

השתלבות של מורים בני הקהילה האתיופית בבתי ספר

דוח מחקר

ד"ר חן טננבאום-דומנוביץ ד"ר עידו גדעון פרופ' איציק גילת

מכללת לוינסקי לחינוך

מוגש למרחבים – המכון לקידום אזרחות משותפת בישראל

תקציר

רקע

שילוב מורים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך נעשה ליעד מרכזי של משרד החינוך, אליו מוקצים משאבים במגוון של אפיקים. אחת הדוגמאות המרכזיות לכך היא תכנית "תספה", המעניקה סיוע ותמיכה לבני ובנות הקהילה האתיופית, החל משנות ההכשרה להוראה במסגרת מכללות וסיוע בהשמה בבתי ספר. אולם על אף החשיבות המערכתית של שילוב מורים בני הקהילה בבתי ספר, תשומת הלב המחקרית התמקדה עד לשנים האחרונות בהשתלבותם של תלמידים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך, והידע המחקרי על השתלבותם של מורים בני הקהילה האתיופית הוא מועט מאוד. המחקר הנוכחי נערך במטרה לצמצם את הפער בידע אודות השתלבותם של המורים יוצאי אתיופיה בבתי ספר.

מטרה ושאלות המחקר

מחקר זה, הנערך ביוזמת מכון "מרחבים", המכון לקידום אזרחות משותפת בישראל, מפנה את הזרקור אל החוויות המקצועיות והחוויה האישית של בני הקהילה האתיופית בכיתה ובבית הספר. שאלות המחקר הן:

כיצד תופסים מורים בני הקהילה האתיופית את השתלבותם במערכת הבית ספרית?

מהם הגורמים המעכבים והגורמים המקדמים השתלבות מוצלחת של מורים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך?

כיצד משפיעה השתלבות מורים בני הקהילה על בית הספר?

כיצד משפיעה השונות (שילוב מורים מקבוצות מוחלשות) בקרב סגל ההוראה על קליטתם ועל זהותם המקצועית של מורים בני הקהילה האתיופית?

שיטת המחקר

במטרה להגיע להבנה מלאה ככל האפשר של התופעה שנבחנה במחקר. נעשה שילוב של גישה כמותית

וגישה איכותנית באיסוף וניתוח הנתונים. החלק הכמותי מבוסס על שאלון מובנה שהועבר לקבוצה של 77 מורים יוצאי הקהילה האתיופית ולקבוצת השוואה של 78 מורים שאינם מבני הקהילה. כל המורים מלמדים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי. הוותק

במערכת החינוך דומה בשתי הקבוצות (כשש שנים). הקבוצות שונות בהתפלגות סוגי התפקידים, כאשר תפקיד ניהולי (רכז שכבה או רכז מקצוע) שכיח בקבוצת השוואה (37%) יותר מפי שניים מאשר בקבוצת המורים יוצאי אתיופיה (17%).

השאלון כלל ארבעה נושאים: שביעות רצון מהעבודה (היגד לדוגמא "אני שבע רצון מעבודתי כמורה"), תפיסת הסובלנות של הסביבה (היגד לדוגמא "בבית הספר פועלים רבות כדי לקדם סובלנות כלפי האחר והשונה"), חשיפה להערות גזעניות (היגד לדוגמא "נתקלתי באמירות גזעניות מצד תלמידים בבית הספר"), תחושת שייכות של המורים לבית הספר (היגד לדוגמא "אני מרגיש שייכות לקהילת בית הספר"). כמו כן התבקשו המורים בני הקהילה לתאר אירוע שנחרת בזיכרונם, שבו, לדעתם, המוצא שלהם השפיע על תהליך ההשתלבות בבית הספר. הנתונים האיכותניים נאספו באמצעות 15 ראיונות, מתוכם 9 ראיונות עם מורים יוצאי אתיופיה המלמדים כיום, 3 ראיונות עם מנהלי בתי ספר ו-3 ראיונות עם מורים בני הקהילה האתיופית אשר פרשו ממקצוע ההוראה.

מגבלות המחקר: הנתונים במחקר הנוכחי נאספו ממורים שהשתלבו בבתי ספר ולימדו בהם בעת ביצוע המחקר. לא נכללו במחקר מורים שלא הצליחו להשתלב בבית ספר אחרי סיום ההכשרה או מורים שפרשו מעבודתם. דרוש מחקר נפרד כדי לשמוע את קולותיהם של המורים שלא השתלבו בבתי ספר או שפרשו מההוראה.

ממצאים כמותיים

- א. **שביעות הרצון הכללית מן העבודה** היא ברמה בינונית – גבוהה (כ 70% מרוצים) ולא נמצא הבדל בין מורים בני הקהילה לבין מורים אחרים.
- ב. **רמת הסובלנות והכבוד לזולת בבית הספר** הוערכה כבינונית – בינוני גבוהה: בין 54% ל 71% סבורים שהאווירה בבית הספר מכבדת את כל אנשי הצוות ושבת הספר פועל רבות על מנת לקדם סובלנות. מורים יוצאי הקהילה האתיופית מעריכים יותר מעמיתיהם, שבת הספר בו הם עובדים משקף את

המגוון החברתי בישראל ומורים יוצאי הקהילה האתיופית מאמינים הרבה יותר מעמיתיהם כי חשוב לשלב מורים ממגוון רקעים תרבותיים בכל בית ספר.

ג. **חשיפה להערות גזעניות:** באופן כללי, כרבע מן המורים שהשתתפו במחקר דווחו על חשיפה להערות גזעניות (כלפיהם או כלפי אחרים). באופן ספציפי יותר, חשיפה להערות גזעניות מצד תלמידים דווחה על ידי 30% בכל אחת משתי הקבוצות, חשיפה להערות גזעניות מצד מורים דווחה על ידי 24% מיוצאי אתיופיה ו 13% מקבוצת ההשוואה (ההבדל מובהק) וחשיפה להערות גזעניות מצד הורים דווחה על ידי 28% מהורים יוצאי אתיופיה ו 20% מהמורים בקבוצת ההשוואה. תחושת שייכות לבית הספר דווחה על ידי 60% מן המורים. כמו כן שיעור דומה מדווח על יכולת לעמוד על דעותיהם ולהביא הצעות לשיפורים, שיזכו לאוזן קשבת. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בנושא זה.

ד. **תחושת שייכות לבית הספר** לא הייתה שונה בין שתי הקבוצות וניתן לאפיין אותה כבינונית – גבוהה: בערך שני שלישים מן המורים מרגישים שייכות גבוהה לבית הספר. עוד עולה, שבערך 60% מן המורים – בשתי הקבוצות – מגישים כי יוכלו להתקדם בבית הספר ולקבל תפקידים מרכזיים.

ממצאים איכותניים

ה. **זהות מקצועית וזהות אישית שזורים זו בזו:** בתהליך ההכשרה, נדרשים מתכשרים בני הקהילה להפנים כי זהותם המקצועית אינה יכולה להבנות בנפרד מזהותם התרבותית. שתי תופעות מרכזיות מדגימות תהליך זה. אחת היא ייצוג הקהילה - כל המורים שרואיינו ציינו כי הם ממלאים תפקיד כלשהו בקשר בין קהילת יוצאי אתיופיה לבית הספר בו הם מועסקים ומרגישים שהם "מייצגים" את הקהילה כולה. השנייה היא "מס אתיופים" (הביטוי הוא ציטוט מדברי המרואיינים), כפי שמתארת אחת המורות: "אני הרגשתי שאני חייבת להיות הכי טובה במה שאני עושה כדי להראות שגם מורה אתיופית יכולה להיות טובה".

ו. **חוויה של אפליה על רקע המוצא:** מורים יוצאי הקהילה האתיופית תיארו אירועים שבהם הם הרגישו שהם מופלים על ידי המנהלים, בעיקר בקידום ובקבלת תפקידים בבית הספר, או אפילו בקבלה לעבודה בבית הספר או בהגדלת היקף

המשרה. הסיבה הרשמית שניתנה להם לדחיית הבקשה להתקבל לעבודה או לקבל תפקיד בכיר יותר לא הייתה המוצא, אולם לנוכח הנסיבות, אין להם ספק שמדובר באפליה על רקע המוצא שלהם (לדוגמה, מורה אחר בעל נתונים דומים מאוד התקבל אחרי שהמורה מהקהילה האתיופית נדחה).

ז. **גילויי גזענות:** מתוך הראיונות עלה כי כל המרואיינים (יוצאי אתיופיה) מתארים חוויות של גזענות. הגזענות הופנתה אליהם, או אל תלמידים יוצאי אתיופיה בבית הספר, או אל קהילת יוצאי אתיופיה באופן כללי. ביטויי הגזענות הגיעו מצד תלמידים בבית הספר, מצד הורי תלמידים ומצד אנשי צוות - מורים אחרים, מנהלי בתי ספר ואף מפקחים של משרד החינוך. חלק מביטויי הגזענות שבהם נתקלו המרואיינים הם ביטויים ישירים ובוטים, כמו בדוגמא שבה ילד אמר למורה 'היי מי זאת הכושית הזאת שתלמד אותי? נראה לך? את לא תלמדי אותי' ובדוגמא של התנהגות הורה: "אני לא ישכח, אחרי שנכנסתי לכיתה, איזה אימא אחת אומרת לי - 'איפה המורה'... אז אני אומרת לה - 'אני המורה', היא פשוט התרגזה ועמדה בקצה הכיתה ולא זזה משם. היא חיכתה לעוד הורים כנראה שיבואו..."

ח. **סוכני סוציאליזציה לקידום מיצובה של הקהילה:** מורים תיארו מצבים שבהם הם התבקשו להיות מעורבים בפעולות שמטרתן קידום המודעות וההיכרות עם התרבות של הקהילה האתיופית, במיוחד ציון חג הסיגד. אחת המורות אף הרגישה שהיא פועלת כסוכנת לקידום ערך כללי של סובלנות לאחר, באמצעות "ניצול" המוצא שלה.

ט. **היעדר השפעה של המוצא:** חלק קטן מן המורים ציינו שמוצאם כיוצאי אתיופיה לא היה מורגש כלל בעיניהם במהלך ההשתלבות בעבודה בבית הספר: "לא זכור לי מקרה כזה שבו המוצא שלי היווה שיקול דעת על השתלבותי במקום העבודה הנוכחי. מניחה שישנם דברים הנלקחים בחשבון בחדרי חדרים, אך אני לא שותפה להם".

י. הראיונות העלו כי **תפקיד המנהל נתפס כקריטי** להצלחת ההשתלבות של המורים יוצאי הקהילה בבית הספר. חשיבות הגישה והפעולות של המנהל אינן מוגבלות למורים עצמם אלא לעיצוב תרבות בית ספרית של קידום הסובלנות. המנהלים שרואיניו הביעו עמדה אידיאולוגית הרואה בקידום השילוב של מורים בני הקהילה יעד חשוב והתנהגו בהתאם לאידיאולוגיה זאת: "ואז היא [המנהלת]

אמרה, 'יש לי פה מורה אתיופית... שהיא כבר תשע שנים מורה בבית הספר הזה, אבל באותו רגע, שהיא התקבלה לבית ספר, כל ההורים התנגדו, שהיא תלמד את הילדים. וכולם הרימו יד אחת נגד המורה, ופשוט המנהלת התעקשה להשאיר אותה ולקחה את ההורים לשיחה, ועשתה מאמץ שהיא תישאר, והיא בסוף נשארה, וכבר תשע שנים עברו, והכל בסדר"

המלצות

פעילות בקרב מנהלים: לנוכח הממצא בדבר התפקיד הקריטי שממלאים מנהלים בקידום ההשתלבות של מורים מהקהילה האתיופית בבתי הספר, מומלץ לפתח מודולה שתשתלב בהכשרת המנהלים של "אבני ראשה" ושתעסוק בגיוון תרבותי ובחשיבותו במערכת החינוך. כחלק מהלמידה יעסקו המנהלים גם במחסומים הניצבים בפני מורים המגיעים מקבוצות מיעוט תרבותיות וביכולתם לסייע בהסרתם.

במידה ונמשכת תוספת שעות עבור מורים יוצאי אתיופיה יש לידע על כך את המנהלים ולבחון איתם גם את המשמעויות עבור המורים (ראו פרק המנהלים).

פעילות במסגרת הכשרת מורים: עבור חלק מהמוראיינים, תהליך ההכשרה להוראה כלל גם תהליך של היכרות עם האופן שבו נתפסת זהותם התרבותית, וסימונם כ-"אתיופים" על-ידי עמיתים ומרצים. יש חשיבות בעינינו ליצירת מרחב בו יוכלו בני הקהילה, במידה ויחפצו בכך, לבטא את זהותם התרבותית. המכללות להוראה יבחרו באיזה אופן הן מעודדות ומאפשרות יצירת מרחב שכזה. לדוגמא, מפגשים מונחים של מורים בני הקהילה, שמטרתם תהיה שיתוף בחוויות והתייעצות עם עמיתים לגבי התמודדות עם קשיים ואתגרים.

פעילות עם הורים: אחד המקורות ליחס עוין ולהערות גזעניות, בהם התנסו הורים בני הקהילה, הוא הורים. לנוכח התחזקות השפעתם של הורים על הנעשה בבתי הספר, מוצע לגייס את ההורים לצורך קידום שילוב מוצלח של מורים בני הקהילה. פעולה כזאת יכולה להיעשות על ידי המנהל בשיתוף עם ועד ההורים, והיא תופנה לאוכלוסיית ההורים בבתי ספר שבהם מלמדים מורים יוצאי אתיופיה.

השתלבות של מורים בני הקהילה האתיופית בבתי ספר

מבוא

בישראל חיים כיום כ-145,000 יוצאי אתיופיה והם מהווים כ-1.7% מכלל אזרחי המדינה. אחוז התלמידים יוצאי אתיופיה עומד על כ-2.6% מכלל התלמידים בחינוך העברי (הלמ"ס, 2017). בשנת 2017 עבדו במערכת החינוך כ-520 עובדי הוראה (על פי נתוני משרד החינוך) מתוכם כ-300 מורות ומורים יוצאי אתיופיה, שמהווים כ-0.22% מהמורים בישראל (מהרט, פולברמכר ודייויס, 2018). לאור נתונים אלה, שילוב מורים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך נעשה יעד מרכזי של משרד החינוך, שמוקצים אליו משאבים במגוון של אפיקים. אחת הדוגמאות המרכזיות לסיוע מסוג זה שעלתה במחקר זה היא תוכנית "תספ"ה", שמעניקה סיוע ותמיכה לבני ובנות הקהילה האתיופית, החל משנות ההכשרה להוראה במסגרת מכללות וכלה בסיוע בהשמה בבתי ספר. בשנות ההשמה הראשונות בבית הספר מעניק משרד החינוך שעות שבועיות לבתי ספר אשר קולטים מורים ומורות בני הקהילה האתיופית (שץ-אופנהיימר, 2015). על אף החשיבות המערכתית של שילוב מורים בני הקהילה האתיופית בבתי ספר, עד השנים האחרונות תשומת הלב המחקרית התמקדה בהשתלבותם של תלמידים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך, ודוחות ומחקרים קודמים סקרו היבטים שונים בשילובם במערכת החינוך (רבינוביץ', 2017), את הישגיהם (ראמ"ה, 2013; דיון, 2015), וכן בחנו היבטים פסיכולוגיים, חברתיים ותרבותיים ייחודיים (וורקו-מנגיסטו, 2014; שמואל ושמעון, 2012; גולדבלט ורוזבלום, 2011). מכך נובע, כי הידע המחקרי על השתלבותם של מורים בני הקהילה האתיופית הוא מועט מאוד, ובמיוחד בנוגע להשפעת ההקשרים התרבותיים על הזהויות המקצועיות של המורים יוצאי אתיופיה (רן, 2017).

לאור החשיבות המערכתית של שילוב מורים בני הקהילה האתיופית בבתי ספר, מחקר זה, הנערך ביוזמת מכון "מרחבים", יעריך ויציג את תהליכי השתלבותם של בני הקהילה האתיופית בצוותי ההוראה, ואת השפעתם על המרחב הבית-ספרי. ביחס לאפיקי התמיכה והסיוע הניתנים לבני הקהילה, מטרת המחקר היא לזהות נקודות שאפשר להתערב בהן כדי לשפר את תהליך ההשתלבות, הן באופן פרטני לקליטתם של בני הקהילה ולשילובם במערכת החינוך, הן באופן כללי ביחס ליכולתה של מערכת החינוך לקדם את ייצוג המגוון התרבותי בחברה הישראלית בבתי ספר. יוצגו להלן נתונים עדכניים, שנאספו בשילוב של שיטות איכותניות וכמותניות, הנוגעים לתהליך השתלבותם של מורים בני הקהילה האתיופית בבתי ספר. בניתוח הממצאים עמדו לנגד עינינו כמה מושגים תיאורטיים שלדעתנו מסבירים, או לכל הפחות מעניקים הקשר רחב וקונקרטי, לחוויותיהם של בני הקהילה האתיופית הנקלטים כמורים בבתי הספר בארץ.

רקע תיאורטי

במהלך המחקר עלו שני מושגים תיאורטיים מרכזיים להבנת תהליכי השתלבות מקצועיים של מורים בני הקהילה האתיופית. חלק זה בדוח יוקדש לרקע קצר על כל מושג ויעריך את משמעותו במסגרת המחקר. בהמשך הדוח מושגים אלה יוצגו בהקשרם במסגרת ממצאי המחקר ויסייעו לניתוחם.

גישת האינטראקציה הסימבולית

בספרו "הצגת העצמי בחיי היומיום" מדגים הסוציולוג ארווין גופמן (1989) את האופן שבו זהויות נבנות מתוך מגע יומיומי עם הזולת. לפי גופמן, בכל מפגש מתקיימת אינטראקציה בין שני צדדים, אשר משדרים סימנים ומפרשים את סימני הצד השני כדי לבחון אותו לאור "ארכיטיפוסים" (שם, 13). חילופי דברים אלה אינם נסמכים על המילה הדבורה בלבד, ולעיתים הם אף מתקיימים לפני תחילת שיחה, או מחליפים לחלוטין את הצורך בתקשורת מילולית. להשלכות של גישה סוציולוגית זו על מחקר חברתי משמעות רבה במחקר הנוכחי. הבחירה בשיטות איסוף וניתוח נתונים איכותניים נבעה מההבנה כי חוויותיהם של מורים ומורות בני הקהילה האתיופית דורשות התייחסות מעמיקה וכי התייחסות כזו אפשרית מתוך בחינת האינטראקציות היומיומיות, אשר מבנות את זהותם כמורים, כישראלים וכבני הקהילה האתיופית.

תהליכי הבניית זהות

בהמשך להנחותיה של גישת האינטראקציה הסימבולית שהוצגה לעיל, מחקר זה בוחן את תהליכי השתלבותם של מורים בני הקהילה האתיופית, תוך הערכת יחסי הגומלין שבין זהות מקצועית לזהות תרבותית. זאת לאור טענתה של הן (2017), כי יש צורך במחקרים נוספים כדי לבחון את השפעת המרכיבים התרבותיים על הזהויות המקצועיות של המורים בני הקהילה. בהמשך לגישת האינטראקציה, אפשר לטעון כי זהות נבנית לא רק מתוך הבנת היחיד את מקומו או מקומה, אלא גם מתוך סדרה של מקרים שבהם התקיימה תקשורת עם הסביבה והחברה. תהליכי הבניית זהות מקצועית בקרב מורים אינם שונים.

פרידמן (2000) טוען, כי "זהות מקצועית" היא תשובת האדם לעצמו על השאלה: "מי אני כאיש מקצוע?" הגדרה זו דומה מאוד להגדרתו של המושג "דימוי עצמי מקצועי", ואכן פרידמן אינו מבחין בין שני המושגים. בדומה לכך, גם קוזמינסקי (2008) מציינת, כי זהות מקצועית היא התשובה לשאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע?" במסגרת איסוף הממצאים, חקרנו

את תהליכי הבניית הזהות המקצועית למן הבחירה בלימודי חינוך והוראה ועד להשתלבות במערכת החינוך כמורים מן המניין, או עד פרישה ממקצוע ההוראה. באופן כללי אפשר לומר, כי בקרב מורים בני הקהילה האתיופית קיים קשר מורכב וסבוך בין זהותם המקצועית כעובדי הוראה וזהותם התרבותית כבני קהילה מובחנים. המושג המרכזי, שלדעתנו מסביר את הקשר המורכב בין שתי הזהויות הללו, הוא "המבט הלבן" (white gaze). מושג זה, הלקוח מתיאוריה פוסט-קולוניאלית, מציג את האינטראקציות בין מורים בני הקהילה האתיופיות לבין סביבתם, וממחיש את המורכבות בקשר שבין זהותם למקצועם. בספרו "עור שחור, מסכות לבנות" הסופר הצרפתי פרנץ פנון תיאר את "המבט הלבן" - חווייתו הבסיסית של מי שצבע עורו כהה בעת מפגש עם האחר:

הגעתי לעולם חדור רצון למצוא משמעות לדברים, נשמתי מלאת תשוקה להגיע אל מקור העולם, והנה גליתי שאני אובייקט בין אובייקטים אחרים. כלא באובייקטיביות הזו המוחצת הזו, התחננתי אל הזולת. אל מבטו המשחרר, המחליק על גופי שהפך לפתע חסר בליטות, משיב לי קלילות שחשבת שאבדה בהחסירו אותי מן העולם, משיב אותי אל העולם. אבל שם, ממש לפני העבר שני, אני מועד, והאחר מקבע אותי - בתנועות, התנהגויות, מבטים - כמו שמקבעים תמיסה כימית בעזרת צבע. התרתחתי, דרשתי הסבר. לשווא. התפוצצתי (פנון, 2004, 83).

במהלך המחקר מצאנו דוגמאות רבות לתחושות שמתאר פנון בעקבות האינטראקציה שלו עם הזולת. באשר לפנון, כל מפגש מתחיל מהזיהוי הראשוני של היחיד כ"שחור", זיהוי שמגדיר אותו ו"מקבע" אותו בהגדרה זו. לפיכך, יש חשיבות מיוחדת בהצגת המושג "המבט הלבן" כבסיס להבנת הממצאים.

יש לציין, כי השימוש שלנו במושג שונה במעט מהאופן שבו הוא מוצג בדרך כלל. מושג זה, אשר לקוח מתוך השיח הפוסט-קולוניאלי, נמצא בעיקר (בגרסאות שונות) בכתבי חינוכית עיונית-ביקורתית, אשר מבקשת להציג ממדים של אי-שוויון ודיכוי בחינוך. עם זאת, במסגרת מחקרים אמפיריים רבים על חינוך ובעיקר במחקרים על בני הקהילה האתיופית, חסרה נקודת המבט הביקורתית המורכבת שמציב בפנינו "המבט הלבן". במסגרת המחקר, בבואנו להציג את קולם של מורים ומורות בני הקהילה האתיופית, נוכחנו כי חסרונו של מושג זה בספרות המחקרית הרלוונטית גורם גם לפער בהבנת חוויותיהם. מכך נגזר, כי מסקנות פרקטיות על מצב השתלבותם של מורים בני הקהילה האתיופית נסמכות גם על הבנה ביקורתית של מערכות הכוח החברתיות הרלוונטיות. מבחינתנו, אם כן, תכלית השימוש במושג "המבט

הלבן" איננה רק לסמן את מנגנוני הכוח והדיכוי הקיימים במערכת, אלא להבין את האופן שבו חווים מורים בני הקהילה האתיופית את חיי היומיום בבית הספר¹.

שנהב וחבר (2002) סוקרים את התפתחות המחשבה ה"פוסט-קולוניאלית" ומתמקדים במיוחד באופן שבו ניתן להתנגד להנחות מובנות מאליהן לגבי כוח חברתי ופוליטי:

במקום להתרכז במחקר ב'שחור הנחות', כשהלובן מונח כקטגוריה מובנת מאליה וטבעית, אפשר להתיק את נקודת המבט אל ה"לובן" כאל קונסטרוקציה תרבותית שכוללת בתוכה סתירות פנימיות והדחקות, המאפשרות לה לכונן את עצמה כלובן סמכותי. אחרי הכול, המצאת הלובן אפשרית רק בסביבה שבה יש 'שחורות' נגישה' (שנהב ויונה, 2008, 16).

בישראל, המשמעות היא ש"שחורות" היא מושג דינמי המוגדר כמנוגד ל"קווי המתאר המוגדרים של ה"לובן" הישראלי" (שם). במילים אחרות, ה"מבט הלבן" מגדיר את ה"שחורים" הנמצאים בשולי החברה, במגוון רחב של סיטואציות יומיומיות. כדי להבין את תהליכי השתלבותם של מורים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך, מחקר זה יציג את ביטוייו והשלכותיו של ה"מבט הלבן" במגוון רחב של מצבים שמעורבת בהם הזהות המקצועית והתרבותית של מורים בני הקהילה האתיופית.

מטרת המחקר

לבחון את השתלבותם של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. הנחות המוצא של המחקר יעמדו על האופן שבו משתלבת זהות תרבותית עם תהליכי בניית זהות מקצועית.

שאלות המחקר

כיצד תופסים מורים בני הקהילה האתיופית את השתלבותם במערכת הבית ספרית?

מהם הגורמים המעכבים והגורמים המקדמים השתלבות מוצלחת של מורים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך?

כיצד משפיעה השתלבות מורים בני הקהילה על בית הספר?

¹ התייחסות אל "המבט הלבן" אפשר למצוא גם אצל אפרת ירדאי, "חלק מהתערוכה", הארץ, 11.5.2017 : www.haaretz.co.il/opinions/premium-1.4087143

כיצד משפיעה השונות בקרב סגל ההוראה על קליטתם ועל זהותם המקצועית של מורים בני הקהילה האתיופית?

מערך המחקר

במטרה להגיע להבנה מלאה ככל האפשר של התופעה שנבחנה במחקר, באיסוף וניתוח הנתונים נעשה שילוב של גישה כמותית וגישה איכותנית. החלק הכמותי מבוסס על שאלון מובנה שהועבר לקבוצת מורים יוצאי הקהילה האתיופית ולקבוצת השוואה של מורים שאינם מבני הקהילה. החלק האיכותני מבוסס על ראיונות עומק עם מורים יוצאי הקהילה האתיופית ועם מנהלי בתי ספר. תחילה יוצג המחקר הכמותי ולאחריו המחקר האיכותני.

המחקר הכמותי

משתתפים

הקבוצה של המורים בני הקהילה האתיופית כללה 77 מורים וקבוצת השוואה כללה 78 מורים, המלמדים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובחטיבות עליונות. גיוס המורים בני הקהילה האתיופית למחקר נעשה מפה לאוזן ובאמצעות מידע שנמסר לחוקרים על ידי מכון "מרחבים". המורים בקבוצת השוואה גויסו באמצעות הודעת דוא"ל שנשלחה לבוגרים של מכללה גדולה המכשירה להוראה. מתוך 210 מורים שהשיבו על השאלון, נבחרה קבוצה הדומה ככל האפשר למורים בני הקהילה האתיופית. מאפיינים של המשתתפים בשתי הקבוצות מוצגים בלוח 1.

על פי הלוח, אפשר לאפיין את משתתפי המחקר באופן הבא: בשתי הקבוצות נשים מיוצגות בשיעור גבוה בהרבה מאשר גברים, אם כי אחוז הגברים בקרב המורים יוצאי אתיופיה הוא גבוה יותר באופן מובהק. התפלגות רמות ההשכלה דומה בשתי הקבוצות, כאשר יותר ממחצית המורים הם בעלי תואר ראשון, ובערך שליש מהם בעלי תואר שני, בעוד שלשאר המשתתפים יש תעודת הוראה. יותר ממחצית המורים מלמדים בבתי ספר יסודיים, ומיעוטם (כ-10%) מלמדים בחטיבות עליונות. הוותק הממוצע בהוראה דומה מאוד בשתי הקבוצות והוא עומד על שש שנים. גם הוותק הממוצע בבית הספר הנוכחי דומה בשתי הקבוצות ועומד על ארבע שנים. בשתי הקבוצות, מרבית המורים (70% או יותר) עובדים בהיקף משרה גבוה. נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בשני מאפיינים: אחוז המורים יוצאי אתיופיה העובדים בזרם הממ"ד גבוה בהרבה מאשר בקבוצת השוואה, ואחוז המשתתפים הממלאים

תפקיד של רכז (מקצוע או שכבה) נמוך יותר מפי שניים בקרב המורים יוצאי אתיופיה מאשר בקרב המורים בקבוצת ההשוואה.

לוח 1: מאפייני המשתתפים בשתי הקבוצות באחוזים

מורים בקבוצת השוואה (N=78)	מורים מהקהילה האתיופית (N=77)	הקטגוריות	המאפיין
87	74	נשים	מין
100	17	ישראל	ארץ לידה
0	83	אתיופיה	
63	56	יסודי	סוג בית ספר
31	33	חט"ב	
6	11	חט"ע	זרם בחינוך
85	55	ממלכתי	
6	37	ממ"ד	היקף משרה
17	31	פחות מ-80%	
83	70	יותר מ-80%	תפקיד
31	42	מורה מקצועי	
32	41	מחנך	ותק בהוראה
37	17	רכז שכבה או מקצוע	
54	54	תואר ראשון	ותק בבית הספר
31	36	תואר שני	
15	10	תעודת הוראה	
(5.71) 6.25	(4.57) 6.44	ממוצע (ס' תקן)	
(3.85) 3.83	(3.19) 4.26	ממוצע (ס' תקן)	

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון עמדות שבחן תפיסות של מורים בנוגע להשתלבותם בבית הספר. השאלון פותח לצורך המחקר הנוכחי, אך הוא מבוסס על שאלון שפותח לצורך בדיקת השתלבות של מורים ערבים בבתי ספר יהודיים (היישריק, ורטהיים וחיימוב-אלי, 2010) ונעשו

בו התאמות לצורך המחקר הנוכחי. מלבד חלק שבדק מאפיינים אישיים ומקצועיים של המורים, כלל השאלון ארבעה תחומים:

תחושת רווחה כללית של המורים בבית הספר. היגדים לדוגמה: אני שבע רצון מעבודתי כמורה, בבית הספר עושים פעולות רבות כדי שלמורים יהיה נעים לשהות בו.

הערכת הסובלנות בסביבה. היגדים לדוגמה: האווירה בבית הספר היא אווירה מכבדת כלפי כל אנשי הצוות, בבית הספר פועלים רבות כדי לקדם סובלנות כלפי האחר והשונה.

חשיפה להערות גזעניות. היגדים לדוגמה: נתקלתי באמירות גזעניות מצד תלמידים בבית הספר, נתקלתי באמירות גזעניות מצד הורים בבית הספר.

תחושת שייכות לבית הספר. היגדים לדוגמה: אני מרגיש שייכות לקהילת בית הספר, יש לי השפעה של ממש על החלטות עקרוניות המתקבלות בבית הספר.

בסוף השאלון התבקשו המשיבים לתאר באופן חופשי אירוע הזכור להם במיוחד מהתקופה הראשונה להשתלבותם בבית הספר.

כדי לתקף את השאלון, הגרסה הראשונה שפותחה ניתנה לארבעה מומחים בתחום סוציולוגיה של החינוך ולעובדים במכון "מרחבים", אשר התבקשו להעיר הערות לגבי הרלוונטיות של ההיגדים ולגבי בהירות הניסוח. גרסה סופית עוצבה על סמך ההערות. השאלון המלא מוצג בנספח 1.

כדי לבחון את מהימנות השאלון חושבו מקדמי אלפא של קרונברך לכל אחד מארבעת התחומים. הערכים שהתקבלו הם 0.80, 0.73, 0.81 ו-0.89 לרווחה, סובלנות, הערות גזעניות ותחושת שייכות, בהתאמה. חושבו מדדים לארבעת התחומים באמצעות ממוצע התשובות לשאלות בכל תחום.

ממצאים

הממצאים יוצגו בסדר הבא:

א. השוואה בין שתי קבוצות המורים לגבי כל אחד מארבעת התחומים שנבדקו בשאלון: תחושת רווחה, הערכת הסובלנות בסביבה, חשיפה לגזענות, תחושת שייכות לבית הספר.

ב. קשר בין מאפיינים אישיים של המורים (כגון ותק בהוראה וסוג בית הספר) לבין ארבעת התחומים הנ"ל.

התיאור הסטטיסטי של התשובות לשאלות בשאלון מוצג באמצעות שני מדדים:

א. ממוצעים וסטיות תקן (סולם התשובות נע מ-1 - הסכמה מועטה עם ההיגד ל-5 - הסכמה גבוהה עם ההיגד).

ב. אחוז המשיבים המסכימים עם ההיגד במידה רבה (סימנו 4 או 5 בסולם התשובות).

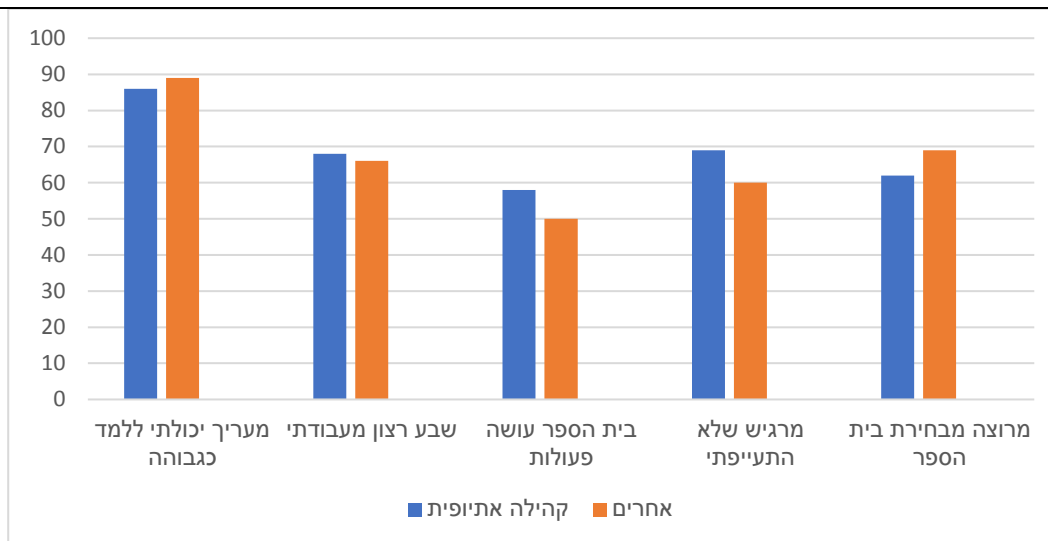
שביעות רצון כללית

לוח 2: השוואת שביעות הרצון הכללית בין מורים בני הקהילה האתיופית

לבין מורים בקבוצת השוואה

% משיבים 4 או 5		ממוצעים (סטיות תקן) (סטיות תקן)		ההיגד
קבוצת השוואה	קהילה אתיופית	קבוצת השוואה	קהילה אתיופית	
66	68	3.83 (1.11)	3.90 (1.10)	אני שבע רצון מעבודתי כמורה
50	58	3.43 (1.10)	3.65 (1.04)	בבית הספר עושים פעולות רבות כדי שלמורים יהיה נעים לשהות בו
57	55	3.56 (1.15)	3.58 (1.10)	בבית הספר משתדלים ליצור תנאים שיאפשרו לי להצליח בעבודתי
89	86	4.30 (0.75)	4.29 (0.70)	אני מעריך את יכולתי ללמד כגבוהה
60	69	3.66 (1.23)	4.00 (1.17)	אני חש שהתעייפתי מעבודת ההוראה ²

² ההיגד עבר היפוך כך שציון גבוה מעיד על היעדר עייפות.



תרשים 1: השוואת שביעות הרצון הכללית בין מורים בני הקהילה האתיופית

לבין מורים בקבוצת ההשוואה

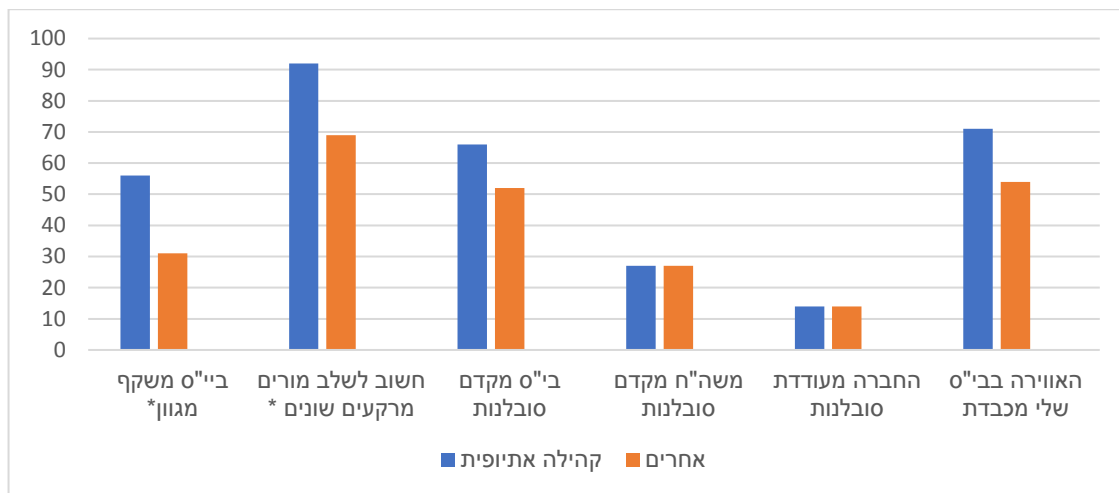
לוח 2 ותרשים 1 מצביעים על רמה בינונית-גבוהה של שביעות רצון כללית מן העבודה: בשתי הקבוצות, כשבעים אחוזים מן המורים מדווחים על שביעות רצון גבוהה ועל היעדר תחושת שחיקה. המסוגלות העצמית של המשתתפים היא גבוהה – כמעט 90% מן המורים בשתי הקבוצות מעריכים את יכולתם ללמד כבונה. מבחן t למדגמים תלויים, שהשווה בין הקבוצות הראה שאין הבדלים מובהקים ביניהן אף באחת מבין השאלות המודדות שביעות רצון כללית.

הערכת הסובלנות של הסביבה

לוח 3: השוואה בין מורים בני הקהילה האתיופית לבין הערכת הסובלנות בסביבה

% משיבים 4 או 5		מומצעים (סטיות תקן)(סטיות תקן)		ההיגד
קבוצת השוואה	קהילה אתיופית	קבוצת השוואה	קהילה אתיופית	
31	56	2.90 (1.20)	3.49 (1.35)	בית הספר שבו אני עובד משקף את המגוון החברתי בישראל
54	71	3.62 (1.18)	3.91 (1.13)	האווירה בבית הספר היא אווירה מכבדת כלפי כל אנשי הצוות

55	66	3.52 (1.23)	3.69 (1.19)	בבית הספר פועלים רבות כדי לקדם סובלנות כלפי האחר והשונה (למשל, דוברי שפה אחרת, משתייכים לדת אחרת)
27	27	2.90 (1.20)	2.80 (1.35)	משרד החינוך פועל רבות כדי לקדם סובלנות כלפי האחר והשונה (למשל, דוברי שפה אחרת, משתייכים לדת אחרת)
14	14	2.52 (1.06)	2.41 (1.00)	החברה הישראלית מעודדת סובלנות כלפי האחר והשונה (למשל, דוברי שפה אחרת, משתייכים לדת אחרת)
69	92	3.94 (1.25)	4.66 (0.67)	אני מאמין כי חשוב לשלב מורים מרקע תרבותי מגוון בכל בית ספר



תרשים 2: השוואה בין מורים בני הקהילה האתיופית לבין הערכת הסובלנות בסביבה

לוח 3 ותרשים 2 מצביעים על כך שהמורים בשתי הקבוצות מעריכים את רמת הסובלנות והכבוד לזולת בבית הספר כבינונית - בין 54% ל-71% סבורים שהאווירה בבית הספר מכבדת את כל אנשי הצוות ושבת הספר פועל רבות כדי לקדם סובלנות. זאת ועוד, רק חלק קטן מן המורים (כרבע) בשתי הקבוצות סבור שמשרד החינוך פועל רבות כדי לקדם את הסובלנות כלפי האחר, וחלק קטן עוד יותר (כ-15%) סבור שהחברה הישראלית מעודדת סובלנות כלפי האחר. בכל השאלות האלה לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות.

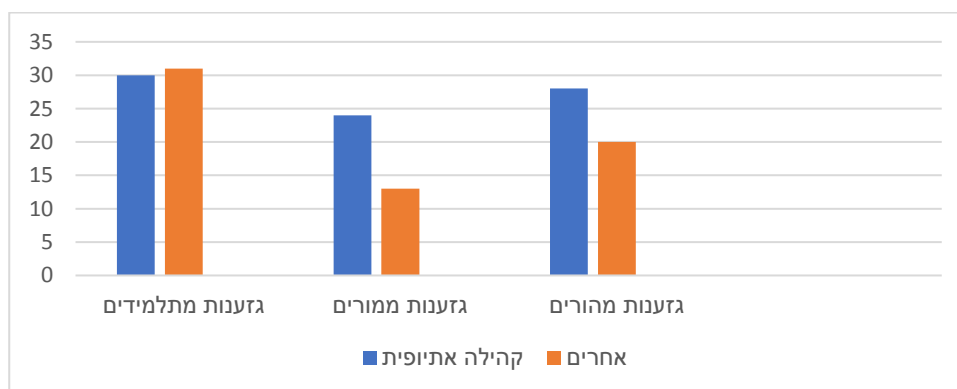
מורים יוצאי הקהילה האתיופית מעריכים יותר מעמיתיהם, שבית הספר שהם עובדים בו משקף את המגוון החברתי בישראל ($t(146) = 2.41, p < 0.02$) ומורים יוצאי הקהילה האתיופית מאמינים הרבה יותר מעמיתיהם כי חשוב לשלב מורים מרקע תרבותי מגוון בכל בית ספר ($t(146) = 4.35, p < 0.001$). מתברר אם כן, שמורים יוצאי הקהילה האתיופית

מרגישים שבית הספר שלהם רב תרבותי יותר והם גם מאמינים בחשיבות השילוב של מורים מתרבויות שונות.

חשיפה לאמירות גזעניות

לוח 4: השוואה בין מורים בני הקהילה האתיופית לבין מורים אחרים לגבי חשיפה לאמירות גזעניות

% משיבים 4 או 5		ממוצעים (סטיות תקן)		ההיגד
קבוצת השוואה	קהילה אתיופית	קבוצת השוואה	קהילה אתיופית	
31	30	2.10 (0.93)	2.03 (1.25)	נתקלתי באמירות גזעניות מצד תלמידים
13	24	1.49 (1.25)	1.89 (1.27)	נתקלתי באמירות גזעניות מצד מורים
20	28	1.68 (0.95)	1.94 (1.28)	נתקלתי באמירות גזעניות מצד הורים



תרשים 3: השוואה בין מורים בני הקהילה האתיופית לבין מורים אחרים לגבי חשיפה לאמירות גזעניות

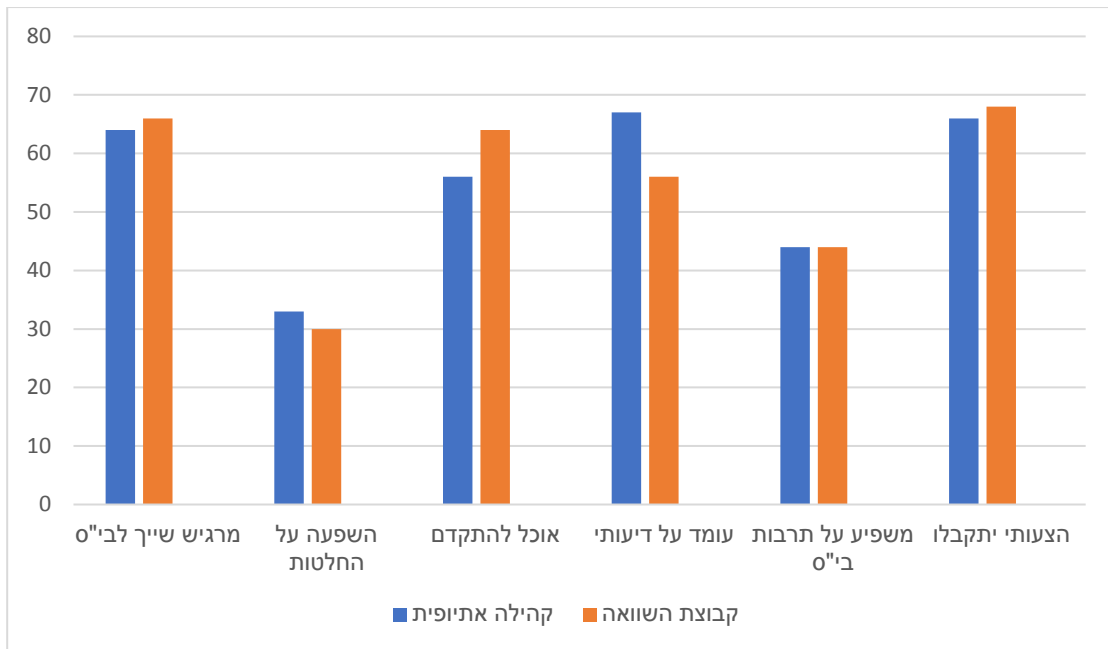
לוח 4 ותרשים 3 מראים שרבע עד שליש מהמורים יוצאי הקהילה האתיופית מדווחים על חשיפה לאמירות גזעניות מצד הסביבה שלהם בבית הספר – תלמידים, מורים או הורים. בקרב המורים האחרים, החשיפה לאמירות גזעניות מתלמידים דומה בהיקפה למדווח על ידי המורים יוצאי הקהילה האתיופית, בעוד אשר החשיפה לאמירות גזעניות מצד מורים או הורים

היא נמוכה יותר. ההבדל בין שתי הקבוצות לגבי החשיפה ממורים הוא מובהק $t(146) = 2.48, p < 0.02$.

תחושת שייכות לבית הספר

לוח 5: השוואה בין מורים בני הקהילה האתיופית לבין מורים בקבוצת השוואה לגבי תחושת שייכות לבית הספר

% משיבים 4 או 5		ממוצעים (סטיות תקן) (סטיות תקן)		ההיגד
קבוצת השוואה	קהילה אתיופית	קבוצת השוואה	קהילה אתיופית	
66	64	3.84 (1.30)	3.87 (1.15)	אני מרגיש שייכות לקהילת בית הספר
30	33	2.69 (1.31)	2.67 (1.25)	יש לי השפעה של ממש על החלטות עקרוניות המתקבלות בבית הספר
64	56	3.65 (1.26)	3.54 (1.22)	אני חושב שאם ארצה, אוכל להתקדם ולקבל תפקידים מרכזיים בבית ספרי
56	67	3.57 (1.22)	3.79 (0.95)	אני יכול לעמוד על דעותיי ללא פשרות מול ההנהלה
44	44	3.23 (1.80)	3.27 (1.17)	אני משפיע על תרבות בית הספר
68	66	3.81 (1.19)	3.83 (1.03)	אני חושב שאם אביא בפני המנהל או צוות הניהול הצעות לקידום המטרות הפדגוגיות או החברתיות של בית הספר, הן יתקבלו ברצון



תרשים 4: השוואה בין מורים בני הקהילה האתיופית לבין מורים בקבוצת השוואה לגבי תחושת שייכות לבית הספר

בערך 60% מן המורים דיווחו על תחושת שייכות לבית הספר ועל יכולת לעמוד על דעותיהם ולהביא הצעות לשיפורים, שיזכו לאוזן קשבת. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות באף אחד מבין ההיגדים המודדים תחושת שייכות לבית הספר.

קשר בין מאפיינים אישיים ומקצועיים של המורים לבין שביעות רצון, סובלנות, השתייכות וחשיפה לגזענות

נבדקו הקשרים בין ארבעת ההיבטים של תפיסות המורים – שביעות רצון, הערכת הסובלנות, תושת השתייכות לבית הספר וחשיפה להערות גזעניות – לבין המאפיינים הבאים: סוג בית ספר (יסודי/על-יסודי), זרם חינוך (ממלכתי/ממ"ד), ותק בבית הספר, היקף משרה, מגדר. הקשרים נבדקו בכל אחת משתי הקבוצות בנפרד. להלן הממצאים שהתקבלו.

סוג בית ספר

אצל מורים יוצאי הקהילה האתיופית תחושת השייכות לבית הספר חזקה יותר בקרב מורים העובדים בבית ספר על-יסודי (ממוצע = 3.70 ס"ת = 0.81) מאשר אצל מורים העובדים בבית ספר יסודי (ממוצע = 3.32 ס"ת = 0.81) וההבדל נמצא מובהק במבחן $t(146) = 1.96$.

($p < .05$). בקבוצת ההשוואה לא נמצא הבדל מובהק בין מורים המלמדים בבית ספר יסודי לבין מורים המלמדים בבית ספר על-יסודי. בכל שלושת ההיבטים האחרים לא נמצאו הבדלים בין מורים בבית ספר יסודי לבין מורים בבית ספר על-יסודי בשתי הקבוצות.

זרם חינוכי

אצל מורים יוצאי הקהילה האתיופית הסובלנות בבית הספר נתפסת כגבוהה יותר בקרב מורים העובדים בזרם הממלכתי-דתי (ממוצע = 3.47 ס"ת = 0.60) מאשר אצל מורים העובדים בזרם הממלכתי (ממוצע = 3.05 ס"ת = 0.90) וההבדל נמצא מובהק במבחן t ($t(146) = 2.08, p < .05$). לא נמצא הבדל מובהק בקרב מורים אחרים: בזרם הממלכתי-דתי (ממוצע = 3.56 ס"ת = 0.48) ובזרם הממלכתי (ממוצע = 3.04 ס"ת = 0.90). בכל שלושת ההיבטים האחרים לא נמצאו הבדלים בין מורים בזרם הממלכתי לבין מורים בזרם הממלכתי-דתי.

היקף משרה

אצל מורים יוצאי הקהילה האתיופית תחושת השייכות לבית הספר חזקה יותר בקרב העובדים יותר מ-80% משרה (ממוצע = 3.65 ס"ת = 0.85) מאשר אצל מורים העובדים בהיקף משרה נמוך יותר (ממוצע = 3.21 ס"ת = 0.89) וההבדל נמצא מובהק במבחן t ($t(146) = 2.15, p < .05$). לא נמצא הבדל מובהק בקרב מורים אחרים: יותר מ-80% משרה (ממוצע = 3.48 ס"ת = 1.03) ובהיקף נמוך יותר (ממוצע = 3.40 ס"ת = 0.57). בכל שלושת ההיבטים האחרים לא נמצאו הבדלים בין מורים בשתי רמות ההיקף של העבודה.

ותק בבית הספר

חושבו מתאמי פירסון בין הוותק בבית הספר לבין ארבעת ההיבטים של התפיסות. אצל מורים יוצאי הקהילה האתיופית נמצא מתאם חיובי מובהק, אם כי לא גבוה, בין הוותק לבין תחושת השייכות לבית הספר $r = 0.24, p < .05$. אצל מורים בקבוצת ההשוואה לא נמצאו מתאמים מובהקים.

מגדר

אצל מורים בקבוצת ההשוואה גברים הביעו שביעות רצון גבוהה יותר מהעבודה (ממוצע = 4.43 ס"ת = 0.34) מאשר נשים (ממוצע = 3.68 ס"ת = 0.61) וההבדל נמצא מובהק במבחן $t(146) = -2.86, p < .01$. לא נמצא הבדל מובהק בקרב מורים יוצאי הקהילה האתיופית: גברים (ממוצע = 3.72 ס"ת = 0.86) ונשים (ממוצע = 3.90 ס"ת = 0.86).

ריכוז הממצאים בנוגע לקשר בין מאפייני המורים לבין הנושאים שנבדקו

לוח 6: ריכוז הממצאים של הקשר בין מאפייני המורים לבין הנושאים שנבדקו בשאלון

המאפיין	קהילה אתיופית	קבוצת השוואה
זרם חינוכי	רמת הסובלנות נתפסה כגבוהה יותר בזרם הממלכתי-דתי מאשר בזרם הממלכתי	אין קשר בין הזרם החינוכי לבין תפיסת הסובלנות
סוג בית הספר	תחושת השייכות חזקה יותר אצל מורים המלמדים בבית ספר על-יסודי מאשר בבית ספר יסודי	אין קשר בין סוג בית הספר לבין תחושת השייכות
היקף משרה	תחושת השייכות חזקה יותר אצל מורים העובדים במשרה מלאה או כמעט מלאה	אין קשר בין היקף המשרה לבין תחושת השייכות
ותק הספר	תחושת השייכות לבית הספר עולה עם הוותק	אין קשר בין הוותק לבית הספר לבין תחושת השייכות
מגדר	אין קשר בין מגדר לבין שביעות רצון מהעבודה	מורים מגלים שביעות רצון גבוהה יותר מאשר מורות

השפעת המוצא על ההשתלבות בבית הספר - אירועים שנחרתו בזיכרון

בסוף השאלון התבקשו המורים יוצאי הקהילה האתיופית לתאר אירוע שבו המוצא שלהם השפיע על תהליך ההשתלבות בבית הספר. ניתוח תוכן של האירועים שנכתבו העלה ארבע קטגוריות. שתיים מהן התבטאו בהרגשת אפליה על רקע המוצא, אחת מהן ביטאה היעדר השפעה של המוצא על ההשתלבות ובקטגוריה הרביעית תוארו אירועים שבהם הם גויסו על ידי בית הספר כדי להעלות את המודעות לתרבות של הקהילה האתיופית. להלן הקטגוריות בליווי ציטוטים.

תפיסה של אפליה על רקע המוצא

מורים יוצאי הקהילה האתיופית תיארו אירועים שבהם הם הרגישו שהם מופלים על ידי המנהלים, בעיקר בקידום ובקבלת תפקידים בבית הספר, או אפילו בקבלה לעבודה בבית הספר או בהגדלת היקף המשרה. הסיבה הרשמית שניתנה להם לדחיית הבקשה להתקבל לעבודה או לקבל תפקיד בכיר יותר לא הייתה המוצא, אולם לנוכח הנסיבות, אין להם ספק שמדובר באפליה על רקע המוצא שלהם (לדוגמה, מורה אחר בעל נתונים דומים מאוד התקבל אחרי שהמורה מהקהילה האתיופית נדחה).

- מאז 2005 מנסה למצוא עבודה, וכל פעם דוחים אותי בלך ושוב בטענה שאין מקום, כשבמקביל הם מקבלים את החברים שלי מהמכללה. או שמושכים אותי בכוונה עד סוף אוגוסט ולבסוף אומרים המקום מלא. המנהלים ממולחים מאוד בקטע הזה, ושום מילה שלהם אינה גזענית, רק במעשיהם זה מוכח. מעשה: מנהלים אמרו לי אתה דוגמה לבית ספרנו, מחפשים אנשים כמוך, האם יש לך תעודה, תואר? כשאתני ניגש עם התעודות אומרים: אה! אני מלא מורים מפה לפה, אני מחכה שיתפנה מקום.
- עוד לפני שנה לא קיבלתי קידום או הצעה לחינוך כיתה ואפילו מילוי מקום לא היו נותנים לי. הייתי מוגדרת רק מורת עולים לעולים והיו מכניסים אותי רק לכיתות שיש בהם עולים וכמורה עמיתה. לקראת סוף שנה שעברה נכנסתי למנהל ודיברתי איתו למה מסתכלים עליי רק כמורה לעולים וכשאתני יושבת בחדר מורים ואין מורים למילוי מקום אין מחשבה להכניס אותי למילוי מקום. אמרתי לו שנורא נפגעתי שזה המקום שנותנים לי והם לא מעוניינים לקדם אותי ואני רואה שהם קולטים מורים חדשים שסיימו לפני שנה את הלימודים ואני סיימתי לפני 8 שנים ולא מצליחה להשתלב. המנהל קיבל את דבריי ואמר ששנה הבאה ישתדל לתת לי מילוי מקום כמחנכת ונראה איך זה יתפתח. ברוך ה' זכותי לחנך כיתה שנה שלמה בהצלחה רבה.
- מאז שסיימתי את הלימודים אף פעם לא התקבלתי בתפקידי או במקצוע שלמדתי. משרד החינוך ובתי ספר לא מקבלים מורים יוצאי אתיופיה. למשל, אני למדתי בארץ, יש לי תואר ותעודת הוראה אך משרד החינוך נתן לי שש שעות שבועיות. כמובן לאדם שיש לו ילדים איך יפרנס את משפחתו? אין לי מילים איך לתאר את המצב שלי כרגע כי אני אדם מיואש.
- מספר שנים הייתי משובצת כיועצת לעולים חדשים (אומנם לא רק לעולים מאתיופיה - אך הם היו הרוב) ולא שיבצו אותי כל כך מהר כיועצת כללית בבית ספר למרות שהיה לי את התואר כמו כולם ולמרות שביקשתי מספר פעמים להשתבץ כיועצת כללית (זה 6 שנים שאני משמשת יועצת כללית).

צורך להוכיח את עצמם

חלק קטן מן המורים תיארו אירועים שבהם הרגישו כי מצופה מהם שיוכיחו את עצמם מעל ומעבר למורים אחרים בשל היותם יוצאי אתיופיה, כדי לזכות באמון שמורים אחרים זוכים לו מבלי לעשות מאמץ מיוחד ולהוכיח את עצמם.

- הדרך להשתלבות מלאה מבלי שאף אחד ירים גבה באשר ליכולת המקצועית שלך היא ארוכה מאוד... יש מה לשפר במערכת החינוך בכלל ובמשרד החינוך בפרט שצריכים בהנחיה ברורה לתנאי השתלבותנו. בלי מעט השעות שהמשרד הקצה לא יכולתי כלל להיכנס לבית הספר.
- באופן הגלוי לא הרגשתי איזושהי אפליה כלפיי, אך בסמוי הרגשתי שבוחנים אותי יותר מאשר מורים אחרים, הרגשתי התנשאות ואי אמון ביכולות שלי לפחות בראשית דרכי בשני בתי הספר, אך כאשר הוכחתי את היכולות שלי, נושא זה הלך ופחת אם כי לא נעלם לגמרי, צץ מדי פעם.

סוכני סוציאליזציה בנושא התרבות של הקהילה

מורים תיארו מצבים שבהם הם התבקשו להיות מעורבים בפעולות שמטרתן קידום המודעות וההיכרות עם התרבות של הקהילה האתיופית, במיוחד ציון חג הסיגד. אחת המורות אף הרגישה שהיא פועלת כסוכנת לקידום ערך כללי של סובלנות לאחר, באמצעות "ניצול" המוצא שלה.

- בשנה הראשונה שלי בבית הספר לכבוד חג הסיגד הייתה היענות מצד המורים והמנהלת וארגנתי יום של מודעות וחשיפה לתרבות של עדתי וסיפור העלייה דרך סודן מאז. היות ואין תלמידים מהעדה אין הרבה עשייה, רק אני מרגישה צורך לעשות כל שנה לוח נייד על יהודי אתיופיה עם תמונות וחפצים.
- בתחילת דרכי בהוראה הייתי אחראית על הפקת חג הסיגד. עשיתי הפקות גדולות שבעקבותיהן הזמנו אנשים מהעירייה וממשרד החינוך וזה עזר לי מאוד להשתלב בחברת המורים. ראו מהר את הכישרונות שיש בי.
- שנה שעברה, היו לי ילדים שלא ידעו מהי הקהילה האתיופית וחשבו שאני מרוקאית כהת-עור. ובעקבות זה שהילדים לא יודעים ולא מכירים את התרבות לקחתי על עצמי

ללמד אותם וגם להביא את התלבושת והמאכלים. ועשינו ערב עדות שכל עדה הביאה את המאכל שלה. היה ממש כיף ומלמד.

- כאשר שיכבה מסוימת רצו להזמין מרצה אורח שעלה מאתיופיה ההנהלה התנגדה לכך ואמרו: "יש לנו כאן מורה מיוצאי אתיופיה שעלתה ברגל ויכולה לתרום מסיפורה... תפנו אליה בבקשה".

- אני לא חושבת שהמוצא שלי משפיע על ההשתלבות שלי בבית הספר, אם כי אני מצליחה להביא את עצמי ואת הרקע ממנו הגעתי לצוות המורים ולתלמידים, גם מעצם נוכחותי, שתלמידים מתעניינים ופתוחים לדבר על שונות בייחוד במסגרת כישורי חיים, אז מרגישים חופשי לדבר על צבע, עדה וכדומה. הורים ותלמידים יוצאי אתיופיה שהינם מעטים בבית הספר מרגישים גאווה, וביטחון כשאני שם, סף חרדה/התנגדות יורד באופן אוטומטי כאשר ישנן החלטות שצריכות להינתן. בחדר מורים לא פעם חשפתי בפניהם את סיפור הקהילה, סתם בערב של כיף שאלו שאלות עניתי, הרגישו חופשי לומר את מה שחשבו לפני שהכירו אותי (:). היום הם כבר חושבים אחרת!

היעדר השפעה של המוצא

חלק מן המורים ציינו שמוצאם כיוצאי אתיופיה לא היה מורגש כלל בעיניהם במהלך ההשתלבות בעבודה בבית הספר.

- מעולם לא אירע מקרה כזה במשך השנים בהן אני מלמדת בבית הספר.
- לא זכור לי מקרה כזה שבו המוצא שלי היווה שיקול דעת על השתלבותי במקום העבודה הנוכחי. מניחה שישנם דברים הנלקחים בחשבון בחדרי חדרים, אך אני לא שותפה להם.
- למען האמת אני מלמדת בבית ספר קיבוצי בסביבה מאוד מחבקת ומקבלת כך שאף פעם לא נתנו לי להרגיש שמוצאי משפיע בדרך זו או אחרת על השתלבותי אלא מה שהוכחתי ונתתי בשטח הוא שהשפיע על השתלבותי בבית הספר.

המחקר האיכותני

משתתפים

במסגרת המחקרים נערכו 15 ראיונות, מתוכם תשעה ראיונות עם מורים יוצאי אתיופיה (עולים ובני עולים) המלמדים במערכת החינוך הפורמלית במשרה בת 40% לפחות בבתי ספר בזרם הממלכתי והממלכתי-דתי, שלושה ראיונות עם מנהלי בתי ספר ושלושה ראיונות עם מורים בני הקהילה האתיופית אשר פרשו ממקצוע ההוראה. משתתפים ראשוניים גויסו, מתוך נתוני משרד החינוך ותוכנית "תספ"ה". בהמשך גויסו משתתפים באמצעות שיטת "כדור השלג", שבה משתתפים ממליצים לחוקרים על משתתפים נוספים.

תשעה ראיונות עם מורים בני הקהילה האתיופית

- א"מ - מורה לספורט. 21 שנים במערכת החינוך. ממ"ד יסודי. תואר בחינוך ממכללה.
- א"א - מורה לספורט ומחנך. שבע שנים במערכת החינוך. בית ספר יסודי לחינוך מיוחד. תואר שני בחינוך ממכללה.
- ע' - מחנכת כיתות א-ב. שנתיים במערכת החינוך. בית ספר קיבוצי. תואר בחינוך מיוחד ממכללה. בוגרת תספ"ה.
- ז"מ - מורה לאנגלית. 20 שנים במערכת החינוך. בית ספר ממלכתי. תואר בחינוך ממכללה.
- ז' - מורת שילוב. שבע שנים במערכת החינוך. בית ספר ממלכתי על יסודי. בוגרת הסבת אקדמאים במכללה לחינוך.
- ה"ט - מחנכת כיתה א. שנה ראשונה במערכת החינוך. בית ספר ממלכתי יסודי. תואר בחינוך ממכללה.
- נ' - מחנכת. שנה ראשונה במערכת החינוך. בית ספר ממלכתי יסודי. תואר בחינוך ממכללה.
- מ' - מורה מקצועי ומשלב. בשנת סטאז'. בית ספר תיכון ממ"ד.
- ט' - מורה להיסטוריה ומחנכת. ארבע שנים במערכת החינוך. בית ספר ממלכתי, חטיבה עליונה. בוגרת תואר ראשון ותעודת הוראה מאוניברסיטה.

שלושה ראיונות עם מורות יוצאות אתיופיה שפרשו מהמערכת

ב"כ - בעלת תואר שני במדעי החברה. תעודת הוראה במסגרת תוכנית יוקרתית להסבת אקדמאים. עבדה שנה כמורה לאזרחות בתיכון.

י' - בעלת תעודת הוראה במקצועות השפה לבית הספר היסודי. תואר בחינוך ממכללה. הייתה מחנכת כיתה במשך חמש שנים. בתי ספר יסודיים ממלכתיים.

מ' - בעלת תעודת הוראה בחינוך גופני. תואר בחינוך ממכללה. לימדה חינוך גופני במשך שמונה שנים בבתי ספר יסודיים ממ"ד.

שלושה ראיונות עם מנהלים שמעסיקים כיום או העסיקו בעבר מורים יוצאי אתיופיה

א"פ - מנהלת תשע שנים. בית ספר יסודי קיבוצי.

מ"פ - מנהלת ארבע שנים. בית ספר יסודי ממלכתי.

ד' - מנהל שבע שנים. בית ספר יסודי ממלכתי.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות אישיים. מטרת הראיונות היא לאסוף נתונים על אודות החוויות של המורים והמנהלים בנוגע להשתלבות המורים יוצאי אתיופיה בבית הספר והתפיסות שלהם לגבי הגורמים המעכבים והמקדמים את השתלבותם.

הראיון היה חצי מובנה ואורגן סביב כמה נושאים מוגדרים מראש. עם זאת, הראיון היה דינמי והורחב במהלכו גם לנושאים שלא נכללו בו מראש.

שאלות לדוגמה:

1. מה הרקע המשפחתי? ספר לי את סיפור החיים המקצועי שלך.
2. מדוע בחרת בהוראה? מה חוויותיך המרכזיות מהכשרת המורים?
3. כיצד התחלת לעבוד בבית הספר? תאר את חווית הכניסה להוראה.
4. ספר על אירוע משמעותי הזכור לך משלב ההשתלבות בבית הספר.
5. מהי לדעתך ההשפעה של הצטרפותך לצוות בית הספר?
6. האם וכיצד השפיעה עובדת היותך בן הקהילה האתיופית על ההשתלבות שלך בבית הספר?

ניתוח הממצאים

הממצאים נותחו תוך שימוש בניתוח תוכן שמטרתו לזהות קטגוריות ראשיות וקטגוריות משניות המתארות היבטים שונים של ההשתלבות בבית הספר, הגורמים להשתלבות מוצלחת והגורמים לקשיי השתלבות. הניתוח לא היה מונחה תיאוריה אלא מונחה ממצאים, כלומר הקטגוריות עלו מתוך הממצאים ולא הוגדרו מראש על סמך שיקולים תיאורטיים.

אתיקה מחקרית

כל המרואיינים הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר ולהתראיין וזאת תוך הבטחה שהדוח לא יכלול פרטים מזוהים.

זהותם המקצועית של מורים ומורות בני הקהילה האתיופית

בניתוח הראיונות מצאנו מספר רב של ביטויים להבדל נחוזה שמדגיש את הקשר המורכב בין זהות מקצועית וזהות תרבותית בקרב מורים בני הקהילה האתיופית. כאשר נשאלה אחת המרואיינות על תהליך הכשרתה, תיארה בתשובתה את האופן שבו ציפיות חברתיות (שתוארו לעיל כ"מבט לבן") יוצרות תפיסת זהות:

תמיד יש לי את ההגדרה של 'איך אני מגדירה את עצמי', ו'איך החברה מגדירה (את עצמי) אותי' כי החברה תמיד תגדיר אותי, קודם כל, אתיופית. כי זה מה שהם רואים דבר ראשון. ויהודייה, בכלל לא נכנס בקטגוריה, כי יש כאלה שאומרים, שאתיופים בכלל לא יהודים. וישראלית, גם, לא, לא בא בחשבון. ואני, כשאני מגדירה את עצמי, אני קודם כל, מגדירה את עצמי יהודייה, ואני לא יודעת מה לשים קודם, או אתיופית או, תמיד זה ההתלבטות מה לשים קודם, ואני מתייחסת לאיך שהחברה מגדירה את עצמי, מגדירה אותי (ראיון עם ה"ט).

בתהליך ההכשרה, בשעה שמתכשרים ומתכשרות להוראה יוצרים לעצמם זהות מקצועית, נדרשים מתכשרים בני הקהילה להפנים כי זהותם המקצועית אינה יכולה להיבנות בנפרד מזהותם התרבותית. אותו "מבט לבן" מגדיר ומקבע, הופך לשלב מקצועי בהפיכתם למורים. בפרק זה נסקור שתי תגובות אופייניות לקישור שנעשה בין זהות מקצועית ותרבותית, במטרה להבין את חווייתם של מורים בני הקהילה האתיופית בשלבי הכניסה למקצוע ההוראה.

כאשר נשאלו על האופן שבו התקבלו בבית הספר מרואיינים רבים תיארו את הייחודיות של היותם בני הקהילה במושגים שנחלקים באופן כללי לשני סוגים. מצד אחד, תיארו תחושה כי הם מייצגים את קהילת יוצאי אתיופיה, וכי האחריות לייצוג הקהילה "מואצלת" עליהם מתוקף היותם בני הקהילה, לעיתים מבלי שיבחרו בכך. תחושה זו מדגישה את השוני בינם ובין מורים אחרים, שאינם נדרשים "לייצג" קהילה, ויכולים לבחור בין זהותם המקצועית כמורים לזהותם או הזדהותם התרבותית. מצד שני, תחושה נוספת שעלתה מהראיונות מתקשרת לאחריות שחשים מורים בני הקהילה האתיופית להצטיין באופן מיוחד ביחס לעמיתיהם. להלן הממצאים בנושאים אלה, בליווי פרשנות קצרה.

"מס אתיופים" - כמה מרואיינים תיארו נטל הוכחה שהם נדרשים לעמוד בו כבני הקהילה,
מעין "מס" שעליהם לשלם כדי להתקבל מקצועית. מתיאור החוויות נראה כי חלק מנטל
ההוכחה מעוגן במציאות חברתית כלכלית קשה יותר שיש להתגבר עליה, וחלקו נובע מהנחות
מוטעות לגבי יכולתם המקצועית.

ראיון עם א': "אני הרגשתי שאני חייבת להיות הכי טובה במה שאני עושה כדי להראות שגם
מורה אתיופית יכולה להיות טובה... שכאילו את צריכה להיות סופר מאה אחוז".

ראיון עם נ':

כאילו זה מס כזה שאתה חייב להיות עוד עשר אחוז מעל כולם כדי שלא
תיפול במקום שהוא... כאילו הגנה כזה כל הזמן. עכשיו כשאני מדברת
איתך אז אני מבינה שזה מעסיק אותי הרבה, כי ביומיום שלי אני לא
מתעסקת בזה ואני הכי מגניבה שיש וזה לא באמת מעסיק אותי. עכשיו אני
ב... באמת אני כיף לי שם. תמיד אני מרגישה שיש איזה... לא אומרים את
זה בגלוי אבל אומרים לי איזה כיף, איזה מיוחדת את, או כאילו משייכים
איזה מיוחדת את ביחס ל- או לא מכירים הרי אף אחד, לא מכירים.

"ייצוג הקהילה" - כל המורים שרואיינו ציינו כי הם ממלאים תפקיד כלשהו בקשר בין קהילת
יוצאי אתיופיה לבית הספר שהם מועסקים בו. במקרים שאין תלמידים בני הקהילה בבית
הספר, תופסים המורים תפקיד של "נציג" של הקהילה. מורה אחת תיארה את האופן שבו
ארגנה בשנתה הראשונה את חג הסיגד בבית הספר. בשנתה השנייה בבית הספר, על אף
ששהתה בבית בחופשת לידה, פנו אליה מורות רבות בבקשות לעזרה בהכנת פעילויות בנושא
חג הסיגד. במהלך הראיונות, מצאנו דוגמאות רבות לאופנים שבהם נעשים מורים בני הקהילה
האתיופית "נציגי הקהילה" בבית הספר. חלק גדול מהמרואיינים מצאו שהייצוג הזה הוא חשוב
הן לקהילת בית הספר, הן להן עצמן. כך אומרת א':

עצם הנוכחות שם, במערכת, היא נורא חשובה. כי אתה מביא שינוי...
מביאים שינוי גם לילדים האתיופים... יותר יש להם גאווה, ושכאילו לא רק
המנקות נמצאות בבית ספר, אלא יש גם מורות. וגם הצוות עצמו, כאילו,

כשרואה מורים אתיופים ההתנהלות היא אחרת... אתה שובר סטיגמות
אצל חלק מהצוות [...] אני חושבת שיש שמה איזשהו שבירה של סטיגמות
בגלל שאני נמצאת שם... נגיד אם יש ישיבה אז אני כאילו מעיזה לשאול
שאלות, לדבר, להציע. כאילו, והם כולם כאילו "מה? אבל איך? כאילו, את
אתיופית.

וע' מוסיפה: "ובכלל זו שליחות בעיניי. אני 'השחורה', בכוונה, היחידה בבית ספר קיבוצי שלי
פה שאני מלמדת אז, אז אני באמת מרגישה שזה מן שליחות כזאת בגדול".

גם נ' מרגישה את כובד השליחות: "תמיד אני מרגישה שאני צריכה לייצג, אני תמיד מייצגת
ומה שאמרתי עכשיו זה משמעותי לא רק לי, זה משמעותי לעוד כאלה, שאם עשיתי עכשיו
משהו לא בסדר ישיכו את זה לעוד עשרים אתיופים זה מעסיק אותי (צוחקת) מעסיק".

התופעה של "ייצוג הקהילה" נמצאה גם במחקרים שבחנו השתלבות של מורים ערבים בבתי
ספר יהודים. כך למשל, מדווח ברוש (1995), שמורים ערבים תופסים את תפקידם בבתי
הספר כשליחות, שבה הם נציגים של האוכלוסייה הערבית כולה.

לעומת הגישה הזו, היו מרואיינות שהציגו גישה המייחלת להסרת "עול" השליחות והייצוג
מעליהן.

כך למשל ב"כ אומרת:

"תיאוריית המגע" זה אומר שמיעוטים, איך צריך לחבר אותם לקהילה? אם
אנחנו נפגוש אותם ונכיר את הסיפור שלהם, אז אנחנו לא נהייה גזענים
כלפיהם. כאילו אני לא מקבלת את התיאוריה הזאת, כי זה הכול מפיל את
האחריות עליי בתור מיעוט, אני צריכה לספר את הסיפור, לעשות את
ההסברה, לכתוב בעיתון...

ב"כ שואפת להפסיק לייצג את הקהילה:

זה החלום, זה החופש. זה, זה... זה כאילו... ואני כל הזמן במקום הזה.
כמה מהדברים שאני עושה כאילו אין אני בסרט הזה, ומתי כאילו אני
משחררת. אז יחשבו שזה, אני לא... אני לא רוצה כאילו לשאת את ה... את

העול הזה. אז יחשבו שהאתיופים סתומים. בסדר. יחשבו. כאילו אני לא
אשנה את זה.

גם ז' הציגה גישה דומה:

בדיוק, בדיוק. אז כן, למרות שיש את ה... חלק מהם כאילו כן מעירים לי
שאני כבר אתרום משהו מעצמי למען הקהילה. שאני איזום משהו, שאני
אעשה משהו... או כל דבר שמתעורר לגבי אתיופים, שאני כן אדבר, שאני
כן אתן יותר מידע ואשפיע [...] אני לא עושה את זה, לא בא לי (צוחקת)
[...] לא עושה את זה כי זה המון עבודה. זה המון... תחום אחר לגמרי. זה
כבד... זה די... זה מעייף. צריך להיכנס לתוך זה.

גישה דומה דווחה גם במחקר עכשווי על מורים ערבים בבתי ספר יהודים (מסרי, בהכנה),
שבו חלק מהמורים הערבים טענו כי להיותם ערבים אין כל השפעה על אופי עבודתם ועל
תפקידיהם בבית הספר, והתייחסו למצב זה כמודל ראוי ורצוי.

לסיכום, מהממצאים עולה כי תהליך גיבוש הזהות המקצועית של מורים בני הקהילה
האתיופית ייחודי, לאור ההבדל בזהות התרבותית אשר לעיתים "נכפית" עליהם באופן חיצוני
על ידי הסביבה, בין שבאמצעות תגובות חיוביות ובין שבאמצעות תגובות שליליות. הדרישה
להצטיין רק כדי לזכות ביחס שווה לכולם, יחד עם ההבנה כי בעצם היותם בני הקהילה
תפקידם לייצגה בבית הספר, יוצרות עומס רב על מורים. עומס זה, אשר בא לידי ביטוי ביתר
שאת בשלבי ההשתלבות בבתי הספר, מהווה חסם בפני שילוב מוצלח של מורים ומורות בני
הקהילה. בפרק המסקנות בסוף הדוח נתייחס לאופנים שבהם ניתן לסייע למורים ומורות בני
הקהילה להתמודד עם העומס.

גילויי גזענות

מתוך הראיונות שערכנו עלה כי כל המרואיינים (יוצאי אתיופיה) מתארים חוויות של גזענות.
גם הממצאים הכמותיים תומכים בעובדה כי המורים יוצאי אתיופיה חשופים לגזענות במסגרת
עבודתם. הגזענות הופנתה אליהם, או אל תלמידים יוצאי אתיופיה בבית הספר, או אל קהילת
יוצאי אתיופיה באופן כללי. ביטויי הגזענות הגיעו מצד תלמידים בבית הספר, מצד הורי
תלמידים ומצד אנשי צוות - מורים אחרים, מנהלי בתי ספר ואף מפקחים של משרד החינוך.

חלק מביטויי הגזענות שבהם נתקלו המרואיינים הם ביטויים ישירים ובוטים, כמו התייחסות למורים כ"כושים". ביטויים אלו מגיעים לרוב מצידם של תלמידים. באופן כללי אפשר לומר כי בהתבטאויותיהם של התלמידים נמצאו יותר דוגמאות לגזענות ביולוגית, הגזענות "הקלסית" המתבססת על סממנים פיזיים כמו צבע העור, סוג השיער, מבנה גוף ופנים או מבטא (שנהב ויונה, 2008). המבוגרים (הורים ואנשי צוות) מתבטאים לרוב בדרכי ביטוי המביעות גזענות מוסווית, "רכה" יותר. כך, מתוך ניתוח הממצאים, עלו דוגמאות רבות לאמירות שהגזענות בהן משתמעת, מוסווית ולעיתים ללא מודעות לאופן שבו האמירה נתפסת. גזענות מסוג זה, היא גזענות שאטיין בליבר מכנה "גזענות ללא גזע": "המוטיב השליט בגזענות זו איננו התורשה הביולוגית, אלא קשיחותם של הפערים החברתיים" (בליבר, 2004, 76). על פי תפיסה זו, השתייכותם של אדם או של קבוצה לתרבות מסוימת מסבירה את התנהגותם ואת כישוריהם. נוסף על כך, השייכות היא "טבעית", נצחית ובלתי משתנה (בליבר, 2004).

באמירותיהם של המבוגרים כלפי המורים יוצאי אתיפיה כמעט ולא ניתן למצוא התייחסות למאפיינים ביולוגיים (אין שימוש בביטויים כגון "כושים" או "שחורים"), אבל אפשר לראות שההתייחסות אליהם ממקמת אותם מבחינה מקצועית במקום "נחות" יותר (מנקה, בת שירות) בשל השתייכותם התרבותית.

גזענות יכולה לעיתים להיות גם גזענות "חיובית": "לעיתים אנו עדים לדבר והיפוכו, למשל, חיבה המובעת כלפי קבוצות אוכלוסייה מוחלשות בכוחה להעצים את ההבחנות הגזעיות" (שנהב ויונה, 2008, 30). על פי הממצאים, המורים בני הקהילה האתיופית חשופים גם אל גזענות מהסוג הזה.

גזענות מצד תלמידים

כפי שמראים הממצאים, הגזענות מופנית אל המורים גם על ידי תלמידיהם. ז"מ, מורה לאנגלית, מספרת על תלמיד שאמר לה "קודם כל תלכי ללמוד עברית ואחר כך תלמדי אותנו". גם מ' מספרת: "פעם שלצורך העניין נכנסתי ללמד בכיתה, אז ישר כאילו... זורקים לך את כל הסטריאוטיפים של האתיופים, כל מיני... אתה יודע, חיקויים כאלה... אם הייתי אומר לאיזשהו מישהו, אז הוא אומר 'מה, האתיופי הזה יגיד לי מה לעשות'".

אפשר לראות כי התלמידים היו בוטים כלפי מוריהם ולא חששו להשתמש בביטויים גזעניים קשים: "זהו כאילו, גידופים של 'מה, מה, תגידי לנו מה לעשות? מורה כושית!..." (ראיון עם א"מ). גם ז' מתארת התבטאות דומה:

מבחינת נגיד התלמידים, שאני נכנסת לכיתה. הייתה לי שנה אחת בעצם, סליחה ש... ילד אמר לי 'היי מי זאת הכושית הזאת שתלמד אותי? נראה לך? את לא תלמדי אותי'. בסדר לא נורא. 'סבבה אתה מוזמן לצאת'. יצא, כמובן שטיפלתי בזה ברמה של מנהלת, הורים, הכול. אבל הוא היה כביכול החוצפן שהעז להגיד את זה בקול רם.

המורים מספרים גם על אמירות המצביעות על כך שהתלמידים מקשרים בין זהותם התרבותית לבין זהות מקצועית נחותה:

היה ילד אחד שם, אמר לי משהו מצחיק, אמר – 'את המנקה שלנו בבית ספר', אז אמרתי לו – 'לא', ואמרתי לו ואיך מנקה צריכה להיראות? אז הוא אמר לי – 'עם בגדים כמו שלך, ושיער כמו שלך', אז אמרתי לו אוקיי, אז בוא נלך לראות ת'מנקה של הבית ספר, ואני יראה תגיד לי אם אנחנו כאילו... אם אני דומה לה וזה... ואז אמר לי – 'לא' (ראיון עם י').

גזענות מצד אנשי צוות

על פי הראיונות שערכנו, המורים יוצאי אתיופיה חשופים לגזענות מצד אנשי הצוות – מורים אחרים בבית הספר, מנהלים ואף מפקחים של משרד החינוך. המרואיינים הגדירו גילויי גזענות לאו דווקא כגזענות שהופנתה ישירות אליהם, אלא גם כהתבטאויות גזעניות כלפי תלמידים יוצאי אתיופיה בבית הספר או כלפי קהילת יוצאי אתיופיה כולה. כך מתארת ה': "קרו לי כל מיני מקרים. למשל, כל מיני פליטות פה כאלו, שאולי אנשים לא מתכוונים. אבל, זה

קיים, נגיד, היה איזה מקרה, שהמנהלת אמרה, והיא לא שמה לב שאני הייתי, 'כל הילדים מהמגזר האתיופי, עושים לי בעיות בבית ספר'. א"א מספר:

[אחרי ההפגנות ב-2015] אחד מהמורים, כן. הגיב בצורה כזו 'מה, אני לא יודע, האתיופים האלה עשו בלגן, הרסו את כל החנויות וזה בתל אביב... 'תשמע, איך התנהגתם וזה וזה'... היה לנו ויכוח ולא הסכמנו אחד לשני, לקח לנו הרבה זמן אחרי זה לחזור לדבר בינינו. אבל בסופו של דבר חזרנו. התנצלנו אחד לשני.

גם במקרה של גזענות מצד אנשי הצוות, אפשר היה לשמוע על מקרים שבהם נעשה חיבור בין זהותם התרבותית של המורים יוצאי אתיופיה לבין זהות מקצועית נחותה יותר: "הרבה פעמים קורה לי גם שנגיד יש מורים חדשים שמגיעים לבית ספר ואני כבר, כאילו, אני הרבה שנים בבית ספר. עכשיו, אני ככה שוטפת לעצמי כוס, אז הם אומרים 'את יכולה לשטוף לי גם? כאילו, חשבו שאני המנקה שם' (ראיון עם א"מ).

מתוך הממצאים נמצאה גם דוגמה ל"גזענות חיובית": "[...] או, שהייתה סטודנטית שבסוף שנה, היא אומרת, 'וואי, ה', אני שמחה שיצא לי להכיר אותך. כי ככה הכרתי אתיופית" (ראיון עם ה'). גזענות מסוג זה מייצרת אמירות טובות ונעימות, אולם במהותה היא אינה שונת מהגזענות השלילית מכיוון שזוהי התייחסות אל אדם על פי השתייכותו הקבוצתית ולא על פי "האישיות, התכונות, הכישרונות, האהבות או הייחוד האנושי" (גור זיו, 2015: 45).

שתי מורות תיארו בפנינו גזענות שהופנתה אליהן מצד מפקחות. י' תיארה מקרה שקרה לה בתחילת דרכה המקצועית כמורה:

הייתה מפקחת שאני לא אגיד את שמה, ואז התקשרתי אליה, ו... אז היא אמרה לי, אמרה לי איך קוראים לך? אז אמרתי לה ת'שם, אז היא אומרת לי יו... את ממש לא נשמעת אתיופית, אז אמרתי לי למה אז כאילו, בגלל שאני לא נשמעת אתיופית את כן רצית להיפגש, אבל שאני נשמעת אתיופית אז לא... ומשם התחיל ויכוח ביני לבינה, ואמרתי לה בוא ניפגש, היא דחתה אותי כל הזמן, לא רצתה להיפגש, ולא היה לי כאילו ללכת כאילו, כי עכשיו, עכשיו אני אשרוף לעצמי את כל החיים בגלל שהמפקחת הזו לא רוצה להיפגש איתי, ואני אלך, אני אעשה בעיות, מלחמות, החלטתי שאני לא עושה, אמרתי אני נלך לכיוון אחר.

מ' תיארה התייחסות של מפקח שליווה אותה לאורך שנים בעבודתה:

אז עכשיו מה שקרה זה אחרי שנתיים את מלמדת בבית ספר ואת מקבלת שנה שלישית קביעות. מה עשו לי, כל שנתיים היו מעבירים אותי מבית ספר. כל שנתיים אני... מתחברת לאנשים, מכירה אנשים, אני כבר בונה את השם שלי, אני בונה כבר את הזה. כל שנתיים הוא בכוונה היה מעביר אותי... אז איזה יום אחד... באיזה... מתי זה היה, כבר התעצבנתי, הלכתי אליו, אמרתי לו מה אתה עושה... למה אתה עושה לי את זה וזה, הלכתי למפקח... אמרתי לו 'למה אתה עושה את זה, למה אתה עושה את זה בכוונה, זה נראה כמו בכוונה'. אז הוא אומר לי... הוא נעלב... הוא אומר לי 'אל תחשבי על זה'. אמרתי לו על מה אני לא צריכה לחשוב? אחר כך פתאום נפל לך האסימון כזה, אמרתי 'אה, בגלל שאני אתיופית כאילו? אתה עושה את זה בגלל שאני אתיופית?' אמר לי 'את אמרת'. אמרתי לו 'אבל אתה נתת לי את הרעיון'... אז מזה עשה לי ממש לא טוב, ידעתי שזה בגלל שאני אתיופית, התחיל להעביר אותי מבית ספר לבית ספר, למרות שהוא לא הכיר אותי.

יש לציין כי שתי המורות הללו פרשו ממערכת החינוך בסופו של דבר.

גזענות מצד הורים

המורים שראינו תיארו גם מקרים של גזענות שהופנתה אליהם מצד ההורים. במקרים מסוימים הייתה זו גזענות מפורשת מאוד: "בשנה אחר כך, פתאום ההורים החליטו שלא מוכנים לקבל מורה אתיופית לבית ספר שלהם... נכנסו למנהלת: 'מה פתאום שמורה אתיופית תלמד בזה שלנו', ואז כתבו מכתב לפיקוח שהם לא מוכנים" (ראיון עם א"מ). במקרים אחרים, הייתה זו גזענות שהייתה מבוססת על הקשר שבין זהות תרבותית לזהות מקצועית – התדהמה מכך שהאישה יוצאת אתיופיה היא מורה: "ההורים כן אני יודע ששמו עין אה... עקומה טיפה... הורים שנגיד שאלו אותה 'למי את שייכת? כאילו מטעם מי את כאן?' כביכול שהיא איזה בת שירות או לא יודע מה" (ראיון עם ד'). א"י מוסיפה: "אה... היו כזה, את יודעת, בחדר מורים אה... כאילו ההורים מחפשים את המורה לאזרחות ולא מוצאים אותה, כאילו דברים מהסוג הזה, שבסדר".

י' מחברת גם בין הרקע הסוציו-אקונומי של ההורים:

כמובן גם פה היה לי מקרה שכל ההורים, בגלל שהם באים מראשון, בחלק
המערבי של ראשון, ההורים שמה היו... אני לא ישכח, אחרי שנכנסתי
לכיתה, איזה אימא אחת אומרת לי – 'איפה המורה'... אז אני אומרת לה –
'אני המורה', היא פשוט התרגזה ועמדה בקצה הכיתה ולא זזה משם. היא
חיכתה לעוד הורים כנראה שיבואו...

המרואינת נ' מתארת חוויה כמעט זהה, ובעקבותיה תהייה לגבי אופן ההתמודדות עם גילויים
בוטים של גזענות: "עברה איזה אימא ואמרה לי (מחקה בקול גבוה), יש שמה שלולית... אני
חושבת שצריך לנקות את זה. יש שמה משהו, את רוצה שאני אבוא להראות לך? ואני כזה,
אני אעביר את זה למנקה..."

תפקיד המנהל

כפי שראינו, הן על פי הנתונים הכמותיים, הן על פי הנתונים האיכותניים, מורים יוצאי אתיופיה
חשופים להתבטאויות גזעניות שמופנות אליהם מצד תלמידים, מצד הורים ומצד אנשי צוות.
מתוך הראיונות שערכנו עלה כי תפקידו של המנהל בתמיכה באנשי הצוות שנחשפו לגילויי
גזענות הוא קריטי. כך למשל, מתארת י': "אבל היו הורים שלא כל כך אהבו... כנראה. בסוף
שנה גיליתי את זה, ואז הם אמרו... כאילו... מה, מה הבאת לנו ת'אתיופית הזאת, זה, איך
את מביאה, אז המנהלת ממש עמדה, והיא אמרה סליחה, אני בוחרת לי ת'צוות שלי, והצוות
שלי הכי טוב, וזה מה שיש, והשתיקה אותם בצורה כזו". גם במקרה של א"מ, כאשר ההורים
פנו למנהלת כדי לפטרה, המנהלת היא זו שיצאה להגנתה:

היא קיבלה ממש עצבים. היא אמרה: 'מה, על מה אתם מסתכלים?
תסתכלו על הכישורים. מה אתם... היא מורה מדהימה, והיא מורה טובה,
ובשום פנים ואופן אתם לא... היא לא תצא. תעשו מה שאתם רוצים' [...]
ואז הם כתבו מכתב לפיקוח וגם היא כתבה מכתב לפיקוח. ובזכותה בעצם
נשארתי בבית ספר.

על פי פרידמן (1990), אחד מתפקידיו של המנהל כמנהיג פדגוגי הוא לטפח אקלים חיובי
בבית הספר. בתחום זה פועל המנהל לקביעת הנורמות והעמדות של הצוות החינוכי, שיש להן

קשר ישיר או עקיף ללמידה בבית הספר (פרידמן, 1990). למנהל, כמנהיג חינוכי, יש את היכולת לשנות את התרבות הבית ספרית (Barth, 2002) ועליו לחתור "לעיצוב תרבות בית ספרית הרואה בעושר ובשונות התרבותית של קהילת בית הספר יתרון והזדמנות לפיתוח ההון החברתי בקרב חברי קהילת בית הספר" (אדלר, 2008, עמ' 14).

מנהלים שנאבקים עבור המורים בני הקהילה האתיופית מתווים דרך ותרבות בית ספרית. ה"ט מספרת:

ואז היא [המנהלת] אמרה, 'יש לי פה מורה אתיופית... שהיא כבר תשע שנים מורה בבית הספר הזה, אבל באותו רגע, שהיא התקבלה לבית ספר, כל ההורים התנגדו, שהיא תלמד את הילדים. וכולם הרימו יד אחת נגד המורה, ופשוט המנהלת התעקשה להשאיר אותה ולקחה את ההורים לשיחה, ועשתה מאמץ שהיא תישאר, והיא בסוף נשארה, וכבר תשע שנים עברו, והכל בסדר.

ה"ט היא מורה שרק נקלטה בבית הספר. מבחינתה, תיאור המקרה הזה, מסמן לה כי היא רצויה וכי יש לה מקום בו. גם נ' היא מורה שזו שנתה הראשונה בבית הספר. נ' מספרת על המנהל שלה: "הוא [המנהל] כל הזמן שואל אותי... נ' ראיתי בפייסבוק איזה בחורה שדיברה על גזענות, מה זה, באמת את חווה את זה? הוא בן אדם הוא נדיר, הוא מחלל אחר".

מתוך הראיונות שערכנו, נוכל לומר שכאשר המנהלים נותנים גיבוי למורים יוצאי אתיופיה בהתמודדותם עם גילויי הגזענות, המורים מרגישים שייכים ורצויים יותר וגדל הסיכוי שהם יצליחו להתגבר על הקשיים ולהישאר במערכת.

מנהלים שקלטו מורים יוצאי אתיופיה בבית ספרם הבינו, לעיתים בדיעבד, שהעסקתם של אלה אינה מובנת מאליה. אחת המנהלות שראיינו, מ"ח, מספרת: "כשבאו [ההורים] להגיד שהיא לא משתלטת על הכיתה, אז היה גם איזה דיבור כאילו מה פתאום עם הקהילה. אבל לא היה את זה. אנחנו נגד, כאילו לא קמו נגד". בתשובה לשאלה איך היא הגיבה לאותן טענות של ההורים ענתה מ"ח: "אמרתי שזה החלטה מקצועית שלי, ואני קובעת, ואנחנו נעשה את המקסימום כדי לעזור לה להצליח. גם כי באופן עקרוני אנחנו רוצים שהיא תצליח, וגם כי אנחנו רוצים שהילדים ילמדו. מאוד רציתי שזה יצליח. באמת מאוד".

ד', מנהל נוסף שראיינו, מספר:

בכל מקרה, ממה שאני כן מבין, אוקיי? קצת אחרי שדיברתי עם נ', ואחרי שקצת, קצת דיברתי עם עוד אנשים ועוד מנהלים אה... אני מבין שכנראה יש פה איזושהי... קהילה שהיא כרגע בממוצע - שוב סטטיסטית... מוחלשת, חלשה, לא משנה [...] יכול להיות שמישהו מראיין כמה, לא נפל על נ'... והוא רואה איזושהו דפוס, והוא רואה משהו שקצת חוזר על עצמו והוא מתחיל לגבש איזה סטיגמה.

למרות שקליטת מורה יוצא אתיופיה עלולה להעמיד בפניהם קשיים, המנהלים מביעים גם עמדה אידיאולוגית לגבי מהלך זה. א"ק אומרת בהקשר זה: "[...] אתה לא יכול לדבר על להכיל ילדים ואתה לא מכיל מורים." והמנהלת מ"ח מוסיפה: "זה האג'נדה החברתית שלי. אני מאמינה שבכל מקום צריכים להיות מכל הסוגים ומכל המינים. ומי שרוצה להיות מורה אני אשמח שהיא תהיה בבית ספר הזה".

התפיסות הללו, שמביעות שתי המנהלות, תואמות לתפיסה כי אחד מתפקידי המנהל הוא פיתוח תרבות ואתוס בית ספרי הנסמך על ערכים דמוקרטיים ועל הכרה בשונות ובשוויון (אדלר, 2008). מתוך הראיונות ומתוך התשובות לשאלונים ששלחנו במסגרת מחקר זה, אפשר לראות כי לא כל המנהלים מממשים בהתנהגותם תפיסה זו. אחד המנהלים מספר:

מאז 2005 מנסה למצוא עבודה, וכל פעם דוחים אותי בלך ושוב בטענה שאין מקום, כשבמקביל הם מקבלים את החברים שלי מהמכללה. או שמושכים אותי בכוונה עד סוף אוגוסט ולבסוף אומרים המקום מלא. המנהלים ממולחים מאוד בקטע הזה, ושום מילה שלהם אינה גזענית, רק במעשיהם זה מוכח. מעשה: מנהלים אמרו לי אתה דוגמה לבית ספרנו, מחפשים אנשים כמוך, האם יש לך תעודה, תואר? כשאני ניגש עם התעודות אומרים: אה! אני מלא מורים מפה לפה, אני מחכה שיתפנה מקום.

גם י' הוסיפה בהקשר זה: "עצם זה שמנהלות לא רצו לקבל אותי, רק בגלל היותי אתיופית ולא משהו אחר, וזה... משהו צריך להשתנות, כאילו, ברמה של מפקחות, מנהלות, משרד החינוך, צריך פשוט לשנות את זה".

ואכן השאלה היא כיצד משנים זאת? כיצד מסייעים לקליטתם המוצלחת של המורים יוצאי אתיופיה בבתי הספר? כל המנהלים המרואיינים הצביעו על צורך בתמיכה מערכתית בהשמה ובקליטה של מורים יוצאי אתיופיה. בתשובה לשאלה מה צריך לעשות כדי שיהיו יותר מורים

בני הקהילה ענתה א"ק: "קודם כל אני חושבת שצריך קצת לחנך את המנהלים אם זה המצב [...] ואולי צריך להיות... גם... משהו את יודעת אולי מחוזי?" מנהלת אחרת אמרה: "כמו שיש לי מורה עולה מאוקראינה, שמלמדת אנגלית והמשרד נותן שעות מצי'נג שעות מורים עולים, לגיבוי של השנתיים, זה מאסט" (מתוך ראיון עם מ"ח). נושא תוספת השעות על גם בראיון עם המנהל ד':

אני אומר לך שהאסימון נפל לי שיש פה מורה אתיופית רק אחרי שכבר קיבלתי אותה לעבודה. בקליטה זה בכלל לא... גם אחר כך גיליתי שמגיע לי שעות נגיד, אז אמרתי וואי איזה קטע [...] האמת שאחרי שגיליתי שיש תמיכה כן ניסיתי למשוך לפה עוד איזה... לא, תשמע זה משמעותי, אבל לא מצאתי מישהו טוב. כאילו מצאתי כמה פחות טובים וזה לא היה לעניין.

עוד הוסיף ד' בעניין זה:

אני חושב שאם הסטודנט או הסטודנטית... יוצאי הקהילה ידעו נגיד שיש שעות שזה - עכשיו שוב יש פה משהו קצת רגיש, כי מה אני נכה שצריך אה... זה? אבל לא משנה, לפחות שידעו ברעיון סתם לזרוק איזה [...] כאילו להגיד... כן אתה יודע זה לא שאני... יש לי מה להציע, אבל סתם שתדע שיש גם את זה, ואת זה ואת זה. זה יכול לעזור להם כאיזה משהו בכרטיס ביקור.

כפי שמבחין ד', מבחינת יוצאי אתיופיה העדפה מתקנת היא נושא רגיש. לעומת קליטה של מורים עולים חדשים, הרי שיוצאי אתיופיה חיים בישראל 30-40 שנה וחלקם הם בכלל ילידי הארץ. לעומת אוכלוסיות אחרות, כמו נכים, הרי שליוצאי אתיופיה אין נחיתות פיזית לעומת מורים אחרים. התייחסות אליהם כאל עולים או כאל בעלי יכולות מוגבלות היא בעייתית וממשיכה את חוויית תיוגם כמקרה מיוחד, חלש, שיש לעזור לו. העדפה מתקנת זו עלולה להנכיח שוב את "המבט הלבן" המושת עליהם.

עם זאת, מתוך הנתונים שאספנו אפשר לראות שהעסקתם של יוצאי אתיופיה בבתי הספר מעלה קשיים - מצד תלמידים, מצד הורים ומצד אנשי צוות אחרים. מתוך הממצאים אפשר להסיק כי כל מנהל או מנהלת שייבחרו להעסיק מורים בני הקהילה האתיופית, יאלצו להתמודד עם התנגדויות ואתגרים מצד התלמידים, הצוות וההורים. במצב כזה, העדפה מתקנת של מורים בני הקהילה, הפועלת באמצעות תוספת שעות הוראה, עשויה לעודד מנהלים להעסיקם. שנהב ויונה (2008) טוענים, כי העדפה מתקנת מבחינה סוציולוגית היא

תהליך של הגזעה. עם זאת, כפעולה שבאה לתקן פעולות של דיכוי, אין ליצור סימטריה אתית בינה לבין גזענות המתבטאת בדיכוי של קבוצות מוגזעות (שנהב ויונה, 2008). על כן, אם בוחרים לנקוט בדרך של העדפה מתקנת, יש לעשות זאת מתוך שקיפות מלאה הן כלפי המנהלים, הן כלפי יוצאי אתיפיה ומתוך שיחה וברור של תחושתם של המורים בנוגע למעשה זה³. המורים חייבים לדעת שקליטתם בבית הספר לא נועדה רק לשם תוספת שעות, אלא שהם נתפסים כבעלי יכולת מקצועית.

סיכום, מסקנות והמלצות

כסיכום כללי לדוח נבקש לחזור בתמציתיות על עיקרי הממצאים ולהמליץ על כמה כיווני פעולה שעשויים לסייע בקליטת מורים בני הקהילה האתיופית בבתי ספר.

הממצאים שהתקבלו בחלק הכמותי של המחקר מצביעים על כמה תופעות. שביעות הרצון הכללית מעבודת ההוראה ומן ההשתלבות בבית הספר דומה אצל המורים יוצאי הקהילה האתיופית, למורים בקבוצת ההשוואה ואפשר לאפיין אותה כבינונית-גבוהה. בערך שני שלישי מן המורים מדווחים על שביעות רצון גבוהה מעבודת ההוראה, וקצת פחות מ-60% מהם תופסים את בית הספר כמשתדל ליצור תנאים שיאפשרו למורים להצליח בעבודתם.

תחושת ההשתייכות לבית הספר אינה שונה בשתי הקבוצות וגם היא נתפסת כגבוהה בקרב כשני שלישי מן המורים. ההשפעה על תרבות בית הספר ועל ההחלטות המתקבלות בו אינה גבוהה (30-40 אחוזים), אך הרגשת החופש לעמוד על דעות המורים וכן הפתיחות של בית הספר להקשיב לרעיונות חדשים היא גבוהה יותר ומדווחת על ידי כ-60% מן המורים, ללא הבדל בין הקבוצות.

העמדות והתפיסות של המורים בנוגע לרב-תרבותיות ולרמת הסובלנות בבית הספר, מצביעות על הבדלים בין שתי הקבוצות. ראשית, המורים יוצאי הקהילה האתיופית מביעים עמדה חיובית יותר כלפי רב-תרבותיות וסבורים יותר מעמיתיהם כי חשוב לשלב בבית הספר מורים מרקע תרבותי מגוון. שנית, מורים יוצאי הקהילה האתיופית מתארים את האווירה בבית הספר כסובלנית ומכבדת יותר מאשר עמיתיהם.

בערך 30% מן המורים יוצאי הקהילה האתיופית מדווחים על חשיפה לאמירות גזעניות מצד תלמידים, מורים או הורים. זהו שיעור גבוה, המלמד על כך שכמעט כל מורה שלישי שמע

³ במקרים שבהם שעות אלה ניתנות עם סייגים מסוימים, למשל, הן אינן נספרות לוותק. יש לוודא שהמורה וגם המנהל מודעים לעובדה זו ומסכימים לתנאי זה.

הערות גזעניות ביחס למוצאו. אומנם הממצאים הכמותיים מצביעים על רמה די גבוהה של שביעות רצון והערכה גבוהה למדי של רמת הסובלנות בבית הספר, מה שנראה כניגוד לדיווח על החשיפה לגזענות. אפשר להסביר את הניגוד הזה בכמה דרכים: ההשפעה של האמירות הגזעניות על תחושת הרווחה אינה מיידית, אולם היא מחלישה את כוח העמידה בפני לחצים, ועלולה להביא בשלב מסוים לנשירה (כפי שמעידים כמה מן המשתתפים). הסבר נוסף הוא כמותי – רוב המורים לא נחשפו לאמירות גזעניות ולכן הן לא השפיעו ישירות על שביעות הרצון הכללית מן העבודה. נוסף על כך, יתכן שמנגנוני התמודדות, כגון תמיכת עמיתים ותמיכת המנהל, סייעו להתגבר במידה מסוימת על החוויה הקשה של חשיפה לגזענות.

הממצאים האיכותניים הראו באופן ברור כי זהותם המקצועית של מורים יוצאי אתיופיה קשורה באופן מהותי לזהותם התרבותית, ושהאופנים שבהם מתקבלים מורים אלו בקרב קהילות בתי הספר תלויים במידה רבה בגורמים חיצוניים כגון תפיסת החברה את קהילת יוצאי אתיופיה בישראל והנחות מוקדמות לגבי יכולתם של מורים בני הקהילה. זהו שלוש מקורות עיקריים לקשיים הנערמים בפני המורים יוצאי הקהילה האתיופית בדרכם להשתלבות מוצלחת בבית הספר. אחד מהם הוא אפליה. חלק מן המורים יוצאי אתיופיה דיווחו על תחושה של אפליה בקבלה לעבודה ובקבלת תנאים ותפקידים בבית הספר. ההרגשה בנוגע לאפליה קיבלת תמיכה מנתון אובייקטיבי – שיעור המורים יוצאי אתיופיה הממלאים תפקידים של רכז (שכבה או מקצוע) נמוך במידה רבה מאוד מאשר בקרב קבוצת ההשוואה, למרות שהם דיווחו על רצון לקבל תפקידים כאלה. המקור השני הוא נטל ההוכחה, שכונה בפי המרואיינים "מס אתיופים". הכוונה היא לכך שהם מרגישים כי מצופה מהם להוכיח את עצמם מעל ומעבר למורים אחרים, בשל היותם יוצאי אתיופיה, כדי לזכות באמון

שמורים אחרים זוכים לו מבלי לעשות מאמץ מיוחד ולהוכיח את עצמם. המקור השלישי הוא חשיפה לגזענות. כל המורים שרואיינו תיארו התמודדות עם גילויי גזענות יומיומיים. בחלק מן המקרים הגזענות הייתה ישירה ובוטה, והתבססה על סממנים פיזיים כמו צבע העור, סוג השיער, מבנה גוף ופנים (במיוחד הערות מצד ילדים). במקרים אחרים הגזענות הייתה מוסווית ומשתמעת, כגון התבטאויות גזעניות כלפי תלמידים יוצאי אתיופיה בבית הספר או כלפי קהילת יוצאי אתיופיה כולה.

הממצאים האיכותניים העלו עוד, שאחד המקורות המערכתיים המשמעותיים ביותר לעמידה בפני הקשיים הוא המנהל. מנהלי ומנהלות בתי ספר הם אנשי המפתח העיקריים הדרושים לשילוב מוצלח של מורים בני הקהילה בעבודתם עם תלמידים, עם צוות בית הספר, עם הורים ועם גורמים במשרד החינוך.

המלצותינו להמשך הפעילות נחלקות לארבע קטגוריות: פעילות בקרב מנהלים, פעילות במסגרת הכשרת מורים, פעילו בקרב הורים והמשך מחקר נדרש.

פעילות בקרב מנהלים: לנוכח הממצא בדבר התפקיד הקריטי שממלאים מנהלים בקידום ההשתלבות של מורים מהקהילה האתיופית בבתי הספר, מומלץ לפתח מודולה שתשתלב בהכשרת המנהלים של "אבני ראשה" ושתעסוק בגיוון תרבותי ובחשיבותו במערכת החינוך. כחלק מהלמידה יעסקו המנהלים גם במחסומים הניצבים בפני מורים המגיעים מקבוצות מיעוט תרבותיות וביכולתם לסייע בהסרתם.

במידה ונמשכת תוספת שעות עבור מורים יוצאי אתיופיה יש לידע על כך את המנהלים ולבחון איתם גם את המשמעויות עבור המורים (ראו פרק המנהלים).

פעילות במסגרת הכשרת מורים: עבור חלק מהמרוויינים, תהליך ההכשרה להוראה כלל גם תהליך של היכרות עם האופן שבו נתפסת זהותם התרבותית, וסימונם כ-"אתיופים" על-ידי עמיתים ומרצים. יש חשיבות בעינינו ליצירת מרחב בו יוכלו בני הקהילה, במידה ויחפצו בכך, לבטא את זהותם התרבותית. המכללות להוראה יבחרו באיזה אופן הן מעודדות ומאפשרות יצירת מרחב שכזה. לדוגמא, מפגשים מונחים של מורים בני הקהילה, שמטרתם תהיה שיתוף בחוויות והתייעצות עם עמיתים לגבי התמודדות עם קשיים ואתגרים.

פעילות עם הורים: אחד המקורות ליחס ענין ולהערות גזעניות, בהם התנסו הורים בני הקהילה, הוא הורים. לנוכח התחזקות השפעתם של הורים על הנעשה בבתי הספר, מוצע לגייס את ההורים לצורך קידום שילוב מוצלח של מורים בני הקהילה. פעולה כזאת יכולה להיעשות על ידי המנהל בשיתוף עם ועד ההורים, והיא תופנה לאוכלוסיית ההורים בבתי ספר שבהם מלמדים מורים יוצאי אתיופיה.

המשך מחקר:

- גננות יוצאות אתיופיה במערכת החינוך.

- הכשרת בני הקהילה להוראה:

הבחירה בתחום ההוראה - מה מניע את בני הקהילה לבחור בתחום זה?
מקצועית? מלגות ייעודיות לתחום? חוסר באפשרויות אחרות?

התמודדות של בני הקהילה בתוך המכללות להכשרת מורים – כמה מתחילים וכמה מסיימים? מהם החסמים הניצבים בפניהם?

רשימת מקורות

אדלר, ח' (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. ירושלים: אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

בליבר, א' (2004). האם קיימת 'גזענות חדשה'? (תרגום: א' להב). תיאוריה וביקורת, 24, 83-73.

ברוש, ח' (1995). המורה הערבי בבית הספר העברי. החינוך וסביבו, 17, 97-116.

גולדבלט, ה' ורוזנבלום, ש' (2011). בין "שם" ל"כאן": ערכים, צרכים וחלומות של בני נוער עולים. מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, 47(3-4), 615-593.

גופמן, א' (1989). זהות האני בחיי היומיום (תרגום: ש. גונן). תל-אביב: הוצאת רשפים

גור זיו, ח' (2015). נגד גזענות: העצמת ילדים/ות בגיל הרך. בתוך ריבלין, נ' (עורכת) שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון. ישראל: האגודה לזכויות האזרח בישראל.

דיין, נ' (2015). השתלבות יוצאי אתיופיה בישראל: תמונת מצב מסמך מדיניות. הגירה, 4, 11-1.

היישריק, מ', ורטהיים, ח' וחיימוב-אלי, ר' (2010). חדר מורים משלב: שילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודיים. דו"ח מחקר, היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.

וורקו מניגיסטו, ו' (2014). מתבגרים יוצאי אתיופיה במעבר בין תרבותי: הקשר בין זהות אתנית ואפליה נתפשת ובין נשירה ממערכת החינוך להתנהגויות סיכון. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ירדאי, א' (11.5.2017). "חלק מהתערוכה", הארץ. אוחר מתוך:

<https://www.haaretz.co.il/opinions/.premium-1.4087143>

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל. לקט נתונים לרגל חג הסיגד. הודעה לתקשורת. אוחר מתוך:

http://cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=826

מהרט ד', פולברמכר י' ודייויס ר', (2018). שילוב מורות ומורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: נייר עמדה של צוות חשיבה בין מכללתי. מכון כרם ומכללת אורנים.

מסרי, ר' (בהכנה). *חוויות של מורים ערבים המלמדים בבתי ספר יהודים*. עבודת גמר לתואר מוסמך, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב.

פנון, פ' (2004). *עור שחור, מסכות לבנות*. (תרגום: ת' קפלנסקי). תל אביב: ספריית מעריב.

פרידמן, י' (1990). על אפקטיביות ואקאונטביליות בארגון. *עינים במינהל ובארגון החינוך*, 16, 104-81

פרידמן, י' (2000) תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון סאלד

קוזמינסקי, ל' (2008) זהות מקצועית בהוראה. שבילי מחקר, 15, 13-18.

רבינוביץ', מ' (2017). *שילוב תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך*. מסמך שהוגש לוועדה לזכויות הילד. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחר מתוך:

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/9e4a8343-9ff6-e611-80ca00155d020699/2_9e4a8343-9ff6-e611-80ca-00155d020699_11_10443.pdf

רן, ע' (2017). *הכשרתם ושילובם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה*. דו"ח של מרכז המידע הבין מכללתי במכון מופ"ת, תל-אביב.

שמואל, נ' ושמעון, מ' (2012). *גוונים של שייכות: תכנית חינוכית למורים בבתי ספר הקולטים תלמידות ותלמידים יוצאי אתיופיה*. ישראל: מכון מרחבים.

שנהב, י' וחבר, ח' (2002). המבט הפוסטקולוניאלי. *תיאוריה וביקורת*, 20, 9-22.

שנהב, י' ויונה, י' (2008). מבוא: גזענות מהי? בתוך י' שנהב וי' יונה (עורכים), *גזענות בישראל* (13-46). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

שץ-אופנהיימר, א' (2015). תכנית תספ"ה (תכנית סטודנטים פרחי הוראה): תכנית ייחודית להכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית. *איגרת דיגיטלית לנשיא/ראשי המכללות להוראה*, 7-13.

Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59 (8), 6-11.

THE INTEGRATION OF TEACHERS FROM THE ETHIOPIAN COMMUNITY IN SCHOOLS

Abstract

Background

Integrating teachers from the Ethiopian community in the educational system has become an important goal for the Ministry of Education, towards which resources from a variety of areas are allocated. One of the main examples of this is the "Tespá" program, which provides aid and support for teachers of the Ethiopian community, from the years of training at various teacher's colleges to assistance with job placement in schools. Despite the high importance that the system places on this, up to a few years ago, most of the research has focused on the integration of Ethiopian students in the education system, and the research-based information on integrating teachers is very limited. This study was conducted with the goal of closing the informational gap on the subject of integrating teachers of Ethiopian origin in schools in mind.

The Study's Objective and Questions

This study was conducted through the initiative of the Merchavim institute and it illuminates the personal and professional experiences of teachers from the Ethiopian community in the classroom and in the school. The questions presented in this study are as follows:

How do teachers from the Ethiopian community perceive their integration into the school-wide system?

What are the factors that promote or inhibit the integration of teachers from the Ethiopian community into the education system?

How does the integration of teachers from the Ethiopian community impact the school?

How does working in the school effect the identity of teachers from the Ethiopian community?

The Research Method

With the goal of reaching as full an understanding as possible of the subject matter of this research in mind, we applied both a quantitative and a qualitative method for gathering and analyzing the data. For the quantitative part we used a structured questionnaire that was given to 77 teachers of Ethiopian origin and a comparison group of 78 teachers who are not from the Ethiopian community. All teachers work in elementary or post-elementary schools in the secular and religious school systems. The length of time the teachers had worked in the education system is similar in both groups (approximately six years). The groups differ with regard to the type of job the teachers do: management jobs (grade coordinator or coordinator of subject matter) are more than twice as common in the comparison group (37%) as in the Ethiopian group (17%).

The questionnaire included four topics: job satisfaction (an example statement being “I am satisfied with my job as a teacher”), the perception of the tolerance in the environment (an example statement being “in the school they work hard to promote tolerance and acceptance of those who are different”), being exposed to racist comments (an example statement being “I have received racist comments from the students”), a feeling of belonging in the school (an example statement being “I feel like I belong in the school community”). Teachers from the Ethiopian community were also asked to describe a well-remembered event in which, according to their opinion, their origin influenced their process of integration into the school. The quantitative data was gathered through 15 interviews, among them 9 interviews were with teachers of Ethiopian origin who are currently teaching, three interviews were with school

principals and three were with teachers from the Ethiopian community who had quit teaching.

The study's limitations: the data for this study was collected almost exclusively from teachers who had integrated into schools and were teaching at the time. Teachers who had not integrated successfully into schools after attending teacher's college, or those who had quit their job, were not included in the study. A separate study is needed for teachers who didn't succeed at integrating or those who quit their job.

Quantitative Findings

1. **A very high sense of self-efficacy-** more than 85% of the teachers—in both groups—perceive their teaching abilities as high. General job satisfaction is at a high-medium level (approximately 70% are satisfied) and no difference between Ethiopian and non-Ethiopian teachers was found.
2. **The level of tolerance** and respect for other people in the schools was seen as medium: approximately 60% of the respondents—in both groups—think that the atmosphere in their school is one of respect for all members of staff and that the school does much to promote tolerance. Teachers of Ethiopian origin believe more than other teachers that the school in which they work reflects Israeli society in full and teachers of Ethiopian origin believe much more than their colleagues that integrating teachers of many cultural backgrounds in every school is important.
3. **Exposure to racist comments:** overall, about a quarter of the teachers reported being exposed to racist comments (whether about themselves or others). More specifically, 30% of both groups reported being exposed to racist comments from students, 24% of Ethiopian teachers reported being exposed to racist comments and 13% of teachers from the comparison group (the difference is marked) and being exposed to racist comments from parents was reported by 28% of Ethiopian teachers and 20% of teachers from the comparison group.

- 4. The feeling of belonging to the school** was equal in both groups and it can be characterized as medium-high: about two thirds of teachers had a strong sense of belonging to the school. We also found that 60% of each group feels that they can advance and attain central positions in their school. The same goes for feeling that one can stand their ground concerning their opinions and suggest improvements which will be heard. No noticeable differences were found between either group.

Qualitative Findings

- 5. One's professional and personal identities are intertwined:** during the training process, students from the Ethiopian community learn that their professional identity can not be separate from their cultural identity. Two central phenomena exemplify this process. One is representing the community— all teachers who were interviewed said that they play some part in the relationship between the Ethiopian community and the school in which they work and feel that they “represent” the whole community. The second is an ‘Ethiopian tax” (the phrase is a quote from the interviewees), as one of the teachers describes it: *“I feel that I have to be the best I can be in order to show that Ethiopian teachers can be good teachers too”*.
- 6. An origin-based discriminatory experience:** teachers from the Ethiopian community described experiences in which they felt that they were discriminated against by the principals, mainly when it came to promotion or attaining positions within the school, or even when it came to getting hired by the school or expanding the scope of their job. The official reason given to them for rejecting their request to be hired or to receive a more important job was not their origin, but considering the circumstances, they had no doubt that it was discrimination based on their origin (for example another similar teacher being excepted to the job while the teacher from the Ethiopian community was rejected).
- 7. Exposure to racism:** the interviews showed that all the interviewees (from the Ethiopian community) described experiencing racism. The racism was directed

at them or at students of Ethiopian origin in their school, or at the Ethiopian community generally. The racism was expressed by students, parents, or staff members—other teachers, school principals, or even supervisors from the Ministry of Education. Some of the expressions of racism were direct and vitriolic, for example when a boy said *“hey, who’s that nigger who’s going to teach me? Do you think so? You’re not going to teach me”*. And another example of a parent’s behavior: *“I will never forget this: when I came into the classroom, some mom says to me: ‘where’s the teacher...’ so I say to her- ‘I’m the teacher’, so she just got mad and stood at the edge of the classroom and wouldn’t leave. She must have been waiting for other parents to come...”*

- 8. Socialization agents for the promotion of the positioning of the Ethiopian community:** teachers described being asked to get involved in activities, the goal of which was to raise awareness of and get acquainted with the Ethiopian community’s culture, especially celebrating the Sigd holiday. One of the teachers felt that she was acting as an agent for promoting tolerance of those who are different generally, by “taking advantage” of her origin.
- 9. The origin’s lack of influence:** a small percentage of the teachers felt that their origin as members of the Ethiopian community was not noticeable to them as they integrated into their job at the school: *“I don’t remember any situation in which my origin was part of any consideration while I integrated into my current place of employment. I suppose that there are some things that are secretly taken into account, but I am not privy to them”*.
- 10.** The interviews showed that the principal’s role is critical to the success of the integration by teachers from the Ethiopian community in the school. The principal’s approach and actions are not just important to the teachers themselves, they also help to create a school culture that promotes tolerance. The principals that were interviewed took an ideological stance which sees promoting the integration of teachers from the Ethiopian community as an important goal and acted in accordance with this ideology: *“and then she [the principal] said ‘I have an Ethiopian teacher... who has been working here in this school for nine years, but back when she was first hired, all the parents*

objected to her teaching the children. And they all acted in collusion against that teacher, and the principal stood her ground and spoke to the parents and made an effort so the teacher would stay, and she did stay and nine years have passed and everything is fine.”

Recommendations

Actions directed at principals: we recommend developing a “keystone” module, on the subject of cultural diversity and its importance in the school system, that will be incorporated into training for principals. As part of their studies, principals will learn about the barriers that teachers from cultural minority groups face and about what they can do to remove them. If additional hours for teachers of Ethiopian origin are still granted, the principals must be told this and they must examine what this means for the teachers.

Actions in the context of teacher training: for some of the interviewees, the training process included figuring out how their cultural identity is perceived as well as what it means to be labeled as “Ethiopian” by colleagues and instructors. We see the importance of creating a space where members of the community can express their cultural identity, if they wish to. The teacher's colleges can choose how to encourage and allow a space like this to be created.