

”כמו לחיות אלפי שנים“: סטודנטיות יוצאות אתיופיה הופכות למורות

ניסים אבישר ורנה ברנר

סוגיית תת הייצוג של מורים יוצאי אתיופיה ושל סטודנטים להוראה בני העדה האתיופית מעסיקה את מערכת החינוך ואת החברה בכלל שנים רבות. בין היתר, עוסקים בה גורמים במשרד החינוך, במשרד לקליטת עלייה, במכללות להכשרת מורים וחברי כנסת. גם גורמים בקרב קהילת יוצאי אתיופיה מציינים את מספרם הזעום של מורים יוצאי אתיופיה ואת ההשלכות שיש לעובדה זו על מערכת החינוך ועל התלמידים הלומדים בה. במאמר זה ננסה להבין את נקודת מבטן של נשות חינוך יוצאות אתיופיה בסוגיה באמצעות ראיונות. בחרנו בהן משום שנראה לנו, שלאחר שסיימו את תהליך ההכשרה והשתלבו בהצלחה בעבודה, הן עשויות להצביע על המכשולים העומדים בדרכם של בני העדה בניסיון להשתלב במקצוע ההוראה, לעמוד על הצרכים הייחודיים להם ולהציע אפשרויות שונות לצמצום הפער בין מורים בני העדה האתיופית לעמיתיהם. לאחר ניתוח הראיונות נציע גישה חלופית לעבודה עם שונות תרבותית, ההולמת את העמדה המיוצגת בדברי המרואיינות. כמו כן, נציג כמה מסקנות יישומיות העשויות לתרום לשינוי המצב הקיים ולקידום שילובם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בישראל.

מילות מפתח: הגירה, הכשרה להוראה, יוצאי אתיופיה, ענווה תרבותית, תת ייצוג

מבוא

מדינת ישראל היא מדינה קולטת עלייה. חלקה הגדול של האוכלוסייה בישראל היא מהגרים וצאצאיהם. שליש מהאוכלוסייה היהודית בישראל נולדו בארצות אחרות ושליש נוסף הם בני דור שני למהגרים ולעולים (רייכמן, 2009). בעשורים הראשונים לאחר קום המדינה, שלטה מדיניות של האחדה תרבותית וזניחת הייחודיות של תרבות המוצא. בעשורים האחרונים מגמה זו משתנה לכיוון של פלורליזם חברתי ותרבותי, ובמילים אחרות, הכרה בהבדלים הקיימים בין קבוצות תרבותיות, והפיכתם ללגיטימיים (בן רפאל, 2008). למרות זאת, בשנת 2017 החברה הישראלית אינה חברה שבה מתקיימים ”מרחבי יצירה משותפים“ (בן עזר ובר לב, 2011) המכירים בשונות התרבותית תוך שמירה על שוויון בין אנשים.

בחברה היהודית בישראל בולט מקומם של יוצאי אתיופיה כמי שסובלים מהדרה ממסגרות חברתיות שונות וממעמד חברתי-כלכלי נמוך (דיין, 2014; מבקר המדינה, 2013; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2014). מצב זה מתבטא גם בייצוג חסר של יוצאי אתיופיה במוסדות ובמסגרות שונות. היעדר זה משקף את יחסי הכוח החברתיים בישראל, שבין היתר מאורגנים לפי גוון עור, ומייצרים "פריבילגיה לבנה" (McIntosh, 1990). בזאת לא מסתכמת הבעיה, שכן יוצאי אתיופיה לא רק מודרים ממסגרות מסוימות, אלא הם גם נותרים במרחב המדגיש ייצוגים חברתיים-תרבותיים שונים מאלה של מורשתם ותרבותם. דפוס זה נוכח גם במערכת החינוך ובמסגרות חינוכיות שונות. מכיוון שכך, עד לאחרונה נדיר היה למצוא צעירים יוצאי אתיופיה שחונכו על ידי אנשי חינוך בני עדתם. למצב זה יש השלכות הן על יוצאי אתיופיה – האופן שבו הם תופסים את עצמם ומעמדם החברתי – והן על החברה הישראלית בכלל. אם חפצה החברה הישראלית להיות רב תרבותית, מגוונת ושוויונית, עליה לפעול למען גיוון במסגרות החינוכיות (תלמידים ומורים) כמו גם למען ייצוג הולם לקבוצות חברתיות שונות ובכללן יוצאי אתיופיה.

במאמר זה ננסה להבין את הסיבה לכך שמספרם של מורים יוצאי אתיופיה קטן כל כך במערכת דרך סיפוריהן של שש נשות חינוך יוצאות אתיופיה. מתוך חוויותיהן ננסה להבין את הקשיים הטמונים בשילוב גובר של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך ובייצוגם, לצד האפשרויות הגלומות בהם. נפתח ברקע תיאורטי העוסק בהגירה ובמאפייניה, וכן בהשתלבותם של יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה הגבוהה ובתוכניות להכשרת מורים.

הגירה כמעבר בין תרבותי

את מצבם החברתי של יוצאי אתיופיה בישראל יש להבין בהקשר של הגירה ומעבר בין שתי תרבויות שונות מאוד זו מזו (אדלשטיין, 2001). מעבר שכזה מחייב תהליכי הסתגלות והתמודדות של קבוצת המהגרים עם החברה אליה הגיעו. ברי (Berry, 1992) בדק כיצד חברת מהגרים מקיימת קשרי גומלין עם סביבתה הקולטת. הוא הציג שני מודלים של חברה מרובת תרבויות: מודל אחד הוא של חברה המורכבת מקבוצה דומיננטית ובשוליה נמצאות קבוצות מיעוט שונות. לטענתו, אם קבוצות אלה אינן נטמעות בזרם המרכזי, הן הופכות להיות מודרות ומופלות. המודל השני מתייחס לחברה שמורכבת מפסיפס של קבוצות אתנו תרבותיות, המשמרות תחושה של זהות תרבותית ובו זמנית משתתפות במארג החברתי המשותף.

במסגרת המודל הראשון של ברי (שם), קבוצת המהגרים עשויה לקיים ארבע אסטרטגיות שונות של שימור תרבותי ושל קיום מגע בינתרבותי: היטמעות (assimilation) – המהגר מאמץ את תרבות היעד; היבדלות (separation) – המהגר

משמר את תרבותו המקורית ודוחה את תרבות היעד; השתלבות (integration) – המהגר משמר את תרבות המוצא ומקיים לצדה אינטראקציה יומיומית עם תרבות היעד; שוליות (marginalization) – המהגר אינו דבק במורשת התרבותית שלו, מקיים מעט קשרים חברתיים ומאמץ רק חלק קטן מתרבות היעד. במודל זה יחסי הכוח החברתיים נשמרים ועל קבוצת המהגרים מופעל לחץ להסתגל לדפוסים המקובלים בחברה הקולטת, שאם לא כן, יישארו בשוליה.

התפיסה הרב תרבותית (בעצם תנועה רב קולית) הולמת את המודל השני, המדגיש את קבלת הייחודיות התרבותית של כל קבוצה לצד שוויון וריבוי תרבותי. במלים אחרות, רב תרבותיות משמעה יחס מכבד בין קבוצות תרבותיות שונות והכרה בערכו של השונה כמקור לעושר חברתי-תרבותי (מסאלחה, 2004). תפיסה זו מדגישה את חשיבותו של הידע של בני תרבות אחת על תרבותם של בני תרבות אחרות, ואת חשיבותה של ההיכרות הדדית בין תרבויות שונות כבסיס לעבודה מועילה בסביבה מגוונת. מדובר אם כן, בפרדיגמה המבקשת לקדם חברה פלורליסטית ושוויונית, המאופיינת בפתיחות כלפי האחר (Fowers & Davidov, 2006). מנקודת מבטם של המהגרים, מדובר במרחב נוח יותר, המאפשר מידה רבה יותר של שליטה בתהליכי המעבר הבין תרבותי. כפי שנראה מיד, לא זו היתה תחושתם של העולים מאתיופיה.

היבטים רגשיים וחברתיים במעבר בין תרבותי בקרב יוצאי אתיופיה

מעבר בין שתי תרבויות שונות זו מזו מזמן למהגרים הזדמנויות, אבל גם חושף אותם לסכנות. כמו כל תהליך שינוי, גם הוא מחייב פרידה מהמוכר ופיתוח דפוסים חדשים. לכן, מקובל לראות במעבר בין תרבותי תהליך שמקביל לתהליכי אובדן או אבדן, המחייבים עיבוד והסתגלות למצב החדש (קידר, 2006; ווכטל, 2008). כאמור, יש אסטרטגיות התמודדות שונות עם מצב זה, הנעות על הרצף שבין היטמעות להיבדלות, ומאפשרות מידה של יציבות ושליטה בעת שהמעבר מתרחש. בכל מקרה, מצב זה מהווה אתגר חברתי ורגשי עבור פרטים, משפחות וקהילות של מהגרים. לא בכדי יש הרואים בו מצב משברי ואף סוג של טראומה (שם, 2008).

גורמים שונים משפיעים על טיבו של האתגר הטמון במעבר הבין תרבותי ועל עוצמתו, וכיניהם גם ציפיותיו של המהגר (שם, 2008). יהודי אתיופיה שעלו לארץ ב-30 השנים האחרונות, הגיעו ממניעים דתיים וציוניים. הם שאפו לממש חלום של דורות להגיע לירוסלם, ועלו לארץ כשבלבם ניצוץ התקווה לחיות בארץ אבותיהם (בן עזר, 2007). דווקא משום כך, גדול היה השבר אותו חוו יהודי אתיופיה בשנים הראשונות לאחר הגעתם, והשבר הזה ממשיך לתת את אותותיו גם בקרב בני הדור השני. לצד זאת, יש גם חשיבות רבה ליחסה של החברה הקולטת (הישראלית) כלפי קבוצת העולים ולאופן שבו תופסים העולים את ציפיותיה מהם (כורם והורנצ'יק,

2013). מחקרים שונים שבחנו את חווייתם של צעירים יוצאי אתיופיה הדגישו את חשיבותו של גוון העור ואת התפיסה על פיה הוא מהווה בסיס ליחס גזעני ומפלה (למשל: שבתאי, 2001; ענתביימיני, 2010; Walsh & Tuval-Mashiach, 2012). כאמור, ניתן לראות במעבר בין תרבותי כטומן בחובו הזדמנויות, אבל גם כזה שסכנות נשקפות ממנו. ייתכן, שמשמעות המלה היוונית קריסיס (נקודת מפנה או צומת דרכים), שהיא מקור המלה משבר בשפות רבות, מבהירה את העניין. כפי שראינו, פתרון המשבר מושפע ממאפייני החברה הקולטת ויחסה למהגרים, אך בה בעת הוא מושפע מהאופנים השונים שבהם מתמודדים המהגרים עם השינויים שנגזרים מהמעבר (Ehrensaf & Tousignant, 2006). למעשה, תהליכי הגירה ומעבר בין תרבותיים הם תהליכים הכוללים מידה של הדדיות (גם אם אינם סימטריים). זוהי ההזדמנות הטמונה במעבר והיא נתונה גם לאחריותם של המהגרים: לצד חלקה של החברה הקולטת, גם הם נדרשים לבחון מחדש את המטען החברתי-תרבותי עמו הגיעו ולהתאימו למרחב החדש. בהקשר הנדון ולאור ההבדלים התרבותיים הניכרים, מדובר בתהליך הסתגלות מאתגר.

כותבים רבים התייחסו למאפיינים התרבותיים הייחודיים של יוצאי אתיופיה ובתוך כך לקוד הכבוד ולמאפיינים כמו ביישנות, צניעות, פסיביות ומופנמות (למשל: בן עזר, 1987; ברהני, 1990; שבתאי, 1996; Ringel, Ronell & Getahune, 2005). תכונות אלה היו לעתים בעוכריהם של יוצאי אתיופיה במפגש עם הנורמות השולטות בחברה הישראלית. כדי לנסות להתגבר על הקשיים שנגזרו מכך, נבנו למען עולים מאתיופיה תוכניות התערבות שונות שמטרתן טיפוח מיומנויות חברתיות ואסטרטגיות התמודדות ההולמות את הסטנדרטים המקובלים בישראל, ובין היתר פותחו בשנים האחרונות תוכניות לאימון לאסרטיביות עבור מתבגרים יוצאי אתיופיה (כורם, 2012). תוכניות אלה ואחרות נועדו לאפשר לצעירים התמודדות טובה יותר עם המסגרות השונות ועם דרישותיהן, בתקווה שהצלחתם בהתמודדות הזאת תקדם את הישגיהם ואת מעמדם החברתי.

הבחנות דוריות בקרב יוצאי אתיופיה

ההתייחסות להשתלבותם של בני הדור השני ולבני "דור וחצי" לעלייה מאתיופיה מזמינה התבוננות מעמיקה. דור שני הוא הכינוי לבני מהגרים אשר נולדו בארץ היעד (בהקשר הנדון, בישראל). "דור וחצי" הוא מונח חדש יחסית, המתיחס לקבוצה ייחודית של בני מהגרים אשר היגרו בגילאים 8-16, והגיעו לישראל כילדים או כמתבגרים צעירים, ועל כן קיבלו חלק גדול מחינוכם עוד בארץ המוצא (Remennick, 2003; לב ארי, 2012). תקופת ההסתגלות לארץ חדשה ותחושת הניכור מקבוצת בני גילם ילידי ארץ היעד מקשות על מציאת מקורות תמיכה חברתיים ומהוות גורמי לחץ

(Mirsky & Kaushinsky, 1986). השתלבותם החברתית-תרבותית של בני הדור השני ובני הדור וחצי למהגרים נבדקה במחקרים רבים (Gold, 2002; Hart, 2004). נמצא, שהחיים בארץ היעד ובארץ המוצא משפיעים לא רק על הבניית זהותם של המהגרים בדור הראשון, אלא גם על הדורות הבאים (Vertovec, 2004). תהליכים דומים מתרחשים בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. בני הדור השני לעולים יוצאי אתיופיה נולדו במציאות חיים מורכבת וגדלו בתהליך הגירה וקליטה משברי מתמשך (כורס והורנצ'יק, 2013). עם עלייתם ארצה חוו אחרי ובני הדור וחצי קונפליקט תרבותי בין נורמות החברה הקולטת לבין אלה של בית ההורים המהגרים (גולצמן ופרוג, 2010). הם חוו את זעזועי השינוי של המבנים החברתיים ואת דפוסי ההורות ולקחו על עצמם תפקידים הוריים, בעיקר מול הרשויות. עובדה זו גררה ערעור מתמשך של הסמכות ההורית, היפוך תפקידים וילדות שהתפתחה בצל דפוסים אלה (אדלשטיין, 2001; כהן, 1992; כהן, 2006). שקיפותם החברתית והאופן שבו תפסו את עצמם יוצאי אתיופיה כמיעוט מופלה, הקשתה על יצירת תחושת שייכות לחברה הישראלית בקרבם (ענתביימיני, 2010). אין פלא אם כך, שצעירים רבים יוצאי אתיופיה חווים משבר זהות חריף, חשים פחות שייכים לחברה הישראלית ומקצתם אף מוותרים על התמודדות ומתייאשים (שבתאי, 2001). מממצאי מחקר שנערך על ידי מכון ברוקדייל (קשתי, 2012) עולה, שמצבם של בני הדור השני פחות טוב מזה של בני הדור הראשון במספר תחומים. למשל, באחוז הזכאים לבגרות – 47 אחוז מקרב יוצאי אתיופיה בני הדור הראשון (ר-56 אחוז מקרב העולים משאר ארצות המוצא) לעומת פחות מ-40 אחוז מבני הדור השני (לעומת 65 אחוז מבני הדור השני לעלייה הדוברת רוסית). 53 אחוז מבני הדור הראשון או דור וחצי דיווחו כי הם שואפים לרכוש השכלה גבוהה לעומת 49 אחוז מבני הדור השני שיש להם שאיפות כאלה. צעירים אלה, בני הדור השני ודור וחצי, הם הסטודנטים והמועמדים ללימודים, המשתתפים במחקר זה.

השכלה גבוהה כערוץ לניעות חברתית

מפגשים של צעירים מקבוצות שונות באוכלוסייה מתאפשרים לראשונה במסגרות הצבאיות ובמוסדות להשכלה גבוהה. מוסדות אלה מהווים לכאורה מסגרת הפתוחה לכול, אלא שבפועל, יש קבוצות אוכלוסייה שהודרו מהם. השכלה גבוהה היא דרך להעלאת ההון האנושי המצוי בידי האוכלוסייה ולכן היא מהווה מרכיב חיוני בתהליכי פיתוח וצמיחה של קהילות שונות ושל החברה כולה. מבחינת הפרט, השכלה גבוהה היא מפתח להשתלבות בשוק העבודה, לניעות חברתית ולהשתתפות בחיים החברתיים. הזכות להשכלה גבוהה, כחלק מהזכות לחינוך, מתמקדת בעיקרון הנגישות השווה, המבטא את מחויבות המדינה לקיים מערכת השכלה גבוהה, שהכניסה אליה מותנית

כישורים לימודיים ולא במאפיינים קבוצתיים (מין, דת או עדה) של המועמדים. עיקרון זה נמדד על פי מדיניות הקבלה של מועמדים למוסדות השכלה גבוהה, שמעוגנת בקריטריונים הקובעים כי סטודנטים יתקבלו על סמך נתונים קוגניטיביים (תעודת בגרות ישראלית או מסמך שווה ערך וציון פסיכומטרי), וכי לא תהיה אפליה על רקע גזע, מין, דת או לאום בעת קבלת תלמידים (דגן-בוזגלו, 2007). למרות זאת, מהגרים ממדינות בעלות דפוסים תרבותיים שונים מאלה הנהוגים בהתרבות הדומיננטית, וביניהם קבוצת יוצאי אתיופיה, שהיגרו לישראל או שנולדו להורים שעלו מאתיופיה, מגיעים להישגים לימודיים נמוכים ביחס לכלל הנבחנים במדרים הקונוונציונליים (קרליץ, בן-סימון, אברהים ואביתר, 2014). כפי שנראה מיד, הדבר מתבטא, בין השאר, בתת הייצוג של אוכלוסיות אלה במערכת ההשכלה הגבוהה והכשרת המורים וכתוצאה מכך, גם כמורים במערכת החינוך.

יוצאי אתיופיה בהשכלה הגבוהה ובמערכת החינוך

מקורות מידע שונים מציינים תמונה דומה באשר להשתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכות ההשכלה הגבוהה בישראל. מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2014) ומנתוני מרכז המחקר והמידע של הכנסת (ויניגר, 2014), עולים הנתונים הבאים: מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים בכלל המוסדות להשכלה גבוהה נמצא בעלייה מתמדת במהלך השנים והם מהווים כ-0.8 אחוז מכלל הסטודנטים שלומדים במוסדות האקדמיים. מכלל המוסמכים להוראה עומד שיעורם של יוצאי אתיופיה על כ-0.9 אחוז, שהם שיעור דומה לשיעורם בכלל המוסדות. בשני המקרים ניתן לזהות מגמת עלייה בשיעור האקדמאים יוצאי אתיופיה (דיין, 2014) ועמו גם שיעורם במסגרות להכשרת מורים (ויניגר, 2014). ובכל זאת, בשני המקרים שיעורם הוא כחצי משיעורם של אוכלוסיית יוצאי אתיופיה בקרב כלל האוכלוסייה, העומד על כ-1.7 אחוז.

נתונים אלה מתעצמים בהתייחס לאוכלוסיית המורים יוצאי אתיופיה שעובדים במערכת החינוך. על פי נתוני משרד החינוך, בשנת 2007 עבדו במערכת החינוך כ-130-135 אנשי חינוך (גננות ומורים) יוצאי אתיופיה (שץ-אופנהיימר, 2015; קלניצקי, 2010). לפי נתוני הלמ"ס (אצל ויניגר, 2014) בשנת 2000 עבדו במערכת החינוך 54 מורות ומורים בלבד (0.05 אחוז), בשנת 2005 עלה מספרם ל-82 (0.07 אחוז), בשנת 2010 מספרם עלה עוד ל-144 (0.12 אחוז), ובשנת 2013 מספרם גדל ל-220 (0.16 אחוז). נתונים עדכניים עוד יותר מספקת אורנה שץ-אופנהיימר, מנהלת תוכנית תספ"ה (תוכנית סטודנטים פרחי הוראה, להכשרת מורים יוצאי אתיופיה, שראשי התיבות שלה יוצרים מלה שיש לה משמעות באמהרית, ומשמעותה – תקווה) באגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, שלדבריה, בשנה החולפת (תשע"ו),

עבדו במערכת החינוך 304 מורים יוצאי אתיופיה (תקשורת אישית, צוטט ברשות). מהנתונים הללו עולה, כי אמנם קיימת עלייה הדרגתית במספרם של יוצאי אתיופיה המועסקים במשרד החינוך, אך מדובר בעלייה מתונה המשקפת מצב מתמשך של תת ייצוג, ביחס לשיעורם של יוצאי אתיופיה בכלל האוכלוסייה בישראל.

מספרם הקטן של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך נובע כנראה מכמה גורמים שעמם ניתן למנות גורמים שקשורים למועמדים ולסטודנטים מצד אחד, וגורמים הקשורים למדיניות מהצד השני. רבים החסמים העומדים בפני בוגרי המכללות להכשרת מורים המבקשים להתקבל לעבודה במערכת החינוך. בנוסף לקשיים שאתם מתמודדים כל המורים הצעירים, סובלים המורים יוצאי אתיופיה גם מהדרה ומאפליה (לב ארי ולרון, 2012). לאלה מתוספים הבדלים תרבותיים המובילים לפערים ביחס לציפיות הרווחות בשתי האוכלוסיות במישורים הבינאישיים, כגון בביטוי האישי ובעמידה על זכויות אישיות (כורם, 2012).

חסם מרכזי בפני נגישות להשכלה גבוהה בקרב יוצאי אתיופיה נמצא במערכת החינוך התיכונית, בשיעור הזכאים לבגרות ובאופייה של תעודת הבגרות (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011; ויניגר, 2014). כחצי מהתלמידים יוצאי אתיופיה פונים לחינוך טכנולוגי או חקלאי או מופנים אליהם, ושיעור הזכאות לבגרות במסלולים אלה נמוך במיוחד (וייסבלאי, 2010). כ־28 אחוז מהם למדו במסלולים הכוללים בגרות עיונית חלקית, ובסך הכול, רק כחמישית מהתלמידים יוצאי אתיופיה (20.9 אחוז) עמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011; וייסבלאי, 2010). רוב הסטודנטים יוצאי אתיופיה מגיעים מבתי ספר בפריפריה, ומערכת זו מזמנת לתלמידים הלומדים בה פחות הזדמנויות לקידום. נתון זה מתבטא כאמור, בשיעור הנמוך בזכאות לבגרות ובאופייה של תעודת הבגרות, ומכאן בנגישות פחותה להשכלה הגבוהה (סבירסקי, קונור-אטיאס וזלינגר, 2015). לפיכך, רובם המכריע של הסטודנטים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה (כ־90 אחוז) נדרשים להשלים את לימודיהם במכינות הקדם אקדמיות (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011). לא רק עצם קיומה של תעודת הבגרות וטיבה מהווים מכשול בדרך להשכלה גבוהה, אלא גם המבחן הפסיכומטרי. תוכנו של מבחן זה מוטה לכיוון התרבות המערבית ולכן מדובר במכשיר מיון שמפלה מועמדים מרקע חברתי ותרבותי שונה (וולנסקי, 2005). בהקשר הנדון נמצא, כי הצייון הממוצע של יוצאי אתיופיה נמוך בכ־108 נקודות מזה של כלל הנבחנים (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011). חשוב להדגיש, כפי שמציינים הנדין וחביב (2014) ואחרים, שבנתונים אלה חל שיפור מתמיד.

בשנת 2008 הציגה הממשלה את תוכנית החומש לשיפור קליטת בני העדה האתיופית שבה ציון, כי יזכו בטיפול רב תחומי בנושא חינוך, רווחה, תעסוקה, שיכון וקליטה. תוכנית זו הובילה לעידוד צעירים לרכוש השכלה גבוהה ונועדה

להגדיל את מספר הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון ולתארים מתקדמים (אלמגור-לוטן וקוך דוידוביץ', 2011). בחלוף חמש שנים, מתגלה תמונה עגומה – מספרם של הסטודנטים הלומדים מקצועות חופשיים באוניברסיטאות עולה באופן הדרגתי עם השנים אמנם, אבל מספרם של הסטודנטים להוראה ומספר המורים המועסקים היום במערכת החינוך נותר נמוך. תת הייצוג הזה נמשך זה שלושה עשורים, מבלי שתתרחש במהלכם פריצת דרך משמעותית. מה יכולות להיות הסיבות לתת הייצוג המתמשך של בני העדה האתיופית במערכת החינוך? מה ניתן לעשות כדי לשנות מצב עניינים זה ולאפשר את שילובם של בני העדה כמורים במערכת? במאמר זה נציע כמה הסברים שמקורם בנקודות מבטיהן של נשות חינוך שהשלימו את תהליך הכשרתן והשתלבו בהצלחה במערכת החינוך, ועל כן ההשערות שאותן יעלו הן השערות מבוססות. נקודות המבט הללו זוכות לייצוג מועט בשיח החינוכי ולכן הן עשויות לגלות תמונה שונה מזאת המוכרת יותר, הנשענת על נקודות מבט חיצוניות. איננו טוענים שיש לנקודות המבט שיוצגו ערך מועדף או תוקף רב יותר ביחס לפרספקטיבות חלופיות, אלא אנו מבקשים להוסיף גם אותן לשיח הרלוונטי כדי לאפשר דיון עשיר ומלא יותר.

שיטה

כמי שעוסקים בהכשרת מורים יוצאי אתיופיה ביקשנו להבין לעומק את סוגיית תת הייצוג של קבוצה חברתית זו במערכת החינוך. מדובר בסוגיה מורכבת, הכוללת, בין היתר, היבטים של מדיניות חינוכית ותקצוב, היבטים ארגוניים במוסדות להכשרת מורים וכן היבטים סובייקטיביים-חוויתיים. במאמר זה בחרנו להתמקד בחווייתן של מורות יוצאות אתיופיה, אשר השלימו את תהליך ההכשרה והשתלבו בעבודה במערכת החינוך. ביקשנו להכיר מקרוב את נקודות מבטן הייחודיות בתהליך הפיכתן למורות, ולהבין, החל מפנייתן הראשונית למכינות או למוסדות להכשרת מורים וכלה בשילובן בעבודה מעשית במערכת החינוך. ניסינו לזהות את האתגרים שעמדו בפניהן ואת המשאבים הפנימיים והחיצוניים שאפשרו להן להתמודד עמם בהצלחה ולהבינם.

מטרה זו הולמת את הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית ואת העקרונות והכלים של המחקר האיכותני אשר "מבקש לרדת לעומקו של עולם נחקריו ולחשוף את המשמעות שמאחורי המלים והסיפורים שלהם" (שקדי, 2004, ע' 13). באמצעות בחינת הסיפורים האישיים ניסינו להבין את התהליכים החינוכיים והחברתיים המשתקפים בהם. בלשונו של בר-און: "המחקר האיכותני החברתי מתמקד בניתוח נרטיבים המשקפים תהליכים בתוך פרטים או בין פרטים באוכלוסייה, ואשר מהם ניתן להקיש על תהליכים חברתיים רחבים יותר" (בר-און, 2005, ע' 18). לדעתנו,

הידע האישי-חוויתי של מי שחוו את התהליך על מורכבותו בעצמן, חיוני להבנת הסוגיה. נקודת המבט הפנימית עשויה לחשוף היבטים שונים מאלה המוכרים מנקודת המבט החיצונית או המערכתית (או נוספים עליהם) ולאפשר הבנה מורכבת יותר של המצב הקיים. מכאן ניתן יהיה לשפר את תהליכי ההתאמה לצרכיהם של סטודנטים בני העדה, המהווה קבוצה חברתית מובחנת וייחודית בחברה הישראלית.

משתתפים והליך המחקר

המשתתפות במחקר הן נשות חינוך (חמש מורות וגננת) יוצאות אתיופיה, בגילאי 28-37. המבוגרת שבהן עלתה לארץ בגיל 14 והצעירה בגיל שנתיים. לכן, ארבע או חמש מהן נחשבות לבנות ה”דרור וחצי” ואחת או שתיים (הצעירות) מהן נחשבות לבנות הדרור השני. רק אחת מהן למדה בבית ספר באתיופיה. כולן סיימו בהצלחה לימודי תואר ראשון, שלוש מהן השלימו בנוסף לזאת לימודי הסבה להוראה ואחת מהן השלימה לימודי תואר שני. כולן למדו (בשלב זה או אחר) במכללה להכשרת מורים, במסלולים שונים. בתקופת לימודיהן השתתפו בתוכנית מעטפת לסטודנטים יוצאי אתיופיה הכוללת רכיבים אקדמיים (תמיכה לימודית במידת הצורך, וכן קורסים שעסקו בזהות ובמיומנויות למידה), רכיבים חברתיים ורכיבים של תמיכה אישית ורגשית (ולעתים גם סיוע כלכלי). בזמן הראיון עבדו כל המרואיינות במערכת החינוך במגוון תפקידים על פי הכשרתן.

לצורך המחקר פנינו אל המורות ואל הגננות. הפנייה הראשונית נעשתה באמצעות הדואר האלקטרוני. בהודעה שנשלחה נכתב (בין היתר) כך: ”אנו מבקשים לראיין אותך, כמי שסיימה את הלימודים לא מכבר ומשמשת היום מורה/גננת במערכת החינוך [...] נרצה לשמוע על חווייתכן, על קשיים ולבטים, לצד הצלחות וסיפורים אחרים“. בהמשך נוצר קשר טלפוני, אם לצורך תיאום מקום הראיון ומועד קיומו ואם לבידורים אחרים. מתוך 15 בוגרות התוכנית העובדות במערכת החינוך שאליהן פנינו, נענו שש. מדובר במספר קטן של ראיונות, עובדה המהווה מגבלה מחקרית משמעותית. עם זאת, יש לזכור, שמדובר בקבוצה מצומצמת מאוד, שכמעט שלא נחקרה. מהמרואיינות ביקשנו לקבל את נקודת המבט האישית שלהן על התהליך, כמי שחוו אותו על בשרן ויכולות להפיק ממנו לקחים לעתיד.

כלי איסוף וניתוח הנתונים

נערכו שישה ראיונות עומק חצי מובנים, שכל אחד מהם נמשך שעה עד שעה וחצי. שמונה שאלות מנחות הוכנו מראש, אך הראיונות חרגו מהן באופן ניכר, בהתאם לתכנים שעלו ולמאפייני השיחה שהתפתחה. השאלות התייחסו לנושאים מגוונים, כולל רקע אישי, המניעים שהביאו ללימודי החינוך, תהליכי הגשת המועמדות

והקבלה ללימודים (כולל מכינה), מסלול ההכשרה ותוכנית המעטפת, אתגרים ייחודיים בהכשרה, המעבר ממסגרת הלימודים לעבודה, הכניסה לעבודה המעשית, סיפורי הצלחה ודיווח על הישגים והמלצות לשינוי המצב הקיים. כל הראיונות הוקלטו ותומללו ברשותן של המשתתפות.

הראיונות נותחו על ידי כותבי המאמר בניתוח תוכן. בשלב ראשון נקראו תמלילי הראיונות על ידי כל אחד מהכותבים וחולצו קטגוריות תוכן מרכזיות, שעלו מדברי המשתתפות (קידוד פתוח או ראשוני). לאחר מכן נערכה השוואה בין הקידודים ובדיון משותף הוסכם להתמקד בניתוח תשע קטגוריות שונות (חלקן אוחדו ביחס לקידוד המקורי): נקודת פתיחה שונה, תהליך המיון, הכניסה לאקדמיה, מאמץ, צרכים בהכשרה, כניסה לעבודה, הצלחה והישג, פערים-הבדלים מול הסביבה, וערך מוסף. המשך הניתוח נערך על ידי אחד המחברים (ניסים אבישר) ובמהלכו זוהו תתי קטגוריה, המסמנים הבחנות פנימיות בתוך הקטגוריות המרכזיות ובדרך כלל עמדות שונות ביחס לנושא הנדון שאורגנו על ציר אנכי או אופקי (קידוד משני).

תכנים אלה אורגנו מחדש כדי ליצור נרטיב קוהרנטי המתאר את תהליך ההכשרה על אתגריו בהתאם לתפיסותיהן של המשתתפות ולעמדותיהן. התיאור שופיע בהמשך מתבסס על ניתוח זה וכולל התייחסות לשש קטגוריות מרכזיות שעלו ממנו ומסייעות להבין את האתגרים בהכשרה להוראה של סטודנטים יוצאי אתיופיה ואת ההזדמנויות הצפונות בה: (1) נקודת פתיחה שונה (2) תהליך המיון לאקדמיה והכניסה אליה (3) מאמץ יתר ותחושת בדידות (4) צרכים (לימודיים ורגשיים) בהכשרה (5) כניסה לעבודה (6) ערך מוסף וחוויות הצלחה והישג של מורות יוצאות אתיופיה. בתוך תיאור התכנים שעלו נתייחס גם לתתי קטגוריה בולטים.

גילוי נאות

אנו, כותבי המאמר, מעורבים (בהווה או בעבר) בהכשרת מורים יוצאי אתיופיה. כל אחד מאתנו השתתף בפרויקטים שקשורים לקהילת יוצאי אתיופיה בישראל. מכיוון שכך, יש לנו היכרות אמפתית עם חוויותיהם של יוצאי אתיופיה בישראל ומידה רבה של הזדהות עם מאבקם לשוויון. עמדה זו טומנת בחובה סכנות ממשיות להטיות ולשימוש במחקר כדי להשמיע עמדות אידיאולוגיות מוקדמות. לכן ראוי לציין, כי מחקר זה, ככל מחקר איכותני-חברתי, אינו ניטרלי. מעבר לכך שהוא מבקש להעמיק את ההיכרות עם נקודות המבט של המשתתפות, להבינן ולתת ביטוי לקולן הייחודי, הוא מבקש לעודד מודעות, לנקוט עמדה ולקדם שינוי. היכרותנו המוקדמת עם הסטריאוטיפים שכל אחד מאתנו נושא בקרבו והתמודדותנו עמם כאנשי מקצוע, עשויות לתרום להבנת ההקשר מעמדה מורכבת. חזן מדגישה את הדיאלוג המתמיד שבין החוקר למשתתפים ואת מקומו של החוקר: "הסיפור המדעי שהמחקר האיכותני

מציג הוא סדרה של מפגשים בין עולם ההבנות של החוקר לבין תפיסת המציאות של נחקריו [...] תהליך זה ממוטט את השניות המקובלת בין חוקר לנחקר [...] הכרת האותנטי, הסגולי והייחודי [...] מושגת באמצעות ההנחה בדבר שותפות הגורל האנושי” (חזן, 2001, ע’ 10). תיאור הממצאים שיובא להלן והמסקנות שייגזרו ממנו מבקש להתמסר לסיפורים האישיים, ללא שיפוט ותוך מידה מינימלית של פרשנות ועיבוד של המחברים. עמדה זו עשויה לצמצם את מידת התערבותנו ואת הטיותינו, כולל הנחת המבוקש.

הבהרה אתית

בזמן הראיונות סיימו המשתתפות במחקר את לימודיהן ולא היו בקשרים אקדמיים עם הכותבים. המרואיינות קיבלו הסבר מפורט על התהליך המחקרי ועל מטרותיו. כולן נתנו הסכמתן לעצם הראיון, להקלטתו, לתמלולו ולשימוש בחומרים לצורך המחקר. כאמור, כל השמות במאמר בדויים ופרטים מזהים הוסוו או שוננו.

ממצאים

להלן יוצגו תכנים מרכזיים שעלו בראיונות, בחלוקה לקטגוריות התוכן, ותוך שימוש נרחב בציטוטים ישירים מתוך הראיונות. חשוב להדגיש, שמדובר בנקודות מבט אישיות ולא בקביעות מוחלטות. עם זאת, אנו מוצאים ערך רב בתיאורים הסובייקטיביים לצורך הבנת המציאות החינוכית שבה קיים ייצוג חסר קיצוני למורים יוצאי אתיופיה. באמצעות סיפוריהן של המשתתפות אנו מקווים לקדם ביטוי הולם לאנשי המקצוע ולסטודנטים יוצאי אתיופיה, ולייצג את מי שקולם פחות נשמע בספרות המקצועית.

נקודת פתיחה שונה

סטודנטים יוצאי אתיופיה מגיעים בדרך כלל למסגרות אקדמיות בעמדת נחיתות. זו עשויה להיות קשורה למצבם החברתי-כלכלי, לרקע התרבותי שממנו באו, או לניסיונם הלימודי הקודם.

המעמד החברתי-כלכלי כולל מרכיבים מגוונים. חלקם קשורים למעבר מאתיופיה לישראל, כפי שמספרת רחלי: ”עליתי בגיל שמונה עם אמי ועם שלושת אחי... ראיתי את אמא שלי כחד הורית שגידלה אותנו וראיתי שזה לא פשוט, עם הרבה קשיים”. למצב זה השלכות מגוונות, כולל במישור הכלכלי. רחלי מוסיפה: ”אתה לא יכול לבוא להגיד להורים ’תקשיבי אמא אני צריכה שתשלמי לי כי לא הצלחתי בקורס הזה ואני רוצה לעשות אותו שוב ואני צריכה לשלם עליי’. אין, אני הולכת, עובדת, מביאה”. מיעוט המשאבים החומריים מהווה אתגר, שמשפיע על תחומי

חיים מגוונים ובכלל זה גם על האפשרות להגיע מלכתחילה למערכת האקדמית או על הסיכויים להצליח בה. אפרת מתייחסת למלכוד שבו מצויים רבים מצעירי העדה: "זה מה שקורה לצעירים של העדה, מכניסים אותם לעבודה, הם רואים את הכסף המהיר. בהתחלה מקבלים 4-5-6 [אלפי שקלים] וזהו, זה מגרה אותם. זה האתגר שלהם, הם לא חושבים שאחר כך, כשהילד יבוא, זה לא יספיק לכלום... אני לא רוצה להיות מהאנשים האלה שמתכרים 4-5, זה לא מעניין אותי, אבל אם אני אכנס [לעבודה] אני אהיה כמו כולם". גם האפשרויות הפרושות לפני המיעוט שמתעקש להגיע ללימודים אקדמיים מוגבלות למדי. מספרת ליהי: "אין לי אמצעים הרי, אני יודעת שאם לא הייתי במכינה הזאת, להורים שלי לא היו אמצעים לשלם את שכר הלימוד הזה, זה המון כסף". מכאן, רבים מהם מוכווני למסגרות מסוימות, שמורכבותן תוצג בהמשך. חשוב לציין, כי מצבי חסך כלכלי המשפיע על אפשרויות הלימודים וההתפתחות המקצועית (ומכאן על תהליכי ניווד חברתי) אינו מאפיין בלעדי ליוצאי אתיופיה. עם זאת, אין להתעלם ממעמד החברתי-כלכלי של בני העדה והמצב הזה משתלב עם מרכיבי שונות תרבותית וגורמים ייחודיים נוספים. לצד הקשיים הקשורים במעמד חברתי-כלכלי מודגשים בראיונות הפערים התרבותיים. כך למשל, ליהי אומרת: "ברור שיש פערים. זו לא שפת האם שלך, גם למי שנולד פה יש הורים מבוגרים שלא דוברים טוב את השפה העברית [...]. היה לי קשה. לא גדלתי בבית שיש בו הורים אקדמאים שיכולים לעזור לי בלימודים, גם כשהייתי קטנה זה לא היה פשוט". רבות מהמרוויחות מדגישות את ההשפעה שיש להיעדר מסורת אקדמית במשפחה, להשפעה של היעדר מודלים ודמויות שניתן לשאוב מהן השראה בעדה, וכן להשפעתם של חסכים הקשורים בחוסר ידע ובמטען תרבותי דל. פערים אלה מייצרים תחושת אי התאמה או אף זרות.

מספרת נורית (בוגרת תואר שני ותוכנית מצטיינים): "זה ממש מעבר תרבותי. אנשים לא מבינים עד כמה זה קשה. ישבתי בספרייה והרגשתי כאילו העולם סגור עלי: למה אני נמצאת בכלל במבנה סגור כזה עם מלא ספרים?". לצד זאת, היא מצביעה על גורם נוסף שבעטיו נקודת הפתיחה של בני העדה האתיופית היא נקודה אחרת משל יתר האוכלוסייה והוא נובע מיחסה של הסביבה כלפי בני העדה, ובכלל זה כלפי סטודנטים וכלפי מורים: "הצבע הכהה בשביל רוב האנשים בארץ ובעולם הוא איזושהי נכות. זאת אומרת, כל מה שנלווה לזה, כל הסטריאוטיפים... הצבע שלך הוא לא רק צבע – זו התרבות שלך, הארץ ממנה אתה מגיע, אולי המחלות שלך – אולי יש לך איידס, זה היסטוריה של עבודות, המון דברים". ההבדל בגוון העור מוסיף לתחושת הזרות ולאי ההתאמה, ומגביר את הקושי להיכנס למסגרות אקדמיות ולהסתגל אליהן.

רחלי מציינת היבט נוסף של פערים תרבותיים: "אני רואה ילד בגיל שלוש שיועד מה הוא רוצה ועומד על שלו. אני רואה אותי בגיל 30, ולפני כמה שנים אם היית

שואל אותי מה אני רוצה, לא הייתי יודעת מה אני רוצה [...] לו יש בסיס טוב יותר להצלחה ממני, [מפני] שהתחלתי רק בגיל 20”. ההישגיות המאפיינת את המרחב האקדמי, כולל הציפייה לביטוי עצמי, לנקיטת עמדה ולביטחון פוגשים במקרה זה מורשת של תרבות קולקטיביסטית, המעודדת צניעות וקונפורמיות. לבסוף, יש להביא בחשבון תהליכי חברות והסללה שבני העדה האתיופית סובלים מהם כבר מגילאי הילדות. אומרת אפרת: ”בתוך השכונה שלי הייתי יוצאת דופן. בכיתה ג’ כבר יצאתי לבית ספר ממלכתי, אחר כך למדתי בתיכון, כשכל המשפחה שלי והסביבה שלי היו בפנימייה. שאלו אותי, ‘מה, את לא יוצאת מהבית? אותך לא מגרשים? יש להם סבלנות לטפל בך?’ [...] יש כל הזמן נתיבים שמנתבים אותך”. והנתיבים האלה אינם מובילים להשתלבות במסגרות אקדמיות. לצורך כך, יש לנפץ מסגרות (חברתיות וחשיבתיות) ולצאת מהתלם המוכר והבטוח.

בהמשך לכך, יש להביא בחשבון את ההיסטוריה החינוכית-לימודית של צעירים יוצאי אתיופיה כתלמידים במערכת החינוך. במקרים רבים זו כוללת חוויות מכאיבות או מתסכלות. מספרת רחלי: ”תמיד הייתי בהקבצה ג’ וזה הפריע לי. אתה אומר ‘מה, איפה אני? למה אני שם?’. חברות שלי היו בהקבצה א’ ואני בג’. זאת תחושה פנימית לא נעימה”. חוויות כישלון עשויות להניע להצלחה או להוביל לויתור ולניתוב עצמי למרחבים אחרים, שאינם לימודיים. במלים אחרות, קיים סיכון ממשי שחוויות שליליות מבית הספר ישוחררו ויתבטאו ברתיעה מלימודים אקדמיים ובהימנעות מהם. ייתכן, שזהו הגורם לכך, שצעירים יוצאי אתיופיה נוטים לתת הישגיות בכלל ומכאן גם לתת ייצוג במערכת החינוך בפרט. בנוסף לזאת, בכל המקרים ללא יוצא מן הכלל, לא היו למרואיינות אף לא מורה אחד שהוא בן העדה האתיופית, ובהיעדרם של מורים כאלה, נותרים התלמידים ללא דמויות שאיתן ניתן להזדהות ומהן ניתן לשאוב השראה.

כאמור, הרקע הזה מציב צעירים מהעדה האתיופית בעמדת נחיתות מוקדמת כבואם לשקול בחירה בלימודי ההוראה. קושי זה מתעצם במפגש הראשוני עם המערכת האקדמית, כבר בשלב המיון.

תהליך המיון לאקדמיה והכניסה אליה

המעטים שפונים למכללות (או לאוניברסיטאות) לצורך קבלה ללימודי חינוך, נדרשים לעמוד בסף הנדרש של ציוני בגרות והמבחן הפסיכומטרי. מדובר בסף שאינו עביר עבור רובם המכריע. עבור רחלי מדובר באחד ממוקדי הקושי המרכזיים. היא אומרת: ”כשהתחלתי לבדוק אוניברסיטאות ומכללות, חשבתי ‘אלוהים, מי יקבל אותי?’. אני רואה את תנאי הקבלה ואני בכלל לא קרובה לשם... תנאי הקבלה אז נראו לי חלום בלהות... זה לא משקף את מי שאני... המערכת לא רואה אותך, רואה את

הציונים". המועמדים חווים תהליך קר, שאינו רואה אדם, אלא מספרים, ומתעלם מהפערים בנקודת המוצא. ניתן לראות בסטנדרט האחיד מקור לאפליית סטודנטים יוצאי אתיופיה בשל נקודת הפתיחה שונה ורקע חברתי-תרבותי שונה שמהם הגיעו. יחד עם זאת, בכמה מכללות אקדמיות לחינוך פועלות תוכניות ייעודיות ליוצאי אתיופיה. במסגרתן, נערך תהליך מיון שמנסה לנבא הצלחה בתחום המקצועי בהוראה, בנוסף לניסיון בניבוי הצלחה אקדמית לימודית. זה תהליך הלוקח בחשבון איכויות אנושיות המתאימות למי שעתיד לעסוק בחינוך ובהוראה ומתחשב בנתונים אישיים, מוטיבציוניים, תרבותיים וחברתיים, בנוסף על הנתונים הקוגניטיביים. רחלי אומרת: "אני מאמינה שהאקדמיה אומרת 'לא מעניין אותנו הסיפור האישי שלך ומה שאתה מביא, אני רוצה רק אותך'. אבל אצלנו זה לא ככה [...] אני זוכרת שכשהתחלתי ללמוד... לא חשבתי על עצמי אלא רק על המשפחה שלי. אני אעבוד, אני קצת אעביר להם ואיכשהו אסיים את החודש [...] אלה שיקולים שגרמו לי ללכת לישון רעבה". אצלה, כמו אצל רבים אחרים, זהו עול קשה מנשוא והוא מייצר חוויה של מאמץ יתר ובדידות גם במסגרת המשפחתית. למשפחה, ובעיקר להורים, יש מקום מאוד מרכזי בעיני רבים מבני העדה. הם מעודדים את הפנייה ללימודים, אך בפועל, בדרך כלל אינם יכולים לסייע לא רק מבחינה כלכלית, אלא גם בהכוונה להתמודדות עם עולם האקדמיה, על האתגרים הרבים שהוא מציב. מדובר במעין מלחמת הישרדות שלעיתים מציבה את הרצון האישי אל מול ערכים משפחתיים ואל מול צורכי המשפחה, שרבים מעדיפים להימנע ממנה, ולחוות הצלחה יחסית בערוצים המוכרים, הלא אקדמיים.

יעל מציינת, שתהליך המיון "הוא לא מתאים, זה פשוט עוול" ומתמקדת במבחן הפסיכומטרי. לדבריה, "אני יודעת על חברות שלי שפסיכומטרי גורם לאתיופים אחרים לא להמשיך ללמוד. יש פחד מזה... כי זה קשה מאוד. החלק של המתמטיקה עוד ניחא, אבל החלק של העברית קשה מאוד". כתוצאה מכך, מסגרות מסוימות מאפשרות מסלול חלופי לכניסה ללימודים (דרך מכינה, אבל גם בלעדיה) ללא עמידה בתנאי הסף הכלליים. על פי רוב מדובר בקבלה על תנאי. רחלי התקבלה בסופו של דבר ללימודים במכללה שבה מוגדרת השנה הראשונה כשנת מבחן, וניתן להתקבל אליה על סמך ציוני בגרות סבירים, כך על פי הגדרתה. היא אומרת: "מבחינתי, זאת היתה ההזדמנות להיכנס לאקדמיה, כי בשום מקום אחר לא אפשרו לי להתקבל, כי לא עמדתי בתנאי קבלה. שם התקבלתי וזאת היתה פריצת דרך". מדובר בפתיחת דלת, בהגמשת התנאים מתוך מדיניות שמקורה באמונה, שמתן הזדמנות היא אפשרות שלוקחת בחשבון את היכולת האישית שקיימת באדם, גם אם לא התבטאה בציונים שהשיג. הגמשה זו אפשרה לה להגיע למעמדה המקצועי הנוכחי (מנהלת גן): "אני כל הזמן אומרת – אם לא היתה לי את ההזדמנות הזאת לנסות שנה, אני לא יודעת איפה הייתי היום".

ושוב, גם המיעוט שצולח את תהליך המיון צפוי לחוות קשיים רבים עם תחילת הלימודים. כאמור, ניתן לראות בכניסה לאקדמיה מעין קפיצה תרבותית המחייבת את הסטודנטים בני העדה לתהליך התאקלמות והסתגלות מאתגר. נושא זה עלה שוב ושוב בראיונות ובחינתו עשויה לשפוך אור על נתוני הנשירה הגבוהים של סטודנטים יוצאי אתיופיה ממסגרות אקדמיות (חינוכיות ושאין חינוכיות), בעיקר בשנה הראשונה. כפי שמציינת אפרת, עיקר האתגר אינו אקדמי: ”שנה א’ זו שנה לא קלה נפשית, למרות שמבחינת חומר זו שנה מאוד קלה“. הפער שממנו נגזרת מידת השינוי הנדרשת, נחוה ביתר עוצמה על ידי יוצאי אתיופיה, שבדרך כלל לא נחשפו למסורת של למידה אקדמית בסביבתם. לכן, דרישות אקדמיות בסיסיות עשויות להוביל למתח רב ולקושי ניכר. מסבירה נורית: ”נורא קשה לאתיופים להיות במסגרת אוניברסיטאית כי [...] אנחנו פשוט לא מגיעים מהתרבות הזאת של למידה, של ה’לשבת על התחת’ עשר שעות ולחרוש על מאמר. זה לא בתרבות שלנו, זו מיומנות שאנחנו צריכים לרכוש אותה. ושם הרגשתי המון קושי, גם במכינה“. פער זה מוביל פעמים רבות למשבר, שגורם לנשירה. אומרת רחלי: ”המשבר הראשוני הכי קשה. הקליטה, הכניסה. אני זוכרת שכשנכנסתי לאקדמיה חשבתי ‘מה זה בכלל אקדמיה?’ אף אחד מהמשפחה שלי לא היה שם, לא סיפר לי, לא ידע מה עושים שם בכלל, איך לומדים, מה מרגישים“. ספקות עצמיים, שאלות ובלבול מאיים מאפיינים את הכניסה.

כדי לשרוד מצב זה יש צורך לאמץ עמדה טוטלית, נוקשה או צרה. רחלי מציינת: ”אני פשוט באתי ואמרתי ‘תעזבו אותי, אני יודעת שאני רק רוצה ללמוד‘“. מכמה מהתיאורים עולה תמונה של ניתוק רגשי ושל התמדה רבה, שנראית אולי חריגה במקומותינו, שהיא אולי מה שמאפשר הצלחה בסופו של דבר, אבל גם גובה מחירים אישיים משמעותיים. אפרת לדוגמה, משתמשת בדימוי משדה הקרב: ”אתה קם בבוקר ואתה צריך מלא אנרגיות. אתה מודע לזה שאתה הולך עכשיו ואו שיתקפו אותך או שאתה תוקף בחוזקה“. דימוי זה מוביל באופן ישיר לתמה מרכזית נוספת הקשורה בתהליכי ההכשרה להוראה – תחושת מאמץ קיצונית.

מאמץ יתר ותחושת בדידות

החוויה העולה מתיאוריהן של הבוגרות היא, שאין במסגרות ההכשרה הקיימות תנאים שמאפשרים הצלחה לסטודנטיות מהעדה האתיופית. הצלחתן, אם כן, התאפשרה למרות התנאים, ובזכות מאמץ יתר עילאי המתחייב מן המצב. תיאורים ברוח זו חזרו ועלו בראיונות. כך למשל, אומרת רחלי: ”אתה נלחם. אני זוכרת שאמא שלי אמרה לי, ‘מה קורה, את כל כך רזה, מה עובר עליך?’; אני לא יכולה להגיד לה, ‘קשה לי’. אני צריכה להראות שאני חזקה, שאני מצליחה“. תחושת הבדידות מתעצמת

על רקע הקשר המשפחתי והעמדת קשיי המשפחה לפני הקשיים האישיים. אפרת מבטאת עמדה דומה במלים שונות: "בהתחלה היה נורא קשה לי [...] כל הזמן הייתי השוורדת. ככה גם קראו לי, כאילו תמיד הייתי שוורדת כדי להוכיח לכולם שאני לא כמו כולם – לא במגדר, לא באישיות ולא בצבע עור". בעצם, נדרש להניח את ההיבטים האישיים-אנושיים בצד, ודאי את אלה שיש בהם פגיעות. צריך לא להרגיש, להיות מעין "על אדם".

ליהי מדגישה את המאמץ המיוחד הנדרש מסטודנטים יוצאי אתיופיה. ראשיתו בניסיון להתקבל ללימודים, שלאחריו מגיעות ההתמודדויות עם מסגרת הלימודים האקדמיים, ואחריתו במאמץ שגם היום טרם הסתיים, כשהיא עובדת כמורה. היא אומרת: "אתה צריך להוכיח ולרדוף כל הזמן אחרי הזנב שלך בשביל להראות שבאמת – אתה אתיופי, אבל גם בתור אתיופי אתה יכול להוכיח אחרת". לטענתה, מאמץ זה קשור במאפייני האופן החשדני שבו הסביבה מביטה בה: "זה שובר, כל הזמן מסתכלים על משהו לא טוב שאתה עושה. מחפשים איפה אתה לא בסדר, וכל פעם אתה צריך להוכיח שאתה כן בסדר בניגוד למה שחושבים עליך. זאת הרגשה נוראית, כאילו אתה במלחמה עם עצמך". תיאורה מדגיש את הקונפליקט הפנימי המערער שנובע מהפערים בציפיות ובצרכים. קונפליקט כזה מייצר עומס רגשי-נפשי מייסר, שמניע לפעולה במטרה לשנות את הדעות הקדומות שעל פיהן נבחנים עולי אתיופיה על ידי החברה הסובבת אותם. ליהי מוסיפה: "אתה צריך לעבוד יותר קשה מאחרים בשביל להראות להם שאתה כמו כולם [...] להוכיח שבעצם אתה מסוגל להיות איש חינוך [...] אתה צריך להוכיח את עצמך ולעבוד קשה מאוד בשביל לשנות את נקודת המבט של מי שמקבל אותך". אפרת מבטאת תחושה דומה ואומרת: "להוכיח, כל הזמן להוכיח. זה מה שהיה לי קשה [...] כל הזמן אמרו לנו 'אתה על תנאי, אתה על תנאי'. התחושה העולה מדברים אלה ומבטייטים אחרים היא של יחס המשקף עמדה מתנשאת ואולי אפילו גזענות מהסביבה. לדברי נורית: "אני אצטרך לעשות יותר מאמצים. כי במפגש הראשוני יש איזה משהו... המשהו הזה מגולם בצבע, שזה כביכול משהו שהוא טכני – אבל הוא לא".

הצורך להשקיע מאמץ יתר מוביל, לא פעם, לתחושת בדידות. חוויית הבדידות הנגזרת מההתמודדות עם האתגרים והקשיים שבה ועלתה בראיונות. אפרת לדוגמה, סיפרה: "חינכתי את עצמי, חינכתי את מי שהיה אתי, חינכתי בבית הספר". לעתים הופך הדבר לדפוס מועדף, שבמצב העניינים הקיים יש בו ערך. לדברי יפית: "זו התחושה שאתה לא תלוי בשום מערכת ובשום מוסד ובשום אדם אחר". ואולם, כשרחלי מתייחסת למאמץ הנדרש במהלך הלימודים ובעיקר בתחילתם, היא פורצת בכבי ואומרת "זו תקופה קשה לי, כי אצלי, בכל מקרה, אני לכד". בהמשך הדמעות שבות ועולות, והיא אומרת שהיא מאוד נסערת, ומסבירה שמדובר במאבק של להיות או לחדול: "מה שלך נראה הכי פשוט, קל, ברור, אצלי זה יכול להיות משבר רציני".

אני מרגישה לבד. אם הצלחתי – הצלחתי, אם לא הצלחתי – אז זהו. אין, לא יכולה להישען על אף אחד [...] אני בזכות עצמי“. המאמץ מוטל כולו על כתפיה והיא חשה בודדה במאבק להצליח, ואחריותה חורגת מעבר להצלחתה האישית ומעבר ליכולתה לעמוד במחויבות שלקחה על עצמה ועליה לשאת בעול נוסף: ”אני גם אחראית באיזשהו אופן על המשפחה [...] לפעמים סטודנטים באים ללמוד ורואים אותם רק כסטודנטים, אבל הם באים עם מטען [...] יש גם קשיים שהיו בלימודים ובנוסף לזה יש את הדברים שקורים בבית ושלוקחים תמיד חלק ממני“. להקשר הביתי-משפחתי יש השפעה מכרעת על המאמץ להצלחה. לעתים עניינים משפחתיים מוצבים בראש סדר העדיפויות האישי ומייצרים פרופורציות משתנות בין מחויבות למשפחה, ללימודים ולהצלחה.

תיאור זה מוביל לכירורם של צרכים ייחודיים לסטודנטים יוצאי אתיופיה בהכשרה, שיאפשרו לייצר תנאים טובים יותר להצלחתם.

צרכים לימודיים ורגשיים בהכשרה

כפי שמרמזת הכותרת, ניתן להבחין בין שני סוגי צרכים שעלו בראיונות. הראשון קשור באתגרים הרגשיים, והשני באתגרים האקדמיים. נבחן אותם בזה אחר זה. כאמור, המפגש הראשוני עם מסגרות ההכשרה מייצר אתגרים רגשיים גדולים. לעתים קרובות יחסה של המסגרת נחוה כקר וכחסר רגישות. חוויה זו עשויה כמובן להופיע גם אצל סטודנטים שאינם יוצאי אתיופיה, אך נראה, שעומדות לרשותם הרבה יותר אפשרויות הרחקה מצד אחד ותמיכה מצד שני. לאור הרקע השונה ותחושות השונות והבדירות שנידונו קודם, במקרים רבים חוויותיהם של סטודנטים, בני העדה האתיופית, יהיו עזות יותר וייחוו כפגיעה אישית וכעוול מכאיב ומקומם. אפרת מספרת בכך: ”כשדוד שלי נפטר והחסרתי, אמרו לי 'את מחפשת סיבות להחסיר?' זה דוד שלי, זה דברים שלא אומרים, אומרים 'משתתפים בצערך'. מה שווים הלימודים האלה אם אין את הערכים הבסיסיים ביותר [...] יחס קר, יחס [שממנו עולה] שאם אתה לא ממצה את עצמך, אז זה לא ממש טוב [...] אתה צריך תמיכה. אתה בנאדם“. בהקשר זה חשוב להדגיש, כי בחברה האתיופית קיים קוד המחייב להשתתף באירועים של בני המשפחה המורחבת (שבתאי, 1996). חוסר היכרות עם הקוד הזה והתעלמות ממנו צפויים להוביל לאי הבנות, שבעקבותיהן פגיעה, או לתגובות שעשויות להתפרש כמוגזמות ובלתי מוצדקות על ידי הסביבה. הצורך בתמיכה זוכה לייצוג נרחב גם בחוויותיהן של מרואיינות אחרות. מספרת אפרת: ”התוכנית הזאת עזרה לי כשהייתי לבד. כשהייתי לבד עם מ' ור' [צוות התוכנית] היה לי יותר כיף כי הייתי אני. הבאתי את עצמי ודיברתי, דיברתי בשם אפרת ולא בשם שום דבר אחר“. מדבריה עולה, שהדיאלוג מאפשר חיבור, הן במובן של חיבור

עצמי, קבלת לגיטימציה לחוויה האישית ופורקן רגשי, והן כמובן של חיבור לזולת ולמסגרת. אנשי הצוות שאליהם היא מתייחסת בדבריה, מהווים גורם מגשר שמייצג את הסטודנטיות בפני המערכת ומחויב להן, לצד הייצוג שהוא מעניק למערכת. הצורך בכירור עניינים ובסיוע ביישובם בכל הקשור לאינטראקציה עם המערכת מיוצג גם בדבריה של ליהי: "זה היה שעתיים בשבוע [...] בשביל לדעת מה קורה אתנו, איך אנחנו מרגישים. זה יותר לדבר אתנו על ההרגשה שלנו במכללה, לענות על הקשיים שלנו, להעלות כל מיני צרכים שהתעוררו אצלנו במסגרת הלמידה". יוצא מכך, כי עבור סטודנטים רבים הנכנסים למסגרת אקדמית וחשים קושי רב והצפה רגשית (מעין "הלם תרבותי") נדרשת מסגרת שתתמוך בהם, ותאפשר להם לארגן את החוויה ולהשיב לעצמם תחושת שליטה ורצף (על עקרון הרציפות בעבודה עם יוצאי אתיופיה ראו: ווכטל, 2008). יעל מספרת: "זה תרם לי המון. בשנה הראשונה הבנות האתיופיות היו שואלות אותי לאן אני הולכת, אמרתי שאני הולכת לקבוצת תמיכה. ככה קראתי לזה [...] כל אחת עוברת את אותם קשיים ויש עם מי לדבר. שם גרמו לי להרגיש שזה בסדר, שכולן מרגישות ככה, לא רק את". במלים אחרות, השיתוף מאפשר גם השוואה חברתית ותהליכי נרמול לחוויות הסוערות והמערערות הכרוכות במפגש עם המסגרת האקדמית.

אלא שהצרכים אינם רק צרכים רגשיים. יפית מחברת את הצורך בתמיכה רגשית לצרכים בסיוע במיומנויות אקדמיות: "זה מאוד עוזר שיש פה תמיכה ואנשים שאתה יכול לפנות אליהם ואתה יודע שהם יעזרו לך [...] אני חושבת שזה בעיקר [ענה] על העניין הרגשי-חברתי וגם בעניין הלימודי-מקצועי-דידקטי". לעתים, מה שנדמה לאחדים כמובן מאליו, או מה שנתפס כתנאי מוקדם ללימודים אקדמיים, הוא אתגר זר ומאיים עבור אחרים. יעל מספרת: "הדבר שהכי חסר לי, היה קורס שיעסוק באיך אני כותבת עבודה, באיך לעבוד בצורה נכונה אם אני צריכה לסכם מאמר [...] דיברנו הרבה על איך כותבים עבודה אקדמית, איך אני עושה דברים הכי פשוטים [...] ויצאתי עם כלים, הרגשתי שעכשיו אני מוכנה".

בנקודה זו ראוי לציין, שהסטודנטיות אותן ראינו כבר עובדות בהצלחה במערכת החינוך, כלומר, הן הסטודנטיות שהצליחו, למרות כל הקשיים. אף על פי כן, במבט לאחור, החסך שממנו סבלו והצרכים שלהן עדיין זכורים להן. עניין זה מעלה שאלות גם ביחס לתהליכי המיון וההערכה של בני העדה האתיופית שפונים למסגרות אקדמיות. נורית יוצאת מנקודת מוצא דומה ומציעה מענה אפשרי, מותאם תרבותית: "המקום הזה של הקושי ללמוד. המיומנות הזאת שחסרה לנו, שבה לדעתי, צריך עזרה [...] אולי למידה בקבוצות של אותם סטודנטים אתיופים בתוך מסגרת מובנית [...] אני גם יודעת את זה על עצמי, הרבה יותר טוב לי ללמוד ביחד. גם חיי הקהילה שם זה משהו שנוח לנו ושנחננו מכירים אותו טוב".

דבריה יכולים לפתוח פתח לחשיבה כוללת על דרכי ההוראה המקובלות במוסדות להכשרת מורים בישראל, על ההנחות המקובלות בהם ועל המסרים הסמויים שניצבים בתשתיתן של המערכות, על המטען התרבותי הגלום בהם ועל מגבלותיהם. אנו סבורים, כי שהתייחסות לעמדות ולמסרים שתוארו לעיל וכמובן לאלה שאותן מבטאים סטודנטים יוצאי אתיופיה נוספים, תוכל לשרת את המערכת בכללה ולענות על צרכים של תלמידים המגיעים מרקעים מגוונים ולא רק אלה שהגיעו מאתיופיה.

כניסה לעבודה

מציאת מסגרת סטאז' ובהמשך גם משרה קבועה מהווה אתגר נוסף. לא כל המרוויחות תיארו קשיים בהקשר זה, אך כפי שמציעה נורית, ייתכן שהקושי שבו נתקלו חלקן בקבלה לעבודה קשור במאפיינים אישיים ותרבותיים, כמו מידת ההשתלבות בחברה: ”לי לא היתה מורכבות גם בגלל שאני למראית עין משולבת מאה אחוז [...] אם הייתי באה עם צמות והיה לי מבטא ולא הייתי לומדת בתוכנית מצטיינים, אז אני לא יודעת מה היה“. מן הראיונות עולה, כי קשיים בכניסה לעבודה מהווים תופעה רווחת ומוכרת בקרב הסטודנטיות. זאת, אף על פי שיש מענק שעות העומד לרשות בתי ספר המעסיקים מורים יוצאי אתיופיה, ולמרות העובדה שיש, לפחות לכאורה, צורך אמתי במורים בני העדה. אומרת יעל: ”כשעבדתי בקייטנות של חינוך מיוחד, תמיד שמעתי, 'כמה אנחנו צריכים מורה אתיופית בבית הספר' [...] אני לא רואה [את זה]. אני רוצה ואני מחפשת ואין [...] באמת מעניין איפה זה נתקע“. גם מי שלא חוו קשיים בעצמן הכירו את התופעה מסביבתן. מספרת אפרת: ”בשלוש שנים שהיינו בסמינר, לפני שהתחלנו לחפש סטאז' טפטפו לנו שהדרך לא קלה, לא מקבלים את האתיופים וצריך להוכיח. הרבה אנשים סיפרו על תקריות שקרו להם, סוג של גזענות“.

בהקשר זה, בולטת תמה שהוזכרה קודם, של יחס חשדני מצד הסביבה שמורגש במיוחד במפגש הראשון ואפילו במפגשים הראשונים. מספרת יעל: ”תמיד כשאני מגיעה למקום חדש [יש הפתעה]. נגיד כשעשיתי שיעורים פרטיים בטלפון בהתחלה, ואז אתה דופק בדלת ופתאום הפתעה, 'הו, מופיע מישהו אחר'. אמא אחת אמרה לי: 'בהתחלה לא הבנתי מי זאת שדופקת לי בדלת, חשבתי שזאת לא את'. זה ממש מסקרן, בטלפון הכול בסדר ואחר כך – מופתעים“. נראה, שלרושם הראשוני במקרה זה השפעה רבה במיוחד. רושם זה נסמך במיוחד על המאפיין הבולט, שהוא גוון העור. ליהי מתארת מהלך ממושך ומתסכל מאד בניסיון למצוא מסגרת סטאז', למרות הסיוע שקיבלה מגורמים שונים במכללה ומחוצה לה. היא מספרת: ”היה לי קשה למצוא מסגרת לסטאז'. הסתובבתי והסתובבתי ובאופן עצמי לא הצלחתי, ונעזרתי בכל מיני אנשים שמצאו לי את המסגרת הזאת. זאת תחושה לא נעימה,

כי מסתכלים על זה שאתה אתיופי ורק על זה מסתכלים, לא על היכולות שלך ועל מה שאתה מסוגל לעשות ולתת מבחינת הכישורים שלך". אך גם לאחר שנמצאה מסגרת מתאימה, לא תמו האתגרים: "המנהלת החליטה שאני צריכה לעבור שנה נוספת של סטאז'. הגיעו הורים של ילדים בבית הספר וההורים ישבו והמתינו לה ליד ההנהלה. כשחלפתי שם המנהלת הרגישה לא נעים שההורים רואים מורה אתיופית בסביבה. הרגשתי שהיא התביישה בי, זאת היתה התחושה שעברה לי בראש". להבנת החוויה ומאפייניה יש חשיבות רבה בניסיון לשנות את פני המצב הקיים. אבל בכך לא מתמצים הדברים, כי אנו סבורים שחוויות סובייקטיביות ממין זה קשורות בטבורן למציאות חברתית ולמערך יחסי כוחות שלעתים הוא גלוי, אך לרוב הוא סמוי. ייתכן, כי הפרשנות הניתנת למציאות החברתית קשורה לאופן הייחודי של קריאת המציאות ולדרישות המערכת, ולפיכך, גם אם מדובר בפרשנות מוטה, שמעצימה היבט מסוים באינטראקציה זו או אחרת או מדגישה אותו, אנו מוצאים בה ערך רב לצורך הבנת המציאות החינוכית שבה, כאמור, יש ייצוג חסר מתמשך למורים יוצאי אתיופיה.

ערך מוסף של מורות יוצאות אתיופיה

לתת הייצוג של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך יש השלכות מגוונות. במישור הפרט, מושפעים בעיקר בני העדה, שכמעט שאינם נחשפים למודלים ולדמויות השראה מתוך הקהילה. לצד זה יש להניח, כי מצב זה תורם לשימור את מעמדה הנמוך של הקהילה כולה ופוגע ביכולתה להשתלב בחברה הישראלית ולתרום לה. מעגל שלישי, רחב יותר, כולל את החברה הישראלית כולה, שבין היתר מחמיצה את ההזדמנות ללמוד מהמסורת העשירה והמעלות הערכיות והחברתיות שהביאה עמה העלייה מאתיופיה (ראו גם: כורם והורנצ'יק, 2013). אנו סבורים, כי לשילוב מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בישראל עשוי להיות ערך בשלושת המעגלים שצוינו. באחד הראיונות (עם נורית) עלתה האפשרות כי להבדיל ממורים אחרים, שזהותם העדתית אינה חלק מזו המקצועית, היא בהכרח "מורה אתיופית". כך היא נתפסת על ידי סביבתה ולעתים קרובות כך היא גם תופסת את עצמה. אבל מהי "מורה אתיופית"? האם יש לה מאפיינים או איכויות מובחנים? האם יש לנוכחותה תרומה ייחודית למערכת שבה היא עובדת? חומר הראיונות כולל התייחסות מגוונת לשאלות אלה, אך נדמה שמוסכם על כולן כי המורות ממוצא אתיופי מביאות עמן איכות שונה לבית הספר שבו הן עובדות. אומרת רחלי: "תמיד אומרים לי 'הרוגע שבך, אפשר ללמוד ממך, הסבלנות, משהו רגוע, משהו מזמין'. ואני יודעת [שזה נכון] כי גם אני מרגישה את זה, כי אני מחבקת. משהו באופן טבעי, אולי בתפיסה החינוכית שלי, משהו שמשחרר, מרגיע". גם יעל מתייחסת למאפיינים דומים ואומרת: "האווירה

שאני משרה... הכבוד שיש לי אליהם והכבוד בין התלמידים, פשוט נעים בכיתה.”. נורית קושרת את האיכויות האישיות והבין אישיות למאפיינים הקולקטיביים של העדה: ”אני לא יכולה להגיד שכל האתיופים הם כאלה, אבל אני חושבת שרבים מהם. יש משהו באנושיות, בגישה, באהבת האדם, בנחמדות, ברצון לבוא לקראת שהוא באמת גם כובש את התלמידים וגם הם צריכים להרגיש שמקשיבים להם ומכבדים אותם, שהם בגובה העיניים. המון ערכים שאני באה אתם מהבית, זה הכי טבעי לי.”. ואולם אין מדובר רק במאפיינים של יחס חם ואווירה נעימה ומכבדת, אלא בעובדה, שלמורות יוצאות אתיופיה יש היכרות טובה יותר עם מציאויות מורכבות, שאליהן חשופים גם תלמידים המגיעים משולי החברה. יפית מספרת על העבודה בבית הספר שבו היא עובדת שרבים מתלמידיו מגיעים ממשפחות מצוקה: ”יכולת ההכלה מאוד חשובה וגם אהבה, כי זה לא ילדים שמקבלים את האהבה הזאת. אולי משום שההורים עסוקים בעבודה ובהישרדות. זה דבר שאני יכולה להבין, כי גם אני נולדתי למציאות הזאת.”. מקומן החברתי המורכב של מורות יוצאות אתיופיה, כמי שמכירות מציאות של חסך, או שנחשפו למציאות כזאת, ואף היו קורבן לדיכוי, וכמי שהצליחו בהתמודדות עם המערכת וכיום הן מייצגות מערכת חינוכית, מאפשר להן לגשר בין גורמים מוחלשים בחברה לבין מוסדותיה. ניתן לטעון, כי רגליהן של מורות אלו נטועות במרכזה של התרבות מצד אחד, ובשוליה מצד שני, והיטיבה לתאר זאת יפית: ”אני מרגישה שיש לי יתרון משום שנולדתי פה ואני מכירה את המנטליות הישראלית ומשום שאני מכירה גם את המנטליות השונה.”. באופן מטפורי, ניתן לראות בהן כדוברות שתי שפות (תרבותיות) שונות. אך כמוכן, שפעמים רבות אין מדובר רק במישור המטפורי. יפית מוסיפה: ”עכשיו יש לי גם תלמידים אתיופיים בכיתה ואני מדברת עם ההורים שלהם באמהרית.”. ההזדהות שחשה יעל עם בני נוער ממוצא אתיופי (שאינם לומדים) הניעה אותה ליזום יצירת קבוצת העצמה עבורם. היא מספרת: ”אני תמיד רואה הרבה אתיופים בחוץ. וכמה שקשה לי, ישר בשנה ראשונה הלכתי למנהלת ואמרת לי לה: 'אני חושבת שאני, מהמקום שלי, יכולה לגעת בילדים האלה. כי אני לא מלמדת אותם ולא מכירה אותם, אבל אני כבר מכירה אותם בפנים'.”.

ממד נוסף של ערך מוסף קשור באפשרות לשמש כמודל להצלחה ובכלל. יפית מספרת על המפגש הראשוני עם הילדים ועל התעניינותם האוהדת בה כמורה שחורה יחידה, שהובילה לתוכנה: ”פתאום הבנתי את ההשפעה של עצם הנוכחות שלי שם, אלה ילדים שלא רגילים לראות אדם שחור בעמדת סמכות וכוח, שמלמד אותם. הם רגילים לראות אנשים שחורים עובדים בעבודות שבהן הם נתונים למרותו של אחר.”. מדבריה עולה, כי מודל החיקוי מהווה בסיס לשינוי אצל פרטים (תלמידים), אך פוטנציאל השינוי הנגזר מהכללת מורים יוצאי אתיופיה רחב מזה ועשוי להשפיע גם על קבוצות, על קהילות ועל החברה כולה. יפית מוסיפה: ”המון תלמידות

אומרות לי 'אני רוצה להיות מורה'. זה משפיע על החברה שלנו, כי לנו יש את היכולת לעצב את הקטנטנים האלה ואתה מרגיש שאתה משפיע עליהם". בציטוט זה נרמז עניין נוסף שקשור לנושא, והוא, האפשרות לראות במורים יוצאי אתיפיה סוכני שינוי חברתי. אולי יותר ממורים אחרים, הם, שחווים יומיום את השונות ואת נגזרותיה ואת הגזענות ואת ביטוייה, יכולים להעביר מסר של סובלנות וכבוד בעצם נוכחותם במערכת. או בלשונה של יפית: "חשוב לדור הזה ולדור הבא שיהיו פה מורים שחורים וחינוך אחר. לשנות את הגזענות הגלויה והסמויה".

מדובר במטרה חינוכית-חברתית מהמעלה הראשונה שאינה עניין סקטוריאלי או פנים עדתי, אלא נוגעת בעצבים חשופים בחברה הישראלית ובמציאות קולקטיבית הנוגעת ברבים. מטרה זו עומדת גם לנגד עיניהן של כמה מנהלות שאיתן שוחחנו. מנהלות אלה מעידות על האיכויות הייחודיות של המורות יוצאות אתיפיה ועל תרומתן לצוות ולמסגרת החינוכית, לתלמידים ולהוריהם כחלק משינוי מהותי שאותו הן מבקשות לחולל במסגרת שעליה הן מופקדות.

לסיום חלק זה נביא במלואו קטע ארוך יחסית, שבו מתארת נורית את החוויה שעברה בטקס קבלת התואר שלה. מצאנו בקטע עוצמה מטפורית יוצאת דופן ובחרנו לחתום בו את תיאור הממצאים. נורית ביקשה שבטקס יקראו לה בשמה האמהרי, וכשקראו בשמה התרגשה מאוד:

אני צועדת באמפי, יורדת במדרגות, משקיפה שם על הנוף המדברי הזה, ואני קולטת שאני הולכת לקבל את התואר... ושאיני בעת ובעונה אחת כאן ובאפריקה, באתיפיה. ואני רואה את עצמי כתינוקת שם ואני רואה את המשפחה שלי, ואני רואה את עצמי פה. ואני אומרת לעצמי – כדי להיות במעמד הזה אני פשוט מרגישה שאני נושאת בגוף שלי אלפי שנים. כאילו שהמעבר הזה משם לכאן זה כמו לחיות אלפי שנים, כי זו קפיצה בזמן, ממקום שהוא כפר למקום שהוא עירוני. זה רגע נורא חזק שגם מעצים אותך, כי אני מבינה כמה אני חזקה וכמה יכולות יש לי.

דיון

במחקר זה ביקשנו להכיר מקרוב את נקודות מבטן של נשות חינוך יוצאות אתיפיה ולהבין באמצעות החוויות שעליהן הן מדווחות את סוגיית תת הייצוג של יוצאי אתיפיה במערכת החינוך. חומר הראיונות אפשר לנו לספר את סיפורו של תת הייצוג הנדון מנקודת מבטן של אלו שהשלימו את תהליך ההכשרה להוראה ולהשתלב בעבודה במערכת החינוך. מדובר בנרטיב שכמעט שלא זכה לייצוג בשיח האקדמי הרלוונטי והוא מאיר את תהליכי הכשרת המורים של יוצאי אתיפיה באור שונה.

מהסיפורים שנאספו מצטיירת תמונה של תהליך הכשרה שתנאיו אינם התנאים המיטביים עבור יוצאי אתיופיה. הם, המתחילים את דרכם בנקודת פתיחה שונה (חברתית, תרבותית ולימודית), מתקשים להתאקלם בסביבה האקדמית ולפעול כפי שמצופה ומקובל בה. אלה מהם שאינם פורשים, נדרשים למאמץ יתר וחשים לא פעם בדידות לצד חבריהם לספסל הלימודים, וזאת בנוסף לחסכים ולפערים שהם מנת חלקם. תנאים אלה תורמים לתמונת תת הייצוג הבולט של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. היעדר הייצוג של מורים יוצאי אתיופיה שבעקבותיו יש מעט הזדמנויות לקשרים משמעותיים בינם לבין תלמידים שאינם יוצאי אתיופיה, תורם בתורו לקיבוע התפיסות הסטריאוטיפיות ולביטוי ההדרה כלפי יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית. יחד עם זאת, מי מהם שיצלחו את המעבר התרבותי החד וישתלבו במסגרות ההכשרה והעבודה ימצאו בתהליך ערך רב עבור עצמם, עבור סביבתם הקרובה ועבור החברה הישראלית כולה. אנו סבורים, כי האתגר הניצב בפני המוסדות להכשרת מורים ובפני מערכת החינוך הוא הקטנת הפערים בין יוצאי אתיופיה ליתר החברה הישראלית שיאפשרו השתלבות קלה יותר במערכות השונות. יתר על כן, מסקנות מחקר זה יוכלו לסייע גם בגישור בין קבוצות מודרות אחרות לבין המרכז בחברה הישראלית. מטרה זו מחייבת פעולות הן בעבודה עם תלמידים וסטודנטים יוצאי אתיופיה והן בהתאמה של מסגרות ההכשרה והעבודה.

הנרטיב שהוצג ביקש לייצג נקודות חזקות ומרכיבי יכולת אחרים העשויים לתרום להצלחה. כמו כן, הוא ניסה לעורר מחשבה בנוגע לפעילויות שהניבו הצלחה. כפי שראינו, בין היתר מדובר במאמץ רב שאותו השקיעו הסטודנטיות, ולעתים גם בנייתוק רגשי שהיה מנת חלקם, אבל לצד זאת התגלו גם איכויות אישיות ובין אישיות ייחודיות כגון צניעות, חום, כבוד ורגישות לזולת שהוסיפו לעבודת המערכת נופך שנעדר ממנה. איכויות אלה תרמו גם לקידום סביבה סובלנית, המכירה בשונות בין פרטים וקבוצות ובשוויון ביניהם. לצד אלה, חשוב להדגיש גם את היכרותן של נשות החינוך שרואיינו עם מציאות מורכבת, שכוללת חסך ודיכוי, ועם ערוצי שינוי והיחלצות ממנה. מכיוון שכך, הן יכולות לשמש דוגמה ומופת שניחוח נעים של אמינות נודף ממנו לתלמידים במצבים חברתיים מורכבים (בני העדה ובכלל). מלאת (2015) בוחנת סיפורי הצלחה של סטודנטים לחינוך יוצאי אתיופיה וגם היא מדגישה את התכונות והמאפיינים של גיבורי הסיפורים, אשר הובילו להצלחה ובהם: ”רצון, נחישות, התמדה, אמונה בעצמך ובזולת, שאיבת כוח מהמסורת של בית אבא שהתהוותה אי שם בכפרי אתיופיה והיאחזות בשורשי התרבות הייחודית של יוצאי אתיופיה שנוצרה לפני אלפי שנים, שרדה ועברה תהפוכות בהווה הישראלי” (ע’ 182). אנו שותפים למסקנתה ולדגש על אותם משאבים וכוחות העשויים לקדם הצלחה ושינוי חברתי.

ובכל זאת, המעבר התרבותי תורגם במציאות הישראלית לפערים חברתיים בולטים, כולל בתחומי ההשכלה והחינוך. שמואל (2015) מתייחסת לקליטתם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך ומסתייגת מהשיח על אודות פערים מהותיים בהקשר זה. במקום זאת, היא מציעה להתמקד במעברים שבין תרבויות וממילא בהקשר התרבותי ולא במאפייני הפרטים. תפיסה זו מסיטה את תשומת הלב אל עבר המסגרות החינוכיות, החברה הקולטת והתרבות הדומיננטית בישראל. בהקשר זה, אפרת מתמקדת בפער שבין התפיסות החברתיות הבינאריות של שחור מול לבן, לעומת תפיסה פלורליסטית, שאינה היררכית. מדבריה משתקפת ראייה מכלילה ושלילית של שחורים בישראל ככלל ושל העדה האתיופית בפרט (ראו גם: שבתאי, 2001):

אני חיה בחברה צבעונית, מעורבת עם כולם. יש לי חברות מכל המגזרים. נראה לי שהכול שריטות בראש שלנו. אנחנו אתיופים שבאנו מאתיופיה ולא היו הרבה לבנים. כשראינו מישוהו לבן היינו מתלהבים ממנו, "וואו, יש מישוהו לבן". אבל כשאתה בא למקום שרובו לבן, זה לא וואו. אתה מתחיל להתרגל לזה שהבנאדם הזה לא וואו. אבל לעומת זה, הלבנים לא מתרגלים לעובדה שהאתיופים הם לא וואו – לרע, לא לטוב. יש 72 שפות ועדות בתוך אתיופיה. אנחנו לא אותו הדבר, וזה מה שרואים – שחור הוא שחור [...] כשנפסיק לראות אחד את השני כ"וואו", כצבע, אלא כבן אדם, אז נגיע לדרך המלך. כרגע אנחנו רחוקים ממנה.

דבריה של אפרת מובלעת עמדה הדרית. היא אינה מאשימה צד זה או אחר, אלא פונה בגוף ראשון רבים למכלול שהיא חלק ממנו ומזמינה את חבריו לנסות ולמוסס הטיות ותיוגים. קריאה זו מופנית גם לקהילה האתיופית, שגם בה מתקיימים באופן טבעי חלוקות ותיוגים. הבידול החד מייצר ניכור ופעמים רבות גם שיפוטיות מצד החברה. ניתן לראות תהליכים אלה כביטוי ל"האשמת הקורבן" (Ryan, 1971) או ל"שגיאת הייחוס הבסיסית" (Krull et al., 1999). התוצאה היא תפיסה כללית שלילית, המיוחסת למרכיבים קבועים בעדה או לפרטים הנכללים בה, תוך התעלמות מנקודת המוצא השונה. אותה תפיסה חברתית שלילית ומחלישה, הרואה נחיתות באחר, מייצרת בפועל תחושת נחיתות פנימית, תואמת. הנחיתות, הבושה והספקות העצמיים מתגבשים למול מבט של אחר (הגמוני) וכתוצאה ממנו. הם אינם גזירת גורל, דבר טבעי או הכרחי ובוודאי שאינם מסמנים מאפיינים אישיים מוקדמים. מאפיינים סובייקטיביים אלה הם נגזרת של יחסי כוח ודיכוי חברתיים או מה שאפי זיו (2012) מכנה "טראומה עיקשת". כאמור, הם מורכבים מהכללות ומסטריאוטיפים המופנים בעיקר כלפי יוצאי אתיופיה, הבולטים בגוון עורם (שבתאי, 2001; ענתביימיני, 2010). למרבה הצער, בישראל של ימינו עדיין רווחות תפיסות גזעניות הרואות באדם בעל גוון עור כהה מזה שלהם, אדם נחות. תפיסות מתנשאות אינן מוצאות

ערך בזולת הנתפס כנחות ומכאן שאין להן יכולת להעריכן באופן מלא. בלשונה של נורית: ”הסחורה שלנו לא נחשבת – לא רק שהיא לא נחשבת, אין כאן כלים להעריך אותה. אנחנו באים עם כל כך הרבה עושר וכל כך הרבה ערכים שאין כאן כלים להכיל אותם, זאת בכלל לא אותה שפה“.

דבריה של נורית מרמזים על תהליך כוחני וחד סטרי, שבו נדרשים יוצאי אתיופיה להיטמעות (אסימילציה) בתרבות הדומיננטית או לאימוצה, כשהם מוותרים על הכרה בערכם של התפיסות והערכים שעליהם גדלו ועל האפשרות לתרום ממורשתם לקולקטיב הישראלי. כפי שראינו, גישה זו תומכת בשימור ההבחנות התרבותיות ויחסי הכוח ביניהן ומפעילה לחץ על יוצאי אתיופיה לאמץ את הנורמות ואת הקודים הדומיננטיים בחברה הישראלית. מדובר בתפיסה חינוכית שהיתה מקובלת בישראל מקום המדינה (עזר, 2004), והיא מבטאת עמדה פטרנליסטית ומתנשאת כלפי קבוצת המיעוט. כחלופה לגישות המקובלות בשיח הרב תרבותי, כולל אסימילציה ואינטגרציה, פרטיקולריות תרבותית או פלורליזם על צורותיו השונות (שקולניקוב, 2000), אנו מבקשים להציע גישה של ”ענווה תרבותית“ בהכשרת מורים ובחינוך בכלל. גישה זו עשויה לצמצם את מרכיבי האסימטריה בכוח ובמעמד החברתי-תרבותי וניתן לראות בה גישה שהולמת את העמדה התרבותית המיוצגת בדברי המרואיינות.

ענווה תרבותית היא מושג שנכנס לשיח על אודות רב תרבותיות בשנים האחרונות והוצג לראשונה על ידי מלני טרבולן וג'אן מורי-גארסיה (Tervalon & Murray-Garcia, 1998). במאמרו הן מבקשות לערוך הבחנה קריטית בין מסוגלות תרבותית או כשירות תרבותית (cultural competence) לבין ענווה תרבותית. הן טוענות, כי בעוד העמדה הראשונה מתמקדת במאפייני איש המקצוע (מורה, מטפלת, רופאה), העמדה השנייה ממוקדת באדם שניצב מולנו (תלמיד, לקוח, מטופל). ענווה תרבותית מסמנת עמדה של פתיחות וכבוד כלפי האחר, כזאת שמבטאת רצון כן ללמידה, המועדפים על פני מומחיות מקצועית (לרוב לבנה או מערבית). לשם כך נטען, יש להפנות את הקשב פנימה בתהליכי ההכשרה ולהפעיל תהליכים התבוננות עצמית ביקורתית. הכותבות מסכמות: ”ענווה תרבותית כוללת מחויבות מתמשכת (lifelong) להערכה עצמית ולביקורת, לבחינת מחדש של חוסר איזון בכוח בדינמיקה שבין רופא למטופל ולפיתוח יחסים שאינם פטרנליסטיים [ועל כן] הם בעלי ערך הדדי לשתי הקהילות [הדומיננטית לעומת זו שזה מקרוב באה] לטובת פרטים ואוכלוסיות מוגדרות“ (Tervalon & Murray-Garcia, 1998, p. 123). ניתן לטעון, כי עמדה זו הולמת יותר ערכים של תרבויות שאינן מערביות, אשר ברובן מושם דגש על קשר הדדי על פני אינדיווידואליזם ועל הרמוניה עם הסביבה על פני שליטה ותכליתיות. יתר על כן, היא עשויה להתאים יותר למאפיינים התרבותיים של יוצאי אתיופיה, שכאמור כוללים מופנמות, תקשורת מרומזת וצניעות או ענווה.

על בסיס הרציונל הכללי שתואר לעיל נבנה שאלון תקף ומהימן (cultural humility scale, CHS) ונערכו מחקרים שמצאו ערך רב בעמדה זו לצורך יצירת ברית עבודה וקידום תהליכי התפתחות וטיפול (Hook et al., 2013). כותבים אחרים התמקדו בחינוך לרב תרבותיות (בהכשרה רפואית) ופירוט טכניקות שונות לקידומה, כולל עבודה באמצעות סיפורים, הפרת האיזון הקוגניטיבי, חיבור למציאות ותהליכי הערכה (Kumagai & Lypson, 2009). מחקר אחר בדק את יעילותן של פעילויות לימודיות שונות במטרה לפתח קוריקולום המלמד ענווה תרבותית (Juarez et al., 2006). בין היתר, מפרטים הכותבים את הפעילויות הבאות: ביקורי בית, דיון בספרים ובסרטים, הכשרה בראיון הממוקד בקשר, ביקורים בקהילות של קשישים (בתי הורים) ועוד. המחברים מסכמים: "מאמצינו להמיר את מושג הענווה התרבותית לקוריקולום חינוכי הניב ממצאים מבטיחים. הפעילויות הלימודיות התקבלו בצורה טובה" (שם, ע' 101). אנו סבורים כי מושג זה, על נגזרותיו היישומיות, עשוי לשמש עיקרון מרכזי בהכשרת מורים לרגישות רב תרבותית ואגב כך לסייע לסטודנטיות יוצאות אתיופיה לבטא את ייחודיותן, לתרום למכלול החברתי ולמצוא מקום בטוח יותר בהכשרה להוראה.

מסקנות

הגדלת מספר המורים יוצאי אתיופיה, שלמדו במערכת ההשכלה הגבוהה ועובדים במערכת החינוך הכללית, היא משימה לאומית. מורים אלה, בעצם נוכחותם בבתי הספר ובגנים, הם השראה לתלמידים, להוריהם, לצוות החינוכי ולמקבלי החלטות במערכת. הם מהווים מקור לניעות חברתית ולהתפתחות לעדה, אך לא פחות מכך לחברה הישראלית כולה, שכן מדובר במנוע צמיחה תרבותי, חברתי וכלכלי. לצורך כך, יש לשנות את המצב הקיים, המותיר את תת הייצוג של מורות ומורים יוצאי אתיופיה על כנו, על כל המשתמע מכך.

מניתוח חומר הראיונות עולה, כי כדי לצמצם את תת הייצוג יש לקדם שינויים בכל אחת מהתחנות דרכן עוברים המורים – החל בלימודיהם בבתי הספר, דרך מערכי המיון, התמיכה במהלך הלימודים וכלה בליווי לקראת ההשתלבות בעבודה. זוהי נקודת המבט של מי שחוו את תהליך ההכשרה במלואו והשתלבו בהצלחה בעבודה חינוכית בשטח. המורות שהשתתפו במחקר חשו, לא פעם, שהמערכת אינה רגישה לצרכיהן ועל כן מעכבת את יכולתן ואת יכולתם של צעירים אחרים יוצאי אתיופיה להתפתח מקצועית.

איננו טוענים לבלעדיותה של נקודת מבט זו, אך אנו מבקשים לחץ ממנה כמה המלצות יישומיות, שיתמקדו בעמדות ובתהליכים מערכתיים. מדובר במעבר חד יחסית ממישור החוויה הסובייקטיבית למישור המדיניות, המחייב הסבר והצדקה. אנו

סבורים, שגם כאן, החברה הקולטת אחראית להשתלבותם של מהגרים, והאחריות הזאת נובעת מהמשאבים והכוח העומדים לרשותה (לעומת כוחן ומשאביהן של קבוצות מוחלשות). על כן, מערכת החינוך היא שאחראית להתאים את המצב הקיים למציאות. קביעה זו אינה מייתרת כמובן את חלקם של הפרטים והקבוצות המבקשים שינוי, קרי, תהליכי התבוננות ביקורתית ושינוי בקהילת יוצאי אתיופיה. תהליכים משלימים אלה חיוניים ליצירת יחסים חברתיים הדדיים ולקידום מעמדם, ערכם העצמי ותחושת השליטה של יוצאי אתיופיה בישראל.

מתוך כך, אנו מבקשים לפרט כמה עצות יישומיות, העשויות לייצר תנאים נוחים יותר להכשרת מורים יוצאי אתיופיה ולקדם את ייצוגם ההולם בתחומי החינוך (ובכלל):

1. כפי שראינו, חלק מהחסמים המעכבים פנייה ללימודים אקדמיים בכלל וללימודי הוראה בפרט קשורים במצב החינוכי והחברתי (או בנקודת הפתיחה השונה) של צעירים יוצאי אתיופיה. כדי להתמודד עם מצב זה אנו מציעים לעודד גם ערכית וגם כלכלית את הבחירה בחינוך ובהוראה כמקצוע רב אתגרים, המאפשר ביטוי אישי ותרומה חברתית. בכלל זה, פעולות של איתור מועמדים מתאימים ויישוגם (outreach), טיפוח מיומנותיהם הבין אישיות והאקדמיות ושילובם במסגרות ההכשרה. פעולות אלה ישמשו משקל נגד הכוחות החברתיים והכלכליים שתוארו, שמעכבים את השתלבותם המוצלחת של צעירים יוצאי אתיופיה במסגרות להכשרת מורים.

2. בתיאורי המשתתפות הושם דגש רב על הכניסה לאקדמיה ועל מגבלותיהם של תהליכי המיון המקובלים. אלה ממשותפות המחקר שקיבלו את ההזדמנות ללמוד במסגרת מכינה או שנה על תנאי חשו אסירות תודה על כך, ובהצלחתן הוכיחו, שניתן להסיר לפחות חלק מהמכשולים שתהליכי המיון הקיימים מציבים בפני יוצאי אתיופיה. לפיכך, מומלץ לנקוט צעדים למיסוד מנגנונים גמישים בכניסה ללימודי חינוך והוראה, כולל פיתוח ושימוש בכלי מיון חלופיים, רגישים תרבותית, ומתן אוטונומיה למכללות לקבלת מועמדים, שאינם עומדים בתנאי הסף המקובלים (תוך גילויי אחריות להצלחתם). כפי שראינו, מדובר בחסם ראשוני שלא רק שהוא בלתי הוגן, אלא הוא גם מנציח פערים וניתן להתגבר עליו בקלות יחסית.

3. נושא התמיכה הלימודית והרגשית בסטודנטים יוצאי אתיופיה הוא נושא שנוי במחלוקת (בעיקר סביב השאלה הנוגעת לבידולם מהחברה או לשילובם בה). עם זאת, כפי שראינו, מדיווחיהן של המרואיינות מתברר, שיש צרכים כאלה, והדבר עולה אפילו מדבריהן של מי שמלכתחילה התנגדו לתמיכה כזאת. לכן, מומלץ להקים במכללות מערך תמיכה שיספק מענה לצרכים האקדמיים והרגשיים שתוארו, כולל מסגרות ייעוץ וליווי אקדמי, מסגרות לשיתוף רגשי

- ועוד. כל אלה יהיו זמינים לסטודנטים המעוניינים בכך (ללא הנחיה או הכרח מצד המערכת). בתוך כך מומלץ לגבש מערך מובנה של התאמות נדרשות תוך שותפות עם סטודנטים, בוגרים או אנשי סגל יוצאי אתיופיה.
4. כפי שראינו, חווייתן של המרואיינות כללה התייחסות לחוסר ההיכרות של החברה עם מורשת הקהילה ועם מנהגיה או לחוסר עניין בהיכרות כזאת. מצב זה מייצר פערים וניכור ומהווה קרקע פורייה לאי הבנות ולתפיסות סטריאוטיפיות. לכן, העמקת הזיקה לקהילת יוצאי אתיופיה חשובה לא רק לכלל הסטודנטים, אלא לכל תלמידי ישראל. היכרות כזאת ניתן ליצור באמצעות בניית קורסים אקדמיים להיכרות מעמיקה עם התרבות של יהודי אתיופיה, עם מסורתם ועם מורשתם ההיסטורית, תוך הדגשת תרומתה הייחודית של הקהילה האתיופית ומורשתה התרבותית לחברה הישראלית של ימינו.
5. כפי שציינו, למסיימים את מסלול הלימודים מצפה לא פעם קושי בהשתלבות במערכת. חלקם חווים יחס חשדני או מתייג (על בסיס גוון עורם) מצד גורמים במערכת. בדומה לניסיון להתגבר על הקשיים העצומים שאיתם הם מתמודדים כשהם מנסים להתקבל ללימודים, גם כאן נדרשת לדעתנו פעולה יזומה שתהווה משקל נגד לרתיעה ולספקות המושתתים על סטיגמות ועל סטריאוטיפים. לכן, חשוב לקדם את שילובם של יוצאי אתיופיה בעבודה במערכת החינוך באמצעות הצבת יעד מספרי ברור לסטודנטים שיתקבלו מדי שנה ללימודים, ומחויבות למימושו. כאמור, השכלה גבוהה מהווה ערוץ מרכזי לניעות חברתית. לכן, ללא ייצוג הולם של מורים בני העדה, קשה לראות תהליכי שינוי במעמדם החינוכי והחברתי של יוצאי אתיופיה.
- חלק מהמסקנות המפורטות לעיל מיושמות במידה כזאת או אחרת בשטח. הן זוכות לתקצוב במסגרת יוזמת "דרך חדשה" (שאושרה בממשלה לפני כשנה בעקבות מחאת יוצאי אתיופיה) לשילוב יוצאי אתיופיה בחברה. יוזמה זו נוצרה כתוצאה מתהליכי דיאלוג עם נציגים מקהילת יוצאי אתיופיה בישראל ומתוך הבנה מעמיקה יותר של נקודת מבטם ושל צרכיהם הייחודיים. המאמר הנוכחי מבקש לתרום לתהליכי הדיאלוג וההבנה הללו, תוך התמקדות בתחום הכשרת המורים ושילובם במערכת החינוך. כדי להתמודד עם סוגיית תת הייצוג של מורים במערכת החינוך יוצאי אתיופיה הוחלט לפעול במסגרת יוזמת "דרך חדשה" במטרה להכפיל את מספרם תוך ארבע שנים (כלומר, בעוד שלוש שנים) ולהגיע ליעד של 600 מורים העובדים במערכת החינוך. קשה להעריך בשלב זה את השפעתה של תוכנית זו, אך על פי התרשמותנו, כרגע לא נעשה די כדי להגיע ליעדים שהוצבו.
- כפי שצוין, מספר הראיונות שערכנו מהווה מגבלה מחקרית משמעותית. עם זאת, וכפי שכבר נאמר, מכיוון שמדובר עדיין בקבוצה קטנה של מסיימות, אנו מוצאים ערך במחקר המבקש להעמיק בחוויותיהן של אלה שסיימו את מסלול ההכשרה

והשתלבו בהצלחה בעבודה חינוכית במערכת החינוך הישראלית. אחד האתגרים שיעמדו בפני מחקרי המשך שיבחנו נושא זה יהיה לגייס משתתפים רבים יותר מקרב ציבור המורות והמורים יוצאי אתיופיה. לשם כך נדרש שינוי במצב העניינים הקיים, קרי, הפיכתו של תת הייצוג של אנשי חינוך יוצאי אתיופיה לייצוג הולם והאצת שילובם במסגרות חינוכיות בישראל.

ביבליוגרפיה

- אדלשטיין, א' (2001). מודל תיאורטי להסבר עבריינות נוער וסטייה חברתית בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית – סוציאלית**, 14, 25-48.
- אלמגור-לוטן, א' וקוך דוידוביץ', פ' (2011). **השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- בן עזר, ג' (1987). קוד הכבוד: מאפיינים פסיכו-תרבותיים של עולים מאתיופיה ואי הבנות במפגש עם ישראל. **עלים**, 35-47.
- בן עזר, ג' (2007). **המסע – סיפורי המסע של יהודי אתיופיה לישראל 1977-1985**. בן שמן: מודן.
- בן עזר ג' ובר לב י' (2011). עקרון מנחה למפגש בין תרבותי – ”מרחב היצירה המשותפת”. **פנים**, 56, 26-42.
- בן רפאל, א' (2008). ישראל: מפלורליזם לרב תרבותיות. **סוגיות חברתיות בישראל**, 6, 94-120.
- בר-און, ד' (2005). **על האחרים בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית (מהדורה שנייה)**. באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.
- ברהני, ז' (1990). חיי המשפחה והקהילה של היהודים באתיופיה ובמעבר לישראל. בתוך: ד' בורובסקי, י' דוד, וי' ערן (עורכים), **סוגיות בטיפול במשפחה מרקע תרבותי שונה (ע"מ 5-16)**. ירושלים: ביתאצ"ן מרכז מידע וייעוץ בנושאי משפחה.
- גולצמן, ל' ופרוג, א' (2010). ניתוח קבוצת נערים יוצאי חבר המדינות השייכים לדור שני או דור וחצי בראייה רב תרבותית. **מניתוק לשילוב**, 16, 181-200.
- דגן-בוזגלו, נ' (2007). **הזכות להשכלה גבוהה בישראל מבט משפטי ותקציבי**. תל אביב: מרכז אדוה.
- דיין, נ' (2014). **השתלבות יוצאי אתיופיה בישראל: תמונת מצב**. המרכז האקדמי רופין: המכון להגירה ושילוב חברתי.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. **הודעה לתקשורת: האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל – לקט נתונים לרגל חג הסיגוד**. 19 בנובמבר 2014.
- הנדין, א' וחיביב ג' (2014). **מדדים מרכזיים על מצבם של יוצאי אתיופיה**. מאיר-סג'ויינט, מכון ברוקדייל.
- ווכטל, ט' (2008). **הורות על רקע תהליכי עליה וקליטה**, תוך התייחסות ל”עיקרון הרציפות”. בתוך, וייל ג. (עורך), **פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב תרבותית**. הוצאת מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, ירושלים.

- וולנסקי, ע' (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- וייסבלאי, א' (2010). השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- ויינגר, א' (2014). השתלבות מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. דוח שהוגש לוועדת החינוך התרבות והספורט של הכנסת. 27.11.2014.
- זיו, א' (2012). טראומה עיקשת. מפתח, 5, 73-55.
- חזן, ח' (2001). קול אחר – על הצליל המיוחד במחקר איכותי. בתוך: צבר־בן יהושע, נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (ע"מ 9-12). לוד: רביר.
- כהן, ר' (1992). הורות מעבר תרבותי – השפעת מעבר תרבותי על תהליכים ושינויים בתפקידי ההורות. בין שני עולמות. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך מבוגרים.
- כהן, ש' (2006). מקומה של המשפחה בתהליכי הקליטה וההסתגלות של נוער עולה בחברה הישראלית. גדיש, י, 67-82.
- כורם, ע' (2012). אימון לאסרטיביות עם מתבגרים יוצאי אתיופיה. הייעוץ החינוכי, י"ז, 30-13.
- כורם, ע' והורנצ'ק, ג' (2013). תפיסות של צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציו-תרבותית בישראל. הגירה, 2, 73-55.
- לב ארי, ל' (2012). דור שני ו'דור וחצי' של ישראלים בצפון אמריקה – זהות וזהדות – השוואה בין שלוש קבוצות (חברי גרעיני "צבר" ואחרים). מרכז רפפורט לחקר ההתבוללות ולחיזוק החינוכיות היהודית אוניברסיטת בר אילן – הפקולטה למדעי היהדות.
- לב ארי, ל' ולרון, ד' (2012). סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב או בידול? הגירה, 1, 128-154.
- מבקר המדינה (2013). דוח שנתי 63 לשנת 2012 ולחשבונות שנת הכספים 2011: היבטים בקידום שילובם של יוצאי אתיופיה פגמים מהותיים בניהול תכנית לאומית. http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_114/926efbcf-6853-4c93-8154-2844c658d9aa/7917.pdf
- מלאת, ש' (2015). למידה מהצלחות – סיפורים אישיים כביטוי לנרטיב תרבותי של רצון, נחישות ועוצמה. בתוך: א' קלניצקי, ש' מלאת ונ' כהן, מסעות של תקווה: יוצאי אתיופיה בנתיבי חינוך, השכלה והצלחה (ע"מ 153-183). תל אביב: הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- מסאלחה, ש' (2004). ייעוץ פרטני בחברה רב־תרבותית. בתוך: ארהרד ר. וקלינגמן א. (עורכים), ייעוץ בבית־הספר בחברה משתנה (ע"מ 245-229). תל אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל־אביב.
- סבירסקי, ש', קונור־אטיאס, א' וזלינגר, א' (2015). תמונת מצב חברתית 2015. תל אביב: מרכז אדוה.
- עזר, ח' (2004). רב־תרבותיות בחברה ובבית־הספר: היבטים חינוכיים ואורייניים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

ענתבי-ימיני, ל' (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך: לומסקי-פדר, ע' ורפפורט, ת' (עורכים), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג** (ע"מ 43-68). תל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

קידר, מ' (2006). התמודדות עם צעירים עולים מנותקים – מאפיינים ודרכי התמודדות. הד **האולפן החדש**, 89 (נרלא לאחרונה ב: 15 בנובמבר, 2017). <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/178E57CD-C509-4088-8C22-6DE029172F83/88257/89092.pdf>
קרליץ, צ', בן-סימון, ע', אברהים, ר' ואביתר, ז' (2014). **הברלים בין דוברי עברית לדוברי ערבית ביעילות הקריאה של טקסטים בשפת האם**. דוח המרכז 408. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות והערכה.

קלניצקי, א' (2010). פורום 'הכשרה לבני הקהילה האתיופית': תכנית ארצית ייחודית להכשרת מורים בני הקהילה האתיופית במכללות להכשרת מורים. **ביטאון מכון מופ"ת**, 43, 16-19.

קשתי, א' (2012). הדור האבוד של יוצאי אתיופיה בישראל. **הארץ**, 15.12.12.
רייכמן, ר' (2009). הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים 1990-2006. **סוציולוגיה ישראלית**, י' (2), 379-339.

שבתאי, מ' (1996). "כור ההיתוך פועל מבחוץ": הדינמיקה של ההזדהות עם התרבות האתיופית – מבט בסוף השרות הצבאי. **חברה ורווחה**, טז (2), 199-216.
שבתאי, מ' (2001). לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים יוצאי אתיופיה בישראל. **מגמות**, מא (2-1), 97-112.

שמואל, נ' (2015). מעברים ולא פערים: קליטת יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. **גילוי דעת**, 8, 137-145.

שקדי, א' (2004). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ומחקר**. תל אביב: הוצאת רמות.

שץ-אופנהיימר, א' (2015). תכנית תספ"ה (תכנית סטודנטים פרחי הוראה) – תכנית ייחודית להכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית. **איגרת דיגיטלית לנשיאי/ראשי המכללות להוראה**, 2, 7-13.

שקולניקוב, ש' (2000). כיצד אפשרי חינוך לפלורליזם תוך חילוקי דעות אמיתיים? בתוך: מ. ברילב (עורך). **חינוך לתרבות בחברה רבת-תרבותית: סוגיות בהשתלמות מורים** (ע"מ 31-40). ירושלים: משרד החינוך.

Berry, J. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration Quarterly Review*, 30, 69-85.

Ehrensaft, E. & Tousignant, M. (2006). Immigration and Resilience. In Sam D. L. & Berry J. W. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press.

Fowers, B. J. and Davidov, B. J. (2006). The Virtue of Multiculturalism: Personal Transformation, Character and Openness to the Other. *American Psychologist*, 61 (6), 581-594.

Gold, S. J. (2002). *The Israeli Diaspora*. London and New York: Routledge.

Hart, R. (2004). *Altarity: Choosing Schools – Choosing Identities in London*. Unpublished Ph.D. Dissertation. London: Kings College.

- Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J., Worthington Jr., E. L., & Utsey, S. O. (2013). Cultural Humility: Measuring Openness to Culturally Diverse Clients. *Journal of Counseling Psychology, 60* (3), 353-366.
- Juarez, J.A., Marvel, K., Brezinski, K.L., Glazner, C., Towbin, M.M., & Lawton, S. (2006). Bridging the gap: A curriculum to teach residents cultural humility. *Family Medicine, 38*, 97-102.
- Krull, D. S., Loy, M. H. M., Lin, J., Wang, C. F., Chen, S., & Zhao, X. (1999). The fundamental attribution error: Correspondence bias in individualist and collectivist cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25* (10), 1208-1219.
- Kumagai, A. K., & Lyson, M. L. (2009). Beyond cultural competence: critical consciousness, social justice, and multicultural education. *Academic Medicine, 84* (6), 782-787.
- McIntosh, P. (1990). White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. *Independent School, 50* (2), 31-36.
- Mirsky, J., & Kaushinsky, F. (1989). Migration and growth: Separation-individuation processes in immigrant students in Israel. *Adolescence, 24* (95), 725-740.
- Remennick, L. (2003). The 1.5-generation of Russian immigrants in Israel: Between integration and socio-cultural retention. *Diaspora, 12* (1), 39-66.
- Ringel, S., Ronell, N., & Gatehune, S. (2005). Factors in the Integration Process of Adolescent Immigrants: The Case of Ethiopian Jews in Israel. *International Social Work, 48*, 63-76.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the Victim*. New York, NY: Vintage Books.
- Tervalon, M. & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 9* (2), 117-125.
- Vertovec, S. (2004). Migrant Transnationalism and Models of Transformation. *International Migration Review, 38* (3), 970-1001.
- Walsh, S.D. & Tuval-Mashiach, R. (2012). Ethiopian emerging adult immigrants in Israel: Coping with discrimination and racism. *Youth & Society, 44*, 49-75.