

רצוי ומצוי בקליטת מהגרים במערכת החינוך בישראל

עדי בינס¹

תקציר

מטרת המחקר המוצג במאמר היא ניתוח תפיסותיהם של מורים באשר לקליטת מהגרים במערכת החינוך על הרצף שבין כור היתוך לרב-תרבותיות. השאלה בה התמקד המחקר הינה **כיצד מתייחסים מורים במערכת החינוך לריבוי התרבויות בכיתתם? מהן תפיסותיהם ופעולותיהם ביחס לתלמידיהם העולים?**

כדי להתמודד עם שאלה זו, מציג המאמר גם את המדיניות הקיימת וההנחיות הקיימות למורי עולים, שהיא הסביבה בה אמורות להתעצב התפיסות והפעולות החינוכיות. שיטת המחקר הייתה איכותנית, במסגרתה רואיינו מורי עולים בארבעה בתי ספר על-יסודיים במרכז הארץ. העולים הינם בעיקר עולים מאוקראינה וצרפת ומיעוטם ממדינות דוברות אנגלית. הממצאים באשר לתפיסותיהם של המורים הראו כי ישנם מורים שתפיסותיהם ופעולותיהם תואמים את הגישה הרב-תרבותיות, מורים שתפיסותיהם ופעולותיהם תואמים את גישת כור היתוך וכאלו שיש פער בין תפיסותיהם ופעולותיהם. כלומר, בשאלות על תפיסות העולם הם מציגים תפיסות רב-תרבותיות, אך הלכה למעשה פועלים על-פי תפיסת כור ההיתוך. גם במסמכי המדיניות נמצא כי ישנם ביטויים לתפיסות השונות וכן שככלל, הם אינם בהירים ונגישים למורים, ואלה לא מקבלים הכשרה והכוונה מקצועית מספקת לעבודה עם אוכלוסיות עולים.

בדיון החותם, המאמר מנסה לעמוד על הסיבות לפערים שבין המדיניות לנעשה בפועל ובין התפיסות לפרקטיקה ולהציע שהיעדר המדיניות המכוונת והמפוקחת היא אחת הסיבות לקיומן של תפיסות ופעולות שונות של מורים. המאמר ייחתם בהמלצות כיצד ניתן לשפר את הבהירות בהבנת תפיסות רב-תרבותיות ולקדם את יישומן, במגבלות המחקר ובהצעה למחקר המשך.

מילות מפתח: רב-תרבותיות, כור היתוך, תפיסות מורים, מדיניות חינוך כלפי מהגרים

ד"ר עדי בינס, מכון מופ"ת; המכללה האקדמית בית ברל

1. מבוא

המונח רב-תרבותיות הפך בשליש האחרון של המאה העשרים לאחד המרכזיים בשיח האקדמי והציבורי, ובמהלכו צבר הגדרות ופרשנויות שונות. נהוג להבחין בין ריבוי תרבותי, מושג המדגיש את הממד הדמוגרפי, לפיו ביישות מדינית מוגדרת חיות זו לצד זו קבוצות אתניות ותרבותיות שונות (Appliah, 1998; Penninx, 1996) לבין רב-תרבותיות, לפיה ההתייחסות היא להיבט המבני והפוליטי של המונח, כלומר ליחסי גומלין פוליטיים, כלכליים וחברתיים בין קבוצות. כשהשלטון מאפשר חלוקה הוגנת ושוויונית של משאבים, מתקיימת מדיניות רב-תרבותית (Zolberg, 1996). לפיכך, חברה יכולה להיות מרובת תרבויות אך לא רב-תרבותית (קימרינג, 1998). מדינת ישראל, אליה הגיעו לאורך השנים עולים ממדינות שונות, מאופיינת מבחינה דמוגרפית בריבוי תרבויות וגם אופייה של מערכת החינוך משקף מצב זה. בדומה למדיניות הישראלית שעברה שינויים לאורך השנים ביחסה לעולים, גם גישה של מערכת החינוך בישראל עברה שינויים. ממדיניות של הטמעה, דרך מדיניות אינטגרציה ואל תפיסות פלורליסטיות ורב-תרבותיות שלא תמיד יושמו בצורה מיטבית.

תפיסות המורים ופעולותיהם עם תלמידים עולים הינן מרכזיות בתהליך קליטת תלמידים מהגרים בכל מדינה. הם המפגש הראשון שלהם עם נציגי הממסד והמערכת הציבורית המקנה להם נורמות, ערכים ותכנים. לאור זאת, ולאור העובדה ש"המעשה החינוכי" מתרחש לרוב מאחורי דלת סגורה ואין יכולת של ממש להעריכו ולפקח עליו, מעניינות במיוחד תפיסות המורים, מתוך הנחה שמתוכן גם נגזרות הפעולות החינוכיות שלהם בחיי היום-יום של בית הספר. לאור זאת, **שאלת המחקר במאמר זה הינה כיצד מתייחסים מורים במערכת החינוך לריבוי התרבויות בכיתתם, ומה הן תפיסותיהם ופעולותיהם ביחס לתלמידיהם העולים?**

במחקר רואיינו מורים לתלמידים שעלו לארץ עם משפחותיהם בשנים האחרונות (עד חמש שנים), והם לומדים בארבעה בתי ספר על יסודיים במרכז הארץ. העולים הגיעו בעיקר מאוקראינה וצרפת ומיעוטם ממדינות דוברות אנגלית. המורים שרואיינו מלמדים מקצועות שונים בבתי הספר ולהם ותק של יותר מחמש שנים בהוראת עולים.

המאמר בנוי מהחלקים הבאים: בחלק השני, התאורטי – יוצגו גישות לקביעת מדיניות בחברה מרובת תרבויות והאופן בו במדיניות החינוך בישראל יושמו גישות אלו – הטמעה, ליברליזם ומדיניות רב-תרבותית. בחלק השלישי יוצג מקרה בוחן העומד במוקד מחקר זה – מדיניות קליטת מהגרים במערכת החינוך בישראל, יוצגו ההתפתחות הכרונולוגית שהתרחשה והמדיניות הקיימת היום, ביחס לגישות. בחלק הרביעי תוצג המתודולוגיה, בחלק החמישי יוצג ניתוח הממצאים, הכולל את ניתוח תפיסות המורים כפי שעלה מתוך ראיונות עם מורים ובעלי תפקידים במערכת החינוך ואת היעדרה של מדיניות אחידה, מנחה ומכוונת. המאמר ייחתם בדיון, המלצות יישומיות, תיאור מגבלות המחקר והמלצות למחקר המשך.

2. רקע תאורטי

גישות להתמודדות עם מציאות רב-תרבותית ויישומן במערכת החינוך

בספרות נהוג לסווג את הדרכים השונות בהן מדינות מתמודדות עם המציאות של ריבוי תרבויות. אחת הטיפולוגיות מחלקת אותם לכמה אבות טיפוס: (א) המודל הראשון הוא **טמיעה**, **אסימילציה**, **כור היתוך**. מודל זה נוטה לבטל את השונות או לצמצם אותה לטובת המכנה המשותף בין הקבוצות השונות. במודל זה המהגר או קבוצות המיעוט כקולקטיב נפרדת ממאפייניה

הייחודיים לטובת אימוץ ערכיה המרכזיים של החברה המארחת. מצב של היטמעות, הוא מצב בו היחיד אינו מבקש לשמר את זהותו התרבותית והוא מעוניין בקבלת התרבות האחרת. זה מצב שבו המהגר נקלט אל תרבות החברה הדומיננטית ומאמץ אותה. מהגרים עושים זאת על-ידי רכישת שפה, יצירת קשרים חברתיים עם המקומיים, סיגול אורחות החיים המקומיים ועוד. לעיתים המוסדות אף מעודדים תהליכים אלו. (Berry, 1997). מודל זה, למשל, כיוון את המהגרים שהגיעו לארצות הברית לשנות את תרבותם כתנאי להשתלבות בחברה האמריקאית (Matton & Maurine, 1992). דוגמה נוספת היא התנהלותם של מקבלי ההחלטות בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל, לפיה הם סברו כי שינוי תרבותם של המהגרים יאפשר להם להשתלב בחברה החדשה. לפי תפיסה זו, ההבדלים בין הקבוצות הוותיקות לחדשות הם זמניים, ויסיימו ככל שהמהגר יתקדם בהשתלבותו בחברה. במודל זה, למדינה ולמנגנוני השונים ומערכת החינוך בראשם, תפקיד חשוב בתהליכי השינוי, הם אלה המובילים את המהגר אל תוך החברה החדשה. למודל זה קשיים וחסרונות רבים ועלתה כנגדו ביקורת: הקבוצות לא תמיד מעוניינות ויכולות להיטמע בחברה ולכן היא נתפסת כתפיסה שתלטנית אימפריאליסטית ואף דכאנית כלפי קבוצות מסוימות (Young, 1990). תאוריות של הגירה עוסקות באפשרויות נוספות דרכם מתמודד הפרט עם הכניסה אל חברה חדשה: במצב של היבדלות, ליחיד חשוב לשמור על תרבותו המקורית והוא מבקש להימנע מאינטראקציה והשפעה של התרבות החדשה. במצב של השתלבות, יש ליחיד עניין בקיום תרבותו המקורית וגם באינטראקציה עם חברי קבוצות אחרות. במצב זה נשמרת תרבותו במידה מסוימת ועם זאת מתקיימת שאיפה להיות שותף במערך חברתי רחב יותר. מצב של שוליות, מתקיים כאשר ישנו עניין מועט בשימור תרבותי ועניין מועט בתרבות החדשה. אז מתקיימת תזוזה של הפרט לשוליים (Berry, 1997); (ב) **מודל הליברליזם** הוא מודל נוסף להתמודדות עם השונות התרבותית. מודל זה קורא לניתוק בין המדינה לבין העדפותיו התרבותיות של האזרח, בין מרחב פרטי לציבורי, מעין מדינת "כלל אזרחיה" שבה יש ניטרליות תרבותית. לפיה, האזרחים מקבלים את כללי המשחק הדמוקרטיים ומתוך כך הם מקבלים על עצמם הפרדה בין המדינה לבין הזהויות האתניות שלהם. מצב זה בעייתי ליישום שכן המדינה היא לעולם לא "שחקן ניטרלי". בחירתה בשפה רשמית, ימים לאומיים, מערכת חינוך ועוד – נושאת משמעויות תרבותיות מובחנות (יונה, 2005). אם המודל הראשון מבקש לבטל את ההבדלים בין קבוצות, המודל הזה מנסה ליצור זירה ציבורית אובייקטיבית וסטריילית ממאפייני הקבוצות השונות ולדחוק את ההבדלים אל המרחב האישי. בפועל הדבר אינו אפשרי משום שלרבים ממאפייני הקבוצות יש ביטוי גם במרחב הציבורי ובמוסדות, ולא ניתן להשאיר אותם במרחב האישי בלבד (טקסים, ציון אירועים של קבוצות שונות בספרי הלימוד ועוד); (ג) **המודל הרב-תרבותי** מבקש לפצות על חסרונותיהם של המודלים הקודמים. מודל זה מורכב מגישות וזרמים שונים, אך ככלל הוא מבקש לקדם תפיסה המכירה רשמית בקיומן של קבוצות אתניות ותרבותיות ובזכויות הקולקטיביות הנגזרות מהכרה זו, ומציע ליצור איון בין צדק חלוקתי לצדק תרבותי, כלומר בין חלוקה צודקת של משאבים לבין הכרה תרבותית (Kymlicka, 1998). למודל ביטויים שונים אך המשותף לתומכיו היא העמדה הרואה בשונות התרבותית רכיב שיש להכילו בליברליזם המודרני אותו יש להגדיר מחדש. המדינה מחויבת ליצור מדיניות הוגנת כלפי קבוצות שונות. אחריותה ליצור את מרחב האפשרויות עבור הקבוצות ולא הקבוצות הן אלה שתתבענה את זכויותיהן לקיומן הייחודי

מהמדינה. מדיניות רב-תרבותית תיצור מקום גם לקבוצות שאינן דומיננטיות ותסדיר את היחסים ביניהן לבין המדינה בחקיקה ומוסדות חדשים (Kymlicka & Banting, 2006).

כדי לבחון עד כמה מקבלים על עצמם המורים את תלמידיהם מהקבוצות השונות, אבדוק במחקר את יחסו של המורה אל תרבות המוצא של התלמיד, אל שפתו, אל משפחתו וכן עד כמה המורה "מגויס" לייצג ולקדם את הערכים הקנוניים הדומיננטיים בחברה הישראלית, ביניהם השירות בצבא, או שהוא מייצג תפיסות פלורליסטיות יותר כלפי השירות הצבאי.

ככלל, מערכת החינוך הינה אחת המערכות העיקריות המרכזות בתוכן את כלל האוכלוסייה במסגרת חוק חינוך חובה, ובה לומדת אוכלוסייה הטרוגנית מבחינה תרבותית המייצגת את הרכב החברה כולה. בית הספר הוא המוסד המקנה ידע לימודי ותרבותי, ערכים לאומיים, סמלים וערכים ונורמות חברתיים, ובכך הוא מהווה סוכן חברות מרכזי של התלמידים אל תוך החברה. בבית הספר, הדמויות המשמעותיות המעצבות היבטים אלו אצל התלמידים, הם המורים, אותם פוגש התלמיד ברמה היום-יומית. ניתן להסיק כי קיומן וביטוי של תפיסות רב-תרבותיות אצל מורים, יבואו לידי ביטוי הלכה למעשה בחיי היום-יום בבית הספר במפגש עם תלמידים מקבוצות מגוונות. האופן בו המורים מפרשים רב-תרבותיות והאופן שבו הם מתנהלים מתוך תפיסותיהם הוא נושא מחקר זה, המבקש לזהות מלמטה למעלה (bottom-up) את הנעשה בבתי הספר בהם לומדים עולים, מתוך הנחה שהמורים הם שחקן דומיננטי ביישום המדיניות ולכן הבנה של עמדותיהם ופעולותיהם היא רלוונטית ביותר.

מחקרים שונים מראים שהיותו של המורה פתוח לקבלת שפות שונות, תלמידים שהגיעו מתרבויות שונות ופתיחות לכך שיש להם אסטרטגיות למידה שונות וערכים שונים, ישפיעו על התנהלותו עם תלמידיו המהגרים. במחקר שנעשה בגרמניה (Hachfeld et al., 2015), נבחן הקשר בין כשירות מקצועית של מורים להוראת אוכלוסיות מגוונות ונמצא כי מורים עם תפיסות רב-תרבותיות פתוחים יותר להוראת מהגרים ובעלי מוטיבציה גבוהה יותר ללמד אוכלוסיות מגוונות. במחקר שנעשה על מורים של קבוצות רב-תרבותיות בהולנד (Janvan et al., 2009), רוב המורים נרתעו מלהתייחס לרקע התרבותי והאתני של תלמידיהם. מחקר אחר שנערך בהולנד (Thijs & Eilbracht, 2012) הראה כי קשרים בין המורים וההורים סייעו בתהליך הסתגלותו של התלמיד המהגר לבית הספר ובהיכרות של המורה עם המאפיינים הייחודיים מבחינה תרבותית ואתנית של התלמיד המהגר. סבר (2001) הציגה מודלים שונים לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות, ובין הדפוסים שתיארה קיימים דפוסי ביניים שאינם הטמעה מוחלטת ואינם רב-תרבותיות במשמעותה המהותית, למשל, דפוס 'הפלורליזם החולף', לפיו השימוש בתרבות ושפת המקור של המהגרים היא כלי לשיפור רכישת השפה העברית וזירוז ההשתלבות: סבר (2001) מתארת זאת כמעין "קביים" לשוניים שישמשו את הילד עד שיוכל להסתדר בכוחות עצמו. כלומר המטרה היא לא לשמר את תרבות המוצא, אלא לתת "הנחה" לתלמיד העולה, וכשהוא "ישתחרר" מתרבותו, המורה אף יתגאה שהתלמיד כבר שכח את הרוסית. מודלים אחרים מתארים גם הם מעברים בין התפיסות השונות. בארצות הברית למשל, דובר על מעבר מ"כור היתוך לקערת הסלט" (Matton & Maurine, 1992). במצב זה נכללת תרבות המיעוט בתוכניות לימוד וגם המורים מתבקשים לפתח את יכולתם להעריך תלמידים בהתאם לשונות החברתית-תרבותית שלהם ולהיות מודעים לשלל ההשפעות של נוכחות מהגרים על כיתתם (Nieto, 2000; Banks, 1995; Wiseman & Fox, 2010; Zolberg, 1996). קנדה היא דוגמה למדינה דמוקרטית שיש בה זהויות לאומיות רב-תרבותיות ובה

רווחת התפיסה לפיה אנשי חינוך צריכים לתת שירות על בסיס היכרות עם המאפיינים האתנו-תרבותיים של התלמידים (Moodley, 1995), אך למרות המאמצים המושקעים בחינוך רב-תרבותי בקנדה, כמעט 80% מהצוותים העובדים עם קבוצות מיעוט ציינו שהם לא קיבלו הכשרה מתאימה ו-100% מהצוותים הרגישו שהידע שלהם ברב-תרבותיות הוא מתחת לממוצע (Young & Westroff, 1996). ואכן, כדי שמורים יפתחו תפיסות רב-תרבותיות, יש להכניס את התכנים והתפיסות כבר בשלב של התוכניות להכשרת מורים. מחקרים שונים על הכשרה להוראה רב-תרבותית מצאו כי תוכניות הלימודים, הקורסים והפרקטיקות במכללות להכשרת מורים הינן ברמה הסמלית בלבד ורב-תרבותיות לא חודרת לכל תוכניות הלימודים (Hickling-Hudson, 1993). מרכיבים שונים משפיעים על גיבוש תפיסותיהם של מורים העומדים במרכז מחקר זה. לידע ולתרבות של המורים יש משקל והשפעה רבה על עיצוב התפיסות והפרקטיקות שלהם בהוראה, על כן יש להיות ערים גם להשפעות הזהות והתרבות של המורה (Sun, 2012).

3. מדיניות קליטת מהגרים במערכת החינוך בישראל – סקירה כרונולוגית

גישתה של מערכת החינוך בישראל לריבוי התרבויות של התלמידים עברה לאורך השנים שינויים: בשנותיה הראשונות של המדינה, המדיניות הייתה של הטמעה, כור היתוך, מתוך תפיסות ריכוזיות ולאומיות (ליסק והורוביץ, 1990; קימרלינג, 1995). הציפיה הייתה שהתלמיד העולה יאמץ לעצמו את התרבות של החברה הישראלית וקליטה מוצלחת נתפסה כזניחת השפה והתרבות הקודמת (איזיקוביץ' ובאק, 1991; הורוביץ, 1991). מדיניות זו נקראה גם "המדיניות השוויונית האחידה", אך במבחן המעשה מדיניות זו קרסה (פסטרנק, 2003). היא לא הביאה לשיפור בהישגי העולים ואף זכתה לביקורות שהניסיון לבטל ייחוד תרבותי של קבוצות סותר תפיסות של פלורליזם תרבותי. כניסיון להתמודד עם כישלונות מדיניות ההטמעה התפתחה מדיניות האינטגרציה, שהייתה המשך למדיניות הקודמת ולוותרה ברפורמה מבנית ויושמה בשנות השבעים. תפיסתה הייתה שיש לבצע מיזוג של תלמידים מקבוצות חברתיות מגוונות בהתאם לאתוסים הבסיסיים של החברה הישראלית. בשנים הללו פותחו והופעלו מספר תוכניות התערבות שנועדו להתמודד עם תלמידים עולים אך תוכניות אלו לוו בקשיים רבים וגם מדיניות זו לא נחלה הצלחה ולא תרמה להשתלבותם של העולים בקבוצה השלטת, ההגמונית (כפיר ואחרים, 1993). וכך, מדיניות זו הייתה למעשה ניסיון נוסף שבסופו של דבר ביטא גם הוא את העקרונות של מדיניות ההטמעה ("התאמת" הקבוצות החלשות לחזקות). בשלושת העשורים הראשונים מטרתה המרכזית של מערכת החינוך הייתה בניין אומה והתפיסות לא אופיינו במדיניות ובפרקטיקה של רב-תרבותיות ובפלורליזם. בשנות השמונים, בעיות כלכליות הביאו את ישראל להיפתח למגמות כלכליות גלובליות ולאימוץ נרחב יותר של גישת השוק החופשי (יונה ושנהב, 2005) וגם מערכת החינוך פנתה לתפיסות פלורליסטיות יותר: בשנים 1980 - 2000 התרחש תהליך מעבר מאחידות לפלורליזם והתפיסות הכלכליות והחברתיות נעו לכיוון של ליברליזציה ודמוקרטיזציה, ברוח אידיאולוגיות נאו-ליברליות ורעיונות של שוק כלכלי קפיטליסטי. חופש זכויות הפרט עברו למרכז הבמה כחלק מגישת הפוסט-מודרניזם והרוח הפוסט-קולוניאליסטית (יונה ושנהב, 2005). הרעיונות באו לידי ביטוי בהכרזה על מדיניות של "אוטונומיה בחינוך", שמטרתה הייתה ביזור ומתן הזדמנויות לחינוך דיפרנציאלי, אך בפועל היישום לא הוביל לפלורליזם תרבותי אלא להיווצרותם

של בתי ספר קהילתיים בניהול עצמי, למעורבות הורים וקהילה ולעיתים התוצאה הייתה אף הפוכה - נוצרה התבצרות תרבותית. מחקרם של איזיקוביץ' ובאק (1991) בחן מדיניות כלפי עולים בבתי הספר ומצא כי מודל ההטמעה הוא עדיין הנפוץ ביותר גם בשנות השמונים. גם כשמתקיימים מאפיינים רב-תרבותיים במערכת, הם לא בהכרח מעידים על הפנמת התפיסות (גולדן וברם, 2012). יחד עם זאת, בשנים הללו באו לידי ביטוי תפיסות פלורליסטיות במערכת החינוך, למשל בהכנסת תכנים של תרבויות אחרות בתוכניות הלימודים (לדוגמה, בהיסטוריה ובספרות) (פסטרנק, 2003; עזר, 2004).

3.1 מדיניות קליטת מהגרים במערכת החינוך ביחס לגישות – מבט עכשווי

מדיניות קליטת המהגרים בישראל משלבת תפיסות רב-תרבותיות ותפיסות כור היתוך. במסמך החזון של מחלקת עלייה וקליטה (2017) נכתב כי המטרה היא לקלוט עולים מתוך עקרונות רב-תרבותיים, ומנגנונים שונים משמשים לקידום גישה זו (למשל, נוכחות של מתווכחים בין-תרבותיים בבית הספר). עם זאת, המסמך קובע כי מטרת הקליטה היא יצירת זהות ישראלית ופיתוח תחושת שייכות לעם היהודי ולמדינת ישראל.

המדיניות במסמכים הרשמיים כוללת הצהרות והצעות להתנהלות בהתאם לתפיסות הרב-תרבותיות (כגון, לאפשר לעולים להתבטא בשפתם ולהראות כך את תרבותם, לספר את סיפורי חייהם הקודמים, לאפשר להם להיבדק בשפתם, להכשיר מורים בשיטות ובתכנים רב-תרבותיים, לעשות שימוש באמצעים לגישור תרבותי ולהבין את חשיבותו). במקביל, מושם דגש על ערכים יהודיים-ציוניים, דגש על פיתוח הזהות היהודית והישראלית ותכנים שמטרתם חיזוק הזהות המקומית. עם זאת, במאמר זה איני מנסה למצוא את הסיבות לפער בין קובעי המדיניות לבין אלה שיישמו את המדיניות, אלא מתמקדים בגישות ובשיטות החינוך היום-יומיות בבתי הספר בהם לומדים עולים. מתוך ניתוח מסמכי המדיניות באתר משרד החינוך, האגף לקליטת עלייה, חוזרי מנכ"ל, הנחיות למנהלים וחומרים עיוניים ייעודיים למורי עולים המפורסמים נכון ל-2017, עולות התובנות הבאות באשר למדיניות:

א. במסמכים קיים ביטוי לרב-תרבותיות ברמה ההצהרתית, המדיניות אינה נגישה ובמקביל לתפיסות אלו היא כוללת גם תפיסות אחרות ובסופו של דבר נוצרת אי-בהירות. כך למשל, למרות שבאחד ממסמכי המדיניות נכתב כי "מדיניות קליטת עולים דרך הטמעה, כפי שהתקיימה בראשית ימיה של המדינה אינה רלוונטית בעידן הגלובלי" (עברית כשפה שנייה, 2007) לא מוצגת תפיסה חלופית מגובשת. הניסוחים הם כלליים, פשטניים ולא מתואר בפירוט כיצד תיושם המדיניות הלכה למעשה, אילו הכשרות או מידע צריך שיהיה ברשות המורים כדי ללמד ברוח תפיסות אלו.² בנוסף, מתוך סקירת חוזרי המנכ"ל בתחום קליטת העולים נמצא כי ישנה חזרתיות על תכנים וכן ביטול הנחיות שהופיעו בחוזרי מנכ"ל קודמים. למשל, בחוזר מנכ"ל "קליטה והשתלבות של תלמידים עולים ותושבים חוזרים - הוראת קבע, הנחיות לתשע"ז" (מתוך אתר האגף לקליטת עלייה, 2017). בסעיף 1.7 עולים, נכתב כי מספר חוזרי מנכ"ל קודמים מבוטלים, וביניהם: "שימור שמותיהם המקוריים של התלמידים העולים" (סעיף 1.7, 6), "השימוש של תלמידים עולים בשפת ארץ המוצא שלהם" (סעיף 1, 1.7) ועוד (סעיפים: 1.7, 3, 4, 1.7, 2). דווקא תכני הסעיפים שבוטלו, עולים בקנה אחד עם המדיניות הרב-תרבותית המוצגת במסמכים אחרים, לכן תמוהה הסיבה לביטולם.

- ב. מדיניות המכילה סתירות: המדיניות מכילה סתירות מובנות המשפיעות על התנהלות בית הספר ועל התנהלות המורים ותפיסותיהם. בקביעת המדיניות הרשמית באשר לשילובם או הפרדתם של עולים, מוצגת מדיניות שבה קיימת סתירה מובנית: מחד גיסא, המדיניות דוגלת בשילובם מייד עם הגעתם בכיתות רגילות, על מנת לסייע להליך השתלבותם החברתית, התרבותית והלימודית, ומאידך גיסא, מעניק משרד החינוך לעולים בבתי הספר העל-יסודיים הקלות לימודיות ובגרויות שונות ומותאמות, בהן חומר אחר והם נבחנים בשפתם. הדבר מוביל ליישום מדיניות היוצרת דיפרנציאציה של העולים. במטרה לסייע להם לעבור בהצלחה את הבגרויות הייעודיות להם ולהקל עליהם בהשגת תעודת הבגרות, הם לומדים בכיתות נפרדות. בידודם במסגרת ייחודית של קבוצת עולים ולימוד נפרד בשפת המקור אינה מבטאת תפיסה רב-תרבותית או תפיסה של הטמעה. בפועל, נוצר דפוס אחר של שאיפה להימנעות מכפייה תרבותית ורצון לאפשר למהגרים להישאר בתרבותם ובחברה מוכרת, אך הדבר לא נעשה תוך שילוב ושיתוף התלמידים הוותיקים, אלא תוך הפרדה ויצירת חיץ פיזי ותרבותי ללא בניית גשרים או מגננונים לקרבה וחשיפה הדדית בין העולים לוותיקים. בתי הספר נעים בין המדיניות המנחה לשלב את העולים לבין המדיניות המנחה לקיים הוראה נפרדת מבחינת התכנים וסוגי הבחינות, הנחיה המובילה להוראה בכיתות נפרדות לעולים.
- ג. רב-תרבותיות חלקית: ההתייחסות במדיניות הינה למדיניות כלפי עולים ולא לכלל התלמידים. רוב מסמכי המדיניות מתייחסים אל העולים כאל אתגר זמני, יעד מדיניות שיש לטפל בו עד שילובם אך לא לשאר התלמידים. ניתן לראות בכך סוג של רב-תרבותיות זמנית (סבר, 2001). גם כאשר מדובר על מדיניות הנוגעת להורי התלמידים, המדיניות מתארת את אוכלוסיית היעד כהורי העולים ומבקשת לסייע להם להסתגל ולהשתלב בתרבות הישראלית אך אין במדיניות התייחסות להורי כלל התלמידים שבבתי הספר שבהם ילדיהם לומדים ישנם עולים.³
- ד. יחס אמביוולנטי לשפה ולתרבות המקור: בנושא היחס לשפה ולתרבות של המהגרים, המדיניות מחד גיסא מציינת כי יש לאפשר להם לשמר את תרבותם ואת שפת המקור שלהם ומאידך גיסא עוסקת באינטנסיביות בהוראת השפה העברית ומשקיעה בקליטתם התרבותית והלאומית. במסמכי מדיניות רבים (עברית כשפה שנייה, תהליכי קליטה של תלמידים עולים, סמינרים להעצמת זהות ושייכות). ניכר כי קובעי המדיניות מדגישים את חשיבות ההיכרות עם תכנים הקשורים ביהדות, בניין הארץ, חגים ותחושת השייכות לארץ ולעם. מסמכים שונים מקדישים פרקים שלמים למורשת, לסיפורי עם, למשלים ומקורות יהודיים היסטוריים ולקיום סמינרים להעצמת הזהות והשייכות למדינה. המלצות אלו, נדמה, מתבוננות על העולה כעל לוח חלק שיש להנחיל ולהשריש בו את הערכים והמסורת כדי לסייע לו להיות ל"ישראלי" וללמוד את הערכים המקובלים והנהוגים בחברה. מנגד, המערכת מאפשרת כאמור למהגרים להיבחן בשפתם וכן בטקסטים שונים בספרי הלימוד של העולים (למשל ב"עברית כשפה שנייה"), נמצא כי ניתן מקום למורכבות הבין-תרבותית, לחוויית ההגירה ולאתגרים שהיא מעוררת.
- מטרת מחקר זה היא לזהות ולנתח את תפיסותיהם של המורים באשר למדיניות קליטת העולים. אנסה לזהות אילו מהגישות באות לידי ביטוי במדיניות הרשמית ואילו באות לידי ביטוי בתפיסותיהם ופעולותיהם של המורים? האם יש פער בין ידיעת המצב הרצוי לבין הפעולה הלכה למעשה (המצב המצוי), והאם ישנם שילובים בין הגישות בתפיסותיהם של המורים ובפעולותיהם.

4. מתודולוגיה

שיטת המחקר שננקטה במחקר זה הייתה מחקר איכותני ונעשה בו שימוש בניתוח תוכן ובראיונות עומק (צבר בן יהושע, 1990; שקדי, 2014). במטרה לבחון את תפיסותיהם של המורים ופעולותיהם, נערכו ראיונות עם 20 מורים ובעלי תפקידים העובדים עם עולים בארבעה בתי ספר על-יסודיים במרכז הארץ. בראיונות הם נשאלו על היכרותם עם המדיניות ועל תפיסותיהם ופעולותיהם בחיי היום-יום של בית הספר מתוך עבודתם עם עולים (Arksey & Knight, 1999; Ritchie & Lewis, 2006; Morton-Williams, 1993). לארבעת בתי הספר מגיעים תלמידים מאוכלוסייה במעמד סוציו-אקונומי מגוון: בבית ספר אחד אוכלוסייה ברמה סוציו-אקונומית גבוהה, ובשלושת האחרים אוכלוסייה ברמה סוציו-אקונומית בינונית ובהם גם אוכלוסיות מרמה סוציו-אקונומית נמוכה, בהם גם אוכלוסיית העולים. נבחרו בתי ספר שבהם יש ייצוג משמעותי לעולים מתוך כלל התלמידים. בבתי הספר בהם נערך המחקר, לפחות 15% מן התלמידים הם עולים שעלו לישראל בשנים האחרונות (עד חמש שנים). גילם של התלמידים העולים הוא 15-18. הרציונל לבחירת גילים אלו היא כי הלימודים בבית הספר העל-יסודי מזמנים לעולים את המפגש הראשון שלהם עם בית ספר ומורים בישראל, ולכן חשוב במיוחד היחס של המורה והתנהלותו החינוכית כלפי התלמידים (שהם האזרחים הבאים של המדינה הלומדים בשלב זה את הערכים, הנורמות והתכנים המעצבים את זהותם החדשה).

אוכלוסיית המחקר כללה שתי מנהלות בית ספר, שני מנהלים במחלקת הקליטה של העירייה, שתי רכזות עולים בבית ספר (אחת מהן סגנית מנהלת), מורים-מחנכים ומורים מנוסים במגוון מקצועות. בבתי הספר בהם ישנה אוכלוסיית עולים, ישנם הסדרים ייחודיים שונים. בכל ארבעת בתי הספר ישנם הסדרים מגוונים מבחינת סדרי הלימוד ובארבעתם נערכו שינויים בהסדרים אלו במהלך השנה. ההסדרים נובעים מהזכאויות השונות של התלמידים בבחינות הבגרות. יש עולים הנבחנים בבחינות שונות מבחינת תוכן החומר והיקפו (בגרויות עולים) ולכן גם לומדים בכיתות שונות (כיתות עולים), יש כאלה שיש להם זכאויות של הקלות בבדיקה (או בונס) אך בחינה זהה, ובמצב זה הם לומדים עם הכיתה. הן ההפרדה בכיתות והן השילוב מציבים בפני המורים אתגרים, כמפורט בממצאים.

הפתיחות להיכרות עם תרבותם של העולים, שפתם ויצירת קשר עם הוריהם, אלה הם פרמטרים חשובים בסיוע לעולים להשתלב בחברה, ותפיסות פתוחות ורב-תרבותיות של מורים תתרומנה לקליטתם. כמו כן, התייחסותם של המורים לתרבות הישראלית ולערכיה תהיה גם דרך ללמוד על תפיסותיהם, ובמקרה הישראלי נתייחס גם לשירות הצבאי, המהווה חלק ממסלול חייהם של כל נער ונערה המסיימים את לימודיהם התיכוניים ומהווה סמל של תרומה למדינה, השתלבות והתערות. מתוך כך, בראיונות עם המורים, יתייחס המחקר לארבעת הפרמטרים הבאים: יחס לתרבות המוצא ולתרבות הישראלית; יחס לצבא; יחס לשפה; יחס להורים.

כדי ללמוד על תפיסותיהם ופעולותיהם של המורים, הם נשאלו שאלה פתוחה: "תאר את החוויה והעבודה עם תלמידים מהגרים". לאחר שתיארו את התמודדותם עם נוכחותם של מהגרים בכיתה ואת תפיסותיהם, הם נשאלו שאלות נוספות כדי להשלים את התייחסותם לפרמטרים הבאים: היחס לתרבות המהגרים אל מול התרבות הישראלית; תפיסת תפקידם אל מול תלמידים מהגרים; יחסם לשירות הצבאי; יחסם לשפה ויחסם להורי התלמידים המהגרים. כן נשאלו על ההכשרה והליזוי הניתנים להם כמורי עולים. ברוב המקרים המורים התייחסו כבר בתשובתם

הראשונית לפרמטרים הללו. המורים נשאלו גם על היכרותם עם המדיניות לגבי קליטת עולים וכן לגבי ההכשרות, השתלמויות והליווי המקצועי שהם מקבלים כמורי מהגרים. הראיונות נמשכו בין שעה לשעה וחצי והם חסויים. מתווה המחקר עבר את אישורה של ועדת האתיקה של מכון המחקר במסגרתו נערך מחקר זה.

5. ממצאים: בין רב-תרבותיות לכור היתוך בתפיסות המורים

בניתוח תפיסותיהם של המורים באשר לקליטת עולים עלה כי רוב המורים אינם מכירים את מסמכי המדיניות, הם חשים כי חסרה להם הכוונה מקצועית ולמרות שבמסמכי המדיניות מתוארות הכשרות והשתלמויות ייחודיות שתתקיימנה למורי עולים, רוב המורים מדווחים כי לא השתתפו בהשתלמויות או קיבלו הכשרה כלשהי לפני שהחלו ללמד עולים. כמו כן ההתייחסות היא לצורכי העולים כפרטים, כלומר, אין ההתייחסות לתרומתם של העולים לבית הספר ולכלל התלמידים, אלא ההתייחסות אליהם כקבוצה שיש לסייע לה וללמדה מהי "ישראליות". ההסדרים השונים בשילוב העולים בבתי הספר זכו גם הם להתייחסותם של המורים. יש שסברו שההפרדה מסייעת לעולים ללמוד ברמה המותאמת להם וכך לא תיפגע הרמה האקדמית שלהם ויכולותיהם יבואו לידי ביטוי בבחינות הבגרות, ויש שסברו שההפרדה מקשה על התערותם בחברה, והמפגש עם השפה העברית ועם שאר התלמידים נפגע. יחד עם זאת, שילובם בכיתות הרגילות יצר אתגרים למורים, שחשים שאין להם את הכלים להיענות לצרכים המגוונים מאוד של אוכלוסיית העולים ואוכלוסיית הצברים, דוברי השפה. האתגרים באים לידי ביטוי בכך שישנו קושי להתאים את רמת השפה לשתי הקבוצות, יש עולם מושגים שאינו מוכר לעולים ודורש יותר תיווך, יש הרגלים שהעולים אינם מכירים ומתקשים להשתלב בהם (כמו למשל ההשתתפות בכיתה, הבעת דעות אישיות ושיחות על אקטואליה, בהן בא לידי ביטוי חוסר ידע בסיסי על החברה הישראלית שיש לילדי הארץ). כלומר, גם אם הם משולבים בכיתה, מדובר בריבוי תרבויות ולא בהכרח ברב-תרבותיות, כאשר למורים אין את הכלים וההכשרה להתנהל בתוך ההטרוגניות התרבותית הזו. כפי שנמצא, השיח הרב-תרבותי נותר כהצהרות בעלות מאפיינים חיצוניים אך לא כמדיניות רב-מערכתית מגובשת ומובנית תוך התייחסות לכלל אלו הלוקחים בה חלק. למשל, אין התייחסות לתועלות שהמורה והכיתה רואים מנוכחות העולים בכיתה. הגישה היא ל"מטופל" שיש לסייע לו בשלבי המעבר, בדומה לגישת רב-התרבותיות הזמנית (סבר, 2001). הוראת עולים לא נתפסת כפרופסיה חינוכית, והלכה למעשה, למורה נותרת במסגרתה אוטונומיה רבה. במצב זה מעניינות במיוחד תפיסותיהם ופעולותיהם של מורים שהופכים להיות דומיננטיים בקביעת המדיניות ויישומה. בניתוח תפיסות המורים הממצאים אורגנו לפי שלושה דפוסים המתארים שילובים שונים בין תפיסות ופעולות ובין רב-תרבותיות לכור היתוך: (1) **רב-תרבותיות כמצוי ורצוי**; (2) **רב-תרבותיות כרצוי וכור היתוך כמצוי**; ו- (3) **כור היתוך כרצוי ומצוי**. בחלק זה יוסברו עיקרי הדפוסים תוך התבססות על דברי המורים שנשמעו בראיונות, תוך התייחסות לפרמטרים שהוגדרו: **יחס לתרבות מוצא ולתרבות הישראלית, תפיסת תפקיד, יחס לצבא, יחס לשפה ויחס להורים**). בחלק מן הציטוטים יש התייחסות ליותר מפרמטר אחד.

דפוס 1: רב-תרבותיות כמצוי ורצוי

דפוס זה מאופיין בתפיסות גלובליות, קוסמופוליטיות, לפיהן המורה לא חש שאחריותו העיקרית הינה להשריש בתלמיד את האתוסים והתרבות הישראלית, אלא חש מחויב אל התלמיד העולה ברמה האינדיבידואלית.

מבחינת היחס לתרבות המוצא ולתרבות הישראלית באה לידי ביטוי תפיסה של היעדר היררכיה בין תרבויות והבנה כי ההגירה נעשית מסיבות מגוונות, כפי שמתארים המורים:

אני מבין שיש להם שתי אזרחויות ואני חושב שאנחנו בעידן של אזרחות גמישה והם לא צריכים לבחור זהות אזרחית אחת, הם ממשיכים להיות צרפתים גם בישראל. (דוד)

אני יודע שרבים באו בגלל המצב באוקראינה וכשישפתר הם אולי יחזרו. (שלמה)

צריך לשים בצד את מושג העלייה. העלייה היום היא חלק מהגלובליזציה, אין גבולות ואי אפשר לצפות מהאינדיבידואל להיטמע. תמיד יישארו המאפיינים הקודמים וזה טבעי. למה נראה לנו טבעי שישראלים שעברו לארצות הברית שומרים על הישראליות שלהם ולא נראה הגיוני שצרפתים ירצו לשמור על הצרפתיות שלהם? (בת אל)

העלייה של היום היא לא עלייה ציונית, היא עלייה כלכלית. רבים מהם בורחים מבעיות שהיו להם שם ומנסים להתחיל מחדש, אך הם לא מחפשים אימוץ תרבות חדשה. (יעל)

יש לי תחושה שאין בתרבות הישראלית משהו מאוד שונה ממה שהיה להם שם. אם זה היה לפני 10-20 שנה, אולי היה הבדל, אבל היום הנוער בחו"ל מתנהל סביב אותם דברים – פייסבוק, אינסטגרם, הפערים לא כל כך גדולים כמו שחושבים ולכן הם מסתדרים ומשתלבים די מהר. (רווית)

ההתבוננות של המורים במניעים להגירה, כוללת תפיסות שהן לא אידיאולוגיות-ציוניות בלבד, אלא ניכר כי הם מבינים שקיים כיום מערך שיקולים רחב יותר להחלטה להגר. מתוך כך, יש גם פחות שיפוט ערכי של תרבותם של העולים או ניסיון "לשחרר" אותם מתרבותם הקודמת לטובת התרבות המקומית. התפיסה הגלובלית של התהליך כוללת גם התייחסות לדמיון שבין סגנון החיים בארץ מוצאם ובישראל, ולכן המעבר נתפס אומנם כשינוי משמעותי, אך תוך המשך ושימור החיים הקודמים (כמו החברים עימם הם מתקשרים דרך הרשתות החברתיות). בדפוס זה, **המורה תופס את תפקידו** מול התלמיד כמחויבות לצרכיו האינדיבידואליים מבחינה חברתית, לימודית ותרבותית:

המטרה שלי היא שהם יהיו מאושרים, שיעברו את ההגירה וגיל ההתבגרות בשלום, כי זה מצב לא קל לעבור את שניהם במקביל. (יעל)

בקליטת עולים אי אפשר לפעול לפי אקסיומות, נוסחאות או מתוך יחס פטרוני. צריך לזהות את הצרכים בשטח ומהם לבנות את התוכנית. (נעמה)

אני הבנתי שצריך להיות מאוד יצירתי. אין תשובה אחת לקליטת העולים, יש מיליון תשובות וצריך למצוא למי לתת איזו תשובה. לפעמים אני מנסה לבנות ביחד איתם את השאלה, ואז ביחד אנחנו מנסים לחפש את התשובה. (רווית)

למורים חשוב שהתלמידים יביאו למרחב הכיתה את חייהם הקודמים כחלק ממי שהם. הם מנסים לזהות את הצרכים שלהם ולתת להם ביטוי בתוך חוויית ההגירה, למשל: לאפשר לעולים להשמיע (ולאחרים לשמוע) את הסיפורים האישיים שלהם ולהכיר את תרבותם. ההבנה כי להוויית התרבותית יש מקום מרכזי, באה לידי ביטוי גם כאשר נעשה שימוש במתרגמים, מתוך הבנה שהם לא מתרגמים רק שפה, אלא גם תרבות, כפי שמספרת רכזת עולים:

אני קובעת פגישות עם הורים רק כשגלים פה, הוא מדבר צרפתית, אבל הוא לא עושה רק את התרגום המילולי, הוא מסייע לי בתרגום "המנטלי". יש הרבה שמדברים בבית ספר צרפתי, אבל הוא מדבר את התרבות שלהם. כל השיחה משתנה כשהוא נמצא, וזה קריטי שתהיה דמות כזו בבית הספר, מישהו מתוך העולם שלהם ולא מישהו שרק מכיר את השפה. (נעמה)

השאיפה בדפוס זה היא לתת לעולים מקום על שלל מאפייניהם ולא רק מאפיינים פולקלוריסטים (מאכלים או לבוש ייחודי). תפישת התפקיד של מורה בדפוס זה היא לא רק הוראה ותיווך בין השפות, אלא שאיפה להביא את תרבותם ועולמם אל בית הספר ולאפשר מרחב אפשרויות לעולים לבטא את תרבותם בתוך חיי בית הספר (Kymlicka, 1998).

מבחינת **היחס לצבא**, המורים לא חשים אחריות לגיוסם של העולים ולא מדגישים את חשיבותו בפני תלמידיהם ככלי להשתלבות:

רבים מהתלמידים שלי מוציאים פטור מגיוס. הם אומרים לי – תמיד תהיה לי פינה חמה בלב לישראל, אבל אנחנו לא רוצים להיות חיילים ואולי גם נעזוב חזרה אחרי התיכון. אני לא מרגיש כישלון אם לא יתגייסו או יעזבו את ישראל בסופו של דבר. (דוד)

ישנם בין העולים כאלו שלא רוצים להתגייס, הם מעדיפים להתחיל לפרנס את עצמם ואת משפחותיהם, ולאור מה שעברו, אפשר להבין אותם. אני לא נוקט עמדה בעניין הזה, זוהי בחירה אישית שלהם. (שלמה)

בדפוס זה, כפי שניתן ללמוד, הצבא לא נתפס כמרכיב הכרחי להשתלבות בחברה הישראלית והמורים לא תופסים את עצמם כבעלי תפקיד לעודד את הגיוס כשלב כניסה אל הישראליות.

מבחינת **היחס לשפת המקור ולעברית** ניתן בדפוס זה מקום לרב-לשוניות לצד העברית:

קרה כמה פעמים שדיברתי עם עולים דוברי אנגלית באנגלית באופן אוטומטי, ובשלב כלשהו הם אמרו לי שאני יכול לעבור לעברית. (רווית)

אני נותן את הבחינות ללבורנטית שמתרגמת אותן לרוסית, והמורה לאנגלית מתרגמת לדוברי האנגלית. הם לא אמורים לקבל את הבחינות בשפה שלהם, אבל אם אני יכול לסייע בתרגום, אני עושה זאת. (שלמה)

תפיסת השפה כחלק מתרבותם של הילדים, גורמת למורים אלו לקבל את נוכחותה ולעיתים אף לשוחח בעצמם בשפה או לאפשר לילדים ביניהם תקשורת בשפת המוצא. יחד עם זאת, המורים מבינים את הבידול והאתגרים שקיימים בצד שימוש בשפות שונות, ומתארים כיצד הם מתמודדים עם האתגר שמעורר שיח רב-לשוני בכיתה. ניכר כי המורים לא מתייחסים להיררכיה שבין השפות. בראשית ימי המדינה, כשהגישה שננקטה הייתה של כור היתוך, ניתנה עדיפות מובהקת וגלויה לעברית ולעיתים אף נאסר לשוחח בשפת המקור, ואילו כיום (2018) ישנם מורים שאף מסייעים לתלמידים בהשתלבות דרך גיוס שפת המקור ככלי לסייע להם כשמתאפשר למורים (כמו למשל לתרגם בחינות, לשוחח עם התלמידים בשפתם ועוד).

באשר ל**יחס להורים**, המורים מבינים כי ההורים מתמודדים עם קשיים רבים הנובעים מההגירה והם מנסים להתקרב לעולמם ולזהות את צורכיהם בדרכים שונות:

צריך לדעת לתקשר עם ההורים. העלייה גורמת לקשיים רגשיים, חברתיים ומשפחתיים, אני רוצה להיות קשובה להם ולדעת מה הם צריכים כדי להתקדם, הם צריכים להתחיל את החיים שלהם מאפס וזה משבר גדול. (יעל)

לפעמים הורים באים עם הילדים לפני שהם עולים ובפגישה אני פונה אל הילד ושואל: "אתה רוצה לעלות?" אני רוצה שההורים יבינו שהוא [הילד] צריך להיות חלק מהתהליך וצריך להיות שיח משפחתי בעניין. (גיא)

מנהל מחלקת הקליטה סיפר:

הבנת מערכת הקשרים הקודמת של ההורים עם בית הספר, מאפשרת לנו להבין טוב יותר את הדפוסים המוכרים להם, את הציפיות שלהם ואת ההרגלים. (אלכס)

בדפוס זה המורים מבינים שכחלק מקליטת הילדים הם צריכים להכיר גם את מאפייני ההורים שלהם ולהבין את תרבותם. באחד מבתי הספר מתקיימת ביוזמת בית הספר והעירייה השתלמות פנימית העוסקת בהתנהלות מערכת החינוך בארץ המוצא, זאת כדי להבין את ציפיותיהם של ההורים לגבי האינטראקציה עם בית הספר. בדפוס זה, תיארה אחת המנהלות את תפיסתה לגבי נוכחות העולים:

[זו] קבוצה ייחודית אחת בתוך בית הספר אך לא רק מולם יש להתאים את ההתייחסות ולהיות במודעות לשונות, אלא מול כל תלמיד והורה יש להכיר ולהתייחס לתרבות מהם הם מגיעים בכדי לשפר את התקשורת והאינטראקציה איתם. (יפית)

בסיכומי של דבר, בדפוס זה ניכר כי גם תפיסות המורים וגם פעולותיהם מכוונות לרב-תרבותיות, גמישות ופתיחות לקבלת התלמידים העולים בתוך המרחב הכיתתי והבית ספרי.

דפוס 2: רב-תרבותיות כרצוי וכור היתוך כמצוי

דפוס זה מאופיין באמביוולנטיות מסוימת. המורים מבטאים תפיסות של רב-תרבותיות כלפי התרבויות השונות, לצד פעולות שמבטאות בחלקן הטמעה ותפיסות פטרוניות באשר לתפקידם. אצל המורים בקבוצה זו תפיסות של טיפול וליווי בלטו במיוחד. המורים תופסים את עצמם כמעין הורים, מטפלים או מלווים בתהליך ההגירה והקליטה:

אני מעודדת את התלמידים להביא תמונות וחפצים שהיו קשורים אליהם ולספר את סיפור העלייה שלהם. [...] זהו חלק מהתהליך להיהפך לישראלי, הרצון שלי הוא לא לבטל את מה שהם הגיעו איתו ולתת לתרבות שלהם מקום של כבוד, אך [...] לאט-לאט הם ישתפרו ברכישת השפה ויהפכו לישראלים. ההצלחה הגדולה בעיניי של הקליטה היא שהם לא יהיו מזוהים עם ארץ המוצא שלהם, שלא יפגשו אותם ויגידו עליהם – אלו צרפתים, רוסים, אלא ישראלים. התפקיד שלי הוא לסייע להם לעבור לשלב הזה, כפי שאני עברתי אותו כעולה ועכשיו אני ישראלית. (ליאן)

הם ילדים מורכבים. אנחנו כמו פסיכולוגים וכמו הורים. אני מקשיבה להם ולהורים, אצל כל העולים הייתי בבית והם היו אצלי, אני נותנת מקום לתרבות והשפה שלהם בכיתה, זה האזור המוכר והבטוח שלהם ואני מרגישה שחשוב לשמר אותו בשביל הביטחון העצמי שלהם, אבל בסופו של דבר, אני, אנחנו, זה ערוץ החיבור שלהם אל הישראליות ואיתנו הם עושים את הדרך לתוך החברה. (גל)

מבחינת היחס לתרבות המוצא ולתרבות הישראלית, ניכר כי המורים מעוניינים לתת מקום לתרבות המוצא, אך הם גם מדגישים בפעילותם את הדומיננטיות והרלוונטיות של התרבות הישראלית ככלי להשתלבות בחברה. חלקם מתייחסים אל מקומה של תרבות המוצא בחיי הילד

כשלב מעבר, בדומה לתפיסות של רב-תרבותיות זמנית (סבר, 2001). בתוך קבוצת המורים המאופיינים בתפיסות אלו ניתן לתת כמה הסברים למעבר בין שתי התפיסות. הסבר אחד הוא שכור ההיתוך הוא כלי הישרדותי, פרקטי, אינסטרומנטלי, כפי שמתארים המורים:

אני מסבירה להם שהם צריכים לרכוש שפה, בגרות ולהתגייס לצבא כדי להשתלב בחברה, כדי שלא יעבדו בעבודות שחורות כמו ההורים שלהם. כשאנחנו הולכים לגן להתנדב [לתלמידים יש שעות התנדבות חובה בקהילה] ובגן וחוגים את החגים היהודיים, הם אומרים לנו שאנחנו עושים כפייה דתית, ואני מסבירה להם שהם לא חייבים להזדהות אבל הם חייבים להכיר את התרבות הזו כדי להשתלב בה. (ורד)

ניתן לזהות בדברים אלה את ההכרה של המורה וקבלת השונות, אך גם מופנמת התפיסה כי כדי להשתלב יש להיטמע בישראליות ברמת התרבותית.

הסבר אחר לפער בין התפיסות לבין המצב המצוי, הוא בקושי של המורים בהסתגלות לתפיסות רב-תרבותיות, למרות הצהרתם כי הם פתוחים ונכונים לכך. מורים בדפוס זה העלו תוך כדי השיחה תפיסות ופעולות המשלבות בין רב-תרבותיות לבין הטמעה, תוך מודעת לפערים וניסיון להסביר:

כשקיבלתי עולים בהתחלה התלהבתי מהחידוש ומההזדמנות להכיר עולם תרבותי חדש. נתתי להם לספר על עצמם ומהיכן הגיעו. אחרי שהכרתי אותם, רציתי ללמד אותם את הישראליות, אבל זה היה קשה: הבאתי להם סרטים, סיפרתי על צה"ל, תרגמתי להם מילה במילה את התכנים, אבל זה לא עבד. הם לא הבינו את התרבות הישראלית, את הבדיחות והסיפורים. ואז, בגלל שהם לא מבינים ולא מצליחים להשתלב ולהרגיש שייכים, נוצר ניכור, נוצרות בעיות משמעת. עם הזמן, העולים הפכו לכיתות הקשות ביותר, המורים והתלמידים לא רוצים להיות איתם. למרות שזה לא פופולרי ואני גם לא חושב ככה כל הזמן, במובן מסוים, אני אומר כיום שהצלחת הקליטה תהיה בהיטמעות שלהם לתוך החברה. (אור)

דוגמאות דומות עלו גם אצל המורות שהן עולות לשעבר, שדרך הוראת עולים הן חוו רפלקציה על תהליך קליטתן והשתלבותן בחברה ובתרבות הישראלית. המורות מסייעות לתקשר עם העולים בשפתם ומהוות "מתווכות" תרבותיות, אך דרך התיווך ניתן לראות את השאיפה לייצג את העולה ולתרגמו, לצד הפנמת ערכי הישראליות, כפי שעולה מעדותה של מורה ששימשה כמתרגמת בשיחה בין יועצת לתלמידה:

ישבנו תלמידה שלי [י-9] אני והיועצת. היועצת שאלה אותה: "כשאת באה הביתה, איך ההורים מקבלים אותך? מחבקים אותך מנשקים אותך?". היא אמרה: "לא". אני מתרגמת את השיחה והיועצת אומרת לי: "בתרבות הרוסית לא מחבקים ומנשקים". ותוך כדי שאני מתרגמת אני אומרת [לעצמי]: אני בת 34, אימא שלי לא חיבקה אותי מגיל 10. הנה עכשיו היא הייתה יותר משבוע בחו"ל, לא התחבקנו כשחזרה וזה לא שהיא לא אוהבת אותי, ברור שהיא אוהבת. אני כל הזמן מחבקת את הילדים שלי. אני מנשקת אותם ומפצה אותם על מה שלא קיבלתי. ילדים זקוקים לחום ואהבה וההורים לא נותנים את זה. גם לילדים שלי וגם לתלמידים שלי אני נותנת את מה שהיה לי חסר. בסוף הפגישה חיבקתי ונישקתי אותה [את הילדה]. לחבק ולנשק זה ישראלי ואני רוצה שיהיו ישראלים, כמו שאני נהייתי. (אמי)

בציטוט זה ניתן לזהות את השיפוטיות של היועצת ואת המורה שמתרגמת בין שפות ובין תרבויות. היא "מסנגרת" על תרבות המוצא, אך חותמת את השיחה עם הדגשת התרבות הישראלית כבחירה המועדפת שלה כמורה (ואף כאימא).

בדפוס זה **היחס לצבא** הוא אמביוולנטי. המורים מציינים כי הקליטה וההשתלבות לא מותנים בהכרח בשירות צבאי או לאומי, אך מצד שני מביעים נכונות לסייע לתלמידים בהעברת מידע על הצבא, בליווי ללשכת גיוס, במתן מידע להורים וציון בפניהם כי זו דרך טובה להשלים את תהליך ההשתייכות ללאום.

לא כולם מחליטים להתגייס וזה בסדר לדעת, גם לא כל הצברים מתגייסים, אבל מי שמתגייס, נקלט טוב יותר. (אור)

מה שעשו שם תנועות הנוער, פה עושה הצבא [...] כדי שהם ירגישו שזה גם שלהם, סיפרתי להם בטקס יום הזיכרון סיפור של חלל צה"ל שהיה עולה מצרפת וגם שרנו שיר בצרפתית, זה מחבר אותם לישראליות. (גיא)

היחס לשפת המקור ולעברית גם הוא אמביוולנטי. קיים רצון להיות עבורם מקום מוגן ובטוח בו ניתן לדבר בשפת המקור וללמוד ביחד עם דוברי השפה, ומנגד יש רצון לשלב אותם כמה שיותר מהר בישראליות.

אני עליתי מרוסיה. מצד אחד, אני רוצה לתת להם את מה שלי לא היה, מישהו שמדבר איתי בשפה שלי, אז אני מדברת איתם ועם ההורים ברוסית וזה עוזר להם, אבל מצד שני אני רוצה לדבר איתם רק עברית כי אני יודעת שככה ילמדו וישלבו מהר יותר בחברה. (אמי)

אנחנו רוצים שתהיה נוכחות לשפה שלהם אך בשירות לימודי העברית, למשל, עשינו מילון מונחים למורים וגם אני משתמשת ב-google translate ושואלת ילדים כיצד להגיד מילים שאיני יודעת. יחד עם זה, יש בכך גם חסרונות - זה מעכב את השאר וגם את תהליך קליטת השפה שלהם, כך שזה נשאר תמיד נושא שהגבול דק בין רגישות לצרכים שלהם לבין יצירת תלות שרק תעכב אותם. (נטע)

ניתן לזהות תפיסה רב-לשונית ורב-תרבותית, רגישות ויצירת התאמות לדוברי השפות הזרות. אך בסיכומו של דבר, המורים מתארים זאת ככלי לזירוז למידת השפה העברית ולא כתפיסה מהותית שיש מקום לשמר את שפת המקור גם לאחר תהליך ההגירה.

היחס להורים בדפוס זה הוא מתוך הבנה למצבם הייחודי ולשינוי הדרמטי שהם חוו בחייהם תוך ניסיון לסייע להם ללמוד ולהשתלב בהווה הישראלית, אבל בחלק ניכר מהמקרים המורים ביקרו את דפוסיהם הישנים של ההורים ותיארו ניסיון לסייע להם בהנחלת ההרגלים הנהוגים בישראל:

אנחנו מבינים ששם לא היה נהוג שההורים מעורבים בבית הספר, הם היו רגילים לבוא פעם-פעמיים בשנה לשיחות הורים. אני מקבל ומבין את התפיסה הזו אבל פה אנחנו צריכים אותם בכדי לעבוד עם הילדים. (דוד) [מסר זה עלה בצורה דומה בשלושה ראיונות נוספים].

אנחנו עושים טיולים עם הורים ותלמידים, כי בהרבה מקומות בארץ גם ההורים לא היו אף פעם, אלו הימים הכי מרגשים לדעתי בשלבי קליטתם, שהורים וילדים מטיילים יחד במקומות מרכזיים בארץ ישראל, כך אנחנו קולטים גם את ההורים. (יעל)

דפוס 3: כור היתוך כרצוי ומצוי

בדפוס זה המורים מתארים גם תפיסות וגם פעולות של כור היתוך והטמעה. מבחינת **היחס לתרבות המוצא ולתרבות הישראלית**, התפיסה היא של עליונות התרבות הישראלית על תרבות המוצא:

אני אוהבת להגיע איתם למצב של ישראלים. להגיד להם בבוקר היום הראשון: עד סוף היום תדעו כמה מילים בעברית. אני אוהבת שהם עוברים מהשלב של 'לא יודע' ל'יודע', מהקטגוריה של עולים לישראלים לכל דבר, אני רוצה שיהיו להם הכלים להיות ישראלים, שישתלבו. (נטע)

דרך שהייתה טובה עבורי כשעליתי לישראל היא שריפת גשרים, לא הסתכלתי לרגע אחורה, נכנסתי ישר אל הישראליות. (ז'אנה)

קליטה מוצלחת שלהם תהיה כאשר התרבות שלהם תהיה פחות מגוונת, יותר צברית ולאומית, שיתנתקו מהגלותיות ושיישארו פה. (ז'נט)

הם באו בלי ערכים, הם לא פה ולא שם. הם שואלים כל הזמן מה טוב ומה רע והם לא מבינים איך כל כך אכפת לנו מהם. אלו שבאו ממולדובה, אוקראינה, בלרוס, הגיעו ממקומות שאין שם ערכים. בבית הספר נתנו להם כל הזמן להעתיק, לא היה להם מה לאכול, הם מאוד הישרדותיים, גם שם הם לא ידעו את ההמנון או מה הדגל של אוקראינה, גם שם הם היו דור אבוד. הם לא צריכים להחליף זהות כי ממילא אין להם זהות קודמת, כשהם אומרים "אני אוקראיני", הם לא יודעים מה זה. (ג'נט)

מדברים אלו ניתן ללמוד כי המורים מבקשים לעצב מחדש את תרבותם של התלמידים ורואים בהם לוח חלק שיש למלא. הם תופסים את הצלחת הקליטה כהפנמת התרבות הישראלית והטמעתה. התרבות הקודמת נתפסת כלא רלוונטית ובחלק מהמקרים אף מודגשת ההתנכרות לה כצעד שבא מהעולים עצמם.

בדפוס זה המורה **תופס את תפקידו** כבעל שליחות אידיאולוגית לסייע בתהליך הסוציאליזציה אל תוך הישראליות.

אני יודעת שהנישה שלי זה ללמד עולים. אני גם עליתי לארץ לפני 14 שנים מארגנטינה. לעבוד עם עולים חדשים זה הדבר הכי גדול שיש. לפעמים אני מביאה להם את הילדים שלי, והם מספרים שעברו את אותה הדרך, עשו צבא, והבת שלי גם התחתנה עם ישראלי. (שירה)

אנחנו מנסים לפתוח להם את הראש, להכיר להם מה זה מדינה, מה זה אומר להיות אזרח ומעורב חברתית, הם אף פעם לא למדו את זה במדינות שלהם. (ז'נט)

בשביל להצליח בתהליך הקליטה, צריך לא לתת לעצמך דקה לבכות, לעלות בגילאים שלהם זה מאד קשה ואסור להם להסתכל אחורה. (ליאן)

בהמשך לכך, גם **היחס לצבא** בדפוס זה הוא מרכיב חשוב במעבר לישראליות:

הלכתי איתם לצו גיוס. אם לא הייתי הולכת איתם, הם לא היו הולכים. ישבתי איתם בראיונות של אימות הנתונים, לא היה שם אף אחד שיודע רוסית. היו שאלות שבשביל להשלים את הנתונים היינו צריכים להתקשר להורים, והתקשרתי, זה היה מאוד יעיל שבאתי איתם. (ז'נט)

אני הייתי עולה ועשיתי צבא, אני נותנת להם אותי כדוגמה כי הצבא היה חלק משמעותי בהשתלבות שלי בחברה הישראלית. (אמי)

היחס לשפת המקור ולעברית הוא של העדפת השימוש בעברית על פני שפת המקור, ככלי המאפשר קליטה טובה יותר:

אני מהאסכולה של אליעזר בן יהודה. מדברת איתם רק עברית, גם אם לא מבינים. (אמי)
אני יודעת רוסית, אך אני לא רוצה להיות על תקן מתורגמנית. אני מורה, וכמורה, אני בעד שהכיתה תתנהל רק בעברית, זה לטובתם. (ז'נט)

היחס להורים בדפוס זה הוא כאל 'אחרים', כפי שניתן לזהות בציטוטים הבאים:

התקשורת עם ההורים קשה. הם באים בטענות אלינו שאנחנו מזמינים אותם לשיחות הורים כשיש בעיות, ואומרים לנו: "תסתדרו לבד, אתם בית הספר". (רובי)
גם כשיש לנו מתרגם מול הורים, הרבה פעמים הם לא מבינים מה אנחנו מצפים מהם. (רובי)
ההורים לא מעורים בנעשה בבית ספר ולא מעניינים אותם חיי ילדיהם כתלמידים. (נטע)
כשמתקשרים אליהם הם לא עונים, אומרים שהם לא יכולים לבוא כי הם עובדים, לא משתפים פעולה ומסתירים מידע לגבי תפקודו של הילד בבית הספר לפני שעלו. קשה לעבוד איתם. (רובי)

מתוך הראיונות עולה שישנו פער בתיאום הציפיות בין ההורים לבית הספר, והמורים, ביחד עם ריבוי האתגרים שנוצרים עם נוכחות עולים, אינם פנויים להתמודד גם עם הפערים התרבותיים שבין ציפיות ההורים לציפיותיהם באשר ליחסי הגומלין שצריכים להתקיים ביניהם. בחלק מהראיונות המורים מתחו ביקורת על ההורים ואף הפגינו שיפוטיות כלפיהם בנושא דפוס התנהלותם מול המורים ובית הספר. ממצאי שלושת הדפוסים מרוכזים בטבלה שלהלן.

דפוסי התפיסות והפעולות של מורי העולים

ר-ב-תרבותיות כמצוי ורצוי	ר-ב-תרבותיות כמצוי ורצוי	ר-ב-תרבותיות כמצוי ורצוי	כור היתוך כרצוי ומצוי
יחס לתרבות המוצא ולתרבות הישראלית	יחס שווה לתרבות המקור ולתרבות הישראלית.	ציון מקומה של תרבות המקור אך הכלת התרבות הישראלית הלכה למעשה.	העדפת התרבות הישראלית על פני תרבות המוצא.
יחס לצבא	לא חשים אחריות לגיוסם של העולים או מדגישים את חשיבותו בפניהם.	הצהרה על בחירה חופשית בהקשר זה אך הדגשת חשיבות הגיוס.	הדגשת חשיבות הגיוס לצה"ל כשלב כניסה לחברה הישראלית.
יחס לשפה	מתן מקום לשפת המקור כשווה, שיח עם העולים בשפתם.	מתן נוכחות לשפת המקור לצד הדגשת חשיבותה של העברית והשימוש בשפת המקור כשלב או ככלי להשתלבות.	העדפת העברית כתפיסה שזו הדרך הטובה והמהירה להשתלבות.
יחס להורים	הבנת השונות בתרבויות.	הצהרה על קבלת שונות אך ניסיון להשריש אצל העולים את ההנהלות המקובלות בישראל.	התייחסות אל ההורים כאל 'אחרים'.

חיבור בין המדיניות לבין המורים דרך מסמכי מדיניות, הכשרות וליווי מקצועי

היבט נוסף עליו נשאלו המורים ובא לידי ביטוי בשלושת הדפוסים הוא נושא ההיכרות עם מסמכי המדיניות, ההכשרות והליווי המקצועי שהם מקבלים. המורים **כולם** לא הכירו את מסמכי המדיניות, את הספרים הייחודיים הקיימים להוראת עולים ואת חוזרי המנכ"ל וההמלצות לעבודה עם עולים. בנוסף הם ציינו כי הם מעוניינים לקבל מידע, הכשרה וליווי מקצועי והביעו התעניינות רבה במתרחש בבתי ספר אחרים. המורים נתנו דוגמאות למצבים בעבודתם עם עולים שבהם אינם יודעים כיצד להתמודד וצינו כי אין להם הנחיות או כתובת מקצועית בבית הספר או במשרד החינוך שהיא זמינה להם כתמיכה מקצועית בתחום. לתחושתם, הוראת תלמידים מהגרים לא נתפסת כפרופסיה במשרד החינוך, המורה לא מקבל הכנה טרם קבלת כיתת עולים או שילוב עולים בכיתתו, אין השתלמויות בתחום ולכן התנהלות המורה מבוססת על תפיסותיו וניסיונו, על אלתור, אינטואיציה והתייעצות עם עמיתים. מצב זה יכול להסביר את השונות הקיימת בפרשנויות והפעולות השונות של מורים בעבודתם עם תלמידיהם העולים.

דיון

שאלת המחקר שהועלתה במאמר זה ביקשה לבחון **כיצד מתייחסים מורים במערכת החינוך לריבוי התרבויות בכיתתם, ומהן תפיסותיהם ופעולותיהם ביחס לתלמידיהם העולים**. מן הממצאים עולה כי תפיסותיהם ופעולותיהם מגוונות. כדי ללמוד על הסביבה בה הם פועלים התייחס המחקר גם למדיניות ולהנחיות הקיימות למורי עולים, שהיא הסביבה המקצועית התומכת בה אמורות להתעצב התפיסות החינוכיות וגם במסמכי המדיניות נמצאו מסרים שונים וכן היעדר בהירות ונגישות שלהם אל אוכלוסיית המורים.

בניתוח תפיסות המורים, ממצאי המחקר הובילו לחלוקת המורים לשלושה דפוסים. תפיסות המורים, כמו גם המדיניות, אינן מאופיינות בכור היתוך או ברב-תרבותיות, אלא בשילובים שונים, שחלקם הם יצור כלאיים בין שתי התפיסות וחלקם עונים להגדרה של פלורליזם חולף (סבר, 2001). כשתלמידי תיכון מקבלים אפשרות להיבחן בשפת המוצא שלהם ונבחנים בתוכנית לימודים ייחודית, הרציונל הוא לא לאפשר להם לשמור על שפתם ותרבותם (הם לא לומדים על תרבותם, אלא על התרבות הישראלית, אך בשפתם), ולכן הדבר דומה יותר לכלי עזר הניתן להם בשלבי ההשתלבות. פרקטיקות אלו אינן מבטאות, כאמור, תפיסות רב-תרבותיות של קיום יחסים הדדיים בין קבוצות (Nieto, 2000) אלא דווקא מייצרות בידול ובועה חברתית ולימודים בהתאם למאפייניהם הייחודיים של העולים. יחד עם זאת, בשונה ממה שהתרחש בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל, בבתי הספר כיום יש נוכחות לשפתם של העולים ולתרבותם, והם מדברים, לומדים ונבחנים בה בחלק מהמקרים, יש מקום למוזיקה, לתרבות ולציון החגים שהם חגגו במדינות המוצא. המורים אף מעידים כי הם מעודדים את תלמידיהם העולים לספר על חוויותיהם ומאפייני חייהם במדינות המוצא כחלק מתהליך השתלבותם. הדפוס של מחיקת הזהות הקודמת לא קיים באופן גורף כבראשית ימי המדינה וחלק מהמורים אף מבטאים תפיסות קוסמופוליטיות וגלובליות ומודעים לכך שכיום יכול אדם להחזיק בזהות היברידית וגם לנוע בין שתי מדינות במקביל להשתייכותו לתרבות הישראלית.

בבחנית הפרמטרים שנבדקו, ניכר כי אין קו מוסדי מהותי המנחה את המורים בכל אחד מהתחומים הללו, אלא הם גיבשו את עמדותיהם מתוך תפיסת עולמם, ניסיונם, ערכיהם האישיים או הסתמכות על החוויה של היותם מהגרים לשעבר בעצמם (עובדה שיש לשקול להשתמש בה

ככלי לשירות נושא קליטת המהגרים (Sun, 2012). אף לא אחד מהמורים ציין הכשרה מקצועית כלשהי שעבר בתחום של הוראה רב-תרבותית שיכלה לשמש כבסיס לגיבוש תפיסותיו האישיות והמקצועיות. לכן, גם ביטויי רב-תרבותיות שהופיעו - נמצאו כמגוונים מאוד. ואכן, במסגרת המחקר עלו תפיסות ופעולות שונות של המורים בהתייחסות לריבוי התרבויות בכיתה. השונות באה לידי ביטוי בין המורים עצמם ואף בין התפיסות של המורה לבין פעולותיו (כפי שנמצא בדפוס השני). חוסר ההפנמה והקשיים ביישום התפיסות הרב-תרבותיות עולים בקנה אחד עם הצורך שביטאו המורים בתמיכה מקצועית בעבודתם עם מהגרים ועם הקשיים שהם חשים בהיעדרה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצאים שעלו מהמחקר שנעשה בקנדה על מורי מהגרים בעולם שציינו כי חסרים להם כלים והכשרה מתאימה לעבודה עם מהגרים (Young & Westroff, 1996).

בניתוח מדיניות קליטת העולים במערכת החינוך והתפיסות הבאות לידי ביטוי במדיניות נמצא כי המדיניות היא הצהרתית ואין בה אחידות ורציפות, היא מכילה סתירות, חלקית ואמביוולנטית. היחס לעולים במדיניות היא כאל אוכלוסייה ייחודית. כתפיסת עולם, הפרדת אתר האגף לקליטת עולים והצוות המקצועי שלו מאתר משרד החינוך, יוצרת מסגרת נפרדת לתחום ולא תורמת לשילובו בייעוד המרכזי של המשרד. גם בבית הספר, למרות ההצהרות לגבי חשיבותה של הוראת העולים, התחום סובל ממחסור במשאבים, בידע ובהכשרות והוא אינו נתפס כפרופסיה. גם מבחינה פיזית, העולים "נדחקים לפינה", בכל בתי הספר, כיתות העולים ממוקמות בסוף המסדרון או ליד חדר המנהל ("כי הם בעייתיים", לדברי אחת המורות) ומספרן אחרון במניין הכתות (י-9, יא-8). ממצאים אלו אינם מעידים על תפיסה רב-תרבותית מהותית, שאמורה ליצור מרחב אפשרויות, שוויון ושותפות מהותית בין הקבוצות (Kymlicka, 1998).

חשוב לציין כי אוכלוסיית התלמידים העולים במחקר זה הינה אוכלוסייה ממדינות ותרבויות שהן קרובות יחסית לתרבות ולערכים הישראליים. מדובר כאמור על עולים בעיקר מאוקראינה, מצרפת וממדינות דוברות אנגלית. נראה כי לעובדה זו יש השפעה על התנהלותם של המורים ושל התלמידים. במקרה של הצרפתים ודוברי האנגלית גם עולה לא פעם ההתייחסות לכך שיתכן ולא יישארו בעתיד בישראל, ומכאן שלעולים אין שאיפה להיפרד מתרבות המוצא שלהם ולאמץ לעצמם דפוסיים ישראליים והמורים מבינים זאת, וכפי שניתן היה לזהות בממצאים, חלקם גם מקבלים זאת.

בעבודה זו לא ביקשתי להתחקות אחר הסיבות לנתק הקיים בין קובעי המדיניות ומיישמה ולאיי נגישותה של המדיניות, אלא להתמקד בנעשה הלכה למעשה בבתי הספר בהם נקלטים עולים ומתוך כך ללמוד על הגישות לפיהן נקלטים היום בפועל עולים במערכת החינוך. הניתוק בין המדיניות לבין השטח מדגיש את מרכזיותם של המורים בקליטת העולים: בחזית מול התלמיד וההורים, בחיי היום-יום, נמצא המורה ללא הכוונה והכשרה בתחום עיסוקו. התפיסות הרב-תרבותיות אומנם הופכות מקובלות ונוכחות בשיח הפופולרי, אך בהיעדר הבנת משמעותם הלכה למעשה והנחיות ברורות ליישומן, המורים פועלים בצורה אינטואיטיבית, אינדיבידואלית וספונטנית בהתמודדותם עם קליטת עולים.

בסיכומי של דבר, בהתייחס לשאלה שהועלתה בפתח המאמר, ניתן לומר כי בהיעדר מדיניות ברורה ונגישה, הכשרות מתאימות ומיקום מרכזי של הנושא בסדר העדיפויות, נותר מרחב השפעה גדול במיוחד למורים שהופכים בין סבך האתגרים הללו להיות באופן מעשי קובעי

המדיניות ומיישמה, והם מחזיקים בתפיסות מגוונות באשר לקליטת העולים וגם בתוכן קיימים פערים בין התפיסות הפילוסופיות לבין הנעשה בפועל.

המלצות יישומיות, מגבלות המחקר והצעה למחקר המשך

ממצאי המחקר עולה כי תפיסותיהם של המורים ופעולותיהם הן מגוונות, הם אינם מונחים על-ידי גורם מקצועי או עובדים הכשרות, והם מרגישים צורך לקבל מענה מקצועי בעבודתם. מתוך כך עולה כי קיים צורך בשיפור מענה כזה למורי עולים. השתלמויות והכשרה מקצועית, מפגשים עם מורי עולים מבתי ספר אחרים, והנגשת המדיניות הרשמית והחומרים המקצועיים העומדים לרשות המורים, כל אלה יכולים לסייע להם. בנוסף להבהרת המדיניות והנגשתה, מומלץ כי תהיינה הנחיות באשר לציפיות המערכת ממורי עולים ויתקיים שיח על תפקידם והאתגרים הנובעים ממנו. נדמה כי המורה נותר בודד מול האתגרים בעבודתו עם עולים, ויש לפעול להפגת בדידות זו וליצירת קהילה פורמלית ולא פורמלית התומכת במורים אלו ומכירה בתפקידם הייחודי. מגבלות המחקר הן בהיותו של מחקר זה מקומי, ובהתייחסותו לאוכלוסיית עולים ספציפית ממדינות מסוימות (בהתאם לגלי ההגירה של השנים האחרונות), עולים ממוצא אירופי שתרבותם דומה יחסית לתרבות המערבית הישראלית. ייתכן כי בעבודה עם עולים ממדינות אחרות, תפיסותיהם של המורים ופעולותיהם יהיו שונות, מתוך התייחסות לתרבות ואתגרים הייחודיים של אוכלוסיות שונות.

הצעות למחקר המשך: מומלץ לבחון את עמדותיהם של התלמידים וכיצד הם תופסים את מוריהם, את פעולותיהם השונות, את התפיסות החינוכיות שלהם ואת היחס הכללי של בית הספר אליהם כעולים.

ביבליוגרפיה

- איזיקוביץ' ר' ובאק א' (1991). מודלים המנחים את חינוכם של ילדי עולים בישראל. *עיונים בחינוך*, 55, 33-50.
- גולדן, ד' וברם, ח' (2012). הנוכחות החמקמקה של "רב-תרבותיות": פענוח ופעולה בשדה החינוך. *מפגש – לעבודה חינוכית סוציאלית*, 35, 15-36.
- הורוביץ, ת' (1991). מודעות ללא לגיטימציה: תגובת מערכת החינוך בישראל להבדלים בין תרבותיים. *עיונים בחינוך*, 55/56, 9-18.
- יונה, י' ושנהב, י' (2005). *רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל*. תל-אביב: הוצאת בבל.
- כפיר, ד', רש, נ', אדלר, ח' וספרן, ק' (1993). *אינטגרציה בחינוך: מדיניות וביצוע*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- ליסק, מ' והורוביץ, ד' (1990). *מצוקות באוטופיה – ישראל חברה בעומס יתר*. תל-אביב: עם עובד.
- סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות. *גדיש*, ז', 43-53.
- עזר, ח' (2004). *רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- פסטרנק, ר' (2003). *פרקים בסוציולוגיה של החינוך*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- צבר בן יהושע, נ' (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים: מסדה.
- קימרלינג, ב' (1995). *בין חברה למדינה: סוציולוגיה של הפוליטיקה*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

קימרינג, ב' (1998). הישראלים החדשים – ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות. אלפיים, 16, 264 – 308.

שקדי, א' (2014). *המשמעות שמאחורי המילים*. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות.

מסמכי מדיניות

מתוך אתר אגף קליטת תלמידים עולים, משרד החינוך:

<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/olim>

משרד החינוך (2006). *תלמידים עולים במוסדות חינוך*. ירושלים: הגף לקליטת עלייה, משרד החינוך.

משרד החינוך, האגף לקליטת תלמידים עולים (ללא שנה). המלצות להתמודדות עם אתגרים פדגוגיים בעבודה עם תלמידים עולים במערכת החינוך. *מידע למנהלים – הכשרה לקליטה מיטבית של תלמידים עולים*.

תהליכי קליטה של תלמידים עולים, מדינת ישראל, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף לקליטת תלמידים עולים. צוות חשיבה וכתובה: עמיהוד בה"ט, יושב ראש ומאיה שריר מרכזת הכתיבה.

משרד החינוך (ללא שנה). *תיק תלמיד עולה*, המנהל הפדגוגי, האגף לקליטת תלמידים עולים, הרשות הארצית למדידה ולהערכה.

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/D78A00F3-8244-4ED3-8620-5AA0D76786B4/119550/TikTalmidOle.pdf>

עברית כשפה שנייה (2007). תכנית הלימודים לילדים עולים בכיתות א'-יב' בבית הספר הממלכתי והממלכתי דתי. ירושלים.

האגף לקליטת עלייה (2017). *קריטריונים לתקצוב רשויות מקומיות עבור הפעלת מגשרים דוברי רוסית, ספרדית, צרפתית, פורטוגזית, לבני המגושה*.

הוראת קבע 46 (2018) התוכנית הלאומית ללמידה משמעותית – החטיבה העליונה: זכויות של תלמידים תושבים חוזרים ושל אוכלוסיות מיוחדות בהבחנות בבחינות הבגרות.

http://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=82&UTM_SOURCE=NEWSLETTER&UTM_MEDIUM=EMAIL_2018%2F9&UTM_CAMPAIGN=MNK

חוזר מנכ"ל תשע"ב 3/ב (2001) קליטה ושילוב של תלמידים עולים ותושבים חוזרים.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-7/HoraotKeva/K-2012-3b-1-7-7.htm>

Appiah, K.A. (1998) Afterword: How shall we live as many? In: W.F. Kaktin, N. Landsman and A. Tyree (Eds.), *Beyond pluralism* (pp. 243-259). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. London, Thousand Oaks, New-Delhi: Sage Publications.

Banks, J.A. (1995). Multicultural education: Historical development dimensions and practice. In: J.A. Banks, A. Cherry & A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). San Francisco: Jossey-Bass.

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.

- Hickling-Hudson, A. (1993). Curricular responses to multiculturalism: An overview of teacher education courses in Australia. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 243-252.
- Janvan T., Perryden B., Ietje V., & Theo, W. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460.
- Kymlicka, W. (1998). *Finding our way: Rethinking ethnocultural relations in Canada*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. & Banting, K. (2006). Immigration, multiculturalism and the welfare state. *Ethics and International Affairs*, 20(3), 281-304.
- Matton, D.I., & Maurine, R. (1992). *Salad bowl – All together, all unique, all special*. ERIC: South Dakota, U.S.A.
- Moodly, K.A. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status. *Handbook of research on multicultural education*. ERIC: British Columbia, Canada.
- Morton-Williams, J. (1993). *Interviewer approaches*. England, USA: Published by Dartmouth Publishing Company.
- Nieto, S. (2000). *Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future*. A symposium presented at the AERA Conference, New-Orleans.
- Penninx, R. (1996). Immigration, minorities policy and multiculturalism in Dutch society since 1960. In: R. Baubock & others (Eds.), *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration* (pp. 187-206). Vienna: European Center for Social Welfare Policy and Research.
- Ritchie J.J. Lewis (2006). *Qualitative research practice*. London, California, New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Sun, D. (2012). Everything goes smoothly: A case study of an immigrant Chinese language teacher's personal practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 28, 760-767.
- Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and "Disruptive" behavior. *Psychology in the Schools*, 49(8), 794-808.
- Wiseman, A. & Fox, K.R. (2010). Supporting teacher's development of cultural competence through teacher research. *Action in Teacher Education*, 32(4), 26-37.
- Young I. (1990). *Justice and politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, T., & Westernoff, F. (1996). Overcoming barriers to effective parental partnerships: Implications for professionals in an educational setting. *Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, 12-16, 1-15.
- Zolberg, A.R. (1996). Immigration and multiculturalism in the industrial democracies. In: R. Baubock, A. Heller & R. Zolberg (Eds.), *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration* (pp. 43-66). Vienna: European Center for Social Welfare Policy and Research.

הערות

¹ המאמר מבוסס על מחקר שנערך במכון מופ"ת במסגרת תכנית פוסט-דוקטורט ובהנחיית פרופ' קלרה סבג מאוניברסיטת חיפה. ברצוני להודות לפרופ' קלרה סבג על ההנחיה המקצועית, המעשרה והתורמת, לפרופ' עלית אולשטיין ולד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע על הליווי המקצועי והאישי במסגרת תכנית הפוסט.

² כך למשל במסמכים הבאים: מידע למנהלים – הכשרה לקליטה מיטבית של תלמידים עולים, ללא שנה, "תיק תלמיד עולה", האגף לקליטת תלמידים עולים (ללא שנה), המלצות להתמודדות עם אתגרים פדגוגיים בעבודה עם תלמידים עולים, האגף לקליטת עולים.

³ קריטריונים לתקצוב רשויות מקומיות עבור הפעלת מגשרים דוברי רוסית, ספרדית, צרפתית, פורטוגזית, לבני המנשה, האגף לקליטת עליה, 2017.