

# "אריתריאה זה לא כמו תל אביב"<sup>1</sup>

## משפחות מבקשי מקלט מאפריקה מתמודדות עם מתחים בגן ילדים בחברה הקולטת<sup>2</sup>

דולי אליהו לוי, מיכל גנץ-מישר

### תקציר

מבקשי מקלט מאפריקה ברחו ממדינות עניות וממצב של מלחמה מתמשכת ומאיימת ובחרו להגיע לישראל כדי לחיות חיים טובים יותר. במציאות הישראלית מתמודדים מבקשי המקלט עם קשיי הגירה, הם חיים בשוליים החברתיים וסובלים מחוסר ביטחון תעסוקתי וממיעוט עוגנים משפחתיים וסביבתיים תומכים.

המחקר נערך בגן ילדים עירוני הומוגני במרכז הארץ, המיועד רק ל-30 ילדים בני ארבע-חמש ממשפחות של מבקשי מקלט מאפריקה. מטרת המחקר היא לחשוף מתחים חברתיים-תרבותיים-חינוכיים של הורים מבקשי מקלט שילדיהם לומדים בגן הילדים בחברה הקולטת. זה הוא מחקר איכותני-פרשני בתחום החינוך. השתתפו בו 30 הורים בגילים 26-38, גגנת הגן ושתי סיעות. הנתונים נאספו מתוך 24 ראיונות ונותחו באמצעות ניתוח תוכן.

ממצאי המחקר חושפים שתי קטגוריות: (א) צרכים בסיסיים; (ב) זיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן. הממצאים מדגישים את תפקידה המרכזי של הגגנת כמתווכת תרבות בתהליך הקליטה וההכלה של מבקשי המקלט בחברה הישראלית ומלמדים על הצורך ביצירת דיאלוג מכיל, משתף, גמיש ופתוח בין מערכת החינוך להורים המהגרים.

מילות מפתח: גן ילדים, מבקשי מקלט, שילוב, כשירות תרבותית, שיתוף פעולה בין הגגנת להורים

### מבוא

תופעת ההגירה הפכה בשנים האחרונות לסוגיה מרכזית במדינות המערב והיא זוכה לתשומת לב רבה במישור הפוליטי, החברתי והכלכלי (שני, 2015; United Nations, 2017). ילדים ממשפחות של מבקשי מקלט זכאים בישראל, על פי החלטתו של משרד החינוך משנת 2012, לחינוך חובה מגיל הגן - ללא קשר למעמד המשפטי של הוריהם. רוב הילדים משולבים במסגרות החינוך שבעיריות וברשויות המקומיות ברמות שונות של שילוב. מתוך נתונים שהתקבלו ממשרד החינוך ומהעיריות, נמצא כי בתל אביב משולבים כ-622 ילדים, בירושלים - כ-75 ילדים, באילת - כ-23 ילדים ובערד - כ-14 ילדים (משה, 2014).

מאז שנת 2014 אנו פועלות בשדה המחקר החינוכי של קהילת משפחות המהגרים ומבקשי המקלט בישראל. השלמנו כמה מחקרים איכותניים-פנומנולוגיים שעסקו בילדים ממשפחות

<sup>1</sup> הורה בגן ילדים בתל אביב.

<sup>2</sup> המחקר בוצע בתמיכת מרכז מהות למידע, מחקר ופיתוח בתחום תקשורת משפחות - מערכת החינוך, מכללת לוינסקי לחינוך.

מהגרים ובמתנדבים צעירים במסגרות החינוכיות הפורמלית והבלתי פורמלית (בתי נוער, תנועות נוער). במחקר זה בחרנו להתמקד בסביבה החינוכית בגיל הרך, ומטרתנו לחשוף מתחים חברתיים-תרבותיים-חינוכיים של הורים מבקשי מקלט שילדיהם לומדים בגן הילדים בחברה הקולטת. מחקרנו מוסיף נדבך חדש למתחים שאיתם מתמודדים הורים מבקשי מקלט שילדיהם לומדים בגן ילדים עירוני-הומוגני במרכז הארץ.

## רקע תיאורטי

### מבקשי מקלט אפריקנים בישראל

מבקשי מקלט מאפריקה ברחו ממדינות עניות וממצב של מלחמה מתמשכת ומאיימת. ישראל היא מדינה דמוקרטית מפותחת שבה שירותי רווחה ובריאות מתקדמים. לכן, מבקשי המקלט ציפו שבזכות הבחירה במדינת ישראל כיעד להגירה הם לא ימירו עוני בעוני ודיקטטורה בדיקטטורה, אלא קיוו לקיים כאן חיים טובים יותר (קריצמן-אמיר, 2015; Soffer, 2008). מבקשי מקלט מאפריקה נכנסו לישראל בעיקר בין השנים 2006-2013, על פי רוב דרך מדבר סיני. על פי נתוני רשות האוכלוסין וההגירה, מספר מבקשי המקלט האפריקנים בישראל בשנת 2015 היה 45,091 - 73% מתוכם מאריתריאה, 19% מסודן ו-8% משאר מדינות אפריקה והעולם. בישראל חיים מבקשי המקלט האפריקנים בשוליים החברתיים. הם סובלים מחוסר יציבות כללית, תעסוקתית ומשפחתית, גרים בדירות קטנות וצפופות, בתנאי מצוקה ועוני וחווים תחושת ניכור ואי-שייכות חברתית (שמאי, 1994; Kasinitz, Mollenkopf, Waters & Holdaway, 2008).

חויית ההגירה אילצה את מבקשי המקלט לפתח כישורים תרבותיים-חברתיים ולשוניים המאפשרים להם להעז ולנסות להשתלב בחברה הקולטת. הם משתרגים אל תוך החברה הישראלית בעיקר בממשקים כגון שירותי חינוך, רווחה, בריאות, עבודה והמרחב הציבורי. מתיאור מצבם, כפי שהוא מוצג תדיר באמצעי התקשורת ובמחקרים אחרים, עולה כי מעמדם כזרים, ארעיים וחסרי מעמד משמר את המובחנות התרבותית שלהם אפילו יותר לעומת קהילות אחרות. עוד עולה כי הם נאלצים להתמודד עם יחס עוין מצד חלקים נרחבים בחברה הישראלית, עם גילויי אלימות מילולית ופיזית, עם גזענות והדרה וגם עם סכנת גירוש (קריצמן-אמיר, 2015). לאור העובדה שמדינת ישראל לא נטלה עליהם אחריות, גורמים עירוניים החלו מטפלים במבקשי המקלט מאפריקה. מנהל השירותים החברתיים בעיר תל אביב היה הראשון שהציע פתרונות לצרכים הייחודיים של המהגרים (קמפ ורייכמן, 2008), וכיום קולטות אותם גם ערים נוספות, כמו ירושלים, ערד, פתח תקווה ואילת.

ענתבי-ימיני (2015) כותבת כי נוכחותם של מבקשי המקלט מאפריקה שינתה את המרחב העירוני, שעבר תהליך של גלובליזציה של הגירה. כחלק מהשינוי, למשל, רואים אותם במקומות שונים בעיר, רוכבים על אופניים, מנקים רחובות, מטיילים על שפת הים, עובדים בגינון ומועסקים במסעדות. כמו כן, נוכחותם מתגלה לעיתים גם באמצעות צעדי מחאה, כגון הפגנות, חלוקת עלונים או שביתות.

ואולם, אף על פי שמדינת ישראל לא נטלה עליהם אחריות כאמור, הממשלה רואה חשיבות בהענקת חינוך לילדיהם (יונה וקמפ, 2008; קמפ ורייכמן, 2008; משה, 2014; Green, 2014).

לפיכך קיימת דרישה שמערכת החינוך תיערך לקראת מתן חינוך שיבטיח להם רכישת מיומנויות בסיסיות בשפה, היכרות עם נורמות המקום והשתלבות בחברה הקולטת. כך, לפי חוזר מנכ"ל תש"ס 10 (א) (1 ביוני 2000), משרד החינוך החליט כי כל הילדים, ללא קשר למעמדם במרשם האוכלוסין במשרד הפנים, ילמדו בבתי ספר של מערכת החינוך הציבורית ברמות שונות של שילוב. בדרך זו הטילה המדינה על מערכת החינוך את האחריות לקליטת ההגירה ואת החובה לפעול על מנת לסייע למבקשי המקלט להתגבר על קשיי ההגירה ולהסתגל לערכים חינוכיים חדשים בחברה הקולטת. מחקר זה בוחן את המתחים בקרב הורים שהם מבקשי מקלט מאפריקה, וילדיהם לומדים בגן הילדים בחברה הקולטת.

### שיתוף פעולה בין ההורים לגננת בגן הילדים

המדיניות החינוכית במדינות שונות בעולם מאופיינת לא רק בהדגשה של חשיבות הקשר בין ההורים למסגרת החינוכית, אלא אף בביצוע פעולות שמטרתן טיפוח קשר חיובי ודיאלוג מפרה בין הצדדים. במחקרים (גרינבאום ופריד, 2011; פרידמן, 2011; נוי, 2014) נמצא כי מדינות דמוקרטיות רבות פועלות להידוק הקשר בין התושבים למוסדות המדינה ולשיתוף החברה האזרחית בהחלטות המשפיעות על אורחות חייה.

לקשר חברתי ורגשי חיובי בין הורים לגננת יש השפעה בולטת על התפתחות הילד, ההישגים, ההתנהגות והדימוי העצמי, בעיקר כאשר הילדים חשים שקיימת הלימה בין ערכי הבית לבין ערכי הגן. בד בבד קשר זה משפיע לטובה גם על האקלים הלימודי והחברתי בגן ומעלה את תחושת המסוגלות של הגננת (Clarke, Sheridan & Woods, 2010). המושג שיתוף פעולה מתאר קשר הדוק בין הורים לבין הגננת בלי לתאר צד אחד ככביר ומכתיב ואת הצד האחר כעושה דבריו. אופן חלוקת האחריות תלוי במשתנים שונים המקיימים ביניהם קשר: ילדים, הורים, אנשי ממוסד חינוכי, אמצעי תקשורת, אנשי אקדמיה ועוד (טל ובר, 2010; רואר-סטריאר, 2010).

המצבים החיוביים בקשר בין ההורים לגננת נוצרים כאשר הורים רואים את המחנכים כשותפים, כבעלי ברית, כמשאב משמעותי לילדיהם, וכאשר המחנכים רואים את ההורים כמי שאפשר לקבל מהם עזרה. עם זאת, שיתוף הפעולה מלווה לעיתים בקשיים שונים: יצירת קשר, שיח טעון, ראייה סטריאוטיפית ואף התבטאויות קשות. כדי להתגבר על הקשיים המתוארים חשוב שהגננת תציג בפני ההורים את תפיסת הקשר שלה ותברר עימם את תפיסת הקשר שלהם. הכרה מוקדמת באיזו תפיסה אוהזו כל אחד, יכולה למנוע תסכולים וקשיים בעתיד (דיין, 2004; צנלסון, 2014; Arzubiaga, Nogueron & Sullivan, 2009).

### הגישה ההתפתחותית

הגישה ההתפתחותית אקולוגית מבטאת פרספקטיבות תרבותיות בהתפתחות הילדים, ורואה את סביבתם כמורכבת ממערכות הקשורות זו בזו ומשפיעות זו על זו. לפיכך, ככל שהן תפעלנה בתיאום זו עם זו, כך ייטב לילדים מקבוצות מיעוט במפגש עם תרבות הרוב (גרינבאום ופריד, 2011; Bronfenbrenner, 1986, 1995; Mansbach & Greenbaum, 1999). גישה זו נועדה לשקף את ההשפעה ההדדית הקיימת בין כל מעגלי ההשתייכות של הילד - המשפחה, הגן, הקהילה והחברה - על תהליכי התפתחות שלו.

יצירת שיתוף פעולה בין הורים לבין הגנת מורכבת יותר בסביבה של מהגרים או של מבקשי מקלט כי נוסף על הקשיים שהספרות המחקרית בנושא מתארת (Aldous, 2006; Glick & Hohomann, 2007; Carreón, Drake & Barton, 2005; Marriott, 2007) מצטרפים גם קשיים ומחסומים הנובעים ממאפייני המהגרים ומהמפגש בין שתי תרבויות שונות. קשיי שפה, קשיים בהסתגלות והמפגש עם תהליכים חינוכיים חדשים - כל אלה יוצרים תהייה ומהווים מקור למתחים.

מחקרם של סוארס וסוארס (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001) בדק אוכלוסיות מהגרים בעולם ומצא כי מעורבות של הורים חשובה במיוחד בקבוצות הנמצאות בשוליים החברתיים. הורים מהגרים חסרי ידע, מיומנויות ותמיכה חברתית, שהיו בקשר עם בית הספר, התנדבו והגיעו לפגישות עם אנשי חינוך, השפיעו לטובה על חינוך הילדים, הצליחו להתמודד עם הקשיים שמציבה החברה הקולטת ופיתחו הבנה של המציאות החדשה. הבנה זו עזרה להם בהבניית תהליכים ובפיתוח מיומנויות חברתיות, חינוכיות ותרבותיות אחרות, שסייעו להם לעמוד על זכותם לקבל חינוך טוב לילדיהם. בדרך זו הצליחו להתגבר ביתר קלות על קשיי הקליטה וההגירה.

לעומת זאת, המצב בישראל שונה. מחקרים (רסניק, 2010; פרי, 2007; משה, 2014) מוכיחים כי מערכת החינוך הציבורית בישראל לא הצליחה עד עתה לבנות שותפות של ממש עם ההורים המהגרים ומבקשי המקלט. אף לא חוזר מנכ"ל אחד של משרד החינוך התייחס באופן רציני ומעמיק לשילובם במערכת החינוך. כמו כן לא ברור מהן דרכי החינוך המומלצות בגן הילדים, בגיל הרך, הקולט ילדים ממשפחות של מבקשי מקלט - לא ברור אם הגנת צריכה לתת ביטוי למשל לחגים של האחרים, להסביר את המורשת התרבותית שלהם ולכבד את שפת ארץ המוצא שלהם - כל זאת כדי לסייע בשילובם בחברה הקולטת.

במציאות החברתית-פוליטית הנעדרת מדיניות של שיתוף עם ההורים מבקשי המקלט, לגנת יכול להיות מקום מרכזי במיסוד הקשר עימם, בקירובם למסגרת החינוכית מצד אחד, ובמתן ביטוי לתרבותם בתוכנית הלימודים מן הצד האחר. עיצוב תהליכים כאלה מצריך ידע על התרבות האחרת, כשירות תרבותית והיערכות מערכתית. מטרת המחקר הנוכחי היא לחשוף מתחים חברתיים-תרבותיים-חינוכיים בקרב הורים מבקשי מקלט שילדיהם לומדים בגן ילדים בחברה הקולטת.

## מתודולוגיה

המחקר הוא מחקר איכותני-פרשני בתחום החינוך, המשלב בין תיאור, ניתוח, פרשנות והבנה. במחקרים מסוג זה מובלטת התעניינות באינטראקציות במסגרת החינוכית, ביחסי מורים-הורים-ילדים, באסטרטגיות פעולה של המשתתפים, במשמעות התרבותית והאידיאולוגית של תוכניות הלימודים ובמהלכי חיים של אנשי חינוך (שי ובר שלום, 2002; צבר-בן יהושע, 2016). התמקדות הפרדיגמה הפרשנית היא בהבנת עולם ההתנסויות המורכב של הגנת ושל ההורים מבקשי המקלט מתוך נקודת מבטם, תוך הסתכלות הוליסטית על תהליכים המתרחשים אצלם במפגשים הרב תרבותיים בחיי היום יום בגן, בבית ובסביבה. על פי גישה זו, החוקר מתבונן במעשי בני האדם ובשיח שלהם - כפי שהם בעת התרחשותם הטבעית, ללא ניסיון לעשות בהם מניפולציה (אלפרט ושלסקי, 2013; שלסקי ואריאלי, 2016).

המחקר משמיע את קולם האישי של הגננת ושל ההורים, כפי שעולה מהראיונות האישיים. כמו כן, המחקר חושף מתחים בקרב ההורים מבקשי המקלט, על רקע הבדלים תרבותיים בין החברה הקולטת לתרבות ארץ המוצא. שיטת המחקר מאפשרת לאסוף נתונים מהמשתתפים כמקור ראשון, לכן היא עשויה לסייע בהתאמת תוכנית הכשרה מתאימה למחנכים בסביבה רבת תרבותית. הרי ללא הכשרה מתאימה אי אפשר לצפות לקשר משמעותי בין המערכת החינוכית להורים מתרבויות שונות (גרינבאום ופריד, 2011).

המחקר נערך בגן ילדים עירוני שהוקם בשנת 2015 בשכונה הטרונגנית שבה מתגוררים ישראלים, עולים חדשים, מבקשי מקלט ועובדים זרים. הגן הוא הומוגני רב לשוני ומיועד ל-30 ילדים בני ארבע-חמש ממשפחות של מבקשי מקלט מאפריקה, בעיקר אריתריאה וסודן. הגננת בגן היא גננת ישראלית מנוסה, העובדת בגן זה מאז פתיחתו. בעברה עבדה במשך תשע שנים בגן ילדים רב תרבותי ורב לשוני בחו"ל, שבו למדו ילדים ממדינות שונות בעולם. עם חזרתה לארץ חיפשה עבודה בגן בעל מאפיינים דומים. תפיסתה החינוכית מעוגנת ברעיון שהגן צריך להיות מקום מפגש המזמן אינטראקציה לימודית-חינוכית שבאפשרותה לקדם את שילובם של הילדים במערכת החינוך ובחברה הישראלית. הגן, לתפיסתה, הוא גם מקום מפגש בין התרבויות של עולמות הילדים - התרבות הישראלית ותרבות ארץ המוצא: "חיפשתי גן מאתגר, משמעותי ואחר שבו אני יכולה לתרום מהניסיון שצברתי. לא רציתי לעבוד בגן ישראלי רגיל".

במחקר השתתפו: (א) 30 הורים בגילים 26-38: שמונה זוגות ו-14 גברים, ובסך הכול - 22 גברים ושמונה נשים שהגיעו לישראל לפני כשמונה שנים. חלקם הגיעו מאפריקה כזוגות נשואים, וחלקם הכירו ונישאו בישראל. את הנשים פגשנו תמיד יחד עם בני הזוג, ואת שאר הגברים פגשנו לבד, ללא האישה. עיסוקם של הגברים הוא במסעדות, בסופר-מרקטים, במוסכים ובמוסדות חינוך. כל הנשים עובדות במשק בית; (ב) צוות הגן: גננת ושתי סייעות. הנתונים נאספו מתוך 24 ראיונות עומק שהתקיימו במשך כשעה עם כל אחד מן המשתתפים: 22 ראיונות עם ההורים - שמונה זוגות הורים ו-14 אבות ושני ראיונות עם צוות הגן - אחד עם הגננת ואחד עם שתי הסייעות.

בתיווך הגננת, יצרנו לפני המפגשים עם ההורים קשר עם אחד ההורים בגן הדובר אנגלית, תיגרנית ועברית. הורה זה הגיע איתנו לכל הראיונות שהתקיימו בדירות ההורים וסייע בתרגום. לפני כל פגישה הצגנו את עצמנו בפני ההורים, תיארו את העבודה החינוכית שלנו, הסברנו להם את חשיבות המחקר וסיפרנו להם על המעורבות שלנו בקרב קהילת מבקשי המקלט. להלן דוגמאות לשאלות שנשאלו בריאיון עם ההורים: ספרו על חוויה טובה שחווה ילדכם בגן הילדים; מה הייתם רוצים לשנות בגן הילדים ומדוע? ספרו לנו מה אתם עושים בשעות הפנאי; ספרו לנו על התארגנות בבוקר לקראת הציאה לגן הילדים; מה לדעתכם חשוב לעשות למען עתיד הילדים? תארו חוויה משפחתית שלכם; ספרו לנו על חוויותיכם כילדים בגן בארץ המוצא. את הראיונות עם צוות הגן קיימנו בגן הילדים בתום יום העבודה של הגננת ושל הסייעות.

הנתונים האיכותניים נותחו באמצעות ניתוח תוכן, המתמקד 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 ההורים ושל צוות הגן כמשקפים מתחים חברתיים-תרבותיים-חינוכיים בקרב ההורים מבקשי המקלט. זאת ועוד, לפי קריפנדורף

(Krippendorff, 2004), ניתוח התוכן מאפשר תיאור מדויק של הנתונים והסקת מסקנות התקפות להקשרם הרחב. לפני ביצוע המחקר יצרנו קשר עם מנהלת הגן, עם המפקחת ועם האחראית העירונית, תיארונו את מהלך המחקר וקיבלנו את אישורן לביצועו. במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: אנונימיות וחיסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה למשיבים אם להשיב או לא.

## ממצאים ודיון

בבחינת המתחים החברתיים-תרבותיים-חינוכיים בקרב הורים מבקשי מקלט מאפריקה נמצאו שתי קטגוריות: (א) צרכים בסיסיים; (ב) זיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן. ביחס לכל קטגוריה מוצגים המתחים שחשפו ההורים וצוות הגן. בקטגוריית הצרכים הבסיסיים נחשפו מתחים רבים יותר בהשוואה לקטגוריית זיקת הגומלין. ייתכן כי העובדה נובעת מכך שההורים טרודים במציאת מענה לצרכים הבסיסיים של המשפחה, והדבר גוזל מהם את מרב תשומת הלב והזמן, ולפיכך תשומת הלב המושקעת בתפיסה החינוכית מצומצמת יותר, ללא יכולת לראות את היתרונות של אינטראקציות המשמעותיות להתפתחות ילדיהם.

### (א) צרכים בסיסיים - אוכל

מצאנו כי קיים מתח הקשור בהבדלים תרבותיים בין הרגלי האכילה בבית לבין הרגלי האכילה המקובלים בגן הילדים. הגננת סיפרה:

**בתחילת השנה הילדים הגיעו לגן ללא הרגלי אכילה מסודרים ואכלו בידיים. בהתחלה לא נתתי צלחות, כי הצלחות מתעופפות [...] בגן כקבוצה היה קשה להשתלט על הרגלי האכילה, אבל לאט לאט לימדנו אותם לשטוף ידיים לפני הארוחה, ואז להושיב אותם ליד שולחן ערוך ועליו מפה. היום הם יושבים ליד שולחן, אוכלים כריך וירקות, יש מפה על השולחן, והם שוטפים ידיים, ממש כמו בגנים אחרים. מחר מחרתיים הם יהיו בבית הספר ושם אף אחד לא ילמד אותם. הם יהיו שונים.**

האמירה של הגננת בתחילת הקטע "בתחילת השנה" מבטאת תחושה של אנדרלמוסיה וחוסר סדר לנוכח דרישתה לאכול על פי ההרגלים המקובלים בחברה הישראלית: עם צלחות, כלים, מפיות, ואילו אמירתה בסוף הקטע "היום" מבטאת את השינוי ואת הצלחתה לבסס הרגלי אכילה מקובלים כמו בגנים ישראלים אחרים.

הגננת לימדה את הילדים הרגלי אכילה מקובלים בחברה הקולטת לא ממקום של פטרנליזם ועליונות של התרבות הדומיננטית, לא משום שהיא מחשיבה את הרגלי האכילה המקובלים בישראל כטובים יותר, אלא ממקום של מתווכת בין תרבויות. היא מאמינה שהיכרות עם תרבות החברה הקולטת עשויה לקדם התנהגות דומה למקובל בחברה הישראלית ולהקל עליהם את תהליך ההשתלבות במערכת החינוכית ובחברה הישראלית (אגמון-שניר ושמר, 2016).

כתוצאה מתהליך חינוכי זה ניכר כי הרגלי האכילה בגן משקפים את תרבות הרוב המערבית, ואילו הרגלי הבית משקפים את תרבות המיעוט האפריקנית, המקובלת באריתריאה ובסודן. ההבדלים בין ההרגלים גורמים למתח בין המערכת החינוכית לבין ההורים המחנכים בבית. לפי רמירז (Ramirez, 2003), במצבים שבהם תרבות הבית שונה מהמסגרת החינוכית, הילד מקבל מסרים מנוגדים. גם לי ושותפיו (Lee et al., 2009) טוענים שיש הבדלים בין התהליכים החברתיים שעוברים ההורים לבין אלה שעוברים הילדים. הורים מקבוצות מיעוט - במחקר זה משפחות מבקשי מקלט מאפריקה - שומרים על הרגלי תרבות ארץ המוצא. לעומת זאת הילדים הקטנים נוטים בדרך כלל לקבל את השפעת תרבות הרוב, משום שהם חשופים אליה במערכת החינוך. עניין נוסף שעלה בריאיון עם הורה בגן הוא מחסור באוכל. "באריתריאה יש מחסור של אוכל בגלל העוני, מספר הסוגים מצומצם יותר" (הורה 2). באריתריאה נחשפו ההורים למצבים של מחסור, של אוכל לא מגוון, של היעדר פירות וירקות, והם מתייחסים לישראל כאל מדינה עשירה שבה האוכל מגוון, עשיר וזמין. חיזוק לכך נמצא בדברי הגננת שהתייחסה לסוגיית הגיוון באוכל המוצע לילדים בגן לעומת הבית:

**האוכל שלנו מאוד מגוון [...] מאוד אוהבים פירות, יותר מאשר ילדים בגנים אחרים. בחודשים הראשונים התקציב התפוצץ על פירות, והתחלתי לקנות בסופרים זולים, אפילו שהם רחוקים מכאן. אני אומרת לעצמי שעדיף שהוא יאכל פה אוכל בריא ומזין [...] בבית הם רגילים לאכול לחם, וכאן הם אוהבים את האוכל הישראלי.**

מדברים אלה עולה כי מתוך דאגה לתזונת הילדים דואגת הגננת לחשוף אותם לסוגי מזון שאינם מורגלים אליהם בבית. אנחנו למדות כי לשם כך היא מוכנה להתאמץ, לתרום מזמנה הפרטי, לנסוע לסופרים זולים שאינם בקרבת מקום. ייתכן שהגננת פועלת מתוך הבנה ששיחה עם ההורים לא תחולל שינוי בהרגלי האכילה בבית, כנראה בגלל העלות היקרה של המזון, לכן היא פועלת באופן אישי.

עוד מצאנו פער בין המוצהר על ידי ההורים לבין דברי הגננת בנושא אכילת ממתקים. ההורים אמרו כי הם לא נותנים ממתקים לילדים כל יום, וכי הם מודעים לנוק הבריאותי:

**כאן כולם אוכלים ממתקים כל הזמן, אבל באריתריאה לא כל האנשים יודעים על ממתקים, רק מי שגר בערים גדולות בערים המרכזיות והיה לו כסף יכול לקנות ממתקים, ורוב האנשים גרים במקומות רחוקים. אנחנו ההורים לא אוכלים ממתקים זה לא בריא והורס את השיניים, אבל הילדים בוכים ורוצים ממתקים. אנחנו נותנים להם, אבל לא כל יום (הורה 3).**

לעומת זאת, הגנת אמרה בריאיון:

**ההורים קונים להם ממתקים כמעט כל יום. הם מגיעים לגן עם סוכרייה על מקל או מוצצים סוכריות גומי צבעוניות. ההורים סיפרו לי שהממתקים מרגיעים את הילדים, ולכן הם נותנים להם ממתקים ברגעים קשים של ויכוח או מריבה [...] עדיין אני לא רואה שינוי משמעותי ואני לא רואה שההורים מצליחים.**

ייתכן כי הפער בין המוצהר על ידי ההורים לבין התנהגותם בפועל נובע ממצוקה כלכלית של ההורים, המכתיבה תזונה זולה, שבאה לידי ביטוי בכך שאינם מרבים לקנות פירות וירקות בשל מחירם הגבוה, אלא קונים ממתקים. בראיונות עם ההורים, כאשר העלינו את נושא אכילת הממתקים בקרב הילדים, ראינו כי הם נעים בחוסר נוחות ובהבעת חוסר אונים.

כמו כן נחשפנו לסיטואציות רבות שבהן הילדים הפריעו להורים ודרשו את תשומת ליבם, ואלה דאגו להשתיק אותם באמצעות ממתקים, עוגיות ושתיה קלה ממותקת. כששאלנו אחת מהאימהות מדוע דווקא ממתקים, היא ענתה לנו: "זה מה שהילד אוהב, וזה בסדר". ייתכן כי התנהגות זו של ההורים קשורה להקשר הכללי שבו מראיינות "אורחות" מגיעות לבית ומושכות את תשומת לב הילדים. ההורים המבקשים להתייחס בכבוד ל"אורחות" בוחרים "להראות פנים יפות", ולכן ביקשו להרגיע את הילדים באמצעות הממתקים.

המתחים הקיימים בתחום האוכל מלמדים כי ההורים שומרים על הרגלי אכילה מסורתיים. נראה כי הרצון לשמר את הרגלי תרבות האוכל של ארץ המוצא מסייע להם לחזק את השתייכותם לקבוצה אתנית, ובדומה לממצאים של אופנהיים-שחר ושל אומנה-טיילור ופיין בקרב מהגרים אתיופים ומקסיקנים (אופנהיים-שחר, 2016; Umama-Taylor & Fine, 2002) שמירה על תרבות ארץ המוצא מחזקת את הזהות הקבוצתית. על שימור הרגלי התרבות של ארץ המוצא כתבה גם צבר (2015) וציינה כי קהילות אפריקניות בישראל גיבשו עצמן במנותק ממקומן הגיאוגרפי, והתנהלותן מאופיינת במיעוט סממנים ישראליים. זאת ועוד, מנייתוח הנתונים עולה כי קיימת אכילה מופרזת של ממתקים שאינה נובעת ממתחים בין תרבות ארץ המוצא לתרבות החברה הקולטת, אלא ממצוקה כלכלית המכתיבה תזונה זולה ולעיתים גם ככלי הרגעה בידי ההורים. ההורים מודעים לסכנות הבריאותיות, ואף על פי כן אינם מסוגלים לצמצם את צריכת הממתקים. ייתכן כי אין בידיהם כלים חינוכיים וידע חינוכי להצבת גבולות, לקביעת נהלים בבית ולהבטחת קיומם, ולכן ברגע של קושי הם בוחרים בפתרון הזמין, הקל והיעיל מבחינתם - הממתקים.

### צרכים בסיסיים - לבוש

מתוך הראיונות נחשפו עימותים בין ההורים לבין הילדים ובין הגנת לבין ההורים גם בכל הנוגע לבחירת הבגדים המתאימים לימי חול ולימים מיוחדים בגן. כך תיאר הורה 10 את הבגדים שהילדים לובשים לגן:

**באריתריאה הילדים בגן לובשים מדים, לכל גן יש מדים אחרים, זה יוצר אחידות. המדים לא מראים את ההבדלים אם המשפחה ענייה או עשירה [...]**



**בישראל כל ילד לובש איזה בגדים שהוא רוצה, ובכל יום בגדים אחרים. אנחנו נותנים לילדים בגדים בהתאם לעונה ובגדים שיכבדו אותם, חשוב שהילדים ילבשו בגדים שלא יגרמו להם בושה [...] בחגים, בימים מיוחדים כמו יום הולדת הילדים לובשים בגדים לבנים. זה גורם לילדים להיות שמחים ולדעת שהיום הזה שונה מימים אחרים וזה חשוב לנו.**

בדומה להורים אחרים, גם הורה זה גילה יחס חיובי לתלבושת הילדים בגן באריתריאה בשל האחידות שהיא יוצרת. ייתכן כי "זה יותר טוב שיש מדים" גם בשל ההיבט הכלכלי, משום שההורים לא נדרשים לקנות בגדים רבים ולהחליף לילדים בגדים מדי יום לגן. כמו כן בריאיון עולה הקשר בין בגדים טובים וראויים לבין היחס והכבוד שמקבלים הילדים בגן. לדעתנו, ההורה מבין שילדים הלבושים בבגדים נקיים, מסודרים ולא קרועים עשויים לזכות ביחס של כבוד מצד סביבתם, ואילו בגדים קרועים, מלוכלכים ולא מתאימים עלולים לגרום לתחושה של בושה אצל הילדים ולחשיבה סטריאוטיפית שלילית כלפיהם. שמירה על בגדים נקיים עשויה לאפשר צמצום של המתח החברתי.

על הקשר שבין הלבוש של הילד לבין ההרגשה שלו מעידה גם ההבחנה של ההורה בין לבוש יומיומי לבין לבוש חגיגי לאירועים מיוחדים בגן. מתוך הריאיון הנוכחי וראיונות אחרים מצאנו כי חשוב להורים להלביש את הילדים בבגדים חגיגיים ולגרום להם הרגשה של שמחה. הורים רבים שיתפו אותנו בעובדה שהילדים שלהם מתעקשים לבחור את הבגדים שילבשו, הן בעת קניית הבגדים הן בבוקר לקראת היציאה לגן. סיטואציות אלו מלוות בוויכוחים בין ההורים לבין הילדים ולעיתים קרובות נכנעים ההורים לדרישת הילדים: "חשוב לי מאוד שהילדים יבחרו את הבגדים שהם אוהבים לבד. בחנות הבגדים יש בעיה, הילד מתעקש ואז אנחנו צריכים לתת להם לבחור את הבגדים שהם רוצים לקנות" (הורה 14); "הייתי בחנות עם הילדה. היא רצתה לקנות שמלה חגיגית ויקרה ואני אמרתי לה לא. אז היא התחילה לבכות בלי הפסקה ונשכבה על הרצפה. לא ידעתי מה לעשות, לא היה לי נעים, לא הרגשתי בנוח ובסוף קניתי את השמלה" (הורה 30).

כשההורים סיפרו על הוויכוחים עם הילדים בנושא הבגדים, הם נעו במקומם בחוסר נוחות, קולם נשמע מהוסס ומעורער ולא היה להם נעים לתאר סיטואציות בעייתיות בין הורים לילדים, שבהן הם נדרשים להתנהג כמבוגר אחראי שתפקידו לחנך את הילדים. ייתכן כי סיטואציות אלה, ששכיחות מאוד בחברה הישראלית - שהיא חברה צרכנית - אינן שכיחות בארץ הולדתם. נוצר כאן מתח שהוא לא רק בבחירה עצמה, אלא ביוקר הבחירה והאפשרויות המוגבלות של הורים הנדרשים לצרכים כה רבים, להיענות לרצון הילדים. כיוון שהם מבינים עד כמה החברה הישראלית נותנת חשיבות ללבוש, למותגים ולצריכה ורוצים לבוא לקראת הילדים, אבל המצב יוצר פער תרבותי שקשה להם איתו.

סייעת 1 בגן ציינה בריאיון עימה כי הילדים אינם לבושים בהתאם לעונות השנה ולסביבת לימודים פעילה בגן:

**בסך הכול ביום יום לפעמים אנחנו רואים שהם באים לגן מגונדרים, ואנחנו מסבירים להורים שכדאי לבוא לגן עם בגדים נוחים ולא בנעלי נסיכות, כי הנוחות חשובה [...] בימי הולדת הם לבושים כמו חתן וכלה, הם באים בטוקסידו, ז'קט עם חולצת צווארון ואפילו עניבה. [...] נראה שרוב הפעמים הילדים בוחרים בעצמם את הבגדים לגן. בתחילת השנה לא ידעתי איך להגיב, גיחוכים עלו יחד עם הצוות, אבל מהר מאוד הבנתי שאני צריכה להסביר להורים מה זה גן בישראל ומה עושים הילדים בגן. לדעתי, קשה להורים להפעיל סמכות ולקבוע עבור הילדים מה ילבשו בבוקר, ולכן הם נכנעים לדרישות הילדים, והילדים לובשים מה שהם רוצים.**

דברי הסייעת מעידים על המתח העולה מקוד הלבוש בין המקובל בארץ המוצא לבין הנהוג בחברה הקולטת, הנובע כנראה מתהליך ההגירה ואולי גם מחוסר היכרות של ההורים עם המערכת החינוכית בישראל. מתוך המתחים הקיימים בתחום הלבוש גילינו כי ההורים נמצאים במצוקה בתחום חינוך הילדים. אנחנו מבינות שכנראה, למרות ההסברים של הגננת ושל הסייעת וההבנה שלהן את קוד הלבוש בגן, אין להורים כלים חינוכיים ומיומנויות של תקשורת ושיח מול הילדים, ולכן הם נאלצים להיענות לדרישות הילדים גם כשהן מנוגדת לתפיסותיהם וגם כשהבגדים אינם מתאימים לעונה או לסביבת הגן.

מאפיין בולט בתרבות ארץ המוצא הוא חשיבות הלבוש החגיגי וגינוני הכבוד בהתנהלות היומיומית (שני, 2015). כנראה, ההורים סבורים שאם הילדים לבושים בבגדים יפים וחגיגיים הם יזכו ליחס חיובי ואוהד יותר מהגננת ומחבריהם, ואולי הבגדים החגיגיים יעידו על מעמד ההורים ועל יכולתם הכלכלית לרכוש בגדים יקרים עבור ילדיהם. נוסף על כך, ידוע כי מאפיין בולט בקרב מהגרים מאפריקה הוא גינוני כבוד ולבוש חגיגי בהתנהלות היומיומית.

#### צרכים בסיסיים - בטיחות

קטגוריית תוכן נוספת היא בטיחות. תת הקטגוריות שזוהו בתוכה הן בטיחות אישית של הילדים ובטיחות בדרכים. הורה 15 סיפר לנו:

**אנחנו אחראיים שהילדים לא יעשו דברים מסוכנים כמו לגעת בחשמל או באש או לשחק בסכין. במועדונית אחרי הגן הם נמצאים הרבה ילדים בחדר ואני ביקשתי מהאישה ששומרת עליהם שתשים לב שהם לא יריבצו אחד לשני [...] הגננת אמרה לנו שהשרשרת מסוכנת לילדים, אבל אנחנו חייבים לענוד את הצלב, זוהי אמונה חזקה שלנו. הצלב שומר עלינו ועל הילדים שלנו.**

כפי שמתאר ההורה, רוב הילדים שפגשנו ענדו שרשרת צלב מוזהבת. לשאלתנו לגבי משמעות

השרשרת, ההורים אמרו לנו שהיא "משמשת כהגנה לחיים". כלומר, לשרשרת יש משמעות סמלית דתית חזקה הרבה יותר מעניין של אופנה. באומרו "אנחנו חייבים לענוד את הצלב" הוא מחזק את השתייכותו לקבוצה האתנית מאריתריאה והודף את הקודים של אי ענידת שרשרת לגן מטעמי ביטחון, שהתרבות הישראלית מחזקת. כלומר, אם בנושא לבוש היו מוכנים לוותר לקודים של תרבות המקום ולרכוש לילדים בגדים אופנתיים על פי בקשתם ובחירתם, לגבי סמלי השתייכות לעדה, כגון השרשרת, אינם מוכנים לוותר מתוך אמונה חזקה שהיא גם "הגנה לחיים".

הגנת הציגה ממצאים שונים ודיווחה:

**ההורים שולחים את הילדים עם שרשרת צלב לגן בניגוד מוחלט להוראות משרד החינוך. ולא פעם הבחנתי בכך שהילדים שמים את השרשרת בפה או משחקים איתה. ניסיתי להסביר גם להורים וגם לילדים באמצעות תמונות עד כמה מסוכן לענוד שרשרת בגן או לשחק איתה [...] בעקבות הפגישה מעט מן ההורים דאג שהילדים יגיעו ללא שרשרת הצלב וחלק אחר התעלם.**

כאן מתגלה חוסר הבנה דווקא מצד התרבות הקולטת, המסתכלת "מלמעלה למטה" על מנהגי הקהילה ואינה מוכנה להבין שהשיקולים הם שיקולים חזקים המתייחסים לסמל שהם מאמינים שיש לו סגולות טובות. מצד המהגרים, יש ניסיון לשמור על הייחודיות שלהם. מצד התרבות הקולטת, יש ניסיון "ללמד" מה בטוח, מה טוב ומה נכון. התרבות הקולטת רואה כ"הצלחה" שכנוע הורה לא לשלוח את הילד עם הסמל המייחד אותה. התרבות הנקלטת תופס את הדרישה הזאת כחוסר הבנה של הצד השני את החשיבות המיוחדת לסמל.

הגנת התייחסה גם לסוגיית הבטיחות בדרכים:

**כמה פעמים השאירו ההורים את הילדים בכניסה לגן. משום שאין להם מודעות לחציית כביש, הם לא נותנים יד לילדים [...] גם האישה האריתריאית שאוספת את הילדים מאפשרת לילדים לשבת במושב הקדמי ללא חגורת בטיחות ומספר הילדים גדול יותר ממה שמותר.**

הגנת הציגה מציאות לא אחראית של ההורים ושל הדמויות המבוגרות בקהילה שאוספות את הילדים מהגן למועדוניות: הילדים רצים בכביש, לא חגורים בחגורת בטיחות ברכב ולא תמיד יש מבוגר אחראי שמלווה. כאן נראה הפער שניתן לראות גם בתנועות הגירה פנימית "מן הכפר לעיר". חוסר היכרות עם סכנות שאורבות בכבישים סואנים, מלאי מכוניות ועוד. מן המתחים הקיימים בתחום הבטיחות עולה כי ההורים תופסים את סביבת הגן כבטוחה ואת הגנת כאחראית לבטיחות ילדיהם בשעות פעילות הגן. הגנת כמתווכת יזמה שיחות עם ההורים ודרשה להסיר את שרשרת הצלב, ובכך אילצה אותם להתנהג באופן שאינו עולה בקנה אחד עם הקודים התרבותיים-אתניים שלהם. אך הם, לפי פרשנותו של ווימר (Wimmer, 2008),

מוצאים את הדרך לשמר את השרשרת כסמל דתי, להגן על מה שהם מחשיבים הכרחי בתרבות ארץ מוצאם, ולשמר את המתח הדיאלקטי בקטגוריה זו.

### צרכים בסיסיים - היגיינה

כששוחחנו עם ההורים על נושא ההיגיינה סיפר לנו הורה 15:

**ניקיון יכול למנוע מחלות. בישראל יותר נקי מאריתריאה. קל לקנות חומרים ומכשירים לניקיון, באריתריאה אפשר לקנות רק בעיר הגדולה. שם לא מתקלחים כל יום ולא מצחצחים שיניים, קשה למצוא סבון. כאן בישראל אנחנו מתקלחים, חופפים את השיער ומצחצחים שיניים כמעט כל יום, אבל לא כל יום [...] אני מכבסת את הבגדים וגם מנקה את הבית.**

מדברי ההורה למדנו על הפערים בתפיסת ההיגיינה בין ארץ המוצא לבין ישראל, שנובעת גם מהתנאים הפיזיים בהקשר שממנו הם באים. המהגרים הגיעו ממדינה ענייה מאזורים הרחוקים מהעיר הגדולה, וחומרי ניקיון בסיסיים, כמו סבון או שמפו, לא היו מצרך זמין. לעומת זאת, בישראל כל דירה מצוידת במקלחת ובמים חמים, ומכונת כביסה היא בת השגה. ההבדל בתנאים מקל לרכוש קודים חדשים בתחום ההיגיינה, אם כי ההרגל דורש תהליך הסתגלות ומאמץ נוסף מצד ההורים. בריאיון נמנע ההורה ממתן תשובה חד משמעית והסתפק באמירה כללית שהם לא מתקלחים ולא מצחצחים שיניים כל יום. משפט זה מבטא הבנה של חשיבות ההיגיינה וקושי לאמץ את ההרגל, שהוא רק אחד מסדרת הרגלים חדשים שעליהם לאמץ. בריאיון עם הגננת היא אמרה:

**בתחילת השנה הילדים הגיעו לגן בבגדים לא נקיים, ששיער ראשם לא חפוף והציפורניים ארוכות וגיליתי שחלק מהילדים לא לובשים תחתונים. קיימתי שיחות אישיות בליווי תמונות על היגיינת הגוף והסביבה, כי זה מאוד חשוב שכולם יבינו. ההורים התייחסו ברצינות רבה שאלות, וחל שיפור. גם אצל הילדים הכי עניים, גם אם הבגד לא חדש הבגד יהיה נקי [...] אני מאמינה שצריך להעיר כי זה מוביל לשינוי.**

מדברי הגננת למדנו שהתרחש שינוי בתפיסת הניקיון של הגוף, של הבגדים ושל הסביבה. בריאיונות שקיימנו בבתיים באמצע שנת הלימודים, כלומר אחרי הפעילות שקיימה הגננת בנושא ההיגיינה האישית והסביבתית, לא מצאנו עדויות ללכלוך או להזנחה של הגוף ושל הסביבה. ייתכן כי זה מלמד על התפקיד החשוב של הגן בהקניית הרגלים בסיסיים ובפיתוח מודעות אצל הדור הצעיר המשפיע על ההורים ומביא לשינוי בסדרי חיים גם בבתיים שלהם. בבדיקת המתחים בתחום ההיגיינה מצאנו כי ניקיון הגוף והסביבה צומצמו במידה רבה, וההורים אימצו את נורמות ההתנהגות של החברה הקולטת וחוללו שינוי: צחצוח שיניים, מקלחת בתדירות גבוהה, חפיפת שיער, שמירה על ניקיון הבגדים ועל ניקיון הבית. ייתכן כי

המתחים בתחום ההיגיינה צומצמו במידה רבה יותר בהשוואה לתחומים אחרים בקטגוריית "הצרכים הבסיסיים" משום ששמירה על ההיגיינה אינה ייחודית לתרבות זו או אחרת, אלא יש בה ממד אוניברסלי, ובשונה מתחום האוכל והלבוש - היא חשובה בכל התרבויות.

#### (ב) זיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן

בראיונות הציפו ההורים קשיים ביצירת קשר עם הגננת בשל אי ידיעת השפה העברית. מצאנו כי לא כל ההורים דוברים עברית או אנגלית, בזמן שהגננת אינה דוברת את שפת ארץ המוצא - טיגריניה. לפיכך נתקלו ההורים והגננת במצבים של חסם בתקשורת, שבהם הגננת לא הצליחה להעביר את המסר להורים, וההורים לא הצליחו לתקשר עם הגננת. כדי להתגבר על הקושי בתקשורת החליטה הגננת לפנות להורים בתוך הגן, ולא לגורם חיצוני. כך היא סיפרה:

**בתחילת השנה היה קטסטרופה. דיברתי הרבה, אבל לדעתי הם לא הבינו כלום כי הם לא מבינים את השפה [...] פניתי להורים אחרים שיתרגמו עבור כל ההורים [...] יש לי יותר קשר מילולי מגננת אחרת, גם קשה להם לקרוא בעברית ובאנגלית, ואני צריכה להסביר בשפה נמוכה מאוד. מצד שני כשאתה מדבר, נוצר קשר אישי ביני לבין ההורים, והם מקשיבים לי יותר, מוכנים לשמוע ולהפנים.**

הגננת העידה בפנינו שהקשר האישי המגוון שנוצר עם ההורים מסייע לה לרתום את ההורים לשיתוף פעולה איתה ולקיים שגרת יום לימודים בגן. זוהי דוגמה טובה לדרך שבה אפשר להעצים גורם מעכב ולהפכו לגורם המקדם אינטראקציה וקשר. כשהגענו לגן הילדים כדי לקיים את הראיונות הבחנו בהתכתבות על לוח המודעות בשפה האנגלית ובטיגריניה, והכותרות בלוח המודעות היו בעברית. כך סיפר לנו בריאיון הורה 17, שתרגם מסרים עבור הגננת:

**רוב ההורים מבינים רק טיגריניה, הם לא בקשר ולא מדברים מספיק טוב עם הגננת וזה מביא הרבה בעיות להורים, ואני חושב גם לגננת. היא ביקשה ממני לתרגם ולשים פתק על הדלת. אני כותב את התרגום, והיא מכינה עותקים ומחלקת לכולם, וזה טוב מאוד. הרבה הורים אמרו לי שהפתקים שלי עוזרים להם.**

דבריו ממחישים את נכונות ההורים לפעול ולהשקיע מזמנם כי הם מבינים שהתקשורת עם הגננת חשובה להתנהלות גן.

## זיקת הגומלין - קשר אישי אינטנסיבי

הגננת מעידה על עצמה בריאיון כי היא לא "גננת רגילה"; היא מנהלת את הגן בתנאים לא שגרתיים ועליה לבצע פעולות אחרות ונוספות בהשוואה לגן רגיל:

הסייעות שלי משתגעות ממני, אף גננת לא הייתה יוצרת כזה קשר אישי ואינטנסיבי איתם. אני מדברת איתם בתחילת היום, בסוף היום, כמעט כל יום ומסבירה להם שוב ושוב, אולי זה אפילו יותר מדי. אני לא יכולה להתנהג כמו גננת רגילה, אני מבינה מאיפה הם באים, את הקשיים שלהם וזה מאוד חשוב לי. לדוגמה, גם אני כמו כל גננת הייתי רוצה ללכת הביתה בשעה שתיים, אבל כאן בגן זה לא אפשרי [לסיים את יום הלימודים בזמן]. אני מבינה שההורים מגיעים באוטובוס או ברגל, הם לא יכולים להיות מדויקים, והרבה פעמים הם אוספים את הילדים באיחור ואני מעירה ומסבירה שצריך להגיע בזמן, אבל אני מבינה את המצב. במקרים שיש ילד חולה בגן, קשה לי לשלוח אותו הביתה, כי אני יודעת לאן הוא הולך, לבית שלא בטוח שהאימא תדע איך לטפל בילד, אולי אין לה ביטוח רפואי ולפעמים אין יכולת לקנות תרופות כי הן יקרות. אני מפעילה שיקול דעת ומבינה שאני לא בגן רגיל ולפעמים עדיף שישאר בגן תחת השגחה שלנו.

מתוך בחירה, רצון להשפיע, לחנך ולצמצם את המתחים, הגננת מבנה קשר אישי אינטנסיבי הכולל שיחות אישיות רבות וממושכות עם הורי הגן. היא מגלה הרבה מאוד כשירות תרבותית, רגישות והבנה של התרבות האחרת - כל אלה עוזרים לה לגשר על המתחים. בשיחות אלה היא מייעצת להורים, חושפת בפניהם את הקודים התרבותיים-התנהגותיים המקובלים בחברה הקולטת ופועלת ליישומם בשני מישורים: בגן - מול הילדים ובקשר האישי האינטנסיבי - מול ההורים. לדבריה, השיחות האישיות הן הזדמנות עבורה להכיר מקרוב את זהות הילדים ומשפחתם, את הסיפור האישי ואת הקשיים שאיתם מתמודדות משפחות המהגרים, וגם למסור דיווח בעניין התנהגות הילדים, יכולותיהם הרגשיות, החברתיות וההתפתחותיות. על הקשר האישי האינטנסיבי עם הגננת דיווחו גם ההורים שהשתתפו במחקר: "בזכות הגננת הילדה למדה לזהות צבעים וצורות והיא הפכה להיות יותר חברותית ולשחק עם ילדים, הגננת דיברה איתי כמה פעמים והסבירה לי מה להגיד לילדה" (הורה 6); "הקשר עם הגננת עוזר לנו ההורים לדעת ולהבין את ההתנהגות של הילדים שלנו, היא מדברת איתנו הרבה, נותנת לנו עצות ואנחנו מקשיבים לה" (הורה 15); "אם מישהו חולה, היא אומרת להורים, היא מתקשרת אליהם, מסבירה על המחלה של הילד, מסבירה לנו מה לעשות, לאן ללכת ואם צריך תרופות וטיפול, היא דואגת לנו" (הורה 3); "המשפחות מכבדות אותה, בבית הילדים מזכירים כל הזמן את השם של הגננת [...] היא חכמה, נותנת עצות טובות מתי שצריכים אותה גם אם זה לא קשור לגן. לדוגמה, כשהייתי לי בעיה, כשקיבלתי מכתב, לא ידעתי מה לעשות והיא עזרה לי. תמיד יש לה זמן וסבלנות, מכבדת את ההורים את המשפחות [...] היא באמת משמעותית עבור כל ההורים" (הורה 9).

ניכר כי שיתוף פעולה בין הורי הגן לבין הגננת מצמצם את המתחים ומסייע בפתרון חוסר התקשורת ביניהם. לדבריהם, לגננת יש תפקיד חשוב מאוד בתחום הלימודי ובתחום החינוכי-פדגוגי ואף בתחומי חיים יומיומיים אחרים, כמו טיפול רפואי וביורוקרטיה. כל ההורים מעידים כי בזכות הגננת הילדים לומדים ידע חדש ורוכשים ידע חברתי-התנהגותי באינטראקציה עם ילדים אחרים בגן. עוד דיווחו שתפקיד הגננת חשוב מאוד בתהליך החינוכי-פדגוגי של הילדים משום שהיא נותנת להם עצות, דרכי פעולה והסברים כיצד עליהם לפעול מול הילד, כיצד להציב גבולות ולהתמודד עם הקשיים.

משתמע, אם כן, כי הגננת ממלאת תפקיד רב תחומי המתווך את החברה הישראלית להורים. היא מסייעת להם גם בתחומי חיים שאינם קשורים לחיי הגן, כמו הדרכה בזמן מחלה, עזרה אל מול הביורוקרטיה הישראלית, מתן עצות להתמודדות עם דילמות חינוכיות בבית ועוד. מדברי ההורים ניכר כי היא דמות משמעותית, אימהית, סמכותית, רצינית ומשכילה, שאפשר להתייעץ אתה בכל עת והיא פועלת לטובת ההורים והילד כאחד, ועל כך הם מעריכים אותה מאוד.

#### זיקת הגומלין - תפיסות חינוכיות

בדיון על המתחים בגן הילדים בישראל לעומת גן הילדים באריתריאה סיפרו ההורים כי בשל העוני ובשל העובדה שגן הילדים אינו ממוקם בקרבת הבית, ילדים רבים באריתריאה אינם זוכים ללמוד בגן הילדים או בבית הספר. נוסף על כך, הכניסה למערכת החינוך מותנית במבחנים. ילדים שלא עברו את מבחני הכניסה, לא יוכלו להשתלב במערכת. הורה 2 סיפר בריאיון:

**אריתריאה זה לא כמו תל אביב. בגלל העוני באריתריאה חלק מהילדים לא מגיעים לגן הילדים או לבית הספר, הרבה מאוד אנשים חיים רחוק מאוד מהגן, הגן ובית הספר באריתריאה לא נוחים ולא טובים לתושבים והמבחנים קשים מאוד, לא כל אחד יכול להיכנס לבית הספר ולגן, רק אם אתה עובר את המבחנים [...] כאן בישראל לילדים שלנו יש הזדמנות טובה ללכת לגן וללמוד, כאן כולם הולכים לגן ולבית הספר, כאן אין בחינות. באריתריאה אין מתקנים בגן כמו בישראל. כאן יש מורים טובים, הרבה מתקנים, הגן קרוב לבתים של האנשים בשכונה, כאן הילדים יותר נהנים מאשר באריתריאה.**

הורה זה מודע למתחים בין מערכת החינוך באריתריאה לבין זו שהוא פוגש בישראל. הוא זיהה שלושה הבדלים משמעותיים שבגללם נתפסת מערכת החינוך בישראל כטובה יותר מבחינתו: המערכת פתוחה לקבל את כל הילדים ללא מבחני קבלה, המערכת זמינה וקרובה למקום המגורים והיא איכותית יותר ומושקעת מזו שבאריתריאה. ייתכן כי העובדה שהורים מעריכים את מערכת החינוך בישראל מחזקת את רצונם לשמור על קשר הדוק עם הגננת ומעודדת אותם לשדר מסרים חיוביים לילדיהם על אודות גן הילדים.

הורה 28 הביע הסתייגות מהעובדה שהגן הומוגני ומיועד רק לילדים ממשפחות של מבקשי מקלט מאפריקה:

**אם היו ממוזגים אותם עם ישראלים הם היו לומדים איך להתנהג. למשל איך להתנהג עם ילדים אחרים בשכונה. בגן הוא נמצא יחד עם ילדים אריתריאים שמתנהגים אותו דבר. הוא רואה אותם ועושה ככה, אותו דבר. [אם] הוא היה פוגש ילד ישראלי הוא היה לומד ממנו מהר איך להתנהג, מה מותר מה לא מותר, שאסור לקלל אסור להרביץ, מותר לחבק. [אם] אתה רואה רק ילדים אריתריאים אתה לא יודע מה זה להתחבר לאחרים. הגנת אומרת שיש בעיה בגן, הילדים מרביצים אחד לשני, אם היו עם הישראלים לא היה ככה. הישראלים ילמדו אותם משהם קטנים לא להרביץ וייתנו ביטחון. אם כולם [ישראלים ואריתריאים] ביחד אפשר לצמצם את הזמן של הלימוד. הם [הילדים האריתריאים] היו תופסים את השפה מהר יותר. הילדה שלי יודעת עברית, [אבל] לא יכולה לדבר בשפה שלי.**

בראיונות נשמע גם קול המותח ביקורת על ההחלטה העירונית לפתוח גן הומוגני רק לילדים ממשפחות מבקשי מקלט מאפריקה וגם קול של ציפייה שמערכת החינוך תסייע בהתערות הילדים בחברה הכוללת. ההליכה לגן הומוגני מעודדת הישארות בקהילה, ולדעת ההורים, זה גורם שמעכב את הקליטה וההסתגלות לתרבות החדשה. אותו הורה הביע רצון לאינטראקציה בין הילדים ממשפחות מבקשי המקלט מאפריקה לבין ילדים ישראלים, מתוך תפיסה שהאינטראקציה ביניהם תחולל שינוי חינוכי-התנהגותי בקרב הילדים, תסייע להם להתגבר על המתחים הנובעים מקודים התנהגותיים שונים וגם תעודד רכישה מהירה יותר של השפה העברית. הוא ציין שהקשר עם הישראלים עשוי לחזק ולהעניק ביטחון לילדים ולקדם את השתלבותם. ביקורת דומה נשמעה גם בראיונות עם הורים אחרים, והם הביעו ספקות לגבי המעבר מגן הילדים לבית הספר היסודי.

בקטגוריית תפיסות חינוכיות אפשר להניח מנקודת מבט ביקורתית כי ההורים לא רכשו דפוסים שיח לימודי-ערכי-חינוכי באפריקה בהיותם ילדים ונערים, אולי בשל העובדה שאינו מקובל בתרבותם, או אולי בשל העובדה שחיו חיים מלווים בחוויות קשות של אלימות ורדיפה וחיים במצב של חוסר יציבות. ואילו כעת, על רקע החינוך המערבי בישראל, הם נדרשים להבין סוגיות חינוכיות מול ילדיהם ולהפעיל כלים חינוכיים שלא התנסו בהם קודם.

בהקשר זה בולטת העובדה שחינוך הילדים ותהליך הלמידה חשובים עבור ההורים, והם היו רוצים לרכוש בעצמם ידע חינוכי חדש, שסייע לילדיהם להצליח בלימודים ולהשתלב בעתיד בחברה הקולטת, אף על פי שגם כיום הם חיים בתנאים לא יציבים, זכויותיהם מוגבלות, הם מופלים לרעה על רקע גזעני, ונתונים כל הזמן לסכנת מעצר וגירוש.

ניכר כי הממצאים בקטגוריית זו מבטאים שאיפה לצמצום המתחים, לגישור בין התרבויות ולאימוץ הקודים החינוכיים של החברה הקולטת יותר מאשר בקטגוריית "הצרכים הבסיסיים". ייתכן כי הפער בין שתי הקטגוריות נובע מהמציאות שבה חיו באפריקה. שם לא נחשפו ההורים לדפוסים



ברורים של חינוך והגיעו לישראל עם חוסר ידע חינוכי ועם פער גדול בהשוואה לארץ המוצא. לעומת זאת בתחומי האוכל והלבוש זכו באפריקה למענה ישיר, ברור ותדיר, ולכן אינם מבטאים שאיפה לסגל את הקודים של החברה הקולטת והם מעדיפים לשמור על נורמות ארץ המוצא. כחלק מהשאיפה לצמצם את המתחים החינוכיים הביעו ההורים מורת רוח מהעובדה כי ילדיהם לומדים בגן הומוגני המיועד לילדים מבקשי מקלט מאפריקה, והביעו תפיסה חינוכית המבטאת את רצונם לשילוב ילדיהם בסביבה חינוכית הטרוגנית, שלומדים בה גם ילדים ישראלים. ממצא זה מעיד על כך שההורים מתחילים לגבש תפיסות חינוכיות על מעורבותם בחינוך ילדיהם. כמו כן מתברר שההורים חיים במציאות שבה יש צרכים בסיסיים רבים שאינם מסופקים באופן מלא, כמו תעסוקה, בריאות, רכוש ושייכות לחברה הקולטת. למרות זאת הם בוחרים לפתח במהירות רבה את מעורבותם בתהליך החינוכי, המבטא צורך גבוה יותר בהיררכיה של הצרכים. זאת ועוד, ההעדפה לחינוך הטרוגני מעידה על תפיסה שמערכת החינוך עשויה לסייע למימוש אינטגרציה חברתית משמעותית של ילדיהם בחברה הקולטת.

יכולנו לצפות שבשל בעיות התקשורת ואי הבנת המסרים של הגננת, ההורים ימתחו ביקורת על המתרחש בגן, והיחסים בין הגננת להורים יהיו מרוחקים, אולם ממצאנו כי תפיסת הקשר בין ההורים לבין הגננת חשובה ומסייעת להורים להבין את הנורמות החינוכיות בארץ ולגנות ללמוד על הנורמות של תרבות ארץ המוצא. ממצא זה הולם את תפיסתם של סוארז וסוארז (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001) על צמצום מתחים בקרב מהגרים בעזרת פיתוח הבנה חדשה על אודות הקודים התרבותיים חברתיים של החברה הקולטת, וידיעה שבאימוץ קודים אלה יצאו ההורים וילדיהם נשכרים.

## סיכום

מחקר זה בחן את המתחים שחווים הורים מבקשי מקלט בתהליך החינוכי ובהשתלבותם של ילדיהם בגן הילדים בישראל. על פי גרטון, גוטמן וסקופ (Gratton, Gutmann & Skop, 2007) שחקרו משפחות וילדים בתהליכי הגירה בעולם, ילדים נמצאים בסיכון כאשר קיימים מתחים בין המערכת הביתית לבין המערכת שמחוצה לה. למתחים אלה השפעות על תפקוד המשפחה ועל הצלחת שילובו של הילד במערכת החינוך. אחד המקורות למתחים המתוארים במחקר זה הוא הפער התרבותי-חברתי שבין אריתריאה וסודן, מדינות ארץ המוצא לבין ישראל, המדינה הקולטת (צבר, 2015; Soffer, 2008).

הממצאים משרטטים מתחים בשתי קטגוריות תוכן הקשורות בתרבות, במסורת, באורח החיים ובחינוך: צרכים בסיסיים וזיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן. בקטגוריית הצרכים הבסיסיים מציאנו מתחים בתחום האוכל והלבוש, הנובעים מהרגלים ומקודים תרבותיים שונים, ובתחום הבטיחות וההיגיינה מציאנו מתחים הנובעים מחוסר ידע. בקטגוריית הזיקה בין ההורים לגן מציאנו מתחים הנובעים מהיעדר שפה משותפת, בתחום הקשר עם הגננת ובתפיסות חינוכיות. שינויים משמעותיים הנובעים מתוך רצון לאמץ קודים תרבותיים-חברתיים נמצאו בתחום ההיגיינה, השייך לקטגוריית הצרכים הבסיסיים, ובתחום הקשר עם הגננת, השייך לקטגוריית זיקת הגומלין בין ההורים לבין הגן. שינויים מצומצמים יותר, הנובעים מרצון ההורים לשמור על ייחודיותם האתנית, שבאה לידי ביטוי בסמלים ובטקסים דתיים-מסורתיים, מציאנו בתחומי

הבטיחות והלבוש, השייכים לקטגוריית הצרכים הבסיסיים. ואילו בתחום האוכל מצאנו כי עדיין נשמרת תרבות ארץ המוצא כדי להנכיח את השייכות לקהילת האפריקנים על בסיס אתני. עוד מצאנו כי מערך התקשורת בין הגנת לבין ההורים מעוצב בזיקה לתרבות ארץ המוצא של ההורים ובזיקה להקשר החברתי-פוליטי הישראלי. ההורים, קבוצת מיעוט של מבקשי המקלט, מופלית לרעה בחברה הישראלית ומודרת משיח שוויוני במערכת החינוך, הן בשל הבדלי שפה ותרבות הן בשל השתייכות למיעוט הנמצא במתח עם הרוב הדומיננטי על רקע של קונפליקט פוליטי (רואר-סטריאר, 2010).

הגנת, בעלת כשירות תרבותית, נקטה גישה אקולוגית. היא הבינה כי המשפחה היא המקור לידע על התרבות ועל הערכים שאיתם גדל הילד בבית, ולכן פעלה כדי להבנות את הקשר האישי והאינטנסיבי בינה לבין ההורים. בדומה לבייקר ואחרים (Baker et al., 1999) הבינה הגנת כי ההורים הם מקור הידע לגבי הדרך שבאמצעותה תוכל להגיע אל הילדים, ובחרה לקיים תקשורת דו-סטריית, כשהיא תופסת את ההורים כשותפים בחינוך הילדים. זאת ועוד, פעולותיה ממחישות את התפיסה שהצלחת הילדים והשתלבותם בחברה הקולטת תלויה בכך שתוכנית הלימודים במסגרת החינוכית תכיר בחשיבות התרבות ממנה הגיע הילד ותיתן לה ביטוי בנראות הפיזית של הגן ובתכנים הנלמדים.

לדעתנו, קיים צורך בפיתוח תוכנית לימודים ממלכתית שתדגיש את הרגישות התרבותית, את הפתיחות למחשבות, לאמונות ולהתנהגויות שונות ואת הייחודיות שבכל תרבות. זאת תוך הידוק הקשר עם המשפחה, גילוי יחס של כבוד לכל הקבוצות והימנעות מיצירת סטריאוטיפים ואפליה בין קבוצות שונות של ילדים. תוכנית לימודים מעין זו עשויה לחזק את תפיסת הילדים וההורים שביכולתם להשתלב בקבוצת חברתיות, לצאת ממעגל העוני ולהבנות את עתידם בחברה הקולטת.

כמו כן גילינו כי הכשירות התרבותית היא המפתח לחיזוק הקשר בין הורים מתרבויות של מיעוט ומסגרות חינוכית בגיל הרך, והיא זו המסייעת ביצירת קשרי אמון עם המסגרות החינוכיות ומעודדת את ההורים להיות שותפים ומעורבים בתהליך החינוכי של ילדיהם.

תפקיד הגנת מקבל משמעות חדשה של גורם חברתי מתווך ומגשר בין ההורים לבין הביורוקרטיה הישראלית על רבדיה הפורמליים והבלתי פורמליים, מעבר לתפקידה המקובל, וגן הילדים הופך להיות מוקד לסוציאליזציה. מציאות זו מתרחשת כתוצאה ממדיניות ההדרה שנוקטת מדינת ישראל בכל הנוגע לשילובם של מבקשי מקלט בחברה ובמערכת הרווחה הממלכתית, ומאלצת את הגורמים העירוניים, בהם גם הגן העירוני, לקבל על עצמם תפקידים שהופקדו באופן מסורתי בידי המדינה (קמפ ורייכמן, 2008). לפיכך, בתהליך ההכשרה של מורים וגננות יש מקום להדגיש את פיתוח הכשירות התרבותית, שתסייע בהעלאת רמת המודעות לחשיבות של שילוב בין קבוצות בחברה, לפעול לצמצום פערים תוך גילוי מחויבות רגשית-חברתית וגילוי יחס של כבוד כלפי קבוצות מיעוט (אגמון-שניר ושמר, 2016; Fantini, 2007; Malewski, et al., 2012; Deardorff, 2011).

פעולות הגנת יוצרות שילוב בין שתי התרבויות, אולם עדיין נשמרים המתחים, וההצלחה היא חלקית בלבד. מגבלות המחקר הן באפשרויות הכללה שלו, משום שהמחקר נערך במקום ספציפי במרכז הארץ ללא הכללה על מקומות נוספים בארץ ובעולם.

## מקורות

- אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). כשירות תרבותית בעבודה קהילתית. משרד הרווחה והשירותים החברתיים האגף לשירותים חברתיים ואישיים השירות לעבודה קהילתית, תל אביב. אופנהיים-שחר, ס' (2016). את לא תוכלי להבין. סוציולוגיה ישראלית, יז(2), 7-28.
- אלפרט, ב' ושלסקי, ש' (עורכים) (2013). הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך. מכון מופ"ת.
- גרינבאום, צ' ופריד, ד' (2011). קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג'). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- דיין, י' (2004). שבע גנות מספרות על הקשר עם ההורים. הד הגן, 68, 4-19.
- יונה, י' וקמפ, א' (2008). פערי אזרחות, הגירה, פריון וזהות בישראל. מכון ון ליר.
- כצנלסון, ע' (2014). קשר בין הורים ומערכת החינוך של ילדיהם. פסיכואקטואליה, גיליון אוקטובר, 40-45.
- נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בית הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.
- משה, נ' (2014). שירותי מערכת החינוך לאוכלוסיית ילדי הזרים חסרי המעמד האזרחי. דברי הכנסת. מרכז המחקר והמידע.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תש"ס 10 (א), כ"ז אייר תש"ס, 1 ביוני 2000.
- ענתבי-ימיני, ל' (2015). בן הדרה להכלה: מבקשי מקלט אפריקאים במרחב העירוני בישראל. בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת), לוינסקי פינת אסמרה (עמ' 227-251). מכון ון-ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פרי, פ' (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות. הוצאת כרמל.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 32, 237-267.
- צבר, ג' (2015). הזירה הדתית (נוצרית) של מבקשי חיים אפריקנים בישראל. בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת), לוינסקי פינת אסמרה (עמ' 289-340). מכון ון-ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- צבר-בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.
- טל, ק ובר, ת' (2010). יחסי משפחה-מערכת החינוך בגיל הרך מנקודת מבט היסטורית. חומר רקע לעבודת היזמה 2010. <http://education.academy.ac.il>
- קמפ, א' ורייכמן ר' (2008). עובדים וזרים: הכלכלה הפוליטית של הגירת עבודה בישראל. מכון ון-ליר.
- קריצמן-אמיר, ט' (2015). מבוא בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת), לוינסקי פינת אסמרה (עמ' 9-40). מכון ון-ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רואר-סטריאר, ד' (2010). יחסי משפחה-מסגרות חינוכיות בראייה רבת תרבותית. האוניברסיטה העברית.
- רסניק, ג' (2010). נראות וזהות בבתי ספר רב תרבותיים בישראל. בתוך ע' לומסקי-פדר, ת' רפפורט ול' גינזבורג (עורכות), נראות בהגירה (עמ' 274-302). מכון ון ליר.
- שי, א' ובר שלום, י' (2002). המחקר האיכותני בחקר החינוך: מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה. המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוס-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 23-65). מכון מופ"ת. שמאי, מ' (1994). משפחה ועוני-להיות הורה ולגדול כילד. בתוך מ' גילת וי' קדמן (עורכים), השלכות מצוקה כלכלית על ילדים בישראל (עמ' 58-62). המועצה הלאומית לשלום הילד. שני, א' (2015). כשירות תרבותית: יוצאי סודן ואריתריאה בישראל. המרכז להגירה בינלאומית ולקליטה (CIMI). שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. הוצאת רמות.

- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youth's educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27, 1633-1667.
- Arzubiaga, A. E., Nogueron, S. C. & Sullivan, A. L. (2009). The Education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*, 33, 246-271.
- Baker, A. J. L., Kessker-Sklar, S., Piotkowski, C. S., & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99(4), 367-380.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research Perspectives, Development Psychology*, 22, 723-742.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61-79). Routledge.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Derman-Sparks, L. (1992). Reaching potentials though anti-bias, multicultural curriculum. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (pp. 114-128). National Association for the Education of Young Children.
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development, Washington University in Saint Louis. Retrieved from <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf>.
- Glick, J. E., & Hohmann-Marriott, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race, ethnicity and national origins. *International Migration Review*, 41, 371-402.
- Gratton, B., Gutmann, M.P., & Skop, E. (2007). Immigrants, their children, and theories of assimilation: Family structure in the United States, 1880-1970. *The History of the family* 12(3), 203-222.
- Green, D. (2014). Education of foreign children in Japan: Local versusn

- national initiatives. *International Migration and integration*, 15, 387-410.
- Kasinitz P., Mollenkopf J. H., Waters M. C. & Holdaway J. (2008). *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. Russell Sage Foundation and Harvard University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Lee, R. M., Jung, K. R., Su, J. C., Tran, A. G. T. & Brahrassa, N. (2009). The family life and adjustment of Hmong-American sons and daughter. *Sex Roles*, 60, 549-558.
- Malewski, E., Sharma, S., & Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8), 1-44.
- Mansbach, I. K. & Greenbaum, C. W. (1999). Developmental maturity expectation of Israeli fathers and Mothers: effects of education, ethnic origin and religiosity. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 771-797.
- Carreón, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experience. *American Educational Research Journal*, 42, 465-498.
- Ramirez, A. Y. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93-110.
- Soffer, A. (2008). The Connection between Demography and National Security. The case of E.U. *National Security and the Future*, 1-2(9), 7-21.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Umana-Taylor, A. J. & Fine. M. A. (2002). Examining ethnic identity among Mexican-origin adolescents living in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(1), 36-59.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *International Migration Report 2017: Highlights* (ST/ESA/SER.A/404).
- Wimmer, A. (2008). The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970-1022.

