית, או משום שהשינוי עלול לגרום להם לחוש פגיעים יותר. פואה ושותפיה מציעים גישה של טיפול באמצעות השיפה ממושכת, שכוללת בתוכה תהליכים של למידה. זו שיטה הלוקחת בחשבון צורך בוויסות רגשי של הלומד, על מנת להבטיח למידה מוצלחת.

הדיון על השיפה אצל פואה ושותפים קשור בעיקר לסובלים מטראומה. לכן, השיפה ממושכת מוצלחת כוללת שלושה מרכיבים מרכזיים: מעורבות רגשית עם זיכרון הטראומה; ארגון של נרטיב הטראומה;

תיקון של חשיבה דיספונקציונלית שנוצרה בעקבות הטראומה. אנו יכולים לראות כי יש כאן למידה הכוללת נרטיב ודפוסי חשיבה, ומותנית בוויסות רגשי. בעיבוד הטראומה יש להימנע ממעורבות יתר (הצפה רגשית) ומחוסר מעורבות (ניתוק רגשי). האיזון בין ניתוק להצפה מאפשר הפעלה של תבנית הפחד בצורה מעוררת חרדה אך לא מציפה, דבר שמאפשר עיבוד ושינוי התבנית הקוגניטיבית של הרגש. השינוי הזה מותיר כניסה למערכת של תחושת שליטה ומסוגלות (כשירות), מורידה את עוצמת הקישור המוטעה בין מאפייני תגובה והערכת העצמי כחסר ערך ויכולת. על מנת שהחשיפה תעבוד, יש צורך בשמירה על האיזון הרגשי הנכון, ולהימנע מהצפה מחד ומניתוק מאידך. חלק מתפקידו של המטפל בחשיפה הוא לשמור על המטופל באיזון מהסוג הזה. לטיפול בחשיפה ממושכת יש מאפיינים דומים לאלו הנצפים בשיטות מסוימות של הגנה עצמית, ובעיקר אלו המשתמשות בסימולציות תקיפה (מודל מאגינג).

זו בדיוק הטענה של רוזנבלום, טסקה וכרמל (Rosenblum, Taska, & Cermele, 2007) בהרצאתן על שימוש בשיעורי "אימפקט" (הגנה עצמית בשיטת מודל מאגינג) ככלי לעבודה עם שורדות טראומה ולטיפול בטראומה. המחברות טוענות כי חלק מהמטרות הטיפוליות בתרפיה ממוקדת טראומה מצטלבות עם האסטרטגיות והמטרות של שיעורי אימפקט הבסיסיים. לכן הן מסבירות כיצד הלמידה באימפקט יכולה להצליח יותר או פחות לאור התסמינים של שורדות טראומה בפרט, ושל התלמידות בכלל. המחברות משתמשות במונח "חלון הסובלנות". חלון הסובלנות הוא הטווח של עירור רגשי שיחיד יכול לעבד מבלי שזה יפריע לתפקוד שלו. לחלק מהאנשים הטווח הזה הוא מצומצם, אחרים סובלניים לרמה גבוהה של רגש מבלי שתירשם הפרעה בתפקוד. קונטקסט יכול להשפיע על הסובלנות של יחיד: היצירה של סביבה תומכת והפחתה בקצב, במורכבות או ברמה של דרישות עשויים להגביר סובלנות ברגע נתון. מחוץ לחלון ההזדמנויות חסומה הגישה לחלק במוח שמרשה חשיבה רציונלית, חשיבה אבסטרקטית ורפלקסיה עצמית. כלומר, למידה, יצירת משמעות והרחבה על מידע נלמד (ניצחתי בקרב – מה זה אומר עליי?) – אינם אפשריים מחוץ לחלון הסובלנות. המחברות טוענות כי הלמידה באימפקט לא תצליח ולא תישמר, אם היא לא תבצע במסגרת חלון הסובלנות של המשתתפת. חריגה מחלון הסובלנות גורמת לניתוק ולהתנתקות של המשתתפת מהחוויה האינטגרטיבית שלה את עצמה, ומונעת למידה, הפנמה ושינויים ארוכי טווח. המשמעות היא שלמידת דגמים פסיכולוגיים-תרבותיים חדשים באימפקט ולמידת טכניקות גופניות ומילוליות בקורס, תלויות ביכולת של מורים לוודא שהמשתתפת תישאר במסגרת חלון הסובלנות הייחודי לה.

סימפסון וקוטון (David, Simpson & Cotton, 2006) בחנו אימוני הגנה עצמית כטיפול בחשיפה מתמשכת לנשים שעברו הטרדות והתעללויות מיניות. הם מצאו כי באימוני הגנה עצמית יש פוטנציאל לשלב את היתרונות של חשיפה מתמשכת עם הוראה של תגובות קוגניטיביות והתנהגותיות פרואקטיביות לגירוי המרתיע. לאורך חצי שנה מתום הקורס הפגינו המשתתפות הפחתה ניכרת בתסמיני טראומה כמו הימנעות, עוררות יתר ודיכאון, ונרשמה גם עלייה ניכרת במחוללות עצמית בהגנה עצמית, ביחסים בינאישיים ובפעילות כללית.

למידה וגוף

חוקרות איכותניות אחדות שבחנו את השינוי הפסיכולוגי בקורסי הגנה עצמית ייחסו חשיבות גדולה לתפקיד הגוף בלמידה. מרתה מק'קאוגי (McCaughey, 1998) מעריכה שהגנה עצמית לנשים מציעה למשתתפת נשיות חדשה, שמתבטאת ביכולות גופניות, תפיסות חדשות והגדרה עצמית ונשית שונה. הגנה עצמית מכירה בידעיה בגוף, שהיא שונה מידיעה ברמה האינטלקטואלית. הגנה עצמית דורשת לא רק הבנה תיאורטית של גוף או קול. נשים צריכות להטמיע זאת בסכמת הגוף שלהם. הגופניות האינטנסיבית של הגנה עצמית בשיטת מודל מאגינג, באמצעות קרבות דמה, מפנימה את המידע בזיכרון הגוף. לא רק חושבים על אסרטיביות – עושים אותה. העובדה שהפרקטיקה מעסיקה את הגוף, את הראש ואת הרגש היא קריטית. הגנה עצמית לנשים היא תכנות מחדש לגוף.

זה תהליך שהוא מהנה ברובו ומעסיק את הנשים מנטלית, רגשית ופיזית, ולכן מלמד בהצלחה נשים רכיב גופני חדש. הרכיב הזה משפיע לא רק על הביטחון של נשים בנוגע לתקיפה, הוא מוכיח עצמו כמשכי לתחומי חיים רבים של הנשים. המרואיינות של מק'קאוגי טענו כי הן פיתחו נטייה חדשה ממנה נגזר מערך של ערכים. ההשפעות הפיזיות והרגשיות של אימוני הגנה עצמית אינם נפרדים. הגנה עצמית היא סדר שעורך הביטואליזציה שנכנסת לחיי היומיום של הנשים, והתוצאה היא דרך חדשה להיות בעולם. מק'קאוגי (שם) מוצאת כי קורס של הגנה עצמית מסוג מודל מאגינג, באמצעות סדרה של קרבות אגרסיביים, מעניק לאישה תחושת ערך גדלה, תחושה של אדם עם זכאות וקיום. נשים מפתחות אימג' עצמי חדש, הבנה חדשה של מה הגוף הנשי יכול לעשות, וכך פורצות החוצה מהציפיות שלפיהן פעלו – ציפיות שהתגלמו ברמת הגוף. בדרך זו, סכמה של גוף נשי מוחלפת בסכמה של גוף נשי לוחם. נשיות מגולמת בגוף והביטואלית. הגנה עצמית מלמדת בו בזמן גוף חדש, רעיון חדש והרגשה חדשה. לדעת מק'קאוגי כל אלה מסבירים את הדיווחים של נשים לאחר קורסי הגנה עצמית – תחושות של גאווה, הישגיות, ביטחון עצמי מוגבר ושינויים ביחסי אנוש ובדפוסי התנהגות.

הגישה של מק'קאוגי מתכתבת עם החשיבה של נובל ווטקינס (Noble & Watkins, 2003) על למידה תרבותית. השניים מפתחים את מושג ה"הביטוס" של בורדייה כמבנה שלומד נטיות תרבותיות בתהליך למידה שעובר בהכרח דרך הגוף. בורדייה התייחס להביטוס בין השאר כאל מערכת של נטיות גופניות. המשמעות אינה כי ההביטוס כולל רק דפוסים גופניים, אלא שההביטוס מתבטא גם בגוף – המיקום החברתי שלנו משפיע על האופן שבו אנו מזיזים את הגוף, על האוכל שאנו אוכלים, על הדרך שבה הגוף מעוצב וכד'. ההביטוס מתבטא ומתגלם בגוף בצורה נוספת וחשובה יותר – אנו מפעילים את המערך ההביטואלי בצורה אוטומטית ועוקפת מחשבה. ההתנהלות שלנו, שמתבטאת בפעולות ובגוף שלנו, היא הביטואלית מחד אבל לא מודעת מאידך – מרגישה לנו אוטומטית, טבעית ואינהרנטית. כל אלה הם סימנים המכוונים לחוץ ומבטאים בגוף את הפוזיציה החברתית שלנו.

וקנט (Wacquant, אצל Noble & Watkins, 2003) שם דגש על היכולת של הגוף להצטייד מחדש בכלים באמצעות אימון. הוא מתאר אימון לעבודת גוף: צורה של עבודה פרקטית שמשנה את תחושת הגוף של הלוחם, המודעות שיש לו לעצמו כאורגניזם. המטרה של עבודת גוף זו היא להטביע בגוף סכמה

של מערכי תנוחות, דפוסי תנועה ומצבים רגשיים-קוגניטיביים סובייקטיביים. כל אלה יחד, לאחר שהופנמו בגוף, הופכים אדם לכשיר לביצוע הזהות שלו, ומזכים אותו בהון הסימבולי הרווח בשדה הפעילות שלו.

בורדייה ווקנט שניהם מדגישים למידה כמשהו שעוקף את המודעות. הלמידה התרבותית גורמת לסכמות גשמיות ומנטליות שמתגלמות בגוף האדם הפועל, מבלי תיווך דיסקורסיבי או סיסטמטי. נובל ווטקינס (Noble & Watkins, 2003) מציעים הצעה שלישית: למידה תרבותית הכוללת עבודת גוף, אבל גם סוג מסוים של תודעה. הם משתמשים במושג של ויניקוט "מרחב פוטנציאלי" כדי לתאר מרחב שבו שגרות חדשות מתווספות להביטוס באמצעות הסתגלות רוטינית או באמצעות כיוול ועידון של פעולות שחוזרות על עצמן. זהו מרחב שמאפשר הבחנה בין מה שהגוף נוטה לעשות לבין מה שהגוף מסוגל לעשות בנסיבות שונות. המרחב הפוטנציאלי שולח את הסובייקט לעבר שגרות שונות ומרחיב את הפרקטיקות שיכולות להיות זמינות לו.

צורת הלמידה התרבותית הזאת לרוב מערבת פדגוגיה שבה כיוול מחודש של הגוף מתרחש באמצעות הצגת טכניקות טובות ו"תיקון" של טכניקות פחות טובות. מדובר פה בשתי תנועות. הראשונה היא בין הדגמה (מראה עיניים) ובין הסבר (משמע אוזניים). השנייה היא בין דקונסטרוקציה ובין רקונסטרוקציה: לפרק טכניקה לאלמנטים הבסיסיים שלה כך שניתן יהיה להתאמן עליהם, לשלוט בהם ואז לעשות להם סינתזה לתנועה רחבה יותר – שניתן ליישמה בפועל בצורה שמרגישה אוטומטית וטבעית, עוקפת מחשבה. בשביל התנועה השנייה אנו משתמשים ברפלקסיה עדינה, כזו שעורכת פירוק של אירועים ויכולות שלנו מהעבר, ולאחר מכן עורכת סינתזה מכוונת עתיד – שבה אנו מדמיינים שאנו יכולים לעשות מה שאנו לא יכולים לעשות. אלו שני מצבים שמשלימים זה את זה באימון וברכישה של מיומנויות חדשות. כשירות הביטואלית מושגת כשאנו מחזירים הרבה מההליכים הגופניים ללא מודע. זוהי דיאלקטיקה של הבאת התנהגות למודע על מנת לשנות אותה, ואז עריכת "שכחה" שהיא חלק מההביטואליזציה של ההתנהגות (Noble & Watkins, 2003). המחקר של מק'קאוגי (McCaughy, 1998) בנושא הגנה עצמית בשיטת מודל מאגינג מדגים בדיוק את התנועה הזאת. שיעורים מתחילים עם תנועות איטיות, נשים חושבות כיצד לבעוט ולצעוק, הן מתמודדות עם מבוכה וקיפאון לנוכח התנועות החדשות שהן מתרגלות. אחרי שעות של אימונים בסוגים שונים של טווחים, מטרות, אגרופים ובעיטות – המשתתפות לומדות לקבל החלטות לגבי תנועת גוף. ההתרגלות ללחימה והנוחות עם תנועת הלחימה מאפשרות להן לחשוב על טכניקות תגובה הולמות לאותו רגע. הן מתחילות ליישם תנועות ספונטניות מרפרטואר של טכניקות, מה שנדרש מהן ככל שהקורס מתקדם והקרבות הופכים לספונטניים יותר. הנשים צריכות להגיב מרגע לרגע באמצעות המערך החדש שרכשו – מערך רפלקסים שכולל גישה, רצון, רוח, גוף וטכניקה. הגנה עצמית מחליפה קוד גופני נלמד אחד (הקוד של הילדה הטובה והקופאת) בקוד גופני אחר. הגוף הוא ביטוי של נורמות חברתיות ואידיאולוגיות.

למידה באינטראקציה

כל הספרות שעוסקת בשינוי בקורסים להגנה עצמית, מציינת את חשיבות צוות ההדרכה ואת השפעתו על השינוי האמור. בחלק מהמקרים מתייחסים לאנשי הצוות כאל מורים, בחלק מהמקרים כאל מודלים לחיקוי. ליגוריו (Ligorio, 2010) דנה באופן שבו קונסטרוקטיביסטים נפשיים נלמדים במהלך מפגש עם האחר. גישות קונסטרוקטיביסטיות סוציו-תרבותיות תופסות למידה כזו שבה החיצוני – המורה, הקבוצה, הכיתה – לא מעביר ידע, אלא נתון ביחסים הדדיים של הבניית ידע עם הלומד. זהות עוברת דיאלוג פנימי כשאנו מגיעים לסיטואציות של למידה – מי אנחנו, מה אנו מסוגלים לעשות ומה נהיה בהתבסס על מה שלמדנו. ליגוריו מציעה לחשוב על הפנמה של אחרים הרלוונטיים ללומד – אדם יכול לראות אחרים המוערכים בעיניו כעמדות להפנמה, באופן שיאפשר לו לגלות אספקטים של העצמי שהיו חבויים ולפעול ולדבר בדרכים חדשות. זו למידה שמונעת לא בידי הרצון להשיג ציונים טובים, אלא בידי התשוקה להיות כמו האחר, עקב מודעות לכך שה"אחר בתוכי" מעורר חלקים חדשים של העצמי (Ligorio, 2010).

כריסטופר וביקהארד (Christopher & Bickhard, 2007) מציעים חשיבה דומה על למידה, על תרבות ועל עצמי. הם יוצאים כנגד הרעיון של הפנמה – לפיו מה שמחוץ לאדם הופך באמצעות סוג של העברה או הפנמה להיות בתוך האדם. הם מציעים את רעיון האינטראקציה כמבנה הבניות ברמת האדם, מבלי לדבר על העברה או דחיפה מהחוץ אל הפנים – הבחנה דואלית שכלל לא קיימת בחשיבה שלהם. הכותבים מציעים כי המנגנון האנושי הבסיסי הוא אינטראקציה, וכי הבניות פסיכולוגיות, כמו למשל העצמי, מובנות באינטראקציה עם אחרים, מובנות קולקטיבית באמצעות השתתפות חברתית-תרבותית והינן תוצר של ההיסטוריה.

בדיון על למידה הביטואלית דרך הגוף, נובל ווטקינס (Noble & Watkins, 2003) מפנים למאמרה של ארצ'ר (Archer, 2000), שמתייחסת לאינטראקציה עם אחרים. היא מדגישה את הסובייקטיביות לא כתהליך פנימי של היחיד, אלא כפרקטיקות של הוויה שיש להן גילום בגוף ומתבטאות ביחסים אינטרסובייקטיביים. המרחב הפוטנציאלי של יצירת סובייקט מתחיל כקשר של עצמי-אחר (רעיון ויניקוטי): יחסי האימון הם הרחבה של צורה בסיסית זו של אינטרסובייקטיביות. היחסים בין הגוף-תודעה של היחיד לבין אלה של האחר (המאמן) בונים התפתחות גופנית באמצעות משובים מדוברים וקינסטטיים (תנועתיים, מגעי). ברשת שבין היחיד לאחרים קיימת חלוקה של מטלות גופניות ומנטליות, שבהן העומס הקוגניטיבי של הבניית תהליך האימונים יכול להיות מוחזק בידי הצוות המאמן שלוקח אחריות גדולה יותר לפרקטיקה התיאורטית, בזמן שהמתאמן מתרכז ב"עשיית פרקטיקה".

הגישה האינטרסובייקטיבית, הנפוצה בעיקר בעולם הפסיכולוגי, מציעה לנו דרך מעניינת להבנת הלמידה המרחיבה את רפרטואר ה"עצמי" של אדם. זוהי למידה המתרחשת תוך מגע עם האחר, בזמן שהיחיד לומד את גבולותיו ואת המרחב שלו מול האחר, לצדו הוא מתקמר ומתקער. אם ליגוריו (Ligorio, 2010) הראתה כיצד אינטראקציה עם אחרים מעשירה את רפרטואר "עמדות האני" שלנו,

החשיבה האינטרסובייקטיבית מתכתבת עם הרעיון, תוך שימוש במושגים אחרים. תודר ווינברג (2006) למשל, מתייחסים לתופעת ההשתקפות בקבוצה: כשכמה אנשים נפגשים, אדם רואה עצמו, או חלק מעצמו, משתקף באינטראקציות עם האנשים סביבו. האדם לומד להכיר את עצמו בכך שהוא מזהה איך הוא משפיע על אחרים וכיצד הם מגיבים אליו, ובכך שהוא מזהה את הדרך שבה הם רואים אותו. היחיד יכול לפגוש חלקים של עצמו שנוצרים באינטראקציה, בעיקר כאלה שאינם מודעים, חיוביים יותר ופחות, ובאמצעות המפגש להעשיר מודעות עצמית, חברתית וציבורית. לפי לאור (2009), באינטראקציה יכול הפרט לחוות את הקשר עם האחר כמאפשר, למצוא בעצמו חוויות חדשות שמביא עימו המפגש, להחזיק במודעות גם מצבי עצמי מסוימים שמאיימים עליו וגם חיבורים בין מצבי עצמי כדי להרגיש אחדותי, יציב ומגובש. הדרך שבה גרסאות מגוונות של אדם אחד פוגשות גרסאות של אדם אחר, היא מצב העשוי להוביל להכרה הדדית ולעצמיים מרובים של כל אחד מהמשתתפים בתהליך.

אף על פי שהעולם המחקרי שם יותר ויותר דגש על החשיבות של אינטראקציה, יחסי גומלין ואינטרסובייקטיביות בהבניה ובתפקוד של העולם הנפשי, מחקרים בנוגע לשינוי פסיכולוגי בקורסים להגנה עצמית עוד לא נבדקו מבעד לעדשות אלו. עם זאת, זוהי זווית שיש להתייחס אליה בזמן שבודקים תהליכי למידה תרבותית של דפוסים תרבותיים-נפשיים במרחבי מיקרו – בקבוצה, בדיאדה או בטריאדה, כמו למשל בקורס הגנה עצמית. החשיבה האינטרסובייקטיבית מעניקה לנו את היכולת לחשוב על אימוץ או על יצירה של דגמים, תוך אינטראקציות ברמת המיקרו – של תלמידה עם מורה או מורים, או עם תלמידים אחרים.

ההסבר הפסיכו-תרבותי

עד כה נסקרו גישות מגוונות לנושא של שינוי ולמידה בקורסים להגנה עצמית. בשלב זה ברצוני להציג את הגישות שנסקרו מבעד לעדשות התיאוריה של המודלים התרבותיים. הנחת הבסיס תהיה כי קורס הגנה עצמית מתפקד כקהילה תרבותית שמציעה למשתתפות בקורס מודלים פסיכו-תרבותיים: אפשרויות חדשות לחשיבה, לפעולה, לרגש, לדיבור, לשימוש בגוף, להמשגה עצמית וכו'. הגישה של למידה חברתית מניחה כי המשתתפת בקורס לומדת דפוסים חדשים של אמונות ורגשות, וההנחה היא שהם גוררים אחריהם שינוי במודלים של פעולה. גישת החשיפה המתמשכת מניחה כי דגמים חדשים נרכשים לאט לאט, ככל שחלון הסובלנות הרגשי נמתח ויכול להכיל יותר. אימוני חשיפה מתמשכת מאפשרים ללמוד למתוח את חלון הסובלנות הזה. הגישה ללמידה דרך הגוף מניחה למידה של דגמים מנטליים וקוגניטיביים חדשים באמצעות אימון על ביצוע דרך הגוף. גישת האינטראקציה מניחה שבאינטראקציה עם אחרים אנו נחשפים לזוויות ראייה שמהן אנו רואים צדדים בעצמנו שלא ראינו קודם, וכי באינטראקציה כזו אנו מפתחים צדדים חדשים בעצמנו על מנת להתאים עצמנו למי שמתקשרים עימנו.

אבל כל התיאוריות מדברות גם על סוג נוסף של דגמים פסיכו-תרבותיים. לאנשים שונים יש סוגים שונים של יכולת לפתח אמונות מחוללות עצמית ולהפחית חרדה, למשל. מבעד לעדשת היפותזת הדגמים התרבותיים: גם סוגי יכולת שונים אלה הם דגמים פסיכו-תרבותיים שמקורם הוא תרבותי. כך הדבר גם בחלון הסובלנות הרגשי – מידת יכולת ההכלה הרגשית של אדם היא דגם תרבותי-פסיכולוגי. טווח חלון הסובלנות הוא חלק ממערך הדגמים התרבותיים-פסיכולוגיים שמפעיל את האדם. בצורה דומה – לא כל בני האדם לומדים באותם מהירות, עוצמה וחוזק באמצעות לימוד דרך הגוף ובאמצעות אינטראקציה ויחסים אינטרסובייקטיביים עם אחרים. לאנשים שונים יש יכולות שונות, ויכולות שונות אלו אף הן דגמים תרבותיים-נפשיים.

צריך אם כן לשים לב כי התרבות מתגלמת לא רק בדגמים התרבותיים או הפסיכו-תרבותיים. התרבות מתבטאת גם בתהליכי הרכישה עצמם. בפסיכולוגיה הקלאסית, ההנחה היא כי המערך הנפשי הוא אוניברסלי, מולד וסגור, וכי תרבות משפיעה מבחוץ מדי פעם בפעם. הנחה זו הבנתה את הגישה לפיה אנשים שונים מגיבים בצורות דומות לאותה התערבות פסיכולוגית, וכי שינויים אינדיבידואליים מקורם בקונפליקטים שונים במערך הנפשי הייחודי של הפרט שבנידון. גישות אלו לא מייחסות הבדלים אינדיבידואליים להקשרים תרבותיים שונים, כי הן לא מניחות נפש המובנית מדגמים שמבנה התרבות, והן לא מכירות בהתנהלות נפשית שמווסתת בידי כוחות ושיקולים תרבותיים. אבל החשיבה במונחים של פסיכולוגיה תרבותית, שבה התרבות איננה "השפעה" אלא תהליך, דורשת חשיבה מסוג חדש בנוגע לוויסות ההתנהלות הנפשית ושינוי נפשי. בגישה זו, התרבות לא רק מבנה את המערך הנפשי באמצעות תצורה של דגמים נפשיים-תרבותיים; התרבות גם משפיעה על תהליכי שינוי פסיכולוגי-תרבותי, על ויסות התנהגות.

תיאוריות תרבותיות אחדות מציעות דרכים נוספות לחשוב על תהליכי למידה, הפעלה, שינוי ושימור של דגמים תרבותיים ותרבותיים-נפשיים, כמו אלה שמתרחשים בקורסים להגנה עצמית.

המערכת התרבותית

ארווין גופמן (1980) טען כי בכל רגע נתון כל אחד מאיתנו הוא מבצע וקהל באינטראקציה. כמבצע אנו עוסקים בהצגת עצמי (ביצוע הזהות שלנו) באמצעות תפקידים וכן בתחזוק הרושם של התפקיד הזה לאור תגובות הקהל, וככקהל אנו דוחים או מקבלים את התפקיד. אנו מבצעים הרבה תפקידי "אני" לאורך היום: אח, סטודנט, שכן, לקוח במכולת. אנו יודעים מהן ההתנהגויות, הבעות הפנים, המילים, הביגוד וכו' שנדרשים מכל תפקיד. אנו מכירים תפקידים רבים, ודרכים שונות לבצע כל תפקיד. האדם אצל גופמן יודע לזהות בצורה לא מודעת ואוטומטית שגרות שמתאימות לו והוא יודע לבצע בצורה הטובה ביותר, כאילו "מהבית". אנו בוחרים את התפקיד ואת אופן הביצוע שאנו יודעים לבצע בצורה הטובה ביותר, כי אנו מניחים שאלה יביאו לנו את מקסימום היוקרה מצד שותפינו לאינטראקציה. כמות היוקרה המתקבלת תלויה בכמה אדם משכנע בתפקיד, מייצר ומנהל את הרושם הרצוי לו. קהל והמבצע באינטראקציה

צריכים להיות חלק מאותה "קהילה תרבותית" – להכיר את אותם הדרכים לביצוע התפקיד, כדי לזהות, לבצע ולהעריך אותו. יש פה אדם מאלתר, רבגוני ויצירתי בתקשורת שלו עם החברה. לאדם יש יכולת להחליף תפקידים ולייצג עצמו בצורות שונות לפי סוגי מצבים, אינטראקציות, קהלים וקרבה לתפקיד. אבל יש על כך גם מגבלות: אנשים משתמשים במה שהם יודעים לבצע, ידע שתלוי במיקום החברתי שלהם, בקהילות התרבותיות שאליהן הם משתייכים.

אצל בורדייה, ההביטוס הוא לא רק מנגנון להפנמת סכמות ממיקום מסוים, הוא גם מגולם בגוף הפועל, מבצע בחירות, מאלתר, יוצר. ההביטוס כולל ידיעת הערך של כל דפוס פעולה אפשרי, למי מותר לבחור באיזה דפוס (כולל זה של שבירת כללים), מתי ואיפה. הזמן, המקום והסיטואציה משפיעים על הפרקטיקות שההביטוס שלנו מנחה אותנו אליהן. ההביטוס מאפשר לאדם לבחור בדפוסים שמתאימים למיקומו בחברה, וגם מאפשר לו להכיר את ה"מחיר" (ההון הסימבולי) של כל בחירה ולדעת מה הוא יכול ולא יכול "להרשות לעצמו". תורת מחירים זו קובעת מה המחיר שכל אחד משלם על הפרת הכללים – חלק משלמים יותר מאחרים – וקובעת מי יכול לייצר או לשנות את המחירים בצורה שמשפיעה על כלל הלקוחות והשוק, ולא כל אחד יכול לעשות כן. יש מידה מסוימת של גיוון – בשווקים שונים יש מחירים שונים לדפוסים, ו"מחיר" של טעמים משתנה בתהליך התבדלות (בורדייה, 2004).

אם נשלב את המונחים של בורדייה ושל גופמן (1980) – ההביטוס גורם לאדם לבחור בסכמות פעולה שיביאו לו רווח מקסימלי. הרווח משוקלל מנתונים משולבים: המחיר שהשוק מעניק לכל סכמת פעולה, והכישור של האדם המשתייך לשוק זה לבצע סכמה זו בצורה שתגרום לו להרוויח את המחיר המוצע. בחירה משולבת זו וביצועה יקבעו את ערכו, והוא ישאף להשיג מקסימום ערך. ה"אני" הוא סך ביצועי ה"אני" וערכם, ולכן האני" הוא מה שאני שווה. הערך הכולל משתנה כמעט בכל רגע נתון, כשהאדם בוחר בפרקטיקה זו או אחרת של דיבור, שפת גוף וכו'. המשמעות היא שבכל רגע נתון האדם מעביר מסר לסביבתו: "זה מי שאני, תנו לי את ההון הסימבולי שמגיע לי".

האינדיבידואל התרבותי, אם כן, מכיר לא רק את הפרקטיקות ההביטואליות שלו או פרקטיקות נלמדות. הוא גם מכיר את הערך שהסביבה שלו נותנת להן. אבל הכישור הייחודי שלו הוא למעשה הכרת עצמו – מבין הפרקטיקות הזמינות למצב מסוים הוא יודע לבחור – באופן לא מודע – באחת כזו שאותה הוא יבצע בצורה הטובה ביותר ויקבל עליה מקסימום "תשואה" מהקהל הספציפי שלו.

חוקר התרבות איתמר אבן־זהר (Even-Zohar, 1997) ניסה להראות את ויסות ההתנהלות האנושית לנוכח הכרת מחירים. הוא הציע מבנה תיאורטי שעוזר לנו להבין את ההתנהלות התרבותית שסביבנו, מבנה שאותו כינה "רב מערכת".

הרב מערכת מזוהה על פי שבעה אספקטים, המקיימים ביניהם יחסים הדדיים: שוק, מוסד, רפרטואר, דגם, יצרן, צרכן ומוצר (דגם תרבותי). בבסיס החשיבה על הרב מערכת נמצא את ההנחה שכל תופעה בעולם האנושי היא תוצר, ובו בזמן גורם משפיע, במערכת תרבותית ששבעת איבריה תלויים זה בזה, מתקשרים זה עם זה ומשפיעים זה על זה ללא הרף. לא ניתן לבודד את התופעה מהמערכת שיוצרת

ומאשרת אותה, ולעולם לא יהיה ניתן להבין איבר אחד במערכת, מבלי להבין את הקשרים וההשפעות הזמניים וארוכי הטווח שהוא מקיים עם שאר האיברים בכל זמן נתון.

כוחות המוסד וכוחות השוק נמצאים במשא ומתן בלתי פוסק בנוגע לאילו דגמים ייכנסו לרפרטואר מלכתחילה ומה יהיה ערכם היחסי כששמים אותם זה לצד זה (מדרג). המוסד והשוק קובעים את הערכים החברתיים של הדגמים התרבותיים. ערכים אלה משפיעים על השימוש שעושה בהם האדם בתוך התרבות: האם ישתמש בהם? אם כן – מתי? אם לא – מדוע? מתי ולמה המערכת והאדם מאמצים דגמים חדשים? ולאחר שאימץ אותם – מתי, למה ואיך האדם משתמש בהם? מתי ומדוע אדם זונח דגמים ישנים?

היצרן והמערכת נמצאים ביחסים הדדיים: היצרן (האדם) יוצר דגמים חדשים ועורך עיבודים לדגמים קיימים, והמערכת שולטת בחומרי היצירה הראשוניים שלו ובקבלה של יצירתו. לא מדובר באדם שהתרבות מעצבת בצורה דטרמיניסטית, אלא באדם בוחר ויצירתי, שמפגין גמישות ודינמיות ביחסיו עם אוסף המודלים התרבותיים הזמינים לו.

ראייה רב-מערכתית היא כזו שנסובה סביב קונטקסט, אינטראקציה והדדיות. אף אחד ממרכיבי המערכת אינו ישות אונטולוגית, קבועה או סטטית. מדובר בשינוי תמידי עקב השפעות הדדיות. יש משא ומתן תמידי בין תרבות המקרו לתרבות המיקרו, ל־"local setting", לסיטואציה הלוקלית ולמפגש הבין תרבותי שמתרחש בכל סיטואציה שבה יש יותר משני אנשים.

הראייה התרבותית מתאפיינת לא בנקיטת זוויות נפרדות אלא בריבוי זוויות, ראייה שמתאימה יותר למציאות המורכבת. אין סוציולוגי, פסיכולוגי, תרבותי, גופני או מגדרי – יש חוויה אחת שמורכבת מסממנים והשפעות רב-תחומיים. שינוי נפשי אינו מנותק משינוי חברתי. שינוי גופני, רגשי וקוגניטיבי מתרחש בו זמנית ובקשרים הדדיים. על מנת להבין שינוי כזה יש להבין את המערכת המורכבת שיצרה אותו, על המקום של הרכיבים השונים והמשתנים בה.

שינוי נפשי בעדשת המערכת התרבותית

כיצד ניתן להבין שינויים נפשיים לפי התיאוריה התרבותית? ראשית, יש לזכור כי אנו עוסקים בחשיבה על יחיד שעולמו הנפשי מורכב מריבוי של דגמים שמקורם בתרבות (דגמים פסיכו-תרבותיים), והבחירה שלו מביניהם בכל רגע נתון וכן ביצוע הבחירה – היא ההתנהלות האנושית (Sheffy, 1997; Wettstein & Thommen, 2010; לאהיר, 2008).

שינויים הם תוצר של רכישת דגמים חדשים בתהליך של למידה חברתית במיקום חברתי מסוים. לדגמים החדשים שנלמד יש ערך בקבוצות שבהן אנו נעים, ואם אנו מפעילים אותם זה מאחר שאנו מקבלים על כך תשואה. זו הדרך הטובה ביותר הזמינה לנו להיות "עצמי" למול קהל מסוים. הסיבה העיקרית לשינוי דגמים תהיה אם השינוי יניב לנו תשואה חברתית גבוהה יותר במערכת חברתית-תרבותית (אדם, קבוצה, מיקום, אני עצמי) שאנו משתייכים אליה ובמסגרתה אנו נאבקים לשם קבלת תשואות.

תיאוריות רבות העוסקות בשינוי פסיכולוגי – שתיאוריית הדגמים התרבותיים תכנה למידה תרבותית של דגמים פסיכו-תרבותיים – מתעלמות ממה שאבן-זהר מכנה השוק והמוסד. הכנסת המוסד והשוק לתמונה, והצבתם במערכת של השפעה ותלות הדדית יחד עם הרכיבים האחרים, מוסיפה רובד נוסף לחשיבה על למידה של דגמים חדשים – מהו הערך התרבותי של הדגם החדש בשדות החברתיים בהם נע היחיד? האם "שווה" לו לקבל אותם? הכנסת הרובד התרבותי לתמונה מציבה אתגר לתפיסה של אדם שיכול לתפקד כסוכן פעיל ומנווט, כזה המעצב את חייו ומשנה אותם. הרובד התרבותי הוא מעבר לעולם הפנימי של היחיד ומעבר לפוטנציאל שליטתו המלאה. אין בנמצא אדם שממלא לעצמו את תפקידי המוסד והשוק ואינו מצוי בתלות הכרחית עם מוסדות ושווקים שבונים אותו ומובנים על ידו בכל רגע נתון. גם יצרן התרבות הפעיל ביותר עדיין אינו יכול לפעול מחוץ לערכים של המערכת שבה הוא חבר, מחוץ לקביעות השוק והמוסד. האחריות על ההבניה היא תרבותית ולא מוטלת על הסובייקט. הרבה לפני תהליך ההבניה שמוטל על הסובייקט הבוחר והמייצר, יש תהליכים שהוא פסיבי בהם, תהליכים שמעריכים את המוסד ואת השוק.

אימוץ דגמים חדשים הוא תהליך ארוך ומורכב. יש ליצור מצב שבו המוסדות והשווקים התרבותיים יאפשרו כניסה של דגמים חדשים לרפרטואר. כיצד אפשר ליצור זאת? יש אופציה ששווקים רבים בחיי הפרט יתמכו באימוץ הדגמים החדשים: החברים, מקום העבודה, קהילות תרבותיות שונות והמשפחה שלו יעודדו את הנושא. אופציה אחרת היא שהערך שהמערכת המלמדת נותנת לפרקטיקות, יהפוך לערך קובע וחשוב יותר לפרט מאשר הערכים שנותנות מערכות אחרות בחייו – דוגמת המשפחה, החברים, מקום העבודה, האתוס וכו'. לשם כך יש ליצור מצב שבו המערכת המלמדת תופסת מקום ראשון במעלה. ייתכן גם שאחד הצדדים יאמץ דגם שמוצג לו בידי הצד השני, אבל יערוך לו אדפטציה שמתאימה למערך הדגמים הזמין לו עקב המערכות שבהן הוא חבר. יש גם צורך להבין כיצד דגמים חדשים מסתדרים ליד, בין לבין ולאור דגמים אחרים. למשל – אם לאחד הצדדים יש דגם פעולה של "ותרנות" שהוא דגם שעליו הוא מקבל ערך רב מהסביבה ומעצמו, ייתכן שזה יגרום לו לאמץ ביתר קלות את הדגמים של הצד השני. אם לאחד מהצדדים יש דגם של "עקשנות" שבו הוא מיומן ועליו הוא מרגיש שיקבל את התשואה הגדולה יותר, ייתכן שזה ימנע ממנו מלאמץ דגמים אחרים. כמו כן, ניתן בהקשר זה לתהות על דגמים שנעים יחד. ניתן לחשוב למשל על דגם שמשתנה בקורס הגנה עצמית: אישה מדווחת על עצמה כעל יותר עצמאית לאחר הקורס. אבל בעולם שמחוץ לקורס, דגם ה"פחות עצמאית" מחובר לדגם של "חלק ממשפחה קרובה", ולא ניתן לוותר על הראשון מבלי להקריב את השני. נוצר פער בין דגם ה"עצמאות" שיש לו מקום וערך בקורס ההגנה העצמית, לבין ההתנהלות היומיומית במערכות אחרות, בחיי היומיום – התנהלות שבה שימוש בדגם זה מניבה פחות תשואה.

ברגע שהנפש מורכבת מדגמים תרבותיים, וברגע שבו המכניזם הרב-מערכתי משפיע על התנהלות חיי הנפש, הרי ששינוי תרבותי-נפשי – דהיינו אימוץ או ויתור על דגמים – אינו עניינו של הפרט בלבד. מדובר בתהליך שמערב את המערכת התרבותית כולה, על מה שהיא מתירה ועל מה שהיא אוסרת, על מה שהיא הופכת לזמין ועל מה שלא, ועל ה"תשואה" שהיא מסוגלת להעניק ליחיד על התנהלותו היומיומית.

פרק ד': מתודולוגיה

על מנת לבחון לעומק שינוי בדגמים פסיכו-תרבותיים עקב קורס להגנה עצמית, המחקר הנוכחי עוקב אחר שלוש משתתפות בקורס שכזה. בקורס האמור עבדתי כחלק מצוות ההדרכה, בתפקיד אסיסטנטית. יתרונו של התפקיד: הוא אפשר לי גישה לקורס ובו בזמן לא הציב אותי בתפקיד החברתי של מדריכה. כאסיסטנטית, חוו אותי המשתתפות בסמוך לקבוצה, וכעוסקת בארגון ובכירוקרטיה של הקורס. עצם השתתפותי בעבר בקורס זה העניק לי גישה בלתי אמצעית למשתתפות ולקורס.

אוכלוסיית מחקר

המשתתפות במחקר נבחרו בצורה אקראית מבין משתתפות הקורס. כולן בשנות ה-20 לחייהן, מתגוררות כעת באזור תל אביב, אך נולדו במקום אחר בארץ. בזמן שהתבקשו להתראיין הוצג להן המחקר כמחקר על נשים והגנה עצמית. שלושתן הגיבו בהסכמה מלאה לבקשה.

כלי מחקר

ראיונות עומק חצי מובנים

כל משתתפת עברה שני ראיונות עומק חצי מובנים. האחד בשבוע שלפני הקורס, והשני – שלושה חודשים לאחר תום הקורס.

כמקובל בראיונות חצי מובנים (Bernard, 1995), הגעתי לראיון עם רשימה של נושאים שרציתי לגעת בהם, והעליתי אותם לאורך הראיון בצורה ריאקטיבית לדברי המראיינות. משמעות הדבר: (א) אם המראיינות דיברו על הנושאים בעצמם, לא שאלתי עליהם, או שהשתמשתי בשאלות המשך ופיתוח. (ב) בכל שלב נתון בחרתי את השאלה או התגובה הבאה שלי בהתאם ובריאקציה לדברי המראיינת. כלומר, לא היה סדר קבוע וניסוח אחיד לשאלות, אלא המראיינות דיברו על כל הנושאים בדרך שהייתה הטבעית ביותר להן, ובצורה שהייתה דינמית ומתבקשת מזרם השיחה.

רשימת הנושאים שרציתי לגעת בהם נגזרה ממחקרים קודמים בנושאי הגנה עצמית (ר' פרק ב'), מתוך רצון שהבנות ידברו על אותן הסוגיות שנחקרו במחקרים קודמים – פחד, אמונות במחוללות, הערכה עצמית, הימנעות, תחושת סוכנות, נשיות, גבריות, גוף, רגש וכד'.

בזמן הראיונות היה לי חשוב שהמשתתפות ידברו על חוויות חיים המקושרות אצלן לנושא הגנה עצמית, אבל היה לי חשוב לנסות ולכוון את השיחה גם לתחומים אחרים בחייהם. כך נוצר מצב שבו ניתן לראות וריאציות של דפוסים לאורך מרחבי חיים שונים. כמו כן, לעתים קרובות נשאלו שאלות שמסייעות למראיינת למקם עצמה בזמן – היכן היא היום לעומת העבר – ובמרחב: כיצד היא ממקמת את עצמה ביחס לאנשים סביבה. אלו הן שאלות שמסייעות לאדם להבנות את עצמו בדיבור ומסייעות בניתוח עתידי.

ישיבות צוות

לפני ואחרי כל שיעור אימפקט, הצוות מנהל ישיבה ובה נידונה כל אחת מהמשתתפות. צוות אימפקט העניק לי אישור להקליט שיחות אלו. לאחר מכן תמללתי וניתחתי את השיחות הקשורות לשלוש הנבדקות. החומרים מאפשרים להיחשף לפרספקטיבות בזמן אמת, בנוגע לתהליך שעוברות המשתתפות. החומרים חושפים את הערכת אנשי הצוות בנוגע למידה בה כל אחת מהמשתתפות מאמצת את הדגמים האימפקטיים. כמו כן, החומרים מאפשרים חשיפה להערכות הצוות את הדגמים אותם הביאו המשתתפות מהבית, וכיצד דגמים אלו פוגשים בדגמים האימפקטיים במהלך הקורס.

צילומי קרבות

כל משתתפת בקורס אימפקט משתתפת בכ-20 קרבות. לצורך המחקר מנותחים עשרה קרבות של כל אחת מהמשתתפות, כדי לעקוב אחרי למידה בשטח ואחר דגמי פעולה ולא דגמי דיווח. בכל קורס הקרבות מצולמים בידי האסיסטנטית. כיוון שזה היה תפקידי בקורס, קיבלתי אישור מיוחד לצלם את הקרבות בצורה שתתאים לצורכי המחקר שלי, וכן להשתמש בצילומים לאחר מכן. כמו בכל קורס אימפקט, חתמו הבנות על חוזה שבו הסכימו להיות מצולמות, בידיעה שהצילומים ישמשו לאחר מכן ללמידה. היות וחלק מחוזה החשאיות עם המשתתפות מבהיר שרק צוות הקורס ייחשף לקרבות ולצילומים – היותי חלק מצוות הקורס אפשר לי להשתמש בצילומים לשם מחקר, תוך שמירה על הקוד האתי של אימפקט. לאחר תום הקורס ותום המחקר ביקשתי, וקיבלתי, מהמשתתפות אישור להשתמש בצילומי הקרבות שלהן לשם מחקר.

סבבי דיבור בזמן הקורס

חלק נכבד מקורס אימפקט כולל סבבי דיבור ולמידה. בסבבים אלה רושמת לרוב המדריכה הראשית רשימות של דברי המשתתפות. בקורס הנוכחי רשמתי אני, באישור של צוות הקורס, מה שכל אחת מהבנות אמרה בכל סבב. אימפקט־ישראל נתנה לי אישור מיוחד להשתמש ברשימות לשם ניתוח, תוך שמירה על פרטיות הדוברות. גם במקרה הזה, חלק מהסכם החשאיות עם המשתתפות הוא כי רק צוות הקורס והמשתתפות שבו נחשפות לדברים, ולכן העובדה שהייתי חלק מצוות הקורס אפשרה לי גישה לחומרים. לאחר תום הקורס ותום המחקר ביקשתי, וקיבלתי, מהמשתתפות אישור להשתמש לשם מחקר ברשימות אלו.

כלי ניתוח תמלול

הראיונות הועברו תהליך של תמלול לפי המוסכמות בתחום. הדברים שאמרו הבנות בסבבי הדיבור בקורס סוכמו בצורה קפדנית ככל האפשר במהלך הקורס. במקרים מסוימים, כאשר היה הדבר אפשרי, הוקלטו הסבבים ולאחר מכן תומללו. התמלול כלל האזנה לכל ריאיון פעמים מספר, במהירויות שונות. התמלול

כולל לא רק את התוכן הנאמר על ידי הדוברים אלא גם סימנים פרזודיים: הפרזות, שינוי משלבים, כמתים ועוד (Gee, 1996).

ניתוח שיח

ניתוח שיח נערך על התמלולים שהוזכרו. הניתוח כולל שני שלבים –

(א) קריאה צמודה בטקסט, הכוללת:

1. ניתוח שיח פסיכולוגי – זיהוי פרקטיקות פסיכו-סוציאליות, זיהוי דגמים פסיכו-תרבותיים. כיצד הדוברת יוצרת ומעצבת בשיח שלה מבנים פסיכולוגיים: עצמי, רגשות, פחדים, פגיעות, חוזק, סוכנות, מחוללות, מניעים, אחריות ועוד. ניתוח זה מבוסס על הכלים שפותחו בתחום הפסיכולוגיה הדיסקורסיבית – אבחון דפוסי שיח המבנים מושגים פסיכולוגיים כמו עצמי, אחריות, ערך ועוד (Wetherell, 2007; Edwards, 1999); על כלים לזיהוי דגמי רגש בדיבור (Li & Arber, 2006; Shields, 2005; Coupland,) (2008); ועל החשיבה של ארווין גופמן על "ביצועי עצמי" ו"הצגת עצמי" (גופמן, 1980). בניתוח במחקר הנוכחי, ניתן דגש יתר לזיהוי הדגמים המאפשרים לדוברות להבנות רגשות של פחד ואיום, תפיסות של מגדר, הערכות של מסוגלות ותמות נוספות, שמחקרים קודמים שייכו לשינוי פסיכולוגי המתרחש בעת קורס הגנה עצמית (ר' פרקים ב'-ג' בעבודה זו).
2. ניתוח ארגון הדיבור ואסטרטגיות להבניית זהות בדיבור: מהן הפעולות שבאמצעותן כל דוברת מבנה דגמים וכיצד היא יוצרת יחסים בין דגמים מתחרים הזמינים ברפרטואר שלה. בשלב זה אני משתמשת בכלים שפיתחו חוקרי זהות ושיח, להבחנה באסטרטגיות לעיצוב וליצירה של זהות עצמית ושל "הצגת עצמי" או סיפור עצמי. האסטרטגיות כוללות: קירוב או אימוץ (שיוך של אפיון מסוים לעצמי); הרחקה (שיוך של אפיון מסוים לאחר, או שלילתו בהקשר לעצמי); תיקוף וסימוך (שיוך של מאפיין מסוים לעצמי באמצעות הסתמכות על גורם מוערך מעניק תוקף); תיקון (שימוש במאפיין מוערך על מנת להרחיק מהזיהוי העצמי מאפיין אחר המוערך באופן שלילי); משא ומתן (קירוב והרחקה לסירוגין של מאפיין מסוים לעצמי הנבנה באמצעות שיח הדובר); הבלטה (מאפיין מסוים המובלט על מנת ליצור קירוב או הרחקה); תביעות זהות (מאפיין שהדובר רוצה לנכס לעצמו); בידול (הבחנה שהדובר עורך בין אפשרויות ודגמים שהוא מזהה בעולמו, על מנת לקרב או להרחיק עצמו מהם) ועוד (Hunt & Miller, 1997; Bucholtz, 1999; Condor,) (Snow & Anderson, 1987; 2000; גופמן, 1980). המטרה כאן היא כפולה:
 - (א) להראות את השימוש שעורכת הדוברת באסטרטגיות שזוהו בשלב הקודם: אילו מהם היא מקרבת אליה ומזהה עם עצמה, ואילו היא מרחיקה מעצמה וכיצד.
 - (ב) לראות כיצד הדוברת ממקמת את עצמה במעין מפה של אפשרויות חברתיות שהיא מזהה בסביבה התרבותית: אפשרויות להוויה, לפעולה, לרגש ועוד. המיקום מראה סדר עדיפויות והיררכיה של הערכות וערכים.

ההנחה כאן, בהתאם לתיאוריה הרב-מערכתית, היא כי האסטרטגיות שהדוברת מקרבת אליה הן האסטרטגיות הפסיכו-תרבותיות המוערכות ביותר בסביבה החברתית שלה ומזכות אותה לטעמה בהון הסימבולי הרב ביותר.

3. ניתוח נרטיבי – בכל פעם שהמרואינת סיפרה סיפור, נערך בו ניתוח נרטיבי. בהתבסס על לבוב (1975) ופולני (Polanyi, 1981) ההנחה היא כי ניתוח נרטיבי מאפשר לנו לזהות את הדגמים התרבותיים המוערכים בידי הדובר – הכלים הנפוצים ביותר ב"ארגז הכלים" שלו.

(ב) ניתוח תמטי – בשלב השני אוגדו האסטרטגיות מכל ריאיון על מנת לראות כיצד הדוברות בונות תמות מרכזיות בשיח שלהן. בהתאם להכוונת הריאיון ולמיקוד המחקר, חלק התמות מתקשרות לתמות שקושרו במחקרים קודמים (ר' פרק ב') לתחום ההגנה העצמית – פחד, איום, חוזק, מחוללות, גבריות, נשיות, פגיעות וכד'. עם זאת, ניתן מקום לניתוח התמות שהועלו בידי הנבדקות ופותחו על ידן בצורה טבעית.

ניתוח קרבות

הקרבות עברו תהליך של העברה למילים. ניסיתי – כמיטב יכולתי – לתאר מה קורה על המזרן ואצל כל אחד מהמשתתפים, בכל שנייה של הקרב. התיאור שאף לכלול תנועות גוף, הבעות פנים, טון דיבור, מלל וכד'. בכל קרב צפיתי שלוש פעמים לפחות, בדרגות מהירות שונות. התיאור התמקד בשפת הגוף של המשתתפת בקרבות – תנועות גוף, הבעות פנים ומלל. המטרה הייתה כפולה:

- (א) לעקוב אחר הדרכים שבהן כל אחת מקבלת או דוחה את הדגמים האימפקטיים – בשלב זה עקבתי אחר טכניקות ביצוע בפועל לעומת הטכניקות כפי שנלמדו.
- (ב) לעקוב אחר היחס של המשתתפת לקרבות ולאיימפקט ככלל – תיאור מלל והבעות פנים לפי ואחרי קרב, ובמקרים מסוימים במסגרת הקרב.

זיהוי דפוסים ותנועה של דפוסים

ניתוח הקרבות וניתוח השיח העלה מאגר רחב אך סופי של אסטרטגיות מסוגים שונים שבהן משתמשת כל אחת מהנבדקות. בשלב הבא, לכל אחת מהנבדקות קובצו אסטרטגיות דומות לקטגוריות על בסיס מכנה משותף. קטגוריות לדוגמה: "להיות שם", "אני יוצאת דופן", "אני קורבן", "הצפה רגשית" ו"הגוף החזק". אף שלכל אחת מהנבדקות נתגלו קטגוריות שונות לביצועי רגש (ניתוק רגשי לעומת הצפה רגשית, למשל) הרי שכולן ערכו ביצועים רגשיים. כך, מתוך החומרים הופיעו קטגוריות רחבות יותר, הנכונות לכל הנבדקות: הצגות עצמי, ויסות רגש, הבניה של פחד ושל איום, יחסי אני-אחר, הבניה של גוף והבניה מגדרית. עם זאת, כל נבדקת "ממלאת" את הקטגוריה בקטגוריות משנה שונות ובביצוע שונה של קטגוריות אלו.

בשלב הבא, הוצגו לכל משתתפת האסטרטגיות וקטגוריות המשנה בכל קטגוריה, בכל נקודת זמן מבין השלוש. לאחר מכן נערך ניתוח הנועד להתחקות אחר שינוי ושימור של אסטרטגיות וקטגוריות לאורך

שלוש נקודות זמן בתקופה הנחקרת. המטרה כאן הייתה לעקוב אחר תנועות האסטרטגיות, כחלק משינוי פסיכולוגי שהנבדקות אמורות לעבור, כפי שהניחו מחקרים קודמים על שינוי פסיכולוגי בתחום ההגנה העצמית.

הממצאים האינדיבידואליים, והמסעות השונים שעברה כל משתתפת לנוכח אותה התערבות פסיכולוגית, יובילו אותי להציע מספר הצעות בנוגע לשינוי פסיכולוגי המתבטא בתנועה של דגמים פסיכו-תרבותיים.

קורס הגנה עצמית בשיטת אימפקט

מודל מאגינג (Model Mugging) הוא שם כולל למגוון שיטות להוראת הגנה עצמית, שהמשותף לכולן הוא שימוש במדריכים-תוקפים: אמני לחימה שעוברים אימונים מיוחדים על מנת להשתתף עם התלמידות בקרבות של פול קונטקט – סימולציות לסיטואציות תקיפה מציאותיות מהמרחב הציבורי והפרטי. סיטואציות אלו כוללות הטרדה מילולית, תקיפה מאחור וסימולציות של אונס. המדריכים משתמשים בגופם ובדיבורם כדי ליצור מצב מציאותי ומפחיד ככל האפשר. ייחודה של הסדנה הוא בהזדמנות שניתנת למשתתפות לחוות את עוצמת הטכניקות ויעילותן מול תוקף ממשי ובסיטואציות מציאותיות.

שיטת אימפקט להגנה עצמית היא אחת השיטות ללמידת הגנה עצמית באמצעות מודל מאגינג. השיטה בנויה על שימוש בחוזקות הגוף הנשי לעומת חולשות הגוף הגברי, והיא פותחה במיוחד לנשים. בין תוכני הקורס: הקשבה לתחושת הבטן, הצבת גבולות ברורים, אסרטיביות, שימוש נכון בשפת הגוף ובקול כאמצעי להפחתת רמת האלימות במצבי סיכון, טכניקות פיזיות פשוטות להדיפת תוקף במצבים שונים (עמידה, שכיבה), סימולציות "תקיפה בזמן אמת" ותרגול תפקוד במצבי לחץ. בקורס מדגישים את החשיבות של מיומנויות עימות מילולי אסרטיבי והצבת גבולות פיזיים ורגשיים ברורים. כל אלה מסייעים לנשים ולנערות להימנע ממצבי סיכון ולעצור אותם בשלביהם המוקדמים ביותר. היבט זה כולל תרגול מיומנויות של אי הסלמה והדגשת חשיבות כלי זה בהרגעת הרוחות ובהפחתת רמת האלימות בסיטואציה נתונה, כמו למשל שימוש נכון בקול: מה ואיך לומר – ולא פחות חשוב, מה לא לומר – כדי לא להגיע להסלמה.

קורסי אימפקט מורכבים מלימוד טכניקות פיזיות ומילוליות פשוטות ויעילות להתמודדות עם מצבי סיכון, ותרגולן לאחר מכן בסימולציות מלאות עם מדריך בחליפת מגן. הסדנאות מתמקדות בנושאי הטרדות ותקיפות מיניות, והן מקיפות קשת מצבים רחבה של הפרת גבולות פיזיים ולא פיזיים, החל בהטרדה מינית על ידי זרים או מכרים (חבר, קרוב משפחה, עמית לעבודה) וכלה באיום פיזי ממשי. בהתאם למחקרים שמראים כי רוב התקיפות המיניות מבוצעים על ידי אנשים הקרובים לנו, באימפקט מלמדים אסטרטגיות אפקטיביות לטיפול במצבים שבהם הפרת גבולות מתרחשת בידי אדם מוכר וקרוב. השיטה מבוססת על למידה באמצעות אדרנלין – ככל שהאישה פוחדת יותר והאדרנלין זורם במערכת העצבים שלה, הטכניקות הנלמדות ייקלטו מהר יותר בגוף שלה.

בישראל, כמו בעולם, אימפקט נלמד בסדנה בת 5 מפגשים, בסך כולל של 25 שעות. בכל מפגש נלמדים כארבעה סוגי תקיפות ודרכים להגיב אליהם ולהילחם בהם. השיטה נלמדת בקבוצות של כ-16–18 נשים,

ודגש רב מושם על תמיכה קבוצתית. את הקורס מעביר צוות הדרכה המונה 3–6 אנשי צוות: מדריכה או שתיים, מדריך-תוקף או שניים ואסיסטנטית או שתיים. לכל אחד מאנשי הצוות יש תפקיד ברור ותחומי אחריות מוגדרים. צוות ההדרכה, אשר עובר תהליך הכשרה ממושך ומעמיק, מספק סביבה תומכת ובטוחה מבחינה נפשית ופיזית עבור המשתתפות ומאפשר להן לחזק את ביטחונן העצמי, לשכלל את מיומנותיהן ולהגדיל את תחושת העוצמה האישית שלהן. לרבות מהמשתתפות שחוו על בשרן אלימות במשפחה, תקיפות מיניות או טראומות אחרות, להיות בעלת עוצמה פיזית ורגשית במהלך סימולציה של תקיפה – היא חוויה בעלת כוח ריפוי מיוחדת במינה. יתר על כן, מדריכי אימפקט רגישים במיוחד לנושאים של התעללות ואלימות לסוגיה.

העבודה הנוכחית בודקת את דרכי התגובה השונות של שלוש משתתפות בקורס אימפקט למערך הדגמים התרבותיים-נפשיים שאימפקט מציע. לכן באמצעות סקירה של המסגרות השונות של הקורס, שיעור אחר שיעור, אציג את המערך שאימפקט מציעה למשתתפות בה.

לפני תחילת השיעור הראשון, משתתפות הקורס מקבלות לידיהן חוברת מידע, טופס התחייבות ושאלון פתיחה. אלה כוללים מידע על הקורס, ומגדירים לראשונה עולם מושגים שבו יעסקו השיעורים. בהקדמה לחוברת המידע (נספח א', עמוד 3) נכתב: "קורס זה יעניק לך את ההזדמנות ללמוד כיצד להגן על עצמך במצבי תקיפה, כיצד להשתמש באדרנלין וברגשותיך כמקורות עוצמה וכוח, כיצד להשתמש בקולך כדי למנוע, לצמצם או לעצור תקיפה, כיצד לקבל החלטות במהירות תחת לחץ, כיצד לתת ולקבל תמיכה וכיצד להשיג תחושת ביטחון". האמצעים המסייעים בתהליך הלמידה: "הבנת הנסיבות החברתיות-תרבותיות של אלימות והגנה עצמית, זיהוי מצבים והתנהגויות מסוכנות, זיהוי שפת גוף פולשנית, עמידה והליכה תוך מודעות וביטחון, שימוש בקול כדי להרגיע או להתעמת עם תוקף, ידיעה איך ומתי להשיב מלחמה, השגת תחושת ביטחון, ליפול אם נדחפת, השבת מלחמה מן הקרקע ותגובה לאלימות מילולית" (נספח א', עמוד 3). בהמשך החוברת המשתתפות מקבלות הסבר להנחיות הבאות – לא להפעיל את מה שלמדו בקורס על בני משפחה וחברים, לבקש מאנשים בסביבה שלא לאחוז בגופן בהפתעה, לבקש תמיכה, לכבד את פרטיות משתתפות הקבוצה, להקשיב מבלי שיפוט, לדבר רק על התנסויות אישיות. כמו כן, בהמשך החוברת מובאת מגילת זכויות האישה וחומרי קריאה מומלצים. ניתן למצוא בחוברת קווים מנחים לתגובות מילוליות אסרטיביות כתגובה להתנהגות בלתי רצויה, לשפת גוף, לקול, מיומנויות פיזיות של הגנה עצמית – אלה הם תיאורים כתובים של מה שהנשים יעשו בגופן במהלך השיעורים. כמו כן, מומלץ לנשים ללמוד עוד על אלימות כנגד נשים, ולתרום לשינוי חברתי ולצדק חברתי.

מלבד הצהרת הסודיות, טופס ההתחייבות (נספח ב') כולל הצהרה על מודעות לפעילות הפיזית ולמגע הגופני הישיר ולמצבי תקיפה מדומים ומלחיצים שהתרחשו בקורס. כמו כן מבטיחות המשתתפות כי אם הן מצויות בטיפול של תרפיסט או איש מערכת הבריאות – יקבלו ממנו אישור להשתתף בקורס. החותמות על הטופס מסכימות גם להשתמש בטכניקות הנלמדות להגנה עצמית בלבד, ומאשרות לצוות אימפקט לסיים את השתתפותן בקורס בכל שלב אם לפי שיקול דעתו המקצועי יש בכך סיכון ממשי למשתתפת או סבירות גבוהה לנזק פיזי או רגשי.

שאלון הפתיחה (נספח ג') שאותו ממלאות המשתתפות לפני תחילת הקורס, מבקש מידע על השתתפות סדירה בפעילות גופנית או שיעורי אמנות לחימה וכן על מוגבלויות גופניות. מלבד זאת, המשתתפות עונות בו על שאלות בנוגע לרגשות בנוגע לביטחון אישי, התנהלות במרחב הציבורי (הליכה לבד, הימנעות ושינוי הרגלים). שאלות נוספות קשורות ליכולת בנוגע לפרקטיקות ביטחון אישי – יכולת לומר לא, יכולת להרגיע אנשים אגרסיביים, יכולת להגיב להצקות מסוגים שונים ועוד. שאלון הפתיחה ממסגר את הקורס כגופני, מכניס לתודעה את מושג הביטחון האישי ומציג באופן ברור סיטואציות תקיפה וכלים להגנה. לחלק מהמשתתפות זו הפעם הראשונה לחשוב על כל אלה בצורה ישירה ותחת הכותרות הללו. השלבים שמקדימים לתחילת הקורס ממסגרים כבר הם את אימפקט כקורס גופני ונפשי המערב תהליך של למידה, הכולל התנסות קבוצתית ומקושר לזכויות נשים באופן כללי.

השיעור הראשון נפתח בהצגה מילולית של הקורס. כסיבה לקיומו מוצגות סטטיסטיקות בנוגע לתקיפה מינית. לפי הצגה זו, מטרות הקורס הן נתינת כלים להגנה עצמית, הגדלת יכולת הבחירה של כל אחת ושמירה בו זמנית על חופש ועל ביטחון. הקורס מוצג ככזה הבא להעניק לנשים כלים נוספים על אלה שכבר יש להן והגנו עליהן עד כה, ולא ככזה הבא להחליף כלים קודמים. בבסיס הקורס נמצא חוזקן של הנשים, המורכב מחוזק פיזי (אגן ורגליים חזקות), נפשי (אינטואיציה, יכולת הבעת רגשות וגיוסן לטובתן) וחברתי (יכולת לתרום ולמשוך כוח מנשים אחרות). בשלב הבא של השיעור מדובר על הגנה עצמית שמתחילה ומתבטאת במעגל הנשים – מיקוד, אבחון והכרה, ביטוי רגשות ורגישות לאחרים. לאחר מכן, הנשים מסכימות, בהנהון ראש, להתחייבות לשמירת חשאיות, הגעה בזמן, דיבור על עצמן בלבד ולא על אחרות. תמיכה וסבלנות לתהליך. אז, המדריך־תוקף מציג עצמו בקצרה ומסביר שהמדריכים־תוקפים לא נופלים מ"סתם" מכות, אלא רק ממכות שבהן אדם ללא חליפה היה כבר מאבד הכרה.

שלבי השיעור הבאים כוללים מעגל היכרות וציפיות, חימום בנות (בזמן זה המדריכים מחליפים את בגדיהם הרגילים לחליפות תוקף) ואז ברצף מעגלי – הדגמה, לימוד וביצוע של ארבעה קרבות, שיחת סיכום ואז הפסקה. בשיחת הסיכום כל אחת מהבנות אומרת כיצד היא מרגישה, וכל אחת מאנשי הצוות נותן משוב ושיקוף של מה שראה והבחין בבנות. משובים אלה לעד יהיו חיוביים ומחזקים. כמו כן, בשיחת הסיכום מסבירים לבנות כיצד הן עשויות להרגיש לאורך השבוע ועורכים לכך נורמליזציה. מבקשים מהן לדאוג לעצמן, להגיע בשבוע לאחר מכן ולא לתרגל את שלמדו עם אנשים אחרים. היום מסתיים במעגל ענק ובו צועקים "כן!".

בשיעור הראשון נלמדים הקרבות הבאים: תקיפה באמצעות משיכת יד, תקיפה באמצעות התנפלות/חיבוק מאחור, הגנה באמצעות בעיטות תוך שכיבה על הרצפה, תקיפה מאחור תוך משיכת הנתקפת לרצפה.

בכל קרב שנלמד בשיעור הראשון ובשיעורים הבאים, כולל תהליך הלימוד את השלבים הבאים: (א) תוקף ומדריכה מדגימים קרב. (ב) התוקף מוריד את הקסדה שלו ואז מגיע שלב ההסבר: המדריך והמדריכה מבצעים את התנוחות והתנועות של התקיפה ושל אמצעי ההגנה, ומסבירים כיצד המצב מרגיש לכל אחד מבעלי התפקידים (התוקף והנתקפת) ומדוע הגיוני ויעיל לנתקפת להשתמש בכלי ההגנה

המוצעים. (ג) המדריכות והאסיסטנטיות מלמדות את המשתתפות את התנועות ומתרגלות אותן באוויר. (ד) המדריכים מתרגלים את התנועות עם המשתתפות באמצעות כריות. (ה) נערך מעגל לפני קרב ובו המדריך והמדריכה מסבירים מה עלול להתרחש ומהם הכלים שיש למשתתפות. המעגל מסתיים בקריאה קבוצתית של "לא". (ו) האסיסטנטית עורכת את הקרב הראשון. (ז) כל המשתתפות נעמדות בשורה וניגשות אחת לקרב, על פי מיקומן בתור או בבחירה אקראית. המשתתפות נלחמות, אחת אחרי השנייה, בזמן ששאר הקבוצה צופה ותומכת. (ח) נערך מעגל סיכום קרב ובו כל אחת אומרת מה היא מרגישה. המדריכים נותנים משוב על העוצמה שחוו כתוקפים.

השיעור השני מתחיל בסבב שבו המשתתפות מספרות על שלומן וכיצד עבר עליהן השבוע – מחשבות, חוויות ורגשות מהשבוע האחרון לאחר הקורס. לאחר מכן מוצג נושא היום – כאן ועכשיו: לעשות את מה שצריך כדי להיות במקום המאפשר לפעול כשצריך, קבלת הרגשות שלנו ופעולה אף שמרגישים חוזק/חולשה/פחד, התייחסות לנושא הניתוק הטבעי במצבי מצוקה – האם הוא עוזר או מפריע לנו? לאחר מכן הבנות מתחלקות לזוגות, וכל אחת מקבלת דקה כדי לספר לשנייה מה עוזר לה להיות כאן ועכשיו כדי לפעול בחייה, ומה יכול לעזור לה להיות כאן ועכשיו בזמן אתגרי השיעור. לאחר מכן הן חולקות את המחשבות שלהן עם הקבוצה. בהמשך היום ובשיעורים הבאים ישתמשו לעתים חברי הצוות ובנות הקבוצה בסיסמה "כאן ועכשיו" על מנת לעודד משתתפת להתמרכז ולהיכנס לסיטואציה. בהמשך מתבצע חימום גופני וחימום קול בזמן שהמדריכים מחליפים בגדים, נערכות חזרות על טכניקות הלחימה מהשיעור הקודם ואז מתחיל רצף קרבות ובסופו מעגל סיום, לפי הנוסחאות של השיעור הראשון. בשיעור השני הקרבות שנלמדים הם: תקיפה באמצעות דחיפה מאחור, תוקף שקט ותוקף אגרסיבי – תרגול בזיהוי סימנים והצבת גבולות, תוקף מדבר והצבת גבולות בעימות מילולי, היפוך (סימולציה אונס ראשונה) וקרב קירור.

השיעור השלישי מתחיל בסבב חוויות ושיתוף. לאחר מכן מוצג נושא היום: שימוש ברגשות. כל רגש שעולה הוא נכון, אין צורך לשפוט אלא לקבל ולתמוך. מטרת היום היא להביא לקרב לא רק גוף ושכל, אלא גם רגשות, שמהווים אנרגיה ללחימה. לאחר מכן הבנות מתחלקות לזוגות, וכל אחת מקבלת דקה כדי לספר לשנייה על משהו אחד שמקשה עליה לבטא את הרגשות שלה בשיעור או בכלל, ומשהו שיכול לעזור לה לקבל את הרגשות שלה ולהביא אותם לקרב. לאחר מכן הן חולקות את המחשבות שלהן עם הקבוצה. בהמשך מתבצע חימום גופני וחימום קול בזמן שהמדריכים מחליפים בגדים, נערכות חזרות על טכניקות הלחימה מהשיעורים הקודמים ואז מתחיל רצף קרבות ובסופו מעגל סיום, לפי נוסחאות השיעור הראשון. בשיעור השלישי הקרבות שנלמדים הם: קרב חימום, קרב כבקשתך (המשתתפת קובעת מי התוקף, היכן מתרחשת התקיפה, מהם היחסים בין התוקף לנתקפת ועוד), קרב היפוכים (סימולציות אונס) וקרב קירור.

השיעור הרביעי מתחיל בסבב חוויות ושיתוף. לאחר מכן מוצג נושא היום: מאה אחוז. לאחד גוף, קול, מחשבה (בחירה) ורגשות כדי לקבל מאה אחוז של כוח, מיקוד ונוכחות, גם אם היום יביא עימו עומס ואתגרים רבים. לאחר מכן הבנות מתחלקות לזוגות, וכל אחת מקבלת דקה כדי לספר לשנייה מה עוזר לה

להוציא מעצמה את המאה אחוז בקורס הנוכחי או בכל תחום אחר. לאחר מכן הן חולקות את המחשבות שלהן עם הקבוצה. בהמשך מתבצע חימום גופני וחימום קול בזמן שהמדריכים מחליפים בגדים, נערכות חזרות על טכניקות הלחימה מהשיעורים הקודמים ואז מתחיל רצף קרבות ובסופו מעגל סיום, לפי נוסחאות השיעור הראשון. בשיעור הרביעי הקרבות שנלמדים הם: קרב חימום, קרב היפוכים ראשון (נלמדות שתי סימולציות אונס חדשות), קרב היפוכים שני ומוארך (נלמדות שלוש סימולציות אונס נוספות) וקרב קירור.

השיעור החמישי והאחרון מתבצע בצורה מעט שונה. סבב הפתיחה מתקיים כרגיל. לאחר מכן הנשים מתחלקות לזוגות ומדברות על מה שהן חוגגות בעצמן ובשנייה, ומדווחות על כך. בהמשך מתבצע חימום, וחזרות על הטכניקות. אז פותחים את היום בקרב חימום, ולאחר מכן בקרב היפוך. בשני הקרבות לא נלמד שום חומר חדש. בו בזמן שהמשתתפות עורכות את הקרבות האלו, חלק מאנשי הצוות נמצאים מחוץ לחדר על מנת לתדרך את ה"תומכים". התומכים הם חברים ובני משפחה של המשתתפות שבאו לצפות בהן נלחמות ולתמוך בהן. ההדרכה לתומכים כוללת הסבר לגבי השיטה, הסבר של אמצעי תמיכה והרגעה לגבי המחזות שבהם התומכים עומדים לצפות. בהמשך מתאחדים כולם בחדר אחד, והמשתתפות מבצעות שני קרבות לעיני התומכים. בשני הקרבות לא נכלל חומר חדש. לאחר מכן מקבלים התומכים הזדמנות להגיב, והמשתתפות יכולות להעיד בפני התומכים על החוויה שלהן מהקורס. בשלב הבא התומכים הולכים לדרכם, והקבוצה מתאחדת שוב לתהליכים הבאים: מילוי דפי משוב על הקורס, צילום תמונה קבוצתית, צפייה משותפת בקרב הראשון של השיעור הראשון ובקרב האחרון של השיעור האחרון, סבב סיכום והענקת תעודות סיום.

חלק משיטת אימפקט כוללת את הדגשים הבאים:

1. לאחר כל סבב דיבור המדריכה משקפת לקבוצה את התמות שעלו מסך המשתתפות ועורכת נורמליזציה וקבלה ללא שיפוט למגוון התגובות.
2. המדריכים מאומנים לדבר הן באמצעות פעלים ותארים חיוביים והן תוך שימוש במושגים מהשדה הסמנטי של "נושא היום". משפטים אופייניים: "תבדקו איפה נוח לכן", "מה טוב לכן", "איפה אתן רוצות להיות", "אם זה לא נוח לכן תשנו את התנוחה", "תרגישו מה בא", "תנשמו", "לא למהר", "מכות מדויקות ועוצמתיות".
3. כל קרב מסתיים כשהתוקף מוטל על הרצפה ומסמן "חוסר הכרה" בעזרת סימן מיוחד. ברגע שהקרב מסתיים המדריכה שורקת, והמשתתפת מבצעת טקס סיום קרב הכולל עמידה ליד התוקף וצעקה – יחד עם המדריכה והקבוצה – של המשפטים הבאים: (א) "סביבה!" (תוך שהמשתתפת סוקרת את סביבתה כדי לוודא שאין איומים נוספים), (ב) "תוקף!" (תוך הצבעה על התוקף), (ג) "לא!" (על מנת להבהיר לסביבה כי כרגע נעשה לה משהו שלא ברצונה). לאחר מכן המשתתפת רצה לבנות הקבוצה ויחד איתן צועקת את המשפט "מאה, עכשיו!", שמסמן שהגנה עצמית היא בחלקה גם בקשת סיוע ותמיכה.

4. במהלך הקרבות המדריכה משמשת כקואוצ'רית המסייעת למשתתפת הן בתמיכה מורלית והן בזכירת הצעדים הבאים. תפקיד המדריכה בולט יותר במהלך השיעורים הראשונים, ובהדרגה מצטמצם, ככל שהמשתתפות לומדות את התרגילים ומבצעות אותם באופן אוטומטי. בצורה דומה והפוכה – בקרבות הראשונים התוקף רובוטי מאוד וצפוי, וכלל שהזמן עובר הוא הופך לדמות מלאה יותר ולא צפויה.
5. לפני ואחרי כל שיעור הצוות דן בכל אחת מהבנות כדי לנסות להבין למה היא זקוקה ובאיזה תחום על מנת לחזק את ההטמעה שלה של המיומנויות השונות הנרכשות בקורס.
6. החל מהשיעור השני, הקרב הראשון והקרב האחרון בכל שיעור מהווים קרב חימום וקרב קירור – קרבות שלא נלמד בהם חומר חדש אבל כל דבר יכול להתרחש בהם.

פרק ה': רייצ'ל

מבוא

רייצ'ל (שם בדוי) בסוף שנות ה-20 שלה, נשואה, מתגוררת במרכז הארץ, עוסקת בתחומי הדרכה ושיקום, על סף תחילת לימודי טיפול.

כבר בריאיון הראשון (נספח ד', עמ' 80-24), רייצ'ל מבצעת את הדגמים שהיא מזהה עם עצמה ומעניקה להם ערך: היא מבנה עולם פנימי שמתווך בינה לבין המציאות ואחראי לפחדים שלה, לאיומים שהיא מזהה סביבה ולפרקטיקות ההימנעות שלה; היא מנהלת משא ומתן עם זיהוי עצמי של פחדנית ושל אישה המלאה בדמיונות וחששות של חוסר מסוגלות; השיח שלה מאוד רגשי ומציג אותה כאדם רגיש, מרגיש ורגשני; היא מדגישה עד כמה חשוב לה להתמודד ולעשות; היא מתחזקת רושם של אדם שרואה מצבים בצורה מורכבת ורבת צדדים, ולא נוטה לקיצוניות אלא למינונים ולניואנסים. היא מציגה את עצמה כאדם שמאוד קשור לסביבתו והשיח שלה מבליט את חשיבות יחסיה עם אחרים. יחסים אלו מאופיינים בעמדה טיפולית של רייצ'ל, כזו הכוללת בתוכה לעתים הקרבה עצמית. בו בזמן היא נסמכת מאוד על דעותיהם של אחרים סביבה. היא מפנטזת על יכולת גופנית ועל חוזק שמקורו בגוף, ומתרחקת מזיהוי עצמי עם יכולות גופניות מוכחות.

דרך זהויות מרכזיות אלו, רייצ'ל גם עוברת את הקורס. בקורס עצמו (נספח ד', עמ' 59-51) ניתן לראות אותה מפגינה רגשות ומדברת על רגשות ולעתים נדמית כחוה רגשות בצורה שמשפיעה על התפקוד שלה או על מצבה הגופני. בו בזמן היא מפגינה חששות ופחדים אבל מראה את עצמה כאדם שמתמודד. היא מביאה צדדים רבים שלה ומציגה אותם זה לצד זה. היא משתמשת לעתים קרובות באסטרטגיות שיח המשמרות את הזהות שלה כאדם שרגיש לסביבתו, קשוב לה ומנהל עימה תקשורת ריאקטיבית, תוך שהיא מבצעת גם עצמי המתבודד ולוקח מרחב לעצמו. למרות החוזק הגופני שלה וההצלחה בקרבות, היא נדמית לעתים קרובות מופתעת או חסרת ביטחון ביכולותיה, בעיקר הגופניות, וכבר בזמן הקורס מגדירה אותו ככזה המאפשר תהליך גילוי של יכולות ומסוגלות עצמיים.

בריאיון השני (נספח ד', עמ' 80-60) רייצ'ל לא נלחמת בזהות של פחדנית ולא מנסה לתקן אותה, היא מקבלת אותה כזהות נורמטיבית. היא מקרבת אליה דמות של אישה מפחדת ורגישה לאחרים אך בו בזמן מתמודדת ועוצמתית, דגם שקיבלה לו סימוכין בקורס. היא משתמשת בדגמים של מסוגלות ויכולות – גם מסוגלות להתמודדות עם תקיפה חיצונית וגם יכולות גופניות – אבל במינונים מועטים. עם זאת השיח שלה כעת הוא שיח של מסוגלות, שרוב רובו מורכב מאסטרטגיות הקשורות למסוגלות פנימית חדשה להתמודדות עם חיי היומיום ועם עומסים נפשיים ורגשיים. אף שהנושא הוא קורס הגנה עצמית מפני תקיפות מיניות על ידי גורם חיצוני, רייצ'ל מבנה שינוי פנימי הכולל יכולת יתרה להגנה עצמית של העולם הפנימי על עצמו, מפני איומים פנימיים, ולא מתייחסת כמעט ללמידת כלים להגנה עצמית מאיום חיצוני. בין השאר היא משתמשת בדגם אחר של יחסי אני-אחר, הכולל בתוכו פחות הסתמכות על אחרים ויותר הגנה על המרחב שלה והצבת גבולות לסביבתה. הקורס מאפשר לרייצ'ל לקרב לעצמה דגמים שמיצבה

כמוערכים עוד לפני הקורס: אישה שעושה עבודה עצמית, שחווה עולם פנימי ושינויים בצורה מאוזנת, בתצורה של גם וגם. אישה שמיישמת הצעות הניתנות לה במסגרות חיצוניות כמו הקורס להגנה עצמית.

הצגות עצמי

מגוון הצגות העצמי של רייצ'ל בריאיון הראשון, מציגות אותה כחווה את העולם בצורה רגשית, ומאמצת אליה זהות של פחדנית, תוך הרחקה של זהות קורבן. בו בזמן חשוב לה מאוד לבצע "עצמי מתמודד" שואף להתמודד" לצד ה"עצמי הפוחד". היא משתמשת בביצועים של גם וגם, ומפגינה ניואנסיות, איזונים והדרגתיות. דגמים של עבודה עצמית פנימית ושל החוויה הפנימית תופסים מקום מרכזי.

דגמים אלו זוכים לביטוי לוקלי בקורס בזמן שהיא מפגינה פחדים וקשיים לצד התמודדות והצלחה. הבו זמניות של הרגשות מתבטא בהתנהלות מילולית ולא מילולית.

בריאיון השני חשוב לרייצ'ל לפתח את עצמה כמפחדת וכמסוגלת בו זמנית, ושואבת מהקורס הרבה משאבים להצגת עצמי שכזו. נדמה שהקורס סייע לה בו בזמן לקרב דגמי פחד מבלי לחוש איום זהות, להרחיק מעליה האשמות אפשריות בקורבנות, ולקבל כחלק ממנה מערך של יכולות גופניות ומנטליות להתמודדות ולהצלחה, מבלי לבטל את ההגדרה העצמית כפחדת ומתקשה. מערך זה הוא כולל אסטרטגיות חדשות, כאלו שרייצ'ל ייחלה להם כבר בריאיון הראשון ושלשם השגתן הלכה לקורס.

הצגת השינוי שהתרחש בה בעזרת הקורס היא הצגה המשמרת את הדגם של ניואנסיות, איזונים ו"גם וגם". דגם העבודה העצמית מופיע לעתים תכופות יותר, בזמן שהיא משתמשת בו כפילטר להצגת קורס ההגנה העצמית. דגמים של יישום הנלמד בקורס במציאות, ושל רפלקסיה, מופיעים בתדירות גבוהה, בצמוד לדגמי העבודה העצמית והשינוי הניואנסי.

בכל דגמי הצגת העצמי של רייצ'ל, ניתנת בכורה לעולם הפנימי ולחוויה הפנימית. מהריאיון הראשון בו חוויית הפחד לא תלויה בעולם החיצוני אלא במערך פנימי, ועד לריאיון האחרון בו מופיעות תצורות רבות של מסוגלות ויכולות ורובן בהקשר לעולם הפנימי.

דגם הכפילות הנלווה לריאיון הראשון של רייצ'ל בשימושה באסטרטגיות לעיצוב "פחדנות" לצד אסטרטגיות לעיצוב "התמודדות", שומר על עצמו לאורך הקורס ובריאיון השני בו רייצ'ל משתמשת באסטרטגיות לעיצוב "קושי" לצד אסטרטגיות לעיצוב "הצלחה, מסוגלות, וחוזק". נדמה כי את השימוש באסטרטגיות של "פחד" מחליף שימוש באסטרטגיות של "קושי", ואילו את אסטרטגיות ה"התמודדות" המפונטזת לעתיד מחליפות אסטרטגיות של יכולת והצלחה שכבר הוכחו, בקורס.

ריאיון ראשון

מיקום עצמי בעולם של פחדניות: מיד בתחילת הריאיון רייצ'ל משתמשת בייחוס זהות – חברותיה מכנות אותה "הפחדנית" (שורה 8) והיא מקבלת את הנרטיב ומכנה עצמה פחדנית (9-10). בכמה צורות לאורך הריאיון היא מאמצת את הזהות הזו באמצעות שיוך זמן – מתארת שהייתה פחדנית מאז ילדותה (9-10, 26-31, 53, 55-59, 238-240, 250), מספרת שהיא מדברת על הפחדים עם חברותיה (1225).

בו בזמן, רייצ'ל מנסה להרחיק מעצמה זהות פחדנית וקורבנית. היא עושה זאת בכמה אמצעים. אמצעי ראשון כולל הצדקה של הפחדים שלה. למשל, לאחר שהיא מתארת עצמה כילדה פחדנית שפחדה ללא סיבה אמיתית, היא מציינת כי למעשה היו מטרידים במושב ילדותה באותה תקופה (60). לאחר שהיא מתארת את הפחד שלה בהיותה בביתה, היא מקדישה מאמץ רטורי להבנות את הבית כמאיים, דבר המצדיק את הפחד (2-240). כשהיא מתארת את הפחדנות שלה ככזו שמאפיינת אותה מאז ילדותה, היא מנסה לנטרל את הפחדים באמצעות אזכור לכך שאלו פחדים של ילדה (239). הניסיון להצדיק את הפחד חוזר על עצמו במקומות נוספים (19-20, 349-355, 49).

אמצעי שני כולל הרחקה של זהות של קורבן. חשוב לרייצ'ל לציין שהיא לא נתקלה במטרידים (60), שלה עצמה לא קרה כלום (69). היא לא מזהה משייכת פחד לחוויות של נשים בדייטים ובמועדונים (837), בהתייחס לעבודתה כמלצרית היא מקטלגת את היחס הגברי לנשיותה כחלק מהתפקיד ולא רואה בכך הטרדה (838). כשהיא מתארת את חילוקי הדעות שלה עם חברות שלא הבינו את הירשמותה ללימודי הגנה עצמית, היא מנצלת משאב רטורי בו אינה משתמשת במקומות אחרים בריאיון – היא מגדירה הגנה עצמית כשמהו שאינו קשור לפחדנות או לקורבנות, אלא משהו שכולן צריכות לאור המציאות (38-42, 1207-1213). העדות הבולטת ביותר לצורך של רייצ'ל להרחיק מעליה זהות קורבנית, קשורה לסיפור אותו היא מנסה שלא לספר. לאור עידוד המראיינת, רייצ'ל מתרצה ומספרת סיפור מעברה – כיצד היא וחברות חברים נשדדו באיומי אקדה בטיול בחו"ל, שוד שהסתיים במוות של אחד מבני החבורה (111-65). רייצ'ל עוסקת בכמה דרכים בנטרול הקורבנות שלה עצמה. רייצ'ל מספרת את הסיפור שלוש פעמים, לאור עידוד המראיינת. היא לא רוצה לספר את הסיפור, היא ממעיטה בפירוט ובשימוש באמצעי הערכה בזמן הסיפור. חשוב לה להרחיק את החוויה מעצמה לחוויה קבוצתית (66) ולהדגיש שלה עצמה לא קרה כלום (69) ולתת לסיפור כותרת של "חוויה לא פשוטה" (117,125), לצמצם את הדיבור על טראומה לתופעה זמנית בלבד (159) ולהרחיב בדיבור על משפחת המת, על מנת להפוך אותם לקורבן שבסיפור (129, 139-144). כשהיא כבר מתייחסת לפחד בהקשר זה, היא מקרבת לעצמה פחד נשי מאונס, בד בבד עם הרחקה של פחד כללי יותר. היא מגדירה שהתמודדה עם הסיפור ועברה על זה טיפול (113-115) וחשוב לה להשאיר את הסיפור בעברה ולא לחבר אותו להווה (169).

העצמי המתמודד: תמות של קיפאון וחוסר אונים חוזרים בתיאוריה של רייצ'ל את דמותה בסיטואציות מפחידות מהעבר ומהווה, במציאות ובדמיון (319-321, 159-163, 177-178, 225-227, 230, 232-3, 341-342). לעומתם היא מתארת מצבים עתידיים מצופים, בהם היא מציגה דמות עצמי אלטרנטיבית, המקושרת לרוב ליכולות התמודדות, תוך שימוש מרובה במילה "התמודדות" בהקשרים שונים ורבים (77, 129, 199, 254). כשאני שואלת אותה ישירות מה זה להתמודד, היא עורכת הקבלה בין התמודדות להצלחה (208, 211), בניגוד לחוויה שהיא מגדירה כחלק ממנה – של חוסר הצלחה (5-233). כשהצלחה מוגדרת כממד הפעולה לעומת ממד הקיפאון (224). היא מסכמת את הנושא במשפט "שהתגברתי, לא שפחדתי" (229).

לאור הזיהוי של התמודדות והצלחה עם פעולה, בתוך שיח ההתמודדות של רייצ'ל, מקום מיוחד ניתן לתפקיד של הגנה עצמית ושל הקורס אליו נרשמה, כשלמידה של הגנה עצמית היא למידה של יכולות התמודדות ועשייה, למול אותם הפחדים והקיפאון שקישרה אליהם בתיאוריה השונים (320-321). הגנה עצמית מקושרת ליכולת של תגובה (313) ושל פעולה במקום בריחה (5-314), לדעת מה לעשות גם כשאינו מושג מה לעשות (315). רייצ'ל משייכת עצמה לקבוצת השתייכות של בנות שהולכות לקורס של הגנה עצמית, בנות שהיא מתארת כאמיצות (290), כמתפקדות בסיטואציות של התמודדות שקורס אחר לא דורש מהן (5-1213), קורס שהיא מתכוננת מראש לכך שיהיה חוויה חזקה (260).

עבודה עצמית: העיסוק בעולם הפנימי מתקשר גם להגדרות הזהות ההצהרתיות של רייצ'ל, ולמקום בו היא ממקמת עצמה בתהליך חייה. היא מצהירה בגלוי שהיא "בתקופה של שינויים" (293). היא נמצאת במקום בחייה של שינוי ואיסוף כלים הן ברמה המקצועית, שמתקשרת באופן אוטומטי לרמה האישית – רייצ'ל רוצה לאסוף כלים הקשורים לעצמי, לבנות את עצמה, לגבש את עצמה, להתחיל טיפול ולעשות את הקורס שהינו משלים לתהליכים קשורי עצמי (7-305) ויכולול תהליכי חקירה עצמיים (1-1240). ניסוח דומה נמצא בתיאור שלה את הקורס ככזה שנותן כלים של ידיעה איך להתמודד, וכלים של ידיעה שאת יכולה להתמודד (319-321).

גם וגם והדרגתיות: למרות היכולת שלה להגדיר את הציפיות ואת הצרכים שלה מקורס של הגנה עצמית, רייצ'ל אינה אדם שמדבר על שינויים ותנועות קיצוניים. בזמן שהיא מגדירה את חייה כנמצאים בתהליכי שינוי, רייצ'ל מוכנה מראש לכך שהקורס יביא עימו שינוי בשבילה (357, 260). אבל חשוב לה לזהות עצמה ולהציג עצמה כאדם של גוונים וניואנסים. ההגדרה של רייצ'ל לשינוי אינה חד ממדית – ממצב אלף למצב בית, והיא מגדירה שינוי כאיסוף כלים. כשהיא מדברת על הקורס שהיא עומדת לעבור, היא מגדירה אותו כעונה על הרצון שלה ב"קצת יותר ביטחון" (11), כזה שלא ימנע ממנה לחוות סרטים אלא שיהפוך את הסרטים לטובים או מעט אופטימיים יותר (359). הנטייה שלה לאיזון מתקשרת אולי גם לדגם הצגה עצמית של מכילה, מטפלת ולא שופטת (127, 850), מסוגלת להכיל דילמות (898) ורואה את שני הצדדים גם במצבים של קונפליקט (1138, 2-1141, 6-1235), להגדרת תפקידה בעבודה – לתת עוד כלים לילדים (9-1064). וכמובן ליכולתה להציג זו לצד זו שתי תמות שהינן לעתים מנוגדות – זו של פחד וזו של התמודדות.

דיבור בקורס

רייצ'ל מתחילה את הקורס בהצגה עצמית של עצמה כלומדת ושל הקורס כמסגרת להוראת כלים. היא מציגה את הקורס כנותן כלים להתמודדות עם מצבים של מצוקה או מצבים לא נעימים (RS1). היא לא מתייחסת לקורס כאל כזה שעוסק רק בסיטואציות של תקיפה מינית, אלא בסיטואציות "מצוקה" או "לא נעימות" בכלל.

כבר ביום הראשון, וגם בבא אחריו, רייצ'ל מתחילה להשתמש בשיח רגשות להצגה עצמית – פחד (RS2), ביום השני של הקורס, התגובות של רייצ'ל הן תגובות רגשיות בהן היא מבטאת בהלה (RS9).

וקושי המתבטא ברצון לא להתחיל את הקרב, לא להיכנס לזה (RS10). אלו ביטויים הדומים להתבטאויות מהיום הראשון (RS3) בו היא מביעה פחד. בשתי התגובות היא מסמנת אי רצון להיכנס לקרב כשהיא אומרת שאין לה רצון להסתכל, או לפתוח את העיניים. בסיכום היום רייצ'ל מסכמת בניסיון לנתח את הפחד שלה. היא מציינת כעובדה "זה מפיחיד" (RS11) ומחלקת לגורמים – כי לא ידוע למה לצפות, כי רמת הקושי עולה, כי הסיטואציות הופכות למציאותיות, כי יש סערת רגשות. כלומר – יש לרייצ'ל צורך להשקיע מאמץ רטורי רב בלהצדיק את הפחד שלה. בו בזמן ולמרות ההצדקה – רייצ'ל מבצעת "עצמי רגשי" מבלי להרחיקו. היא מצהירה שהיא נתונה בפחד ובסערת רגשות, מתנסחת בחצאי מילים ולא מסיימת משפטים או כוונות (RS11), מציגה גם את החלקים שבה שעייפים והיו מעדיפים לא להיות בקורס (RS12).

נושא ההתמודדות, אותו רייצ'ל רואה כמשהו שהקורס מעניק, חוזר על עצמו כבר בסבב שלאחר הקרב הראשון של היום הראשון, בו היא מציינת שהופתעה מההתמודדות שלה בפועל (RS2). תמה של הפתעה ושל גילוי חוזרת על עצמה גם בסבב הבא, בו רייצ'ל מציינת שגילתה שהיא מחפשת להמשיך ולהרביץ, מה שהפתיע אותה (RS8). תמה של הפתעה שממשיכה את אחת מתגובותיה ביום הראשון (RS1). בו בזמן חשוב לה לתקן הערכה משתמעת לתוקפנות ולהציג את הערך שבהתעלמות, ולשבח התעלמות. ביום הרביעי, רייצ'ל משדרת מסר משולש – מחד היא מדגישה את הפחד שחשה, מצד שני מביעה יכולת של מסוגלות ומציינת שידעה מה לעשות, והיא מסכמת את המסר במילת רגש – היא שמחה (RS19). חוזר על עצמו כאן הדפוס של להציג דברים בתצורה של גם וגם – גם משהו הנחשב לשלילי יותר, כמו פחד, וגם משהו שנחשב לחיובי יותר, כמו ידיעה מה לעשות. היא תחזור על כך בתצורה אחרת בסבב האחרון של היום (RS22) בו היא אומרת בו בזמן שהיה לה קשה ושהיא סחוסה, וגם צוחקת ואומרת תודה. באותו הסבב היא מעידה על עצמה שהיא "מנסה להעביר הלאה ולא לדבר" (RS22) באותה הצגה עצמית של עדות עצמית ומודעות לצדדים פחות נעימים בעצמה, כמו זו שהראתה כבר קודם (RS12). בסבב השני של היום הרביעי היא מצהירה בקצרה "כמה כוח יש לנו!" (RS20). ההצהרה הנאמרת בטון אנרגטי ממשיכה את קו ההכרה ביכולת ובמסוגלות, שהראתה בסבב הקודם (RS19).

רייצ'ל מתחילה את היום החמישי של הקורס בעדות עצמית על כך שהיא מעט חולה והיא מציינת, מבלי לפרט, שחלמה שהיא בקרב וניצחה בו (RS24). בסבב הבא, כששואלים אותה מה היא חוגגת בעצמה, היא חוזרת לחלום ומציינת שחלמה אותו כבר קודם והוא תמיד הסתיים רע, והפעם ניצחה (RS25). היא מעידה על עצמה שהייתה מרוצה ומופתעת "ניצחתי, מי היה מאמין", ושהחלום גרם לה ל"אנרגיות מטורפות" כשהתעוררה. העדות הזו מסמנת את הרצון של רייצ'ל לקרב לעצמה שינוי – שגרה נשברה ומשהו חדש קרה. החלום מסמן גם תחושות של יכולות ומסוגלות מסוג חדש, שאותם היא מדגישה בניסוחים שונים. היא מציינת שהיא חוגגת את הכוח שהיא למדה שיש לה, ומבנה בכך מצב בו הכוח תמיד היה לה, והקורס אפשר לה ללמוד להכיר בו. היא חוזרת על כך גם בהמשך כשהיא אומרת שהיא חוגגת את העובדה שהיא יכולה. גם מה שהיא אומרת למשתפת ל', מדגיש את היכולות והמסוגלות שהיא מזהה בכל מקום. היא אומרת לל' שהיא חוגגת אצלה את ההצלחה בקרבות גם אם לפני נדמה שאין מושג איך

עושים את זה. שב אנו רואים את הדפוס של ההצלחה והיכולת, שמוצג לצד הדפוסים המוכרים של אי ידיעה, או של אמונה בהפסד, כפי שמתבטאים בחלום. לאחר הקרב הראשון רייצ'ל מעידה שהופתעה מעצמה – כמה מהר ירדה לרצפה (RS26). באמירה זו היא מזהה בעצמה ואת עצמה עם כשירות – היכולת להילחם לפי מה שאימפקט לימדו. בו בזמן היא מעצבת את הכשירות הזו כחדשה וממקור חיצוני לה – היא הופתעה מעצמה.

בסבב שנערך לסיכום הקורס, רייצ'ל שוב מביאה מסר שהוא "גם וגם" – גם מוזר שנגמר וגם כיף שנגמר (RS27). היא חוזרת שוב על המסר מהסבבים הקודמים, ומציגה עצמה כמכירה ביכולות של עצמה, יכולות שבאו לידי ביטוי גם בפני הצופים בקרבות. הפעם היא שואבת את העדות ליכולות ולמסוגלות אלו מהעובדה שהיא נלחמה מול אורחים. היא מקרבת אל עצמה זהות של חזקה ומגדירה עצמה כחזקה, מציירת את הקורס כגורם שחיזק אותה, ומעידה שהיא הראתה את החוזק הזה לסביבה, ושהסביבה שלה יודעת עכשיו שהיא יכולה.

התנהלות גופנית בקרבות – בין פחד לעשייה

את האסטרטגיות להצגה עצמית שהפעילה באמצעות מילותיה, רייצ'ל מפעילה גם באמצעות גופה. היא מתנהלת בצורה שחושפת רגשות מכל הסוגים, ובעיקר פחד. היא עושה גם וגם – גם מפחדת וגם מתמודדת ומבצעת, ומצליחה. היא מאמצת ומבצעת דגם חדש, שכנראה לא זיהתה עם עצמה, ומפתיחה עצמה בהצלחתה.

כבר ביום הראשון, בקרב השני של רייצ'ל (RF2) ניתן להבחין בביצועי פחד והתמודדות באותו זמן: היא מתחילה את הקרב עם סימנים למתח – יד בפה, המדריכה חשה צורך להניח יד על כתפה. עם המגע רייצ'ל מבצעת תיקון רושם – מסימנים לרמה כלשהי של מתח, היא מתקנת את התנוחה שלה כבר בזמן ההליכה לעבר הקרב: היא מייצבת ומאזנת את הגוף, מאיצה את הליכתה, ומחייכת, מקדימה את המדריכה ובעצם משתחררת מהיד התומכת שלה. מהרגע בו ערכה את התיקון, היא פועלת במהירות, ובאותה מהירות בה היא הולכת, היא גם מיד נכנסת לתנוחת הגנה מהרצפה, מקדימה בכך את המדריכה ואת הצורך של המדריכה לוודא שרייצ'ל בסדר. לשאלות הבירור של המדריכה היא עונה בחיוב ובחיוך רגוע. מיקוד המבט והקשב שלה מופנה קדימה או אל המדריכה, תוך התעלמות מוחלטת מהתוקף שנמצא מצידה השני, צד שאליו היא לא מכוונת כלל את ראשה. המסר שהיא משדרת הוא אם כן כפול – מחד ניכר שהיא מתוחה ומעדיפה שלא להכיר בכל האספקטים של הסיטואציה. מאידך נדמה כי היא נחושה לעבור את הקרב, וכמה שיותר מהר, על מנת להיות מאחוריו. זה מתרחש גם בקרבות (RF7, RF8, RF10).

במספר מקרים ניתן לראות את רייצ'ל, החל משלב מסוים בקרב, מנסה למהר אותו, אולי על מנת להגיע לסופו, אולי כי היא בעומס רגשי כפי שהבעות פניה מרמזות. ההאצה שלה פוגעת בטכניקה שלה, ביעילות, בדיוק ובחוזק. המדריכים מהצד מנסים להאט אותה (RF3, RF4, RF6, RF7). ניתן לראות כאן את הכפילות של רייצ'ל – ההתמודדות והעשייה מחד, ומאידך רגשות הפחד והרצון לברוח או לסיים כבר עם ההתמודדות הקשה.

בקרב הראשון שלה (RF7) ניתן לראות שרייצ'ל מופתעת ונבהלת מהקרב, ובו בזמן מצליחה לארגן את עצמה ולהגיב במהירות ולהתקדם לעמדה של בעיטות, שהינן חזקות מספיק כדי לסיים את הקרב במהירות. הנטייה להיראות יותר מבוהלת ופחות ממוקדת גופנית בסוף קרב, שאפיינה אותה בשבוע שלפני כן, לא מופיעה בקרב הזה, אולי כי הוא כלל פחות זמן של המתנה לקרב הפיזי תוך הצבת גבולות מילוליים. כמו בפעמים קודמות, המדריכה חשה צורך להאט את רייצ'ל, וצעקה לעברה מהצד "יש לך זמן".

במספר מקרים, בסיום קרב, ניתן לראות אצל רייצ'ל – מעין תיקון רושם שמתאים לסיטואציה החדשה של "לאחר קרב": היא נמצאת במצב שבו נדמה שהיא חושבת שהיא עוד במהלך הקרב, ורגשות שונים מופיעים על פניה. אז נראית מופתעת לגלות שהקרב הסתיים, נרגעת באחת ובו בזמן מופיע חיוך. (RF1, RF2, RF5, RF6, RF10)

בקרב (RF7), מעניינת האינטראקציה שלה עם המדריכה ג'ודי, לפני הקרב. רייצ'ל מביטה בג'ודי, לוקחת נשימה עמוקה ומחייכת. הן פוצחות ברצף של תקשורת לא מילולית, הנדמית כאילו הן מסכימות על כך שאין ברירה וחייבים לעשות את זה, תקשורת שגורמת לשתייהן לחייך ולצחוק, אנרגיה ששוצפת את הקבוצה. זוהי תקשורת החוזרת על עצמה פעמיים. התקשורת הזו נדמה כי מהווה ביטוי למסר של רייצ'ל – "אין ברירה אלא להתמודד".

ריאיון שני

מיקום עצמי בין סוגי פחדניות: רייצ'ל מתחילה את הסיפור שלה על תחילת הקורס בציון הנחה שהייתה לה ושהיא מבנה ככזו שיש לכולן: ההנחה כי כל מי שנרשמה לקורס הותקפה וזקוקה לחיזוק הזה (38-43). היא מתארת את עצמה כנמנעת מלבוא לקורס לפני כן שהרי לא הותקפה (45-46). כמו בריאיון הראשון, היא מרחיקה מעליה את זהות הקורבן והמותקפת, בצורה שמחזקת יותר לאור הערה מאוחרת יותר שלה, בה היא אומרת כי אם כולן בקורס היו לאחר תקיפה מינית היא הייתה בורחת משם (172-183). בו בזמן שהיא מרחיקה מעליה ומהקורס זהות נשית אחת, היא מקרבת זהות נשית אחרת שמצאה בקורס. היא מספרת על כך שבמפגש הראשון הרגשה "היי גבוה" ומאוד מחזקת (3-62) כי הרגשה שהגיעה למקום בו מבינים אותה ושהיא לא צריכה להסביר את עצמה (63-64), ושיש בו עוד בנות כמותה (60-61, 185-201), מקום שאפשר פשוט להיות בו מי שאת (66). המקום הזה, הקורס, הוא מקום המאפשר מרחב מחיה ונותן לגיטימציה נשית שהיא מזהה עצמה עימה, כזו שמפחדת (50), ומסתכלת אחורה ברחוב (3-51), ובוכה כשבא לה וזה מותר (66). "הפחדנית" שזכתה ליחסי קירוב והרחקה בריאיון הראשון, מקבלת עכשיו מיקום יציב יחסית, לאור לגיטימציה מקהילה תרבותית מסוימת, בה החוויה היא נורמה.

הנשיות הכפולה – מפחדת וחזקה: המיקום העצמי בעולם של דגמים נשיים מתבטא בהתייחסות של רייצ'ל למדריכות בקורס מחד, ולאימה מאידך. אימה של רייצ'ל עוסקת בתחום טיפולי, כמו זה שרייצ'ל עצמה החלה ללמוד בו. האם באה לצפות ברייצ'ל בשיעור האחרון, וגם התנסתה בחבטה בכרית אימונים.

רייצ'ל מעלה ומפתחת את הנושא, ומייחסת לאימה הרבה חוזק ולחימה, ומציינת כי זה חיזק אותה (387) וכי היא ראתה, לנוכח התנהלות האם, שהחוזק הוא כל כך בתוכה וחלק ממנה (388-380). בו בזמן, היא מציינת שבאם ראתה את היכולת להיות בו בזמן רגישה ואמפטית לאחרים וגם יכולה להילחם, ומציינת כי זה היה דבר שחיזק אותה (3-390). תיאור דומה היא מייחסת למדריכות הקורס להם היא מדגישה תיאור ארוך, ואמצעים רטוריים רבים שמתארים את המדריכות כבעלות אותה נשיות כפולה- הזקות ובעלות כוח, אבל גם אנושיות וקשה להן (564-575). ההערכה לסוג של זה נשיות והקירוב העצמי אליו מאפשר לרייצ'ל לייחס לעצמה בו בזמן חוזק ויכולת התמודדות (שהינן איכויות שהיא מעצבת לאורך הריאיון כחשובות לה) וגם יכולות רגשיות, אמפטיות וטיפוליות, שהן חלק מהזהות המקצועית והאישית שהיא מבנה לעצמה בנקודות אחרות בריאיון זה ובריאיון הקודם. הכפילות שבדמות הנשית המוערכת הזו היא כפילות שחוזרת על עצמה במספר דרכים לאורך הריאיון, כשרייצ'ל משתמשת לעתים קרובות בהבניה המוכרת אצלה - תצורת "גם וגם" - ומטעינה הבניה זו בתוכן חדש שנחשפה אליו בקורס: נשיות גם רגישה ומפחדת וגם מתמודדת. אמצעי זה מאפשר לרייצ'ל "לזכות בכל הקופה". לשמר זהות מקצועית שחשובה לה, לייחס לעצמה יכולות התמודדות נחשקות, ולא להעלים את מה שהיא רואה כחלק ממנה- הרגישות, גם אם היא כוללת פחדנות. אנו רואים כאן עדות נוספת לדפוס שזוהה כבר בריאיון הראשון, בו רייצ'ל משרטטת עולם של שינויים תהליכיים ודמויות מורכבות, בניגוד לשינוי של שחור ללבן, ומחיקת של חלקים אחדים למען אימוץ חדשים.

המיקום העצמי של רייצ'ל בנשיות כפולה של קושי וחוזק, מתבטא גם בדיבור שלה על נשות הקבוצה. בזמן שהיא מאמצת את הקבוצה ואת הקורס כמעניקים חממה למה שהיא מזהה עם עצמה, היא ממקמת עצמה בין כמה סוגי נשים בקבוצה. היא מרחיקה מעליה את הנשים שלא היו חזקות מספיק ומענישות את התוקף (211-205) ומצד שני את הנשים שהיו "הכי אגרסיביים" (211), היא מודה במודע שהיה לה קשה עם שתי הקיצוניות (7-216) וממקמת עצמה באמצע. היא מרחיקה מעליה את הנשים שלא יכולות להגיד לא (469, 474) ומזהה עצמה עם היכולת להפעיל את הקול ולומר "לא" (470-469). לצד ההכרה שלה בכך שהיו בקבוצה בנות עם מטען יותר כבד (6-525) היא מרחיקה אותן מעליה, נטייה שחוזרת על עצמה גם במקומות אחרים (6-45, 259, 642, 919-918).

דגם האימוץ והיישום: רייצ'ל מעידה (282) שבקורס לא הרגישה שהיא בתנאי מעבדה אלא באמת ברחוב ובמציאות (283, 282-288). העיצוב העצמי שלה (באמצעות אימוץ ושימוש רב במונחים מהקורס) כנמצאת לגמרי ב"כאן ועכשיו", בסיטואציה, כל כולה ו"מאה אחוז", הוא עיצוב שמסביר גם את התרעומת שלה למשתתפות הקורס ש"כבר לפני שהוא התקרב כבר תקפו" ולא היו ב"כאן ועכשיו" של הסיטואציה (216-211). בצורה דומה ניתן להבין את הקושי ואת העצבים שלה לראות משתתפות שלא הרביצו חזק, לטענתה, היות והרגישה שלתוקף מגיע יותר ממה שהמשתתפת האמורה "נתנה לו" במכותיה (206). הכניסה לסיטואציה משפיעה גם על היחס של רייצ'ל למדריכים-התוקפים – היא מציינת שגם בזמן הקורס וגם אחריו היא לא יכולה להפריד בין התפקידים וקשה לה למולם (317-306). היא גם מתארת אותם ככאלו ש"היו שם עד הסוף" מה שאפשר למשתתפות הקורס לעשות כן (7-596) כפי

שניתן להבין, דרך העדשות האלו רייצ'ל חווה גם את האחרים. זה בולט בדרך בה היא מתארת את צוות הקורס – היא משתמשת בתיאורי הכללה כדי לתאר "אמת": "אתה לא יכול לעבור ליד זה" (941), "אתה חייב להיות שם" (943).

כשהיא נשאלת על אספקטים בקורס כמו סימולציות אונס או שימוש בקול, היא מיד לוקחת את הדיון למקומות של כניסה למציאות ושל להיות בסיטואציה ב"מאה אחוז" (4-5, 263-4). השימוש בתמות אלו בהקשר לנושאים שונים בולט גם כשהיא מדברת על נושאים שלא קשורים לקורס. בשורות 152-153 היא מציינת שנושא ה"מאה אחוז" מעסיק אותה מאוד, וגם אנשים סביבה. היא מביאה לדוגמה את הדילמה התפקידית בין אימהות לקריירה, והיכן מתבטא המאה אחוז בדילמה שכזו (154-163). היא מציינת את הדרכים בה התעסקה בנושא בלימודיה הקודמים (5-714). בהמשך היא מציינת משתתפת אחרת שנושא המאה אחוז השפיע על יחסיה עם בנה (8-237). גם כשהיא מדברת על התפקוד המקצועי של אחיה (4-961), או על הדילמות התפקידיות היומיומיות שלה (159-163) היא משתמשת במושגים אלו.

החוויה הפנימית של רייצ'ל את הקורס מתקשרת לדגם בולט בדבריה, והוא דגם האימוץ. רייצ'ל יכולה להעיד עדות אישית – היא אוהבת לאמץ מושגים ולחיות איתם, מרגישה שזה עושה הרבה סדר ומפשט דברים (4-721). היא יכולה גם להעיד שתמות שצפו בקורס, כמו נושא היום, ליוו אותה לאורך הזמן (6-165, 151-150, 100-99). היא מציינת ש"זה משוגע כמה השלכות אפשר לעשות על זה" (239) וכצד אפשר לקחת את אימפקט ל"ממש בכל דבר", (240) במלא דברים, באינסוף (251-250). לאורך הריאיון, ניתן לראות את האימוץ הזה בפעולה. בהלימה עם הנטייה של רייצ'ל לקשר את הקורס לעבודה פנימית, מה שהיא מאמצת מהקורס ומיישמת הם המושגים היותר פסיכולוגיים של הקורס, דוגמת ה"כאן ועכשיו" וה"מאה אחוז". ואכן, כשהיא נשאלת למה התחברה בקורס, היא מציינת את נושא היום והיכן הוא פוגש אותה ואת החיים שלה (151-150). היא מרחיקה מעצמה, ומביעה תרעומת, כלפי משתתפות אחרות שהגיבו באגרסיביות לתקיפה, שכן הן לא פעלו לפי דגם ה"כאן ועכשיו" עליו דובר באותו היום.

ניתן להבחין באימוץ וביישום של רייצ'ל של התמות האימפקטיות במקרים נוספים. למשל בחשיבה על "גבולות". נושא הגבולות הוא נושא מפתח בקורס. חלקים מהשיעור השני מוקדשים לזיהוי גבול אישי ולדרכים להצבת גבול באמצעות קול וגוף. השיח של אימפקט מזהה תוקף עם מישהו שפולש לגבול האישי של אישה, או שלא מגיב אליה כאשר היא מציבה גבול. כבר בתחילת הריאיון, רייצ'ל מיישמת את החשיבה של הצבת גבול בצורה האולטימטיבית כאשר היא מדברת על הצבת גבולות לאימפקט – מתי לשים את הגבול לקורס בו תוקפים אותך (70-69) ומתי לזהות הצפה אישית ולשים גבולות המתבטאים בלא להגיע לריענון של הקורס (140-139) ומתי לשים גבולות לקורס המציף ולא להירשם אליו (-619) (626) או לעזוב אותו באמצע (678). מצד אחד רייצ'ל מיישמת את המושגים על עולמה הפנימי – להתמודד עם הצפה רגשית כשאחת מדרכי ההתמודדות היא לשים גבולות ל"תוקף" הרגשי הזה (9-138) והיכן גבולות היכולת שלך (159-163). מצד שני היא מדגימה את החשיבה על גבולות בעולמה החיצוני: איפה שמים גבולות בזוגיות ובחיים (718-717), איפה שמים גבולות בעבודה (59-955, 78-977).

אפילו כשהיא נשאלת על החוויה שלה למול החוקרת – שהכירה מקודם ופגשה כצוות בקורס – היא מחמיאה באמצעות ייחוס של יכולת הצבת גבולות – החוקרת ידעה לשים את הגבול ולא לשמור יותר מדי ולכן נתתי לה מקום (3-902).

גם וגם – קושי והצלחה: לכל אורך הריאיון רייצ'ל מדברת תוך הצגה מורכבת של נושאי הדיבור שלה, כבעלי מספר מאפיינים. היא מספרת על אספקטים חיוביים של הקורס (עד שורה 67) ולאחר מפתחת את האספקטים השליליים (החל משורה 67). היא מתארת הצפה רגשית קשה אבל מסכמת אותה כמשהו טוב (103). היא משתמשת הרבה בתיאורים של שני הצדדים (79, 201-185, 5-222, 472, 533, 626, 868). היא מציגה עצמה כרואה מצבים מורכבים בצורה מורכבת, לא בשחור ולבן אלא בגוונים, תוך הבנה והכלה של המורכבות. מנקודה זו, אפשר גם לבחון את מכלול התמות שרייצ'ל מעלה כשהיא מתארת את ההשפעה של הקורס עליה. היא מתארת בו בזמן קשיים והצלחה.

וכך, למשל, מתארת רייצ'ל את הקשיים של הקורס – פחד (67), התשה רגשית (68), הצפות (68), חלומות (78), סטרס (456). היא מבנה את הקורס כקורס קשה: היא לא מבינה איך אחת מהמשתתפות חזרה לעשות אותו שוב (683-681), היא מציינת כי הקורס מציף ודורש התמודדות ולכן לא כל אחת יכולה לעשות אותו (5-944) והיא מתפעלת מהיכולת של אנשי הצוות לעבור אותו שוב ושוב (5-944). תיאורי הקשיים וההצפה אינם מנותקים אצל רייצ'ל מתיאורי ההתמודדות וההצלחה. להיפך, היא דווקא קושרת ביניהם. לעתים מפורשת – תיאור היתרונות של הצפה רגשית (80-479, 103) ולעתים בארגון התמטי של נושאי הדיבור, המשדך בין הקושי לבין ההתמודדות. וכך למשל, באותו הקשר של סימולציית אונס בהקשר אליו היא משתמשת במונחים מעצבן, כואב וסטרס (60-450) היא משתמשת בתיאורים של התמודדות – מהמקום חסר האונים של שכיבה על הקרקע, מתנפץ חוסר האונים ויש אפשרות להפגין כוח (230-425). לאחר שהיא מתארת את הקשיים שלה (78) היא מקפידה לתאר את ההרגשה החזקה יותר (80-79).

כבורת העולם הנפשי: כמו הקשיים, גם ההצלחות וההתמודדויות של רייצ'ל מתוארים לעתים קרובות במונחים הקשורים יותר לעולם הפנימי. כבר בקורס עצמו, היא מזכירה לי בשלב מוקדם יחסית של הריאיון, היא חלמה שהיא מותקפת, ובניגוד לחלומות קודמים, כעת חלמה שהיא מצליחה – לעשות, לדעת מה לעשות, לפעול וכו' (91-86). חוויית ההצלחה של רייצ'ל לא מחייבת הוכחה במציאות היומיומית, אלא הסימוכין מתקבלים כבר מהעולם הפנימי המשתקף בחלום. בצורה דומה היא מתארת את אחד השינויים שהקורס עורר בה – שינוי נקודת המוצא: מההרגשה שאתה מובס ולא תצליח (91-92) לנקודת מוצא של למה בעצם שלא תצליח? (97-95). היא מתארת את התחושה שיש לה בעקבות הקורס, והיא שלא משנה מה הסביבה אומרת, היא יכולה להיסמך על תחושה פנימית ולהימנע מסיטואציות, היסמכות פנימית שהיא מקשרת להצלחה ולהישג עקב הקורס (112-110). כשהיא מתארת הצלחה גופנית בקרב, היא מייחסת את הכוח לרגש – היא משקיעה מאמץ רטורי בתיאור מגוון הרגשות שהוצפו בה במהלך קרב (294-292) ואז מציינת שהרגשות אפשרו למכה להיות חזקה (298). היא מתארת שמה שהתחדש הוא

היכולת לחלום שהיא מנצחת, לברוח אם מרגישה לא בנוח, ולהרגיש שהיא הצליחה בעבר, להרגיש שהיא יכולה (695-703). וכך, גם ההגדרה שלה להגנה עצמית היא הגדרה של כוח שלא קשור לפיזיות אלא לידיעה בפנים שיש בכך עוצמה, לפי רייצ'ל, ברגע שיש לאישה את הבפנים, היא יכולה להגן על עצמה מול כל דבר שהוא (727-736).

בכמה דרכים ומקומות רייצ'ל מקשרת בין הקורס לבין חוויה פנימית ועבודה פנימית. בריאיון הראשון היא התייחסה לקורס ההגנה העצמית כחלק מתהליך עבודה עצמית שהיא נכנסת אליו. דפוס זה מופיע גם בריאיון השני. כך למשל היא מכריזה מיד בתחילת הריאיון שהיא מרגישה שהעבודה שנרשמה לקורס זמן ניכר לאחר ששמעה עליו מוצדקת כי הייתה צריכה זמן "להתבשל", זה היה זמן שהיה בו צורך (6-32) ומאוחר יותר היא חוזרת לדגם כשהיא מדברת על משתתפת שעזבה את הקורס ומציינת שזו בגרות של האישה שבנידון לומר "עכשיו לא מתאים לי" (678) "אולי היא הייתה צריכה יותר מהשנה שאני לקחתי להתבשל ולהיות מוכנה" (80-679), ומציינת את הצורך ב"להיות מוכן לקורס" גם כשהיא ממליצה לאחרים (7-345).

כשרייצ'ל נשאלת אם הגנה עצמית מתאימה לכולן היא עונה "כמו טיפול" (619) וחוזרת לאחר מכן לקישור כשהיא מציינת שגם הקורס וגם טיפול יכולים לא להיות נכונים לבחורה זו או אחרת כי הם מסגרות מציפות ודורשות התמודדות (5-623). היא משווה בינה לפני ואחרי הקורס, ומסבירה שהגנה עצמית אינה רק מכות, ואף על פי שלא צפתה שידברו על כל הדברים שמסביב היא מבינה כעת שבשביל לדבר על הגנה עצמית צריך לדבר על הפנים, על דברים כמו גבולות ומרחב, אחרת "זה לא יבוא לי מבפנים, לא יהיה לי את האמונה הזו" (132-122), דגם שחזר על עצמו לאחר מכן (298, 727-736, 695-703). היא מכניסה את הקורס כדוגמה לדפוס שמאפיין אותה כאדם – עושה דברים לעצמה להעצמה או לטיפול, ובכך מקשרת את הקורס לחוויה מסוג כזה (8-367). גם את השינוי בקורס היא מגדירה כשינוי פנימי, "משהו שהוא בתוכי אישי" (400) ולא כזה שגורם חיצוני יכול לראות (6-414) ומתארת כי "הבפנים הוא חזק יותר, עמוד השדרה" (803).

הבניית איום ופחד

בריאיון הראשון רייצ'ל מגדירה עצמה כפחדנית, ומסוגלת לתאר צורות שונות של פחד במסגרות מאיימות שונות. הפחד והאיום מתוארים ככאלו שמקורם בחוויה הסובייקטיבית שלה, ולא בהכרח במציאות חיצונית מאיימת. אחד מסוגי הפחד שהיא מבצעת ומודעת אליו הוא פחד מגדרי, הקשור לתקיפה מינית ולנסיבות הסובבות אותה.

במהלך הקורס, המוכנות של רייצ'ל לבצע תחושות של פחד ולזהות איום סביבה, באה לידי ביטוי בביצועים המילוליים והגופניים שלה, בזמן שהיא מרגישה לגמרי את האיום בכל אחד מהקרבות שלה, ולעתים של אחרות.

את הכניסה הרגשית לקרבות ותחושות האיום, רייצ'ל מסוגלת לזהות בריאיון השני. בריאיון עצמו היא מקפידה להבנות עולם מאוזן יותר של איום ופחד, שזמין לה בעקבות הקורס. בעולם זה היא עדיין חווה

פחד ותחושות איום, אבל מרגישה גם תחושות חדשות, של יכולת ומסוגלת להתמודד עם סיטואציות אלו. היא "גם וגם" – גם מאוימת, וגם ממשיכה בחייה, גם מפחדת, וגם מסוגלת להתמודד.

ריאיון ראשון

רייצ'ל מעצבת את עולמה מתוך הצגת עצמי של פחדנית. וכך, העולם בו היא נעה נדמה כמלא בתחושת איום וחוסר ביטחון, והמוכנות שלה להשתמש באור מילים של "פחד" וחוסר ביטחון, אף הם עדות לדרך בה היא חווה את עצמה. רייצ'ל מספרת בטבעיות ובמילות רגש את היומיום שלה ככזה שכולל פחד: כשהיא מטיילת עם הכלבה (שורה 12), כשהיא הולכת באי נחת ומביטה לאחור (שורות 17-18, 31-32), כשהיא בחו"ל (149-158). היא מציגה תחושות של איום וחוסר ביטחון לנוכח בית גדול וריק (-240, 242), לנוכח אגרסיביות בכביש (334) בסיטואציות בהן היא לבד (868, 1222) או כשבעלה במילואים (1221). היא אף מציינת שהסיבה לכך שלקחה כלבה הביתה הינה הרצון בתחושה של ביטחון וחברה (1218-21). תחושת הפחד יכולה ללוות אותה גם כשהיא נמצאת עם בעלה (8-1232) או עם חברים אחרים (344-345, 348-356). בעולמה יש כמה קטגוריות של פחד – פחד שהוא טבעי, למשל במקומות שאינם מוכרים (19-20), לעומת פחד בסביבה המוכרת של היומיום (19, 23-24), פחד שהוא כללי לעומת הפחד הנשי מאונס (75-76), פחד במקומות סגורים (335), פחד משיכורים ומאנשים שאי אפשר לצפות את התנהגותם (348-351), פחד שקשור ללילה (1235).

חלק מהמשא ומתן שרייצ'ל מנהלת עם הגדרה עצמית כ"פחדנית" קשור למספר סיפורים בהם היא מעצבת סוגי פחד שונים – פחד מגדרי ופחד שאינו מגדרי. את הסיפור על השוד בחו"ל היא סיפרה על מנת להדגיש את העובדה שפחדה מאונס יותר משפחדה ממוות, ומשקיעה בכך אמצעים רטוריים רבים (70-75). חשוב לה להבהיר כי זו לא הייתה רק החוויה שלה אלא גם של חברה שלה (5-74) מה שנותן אישור לפחד הזה כפחד שהינו מגדרי וחל לא רק על אישה אחת. היא מעצבת נשים ככאלו שמודעות יותר לסכנה (65, 898), ולפחדים היומיומיים שהם חלק מהחוויה הנשית (75-77), למשמעות ולמסרים שיש ללבוש הנשי (909) ושגברים לא חווים ומבינים (76-78), ושזה לא פייר אבל ככה זה (901). בו בזמן, היא מנסה להרחיק ממנה פחד "נשי" בכל מקרה שאינו תקיפה מינית (327-330, 355). הגברים שבסביבתה – אחים, חברים, בעל – מתוארים כמגנים עליה וכפעילים, בזמן שהיא עצמה מתוארת כפוחדת (238, 250-3, 335-342, 6-1235) והיא מתארת זאת כמצב שאינו נכון רק לגביה (-1226, 30). בתיאור עבודתה עם נוער, באים לידי ביטוי בצורה חדה מוסכמות מגדריות בהן היא מחזיקה, והקשר שלהם לאיום מגדרי- יש משמעות לאיך שבנות מתלבשות וזה עלול להוביל לתוצאות קשות (909-911, 921-923), עקב גיל ההתבגרות הבנים חרמנים ומחפשים דברים שעלולים לפגוע בבנות (5-923). רייצ'ל מקשרת תחושות של פחד ושל איום לעצמה ולעולמה הפנימי. היא מייחסת את מקור הפחדים שלה לעצמה ומרחיקה את איום חיצוני כלא ברור, כשטויות או כלא קיים (27-28, 166-167). היא לא מגדירה את הסיטואציות עצמן כמאיימות, אלא מאפיינת אותן ככאלו בהן היא עצמה חשה חוסר ביטחון (313) או שלא בנוח (3-862) או שמגדירה עצמה כרגישה (7-1236).

התנהלות בקורס

כחלק מהזיהוי שלה את עצמה כפחדנית, רייצ'ל מבנה סיטואציות רבות בקורס כמפחידות. השיח הרגשי שלה מוביל להבניה רגשית של חלקים רבים בקורס – הקרבות, התחושה של רייצ'ל את עצמה וכד'. בקרבות ניתן לראות את רייצ'ל מתמסרת לחלוטין לסימולציית הקרב, וחווה בקלות יחסית את האיום שהמדריכים-תוקפים מנסים לייצר בכל קרב נתון. הבעות הפנים והגוף שלה נראות תמיד נסערות, מאוימות ומטרדות.

ריאיון שני

רייצ'ל משקיעה אמצעים רטוריים יוצאי דופן בתיאור ההשפעה של הקורס עליה והשינוי שעורר בה. בזמן היא ממשיכה להפעיל דגם של "גם וגם" ושל שינויים קטנים. ולכן חשוב לה להצהיר על כך שהיא כן מפחדת, לא מרגישה סופר על, מסתכלת אחורה, בודקת, מוכנה יותר (7-406, 703-695). וחשוב לה גם להראות שהשינוי שעברה הוא ניואנסי ולכן שהיא לא הפכה לחסרת פחד אלא שהפחד והאיום עדיין קיימים ואבל כך גם כלים חדשים להתמודדות עימם. היא מתחילה את הריאיון באימוץ זהות של פוחדת ומסתכלת אחורה ברחוב ורצה ברחוב, וזוהי זהות שהיא מעניקה לכל המשתתפות בקורס (53-49, 60-61). גם כשהיא מתארת סיטואציות לאחר הקורס היא מספרת שהיא פוחדת (9-845, 112-122), והיא מתארת אינטראקציות עם אחרים בהן היא פועלת ממקום של מבינה של פחד ומסבירה שלו (6-302, 332-336), בצורה של המשך אימוץ זהות הפוחדת.

בריאיון השני רייצ'ל, אף שהיא משתמשת הרבה פחות בהבניה של פחד, איום וזהות של פחדנית, עדיין מבנה סיטואציות כמאיימות ומפחידות, ואת עצמה כמפחדת. אבל הפעם היא עושה זאת באמצעות אמצעי הערכה שונים ומועטים יותר לנושא הפחד, וגם מציבה ליד תחושת הפחד תחושה של מסוגלות.

רייצ'ל מעידה שבקורס הייתה כל כולה שם, לא רואה מה קורה סביבה (282), היא לא הרגישה שהיא בתנאי מעבדה אלא באמת ברחוב ובמציאות (283). חלק מהדרך בה רייצ'ל מבנה את היותה לגמרי בתוך הסיטואציה היא באמצעות ציון מצבה הנפשי-רגשי בסיטואציה, וזאת באמצעות מילות רגש – שנאה (292), בוש (293), כעס וגועל (294, 438), זעזוע (436), דחייה (437).

ויסות רגש

כבר בריאיון הראשון רייצ'ל השתמשה באין ספור אסטרטגיות שיח שהמסר שלהן היה הענקת הבכורה לתיווך החוויה הקיומית היומיומית באמצעות העולם הפנימי, שמורכב בעיקר מרגשות ומודעות להם. היא החשיבה את המנגנון הפנימי שלה כאחראי לפחדים שלה, וביקשה לעצמה בעיקר חוויה של הצלחה. בקורס ניתן לראות אותה ממשיכה להעלות מוטיבים דומים. בריאיון השני עימה רוב אסטרטגיות הדיבור שלה נוגעות לשינויים שחלו בעולמה הפנימי ובחוסן הנפשי שלה כתוצאה מהקורס, כולל חוסן נפשי להתמודדות עם העולם הפנימי-רגשי שלה. רייצ'ל מתארת את ההשפעה של הקורס, על הקושי ועל ההצלחה, במונחים של עולם פנימי רגשי. היא כמעט ולא מתייחסת לקשיים פיזיים, לקושי עם

הסיטואציות המיניות-אלימות שמייצר הקורס, או לדוגמאות מקרבות ספציפיות. היא מתארת את תהליך החוויה של הקורס כחוויה פנימית, של התמודדות רגשית.

השיח של רייצ'ל לאורך הקורס נע בין הצגה וקירוב של זהות של מבוהלת ופחדנית, המופתעת לנוכח יכולות ההתמודדות שלה ומסתיים בשיח של מסוגלות וחוזק ויכולת, ושל אישה שעברה שינוי. מדיבור נרחב במונחי רגש ופחד, היא עוברת לדיבור במושגים רגשיים פחות, של "קושי". היא נעה בין הפתעה לנוכח התפקוד הגופני, לקירוב והרחקה של זהות תוקפנית, ועד לקישור בין היכולת שלה להילחם לבין החוזק והמסוגלות שגילתה בעצמה. לאורך הקורס היא שומרת על תצורת גם וגם ומציגה עצמה כאדם שמפחיד וקשה לו, ושעושה, מתמודד ומסוגל – בו זמנית.

הדגם הרגשי של רייצ'ל והדגם שמציג את העולם ואת החוויות דרך העולם הפנימי, הם דגמים שלא נעלמו לאורך שלבי המחקר, וויסתו את האופן בו רייצ'ל קלטה דגמים שהוצעו לה בקורס. אבל בזמן שבריאיון הראשון העולם המאיים והמפחיד הוצג והובנה דרך העולם הפנימי, בריאיון השני מובנים דרך העולם הפנימי כלים של התמודדות ומסוגלות שהציע הקורס. רייצ'ל לא מתארת רק מסוגלות להגן על עצמה בעולם החיצוני, היא מקדישה לכך מאמץ רטורי מצומצם יחסית למאמצים שהיא מקדישה להצגת תחושות המסוגלות בתחושה הפנימית ובעולם הפנימי.

ריאיון ראשון

רייצ'ל מייחסת לרוב את מקור הפחדים שלה לעצמה ומרחיקה את איום חיצוני כלא ברור, כשטויות או כלא קיים (27-28, 166-167). כשהיא מתארת את עצמה בסיטואציות של איום ופחד, היא משתמשת במושגים הקשורים למציאות מנטלית פנימית – דמיון, בהלה, פראנויה, טראומה שמתעוררת, חלומות, סרטים, מחשבות (29, 159-167, 177-178, 225-226, 229-30, 330, 343, 359-60). כשהיא חושבת לעצמה על כך שבמציאות גם אישה עשויה להיות מאיימת, היא מסכמת באמירה שהדמיון המפחיד הוא דמיון של גבר, ובעצם מעניקה לדמיון מעמד של מסמך את הפחד בצורה המסכמת בשבילה את הנושא (30-328). כשהיא מדברת על הליכה לקורס להגנה עצמית, היא לא מייחסת סיבתיות לתנאים חיצוניים אלא משתמשת במושגים של רצון ושל צורך (12, 1183) להתמודד עם סיטואציות מסוימות – היא לא מגדירה את הסיטואציות עצמן כמאיימות, אלא מאפיינת אותן ככאלו בהן היא עצמה חשה חוסר ביטחון (313) או שלא בנוח (3-862) או שמגדירה עצמה כרגישה (7-1236).

מונח מפתח בתיאור של רייצ'ל את הציפיות שלה מהקורס הוא המונח חוויה (258-256) ובמיוחד "חויית הצלחה" (43-44, 208, 226) שמתקשר לשימוש הנרחב של במונח חוויה בהקשרים רבים ושונים אבל מקושרים לרוב למושגי רגש ותחושה (256, 70, 77, 125, 233, 513), מה שמבנה מערך פנימי חויית המתווך ומסנן את המפגש בינה לבין המציאות החיצונית. היא נזהרת ונמנעת מלהגדיר את הקורס כבעל מטרה טיפולית (259), אבל עדיין מקשרת אוטומטית בין חויית הקורס לחוויה טיפולית (8-257, 305-7) וכשהיא מדמינת את השינוי שייטכן והקורס יעורר, היא מייחסת אותו גם ל-Mind (365) ומתכוונת למצוקה (521).

השימוש הכללי של רייצ'ל בשפה עשיר בתיאורי רגשות, בהם היא משתמשת לעתים קרובות גם לתיאור עצמה ותגובותיה, לאפיין מצבים, אנשים ובעיקר את עצמה – הפתעה, פחד, כעס, חוסר אונים, חוויה, בהלה, בכי, פראנויה, אכזבה, אבודה, אומץ, רוגז, נגעלת, כואבת, עצובה. השימוש במושגי רגש רבים כל כך מבנה את העצמי כרגשי, פועל ומווסת רגשית, בניגוד, למשל לרציונלי, חושב ומחושב, שמופיעים לעתים רחוקות ונדירות יותר, כשהיא משתמשת במילה "ידיעה" (315). ייתן שבתאם ובהקשר לזהות המקצועית אליה רייצ'ל שואפת (מטפלת) ניתן להבין את השימוש באוצר המילים הרגשי, כמו גם בתיאורים המתקשרים להכלה של אחרים ולאמפתיה (909, 936, 140-141, 277).

דיבור בקורס

לאורך הקורס רייצ'ל שומרת של שימוש בשיח רגשות. היא מביעה פחד ובהלה (RS2, RS3, RS9), כבד מההתחלה וממשיכה בכך. היא נוטה לסכם תיאורים במילות רגש (RS12, RS19).

ביום השני יש שאלה מנחה לדיון בזוגות – מה מסייע לך להיות ב"כאן ועכשיו" בכלל ובקורס. רייצ'ל עונה (RS7) בהתייחסות לכך שצפתה (לפני תחילת השיעור) בוידאו של קרב שלה משבוע שעבר. היא משקיעה באמצעים רטוריים כדי להבליט את החשיבות של מה שראתה בעצמה בשבוע שעבר, כשהמסר העיקרי הוא שהיא ראתה שהיא לגמרי בתוך הקרב. היא מציינת שזה לא מתאים לה. היא מציירת את הנורמה של מי שהיא ככזו ששמה לב למה שמתרחש סביבה, ומציירת את ההתקפה ככזו שמוציאה ממנה משהו שונה. חשוב לה לקרב לעצמה זהות של אישה הנכנסת לגמרי לסימולציית הקרב והצורך להגיב מציב אותה ב"כאן ועכשיו", תמה שהיא תקשר בהמשך לעולם הפנימי.

ביום השלישי, מתקיים דיון בזוגות – מה עוזר לי להיות ברגש ולהשתמש בו בחיים ובקרב. רייצ'ל מקשרת בין החוויה שלה בקרב לבין עולם רגשי ורגשות, ולא לדוגמה, בין החוויה שלה בקרב לבין הגירוים והפידבקים שהיא מקבלת משותפיה לקרב.

התנהלות גופנית בקרבות

רייצ'ל נלחמת בהתנהלות רגשית בולטת. ראשית, ברוב הקרבות פניה מביעים סערת רגשות מרגשות שונים – חשש, מתח, דאגה, פחד, בהלה, לחץ, הפתעה, אי אונים, כעס ועוד (RF3, RF4, RF5, RF6), (RF8).

שנית, ככל שהקרבות נמשכים, בעיקר בקרבות בהם זמן הדיבור וההמתנה לקרב הגופני הוא זמן ארוך (היות וקרב RF7 הוא קרב עם זמן המתנה קצר בו היא לא מפגינה את הדפוס שניכר בה בשאר הקרבות). הכשירות הטכנית של רייצ'ל סופגת אבידות, במה שנראה כי מושפע מעומס רגשי. בתחילת הקורס הגודש ניכר בשינוי הטון והקצב של הצבת גבולות מילוליים לקראת סוף הקרב (RF4). בקרב (RF4) היא דולקת אחרי התוקף בפנים כעוסות, והמדריך מנסה להאט אותה באמרה "חכי לו". בהמשך הקורס רואים כי ככל שהקרב מתקרב לסיומו היא לא שומרת על תנוחות גוף וקצב קול תקינים (RF5, RF6). יש לכך סימוכין מסוימים בתגובה של רייצ'ל לסוף הקרב. לעתים קרובות היא נראית לא בטוחה בכך שהקרב מסתיים, וגם לאחר שהבינה שניצחה הבעת הפנים שלה עייפה ונסערת (RF5, RF6, RF8). נדמה כי

כשרייצ'ל נכנסת לשלב מסוים בקרב הפיזי, רמת הרגשות שלה עולה, השליטה בגוף יורדת, והיא מאבדת את היכולת לקיים עם התוקף תקשורת ממוקדת מספיק על מנת להבחין מתי הוא מובס. זהו דפוס ההולם את הדפוס השני שזוהה אצלה בסוף הקרב – הסערה הרגשית שבאה על חשבון הדיוק הגופני. עדות נוספת להשערה של מיקום הרגש אצל רייצ'ל וההשפעה שלו על תפקוד גופני, באה לידי ביטוי בקרב (RF9) בו התוקף נקט אסטרטגיה שמטרתה לבלב ולהפגיע את רייצ'ל, שאכן מאבדת מיקוד. ניתן לראות שוב שכאשר הרגשות של רייצ'ל נמצאים בעוצמה רמה, היא מתקשה להתמקד בקרב ולתפקד בצורה טכנית מדויקת. עם זאת, שוב ניתן לראות את העוצמה הגופנית שלה ואת המיקוד שמתרחשים ברגע שהיא נכנסת לקרב גופני ומסיימת את תקופת הצבת הגבול, שהינה רגשית יותר עבורה.

ריאיון שני

כשרייצ'ל מעצבת את הקשיים שהציג לה הקורס, היא משתמשת רבות במושג מפתח בשיח שלה "הצפה". הכוונה שלה היא להצפה רגשית, והמונח מדגים לנו עדשה מרכזית דרכה רייצ'ל חוותה את הקורס. היא מתארת שהקורס הוצף לה בהרבה רגעים ביומיום (78) והציף עוד דברים (8-97). השימוש במושג ההצפה בקורס חוזר על עצמו בפעמים נוספות באמירות מפורשות (103, 138, 165-6, 260-1, 479-80, 533, 626) או בעיצוב תיאורי של סיטואציות (210-205, 480-486, 524-5, 378). זוהי גם עדשה דרכה רייצ'ל חווה את החיצוני. כך למשל היא מתארת עצמה כצופה באחרות ורואה מה הקורס מציף אצל כל אחת (3-231) וגם מציינת שהבחינה בהצפה רבה באחרות (9-557) ושזו אחת מהסכנות שהיא עשויה לזהות בקורס לבנות מסוימות (559-557, 21-619, 625) והצורך למצוא את המינון הנכון והלא מציף משחק אצלה תפקיד בתיאורים שלה קבלת החלטות בתחומי חיים שונים (8-977, 959).

כדוברת, רייצ'ל מקיימת שיח מאוד רגשי. בצורות של ארגון תמטי היא מקשרת את אימפקט לעבודות רגשיות כמו טיפול (4-961, 958, 529, 545-6, 3, 869). היא משתמשת לאורך השיח במילות רגש רבות, ובתיאורים של עצמה כמרגישה את החיצוני, והיא משתמשת במילים לתיאור עוצמת תחושה (4-292, 436-8). הדיבור הרבה על הצפה, בעיקר הצפה רגשית, משתלב ברקמה זו. שיח הרגשות משתלב בד בבד עם השיח הכללי של רייצ'ל, שהוא שיח המדבר רבות על עבודה פנימית ושינוי פנימי.

גוף

בריאיון הראשון רייצ'ל מבנה את יצירת המסוגלות הגופנית כאחת מהסיבות שהיא הולכת לקורס. בתחילת הקורס חשוב לה להציג את מה שהיא עוברת באמצעות ייחוסים לגוף, בריאיון השני היא מתייחסת לתפקיד החשוב של מסוגלות גופנית.

למרות ההצהרה על חשיבות הגוף בחוויה הזו, בכל שלושת המסגרות היא משקיעה מאמץ רטורי רב יותר, ומגוון רחב יותר של אסטרטגיות, על מנת להדגיש את ההתרחשויות הפנימיות שעוברות עליה, וזה כנראה ביטוי למרכזיות הדגם של "העולם הפנימי" במערך העצמי שלה. נדמה כי למרות הרצון של רייצ'ל לגלות להתמקד בקורס יותר בגוף ופחות בנפש, היא מצליחה בצורה חלקית. היא אמנם משתמשת באסטרטגיות

הצגת עצמי חדשות המקושרות לגוף, אבל רוב ההשקעה הרטורית שלה עוסקת עדיין בעולם הפנימי ובנפש.

ריאיון ראשון

חשיבות מיוחדת משחק תפקיד הגוף בתיאורים של רייצ'ל, כמנגנון להתמודדות. לצד הדגש הניכר שהיא שמה לאורך הריאיון על מנגנון התמודדות פנימי ונפשי יותר, חשוב לה לצייר את אימפקט כקורס גופני ואקטיבי, לעומת כלי הגנה עצמית אחרים ופסיביים יותר (44-45, 47, 197), או כפי שהיא מגדירה את הקורס כשהיא מתארת אותו לבן דודו של בעלה שישב עימנו "אימפקט זה קורס שמלמד אותך איך להשתמש בגוף שלך במצבי מצוקה" (513). הגופניות והמציאותיות של הקורס מקושרים אצלה למצבים טבעיים (48), לחוויה גופנית של לחימה פיזית (9-518, 177) ולהתמודדות בפועל במקום התהייה של מה אעשה בפועל (199-204). בשיח של רייצ'ל קיימים מספר סוגי התמודדות, והקורס מתואר כמאפשר לה לראשונה להתמודדות מהסוג העושה והפעיל (254). זאת למול אזכורים אחרים של הגוף בשלבים שונים של הריאיון – הגוף של בת שלא הולכת מכות עם האחים שלה כי היא ילדה בוכה (250-253), האישה בעלת הגוף הקטן שמפחדת מגברים בעלי גודל גוף מאסיבי (356), האישה שסביבתה משקפת לה שאין לה סיבולת לפעילות פיזית (585). בשלבים מאוחרים יותר של הריאיון, הדיבור על הקורס מאפשר לה לפנטז על עצמי אגרסיבי ו"דופק מכות" (535) שיבוא הביתה ויתקיף ללא הבחנה (587) גם את הבעל המעצבן (593) ולהתחבר לחלק בה שאוהב אינטנסיביות ואתגר ו"בראבאק" (7-806).

לצד אסטרטגיות אלו, המדגישות את הגוף, בחלק מתיאוריה את הציפיות שלה מלימודי הגנה עצמית, היא מדגישה דווקא יכולות מנטליות – התגברות על חוסר אונים, ידיעה שיש כלים (320), הרגשה של ביטחון (4-323), תחושה של נחת (17-18).

דיבור בקורס

ביום הראשון רייצ'ל מביעה רצון הומוריסטי לקנות שק אגרוף, ומקרבת אליה זהות של אנרגיות וחיבה לפן הגופני שחוותה (RS5). בסבב הפתיחה של היום השני (RS6) רייצ'ל מקרבת אליה זהות של בחורה שנמצאת בכושר ועושה כושר. מצד שני היא משתמשת באזכורי הגוף כדי להבליט את ההשפעה יוצאת הדופן של הקורס – עקב הקורס הגוף כן כאב לה, אף על פי שהיא בכושר. נדמה שהיא במשא ומתן על עד כמה הקורס השפיע עליה ונוכח בחייה בשבוע שעבר. מחד היא מקרבת את ההשפעה שלו באמצעות ציון ההשפעה על הגוף שהרגיש כואב, ושהרגיש חלש. מאידך היא מרחיקה השפעות פנימיות יותר. היא משקיעה משאבים רטוריים בלהבליט שהיא לא חוותה את הקורס בחלומות ובחשיבה, ולא הרגישה שזה איתה כל הזמן. ועם זאת, היא לא מרחיקה מעליה לגמרי דגם של התמודדות פנימית ומתמסרת לביטוי התמודדות והשפעה רק דרך הגוף, וחשוב לה גם להרחיק עצמה מדגם של התנתקות ואי עבודה בין השיעורים. וכך, היא כן מציינת שהיא לא שכחה את מה שהיה, והיא כן עיבדה את הדברים. כסיום להצגה העצמית של התהליך שעבר עליה בשבוע שחלף, היא מצהירה שהרגישה "המון רצון לחזור לפה".

בחלקו הראשון יום השני – דיון זוגות – רייצ'ל בוחרת לא להתייחס לחייה מחוץ לאימפקט, ולא מרחיבה את המסגרת לתחומי חיים אחרים (RS13). היא מקשרת בין רגש לאדרנלין גופני.

לאורך הקורס היא מציינת כהפתעה את גילוי היכולות של הגוף וההנאה שלה מהשימוש בו (RS8) (RS1).

ריאיון שני

אף כי בצורה טבעית השיח של רייצ'ל נוטה להתמקדות בפנימי, היא מדברת גם על אספקטים שאינם פנימיים, כאשר היא מנסה לסכם בסיפור את החוויה של הקורס ואת ההשפעה שלו. דגם דיבור החוזר על עצמו בתצורות שונות, נוגע לגוף. כבר בתחילת הריאיון היא מדגישה שגילתה שעל מנת להיות בטוחה היא לא צריכה אדם אחר (בן זוג או חברה) או אביזר (טלפון) אלא רק את הגוף שלה (6-82). היא מקשרת בין התחושה שלה שהיא יכולה לבין השימוש בגוף, בניגוד ל"לדבר זה לא מה שהיה נותן לי את ההרגשה הזו" (299-300). היא מרחיקה עצמה ממשותפת אחרת שאמרה שהגופניות היא כלי להוצאת רגשות, אבל מדגישה את השחרור שנתנה לה הפיזיות (8-247). היא מתארת סיטואציות בקורס באמצעות תיאורי תחושה גופנית: כל הגוף שלך שם, אדרנלין, מרגישים בכל הרבדים של גוף (6-464). היא מקשרת בין גוף להתמודדות, תוך היסמכות על אינסטינקטים גופניים לאחר שלמדה עלה גוף שלה ויכולותיו בקורס (509-511). היא מקשרת בין הכניסה לסימולציה לבין היכולת שלה להיות חזקה פיזית (298) ולהרגיש שהיא יכולה (299-300). בצורה דומה היא מצהירה על עצמה כמי שהביאה את עצמה במאה אחוז לקורס ומקשרת זאת לתהליך שהיא מצהירה שעברה (8-897).

עם כל זאת, הסיכום של רייצ'ל על הגנה עצמית קשור למושגים מנטליים ולא גופניים – לדעת שיש לך את הכוח, ברגע שיש לך את הבפנים את יכולה להגן על עצמך, את לא משהו חסר אונים, את גוף יציב עם אנרגיה שיכול להחזיר ולהוציא החוצה (727-736). או כפי שהיא מסכמת "הוכחנו לעצמנו... שיש לנו את הקול ואת הגוף ואת האנרגיה מבפנים" (736).

עיצוב של מקום הגוף בהגנה עצמית ובתחושה של ביטחון, מהווה אסטרטגיה באמצעותה רייצ'ל מעצבת ומסבירה תחושות של מסוגלות וכשירות לא גופניים לאחר הקורס, והיא עושה זאת במגוון דרכים. אחת מהם היא הצהרתית – רייצ'ל מצהירה כי הקורס שינה לה את נקודת המוצא – "זה אני אצליה כאילו למה לא" (95), "למה לחשוב שלא?" (97). תחושה של ידיעה מה לעשות, של יכולת, של מסוגלות, של חוויית הצלחה, חוזרת על עצמה בתיאורים של חלומות (86-91), של מצבים ביומיום (2-261, 406), של מצבים מנטליים (410, 695-903, 791-803). תחושת המסוגלות היא אמצעי מרכזי במערכת בו רייצ'ל משתמשת כדי להסביר את השינוי שעברה, כשרוב תיאורי השינוי שלה הינן של מסוגלות מנטלית בתחושה, ידיעה, יחסים עם עצמה וכו' (95-97, 414-6, 695-703, 791-803).

יחסי אני-סביבה

דגם מרכזי בשיח של רייצ'ל הוא זה המדגיש את יחסיה עם הסביבה והוא משתלב בצורה מעניינת בעיבוד שהיא עושה לדגמים מהקורס. בריאיון הראשון נמצא יותר אסטרטגיות המדברות על יחסי רייצ'ל-סביבה

ועל חשיבותם להגדרה עצמית ולהצגה עצמית. בתחילת הקורס נדמה שהיא מפגינה יותר מיקוד עצמי, ומעידים על כך שפת הגוף שלה ומילותיה. אבל ככל שהקורס מתמשך היא משתמשת יותר באסטרטגיות מוכרות המציגות את הדגם המציג אותה כרגישה, תקשורתית ואמפטית לסביבתה. בריאיון השני יש עדיין מינון גבוה של אסטרטגיות מהסוג הזה, אבל גם הופעה של דפוס דיבור חדש, במגוון וריאציות, המציג אי צורך של רייצ'ל במשוב ואישור מהסביבה, לאחר שגילתה בעצמה יותר חוסן פנימי. אסטרטגית הדיבור שמציגה את החוסן הפנימי הזו היא חלק ממקבץ אסטרטגיות המתארות שינוי ותחושת מסוגלות פנימיים. המודל הפסיכו-תרבותי הנפוץ של רייצ'ל, המציג אותה למקושרת היטב וחזק לסביבתה, לא נעלם כתוצאה מהקורס, אבל נוסף לצדו דגם המציג את החשיבות של מרחב אישי וגבולות של מרחב זה הזוכים לכבוד מאחרים, מודל של עצמאות שתופס מקומות אחדים בהם נפוץ בעבר מודל היסמכות.

חלק מהתנועה במערכת הדגמים של רייצ'ל, מקושר לקבוצת ההשתייכות שמצאה בקורס. אסטרטגית "הפחד המגדרי" בו השתמשה רייצ'ל בריאיון הראשון, לא מופיע כמעט בריאיון השני, כנראה כי רייצ'ל משתמשת באסטרטגיה המבנה את הפחד המגדרי שלה כטבעי ולא דורש תיקונים. הסיבה לכך היא שבקורס היא מצאה עצמה כחלק מקבוצת נשים שמפחדות, קבוצה בה פחד מגדרי שמוכנה כטבעי ומוצדק. במשא המתן שלה עם דגמים פסיכו-תרבותיים של נשיות, רייצ'ל משלימה עם הזהות הפחדנית שלה, וקבוצת ההשתייכות מסייעת לה לקרב זהות זו של פחדנית שפחדיה מוצדקים, אינם ייחודיים לה, ולא מבודדים אותה.

ריאיון ראשון

רייצ'ל מציגה את חשיבות הסביבה והחיצוני בחייה. היא מתארת עצמה כאדם שמדבר ומספר לאחרים על מה שעובר עליו (3-8, 1229-30, 1225), ככזאת שנסמכת על אחרים לתמיכה (120-122), וחלק ממשפחה מגוננת (238) שאוהבת להיות בקבוצה (257) ומייחסת לה חשיבות (260, 264, 266, 546, 795), ובחרת להפוך למטפלת ורוצה לשקם ולטפל (4-293, 300-301, 304) ומאוד חשוב לה לקבל ולהבין אנשים מבלי לשפוט אותם (850, 142, 127, 129). ומאמץ רטורי רב הושקע בתיאורי העבודה שלה כמדריכה לנוער במצוקה, בצורה שמראה שמדובר במשאב זהות מרכזי (902 והלאה).

שני סיפורים בהם הושקעו מאמצים רטוריים ניכרים מבליטים את החשיבות של היחסים עם האחר בראייה ובהערכה העצמית של רייצ'ל. בסיפור הראשון, שארך 23 שורות (144-126) רייצ'ל מספרת על יחסיה הלא מוצלחים עם המשפחה של החבר לטיול שנהרג בשוד שחוו יחד. רוב המאמצים הרטוריים מוקדשים לצורך להצדיק ולהסביר מדוע לא נותרה בקשר עם המשפחה, הניסיונות הרבים לתקן את חוסר הקשר מבליטים את הערך הרב שרייצ'ל מייחסת לנורמת התמיכה והקשר. בשורות 267-277 היא מספרת את סיפור הטיפול הקבוצתי אליו הלכה לאחר השוד, ומדגישה כי הייתה שם בשביל אחרים במקום בשביל עצמה (277) כשהיא נותנת קדימות לטראומות שלהם על שלה (3-272). למרות הנחישות של רייצ'ל לא לחזור על כך שנית, הסיפור מהווה עדות לצורת הצגת עצמי בעלת ערך בעיניה, זו של

התומכת באחרים. כבת שיח, רייצ'ל הייתה מאזינה פעילה טובה מאוד וממוקדת בדוברים האחרים בריאיון שהיה לעתים ריאיון קבוצתי, בזמן שבעלה ובני דודיו הופיעו במפתיע.

למרות החשיבות שרייצ'ל נותנת למושג ה"ההתמודדות" והגנה עצמית, הרי שלאורך הריאיון היא שוב ושוב חוזרת לכך שהיא הודפת שיפוטיות של חברותיה ששופטות אותה על ההליכה לקורס, ומשייכות הליכה לקורס להגנה עצמית עם זהות של פחדנית או של קורבן. הריאיון נפתח עם האמירה של רייצ'ל כי "מפתיע לשמוע איך בנות מגיבות על הגנה עצמית" (3), ובאמצעות השוואה לגברים היא מראה עד כמה זה לא חשוב לנשים (8, 1225), שמקשרות הגנה עצמית לפחדנות או לתקיפת עבר (8, 1207-9). האזכור של תגובות החברות מופיע בדיון שלה עם בן הדוד, על תגובות להרשמה (4-603). כמה וכמה פעמים היא יוצרת קשר בין החוויה שלה את הקורס, עליה תספר לחברות, לבין הפנטזיה העתידית שהן ישנו את דעתן (52, 550, 7-1196). איום הזהות שטמון בשיפוטיות החברות מאיים על רייצ'ל כל כך, עד שהיא מוצאת מגוון דרכים לנסות להילחם בו – הפן האישי שכולל אי פרגון ופגיעה ביחסי חברות (606, 1197-1205), תגובת הנגד שמאפיינת את החברות כפחות מודעות (1237) ואולי פחות אמיצות (290), ובזמנים אלו ניתן לראות את הפעמים היחידות בהן רייצ'ל מגייסת אמצעי עיצוב של תחושות איום ופחד שמקורם אינם בעולמה הפנימי ובחוויה האישית, אלא במציאות החיצונית, ובהתאם מגדירה הגנה עצמית כמשהו שכולם צריכות עקב המציאות החיצונית, גם נשים שאינן כמוהן, מרגישות ורגישות יותר או לנשים אחרות שקרה להן משהו (42-38, 52, 58, 13-1211). המאמץ הרטורי הרב שחוזר על עצמו במענה לשיפוטיות החברות הוא עדות נוספת לניסיונותיה של רייצ'ל למפות עצמה ביחס לזהות של פחדנית או של קורבן. המאמץ הזה מסמן בין השאר את העובדה שרייצ'ל שהשיפוט הנ"ל הוא חלק מהמערך התרבותי של רייצ'ל עצמה, והמאבק בו הוא מאבק עם אחת מאמונותיה שלה עצמה.

דיבור בקורס

ביום השני ניתנת שאלה מנחה לדיון בזוגות – מה מסייע לך להיות ב"כאן ועכשיו" בכלל ובקורס. רייצ'ל עונה (RS7) שצפתה (לפני תחילת השיעור) בווידאו של קרב שלה משבוע שעבר. היא משקיעה באמצעים רטוריים כדי להבליט שראתה שהיא לגמרי בתוך הקרב. דגם זה חוזר על עצמו ביום השלישי, ומקשרת בין חוויית ה"כאן ועכשיו" לבין העובדה שהיא ממוקדת בעצמה (RS13). רייצ'ל מציינת שזה לא מתאים לה. היא מציירת עצמה ככזאת ששמה לב למה שמתרחש סביבה, ומציירת את ההתקפה ככזאת שמוציאה ממנה משהו שונה (RS7). היא מעצבת את הקורס ואת הסיטואציות כייחודיים ומוציאים ממנה משהו חדש – בניתוק מהסביבה והתמרכזות בסיטואציה ובעצמה בלבד.

בסבב הפתיחה של השיעור השלישי, רייצ'ל מגיבה לאמירות של משתתפת אחרת, ביותר מנקודה אחת, וכאילו פונה אל הדוברת הקודמת. יש כאן הצגה העצמית של רייצ'ל כמקושרת לסביבתה, מתקשרת בריאקטיביות, ואמפתית. את השיעור הרביעי רייצ'ל מתחילה באמירה יחידה – מאחלת לנוכחים בחדר בוקר טוב (RS17). היא מציגה עצמה כאדם המנצל סבב בו הוא יכול לדון בעצמו על מנת להתייחס לסביבתו. בשלב הבא, בו נשאלות הבנות מה מסייע להם להביא מאה אחוז מעצמן, רייצ'ל חוזרת על

הדפוס מהשבוע הקודם, בו היא מתייחסת למה שאחרות בקבוצה אמרו, ומזדהה עימם (RS18), בצורה שמציגה אותה כנמצאת כל הזמן במודעות לסביבתה, כפי שעשתה כשאיחלה בוקר טוב בסבב הראשון (RS17) וכפי שהעידה על עצמה בסבב הראשון של היום השני (RS7). בחצייה השני של התשובה היא מקרבת אליה זהות של אדם המקושר לאחרים ולדעתם ושהמאה אחוז של העצמי שלו קשור לסביבה – היא מציינת שמאה אחוז קשור אצלה לניסיון להוכיח לעצמה ולאחרים. בסבב השני של היום הרביעי היא מצהירה בקצרה "כמה כוח יש לנו!" (RS20). ההצהרה הנאמרת בטון אנרגטי ממשיכה את קו ההכרה ביכולת ובמסוגלות, שהראתה בסבב הקודם (RS19). הדיבור בגוף ראשון רבים מראה את הרגשת השייכות שלה לקבוצה כמו גם את הרגישות שלה לסביבה ואת הרצון לחזק את מי שסביבה. אותה רגישות לסביבה ופנייה למשתתפות הקבוצה כאל נמענות ממשיכה את הדפוס שרייצ'ל מפגינה, של הקשבה, הזדהות ופנייה לבנות הקבוצה שסביבה.

התנהלות גופנית בקרבות

רייצ'ל נוטה, לפני הקרבות, להביט באלכסון קדימה, ולא בתוקף שמצידה האחד או במדריכה ובקבוצה שמצידה השני (RF1, RF2, RF5). היא מגיבה לעתים למדריכה, אך לעתים רחוקות לתוקף (RF2). זוהי התנתקות שיכולה לזמן גם התכנסות ומיקוד של רייצ'ל עם עצמה, מה שנדמה הגיוני לאור העובדה שהיא שומרת על יציבות ואיזון ביציבת הגוף (RF1), במקרה אחר ניתן לראות אותה משתחררת מהיד התומכת של המדריכה – למקום של עצמאות גופנית (RF2).

בקרבות עצמם רייצ'ל מצליחה תוך כדי הקרב ללמוד מתגובות התוקף כיצד עליה לשפר את התנועה שלה, ועושה כן. כלומר – אף על פי שלפני הקרב הקפידה שלא להכיר בנוכחות התוקף, בקרב עצמו היא מסוגלת להיות עימו בסוג של "תקשורת" גופנית על מנת ללמוד מתגובותיו כיצד היא יכולה לשנות את פרקטיקות ההכאה שלה על מנת להכניע אותו.

בקרבות (RF7, RF5), רואים את האינטראקציה של רייצ'ל עם המדריכות – לנוכח התקשורת עימם היא כאילו עורכת "תיקון רושם" – הבעות פנים יותר רגועות, חייכניות, ומתמודדות – בצורה שמראה אותה ריאקטיבית לסביבה.

ריאיון שני

רייצ'ל מיישמת את תמת ה"גבולות" שמבנה את הקורס, בזמן שהיא מדברת על יחסיה עם הקבוצה בקורס והסביבה החברתית שלה בכלל. היא מתארת את החשיבות של הגבולות ביחסים עם חברים ו"בכלל שלי יהיה את הספייס שלי, לכבד אותו, לתת לו מקום" (100-102). בעקבות הקורס רייצ'ל מתארת שינוי עצמי – יותר נסמכת על התחושות הפנימיות שלה ופחות על פידבקים מהסביבה. היא מתארת את זה במצב בחו"ל בו עברה קרון רכבת כי לא היה לה נעים, ולא היה אכפת לה מה יחשבו (112-122), גישה אחרת לדיאלוגים – שאפשר להגיד תודה וללכת (266-268) או גם להתעלם רק כי הרגיש שהמבט לא נכון (4-273), ותחושה שעברה שינוי שהוא פנימי ואין לה צורך בשיקוף מהסביבה (2-401, 16-414). גם בתיאור המשמעותי שלה בתחילת הריאיון, את החלום בו לראשונה חלמה שהיא מצליחה ולא שהיא

קופאת, היא מציינת שידעה מה לעשות מבלי שמישהו יגיד או יצעק מהצד ושזה היה לה מאוד חזק (86-91). היא מתארת גם את יום הולדתה שחל ביום הקודם לריאיון, ומתארת כיצד במשך שנים ימי הולדת היו דרך למדוד את ערכה לפי כמה אנשים יש סביבה וכמה היא אהובה, והפעם היה לה טוב עם עצמה כי לה טוב, והיא מכתבת את התהליך הזה גם עם הקורס (18-811).

בו בזמן, רייצ'ל מציגה עצמה כאדם קשוב ורגיש לאחרים. הקבוצה היא הנושא השלישי שהיא מעלה בנוגע לקורס, היא מעלה אותו מעצמה (4-132) ומצהירה ומדגישה שהקבוצה הייתה לה חזקה (7-166) ומתארת תחושה של שייכות (185-201). בתיאוריה את יחסי העצמי-אחר, היא משתמשת בדגם של אמפתיה וקישור עמוק בין החוויה הרגשית-אישית שלה לבין החוויות של הבנות מסביבה: היא מתארת שהיו בנות שידעה שהיא תחבק כל היום (185-201), היא מתארת עצמה רוצה לעזור למי שלא הרביצה חזק להרביץ חזק יותר (6-205), ומתארת כאב אישי עמוק לנוכח אחרות שלא יכולות לצעוק ורצון לצעוק בשבילן (471), ומתארת כיצד פחדה "פחד מוות" (663) לאחת מהמשתתפות (672-660), ומתארת כיצד גילויי חולשה אצל אחרות ערערו אותה – עצבנו אותה (205), הקשו עליה (210) וגרמו לה לאבד את הריכוז. כשהיא לא זוכרת את כל השמות של המשתתפות היא משתמשת בתיקון שיבהיר שזו לא מתאים לה (191), היא מעידה על עצמה שכצופה הייתה בתוך כל קרב וקרב ומסמכת באמצעות סימוך חיצוני מהוידאו (3-231). מאוחר יותר היא מודדת את כמות הסטרס הפנימי שלה באמצעות המדד – כמה זמן לקח לה להירגע כדי שתוכל להיות בשביל האחרת (7-456). היא מתארת עצמה כאישה שמתקשרים ופונים אליה עם סיפורים קשים הן בקורס (537-535) והן מחוצה לו (251, 6-332).

פרקטיקות מדווחות

ריאיון ראשון

אף על פי שהיא מרבה לאפיין עצמה כמפחדת, וכבעלת עולם פנימי המקושר לחוסר אונים, קיפאון והרגשת חוסר ביטחון, ואף כי היא מרגישה צורך ביותר יכולות וכלים להתמודדות ולעשייה, רייצ'ל מתארת עצמה בו בזמן כאישה אסרטיבית, מגיבה ופעילה. היא מתחילה את הריאיון, לאחר ביטוי פחדנים וקבלת זהות של פחדנית בהצהרה שהיא יוצאת ועושה דברים (3-32). בהמשך, וגם אם לא במודע, היא מציגה עצמה כאישה אקטיבית. כבר כילדה, למרות הפחד, הסתובבה לבד (9-58) היא מסוגלת לכעוס ולבטא כעס (6-855), היא ממשיכה לטייל ולא נותנת לטראומה לעצור אותה (120), היא לא שותקת לגברים ברחוב אלא מגיבה (51-846), מזהה מצב מאיים והולכת הרחק ממנו כבר בגיל חמש עשרה (9-858), מציבה גבולות לילדים עימם עובדת גם כשהם כועסים ואגרסיביים (8-967), כשעוקפים אותה בתור או חותכים אותה בכביש היא מרגישה ביטחון (334).

ריאיון שני

בד בבד, ובהלימה עם דגם היישום שהיא מעסיקה לעתים קרובות, רייצ'ל מתארת סיטואציות משלושת החודשים שעברו מאז שהסתיים הקורס, בהן הרגישה שיישמה את שלמדה בקורס ושהפעילה הגנה עצמית. היא מספרת על מצב בחו"ל בו הרגישה לא נעים ועברה קרון ברכבת (122-112), היא מספרת

על דיאלוגים ברחוב שפעם פתחו צוהר אצל האחר (270-271) וכיום היא מנהלת בצורה שונה (-266 268), היא מתארת שלפני הקורס לא הייתה יוצאת עם הכלבה בלילה – וכעת כן (406).

סיכום

כיצד ניתן להסביר את הכיוונים הספציפיים של השינוי באסטרטגיות של רייצ'ל? לפי התפיסה התרבותית, שימוש באסטרטגיות מקושר להון הסימבולי המלווה להפעלת אסטרטגיה זו, כאשר לרוב האסטרטגיות שאנו מבצעים בצורה הטובה ביותר הן השכיחות בביצועינו במסגרת נתונה. לפי חשיבה זו, האסטרטגיות הניכרות בשיח של רייצ'ל בריאיון הראשון, מרמזות לנו על מה שהיא מייחסת לו ערך, על מה שהיא מרגישה כשירה לבצע. כאשר רייצ'ל משתמשת במינוחים רבים באסטרטגיה שקשורה להתמודדות במרחב המנטלי, היא מסמנת מנגנון המהווה מעין שומר סף לדרך בה תתמודד עם דגמים חדשים בהם תפגוש. על כן אין מפתיע בכך שהיא אימצה את המחוללות האימפקטיות אל המרחב הפנימי, או שהנטייה שלה לייחוס הקשור לשליטה פנימית התחזקה עקב הקורס. בצורה דומה ניתן להסביר את הכיוונים והעוצמות האחרים של שימור, אדפטציה ושינוי של אסטרטגיות בשיח שלה. אף שרמות המחוללות שלה עלו, לא מדובר רק או בעיקר באמונות המחוללות הקשורות ליכולות הגנה עצמית, אלא מדובר באמונות מחוללות הקשורות ליכולות פנימיות של המערכת הנפשית. אף על פי שאמונות המחוללות לרוב מגיעות עם הפחתה של חרדה, ואף כי אסטרטגיות הבניית הפחד של רייצ'ל השתנו מאוד, היא עדיין מציגה את הפחד כחלק ממנה, מה שמהווה חלק מדגם של שינוי ניואנסי ומאוזן, שהציגה כבר בריאיון הראשון.

מצד שני, למערך הדגמים שרייצ'ל מעריכה יש גם השפעה על האופן בו רכשה מיומנויות בקורס. השימוש שלה בדגם זיהוי עצמי כפחדנית ורגישה ומרגישה, ייתכן וקשור לעובדה שבקרבות הצליחה להיות נוכחת רגשית, לחוש מותקפת, ולכן לחוש במידה שווה שהגיבה, ניצחה והצליחה – בסיס לדגמי שיח של מחוללות ושל נשיות חדשה ועצמי חדש. בזמן, הערך שרייצ'ל ייחסה להתמודדות ולעשייה, הזיהוי שלה של התמודדות עם התמודדות רגשית והניסיון שלה לאמץ דגם זה, ייתכן שתרמו לכך שלא ברחה מהקרבות או התנתקה מהם רגשית. בצורה דומה, נדמה כי רייצ'ל, בכך שהיא מבנה עצמה באמצעות פרקטיקות הקשורות לרגשות, השתמשה בעת הקרבות בפרקטיקות רגש שהייתה זמינה לה – היא נדמתה לעתים כמוצפת ברגש, ברמה שייתכן והאטה מעט את קצב רכישת הדגמים האימפקטיים. כמו כן, ואולי עקב המרכזיות של אסטרטגיות הקשורות ליחסי אני-סובבים, רייצ'ל הצליחה בעת קרב להישאר מקושרת הן לעצמה, והן למדריכה ולתוקף, מה שהפך אותה למדגימה של ללמידה באמצעות המדריכה (באמצעות קול, הדגמות וכו') והן ללמידה באמצעות הגוף ובאמצעות ריאקטיביות לתוקף שמולה.

פרק ו': ליהי

מבוא

ליהי, בת 29, שואפת להיות זמרת, נעה בין עבודות בתחום שירות הלקוחות, רווקה.

בריאיון הראשון (נספח ה', עמ' 81-108) רפרטואר דגמי הצגת העצמי שלה כולל ריכוז של דגמי קורבנות, פסיביות, חוסר אונים וחוסר יכולת מנטלית וגופנית. דגמי אני אקטיבי ומסוגל נמצאים רק בתחום המוזיקלי באופן מוצהר, ובמרומו בתחומים אחרים. כמו כן קיימת הפנטזיה על שינוי בקורס, ועל להיות אקטיבית ומסוגלת יותר בעתיד. דגמי רגשות מבוצעים בצורה המקרבת ביצועי עצמי רגיש ומרגיש בו בזמן יש שימוש באסטרטגיות לנטרול רגש – הצהרה על רגשות, נטרול מילולי של רגש, ואמצעים לא מילוליים – צחוקים, צווחות, טונים ילדותיים וכד'. החוויה היומיומית המתוארת היא של פגיעות, קורבנות, איום ופחד – בעיקר מיניים – שהם חלק בלתי נפרד מהיום, וכמעט לא דורשים פיתוח מיוחד. הבניית האיום של ליהי היא כזו בה איום חיצוני מקושר לאיום פנימי ולהיפך, אין הבחנה בין חוץ לפנים. בצורה דומה ההבחנה בין אני-אחר אינה מובחנת, וליהי משתמשת במערך עיצוב יחסי אני אחר בו היא לרוב קורבן והאחר הוא מקרבן או מטפל, ולא דמות עצמאית שאינה ריאקטיבית לליהי עצמה. הבדלים קיימים בהבניה של גבריות ושל נשיות, לפי פרמטר ממיין של תגובה לקורבנות של ליהי.

במהלך הקורס (נספח ה', עמ' 109-120) הדגמים האלו משומרים ומקבלים ביטוי מקומי המותאם לסיטואציית הקורס. ליהי פסיבית בכל חלקי הקורס, משתתפת מעט גם גופנית וגם מילולית, היא מפגינה חוסר יכולת בזמן הקרבות, היא מנטרלת את הרצינות של הסיטואציה באמצעות צחוקים, ולא נכנסת אליהם רגשית, מה שפוגע בתהליך הלמידה וההשתתפות שלה. נדמה שהיא "לא שם", בורחת, כפי שהיא מעידה על עצמה, מוותרת לעצמה. היא לא מסיימת את הקורס כבוגרת אלא כמשתתפת בלבד. יחסיה עם אנשי הצוות ועם המשתתפות האחרות מאופיינים ביחסי נזקת ותומכים.

צוות הקורס הכריז כי ליהי לא רכשה את הדגמים שהוצעו בקורס, והיא מסיימת אותו כמשתתפת ולא כבוגרת. ליהי צריכה בריאיון השני (נספח ה', עמ' 121-139) להתמודד עם כך. היא מנסה לתקן את זהות ה"לא בוגרת אימפקט" באמצעות הפעלת דגם של מסוגלות וחזק. אבל היא לא מצליחה לשמר על הפעלה זו בצורה עקבית. היא מנסה לחזור להפעיל דגמים "קורבניים" מוכרים, אבל מתקשה בכך, היות וכמרוויינת לאחר הקורס היא אמורה לתפקד שאישה שרכשה כלים בקורס. היא מוצאת עצמה חסרת כלים להצגת עצמי קוהרנטי, או אפילו עצמי שנמצא במשא ומתן. היא נעה בחדות בין הצגות עצמי של מסוגלות ושל קורבנות. היא מסויגת ומרוחקת רגשית ברוב זמן הריאיון, ולא מסוגלת לפתח רטורית נושאים, מעבר להצהרות – לעתים של חזק ולעתים של חולשה ופחד, שוב – בצורה לא עקבית וסותרת. בצורה דומה היא מצהירה על כך שהגוף שלה חזק יותר, ולא מסוגלת לפתח זאת. יחסים עם אחרים עדיין מתוארים בתצורה של יחסי אני אחר בהם ליהי היא הקורבן שזקוק לתמיכה והאחר עונה על כך. מסוגלות בתחום המוזיקה כמעט ולא עולה בריאיון זה.

דגמי הצגת עצמי – משא ומתן עם דגמי קורבנות ופסיביות

בריאיון הראשון מקבץ הצגות העצמי העיקרי של ליהי הוא זה של קורבן אונס. הצגות עצמי במקבץ זה הן אלו של בעייתית, עם בעיות נפש, חסרת יכולת, חסרת אונים, חסרת כלים, פסיבית, קופאת, לא אסרטיבית ונחמדה מדי.

במהלך הקורס ליהי משמרת את הדגמים שהציגה בריאיון הראשון. היא מציגה עצמה כלא מסוגלת, לא עצמאית, לא בטוחה ביכולת שלה. היא מפקפקת בניצחונות שלה, בורחת מהקורס, מטילה בו ספק. היא לא "נכנסת" לסימולציות, לא מצליחה ללמוד את טכניקות הלחימה הגופניות והמילוליות, נסוגה מעימות, מהשתתפות בקרב.

בו בזמן, לקראת סוף הקורס בעיקר, היא מדברת באסטרטגיות של אמונה חדשה – מציגה את הקורס כנותן כוח, ואת עצמה כפחות מפחדת ופחות חסרת אונים, מסוגלת לענות ולהילחם.

ליהי, שלא סיימה את הקורס כבוגרת, משתמשת בריאיון השני בשלל אמצעים לתיקון רושם של כישלון בקורס. היא מבצעת אסטרטגיות קורבניות בהקשר למרחבים שונים בחייה, אבל לא בהקשר לקורס ההגנה העצמית, בנוגע אליו היא מפעילה דגמים של מסוגלות, למידה ויכולת.

ניתן לראות שינוי במינונים של הדגמים בהם החזיקה ליהי לפני הקורס – מחד מינונים מופחתים ואדפטציות שונות לדגמי קורבנות ופסיביות, ומאידך מינונים ותצורות מרובים יותר למשא ומתן עם דגמי הקורבנות והפסיביות, בצורה שכוללת גם שימוש בדגמים חדשים של מסוגלות ואקטיביות. בו בזמן היא מקרבת ומרחיקה את הקורס כמסגרת המעידה על יכולתיה להתמודדות או לכישלון. ריבוי סתירות ותיקונים, מעבר מתצוגות עצמי חלקיות אחדות לאחרות ואי יכולת להתמסר להשקעה טורית בקירוב ובקידום של מערך דגמים נבחר, מרמזים אולי על אי הכשירות של ליהי לביצוע המשימה – הצגת עצמי של בוגרת קורס הגנה עצמית.

בריאיון הראשון, ליהי השתמשה בדגם מסוגלות בעיקר כשדיברה על הקריירה המוזיקלית שלה, ובפרקטיקות מסוגלות שהיא עצמה לא קישרה למסוגלות. לעומת זאת בעדויות ישירות על עצמה היא השתמשה בדגמים של אי יכולת ואי מסוגלות. בריאיון השני, כאמור, ליהי מנהלת משא ומתן עם דגמים של מסוגלות.

ריאיון ראשון

כשהייתה בתיכון, ליהי נאנסה על ידי בחור עימו יצאה. זהותה של קורבן אונס היא זהות שליהי משתמשת בה במרחבים שונים בחיים, ובצורות שונות, כמשאב שמניב לה תשואות רבות. למעשה, אין כמעט דגם כלשהו, בכל נושא שהוא, שבו הקורבנות אינה רכיב.

ליהי מזכירה לראשונה את התקיפה שעברה בשלב מוקדם יחסית בריאיון, כתשובה לשאלה השנייה שנשאלה. היא מעלה את הנושא מיוזמתה. ליהי מצהירה כי "יש לי ניסיון עם הדברים האלו" (168), היא מעידה על עצמה שנמנעה מלבוא לאימפקט במשך שנים כי ידעה שהיא תיכנס לזה, תבכה, תיבהל, כי היא

חיה בעבר (168-171). זוהי רק דוגמה אחת לאסטרטגיות בהן בזמן תיאור עצמי ליהי משתמשת באמצעים מקובלים לתיאור קורבנות מינית – כאלה הם גם ציון הקיפאון (214, 509), ההדחקה (5-274, 1021) הפלשבקים (438).

גם כשהיא לא מדברת ישירות על התקיפה שעברה, היא משתמשת באסטרטגיות שמציירות אותה כבעייתית וקורבנית, כולל הצהרות ישירות שהיא בעייתית וכי יש לה בעיות (236, 241, 4-243, 445, 218, 506) ותקופות קשות (1293). בשורות 305-310 היא מספרת סיפור על משימה שקיבלה בכיתה בנעוריה, לכתוב חיבור. ניתוח הסיפור חושף את ריבוי אמצעי ההערכה בהם היא משתמשת כדי להדגיש את הקישור בינה לבין טראומות. במקרה אחר, לאחר שהמראיינת שואלת אותה איפה היא מרגישה בשליטה, ליהי מיוזמתה מציעה במשך 15 שורות (445-460) שפע של מידע ומאמצים רטוריים על מנת להוכיח שהיא בעייתית תוך שהיא מתארת את הפרעת האכילה שלה.

ליהי רואה סביבה עדויות לקורבנות שלה, מה שמתבטא בסיפור שלה על בחור שהצמיד אותה אליו במועדון (504-506), ועל המטריד באוטובוס (959-987), שניהם מלאים באמצעי הערכה שנועדו להבליט את הקורבנות שלה. בסיפורים מעין אלו היא מפגינה אוצר מילים ויכולת סיפור שאינם רגילים בשיח שלה ואמצעי הערכה אלו מסמנים לנו את מרכזיות המודל אצלה, שכן הוא ראוי להשקעה יוצאת דופן. סיפור קורבנות שלישי הוא זה בו היא מנסה לדמיין היכן האנס שלה נמצא היום (1048-1052), ומדמינת כי הוא ודאי חי חיים מושלמים כשהיא אומללה וסובלת.

ייתכן שהחשיבות של שימור הסטטוס הקורבני מתבטא גם באמירות של ליהי על טיפול – היא טוענת מספר פעמים שהוא לא עובד ולא עוזר (943, 298, 334, 1222, 1229, 1239-1240, 1243). היא מעצבת עצמה כזקוקה לטיפול (172, 950) אבל לא עובדת קשה בשבילו (88-1286, 952). היא מצגיגה את אימפקט כסוג של טיפול (171-173).

מספר פעמים המראיינת ניסתה לערוך תיקון לנרטיב הקורבן ולהציע נרטיב אחר, וליהי השתמשה בתגובה שוב בנרטיב הקורבן, בצורה שמעידה על המשאב שהוא מהווה לה. למשל, כשהמראיינת מציעה שבניגוד לעבר, ליהי כעת בהווה ונלחמת במה שקרה (2-321) ובתגובה להצעה הזו ליהי לא מפתחת אותה אלא מעצבת עצמה שוב כקורבן כשאומרת שזה לא עובר (323) וכהוכחה מדגישה את הדברים שהיא לא מצליחה לעשות (4-323). דוגמאות נוספות חוזרות על עצמן בריאיון (7-256) (8-266, 6-434, 486-88, 506-506). הפעם היחידה בה ליהי הסכימה לקבל נרטיב של המראיינת לפיו היא מקיימת את עצמה (462) היה כשנרטיב זה קושר לניסיונותיה המוזיקליים (464).

אי יכולות, פסיביות והיסמכות: השיח של ליהי כולל מספר גדול ביותר של תיאורים עצמיים שמבנים אותה כחסרת יכולת: חסרת כלים, הלפס, לא יודעת מה לעשות (185), קופאת (214), רגישה (199), לא אישיות חזקה, לא שפיצית, ביישנית (244-247), לא אקטיבית (236), לא חזקה גופנית (754), עדינה (210), בורחת (212). בהקשר לעבודתה היא מעידה על עצמה שגם כשצועקים עליה היא תמיד נחמדה ומנסה לעזור, היא אומרת שהיא לא יודעת, מסבירה, ומעידה על עצמה שקשה לה לצעוק (-591).

3). ליהי מציגה את עצמה כך גם באמצעות סימוכין חיצוניים: החברה שלה אומרת עליה שהיא לא עם אופי חזק (883), לא עומדת על שלה (884), לא חושבת שמגיע לה יותר (5-884). החברה מתוארת ככזו שמנסה להפוך את ליהי מנחמדה לביציית (6-895).

הדגם של הפסיביות או אי היכולת, כמו הדגם של הקורבנות, הינו דגם שלייה משתמשת בו כמשאב כשהיא גם מקשרת אותו לנחמדות, כלומר לערך חיובי. זה בא לידי ביטוי בצורה ברורה בסיפור שלה על כך שפיטרו אותה (598-612). מחד היא משתמשת בייחוס זהות של אחרים כדי להעיד על עצמה שאהבו אותה ושואמרו לה שהיא שירותית ומקסימה ונחמדה, ובכך מנטרלת את איום הזהות הטמון בפיטורים, באמצעות משאב הנחמדות. מצד שני, היא מעידה על עצמה בצורה גלויה שהיא לא יודעת להיות אסרטיבית, שבעבודה שלה היא מחזיקה אנשים על המתן במשך שעות, שהיא לא יודעת מה לומר ושהבוסית שלה אומרת לה מה לומר.

דוגמה מעניינת נמצא בסיפורה של ליהי על בחור שהצמיד אותה אליו במועדון. ליהי היא מפתחת את עצמה כקורבן – הוא בחר דווקא בה ולא בחברה (504), היא לא הצליחה להגיד לא וקפאה וברחה (-505 509), אבל מצד שני במשך 2 שורות (505-506) היא מציגה רצף של פעולות, שהאקטיביות שלהן מסמנת פסיביות – ברחתי, לא יכולתי להגיד לא, דחפתי אותו, לא היה לי נעים להגיד. כלומר, האקטיביות שהיא מייחסת לעצמה היא אקטיביות שמדגישה את הפסיביות שלה. גם בסיפור אחר בו היא מספרת על מקרה ש"עצרה" יחסי מין מלהתרחש (907), נמצא דפוס של אקטיביות של הימנעות. בצורה המתחברת לכך, בהזדמנות אחרת בה היא מתארת את עצמה בצורה מעט אקטיבית, היא "מתקנת" את הרושם באמצעות הדגשת הפסיביות ואי היעילות של האקטיביות הזו (984, 987), ומשתמשת בסימוך חיצוני כדי לאשר שאכן היה מצב שמצדיק אקטיביות זו (979-980). גם בבחירות התמטיות שלה, היא בוחרת לפתח את התמה הפסיבית והקורבנית. לדוגמה, לאחר שהיא מביעה תרעומת על אימה ואופן חינוכה, המראינת שואלת אותה איך היא תהיה עם ילדיה שלה, וליהי בוחרת שלא לפתח תמה עתידית שונה, אלא לנצל את השאלה כדי להמשיך ולפתח את התמה הקודמת של העבר בו אימה לא מבינה אותה ולא תומכת בה (9-256).

ליהי יש גם מאגר של צורות מרומזות יותר לבצע פסיביות. בזמן שהיא מביעה תרעומת על יועצת בית הספר שלא עזרה לה, היא מעידה "לא אמרתי שזו אני אלא ילדה אחרת" (309-310), או כשהיא לא מוכנה להתקשר למרכז הטיפול ולבדוק מה מקומה בתור (8-1286). אלו דוגמאות למקרים בהם הפסיביות היא סוג של נטרול אחריות. אפילו בהבניה של את העצמי המוזיקלי האקטיבי שלה, היא טורחת לציין פעם אחת שאין לה ברירה אלא ללכת לכל אודישן (673), וגם כשהיא מבנה את עצמה כאקטיבית ומגישה תלונה על מטרידן באוטובוס, היא מתקנת מיד באמצעים שמדגישים פסיביות וחוסר ישע (984, 987).

מעמדה זו היא מבנה את הציפיות מקורס ההגנה העצמית. היא מדגישה את אי היכולת שלה, שוודאי תתבטא בקורס, ומציינת את הספקות שיש לה בנוגע לכך שתשתנה ותהיה אקטיבית בקורס (179-181),

והשוב לה גם להטיל בספק מראש את יעילות הקורס כולו (7-236, 5-853, 831-835, 1118), ולסמך את הטלת הספק באמצעות מקור חיצוני (183). בצורה זו, היא מרחיקה מעליה את הדמות האפשרית שלה בקורס – דמות של ליהי שהופכת לאקטיבית ולפחות קורבנית. בצורה דומה, היא מאפיינת הגנה עצמית כמשהו נלמד, אבל לא מדברת על האופציה ללמוד זאת בקורס המתקרב, אלא מתארת את הקרבון שנעשה לה בידי משפחה כשלא לימדו אותה, בעבר, כיצד להגן על עצמה (250-254).

משא ומתן עם הקורבנות: אף שליהי לא מוותרת בקלות על הקורבנות שלה כמשאב, ומפתחת את זהותה כפסיבית וכחסרת שליטה פנימית, היא מציגה, גם אם בצורה מצומצמת, גם צדדים אחרים בה, אקטיביים יותר. חלק מהם ניתן להסיק מפרטים שליהי מפזרת כמעט מבלי משים. דוגמאות לאקטיביות שלא זוכה לזכור הן כשליהי מציינת שם של מקום שהיא עובדת בו לפעמים, ורק מי שמכיר אותו יודע שהמשמעות היא שליהי עובדת כמלצרית מזמרת בבאר תל אביבי מרכזי (1031). היא אומרת בסוף הריאיון שהייתה רוצה להתנדב בקו הסיוע לנפגעות תקיפה מינית (3-1182). בסעיף הקודם ראינו את האקטיביות (המובלעת בנרטיב פסיבי) בסיפורים של ליהי על המועדון (510-506) ועל הגשת התלונה נגד המטרידן באוטובוס (954-994). ליהי מציינת כמעט כבדרך אגב שהלכה למצוא את אימה הביולוגית, כבר בגיל 18, אך זהו מעשה שדורש אקטיביות וחוזק. בהקשר לסיפור על אימה, היא מדגישה "הייתי חייבת לדעת מי זאת" (5-1254), בצורה שמזכירה את אמירתה ש"כשאני חייבת משהו אני חייבת" (661). זהו ביצוע עצמי של ליהי שמופיעה בסמיכות לעיצובה את עצמה כאקטיבית, מה שמתבטא לא רק בסיפור האם הביולוגית אלא גם בנושאי מוזיקה וביגוד, שניהם נושאים בהם היא מציגה עצמה בצורה אקטיבית וחזקה מבדרך כלל.

נושא המוזיקה, שייסקר בסעיף אחר, הוא כזה בו ליהי עומדת על שלה, מתמידה וממשיכה לנסות, ולא משנה מה הסביבה משקפת לה. נושא הביגוד הוא נושא שהיא מעלה לאורך הריאיון, בצורה המרמזת על חשיבותו לה. כשהיא מתבקשת לתת דוגמה למה היא משיגה כשהיא חייבת, היא נותנת דוגמה לבגד שאם היא רוצה – היא תשיג (6-556). נושא הביגוד מתקשר אצלה להבחנה מרכזית בשיח שלה, בין תל אביב לירושלים – בתל אביב יכולה ללבוש מה שהיא רוצה ולהרגיש עצמה, מבלי לחשוש, להבדיל מירושלים (370, 395, 398). בתל אביב, היא מעידה, "יש אנשים כמוני" (363), והביגוד מסתמן כמאפיין לביטוי עצמי המתאפשר לה בתל אביב ועליו היא מתעקשת, ביטוי עצמי המנוגד לקורבנות שמזוהה עם ביגוד בירושלים, שם אופן לבושה יכולה להכניס אותה למצבים מאיימים (370, 395, 398). בצורה דומה היא מבנה את משפחתה הירושלמית כחלק ממנגנון משתיק למולו היא מתארת עצמה פסיבית ומושתקת ומסוגרת (927, 929-933, 938-9). וזאת בניגוד לאפיון של תל אביב בה הדיבור הוא חופשי (923) ויש פתיחות (922). לכן, כנראה, לא במקרה היא עצמה קושרת בין אותה תל אביב לבין התחום המוזיקלי בו היא מציגה עצמה אקטיבית (132).

עוד פעמיים בשיחה בין ליהי לבין המראיינת ציץ ביצוע עצמי אקטיבי ומנווט יותר. לראשונה כאשר ליהי – שרוב השיחה מציגה את אימפקט כקורס שנדחפה ללכת אליו וממנו היא פוחדת ובו היא טילה ספק – מספרת לפתע את ההחלטה ללכת לקורס כ"עכשיו, השנה, אלך על זה" (108) ומסמכת את זה בהכרזה

שהכריזה לאחיה כשסיפרה לו (6-875). הפעם השנייה היא כאשר המראיינת מציעה לליהי נרטיב של עצמה כמשרת משהו שאינו הביישנות שהיא מייחסת לעצמה, וליהי מקבלת את הנרטיב המוצע (בצורה שחורגת מדפוס הדחייה שלה את הצעות המראיינת בשאר השיחה) ומציינת בחיוך "הביטחון שלי בונה את עצמו" (355).

למרות כל הנאמר, אסטרטגיות אלו לביצוע דגם של מסוגלות ואקטיביות הינן מועטות יחסית והדגם אינו מרכזי בביצועי העצמי של ליהי. הדגמים בהן תומכות רוב אסטרטגיות הביצוע הם דגמים המדגישים פסיביות, חוסר אונים וקורבנות. דגמים אלו גם קובעים את הקצב בו ליהי עורכת תיקונים לביצועי אקטיביות, באמצעות ביצועי פסיביות או נטרול אקטיביות (ר' סעיף קודם).

דיבור בזמן הקורס

ברוב סבבי הדיבור בקורס, ליהי משתמשת בדגם של קורבנות ואי מסוגלות. היא מציגה את ההגעה שלה לקורס כ"כניעה" לשכנוע חיצוני (LS1). היא מעידה על עצמה שברחה מהקורס ומהאקשן כי אין לה כוח, וחוזרת על הצגת העצמי כבורחת (LS8).

ליהי גם משתמשת מספר פעמים בדגם של הטלת ספק בקורס ובכך מרחיקה מעצמה את הדגמים שהוא מציע היות והיא מורידה את ערכו. וכך היא לא בטוחה שהוא יסייע לה (LS1) או שמה שהיא מסוגלת לעשות על המזרן היא תוכל לעשות בחיים האמיתיים ומטילה ספק במציאותיות של הקרבות (LS6, LS2, LS8, LS17). היא גם לא בטוחה בניצחון שלה בקרב ושהוא אכן קשור ליכולותיה (LS11) ואף שחשוב לה להעיד שהיא לא יודעת מה עשתה, היא מדגישה שהיא לא מרגישה שהיא טובה (LS16, LS17).

דרך נוספת בה ליהי מרחיקה מעצמה את הקורס היא אי התמסרות לצדדים היותר "פסיכולוגיים" שלו – סבבי הדיבור והחשיבה בתחילת היום. היא חוזרת מספר פעמים על כך שהיא לא מבינה את השאלות (LS9, LS7, LS14). בפעם היחידה בה היא מודה שבעקבות הקורס עברו לה בראש דברים היא מפסיקה לדבר באמצע המשפט ולא מפתחת את השימוש בדגם של מושפעות פנימית מהקורס (LS6). חשוב לה גם לבדל עצמה משאר הבנות ולהעיד שהיא היחידה בקבוצה שלא עוברת טיפול (LS8).

החל מהיום השלישי בקורס, ליהי מדברת במונחים של להיכנס ולא להיכנס. בקרב אחד היא אומרת שלא מספיק נכנסה לזה (LS11) ובקרב השני שהיא מאפיינת כעוצמתי יותר, היא גם מעצבת את עצמה כ"יותר להיכנס" (LS12). ביום הבא היא מאפיינת את עצמה כעקשנית שלא נכנסת לקרבות (LS14) ובו בזמן מאפיינת את הקרבות כרציניים וגוררים לרצינות ואז היא לא יכולה לצאת מהם (LS14). אי הכניסה משמעה כאן אי אפשר של למידת דפוסי אקטיביות, אסרטיביות ולחימה.

בו בזמן, ולצד כל האמור, ליהי משתמשת בדגמים של כוח ושל מסוגלות. לאחר הטלת ספק אומרת ש"זה נותן כוח" (LS6). חשוב לה לספר על מקרה שקרה לה במהלך הקורס ושבעקבותיו הטרידו אותה גברים במונית שירות וקודם הייתה שותקת וכעת ענתה להם (LS13). גם בזמן שהיא מתלוננת על מי שלא יבואו

לראות אותה בסיום היא מגדירה עצמה כ"פייטרית", ומעידה שגם אם בשיעורים פחות הולך לה בחוץ כן עובד לה (LS18). בסיום הקורס מציגה עצמה כפחות מפחדת ופחות חסרת אונים (LS19).

לליה יש נטייה להשתמש בשני דגמים זה לצד זה – של מסוגלות וקירוב דגמים אימפקטיים ושל הטלת ספק בדגמים האימפקטיים וקירוב דגמים של אי מסוגלות. לעתים קרובות במהלך סבבי הדיבור היא צוחקת, או לא מדברת הרבה.

דיבור הצוות

החל מהשיעור הראשון, חברי הצוות עסקו הרבה בכך שליהי עוצרת את עצמה ולא נכנסת עד הסוף לקורס (SLS1, SLS2, SLS4). ככל שהזמן עובר הם מרחיבים על כך שהיא לא בחדר, בורחת, לא פה רגשית (SLS5). בהמשך יאמרו שהיא לא שם, לא עושה, לא נכנסת, בורחת ומנסה לא להסתכל (SLS6). השימוש בדגם של הצגת ליהי כרוצה לברוח ונסוגה ממשיך (SLS7).

ליהי מוגדרת כחלשה ומהמאגרות של הקורס (SLS5), כלא אסופה, מפוזרת וצוחקת, שפוחדים עליה (SLS7). וגם כמישהי שלא רוצה לעזור לעצמה (SLS4) וכזו שלא מפנימה את מה שמלמדים (SLS4).

עם זאת, גם משוּבֵי הצוות מציגים את ליהי תוך שימוש בדגמים של מסוגלות: היא שמחה לחזור לקורס, מוצאת מקומות להיות חזקה בהם ועושה את מה שהיא יכולה, ומתמחה בבעיטה אחת שהיא עושה טוב (SLS4). בתרגולים ולא בקרבות, כשאין סכנה, היא מראה יכולת (SLS7) והיא משתפרת (SLS7).

תפקוד בקרבות

ליהי מציגה אי מסוגלות והרחקה של דגם המסוגלות שאימפקט מציע לה, באינספור דרכים בקרבות. האמצעי הראשון והמרכזי שלה הוא צחוקים וחיכוכים, שהינם הניגוד המוחלט להתנהלות הנלמדת בקורס, של רצינות, מירכוז וזיהוי רצון עצמי, דיוק, וכניסה לסימולציה של תקיפה במלוא הרצינות. וכך היא צוחקת לפני כל קרב (LF1, LF2, LF3, LF5), שולחת נשיקה באוויר לצלמת (LF1), מחייכת בעת הכאה (LF1, LF2, LF3, LF4, LF5, LF6), מתחילה לצחקק באמצע קרב ובו בזמן יוצאת מפוזיציה של הגנה על עצמה (LF2, LF3, LF4, LF5, LF6), מביטה לאחור ומחייכת אל התוקף לפני קרב (LF2, LF3, LF5), מחייכת בזמן הצבת גבול מילולי (LF3, LF4, LF5, LF6, LF7), מחייכת לעצמה כשתוקף מתקרב אליה (LF6, LF7), מצחקקת באמצע קרב (LF1, LF2, LF3, LF6), צוחקת בעת סימולציית אונס, כאשר התוקף נמצא מעליה (LF8). בצורה דומה היא עושה פרצופים, מרימה גבות ומגלגלת עיניים בעת הצבת גבול, בניגוד למה שנלמד בקורס (LF4, LF5, LF6)

ההרחקה הזו של ביצוע הדגם האימפקטי תוך ביצוע של אי מסוגלות ושל אי רצינות ממשיכה בצורות שונות. שוב ושוב ליהי לא נותרת במקום על מנת להתמודד גופנית או מילולית עם התוקף שמגיע אליה, אלא מנסה לסגת אחורה ולברוח מהעימות בו תידרש להשתמש בכלים החדשים שהקורס מנסה להטמיע בה. זה נכון בנוגע לעימות גופני (LF1, LF3, LF4, LF5, LF6, LF7) ובנוגע לעימות מילולי (LF4, LF5, LF6, LF7). בצורה דומה ניתן לראות פעמיים בהם המדריכה צריכה למשוך אותה פיזית מהשורה

למזרון, לקרב (LF5, LF8). אי ההטמעה של הטכניקות באה לידי ביטוי בצורות שונות נוספות. הקרבות של ליהי ארוכים וכוללים בעיטות רבות, מה שאומר שהתוקף והמדריכה מנסים לתת לה כמה שיותר הזדמנויות לתקן את התנוחה (LF1, LF2, LF3, LF7), המדריכה מצביעה על יעדי הבעיטות (LF1, LF2, LF3, LF5), ואומרת מהם יעדי ההכאה ומה לומר (LF1, LF2, LF3, LF4, LF5), המדריכה נוגעת בליהי באמצע קרב ומתקנת את התנוחה שלה (LF2, LF3, LF5), המדריכה מדגימה לה את התנוחה הנכונה (LF4, LF5, LF7). מספר פעמים באמצע קרב היא נראית מבולבלת וכאילו תוהה מה מתרחש סביבה ומביטה אל המדריכה עם סימני שאלה וחוסר אונים (LF1, LF2, LF3, LF4, LF7). בנות הקבוצה והמדריכים האחרים מגיבים לכך ומשלחים אינספור עצות, רעיונות והוראות משולי החדר. ואכן, הטכניקה של ליהי אינה נכונה, גם ביום האחרון של הקורס, וגם ביום הזה היא לא יודעת להציב גבול או לעבור לתנוחת הגנה אלא כאשר הקבוצה כולה צועקת לה (LF7) ולא יודעת לקרוא את הרמזים להתמודדות עם סימולצית אונס מבלי שהמדריכה והבנות צועקות לה מה לעשות (LF8).

רק פעמיים נרשמת חריגה מהדפוסים הקבועים האלו. ביום הראשון ליהי ניגשת לקרב בצורה נמרצת ורצינית יחסית (LF2). ביום האחרון ניתן לראות שהיא מחייכת ומרצינה לסירוגין, כאילו מנסה לשנות את הדפוס (LF7).

ריאיון שני

בסוף הקורס הצוות הכריז כי ליהי לא יכולה להיחשב לבוגרת של הקורס, וכי לא רכשה מיומנות בכלים שנלמדו בקורס. ליהי צריכה, בריאיון השני, להתמודד עם זהות זו. ליהי מתחילה את הריאיון השני עם הצגה עצמית כחזקה, באמצעות ייחוס זהות חיצוני מהצוות (30), כך שנעשה ברור שחשוב לה להדוף את הקטלוג שלה "חלשה", מה שאולי זיהתה עם העובדה שאינה נחשבת לבוגרת של הקורס. הצורך להדוף את הקטלוג כחלשה מופיע גם בהמשך (30, 33, 51). ההדיפה הסופית של ההאשמה נמצאת בקבלה שלה – היא מקבלת את הקטלוג האימפקטי ומציינת ש"כנראה משהו בנפש שם" לא אפשר את ההצלחה (33-34). זהו משאב של פציעה ושל קורבנות, שמוכר יותר לליהי. זה מוצדק לא לסיים את הקורס, כי היא קורבן עבר, והחזוק של משאב זה מגן עליה מהאיום של ה"כישלון" בקורס ואפילו הופך "כישלון" זה למחזק של המשאב החזק גם כך (34, 40, 60, 66).

כבר תחילתו של הריאיון השני מרמזת על המשכו. אם בעבר ליהי השתמשה בנוחות רבה בדגמים של עצמי פסיבי, קורבני וחוסר אונים, כעת היא עושה זאת בפחות נוחות. מצד שני, היא משתמשת ביותר דגמים של מסוגלות – שימוש חדש בשבילה – אבל מתקנת אותם שוב ושוב עם הרחקה של המסוגלות מעצמה – החידוש לא נקלט לגמרי. לאורך הריאיון נדמה כי היא לא מוצאת את מקומה – לא נוח לה להשתמש בדגמי הקורבנות והפסיביות, אבל היא לא מרגישה בנוח עם דגמי המסוגלות, היא נמצאת בין לבין, במשא ומתן בלתי פוסק, דיאלקטיקה של קירוב וריחוק שחוזרת על עצמה לאורך הריאיון.

קירוב והרחקה של קורבנות: כמו בריאיון הקודם, כשהמראינת מציעה לליהי נרטיב של מסוגלות (225) ליהי לא מאמצת אותו אלא דוחה אותו (227). עם זאת, זה קורה לעתים תכופות פחות מאשר

בריאיון הראשון, כנראה גם בגלל שהמראיינת הציעה זאת פחות. בהצעה הבאה, בה המראיינת מפתחת עם ליהי דגם של ליהי כחזקה ושיש לפחד ממנה, ליהי מסכימה (563). זה חוזר על עצמו במקרה נוסף (650-1).

ליהי עדיין משתמשת פחות בדגם הקורבנות, אבל עושה זאת במינונים נמוכים יותר ובכמה תחומים. בכל הנוגע לקורס האימפקט, היא נזהרת מלהשתמש בדגם הקורבן כשהיא מתארת את עצמה בו. ברוב השיח שלה על הקורס היא מבצעת משא ומתן עם דגם של מסוגלות, ומנסה להרחיק מעצמה זהות של קורבן, של ערעור נפשי ושל רגשות מציפים. זהו דפוס מעניין בהתחשב בעובדה שדווקא בקורס ליהי חוותה שחזור של המצב הקורבני הראשוני – סימולציית אונס – ועם זאת היא מרחיקה את הקורבנות מהקורס. בו בזמן יש נקודות של קירוב בין הקורס לקורבנות. היא מציינת שהתחברה לסימולציות האונס כי יש לה צורך בהגנה בקטע הזה וזה מה שרצתה (249). היא מדברת על כך שהקורס הכניס אותה לפלשבקים (488-490), שהכול חזר בגלל הקורס (490) ושהייתה צריכה תמיכה עקב הקורס (495, 812-4).

היות שחלק מהכשירות בקורס אימפקט היא "להיות שם", דגם שנלמד בכמה שיטות במהלך הקורס, נדמה כי ליהי לקחה את האסטרטגיה האימפקטית, והרחיקה ממנה את היכולת לבצע אותה, ובו בזמן קירבה אליה דגם של אי יכולת ביצוע, דגם שהיא מכירה ממערך דגמי הקורבן שלה, ובו היא משתמשת כעת בשכיחות רבה כמשאב. וכך היא אומרת שלא נכנסה לכך שמתקפים אותה באמת (99, 105, 107, 111) ולא נתנה לעצמה נפשית ורגשית (99, 101). היא מעצבת עצמה למול אחת המשתתפות ולמול המראיינת ש"נכנסו" לזה בקורס ומציינת כי הצפייה ברצינות שלהן הפחידה אותה (90-91, 133-135). דגם עצמי שנלווה לאסטרטגיה זו הינו דגם בו ליהי מציגה עצמה כ"לא רצינית", ושזה משהו שתמיד מאפיין אותה – אי רצינות וצחקוקים וכד' (113, 115, 117, 135). מלבד ההכרזות על כך ש"לא נכנסה לזה" ליהי מדגימה זאת גם בפעמיים בהם שכחה שמות – של המדריכה בקורס (53) ושל אחת מהבנות (148). מצד שני, מהתיאורים שלה את הבנות האחרות, ומהצגת העצמי הצופה, נדמה שכצופה היא מרגישה כשירה להציג עצמה כנכנסת לזה (9-143, 211, 7-90, 8-195). בצורה דומה ליהי מדגישה שלא נכנסה לזה שהמדריכים הם תוקפים (141) ושלא פחדה מהם (138), ותמיד זכרה מי המדריך בתוך חליפת התוקף, ולא נכנסה לחשיבה שהוא תוקף (4-670). בו בזמן, יש לציין, שליהי מצהירה שצריך תוקפים גברים כדי שהקרב ירגיש מציאותי (686, 689) ושכשהיא מעצבת את הפחדים שלה בקורס היא מתייחסת בעיקר לתוקפים (עוד על כך בהמשך) כך שנדמה שיש כאן קירוב והרחקה של ביצוע פחד. ליהי מבנה את הקורס ככזה שנותן כלים אבל לא מבטיח שאישה תוכל להשתמש בהם (706-710). חשוב לה גם להרחיק את הקורס מהמציאות – וכך למשל הפורום לנפגעות תקיפה מינית – שהיא אחת מהן – מתואר ככזה בו הנשים עברו תקיפה מינית "ממש" (336). כך היא מרחיקה מעצמה את הקורס כיעיל ואת עצמה כרוכשת בו כלים יעילים וכמסוגלת להשתמש בהם. ייתכן כי השימוש באסטרטגיות הרחקה והימנעות משימוש בדפוסים האימפקטיים, תוך שימוש הסברי בזיהוי עצמי ובדפוסים של אי יכולת וקורבנות, מסמלים את חוזק המשאב הרטורייזוהתי הזה בעולמה של ליהי, חוזק שנדרש להתמודדות עם איום זהות שמקורו בכישלון בקורס. השערה זו נתמכת באמצעות השימושים האחרים של ליהי בדפוס הקורבנות. לליהי קל

יותר להשתמש בדגם הקורבן בהצגה העצמית דווקא כשהוא קשור לתחומי חיים "נייטרליים" יותר יחסית לקורס אימפקט, בצורות שדומות מאוד לדגמים מהריאיון הראשון. וכך, ליהי חוזרת גם בריאיון הזה על הקורבנות המשוחזרת שלה לעומת מרכז התמיכה שגורם לה להמתין ומפקיר אותה לבדה (5-492, 750, 821-808). אזכורים אחרים של התקיפה שעברה ושל הצורך שלה בטיפול עקב כך מגיעים בנקודות נוספות בריאיון (4-733, 1-820). שוב היא מבצעת עצמי פסיבי שלא מתקשר אקטיבית למרכז (8-496) חסר אונים (2-771, 799-802) בודדה וקרבת גם מול מרכז הסיוע (5-754, 4-782). ליהי משתמשת הרבה בדגם הקורבן כשהיא מדברת על יחסיה עם גברים (406, 11-410, 434-428, 450-447). פעמיים ליהי מדברת על אימפקט בצורה בה נדמה כי היא פסיבית לעומת צוות הקורס. פעם אחת היא טוענת כי בקורס לא לימדו אותה מה להגיד בזמן הצבת גבול (8-277) ופעם שנייה כשהיא מעידה שבזמן סימולציית אונס היא רוצה להעיף את התוקף אבל היא לא יכולה כי המורים אמרו שצריך לחכות (479). זוהי דחייה או אי הפנמה של דגם אימפקטי תוך שימוש בדגם של פסיביות, נטייה שכבר זוהתה קודם לכן בפרק זה.

בנקודה מאוחרת יותר ליהי מבצעת בכשירות זהות של קורבן תקיפה מינית כשהיא מכניסה לשיחה את הזהות שלה כחלק מהפורום לנפגעות תקיפה מינית כמרחב בו היא פעילה ויש לה קול (348-334) והיא כשירה לזהות את הקודים ואת המסרים של מרכז הסיוע, ומדברת בלשון גוף יחיד רבים על קורבנות תקיפה, ובכך מאמצת אליה זהות זו (698-695).

קירוב והרחקה של מסוגלות: הן בריאיון השני והן בזמן הקורס לליהי חשוב לספר סיפור שמדגים את מה שהיא מקבלת מהקורס: סיפור מונית השירות. בריאיון השני היא מדגישה שזה אירע בזמן הקורס, ומבליטה את העובדה שלא שתקה אלא ענתה, לא שיתפה פעולה אלא הייתה רצינית, והגנה על עצמה בכך שנמנעה מלרדת באותה תחנה עם הבחורים שהציקו לה במונית השירות (161-157, 6-174). חשוב לליהי להצהיר בסוף, כתמה המודגשת "לפני הקורס אני חושבת שלא הייתי עומדת על שלי, עכשיו אני כולי עומדת על שלי" (161). הסיפור הזה, משמש לליהי משאב כדי לקרב אליה מסוגלות בכלל, את דגם הנשיות האימפקטי, ודגם של רצינות. כל אלו מובנים גם כדגמים שצוות הקורס הרחיק ממנה, ושהיא מרחיקה מעצמה כחלק מהניסיון להתמודד עם שיפוט הצוות. העובדה שהיא מנסה, באמצעות הסיפור, לקרב אליה דגמים אלו, מראה שחשוב לה לערער על שיפוט הצוות מחזד ולהילחם בדגמים האחרים שהיא עצמה מקרבת לעצמה, מאידך.

ליהי מבצעת דגמים של מסוגלות תוך שימוש באסטרטגיות שכוללות אימוץ מושגים מקורס האימפקט. בהקשר למרחב אישי היא מדברת על כך שבקורס אפשרות "לדעת שיש לך את המקום שלך יש לך את הספייס שלך" (156). בשלב מאוחר יותר היא אומרת "אני לא הלפלס" (259), הגוף יידע מה לעשות, מתורגל, יש בו כוח (260), אומרת שהקורס חיזק אותה (268) ושהחזק מתבטא בשמירה על גבולות (9-268), מושג מפתח נוסף מהקורס. היא מתארת שקיבלה ביטחון, כלים להתמודד עם העולם, ידיעה שזכותה לשמור על המקום שלה (4-273), הרגשה אחרת וטובה יותר, שהיא יותר חזקה (602-599). היא מעידה על עצמה שחשבה על עצמה "אוי אני עדינה אני לא יכולה לפגוע בזכוב" והבינה שהיא לא

עדינה כמו שחשבה, והיא יכולה "להכניס לאנשים" (9-317). לאחר מכן היא מספרת שבעבר הייתה מרגישה לא בנוח וזורמת עם זה ועכשיו תעמוד על שלה, וזכותה לא לרצות והיא לא חייבת כלום לאף אחד (388-391). היא אומרת שהיא ראתה שהיא יכולה להגן על עצמה במקום להרגיש שהיא צריכה לברוח מהרחוב בלילה כי היא לא יכולה להגן על עצמה (7-536). ליהי מתארת את עצמה מבינה שיש לה כוח ושהיא יכולה להתגבר על אנשים (2-81), היא מרחיקה מעליה דגם של בת שלא יכולה, ומקרבת לעצמה דגם של בת שיכולה כי למדה את הטריקים (3-82) וגם מספרת סיפור שמראה שהיא הצליחה להפעיל את מה שלמדה גם למול חברה שניסתה לערוך לה תקיפת דמי (6-84) ובאמצעותו מראה לא רק את היכולת שלה אלא גם משתמשת בסיפור כדי להרחיק מעצמה דגם של עצמי ספקני שהטיל ספק בכך שתוכל ליישם במציאות את שלמדה (4-83).

ועם זאת, אסטרטגיות אלו מלוות בחלקן בו זמנית גם בהרחקה של המסוגלות העצמית – לעתים ליהי מדברת בגוף שני, בצורה העורכת הכללה, כך שחשוב לה לקבל חיזוק לייחוס הזהות העצמית באמצעות שיוכו לא רק לעצמה. למעשה ליהי נוטה להפעיל דגם מסוגלות שאינו פנימי. בצורה דומה ליהי מתארת את החוויה של הצפייה בעצמה בוידאו – מחד היא אומרת שראתה מישהי שנלחמת וזוהי היה מרגש (458) ומצד שני מיד מרחיקה מעליה את הזהות הזו ואומרת "זה לא אני". בפעמים אחרות ליהי מקרבת אליה דגם של מסוגלות אבל עושה זאת באמצעות סימוכין חיזוניים- עדות של אחרים עליה. דוגמה טובה לכך נמצאת במקבץ משפטים בו ליהי מדברת על הצבת גבולות. מלכתחילה הקטע ייחודי, כי ליהי משקיעה בו מאמצים רטוריים לפיתוח נושא הקשור לקורס, מאורע נדיר בשיחה הזו. במקטע זה היא מעידה על עצמה שאין לה הרבה מה להגיד, אינה עוקצנית ולא עם משפטים חכמים (280-281) אבל שהיא יכולה תמיד להציב גבולות (283). בצורה דומה היא אומרת שלא תמיד ידעה מה הגבול של אנשים ואיך מותר להם להתייחס אליה (290, 297-8) אבל בקורס הבינה שכל אחד מחליט על הגבול שלו מי חוצה אותו (287). מקבץ אסטרטגיות זה מבוצע בסמיכות לאסטרטגיות מסוג יחסי אני-אחר (פירוט בהמשך) אשר באמצעותם ליהי הרחיקה מעצמה את האחריות לנאמר וסימכה אותו באמצעות אחרים. בריאיון הראשון ליהי עיצבה איום כקשור להליכה לבד בלילה. מצד שני היא גם הציגה עצמה כיוצאת בערבים לבארים, עובדת בהם בלילות וכו', וכלובשת את הבגדים שהיא רוצה. בריאיון השני היא מצרפת לאסטרטגיות האלו אסטרטגיות שהיא מייחסת לקורס "ליהי המודעת" ו"ליהי המסוגלת". היא תמשיך ללבוש מה שבא לה (8-547), ותמשיך לפחד לבד בלילה (553) אבל תהיה יותר מודעת וזהירה (550), תפחד ותדע שאם יקרה משהו היא יכולה להגן על עצמה (554-555).

מסוגלות ואי מסוגלות בצורת דיבור ואינטראקציה: באופן כללי בריאיון, אף שיש פחות ביצועים של דגמי קורבנות וחוסר אונים, כאשר הם מופיעים הם זוכים לפיתוח ולהשקעה רטורית שהדגמים האחרים לא זוכים לו, גם אם הם מופיעים במינון גבוה יותר.

באסטרטגיות למסוגלות, ליהי נתקלת במה שנדמה כמעט כחוסר במשאבים. היא עונה על שאלות ב"כן" ו"לא" אבל קשה לה להדגים ולפרט למה היא מתכוונת. היא אומרת "אני יכולה, תיזהרו ממני" (653)

אבל היא לא יודעת להגיד מה היא יכולה לעשות (564). בסדרה של שאלות אני מנסה להבין מה זו היכולות הזו, היא עונה בכך ולא, במשפטים שחוזרים על עצמם קשה לה לפתח. היא מרגישה טוב וכסופר וומן (567) אני מנסה לדובב אותה להסביר מה מרגיש שונה והיא אומרת, יותר ביטחון ואישה חזקה (571). היא אומרת שזה פמיניסטי ולאחר ניסיון דיבוב היא חוזרת ל"אנחנו נשים חזקות" (575) כך שגבר לא צריך להיות תמיד החזק. ובשאלה אחרת לאחר דיבוב רב "אני יותר חזקה" (602). כשהיא מפעילה דגמים של מסוגלות, לרוב המשפטים קצרים והצהרתיים, ללא אמצעי הערכה מרובים או פיתוח רטורי (259-260, 268-9, 273-4, 565, 567, 569, 573). מה שיכול להציע אימוץ חלקי של הדגם. ליהי מפתחת תמות של אימוץ דגמי מסוגלות בקורס רק בעידוד ובדיבוב שלי (256, 267). היא מרחיקה את הקורס מחיי היוםיום שלה כמקושר רק לסיטואציות מיוחדות (4-252) ומסוגלת לקשר אותו רק ליחסים רומנטיים (446-450). קשה לה להיות רפלקסיבית לגבי הקורס, מה שלמדה ממנו, מה הייתה משנה בו וכו' (439, 622). אפשר גם לראות באי ההיענות לשאלות המראינת כביצוע של דגם. האם זה ביצוע של פסיביות ואי נקיטת עמדה? או אולי אקטיביות – ליהי מבצעת אישה שמסוגלת לא למלא את התפקיד של מרואינת, בו היא נמצאת באותו רגע. קשה לדעת.

מסוגלות ואי מסוגלות במיפוי עצמי בשתי קהילות השתייכות: ליהי ממפה את הנשים שהיו עימה בקבוצה היא מזהה סביבה שני סוגים של נשים ש"נכנסו לזה" ומרחיקה מעליה את שניהם. כשליהי מתארת את חוויית הצפייה שלה בנשות הקבוצה כחזקה – לראות כמה "הן" כן חזקות (147), קטנות ממדים ומרביצות (147) ומשמיעות את הקול שלהן (9-148, 7-306) מכסחות אותם (211). היא מרחיקה עצמה מהן באמצעות כינויי הגוף בהן היא משתמשת. מספר פעמים בריאיון ליהי מתייחסת לע', אישה שסבלה מגילוי עריות במשפחה והתמודדה עם הטראומה על המזרן. ליהי מעצבת את ע' כמבצעת דגם של מישהי שנכנסה לעבר ולא הייתה בהווה (93,94) ונכנסה להיסטוריה (94) וצרחת על המדריכה (91) והפחידה את ליהי (90, 91). מהדגם שע' מייצגת, חשוב מאוד לליהי להרחיק את עצמה, מה שהיא עושה מיד בשורה הבאה כשהיא אומרת – "אני לא הצלחתי להכניס את עצמי" (96) ומרחיקה מעצמה גם את מה שהפחיד אותה, ואת ההיסטוריה ואיבוד ההווה לטובת העבר. בהמשך היא מעירה שאף שאימפקט טוב לכולן, נשים כמו ע' צריכות להיזהר, ושוב היא מקשרת בין ע' לבין היסטוריה, ולבין יותר מדי, וגם במקרה הזה חשוב לה להרחיק את עצמה מע' (7-353). שיא ההבחנה מגיע בדיון האחרון על ע', אז היא אומרת שאימפקט מסוכן לנשים שאינן חזקות נפשית, כי הוא יכול להעלות דברים (728) יכול להכניס למצב בעייתי (9-728) ולא טוב לנשים שלא יכולות להגן על עצמן מספיק (729). למרות זאת את כל הרכיבים האלו כללה במקומות אחרים בריאיון כחלק מההבניה שלה את עצמה, ברגע הזה בריאיון חשוב לה לייחס אותם לע', ולדפוס המוחצן שלה, ולהרחיק את עצמה באמצעות הייחוס העצמי "אם את במצב נפשי טוב כמוני, אז את יכולה לבוא ולהשתתף" (729-730).

כלומר, אף על פי שליהי מיומנת בשימוש בדגמי קורבנות, היא עורכת הבחנה בין סוגים של קורבנות והתנהגות קורבנית, ומציבה אותם בהיררכיה. אף שהיא מבצעת את דגמי הקורבנות שלה, היא מרחיקה

מעליה דגמי קורבנות אחרים – יותר רגשיים, היסטוריים, מציפיים, נכנסים לזה – כדגמים שהיא מוערכים פחות.

המיקום העצמי בקרב קורבנות תקיפה מתקשר לקהילת השתייכות שנייה של ליהי – הפורום לנפגעות תמיכה מינית, עליו היא מדברת בהקשר לקורס ולהמלצות עליו. המיפוי והמיקום שלה את השדה הזה מעניינים ביותר. היא מבנה את עצמה כיותר סוכנות ולוקחת אחריות – היא מדברת בגוף ראשון יחיד ומתארת רצף של פעולות שהראו לשאר חברות הפורום שהיא הולכת לקורס הגנה עצמית וממליצה עליו (7-336). היא ממקמת עצמה למול מישהו שאמרה שזה נורא מביך ומפחיד – מחד מבינה (348-344) ומאידך ממליצה ומצהירה שאימפקט זה טוב לכולם (351). הפורום הוא השדה אליו היא פונה לסימוכין לשינוי שחל בה, כשהיא מדברת על ייחוס זהות מצד אחד מהמנהלים שהעיד שיש שינוי בדברים שהיא כותבת (559) ובדיבור שלה (560) ושהיכן שפחדה בעבר מללכת לקורס, עכשיו צריך לפחד ממנה (559-560).

הסמיכות המבלבלת והמבולבלת של הקורבן והאקטיבי מופיעה כאן שוב, כשהמסוגלות של ליהי מקורה בכשירותה בשדה הקורבנות. בקרב קהילה של קורבנות תקיפה מינית, ליהי מבצעת את עצמה כיותר אקטיבית וחזקה, מתמודדת וחסרת פחד, בהשוואה לחברות הקהילה האחרות. בהקשר לקהילה הזו (להבדיל מביחס לבוגרות הקורס שזכו לתואר לה אין או לצוות שלו שלא הכתיר אותה כבוגרת) הדגם האימפקטי הוא זה שהיא מרגישה מיומנת לבצע, ולקבל עליו הון סימבולי. בצורה דומה, היא מייצגת את אימפקט בדיון על מרכז הסיוע לנפגעות תקיפה מינית, וטוענת בזכות אימפקט והכוח שהוא נותן (701) כנגד מרכז הסיוע שמקשר לאימפקט "האשמת הקורבן", דבר שחשוב לה להרחיק מעצמה (705-703).

סתירות: השיח של ליהי מורכב מהרבה אסטרטגיות שנדמות סותרות במידה מסוימת. היא מסוגלת לאמץ את הנרטיב של הצוות, שבקרבנות הייתה פחות חזקה, ולהשתמש באסטרטגיות מרובות שמציגות אותה כלא רצינית ו"לא שם" ומצד שני היא מצהירה ש"התחברתי לקרבות" (245). באותה צורה היא מפתחת את נושא סימולציות האונס כמביכות (209, 211, 213, 214, 346) או כנוראיות (472) וככאלה שלא הצליחה להיכנס אליהם (218) ואז לומר שהתחברה לסימולציות האלו הכי הרבה (247). היא מתארת שהקורס העלה בה פלשבקים ואת הקשיים שבו, אבל בו בזמן מציינת שהיה מעולה שבאה ושזה בדיוק מה שהייתה צריכה (533). ברמת ארגון התוכן כולו היא משתמשת כמעט במידה שווה באסטרטגיות של אי יכולת ואי כניסה לקורס ואי הצלחה בו, לבין אסטרטגיות של הפנמת וביצוע מסוגלות ומיומנויות שרכשה בקורס.

הבניה ונטרול של איום ושל רגשות

בריאיון הראשון ליהי מציגה עצמה כקורבן תקיפה מינית. היא מצהירה שפחד, במיוחד פחד מגדרי, הוא חלק מהחוויה הקבועה שלה את עצמה. היא מציגה עצמה כמפחדת ספציפית גם מהקורס ומהתוקף. לרוב היא לא עורכת הבחנה בין איום חיצוני לפנימי, ובין תקיפה גופנית או מינית לבין תקיפה של ה"עצמי" ושל מאפיינים אישיים מהותיים לה. התקווה שלה לקורס היא לקבלת כלים לפתרון בעיות אישיות – של

ביטחון, של מאפייני הטראומה מהעבר וכד'. לצד השימוש ההצהרתי במילות רגש, היא מנטרלת רגשות באמצעים מילוליים ולא מילוליים. לקראת סוף הריאיון היא מקשרת התרגשות ושימחה לשינוי שיתכן ויקרה לה בקורס.

חלק ממאפייני השיח של ליהי מהריאיון הראשון, חוזרים ואף מתעצמים בזמן הקורס. היא נוטה להשתמש בשיח לא רגשי, או במילות רגש בנאמרות כדיווח וכצהרה. היא מנטרלת רגשות ומצבים רגשיים באמצעות צחקוקים רבים, ואי פיתוח של משפטים ושל נושאים. היא מצליחה לעצב חוויה של פחד, רק כשהיא מדברת על אירוע חיצוני שהתרחש לה בין השיעורים. בסוף הקורס היא מעצבת את החוויה באמצעות רגשות של שמחה והגיגה.

בזמן הקרבות, ליהי מבצעת תנועות גופניות והבעות פנים של לחץ, בלבול, ייאוש, עצבים וחוסר אונים. לצד כל אלו היא עוסקת בצחקוקים ובצחקוקים, שכאילו מפרים ומפיגים את הרגשות שמסעירים אותה. שני הסוגים של ביצועי הרגש, באים על חשבון ביצוע של תנועות הקרב האימפקטיות אותם היא אמורה ללמוד ועליהם להתאמן ולבצע.

בריאיון השני, ליהי עוסקת בשלל אסטרטגיות להרחקה של רגשות ושל איום: הרחקת תכנים רגשיים, הרחקת רגשות, קירוב אספקטים גופניים של הקורס, קירוב קטגוריות זהות "אני לא רצינית" ו"לא הייתי שם" כמנטרל רגש וכזיהוי אישי שמקרב קורבנות ומרחיק כישלון בקורס, התייחסות לקשיים ולרגשות רק באמצעות ציון שייכותם לאחרות. היא מנסה לקרב עיצוב של הקורס כחוויה רגשית חיובית, אך לא מצליחה לפתח טרורית את הכותרות בהן היא משתמשת. היא מציגה פחד בנוגע לקורס רק פעמיים – בהתייחס לסיטואציות גופניות עם התוקפים, ובהתייחס לקשיים ופחדים שחווה כקורבן אונס לאחר הקורס. את המציאות ככלל היא מתארת כמאיימת פחות לאחר הקורס.

ריאיון ראשון

הבניית איום: ליהי מדברת על חוויה קבועה של פחד וחשש, כחלק מהתיאור העצמי שלה כקורבן, פסיבית וחסרת אונים. היא לא מבנה פחד שכזה כנגרם מגורם חיצוני כלשהו. פעם אחת מתרחשת הבניה של האיום החיצוני מתרחשת בשורות 187-200 כשהיא מבנה את האלמנטים שיכולים להבהיל אותה ברחוב בזמן שהיא מספרת על ערב בו חזרה הביתה בירושלים, והרגישה פוחדת, בודדה וחסרת אונים למול חבורה של גברים, שלפחות אחד מהם היה ערבי. באופן כללי היא מתארת את ירושלים כמקום לא נחמד (376) בו יכולים לקרקס אותה (370) ושמסתכלים עליה (392). תל אביב מתוארת כמאיימת פחות, מקום אליו היא שייכת (363) ויש אנשים כמוה (363), יכולה ללבוש מה שהיא רוצה ולהיות עצמה (398) ולהיות פתוחה לעצמה (395) בניגוד לירושלים (370, 362). מה שמעניין בהבניה הזו הוא שהאיום החיצוני מתקיים רק במקום בו ליהי מרגישה איום אישי, לא על ביטחונה אלא על עצם מהותה והביטוי העצמי שלה. ובהתאם, ליהי בתל אביב תלך לבד להופעות בברים בלילה ולא תתאר סיטואציה זו כמאיימת (2-501) ואילו האוטובוס לירושלים (955-994) הוא כזה המקושר להטרדות ולפחד, כמו גם השכונה הירושלמית (380-392) בה הרגישה שרוצים "לרצוח אותה" כי היא לא לבושה בצורה הולמת.

בשיח של ליהי בנוגע לקורס ההגנה העצמית, היא משתמשת בכמה אסטרטגיות מעניינות להבניית איום ופחד, וגם כאן ההבחנה בין החיצוני לפנימי כמעט ואינה קיימת.

ליהי מקשרת את הקורס לפחד ולקושי: היא לא הלכה עד כה לקורס כי פחדה (108), פחד שהיא מבנה כהגיוני וטבעי כשאלו שמצפים שתלך לקורס מתוארים כמשוגעים (166) ופחד שעדיין קיים בה (1-170, 178, 1063). היא מדמיינת על חוויית קורבן בקורס שהיא תוצף, תבכה, תיבהל (168-170).

ליהי מקדישה מאמץ רטורי רב לדיבור על התוקף בקורס ועל הפחדים שלה ממנו – תוקף אותה (176), נוגע בה (177), מתקרב אליה וענקי (735). למולו היא מעצבת את עצמה כמפחדת להשתמש בגוף ולהרביץ (735) ושיכאב לה (821-830), כלא יכולה (738, 843), כפוחדת לצעוק ולהגיד לא (737).

הדפוס של תיאור הקורס כמקום לקבל ממנו משהו לכשירות פנימית (ולא כשירות של הגנה עצמית מול איום חיצוני) נמצאת בכמה מקומות: הקישור הבא שלה לקורס הוא של קבלת ביטחון (162) שרטוט הקורס כסוג של טיפול (171-173), היא מדמיינת שהקורס יהיה קשה ושתצטרך נחמה (7-863). וכך, התקוות שלה לקורס אינן רק להרגיש בטוחה יותר ברחוב (179) אלא לפתור סוגיות מהעבר (180), לקבל משהו פנימה. העבר הוא מה שמשמש כמתווך בהבניה שלה את הקורס, אותו היא מקשרת לעצמה כחסרת אונים וכלים (185), לא יודעת להגן על עצמה (231, 237), לא אקטיבית אלא קופאת למול אנשים שצועקים או מרביצים לה (8-236).

ככל שהריאיון מתקדם, ליהי מסוגלת להשתמש בדגם אחר לתיאור העצמי העתידי בקורס, למול איום. היא מצהירה שהיא סקרנית, אם ידחפו אותה לזה אם תיתן בכל הכוח, מה היא מסוגלת לעשות, אם הייתה יכולה לפוצץ מישו, היא טוענת שזה יכול להיות כיף (757-765). לפתע היא מתארת את עצמה מדברת עם אחיה ואומרת לו שכבר שנים רצתה לעשות את הקורס כדי לדעת אם היא יכולה לעשות את זה (-875, 7). לקראת הסוף היא אומרת לא רק שהיא פוחדת אלא גם שהיא מתרגשת בטירוף מהקורס (769), שהולך להיות מגניב (862) ושהיא רוצה שיגיע כבר (9-1127).

ויסות רגש: אף על פי שהיא מדברת על עצמה כקורבן, ליהי משתמשת במספר אמצעים לא מילוליים כדי לנטרל את המטען הרגשי של תוכן הדיבור, בצורה הגורמת לדיבור שלה להישמע כדיווח יבש. למשל, היא מסוגלת לומר שהיא לא רוצה להיכנס לפריז, לקיפאון בו הגוף לא יודע איך להגיב, והיא מסכמת את זה במעין כותרת שנאמרת בטון יבש "בעיה" (214). במקרה אחר, לאחר שהיא מעידה על עצמה כקורבן ומאפיינת עצמה (168-171) היא עורכת הגחכה של הסיטואציה (171), ומצחקקת מה שחוזר על עצמו בכמה סיטואציות של סיפורים קשים (446, 755, 757, 1019, 1052, 2-971). כמו כן, כאשר היא מספרת על גברים להם סיפרה, ועל כך שהם מסכנים כי הם לא יודעים איך להגיב, היא לעתים קרובות מגחכת, כאילו מסתכלת עליהם מלמעלה ומרחמת עליהם ונהנית בו זמנית (7-276, 409, 1044). כל הסימנים הלא מילוליים האלו הם סוגים של נטרול פגיעה, בתצורה של נטרול רגש.

בסיפור על איום חיצוני, כמו בסיפור ההליכה בשכונה החרדית, ליהי לא מבנה עצמה כפוחדת, אלא כחסרת אונים וכמקורבנת. העדר שימוש בשיח רגשות, לצד הבניה של פחד ושל בהלה, חוזרים על עצמם

גם בסיפור שהיא מספרת בשורות 510-504, כשהיא מספרת שמישהו הצמיד אותה אליו במועדון, הפעם בתל אביב, ומשתמשת בסיפור על מנת להדגיש את העובדה שהיא חסרת אונים וכלים. בסיפורים מתוארים לכאורה תרחישים של איום, אבל ליהי לא מבנה רגשות של פחד ובהלה כחלק מהם, בזמן שהיא מקדישה אמצעי הערכה רבים בסיפורים על מנת לשרטט את דמותה כחסרת אונים וכלים, אילמת, נעלמת וקפואה.

השיח של ליהי רצוף באמצעים לא מילוליים לויסות רגש, שלרוב משמשים לנטרול רגש או להרחקה שלו באמצעות כלים של צחקוקים, צווחות ומשלב לא הולם. מדובר במחוות, מילוליות ולא מילוליות, שנדיר למצוא אצל בת שלושים. היא משתמשת בטונים ילדותיים ובכניניים וביצוע עצמי של ילדה, במיוחד כזו שזקוקה לתמיכה ולהרגעה (132, 152, 170, 731), מעלה את הטונים וצווחת בהתרגשות (1127), מוחאת כפיים (1129), קוראת לכרטיס אשראי "יפיוף" (1208), היא מדברת בשיח הערצה על כמה זמרים.

דיבור בקורס

בסבבי הדיבור בקורס, ליהי עוסקת בעיקר בהרחקה של רגש ושל קושי, אך מדי פעם גם בקירוב. היא מתחילה את הקורס בעיקר בהרחקה. ביום השני היא מתחילה לספר על עצמה ככזו שעברו לה דברים בראש בעקבות הקורס, ואז מפסיקה לפתח את הנושא באמצע המשפט (LS6). ביום השלישי היא מקרבת אליה את הזהות של היחידה בקבוצה שאינה בטיפול ובו בזמן מאפיינת עצמה כבורחת מהאקשן בקורס (LS8). היא צוחקת לעתים קרובות במהלך דיבורה ומרחיקה מעצמה פיתוח של תשובות לעניינים אישיים יותר במסגרת סבב הנושא היומי.

מספר רב יחסית של פעמים היא מגדירה קרב כ"בסדר" (LS15, LS4, LS20). ככל שהקורס מתקדם היא מסוגלת פעם אחת לאפיין קרב כמפחיד (LS11), או כחזק (LS21) ופעם אחת לתאר את הקושי שבהמתנה בסימולציה (LS16). היא מגדירה את הקרבות כרציניים ושהיא לא יכולה לצאת מהם ושהיא לא נכנסת אליהם (LS14). ועם זאת, רוב השיח שלה אינו שיח רגשי עם מסמני רגש.

ביום השלישי בקורס, בו השאלה היומית עוסקת בביטוי רגשות, ליהי משתמשת בכמה משפטים לעיצוב המסר שהיא לא יודעת מה לענות ורק בסוף עונה שהיא תבטא רגש אם תרגיש שיש אנשים שמבינים זאת (LS9).

ליהי מתנדבת לדבר ראשונה פעם אחת, ומספרת סיפור בו היא משקיעה מאמצים והוא מתאפיין בעושר רטורי שהינו נדיר בשיח שלה בקורס. היא מספרת על מקרה שקרה לה במהלך השבוע בו הטרידו אותה במונית שירות (LS13). זוהי הנקודה בה היא משתמשת הכי הרבה בעיצוב רגש כשהיא מתארת את כמה שפחדה ושהסיטואציה הפחידה אותה ואיימה עליה.

ביום האחרון, כששואלים אותה מה היא חוגגת בעצמה, ליהי משתמשת שוב בריבוי יחסי של מילות רגש. היא מרבה בשימוש במילה חגיגה, וחוגגת פחות פחד ופחות חוסר אונים. כך היא משתמשת באמצעים רבים יחסית להרחקה של פחד ולקירוב של שמחה (LS19).

תפקוד בקרבות

בסעיף הקודם הרחבתי על השימוש של ליהי בסוגים שונים של חיוכים, צחקוקים וצחקוקים בשלבים שונים של הקרב. הצחקוק הוא אמצעי להרחקת הדגם האימפקטי של מיקוד, רצינות ומסוגלות, אך ייתכן כי בו בזמן הוא אמצעי להרחקת הרגשות שמוטענים בדגם האימפקטי, ומובלטים בהוראתו. ההשערה לפיה הצחקוק הוא אמצעי ביצועי להרחקה של רגשות אחרים, מקבל סימוכין מדגמים אחרים שחוזרים על עצמם בביצועי העצמי של ליהי בזמן קרבות.

לפני קרב ליהי מבצעת לעתים תנועות גופניות המעידות על לחץ – שמה יד על מרכז הגוף (LF3), עושה פרצופים לפני הקרב (LF3), פוכרת אצבעות לפני קרב (LF1), משחקת בשיער לפני קרב (LF2, LF3, LF5). בקרבות שונים, המדריכות משתמשות באמצעים שונים להרגעה כאשר הן מכינות את ליהי לקרב, הכנה ארוכה יחסית שכוללת דיבור רב (LF1, LF3, LF5), הרגעה באמצעות מגע ומבט (LF1, LF3, LF5), הרגעה באמצעות הדגמת נשימה (LF5).

לאורך הקרבות לעתים קרובות ליהי נראית לחוצה, מבולבלת, מיואשת, עצבנית או חסרת אונים (Lf1, Lf2, Lf3, Lf4, Lf5, Lf6, Lf7) מה שמתבטא גם בדחיפות ובטונים של קולה בעת הצבת הגבול המילולית. ביטויים נוספים לכך הם בסימנים גופניים של לחץ – הקלקת אצבעות וריקוד קל (LF7), רקיעת רגל (LF7), משחק בשיער (LF2, LF4).

הביצועים הגופניים של ליהי מעידים על מצב רגשי מחד, ועל הניסיון לנטרולו ולהרחקתו מאידך.

ריאיון שני

בריאיון השני ליהי מנטרלת רגשות ופגיעה באמצעות קטגורית זהות חדשה שהיא מייחסת לעצמה "אני לא רצינית" (113, 115, 133-5), זהות שהולכת בד בבד עם ההצהרה שלה על כך ש"לא הייתה שם" ו"לא נכנסה לזה" (141, 96-7, 99-111) בהקשר לסימולציות בקורס. שימוש מרובה באסטרטגיות אלו בא בהקשר לתיאורי הקרבות, על מנת להציג אותם כלא קשים. עם זאת, נדמה שמדובר בהרחקה של קושי שאינה מוחלטת, שכן לאורך הריאיון ליהי חוזרת לנקודות קשות בקורס, ואלו קשורות תמיד לאותם הקרבות שלכאורה לא הייתה בהם רצינית. על אותו משקל, למרות כל ההרחקות של ליהי את הקורס מהנפש, דגם ה"לא הייתי שם" אינו היחיד בו היא משתמשת להסביר למה לא הצליחה בקורס, כשדגם אחר בו היא משתמשת הוא זה של השפעה נפשית (4-33). בצורה דומה היא מהרהרת ואומרת ש"זה [הקורס] כן נכנס איפשהו לראש" (464). החשוב הוא להגן על הסיבה לכך שלא הצליחה בקורס, והמשאבים הם להצהיר על ניתוק מחד או על חיבור יתר מאידך. ברוב שלבי הריאיון, ליהי מרחיקה מעצמה קשיים ורגשות הקשורים לקורס. היא מתארת את ההבדל בין הראיונות – בראשון פחדה מהקורס (614, 616) ועכשיו היא אחרת (614) וזה לא היה מפחיד כמו שחשבה (616). בו בזמן שליהי משתמשת בזהות הקורבן כדי להסביר שמהו שם בנפש מנע ממנה מלהיכנס לזה (4-33) היא מרחיקה מעליה את התכנים ה"נפשיים" יותר, כפי שמודגם בהרחקה מעליה את ע' (730-729, 99-90) וגם בהרחקה של נושא היום (190, 4-183) ובקירוב עצמה לדברים ה"אקטיבי" (192), הגופניים (245). היא מכריזה

שהגנה עצמית זה גם נפשי (360) ובניסיון לגולל מהו הנפשי פונה אל הקבוצה ולא מוכנה מקרבת את הנושא אליה (360, 539). אף שכנראה חלמה על הקורס, היא מנסה להרחיק מעליה את הנגיעה הנפשית הזו ולא בטוחה אם היה חלום ומה קרה בו (462-470). כך היא גם מסוגלת להגדיר הגנה עצמית רק כ"על הדברים שלומדים זה איך להגן על עצמך" (363) ולא יודעת מה קיבלה מעבר לכך (438).

ליהי מקרבת לעצמה רגשות הקשורים לקורס, רק בהקשר חיובי ואומרת שהיה מעולה שהיא באה ושזה בדיוק מה שהייתה צריכה (533) "סוג של טיפול" (534).

ביטויי הילדותיות מהריאיון הראשון נמצאים בשכיחות נמוכה יותר בריאיון זה, אך עדיין קיימים במיוחד ככל שהוא מתקדם. קולות דקיקים וילדותיים (564, 656, 658) וצהלות ואוצר מילים וביצוע עצמי של ילדה (567, 651). אלו משמשים לה להבעת רגשות ולנטרולם בו זמנית.

בין הרחקת הרגש, הפחד והחוויה הנפשית, ובין אימוצה כחוויה חיובית, נמצא הדגם השלישי להתייחסותה של ליהי לחוויה בקורס, והוא של קירוב פחד, קושי ורגש למה שחווהה בקורס. והיא עושה זאת במספר דרכים, לרוב כאלו הנמצאות בסתירה לאסטרטגיות אחרות בריאיון.

כבר בתחילת הריאיון ליהי מספרת על היום הראשון בקורס וכמה פחדה (23). אזכורי הפחד מופיעים גם בהמשך (239). לרוב ביטויי הפחד של ליהי מקושרים לתוקפים ולתפקיד כתוקפים בזמן הקרבות (239, 344) ולאינטראקציה האישית שלהם עימה, המכוונת כלפיה והמגע בה (477-481, 523-527).

פעם אחת בריאיון, ליהי מפתחת רטורית נושא של קושי ופחד ומשקיעה בו אמצעי עיצוב רבים. ליהי נזכרת שאחרי הקורס התקשרה למראינת (470) כי נזכרה בסימולציות האונס ונכנסה ל"אטרף" ולפחד (469-473). בזמן הריאיון לא זוכרת את הסיבות לשיחה, אבל מקשרת את הפחד לטון הדיבור של התוקפים (477-481) ולצורך לחכות מבלי להגיב (481). מחד חשוב לה להרחיק את החוויה בכך שנרגעה (486) וזה נעלם (484). ועם זאת מיד לאחר מכן היא שבה להשתמש בהצגה העצמית של קורבן התקיפה ומדברת שוב על הפלשבקים שלאחר הקורס (488) ומציינת ש"הכול חזר בגלל הקורס" (490). בצורה דומה, היא מתארת את התקופה של קיום הריאיון כטובה יותר, ובסיבות לכך מציינת את העובדה שהיא לא באימפקט, כך שהיא מבנה את אימפקט כקשה לה, בעיקר בתחום הנפשי (501).

באחד מהמקרים היחידים בהם ליהי מקרבת לעצמה רגש היא מצליחה לעשות זאת לרגע בלבד – משרטטת את הפחד שלה (239) ובמשפט הבא מרחיקה מהאישי לקבוצתי, כחוויה שאפיינה את כל הבנות (240), מסכמת ב"היה בסדר" (240). בצורה דומה היא משקיעה יותר מאמץ רטורי בפיתוח רגשות פחד ומבוכה, כאשר היא מתארת אותם דרך עיני אישה לה המליצה על הקורס (344-348). כאשר היא מתארת קרבות ואת הקשיים שבהם, היא מתארת קרבות של אחרות ולא של עצמה (6, 143-9, 148-9) או מתארת את הקושי שלה בלראות את הקשיים של אחרות בקרבות שלהן (7-90, 8-195, 7-353, 728-730). דוגמאות אלו מתקשרות להבניית פחד מסוג שני, הנפוצה בשיח של ליהי, ומקושרת לזיהוי של ליהי את עצמה כ"לא נמצאת שם" ו"לא רצינית". היא מתארת את האחרות ש"נכנסו לזה" (לקרב)

כמפחידות (126, 133-5). הפחד מקושר לא לצפייה בתקיפות מיניות שחוות אחרות, אלא לצפייה ברגשות שחשות נשים אחרות.

ליהי מקשרת פחד וקושי לתחום הנפש והתוקפים בקרבות באימפקט. בצורה מעניינת, היא מבנה את המציאות החיצונית כמפחידה פחות: כמו בריאיון הראשון, היא מבנה סיטואציה מפחידה ככוללת את רכיבי הלילה, החושך והלבד (553, 857-9) אבל חשוב לה לתאר את עצמה כשונה בסיטואציה זו לאחר הקורס. "עכשיו אני אלך, עדיין אפחד קצת אבל אדע שאם יקרה משהו אז אני לא אמות אני יכולה להגן על עצמי" (554-5). ליהי מקרבת אליה דגם של אישה בוגרת קורס הגנה עצמית, בצורה המרחיקה את הפחד מהמציאות החיצונית.

הסתירות בשיח של ליהי מופיעות גם כאן, בעודה מרחיקה ומקרבת בו בזמן רגשות – לעתים מנוגדים – הקשורים לאותו מושא בקורס.

יחסים עם אחרים

בריאיון הראשון, ליהי לעתים קרובות מציגה עצמה כחלק מיחסי אני-אחר בהם היא קורבן, ומנטרלת מעצמה אחריות להתנהלות סביבה ולהחלמה ושינוי. אספקט נוסף של מערך יחסים כזה הוא הצגת תפקיד האחר כמטפל וכתומך, כפי שניתן לראות גם ביחסיה עם המראינת. בנוסף, היא חושפת מספר דרכים בהם היא משתמשת, בזמן אינטראקציה עם אחרים, בקורבנות שלה כבמשאב להצגת עצמי.

בזמן הקורס נחשפים דגמים של תלות והיסמכות של ליהי באנשי הצוות ובבנות הקבוצה. לא רק שהיא פונה אליהם לתמיכה והכלה, הם גם כולם נענים לה ומנסים לסייע לה שוב ושוב. גם בהצהרות המילוליות שלה היא מבליטה יחסים של היסמכות על אחרים ובקשת תמיכה מהם.

בריאיון השני דגמי התלות ממשיכים בכמה דרכים להצגת היחסים עם אנשי הצוות והקבוצה, שתופסים תפקיד של מטפל. בו בזמן היא משתמשת בהצהרות על אחרות ועל הקבוצה, בצורה המחליפה הצהרות שלה על עצמה ועל החוויה האישית שלה. הצהרות על מסגרות אחרות מדגישות שוב את הצורך במסגרות חיצוניות שיחזיקו אותה.

ריאיון ראשון

ליהי מתארת את הקורבנות שלה כחלק מהאינטראקציה שלה עם העולם, או כפי שהיא אומרת "אנשים שמכירים אותי כולם יודעים" (302). אבל היא משתמשת בשתי אסטרטגיות שונות כדי להדגים זאת. האחת היא זו בה היא לא לוקחת אחריות על זה שאנשים יודעים מה קרה לה: "אח שלי הוציא ממני" (276), "זה פשוט יוצא" (301), "איכשהו כל השכבה ידעה בתיכון" (302), "פשוט ראו עליי" (302-4). במקרים אחרים היא מתארת כיצד רמזה ולא אמרה ישירות (309, 310). האסטרטגיה השנייה בה משתמשת ליהי, לעדותה, היא סיפור ישיר, בדיוק כפי שחשפה את הסיפור בפני המראינת אותה לא הכירה. וכך היא מציינת שהיא מגלה לבחורים שיוצאים איתה (9, 218-9, 905), ושהיא מגלה לזמרים

שהיא מעריצה תוך שימוש בהודעות מייל וטקסט (417, 1003), ושהיא מספרת זאת ברשת החברתית פייסבוק (40-1039). או כפי שהיא מכריזה "רציתי לספר להם אז סיפרתי" (419).

גם ללא קשר לתקיפה המינית שעברה, ליהי מתארת עצמה כקורבן – ילדים אחרים הציקו לה כילדה (247-244), ההורים שלה לא לימדו אותה להיות חזקה ולהגן על עצמה (254-250), ולא האמינו בה (4-633), האח התאמן עליה בקראטה בילדותם ולמולו נותרה דוממת (210, 238), הלקוחות הצועקים עליה בטלפון והיא לא עונה (591, 609, 611).

ליהי משרטטת את עצמה כזקוקה לדאגה ולטיפול מאחרים. כשהיא מתארת את ההגעה לקורס הגנה עצמית היא מייחסת את זה לאחרים ששכנעו ודחפו אותה לאורך זמן (5-104, 166-168). גם כשהיא מעזה לתאר עצמה מרביצה בקורס (לרוב היא מצהירה שהיא לא יכולה) היא מעזה לדמיין שתעשה זאת רק לאחר שאחרים ידחפו אותה (757). בצורה דומה היא מתארת שקיימה יחסי מין עם שותף לדירה כדי לפתור את בעיות המיניות שלה, ומסבירה שהרעיון לא בא ממנה, שהציעו ואמרו לה (5-914). בצורה דומה היא מתארת את החברה שמנסה לשנות אותה מנחמדה לביצית (6-895) כאילו לה אין מילה בדבר. ליהי מציינת שגם כשיצאה מבית הוריה עברה לגור מולם (193) ושאיבה עדיין מלווה אותה (4-193), מעין חוסר עצמאות שמתבטא גם בכך שאין לה רישיון (241), ומעידה על עצמה שהיא לא עומדת בלהסתיר מידע מההורים (642). ביציאה ממסגרת הריאיון, היא שואלת את המראיינת כיצד להגיע לקורס ההגנה העצמית, מספרת שאימה (הירושלמית) ניסתה להסביר לה כיצד להגיע (לרחוב בתל אביב), מביעה חוסר אונים מכך שתצטרך לקחת שני קווי אוטובוס ולהגיע לשכונה דרומית בעיר (803-773). היות ורוב הריאיון ליהי שוללת יעילות של טיפול, מעניין לראות כיצד היא מדברת על מה שיכול להיות טיפול מוצלח, כשהיא אומרת שהיא לא יכולה לבד וצריכה אנשים, צריכה קהל, ולכן טיפול קשור למשחק (7-1253). גם היכולת להתרפא, קשורה לאחרים.

מלבד הקורבנות המינית בה היא משתמשת כאמצעי תכופ להצגה עצמית, ליהי משתמשת גם באמצעי של קורבנות מסבב שני – היא קורבן של תגובות העולם לתקיפה שעברה. כך למשל היא מציירת את אימה שלא עזרה לה ועודדה אותה להתעלם (5-284). את הטיפולים שעברה היא מתארת כלא עזרו (298) ומה שעזר עזר רק "קצת" (301). היועצת בבית הספר מתוארת כמתעלמת ולא מסייעת (5-304, 310-315). מרכז הטיפול שם אותה ברשימת המתנה (172, 950), ועוד גורמים ששחזרו את הקורבנות (954, 1198, 1022, 1012-1022, 1022, 1198).

אימה של ליהי, דמות מרכזית שהיא מדברת עליה, מתוארת בצורה מאוד שלילית. בסעיף הקודם דובר על כך שליהי הציגה אותה כמי שלא תמכה בה כשסיפרה לה על התקיפה המינית. בסעיפים הבאים היא תארה את אימה כלא תומכת בשאיפות המוזיקליות שלה, כמשתיקה אותה, ועוד. בצורה דומה היא מקשרת בין אימה לבין הפסיביות שלה עצמה. היא מתארת את אימה שלה כ"חלשה ממני... כולם יכולים לדרוך עליה ולא אכפת לה... היא לא יודעת לעמוד על שלה" (3-252). היא מבטאת כעס על אימה (252-250) ומקשרת בין הרגשתה את עצמה כחסרת יכולת ובין העמדה שחוזק ואמונה עצמית זה משהו נלמד ולא

ראתה או למדה זאת בבית (250, 252, 254). מבחינה זו, היא מנטרלת אחריות עצמית ונוקטת עמדה פסיבית גם בנוגע לנטייה הכללית שלה להיות פסיבית. נטרול האחריות העצמית והטלתה על אחרים היא דפוס שחוזר על עצמו בתחומים רבים אותם היא משרטטת.

יחסים עם המראיינת: כמראיינת, הריאיון עם ליהי היה לי קשה מאוד. בסיכום הריאיון כתבתי שהרגשתי ש"אני חווה חוויה רגשית מאוד קשה, נדמה שקשה לי יותר מלה. את כל הרגשות שהיא לא הרגישה אני כאילו הרגשתי". הרגשתי שאני מתמלאת בה ומוצפת. לאחר הריאיון הרגשתי אותה תלותית בי ונזקקת לי. התחושה נבעה גם מהיחסים הלא מילוליים בינינו, אבל ביטויים לכך היו גם במהלך הריאיון עצמו. בסופו, הן בזמן ההקלטה (1295) והן אחריה היא דיברה בטון מייבב על כך שאני עוזבת ונוטשת אותה. בזמן הריאיון, יחד עימה, נרתמתי למשימת הבאתה לקורס וייעוץ לה בנושא תחבורה (803-773), אף שיכולתי להפנות אותה לאתר חברת האוטובוסים. בצורה דומה, כפי שצוין בסעיפים הקודמים, בצורה לא מקובלת ולא רגילה, הריאיון עם ליהי עורר בי ביצועים תפקידיים שונים של תפקיד המראיינת, כשלא רק שאלתי שאלות, הקשבתי ואתגרתי לשם דיבוב, אלא ניסיתי להציע לליהי נרטיבים ודגמים של עצמה ושל חייה שיתחרו לאלו שסיפרה לי, על מנת לגרום לה להרגיש יותר חזקה ומעודדת. את זאת עשיתי כמעט מבלי מודעות ושליטה, כנראה מתוך תגובה לרגשות החזקים שליהי עוררה בי – התחושות שהיא קורבן וחלשה.

בצורה דומה, לאחר הריאיון תהיתי רבות האם ביצעתי תפקיד "תוקף" כלפיה ושוב גרמתי לה להיות קורבן, היות והיא סיפרה לי דברים אינטימיים רבים. אף שבפועל שתינו פיתחנו יחד את הסיטואציה הנחשפת הזו, התחושה המיידית שהאינטראקציה עם ליהי עוררה בי הייתה שאני עצמי תקפתי אותה בצורה מסוימת.

כלומר, אפילו בתקשורת המצומצמת עימי הדגמים לביצוע עצמי שליהי הפעילה יצרו דגמים מסוימים של הבנת ותחושת המצב אצל השותפה לאינטראקציה עימה, דגמים שמחזקים את הדגמים הביצועיים שלה עצמה.

דיבור בקורס

ליהי מציגה עצמה כמי שהגיעה לקורס כי שנים מנסים לשכנע אותה לבוא (LS1, LS19, LS21). היא לא מציגה עצמה כסוכנת של החלטותיה שלה, אלא כמי שאחרים שולחים אותה וקובעים בשבילה. בשני סבבים של חשיבה רפלקסיבית – מה גורם לי לבטא רגש ומה גורם לי לתת מאה אחוז מעצמי – ליהי מבנה את עצמה בעזרת האחרים. היא מבטאת רגשות כשהיא מרגישה שהיא לא לבד ואחרים מבינים את זה (LS9). היא נותנת מאה אחוז כשאחרים מאמינים בה, או כשהם לא מאמינים בה והיא רוצה לעשות להם דווקא (LS13).

כשליהי מספרת את הסיפור המרכזי שלה – כיצד הטרידו אותה בנים במונית השירות והיא ענתה להם. היא מספרת על תחושת הפחד והאיזום, ועל כך שהתקשרה לחברה כשהיא פוחדת, על מנת שהאחרונה תסייע לה (LS13).

בסבב האחרון בקורס היא מציינת שהקבוצה עשתה לה הרבה (LS21).

משוב הצוות

כבר במשוב הראשון אחת מהמדריכות מציגה אף היא את ליהי ככזו שאנשים רבים עבדו כדי להביאה לקורס (SLS1).

בשיעור הרביעי המדריך מציין שלייהי חיפשה אישורים מהמדריך, במקום לפתח מקור סמכות פנימי (SLS7). אשת צוות אחרת מעידה כי התשובות של ליהי במעגלי הדיבור הם כאלו בהם היא מדברת על מקורות אישור חיצוניים כשהיא מנסה לדבר על עצמה (SLS7).

תפקוד בקרבות

בצורה מרובה יחסית, הקרבות של ליהי מאופיינים ברעש רב. המדריכה שלצידה, בנות הקבוצה, וצוות המדריכים, כולם עסוקים בלסייע לליהי ולנסות לכוון אותה בצעדיה הבאים בקרב. ליהי זוכה לסיוע צמוד מהמדריכה ששומרת איתה על תקשורת צמודה כולל הנחייה מילולית וויזואלית של מה עליה לעשות. סממנים אלו מאפיינים את כל הקרבות שלה. ליהי נוטה להביט לפני קרב בשורת הבנות (LF2, LF3, LF5), אולי על מנת לקבל כוחות ופעם אחת גם בסיום הקרב (LF5).

ריאיון שני

בריאיון הראשון ליהי השתמשה בדגם שהציג אותה כחלק מיחסי אני-אחר בהם היא נסמכת על מי שסביבה ופסיבית לעומתו, ולעתים קרובות האסטרטגיה הזו שימשה לשם נטרול אחריות. הדפוס חוזר על עצמו בצורה מעניינת בריאיון השני – בו היא מדברת על בנות הקבוצה. מחד היא משתמשת בחוויה קבוצתית כדי לנטרל ולהרחיק מעצמה פחד אישי (40-239). מאידך היא משתמשת בקבוצה כדי להרחיק ולנטרל מעצמה את האחריות למסוגלות הטמונה בדגם החדש שהיא מפעילה. בפעמיים שהיא מדברת על היכולת החדשה שלה להציב גבולות, היא מקשרת זאת לבנות "שמעתי אותן" (4-163), "בקורס הבנתי דרך הבנות" (9-298) ושהיא עצמה הבינה דרך הבנות שאמרו. גם הפיתוח הרטורי שלה את המסוגלות ואי העדינות, הוא פיתוח שמגיע לאחר עשר שורות בהן דיברה על התפקיד של בנות הקבוצה בתהליך שעברה. בצורה דומה כאשר היא מנסה לעצב את אימפקט ככלי טיפולי, הקונוטציה שלה היא לבנות הקבוצה ושכולם היו שם ביחד ו"טיפלנו" (539).

בצורה דומה, ליהי עיצבה עצמה כבעלת מסוגלות ומיד לאחר מכן סימכה זאת באמצעות סימוכין חיצוניים מחברה (4-32). בהקשר זה היא מזכירה את אלו שאמרו לה שהיא חייבת לעשות את הקורס, ואומרת שהם צדקו וכך שוב מסמכת חיצונית את הצלחת הקורס (610-604). וכך היא עובדת גם עם העדות של מנהל הפורום לתקיפה מינית שאמר שהיא כותבת שונה (559).

כאשר ליהי מנסה לענות לשאלה – מה למדה מהקורס, היא לא יודעת מה להשיב (439). כשהיא משיבה היא מדברת לא בלשון יחיד, ולא על עצמה אלא על כך שלנשים יש כוח (439), יכולות לעשות יותר משהן חושבות ושמגיע להן שיתייחסו אליהן יפה (440). השימוש באחרות ובקבוצה אליה היא שייכת, מסייע לה להצהיר הצהרות על העולם מבלי לקחת עליהן אחריות אישית. השימוש הזה באחרים בא לידי ביטוי גם בדיבור שלה בהקשר לקבוצת ההתייחסות השנייה שהיא מעלה בריאיון – בנות הפורום לנפגעות תקיפה מינית, שם היא מייחסת רגשות שיש למשתתפות הפורום בנוגע להגנה עצמית, ובאמצעות כלי זה מבטאת לראשונה רגשות שיש לה לקורס (8-344).

כשליהי מדברת על הקורס עצמו, היא מדברת לעתים קרובות על אנשי הצוות, ובקול ילדתי תוך יללות מבקשת שחברי הצוות הקודם יהיו איתה בקורס הבא שאולי תעשה (8-656, 663-666). התלות בחברי הצוות באה לידי ביטוי גם בהידלקות של ליהי על אחד המדריכים (20, 663, 666, 682) ובמשוב שנתנה למראיינת שעזר לה שהמראיינת הייתה בקורס כי היא הכירה אותה וכל הזמן חיפשה את המראיינת ורצתה לרוץ אליה אחרי כל קרב ולחבק אותה (640-633).

בריאיון הקודם, ליהי דיברה על הצורך שלה במרכז הסיוע על מנת שיטפלו בה, דפוס שנותר גם בריאיון הזה (5-492). בשונה מהריאיון הקודם, בו דיברה על מוזיקה תוך שימוש בדגם של מסוגלות, הפעם היא מציינת את העיסוק שלה במוזיקה בהרבה פחות מקום בשיח, ותוך שהיא מציינת את העובדה שהיא במסגרת מוזיקלית שהיא מאוד צריכה, ושהיא מודאגת לגבי מה יהיה איתה מבלי המסגרת הזו, כך שהפעם דווקא בהקשר למוזיקה נמצא דגם של היסמכות ולא של מחוללות (516-504).

יחסים עם המראיינת: ביום השני המראיינת לא נכחה בקורס, וליהי עזבה את השיעור באמצע. בשיעור השלישי היא מעידה על עצמה שברחה, ושתהתה אם גם בשיעור הנוכחי תברח. אבל היא מסכמת במשפט "אבל הנה ת' פה אז אני יכולה להישאר. זהו" (LS8).

בתחילת הריאיון השני ליהי התייחסה אליי כאל חלק מצוות אימפקט שהכריז עליה כעל לא בוגרת של הקורס, ומשמרת ריחוק ממני, ואולי אפילו הייתה שם מעין האשמה לכך שלא ידעתי סטטוס זה (50, 53, 55). האזכור הבא שהיא נתנה לי היה מזמן הקורס, בו היא מזהה אותי עם רצינות ו"להיכנס לזה" מהסוג שהיא מעצבת לאורך הריאיון ככזה שמפחיד ומרתיע אותה (5-134).

כמראיינת בתחילת הריאיון הרגשתי שהיא מנוכרת ורחוקה. עם הזמן וככל שהריאיון התקדם, היא הפכה יותר ויותר לליהי שהכרתי מהריאיון הראשון, מה שהתבטא גם ביחסיה איתי. למשל כשהיא אמרה בקול ילדה דקיק (658) שהיא רוצה שאני אעשה איתה קורס נוסף (656). בזמן זה התחילו לצוץ בי תחושות דומות לאלו שהרגשתי בסוף הריאיון הקודם – של תלות מסוימת שלה בי. וכך היא סיפרה עד כמה היא הייתה צריכה אותי בקורס כדי לרוץ ולחבק אותי אחרי כל קרב (637-633), פרקטיקה לא אופיינית לשאר המשתתפות בקורס. בצורה דומה היא הזכירה שלי שלאחר סיום הקורס היא התקשרה אליי ערב אחד בו הרגישה פלשבקים ותחושות (470).

מגדר ויחסים בין המינים

בריאיון הראשון ליהי משתמשת במגוון אסטרטגיות לתיאור רוב הנשים בצורה שלילית, ומיעוט של נשים בצורה חיובית, כשהפרמטר הקובע הוא היחס של נשים אלו לתקיפה מעברה. פרמטר זה קובע גם את קטגוריות הגברים השונים שהיא מציגה- גברים שלאחר שגילו על עברה הראו תמיכה וניסיונות להגן עליה. גברים אלו הם לרוב בני משפחה או הומוסקסואלים. קטגוריה שנייה של גברים הם אלו עימם ליהי יוצאת, או שמעוניינים בה מינית ורומנטית. אלו מקוטלגים כסוטים. הקטגוריה השלישית היא של הגברים עליהם מפנטזת ליהי, שיהיו אבירים, רומנטיים, תומכים ומנוטרלים מכוונות מיניות.

בזמן הקורס ליהי מביעה בגלוי געגוע לאחד המדריכים לאחר שנעדר משיעור, והוא מעיד על כך שהוא מרגיש שהיא פונה אליו כאל מקור לסמכות, ושהוא לא חושב שהוא אחראי לזה.

בריאיון השני לליהי יש נשים חדשות להתייחס אליהן – המשתתפות שהיו עימה בקורס. הפעם היא משתמשת באסטרטגיות חיוביות לתיאור נשים, כשהיא מתארת את הכוח ואת היכולות שלהן, ואת התמיכה שהעניקו לה. היא לוקחת קטגוריות גבריות בהם השתמשה בריאיון הקודמת, ומיישמת אותם בצורה לוקלית על הדמויות הגבריות בקורס. היא נדלקת על המדריכים החמודים, שכחלק מתפקידם הם אביריים וא-מיניים, בדיוק כמו בפנטזיה שלה בריאיון הראשון. בו בזמן היא מתארת רגשות קשים כלפי התוקפים, אותם היא מתארת בצורות דומות לאלו בהן השתמשה לתיאור הבחורים עימם היא יוצאת, כשהמיניות המופגנת יוצרת תגובות וקטגוריזציה שליליות אצל ליהי. בעקבות הקורס חשוב לה לנסות ולקרב אליה זכאות לסוג של גבר אביר א-מיני, ולהרחיק מעליה יחסים עם גברים מיניים ותוקפניים.

ריאיון ראשון

ליהי מתארת בצורה שונה נשים בחייה וגברים בחייה. הקורבנות, שהיא הדגם המרכזי המבנה את הדגמים האחרים, משחקת תפקיד גם פה.

נשים מתוארות לרוב בצורה שלילית, לאור התגובה שלהן לקורבנות שלה, לשאיפות המוזיקליות שלה ולהתנהלות הכללית. וכך, אימה מתוארת כלא מבינה ולא מאמינה בה (4-633), היועצת בבית הספר לא עזרה לה (314-304), האישה ממרכז הסיוע (1288). היא מתארת את תגובות הבנות בתיכון שחשבו שהיא אהבלה, טיפשה ומפגרת והאשימו אותה בשקרה לה (1012-1014, 1021-2, 1015). היא מזכירה מיעוט של חברות בעבר ובהווה (1013, 1021-1030). החברה היחידה שמקבלת "אישור" היא "עובדת סוציאלית, בת של עובדת סוציאלית, יש לה ניסיון עם זה והייתה בסדר" (1021-1030). זו רק דוגמה אחת לכך שנשים המתוארות בחיוב הן אלו שתומכות בקורבן (1291-1293).

מעניין לשים לב לדרך בה היא מבנה את התגובות של כל אחד משני הוריה לקריירה המוזיקלית שלה. בזמן ששניהם מתוארים כלא מאמינים בה, היא מדברת על אימה בטון של קובלנה ואילו את אבא שלה היא מבנה כמישהו שלדעתה כן מאמין בה, הבניה שעליה היא צריכה לעמול יחסית (4-633, 638-640, 645). בצורה דומה היא מתארת דיווח על הטרדה באוטובוס, לשוטר ולשוטרת ומעצבת את תגובת השוטרת כשלילית ואת תגובת השוטר כחיובית (7-956).

הדפוס שמתבטא בתיאור האב והשוטר מתקשר לאסטרטגיה כללית בשיח של ליהי, בה גברים מתוארים בשני דרכים, ובסיומם נוצרים שלושה דגמים עיקריים לתיאור גברים והתפקיד של ליהי מולם:

- א. גברים שמגיבים בחיוב לסיפור הקורבנות של ליהי. לכאן היא מכניסה את אחיה, את הזמרים שהיא מעריצה, ואת חבריה ההומואים, חלק מהגברים שהיא יוצאת עימם. המאפיין את הקבוצה הזו היא הזיהוי של ערך חיובי עם גברים שמפחדים על ליהי ורוצים להגן עליה, מה שהיא אומרת שהינו סימן לאכפתיות וגורם לה להרגשה נעימה (9-226, 409). זה נכון גם לגבי האב המלווה אותה בערבים (194), אחיה שרצה לפוצץ את האנס שלה (1041-1043). זה נכון בעיקר לזמר לו כתבה את הסיפור והשקיעה אמצעים רטוריים רבים כדי להראות כמה זה היה לו קשה, כמה חיבוקים וחיבה קיבלה ממנו לאחר מכן (1004-1010). תצורה שנייה של התגובות של הגברים בקבוצה הזו לקורבנות של ליהי היא תגובה בה הם "מסכנים" (219), בצורה שהיא מעין מרחמת עליהם, ומגחכת על כך שהם מסכנים (409, 1039, 1000) ולוקחים את זה נורא קשה (1040, 2-1001). היא מעידה שקל לה יותר לספר לגברים על מה שקרה (1001).
- ב. גברים עימם ליהי יוצאת ומנסה לקיים קשרים רומנטיים, והמין הגברי בכללותו. "בנים סוטים, חושבים שאני בובה שלהם ורכוש וחיבת לעשות את מה שהם אומרים" (529-530), הגבר הישראלי מגעיל, מטיח בה דברים ומצפה ממנה לדברים (8-516) ומעורר בה דחייה (537). או כשהיא מדברת על הבחור שהיא יוצאת איתו שלא רוצה שהיא "תלך אחורה" בשלבי הנגיעות שלהם (2-531). אם את לא שוכבת איתו הוא לא נאמן אליך זה מגעיל" (542), גברים רוצים רק סקס (9-898) וצריך להילחם ולא לתת להם בחודש הראשון (3-902), מאצ'וים שמתאפיינים בגסות רוח, אדישות, בלי רגשות או ביטוי רגשות (586). בנוגע לגברים עימם היא יוצאת, ניתן לראות כי ליהי מזהה בהם את הנעימות של מי שמפחד עליה, מחד, או שמשייכת אותם לקטגוריית הסוטים.
- ג. האופציה השלישית נמצאת בפנטזיה על הלא קיים, אותה היא מפתחת במאמצים רטוריים רבים: רומנטיות, אינטימיות ללא מגע, אקט מיני שנובע מרגש, חיזור עם פרחים ופיקניק (569-549), שיתייחסו אליה כאל נסיכה (891), גבריות אירופאיות שמתנצלת ומשחררת אותה מאחריות (517, 519, 521) - דגם גבריות שתואם לדפוס החוזר על עצמו בשיח של ליהי באופן כללי: הסרת אחריות מעצמה. בצורה דומה היא עורכת האדרה של חבריה ההומואים, שלא רק הגיבו בצורה "חיובית" ותומכת לסיפור הקורבנות שלה (1041-1035) אלא הם גם עדינים בנפש ובחיבה הגופנית שלהם (579-582), והיא מצרה על כך שהם לא נמשכים אליה (575). הפיתוח הנ"ל מעניין לאור העובדה שליהי מציינת את חוסר ניסיונה המיני לאור התקיפה (902, 905), כך שהמשא ומתן עם מיניות גברית ייתכן ומקושר למשא ומתן עם של נפגעת תקיפה מינית עם המיניות הנשית שלה עצמה.

דיבור בקורס ומשוב צוות

לאורך הקורס ליהי הפגינה חיבה לאחד ממדריכי הקורס, ולמרות הריחוק המקובל במרחב של אימפקט בין מדריך לתלמידה, היא אמרה לו בסבב דיבור שהתגעגעה אליו בשיעור ממנו נעדר (LS13). באותו היום המדריך ציין שהיא מחפשת ממנו אישורים ושהוא לא מרגיש שהוא ייצר את זה עימה (SLS7).

ריאיון שני

ליהי מתייחסת מספר פעמים לבנות שהיו עימה בקבוצה בזמן הקורס. היא מתארת אותם בצורה חיובית, כזו שכמעט ולא הופיעה בריאיון הקודם בהקשר לנשים. ליהי מתארת את החוזק של הבנות סביבה (147, 211), את הקול שלהן (9-148), את התמיכה הנפשי (360-363). היא מתארת את החוויה הקבוצתית כ"ענק" (303) וחזק (310), אוצר מילים שלא מופיע בהקשר אחר בתיאורים שלה את הקורס.

השיח של ליהי בנוגע לגברים, מתחלק לשני סוגים. הראשון נוגע לדמויות גבריות בהם נתקלה בקורס, והשני לגברים בחייה מחוץ לקורס. ליהי מתחילה את הריאיון באזכור מדריך אימפקט, ומציינת שנדלקה עליו (20). בשלב מאוחר יותר, בהקשר שלו, תחזור על כך שהוא, והמדריך השני, חמודים (663, 666). היא גם תציין שהיא רוצה שיהיה המדריך בקורס נוסף שאולי תעשה (663), ושתמיד רצתה שהוא יהיה התוקף שלה (676, 680, 682). היא מציינת שהמדריכים היו תומכים ועוזרים (684). תפקיד המדריך באימפקט כולל רגישות, הכלה ואמיניות שהינם מוקצנים ולא ריאליסטים. הקירוב שליהי עורכת לסוג כזה של גבריות לעצמה, כמעט עד היסמכות, תואם לנטייה שלה מהריאיון הראשון, לתאר בצורה חיובית ומאדירה, ולקרב אליה, דמויות גבריות אמיניות המסוגלות להכיל את הטראומה שלה ולהיות רגישים ומטפלים בה.

מאידך, כאשר ליהי מעצבת את נקודות הקושי בקורס, לרוב היא מתייחסת לתוקפים (239, 344, 477-481, 523-7). תוקפי אימפקט אמורים להיות מעין אנטי תזה למדריך – הם רואים באישה רק אובייקט מיני, ותוקפים אותה בצורות רבות. ליהי מתייחסת לחלק מהאלמנטים האלו כשהיא מזכירה אותם. האיום והפחד שהיא מייחסת להם ספציפית, תואם לנטייה שלה מהריאיון הקודם, להרחיק מעליה גברים מיניים ותוקפניים. בצורה דומה היא גם מרחיקה מעליה את התוקפנות של התוקף באמצעות התמקדות במדריך החמוד, וכך היא גם מעידה על עצמה שתמיד זכרה מי מבין המדריכים ניצב מולה בתוך החליפה והייתה אומרת למדריך "זה אתה" (674). הדפוס הזה הוא חלק מהצגת העצמי של ליהי כ"לא רצינית" ו"לא נכנסת לתוך הקרבות". בו בזמן היא מסוגלת לומר שהיא צורך בתוקפים גברים (בניגוד לתוקפות נשים) בשביל המציאותיות מקדמת הלמידה (9-376, 686).

בריאיון הראשון ליהי הציגה דגם של גבר עליו היא מפנטזת, מישוהו רומנטי, עדין ומלא ברגש המנטרל במידה מסוימת את המיניות שלו. בריאיון השני נדמה שהיא משתמשת בקורס כדי להמשיך ולהשתמש בדגם זה של גבריות היא אומרת שבקורס למדה ש"מגיע לנו מישוהו שיתייחס אלינו יפה" (440) לאחר הקורס חושבת שמגיע לה מישוהו שירצה אותה ושהיא תהיה הנסיכה שלו (448) וזה מגיע לה (450).

כמו בריאיון הראשון, גם בריאיון השני ליהי מדברת על הגברים עימם היא יוצאת. היא חוזרת על הבחנה מהעבר שמישהו שיוצאת איתו חושב ש"מגיע לו" (מין, 7-446), וקובעת מציאות כללית ונכונה תמיד

שנשים גם ככה "כל הזמן חושבות שכל העולם מלא בתוקפים" (382), ובכך מספרת לנו על עצמה. אלו שני אמצעים בהם היא מתארת את העולם הגברי שסביבה. בצורה דומה היא מתארת בצורה שלילית קיצונית גבר שיצאה עימו ונעלם (428-434), ובכך נעזרת בדגם הקורבן, בו היא הקורבן ביחסים, שכן נעזבה. היא מאפיינת עצמה בזמן עבר כ"סמרטוט" (591), והפירוש הוא ש"מישהו אחר מרגיש לך יותר חזק" (588-589), וכדוגמה מביאה "לתת לבחור" בדייט, כי זו זכותו (591-596). שוב מתואר עולם היחסים האינטימיים בין גבר לאישה כעולם מאיים, של קורבנות ותוקפנות. אמצעי עיצוב אלו, כמו גם היכולת של ליהי "להידלק" על התוקף שלה ולפחד ממנו, מתכתבת גם עם הסיפור שלה מהריאיון הראשון, על הבחור עימו יצאה והמשיכה לצאת גם אחרי שהדליק אצלה נורות אזהרה. בו בזמן, ואולי – גם בתחום זה – בסתירה חדה, חשוב לליהי לשרטט הווה שונה, בו היא יודעת הגנה עצמית ולכן יודעת לעמוד על שלה (585, 588) ולכן היא אינה סמרטוט ויודעת שיחסי מין אינם זכותו של הגבר (598).

גוף

בריאיון הראשון מערך הצגות העצמי של ליהי – פסיביות, אי יכולת, קורבנות – מתווך כולו באמצעות התייחסות של ליהי לגופה כפסיבי, עדין, ולא מסוגל. בין השאר זהו גם גוף של חולת אנורקסיה. לעומת העבר וההווה הזוכים למרחב רב, ליהי מפנטזת קצת גם על "לפוצץ מישהו" בקורס אימפקט. בזמן הקורס ליהי מבצעת באמצעות הגוף שלה פסיביות וקיפאון וחוסר אונים. היא מציינת שהיא לא מרגישה חזקה, ונראית כבעלת גוף כואב.

בריאיון השלישי ליהי לא נוטה להתייחס לנושא הגוף. עם זאת, כשהיא מתייחסת אליו היא מייחסת חוזק כללי לנשים שבריריות כמוה. והיא מסוגלת גם לדבר ספציפית על הגוף שלה כיותר חזק ומסוגל משהיה.

ריאיון ראשון

ליהי מקשרת בין העדינות והפסיביות שהיא מייחסת לעצמה בתחומים רבים, לבין הגוף. היא מעידה על עצמה "רואים עליי שאני עדינה" (206), "אני לא כזאת שרירנית וחזקה" (754). היא מפחדת ונרתעת מהשימוש בגוף בהגנה עצמית (731, 735) ומכריזה שהיא לא יכולה (738, 843), שהגוף שלה חלש כתוצאה מבעית האכילה (754-755), ושהיא דואגת שלהרביץ יכאיב לה (821-830). ליהי מקשרת לעצמה אי יכולת להגיב גופנית (206), מה שמקושר אצלה גם לקיפאון שהיא מייחסת לעצמה, כקורבן (214). הגוף שלה וגודלו כמקושרים לקורבנות, חוזרים על עצמם בתיאור המטריד שמעך אותה באוטובוס (974, 976).

קישור נוסף של ליהי לגוף שלה הוא של הרעבה עצמית, והשליטה והחולשה שמקושרות אליה שנובעת מהרעבה עצמית (445-460, 754-755).

קישור שלישי עורכת לגוף שלה פעם אחת בריאיון, קשור לעתיד בקורס אימפקט, שאולי בו היא תפוצץ מישהו (757-765).

דיבור בזמן הקורס והתנהלות בקרב

בקורס עצמו ליהי לא מפליאה בביצועים גופניים, קשה לה ללמוד את התנועות וביצועיה בקרבות הם בעייתיים ולעתים לא קיימים. בזמן הסבבים ליהי מעידה שהיא לא מרגישה חזקה מספיק (LS2). אזכור אחר לגוף התרחש כשהעידה שעשתה משהו שהכאיב לרגל שלה (LS17). באחד מהקרבות היא מנענעת את ידה כאילו כואב לה, ומביטה במדריכה כמבקשת אישור, אולי להפסיק (LF7).

ריאיון שני

בריאיון השני ליהי מתייחסת מספר פעמים לנושא הגוף הנשי. כשהיא מדברת על עצמה, היא משתמשת בגוף כדי לשרטט תחושה חדשה של מסוגלות בעקבות הקורס- "הגוף יידע מה לעשות" במקרה של התקפה (259-260). ומעידה גם שאם חשבה שהיא עדינה ולא יכולה לפגוע בזבוב, היא יודעת כעת שהיא יכולה להכניס לאנשים (9-317). היא גם משתמשת בסימוכין חיצוניים מצוות הקורס כדי לשייך לעצמה חוזק גופני באימונים, גם אם לא בקרב (3-30) ואומרת שנהנתה מהנושא הפיזי יותר מהדיבורים בקורס (192).

כמו כן, היא מתייחסת לנשים אחרות בקורס, לחוזק שלהן, ולכך שהם מכסחות את התוקף בקרבות (211), גם כשהן קטנות בגוף (147). זה חלק מדפוס כללי שלה, לתיאור אספקטים של הקורס באמצעות תיאור אחרות, והרחקה מעצמה. במקרה של התיאור שלה של משתתפת קטנת ממדים, זה בולט עוד יותר, היות והיא עצמה קטנת גוף עד מאוד.

הקישור לגוף בריאיון זה הוא יותר קישור של חוזק ומסוגלות, אך חשוב לציין שאינו מופיע לעתים קרובות, שאינו מופיע ביוזמתה של ליהי, וכי מדובר בחזרה על משפטי מפתח מהקורס בנוגע לגוף, וליהי לא מפתחת את הנושא והופכת אותו לשלה.

האני המוזיקלי

ריאיון ראשון

אסטרטגיות רבות לאורך הריאיון הראשון נועדו כדי להבליט את הזהות שליהי משייכת לעצמה כזמרת ומופיעה, מה שמעיד על הערך הרב שהצגה זו מספקת לה, כמשאב. למעשה, זוהי ההצהרה הראשונה שלה בריאיון – המראינת שואלת אותה כיצד הגעה לקורס והיא מספרת שהופיעה במחזמר (91, 95), שאותו היא מבנה כגילוי יוצר חיים וזהות, ומחלקת את חייה לפניו ואחריו (126).

משאב זה הוא היחיד בו היא מוכנה להשתמש כדי לנטרל את הקורבנות שלה, לסייע לה להתמודד (-333, 4, 338). אפילו בזמן שהיא מבנה את הקורבניות שלה ככזו שאף טיפול לא עזר לה (298), היא מוכנה להגיד שהדבר היחיד שקצת עזר הוא פסיכודרמה (332) והשירה (718, 712) ומתארת טיפול טוב כקשור למשחק (1235), וכשהיא מדברת על נחמה היא מקושרת למוזיקה (7-863). ועם זאת, יש לשים לב שהמוזיקה מטפלת בקורבנות בצורה מורכבת – היא לא מבטלת אותה, אלא היא מכשיר בשביל ליהי לספר לכולם את הסוד ולכתוב ולשיר על מה שקרה לה (716-704). בהקשר למוזיקה היא מוכנה לקבל ולפתח – גם אם לזמן קצר בלבד – את הנרטיב שמציעה המראינת, לפיו היא מנווטת ומקיימת את עצמה

(462-4), ובהקשר למוזיקה ולהופעה היא מוכנה לקרב אליה זהות של מישהי שלא מפחדת אלא מתמודדת עם הפחדים ומצליחה (694-706).

חשוב לה לתאר את הבמה ואת ההופעה כחלק ממנה מאז ומתמיד, ובכך לקרב אליה את הזהות הזו (339-340, 650-655), בצורה דומה היא מתארת את זה כחלק מהשגרה שלה (121), איכות שאחרים יכולים לראות בה (125, 674-691). זה אולי גם דגם באמצעותו היא נלחמת בייחוס הזהות שאחרים מייחסים לה שכבר מאוחר (482-4) ושהיא מייחסת לעצמה "ורק אני כלום" (491) ובמקומות אחרים (2-131). אמצעי הגנה נוספים נמצאים בעדות העצמית שהיא מספקת על עצמה "איימ א לייט בלומר" (486). אחד מהמשאבים בהם היא משתמשת כדי להילחם באיום הזהות הזה הוא הסימוכין החיצוניים, בדמות זמר מפורסם שאמר לה שהיא לא משלה עצמה (493-4). אמצעי אחר הוא בשימוש באסטרטגיה בה היא משתמשת במהלך הריאיון, בתחומים שונים, והיא נקיטת עמדה פסיבית ונטרול אחריות: בסיפור על שכנתה הצעירה והמצליחה (627-634) היא מבנה שני סוגים של אימהות, ומייחסת לעצמה אם שלא מבינה אותה ולא מאמינה בה, ולאור אי תמיכתה של האם – ליהי לא מצליחה כמו השכנה שזוכה לאם תומכת ודוחפת.

לאורך הריאיון ליהי משתמשת לעתים קרובות בדגם שמעצב אותה כמעריצה צמודה של כמה וכמה אמנים, בצורה שמבליטה את הערך הרב שהיא מייחסת ליחסים אלו בחייה. היא מצהירה על עצמה שהיא מעריצה (148) ומתארת עצמה הולכת הרבה להופעות (2-501, 863, 1006) וחשוב לה להדגיש שהם מכירים אותה (408, 411, 413, 1006-7). כמו כן, היא מעידה שהם יודעים על התקיפה המינית שלה (13-411) ושהם מעריכים אותה יותר עקב העובדה שחלקה עימם משהו פרטי (20-419, 422).

בנושא המוזיקה, נמצא דגם התנהלות של ליהי שכולל אקטיביות, דבר שאינו שכיח בדגמים שהיא מפעילה. היא מעידה על עצמה בהקשר זה שהיא לא מוותרת והולכת לכל אודישן שמציעים לה, וכל שנה הולכת מחדש לכוכב נולד, וכו' (9-668, 642, 4-673, 692). זה בא לידי ביטוי גם כשהיא מתארת את ראשית העיסוק שלה, ואיך כבר כילדה הייתה אקטיבית, והיא משתמשת ברצף פעלים "אני דחפתי, אני חייבת, אני הצלחתי, אני התחלתי" (8-654).

דיבור בקורס

ליהי לא מזכירה בקורס את הזהות המוזיקלית שלה. גם כשהיא מציגת ש"ברחה" מהשיעור להופעה, היא לא מרחיבה בנושא (LS8), גם כשהיא מציגת שהיא נותנת מאה אחוז בתשוקה למה שהיא אוהבת (LS14) היא לא מרחיבה בנושא.

ריאיון שני

בריאיון השני, לנושא הזהות המוזיקלית הוקדשו פחות ממשאביה של ליהי. כשכבר הוזכר, הוא עוצב לא באמצעות דגם של מחוללות ומסוגלות עצמית, אלא באמצעות דגם של היסמכות על מסגרת מוזיקלית חיצונית, ועל דאגה להיעדר עתידי של מסגרת כזו (512).

סיכום

ניתן לראות שמערכי הדגמים הפסיכו-תרבותיים בהן אווזת ליהי עם תחילת הקורס מווסתים מראש הן את העוצמה בה תקלוט או תדחה דגמים חדשים והן את האופן בו תערוך לדגמים הנקלטים אדפטציה אישית.

קורס אימפקט הצייע לליהי דגם פסיכו-תרבותי חדש לבצע עצמה באמצעותו, קבלה של דגם זה פירושה קבלה של דגם הפוך כמעט לחלוטין לדגמים השכיחים בביצוע העצמי שלה, אלו שהיא כנראה מרגישה כשירה ביותר לבצע – דגמים של חוסר אונים, קורבנות ופסיביות. חלק מהכשירות שלה לביצוע זה תלוי גם בכך שאלו דגמים שהיא מקבלת עליהם תשואה באינטראקציות חברתיות, ושנדמה שהסביבות החברתיות בהן היא נעה מעריכות ומתגמלות.

ואכן, לאורך הקורס, ליהי לא הצליחה לרכוש דגמי ביצוע אלו. בריאיון שאחר הקורס נדמה כי ליהי מנסה לקרב לעצמה דגם נשי חזק ומסוגל כמו זה שהצייעו לה בקורס, אבל היא לא מסוגלת לעשות זאת בכשירות ובעקביות. בו בזמן ליהי מנסה להרחיק עצמה מדמות הקורבן ומתכנים נפשיים הנוגעים לטראומה, שכן זהו ביצוע שהיא יודעת שאיננו חלק מביצוע של בוגרת קורס הגנה עצמית. התוצאה היא שנלקחו מליהי הכלים היעילים ביותר שלה ומכיוון שהיא לא מצליחה למצוא זהות הנוחה לה, נדמה כי היא נותרת במקום של או או – בוחרת אחד ומרחיקה אחר, ואז עושה בדיוק ההיפך, וחוזר חלילה. דפוסים אלו שליהי מפגינה, להתמודדות עם הדגמים שהוצעו לה בקורס, הם דוגמה למה שמתרחש כאשר ליהי מנסה להפנים דגם פסיכו-תרבותי חדש שאיננו אורגני כלל וכלל למערך הדגמים שלה – היא חשופה למגוון מצבים אפשריים של רווח שלילי. מחד היא עלולה לנסות להשתמש בדגמים בהם היא לא שולטת ביעילות מספקת על מנת להרוויח מהן תשואה חברתית. מאידך היא עלולה לנסות להשתמש בדגמים חדשים למול קבוצות השתייכות אותן בחרה בעברה על סמך העובדה שהם מעניקים תשואה דווקא לדגמים הישנים, ולא יתנו תשואה זהה לדגמים מסוג חדש.

כמו כן יש כאן זרקור מעניין על האופן בו אימוץ של אסטרטגיות חדשות תלוי תמיד לא רק במקום בו הן נלמדות ומוערכות (ניתן להניח כי אם ליהי הייתה חיה מדי יום עם בוגרות אימפקט, הדגמים היו עוברים הפנמה לבסוף) אלא גם בסביבות החברתיות של הלומד. על מנת שליהי תאמץ דפוסים חדשים היא זקוקה לתחושה של כשירות בהפעלתם, כזו שמגיעה בין השאר מהתשואות שהיא מקבלת מסביבתה על הפעלה זו.

לצד שימוש במערכי דגמים מפוצלים ומנותקים זה מזה (פעם חולשה וקורבנות ופעם חוזק) בצורה המבליטה את אי ההמשכיות, מעניינת היא היצירתיות של ליהי, והיכולת שלה להפעיל דגמים חדשים לנוכח המצב החדש. כך, היא מאמצת דגמים חדשים מהקורס ומשתמשת בהם דווקא מול חברותיה לפורום לסיוע לנפגעות תקיפה מינית, בצורה המבדלת אותה מהן כך שהיא אווזת ביותר מהמשאב שמלווה בהן סימבולי רב.

ליהי גם היא עובדת עם מושגים מהקורס כמו "להיות שם", בצורה שמציגה עצמה כ"לא הייתי שם" ו"אני לא רצינית" ובכך יש כאן מעין אימוץ של האסטרטגיות המוצעות בקורס ומבידול שלילי מהן, בצורה המנטרלת אותה מאחריות ומגנה עליה מפגיעה מייחוס הזהות של נכשלת.

כלומר, היצירתיות של ליהי בשימוש ברפרטואר הדגמים הזמין לה בשדות החברתיים השונים אליהם היא משתייכת, מסייעת לה למצוא את האסטרטגיות התרבותיות הזמינות לה כדי להשתמש במשאבים בעלי תשואה חברתית, גם במצב מאתגר בו הוכרזה רשמית כחסרת משאבים.

פרק ז': אתי**מבוא**

אתי, בת 25, בוגרת תואר ראשון במדעי החיים, נשואה, דתייה.

בריאיון הראשון (נספח ו', עמ' 140-160) עימה רפרטואר דגמי הצגת העצמי שלה כולל ריבוי של דגמי אקטיביות, התמודדות והנאה, תוך הרחקה של דגמי קשיים, פגיעות ופחד. ביטוי אחד לנטייה זו הינו הצורך לבצע כשירות, ולא חוסר ידיעה, בנוגע לתחום לא מוכר כמו שדה ההגנה העצמית. ביטוי אחר לכך הוא בהרחקה של איום מגדרי מיני וקירוב של שוויון בין המינים בפגיעות וביכולות. קירוב הפגיעות לעצמי הנשי מקובל רק כשהוא מוסבר באמצעות מכניזם ביולוגי "טבעי" ואוניברסלי בו הגוף הנשי חלש יותר. בצורה דומה, הפגיעות הנשית מורחקת מהחוויה הסובייקטיבית, והצורך בהגנה עצמית נובע לא מחוויה אישית אלא מהכרה רציונלית במציאות היצרנית שמובנית אצל אתי כמאיימת באופן אובייקטיבי. הגנה עצמית כאקט של התכוננות לבאות, מעוצבת כאקט רציונלי ולא רגשי-חוויתי. חשיבות ניכרת מיוחסת ולאנדיבידואליות ולעצמות. בו בזמן, מוצג ה"עצמי" תוך שיוך מרובה לקבוצות השתייכות משפחתית וזוגית.

במהלך הקורס (נספח ו', עמ' 161-169) הדגמים האלו משומרים ומקבלים ביטוי מקומי המותאם לסיטואציית הקורס. נטייה להפגנת פגיעות מופיעה במינון נמוך. שימוש מרובה יותר באסטרטגית כשירות ומסוגלות גופנית מופיע עם התקדמות הביצועים הגופניים כחלק מדרישות הקורס.

לאחר הקורס (נספח ו', עמ' 170-200) משתמרים רוב הדגמים הראשוניים, וניכרת עלייה בשכיחות השימוש בדגם הכשירות והמסוגלות הגופנית. הרחקה של עיצוב המציאות היצרנית האובייקטיבית כמאיימת מפנה מקום לקירוב מציאות יומיומית הטומנת בחובה איום ופגיעות. מופיעות יותר אסטרטגיות לעיצוב עצמי רגיש ומרגיש. נערך מיפוי של סוגי נשיות ומיקום עצמי, המאפשר זיהוי עצמי של אישה המסוגלת לפחד ולחוש פגיעות ובו בזמן להיות חסונה ומתמודדת. נדמה כי הקורס גרם לריבוי שימוש בדפוס כשירות גופנית כחלק מהצגת עצמי באמצעות דפוס יכולת גופנית כללית. כמו כן, בעקבות הקורס, מתחיל שימוש בדפוס הצגת עצמי של פגיעות, פחד ורגישות, דפוסים רגשיים ואישיים יותר.

דגמי הצגת עצמי – אקטיביות, מודעות ומסוגלות

מקבץ הדגמים הראשוניים של אתי להצגת עצמי הוא מקבץ הכולל הצגות עצמי של אמונה ביכולת ושל פעלתנות ועשייה בשטח. בדגמים אלו רקומים דגמי משנה להצגה עצמית, כשהשילוב מחזק את כלל הדגמים ואת דמות ה"אני" הכללית המצטיירת כתוצאה מהם. וכך, דגמים של עשייה, של מסוגלות ושל יכולות, מצוותים לדגמים של פרקטיות, פרואקטיביות, מודעות, פמיניזם, וראייה של אתי את עצמה כאדם יוצא דופן. היא מדגישה ומעריכה יכולות של התמודדות ושליטה במצב, בעיקר באמצעות ידע והתכוננות. דגמי המשנה מחזקים את הנטייה הכללית של שימוש בדגם המסוגלות העצמית.

דגמים אלו מופעלים בסמיכות עקבית לצד דגמים של פגיעות ושל רגשות, בצורה "מתקנת": אתי נמנעת מלשמר הצגת עצמי פגיע או מרגיש בסיטואציה באמצעות הצבה של עצמי אקטיבי ומתמודד באותו המצב.

בנקודת הזמן השנייה, בזמן קורס ההגנה עצמית בו משתתפת אתי, נטיות אלו מקבלות ביטוי מקומי. אתי תופסת תפקיד אקטיבי מרכזי בקבוצה ובייצוג שלה ומדברת הרבה בסבבי הדיבור. היא שומרת על הצגת עצמי יודע ומבין. היא מציגה עצמה כנוטה יותר לפעלתנות מאשר לדיבור, ונהנית יותר בקרבות מאשר במרחבים שהקורס מציעה לחשיבה, דיבור ורפלקסיה. בקרבות עצמם היא תמיד פעלתנית, חזקה ונוקטת שיטות התקפה ולא רק הגנה. גם בסימולציות קשות רגשית היא לא מפגינה נקודות של קיפאון, האטה או רגשנות. חשוב לה להציג את הקורס כעובד ואותה כאישה "אימפקטית" כבר בזמן הקורס, ובכך לקרב אליה יכולות הגנה עצמית פיזית ומנטלית.

הסמיכות המתקנת בין פגיעות לבין אקטיביות נמשכת בתצורות לוקליות גם בזמן הקורס. בצורה תואמת, רגעים בקורס בהם אתי נאלצת להיות פסיבית ולא אקטיבית, מוציאים ממנה דגמים של רגשות חוסר אונים או אי נוחות. ברגעים אחרים היא מבצעת פעלתנות שבאה על חשבון ריאקטיביות, ריאקטיביות שאם הייתה מתקיימת, הייתה באה על חשבון שליטה ידועה מראש במצב.

לאחר הקורס, מחוזק מקבץ הדגמים ההתחלתי שמרכזו מסוגלות ואקטיביות. אתי מצמידה לדגמים אלו דגמים "אימפקטיים" מהקורס על מנת לחזק את הדגמים ההתחלתיים שלה. דגם חדש בו היא משתמשת קשור לביטוי של יכולות ושל חוזק המתבטאים לא רק בחשיבה, ומסוגלות רגשית, אלא גם במבנה גוף ובכלים גופניים.

גם הקושי שביותר על האקטיביות לשם ריאקטיביות ורגישות, הוא קושי שחוזר על עצמו בריאיון השני, עם דוגמאות לוקליות מקורס ההגנה העצמית.

לאחר הקורס אתי ממשיכה לבצע את עצמה כאדם יוצא דופן עם יכולות גבוהות, אבל משתמשת גם בהצגת עצמי חדשה, של צניעות. היא מצהירה שבקורס למדה ענווה וצניעות, והנמכת אגו. בצורה דומה היא מבצעת ידיעה מראש והבנה של הקורס בצורה בה היא לא מופתעת ממנו, ולצד דגם זה היא מבליטה את הקורס כחוויה מחדשת ומפתיעה שהוציאה ממנה דברים חדשים. דגם חדש נוסף שהיא מפעילה, ומקשרת לקורס, הוא דגם ההחרשה וההימנעות – לא להגיב בצורה אקטיבית לכל גירוי, אלא להימנע בעימותים ובכך להגן על עצמה. כל אלו הן תצורות של דגם נוסף שמפעילה אתי, דגם של השתנות, שמופיע בסמיכות לדגם של הצגת הקורס כיעיל וכפועל, ואת עצמה כעוברת את התהליך שדורש קורס כזה, כמו תלמידה מצטיינת. לצד דגם ההשתנות המוצהרת, מופיעים דגמים חדשים של ביצוע רגשי – אתי מפעילה יותר דגמים של רגישות ושל פגיעות. פוחתת הסמיכות בין דגמי פגיעות לבין דגמי "מסוגלות" מתקנים. כלומר – פוחת הצורך בתיקון הפגיעות, וניתן להציג את מגוון הדגמים אלו לצד אלו. זו תצוגה המפעילה דגם נשיות אימפקטי שאתי מזהה בקורס – היכולת להיות פגיעה וחזקה בו בזמן.

ריאיון ראשון

בצורות רבות במהלך הריאיון, אתי מציגה עצמה כאדם אקטיבי ומסוגל. היא עושה את זה באמצעות מספר מקבצי דגמים.

מסוגלות ואקטיביות: אתי מעידה על עצמה שיש לה ביטחון עצמי (שורות 85–86, 629), שהיא מאוד עומדת על שלה (291), ושיש לה אופי פועל ולא קופא (362). היא מאפיינת את קבוצת ההשתייכות שלה – המשפחה שלה: משפחה עם הרבה ביטחון עצמי (630–631), בנות המשפחה כותבות מכתבים (539), אחיה נלחם על הכול (327–530) והיא עצמה תלונן על מוצר פגום (515–516) ותדרוש כסף בחזרה מהרכבת שלא הגיעה (518).

אתי מעידה על עצמה שהיא מעין לוחמת צדק, שמעירה לאנשים במרחב הציבורי על חנייה ועישון (485–486, 90–91) ומסמכת זאת גם באמצעות ייחוס זהות חיצוני (499). היא צופרת לאנשים שעוקפים אותה (754) ומעירה לאנשים שעוקפים אותה בתור (755–763). כשהיא מספרת על פעמים בהם העירה לחייל באוטובוס על נשק שלא הוחזק כראוי ופעם בה העירה ברכבת לחייל ששמע מוזיקה רמה, היא משתמשת באמצעי הערכה שמתארים את החלק הזה באישיותה ככזה שאין לה שליטה עליו, כי הוא פשוט היא (546–74). אתי מתארת את פעולותיה במרחב הציבורי ככאלו שאמורים לשנות פעילות של אחרים. זה נכון כשהיא מעירה לחייל (546–74), או צופרת בכביש (754–5).

אתי מעידה שהיא לא יכולה, לא מסוגלת שלא להעיר, חייבת להגיד משהו (563–565, 588–596), היא מדגישה את הדגם, אלי גם כדי להילחם בדגם המנוגד שהציע בעלה, שקשה לו עם העובדה שהיא מעירה לאנשים (560–1). וכך, גם כשהיא מתארת עצמה מעירה לעוקפים בתור, היא משקיעה מאמצים בעיצוב הלגיטימציה והצידוק להערה שכזו (63–755). לנוכח הצורך לחזק את הדגם שלה, היא משתמשת באמצעים של ויתור שליטה פנימית עליו, וגם מסמכת את הפעילות שלה באמצעות תיאור הרקע לפעולה ככזה שמצדיק את פעולתה (557–559, 588–592).

בכמה דרכים אתי מעצבת עצמה כמנווטת התנהלות של אינטראקציות גם במצבים מסוג אחר: בהקשר לגברים שהתחילו איתה (410–452), בנוגע להרשמה לקורס (948–9), וגם בהתנהלות שלה במהלך הריאיון. בתחילת הריאיון, אתי מכריזה שהחוקרת היא מהחוג למגדר (3), שואלת שאלות עליו (7, 15), נותנת לי חיזוקים (26, 8–917), קוטעת את הדיבור שלי בשאלה משלה (29).

אתי בנה עצמה כמיסיונרית של ה"הסכם לכבוד הדדי" בצורה המבנה אותה כמעין לוביסטית מקצועית (144), (177–183) (5–173). דגמים אלו היא מפעילה גם בהקשר לקורס ההגנה העצמית שהיא מנסה לשכנע נשים להצטרף אליו (186, 190–1, 197), (209–214) ומצהירה "אין לי בעיה לנסות לשכנע" (225).

באחת מנקודות האפיון העצמי שלה, אתי מבדלת עצמה מבנות שצריך לשכנע לעשות קורס הגנה עצמית ומציירת עצמה כמישהי שלא מחפשת תירוצים כדי לא לעשות, ושהיא יודעת להעריך את זה שהיא משקיעה במשהו ומקבלת תמורה (229–234). אתי מבנה את עצמה כסוכן משפיע ומסוגל, שהתמורה

המתקבלת קשורה ותלויה גם בפעולות שלו עצמו. כך גם כשהיא מציגה הגנה עצמית כיכולת עצמית – לא מספיק שיש כלים להגנה עצמית, יש צורך ביכולת להשתמש בהם (295–296). כשהיא מדמינת מה הייתה עושה במקרה תקיפה, היא מתארת עצמה כאקטיבית ופועלת באופי שלה (360, 361, 362) ובו בזמן מזהה דגם של אישה שקופאת ומנהלת איתו משא ומתן עד להרחקה בסיום (360–363).

אתי משרטטת עצמה כמחוזרת וכמיוחדת, בכמה אמצעים. היא מקדישה מאמצים רטוריים רבים לתיאור הבנים שחזרו אחריה (404–57, 791), ומשתמשת גם בסימוכין חיצוניים של עדות לכך שהיא נהדרת (790). היא מציגה עצמה כאדם שצריך אתגור מחשבתי (899) ושיכולה ללמוד את כל מה שיש לה ללמוד (898) במקום מסוים.

אני יוצא דופן: אתי מפעילה דגם המבדל אותה מסביבתה – לעתים כאדם פרטי השונה מאחרים, לעתים כחלק מזוג ייחודי, ולפעמים כשייכת למשפחה ייחודית. לדוגמה – התפיסה המשפחתית של נשיות פמיניסטית לעומת התפיסות של נשיות בסביבה הקרובה (142–137). היא מוסיפה על כך ואפילו במסגרת המשפחה היא וכן זוגה מוצגים כנבדלים והולכים לפאנלים ולכנסים לקידום ההסכם לכבוד הדדי, ובכך מבדלת את הזוג הן ממשפחתה והן משאר הבאים ליריד חתונות (170–163).

בשלב מסוים בריאיון היא אומרת לי "לא ציפית לתשובה כזו" (154) והמראיינת מציעה לה דגם שהיא שונה והיא מאמצת אותו "ברור, זו לא שאלה בכלל" (159) וממשיכה לפרט ולפתח את הנושא במשך 23 שורות. לקיחת עמדה המנוגדת לנורמה שהיא מזהה סביבה, תוך ציון העובדה שהיא יוצאת דופן בסביבתה חוזרת על עצמה גם בנוגע לסירוב שלה לתמוך בתפיסה החברתית של האשמת הקורבן (271–269). מקרים נוספים בהם אתי מעצבת עצמה כשונה מאחרים חוזרים על עצמם לאורך הריאיון (8–297, 559–563, 588–596, 633–634, 663–666).

מודעות, מוכנות, פרואקטיביות ופרקטיות: אתי משרטטת בהערכה את הדגם של אדם רציונלי ומפוקח שמגיב למציאות באמצעות רכישת כלים שיכינו אותו למה שהוא מזהה בחוץ ובאמצעות הימנעות מסכנה. היא מעצבת את עצמה כמודעת למציאות, ולכן את פעולותיה כתגובות ההגיוניות למציאות שהציגה. כפי שהיא אומרת – היא חושבת שצריך "להיות מוכנים לכל דבר" (115), שיהיה ביטוח למול העתיד הלא צפוי (146, 152).

מספר פעמים בשיח של אתי חוזר ביצוע דגם של מודעות והתכונות. לאחר שחרורה מהאוניברסיטה החלה לברר על הגנה עצמית (74). לקראת הקורס קראה על הנושא ודיברה עם אנשים (247). היא מהרהרת בסוגיות של הגנה עצמית, גז מדמיע והגנה באמצעות מפתחות, מנסה לדמיין סיטואציות וכיצד תגיב להן (6–295). בצורה דומה, היא מציינת שהיא ומשפחתה מודעים לנושא ההגנה העצמית (9–58, 120, 130–131, 241–243) כחלק מתהליך ההליכה לקורס. המילים מודעות, לדעת וידע חוזרים על עצמם בשיח שלה כמילות מפתח כמעט בכל נושא עליו היא מדברת. היא גם מצהירה כי הגנה עצמית היא קודם כל מודעות (282, 293, 297), ומוטיב הידע חוזר על עצמו גם כשהיא מדמינת עתיד לאחר רכישת כישורי הגנה עצמית (356). כאשר היא מעצבת את הסיבות לחשיבה על הגנה עצמית, היא מעצבת עצמה

כאישה פרואקטיבית – היא מכירה את המציאות החיצונית והמאיימת ועושה את הדבר ההגיוני: הולכת עם גז מדמיע (112), חוגרת חגורת בטיחות ועושה ביטוח רפואי פרטי (151), לא נכנסת לסיטואציות מסוימות (8-347), הולכת לרכוש כלים להתמודדות עם מה שהיא מזהה במציאות (6-105). אימפקט מקושר ומוצדק כי יש ידיעה שדברים לא טובים יכולים לקרות בכל מקום לכל אחד (9-148). הגנה עצמית היא רק דוגמה לכך ש"כל אדם צריך להיות מוכן לכל דבר בחיים" (337) ולכן גם גברים צריכים קורס כזה (320-1, 332-3) והורים צריכים לשלוח את ילדיהם (338).

דגם המודעות וההתכונות מעוצב גם בשיטות נוספות. מספר פעמים אתי מעצבת עצמה כצרכנית תקשורת, המודעת לכל האיומים ברחבי הארץ, המדווחים בעיתונות (2-491, 89, 494, 353, 489, 649-654). זוהי אסטרטגיה אחת בה אתי משתמשת לסימוך העמדות שלה, לצד אסטרטגיות הכוללות ציון העובדה שהיא מסתובבת ושיש לה ניסיון (87, 307, 673) ורטוריקה הכוללת קישורים רבים לידע עצום בשיח הציבורי על מנת להדגים טיעונים, ולא שימוש בדוגמאות אישיות.

הפרואקטיבית והריאקציה המתמודדת עם המציאות באה לידי ביטוי בעוד דרכים. כך למשל אתי מציינת שתגובה טבעית לעולם החיצוני המסוכן היא השינוי שערכה בעצמה – היא עוצרת עצמה ומורידה רמה, כדי לא להכניס עצמה למצבים מסוכנים (484, 488, 498, 594-5, 602-3, 606, 92-3). אף שהיא מציגה עצמה כאקטיבית ומסוגלת להשפיע על המציאות, ומציגה כך את כל המשפחה שלה, היא מבדלת עצמה מהם: פעם הייתה כמוהם וכחלק מהורדת הפרופיל הבינה שהעולם לא מושלם וזה לא בסדר, אבל יש דברים שלא שווה להילחם עליהם. בזמן הווה מאמצת זהות של אישה שהתבגרה ומבינה שלא צריך להילחם על כל דבר (511-539).

חלק מדפוס המוכנות של אתי בא לידי ביטוי גם בדחייה שלה של דגמים העלולים למקם אותה כ"לא יודעת". חשוב לה לבסס את זהותה כקרובה לעולם ההגנה העצמית ומכירה את הקורס (ר' סעיף הבא) חשוב לה לציין שלא הופתעה מהתגובה של חברתה הפמיניסטית להזמנה לקורס (196), חשוב לה לא לבטא חששות בנוגע לתפקודה בקורס אלא להבליט את הכשירות הגופנית שלה (4-261) ואת הטכניקות שהיא מכירה מילדות להגנה עצמית (3-241). גם כשהיא מתארת את הפעם בה העירה לחייל באוטובוס, היא מתארת עצמה כיודעת את הדרך הנכונה ושואפת ללמד אותו לקח (550-553).

הרצון של אתי להרחיק מעצמה ביצועים של אי ידיעה, אי מוכנות ופגיעות בא לידי ביטוי גם כשהיא מדברת על הקורס שהיא עומדת לעבור. היא מתארת אותו כמסייע לביטחון העצמי ומיד לאחר מכן ממחרת להדגיש את הביטחון העצמי שלה (6-85). היא מתארת את הקורס כנותן טכניקות של קול להגנה עצמית ומיד מציינת כי כבר יש לה אותם מילדותה וכחלק מהחינוך שקיבלה במשפחתה (238-240). היא גם משרטטת הגנה עצמית שקשורה ללמה שאדם משדר ומעידה על עצמה שהיא משדרת חברות וסחבקות (290) אבל יודעת לשים גבולות (292).

אני פמיניסטית: אתי ממקמת עצמה במקום ייחודי בשדה הפמיניסטי, למול פמיניסטיות ולצד מיקום הדוגל בשוויון ובכבוד הדדי בין המינים, כניגוד לפמיניזם (121) (130–131) (198–205). זהו מיקום שגם מושפע ממיקום עצמי בחברה הדתית ממנה באה אתי ועימה היא מנהלת משא ומתן (846–880).

אני מתפתחת: אתי מגדירה עצמה ישירות כאדם שלומד מהניסיון ומתפתח (293–294) ופתוח לדברים (481, 87). היא מבנה עצמה ככזו גם בצורה לא ישירה. היא מציגה עצמה כמי שלמדה מהניסיון והתפתחה, בעיקר בכל מה שקשור בעצירת עצמה למען ביטחונה (2–531) (484, 488, 498, 594–5, 602–3, 606, 92–3) ומציגה זאת כחלק מתהליך התבגרות ועצמאות (6–283).

דיבור בעת הקורס ומשוב צוות

אתי מציגה עצמה כבעלת יכולות ומסוגלות, כאדם שמודע למסוגלות הזו, וכזאת שמאמינה שזה לא בסדר לא לממש אותן (ES18). אתי מציגה עצמה כאדם שנהנה יותר מפעילות עם הגוף מאשר עם ישיבה ועם דיבורים (ES8), כאדם שקופץ ראשון לעשות דברים (ES10). היא גם מתנדבת לעתים קרובות לדבר ראשונה (ES12, ES8, ES3, ES24). מספקת הערכה של הקורס ומדברת בלשון רבים ובשם הבנות האחרות (ES11) (ES25).

אתי מציגה את הקורס ככזה שמשפיע עליה ומוציא ממנה חידושים: היא לא קופצת ראשונה לעשות דברים, והיא אחרונה (ES10). היא מראה יישום של הקורס בחיים שלה כבר בזמן הקורס, כשהיא מתארת חוויה שעבר (ES12). חשוב לה להציג עצמי של תלמידה טובה ולהראות שהיא לומדת את מה שהיא אמורה ללמוד למשל – שממש הרגישה "כאן ועכשיו" כפי שהייתה משימת היום השלישי (ES11). ההערכה שלה לעצמי שיודע, מתבטאת אולי גם בכך שהיא מקשרת בין יכולות לבין העובדה שאיש בקבוצה לא יודע יותר מהאחר וכולן מתחילות מאותה נקודת ידע (ES13). הצגת עצמה כיודעת וכמעט פדגוגית מתבטאת בכמה סבבים (ES9, ES11, Es17, ES20, ES21). שיאה בסבב בו היא מספרת על הטרדה שעברה בפתח הבניין בו מתקיים הקורס, ובו היא מציגה עצמה כמספרת לקבוצה משהו שהיא חושבת שהמדריכים צריכים לדעת ולעשות ושהבנות צריכות לשמוע (ES12).

אתי מציגה עצמה כזהירה מאוד בהתנהלותה למול אנשים בצרה או כועסים, ובכך מציגה עצמה כמודעת לסכנות האורבות לפיתחה (ES7). הערכה למודעות מתבטאת גם בהערכה שהיא מדביקה למשתתפת אחרת – על המודעות העצמית שלה והניסיון להתמודד עם תוצרי המודעות (ES23).

בסבב מסוים אתי מקרבת אל עצמה דגם של התמודדות, כדבר הראשון והעיקרי שיש להשתמש בו, ונותנת לכך קדימות (ES7). היא גם מקשרת בין הנאה לבין התמודדות (ES10, ES14) ושליטה (ES3, ES14) ומעריכה התמודדות לנוכח קושי (ES23). סימולציית האונס הראשונה גורמת לאתי לקרב אליה פחד – היא מציינת שזה מפחיד ושהלב שלה דפק, אבל מבנה את הסיבה לפחד לא בסימולציה עצמה, אלא בכך שהיא לא ידעה איך היא תגיב (ES10). הקישור בין אי ידיעה ואי שליטה לבין תחושות של קושי ובלבול ממשיך כשאתי רוצה לדעת מתי אפשר להשתמש בטכניקה זו או אחרת, מרחיקה מעליה דגם של

חשיבה אלתורית ומקרבת דגם של רצון לדעת מראש מהי התגובה הגופנית ההולמת לכל סוג תקיפה (ES24).

אתי מציגה עצמה מיד בתחילת הקורס כאדם שהוא בו בזמן לא פחדן אבל כן "הוריד פרופיל" ונמנע מסיטואציות מסוימות בשנים הקודמות לקורס (ES1). דגם זה עקבי לדגם בו השתמשה בריאיון הראשון, אבל תוספת ההכרזה על כך שאינה פחדנית אולי מדגיש את הקישור שהיא עורכת בין הקורס לפחד, וכמה חשוב לה להרחיק עצמה מפחד.

אתי מגדירה את עצמה כתלמידה בקורס, ומשתמשת בדגם המדגיש התמודדות וקבלת כלים (ES1). זה גם דגם שמופיעה בסמיכות, כתיקון, לצד הצגת עצמי של מתקשה (ES2, ES3, ES23): היא מצמידה לקושי דגמים של למידה ואימון (ES2, ES3, ES17). כלומר – כדי לבצע קושי, היא מבצעת עצמה כתלמידה (ולכן מותר לה להתקשות) ופותרת את הקושי באמצעות כלים של תלמידה: למידה ואימון. בצורה דומה אתי מקשרת בין תחושה טובה לשליטה גופנית ולאימון (ES3, ES14). הדגש של אתי על האימון והלמידה ממשיך גם במפגשים הבאים, וגם הנטייה שלה להשתמש בו להרחקת קושי. וריאציה על כך נמצאת בהצבת שני דגמים בסמיכות – הקושי שמגולם בתוקפים ובצד הלא אקטיבי של הקרב, לצד דגם שיבוה לתוקפים ולאטגר שבהם (ES9, ES11, ES21). השימוש הזה בדפוס של הערכה ונתינת משוב, חוזר על עצמו (ES17, ES20).

התנהלות גופנית

כבר בשיעור הראשון, אתי מאמצת את הדגמים הגופניים של אימפקט מבלי לבצע הרחקה או השהייה ומבצעת אותם היטב טכנית. היא צועקת כבר בקרבות הראשונים (EF1, EF2). הטכניקה שלה טובה מאוד כבר מהקרב הראשון ועד סוף הקורס – היא בועטת היטב, מחליפה רגליים בבעיטות, מסתכלת אחורה בתקיפות מאחור (EF2, EF3, EF4, EF10). היא מציבה גבול ציר בצורה יציבה ובטוחה (EF5) במהירות (EF1) ומאלתרת עם השפה האימפקטית (EF1, EF3, EF8).

בעיקר בקרבות הראשונים, מה שמאפיין את אתי הוא מהירות. נדמה שכתלמידה הפנימה את רצף התנועות, ומבצעת אותו כמקשה אחת, מבלי להגיב לפעולות התוקף בזמן אמת. נדמה שהיא מגלה רצון לסיים את הקרב ביעילות, ו/או לא להיות נוכחת בו בצורה שתשהה את פעולותיה ותאפשר לה ריאקטיביות. היא עושה את התרגיל הנכון עוד לפני שיש על מה להגיב (EF1, EF3, EF4, EF7, EF9) והתגובות שלה מהירות מאוד, נטולות קיפאון (EF6, EF10). פעמים אחדות מהירות הזו פוגעת ביעילות התנועה שלה (EF4, EF10, EF1). מצד שני, גם כשהתנועה נפגמת, היא לא מתבלבלת או קופאת אלא ממשיכה לבצע את רצף התנועות כפי שהיא למדה (EF6). אתי נוטה למהר את הקרב גם באמצעות תקיפת התוקף – דולקת אחריו בעמידה (EF3, EF4, EF5, EF9) ובתנוחת ההגנה מהרצפה (EF5, EF6, EF7, EF9, EF10). אתי נינוחה פחות בזמנים של המתנות (EF10), של הצבות גבול מילוליות ממושכות (EF6, EF5, EF9), ובקרבות בהם היא הולכת מהר מאוד (EF4, EF6) – אי

הנינוחות נלווית לחלקים בסיטואציה שלא ניתן להאיץ, אלא יש לעמוד באי הנוחות, באיום ובפחד שמנסים המדריכים ליצור בסיטואציה.

הנטייה של אתי לבצע ולסיים את הקרב בצורה מהירה נלווית ליחסים לא ריאקטיביים לתוקף. הוא מתעטש והיא לא מגיבה, כאילו הוא אוויר (EF6). הוא עומד לפניו והיא מפנה אליו את הגב והולכת (EF7). היא לא יוצרת עימו קשר עין או מפתחת שיחה (EF7, EF9). אתי שמה גבול ומנסה להרחיק את התוקף ממנה בשלב מוקדם של הקרב ובצורה מהירה, גם בזמן שהדגם האימפקטי מאפשר לה להתמתן ולבדוק את המצב (EF4, EF6, EF5). מחד זהו ביצוע עצמי שאינו לגמרי ריאקטיבי לנקודת הזמן בקרב ולמי שמולה וממהר קדימה, ובו בזמן זהו גם ביצוע שמדגים אמונה ביכולת עצמית להציב גבול ושהאחר יכבד זאת.

ריאיון שני

אקטיביות ומסוגלות: כמו בריאיון הראשון עימה, אתי מפעילה דגם בו היא מבצעת עצמה כאקטיבית. היא מציינת שהיא בנאדם מעשי, עושה ויוזם (966–967, 971, 973), מלח פלפל ותזזיתית (952–953), שהיא מסוגלת לקום ולעשות (997). מציינת כדרך אגב שהיא זו שקנתה מתנות לצוות לסיום הקורס וכתבה ברכות (3–412), היא שולחת לאנשים לינקים ועושה בשבילם מה שהם לא עושים בשביל עצמם (9–980), ומזכירה את הלוביזם שהיא עושה להסכם לכבוד הדדי (1023). אתי דוחה הצעות של המראיינת, פעולה שיחית המתאימה לנטייה שלה מהריאיון הראשון, לנווט ולנהל את השיחה (8–312). אתי מצהירה על עצמה שהיא תמיד מתנדבת ראשונה (14) ושכך היה גם בקורס כשכל האחרות היו בשוק (13–14). היא מעידה על עצמה שגם בקרב ולמול תוקף ענק, היא מרגישה שיש לה הרבה מה לתת ושהיא יכולה ומצליחה (4–103, 8–106, 872), אומרת שחברות שלה יודעות שלא כדאי להסתבך איתה ושהיא משדרת משהו של לא כדאי להתעסק איתה (3–1280) ושהיא מתפקדת טוב באינטנסיביות ולחץ (340, 342) ושהיא מסוגלת (434, 436), ושהיא לא שברירית ומסכנה אלא יכולה לעמוד על שלה (573). היא מרגישה טוב מספיק עם יכולותיה כדי להזמין את משפחתה לבוא לצפות בה בסוף הקורס (213, 215), רוצה לראות את עצמה בווידיאו (870). גם כשהיא מדברת על מה שקיבלה מהקורס, היא מדברת על יכולת לבוא ולעשות (7–1066), להבהיל אחרים (216) ולהגיב שונה (1073). היא מתארת את תחושת הכוח וה"מאצ'ו" שהרגישה בזמן הקורס (880–879) ואת הפנטזיה על כך שאם תגיד לתוקף שעשתה אימפקט הוא מיד יתרחק ממנה כי יזהה את מה שהיא מסוגלת לעשות לו (8–537). היא מקשרת חוזק אישי ויכולת דווקא לסימולציית אונס קשה (347–350, 5–354). זה קישור בין הקורס למסוגלות והצלחה, שחוזר על עצמו בהמשך (355, 2–360, 366–373, 6–375, 1–530).

אתי מדגישה את האספקט הגופני של הקורס- באמצעות הגוף היא ממפה את המרחב, היא מקשרת הנאה לפיזיות (744 אדרנלין), היא מעדיפה את הפיזיות בקורס על חלקים פסיביים יותר (4–533, 4–822, 918–922). בהתאם, באחד הנושאים היחידות בריאיון בהן אתי מתארת קושי בקורס, היא מציינת חלק בקורס שקורא תיגר על הכשירות שלה לאקטיביות וגופניות- כשהיא צריכה לדבר או לא להגיב, להתמתן

(533-4), (538-9) (540-1) (535, 543-4) (822-4) (545) (549) (557-8). באימפקט למדה שהיא באה נכונה לקרב ולאגרסיביות ולפעלתנות שבו (1090-1086) אבל נתקלת בקושי שבמטלות הפחות פעלתניות, כמו דיבור (1085-4, 1089-1093).

אתי מציגה עצמה כבעלת יכולת ניווט והחלטה, לא רק בתקשורת עם אחרים. גם בקבלת החלטות אישית (154-8) (998-1003) ובמחויבות פנימית לעשייה (1053-4). אתי מפעילה דגם של אדם המודע לעצמו. כזוה היא מעידה על עצמה שהיא בנאדם מוקצן (1288-1292) ושיש לה אגו (437-9), שבקורס הרגישה שזו פאדיחה אם היא לא תצליח ומישהי שברירית תצליח (102-103). לצד ההבניה של עצמה כמסוגלת ויכולה, ולצד ההבניה של הקורס כמשנה וכמשפיע, אתי רוקמת דגם של הצגת עצמי שלומד ענווה, כחלק מההשפעה של הקורס. זו הצגת עצמי שבו בזמן מתקנת את הרושם של מסוגלות ויכולות. במשך 20 שורות (434-454) היא מתארת כיצד הקורס הוריד את האגו שלה וחזורת על כך לאחר מכן (685-688, 746-7529). היא מספרת שמהו חדש קרה לה - לא קפצה להיות ראשונה והתנדבה להילחם בסוף (444-5) ובאמצעים רבים היא מבליטה את החריגות של זה וזוה לא היא (450, 446-7, 445). בד בבד כשהסיפור מתמשך היא אומרת שמאמצע הקורס היא רצה להיות ראשונה כי הרגישה שהיא הרבה יותר יכולה לעשות את זה (451-4). כלומר- היא חשה צורך לתקן את ההתנדבות המאוחרת. בריאיון הראשון אתי הזכירה שהיא משתנה ומורידה פרופיל. חידוש נוסף שהיא מציגה בעצמה כחלק מהקורס היא היכולת להימנע ולא להגיב- (524) תוך ידיעה שלצד ההימנעות יש כשירות לעשייה (530-1). דגם זה חוזר על עצמו בכמה מקרים.

אני יוצא דופן: קבוצת הבנות עימם עברה את הקורס, מספקת לאתי קבוצת השתייכות חדשה בה היא מפעילה דגם שהיה נפוץ כבר בריאיון הראשון- "אני יוצא דופן". מספר פעמים לאורך הריאיון היא מדגימה כיצד כל הבנות הגיבו, חשבו או הרגישו בצורה אחת, ואילו היא דווקא עשתה את זה אחרת (4, 13-14). בצורה דומה חשוב לה להבליט את ההבדל הגופני בין הבנות האחרות והשבריריות לבינה בצורה המבדלת בין הצלחה יתרה לעצמה ופחותה להן (67) (103) (103) (106-108, 103) (437-9). הבידול הזה חוזר על עצמו בהמשך בהתייחס לדומיין הרגשי- היא מתארת כיצד כולן בכו (175, 172) והיא לא (172). פעמים נוספות בהם היא מבדילה בין עצמה לאחרות (340, 312, 342, 348-50, 434-6, 892). בריאיון היא גם מבדילה בין עצמה לבין אחרים באופן כללי - היא שעושה ואחרים מדברים (966-7, 970) היא מסוגלת להבין ואחרות לא (1028) (1034-1053).

מודעות, מוכנות, ריאקטיביות: כמו בריאיון הראשון, אתי מעצבת עצמה כמתכוננת למצבים אפשריים. היא מתארת עצמה בהיכון בעת ריצה (16) מביטה לאחור כדי לוודא שלא עוקבים אחריה (48-49), בודקת מדי לילה שאין אף אחד בדירה (650-2). חשדנית (572), לא רואה תוקפים בכל מקום אלא מודעת למה שיכול לקרות (598), וכך הייתה תמיד (619, 654), דבר המוצדק בגלל המציאות החיצונית המסוכנת (576-579). זהו דפוס שהיא מצהירה שלמדה בבית (1005) (1005-1017) (1014-5).

אתי מספרת על משתתפת אחרת בקורס שעברה חוויה קשה בקורס ושעימה נסעה ביחד לקורס והסיפור שלה גרם לאתי להרגשה רעה (181-179), ומייחסת זאת לכך שלא הרגישה בשליטה (2-181). זהו אמצעי המבליט את הקישור המנוגד, בין הרגשה טובה לשליטה, ולהתכוננות. הזיהוי העצמי הזה גם מאפשר לאתי לשרטט את החוויה של אימפקט כ"מטורפת" ולצטט דיאלוג עם בעלה בו הסבירה לו שבגללה חוויה מטורפת הזו – לא ניתן לצפות איך תהיה (201-197). הקישור בין אי ידיעה לבלבול רגשי חוזר על עצמו בתיאור סיטואציית הקרב, שהיא מאפיינת ככזו בה היא לא יודעת מה עומד לקרות (-556)

(8)

נושא העצמי המתכונן חוזר על עצמו בריאיון. אתי מתארת כיצד הגיעה מוכנה לקורס: ידעה, קראה, צפתה בסרטונים, שמעה על זה, נדחפה לעשות את זה, זה לא נפל עליה משום מקום, והיא ידעה לאן היא מגיעה (7-312). היא מעצבת עצמה כמתכוננת לקראת הקורס, ביצוע נוסף של דגם של התכוננות ומוכנות. גם בזמן קרבות של אחרות, היא מציגה עצמה מתכנן מה תעשה לתוקף בקרב שלה (536). אתי מציגה עצמה כריאקטיבית בעוד דרכים. היא מראה כיצד למול המציאות החדשה של הקורס, היא הגיבה ונערכה בהתאם באמצעות שיחה כנה עם בעלה (201-197). זה חוזר על עצמו כשהיא מתארת כיצד הקורס הוציא ממנה משהו חדש והיא אמרה לעצמה "וואו, אבל בסדר" וקיבלה את זה (6-445, 1-450). בצורה דומה היא מתארת התמודדות ריאקטיבית עם קשיים בקורס – לתרגל ולהתאמן (-547, 551), (918-922).

לצד זה אתי מעצבת את הקורס ככזה שהפתיע אותה וחשף אותה לסיטואציות שלא חשבה שקיימות (334, 330, 208-211, 456, 442-50, 454-8) ומשתמשת באמצעים פרוזודיים כדי להבנות הנאה וסיפוק שלה מההפתעה שחוותה (384) (388-393). היא משלבת את דגם ההפתעה לא רק עם דגם הנאה, אלא גם עם דגם התמודדות שקשור ללמידה (488-497). זו לא הפעם היחידה שדגם העצמי הלומד מסייע לאתי להציג עצמי מתקשה, או שאינו בשליטה או בידיעה מראש (8-557) (4-822).

גם בריאיון השני אתי מבנה את המציאות החיצונית כמאיימת, ומעצבת את עצמה כתגובה לכך. למול המציאות הזו, כשהיא מציגה עצמה כרואה תוקפים בכל מקום היא לא רואה בכך בעיה מודעות בריאה למה שיכול לקרות (598). היא אומרת שתמיד הייתה כך (619, 654) וזה חלק ממנה שאין מה לעשות לגביו (8-647, 30-628, 2-651) וזו תגובה טבעית ומוערכת למצב (631-623).

כמו בריאיון הקודם, אתי מתארת שינוי בעצמה ומייחסת אותו לריאקטיביות למציאות: היא יותר ויותר מורידה פרופיל, נמנעת ולא עונה לכל דבר (2-830, 1292). היא גם מקשרת את אימפקט לכך (-1083, 1092) (1073-1079) (5-1083, 9-1078, 4-1093) (8-1008, 1078) (8-1088) (9-1109), (8-1098, 1099). הדגם הכפול של מוכנות – הכולל הימנעות ויכולת תגובה – בא לידי ביטוי באמירה "הגנה עצמית זה להימנע" (1111) ומיד לאחר מכן "הגנה עצמית זה לדעת מה לעשות" (1112).

מספר פעמים אתי משתמשת בהבחנה בין כלי לבין היכולת להשתמש בו, ומדגישה את חשיבות יכולת השימוש כחלק ממוכנות (86), (92-88), (96, 98). היא מייחסת את היכולת לשימוש ולעשייה לחינוך

מהבית (1031-1053). יכולת השימוש מקושרת ליכולת התמודדות – עם בעיות טכניות בבית או עם תוקף (1047-1050). היא מבנה את עצמה כיכולה לעמוד על שלה וכלא שברירית ומסכנה (573) ובו בזמן

אני פמיניסטית: אתי מגדירה את קבוצות ההשתייכות המרכזיות שלה כפמיניסטיות – המשפחה וכן הזוג (271-2) (274-5). כמו בריאיון הראשון, חשוב לה להרחיק עצמה מחברה שהיא מגדירה כמאוד פמיניסטית (278, 284-5) ולמקם את עצמה כמי שרואה שיש הבדלים בין גברים לנשים, במיוחד בגוף (280-281).

בשני הראיונות אתי מספרת על חברה פמיניסטית שהזמינה לקורס. החברה משתמשת בדגם לפיו הגנה עצמית זה אינו דבר שוויוני אלא מציב נשים כמסכנות (8-287). בריאיון הראשון אתי ניסתה להציע הסבר מתקן לעמדה של החברה (חולה). הפעם אלא מציגה את החברה כבעלת עמדה פמיניסטית לוחמנית מולה יש לאתי מה להציע – הדגם האימפקטי המבליט את ההבדלים הגופניים בין גברים לנשים.

בזמן שבריאיון הקודם אתי הרחיקה עצמה מדגם הפמיניזם וקירבה אל עצמה את דגם השוויון ההדדי, כעת חשוב לה לקרב אליה את אימפקט ולעצב אותו כפמיניזם מהסוג בו היא תומכת. כך למשל היא משרטטת את הקורס כקורס של מדריכות בו המדריכים הם שוליים (9-796, מודלים של מדריכות).

אני משתנה: בריאיון השני, יותר מאשר בראשון, אתי מציגה עצמה כאישה שמשתנה. השינוי מתמקד בשני תחומים – הראשון הוא השינוי שכבר דיברה עליו בריאיון הראשון והשני הוא השני שהיא מזהה בעצמה לאחר אימפקט.

גם בריאיון הראשון וגם בשני אתי מאפיינת עצמה בעבר כאדם שגרר תגובה של "אל תתעסקו איתה" (1302). היא מתארת נרטיב כרונולוגי בו לאחר הנישואים, כחלק מהחיבור למישהו אחר, הפכה ליותר פגיעה (168, 4-573, 9-656). כדי לא להסתבך למדה עם השנים לשתוק ולא לענות תמיד, כדי לא להסתבך (5-1083, 9-1078, 4-1093, 2-830). היא מתארת שלמדה בחיים שיש גבול למה שאפשר לעשות (7-975, 1003-997).

אתי משרטטת את הקורס ככזה ששינה אותה. התגובות הרגשיות יוצאות הדופן שלה מיוחסות לכך שמשוה קרה בקורס ושעברה שם משהו (211-208, 8-456). כך גם המיקום השונה שלה בשורה (442-450, 9-747) וללמוד לא לשפוט את האחר על פי המראה (690-685) חשוב לה לתאר את הקורס ככזה שהעביר אותה משהו וככזה ש"גורם לך להפתיע את עצמך" (8-454).

בסוף הריאיון אתי קושרת בין שני הדגמים. היא משרטטת אידיאל של אישה שעומדת על שלה ונוכחת בצורה חיובית ולא אובר (9-1276) והיא יודעת שהיא בנאדם מוקצן ולא לגמרי (2-1291) אבל מציינת שזה חלק ממנה שלמדה בשנים האחרונות לא להגיב לכל דבר ולא לענות (1292) ואימפקט קרב אותה לאידיאל (1299, 1305) אליו היא עובדת להגיע (1302-1300).

הבניית איום ופחד

בריאיון הראשון, רוב עיסוקה של אתי הוא בביסוס של מציאות חיצונית שהינה מסוכנת ומאיימת באופן אובייקטיבי ומוחלט. זו מציאות שהתגובה הרציונלית אליה היא מודעות, היערכות וצבירת כלים, כמו הגנה עצמית. בו בזמן אתי עסקה בהרחקת איום ופחד מניסיונה האישי ומהחוויה הסובייקטיבית שלה. אף שאתי מבנה עולם בו רבות מפעולותיה הינן תגובה לאיום ולסכנה הטמונים במציאות החיצונית, היא משתמשת בשלל אסטרטגיות על מנת להימנע או להתרחק מתיאור חוויה פנימית של פחדים, פגיעות ורגשות. בו בזמן היא מקשרת פגיעות ופחד לתחום חיים ספציפי, הקשור למשפחתה ולקרובים לה. זהות של "רגישה ומרגישה" מתגלה כחשובה לה, כשהיא מתגייסת להגן עליה כשהמראיית מציעה שהיא אינה כזאת.

לאורך הקורס אתי מפעילה דגמים של רגשות חיוביים ושל הנאה, או של חוסר רגש והבלטה של חשיבה וניתוח רציונלי. היא מרחיקה קשיים ופגיעות באמצעות הבלטת התמודדות, ואף מצהירה על רגש כמאיים ומפריע להתמודדות. בקרבות היא לרוב נהנית ואקטיבית והפעמים בהן היא יותר לחוצה ומתקשה הן אלו בהן עליה להתמקד מבלי לפעול, בצורה שאולי מאלצת אותה להפעיל דגמי רגש לאורך זמן, מבלי יכולת לתקן מיד בדגם אקטיבי של התמודדות ולחיימה.

בריאיון השני חשוב לאתי להדגיש ולהבליט את הקורס כחוויה פסיכולוגית, ומבצעת יותר עצמי מאוים ופגיע יותר עצמי מרגיש ומתקשה רגשית. היא מקרבת יותר מודעות לאיום ולפגיעות, בהם נתקלה בקורס ובחיי היומיום שלה. בהתאמה להשקעה הרטורית בקירוב חוויה אישית של איום, קטנים המינונים של האמצעים בהם היא מעצבת מציאות חיצונית מאיימת. לצד קירוב האיום האישי, תוך שימוש באסטרטגיות חדשות, ממשיך השימוש באסטרטגיות המוכרות להרחקת רגשות קושי ופגיעות וקירוב רגשות הנאה ויכולות התמודדות. אתי מתארת את הקורס בצורה נלהבת וברגשות חיוביים, ומשתמשת הרבה במילות הנאה, הערצה וכיף. כמו כן השיח שלה רצוף בהערכות מנתחות, כמעט חוקרות, ובשפה המבנה את אתי כיותר פעילה קוגניטיבית ופחות רגשית. כמו בריאיון הראשון, השקעה רבה נמצאת בעיצוב עצמי רגיש וחושש, פגיע לנוכח האפשרות שמשוהו יקרה לקרובים לה.

ריאיון ראשון

קירוב איום אובייקטיבי ונטרול איום אישי: בריאיון הראשון אתי משתמשת בכמה אסטרטגיות כדי לעצב עולם חיצוני מסוכן, חשוב לה לסמך תחושות של חוסר ביטחון או של פחד במציאות ניתנת להוכחה, ולא כחלק מהאופי שלה – היא לא חסרת ביטחון או פחדנית, אלא חוסר ביטחון הוא תוצר טבעי של המציאות החיצונית (7-85) ואי כניסה לסיטואציות מסוימות אינו פחד כי אם הבנה רציונלית של המציאות המסוכנת (8-347) (498). בצורה דומה היא פוסקת שאימפקט לא ישנה את מה שקורה בארץ אבל ישנה לעצמי (6-105) ובכך יוצרת המשכיות וסטטיות של המציאות החיצונית ופונה לשינוי תגובותיה אליה.

אתי מסמכת את הקביעה שלה בנוגע למציאות כשהיא מביאה עדויות ממקרים שדווחו בתקשורת – דקירות (89, 353, 489, 2-491), אלימות (339) (494), תאונת דרכים (649-654). דרך נוספת לביסוס האיום החיצוני כאמת אובייקטיבית היא גם בעדות שלה על עצמה כבעלת ניסיון שהסתובבה הרבה בארץ (87) דגם לסימוך עצמי שחוזר גם בנושאים אחרים (307, 673).

תוך הבניה של המציאות החיצונית המאיימת, אתי מנטרלת איום מהמציאות היומיומית שלה עצמה. היא מציינת שמעולם לא קרה שחשה איום כאישה (380), מתארת ילדות של ביטחון (388-390). היא מבנה סיטואציות בחייה תוך נטרול מרכיבים מאיימים מסיטואציות אלו (111, 357, 609-611, 80-374, 404-5, 546-574, 595-606). בפעם היחידה בה היא נותנת דוגמה לאיום שחשה, היא מעצבת מצב שהתרחש בעשר בערב למול שני "ערסים" כשהייתה עם בן זוגה (96-101). היא מתעכבת על מה שיכול היה לקרות ולא קרה – אם הייתה לבד ללא בן זוג מגן (96, 97, 101) ומדגישה את זה שלכאורה היא לא אמורה לפחד בכביש ראשי (96, 98) ולמול ילדים (97). האיום מתאפשר רק בפנטזיה על משהו שלא קרה, וגם בפנטזיה הוא עובר נטרול. רכיבים אלו חוזרים על עצמם כמעט במדויק בשלב מאוחר יותר בריאיון – אזכור עיר מסוימת, ערסים, ריבוי, מוזיקה (349-353) ובו בזמן נטרול של האיום בציון גיל של ילדים (351, 357). חזור על עצמו גם הדפוס של נטרול איום בזמן ניסיון לשרטט איום (3-372).

הנטייה של אתי לנטרל ולהרחיק איום מחייה שלה באה לידי ביטוי בדרכים שונות ובאמצעים שונים כשהיא מדברת על השירות הצבאי (400-402), ועל יחסים רומנטיים (404-5). דרכי ההרחקה כוללים שימוש בשיח של רציונליות כחלופה לשיח של פחד ושל איום (8-347) ושל רגש בכלל (806). דרך הרחקה נוספת מבוססת על היכולת האישית שאתי מייחסת לעצמה – לעצור איומים פוטנציאליים (405-6) (3-241) (292, 405). דרך נוספת לנטרול איום מתבטאת בהצגת עצמי מודע ומוכן (112) (114).

נטרול האיום האישי מתבטא לא רק בדרכי ההבניה של המציאות החיצונית אלא גם בהבניה של קורס ההגנה העצמית אליו נרשמה. אתי מציגה את אימפקט כשיטה להגנה עצמית שמייוחדת בכך שהיא מגבירה ביטחון עצמי (85), ומיד מתקנת את הרושם בשלל משפטים שמדגישים שיש לה ביטחון עצמי גבוה (85-6), ומרחיקים ממנה את האיום של זהות של חסרת ביטחון. דפוס זה של תיקון חוזר על עצמו גם בהמשך הריאיון (238-241). בכמה נקודות לאורך הריאיון אתי מקשרת בין הגנה עצמית לבין פמיניזם. הקישור הזה הופך את אימפקט פחות לצורך רגשי כמו לפרקטיקה שהיא חלק מתפיסת עולם, מקושרת לנורמות חברתיות מוסריות (269-271). בתשובה אחרת היא מגדירה הגנה עצמית כמשהו שעושים כדי להיות מוכן לכל דבר שיכול לקרות כמו ביטוח רפואי או הגורת ביטחון (148-152). היא מרחיקה את הצורך בהגנה עצמית מצורך פנימי.

דפוסי דחיית פחד ופגיעות: אף על פי שאתי מתארת מציאות אובייקטיבית מאיימת (9-148) (152) היא משתמשת בשיח רציונלי ולא בשיח רגשי לתיאור החוויה הסובייקטיבית שלה למול מציאות זו. כאשר היא מדברת על הימנעות, היא לא מקשרת אותה לפחד אישי אלא לתובנה רציונלית שמקורה בקריאה הולמת של המציאות המסוכנת (8-347). לעתים קרובות בשיח שלה נמצא סמיכות בין עיצוב של

איום, עצב וקדרות שכאלו, לבין פרואקטיביות של פעולות הכנה כמו חגורת בטיחות, ביטוח רפואי או קורס הגנה עצמית (103, 105, 112, 115). היא מסרבת לערוך קישור בין פחד אישי לבין פרקטיקות לא פרואקטיביות כמו הימנעות (4-343).

כשאתי מדברת על מצב מאיים היא לא משתמשת במילות רגש המעידות על פחד, אלא במילים "לא נעים" (351, 352, 382-3) או לא כיף (382-3). בשלב מאוחר יותר היא תדחה דגם של אישה מאוימת ותאמץ דגם של אישה דרוכה (371-367, 611-609). כשהיא מנסה לתאר מצבי איום היא מנטרלת את האיום באמצעות אמצעים אחרים, ומדגישה את הסוכנות שלה ואת יכולת ההתמודדות שלה. כשהיא מתארת סיטואציה בה העירה לחייל באוטובוס, היא משתמשת בתיאורי רגשות רבים (היא הייתה נסערת, חסרת מנוחה, על קוצים, רצתה ללמד אותו לקח כי הוא לא בסדר 557-550). בו בזמן אלו תיאורי רגשות שמצדיקים פעולה אקטיבית מצידה, בצורה המנטרלת חשש או פגיעות אישיים באמצעותם יכלה לכאורה לעצב את החוויה שלה באירוע. הדפוס הזה חוזר בתיאור המקרה השני בו העירה לחייל ברכבת (588-602) ובמקרים נוספים (452, 446, 436-7, 563-557).

אתי מרכיבה את החוויה הפנימית שלה מדגמים של הנאה, בצורה המרחיקה דגם של פחד וקושי. אתי מתארת מספר פעמים את הקורס כ"כיף" (186, 251, 298-9), היא מתייחסת לקורס כאל מקום של למידה ושל תרגול (251-2), ומקום בו אפשר "לכסח לאנשים את הצורה" (252). היא לא מעלה חששות, וגם כשהמראיית מנסה להתמקד בכך היא מעידה שאין לה כאלו (255) ומוכנה רק להגיד שהיא מקווה לזכור בעתיד את שתלמד (3-252) ובכך מביעה רק טיפה של ספק. היא תוהה לרגע איך תכניס מכות או תתנגד (8-257) ומיד מתקנת את החשש הזה עם שימוש בדגם שמתכתב עם דגם הכיף ואומרת "זה מגניב", נהדר, לאללה (259). היא מקשרת את הקורס להתרגשות (255), וממסגרת אותו כשיעור (251-2, 256, 259, 339, 363) ובעיקר כשיעור פיזי (255) מה שמקושר אצלה למיומנויות גופניות שהיא מציגה כנמצאות אצלה ברמת כשירות גבוהה, בזמן שהיא מבנה את עצמה כבעלת מיומנויות גופניות (4-261). שרטוט אימפקט כשיעור בכלל וכשיעור פיזי בפרט כולל הרחקה של השפעות פסיכולוגיות אפשריות של שיעור זה. כל אלו הם אמצעים שונים להרחקה של חשש או של קטלוג הקורס כשקשור לאי יכולת או לכזה שיכול להשפיע עליה יותר משיעור מהנה אחר.

קירוב חוויית פחד: במינון נמוך, אתי משתמשת בשיח של פחד. שהיא מתארת מציאות חיצונית מפחידה שגרמה לה לפחד ולהוריד פרופיל בפרקטיקות "לוחמת הצדק" שלה (499-494). היא מייחסת פחד לעצמה ואומרת שהיא מפחדת על עצמה (488). מקור הפחד הוא מציאות חיצונית שהיא מסמכת באמצעות אזכורי סיפורים מהעיתונים ומשמועות – זהו לא פחד שהיא מבססת על חוויה אישית.

המקרה השני בו אתי מקרבת אליה רגשות פחד קשור למשפחתה. היא מתארת את התגובות הרגשיות שלה למצוקה של אחותה, לתאונת דרכים של גיסתה. היא מדגישה את התגובות שלה של לחץ ושל בכי, ומציינת שמזה "אני יכולה להישבר" (648) ומשתמשת במילות פחד (646, 648). רק בנקודה זו היא מדגימה מהחוויה שלה את אותה מציאות שעיצבה לאורך הריאיון – כזו בה אדם לא יודע מה עומד

לקרות. בנוסף, בנקודה זו היא מפעילה דגם של פחד ולא דגם של התכונות ללא ידוע ומסוכן (9-648, 676).

מעניינת התגובה של אתי להצעה של המראיינת שאתי היא אדם שלא מפחד. הדגם שהמראיינת מציעה גורם לאתי לתיקון שמתמשך לאורך 54 שורות (632-686) בהן אתי משתמשת במגוון אסטרטגיות כדי לערער על ההצעה של המראיינת. היא מציגה את עצמה, ומסמכת באמצעות סימוכין חיצוניים, שהיא מאוד מאוד רגישה ויש לה אינטליגנציה רגשית. היא ממפה את משפחה ומציינת שהיא הבנאדם שלוקח דברים הכי קשה (658). מסבירה שהרגישות שלה לסבה גורמת לו להגיב אליה למרות מחלתו (6-665). משתמשת במילות שכנוע "באמת" לביסוס הדגם של העצמי הרגיש שלה (8-667). מוכיחה שהיא כל כך רגישה שמאלצת אחותה הקטנה להתקשר אליה בכל זמן שהיא נוהגת (4-670).

הקירוב היחידי שאתי מתירה לתחושת איום לחוויה האישית שלה מורחק מלכתחילה כשהוא מיוחס לעבר בהשוואה אליו היא שונה בהווה. אתי מייחסת לעצמה זהות של לוחמת צדק ש"תמיד" מעירה לאנשים במרחב הציבורי (91-90) ומעידה שלמדה להוריד רמה (3-91) כי זו פרקטיקה המסוכנת לה במציאות החיצונית שביססה כמסוכנת (3-92). את השינוי שחל בה לאור הבנה רציונלית למציאות המאיימת היא מדגישה עוד מספר פעמים (95, 484, 488, 498, 594-5, 602-3, 606, 92-3).

דיבור בעת הקורס ומשוב צוות

מספר פעמים אתי מציגה עצמה כנהנית, שמחה ומרוצה מהקורס, היא עושה כן מתחילתו, אבל כמות האזכורים – בכל סבב דיבור – של הנאתה הולכים וגוברים עם התקדמות הקורס (ES2, ES3, ES4, ES5, ES6, ES8, ES11, ES14, ES16, ES19, ES21, ES25). גם אנשי הצוות מציינים את ההנאה שלה (SES2).

לעתים אתי ממקמת דגם ההנאה בצורה שמרחיקה מעליה דגם של מתקשה או פוחדת (ES10, ES24) ודגם של בעלת רגשות אמביוולנטיים למדריכים-תוקפים (ES9, ES11, ES21). כמו כן היא מקשרת בין הנאה לבין התמודדות ועשייה (ES10, ES14).

בכל הנוגע לקירוב רגשות שאינם של הנאה, אתי משתמשת בהרחקה וקירוב לסירוגין. היא מרחיקה מעצמה דגם של פחד כבר בתחילת הקורס (ES1). לעתים היא מקרבת לעצמה דגם של מתקשה ולרוב מצמידה אותו לדגם של איזון הקושי והתמודדות עימו (ES2, ES9, ES11, ES6, ES14, ES21).

במהלך הקורס אתי מספקת עדות עצמיות להתנהלותה הרגשית. היא מציינת שלמול אנשים כועסים או במצוקה היא מתנהלת בזהירות (ES7). היא מעידה על עצמה שהיא נוהגת להתמודד קודם ולדחות רגש לזמן שלאחר ההתמודדות (ES7), בכך היא נותנת קדימות להתמודדות ומבנה רגש כדבר המקשה על התמודדות תקינה. היא גם שעל מנת לחוות רגש היא צריכה לדעת שהאנונימיות שלה נשמרת ושאהחרים לא כשירים יותר ממנה (ES13).

פעמיים במהלך סבבי הדיבור אתי מבצעת "עצמי מרגיש/ מתקשה". לאחר סימולציית האונס הראשונה אתי מעידה על עצמה שהיא צחקה במהלך הקרב ומבנה את הצחוק כתגובה עליה אין לה שליטה, שמגיעה עם הקושי של הקרב ועלולה להפריע (ES10). היא מבנה את עצמה כמפחדת מהנשימות של התוקף ומאי הידיעה שלה לגבי עצמה – כיצד תגיב. בו בזמן היא מווסתת את הקושי באמצעות קירוב בו זמני של דגם של עצמי מגיב ומתמודד. בפעם השנייה אתי מתארת סיפור בו היא מציגה עצמה כמוטרדת בידי גבר (ES12). היא מציגה עצמה המומה, בודדה, חסרת אונים, נבוכה ומוצפת ברגשות ובמחשבות. בו בזמן חשוב לה לסכם ולקטלג את החוויה ככזאת שלא השאירה בה טראומה ושלא הפחידה אותה, אלא כמשונה ומוזרה.

דיון מעניין בצוות נסוב על הצייתנות של אתי – היא עושה מבלי להתנגד את הדברים שרוב הנשים מזועזעות מהם (SES7). הצעה שאחד מהמדריכים העלה בנוגע לאתי הייתה שהיא מרביצה חזק אבל לא מגיבה רגשית.

התנהלות גופנית בקרבות

אתי משתמשת בכמה דגמים לביצוע רגש. רוב ביצועי הרגש שייכים לקטגוריה של הנאה. בזמן קרב אתי נוטה לחייך, עיניה נוצצות והיא מבצעת הנאה. הן בזמן קרב (EF1, EF10), בזמן הצבת גבול (EF4), בזמן תקיפה מאחור (EF8), בזמן סיום הצבת גבול ותחילת הקרב (EF9). בצורה דומה, עם סיום הקרב, היא מקפצת לעמידה ורצה ומדלגת בפנים מאירות משמחה לטקס הסיום אותו היא מבצעת בהתלהבות רבה (EF1, EF2, EF3, EF5, EF6, EF7, EF9, EF10) ועם חיוך קורן (EF2, EF6). גם לפני הקרב רואים אותה מתכוננת לקרב בחיוך ובהנאה (EF2, EF7), מקפצת בקלילות לקרב (EF2), בחיוכים ובצחוק (EF7). בקרבות בהם התוקף מגיע מאחור רואים אותה הולכת קדימה בחיוך (EF3, EF7, EF8).

אתי מבצעת עצמי רגוע ו"קול". היא ניגשת לקרבות בנינוחות, מוכנות ורוגע (EF5, EF10), שומרת על יציבות לפני קרב (EF2, EF7, EF9), מוכנה לקרב עוד לפני המדריכה (EF7, EF10), בסימולציית אונס היא מפגינה רוגע ושקט יוצאי דופן (EF10). כמו כן, היא כמעט ולא עושה תנועות של עצבים: פעם אחת היא מגרדת בגבה (EF5) ופעם אחת מחליקה שיער (EF7) ובשני המקרים היא לא משדרת לחץ בתנועותיה.

בשלב מסוימים, דגם הביצוע הרגשי של אתי הוא כזה של היעדר רגש. אתי שומרת על רוגע ופנים חסרות רגש גם כשהתוקף כועס ועצבני לאורך זמן (EF7, EF9). גם לפני סימולציית אונס היא שוכבת על הגב ומחכה בעיניים עצומות עוד לפני שהיא חייבת לסגור עיניים (EF10). גם למול תוקף כועס, אליה וצועק ולאורך זמן, היא לא מראה תגובה רגשית ושומרת על יציבות (EF7, EF9). בדיאלוג עם התוקף היא שומרת על פנים חתומות או מנומסות (EF9, EF7).

בקרב EF9, אתי מדברת במשפטים ארוכים מהרגיל ויעילים פחות, וגם מטיחה בתוקף בעצבים "עזוב אותי". זהו כמעט הקרב היחיד בו ניתן לשמוע אותה מדברת ברגש ומאבדת שליטה ודיוק. מקרים נוספים

התרחשו ביום השלישי לקורס, שהיה מיוחד גם בכך שאתי נלחמה בו מול מדריך-תוקף חדש שלא הכירה קודם, וגם בכך שהיום השלישי הוא זה בו הבנות מתמודדות עם תוקפים בדימויי סיטואציות אינטימיות ומוכרות מחייהן הפרטיים, ונחשב ליום קשה רגשית. וכך, בקרב הראשון של היום השלישי אתי לא שומרת על המרחב שלה בצורה יציבה והיא פחות מדויקת ורגועה. בקרב השני שלה עם התוקף החדש (EF6) ניתן לשמוע בקולה יותר דחיפות. בשני המקרים הלחץ היחסי מתקשר לחלק של ייצור הגבול המילולי ולא לחלק של הקרב הגופני בו היא מדויקת תמיד. בצורה דומה, גם בקרב (EF9) היא בהקלה כשהצבת הגבול המילולית מסתיימת והיא יכולה לעבור לקרב הגופני. נדמה כי אתי מפרידה בין שלב הצבת הגבול בו היא יכולה להשפיע על התוקף – ובשלב זה היא מבצעת לסירוגין לחץ ורוגע יציב – ובין שלב הקרב הגופני, בו היא מבצעת בצורה מדויקת ומהירה את התנועות הנדרשות, לפעמים אפילו מבלי להמשיך להציב גבול מילולי: היא סיימה את ניסיונות ההרחקה וכעת היא מוכנה לקרב גופני (EF7).

ריאיון שני

קירוב ביצועי רגשי: לאתי חשוב להכתיר את הדבר הראשון שהיא חייבת לספר לי (151) וזו הכתרה שמעידה על חשיבות הנושא הבא שהיא תעלה, בו היא מציגה דגם של "עצמי רגשי". היא מעצבת את עצמה כנתונה בסערת רגשות עצומה ומטורפת לאחר השיעור הראשון (2-161) ובכלל בקורס (232), במצב רוח עצבני וקרבי (4-163), ונותנת לכך עדויות בכך שהתנפלה על בעלה (163), ובכתה במקלחת (166-167). זהו דגם שאתי לא הציגה בריאיון הקודם. היא עצמה מודעת לכך ומלווה את הסיפור ברצף משפטים שמרחיקים זהות זו מעצמה במוצהר – "אני לא כזה בנאדם רגשן" (167, 3-172), "זה לא אני" (458), "שום דבר לא קרה" (9-168), ושלא במוצהר מתארת כיצד לאחר הבכי מקלחת נשמה עמוק ובחנה את המתרחש וניסתה להבין (168-170), מציגה את העצמי הלא רגשני שלה ברצף של פעולות. היא מייחסת את הדגם הזה לקורס עצמו, בצורה היוצרת יחס סיבתי – הקורס הוא חוויה כזו שגורמת לאדם לא רגשן שלא בכה כשכל השאר בכו (172, 175), לאדם שלא זועם לזעום (8-456), לחזור הביתה ולבכות (173), וגרמו לה להגיד לבעלה שבגלל שהקורס הוא חוויה מטורפת (199) הוא צריך לקחת אותה בערבון מוגבל כי היא לא יודעת איך תגיב (198-201). וכך היא מעצבת את הקורס כחוויה מטורפת (171-172, 199, 340) חוויה עוצמתית (9-177), חוויה שאי אפשר לדעת איך תגיב לה (-197) (201) שמישהו חיצוני לא יבין (9-177, 188-192, 214). היא משתמשת בתגובות של בעלה כדי לסמך את תיאוריה את עצמה כמלאת רגש – הבעל היה בשוק למול העצבים והבכי ולא ידע מה לעשות (-181) (2). בו בזמן, תיאור זה מסייע לה להדגיש את העובדה שהיא לרוב לא אדם רגשני, ושבעלה לא צריך להתמודד עם סיטואציות דומות ביומיום. אתי משתמשת בדגם העצמי הרגשני הלא נפוץ הזה כדי לסמך את הטענה שלה שהקורס אמיתי ועושה משהו ושהיא עצמה עברה בו משהו (208-212).

אחד מהנושאים הראשונים שאתי מעלה, מיד בתחילת הריאיון, הוא סיפור בו היא מדגישה שאף שמעולם לא חוותה הטרדה או תקיפה (10-11) פתאום הבינה בקורס שחוויות מהיומיום שלה עלולות להיות מאיימות. כך למשל – כשהיא רצה בלילה והיא פגיעה (15-16, 2-601, 615). דפוס נטרול האיום מהריאיון הקודם עדיין קיים פה (16, 9-38, 46) אבל חשוב לאתי להציג מקום מחייה בו הבינה שהיא

נתונה באיום (15) ושהיא פגיעה (34). אתי ממשיכה להביא דוגמאות לפגיעות החדשה, שפתאום היא מודעת לה בתחנת אוטובוס (595) או כשהיא קמה בלילה ובודקת שאין איש בדירה (2-650) או כשגבר מתאמן לצדה (34, 41-44).

בריאיון הראשון אתי קישרה בין הימנעות ושמירה על פרופיל נמוך לבין הגנה מאיום האורב ללוחמת צדק שמעירה לאנשים ברחוב. בריאיון השני אתי חוזרת להימנעות זו ומסמכת אותה במה שלמדה בקורס (2-830). ועם זאת בריאיון השני היא מקשרת אותה פרקטיקה של הימנעות לאיום מסוג אחר – כזה האורב לאישה למול גבר (517-528, 821, 41-44, 6-1075, 9-1078, 5-1083). זוהי תחושת איום אישית – ומגדרית- יותר, וכללית פחות. בריאיון השני אתי מדגימה מחייה (4-1073, 41-44) לקחים שלמדה בקורס (7-814, 693, 7-691). בריאיון הראשון אתי דיברה על לבוש מבלי לציין קשר בין הופעה לאיום, אך גם מבלי לשלול זאת. בריאיון השני היא נושאת ונותנת עם הדגם שבו הופעה של אישה עלולה להוביל לאיום (1136, 1138, 1155-1138, 11-1206, 7-1226, 2-1270, 3-1212).

בריאיון השני אתי חוזרת על אותו סיפור האיום שסיפרה בריאיון הראשון. איום שמובנה מחושך, ריבוי בחורים, הביגוד שלהם, והמוזיקה שהשמיעו (9-587). גם הפעם היא מנטרלת את מרכיבי האיום (592), היא נותנת יותר מקום לפחד שהיא מפנטזת שהיה אופף אותה אם בעלה לא היה שם.

אתי משתמשת, יותר מבריאיון הראשון, במילים "הרגשתי" (41, 42) ו"תחושה" (42, 360, 375, 400) ואינספור פעמים מכנה את הקורס "הווייה מטורפת".

למרות העושר הרטורי בתיאורי התמודדות והמיעוט של הדגש על בכי והרחקתו ממנה, כשהיא נשאלת היא מצהירה שברור שהקורס פסיכולוגי (746). מגדירה עצמה כבנאדם של "די עזבו אותי מפסיכולוגיה" (746) אבל בקורס כזה אפילו לה קרה משהו. למשל – היא הייתה בסוף ועברה להתחלה (749) וזה נטו פסיכולוגי (749) כי אף שהיא אדם שקופץ בראש ומראה לכולם (3-751) היא נתנה לעצמה להיות בסוף מבלי להילחם בזה (8-754, 760) ואחרי זה יכולה לחזור להתחלה (671) והיא מתארת שזה היה לה קשה (752).

כמו בריאיון הראשון, אתי מתארת פחדים הקשורים לאנשים האהובים לה לנוכח המציאות המסוכנת (8-647). היא משתמשת רבות בדגם שמציג אותה כיותר פגיעה לאחר נישואיה, כחלק מחיבור למישהו (168, 4-573, 9-656). היא מספרת כיצד היא דואגת לבעלה ומאלצת אותו להודיע לה כשמאחר, גם כשזה מעצבן אותה, כי היא דואגת לאנשים שהיא אוהבת במציאות בה דברים קורים (631-623), ומתארת כיצד ארבע שיחות טלפון מבית הוריה גרמו להיות מפחדת, חוששת ולחוצה (7-635).

הרחקת ביצועי רגש: בזמן שאתי מתאמצת לעצב ולהבליט את הדגם הרגשני, היא גם משקיעה בניסיון שלא לאמץ אותו באופן מוחלט. חשוב לה להדגיש כי הבכי נבע גם מנסיבות אחרות שאינן קשורות לאימפקט (7-184, 182-179, 6-205), שהיא אישה בלי אירוע הטרדה בעברה (13-10), שהקורס לא נכנס לה לחלומות (852-849). כך היא גם מתארת את התהליך בו החל מהשיעור השלישי הייתה יותר בנחת (6-204) ולא מפרטת על מצבה הרגשי בשיעור השני (4-203) מלבד לרמוז שעדיין הושפעה

רגשית, דבר שחוזר על עצמו בהמשך (9-318). היא מצטטת דיאלוג עם בעלה בו אמרה לו לקחת אותה בערבון מוגבל בזמן הקורס (197-202) ובכך מייחסת את הרגשות ואת ההתנהלות שלה לגורם חיצוני וזמני.

ככל שהריאיון מתקדם, אתי מתרחקת מביצוע עצמי מרגיש ופגיע ומשתמשת באסטרטגיות נטרול רגש וקושי המוכרות מהריאיון הראשון: דברי שבח לאינטנסיביות וללחץ (339-340), קטלוג הקורס כגופני יותר מרגשי (65-6) (4-82), שיוך הרגשות שלה לכשירות לתגובה הולמת למה שהקורס מנסה לעורר (322, 325) וכך עורכת ייחוס רגשות לגורם חיצוני. לעתים קרובות היא מצמידה לדגם המתאר קושי ופחד דגם אחר המבליט את היכולות ואת המסוגלות שלה (7-312) (354-362) (366-373, 440-454, 902-14, 10-15).

בריאיון הראשון אתי הקדישה מאמצים רבים להבניית המציאות החיצונית כמאיימת, תוך הרחקת איום פנימי מהחוויה שלה את העולם. בריאיון השני, הדגם של עיצוב המציאות החיצונית המאיימת מגיע רק לאחר שלישי מהריאיון, ולאחר גשוש מצד המראיינת. אז אתי משתמשת בדגמים מהריאיון הראשון- אפיון המציאות כמאיימת, אפיון עצמה כמסוגלת לעמוד על שלה ולא שברירית (573) אבל עדיין חשדנית (572) מה שהגיוני עקב המציאות שקוראים עליה בעיתון שהיא קוראת כל יום- הרג, תקיפה, פציעות, דקירות, תאונות (576, 647-8, 628-9, 809-11, 584) (576-9) (629-630) (50-648). וכך היא גם בטוחה שעוד תוטרד ותיאלץ להשתמש בהגנה עצמית (9-834).

מעניינים הם התיאורים של אתי את הבנות האחרות. היא מעידה על עצמה שקשה לה עם הבנות שבכו (670, 5-733), ושהיה להם קשה בקורס (6-205, 179-181) וממעיטה במשאבים רטוריים בתיאור בנות מתקשות (722). לעומת זאת היא מרחיבה על בנות שהיא מעריכה כמתמודדות ומסוגלות (-732) (744) ומתארת עד כמה נהנתה מהשלב בו הבנות חדלו מלבכות והחלו ליהנות מהקורס (668-671) ומתארת את השינוי הזה שהן עברו כדבר החזק ביותר בשבילה בקורס. ברצף שהיא ממשיגה, בין הבוכות למתמודדות, היא מנסה למקם את עצמה.

אתי מרחיקה שיוך קושי לעצמה גם בצורה מוצהרת – לא היה לה קשה להמציא קרב (3), היא מתארת עצמה כבחורה פחות פחדנית (318), שלא לוקחת דברים קשה (318, 321), היא מתארת עצמה ובעלה כלא רגשניים (167, 173, 252). פעמיים אתי מקשרת בין רגש לאיבוד שליטה. פעם אחת כשהיא מתארת עד כמה רע הרגישה עם משתתפת אחרת עימה נסעה באוטו, וקישרה אתה רגש הזה לאיבוד שליטה (2-181). פעם אחרת היא מתארת את החשש מתגובתו של בעלה לקרב (221, 230) לאור העובדה שהיא הייתה בסערת הרגשות מהקורס (232).

רגע מעניין בריאיון נרשם כשאתי שואלת את המראיינת, שהיא גם אשת צוות בקורס, איך יודעים מתי קרב מתחיל ואפשר "להכניס לו" (4-822). חלק מהתהליך הפנימי שהדגם האימפקטי כולל, הוא תהליך במסגרתו היכולת של אישה להרגיש את המרחב הנעים והלא נעים לה, וחילול של גבול, הם הפרמטרים

שקובעים מתי קרב מתחיל. השאלה של אתי אולי מסמנת עיבוד חלקי של הדגם, תוך התעלמות מהצד היותר "פנימי" שכרוך בו.

כאשר מדובר בהבניית האיום בקרב, מצד התוקפים, אתי משתמשת במילות חוויה כמו אינטנסיבי (6), (339), וכנותן תחושה אמיתית (9, 209-211, 336-7, 779-781) כי אלו סיטואציות שהם חלק מהמציאות המאיימת שהיא מזהה סביבה (615, 17-807, 821). היא מתארת את הסיטואציות, בעיקר של הקרבות ושל מה שמתרחש כשהמדריכים שמים מסיכה במילים כמו "נורא" (4-352, 473, 476), היא מתארת סיטואציה בקרב שהיא רוצה לברוח (505, 509, 511). בו בזמן, דגם החוויה של אתי הוא כזה המנטרל קושי רגשי מהחוויה שלה את הקרב. היא משתמשת לעתים קרובות בביטוי "אוי מיי גוד" בצורה הבאה לבטא תגובה למשהו שנחווה כיותר מפחיד, אבל זהו אמצעי שמופיע בסמיכות להבנה שהיא מסוגלת ושהיא למעשה לטובה, בצורה המנטרלת את הקושי או מביעה אותו מבלי לפרט עליו (10, 4-333, 337-8, 356, 358). היא מייחסת בהלה בסיטואציה לצופים חיצוניים (216), ובכך לבנות אחרות (172), (175) אבל לא לעצמה, כשהיא מאפיינת עצמה כפחות פחדנית (328) ולא לוקחת דברים קשה (318), (321). אתי משתמשת בהצגת הכשירות הגופנית שלה כדי לתאר קרב כמרחב בו הרגישה שהיא יכולה להכניס לתוקפים, למרות הגודל שלהם, ויש לה המון כוח לתת (100, 104). היא מציינת שזה קורס ולא מציאות (262) (262-3).

כשירות בשדה ההגנה העצמית

בכל שלוש נקודות המבדק, אתי מקדישה אמצעים רבים על מנת להבנות עצמה למול התחום החדש שהיא עומדת להיכנס אליו, תחום ההגנה העצמי. היא מקפידה להציג עצמה ככשירה, מכירה, מבינה ויודעת. נדמה כי חשוב לה לצבור הון סימבולי המקושר אצלה לפרקטיקות של בקיאות.

ריאיון ראשון – אני יודע – אתי מדברת על קורסים להגנה עצמית

עוד לפני שהחל הקורס, אתי מציגה עצמה כמכירה את עולם ההגנה העצמית ואת חשיבותו. היא מנסה להביא חברות (36, 186, 190), שגרירה של הקורס (38, 186), מציגה הגנה עצמית כמשנית בחשיבותה רק לבריאות או לחתונה (38), מדגישה רבות היכרותה עם ראש אימפקט ועם אמנויות לחימה לנשים (48, 50) ועם סוגי הגנה עצמית (5-84) ועוד (51) (43) (71). היא ממצבת את התחום כחלק ממנה מזה שנים (74) ומעודד במשפחה (66-55). היא חשה צורך לתקן ולהסביר מדוע נרשמת "רק עכשיו" (67), (69, 73-4, 75-6, 78-9, 82).

דיבור בזמן הקורס

בשיעור הראשון, חשוב לאתי למקם עצמה כיוודעת וכחלק מקבוצה שמכירה את אימפקט, ומציינת ששמעה על הקורס מאנשים רבים (ES1). בסוף הקורס היא מציגה עצמה כמישהי שרצתה לעשות את הקורס מזה זמן רב (Es25). כבר בזמן הקורס היא מעניקה לו שבחים כמרשים וגאוני וכעובד (ES11) (ES25), ולעתים מספקת נימוקים מורחבים לשבחים (ES25, ES17, ES20).

ריאיון שני

הריאיון השני מאופיין בהרחבת שימוש בדגם של כשירות בתחום. אתי לא רק מחמיאה לקורס כ"גאוני" (4, 10, 338), בנוי מעולה ואינטנסיבי (8-9, 326-7, 338-9), ולאמפקט כ"עושים הכול" (131-130) וכותרות נלהבות אחרות. לצד הכותרות היא מפרטת על המכניזם שהיא מתארת לעצמה שקיים מאחורי תכנון הקורס בצורה שמציגה אותה כמהרהרת, חושבת ומנתחת, מנסה להבין לעומק למה כל דבר מתרחש כפי שמתרחש (328-344, 478-480, 480-491, 504-6, 779-786, 948-950). היא מעריכה את המקצועיות ואת היכולות של חברי הצוות וכיצד הם מבצעים את תפקידם (6-474, 6-504, 8-897)

כמו בריאיון הראשון אתי מספרת סיפור שמדגיש את השתייכותה למשפחה ולקהילה של נשים המשתתפות וקשורות לאמפקט (120-133, 153, 272, 314-5) ושאפילו בעלה יודע שזה חשוב (267, 274-5) היא מציגה עצמה כמנסה להביא חברות לקורס (4-213, 8-277, 6-965, 7-980). המראינת מציעה שהיא בחורת אימפקט (1060) והיא מקבלת בשמחה את הדגם (1060, 1068) ואף משייכת אותו לבית שגדלה בו (1, 1060, 1005, 5-1014).

חשוב לאתי להבנות את החוויה שלה בקורס כאמיתית ואת הקורס כגורם כמוביל לשינוי. היא מדגימה שאמפקט הוציא ממנה דברים שאינם רגילים אצלה (211-208), שהעלה דברים שלא חשבה עליהם קודם (332, 334, 338), שאמפקט מציאותי (3-602, 613, 17-806). היא מעידה על שינוי בהרגשת ביטחון (5-1053) ומסוגלות (362), התפתחות אישית (1070-1068) ועוד (22-1115). אתי מעצבת עצמה מושפעת פסיכולוגית מהקורס בחמישה נושאים: הנמכת אגו, לא לשפוט על פי מראה חיצוני, מיקום בתור, הימנעות ושינוי אידיאל נשיות. אתי גם מדגימה את השינוי שהקורס גורם לו גם באמצעות הבנות האחרות ומעידה על השינוי שחל בהן (70-669, 671, 684-679, 744-720) כעדות לכך ש"עוברים פה משהו" (673).

לצד ההבלטה של הכשירות שלה להבין את הקורס, אתי מקפידה לבדל עצמה מצוות הקורס ולשייך את המראינת אליו, בצורה שמבליטה אותה עצמה כתלמידה קשובה צייתנית. היא מרבה בשימוש במינוח "אמרתם" ובתיאורים מעריכים של הצוות בלשון גוף שני רבים (3, 6, 7, 255, 325, 6-364, 441), כמו כן, היא זוכרת פרטים רבים ומדויקים מהקורס (338-328, 391, 6-504, 513-514, 845, 882) וגם ממקמת עצמה למול צוותה קורס כתלמידה. לעתים תלמידה צייתנית (839, 6-255) ולעתים כתלמידה שלא מבינה ומבקרת אבל אז נדהמת לנוכח החומר הנלמד וההוראה (8-326, 454, 3-472) ושגם כשקשה לה להקשיב – היא עושה זאת (4-540). עמדת התלמידה היא כזו שאפיינה את אתי כבר בזמן הקורס, וגם לאורך הריאיון השני, כעמדה שמועילה גם להרחקה של קושי.

מספר פעמים בריאיון אתי מבצעת מודלים שמלמדים בקורס אימפקט. כך למשל היא מדגישה שהייתה צריכה זמן כדי לדעת מתי נוח לה לספר לבעלה מה מתרחש בקורס (5-194). היא מבנה את הגוף הנשי כבעל חוזקות ושונה מהגוף הגברי (2-281). היא מזהה את הצרכים שלה וקשובה להם (1-450). השיח שלה מבחין בין מדריכים לתוקפים (788).

גוף

בריאיין הראשון אתי מנהלת משא ומתן איום מגדרי ועם גוף מגדרי. היא משרטטת איום מגדרי, ומשקיעה את רוב משאביה בהרחקת איום מבוסס מין וקירוב איום כללי שכולם נתונים בו. בו בזמן, היא מוצאת דרך לקירוב איום מגדרי, וזאת תוך הגדרת הגוף הנשי כפגיע יותר מלידה, כחוק טבע. וכחלק מהמשא ומתן שלה – היא מרחיקה את הפגיעות האובייקטיביות הזו מגופה שלה, אותו היא מבנה כחזק ובכושר. במהלך הקורס ניתן לראות כשירות גופנית יוצאת דופן אצל אתי, כזו שהיא מודעת לה ומשקפת לקבוצה. היא מייחסת לעצמה תחושות מסוגלות ויכולת הקשורות לגוף. גם ברפלקסיה שלה על גורמים אחרים בקורס, היא משתמשת בעדשות גופניות.

בריאיין השני אתי משמרת משא ומתן מהריאיין הראשון, בין פגיעות הגוף הנשי להרחקת פגיעות מגדרית. בד בבד היא מפתחת נטיות שנראו כבר במהלך הקורס, ומפתחת את הצגת העצמי הכשיר גופנית ובעל יכולות גופניות. השימוש בגוף מאפשר לה גם לקרב ולהעריך סוג חדש של נשיות – כזו שהיא גם שברירית ובוכה וגם נלחמת ומתמודדת וחזקה.

ריאיין ראשון – איום, מגדר וגוף

אתי מנהלת משא ומתן עם דגם של איום מגדרי, לעתים משייכת אליה עצמי שפוחד ומאיים עקב היותה אישה ולעתים מרחיקה ממנה. וכך, פחד מגדרי הוא מנת חלקה של אישה ההולכת לבד בערב ורואה שני גברים "ערסים" מולה, אבל לא של אישה ההולכת עם בן זוגה (100-96). מצד שני, כשאתי מדברת על פחד, הקונוטציה הראשונית שלה היא לגניבה, ורק לאחר מכן מציגה פחד מאונס, ודואגת להרחיק אותו כלא סביר (109-112). כשהמראינת שואלת אותה אם היא מביטה אחורה בלילה, היא מרחיקה רעיון של פחד מגדרי מגבר ומאמצת הסבר אחר לפרקטיקה הזו – פחד אינסטינקטיבי בסיטואציה, לא מקושר למגדר (606-611).

דרך נוספת לאתי לדחות פגיעות מגדרית היא לדחות דגם לפיו פרובוקטיביות נשית מקושרת לאיום, ומאמצת דגם בו לבוש של אדם מעיד על הכבוד שלו לעצמו ללא קשר למין (293-280, 313-302) ובכך היא דוחה רעיון של פגיעות מגדרית. הדפוס של אי הבחנה מגדרית חוזר על עצמו בהקשרים אחרים (713-692, 733-4, 313-4). היא גם מגדירה הגנה עצמית כמשהו שגם גברים זקוקים לו (7-206, 321-318, 335) ושאדם צריך להיות מוכן לכל דבר, ללא קשר למין שלו (337). לאחר שאלה ישירה, היא דוחה את הקישור בין הגנה עצמית לנשיות (326).

לצד דגם זה, אתי, בצורה מעניינת, יוצרת פרופיל של איום מגדרי בדרך השואבת סימוכין מחשיבה ביולוגית: גברים עם גוף "בריוני" לא זקוקים לקורס (209), והגוף הנשי והגברי בנוי אחרת ומשפיע על ביטחון אישי (6-215, 218, 223, 328-332, 578-582) כך שאיום ופגיעות לא קשורים למגדר, לחינוך או למבנה נפשי, אלא למין, לטבע, למבנה גוף- גורמים אובייקטיביים מעבר לשליטת האדם. בהתאם, הטבע קובע שהאישה היא היצור יותר (7-316) או שגברים פחות שולטים בעצמם (315). לצד

עיצוב איום מגדרי מבוסס גוף, אתי מקפידה להרחיק מעצמה איום שכזה באמצעות הבניה של הגוף שלה כתוצר של מודעות לכושר (261-264), חזק ומסוגל.

דיבור בקורס ומשוב צוות

אתי מציגה עצמה כאדם שנהנה יותר מפעילות עם הגוף מאשר עם ישיבה ועם דיבורים (ES8). בסוף השיעור הראשון היא מציינת כמה היא נהנתה ושבה לה להמשיך ושאינן לה בבית שק אגרוף (ES5). מספר פעמים היא מציינת את תחושת היכולות וההצלחה הגופנית שלה (ES8, ES3, ES10). כשאתי מדברת השיחה שלה מורכב מהתייחסויות גופניות ודרך תחושות גוף. היא חשה באדרנלין (ES2, ES8), היא מרגישה את הלב דופק (ES10), היא מבחינה באינסטינקט, בתחושה של אחיזה בקרקע ושל האגן (ES17). היא מסוגלת להרגיש את עצמה דרך היכולות הגופניות שלה, למשל – יותר שליטה שמובנית ומובנת דרך הגוף (ES3). ניתן לראות את אתי צופה ומנתחת ושופטת את אימפקט, את עצמה ואחרות לפי פרמטרים גופניים (ES17, ES20). היכולות הגופניות של אתי מצוינות גם בידי הצוות שנותן לה משובים טובים על החוזק ועל הדיוק שלה (SES1, SES2, SES7), מציין כי היא חזקה מספיק להציל את בן זוגה מכל סיטואציה (SES6), ושוקלים לגייס אותה לצוות הקורס (SES7).

ריאיון שני – מסוגלות, גוף ומגדר

אתי משווה עצמה למשתתפות אחרות בקורס ומתארת אותן כעייפות (1-880) ואותה מלאה באדרנלין ובכוחות (6-885, 892). היא מתארת אחרות כשבריריות, קטנות ורזות (64, 437, 66) ותולה בכך את הסיבה שהיו לא מדויקות ולא חזקות (9-65). בניגוד להן היא מבנה את עצמה ואת הגוף שלה כחזקים (8-106) בצורה שהיא כמעט "גברית" (879-880). בהתאם, היא רואה עצמה כלא "מסכנונה", יכולה לעמוד על שלה (4-434, 573). ההבניות השונות של גוף נכונות לא רק לנשים: היא מדברת על הגוף הגברי ומבדילה בין אחיה השברירי לבעלה השרירי (7-294), כשהראשון צריך קורס הגנה עצמית והשני לא, כשהגוף השרירי מקושר ליכולת התמודדות. כמו בריאיון הראשון, חשוב לה להציג הגנה עצמית כלא מבוססת מגדר (289, 7-296, 1-290).

אבל כמו בריאיון הראשון, לצד הרחקת האיום המגדרי, אתי מקשרת בין איום לבין גוף שניתן מהטבע. היא מתארת שגבר מקושר לאיום ולפחד (779, 784) ואילו אישה לא יכולה להיות מאיימת ולא משנה כמה היא גדולה בגוף (781, 4-783). גוף האישה לעולם לא יהיה חזק כמו גוף של גבר (5-784). לאחר הקורס, אתי משתמשת הרבה בקירוב דגם של כשירות ומסוגלות גופנית. היא מתארת עצמה כבעלת שיגרה של אימונים (8-37, 8-57, 5-520, 5-633), מדגישה שתמיד הייתה כזו (55, 8-437), היא מקבלת מהמראיית הצעה לראות עצמה כחזקה בטירוף (60, 86) ומפתחת אותו ומאמצת דגם עצמי שכולל כשירות גופנית – לדעת להשתמש בגוף, להפעיל אותו, לסחוב משאות (86). הכשירות הגופנית מתווכת גם את ההבניה של אתי את התפקוד שלה בקורס: היא מרגישה שהיא יכולה להיכנס בתוקפים ויש לה

המון כוח להכניס ולתת (100, 889-891), היא נהנתה מהגופניות (875) ומהצעקות והמכות (744) (2-551, 560) יותר מדיבור וממצב בו לא מתרחש דבר (549, 557). לאתי חשוב לסמך את הכשירות הגופנית שלה באמצעות אזכור של משובי המדריכים (3-872).

שלושה דגמים חדשים נוספים בשיח של אתי לאחר הקורס. לצד הדגם המקשר בין יכולת לגוף חזק, אתי מפעילה דגם נוסף ומעידה כי למדה שאישה לא צריכה להיות ענקית כדי להגן על עצמה (687, 1275), שמישהי עם גוף לא שברירי יכולה להתקשות (726) ומישהי קטנה ובוכה יכולה להילחם בצורה מעוררת הערכה (722, 733-5, 724, 744). הדגם הזה מתואר גם ככזה שהוביל אותה להוריד את האגו שלה לגבי עצמה ויכולותיה (439-440), אגו שהיא מתארת שתמיד היה לה בנוגע ליכולותיה הגופניות (8-437). וריאציה נוספת על כוח ושבריריות מתבטאת בתיאור של אתי את המדריכה שלה כדגם לאישה שהיא "מאסיבית" בגוף ועדיין הפגינה פחד בסימולצית אונס (900-902), ומקשרת מודל זה ללגיטימציה אישית להרגיש מאוימת ומתקשה, מבלי להסתכן באיום הזהות של שבריריות (4-902). נטייה חדשה נוספת של אתי היא להשתמש בדגם הטבע השונה של הגוף הנשי והגברי כדי להראות שאמנם נקודת המוצא של המינים שונה (282) אבל גם החוזק נמצא בגוף השונה הזה (2-281).

הבניה של גבריות, נשיות והיחסים ביניהם

בריאיון הראשון אתי מנהלת משא ומתן בין שוויון בין המינים לבין הבדלים גופניים בין המינים. משא ומתן נוסף מתבצע בין לבוש נשי כמעורר תוקפנות לבין לבוש "הגון" כסוגיה לא מגדרית. אלו למעשה ביטויים שונים למשא ומתן של אתי עם איום מיני-גופני: בין איום מגדרי לכללי. משא ומתן זה מסייע לה מצד אחד להרחיק פגיעות אישיות לאלימות מינית-מגדרית, ומצד שני לבדל עצמה מהעולם הדתי בו גדלה. בריאיון השני, מופעלות אסטרטגיות שונות. אתי משקיעה יותר מאמצים רטוריים בנשיות ובעיצוב ומיפוי דגמים של נשיות, ובמיקום עצמי מחודש לנוכח דגמים אלו. בנוסף, היא ממשיכה בדיון שלה בלבוש נשי ואיום מגדרי, כשהפעם היא עורכת קישור סיבתי בין השניים.

ריאיון ראשון

קבוצות ההשתייכות העיקריות של אתי הן המשפחה שלה ובן זוגה. אלו מאפשרות לה להשקיע מאמצים יוצאי דופן למקם עצמה במיקום התומך בשוויון ובהדדיות בין גבר לאישה (140, 139-140, 144-6, 159-160, 174-5). בו בזמן אתי משתמשת גם בדגם המבליט הבדלים בין המינים, במיוחד באמצעות הצגת הבדלים תלויי טבע בין הגוף הגברי לנשי (ר' סעיף קודם). הבדלים בין המינים מתבטאים גם בעיצוב של אתי גבר כמגן על אישה (97-100, 238-240, 319-320, 585-7).

אתי מנהלת משא ומתן בין כמה סוגים של יחסים מגדריים. מחד היא מנסה להרחיק מעצמה דגם בו נשים חשופות לאיום גברי, וצריכות בהתאם להקפיד על לבושן (9-283, 693, 730-733). היא מנסה להפוך את הדיון לכללי, בו לבוש של אדם הוא אקט של כבוד עצמי (9-306) וכבוד לסביבה (692-713), ובו זהירות היא פעולה הנכונה לכל מגדר (4-733). זהו גם חלק ממשא ומתן אחר, שהיא מקיימת עם

מיקומים שונים בעולם הדתי (693-734). כשהיא לא מדברת על הבדלים גופניים, אתי מבטלת הבדלים מגדריים. וכך למשל, לוחמנות ואסרטיביות מוצגות כעניין לא מגדרי (341, 575).

שלב מעניין בריאיון התרחש שאתי דחתה דגם של פגיעות נשית בצה"ל ונתנה עצמה כדוגמה לאישה שעבדה ופיקדה על גברים והיו לה איתם יחסים מצוינים (4-403). לאחר הצהרה זו היה לה חשוב להציג עצמה כאישה שהתחבבה בצורה רומנטית על כמה גברים בצבא (5-404), ולאחר מכן במשך 42 שורות (410-452) היא מספרת על שלושה בחורים שהתחילו איתה ומפעילה דגם של נשיות נחשקת ומחוזרת. נדמה כאילו יש לערוך תיקון ליחסי העבודה, באמצעות אזכור של נחשקות נשית מוערכת.

סבבי דיבור ומשוב צוות

בשלב מסוים בקורס אתי מספרת סיפור הטרדה שעברה (ES12) ומציינת כי סיפרה לכן זוגה. בהקשר הזוגי היא מעלה דגם בו אם בן הזוג היה נוכח, הוא היה עושה משהו. זהו דגם מסוים של יחסים מגדריים. אנשי הצוות, לעומתה, הזכירו את הסיפור הזה תוך שימוש בדגם אחר, וציינו כי היא חזקה מספיק כדי להציל את בן זוגה מכל סיטואציה אפשרית (SES6).

ריאיון שני

השיח המגדרי של אתי מחולק לשניים. הראשון הוא זה בו היא מדברת על גברים ועל נשים. בשיח זה, הדגם הנפוץ הוא כזה בו התגובה הטבעית של גברים היא להגן על נשים, ואילו משפחתה וכן זוגה של אתי כולם מבצעים דגם אחר בו האישה דואגת לעצמה, גם אם לעתים קשה להם לבצע זאת, כשהדבר המעורר בגבר רצון לגונן על אישה הוא אם היא מותקפת או אם היא בסערת רגשות (5-274, 219-232, 244). זוהי תנועה זעירה מהשיח המגדרי בריאיון הראשון, כשבריאיון השני הגבר המגן מפנה מקום לאישה המסוגלת להגן על עצמה.

רוב השיח המגדרי של אתי, מתמקד בנשיות ומעצב מספר דגמי נשיות. בנות מתוארות כבוכות בקלות (740), ונפלות בקלות לפח של גברים כי הן כל כך מוחמאות מפלרטוטים (8-693). אתי משייכת עצמה לנשיות שלא בוכה, אבל כן אוהבת פלרטוטים. רוב הריאיון היא מעצבת עצמה כשייכת לסוג נשיות אחרת (88-92). בצורה דומה אתי מדברת על הבחנה הקיימת במשפחתה, ושמשפחתו של בעלה אימצה, בין נשיות "פיוני" (שברירית) לבין נשיות "אומפ" (חזקה), כשאתי עצמה היא "אומפ" (240). חשוב לאתי לסמך זאת באמצעות ייחוס זהות חיצוני מצד חמותה (239, 249). נדמה כי בריאיון השני יותר מבראשון, אתי מעצבת את דגם המסוגלות והאקטיביות שלה כמגדרי, סוג נשיות מסוים מבין כמה אפשריים: לא רק אתי המסוגלת אלא אישה מסוגלת. כשאתי מפה עצמה בין ארבע נשות הצוות היא מקרבת אליה דגמים של "אומפ" (929-933) שגם מתקשה (898, 952) ונשיות שהיא "פלפל" (1-940) ומרחיקה מעליה נשיות שהיא יותר חיוורת ופחות בולטת "פחות מלח פלפל" (936-941). היא משרטטת מודל נשיות אידיאלי – אישה שיודעת לעמוד על שלה בדיבור, בעבודה, להיות נוכחת בצורה חיובית ולא מוגזמת (9-1276). אתי עוסקת במודע במיקום עצמי; קורס האימפקט קרב אותה לאידיאל (1299, 1305) אליו היא עובדת להגיע (1300-1302)

כמו בריאיון הראשון, אתי עוסקת לבוש נשי. מחד היא שוב משתמשת בכמה דרכים כדי לסתור את הקישור בין לבוש חשוף לפיתוי ולתוקפנות גברית (8-1147, 7-1173, 1181, 90-1187). מאידך, ברוב השיח שלה היא משתמשת בדגם המקשר בין לבוש נשי לתגובה גברית, בצורה בה האישה צריכה לקחת אחריות על לבושה ותוצאותיו (1136, 1138, 1155-1138, 11-1206, 7-1226, 2-1270, 3-1212). מאמצים רטוריים רבים נעשים לתיאור התהליך שעברה עד שהפנימה את הדגם הזה, ובכך היא מקדמת אותו ומראה את חשיבותו לה (4-1133, 60-1159, 71-1164). את עצמה היא ממקמת במקום בו היא מתלבשת יפה (1179) ורוצה שיראו ושיגידו (80-1179), חשוב לה לומר שהיא לא לובשת מחשופים עצומים (1147) אבל כן לובשת (1180). מצד שני היא מתלבשת לפי נורמת המשפחות (56-1237) ולאות כבוד (1238). הלבוש הוא סימן למשא ומתן שלה על מיקום עצמי בין נשיות שעושה מה שבא לה, אישה שמכבדת משפחה, אישה שמכבדת את עצמה ואת הסביבה, ואישיות שלוקחת אחריות על הבעיה של הגבר לא להביט.

יחסים עם אחרים

לאורך שלוש נקודות הבדיקה אתי מקפידה לשייך עצמה בעקביות לקבוצת התייחסות משפחתית וזוגיות בצורה המאפשרת לה לסמך תביעות זהות, ולקרב ולהרחיק מעצמה דגמי זיהוי עצמי באמצעות תנועת קירוב והרחקה מקבוצות ההשתייכות האמורות. בו בזמן ולאורך נקודות הבדיקה, חשוב לה לערוך בידולים שמותירים אותה יוצאת דופן: מבדלת את עצמה ואת בן זוגה משאר המשפחה, מבדלת את עצמה מאחיה ומאמה וכד'. חשוב לה להבהיר שהיא סוכן עצמאי.

ביחסיה עם המשתתפות ואנשי הצוות בקורס, ניתן לראות כי אתי לא משתמשת רבות בצוות הקורס ובמשתתפות האחרות כמקור לתמיכה ולחוויה משותפת. היא כן מבנה עימם יחסים של תמיכה, נציגות ופדגוגיה. בריאיון השני אנו רואים אותה זוכרת קשר מועט לקבוצה, בניגוד לתשומת הלב שנדמה שהפגינה כלפי האחרות בזמן הקורס עצמו.

ריאיון ראשון

אני עצמאי: אתי משתמשת בדגם יחסי אני-אחר שבו היא מעצבת עצמה כיודעת וככשירה וכמובילה, מבלי להיות מובלת בידי אחרים. לאחר שעיצבה את הרשמתה לקורס כמושפעת גם מכך שכל משפחה תמכה ועשתה אותו, חשוב לה לתקן ולומר שהיה לה ברור בעצמה שהקורס מדהים, ולא הייתה צריכה את האישור החיצוני הזה (66, 8-927, 9-948). היא מתארת עצמה כבחורה שעושה מה שבא לה ולא מקשיבה לאחרים שאומרים לה מה לעשות (6-283, 730-733).

כשאתי מדברת על לבוא לקורס עם חברות בשביל הכיף (186) היא מיד מוסיפה שהיא רוצה בהן כי זה חשוב, מתקנת דגם של רצון בתמיכה עם דגם של חשיבות הקורס, דחייה של צורך בתמיכה שחוזרת על עצמה (251).

בו בזמן אתי לא משתמשת בדגם של בדלנות. היא מציינת שהיא לא ביישנית (251) ושהיא "נורא נורא חברית" (294), ומשדרת חברות וסחבקיות (290). וגם כשהיא מעירה לאנשים היא עושה את זה בצורה נחמדה (587, 865, 601-600).

המשפחה: קבוצת ההתייחסות העיקרית של אתי היא משפחתה והיא מייחסת לה חשיבות רבה ומשקל כבד בהשפעה על זהותה ועל פעולותיה. היא משתמשת במילה "טבע" (130) כך שהיא מייחסת טבע מסוים למשפחתה, שחל על כל בני ובנות המשפחה. דגם רווח בשיח של אתי מדבר על חינוך מהבית כמשפיע מאוד על מי הוא אדם, וכך היא גם מתייחסת למשפחתה שלה (311-309).

האופנים בהם היא מעצבת את עצמה ואת משפחתה הם לעתים קרובות אותם אמצעים, בצורה היוצרת זהות משותפת ועוזרת לה לבצע שיוכי זהות באמצעות ייחוס למשפחתה. וכך, כשהיא משייכת לעצמה זהות של שגרירה של הגנה עצמית ושל אימפקט, היא מציינת שכל אחיותיה עשו אותו (6-55) ושאימה דחפה ועודדה להירשם (58) ושכל נשות המשפחה מודעות לחשיבות הגנה עצמית ומסורות לרעיון (-58 9, 66) ומודעות בכלל לקיומה של סכנה (120) עד לרמה בה למדו מילדות שאנשים יכולים לבוא ולנגוע ושישיר יש להשתמש בקול כדי להבריח אותם (3-241). קבוצת ההשתייכות המשפחתית מסייעת לאתי לערוך שיוך זהות נוסף – אחרים קוראים למשפחתה פמיניסטים (121). היא מציינת כי "הם" (בני המשפחה) בעד שוויון, האם פורצת דרך שהפכה לטוענת רבנית תוך התמודדות עם קשיים רבים (-123 130) וכתבה את ההסכם לכבוד הדדי (140-139), וציון התהילה המקצועית של אימה (783). הקישור בין פמיניזם למשפחה חוזר על עצמו במקרים נוספים (131-130, 833-6, 822-2, 121-6, 145).

אתי משתמשת במגוון אסטרטגיות כדי לעצב עצמה כחלק מיחסים משפחתיים יומיומיים. כשהיא מדווחת שלא דיברה עם אחותה, היא מתקנת עם הסבר ומראה בכך בעצם שאי הדיבור הזה אינו נורמטיבי במשפחתם (70-69). היא מציינת שהיא מתקשרת לסבה כל שבוע (662), מציינת שבכל פעם שאחותה הקטנה נוהגת היא רוצה שתתקשר אליה (4-670), היא מתארת עד כמה דחופים המפגשים שלהם והחגיגות המשותפות (6-683). היא גם משרטטת את הדמיון בין המשפחות ככזה שהשפיע על ההתאמה שלה ושל בן זוגה (825-821, 7-836) ניגוד בולט לתיאורים שלה של מחזרים קודמים שלא התאימו מבחינת דת, תרבות והשכלה (421, 423, 428, 442).

אף על פי שלרוב אתי מזהה עצמה עם משפחתה, היא מבדלת עצמה פעם אחת מאמה (290), וחשוב לה עצמה להציג את פער הדעות הזה כחלק מתהליך התבגרות שלה (6-283). היא חוזרת לנושא שוב, כחלק מתהליך מיקום עצמי ביחס לחברה הדתית בה גדלה והעמדות הנפוצות בה (9-302). עוד פעמיים אתי משתמשת בהבדלים בינה לבין משפחתה על מנת לאפיין את עצמה – היא הייתה כמוהם והשתנתה וכעת לא נלחמת על כל דבר (535-526), היא ממפה את המשפחה וטוענת שהיא הבנאדם שלוקח דברים הכי קשה (658).

זוגיות: יחידת התייחסות חשובה בשיח של אתי קשורה לבן זוגה. היא מתארת אותם כשותפים קרובים, החולקים בדגמים של יוצאי הדופן המוערך שהיא מייחסת לעצמה. היא מתארת אותו מגן עליה (ברחוב,

באוטובוס, הוא שרירי ולוחם) היא מתארת אותו דואג לה (587-585) שמח שהורידה פרופיל, באוטובוס) היא מתארת אותו תומך בכל מלחמה שלה (2-541) וגאה בה (574). אף ששניהם מתוארים כאקטיביים, דורשים פיצוי מהרכבת (518, 543), כותבים מכתבים ומיילים (6-515, 543), היא מתוארת כמעירה ברחוב לאנשים והוא לא ולכן היא מתארת עצמה כעושה ואותו כלא עושה (542, 75-574, 544). בעלה והיא הם לוביסטים יחד למען ההסכם לכבוד הדדי (159-165), והיא מאפיינת אותם כהדדיים בניהול הזוגיות – משתפים, דנים יחד בנושאים של כסף ועבודה וכו' (871-868). בו בזמן היא מתארת שהיא עושה עבודות בית (4-863) ושכנראה תאסוף ילדים מהגן בעתיד (877, 880) אך מקשרת זאת למציאות קונקרטיה בה הבעל עובד יותר ממנה (847, 855, 864, 877). חשוב לה להדגיש שבעלה גם מבשל ושופך כלים כשיש לו פנאי או כשלה אין (860, 863).

דיבור בקורס ומשוב צוות

כבר בסבב ההצגה העצמית הראשונה תמי מציגה עצמה כחלק ממשפחה, ומציינת כי אחריותה עושות את הקורס בירושלים (ES1). היא מעידה על עצמה שהיא אדם שמאוד מתייעץ עם אחרים, בעיקר עם משפחתה ועם בן זוגה (ES7). גם בשיחת הצוות מכירים בכך שכל משפחתה עברה את הקורס (SES4). בן זוגה של אתי עולה בדיבור מספר פעמים נוספות, כשהיא מציינת שתראה לו בבית מה למדה (ES5), שקשה לה שיש גבר אחר קרוב כל כך אליה (ES10), היא מציינת כמובן מאליו את כך שסיפרה לבן זוגה דברים (Es12), ולסיום הקורס בן זוגה ואמו מתעתדים לבוא (ES22).

ביחסיה עם הבנות בקבוצה ניתן לראות כי מסתכלת על הבנות ומעריכה אותן, לומדת דרכן ומעניקה לה משובים חיוביים (ES8). כשהקורס מתקדם היא גם מעידה על העידוד הקבוצתי ועל התמיכה בקבוצה וכל שזה מעניק לה (ES15, ES21). העדות שלה על שיחות עם אחרות מציגה אותה גם כמשתפת אחרות בקושי (ES10) ובחשיבה והניתוח (ES17). הצוות מציין שבשורה היא מעודדת אחרות (SES1, SES7). בשלב מסוים בקורס אתי התקשרה לאסיסטנטית הקורס לאחר שיחה עם משתתפת אחרת והביעה דאגה למשתתפת וביקשה מאנשי הצוות לשים לב לכך, עובדה שנידונה בישיבת הצוות (SES2). פעמיים אתי לוקחת תפקיד מייצג בקבוצה. פעם אחת היא מחמיאה למדריכים ומדברת בלשון רבים, כמייצגת את הכלל, ומתקנת עצמה כשהיא פונה לבנות ואומרת להן "תסכימו איתי?" (ES11). בסבב שחתם את הקורס היא לקחה את תפקיד מייצגת הקבוצה, מציגה עצמה "בשם כל הקבוצה" ומעניקה מתנות ונותנת הערכות לצוות (ES25).

הדגם בו היא "שוברת דיסטנס" עם הצוות ופונה להחמיא להם ולהכיר בקשיים שלהם מתרחש מספר פעמים (ES25, ES21, Es9, Es11). בצורה דומה היא מספרת סיפור שחלק ממטרתו היא "לחנך" את הצוות ואת המשתתפות לידיעה ולפעולה (ES12). זהו דגם שמועיל להרחקה של אתי מסיטואציה של פגיעות, ובו בזמן מדגים אמונה עצמית ביכולת להשפיע על האחר ולתת לו הערכות שיש להן ערך. פעם אחת אתי מבנה עצמה כנתמכת ונעזרת ואומרת שהאימון של המדריכות עוזר לה (ES19).

בסבבים ה"פסיכולוגיים" יותר, כשהיא נשאלת מה עוזר לה להיות ב"כאן ועכשיו" וברגש היא מבנה עצמה כתלויה באחר- העובדה שהקבוצה אנונימית ושאיש לא יודע יותר מהאחר מסייעת לה להוציא אספקטים מסוימים מעצמה לפועל (ES13). בצורה דומה היא מעידה שהיא נותנת מאה אחוז מעצמה תוך התייחסות למי שסביבה- מתוך רצון להוכיח למי שמסביבה משהו, והיענות לאחרים מסביבה שדורשים ממנה לתפקד (ES18).

התנהלות גופנית בקרבות

בקרבות עם התוקף, אתי מגלה יכולות גופניות יוצאות דופן, ולרוב מכה בזמן, בדיוק ובעוצמה הנכונה, היחסיים להתנהלות הגופנית של התוקף. בד בבד היא נוטה לבצע את רצף התנועות בצורה מהירה, שלעיתים אינה ריאקטיבית להתנהלות של התוקף שמולה, הן בזמן דיבור והן בזמן תקשורת גופנית. בקרבות ניתן לראות את אתי משמרת קרבה פיזית לתוקף (EF1, EF5) ולעיתים אף רודפת אחריו (EF3, EF4, EF5, EF9). שלא בקרבות גופניים, יחסיה של אתי עם התוקף כוללים לעיתים התעלמות שלה ממנו (EF6, EF7, EF9).

יחסיה של אתי עם המדריכות שלצידה מאופיינים בכל אחד ואחד מהקרבות בכך שאתי לא מביטה למדריכה שמעליה או לצידה כשזו מדברת. רק בקרב אחד המדריכה אומרת לאתי משהו מהצד ואתי מפנה אליה את הראש (EF7). זה גם הקרב היחידי בו המדריכה נאלצת למנוע מאתי מלברוח מהקרב אל השורה (EF7). גם כשהמדריכה ואתי צועדות זו לצד זו, לעיתים רואים את אתי הולכת מהר מאוד, מקדימה את המדריכה ולא שומרת על הלימה עימה (EF4, EF6). פעם אחת אתי גם ניגשת מהשורה למזרן כשהיא מקדימה את המדריכה, ועומדת ומחכה למדריכה שתדביק את הקצב (EF7). לאורך הקרבות – לפנייהם, בסיומם ובמהלכם, ניתן לראות כי אתי לא מביטה לשורה או מתקשרת עם הבנות בה בכל דרך שהיא.

ריאיון שני

אני עצמאית: כמו בריאיון הקודם, אתי מתארת את ההליכה לקורס כמונעת בידי החלטה שלה, אף שהיא מתארת ששמעה על זה לאורך שנים ושאמה דחפה לכך (158-152, 272). הכפילות של שיוך למשפחה ושמירה על עצמאות משתחזרת גם כשאתי מדברת על חינוך בבית דתי (1126) ועל עצמה כמתלבשת לא בהתאם לבית (1131) אלא לפי רצונה (1134).

אתי מעידה על עצמה שהיא לא תמיד יודעת למצוא את מקומה במעגלים ושבקורס הפתיעה את עצמה לטובה (396) ומקשרת זאת להרגשה שהיא לא חייבת להיות חלק מקבוצה אלא רק אם היא רוצה (400-406). היא מעידה על עצמה שקשה לה להתחבר לקבוצה ולבנות (408, 410-11) בהפסקות לא ישיבה איתן במעגלים אלא אכלה התיישבה פחות התחברה (24-418). היא הופתעה מעצמה כשזכרה את השמות שלהם (7-414). כשהיא מתארת קרבות של אחרות היא מתארת עצמה או מרוכזת בעצמה ולא בהן (536) או כצופה בתהליך שלהן (673-668) או צופה בטכניקה שלהן ו"מנקדת" אותן (67, 6-435).

2-881). במקרים אחרים היא מתארת עצמה צופה בהדגמות של המדריכה, וצופה בבנות בוכות או מנתחת אותן ומה עובר עליהן.

משפחה: כמו בריאיון הקודם, אתי מדגישה רבות את משפחתה. היא מזכירה את הרגישות שלה לכך שמשו יקרה למי מהם (45-635), ואת העובדה שהיא חלק ממשפחה שדוחפת להסכם לכבוד הדדי (1023). בהתייחסות הראשונה היא מקטלגת את הריאיון הקודם ככזה בו דיברנו על חינוך שקיבלה (-86 7) וממשיכה להשתמש בתמה זו לאורך הריאיון. היא מדגישה שחונכה להשתמש בכלי עבודה ובגוף שלה (87-92). היא גם משתמשת בסימוך חיצוני (94) כדי להדגיש את הדגם בו היא מראה שבמשפחתה היה חינוך לנשיות מסוג שונה (88). היא מבדלת עצמה מאחרות ומייחסת את מי שהיא (במיוחד כשירה להגנה עצמית עוד לפני הקורס) לחינוך שקיבלה (4-1003) אימא שמחנכת למודעות, לא לדבר עם זרים, להגיד לא (1005-1015). היא חוזרת על הסבר העצמי ומה שהיא מעריכה בעצמה תוך ייחוס לחינוך ולהורים גם בהמשך הריאיון (1031-1055).

בריאיון זה אתי גם מזכירה את משפחתו של בעלה, ומשרטטת את הקרבה אליהם גם בכך שהזמינה את הוריו לבוא לצפות בה בסיום (5-213), ובכך שהם אוכלים יחד ונפגשים הרבה (9-248). היא שוב חוזרת על האמירה מהריאיון הראשון שהמשפחות של שניהם דומות ומאפיינת אותם כאנגלוסקסים פמיניסטים (2-271).

בן זוג: אתי משתמשת גם בריאיון הנוכחי בשלל דגמים המציגים אותה ואת מי שהיא כחלק מזוג, שימוש שנעשה בתדירות גבוהה יותר מבריאיון שעבר. התיאורים של הזוגיות מאפשרים לה להציג את עצמה כבת זוג שמתנצלת על כך שהיא צועקת על בן זוגה (8-87), שמספרת לבעלה על כל שנייה מסדר יומה (9-188), שמראה לו מה עשתה (258), על הקבלה שלו אותה (194) ועל כך שהוא סומך עליה ומכבד אותה ואת רצונותיה (223, 266) ומתרשם ממנה (252).

לעתים באמצעות התיאור אותו היא מתארת דגמים להם היא שותפה. הוא לא חושב שגבר צריך לשמור עליה אלא שהיא יכולה לשמור על עצמה (5-274) וגם היא חשה כך. כמו שהיא לא רגשנית, גם בעלה אינו יחצן רגשות (252). לפעמים אתי משתמשת בתיאור נורמת יחסיה עם בעלה, או הפרה של נורמה זו, כאמצעי להבלטת רעיון גדול יותר – הייחוד של הקורס מתבטא בכך שלא סיפרה ישר לבעלה (9-178, 188-192), המציאות המסוכנת והדאגנות של אתי מתבטאים בדפוסי תקשורת עם בן זוגה (631-619). אתי משקיעה מאמצים רבים בעיצוב התחושה שלה בסימולציית האונס הראשונה ששוכב מעליה גבר שאינו בעלה, ושלא אמור להיות שם אף גבר אחר מעליה (5-903, 4-913), וכאן השימוש בבן הזוג מאפשר לה לקרב אל עצמה מצוקה.

סיכום

השימור והשינוי במערך אסטרטגיות השיח הפסיכו-תרבותיות של אתי לאורך חודשי הבדיקה, מקושרים קשר רב לקבוצות ההשתייכות התרבותיות שלה. האימוץ המהיר והנלהב של שדה ההגנה העצמית, והכלים המחשבתיים והאקטיביים המקושרים אליו, כפי שהיא מפגינה, הוא אימוץ המתאים לסוג הנשיות המוערך במשפחה של אתי. דפוסי של חוסר רגשנות הם פרקטיקה משותפת לה ולבן זוגה. האימוץ המהיר של כשירות גופנית תואם לעבודה הפיזית של אתי משנים קודמות, והן לרצון שלה לנטרל חולשה גופנית נשית על מנת לנטרל בהתאם פגיעות נשית מינית. היכולת של אתי למינון נמוך יותר של מציאות אובייקטיבית מאימת ולמינון גבוה יותר של תחושת איום אישי ופגיעות, היא יכולת שנוח לאתי להבליט היות ויכולת זו מאומצת בו בזמן עם יכולת חדשה ומוכחת להגנה עצמית. בנוסף, קורס ההגנה העצמית הציע לאתי את היכולת לבצע מודל של עצמי נשי שהוא אמנם פגיע ומפחד יותר משהיא מבצעת בצורה נורמטיבית, אבל בו בזמן מדובר בעצמי נשי שמפחד ואז נלחם. זוהי סמיכות שמתאימה לנטייה ההתחלתית של אתי להצמיד לקושי ולפחד נטייה אקטיבית ומוערכת להתמודדות.

דיון ומסקנות

מחקרים פסיכולוגיים, סוציולוגיים ומגדריים – כמותניים ואיכותניים – הציגו כולם כי שינוי פסיכולוגי בקורסים להגנה עצמית מתבטא בדפוסים שונים של פעולה, רמות שונות של רגש, נרטיבים עצמיים שונים, קוגניציות ותפיסות שונות ועוד (Hollander, 2004; Hollander, 2009; McCaughey, 1998; Brecklin, 2008; Weitlauf, Cervone & Smith, 2000; McCaughey, 1998; Gidycz et al, 2006; David, Simpson & Cotton, 2006; De Welde, 2003). חלק מהמידע שנאסף בחקירה הנוכחית מסמך ממצאים אלה ותומך ברובם. עם זאת, עדשת הדגמים הפסיכו-תרבותיים, והחיפוש אחר הדינמיקה של תנועתם ביחיד לאורך זמן (לאהיר, 2008), מובילים גם להצעות חדשות בנוגע לשינוי פסיכולוגי בקורס להגנה עצמית.

לדוגמה, מחקרים רבים התמקדו בהשפעת קורסים להגנה עצמית על מחוללות – האמונה של היחיד ביכולותיו לנוכח מצב מסוים. שלוש הנבדקות במחקר זה הראו כולן שינוי בדפוסי מחוללות, אך קיימים ביניהן הבדלים, החושפים מידע חשוב על השינוי הפסיכולוגי שעברו. רייצ'ל ביצעה בעיקר מחוללות פנימית, רגשית, יכולת של העולם הנפשי להגן על העצמי מפני הצפה של רגשות. זוהי צורת מחוללות התואמת את מערך הנטיות ההתחלתי שלה, שנסב סביב עולם פנימי, סביב הזהות שלה כמטפלת וסביב רגשות כמתווכי חוויה. אתי נכנסה לקורס עם דגם מובהק של מחוללות, והקורס חיזק אצלה דגם זה באופן כללי, בספקו וריאציות ספציפיות של מחוללות גופנית ומחוללות שמופנית כלפי העולם החיצוני. המחוללות אצלה שונה מהמחוללות הפנימית של רייצ'ל. לעומתן, ליהי – שמראש הפגינה נטיות לחוסר יכולת, חוסר כלים ופסיביות – לא הפנימה דגם מחוללות. היא לא הצליחה לאמץ את הדגמים הגופניים והשיחיים של הגנה עצמית, ולמעשה לא סיימה את הקורס כבוגרת. בריאיון שלאחר הקורס היא הייתה מסוגלת לדווח על דגמים של מחוללות, אבל לא הייתה מסוגלת לפתח אותם רטורית או לבצע אותם פיזית בחיי היומיום, ובוודאי לא להעתיק אותם למרחבים שונים, כפי שהאחרות היו מסוגלות לעשות. בכל אחד מהמקרים, ניתן לראות כיצד הצורה הייחודית של המחוללות שאומצה – או לא אומצה – קשורה לקהילות התרבותיות שהדוברות ממקמות עצמן בהן, ולדפוסים הפסיכו-תרבותיים המקושרים למיקומים אלו.

דוגמה שכזו, אחת מרבות העולות מן המחקר, מדגימה את הפוטנציאל של ניתוח כזה כבסיס לזיהוי תהליכים פסיכולוגיים מדויקים יותר, מתוך הגישה הפסיכו-תרבותית. מחקרים קודמים, המטיבים לזהות כיוונים כלליים של שינוי פסיכולוגי, יכולים לעקוב אחריו רק בצורה כללית, שבה אובדת המורכבות והייחודיות של השינוי שעובר היחיד. החשיבה על היחיד כמובנה בידי התרבות בתצורה של דפוסים פסיכו-תרבותיים – שהשתנותם מוסתת בין השאר בידי מערכות תרבותיות (Even-Bourdieu, 1990) – מסייעת לנו לזהות מקרוב יותר את האנטומיה של התהליך הפסיכולוגי ולהבין טוב יותר מה עשוי להתרחש בקורסים להגנה עצמית, ובו בזמן היא מאפשרת לשפוך אור על כמה מסימני השאלה התיאורטיים הנוגעים לתהליכים אלה.

ניתוח פסיכו-תרבותי של הממצאים עשוי לתרום להבנה שלנו את השינוי הפסיכולוגי שעוברות משתתפות בקורסים להגנה עצמית, לפחות מארבעה היבטים אלה: שינוי פסיכולוגי כמשא ומתן תמידי בין דגמים; דגמים ורפרטוארים פסיכו-תרבותיים; שינוי פסיכולוגי כלמידה; המערכת התרבותית כמוסדת של שינוי.

שינוי פסיכולוגי כמשא ומתן תמידי בין דגמים

ביצוע הנטיות המופנמות על ידי היחיד כרוך בשני מכוניזמים בולטים:

(א) מיפוי (Li & Arber, 2006; Hunt & Miller, 1997; Condor, 2000; Bucholtz, 1999; Snow & Anderson, 1987; Coupland, 2008; גופמן, 1980) – היחיד ממפה שלל של דגמים שהוא מאבחן בעולם החברתי סביבו. למשל: בריאיון השני רייצ'ל ממפה זהויות נשיות שהיא רואה סביבה: קורבן, פחדנית, מתמודדת, מטפלת, חזקה, אמיצה, מודעת, אגרסיבית, חלשה, קיצונית.

(ב) מיקום (Li & Arber, 2006; Hunt & Miller, 1997; Condor, 2000; Bucholtz, 1999; Snow & Anderson, 1987; Wetherell, 2007; Coupland, 2008; גופמן, 1980) – היחיד ממקם עצמו ביחס לדגמים אלה. תהליך המיקום כרוך לרוב בקירוב או בהרחקה בינו לבין הדגמים שזיהה ומיפה. לרוב הקירוב מבוצע ביחס לדגמים שהיחיד מייחס להם ערך או מרגיש כשיר לבצע, ובהתאמה – ההרחקה מתבצעת כלפי דגמים שהיחיד מרגיש לא כשיר לבצע, או לא מייחס להם ערך. כך רייצ'ל מנסה להרחיק מעצמה דגם של "פחדנית" שמוערך בעולמה בערך נמוך, ובריאיון הראשון היא מרחיקה עצמה גם מדגמים של התמודדות, שנדמה שהיא חשה לא כשירה לבצע. בריאיון השני אותה רייצ'ל מקרבת לעצמה דגמי התמודדות, שכעת מיוחסת להם כשירות ביצוע אישית, ומקבלת את דגם ה"פחדנית" שכעת זוכה לערך חדש, בעקבות הקורס.

אחת הדרכים לזהות שינוי במערך של דגמים אצל היחיד היא אפוא להבחין בדגמים שונים שהוא מקרב או מרחיק, כחלק מאקטים של מיפוי ושל מיקום עצמי. לאור ההמשגה של היחיד המאופיין בריבוי של נטיות, ניתן אולי להגדיר שינוי פסיכולוגי כשינוי במפת הדגמים שלו, ו/או כשינוי במיקום העצמי שלו על גבי מפה זו. שינוי במיקום העצמי עשוי להתרחש בעקבות אימוץ או דחייה של דגמים חדשים שנרכשו במפגש עם גורם חיצוני (למשל קורס הגנה עצמית), אך לעתים תנועה כזו עשויה להתרחש גם בין דגמים הרגליים המוכרים ליחיד, ללא היכרות עם חדשים – דגם ה"מתמודדת" היה מוכר לרייצ'ל, אך בעקבות הקורס היא מקרבת אותו אליה יותר, מבצעת אותו יותר ומזהה עצמה עימו יותר.

בצורה דומה, ניתן לנסות ולקשר בין גורם משפיע – למשל קורס הגנה עצמית – לבין תנועות ברורות של קירוב והרחקה מיפוי (Hunt & Miller, 1997; Condor, 2000; Bucholtz, 1999; Snow & Anderson, 1987) זוהי דרך לבחון השפעה פסיכולוגית של תכנית התערבות, העצמה או טיפול. כך, למשל, גם רייצ'ל וגם אתי מקרבות אליהן דגם שניתן בקורס: "עצמי נשי שהוא גם רגיש וגם מתמודד".

רייצ'ל מצליחה לשמר את הרגישות שלה ואת הזהות המקצועית הטיפולית שלה, ולאמץ דפוסי "עצמי מתמודד", ואילו אתי מצליחה לפנות מקום בין שלל דגמי ה"עצמי האקטיבי והמתמודד" כדי להפעיל מינונים מסוימים של דפוסי רגש שמבנים אותה כמופתעת, חסרת אונים, פוחדת ובוכה.

מצטייר לנו יחיד שמערך הדגמים שלו מרובה ודינמי, והוא מקרב ומרחיק מעצמו דגמים ללא הרף, בצורה ריאקטיבית להקשר שבו הוא פועל (גם מסגרת הריאיון או מסגרת הקורס משמשים הקשרים שכאלו, והם נמצאים בקשר הדדי עם הרחקת וקירוב דגמי המרואיינות והמשתתפות. ייתכן כי אותן נשים יערכו פעולות שונות של הרחקה וקירוב בעת הדיבור שלהן עם בני שיח שונים ובהקשרים אחרים). תנועות הריחוק והקרבה מסמנים לנו את הדברים שאותם היחיד מעריך יותר או פחות, את הדברים שהוא חש כשיר יותר או פחות לבצע, ש"כדאי" לו או "נוח" לו לבצע. הכשירות, ההערכה, הכדאיות והנוחות – כולם מדדים שהתפתחו אצל היחיד מתוך החברות שלו בקהילות תרבותיות, מתוך ההבניה הדדית בין היחיד לבין קהילות ההשתייכות שלו ומתוך מה נחשב בקהילות אלו לכשירות ומה מניב בהן ערך. ביצוע אחד ייתפס ככשירות בקבוצה אחת ולא בשנייה, יזכה להערכה במקום אחד ולא באחר. הקירוב וההרחקה מסמנים לנו גם את מה שהדוברות (במודע או שלא) יודעות על בני שיחן ועל הקהילות שאליהן הן משתייכות – מה ייחשב לכשיר ומוערך בקהילות אלו ובעיני בני שיח אלו.

החשיבה במונחים של תנועה, של קירוב והרחקה, כרוכה בהכרח בהטרוגניות של היחיד כיחיד מרובה הדגמים. כפי שטען גופמן (1980), ופיתחה מסורת חקר הזהות שצמחה בעקבותיו, היחיד המרובה אינו מחויב לעקביות. ברגע אחד בשיחה ניתן לקרב דגם, וברגע אחר להרחיק אותו ולקרב דגם חלופי על חשבוננו – בהתאם למצב. המשמעות היא שמדובר ביחיד השולט בכמה דגמים, לעתים בלתי מתיישבים כביכול, ואת כולם הוא כשיר לבצע ומבצע אותם ברגעים שהוא תופס כמתאימים לביצוע. אצל אתי נטייה זו דומיננטית מאוד, בעיקר בריאיון השני, שבו היא מפעילה דגמים של פגיעות ורגשות מחד, ודגמים של חסינות ורציונליות מאידך. הדומיננטיות של כפילות זו דווקא בריאיון השני מתאימה להנחה של לאהיר, ולפיה דגמים מתחרים וסותרים הם תוצר של מסגרות למידה שונות. ייתכן שבקורס ההגנה העצמית הפנימה אתי, לפחות חלקית, דרכים חדשות לביצוע עצמי, אבל הן לא הופנמו בצורה עמוקה כמו הנטיות הבסיסיות שהפגינה בריאיון הראשון. התוצאה היא הפעלה כפולה בריאיון השני.

החשיבה על תנועה דינמית של מיקום ומיפוי, קשורה גם לשאלות ששאל לאהיר (2008) על חי הנטיות: עוצמה, שכוחות, הפעלה של נטיות זו עם זו או זו אחרי זו, בלימה, מחיקה, הפעלה חלקית וכד'. אלה פרמטרים להערכת נטיות, הערכה שמקבלת סיוע מהחשיבה במונחים של מיפוי ושל מיקום, של קרבה ושל הרחקה. למשל, אתי מקרבת אליה דגם של פגיעות, אבל עושה זאת בשכיחות נמוכה יחסית לדגם של חסינות רגשית. ההשערה העולה כאן, בהתאם לשאלות של לאהיר, היא שהלמידה של הדגם החדש עשויה להיות חלקית, ואולי גם זמנית. במונחים של חשיבה על שינוי פסיכולוגי, ייתכן שמשמעות הדבר היא שינוי המתרחש באופן חלקי בלבד, או בעוצמה נמוכה יחסית.

דגמים ורפרטוארים פסיכו-תרבותיים

כל אחת מהמשתתפות חשפה בריאיון הראשון מאגר של נטיות, של דגמים פסיכו-תרבותיים. הדגמים לא נפרדים ועצמאיים אלה מאלה. הדגמים קשורים זה לזה ונעים יחד, משפיעים אלו על אלו. הדגמים השונים מסייעים זה לזה, עובדים יחד בתואם או בחוסר תואם. למשל, כשאתי מרחיקה מעליה נטיות להתעסקות בעולם רגשי נפשי, הרי זוהי נטייה המתיישבת עם הנטייה שלה לא לזהות עם עצמה פחד וחולשה, ומופיעה בהתאמה יחד עם הנטייה שלה לבנות את עצמה ככשירה גופנית על חשבון עיסוק בנפשי, מה שמתקשר לשימוש שלה בשיח רציונלי. הנטיות השונות, המופיעות בהקשרים שונים ובווריאציות שונות, אינן "מקורות", אלא יש ביניהן קשר והן מחזקות זו את זו.

לפיכך כל שינוי פסיכו-תרבותי מתבטא למעשה ברמת הרפרטואר – אימוץ, הוצאה, קירוב, הרחקה, פחות שימוש, שימוש יתר ועוד. ההתנהלות האנושית תמיד תהיה של **בחירה מתוך רפרטואר**: הפעלה של דפוס פסיכו-תרבותי אחד שנבחר – לרוב לא במודע – מתוך מאגר ולצד חלופות (הרפרטואר). כשרייצ'ל מאמצת נטיות להצגה עצמית של חוסן פנימי ושל מסוגלות פנימית, היא מפנה להן מקום באמצעות פחות בשימוש של אסטרטגיות להצגת זהות של פחדנית. כשאתי מאמצת נטיות להבניית איום כיומיומי וקשור לפגיעות "פנימית", אישית, היא מפנה להן מקום בכך שהיא "מרחיקה" מהשיח שלה נטיות להבניית איום חיצוני, המופיעות – כך ראינו – במינון מופחת בביצועים שלה לאחר הקורס.

החשיבה על רפרטואר ושינויים בו מסייעת לנו להבין את פשר השינוי הפסיכו-תרבותי: השינוי בדגם אחד כרוך לעתים קרובות בדגמים סמוכים הנמצאים איתו בקשרי תלות הדדית ובתנועה של השפעה הדדית (Even-Zohar, 1997). למשל: בריאיון הראשון עם ליהי, היא מבצעת דגם של קורבן, ודגם זה כולל דגמי משנה – דרכים מסוימות לבצע רגש, מחשבות, דיבור, יחסים עם אחרים וכד'. לאחר הקורס, דגם הקורבן לא משמש לה כמשאב חברתי כמקודם, היא משתמשת בצורה פחותה ושונה בדגם הקורבן ובדגמי המשנה המקושרים אליו. בריאיון השני ליהי משתמשת בצורה שונה בדגם משנה שמבנה את דגם הקורבן: היא עוסקת פחות בדיבור ישיר על עצמה כעל קורבן. אבל השינוי בחלקים מסוימים מדגם הקורבן כרוך בהכרח בשינויים בחלקים אחרים, וכך ליהי תשתמש בדגמי רגש שונים על מנת להבנות רגש קורבני, כמו רגשות פחד, חוסר אונים ואי יכולת. באופן דומה, לאחר הריאיון הראשון שבו נאבקה עם זהות של פחדנית, בריאיון השני המוכנות של רייצ'ל לאמץ זהות של פחדנית כרוכה בהכרח בשינוי תואם של תפיסות מסוימות, למשל בנוגע למה נחשב למאיים, ומה מקורו של איום. לעומת זאת, כשאתי מקרבת אל עצמה דגם אימפקטי של נטיות חסונה ומפחדת באותו הזמן, זהו דגם שאימצו משפיע על התצורה של דגמים אחרים שלה, על שכיחות השימוש בהם ועל אימוץ דגמים חדשים שנלווים לדגם האימפקטי – דגמי רגש, דגמי חשיבה, דגמי לבוש ועוד.

חשיבה כזו על דגם – ככרוך בקשרי תלות הדדית עם דגמים נוספים (Even-Zohar, 1997, Swidler,) (1986) – מסייעת לנו להבין מדוע ויתור על דגם הקורבן עשוי להיות מאיים עד מאוד על ליהי – הוא דורש ממנה לוותר לא רק על חלק אחד, מגודר ומתוחם, שהוא "חלק קורבני". היא נדרשת לוותר על

דגמים רבים: פרקטיקות מרובות, אינסטינקטיביות, יומיומיות ושכיחות בכל תחומי החיים, שדרך הפעלתן ליהי מזהה ומכירה עצמה ככשירה.

אבל שינוי, למשל אימוץ של דגם פסיכו-תרבותי חדש, יכול גם להתבצע בתצורה חלקית – ללא שינוי בדגמים הנלווים לו. למשל: בריאיון השני ליהי מסוגלת לביצועים שיחיים של מחוללות, בזמן שאינה מסוגלת לביצועים רגשיים כאלה. אתי לעומתה מבצעת "אישה אימפקטית" בצורה כמעט מושלמת, אבל כלל הדגמים הקשורים לביצוע זה לא זמינים לה: היא לא יודעת להסתמך על אינטואיציה כדי לדעת מתה להכות. בחשיבה על שינוי פסיכולוגי, ייתכן שפירוש הדבר הוא שהשינוי הוא חלקי, מקומי או בקנה מידה קטן יחסית. חשיבה שכזו פותחת גם פתח לשאלות על השפעה ארוכת טווח ושימור שינוי המתחולל בהתערבות מסוימת.

מחשיבה שכזו נגזרות כמה משמעויות, שניתן להמחישן באמצעות דוגמאות מהמצאים.

למשל: מי שמעוניין לחקור תנועה של דגמים ברפרטואר מחויב לעקוב אחר הרפרטואר בנקודות זמן שונות ובמרחבים חברתיים שונים, ולבחון בזמנים ובמקומות שונים את המינונים של הפעלת הדגמים, את הפעלתם בצורה מלאה או חלקית, את דרכי ההפעלה השונות שלהם וכד'.

בריאיון השני של אתי היא מציגה עצמה כמי שלא נוח לה עם דיבור ועם חלקים "פסיכולוגיים" או "רגשיים" של החיים. הצגת העצמי הזאת מתבטאת הן בדגמי דיווח עצמי בדיבור בנקודת זמן אחת (הריאיון השני), והן בדגמי ביצוע עצמי בגוף בנקודת זמן אחרת (הקורס). בהתנהלות הגופנית שלה בקורס רואים שהיא מבצעת אי נוחות גופנית בחלקים היותר רגשיים ופסיכולוגיים של הקרבות. כלומר, במרחבים שונים, בזמנים שונים ובאמצעים שונים להצגה עצמית, אתי מבצעת את אותו הדגם. עובדה זו מחזקת את מעמדו של דגם זה כמרכזי ברפרטואר שלה. בצורה דומה, ליהי מפעילה דגמים של אין אונים וחוסר יכולת בדגמי דיבור, אבל גם בצורת הדיבור – היא לא מסוגלת לפתח תמות, היא משמיעה צלילים של ילדה ואנקות של חוסר אונים. זוהי דוגמה להשוואה לאורך מרחבים, שמסגרת באופן מלא יותר את דגמי הדיבור.

ליהי ורייצ'ל מציגות עצמן שתיהן בריאיון הראשון כמפחדות וכנמנעות מפעולות מסוימות. עם זאת, לצד דגמים אלה הן מדווחות גם על דגמים מסוג אחר – במרחבים אחרים הן מדווחות על פעולות שנחשבות במרחב התרבותי שלנו לאמיצות ולא נמנעות. זוהי דוגמה שמבהירה לנו כי חקירת הדינמיקה של הפעלת דגמים בנקודות זמן שונות ובמרחבי פעולה שונים מסייעת לנו גם לעקוב אחר הלימה ואי הלימה בין דגמים גופניים, דגמים מילוליים, דגמים צליליים, דגמים נרטיביים וכד' (כפי ששפי [Sheffy, 1997] מדגימה, ההלימה אינה מובנת מאליה וההשפעה התרבותית מתגלה לעיתים בבחירות רבה דווקא בנקודות אי ההלימה). ככל שההלימה גדלה, ניתן להסיק על העוצמה, המרכזיות והערך שיש לדגמים ברפרטואר של הנחקרת ובמערכות התרבותיות שבהן היא פועלת.

שינוי פסיכולוגי כלמידה

החשיבה על דגמים תרבותיים היא גורפת: שואפת להסביר כל ממד של תגובה ופעולה, כולל אלו הנפשיות. במסגרת זו ניתן לדבר על דגמים פסיכו-תרבותיים הנתפסים כדגמים תרבותיים לכל דבר. אם כן, דגמים פסיכו-תרבותיים נתפסים כמעוצבים בתהליכי הלמידה החברתית המוכרים, שנידונו כבר בהקשר ללמידת דגמים תרבותיים (Christopher & Bickhard, 2007; McCaughey, 1998; Bandura, 1998; Noble & Watkins, 2003; Ligorio, 2010; כהן ופרידמן; 2010). במסגרת חשיבה זו, שינוי פסיכולוגי מווסת באמצעות מנגנונים המווסתים למידה של דגמים. בחלק התיאורטי של חיבור זה הוצגו תיאוריות אחדות הנוגעות ללמידה בקורס להגנה עצמית. מעניין לבחון את אותן התיאוריות כמנגנונים המווסתים שינוי פסיכו-תרבותי: כיצד הן מסבירות רכישה של דגמים פסיכו-תרבותיים בקורסים להגנה עצמית? מובן שבחינה של תהליכי הפנמה שכאלה, אם היא אפשרית בכלל, חורגת הרבה מעבר לגבולות החקירה הנוכחית, אך ניתן לדון בה באופן עקרוני, ולהציע כמה התרשמויות. בנדורה קישר בתיאוריית הלמידה החברתית שלו (Bandura, 1998) בין רמת מחוללות לבין יכולות למידה. בהקשר זה, ליהי עונה על הקריטריונים שלו: המחוללות המועטה שהיא הפגינה בנוגע ליכולתה לרכוש את הדגמים הפסיכו-תרבותיים המקושרים להגנה עצמית, תפקדה כסוג של נבואה שמגשימה את עצמה, וליהי אכן לא הצליחה בכך. לעומתה אתי, שכל כולה אמונה אחת גדולה ביכולותיה, אכן קלטה חלק נכבד ממצבור הדגמים הגופניים, המנטליים והתפיסתיים שמציע קורס ההגנה העצמית. בצורה דומה, תיאוריית העיבוד הרגשי יכולה להציע הסברים מסוימים לאי היכולת של ליהי להפנים את הדגמים שהוצעו לה. הניתוק והנטרול הרגשי שאותם הראתה עשויים להיות מקושרים לחריגה מחלון הסובלנות הרגשי, שניתקה אותה מיכולות הלמידה שלה. רייצ'ל מתייחסת לכך באופן מודע, כשהיא משתמשת לאורך הריאיון במושג "הצפה רגשית" כמתווך בינה לבין חוויית הקליטה של המתרחש בקורס. ייתכן שהביצוע של רייצ'ל את עצמה כמי ששומרת על איזונים לנוכח הצפה רגשית עשוי להסביר את הקליטה המוצלחת ואת היישום העמוק שעשתה לדגמים שהונחלו בקורס. בצורה דומה, ניתן להבחין בזמן הקרבות הן אצל אתי והן אצל רייצ'ל בהופעה בו זמנית של ביצועים טובים של הצפה רגשית, ושל ביצועים מוצלחים פחות של הדגמים הגופניים שנלמדו בקורס.

בכל הנוגע ללמידה דרך הגוף, ברצוני להעלות כמה נקודות מעניינות. יותר מהשתיים האחרות, רייצ'ל הייתה ריאקטיבית למדריכות ולמדריכים-תוקפים שסביבה, והיא השתתפה עימם בצורה אקטיבית בתהליכי תקשורת האימון. ייתכן שדבר זה קשור לרכישה של דגמים מרובים ומגוונים, וליישום בצורה עמוקה ורחבה לאחר הקורס. אתי, שהביעה מלכתחילה מחוללות עצמית גבוהה וביטחון ביכולותיה הגופניות, אכן למדה במהירות רבה ביצוע של חלק ניכר מהדגמים שהציע הקורס. שתיהן – אתי ורייצ'ל – הראו הלימה בין לימוד מהיר ומוצלח של הדרכים הגופניות לביצוע ה"אישה האימפקטית" לבין לימוד הדרכים המנטליות והקוגניטיביות לביצוע של אישה כזו. ליהי, שכמעט ולא הפגינה למידה גופנית, לא אימצה גם את שלל הדגמים האחרים שהציע הקורס.

תהליך המיפוי והמיקום מתקשר אפוא לתיאוריות על למידה באינטראקציה. רייצ'ל ואתי מקרבות, כל אחת בדרכה, דגם של נשיות שהיא מפחדת ונלחמת, דגם שהן מזהות עם מה שראו אצל המדריכה בקורס ההגנה העצמית. האינטראקציה עם המדריכה אפשרה להן לראות דרכים מסוימות לביצוע. זוהי אינטראקציה שהאירה להן אספקטים מסוימים בעצמן, והניעה תנועה של שינוי במערך הדגמים – אימוץ דגם חדש, ביצוע חדש של "להיות אישה" וקירוב של אופן ביצוע זה, כדרך מוערכת במציאות החווייתית שלהן.

המערכת התרבותית כמוסדת של שינוי

אחת מהתובנות העיקריות שעולות מהמצאים: שינויים שמחקרים קודמים זיהו כמגמות כלליות כמו "עלייה במחוללות", "ירידה בפחד" או "שינוי נרטיב נשי" הם שינויים שיש להם ביטוי מיקרו מקומיים ואינדיבידואליים במערך הדגמים הפסיכו-תרבותיים הייחודי של כל אחת מהנבדקות. ביטויים כאלה לא ניתן היה לזהות בעזרת התיאוריות וכלי המדידה של מחקרים המקובלים בתחום, בעיקר מחקרים כמותניים. התצורה האינדיבידואלית הספציפית נדמית לעתים כל כך אישית, עד שנראה כי כל אחת משלוש הנבדקות עברה תהליך שינוי נבדל לחלוטין.

כמקובל בחשיבה על התרבות (Sheffy, 1997, Swidler, 1986, Even-Zohar, 1997), ניתן להניח שהרבת-מערכת התרבותית היא האחראית העיקרית לווריאציות בתהליכי שינוי אלה, היא שמוסדת תהליכי מיפוי ומיקום, היא שקובעת את הרכיבים המרובים המרכיבים דגם כקונסטרוקט מורכב והיא אחד מהגורמים המווסתים תהליכי למידה. המערך התרבותי שאליו משתייכת כל אחת מהנבדקות פתח לכל אחת מהן נתיבים מסוימים לשינוי וחסם לה אחרים, שאולי היו זמינים לאחרת.

ניתן לראות זאת בדוגמה מהמצאים. נשווה למשל את ביצועיהן של הנבדקות בנקודת הזמן הראשונה: אתי הפעילה נטיות למסוגלות וליכולת, בלמה הפעלה של נטיות לקשר פחד או קושי לחוויה סובייקטיבית ועיצבה עולם חיצוני שהוא מאיים בצורה אובייקטיבית ומוחלטת. באותה נקודת זמן ראשונה, רייצ'ל הפעילה את הנטיות הבאות: פירוש העולם דרך חוויה פנימית ועולם פנימי, הבניה של העולם הפנימי והחיצוני באמצעות חוויות רגש, עיצוב איום שהוא תלוי חוויה סובייקטיבית ולא בהכרח קיים בעולם החיצוני. כלומר, בנקודות הפתיחה אנו מוצאים שני מערכי נטיות שונים של שתי נשים שונות. לאהיר היה שואל: מה קורה לנטיות האלו לאורך זמן? סביר שלאהיר היה עונה – וניסיתי להדגים זאת בניתוח – שהשוני ההתחלתי הזה מלכתחילה מוסת את התנועות העתידיות שנראה בחיי הנטיות של הנבדקות. אף ששתיהן מאמצות נטיות למחוללות, מדובר בנטיות שונות לגמרי אצל כל אחת מהן. אתי מאמצת נטייה לחיזוק המחוללות ה"מעשית" ההתחלתית שלה, כזו שמתבטאת באמונה ביכולת להגן על עצמה בעולם החיצוני. רייצ'ל מאמצת נטייה למחוללות המופנית כלפי פנים – אמונה ביכולת של העולם הנפשי להגן על העצמי מפני הצפה רגשית.

כל אחת משתי הנשים האלו אימצה אפוא נטייה והפנימה אותה בצורה אחרת לגמרי. השינוי – אימוץ דגם – מקבל ערך ומשמעות לוקליים ופרטניים, בהתאם למאגר הדגמים הראשוני של המשתתפת שבנידון. דינמיקה זו היא המעסיקה את לאהיר בשאלותיו על למידה ועל רכישת דיספוזיציות. בהשלמה לתפיסתו של לאהיר, ניתן לטעון שאופן האימוץ האינדיבידואלי של רפרטואר, הנגיש בדרך זו או אחרת לאדם הפועל, קשור לאותו מוסד ולאותו שוק (Even-Zohar, 1997). בעולם של אתי, המוסד והשוק גורמים לנטיות כהבלטת איום חיצוני וכמסוגלות אישית להתמודדות להיות נטיות מוערכות. זאת מפני שלאתי הייתה הזדמנות לאורך חייה להתמחות בביצוע נטיות אלו. אבל המוסד והשוק ויסתו תנועה נוספת שקרתה אצלה – הן גרמו לאתי, במסגרת הקורס, לחזק את הנטיות שעמן התחילה. בו בזמן, המוסד והשוק מנעו ממנה לעשות את מה שרייצ'ל יכולה לעשות – לאמץ נטייה לחשוב על איום פנימי או על מחוללות פנימית. בדיוק באותו אופן, צורת המחוללות שרייצ'ל מפגינה תואמת את מערך הנטיות ההתחלתי שלה. אימוץ נטייה למחוללות פנימית משמעו אימוץ נטייה שרייצ'ל כשירה להפעיל בשדות החברתיים שבהם היא חיה, משמעו אימוץ נטייה שעל ביצועה רייצ'ל חשה שהיא תזכה לתשואה החברתית הגבוהה ביותר. הקורס הציע לרייצ'ל גם את האפשרות לאמץ נטייה של אמונה ביכולתה הגופנית להגן על עצמה מהתקפה בעולם החיצוני, אבל אפשרות זו לא אומצה בידי רייצ'ל, כיוון שזו לא נטייה שזכתה לחותמת של ערך מהמוסדות ומהשווקים בעולמה.

ליהי, כשורדת אונס, מדגימה דינמיקה זו בהקשר דרמטי במיוחד. הנטיות ההתחליות שלה הן נטיות לחוסר יכולת, חוסר כלים ופסיביות. את הקורס לא סיימה כבוגרת אלא כמשתתפת, היות שלא הצליחה לאמץ דגמים גופניים ומנטליים הדרושים להגנה עצמית. בנקודת הזמן השלישית, לאחר הקורס, היא מסוגלת להפעיל נטיות דיווח על מחוללות, אבל אינה מסוגלת לפיתוח רטורי או להפעלה של נטיות מחוללות בחיי היומיום ובמרחבים שונים, כפי שהאחרות היו מסוגלות לעשות. אחת מהסיבות לכך שהיא לא יכולה לעשות זאת היא שאימוץ מלא של נטיית המחוללות בהכרח יבוא על חשבון נטיית הקורבנות, שהיא הנטייה שעליה ליהי מקבלת את התשואה המרובה ביותר לאורך רוב חייה הבוגרים, בתחום המקצועי, הרומנטי והבינאישי. שוב אפשר לראות שהתשואה הזאת מתאפשרת לאור פעילות המוסדות והשווקים בשדות החברתיים והתרבותיים של ליהי.

המוכנות של אתי לאמץ דגם הנמצא בסמוך לדגמים שאותם הפעילה במקור, וההתנגדות של ליהי לאמץ דגם הנמצא בריחוק לדגמים שאותם היא מבצעת בצורה טבעית ורווחית, מצביעות על הבדלים גדולים בין אנשים שונים מבחינת הטווח והטמפו של ויסות השינוי הפסיכו-תרבותי (המותנה במערכות התרבותיות הספציפיות שבהן פועלים אותם אנשים). ניתן לאפיין טווח זה כ"חלון הסובלנות הפסיכו-תרבותי" של הפרט, בעקבות המושג "חלון סובלנות" בתיאוריית העיבוד הרגשי (Emotional Processing Theory), אצל פואה, (דורון וידין, 2006). משמעות הדבר היא שבלמידה של נטיות פסיכו-תרבותיות חדשות יש לכל אחד מאיתנו חלון סובלנות מסוים. המידה שבה חלון זה נפתח, המועד שבו הוא נסגר והמידות שבהן הלמידה הזאת גורמת להצפה או לניתוק של המערכת (ולכן לכישלון תהליך הלמידה) – תלויים למעשה במוסדות ובשווקים שביניהם אנו נעים ובערכים שהם קובעים לדגמים שונים. הדגמים האימפקטיים היו

רחוקים מדי מהדגמים שלייהי הייתה מצוידת בהם כדי שייכנסו לחלון הסובלנות הפסיכו-תרבותי שלה מבלי שייסגר. לעומת זאת, קרבתם של הדגמים האימפקטיים לחלק מהדגמים השכיחים אצל אתי הקלו עליה את הרכישה של דגמים אלה. הרכישה לא דרשה מתיחה יתרה של חלון זה, ולא גרמה להצפה או לניתוק. תובנות אלו בהקשר לרכישת דגמים מקובלות בחשיבה על העברה של רפרטואר תרבותי (אבן-זהר, 1987). החשיבה על "חלון הסובלנות" עשויה לסייע להבנת המכניזם שמכשיל העברת רפרטואר תרבותי. כישלון שכזה יכול להיות מקושר לסגירה של חלון סובלנות פסיכו-תרבותי: לניתוק או להצפה.

מובן שמלכתחילה לא נאמץ נטייה מסוימת "שאינה אפשרית" מבחינת המוסד והשוק הרלוונטיים. כפי שבורדייה מבהיר (בורדייה, 2004), אנו פועלים תמיד במסגרת "שווקים של נכסים סמליים", שלנטיות השונות בתוכם יש "ערך נקוב". ההפנמה והביצוע של הנטיות במרחב נתון מותנים בערך זה. כלומר, אנשים לא מאמצים נטיות שהמוסד והשוק לימדו אותם שאינן מפיקות תשואה, או שהשותפים שלנו לאינטראקציה לא יעריכו. הרב-מערכת מתפקדת למעשה כמערכת מווסתת הקובעת את הדגמים הראשוניים אצל כל אחת מהנבדקות, וכשומרת סף המווסתת את ריקוד הנטיות – איזו נטייה תאומץ, תיזנח, תיחלש, תתחבר לאחרת וכו'. מבחינה זו, הרצון ליצור שינוי במערך נטיות או ליצור שינוי נפשי – בהנחה שהוא כרוך תמיד גם בלמידה של נטייה חדשה, ובקירוב ובהרחקה של נטיות – דורש מאיתנו להיות תמיד רגישים לחלון סובלנות פסיכו-תרבותי זה.

כאן מובהרת בהכרח גם החשיבות של הקהילות התרבותיות שאליהן משתייכות משתתפות בקורס הגנה עצמית, כדוגמאות למערכים תרבותיים המווסתים שינוי. אחת הסיבות שלייהי לא יכולה להפנים את הדגם האימפקטי הפנמה עמוקה ולשמר אותו, היא שהמסגרות שאליהן היא משתייכת לא מייחסות לו ערך, ולכן הוא לא יהווה לה משאב באינטראקציות עימם. אתי ורייצ'ל שתיהן ציינו את התמיכה המשפחתית בקורס, והוריהן ובני זוגן באו לצפות בהן נלחמות וגילו לכך הערכה. רייצ'ל מתארת את החיזוק שחוותה מלראות את אמה מרביצה, ובכך אישרה את הלוחמת שברייצ'ל. בצורה דומה, ההשתייכות לקהילה תרבותית של "פחדניות" (משתתפות הקורס) מאפשרת לרייצ'ל להשלים עם הפחדנית שבה. המשפחה של אתי מעריכה כל כך את החלקים הפמיניסטיים באימפקט, שאולי לא מפתיע שאלה הדגמים שהיא מבצעת בצורה היעילה ביותר ככאלו שקיבלה להן סימוכין באימפקט עצמו. בצורה דומה רייצ'ל מאמצת מאימפקט דגמים של מחוללות רגשית, שישמשו לה בהמשך משאב בקהילה הטיפולית שאליה היא נכנסת כבעלת מקצוע.

אחת המשמעויות של חשיבה זו: התרחשותו של שינוי במכניזם הנפשי של היחיד – המאופיין בריבוי פנימי שמקורו חברתי – כרוך בכמה תנאים. ראשית, הגורם מעודד השינוי (למשל, מסגרת טיפולית מסוימת) צריך להכיר את המוסדות והשווקים של המטופל שבנידון, על מנת להבין את ממדיו של חלון הסובלנות הפסיכו-תרבותי ולדעת איזה דגם אפשר להכניס לחלון זה בטרם ייסגר. שנית, הזוג הטיפולי או הקבוצה הטיפולית יעברו אינספור תהליכים מורכבים וארוכים, ויהפכו לשוק או למוסד בחיי המטופל. אם זה קורה, הרי שהמטפל או הקבוצה הטיפולית יוכלו לקחת חלק פעיל בקביעת משך הפתיחה המקסימלי של חלון הסובלנות, על מנת להכניס אליו את הנטייה שברצוננו להטמיע במערך הנטיות של היחיד המרובה.

לאור זאת, מנקודת המבט של המחקר, מעקב אחר רוחב חלון הסובלנות הפסיכו-תרבותי יכול לסייע בלימוד הדינמיקה ההביטואלית המתקשרת לזהות מקצועית מסוימת. רייצ'ל, לדוגמה, נמצאת בדיוק על סף התחלת לימודים רשמיים של מקצוע טיפולי, לאחר שנים של ליווי והדרכה ללא תואר. חלק מהפעלת הזהות המקצועית הזאת קשור להצגה העצמית שלה כקשובה לאחרים. זה מתקשר גם למודלים שהיא מצאה באמה ובמדריכות הקורס – נשים שיכולות להיות חזקות ולוחמות, ובו בזמן רגישות ואמפטיית לאחרים. נדמה כי קבלת זהות של "לוחמת" היה יכול ליצור איום מסוים על זהותה של רייצ'ל כ"אמפתית ורגישה", וחשוב לה להציג עצמה כ"גם וגם" – גם לוחמת וגם רגישה. חלק מהיכולת לקבל את הכלים שהוצעו לה בקורס כרוך במציאות מודלים נשיים לחיקוי שמקיימים אידיאל כפול זה, ובפרקטיקות של הימנעות מעימות. בצורה דומה, הערך שרייצ'ל מייחסת לנשיות שהיא מטפלת באחרים ואמפתית, הוא ערך שמשפיע על האופן שבו היא מתמודדת עם ביצוע נשיות תוקפנית, בצורה שגורמת לה להרחיק מעליה נשיות תוקפנית, לאמץ הימנעות והגנה עצמית המופעלת בעולם הפנימי (זיהוי אי נעימות והסתלקות מהמקום) ולאמץ הצגת נשיות שהיא בו בזמן מרגישה ומתמודדת.

הצעות למחקרי המשך

מחקרים על מערכי נטיות עשויים לסייע לנו להשוות בין דיווח עצמי בדיבור (למשל, כמקובל בתשאלים פסיכולוגיים, במחקרים נרטיביים וכו') ובין ביצוע עצמי בדרכים שונות, לעיתים מקבילות ולעיתים סותרות (ר' דיון אצל [Sheffy, 1997] בנוגע לסוגי דגמים). כפי שראינו, למשל, בזמן שכל הנשים מדווחות על מחוללות, הביצוע העצמי שלהן חושף שהמחוללות בפועל עשויה להיות סדרה אחרת לגמרי של תחושות ופעולות. אם היינו סומכים רק על דיווח עצמי, היינו מקבלים תמונה חלקית ורדוקציונית של מצב, שבפועל הוא הרבה יותר מורכב ודינמי, ומתבטא בצורות מגוונות.

מעניין להשוות בין העדשה הבוחנת דינמיקה של נטיות לבין עדשות אחרות לבחינת היחיד. ליהי, למשל, הייתה מאובחנת בכל אבחון פסיכולוגי קלאסי כשורדת אונס עם תסמונת דחק פוסט טראומטי. היא גם מראה סימנים אחרים שנמצאים לרוב בשורדות אונס, למשל ניתוק. ניתוח מפת הנטיות שלה עשוי לגלות גם כיצד נראים קישורים, ובעיקר אי קישורים וניתוקים, בין נטיות שונות שהיא מפגינה. ומצד אחר, מעניין לחקור כיצד זהות הקורבן משמשת לה משאב ביחסיה החבריים, הרומנטיים והמקצועיים, ודרך הבחנה זו לנסות ולהבין מדוע קשה לה כל כך לוותר על הנטיות הקשורות לזהות הקורבן – אי ויתור שמתבטא בין השאר באי המוכנות שלה לקבל את הזהות הנשית החלופית שאימפקט הציעו לה.

חשיבה מעניינת נוספת קשורה לאפשרות שקיים דגם של "אימוץ דגמים", ואדם שדגם זה נמצא ברפרטואר שלו מאמץ יותר דגמים חדשים לתוך הרפרטואר. כך למשל ניתן לחשוב על רייצ'ל, שהכריזה כבר בריאיון הראשון על המוכנות שלה לשינוי, ועל כך שהיא עובדת על עצמה, ובריאיון השני אמרה על עצמה שהיא אוהבת לאמץ מושגים ולחיות עימם. לצד דיווחים עצמיים אלה, הממצאים מראים שרייצ'ל אימצה את מרב הדגמים מהקורס וגם שילבה אותם בהתנהלות היומיומית שלה. נשאלת השאלה: האם

קיים אצל רייצ'ל דגם של "אימוץ נטיות", כפי שהעידה על עצמה, והוא אחראי לממצאים המצביעים על כך שאימצה את מרב הדגמים בקורס?

מחקר עתידי העוסק בממשק שבין הפסיכולוגי לתרבותי, ראוי לו שיעסוק במילה המשותפת לשני העולמות: ערך. בעולם הפסיכולוגי מדברים על ערך עצמי בהקשר אינטרה-פסיכי. בעולם התרבותי מדברים על ערך הנקבע במסגרת הרב-מערכת התרבותית (Even-Zohar, 1997, בורדייה, 2004). ההנחה הגופפנית היא כי יחיד בוחר דגם לביצוע על בסיס מה שהוא יודע לבצע הכי טוב באינטראקציה הספציפית הזאת, על מנת להרוויח מקסימום תשואה (גופמן, 1980). ניתן להתייחס לזה כאל מנגנון המבחין בדגמים בעלי הערך התרבותי, ובתהליך של הערכה עצמית בוחר לבצע דגם שאותו היחיד מסוגל לבצע בכשירות המרבית. ניתן לשאול ולחקור מה בין החשיבה הפסיכולוגית והחשיבה התרבותית על מושג הערך: מהם הממשקים והאינטראקציה ביניהם? האם יש להם קיום נפרד? האם מדובר באותו הערך? בערכים שונים? מה מווסת לבסוף את הבחירה בדגם ואת התנהלות היחיד?

בהתבסס על החשיבה על דגמים תרבותיים, ניסיתי במחקר הנוכחי להבין יותר על הדינמיקה של שינוי ברפרטואר דגמים תרבותיים היוצרים את המערכת הנפשית. המשגתי עולם נפשי, המורכב מ"דגמים פסיכו-תרבותיים". שינוי שכזה קשור באימוץ דגמים חדשים לרפרטואר, ויתור על ישנים, קירוב של אחדים והרחקה של אחרים והפעלה של דגמים בעוצמה ובשכיחות משתנות. כל שינוי וכל תנועה שכזו בדגמים שברפרטואר מווסתים בהתאם לרב-מערכות התרבותיות שאליהן משתייך היחיד, ובהתאם לערכים התרבותיים של הדגמים שבנידון. כך, חשיבה שכזו מציעה לעוסקים בחקר שינוי פסיכולוגי בקורסים להגנה עצמית לנשים להתחשב בחשיבה התרבותית בעודם מעצבים קורסים שכאלו – בתהליכי קביעת המטרות, תכנון דרכי הביצוע ובהפעלה של הקורס עצמו. הצעה זו יכולה להוות המלצה לעוסקים בתחום ההתערבויות הפסיכולוגיות בכלל: ההתחשבות בתרבות כגורם מכריע בקביעת ההתנהלות האנושית עשויה להוביל ליוזמות יעילות יותר בתחום שיפור הרווחה הנפשית.

רשימה ביבליוגרפית

- Albert, M. B. (2007). 'The cultural regulation of emotions' In: Gross, J.J., *Handbook of Emotion Regulation*. (503-486) New-York: Guilford Press.
- Andersen, P. A & Guerrero. L.K. (1998). 'Principles of communication and emotion in social interaction. In: Andersen, P. A. & Guerrero, L. K., *Handbook of communication and emotion: Research, theory, applications, and contexts*. (96-49). San Diego: Academic Press.
- Archer, M. (2000). '*Being Human – The Problem of Agency*'. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1998). 'Exercise of Agency in Personal and Social Change'. In: Sanavio, E, *Behavior and Cognitive Therapy Today*. Elsevier.
- Bender A, S. H. (2007). 'Anger and Rank in Tonga and Germany: Cognition, Emotion and Context'. *Ethos* (234-196), 2(35)
- Bernard, R. (1995). 'Unstructured and Semi Structured Interviewing'. In: Bernard, R. *Research Methods in Anthropology*. AltaMira Press: UK
- Bourdieu, P. (1990) Codification." IN: Bourdieu, P. Trans, M. & Adamson, P. *Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology* (86-76) Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (1991). '*Language and Symbolic Power*', Harvard University Press
- Brecklin, L. R. (2008). 'Evaluation outcomes of self-defense training for women: A review' *Aggression and Violent Behavior*. (13:60-76)
- Bucholtz, M. (1999) 'Why be Normal '? Language and Identity Practices in a Community of Nerd Girls' *Language in Society* (23:203-223)
- Christopher, J. C. & Bickhard, M. H. (2007) 'Culture, Self, and Identity: interactivist Contribution to a Meththeory for Cultural Psychology' *Cultural Psychology*. (13:259)
- Condor. S. (2000) 'Pride and Prejudice: identity management in English people's talk about 'this country" *Discourse & Society*, (205-175) (2)11
- Coupland, C. B. (2008) 'Saying it with feeling: Analysing Speakable Emotions'. *Human Relations* (327-353), (3)61
- Andrade, D. & Strauss, C. (1992). '*Human Motives and Cultural Models*'. Cambridge university press.
- David, W. Simpson, T. & Cotton, A. (2006). 'Taking charge: a pilot curriculum of self-defense and personal safety training for female veterans with PTSD because of military sexual trauma' *Journal of Interpersonal Violence* (555-65) (4)21.

- De Welde, K. (2003). 'Getting Physical : Subverting Gender through Self-Defense' .*Journal of Contemporary Ethnograph*.(32:247)
- Edwards, D. (1999). 'Emotion Discourse' .*Culture & Psychology*.
- Edwards, D. (1995) 'A Commentary on Discursive and Cultural Psychology' *Culture & Psychology*, (1:55).
- Eid, M. A. (2001) 'Norms for experiencing Emotions in Different Cultures: Inter and International Differences' *Journal of Personality and Social Psychology* (869-885)(5)81
- Even-Zohar, I. (1990) *Polysystem Studies* .Durham: Duke.
- Even-Zohar, I. (1997) Factors and Dependencies in Culture: A Revised Draft for Polysystem Culture Research .*Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne de Littérature Comparée* ,XXIV.34–15 ,
- Fehr, B. Baldwin, M. Collins, L. Patterson, S. & Benditt, R. (1999) Anger in Close Relationships: An Interpersonal Script Analysis .*PSPB* (299-312) (3)25
- Forsberg, H. A. (2006) 'The Social Construction of Emotions in Chiled Protection Case-Talk' *Qualitative Social Work* (31-9) (1)
- Frost, H. (1991) 'Model Mugging :”A way to reduce women's victimization' .*University of Kansas: Doctoral dissertation*.
- Gee, J. (1996) .'Discourse Analysis : Status, Solidarity and Social Identity' In: *Social Linguistics and Literacies :Ideology in Discourses*. (121-90) London: Tylor and Francis.
- Gidycz, C. Rich , C. Orchowski, L. Miller, A & King, C (2006) 'The Evaluation of a Sexual Assault Self-Defense and Risk-Reduction Program for College Women: A Prospective Study'. *Psychology of Women Quarterly*. (186-173) ((2) 30)
- Henderson, K. & Bialeschki, M. (1993) 'Fear as a constraint to active lifestyles for females' *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance* (64:47–44)
- Holland, D. (1987) 'Prestige and Intimacy. The Cultural Model behind American's Talk about Gender Types' In: Holland, D. & Quinn, N. *Cultural Models in Language and Thought* (78-111) Cambridge University Press.
- Hollander, J.A. (2001), Vulnerability and Dangerousness: The Construction of Gender through Conversation about Violence. *Gender & Society* (83 :15)
- Hollander, J. A. (2004) "'I Can Take Care of Myself" : The Impact of Self-Defense Training on Women's Lives. *Violence Against Women* (10:205)
- Hollander, J.A. (2009) 'The Roots of Resistance to Women's Self-Defense' . *Violence Against Women* (15:574)

- Howard, C.T. (2000) 'Unspeakable Emotion: A discursive Analysis of Police Talk About Reactions to Trauma' *Journal of Language and Social Psychology* (314-295) ,(3)19.
- Hunt, S. & Miller, K. (1997) 'The Discourse of Dress and Appearance: Identity Talk and a Rhetoric of Review' *Symbolic Interaction* (69-82) , (1)20
- Kanagawa, C. Cross, S. & Markus, H. (2001) 'Who Am I?' The Cultural Psychology of the Conceptual Self'. *Personality and Social Psychology Bulletin* (27-90)
- Kashima, Y. (2000) 'Conceptions of culture and person for psychology' *Journal of Cross Cultural Psychology* (14:31)
- Kidder, L. Boell, J. & Moyer, M. (1983) 'Rights consciousness and victimization prevention: Personal defense and assertiveness training' *Journal of Social Issues* (39: 155-170)
- Kitayama, S. Duffy, S. & Uchida, Y. (2007) 'Self as a Cultural Mode of Being', In: *The Handbook of Cultural Psychology*, Kitayama S. & Cohen, D. (Eds), (136-175).
- Laird, P. L. (1993) 'Cognitive and Social Construction in Emotions'. In: M. L. (Ed) *Handbook of emotions (2nd edition)* (475-458)
- Lamerise, E. A. & Dodge, K. A. (1993) 'The development of anger and hostile interactions'. In: Michael, L. & Haviland, J.M. *Handbook of Emotions* (546-537) New-York: Guilford Press.
- Levine-MacCombie, J. & Koss, M. (1986) 'Acquaintance rape: Effective avoidance strategies'. *Psychology of Women Quarterly* (10:311-320)
- Li S. & Arber, A. (2006) 'The construction of troubled and Credible patients: A study of emotion talk in palliative care setting' *Qualitative Health Research* (16(1):27-46).
- Li, S. (2004) "Symbolic niceness': constructing a therapeutic relationship in psychosocial palliative care'. *Social Science and Medicin* (58: 2571-2583)
- Lidsker, J. (1991) 'Women and self-defense training: A study of psychological changes experienced by participants in relation to assault history'. *Pacific Graduate School of Psychology: Doctoral dissertation*.
- Ligorio, B. M. (2010) 'Dialogical Relationship between Identity and Learning'. *Culture & Psychology* (107-16:93)
- Markus, H. & Hamedani, M. (2007) 'Sociocultural Psychology: The Dynamic interdependence among self systems and social systems' In: Kitayama, S. & Cohen, D. *The Handbook of Cultural Psychology* (40-3)
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991) 'Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation' *Psychological Review* (98(2):224-253)
- Mastria, M. (1975) ' A study of assertiveness as a function of training in rape prevention and assertive training'. *University of Southern Mississippi: Doctoral dissertation*.

- McCaughey, M. (1998). 'The Fighting Spirit : Women's Self-Defense Training and the Discourse of Sexed Embodiment'. *Gender & Society* (12:277)
- McDaniel, P. (1993) 'Self-defense training and women's fear of crime'. *Women's Studies International Forum* (16:37-45)
- Mesquita, B. (1992) 'Cultural Variations in Emotions: A Review'. *Psychological Bulletin*, (112:179-204)
- Mesquita, B. & Walker, R. (2003) 'Cultural differences in emotions: a context for interpreting emotional experiences' *Behaviour Research and Therapy* (41:777-793)
- Michener, S. (1996) 'An analysis of Rape Aggression Defense as a method of self-empowerment for women'. *Walden University: Doctoral Dissertation*.
- Morris, M. W. (2000) 'How emotions work: The social functions of emotional expression in negotiataion' In: Staw, B.M. *Research in Organizational Behaviour* (1-50)
- Mosquera, P.M. (2000) 'The role of honor related values in the elicitation, experience and communication of pride, shame and anger: Spain and the netherlands compared'. *Personality and Social psychology Bulletin* (26(7): 833-844)
- Noble, G. & Watkins, M. (2003) 'So, how did Bourdieu learn to play Tennis? Habitus, Consciousness and Habituation'. *Cultural Studies* (520-539) ,(4-17:3)
- Ozer, E. & Bandura, A. (1990) 'Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis' *Journal of Personality and Social Psychology* (58:472-486)
- Pava, W. Bateman, P. Appleton, M & Glascock J. (1991) 'Self-defense training for visually impaired women' *Journal of Visual Impairment and Blindness* (85:397-401)
- Polanyi, L. (1981) 'What Stories Can Tell Us about Their Teller's World' . *Poetics* (2(2)97-112)
- Quinn, N. (1987) 'Convergent Evidence for a Cultural Model of American Marriage' In: Holland, D. & Quinn N, *Cultural Models in Language and Thought* (192 -173) Cambridge University Press.
- Ratner, C. (1999) 'Three Approaches to Cultural Psychology: A Critique', *Cultural Dynamics*, (11(7)).
- Ratner, C. (2000) 'A cultural psychological analysis of Emotions' *Culture & Psychology* (6:5-39)
- Ratner, C. (2008) 'Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Scientific and Political Considerations' *Culture & Psychology* (41 (2))
- Riger, S. & Gordon, M. (1981) 'The fear of rape: A study in social control' *Journal of Social Issues* (37:71-92)
- Rowe, N. (1993) 'Self-defense training: An empowerment process for women' *California Institute of Integral Studies: Doctoral dissertation*.

- Rosenblum, G. Taska, L. & Cermele, J. (2007) IMPACT Basics as clinical intervention *Invited presentation to the IMPACT (TM) Conference* .San Francisco, CA.
- Scheppele, K. & Bart, P. (1983) 'Through women's eyes: Defining danger in the wake of sexual assault' *Journal of Social Issues* (39:63-80)
- Searles, P. & Follansbee, P. (1984) 'Self-defense for women: Translating theory into practice' *Frontiers* (70-8:65)
- Sheffy, R. (1997) 'Models and habituses : Problems in the idea of cultural repertoires'. *Canadian review of comparative literature* (24(1: 35-47))
- Shields, S. A. (2005) 'The Politics of Emotion in Everyday Life: "Appropriate" Emotion and claims on Identity'. *Review of General Psychology* (9(1):3-15)
- Shim, D. (1998) 'Self-defense training, physical self-efficacy, body image, and avoidant behavior in women'. *Boston University: Doctoral Dissertation*.
- Shweder, R.A. (2004) 'Deconstruction the Emotions for the Sake of Comparative Research'. *Prepared for Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium, June 13-16, 2001* .
- Shweder, R.H. (1993) 'The cultural psychology pf emotions: ancient and renewed'. In: Lewis, M. H. *Handbook of emotions* (397-415) New-York: Guilford Press.
- Silverman , D .((1993) 2006) .'*Interpreting Qualitative Data*' .Sage Publications.
- Smith, D. (1983) 'A program evaluation: The effects of women's self-defense training upon efficacy expectancies, behaviors, and personality variables' .*Michigan State University: Doctoral dissertation*.
- Snow, D. & Anderson, L. (1987) 'Identity Work among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities'. *The American Journal of Sociology* (92(6):1336-1371).
- Swidler, A. (1986) 'Cultue in Action'.*American Sociological Review* (51:273-286)
- Thommen, B. & Wettstein, A. (2010) 'Culture as the Co-evolution of Psychic and Social Systems: New Perspectives on the Person-Environment'. *Culture & Psychology* (241-16:213)
- Tracy, S.J. (2000) 'Becoming A Character for Commerce: Emotion Labor, Self Subordination, and Discursive Construction of Identity in a Total Institution'. *Managment Communication Quartely* (1(14):90-128)
- Turner, J. H (2006) 'Sociological Theories of Human Emotions'. *Annual Review Sociology* (32:25-32)
- Vasquez, C. (2009) 'Reported Speech and Reported Mental States in Mentoring Meeting: Exploring novice Teacher identities'. *Reaserch on Language and Social Interaction* (42:1-19)

- Walker, M. B. (2003) 'Cultural differences in emotions: a context for interpreting emotional experiences' *Behavioral research and therapy* (41:777-793)
- Wang, Q. (2001) 'Did you have fun?' American and Chinese mother child conversations about shared emotional experience'. *Cognitive development* (16:693-715).
- Weitlauf, J. Cervone, D. & Smith, R. (2000) 'Generalization Effects of Coping-Skills Training: Influence of Self-Defense' *Journal of Applied Psychology* (84(4):625-633)
- Wetherell, M. (2007) 'A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity' *Journal of Sociolinguistics* (5(11):661-681)
- Wierzbicka, A. (2009) 'Language and Metalanguage: Key Issues in Emotion Research'. *Emotion Review* (1:3-14)
- אבן-זהר, א. 1987 'תהליכי מגע והתערבות בהיווצרות התרבות העברית החדשה', בתוך *נקודות תצפית: תרבות וחברה בארץ ישראל*. נורית גרץ, דן מירון ושלום רייכמן (עורכים). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה (140-129).
- אלגזי, ג. (2008) 'עבודתו של ברנאר לאהיר: הזמנה לקריאה'. *תיאוריה וביקורת* (75-33:73)
- בורדייה, פ. ([בהכנה]). *שלוש דרכים להתבדל*. באלגזי, ג. ואבן-זהר, א. *עבודות בסוציולוגיה של התרבות*.
- בורדייה, פ. (2004) *שאלות בסוציולוגיה*, תל אביב: רסלינג
- גופמן, א. (1980) *הצגת האני בחיי היומיום*. (ע' ש' גונן, מתרגמים) תל-אביב: דביר/ ספרי רשפים.
- כהן, ד.א. ופרידמן, ד. (2010). *אישיות: בנדורה - גישת הלמידה החברתית: ויסות עצמי ומסוגלות עצמית*. אוחרזר ב- 26 פברואר 2013, מתוך הספרייה הוירטואלית של מט"ח: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=13522&kwd=7410>
- לאהיר, ב. (2008) מהתיאוריה של ההביטוס לסוציולוגיה פסיכולוגית. *תיאוריה וביקורת*(77:33-100).
- לאור, א. (2009). הכס הקדוש, הפרט והקבוצה: מפגשים אינטרסובייקטיביים. אוחרזר ב- 26 פברואר 2013 מתוך אתר האינטרנט של "מכון רמת אביב לפסיכותרפיה פסיכואנליטית" <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=29&cat=article&articleid=1951>
- לבוב, ו'. (1975) (1966) טרנספורמציה של חוויה לתחביר סיפורי. *הספרות*, 83-20:60.
- מנדלוביץ, ש. (2009) *על הסדר החברתי של העצמיים המרובים, הוצאת רסלינג: תל אביב*
- פואה, ע. דורון, מ וידין, א. (2006) *חשיפה ממושכת - המדריך לטיפול בהפרעה פוסט טראומטית. קרית שמונה: המרכז לשעת חירום*
- תודר, מ' ווינברג, ח'. (2006) *הקבוצה בארץ המראות. מקבץ*, (1)11: (54-35).

Abstract

This study examines processes of psycho-cultural change amongst women who participated in a self-defense course designed for women. The core assumption of the study is that one's psycho-cultural models, and the cultural polysystem in which one operates, regulate their reactions to new psycho-cultural models that are suggested in a psychological intervention, such as the self-defense course in question.

Self-defense programs designed for women are guided by the assumption that violence directed towards women is a specific form of violence, and that women's different reactions to violence are products of gender socialization. Hence, most self-defense programs for women teach the participants new ways of performing a more assertive and reactive femininity that entails capability of self-defense. These ways involve body language practices, and new patterns of feeling, thinking and behaving. These changes are seen as events which empower women.

Previous studies conducted by psychologists and sociologists examined the changes experienced by women who participated in self-defense classes. Most studies have focused on the psychological changes, especially empowerment, sense of agency, and changes in self-efficacy and self-perception. These studies also found changes in beliefs, social interactions, gender constructions, and higher levels of self-confidence, assertiveness and self-image (De Welde, 2003; Hollander, 2004; Hollander, 2009; McCaughey, 1998; Brecklin, 2008; Weitlauf, Cervone & Smith, 2000; Gidycz *et al.*, 2006; David, Simpson & Cotton, 2006). However, recent studies raise questions about the reliability and effectiveness of women's self-defense programs, mainly with regard to their ability to teach new patterns, and to sustain their positive outcome (Brecklin, 2008).

Against this background, the current study examines changes in self-defense classes for women, using theoretical and methodological tools from the fields of culture research and cultural psychology. I use theories of cultural models, repertoire and polysystem theory (Swindler, 1986; Even-Zohar, 1997; Lahir, 2008), and elaborate on the concept of 'Psycho-Cultural Models': a specific kind of cultural models, which construct one's mind and psychological functioning.

The present study examines change in psycho-cultural models as related to participation in a self-defense course. In this perspective, a self-defense course is seen as a socio-cultural location in which participants may acquire new psycho-cultural models.

This study sets out to examine the following questions: (1) How does a change occur in a personal repertoire of psycho-cultural models? (2) How does such change relate to the cultural polysystem relevant to the individual? (3) By examining psychological change through the aforementioned theories, what can be learned about psychological change, specifically in women's self-defense courses?

This study includes a comparative investigation of three case studies: three women, between 25 and 30 years old, who participated in *Impact*, a self-defense program (for information see:

http://www.elhalev.org/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=99&lang=he).

In order to evaluate the psycho-cultural effect of the course on these women, I interviewed and observed them at three different points in time. For each participant, a basic repertoire of psycho-cultural models was identified before the course; changes to this repertoire were examined during the five weeks of the course; and again three months after it ended. This was done with a view to examine the change in participants' repertoire of psycho-cultural models following the introduction of new models in the course.

Theoretical Background

The study proceeds from the culture-research perspective. At the heart of the cultural approach lies the assumption that culture – much like biology and psychology – affects human behavior at all levels, from the micro level – the individual – through the dyad, triad, group, organization and society, and up to the macro level – global and virtual culture. Culture is the “tool box” (Swidler, 1986) which we use to bring forward any human action, emotion and thought.

In various disciplines it has been suggested that cultural influences human action by providing it with patterns for perception and action, sometimes known as “cultural models” (Mesquita & Walker, 2003 ;Swidler, 1986 ;Quinn, 1987 ;Holland, 1987 ; D'Andrade & Strauss, 1992 ;Markus & Hamedani, 2007 ;Sheffy, 1997). It is assumed that the origin of these patterns is cultural, meaning that they are not innate. During an individual's life, one moves in different socio-cultural spaces and belongs to different communities. In each of these spaces, one acquires patterned cultural knowledge that enables them to perform all activities. These patterns are internalized so as to become a part of “the person”, in a way that feels natural and inherent (Bourdieu, 2004). In

Bourdieu's terms, the *habitus* is intended to capture the unconscious internal mechanism that converts external social patterns into internal mental ones.

Guided by the cultural models hypothesis (Even-Zohar, 1997; Sheffy, 1997; Swidler, 1986), we see these patterns of cultural knowledge as cultural models, having a complex configuration, resembling a flow-chart, or a sort of matrix. At any given moment, individuals have several available cultural models which they know how to use, aggregated in a repertoire. Unconsciously and according to context, a person chooses which models to activate in order to gain "profit" – "symbolic capital" in Bourdieu's terms – to be given to them by their partners in interactions, if they perform the chosen pattern in the correct cultural way.

The current study is also based on current knowledge in the cultural psychology field, according to which the cultural world and the mental world construct one another (Kanagawa, Cross, & Markus, 2001; Markus & Hamedani, 2007; Kashima, 2000; Markus & Kitayama, 1991; Thommen & Wettstein, 2010) . Such thinking seeks to bridge the dichotomy between the individual and the society, the psychological and the cultural. Psychological phenomena are constructed from social actions and cultural conceptions – and reflect them.

Yet, in the field of cultural psychology there is almost no mention of patterns. The present study tries to combine the cultural models tradition with the cultural psychology tradition, thus creating mental-cultural patterns. The study offers a conceptualization of *Psycho Cultural Models*: a specific kind of cultural model that constructs the mental world – ways of thinking, feeling, behaving, patterns of self-esteem, self-conceptualization, sense of self, etc.

Following Bourdieu, Bernard Lahir (2008) further develops the idea that *habitus* does not function in the same manner in any location and under any circumstances. The more an individual is placed in a multiplicity of non-homogeneous and even conflicting social contexts, the more heterogeneous their repertoire of cultural models (inclinations, habits or skills, in Lahir's terms) would be. They would have a wider variety of possible cultural models to activate in various contexts, locations and interactions. The main question that interests Lahir is how cultural models work in the individual which he names "the social individual": How do models become socially constructed, embedded, assimilated or transferred? How can they be reconstructed? How can one put them in motion or suspend them? Lahir tries to find out whether models fade away or vanish if they are not in use. Can training ruin existing models?

Are there stronger or weaker inclinations? How do different assimilated inclinations organize together?

In this study, Lahir's questions are adopted in order to help examine the psychological change in self-defense courses, change that is defined as a shift in the repertoire of psycho-cultural models. The study deals with factors that affect shifts, and different kinds of shifts, such as training, adoption, rejection, bringing near, distancing, etc.

Prior studies proceeded from the assumption that the factors regulating the mental change in self-defense courses are "purely" psychological by nature. Those studies explored the role of cognitive and emotional processes in producing the desired change (McCaughey, 1998; Hollander, 2009; Hollander, 2004; De Welde, 2003; Brecklin, 2008; Gidycz *et al.*, 2006; David, Simpson & Cotton, 2006). Thinking in terms of psycho-cultural models, however, implies that such psycho-cultural change that occurs during the course are determined by factors related to the cultural polysystem. Moreover, assuming that psycho-cultural models carry certain culturally-determined symbolic values, these models are thus seen as social resources. The unconscious employment of one model or another is what grants the individual with a symbolic capital (Bourdieu 1985).

Methodology

Each of the three women who participated in the study were examined three times in different ways: (1) An in-depth semi-structured interview before the course; (2) Videos and recordings from the course; (3) An in-depth semi-structured interview three months after the course.

Materials were analyzed using interaction analysis, narrative analysis, thematic analysis and psychological-cultural discourse analysis (Wetherell, 2007; Li & Arber, 2006; Shields, 2005; Hunt & Miller, 1997; Condor, 2000; Bucholtz, 1999; Snow & Anderson, 1987; Edwards, 1999; Coupland, 2008). A special emphasis was given to identify the models that enable the speakers to construct feelings of fear and threat, conceptions of gender, estimations of capability and ability, and other themes which prior studies have attributed to psychological change in self-defense course.

The aim of the analysis was to identify recurring patterns in the participants' conduct: (1) Patterns of physical conduct that can be observed and analyzed; (2) Psycho-discursive practices (as defined in the field of discursive psychology, see

Wetherell, 2007), i.e. patterns of speech, which a person uses to construct their identity and inner world.

The aim of studying these patterns in three different time points and contexts is an attempt to understand the influence of participation in self-defense courses on the repertoire of psycho-cultural models of each of the subjects.

Findings

Although the three research subjects were exposed to the same psycho-cultural models inculcated by the Impact self-defense course, each of them adopted these models differently, according to their specific socio-cultural position prior to their participation in the course. While traditional quantitative research tools, as used in many psychological studies, would catalog these three women as going through the exact same psychological change, the qualitative cultural tools reveal the nuances of individual change that each woman underwent. Apart from being affiliated to a specific cultural polysystem, their differentiated change-trajectories also entail better prediction as to how sustainable this psychological change may be.

The analysis shows that each woman identifies in her world a repertoire of psycho-cultural models, which lead to her performance of self. Each woman organizes these models in an internal map, positioning herself at every given moment close to or far away from specific models, according to the symbolic capital she ascribes to these models. The socio-cultural change is expressed by transformations of the person's internal map, and her self-positioning on this map. These changes are affected by each woman's polysystem, which determines both the value she ascribes to each model and the symbolic capital she might gain or lose as a result of these changes.

The main finding of this study is that one's socio-cultural system regulates one's reactions to new psycho-cultural models. Each woman's cultural polysystem has opened specific routes of change while blocking others, which might have been available to another woman.

The regulation of psycho-cultural change by the cultural polysystem is defined in this study as a psycho-cultural "window of tolerance". While learning new psycho-cultural models, each one of us has a specific window of tolerance. The degree to which this window opens, and the time frame before it shuts, affects the efficiency of the learning process, and is dependent on one's cultural polysystem.

Following cultural polysystem and cultural repertoire theories (Even- Zohar, 1997; Swidler, 1986; Sheffy, 1997), one does not internalize a model, unless that model has a “set value” that entails one’s gain of symbolic capital. The cultural polysystem, in fact, functions as a regulating system that controls shifts in one’s repertoire of psycho-cultural models. Hence, in order to create mental change – assuming that it always involves shifts in one’s repertoire of psycho-cultural models – we need to be attentive to each and every one’s psycho-cultural window of tolerance.

It follows that change in the mental mechanism of “the social individual” depends on the social-cultural context, in at least two important aspects, namely: First, the factor that encourages psychological change should be in accordance with one’s polysystem, in order to understand the specific characteristics of one’s window of tolerance. Such knowledge will enable to better predict which new cultural models may be easily adopted.

Second, psychological intervention programs, such as self-defense courses, may in themselves entail long-term, complex processes, thus constituting a cultural system from the viewpoint of the participants’ lives. If so, the psychological intervention program could take an active role in determining the window of tolerance’s maximal opening duration, and better controlling which new models might be assimilated in the individual’s psycho-cultural repertoire