

מפגשים בלתי-פורמליים מחזקים את הקשר בין בית הספר

למשפחות מהגרים מאפריקה

מיכל גנץ-מישר

תקציר

ההגירה הבינלאומית הובילה לשינוי במרקם האנושי במרחב הציבורי בארץ ויצרה מתחים על רקע ההבדלים בדת, בתרבות, במסורת ובשפה. שינויים אלו הובילו לכך שקובעי המדיניות, החלו לתכנן יוזמות חברתיות מטעם ארגונים הומניטריים ועמותות חברתיות כדי לסייע למשפחות המהגרים מאפריקה שאינם יהודים להשתלב בישראל. עמותת קבוצת סול יסדה שיתוף פעולה עם עמותת אליפלט ועם בית הספר ההומוגני, הקולט ילדים ממשפחות מהגרים מאפריקה. במסגרת זו התקיימו מפגשים בלתי-פורמליים בין משפחות ישראליות מקבוצת הרוב הדומיננטית שילדיהם לומדים בחינוך ולדורף, לבין משפחות מהגרים מאפריקה, חסרי מעמד וזכויות מקבוצת מיעוט מודרת המתמודדת עם גזענות ואלימות. מטרת המפגשים הייתה מתן הזדמנויות לפיתוח הבנה, סובלנות ויצירת גשרים אישיים וחברתיים וסיוע בגיבוש חברה המבוססת על ערכים של שוויון, הכלה וקבלת האחר. במוקד המפגשים עומד הערך החברתי, והמפגשים הבלתי-אמצעיים בין המשפחות של שתי האוכלוסיות עם ילדיהן תורמים לקשר הראשוני, להיכרות אישית אמיתית ופתוחה, לצמצום המתחים על רקע פוליטי, חברתי וכלכלי ולפיתוח כשירות בין-תרבותית חברתית גם מחוץ לבית הספר.

מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתם של מפגשים אלו להידוק השותפות בין בית הספר להורים ממשפחות המהגרים מאפריקה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהמפגשים מהווים מרחב לקירוב לבבות וללמידה חווייתית אישית ומשפחתית בשתי קטגוריות מרכזיות: (1) ממצב של ריחוק והתנגדות לקרבה, היכרות והנאה משותפת: א. שינוי בשיח הפדגוגי, החינוכי והאישי; ב. יצירת מכנה משותף בין המשפחות; (2) מהתייחסות ביקורתית לשיתוף פעולה.

המחקר תורם לגיבוש פעילויות במרחב החברתי, בסיוע ובתמיכה של ארגונים ועמותות, בשיתוף פעולה הדוק עם המסגרת החינוכית הפורמלית ומותאם לשילוב משפחות מהגרים

בחברה הקולטת. הפעילויות מסייעות בפיתוח כשירות בין-תרבותית ובהפקת משמעויות אישיות, חברתיות וערכיות בהקשר מקומי, לאומי וגלובלי.

מילות מפתח: מפגשים בלתי-פורמליים, משפחות מהגרים, כשירות בין-תרבותית, שותפות בית ספר-הורים, חינוך בגישת ולדורף

מבוא

להגירה בינלאומית תמורות דינמיות בהקשרים מדיניים, חברתיים, ביטחוניים, פוליטיים וכלכליים בהווה ולטווח הרחוק במדינות רבות בעולם. תהליכים אלו של גלובליזציה מעצבים את חיינו כחברה בישראל, יוצרים מתחים של אי-ודאות בשגרת חיינו כאזרחים ודורשים מענים מותאמים ממערכות החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי לקליטה ושילוב של מהגרים מקבוצות מיעוט, ובעיקר של משפחות מהגרים מאפריקה שאינם יהודים – מושא מחקר זה.

במחקר זה מכונה קבוצת המשתתפים משפחות מהגרים מאפריקה שאינם יהודים, הכוללת פליטים ומבקשי מקלט כמקשה אחת תוך התעלמות מהמעמד המדיני והפוליטי של מושגים אלה. לפי מדיניות ממשלת ישראל, חוק לימוד חובה ה'תש"ט-1949 חל גם על ילדי עובדים זרים בגיל חינוך חובה השוהים בישראל, ללא קשר למעמד המשפטי הפורמלי של הוריהם, אך הם אינם זכאים לזכויות ולתמיכות. לפיכך, מערכת החינוך נדרשת לתת מענה לימודי-פדגוגי מותאם ללא סיוע כספי נוסף, כדי שהילדים ירכשו מיומנויות ויכולות אורייניות, יכירו את נורמות המקום וישתלבו בחברה בעתיד (משה, 2014; קריצמן-אמיר, 2015; שמר, 2016; שפירא, 2010).

במרחב החינוך הפורמלי ניתן ללמוד ממחקרים משותפים (אליהו-לוי וגנץ-מישר, 2019, 2021) על האינטראקציות בין מוסדות החינוך (גני ילדים ובתי ספר) לבין ההורים ממשפחות המהגרים למען שילוב וקליטה של הילדים. במחקרים אלו נמצא, כי חשיפה לידע תרבותי, למסורת, למנהגים ולקשיים שעומדים מתמודדות המשפחות מסייעת בידי אנשי החינוך לגבש פעולות חינוכיות ופדגוגיות מותאמות יותר להצלחה בלימודים ולקידום הישגים. כמו כן, הם מחזקים את מעורבותם של ההורים בבית הספר.

במרחב החינוך הבלתי-פורמלי, מחקרים קודמים (אליהו-לוי וגנץ-מישר, 2016, 2018) חשפו את חשיבות פעילויותיהם של מתנדבים צעירים למען קהילת הילדים ממשפחות מהגרים, כשהילדים הללו ביטאו תפיסות חיוביות ביחס אל המתנדבים מהחינוך הבלתי-פורמלי. הילדים מיצבו את המתנדבים כמי שעוזרים להם, מקדמים אותם בהגשמת שאיפותיהם ומאפשרים להם לפרוץ את גבולות השכונה.

מחקר זה מבקש ליצור מפגש נוסף בין שני המרחבים, החינוך הפורמלי והחינוך הבלתי-פורמלי, לחיזוק השותפות בין בית הספר לבין ההורים ממשפחות מהגרים מאפריקה. קיום מפגשים בלתי-פורמליים מחוץ לכותלי בית הספר, המתקיימים מתוך רצון, בחירה חופשית ועניין בין שתי קבוצות הורים: הורים מקבוצת הרוב הדומיננטי – משפחות ישראליות עם אזרחות ישראלית שעברית היא שפת-אימם, והורים מקבוצת המיעוט המודרת והמוחלשת – משפחות מהגרים מאפריקה חסרות מעמד ויציבות מדינית, פוליטית וכלכלית, שאינם דוברי עברית כשפת-אם. מטרת המחקר היא לבחון את תרומתם של מפגשים בלתי-פורמליים להידוק השותפות בין בית הספר להורים ממשפחות מהגרים מאפריקה.

סקירת ספרות

במציאות החיים הגלובלית הגירה וניידות בין מדינות קשורות במידה רבה בתמורות כלכליות, חברתיות, ביטחוניות, פוליטיות וטכנולוגיות, והן משפיעות על שגרת החיים של כלל התושבים הנדרשים להתמודדות עם מתחים ומאבקים בהקשרים כלכליים, חברתיים ותרבותיים. המרחב הציבורי בארצות היעד הקולטות מהגרים השתנה, והמגוון האנושי החברתי של תרבויות, שפות, דתות ומנהגים נוכח ברחוב, בשכונה, במוסדות חינוך ובמקומות עבודה.

אינטגרציה חברתית מסייעת למשפחות מהגרים מקבוצות מיעוט מודרות לנהל אורח חיים בזיקה לשגרת החיים בארץ היעד ולהיות מוגנות יותר בסביבה הזרה להם מבחינת שפה, התנהגות, מסורת וצבע עור. כמו כן, החברה הקולטת מהגרים נדרשת לשמירה על שוויון חברתי ולגילוי סובלנות, הכלה, כבוד הדדי והבנה תוך התאמה של מענים מדויקים להם כדי

לאפשר להם שילוב וחיים בזיקה לנורמות ולתרבות המקומית (McAuliffe & Khadria, 2020; Prasad & Segarra, 2023; Suárez-Orozco et al., 2015).

סקירת הספרות כוללת שלושה נושאים שעליהם מבוסס מחקר זה: חיי משפחות מהגרים מאפריקה בישראל, פיתוח כשירות תרבותית במסגרת החינוכית ומחוצה לה, תפקידו של החינוך הבלתי-פורמלי ותרומתו.

חיי משפחות מהגרים מאפריקה בישראל

ישראל היא מדינת יעד להגירה בינלאומית, הקולטת בעיקר מהגרים יהודים. לאחרונה, בעקבות מלחמת רוסיה באוקראינה, אזרחים אוקראיניים יהודים ושאינם יהודים נקלטו בארץ לשהות באופן בלתי-חוקי וללא צורך בבקשה למקלט מדיני עד להתבהרות המצב במדינתם (רשות האוכלוסין וההגירה, 2023). כמו כן, מדינת ישראל קלטה בעבר, בעיקר בין השנים 2006-2013 עשרות אלפי מהגרים שאינם יהודים מבקשי מקלט מאפריקה. רובם המכריע שוהים בארץ באופן בלתי-חוקי ללא קבלת הכרעה או החלטה לגבי מצבם, והם נחשבים למבקשי מקלט ללא זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות. זאת למרות שבשנת 1951 ישראל חתמה על אמנה בינלאומית של נציבות האו"ם לפליטים. המדינה נמנעת מגירושם, אך הם חיים בשולי החברה ובתנאי קיום קשים תוך שהם סובלים מחוסר יציבות כללית, תעסוקתית ומשפחתית. הוכחה אותנטית לגבי אורח החיים המורכב שלהם במציאות הישראלית התקבלה מפי שלושה מהגרים מדרפור: "למדנו הכול מהרחוב"; "אנחנו שורדים" (סורקיס, 2021). המהגרים חווים תחושת ניכור ואי-שייכות חברתית ומתמודדים עם סוגיות נפיצות ביחסי רוב-מיעוט בהקשר פוליטי-אתני, ולא דווקא בשל פערי ידע בשפה, בתרבות ובטכנולוגיה, או בשל צבע עורם והשינויים בדפוסי חיים ובנורמות התנהגות (דלה-פרגולה, 2012; זנדברג, 2020; קריצמן-אמיר, 2015; Yaron et al., 2013).

המושגים תא משפחתי וניהול משק בית בהקשר של הגירה עשויים לקבל משמעות אחרת מזו הידועה והמוכרת לקבוצת הרוב הקולטת מהגרים. בעקבות ההגירה נותק הקשר עם המשפחה הגרעינית והמורחבת, ובשל כך המהגרים נדרשים להסתגל לבדידות, לתחושה של זרות ולהתמודדות עם קשיים כלכליים וחברתיים. כדי ליצור מוגנות וקהילתיות כתחליף למשפחה

בחרים המהגרים להתגורר בשכונות לתושבים מאותה ארץ מוצא ובאותו מעמד סוציו-אקונומי, כשיש ביניהם מכנה משותף של תרבות, אורח חיים ודת. קהילתיות זו תורמת להדדיות ולסיוע בגידול הילדים, בהליכים מנהליים ובמציאת עבודה. מבחינת מערכות חינוך בארץ ובעולם ניכרת מגמה של סגרגציה, והילדים ממשפחות המהגרים לומדים בבתי ספר הומוגניים מבחינה תרבותית שהוקמו כמענה לקהילתיות זו (קריצמן-אמיר, 2015; Kugler & IOM, 2022; Price, 2009; Schleicher, 2017).

מחקרים מלמדים על האתגרים שאיתם מתמודדות משפחות הילדים המהגרים, הבאים לידי ביטוי בעיקר במחסום לשוני של אי-יכולת לתקשר באופן בסיסי ביותר, היעדר ביטחון תעסוקתי, שעות עבודה מרובות, התנגדויות וחוסר הסתגלות תרבותית וחברתית ועוני. מצבים אלו מחזקים את הארעיות והזרות של המשפחות ומעמיקים את החוסרים שהילדים המהגרים חווים לעומת ילדים מקבוצות הרוב. הפגיעה היא ברווחה הנפשית, הבריאותית והתזונתית של הילדים, במסוגלות האוריינית שלהם בשפת-אם ובעברית ובהתמודדות עם בדידות, ניכור ופחד מארעיות ואי-ודאות (Tienda & Haskins, 2011; Van Hook & Glick, 2020).

מערכת החינוך הפורמלית והבלתי-פורמלית, ארגונים הומניטריים וקהילות נדרשים לתת מענה להגירה בינלאומית כדי למנוע התעצמות של גזענות והדרה, הגדלה של אי-השוויון ופגיעה בצדק החברתי. תפקידם של אנשי החינוך הוא לשמש מתווכי תרבות ניטרליים עם רגישות תרבותית ביקורתית כדי שיוכלו להפעיל שיקול דעת מותאם לסוגיות ביחסי רוב-מיעוט ושל שוני וגיוון בלי להיכנע לתפיסות תרבותיות שמרניות ולרטוריקה פוליטית ופופוליסטית. רגישות תרבותית ביקורתית תסייע בגיבוש מענה פדגוגי וחברתי מותאם לטובת הילדים. על מערכות החינוך לפעול למען חיים משותפים של סובלנות, הכלה וכבוד הדדי תוך מתן הזדמנויות שוויוניות לילדים ולמשפחותיהם לשילוב חברתי, ליצירת לכידות חברתית, לבריאות, לביטחון ובעתיד למסוגלות לתעסוקה ולרכישת השכלה גבוהה (סער, 2020; McAuliffe & Khadria, 2020; Wagner, 2016; 2020; Wittenberg, 2017).

פיתוח כשירות תרבותית במסגרת החינוכית ומחוצה לה

מוסדות החינוך נדרשים לבחון את התנהלותם כארגונים המצליחים לספק מענה לרב-תרבותיות, לבינלאומיות ולכשירות תרבותית, שבאה לידי ביטוי בחזון בית הספר, במדיניות, בתוכניות הלימודים, בפעילויות בתוך בית הספר ומחוץ לו, הכוללות גם התייחסות אל ההורים המהגרים והקהילה. על בית ספר המקדם כשירות תרבותית לאפשר למגוון של אנשי חינוך ללמד ולייצג את הקהילות והתרבויות השונות בחברה, להקשיב לנקודות מבט, לדעות ולאמונות של אחרים, ליצור קשרים עם ההורים שאינם מבוססים רק על העברת ידע, אלא גם על הבנה של הטראומה שחוו, של הקשיים בחיים החדשים תוך חיזוק רגשות חיוביים כלפי האחר ולמוסס את התפיסות של "אנחנו והם", הגורמות למתיחות ניכרת ולהפרדה (וגרופה, 2018; נאות עפרים, 2021; Leask, 2009, 2015; Green, 2014; Deardorff, 2009).

מטרת הגישה של פדגוגיה מגיבה תרבותית (Culturally Responsive Teaching) היא לחזק את המסוגלות והמודעות העצמית של אנשי החינוך המלמדים תלמידים עם רקע תרבותי שונה משלהם. עליהם לדעת להפעיל שיקול דעת ולגבש עמדות ופעילויות כך שההוראה תתבסס על הרקע התרבותי והידע של התלמידים כנכסים בכיתה תוך יצירה של סביבת למידה תומכת ומכילה. גישה זו אינה מתמקדת בדרכי הוראה ממוקדות נושא או אירוע, כמו למידה על ההיסטוריה ועל גיבורים של קבוצת מיעוט, ציון של חגים אתניים, ידע על מנהגים, אוכל ועוד. אלא, היא מבקשת לחולל שינוי של תודעת המחנך באשר לאופן שבו עליו לשלב את ההקשר התרבותי של תלמידים אלה. לפי הגישה של פדגוגיה מגיבה תרבותית, אנשי חינוך נדרשים להרהר ולערוך רפלקציה מתמשכת והערכה עצמית על האמונות וההתנהגויות שלהם, להכיר במגבלות של הדעות שעליהן חונכו ואף ללמוד על עצמם ועל התרבות של האחרים. עליהם לגבש פרקטיקות להוראה המשתמשת בידע תרבותי כדי לחבר ידע קודם של התלמיד לידע חדש תוך הבניית קשר רגשי-חברתי וליצור עבורו מרחב בטוח ללמידה (Hammond, 2015; Hoffman, 2018; Gay, 2010).

על אנשי חינוך מקבוצת הרוב, המקיימים מפגשים בין תרבויות בקרב ההורים, ליצור סביבה בטוחה של אמון והערכה הדדית מתוך הבנה שיש הבדלים בין אנשים וקבוצות, היוצרים את הייחודיות של כל פרט, והיא זו שתאפשר להבנות שותפות. על המורים להבין כי עליהם להיות

רגישים לתפיסות החינוכיות של ההורים, ללמוד, להקשיב ולאפשר להם להשמיע את קולם, לגלות מחויבות ואחריות ולדעת להפעיל שיקול דעת מותאם בצורה אחראית ופרודוקטיבית באינטראקציות בין-תרבותיות מול ההורים והילדים. הספרות המחקרית מציגה שלושה תנאים ליישום שותפות יעילה של הורים בבית הספר כדי לקדם את רווחת הילדים ולסייע להם להשתלב ובעתיד להיות אזרחים היודעים לפעול בהקשר מקומי וגלובלי: (1) תכנון אסטרטגי של ביצוע השותפות; (2) תמיכה בהורים, כולל משאבים והכשרה; (3) תמיכה במעורבות הקהילה, כולל משאבים והכשרה (עפרים, 2014; Baquedano-López et al., 2013; Pharaoh & Li, 2022).

השותפות מסייעת להורים ולבית הספר בקביעת מטרות ובקבלת אחריות משותפת כתנאי הכרחי לקידום תלמידים בלימודים ובתהליכי אקולטורציה של שילוב בסביבה התרבותית והלשונית החדשה (Lerner, 2012; Matthews, 2008). שיתוף הפעולה בין הצוות החינוכי למשפחות, המבוסס על סובלנות, הכלה והדדיות, עשוי לעודד אותם לפתח הבנה חדשה של מציאות החיים ולייסד תהליכים ומיומנויות חברתיות, חינוכיות ותרבותיות אחרות ואף לדרוש לקבל חינוך טוב לילדים ולחונות הצלחות (Francis & Roux, 2011; Hubbard, 2019; Richmond, et al., 2020; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

אינטראקציות בין קבוצות חברתיות שונות עלולות להוביל לשיח שיש בו ציות, קבלת סמכות של קבוצת הרוב וספיגה של ביטויי אלימות וגזענות. נמצא, כי גיבוש תפיסה של חינוך לשלום, הפועלת לפי עקרונות של פדגוגיית צדק משקמת (Restorative Justice Pedagogy) מקדם מודעות עצמית כלפי האחר ויכולת להתמודד בצורה יעילה מול סטריאוטיפים ודעות קדומות (Danesh, 2011; Lee & Walsh, 2017; Ratnam, 2020; Ogilvie & Fuller, 2016). במפגשים אלו מורים נחשפים לאוצרות הידע המשפחתי והתרבותי שניתן לשלב כחלק מההוראה בכיתה. יישום מיומנויות של פדגוגיית צדק משקמת גם מחוץ לכותלי הכיתה עשוי לסייע לכל השותפים לרכוש ידע על האחר ולפעול באופן אקטיביסטי למען חברה טובה יותר, צודקת ושוויונית, המאפשרת רווחה קולקטיבית לכל אזרח (Aceves & Orosco, 2014; Banks, 2001; Chinn & Bennett, 2020; Francis & Roux, 2011).

מחקר זה מפנה זרקור לתהליך יצירת השותפות בין הורים מקבוצת הרוב לבין הורים ממשפחות מיעוט מודרות בחברה ולאופן שבו שיתוף פעולה מחוץ למסגרת הפורמלית של בית הספר עשוי לגשר על פני ההבדלים התרבותיים-החברתיים, לצמצם תחושות של ניכור וגזענות ולחזק אצל ההורים והילדים את ההבנה שזהותם האתנית התקבלה ואין רצון להדיר את הרקע התרבותי שלהם.

תפקידו של החינוך הבלתי-פורמלי ותרומתו

התרומה של החינוך הבלתי-פורמלי להתפתחותם של הילדים מוכרת בעוצמתה. מטרותיו של החינוך הבלתי-פורמלי רחבות ומגוונות, כך שהילדים יכולים לבוא לידי ביטוי בהתאם לעניין ולמוטיבציה האישית שלהם ולחזק מסוגלת אישית. הפעילויות זמינות, אטרקטיביות יותר ומתקיימות בסביבות השונות מהמסגרת המסורתית של בית הספר. בכל הארץ פועלות מסגרות חינוך בלתי-פורמליות כמו תנועות נוער, מתנ"סים, חינוך משלים, והן מספקות פעילויות חינוכיות מאורגנות ושיטתיות לטיפול יכולות אישיות, להעשרה ולפיתוח כישורים קוגניטיביים אחרי הלימודים ובעיקר, בשעות הפנאי של הילדים. נמצא, כי לרוב הילדים המשתתפים בפעילויות הם משכבת הגיל הצעיר, ורובם מרקע חברתי-כלכלי בינוני-גבוה. חניכים משכבות חברתיות-כלכליות נמוכות נמנעים מלהשתתף בפעילויות אלו בשל היעדר תמיכה של ההורים בשל החשש שלהם שתנועות נוער מערערות את הסמכות ההורית ובשל הדרישה שהילדים יסייעו בניהול הבית ובכלכלה (גולדרט, 2020; מנדל-לוי וארצי, 2016; קליבנסקי, 2007, 2008).

פעולותיו של החינוך הבלתי-פורמלי תלויות בהקשר מקומי, חברתי ולאומי, והן מעידות על גמישות והתאמה לשינויים חברתיים, כלכליים, ובעיקר בתקופות משבר או בנקודות מפנה חברתיות. תוכני הפעילויות נוטים להתמקד בנושאים משלימים לתוכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך, כמו ספורט, אומנות, רכישת שפות, מדע והתנדבות בקהילה, בשונה מדרכי הלמידה הפורמליות המסורתיות. השתתפות במגוון פעילויות יכולה לתרום להתפתחות הקוגניטיבית, החברתית, הרגשית והגופנית אצל הילדים, ובאמצעותן ניתן לחזק מיומנויות אקדמיות, ביטחון עצמי, יצירתיות, לגבש ערכים חברתיים מתוך התנסות ישירה ואוטנטית

בקהילה ולפתח אחריות ומחויבות לאחרים באמצעות חוויות משותפות בארץ ובעולם. נוסף על כך, באיחוד האירופי ובעולם גוברת ההכרה כי יש ביכולתו של החינוך הבלתי-פורמלי לספק תשתיות לרכישת מיומנויות ואסטרטגיות ללמידה לאורך החיים שיסייעו לילדים להיקלט בעתיד בשוק העבודה ובמערכת ההשכלה הגבוהה (Affeldt et al., 2017; European Commission, 2015; Lipnickienė et al., 2018).

מפגשים בלתי-פורמליים בין משפחות מרקע תרבותי שונה הם הזדמנויות חשובות לטיפוח ערכים חברתיים של סובלנות, הבנה וכבוד הדדי. כמו כן, הם מקור ללמידה על מסורות, ערכים ומנהגים מנקודות מבט מגוונות. עם זאת, מפגשים בין תרבויות, כשמשפחות מקבוצת הרוב השלטת נפגשות עם משפחות מהגרים מקבוצת מיעוט, עשויים לגרום למתחים הנובעים מההבדלים התרבותיים, מצבע העור, מההתנהגות ועל בסיס דעות קדומות. לכן, חשוב לקיים מפגשי הכנה ולגייס את המשתתפים כדי להפיג מתחים וחרדות וכדי לאפשר חוויות טובות, שייצרו אינטראקציות נוספות בעתיד (Shelton, 2003; Xavier & Fahrni, 2019). מטרת המפגשים ליצור קהילה תומכת, הנבנית באמצעות מערכות יחסים שוויוניות, העשויות להשפיע לטובה על רווחתם של כל השותפים. אולם, יש להימנע מהשתלטות וניהול המפגשים על ידי קבוצת הרוב, המספקת תמיכה לקבוצת המיעוט. מחקר זה מבקש להדגיש את התפקיד של החינוך הבלתי-פורמלי כמתווך בין הקבוצות וכמי שיכול לקדם ערכים אלו של שוויון בחינוך. נראה כי פעולות התיווך של החינוך הבלתי-פורמלי עשויות לאפשר למורים להשתחרר מעקרונות פדגוגיים מסורתיים ולצמצם את המוסכמה שלפיה על ההורים לגלות יוזמה, ליטול אחריות וליזום קשר עם בית הספר. בכך יצליחו המורים להתגבר על מכשולים מבניים וחברתיים המונעים מהם ליזום אינטראקציה ולפנות זמן ומשאבים לטובת פעילויות. מטרת המחקר היא לבחון את התרומה של מפגשים בלתי-פורמליים בין משפחות ישראליות שילדיהן לומדים במסגרת החינוך האנתרופוסופי לבין משפחות מהגרים מאפריקה ואת ההשלכות שלהם להבניית הקשר בין בית הספר לבין הורים ממשפחות מהגרים מאפריקה.

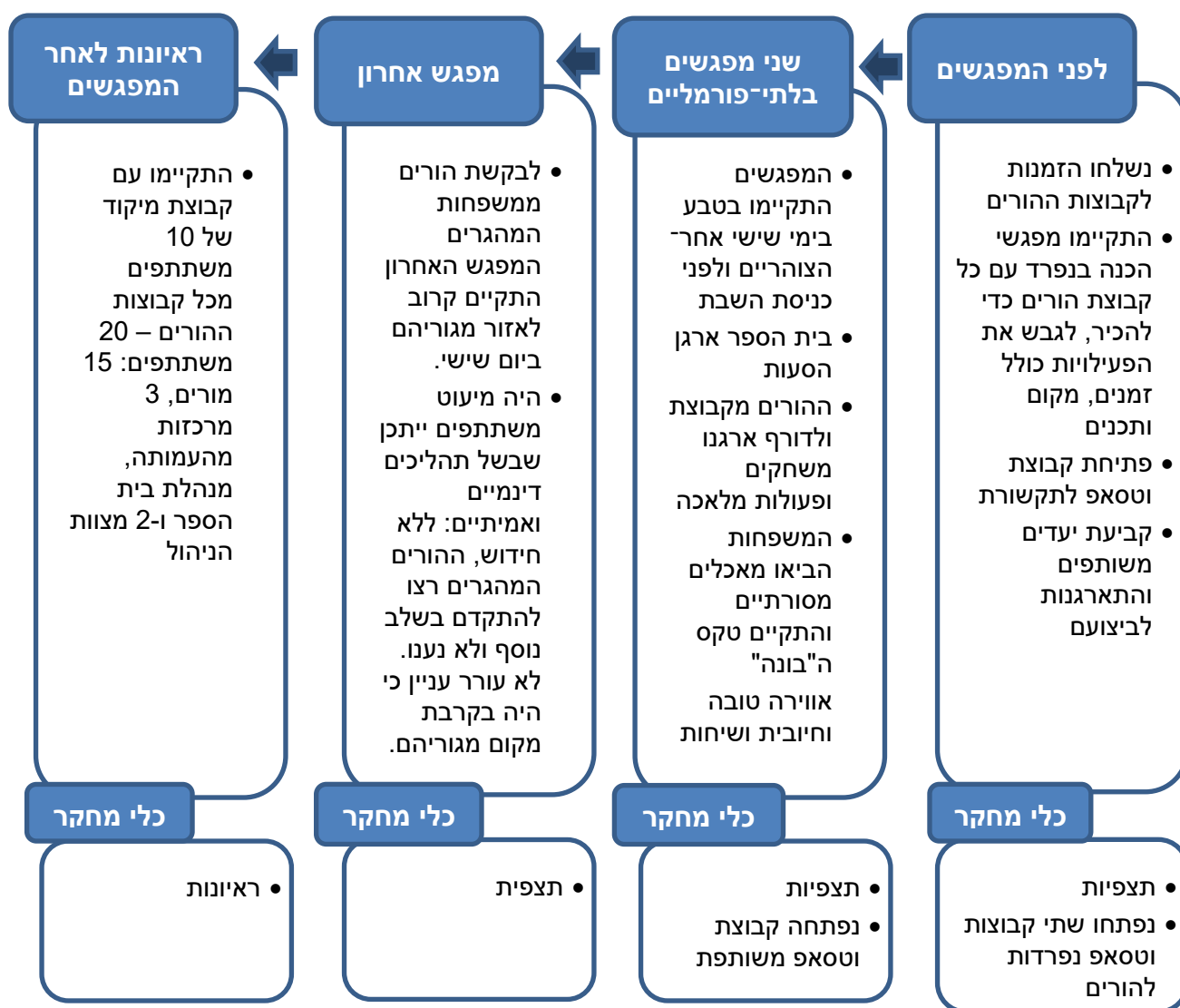
מתודולוגיה

גישת המחקר היא איכותנית-פרשנית של חקר מקרה, המאפשרת התבוננות מעמיקה בתופעה הנחקרת בתוך הקשר ספציפי של החיים האמיתיים. זאת במטרה להבין את המקרה של מפגשים בלתי-פורמליים מחוץ לכותלי בית הספר בין קבוצות הורים מישראל המאמינים בחינוך ולדורף לבין הורים ממשפחות מהגרים, לשם הידוק השותפות של משפחות המהגרים עם בית הספר. באמצעות חקר מקרה ייחודי זה ניתן להכליל מהמקומי לגלובלי ולבחון תהליכים, פעולות והתנהגויות המתקיימים במקרה הנחקר (יוסיפון, 2016; Creswell et al., 2018; Yin, 2009).

מחקר אמפירי זה מאפשר תיאור, ניתוח, הבנה והסבר של אתגרים ופעולות בארגון ושל המפגשים הבלתי-פורמליים מתוך החוויות האישיות כפי שהן מובאות ממקור ראשון של ההורים, של המורים ושל מרכזות התוכנית. נעשה שימוש בכמה כלי מחקר לאיסוף נתונים על תרומתה של התוכנית "קשרים של סול" לחיזוק שותפות עם הורים ממשפחות מהגרים בבית הספר. תיאור אינטנסיבי מהווה מפתח להבנת התופעה הנחקרת, כמענה לשונות התרבותית בחברה (שקדי, 2003; Zur & Eisikovits, 2015).

מחקר זה מבקש לבחון את החוויה המשותפת במפגשים בלתי-פורמליים בין משפחות ישראליות, שילדיהן לומדים בחינוך ולדורף, לבין משפחות מהגרים מאפריקה ואת ההשלכות שלה להבניית הקשר והשותפות של ההורים מאפריקה עם בית הספר. שאלות המחקר:

1. באיזה אופן המפגשים הבלתי-פורמליים הללו מובילים לקידום השותפות בין בית הספר להורים מהגרים מאפריקה?
2. מהם האתגרים וההשלכות של פעילויות בלתי-פורמליות בגיבוש מענים פדגוגיים, חברתיים ואישיים למשפחות מהגרים בחברה הקולטת?



תרשים 1: מהלך המחקר

שדה המחקר

בית הספר

אנשי חינוך העובדים בבתי ספר רב-תרבותיים פועלים למען גיבוש מרחב בטוח, שוויוני ואמין לחינוך הילדים כדי לאפשר להם חווית לימודים איכותית ומשמעותית, לקדם הבנה הדדית בין ההורים ובית הספר ולסייע בשילוב המשפחות בחברה הקולטת. אורנה, פעילה חברתית, מייסדת העמותה קבוצת סול ומנהלת התוכנית "קשרים של סול" פנתה לבית הספר. התוכנית גובשה בשיתוף פעולה מלא עם בית הספר, עם פעילים מחינוך ולדורף ועם עמותת אליפלט, אזרחים למען ילדי פליטים (<https://www.elifelet.org>). זוהי תוכנית פיילוט המושתתת על התפיסה החינוכית של חינוך ולדורף בבתי הספר האנתרופוסופיים, הפועלים לבניית ערכים

חברתיים, פלורליזם ואחוזה אנושית תוך פיתוח דו־שיח מתמיד עם הסביבה האנושית על כל רבדיה וגווניה (גולדשמידט, 2019).

התוכנית "קשרים של סול"

מטרתה של התוכנית היא לפתח קשר אנושי-תרבותי-חינוכי אמיתי בלתי-אמצעי בין משפחות מהגרים מאפריקה ומשפחות מבתי ספר אנתרופוסופיים במרכז הארץ בתמיכה של הצוות החינוכי של בית הספר ופעילים מעמותת אליפלט (אזרחים למען ילדי פליטים) כדי לשתף פעולה למען הילדים ורווחתם. מטרת הפעילויות המשותפות היא לקיים סולידריות חברתית, מחויבות ואחריות לקהילה. תוכננו מפגשים בלתי-פורמליים במשך שנת הלימודים להיכרות אישית ותרבותית ולשיח משותף באתרי טבע, כדי שאלו יהוו קרקע ליצירת יוזמות מקרבות בין המשפחות ברוח התפיסה האנתרופוסופית. כל זאת כדי ליצור מרחב פתוח בטבע למשחק, להפעלות יצירתיות של מלאכות־יד, להאזנה למוזיקה, לכיבוד אותנטי וליצירת שיח מקרב מתוך רצון אמיתי ומוטיבציה בשתי הקהילות: משפחות ילדים מישראל ומשפחות מהגרים מאפריקה.

מהלך המפגשים הבלתי-פורמליים

מפגשים בלתי-פורמליים בין משפחות אורגנו בשיתוף פעולה עם בית הספר והעמותות החברתיות אליפלט וקבוצת סול, מייסדת התוכנית "קשרים של סול", שסייעו במימון הפעילויות ובגיוס משאבים כספיים וארגוניים לאיתור משפחות שיש ביכולתן לפנות זמן, להפיק תועלת מהמפגשים וללמוד לדבר עברית.

התקיימו שני מפגשי הכנה עם כל אחת מקבוצות ההורים. במפגש הראשון התייעצו המחנכים בבית הספר עם ועד ההורים לגבי אופי המפגשים וביקשו שהמפגשים לא יתקיימו בבתי המשפחות הישראליות כדי להימנע מקנאה ומתח אצל ילדיהן. מפגש היכרות נערך בבוקר ברחבת בית הספר בהשתתפותם של 28 הורים. לאחר פעילות חווייתית של היכרות התחלקו המשתתפים למעגלי שיח במטרה לאפשר להורים לשתף ולבית הספר ולעמותות ללמוד על הצרכים של ההורים והמשפחות. בתום הפעילות קיבלו ההורים הסבר על התוכנית "קשרים של סול" והביעו רצון להשתתף.

במפגש השני הזמינה קבוצת סול הורים מבתי ספר של חינוך ולדורף במרכז הארץ להשתתף במיזם. בפעילות ההיכרות שהתקיימה בזום השתתפו 35 הורים ו-12 ילדים. לדברי אורנה מהעמותה, ההורים גילו רצון להצטרף כי "הורים אלו שותפים ופעילים מאוד בנעשה בבית הספר, כך שמבחינתם זהו מהלך טבעי וחשוב לפעול לחיבורים בין תרבויות ובין משפחות." בהתחלה כדי ליצור קשר נפתחו שתי קבוצות וטסאפ לכל קבוצת הורים, ולאחר המפגש הראשון וההיכרות חיברו את שתי הקבוצות לקבוצה משותפת, שעדיין פעילה: "סול Interlinked Family". התקשורת מתבצעת באמצעות הודעות קוליות בטיגרינית, באנגלית ובעברית ובאמצעות תמונות וסרטונים מהחוויות המשותפות.

לאחר התייעצות ומענה לכל האוכלוסיות השותפות בתוכנית נקבעו מפגשים בלתי-פורמליים בימי שישי אחרי-הצהריים לפני כניסת השבת. בית הספר ארגן מראש הסעות להורים ממשפחות המהגרים לפארק הירקון בתל-אביב. בית הספר והמשפחות מחינך ולדורף הביאו מחצלות וציוד למלאכות-היד וארגנו פעילויות יצירה, משחק ושירה. כל השותפים למדו מיומנויות בסיסיות כמו גלגול תנועת ידיים, קשירת חוטים, רקמה ועוד באווירה נינוחה וחופשית. משפחות המהגרים מאפריקה שיתפו במנהגים ובמאכלים, כך שהוכן טקס הקפה המסורתי "בונה", וכולם אכלו לחם מסורתי, עוגות, עוגיות ופירות. מפגש נוסף התקיים לאחר חודשיים באותו מקום, בהיקף משתתפים דומה, ואילו המפגש האחרון, לבקשת ההורים, התקיים בפארק הקרוב למקום המגורים של משפחות הילדים. אולם, במפגש זה היו רק משתתפים אחדים.

משתתפים

במחקר השתתפו 72 משפחות, מורים ומארגנים: 34 הורים מהגרים מאפריקה כקבוצת מיעוט עם רקע תרבותי שונה, 27 הורים מישראל שילדיהם לומדים בתי ספר בחינוך ולדורף, שלוש מרכזות התוכנית וחמישה מחנכים וחברי צוות ההנהלה: מנהלת בית הספר ושתי סגניות מבית ספר לילדים ממשפחות מהגרים מאפריקה במרכז הארץ.

ההורים המהגרים מאפריקה הגיעו לישראל לפני 15 שנה ויותר ועיסוקם של הגברים הוא במסעדות, בסופרמרקט, במוסכים ובניקיון, והנשים הן עובדות משק בית, או שומרות על ילדים

מהקהילה. ההורים משראלי מאמינים בחינוך ולדורף, הדוגל בתפיסה החינוכית של הפסיכולוגיה ההתפתחותית, שלפיה כל ילד הוא ישות מתפתחת לצמיחה פנימית של כשרים, איכויות והבנות (מזור-אשכנזי, 2021). להורים עיסוקים מגוונים ורמת הכנסה שונה. לכל המחנכים ניסיון של חמש שנים ויותר בעבודה בבית ספר רב-תרבותי.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שלושה כלי מחקר: (1) תצפיות; (2) ראיונות עומק מובנים-למחצה, שארכו כשעה והתקיימו לאחר השתתפות בתוכנית קשרים של סול, עם קבוצת מיקוד ועם מרכזות התוכנית; (3) מסמכים כמו הזמנות והתכתבויות מילוליות וקוליות בקבוצות הווסטאפ. נערכו שלוש תצפיות גלויות במפגשים הבלתי-פורמליים, כשהחוקרת שימשה צופה בעמדת משתתפת שאינה נושאת תפקיד או חברה בקבוצות הנחקרות. כדי ליצור הבנה מלאה יותר של פעילויות הקבוצה השתתפה החוקרה כצופה פעילה וערכה שיחות ספונטניות עם המשתתפים, רשימות, התבוננות והשתתפות בפעילויות תוך שמירת מרחק מהמשתתפים ליצירת אובייקטיביות (Adler & Adler, 1994; Kawulich, 2005; Merriam, 2009). התצפיות בוצעו במהלך המפגש שארך כשעתיים ונבחנה האינטראקציה, ההתנהלות של המשפחות, ההתמודדות עם אי-הוודאות, ההיכרות, יצירת התקשורת ומאפייני השיח וההתנהגות הבלתי-מילולית. נערכו הקלטות שנבחרו באופן ספונטני ותומללו לאחר מכן. נערכו ראיונות עם 20 משתתפים בקבוצת מיקוד של עד עשרה משתתפים מכל קבוצות ההורים, כמו גם עם חמישה מורים, מרכזות התוכנית מהעמותה, מנהלת בית הספר וצוות הניהול. הראיונות התקיימו פנים אל פנים, בזום, ובשיחת טלפון במשך כארבעים דקות. המשתתפים נתבקשו להגיב על התרומה של התוכנית בהקשר האישי, הלימודי, החברתי, המשפחתי, הישראלי והגלובלי: "מנקודת מבטך הסבר מהי המטרה במפגשים בלתי-פורמליים אלו? תאר את מידת התרומה של התוכנית לשותפות שלך עם בית הספר. האם נתקלת בקשיים? אם כן, כיצד התגברת עליהם? מה הכי ריגש אותך ומדוע? מה רצית להגיד ולא העזת? האם חשוב לקיים את התוכנית בעתיד וכיצד?" כדי להתגבר על מכשול אי-השליטה בעברית וחוסר הבנה של ההורים נשאלו שאלות קצרות תוך שימוש במילים שכיחות ובשפה

ברורה. לאחר הצגת תמונות מהמפגשים – איך מרגישה? מה היה? מה אומר? למה? מה קשה? (Griffin & Care, 2015).

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו באמצעות ניתוח תוכן, שמתמקד במה שהמשתתפים אמרו, ולא באופן שבו הדברים נאמרו. ניתוח תוכן על פי שקדי (2003) הוא מעין חלון המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית, והוא מתמקד במילים ובתיאורים של שלוש קבוצות המשתתפים: משפחות, אנשי חינוך ויוזמות התוכנית, כמשקפים את הפעולות, הרגשות, האמונות והידע שלהם. זאת ועוד, ניתוח התוכן מאפשר תיאור של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשר רחב (Krippendorff, 2004).

לפי הגישה הפנומנולוגית בניתוח הממצאים נערך ניתוח תמטי קטגוריאלי כללי תוך הצלבה, שסייעה בגיבוש והבהרה של המשמעויות ויצירת הכללות. בתחילה, נערכה קריאה מקיפה ומוקפדת של כל הנתונים כדי להבין את התמונה הכללית. בקריאה חוזרת של התכנים נכתבו הקטגוריות העולות מהם. לאחר מכן בוצע מיפוי של יחידות המשמעות של הביטויים והרעיונות שחזרו על עצמם ושיוכם לקטגוריות כלליות (Merriam, 2009; Englander, 2020).

מגבלות המחקר

המחקר נערך במרכז הארץ, ולכן יש להתייחס לממצאים בהקשר שבו הם מובאים ואין להכליל אותם על אזורים נוספים, או על קהילות מתרבויות אחרות בארץ ובעולם. נוסף על כך, יש להביא בחשבון ביטויים של רצייה חברתית, העלולים לבוא לידי ביטוי בראיונות. מגבלה נוספת היא מגבלת השפה של ההורים ממשפחות המהגרים, דבר שלא אפשר לערוך איתם ראיונות עומק.

אתיקה

הכללים האתיים של שמירה על אנונימיות וחסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה למשיבים אם להשיב נשמרו בקפידה. חשוב להדגיש, כי

ההשתתפות במפגשים הבלתי-פורמליים נעשתה מתוך בחירה אישית ואמונה פנימית בהצלחתם ולא נדרשה נוכחות חובה, אלא השתתפות מתוך רצון טוב. המחקר קיבל אישור מאת המדען הראשי במשרד החינוך¹.

ממצאים

ניתוח הנתונים העלה שתי קטגוריות מרכזיות, המייצגות את הפעולות ואת התובנות להבניית קשר בין בית הספר לבין משפחות מהגרים מאפריקה באמצעות מפגשים בלתי-פורמליים: (1) ממצב של ריחוק והתנגדות לקרבה, היכרות והנאה משותפת: א. שינוי בשיח הפדגוגי, החינוכי והאישי; ב. יצירת מכנה משותף בין המשפחות; (2) מהתייחסות ביקורתית לשיתוף פעולה.

1. ממצב של ריחוק והתנגדות לקרבה, היכרות והנאה משותפת

משרד החינוך מכיר בחשיבותם של שיתוף הפעולה והדיאלוג המתמיד בין הצוות החינוכי של בית הספר להורים לשם קידום כל ילד ולהצלחתו. מפגשים כמו אספת הורים ויום הורים קבועים וסדורים בלוח השנה של בית הספר ורובם מתקיימים בשעות אחר-הצהריים בתחילת השנה ובהמשכה, כשההורים מגיעים למורה לשיחה. אולם, מפגשים אלו לא מסייעים בקידום השותפות של בית ספר עם משפחות מהגרים מקבוצת מיעוט מודרת בחברה הישראלית. התערבות חיצונית של עמותת קבוצת סול החלה לסייע בארגון, בתמיכה ובעידוד מפגשים בלתי-פורמליים כחוויה ראשונית בין משפחות ישראליות למשפחות מהגרים כדי להוביל לאינטראקציות שיש עימן הכלה, פתיחות וסובלנות בהקשר חינוכי וחברתי.

א. שינוי בשיח הפדגוגי, החינוכי והאישי

המורים בדרך כלל דנים בישיבות הפדגוגיות בכל הקשור לקידום הישגים לימודיים, חברתיים וחינוכיים של הילדים. נראה שעם ארגון ויישום היוזמה החברתית ליצירת פעילויות בלתי-

¹ אישור מספר 13627.

פורמלית בין משפחות, חל שינוי בשיח הפדגוגי בבית הספר. המוקד כבר לא היה הילד בכיתה, אלא משפחות הילדים, איך מגייסים את המורים ומהן הפעולות להתמודדות עם האתגרים של המורים ושל ההורים. מנהלת בית הספר סיגל שיתפה בתהליך הניהולי:

אני מאמינה בדרך, רציתי להביא משהו אחר לקשר עם ההורים. הבנתי שעליי להזמין את המורים להשתתף בתוכנית ולאפשר בחירה אישית ללא שיפוטיות. יצרתי תקשורת מקרבת עם המורים כדי לגייס אותם. הכול נעשה בשיתוף פעולה וקיבלנו החלטה משותפת למי מההורים יש פניות, רמת עברית ומוטיבציה, ואחר כך שלחנו להם סרטון בטיגרינית. רק מורים שמכירים את המשפחות יכולים לפנות אליהם ולגייס אותם. אם אימא היא חד-הורית ויש לה שני ילדים והיא עובדת בשתי עבודות לא פנינו אליה. בלי ההשקעה של המורים והיועצות לא היה קורה כלום. זוהי התפיסה שלי, לכן היו ישיבות משותפות [...] עם כל קבוצה ויחד כדי לדייק את המפגשים, גם הזמנתי מתרגמת דוברת טיגרינית (20.12.2020).

סיגל מעידה בדבריה על התפיסה הניהולית שלה, מתוך אמונה שחשוב לקדם את הקשר עם ההורים המהגרים ולגרום להם להיות שייכים לבית הספר, אך מבינה שכדי ליצור שינוי יש "להביא משהו אחר". על פי דבריה, השותפים המשמעותיים להצלחת התוכנית הם המורים, ועליה להזמין אותם ולפתוח בגישה מכילה "לאפשר בחירה אישית ללא שיפוטיות". המורים הם אלו שמקיימים מגע ותקשורת אישית ורציפה עם ההורים. היא מאמינה במורים וביכולתם המקצועית לדעת מי מהמשפחות מתאימה לפעילות כזו ואיך לשכנע אותן. עם זאת, כמנהלת היא יודעת שזוהי משימה חדשה למורים, כשהשיח הפדגוגי מקבל גוון חברתי, כלכלי ורגשי יותר ונדרשת מהמורים התייחסות למשפחה באופן כללי ולא רק לגבי התלמיד בכיתה, הישגיו הלימודיים והשתתפותו בשיעורים. כמנהלת היא מבינה שלמורים אין פניות לנהל מפגשים עם הורים מחוץ לשעות העבודה ולשגרות כמו אסיפות הורים, לכן בחרה לשתף פעולה עם העמותות החברתיות. הפצת התוכנית "קשרים של סול" הייתה באחריות העמותות החברתיות, והן גייסו את המשתתפים, שכנעו אותם ויצרו את הקשרים החברתיים והאישיים. ניכרת החשיבות של פעולות העמותה ותרומתן ליישום התוכנית. עם זאת, שיתוף הפעולה עם

בית הספר היה הכרחי כדי להתאים את אופן הפנייה וגיוס ההורים לקידום תהליך חברתי שיסייע בהקשר הפדגוגי, החינוכי והערכי. כך תיארה זאת אנה, הסגנית:

באחת הישיבות פנתה אלי אורנה (בשאלה) האם ליצור משפחות מאמצות שהישראלים יאמצו משפחה מאריתריאה לא לסיפוק צרכים הומניטריים, אלא למפגשים אישיים חברתיים. התנגדתי מאוד והסברתי שמפגשים של חונכות ממצבים את הפערים בין החלש לחזק, הדפוס החברתי של אני נותן אותה מקבל וכדאי ליצור מפגש שעושה טוב לשני הצדדים ולא לשקף מעמדות (3.2.2021).

סגנית המנהלת, אנה, חשפה את המתחים החברתיים ואת יחסי הכוח במערכות היחסים הגלויים והסמויות בין קבוצת רוב למיעוט. מדבריה "מפגשים של חונכות ממצבים את הפערים" משתמע, כי גם העמותה החברתית בראשית דרכה נדרשה לבחינת השיח האישי שיהיה משוחרר ממניעים של פטרנליזם, עליונות וכוח של התרבות הדומיננטית. הם נדרשו לרגישות תרבותית ביקורתית כדי לאפשר סביבה בטוחה ומוגנת למשפחות המהגרים כבסיס ליצירת אמון, שיתוף פעולה ותקשורת פתוחה.

השינוי ניכר גם בתיאור של המורה גילה, שציינה בדבריה את חשיבות התוכנית ואת התפיסה החינוכית שלה בקשר חיובי עם ההורים לטובת הילדים, ועם זאת, הדגישה מהו השינוי הנדרש בתפקידה כמורה:

כשהציגו בפנינו את הפרויקט זה נשמע נפלא. אני מאמינה בקשר עם ההורים בדיוק כמו שאני עם הילדים שלי הפרטיים. זה חשוב, אבל נראה לי שהיו הרבה סולמות לבנות כדי להגיע לנגישות, לגיוס ההורים, ואני נדרשת לאזרחות טובה מולם ואין לי זמן וכוח. זה לא מספיק להגיד שחשוב שיקרה קשר עם ההורים וחששתי מהעומס (3.2.2021).

גילה מדגישה את החששות שלה "יהיו הרבה סולמות לבנות". לא רק ההורים נדרשו להתאמץ, להשקיע ולהיות פעילים, אלא גם היא כמורה נדרשת למעורבות, להכלה של הרבה רגש ולפניות, שהם מחוץ לכיתה ומעבר לשעות העבודה וההוראה. היא מודעת לכך שלא מספיק רצון טוב ומוטיבציה, אלא צריך לפעול, להיות אקטיביים. כמורה המלמדת בבית ספר רב-

תרבותי היא מדגישה "ואני נדרשת לאזרחות טובה", להעמיק את הקשר עם ההורים. עליה לפתח כשירות אזרחית בפרט בחברה הישראלית, אך ניכר שהתהליך מורכב. כדי לחזק כשירות זו עליה לייצר פעולות נוספות שדורשות משאבים אישיים נוספים.

מנקודת מבט מרוחקת, לאחר ההשתתפות במפגשים הבלתי-פורמליים, ניכר מדברי המנהלת והמורות כי השיח הפדגוגי, החינוכי והאישי מבוסס יותר על תהליכים של חשיבה ביקורתית של פעולותיהן מול ההורים. עוד נמצא, שלמרות האתגרים השונים, המורים גילו היענות גבוהה ושיתפו פעולה למרות האתגרים האישיים והצורך בהרחבת תפקידם אל המרחב החברתי האזרחי, כי חינוך אינו מנותק מחברה.

ב. יצירת מכנה משותף בין המשפחות

נקודת המוצא הייתה שמפגשים בין שתי קבוצות כה שונות, שמעולם לא נפגשו קודם לכן, יוצרים מתחים ומצבים של אי-נעימות ומחזקים סוגיות של קונפליקט. לפיכך, כדי לקיים מפגשים אלו נדרשו למצוא את המכנה המשותף שיסייע בפיתוח כשירות בין-תרבותית, המוגדרת כידע, מיומנויות, גישות ומדיניות ליצירת שיתוף פעולה עם אנשים מתרבויות שונות תוך שמירה על כבוד הדדי, פתיחות וסובלנות. נראה שמשפחות ההורים מחינוך ולדורף סייעו בתכנון ובביצוע המפגשים, והעמותות החברתיות קידמו את ביצועם. כך תיארה הדס, מחינוך ולדורף:

בחרנו דרך מלאכות-יד לחבר, כי אין צורך בשפה ואין מעמדות והרצון ליצור הדדיות. המלאכות המסורתיות לא במיוחד עברו אצלם מדור לדור. היה ידע בסיסי בתפירה אצל ההורים, כי הם מתקנים כפתור ותופרים חור בבגד. מלאכות-יד מתוך ולדורף זה חיבור למהות האדם ולכוחות הפנימיים של האדם. האדם משפר את חייו כשהוא בעשייה. היו ילדים והורים שעברו בין התחנות. ישבו על מחצלת, ילדים מול ילדים, מבוגרים מול ילדים וגם היו הורים משתי הקבוצות שדיברו, כולם רצו להיות בטוב. אבא שישב לידי לא הצליח, אז הוא פנה אליי לעזרה ולא הרגשתי מתח או משהו כזה. אני מאמינה שביצירה המשותפת יש שמחה, תופרים רוקמים ובסוף יש תוצר,

משהו שניתן לתלות על הקיר ולראות אותו ולחזק את השייכות שלו אליי

(18.4.2021).

הדס, פעילה בעמותה, שילדיה לומדים בחינוך ולדורף, מסבירה שהמיומנויות הבסיסיות של האדם באות לידי ביטוי בפעילויות, והן משקפות את העקרונות של חינוך ולדורף. מערכת החינוך נמנעת מיצירה של מפגשים בין משפחות הורים שאינן מכירות קודם לכן, ויותר מכך, גם שונות זו מזו בשל מתחים ופערים הנובעים מהבדלים תרבותיים, חברתיים וחינוכיים. מדבריה של הדס נמצא, שכדי לחבר בין משפחות הילדים ולהתמודד עם ההבדלים והשונות יש ליצור פעילויות אחרות ברוח חינוך ולדורף לחיזוק "מהות האדם והכוחות הפנימיים שלו". ההורים ממשפחות המהגרים מכירים את גישת החינוך המסורתית, הבוחנת את המסוגלות האישית של הילדים באמצעות הישגים לימודיים, ציונים ועבודות, ואילו במפגשים הללו הם נפגשו בפעילויות מלאכה, שאינן נוכחות בשגרת הלימודים בבית הספר. מדבריה של הדס: "אבא שישב לידי לא הצליח, אז הוא פנה אליי לעזרה ולא הרגשתי מתח או משהו כזה" ניכר שההורים הרגישו שהסביבה תומכת ומכילה ללא תחושה פטרנליסטית כלפיהם, אלא מצויה בחגיגות של עשייה משותפת. מבחינתה, הפעילויות הצליחו לתת מענה מותאם ורלוונטי למעורבות המשפחות. נראה שהפעילויות אינן דורשות שימוש רב בשפה, וכשעלה קושי שפתי, התמודדו עימו באמצעות פנטומימה ודוגמה אישית. ניכר שכולם היו שותפים, ישבו יחד באותו מתחם ללא הפרדה ונעזרו בחומרים שונים כמו צמר גפן, מקלות, חוטי שזירה, מיחזור של בגדים ליצירת תוצר אישי וגם קבוצתי.

לא רק היציאה מחוץ לכותלי בית הספר, אלא גם סגנון הפעילויות ומטרתן, חשפו בפני המורים דרכים חדשות שלא התנסו בהן קודם לכן לקידום מעורבות הורים בבית הספר. המכנה המשותף בין קבוצות ההורים לא התבסס על פעילויות הקשורות בהישגים, בידע טכנולוגי ודיגיטלי, לא היה תלוי בהשכלת ההורים ובניסיון המקצועי והאקדמי הקודם שלהם. פעילויות אלו בזיקה לחינוך ולדורף הצליחו ליצור מכנה משותף שוויוני באמצעות שימוש ביסודות הראשוניים של מלאכות־יד. שיתוף הפעולה במלאכות־היד ולעשיית תוצר אישי הנראה לכולם, מביאים לחיזוק הביטחון האישי ולהנאה, וזו ההצלחה.

ההורים המהגרים מאפריקה נדרשו לפנות זמן ומשאבים להשתתפות במפגשים. גם אם נעשתה פנייה מכוונת על ידי בית הספר, זו עדיין הייתה החלטה אישית של המשפחה ליצור קשר ותקשורת עם התוכנית. אולם, אחת האימהות, הסבירה את השינוי שנדרש במעורבות ההורים:

אני באה, אבל יש הורים רצו לבוא ולא בא, לא יודעת למה כועסים. אני לא עובדת. היה כיף להביא לחם שלנו. כולם אכלו. הכנתי בבית. אימא אחר הביא קפה. בית ספר מביא אוטובוס לכולם ונסענו לפארק. אבא עזר להכין קפה על האש. כשחוזרים הביתה (מהמפגש) לא יכולתי לישון הייתי שמח כל כך. הייתי עייפה, אבל לא הולך לישון כי אני שמחה (22.4.2021).

אלם מוסיפה אותנטיות בתיאור שלה, הכולל שמחה ואושר אישי על החלטתה לשתף פעולה ולהגיע למפגש. כמו כן, היא מדגישה כי התאמצה ולא התביישה, הכינה את הלחם מראש והיה טקס קפה. כלומר, מבחינתה היא פעלה כדי לצאת מעולם הבדידות שהי שבויה בו כמהגרת. היא לא ויתרה ופעלה ליצירת מכנה משותף, אך גם מדגישה בדבריה, כי ההורים מקבוצת הרוב לא השתיקו אותה, או פגעו במעמדה ושמרו על מרחב שוויוני ביניהם. כלומר, כמהגרת מקבוצת מיעוט נראה שניתנה לה הזדמנות לחזק את הנראות של תרבות ארץ המוצא ומבחינתה פעלה כדי לבטא את זהותה התרבותית. אולם מציינת, כי היו הורים שלא הגיעו בשל כעסים אישיים והתמודדות עם בעיות כלכליות, חברתיות ואידיעט השפה. נראה כי אלם מכירה ביתרונות לעומת החסרונות במפגשים בין תרבויות ותופסת אותם כחוויה חיובית המלווה בעוצמה רגשית גבוהה, שיהיו לה אדוות גם בהמשך החיים בארץ.

למרות המאמצים של כל השותפים, דבריה של דלית המורה מלמדים גם על הקשיים שמבחינתה לא נצליח לפתור במפגשים בלתי-פורמליים:

המפגשים היו ביום שישי אחר-הצהריים והגעתי לפני השבת. היה מורכב מבחינת הבית, אבל באתי כי היה לי חשוב. התרגשתי לראות את כולם, אני יודעת שההורים בהשרדות והם באו. ראיתי שהרבה הורים השתתפו, היו עם הילדים שלהם, התלבשו חגיגי וישבו בתחנות עם הילדים שלהם וגם לבד. חשוב הקשר עם ההורים, אני דואגת לזה, אבל פה עלינו מדרגה. אני

מרגישה קצת שההורים סומכים עליי יותר, חיוביים, אבל עדיין זה לא מספיק. יש עדיין הורים שמתלוננים וכועסים עליי שהילד שלהם לומד בבית ספר (18.4.2021).

דברי המורה מעידים על כך שהיא מגלה הבנה ומחויבות לפעול למען משפחות הילדים והתרגשה מכך שההורים היו פעילים והרוב הגיעו לבושים בבגדים חגיגיים לאירוע שנתפס בעיניהם כחשוב. אך דבריה מלמדים על ציפיות נמוכות שלה מההורים מקבוצות המיעוט "שההורים בהשרדות והם באו". המורה הניחה שהורים מקבוצת מיעוט יגלו חוסר מוטיבציה ורצון להיות מעורבים בפעילות בשל קשיים כלכליים ופערים חברתיים ותרבותיים, אך הופתעה לגלות כי התאמצו ושיתפו פעולה. דבריה מדגישים את הכוח של ההגמוניה החברתית לעומת קבוצת המיעוט. חוסר האמון בהבנה, כי ההורים מקבוצת המיעוט יכולים להיות פעילים ולהידמות לדפוסי ההורות המוכרים לה מעידים על היעדר רגישות תרבותית ביקורתית. בדבריה, "אבל פה עלינו מדרגה", מלמדים על ההבדלים שמקורם במצבים סטריאוטיפיים מול קבוצת המיעוט, בין הפעולות שביצעה עד כה למעורבות הורים לבין הפעילויות החדשות של מפגשים בלתי-פורמליים עם ישראלים. המורה מדגישה את דברי התלונה של ההורים "שהילד שלהם לומד בבית ספר", במקום את היכולת והכישורים שלהם ואת הפוטנציאל שיש במפגשים הבלתי-פורמליים לחיזוק מעורבותם. ייתכן שדבריה נובעים מהרצון לטשטש את חוסר הנוחות שלה לגבי הפעילויות של העמותות וחינוך ולדורף לקידום מעורבות ההורים.

דבריה הם הוכחה נוספת לכך שקיום המפגשים האלו דורש מחויבות של כל השותפים לפי מידת היכולת והמסוגלות. חוויית ההתנסות במפגשים בין-תרבותיים חוצה זמן ומקום, והיא תלויה בשותפים בלבד, וכשפעילויות נערכות מתוך מכוונות עצמית בגישת חינוך ולדורף ורצון למציאת הדומה והמשותף, אפשר לפתח נדבכים נוספים בכשירות הבין-תרבותית: להתאמץ כדי להכיר, ללמוד ולהיות יחד למען מטרה חברתית-תרבותית משותפת.

2. מהתייחסות ביקורתית לשיתוף פעולה

החיים של המהגרים נשזרים אל תוך החברה הישראלית בעיקר בתחומי החינוך, הבריאות והמרחב הציבורי. הם מוצגים בערוצי התקשורת כזרים וחסרי מעמד, דבר שמחזק את המובחנות התרבותית שלהם. הם נאלצים להתמודד עם יחס עוין ועם גילויי אלימות מילולית ופיזית, גזענות והדרה וגם עם סכנת גירוש. מפגשים בלתי-פורמליים אלו הזמינו את האימא בקי, ולו למספר שעות מועט להשאיר את הביקורת המדינית והחברתית בצד ולהתמקד בתחושה האישית שלה. לדברי בקי:

זה טוב המפגשים. היינו שמח, ראינו אנשים טובים. הילדים שלי היו שמחים גם אני שמחה. היה לי הרבה אהבה, איך אתם מתנהגים, מדברים יפה. אני כל הזמן רואה ישראלים בסופר, בעבודה, ברחוב והם לא מדבר ככה. יש הרבה מקללים ולא נותנים כבוד. אני מפחדת מאנשים מדברים שיקרה לי. פוחדת שעשה לי משהו. לא הייתי שמחה לדבר עם ישראלים, עכשיו כן. לא עשו משהו טוב איתי. אולי אומרים לי משהו, כל פעם קורה משהו. הייתי מתביישת. במפגשים יש כאלה אנשים טובים. מתי אני איתכם היה הרבה אנשים והיה לי טוב. הילדים שיחקו וגם אנחנו. התחלנו לדבר, הייתי מדברת עם כולם בלי בושה. התחלתי לדבר עכשיו מדברת יותר עם ישראלים. עכשיו לא מתביישת. אני שמח איתכם וגם הילדים שלי. רק מילים טובים יש לי להגיד לכם אם שולחים פתק מבית ספר, אני בקשר כל הזמן (25.5.2021).

האם אינה חוששת לשתף בראיון את המציאות הנוקבת שהיא חווה בחיי היומיום מול החברה הישראלית: "יש הרבה מקללים ולא נותנים כבוד. אני מפחדת מאנשים מדברים שיקרה לי". נראה כי התנהגותם של אזרחים ישראלים מבוססת על השקפות פוליטיות ומדיניות של קונפליקט דתי, חברתי וכלכלי. אולם, המפגשים הללו סייעו לה להיווכח בכך שבית הספר וההורים מחינוך ולדורף פועלים מתוך רצון ליצירת הדדיות, סולידריות חברתית ויחס שוויוני. המגע הישיר עם הישראלים וההבנה שיש גם צדדים אנושיים למשפחות הילדים מישראל, שפועלות מתוך הדדיות, סובלנות והכלה, חיזקו אצלה את הביטחון העצמי להעז ולשתף.

מדבריה, "אני שמח איתכם וגם הילדים שלי" נראה שהפעילויות הבין-תרבותיות תוך משחק משותף יצרו תקשורת טובה בין הילדים ובין ההורים, הפחיתו לחצים ומתחים וחיזקו את התחושה האישית שלה ובכלל. כשההורים חשים ביטחון הם יגלו פניות ומוטיבציה לפעול כדי לקדם את שיתוף הפעולה עם בית הספר מתוך אמונה ותקווה שהמטרה היא משותפת. תגובה אחרת שמעתי מסלומון, הורה שיש לו ביקורת, ולתפיסתו חשוב לפעול למען אינטגרציה חברתית כדי שילדיהם ילמדו עם ישראלים, אך אין לו אפשרות לעשות זאת:

ילדים היו ביחד. אף פעם לא היינו ביחד עם ישראלים חוץ מהמורה. המורה בא הביתה ופעם ראשונה ראיתי ישראלים, והם דיברו עם הילדים שלי ושיחקו. רק מורים פגשנו. עכשיו הילדים שלי חוזרים מבית ספר רואים רק אריתראים ילדים ואני רוצה גם ילדים ישראלים בבית הספר ולא יכול (25.5.2021).

המפגשים בין התרבויות הללו חיזקו אצל סלומון את הרצון להשתלב בחברה, להיות חלק מהישראלים ולא רק לפגוש את האריתראים השכנים, אלא ליצור אינטגרציה. הוא הבין, כי נוצר מרחב בטוח ואמין להבעת דעה אישית, ובתגובתו יש כנות רבה ואמת "ואני רוצה גם ילדים ישראלים". מדבריו משתמעת ביקורת כלפי ההחלטות של הרשות המקומית או מערכת החינוך למידת האינטגרציה הנחוצה.

אתי, אימא מחינוך וולדורף, מצביעה על ההתרגשות מההיכרות הישירה והקרובה עם משפחות המהגרים. למרות ההבדלים היא מוצאת את המכנה המשותף:

במפגשים הרגשתי פתאום שאנחנו ללא מחיצות. לא מעניין מי אני, מהי הביוגרפיה שלי, מה המצב שלי ושל הילדים שלי. ראו את ההבדלים, אבל כולם היו לבושים יפה והתכונו לקראת המפגש והסוגיות החברתיות היו בצד. אהבתי שבסוף הילדים מחברים אותנו, וכולנו הורים שרוצים בחינוך טוב ושהילדים יהיו מאושרים. אני מאמינה שזו התחלה טובה, והבתי שלי כבר מתכננת את המפגש הבא (27.5.2021).

דבריה של האם "שאנחנו ללא מחיצות" מעידים על חשיבות המפגשים הללו לשם חיזוק ערכים חברתיים לשמירה על צדק, שוויון וכבוד הדדי. מבחינתה, למידה המבוססת על מפגשים

אותנטיים היא משאב ערכי וחינוכי ומעודד את הדור הצעיר לגלות מחויבות ואחריות "והבת שלי כבר מתכננת את המפגש הבא".

בעקבות המפגשים הבלתי-פורמליים תיארה סיגל, מנהלת בית הספר, את תרומתם של ההורים בשיתוף בית הספר בפעילויות קטנות, אך משמעותיות:

האמון של ההורים במערכת התחזק, הם מאמינים לנו יותר ומכירים ביכולות שלנו למענם ולמען הילדים, ולכן יש פחות זלזול בבית הספר ובמורים. במסיבת סוף שנה ההורים הגיעו בהמוניהם. זה לא היה בשנים קודמות. מרגישים שהם משתדלים יותר ורוצים לקחת חלק ויש תקשורת טובה. ההורים כתבו מכתב בסיוע ארגונים, אך הכי ריגש אותי לקרוא כי "אין לנו שום טענות לצוות בית הספר". אחרי פתיחת שנת הלימודים הצטרפו עוד עשרה ילדים מבתי ספר אחרים, שההורים שלהם פנו לעירייה בבקשה ללמוד בבית הספר שלי. זהו הישג מבחינתי, שההורים יודעים שאנחנו בשבילם. עכשיו אני חולמת על ועד הורים לבית הספר בשנה הבאה, אבל יש גם תלונות על ההישגים הנמוכים של הילדים (23.6.2021).

דברי המנהלת מעידים על תפיסה פדגוגית המבוססת על רגישות תרבותית ועל תרומת ההשקעה שלה במשאבים פדגוגיים, חברתיים וכלכליים לקידום מעורבות ההורים. סיגל משתפת בהצלחה, שכעת יחס ההורים לבית הספר חיובי יותר, והם נוטלים חלק משמעותי יותר בפעילויות השונות. לעומת זאת, המנהלת אינה מתייחסת בדבריה לשינוי בקרב המורים. ייתכן שמערכת הציפיות שלה מהמורים נמוכה יותר, ולראייה, הפנייה שלה לעמותות חברתיות כדי לקדם את מעורבות ההורים בבית הספר. נראה שיש להמשיך ולחזק את השייכות של ההורים לבית הספר כנדבך מרכזי לשילובם בחברה ולחיזוק ההישגים הלימודיים של הילדים. אף על פי שמקומן של משפחות המהגרים הוא בשוליים החברתיים, הם פיתחו חוסן קהילתי והבנה שעליהם לפעול, להעז, לגבש תפיסת עולם כדי לפעול ליישומה. למרות הקשיים בחיי היומיום, ההזנחה, החיים בצפיפות והעוני שאיתו הם מתמודדים, המשפחות הגיעו למפגשים כשהם מאורגנים, תרמו מיכולתם להצלחת המפגשים ופעלו גם כדי להשמיע את קולם.

דיון

מחקר זה מאיר את ההיבט החברתי בחינוך כנדבך משמעותי בשגרת החיים של בית ספר, הקולט ילדים ממשפחות מהגרים מאפריקה. שיתוף הפעולה עם עמותת "קבוצת סול", שתפיסתה החברתית מסייעת בקידום הקשר והתקשורת בין משפחות ישראליות לבין משפחות מהגרים מאפריקה ומקרבת אותן לבית הספר ולתפקידו החשוב של בית הספר בחינוך הילדים.

מפגשים בלתי-פורמליים אלו אפשרו להורים ממשפחות המהגרים להשתתף במרחב עם קבוצת הרוב הדומיננטית בזמן ובמקום שנקבעו מראש, כשההורים משתי הקבוצות, בשיתוף פעולה עם בית הספר והעמותה, דאגו לארגונם ולתכנונם. משפחות הילדים מישראל שייכות לקבוצה ייחודית, שילדיה לומדים בחינוך ולדורף, המציג אלטרנטיבה חינוכית למסגרת המסורתית ומציע תפיסה חינוכית לקידום התפתחות הילד מהיסודות הראשונים כישות של גוף, נפש, ורוח מלידה ועד בגרות. בדרך כלל משפחות המהגרים נפגשות עם הקהילה הישראלית במקומות ציבוריים, כשהסדר ההיררכי בולט מאוד, ואילו המפגשים הבלתי-פורמליים בין שתי קבוצות המשפחות יצרו אווירה של שוויון, שבה כולם הורים לילדים, המבקשים להטמיע ערכים הומניים וחברתיים. נראה כי האווירה השיתופית תרמה להבנה, שהקרבה עולה על הריחוק, וכולם מוטרדים מסוגיות דומות של הורות, הנאה לילדים, אוכל מזין ורצון משותף להיות אזרחים טובים תוך הפגנה של סובלנות, הדדיות וכבוד. עם זאת, מיעוט המשתתפים במפגש השלישי עשוי לחשוף ספקות וחוסר ודאות לגבי המסוגלות של ההורים ממשפחות המהגרים לתת לילדיהם תמיכה וליווי ראויים כדי שיתפתחו בעתיד.

שיתוף הפעולה הנרחב בין בתי הספר לבין עמותות וארגוני תמיכה במהגרים הוא דוגמה טובה לחשיבות של הרחבת מעגלי התמיכה במשפחות המהגרים. בית ספר הקולט מהגרים אינו יכול להישען רק על המשאבים המקומיים שלו, ועליו לפתוח את הדלת לשיתופי פעולה נוספים כדי לספק מענים מגוונים לצורכי תלמידיו. פעילויות אלו יכולות לסייע בקביעת מדיניות הוליסטית לחינוך ילדים ממשפחות מהגרים ולקידום עקרונות של פדגוגיית צדק משקמת

Kakos & Teklemariam, 2021; Oliver & Boaz,) (Restorative Justice Pedagogy
(2019; Ogilvie & Fuller, 2016).

המפגשים הבלתי-פורמליים מבוססים, אפוא, על יסודות הומניים רגשיים, שהם מעבר לתקשורת השגרתית בבית הספר, הקשורה לרוב במטלות לימודיות, במדיניות ארגון, בקבלה חברתית וכדומה. נראה, כי הסולידריות החברתית והמחויבות האנושית הן כשיריות שבאו לידי ביטוי במפגשים. ניכר כי המשתתפים התאמצו להניח את ההקשר החברתי-הפוליטי ואת הקשיים הכלכליים והחברתיים בצד ולאמץ רצון טוב, כבוד הדדי והנאה מתוך רצון לפעול לשינוי חברתי כלפי קבוצות מיעוט בחברה (אייזיק ואחרים, 2020; מנדל לוי, 2021; Chinn & Bennett, 2020). אולם, אין להתעלם ממתחים סמויים בקרב המורים, המשקפים עמדות של כוח ומסוגלות בין רוב למיעוט אתני המודר על רקע תרבותי, חברתי ודתי. נראה כי המפגשים הבלתי-פורמליים הללו הצליחו ולו באופן מצומצם לגרום למורים לבחון את פעולותיהם פעם נוספת בהקשר לרגישות תרבותית-חברתית. הורים שילדיהם לומדים בחינוך ולדורף הגיעו למפגשים עם מוטיבציה ותובנות משמעותיות יותר מהמורים, כי הם פועלים לקידום סולידריות חברתית – הורים למען הורים. זוהי הורות אינטנסיבית (Intensive Parenting), שדואגת גם לילדים אחרים. האחריות איננה רק כלפי הילדים שלהם, אלא הורות מכילה, המגלה דאגה והשקעת זמן גם בילדים של אחרים. סגנון הורות זה קשור לרצון ליצור חברה שוויונית יותר, ואמונה שגידולו ועתידו של הילד הפרטי תלויים ברווחתם של ילדים אחרים (Bendixsen & Danielsen, 2019, 2020). ייתכן שלמורים הייתה זו התנסות ראשונה עם סולידריות חברתית של הורים למען הורים, ולכן הם הביעו הסתייגות בדבריהם ואף לא קידמו את הפעילויות שלב נוסף או שמרו על רצף. עם זאת, אין ספק שהמורים סייעו ותמכו בגיוס ההורים ובהתאמת הפעילויות לצורכיהם ונוצרה אווירה סובלנית, מכילה, מכבדת של שותפות מתוך ראייה חינוכית ללא תלות בתפיסה המדינית והפוליטית.

המפגשים הללו זימנו חשיפה ממקור ראשון להיכרות ללא אמצעים נלווים ופנים אל פנים בין משפחות השונות בשפת המוצא, במראה, באורח החיים, אך במוקד עמד מרכיב אחד משותף והוא חינוך הילדים. במוקד המפגשים הללו ניצב הערך החברתי מתוך משחק, דיאלוג בלתי-פורמלי, כשברקע מוזיקה ואוכל שהוכן על ידי המשתתפים וכך נוצרה אווירה נעימה, מכילה

ושמחה. נראה כי אלו פעולות חברתיות בסיסיות וחשובות שיכולות לסייע ביצירת קרבה ואינטימיות כדי להיפתח, להכיר, לתמוך באחר ולקדם שילוב של משפחות המהגרים בארץ. למרות הניסיון להפריה הדדית בסביבה טבעית עם העוגן המשפחתי, כשכל אחד מעניק ומשקיע כפי יכולתו, אין להתעלם מבדידותו של המהגר הלא יהודי בישראל ובעיקר, כל עוד תרבות ארץ המוצא שלו מודרת ומתנגדים לה בהקשר פוליטי ודתי. למרות השונות, ניכר כי שתי קבוצות ההורים ביקשו לגבש אקולטורציה חברתית תוך התמקדות בהיכרות של הזהות החברתית ורצון משותף ליצור קשר ושייכות. הן ביקשו ליצור מכנה משותף באמצעות פעילויות הומניות כדי לטשטש את השונות. אולם, לא הצליחו להדק את השייכות של שתי הקבוצות, כשהבסיס שלהן הוא היררכי של רוב לעומת מיעוט. כהוכחה לכך, במפגש השלישי ההיענות נחלשה, וייתכן שההורים ממשפחות המהגרים ציפו לפעולה אקטיבית יותר מצד ההורים מחינוך ולדורך ומצד המורים. פעולה התומכת יותר בחיי היומיום שלהם, שהיא מעבר למשחק ולשהייה משותפת יחד כדי לסייע בשילובם (ארליך-רון וגינדי, 2018; 2020; Wilchek-Aviad & Timsit).

במפגשים חברתיים אלו נשמע קולם האישי של ההורים ממשפחות המהגרים שהפגינו מסוגלות הורית לתת, להשקיע, להוקיר ולהעריך את העשייה של המורים ולפעול למען השייכות שלהם לבית הספר. כדי לחזק את השייכות של ההורים, על העמותות החברתיות לגבש יעדים חברתיים מדויקים ומותאמים יותר ליישום. על המורים לפעול לשם כך גם בכיתות הלימוד באמצעות פעילויות תיווך לגיבוש פדגוגיה מותאמת לתרבות ארץ המוצא ולאוריינות הבית. על מערכת החינוך, הרשות המקומית וגורמים אחרים בחברה להכיר בתפקידו החשוב של המורה המלמד בבית ספר מגוון מבחינה תרבותית כסוכן לשינוי חברתי (Tulloch & Moore, 2018; Yuan, 2018).

האינטראקציה החיובית במפגשים חיזקה אצל חלק ממשפחות המהגרים את הרצון לדרוש אינטגרציה חברתית, כך שילדיהם ילמדו עם ילדים ישראלים במרחב העירוני (McAuliffe & Khadria, 2020; Prasad & Segarra, 2023). ההיענות של ההורים פחתה ממפגש למפגש. כשהם נדרשו להמשיך להשתתף במפגשים תוך מחויבות ואחריות לתהליך היו שבחרו לפרוש. נראה שאלו תהליכים טבעיים, החושפים קושי של התמדה ויצירת רצף ומחויבות למפגשים הללו. כמו כן, ייתכן שקולות אחרים, ארגונים הפועלים למען אינטגרציה מלאה של המהגרים

לא הסתפקו בפעילויות אלו, לכן התערבו בשיקולי הדעת של משפחות המהגרים ומנעו מהם להצטרף.

הממצאים אף העלו כי מעורבות של מומחים מתחומי עניין וידע אחרים כמו עמותות וגורמי סיוע חברתיים וכלכליים יכולה לסייע בתהליך חברתי, שיצא מגבולות החינוך בבית הספר. חיזוק השייכות החברתית של המהגרים באמצעות מפגשים עם הקהילה המקומית הוא משאב משמעותי מבחינתם לשילוב חברתי. מפגשים אלו מספקים נקודת מבט הוליסטית לאופן השילוב של משפחות מהגרים בחברה הקולטת. באמצעותם אף ניתן לבחון מיומנויות ואסטרטגיות ואת מידת התאמתן למדיניות הפורמלית של משרד החינוך (Hanna Siarova, 2020; Graaf, 2022; Koster et al., 2020).

נראה כי המטרה שיווצרו קשרים בין המשפחות שהם מעבר לתמיכה של בית הספר והעמותה לא באה לידי מימוש, אך נוצרו אדוות נוספות שכולן בהקשר חברתי: ילדים בוגרים מחינוך ולדורף מצטרפים בימי שישי לשיעורים בכיתות ודואגים לפעילויות העשרה, לקשר אישי, להנאה ולסיוע בלימודים. העמותה ממשיכה לפעול ביצירת מיזמים למען משפחות המהגרים, וכשנפתחה שנת הלימודים זכו הילדים לקבל קלמרים שנתפרו בשיתוף פעולה בין קבוצת נשים ישראליות מחינוך ולדורף לקבוצת נשים ממשפחות מהגרים מאפריקה.

תרומה ליחסי צוותי חינוך-הורים

אתגר השילוב של משפחות הילדים המהגרים בחברה נוכח ומבעבע בשגרת העבודה של אנשי החינוך העובדים עם ילדים בזירה הבין-תרבותית. הם נדרשים ללמוד ולהבין את ההבדלים התרבותיים והחברתיים לא רק במסגרת הבית ספרית, אלא גם לצאת מחוץ לגבולות בית הספר אל ההקשר המשפחתי והקהילתי. לפיכך, מפגשים בין קהילות שונות עשויים לפתח כשירות בין-תרבותית שאינה מסתפקת באמפתיה, בהקשבה ובהכלה, אלא פועלת באופן אקטיבי ליצור שייכות, כשהאחר ואני פועלים יחד למען החברה והילדים. התנסות במפגשים בלתי-פורמליים של משפחות ישראליות ומשפחות מהגרים מהווה כר נרחב, פתוח ומשוחזר לחיזוק התודעה החברתית ולהבנת הקשר בין הוראה לתרבות ובין הוראה לחברה כדי לקדם

שוויון בחינוך (Cochran-Smith, 2005; Deardorff, 2009; Francis & Roux, 2011; Gorski, 2012; Ogilvie & Fuller, 2016).

המחקר יאפשר לבתי ספר להרחיב את גבולות התקשורת עם ההורים וליזום פעילויות נוספות עם גורמים אחרים בחברה כדי לקדם שילוב של ילדים. הוא יעשיר את הידע האקדמי על קשרים ותקשורת של מחנכים, משפחות מישראל ומשפחות מהגרים בתהליך של פיתוח שותפות בבית הספר וחיזוק מעורבות הורים בחינוך הילדים. מחקר המשך עשוי להתמקד בחיזוק מעורבות החינוך הבלתי-פורמלי ועמותות חברתיות בגיבוש פעולות חינוכיות וחברתיות לקידום שותפות פרודוקטיבית לשילוב משפחות המהגרים בבית הספר ובחברה. פעילויות שהן מעבר להיכרות, אלא מבוססות על קבלת החלטות משותפת, שוויון הזדמנויות לילדים, ידיעת השפה ומיצוב מעמד הנשים המהגרות בחברה.

רשימת מקורות

אייזיק, ע', ברנדר, ד', שרביט, ז', לובצקי-גטה, ש', קפרנוב, א' וריבקין, ד' (2020). *התמודדות עם ההשפעות של משבר הקורונה על אנשים החיים בעוני מתמשך: סקירה בין-לאומית*. מאירס, ג'וינט ישראל-אשלים.

אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (2016). "הרגשתי מחמם את הלב, ככה זה כששמים לב אליך": מיצוב עצמי של נערים ממשפחות של מהגרי עבודה בדרום תל-אביב. *גילוי דעת*, 9, 105–130.

אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (2018). "אני טיפה בים, אבל אולי אני מאזנת את הכוחות לצד החיובי": מתנדבים צעירים למען ילדים ממשפחות מהגרים במסגרות חינוך בלתי-פורמלי. *סוגיות חברתיות בישראל: כתב עת לנושאי חברה*, 25, 64–95.

אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (2019). "אי אפשר לחנך ילדים בלי להתחשב בהורים": הקשר האישי בין הגננת לבין הורים מהגרים אפריקנים בישראל מזווית הראייה של הגננות. *הגירה*, 9, 65–88.

אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (2021). במרחבי חינוך רב-תרבותיים: 'מעורבות הורים' של מבקשי מקלט אפריקניים – האם היא אפשרית? במעגלי חינוך, מחקר עיון ויצירה, 10, 20-1.

ארליך-רון, ר' וגינדי, ש' (2020). שונות ושייכות של מורים חוצי גבולות על רקע עדה ודת. סוגיות חברתיות בישראל: כתב עת לנושא חברה, 29(2), 368-343. גולדרט, מ' (2020). חינוך בלתי-פורמלי. לקסי קיי, 14, 22-25. גולדשמידט, ג' (2019). חינוך אנתרופוסופי: למידה לאור השקפת העולם של חינוך ולדורף (הסדרה לחקר החינוך). רסלינג. דלה-פרגולה, ס' (2012). הרהורים על הגירה בישראל: היבטים השוואתיים. הגירה, 1, 31-5.

וגרהוף, ע' (2018). מגמות עתיד בכשירות תרבותית אתגרים והמלצות לפיתוח תכנון פדגוגיה מוטת עתיד. אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך. זנדברג, ת' (2020). הצעת חוק אמנת הפליט להסדרת מעמד מבקשי מקלט ופליטים בישראל. הכנסת העשרים ושלוש, פ/439 /23. חוק לימוד חובה ה'תש"ט-1949.

https://www.nevo.co.il/law_html/law01/152_004.htm

יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 141-178). מכון מופ"ת. מזור-אשכנזי, ש' (2021). מותחים את גבולות הפורמט: חינוך ולדורף לילדים של מהגרי עבודה ומבקשי מקלט בדרום תל-אביב. אדם עולם: מאמרים וכתבות על אנתרופוסופיה וחינוך ולדורף.

מנדל-לוי, נ' (2021). איים של ביטחון בית ספר כמקור של תקווה לילדים שחיים בעוני. משרד החינוך, אבני ראשה.

מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (עורכים). (2016). חינוך בלתי-פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה, דוח פעילות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

משה, נ' (2014). *שירותי מערכת החינוך לאוכלוסיית ילדי הזרים חסרי המעמד האזרחי*. דברי הכנסת. מרכז המחקר והמידע.

נאות עפרים, י' (2021). *כשירות תרבותית*. אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך.
סורקיס, ס' (2021). אבודים מאפריקה. הפליטים מאבדים תקווה למצוא מקלט בישראל. *זמן ישראל* [/https://www.zman.co.il/249437/popup](https://www.zman.co.il/249437/popup)

סער, ע' (2020). *תרבותיזם דילמות של רגישות תרבותית ביחסי רוב-מיעוט*. מעשי משפט, י"א, 140-119.

עפרים, י' (2014). *דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר*, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים-הורים בסביבה משתנה". היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
קליבנסקי, ח' (2007). היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי-פורמלי הממלכתי. בתוך ר' שלמה ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה (עמ' 223-250)*. מאגנס.

קליבנסקי, ח' (2008). *מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי-פורמלי לכול*. מפנה, 33-38.
קריצמן-אמיר, ט' (2015). מבוא. בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת), *לוינסקי פינת אסמרה (עמ' 9-40)*. מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

רשות האוכלוסין וההגירה. (2023). *דוח סיכום פעילות לשנת 2023*. אגף תכנון מדיניות ואסטרטגיה.

www.gov.il/BlobFolder/reports/summary_2023_report/he/summary2023.pdf

שמר, א' (2016). גישור בין תרבותי: מבט ביקורתי על פיתוח תפקיד רגיש-תרבות. בתוך ב' בשיר, ג' בן-פורת וי' יונה (עורכים), *מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות (עמ' 227-264)*. הקיבוץ המאוחד.

שפירא, א' (2010). עובדים זרים בישראל. פרלמנט, 67. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. רמות.

- Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). Culturally responsive teaching (Document No. IC-2). *University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center*: <http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observation techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Sage.
- Affeldt, F. et al. (2017). The potential of the non-formal educational sector for supporting chemistry learning and sustainability education for all students – A joint perspective from two cases in Finland and Germany. *Chemistry Education Research and Practice*, 18, 13-25. <https://doi.org/10.1039/C6RP00212A>
- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education*. Allyn & Bacon.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental & community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
- Bendixsen, S., & Danielsen, H. (2019). Other people's children: Inclusive parenting in a diversified neighbourhood in Norway. *Ethnic and Racial Studies*, 42(7), 1130–1148. <https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1478111>
- Bendixsen, S., & Danielsen, H. (2020). Great expectations: Migrant parents and parent-school cooperation in Norway. *Comparative Education*, 56(3), 349–364. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>
- Chinn, S., & Bennett, M. (2020). Introduction teaching for justice. *Radical Teacher*, 116, 1–5. <https://doi.org/10.5195/rt.2020.757>

- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306.
- Creswell, J. W., Poth, C. N., & Hall, M. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th Ed.). Sage.
- Danesh, H. B. (Ed.). (2011). *Education for peace reader* (Volume 4 of Education for peace integrative curriculum series). EFP Press.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Sage.
- Englander, M. (2020). Phenomenological psychological interviewing. *The Humanistic Psychologist*, 48(1), 54–73.
- European Commission. (2015). *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape, Luxembourg*. Publications Office of the European Union, 2015c.
- Francis, D., & Roux, A. L. (2011). Teaching for social justice education: The intersection between identity, critical agency, and social justice education. *South African Journal of Education*, 31(3), 299–311.
<https://doi.org/10.15700/saje.v31n3a533>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd Ed.). Teachers College Press.
- Gorski, P. (2012). Instructional, institutional, and sociopolitical challenges of teaching multicultural teacher education courses. *The Teacher Educator*, 47(3), 216–235.
- Green, D. (2014). Education of foreign children in Japan: Local versus national initiatives. *International Migration*, 15, 387–410.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.

- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the Brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin.
- Hanna Siarova, H., & Graaf, L. V. D. (2022). *Multi-stakeholder approach for better integration of refugee students: Stakeholder engagement in the practice-research-policy transfer in refugee education policy*. OECD Education Working Paper No. 265.
<https://dx.doi.org/10.1787/82b390fb-en>
- Hoffman, M. C. (2018). Culturally responsive teaching - Part 1: Acknowledging culture and self-cultivation. *Communiqué (National Association of School Psychologists)*, 47(2), 23–26.
- Hubbard, B. (2019). Developing life skills in children: A road map for communicating with parents. *Journal of Higher Education, Theory, and Practice*, 19(3), 33–54.
- International Organization for Migration (IOM). (2022). Protection and assistance for migrants vulnerable to violence, exploitation and abuse: Household/Family assistance. [The IOM Handbook on Migrant Protection and Assistance](#)
- Kakos, M., & Teklemariam, K. (2021). *Centre for Interdisciplinary Research in Childhood, Education and Society (CIRCES)*. SIRIUS National and Regional Roundtables: Comparative report, Leeds Beckett University.
- Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method [81 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>

Koster, F., Shewbridge, C., & Kramer, C. (2020), *Promoting education decision makers' use of evidence in Austria*. OECD.

<https://doi.org/10.1787/0ac0181e-en>

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

Kugler, E. G., & Price, O. A. (2009). Go beyond the classroom to help Immigrant and refugee students succeed. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 48–52.

<https://doi.org/10.1177/003172170909100310>

Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.

Lee, S. J., & Walsh, D. (2017). Socially just, culturally sustaining pedagogy for diverse immigrant youth: Possibilities, challenges, and directions. In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 83–98). Teachers College Press.

Lerner, A. B. (2012). The educational resettlement of refugee children: Examining several theoretical approaches. *Multicultural Education*, 20(1), 9–14.

Lipnickienė, K., Siarova, H., & Graaf, L. V. D. (2018). *Role of non-formal education in migrant children inclusion: Links with schools*. Synthesis Report. SIRIUS. <https://www.sirius-migrationeducation.org/>

Magner, T. (2016). Refugee, asylum, and related legislation in the US Congress: 2013–2016. *Journal on Migration and Human Security*, 4, 166–189.

- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31–45.
<https://doi.org/10.1080/09620210802195947>
- McAuliffe, M., & Khadria, B. (2020). *World Migration Report*. IOM UN MIGRATION, International Organization for Migration.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ogilvie, G., & Fuller, D. (2016). In the classroom: Restorative justice pedagogy in the ESL classroom: Creating a caring environment to support refugee students. *TESL Canada Journal*, 33(10), 86–96.
- Oliver, K., & Boaz, A. (2019). Transforming evidence for policy and practice: Creating space for new conversations. *Palgrave Communications*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0266-1>
- Pharaoh, L., & Li, J. (2022). Strategies to develop intercultural competence of students in a multicultural set up. *Journal of Learning and Development Studies*, 2(3), 14–22. <https://doi.org/10.32996/jlds.2022.2.3.3>
- Prasad, A., & Segarra, P. (2023). Tolls, schools, and tips: The reproduction of social inequality through day-to-day practices. *Business & Society*, 62(8), 1543–1548. <https://doi.org/10.1177/00076503221148442>
- Ratnam, T. (2020). Provocation to dialog in a third space: Helping teachers walk toward equity pedagogy. *Frontiers in Education*, 5.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.569018>
- Richmond, G., Bartell, T., Cho, C., Gallagher, A., He, Y., Petchauer, E., & Curiel, L. C. (2020). Home/School: Research imperatives, learning settings, and the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 503–504. <https://doi.org/10.1177/0022487120961574>

- Schleicher, A. (2017). Seeing education through the prism of PISA. *European Journal of Education*, 52(2), 124–130.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12209>
- Shelton, J. N. (2003). Interpersonal concerns in social encounters between majority and minority group members. *Group Processes & Intergroup Relations* 6(2), 171–185.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Abo-Zena, M., & Marks, A. (2015). *Transitions: The development of the children of immigrants*. New York University Press.
- Tienda, M., & Haskins, R. (2011). Immigrant children: Introducing the issue. *The Future of Children*, 21(1), 3–18.
<https://doi.org/10.1353/foc.2011.0010>
- Tulloch, S., & Moore, S., (2018). Opening spaces for indigenous teaching and learning through community-based teacher education. *Education in the North*, 25(3), 73–88.
- Van Hook, J., & Glick, J. E. (2020). Spanning borders, cultures, and generations: A decade of research on immigrant families. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 224–243.
<https://doi.org/10.1111/jomf.12621>
- Wittenberg, L. (2017). Managing mixed migration: The central mediterranean route to Europe. *International Peace Institute*, (pp. 2-9, Rep.).
- Wilchek-Aviad, Y., & Timsit, A. (2018). Cultural adjustment strategy, level of identity consolidation and a sense of alienation among adults in the Ethiopian community in Israel. *Israel Journal of Psychiatry & Related Sciences*, 55(3), 23-30.

- Xavier, C., & Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? *Educational Review*, 71(2), 234–256.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>
- Yaron, H., Hashimshony-Yaffe, N., & Campbell, J. (2013). "Infiltrators" or refugees? An analysis of Israel's policy towards African asylum-seekers. *International Migration*, 51(4), 144–157.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yuan, H. (2018). Preparing teachers for diversity: A literature review and implications from community-based teacher education. *Higher Education Studies*, 8(1), 9–17. <https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p9>
- Zur, A., & Eisikovits, R. (2015). Between the actual and the desirable a methodology for the examination of students' lifeworld as it relates to their school environment. *Journal of Thought*, 49(1-2), 27–51.