

מכגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

מכגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות

עורך-אורח: **פרופ' אביהו שושנה**

כרך כ"ט • גיליון 53

תמוז תשפ"א – יוני 2021

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



"אנחנו" ו"הם": תפיסות של אנשי מערכת החינוך ביחס ליוצאי אתיופיה

שלי אינגדאו ומורן ישראל

תקציר

מאמר זה מבוסס על מחקר איכותני שהתבצע בגישה מודעת הקשר ובחן תפיסות של אנשי מערכת החינוך ביחס לסיכון של ילדים יוצאי אתיופיה בישראל. המחקר התבסס על 15 ראיונות עומק עם אנשי מקצוע שונים בתחום החינוך. ממצאי המחקר העלו כי תפיסות המרואיינים התמקדו בהורים כגורם סיכון מרכזי לילדיהם, בהתייחס להקשרים השונים, כמו: מערכת היחסים של ההורה עם ילדיו, הקשר עם המורים, המוסד החינוכי והחברה הכללית. גורם סיכון נוסף יוחס לתרבות. המרואיינים התייחסו לתרבות יוצאי אתיופיה כתרבות דלה ומסכנת, וטענו כי ההורים מייחסים משקל יתר לגזענות כלפיהם, וכי ישנם חוסר רצון ויכולת מצידם להיטמע בחברה. לתפיסת מרבית המרואיינים, אין להורים יכולת לעבודה משותפת עם המערכת, ולכן אנשי החינוך מתמקדים בילד. נמצאה אמביוולנטיות בנוגע לשימוש במתווכים ומגשרים. דוגמאות נגדיות עלו מדבריה של מגשרת יוצאת אתיופיה, שראתה בתרבות, באמונה ובשורשים חוסן, תפיסה המעודדת השקעת משאבים בהורים. המשתתפים הביעו צורך בהכשרה לכשירות תרבותית. המאמר דן בהשלכות לפרקטיקה ובהמלצות להכשרה ולמחקרי המשך.

מילות מפתח: אנשי חינוך, סטראוטיפים, יוצאי אתיופיה, סיכון, חוסן

מבוא

בחברה הישראלית קיים מארג של קבוצות אוכלוסייה שונות, אשר לכל אחת מהן תפיסות ייחודיות בנוגע להגדרות של סיכון ומוגנות של ילדים. תופעות הנתפסות כמסכנות בתרבות אחת נחשבות לרצויות ומגינות בתרבות אחרת. עם זאת, הגופים העוסקים בחינוך, רווחה והגנת הילד נסמכים ברובם על גופי ידע וניסיון קליני אשר התפתחו במדיניות מערביות, והם בעלי תפיסת סיכון אוניברסלית. המחקר שעליו התבסס מאמר זה הוא חלק ממחקר בין-לאומי רחב היקף, המתקיים גם בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות בישראל, והוא בחן את תפיסות הסיכון והמוגנות בקרב 15 אנשי חינוך העובדים עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה. קליטת עולים היא תהליך חברתי מורכב. מאז שנות השבעים הבינה החברה הקולטת בישראל שיש לפתח גישה פלורליסטית ורב-תרבותית, בשונה מהגישה של "כור היתוך" ואינטגרציה, שקדמה לה. גישה זו מחייבת את החברה הקולטת להעמיק את הבנתה בנוגע

להקשר התרבותי של העולים ולאפשר להם לבצע את תהליך המעבר הבין-תרבותי בצורה מושכלת ואמפתית, תוך התייחסות מכבדת לעברם ולתרבות שהביאו עימם (שמר, 2005).

למערכת החינוך תפקיד מרכזי בקליטת ילדים עולים. היא המסגרת העיקרית ללימוד השפה ולרכישת השכלה ובעלת השפעה רבה על היכולת להגיע להישגים סוציו-כלכליים. המערכת הבית ספרית היא מסגרת מרכזית להקניית ערכים, גיבוש זהות ותחושת שייכות – אבני היסוד להתפתחות והשתלבות חברתית של קבוצת מיעוט.

מחקר שבחן את תפיסותיהם של הורים יוצאי אתיופיה המטופלים במחלקה לשירותים חברתיים מצא כי ההורים רואים את מערכת החינוך כגורם סיכון עבור ילדיהם. זאת בשל היעדר תחושת שייכות של הילדים לבית הספר ותחושות של ההורים כי המערכת הבית ספרית מפגינה חוסר רגישות לצורכי הילדים, וכי ישנה הפניית יתר לגורמי הרווחה (קרני, 2016). מחקרנו בחן את תפיסותיהם של אנשי החינוך כלפי אוכלוסייה זו. להבנת תפיסותיהם של אנשי מקצוע אלו בנוגע לילדים בסיכון יש חשיבות רבה, שכן הממצאים העדכניים יכולים להסביר את הסיבות להסללה של ילדים ממשפחות יוצאות אתיופיה להשכלה מקצועית, לחינוך מיוחד ולהשמות חוץ-ביתיות (לף ואחרים, 2015). ממצאי מחקר זה, אשר הצביעו על כך שאנשי החינוך תופסים את הורות יוצאי אתיופיה ותרבותם כגורם העיקרי לסיכון לילדיהם, מצביעים על כך שיש לכלול בשיח הסיכון ביחס ליוצאי אתיופיה גם את החוסן של ילדים ומשפחות.

סקירת ספרות

"ילדים בסיכון" הוא מושג מרכזי בשיח זכויות הילד, שכן הוא אמור להבטיח כי ילדים המתאימים להגדרה זו יזכו להגנת הרשויות ולהתערבותן כאשר קיים חשש לאי-מיצוי זכויותיהם על פי הקבוע בחוק. גופים שונים אמונים על הגנה על ילדים בסיכון, ביניהם משרד הרווחה והשירותים החברתיים, משרד החינוך ומשרדי הבריאות, קליטת העלייה, ביטחון הפנים והתמ"ת. במסגרות אלו יש הכרה בחשיבותה של הכשרת אנשי המקצוע האמונים על הגנה על ילדים, הן לזיהוי ילדים בסיכון והן למציאת מענים מתאימים עבורם. נושא העבודה עם אוכלוסיות מיעוט, ובכללן מהגרים ופליטים, והצורך בכשירות תרבותית הם נושאים הנדונים במסגרת ההכשרות. עם זאת, רוב התוכניות לכשירות תרבותית בתחום הילדים בסיכון נעשות ביוזמת הנהלות הארגונים, ואילו אנשי המקצוע בשטח (כמו גם הורים וילדים) משתתפים בשיח זה לעיתים רחוקות בלבד.

שיח הסיכון בישראל

אמנת זכויות הילד, שאומצה על ידי מדינת ישראל ב-1990, היא המסמך הבין-לאומי הראשון מסוגו המוקדש כולו לילדים ומנסח באופן ברור את זכויותיהם. ועדת שמיד גזרה מתוך אמנה זו התייחסות רחבה לחובת ההגנה על ילדים ובני נוער בסיכון

ובמצוקה. ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה הם אלה החיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה מהם נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם בתחומים הבאים: קיום פיזי, בריאותי והתפתחותי, השתייכות למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה ובריאות רגשית, השתייכות והשתתפות חברתית והגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם. ועדת שמיד הגדירה את מצבם של ילדים ונוער בסיכון בישראל כרבת-פנים ומדאיגה. שייכות לקבוצת מיעוט והגירה צוינו כשניים מגורמי הסיכון הפוטנציאליים. כתוצאה מהמלצות הוועדה הוקמה "התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון", אשר נועדה לחולל שינוי מקיף בהתמודדות של החברה הישראלית עם ילדים ונוער בסיכון ומשפחותיהם. שישה משרדי ממשלה חברו יחד על מנת ליישם את המלצות ועדת זו: משרד הרווחה והשירותים החברתיים מוביל ומתכלל את התוכנית, משרד החינוך שותף להפעלת התוכנית במחוזות, וגם משרדי הבריאות, העלייה והקליטה, ביטחון הפנים והתמ"ת לוקחים חלק פעיל בתוכנית וביישומה. בנוסף שותפים בתוכנית מרכז השלטון המקומי וג'וינט ישראל (בנבנישתי ושמיד, 2010).

מושג הסיכון בראייה מודעת הקשר

ספרות רחבה מזהירה מפני התייחסות מערבית ואוניברסלית למושג הסיכון ולהתעלמות מהקשרים שונים, ביניהם הקשרים תרבותיים. לפי קורבין, ההקשר החברתי-תרבותי נמצא כמשפיע על תפיסות סיכון ומוגנות, ובשל כך הגדרתן משתנה ממקום למקום (Korbin, 2002). מה שמוגדר כסיכון לילדים בחברה מסוימת, יכול להיחשב כגורם מגן בחברה אחרת; למשל, במחקרה של קסינג (2015), נמצא כי בחברה החרדית, ענישה גופנית מדודה לא נחשבת כמקור סיכון לילדים אלא כאמצעי חינוכי מגן עבורם. נטען כי התייחסות להקשר ותרבות באשר להגדרות סיכון עשויה לתרום לפיתוח פתרונות הולמים ברמות שונות, כמו: הגנה, טיפול ומניעה (רואר-סטריאר, 2007), ואילו אבחון והתערבות לפי קריטריונים ומודלים אוניברסליים שאינם רגישי הקשר ותרבות עלולים להיות בעייתיים. כך למשל, ייתכן שיימנע טיפול הולם מילדים שסימני הסיכון והמוגנות בהקשרם התרבותי אינו בולט לאנשי המקצוע במערכת (Nadan et al., 2018), בעוד שילדים אשר הוגדרו בסיכון על ידי אנשי מקצוע לא ייחשבו בסיכון על פי תרבותם ותפיסת הוריהם (Otto, 2008). על כן, הבדלים תרבותיים אלו מהווים מקור לאי-הבנה, למתחים ולחוסר הסכמה בין הורים לבין הסוכנים המקצועיים של התרבות (Rosenthal & Roer, 2006). למרות החשיבות הרבה של התייחסות למאפיינים תרבותיים וזהירות מאי-הבנות המתרחשות במפגש הבין-תרבותי, חוקרים השייכים לזרם הביקורתי מזהירים מפני תפיסות כוללניות ובינאריות של תרבויות. לדעתם התייחסות כזאת עלולה ליצור או לחזק סטראוטיפים במקום להילחם בהם. השונות בתוך קבוצות גדולה מאוד ומצריכה זהירות. קהילת יוצאי אתיופיה היא מגוונת ביותר הן מבחינת ותק בארץ (דור ראשון, דור וחצי, דור שני), מקומות מוצא באתיופיה, ההיסטוריה של המסע לארץ, מקום ההתיישבות בארץ, רמת השכלה, מגדר, מאפיינים אישיים,

דת, היברידיות ועוד. לכן פותחה התפיסה ההקשרית (רואר-סטריאר, 2017), שנותנת ביטוי להצטלבויות מיקומים הייחודיות לקבוצות או יחידים בהקשרים ההיסטוריים, הכלכליים, הפוליטי והמגדרי, תוך התייחסות להדרה ויחסי כוח. ההבדל בין הגישה התרבותית וההקשרית מודגם להלן. חוקרי התרבות טוענים כי אצל יוצאי אתיופיה ישנם מאפיינים ייחודיים, הבאים לידי ביטוי בין היתר במבנה המשפחה הפטריארכלי, המבוסס על היררכייה ברורה של סמכות אמונות וערכים מסורתיים קולקטיביסטיים (בן-עזר, 1992; שבתאי, 1999). לעומת זאת, בראייה הקשרית ניתן לראות את ההיברידיות, כמו למשל במקרה של אימהות משכילות בנות דור אחד וחצי, שנולדו באתיופיה והתחנכו בארץ, אשר תיארו אמונות ופרקטיקות אימהיות מערביות ואינדיבידואליסטיות תוך שימור מנהגים מסורתיים שמקורם בתרבות האתיופית (גטניו-קאלוש, 2016). כאשר חוקרים ילדים בסיכון, ההסתכלות ההוליסטית בגישה הקשרית באה לידי ביטוי גם בבחינה מעמיקה של גורמי חוסן. גורמי חוסן אלו מסייעים לקבל תמונה מורכבת יותר ואף כיוונים חשובים לאבחון והתערבות במצבי סיכון.

הכשרת אנשי מקצוע להתערבות מודעת הקשר ותרבות

בעשורים האחרונים ישנה ספרות רבה בנושא הכשרה של אנשי מקצוע ליישום עקרון הרב-תרבותיות. הוצע מגוון רחב של מונחים לציון היכולות והכישורים הנדרשים מאנשי המקצוע על מנת לטפל באוכלוסיות מגוונות מבחינה תרבותית. בין המונחים ישנם "רגישות אתנית", "רגישות בין-תרבותית", "מודעות חברתית" ו"כשירות תרבותית" (Nadan, 2017). לפי האגודה האמריקנית לעבודה סוציאלית, "כשירות תרבותית" הוגדרה כ"מערך של התנהגויות, מיומנויות פרקטיות, עמדות ומדיניות, אשר משתלבות במערכת, בסוכנות או בקרב אנשי מקצוע, לעבודה אפקטיבית בסיטואציות חוצות תרבות" (National Association of Social Workers, 2015, p. 13). מונח זה דן ברמות ההתערבויות השונות בפרקטיקה של עבודה סוציאלית בהיבט הרב-תרבותי.

לפי בנקס (Banks, 2013), מטרתו של חינוך רב-תרבותי היא להבנות מחדש ארגונים חינוכיים כך שכל התלמידים ירכשו את הידע, המיומנויות והגישות הנדרשים על מנת לתפקד באופן אפקטיבי בחברה רבת-תרבויות ומגוונת אתנית. על התכנים הנלמדים לכלול התייחסות לתרבויות השונות שמיוצגות על ידי התלמידים. על מנת לטפל באוכלוסיות מגוונות ומאתגרות, על איש המקצוע לפתח כישורים אישיותיים הנדרשים לעבודה עם כשירות תרבותית, להגברת המודעות ולרכישת ידע וכן לרכישת מיומנויות שונות, כגון: הקשבה, התבוננות, פרשנות וניתוח הערכה (Deardorff, 2006). רואר-סטריאר (2017) הציעה לצאת מעבר לתרבות שבמונח "כשירות תרבותית" אל מערכת הקשרים רחבה יותר, הכוללת ראייה של קונפליקט פוליטי וגישה ביקורתית המתייחסת ליחסי כוח, אפיונים ייחודיים של משפחות והרחבת הטיפול לשילוב של מיקרו ומקרו; במילים אחרות, היא תמכה במעבר ממסגרת של התערבות עם יחיד להתערבות עם משפחה ומערכות תמיכה,

לשינויים ארגוניים ולשינוי מדיניות. ההקשר הפוליטי נעדר בדרך כלל מהשיח בקרב אנשי המקצוע (Nadan & Ben-Ari, 2015). דוגמה ליחסי כוח בקשר שבין אנשי חינוך, ילדים והורים ניתן למצא במחקרה של סבר (2013), במפגש הבין-תרבותי בקרב קלינאי תקשורת. הממצאים מצביעים על קיומם של אתגרים הקשורים בעצם המפגש בין שתי תרבויות שונות, גם כאשר בין הקלינאי והמטופל אין מחסום של שפה. כמו כן, נמצא כי שיבוץ המטפל נעשה באופן אקראי, ללא מאמץ להתאים למטופל מטפל הדובר את שפתו.

הן הכשרה לכשירות תרבותית והן התערבות מודעת הקשר ותרבות דוגלות בשילוב שיתוף ושותפות הורים כמומחים לתרבותם וילדיהם (שמר, 2019). תפיסה זו נסמכת גם על ההכרה שמעורבות הורית במערכת החינוך נועדה לחזק את הקשר בין בית הספר והקהילות השונות. ישנן כמה שיטות לחיזוק הקשר בין בית הספר לאוכלוסיות מיעוט, והן כוללות גמישות בלוח הזמנים, גמישות במיקום הפגישות, שיתוף מתורגמנים, מתאמים ומורים מקבוצות מיעוט, שיתוף ארגונים קהילתיים כמתווכים והפעלת תוכניות לתיאום ציפיות וגישור בין התרבות המשפחתית לבית הספר (שכטמן ובושריאן, 2015). שיטה מרכזית נוספת היא גישור. עבודת המגשר הבין-תרבותי היא לתווך בין שתי תרבויות המייצגות דרכים ותפיסות שונות לשם השגת המטרה. המטרה המרכזית המשותפת להם במקרה זה היא קידום הרווחה האישית והחברתית בקהילה (שמר ובר גיא, 2001).

ילדים בסיכון למשפחות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך

הנתונים על יוצאי אתיופיה במערכת החינוך מצביעים על פערים ביניהם לבין כלל התלמידים. שיעור הניגשים לבחינות הבגרות מבין תלמידי כיתות יב יוצאי אתיופיה הגיע ב-2017 ל-91.3%, בהשוואה ל-94.5% בקרב כלל תלמידי החינוך העברי. מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה נמצא במגמת עלייה בשנים האחרונות, אך גם הוא נמוך יחסית לכלל הסטודנטים היהודים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017).

מנתוני השירות לילד ולנוער במשרד הרווחה על ילדים בפנימיות בשנת תשע"ד עולה כי 7% מהחניכים בפנימיות היו יוצאי אתיופיה, ובפנימיות השיקומיות-טיפוליות שיעורם הגיע לכדי 12% (חסין ואחרים, 2014). אל מול שיעור זה, נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015) הראו כי באותה השנה שיעור התלמידים ממוצא אתיופי מכלל התלמידים בחינוך העברי היה 2.9%. נתונים אלה מעידים על ייצוג יתר דרמטי של ילדים ממוצא אתיופי בפנימיות. המחקר המשווה בתחום מראה כי קבוצות מיעוט מוחלשות בכלל עלולות להתאפיין בייצוג יתר במערכת הגנת הילד, מעל ומעבר לשיעורן באוכלוסייה הכללית (Dettlaff, 2014). הסיבות לכך מגוונות ונעות בין השפעתן של דעות קדומות בשלבי הדיווח, החקירה, האימות והטיפול לבין רמות גבוהות יותר של מצוקה – בפרט זו המקושרת לעוני – בקרב אוכלוסיות מיעוט (Fluke et al., 2011). בהקשר של יוצאי אתיופיה בישראל, לא ניתן להבין את תופעת ייצוג היתר ללא התייחסות להקשרים שונים ומורכבים, כמו גזענות והיבטים

בולטים של מדיניות ברמות שונות, הכוללת הפרדה של תלמידים, הפניה לפנימיות, הסללה בחינוך ועוד (בלס ואחרים, 2014; וייסבלאי, 2010). נראה כי ייצוג יתר של ילדים יוצאי אתיופיה בחינוך המיוחד מגביר את חוסר האמון של הורים במערכת החינוך ואת התנגדותם לשיתוף פעולה עם אנשי המקצוע. ההתייחסות לגורמי חוסן אישיים, משפחתיים וקהילתיים חסרה לחלוטין בשיח הציבורי והמקצועי המתייחס לעולי אתיופיה (אינגדאו-ונדה, 2019).

גזענות והדרה במערכת החינוך

בעבר נמצא כי מורים במערכת החינוך הישראלית חסרים ידע והבנה בנוגע לתרבות של יהודי אתיופיה, וכמה מהם אף הביעו התנגדות לקליטת עולים בכיתותיהם ודרשו להפריד בין העולים מאתיופיה לתלמידים הישראלים, בטענה שהעולים מעמידים בפניהם קשיים (ילמה, 1995). גם במחקרם העכשווי של וורקו-מנגסטו והורנצ'ק (Worku-Mangistu & Horenczyk, 2018) נמצא כי צעירים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך חשים יחס של אפליה מצד המורים והמערכת כלפיהם ברמות האישית והקבוצתית. כמו כן, ממצאי מחקרה של וורקו-מנגיסטו (2014) מצביעים על אחוז גבוה של נשירה, גלויה וסמויה, מהלימודים של תלמידים ממוצא אתיופי. נשירתם קושרה לאפליה מצד המורים על רקע מוצאם ולחוסר היכולת של המשפחה לתמוך בהם רגשית. עוד נמצא כי העולים מאתיופיה עדיין נתקלים בחוסר נכונות ומוכנות לקבלם במערכת החינוך, ומוסדות המדינה אינם קשובים לצרכיהם. במחקר נוסף, צעירים יוצאי אתיופיה דיווחו על אמביוולנטיות ביחס לערכי תרבות המקור שלהם, שמאופיינת בהערכה מחד גיסא, ובתחושה שתרבות המקור אינה יעילה בהתמודדות החברתית בישראל מאידך גיסא (כורם והורנצ'ק, 2013). נוסף על כל אלה, לב ארי ולרון (Lev Ari & Laron, 2014) דיווחו במחקרם על גזענות של הורים שאינם ממוצא אתיופי. כך למשל, הורים אלה סיפרו שהם הוציאו את ילדיהם מבית ספר משום שלמדו בו תלמידים ממוצא אתיופי. במחקרים שנעשו בקרב הורים ממוצא אתיופי נמצא כי הם תפסו את המסגרת החינוכית כמערכת שאינה מבינה אותם, אינה מתאמצת ללמוד את נורמות התרבות שלהם ואינה עוזרת להם. הם לא הגיעו למפגשים אישיים עם המחנכים, כדי להימנע ממפגש המלווה בתחושות של כעס, ניכור וחוסר שיתוף פעולה (אונגר וסבר, 2012; כצנלסון, 2014). ההורים הגיבו למסר הסמוי של משרד החינוך, שהמעיט בערכה של התרבות האתיופית, וכתוצאה מכך התלמידים נפגעו, וההורים נמנעו מיצירת קשר עם מערכת החינוך (Gatenio-Kalush et al., 2020).

במחקרם של ברנר ואבישר (2017) נמצא כי קיים תת-ייצוג של מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. עלו אתגרים רבים בשילובם של מורים וגננות יוצאי אתיופיה ובקליטתם במערכת החינוך, הן בשל אפליה של המערכת והן בשל התנגדותם של הורים שאינם יוצאי אתיופיה. הדרה זו גורמת להחמצת ההזדמנות ליצירת מארג חברתי רב-תרבותי, שוויוני, מכבד ומעניק ערך שווה לכל אחת מהקבוצות המרכיבות את החברה.

למרות הנתונים המדאיגים על קשייהם של ילדים ממוצא אתיופי, יש חוסר במחקרים איכותניים הבודקים הן את עמדותיהם של אנשי מערכות החינוך, כגון: מורים, יועצים, מנהלי בתי ספר ומגשרים, כלפי גורמי סיכון של ילדים אלו, והן דרכים מודעות הקשר לטפל בקשיים הנדונים. המחקר הנוכחי הוא מחקר גישוש, המתייחס לפער זה בידע המקצועי הקיים.

שאלות המחקר

- א. מה הן התפיסות של אנשי החינוך בנוגע לסיכון ומוגנות של ילדים ממשפחות יוצאות אתיופיה?
- ב. מהי גישת אנשי מערכת החינוך משתתפי המחקר להתערבות במצבי סיכון?

שיטת המחקר

המחקר הוא חלק ממחקר בין-לאומי רחב היקף אשר עוסק בתפיסות של סיכון ומוגנות בקרב אנשי מקצוע והורים שמשתייכים לאוכלוסיות מגוונות, ומהווה מקור להשוואה בין-תרבותית. מחקר זה מתבסס על פרדיגמת המחקר האיכותני, ומטרתו היא להשמיע את קולן של אוכלוסיות שקולן אינו נשמע. מטרה זו תושג על ידי הבנה מעמיקה ומפורטת, הכוללת שימוש בנתונים רבים המתקבלים מתיאור רחב של התופעה הנחקרת ומראיונות מעמיקים עם המרואיינים (Silverman, 2000). הפרדיגמה האיכותנית שמה דגש על החוקר ככלי לאיסוף המידע ומניחה כי הדרך הטובה ביותר להבין אנשים היא על ידי התבוננות בהם, דיבור עימם, הקשבה להם ושהייה במחיצתם בסביבתם הטבעית. על החוקר לקבל את המורכבות של התופעה כשלמות אחת, מבלי לנסות להתערב או להגביל אותה (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר

מחקר זה כלל ראיונות עם 15 אנשי חינוך אשר עובדים במסגרות שונות שירות לכלל האוכלוסייה, ובפרט לאוכלוסייה ממוצא אתיופי. אנשי המקצוע אשר רואיינו שימשו בתפקידים מגוונים בתוך מערכת החינוך, תפקידים אשר להם השפעה רבה על הטיפול בילדים ונוער במצבי סיכון והערכתם (Gilbert et al., 2009). אנשי המקצוע שרואיינו (גילים 26–54) היו ממגוון הזרמים והעדות בחברה הישראלית, בעלי ותק וניסיון של שנה עד 30 שנה בעבודה עם יוצאי אתיופיה. במחקר התראיינו שלוש מורות, שלוש פסיכולוגיות, ארבע קצינות ביקור סדיר, שני מנהלים, שתי יועצות חינוכיות ומגשרת אחת (המגשרת הייתה ממוצא אתיופי). עשרה מבין כלל המרואיינים היו בעלי תואר ראשון בחינוך, והשאר בעלי תואר ראשון בתחומים נוספים, כגון: פסיכולוגיה, מדעי ההתנהגות וראיית חשבון. תשעה מתוך המשתתפים היו בעלי תואר שני במגוון תחומים: חינוך, ניהול ויישוב סכסוכים, ייעוץ חינוכי, פסיכולוגיה חינוכית ועוד. מתוכם יש שהוכשרו בקורסים נוספים, כגון קורסי מנהלים וקורסי הדרכת הורים.

שיטת הדגימה

במחקר זה המדגם הוא מדגם מכון על פי קריטריונים, והמרוויינים הנבחרים הם שהיו אמורים להוסיף לנו ידע על התופעה הנחקרת (ג'וסלסון, 2015). הקריטריונים בבחירת משתתפי המחקר היו אנשי חינוך בעלי ניסיון של שנה לפחות בעבודה במערכת החינוך ובעבודה ישירה עם יוצאי אתיופיה. הדגימה החלה כדגימת נוחות בעזרת קשרים חברתיים של המראיינת, יחד עם דגימת כדור שלג, והמרוויינים עזרו להגיע למשתתפים נוספים (שקדי, 2003).

החוקרות

במחקר זה חברו שתי חוקרות, ומתוכן, החוקרת הראשית היא ממוצא אתיופי. אי-לכך עמדת החוקרות הייתה חיצונית ופנימית לאוכלוסיית המחקר – חוקרת אחת הייתה "insider", אשר נמצאת בתוך האוכלוסייה הנחקרת ומכירה אותה היטב, וחוקרת שנייה – "outsider", אשר איננה מהווה חלק מהתרבות (Breen, 2007). שילוב זה היה יתרון גדול למחקר. הראיונות נערכו על ידי החוקרת השנייה, שאינה ממוצא אתיופי, מה שאפשר לרוב אנשי החינוך להביע את עמדתם בחופשיות. אף שהיה חשש שהמגשרת, שהיא ממוצא אתיופי, תתקשה לבטא את עמדותיה, כדי שלא לפגוע במראיינת (שלא הייתה שייכת לאוכלוסייה שעליה נשאלים המרוויינים במחקר), תוכני הראיון מעידים על אמינותה.

איסוף הנתונים

במחקר זה נעשה שימוש בריאיון עומק, כלי אשר נפוץ במחקרים איכותניים. נוסף על מסגרת כללית המנחה את כיוון הראיון, הוא מאפשר למראיין לתאר בגמישות רבה את תפיסותיו, התנסויותיו וחוויותיו בנושא התופעה הנחקרת וכך גם להביע את המשמעות שהוא מעניק לה (שקדי, 2011; Mason, 2004). המחקר נערך במסגרת סדרת מחקרים הבודקים תפיסות סיכון ומוגנות בקבוצות אוכלוסייה שונות, בחממת נבט למחקר מודע הקשר, בבית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית באוניברסיטה העברית בירושלים. מדריך הראיון פותח על ידי פרופ' דורית רואר-סטריאר וד"ר יוחאי נדן וכלל שאלות כלליות ושאלות על תפיסות לגבי ילדים ונוער בסיכון, על הכשרה מודעת הקשר ותרבות ועל אתגרים ודילמות בנושא התערבות במצבי סיכון ומוגנות. השאלון הותאם על ידי החוקרות ספציפית לתחום החינוך בהקשר של האוכלוסייה האתיופית. המשתתפים נשאלו כיצד הם מגדירים סיכון באופן כללי, ולאחר מכן נשאלו באופן ספציפי, לאילו מצבי סיכון של ילדים הם נחשפים בעבודתם עם האוכלוסייה האתיופית, מהם לדעתם מקרי סיכון ספציפיים לאוכלוסייה זו, ומהם גורמי מוגנות, וכן מהן דרכי ההערכה של האוכלוסייה האתיופית, דרכי ההתערבות עימם ודרכי הטיפול בהם אשר מוכרות או זמינות להם, משתתפי המחקר.

ניתוח הנתונים

הראיונות תומללו בסמוך לניתוח הנתונים. הניתוח התבסס על הגישה התמטית של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2006). בשלבי הניתוח השונים נעשה שימוש בתוכנת Dedoose לניתוח נתוני מחקר איכותני ומחקר משולב (mixed methods).

ממצאים

משתתפי המחקר נשאלו על גורמי סיכון וחוסן, אך למרות זאת, מלבד דברי המגשרת (שיובאו בהמשך), לא הייתה כל התייחסות לגורמי חוסן בקרב המשתתפים. ניכר כי ההורים והקשר עימם תופסים מקום מרכזי בדיווח של המשתתפים על תחום הסיכון, הגדרתו והטיפול בו. מאמר זה מתמקד בשלוש תמות מרכזיות שעלו מניתוח הראיונות עם אנשי החינוך. התמה הראשונה היא הממשק שבין תפיסות סיכון לילדים והורות. התמה השנייה היא הממשק בין הורים יוצאי אתיופיה, מערכת החינוך, החברה והתרבות, והתמה השלישית היא התערבות במצבי סיכון: תיווך, תרגום וכשירות תרבותית.

הממשק בין הורות וסיכון

הורות כגורם סיכון: "נכנעים מבורות"

במרבית הראיונות, אנשי החינוך תפסו את ההורים יוצאי אתיופיה כמקור סיכון לילדים. הם תיארו אותם כאנשים חלשים, ללא יכולות הוריות, חסרי ידע וכלים להתמודד עם ילדיהם במציאות הישראלית. מבחינתם, חוסר ידע זה מוביל לפגיעה בדימוי העצמי של הילדים ובחוסן שלהם, ולפיכך מהווה סיכון להשתלבותם. גל, קב"סית בעלת 28 שנות ותק בתחום ההוראה, תיארה זאת כך:

אני מנסה להיכנס לראש של הורה, שהוא לא יודע לשים את הגבולות. שההורה לא יודע לשים את הגבולות, שהוא נכנע, הוא נכנע מבורות, הוא לא יודע. את יודעת, יש את הקטע הזה שהילדים אומרים: "אבל כולם הולכים, כולם הולכים", וזה לא נכון, אנחנו יודעים הרי שזה לא נכון, זה מהמקום של הילד, ככה הוא חש, כולם הולכים ורק הוא לא. הם לא יבדקו את זה, והם יתעלמו.

גל הניחה מראש כי להורים יוצאי אתיופיה אין ידע והבנה בנוגע להתנהלות הבית ספרית. יתרה מזו, לתפיסתה אין להם גם היכולת והכוחות להשתמש בכלים חינוכיים בבית, כגון הצבת גבולות. למרות הרצון של ההורים להשתלב בחברה, לאפשר לילדיהם להרגיש שווים ולפעול לפי הנדרש מהם על ידי בית הספר, כמו להגיע ליום הורים, מבחינתה, אין להם יכולת להבין ולבצע זאת. אנשי חינוך רבים מייחסים להורים יוצאי אתיופיה מחסור במיומנויות הוריות ומתארים חוסר ידע בסיסי מאוד. שירן הקב"סית תיארה: "מה שאני רואה זה חוסר מודעות לחוקים, לחובות, להתנהלות, אם זה כספית, כלכלית, הם מאוד תמימים. אני גם מאוד תמימה, אבל נראה כי אין להם את ה'קומון סנס' הזה. אה... יש את התמימות, את

חוסר האחריות בהתנהלות כספית. עד שזה לא... כאילו קטסטרופה הם יהיו באיזה 'שנטי' באיזה עולם".

מבחינת שירן, הורים יוצאי אתיופיה הם חסרי ידע בסיסי בהתנהלות כלכלית נכונה ומתנהלים בחוסר אחריות מתמשך. מרואיינים נוספים סברו באופן דומה שההורים אינם מודעים לדרכי התנהלות בסיסיות כלפי הסכנות האפשריות הקיימות בחברה, בין אם אלו חובות כלכליים, סכנות של סמים ואלכוהול וסיכוני רשתות חברתית ובין אם שוטטות. מבחינת המרואיינים, כאשר אין מודעות בסיסית, אין להורים יכולות להגן מפני סכנות. יתרה מזו, הם סברו כי גם אם ההורים מודעים לסכנות, בעקבות פנייה יזומה של בית ספר אליהם עקב בעיות משמעת והתנהגות, אין להם יכולות להתמודד עימן. תמי, יועצת חינוכית אמרה: "'אני אטפל בזה' זו אחת התשובות הנפוצות. עכשיו את לא יכולה לשאול: 'איך תטפל בזה?' בכל זאת זה בבית, וזה... לא נראה שהטיפול הוא לטווח ארוך. זה יכול להיות היום, לא יודעת... 'לא תראה טלוויזיה' או משהו". תמי הניחה מראש כי להורים אין יכולת לטפל בקשיים של ילדיהם בצורה מעמיקה ולטווח ארוך, גם אם הם מעוניינים בכך. זו הייתה תפיסה שרווחה בקרב אנשי החינוך שרואינו. יתרה מזו, היו אנשי חינוך שסברו שההורים כלל אינם מעוניינים לטפל בילדים. שושנה, קב"סית, התייחסה לכך:

ברגע שאתה רוצה לתת להם טיפול פרקטי, הם פשוט לא משתפים פעולה. וזה מדהים שזה גם זוגות. יש לי שכנים צמודים, השכנים הצמודים שלי. שהם שניהם משכילים... גם למרות שהם מאוד מאוד, כאילו היית אומרת, נולדו בארץ, מאוד משולבים וזה, זה כאילו משהו שמוטבע בהם. כאילו את אומרת להם: "אז רגע, אז אם הוא כל כך לא מרוכז, תשקלו טיפול תרופתי". לא... זה לא בארסנל, לא יודעת להסביר למה.

מבחינתה של שושנה, הורים יוצאי אתיופיה אינם מעוניינים כלל להעניק טיפול לילדיהם. המקור לכך, לדבריה, הוא תפיסה שאינה מאמינה בטיפול ומוטבעת ביוצאי אתיופיה, ללא אפשרות לשינוי, גם כשההורים כבר משולבים חברתית בארץ. תפיסה זו, אשר מניחה מראש חוסר רצון וחוסר יכולת של ההורים לטפל בילדיהם, חזרה בכל הראיונות של משתתפי המחקר. עמדה זו הובילה את מרבית אנשי החינוך לקושי בראיית אופק חיובי לילדים אלו, כפי שתיאר זאת אהרון, מנהל בית ספר: "הם נמצאים בתוך מעגל. ילד, בשביל לצאת מתוך מעגל כזה, בתוך בית דל, שלא נותן לו הרבה, שלא דוחף אותו, שלא מחזק את הדימוי העצמי שלו, שלא, לא מקדם אותו... הוא נמצא שם, אין לו, אין לו כוחות להתמודד או להגיע למקום אחר. ולכן אני חושב, מעט מאוד ילדים שנמצאים במצבים האלה מצליחים לצאת ממנו".

מבחינתו של אהרון, הבית שבו גדלים ילדים ממוצא אתיופי הוא פוגעני בכך שאינו מקדם את הילד ואינו מאפשר לו לצאת ממעגל הקושי. לדעתו, כל עוד הילד גדל בבית להורים יוצאי אתיופיה, סיכויי ההצלחה שלו אפסיים. אהרון שיקף עמדה מרכזית ופסימית לגבי סיכויי ההצלחה וההשתלבות של ילדים להורים ממוצא אתיופי, עמדה שלה היו שותפים מרבית המרואיינים.

תמונה שונה התקבלה מתיאורי ציפי, המגשרת. לדבריה, הסיכונים בארץ ובאתיופיה שונים, וההורים בני הדור הראשון להגירה לא היו מודעים לחלק

מהסיכונים בישראל, לא בגלל שלא היה להם אכפת, אלא משום שבאו ממקום שונה: "באתיופיה אין חוגים או משהו, ילד – את יכולה לשחרר אותו, וילך לגדה הזאת, או לגדה הזאת, או... עם הפרות, עם החיות... הם גדלו בחוץ. ופה צריכים לסגור אותם בארבע קירות, זה קשה להם. אז הם הרבה בחוץ הילדים, הנוער, הרבה בחוץ, או הרבה במחשב, אם יש להם מחשב או טלוויזיה, בקיצור זה שונה".

בניגוד לדעת מרואיינים אחרים, ציפי טענה שההורים מודעים לסיכונים ומודאגים, אבל הסיכונים גם קשורים למדינה וספציפיים להתנגשויות עם המשטרה: "אני אשים לך על השולחן, הנושא של המשטרה, הנושא של האלימות, הנושאים שלפעמים באלכוהול. כל זה מדאיג והולך ומתפתח, ומאוד קשה. וההורים לא שקטים. הם יודעים כמה היינו דואגים מבעיות, שיהיו מכות ביניהם, או ריב בין בני נוער, אנחנו עכשיו דואגים גם ממשטרה".

הממשק בין הורים יוצאי אתיופיה, מערכת החינוך, החברה והתרבות

ההורה ואיש החינוך: "כמה אנרגיות!!! ואין אפילו שמיניות של צעדים"

תפיסה נוספת בנוגע להורים התייחסה לקשר שלהם עם מערכת החינוך. בחלק ניכר מהראיונות אנשי החינוך תיארו את עמדתם כלפי הורים יוצאי אתיופיה כעמדה שיוונית, מקבלת ואכפתית. בד בבד, המשתתפים הביעו עמדות מתייגות וביקורתיות. ניתן לראות זאת בצורה בולטת בדבריה של תמי, יועצת חינוכית בעלת 23 שנות ותק:

עכשיו, אפילו אני כבן אדם שלא שופטת ולא מבקרת ומנסה להרים כלפי מעלה, נראה ש... אהה... כמה אנרגיות, כמה אנרגיות!!! ואין אפילו שמיניות של צעדים... זה לא צעד שלם. זה לאט לאט... אם בכלל. וסיגל דווקא סיפרה לי שהייתה ב... הייתה לה איזה קבוצה של אתיופיות שהן דרשו כל כך הרבה אנרגיות, שזה לא... לפחות ככה סיגל אמרה לי, נגיד מישהי מספרת לך את הקשיים שלה, אז לפחות משתחרר אצלה משהו, אז אצלם לא! הן נשארות עם הקשיים, ואת לוקחת את הקשיים... כאילו הן כל הזמן נמשכות כלפי מטה ושואבות מושכות גם את הצוות הטיפולי למטה.

תמי תפסה את עצמה כאשת מקצוע סובלנית, אשר מתייחסת באופן שווה לאוכלוסיות שונות ומנסה לקדם אוכלוסיות שבטיפולן ולסייע להן. היא העידה על עצמה כי למרות התפיסה החיובית הזו כלפי עצמה, היא מתקשה מאוד לבצע תהליך של שינוי והתקדמות עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה. על מנת לחדד זאת, היא הביאה דוגמה אשר שמעה מאשת מקצוע אחרת.

ההורה ומסגרות חינוך: "בעיות של תקשורת"

במהלך הראיונות, אנשי החינוך התייחסו לקשיים בתקשורת בין ההורה ובין המסגרות החינוכיות. רוב המשתתפים ציינו קשיים רבים וחוסר הבנה. מור, פסיכולוגית חינוכית בעלת ארבע שנות ותק, תיארה קשר של אם יוצאת אתיופיה עם בית הספר כך:

אבל יש כעסים בינה לבין הצוות בבית הספר, כי יש בעיות של תקשורת. למשל שולחים לה הודעה בוואטסאפ, [ו] היא לא יודעת לקרוא אותה, אה... כל הדברים הטכניים האלה שמקשים עליה. אבל היא לא מוותרת, היא דעתנית, היא יודעת מה טוב לילד שלה. עם כל זה שהיא לא יודעת קרוא וכתוב, זה לא מונע ממנה לחוות את הדעה שלה בביטחון ועם גב מול המערכת כלפי הילד שלה. לפעמים זה קיצוני, את רואה שהיא לא מבינה את הדברים, כי היא לא באה מהרקע של הישראלים, אבל זה בגדול.

מור תיארה בעיות תקשורת של הורים יוצאי אתיופיה עם מערכת החינוך עקב שימוש באמצעים טכנולוגים מתקדמים שאינם נגישים להורים. בראיונות נוספים הוצגו קשיים רבים, כמו הפקת אירוע שהילדים יוצאי אתיופיה מופיעים בו בשעות הבוקר, כשההורים עובדים, ואין באפשרותם להגיע לאירוע, עד שילוב בכיתה לא מתאימה. מור תיארה בעצם אם בעלת כוחות ויכולות להתמודד ולהגן על הבן שלה מול המערכת, אך היא סברה שהאם אינה מבינה מספיק, ובכך מונעת מבנה לקבל את הטיפול הראוי. מור שיקפה תפיסה רווחת בקרב אנשי החינוך, אשר מתעלמת מנזקי חוסר ההתאמה התרבותית של המערכת ומטילה על ההורים את האחריות לאי-מניעת סיכון, תוך האשמתם בהתנגדות למערכת. מול דעות אלו, רק משתתפים מעטים ראו את ההשלכות והפגיעה של חוסר התקשורת, אשר מיצבה את ההורים כחלשים, מה שהוביל לנזקים ואף לשימוש לרעה בחולשתם. אסתר, קב"סית בעלת 12 שנות ותק, דיווחה באומץ על מקרה שמבחינתה נוצלה בו חולשתם של ההורים:

האימא חסרת אונים, או שהיא לא יודעת לתקשר איתם מבחינה שפתית, הן [המורה והאימא] לא מבינות אחת את השנייה עד הסוף, מבחינה מנטלית. והילד יש לו ביטויים של קשיים בבית הספר... ואז עלתה השאלה, לאיזה כיתה מחזירים אותו. אני חושבת שהצעתי כיתה אתגר, שיעשה את הבגרויות בקצב שלו... ואני זוכרת שמתעקשים איתי שלא. והכי טוב יהיה לו בכיתה קטנה יותר, שהיא כיתה שיושבים בה הרבה ילדים מחינוך מיוחד... בסוף הוא היה בכיתה הזאת, הוא סיים ככה יב. אבל תמיד בשיחות אמר לי שלא טוב לו. שלא טוב לו. והיום אני מבינה, שלא היה להם שום זכות לשים אותו בכיתה הזאת. לא היה להם שום זכות לשים אותו בכיתה הזאת.

אסתר תיארה כיצד ילד יוצא אתיופיה הוסלל לכיתה חינוך מיוחד, אף שהוא לא התאים לכיתה זו, ולא היה לו טוב בה. היא שיתפה בתסכול, בחוסר האונים ובקושי שלה כקב"סית באותה הסיטואציה ובחוויה חזקה של ניצול חולשת ההורים ופגיעה בילדם כתוצאה מכך. מבחינתה, בעיות התקשורת, אשר מעמידים את ההורים במקום חלש יותר, גורמים לפגיעות משמעותיות בילדיהם. ציפי, המגשרת, פתחה חלון שונה לאפשרויות תקשורת עם ההורים, הילדים והצוות:

לא היה להם שום תקשורת... שמים את הילדים והולכים... אבל מאז שאני בבית ספר, הם באים יותר, לאט לאט הם באים יותר. בהתחלה, יש הורים שישיר נותנים אמון, בי אני מתכוונת... יש הורים שהם בסימן שאלה, אני צריכה להשקיע המון. יש הורים שהתקלקל האמון שלהם הרבה, ואני צריכה לשקם אותו מחדש. והילדים, זה עושה להם כיף... אור בעיניים, החיבוק, והנשיקות... הדמות האתיופית שמסתובבת עושה להם טוב, וזה נותן ביטחון לכולם. אני חושבת גם למערכת, שזה עושה להם טוב, שאני באה... אני חלק מהצוות, אני רואה את הדרכים, אני עובדת עם המורים אחד על אחד... כמובן אם קורה משהו, אני הראשונה שקוראים לי.

ההורה והחברה: "מחפשים איפה דופקים אותם"

ברוב הראיונות המשתתפים סברו כי ההורים, ובעקבותיהם גם ילדיהם, מונעים מתחושה שהם קורבן לגזענות, ושישנו יחס מפלה כלפיהם. החוויה הזו של ההורים, לתפיסתם של המראיינים, היא חסרת בסיס ואיננה נכונה ומשמשת כתירוץ וכבסיס לחוסר אמון. אורית, קב"סית בעלת 15 שנות ותק, תיארה זאת כך:

אם אני מנסה לראות בעיניים שלי את צורת העבודה ולעבוד מול האנשים האלה דרך העיניים שלי, אי-אפשר, כי זו לא אותה דרך ראייה, זאת אומרת, בבסיס שלהם הם עדיין חשים גזענות, הם עדיין חשים אממ... שמנסים לדפוק אותם, הם עדיין מרגישים שרואים אותם כאנשים תמימים, ואפילו לא כבני אדם. אני לא יודעת מה, אני יכולה להבין מאיפה המקום הזה מגיע, אבל בתחושה שלי זה פשוט מעוות, ולא נכון מציאותית.

אורית תיארה את הקושי שלה לעבוד מול הורים יוצאי אתיופיה, שנובעת, לדבריה, מחוסר אמון כללי שלהם ומתחושתם כי החברה נוהגת כלפיהם בגזענות. היא חשה כי תחושתם אינה מבוססת, ואף מוגזמת. תפיסה זו כלפי הורים שבה ועלתה בראיונות. מרבית המראיינים סברו כי התחושה של יוצאי אתיופיה בדבר אפליה וקיפוח איננה נכונה, והיא רק תחושה סובייקטיבית שלהם. יתרה מזו, הם סברו כי נקודת מוצא זו פוגעת בהורים ובילדים, ועדיף שלא יאחזו בה. מעטים מאוד ראו את הקושי החברתי הממשי אשר אוכלוסיית יוצאי אתיופיה מתמודדת איתו. אורי מנהל בית ספר בעל 19 שנות ותק, שיתף:

אני לא יכול לשים את האצבע ולהגיד מי ואיפה ולמה. אבל אתה שומע איך האוכלוסייה מרגישה, ראינו את ההפגנות שלהם. שהן כואבות. לי הן נורא כאבו לראות את ההפגנות הללו. כאב לי, כי אני מבין שהממסד, ככה הממסד, שוגה שוב ושוב בקליטת עלייה. שוב ושוב, זה אותם שגיאות שעשו בשנות הארבעים והחמישים והשישים. וכל פעם שמגיעה עלייה, אנחנו עושים את השגיאה הזאת. אבל אני יודע מצד שני, שעושים מאמץ. הייתי שותף במאמץ, עבדתי במרכז קליטה, אני מכיר, ידעתי, ראיתי מקרוב מה עושים בשביל לתת להם. אבל אני חושב שהרבה פעמים הממסד בא ורוצה לתת את מה שהוא חושב שצריך לתת, ולא את מה שאנשים צריכים לקבל.

אורי התייחס לקושי החברתי שקיים בנוגע לקליטת עלייה בישראל באופן כללי, ובייחוד כלפי אוכלוסיית יוצאי אתיופיה, והביע צער על מציאות חברתית זו. לדבריו, מאמצי החברה ומוסדות המדינה לקלוט אותם אינם בכיוון הנכון.

גם תהילה, מורה בבית ספר יסודי, הביעה עמדה שונה מתוך ניסיונה האישי. היא הצליחה לעבוד עם ילדים שהביעו תחושות של גזענות והבינה שתחושות אלו כפי הנראה מבוססות. עם זאת, היא בדקה כל מקרה לגופו, כדי לראות אם מדובר בסיפור של גזענות או לא. לדבריה, היא הצליחה לעשות זאת, משום שהיא גדלה בבית גזעני מאוד והחליטה שהיא תתנהג אחרת:

אני גדלתי בבית מאוד גזעני, אני מודה. כן מאוד, אמא שלי כבת לניצולי שואה דאגה להיות מאוד גזענית בבית ו... בגלל זה אני מאמינה שהלכתי לצד השני, ואז בגלל זה אני פחות... תראי, ילדים יכלו לבוא ולהגיד שבגלל שאני אתיופי אז כך וכך, בגלל שאני ערבי אז כך וכך, לצורך העניין. וזה תמיד זה נגמר ללא כלום. זה לא שהתעלמתי ולא בדקתי בשבילם, או לא הלכתי לשאול את המורה. אבל זה תמיד, בוא תראה מה לא עשית ברמה הפרטנית.

גם סיגל, פסיכולוגית חינוכית, הבינה את תחושות ההורים כקושי חברתי ממשי אשר אוכלוסיית יוצאי אתיופיה מתמודדת עימו. לדבריה, "אם יש מריבות, אז הגזענות מופיעה מהר מאוד, בין הילדים. אבל לא רק עם אתיופים, גם עם רוסים, גם עם שמנים, גם עם דתיים, לא משנה, ערבים, וכולי. לא במיוחד עם אתיופים. זה התמודדות של כולנו כחברה, אני חושבת".

מדבריה של סיגל עולה שצריך לראות את הפרט, ולא את הקהילה. בנוסף, היא ראתה את בעיית הגזענות כגורם שלא מופנה ספציפית לילדים ממוצא אתיופי, אלא כבעיה של כלל החברה.

עמדתם של אורי, תהילה וסיגל, המכירה במצוקה של ההדרה והאפליה שיוצאי אתיופיה חווים בחברה הישראלית, הייתה דעת מיעוט בקרב המרואיינים. כאמור, מרביתם של משתתפי המחקר סברו כי תחושתם של יוצאי אתיופיה בנוגע לקיפוח, אפליה וגזענות כלפיהם היא מוגזמת ולא מציאותית.

ציפי, המגשרת, הוסיפה לשיח את נקודת המבט שלה כאשת מקצוע וכאם. כמי שגדלה באתיופיה, ארץ שבה הצבע לא היה מחסום, כיום, בדומה להורים ממוצא אתיופי, היא חוששת שבנה עלול להיתקל בסביבה כזו שתפגע בביטחונו העצמי. בדבריה היא חיזקה את התפיסה שהורים מודעים לגזענות וחוששים ממנה. לדעתה, הגזענות היא מציאותית, סמויה ואורבת בכל מקום.

זה החלום, החזון שלי, להוריד, לא לראות צבע. אנחנו לא גדלנו על לראות צבע. אנחנו גדלנו על צבע אחיד, לא ידענו מה זה לבן, מה זה לא שחור, מה זה צהוב, אדום. אנחנו הכרנו בבני אדם שווים לכל דבר... אף פעם לא התביישנו בצבע, אף פעם לא ידענו מה זה, אין הבדל. עכשיו אנחנו במצב קשה, וזה צבע מסגיר... אני לא רוצה שהילדים יגדלו במציאות שהצבע שלהם מסגיר אותם. אני רוצה שהם יהיו גאים ויתקבלו עם כל מה שיש להם, בכל מקום... הבן שלי גדל בין ה"פראנג'ים", אף פעם לא פגש אתיופי, מגן עד עכשיו, אבל לך תדעי שילך לאיזה מועדון, הוא חייל בגולני, מפקד בגולני, הולך עם חברים שלו למועדון, ולא יכניסו אותו... אני חיה עם התחושה הזאת... הפחד שלי שהם לא מספיק מוכנים לזה. זה יכול להיות... בעבודה שהם יקבלו, למרות שגדלו, למרות שגדל כל החיים, תלמיד מצטיין. לך תדעי מה יכול לחסום אותו. זה לא נעים להיות בתחושה הזאת, זה לא נעים, ולא נותן שייכות. זה לא נותן ביטחון עצמי, זה לא נותן לך פריצת דרך... וזה סמוי. המון דברים סמויים, זה הכי מפחיד. אבל אני מאמינה, התפילות, התפילות, המשאלות, זה מה שמחזיק.

ההורה והתרבות: "תרבות של לצמוח עקום"

תרבות יוצאי אתיופיה נחווה מצד משתתפי המחקר כתרבות שונה, בעלת ראייה אחרת של המציאות הקיימת, לרוב בפן השלילי שלה. אהרון, מנהל תיכון בעל 22 שנות ותק, תיאר זאת כך:

לעומת האתיופים שהגיעו, ואמרנו – הם הגיעו מהעצים, הם הגיעו, הם הגיעו מעולם פרימיטיבי. אולי אפשר, אם את שמה את זה על סקלה של פרימיטיבי כן או לא. אם את אדם שרוצה לראות את זה לינארי. אדם שמבין שאין פה לינארי, יש לו תרבויות. ותרבויות גם לצמוח עקום זאת צמיחה, כי זו התרבות של לצמוח עקום... קשה מאוד פתאום להיות עורך דין מצליח, אחרי שאתה עושה מה שאתה גדל איתו. אז אני חושב שהם מבינים

שהם בסיכון. אבל אין להם כוחות, ואין להם ברירות, וזה מה שנמצא מסביב. ואם אתה רוצה להיות חלק, אז אתה צריך לאמץ לך התנהגויות מסוימות.

אהרון התייחס לתרבות יוצאי אתיופיה כתרבות שבסיסה הוא פרימיטיבי, ודרך הצמיחה של יוצאי אתיופיה, מבחינתו, אינה בכיוון ובדרך הנכונים המתאימים למציאות בישראל, אך הוא סבר שצריך להכיר בה. לדעתו קשה להצליח כשאתה מגיע מתרבות כזו, והיא מהווה גורם סיכון. עם זאת, לדבריו, קשה מאוד לצאת ממנה, והדרך היחידה היא לאמץ התנהגויות אחרות, שונות. תפיסה סטראוטיפית זו של תרבות יוצאי אתיופיה רווחה בקרב המרואיינים. רובם ראו בתרבות יוצאי אתיופיה תרבות נמוכה, בעלת מאפיינים פרימיטיביים, שאינם תואמים את המציאות הישראלית. תרבות יוצאי אתיופיה מבחינתם מהווה סביבה שאינה מאפשרת, אינה מקדמת ואף פוגענית ומסכנת. בנוסף לכך, כמה מאנשי החינוך חיזקו את תפיסתם זו על ידי ציטוט דבריהם של יוצאי אתיופיה שיצאו נגד התרבות שלהם. אורית, קב"סית, שיתפה:

מני, אח של חנה, שיתף אותי במה שהוא חווה בחיים שלו. הוא די יצא מהתרבות האתיופית. הוא אמר לי: "אני בהפגנתיות יצאתי משם, והתחברתי והסתובבתי עם בני נוער ישראלים 'לבנים', מה שנקרא". הוא למד מהם המון. הוא נכנס לבתים, הוא השתתף בכל מיני ארוחות שהם לא שייכות לאוכלוסייה האתיופית וראה כי טוב. מה האוכלוסייה האתיופית? כאילו, מה זה הדבר הזה? הוא מצא את זה מאוד חשוך, מקום פרימיטיבי.

כמו מספר מרואיינים נוספים, אורית נתנה דוגמה בריאיון שלה לבחור יוצאי אתיופיה אשר מאס בתרבות שלו, כיוון שחשב שהיא חשוכה ופרימיטיבית. לדבריה, הוא עשה ככל יכולתו על מנת להתערות בחברה הישראלית ה"לבנה" ולזנוח את תרבות המוצא שלו. ציפי, המגשרת, הציגה דעה מנוגדת. לדעתה, מקור הסיכון הוא לאבד את התרבות, אובדן שמוביל לבעיות זהות. היא ראתה את החוזק של הקהילה ששרדה באתיופיה ושמרה על יהדותה וזהותה. הבית, השורשים, התרבות והאמונה, על פי תפיסתה של ציפי, הם מקורות חוסן שחשוב לחזקם:

החוסן, החוסן זה הבית. זה התרבות. חוסן זה לעבוד על הביטחון העצמי של הילדים וגם ההורים. וחזרה לשורשים. והאמונה... זה מה שהביא אותנו גם לארץ, וכאוכלוסייה אנחנו פה, וזאת האמונה שהייתה לנו. אנחנו שרדנו שם, שמרנו על היהדות, שמרנו על הזהות שלנו. ופה קצת מתפספס לנו, ונחזיר את זה, ונחזק את זה. הממסד הדתי... טלטלה שעברנו איתו. כן הממסד תורם לזה, ולזה, ולזה. ועכשיו צריך לעשות חשבון נפש, אני אומרת, המדינה, וכל המוסדות, לעשות חשבון נפש אמיתי ולהחזיר את [החוסן] לקהילה הזאת.

התערבות במצבי סיכון: תיווך, תרגום וכשירות תרבותית

כל משתתפי המחקר חוו קשיים רבים ומורכבים במפגש עם יוצאי אתיופיה בתוך מערכת החינוך, בתחום התערבות בקרב ילדים בסיכון וטיפול בהם. מניתוח הראיונות עולות שלוש תפיסות שונות שקשורות להימנעות משיתוף הורים בתהליך: התפיסה הראשונה מנחה הימנעות מעבודה עם הורים, השנייה מציגה אמביוולנטיות כלפי תיווך וגישור, והשלישית מתייחסת לחוסר בהכשרה רב-תרבותית.

הימנעות מהתמודדות עם הורים: "זה הכול עבודה מול התלמיד"

עמדתם של מרבית אנשי החינוך הייתה כי ההורים הם נעדרי יכולות הוריות ואינם יכולים להוות שותפים לעבודה חינוכית עם ילדיהם או למניעת סיכון. על כן דרך עבודתם עם ילדים יוצאי אתיופיה התמקדה בילד, ללא שיתוף ההורים. אהרון, מנהל בית ספר, הסביר זאת: "עם ילד אתיופי אתה לא, כמעט ולא תראה עבודה עם ההורים, כמעט ולא. זה בדרך כלל עבודה של אמון יחד עם הילד, יד ביד, וזה מתחיל מ-ט עד יב, אבל ככה זה עובד. כאילו אין פה... אין להם מקום. מבינה, כאילו? את רואה אותם פחות משתפי פעולה, פחות... פחות... שוב, אני כמעט ולא פונה להורים. זה הכול עבודה מול התלמיד". אהרון הניח מראש כי לא יהיה שיתוף פעולה, ועל כן לא ניסה לערב את ההורים. הימנעות מראש מהתמודדות עם הורי יוצאי אתיופיה ואי-פנייה אליהם הייתה דרך התמודדות מרכזית שמצאו החוקרות אצל רוב משתתפי המחקר, שעבדו ישירות עם ילדים.

ציפי, המגשרת, טענה לעומתם כי חיזוק ההורים הוא המפתח. אבחון הסיכון אינו מותאם תרבותית, וההורים אינם מבינים במה מדובר. לדעתה, יש להשקיע מאמצים בהסברה להורים, להתגבר על קשיי אמון ולא לוותר:

ההורים לא מכירים את המושג הזה [אבחון], והילדים רחוקים מזה. מערכת החינוך נותנת אבחונים, [ו]הכלים לא מתאים לילדים. הבעיות שלהם זה משהו אחר. הכול לא מתאים כאילו. צריך לעבוד קודם כול עם ההורים. המון מדלגים ומגיעים לאבחון. ההורים לא שם, לא מכירים, ולא הילדים. אז יש המון סיבוך, והמון עבודה... זה תהליך שמצריך המון השקעה... חשוב שישקיעו... שלא יתייאשו, שלא ישאירו את התיק סגור מתחת לשולחן. זה תהליך שמצריך המון עבודה והמון משאבים. במקומות שיש להם מגשרים, אנחנו מתחילים לקטוף פירות. במקומות שאין, לא. או שנעשה עוול, או שנעשה, או שלא נעשה בכלל. או שבין לבין.

אמביוולנטיות בנוגע לתיווך וגישור:

"עזבי, היה עדיף שהיה בכלל הכול פיקוח יהודי"

משתתפי המחקר הביעו דעות מנוגדות בנוגע לגישור ותרגום כאסטרטגיה לעבודה עם ההורים. כיון שרובם לא היו מעוניינים לעבוד עם הורים יוצאי אתיופיה, חלקם גם לא ראו צורך בכלים לתיווך ולגישור בעבודה עם הורים. בריאיון עם תמי, יועצת חינוכית בעלת ותק של 24 שנים בארץ, היא נשאלה, אם יש באפשרותה להשתמש בשירותי מתרגמת או מתווכת. תמי השיבה: "הם מדברים. אני לא נתקלתי בקושי רציני שההורה לא ידע לדבר עברית, ממש לא. אני גם חייבת להגיד שהרבה פעמים ההורים יודעים להילחם על הצרכים של הילדים שלהם. כן, הקושי מדובר. לא יודעת אם עובר, אבל מדובר".

שירן, קב"סית בעלת חמש שנות ותק, סברה שתיווך עלול אפילו להזיק לתהליך העבודה מול ההורים. היא הביאה כהוכחה מה שאמרה לה עמיתה ילידת אתיופיה: "היא גם תמיד אומרת שכאילו לאתיופים יש איזה שהוא כבוד 'לפרנג'ים'. כאילו, עדיף שתשאירי, כאילו עדיף שתשאירי את זה ברמת את מולם, למשל, מאשר שתביאי אותי כאילו. גם בקשר לערבים, החברה שלי דווקא טוענת: 'עזבי, היה עדיף שהיה בכלל, הכול, פיקוח יהודי, קב"סים יהודים', כי הם ישתפו איתם פעולה, כאילו הם יפחדו מהם יותר, מבינה?"

לדעת שירן, שימוש בכלי גישור איננו יעיל כאשר רוצים שיקרה תהליך של טיפול, כיוון שיש להשתמש בסמכות, ומבחינתה, מי שלא שייך לקהילה הוא סמכותי יותר. לעומתה, אסתר, שגם היא קב"סית, ראתה את המורכבות של המפגש, את אתגריו ואת הנזקים שנגרמים עקב מחסור בתיווך הולם:

לא תמיד יש הבנה של התרבות, לא תמיד. לי חסר בשיח כזה בן אדם שהוא סוג של מגשר בשיח. עכשיו, מי שהורה שלא דובר את השפה אנחנו בכלל בבעיה, הם אמורים להביא מישהו שיתרגם, עד כמה שידוע לי. המורה שמדבר את השפה במקרה הטוב, אם יש אז סבבה, ואם אין, בעייתי. ואז ילד יושב ומתרגם. עכשיו, שמו אותו במקום מאוד מאוד לא ברור את הילד, אני מוקד השיח פה, אבל אני גם המתורגמן פה. עכשיו, תארי לך שהוא צריך לשקף ולתרגם להורים שלו את מה לא טוב הוא עושה בבית ספר ולהגיד את זה בקול רם בשפתם. זה סיטואציה מאוד לא פשוטה ולא נכונה. לנו נראית – שטויות, העיקר מדבר אמהרית, אז הוא יתרגם. אבל זאת סיטואציה כל כך לא נכונה. באמת מעמידה את הילד וגם את האבא במקום לא בריא, מאוד לא טוב.

אסתר חשה במחסור בכלים של גישור ותיווך בעבודה החינוכית בבית הספר. במקרים מסוימים, עקב מחסור זה משתמשים אנשי החינוך בילד לצורך שירותי תרגום. השימוש בילדים כמתורגמנים מציב את ההורים, ובמיוחד את הילדים, במקום בעייתי ופגיע. עמדה זו של אנשי החינוך בראיונות נגד שימוש בילדים כמתורגמנים הייתה נחרצת.

כלי הגישור והתיווך נתפסו בקרב מרבית המשתתפים כחסרי חשיבות, לא רלוונטיים וחסרי יכולת לסייע לאנשי החינוך במניעת סיכון. יתרה מזו, אצל חלקם הם נתפסו כבעלי פוטנציאל לפגיעה בתהליך החינוכי עם ההורים. לעומת זאת, ציפי, המגשרת, שראתה בגישור פוטנציאל סיוע גדול, טענה כי במקומות שבהם יש מגשרים, הצוות לומד להיעזר בהם, וכמובן ההורים והילדים. אולם היא תיארה בכאב את החסמים המערכתיים למגשרים:

המגשרים עוברים כל הזמן טלטלות... אנחנו לא שייכים למערכת לימודים... אנחנו לא עובדי משרד החינוך, אלא חצר אחורית. התנאים שלנו מאוד גרועים, מאוד. את יודעת, אם לא היה מחזיק אותנו כאילו הצורך לעזור לקהילה... ותלמידים שלי שואלים: "את עם תואר שני, מה את עובדת בגישור? [ב]איזה תנאים את עובדת?" אין לי תשובות לפעמים. הם נוגעים, הם נוגעים בנקודה נכונה.

חוסר בהכשרה רב-תרבותית: "כל אחד ממציא את הגלגל לעצמו"

כל אנשי החינוך שהשתתפו במחקר, החל ממורים וכלה במנהלים, ללא קשר לשנות הוותק שלהם, התייחסו לאי-קיומה של הכשרה רב-תרבותית. המרואיינים טענו שהם חסרי כלים וידע רב-תרבותי שיוכלו לעשות בהם שימוש בעבודה עם תרבויות שונות, ובפרט עם יוצאי אתיופיה. רובם סברו כי הם זקוקים לכך מאוד. גל, קב"סית בעלת 28 שנות ותק, נשאלה על ידי המראיינת, איך היא מתמודדת עם אוכלוסיית יוצאי אתיופיה, ואם יש לה מישהו להיעזר בו ולקבל ממנו הנחיות או ידע. גל השיבה:

אין לנו הנחיות ברורות; כל אחד ממציא את הגלגל לעצמו. לא, לא היה משהו מיוחד. גם על הרוסים לא היה לי באותה מידה. למשל אני מאוד הופתעתי, לא זוכרת באיזה

סיטואציה זה היה, להבדיל, אצל הרוסים, [כ]שאת אומרת להם "עובד סוציאלי", זה יכול להיות מבחינתם אסון הכי גדול שנפל עליהם, אם צריך להפנות אותם לעובדים סוציאליים, כי מבחינתם עובדים סוציאליים רוצים לקחת להם את הילדים מהבית. זה בשבילם הדבר הכי קשה. לא ידעתי שככה הם רואים את זה. אה... ובאחת ההרצאות שמעתי את זה, לא זוכרת איפה. לא זכור לי. מקווה שאני לא טועה.

גל הסבירה כי אין לה ידע רב-תרבותי וכי ידע זה יכול לסייע לה. היא הוסיפה וציינה שהיא צריכה להתמודד בכוחות עצמה עם מקרים שונים של משפחות המגיעות מתרבויות שונות, מבלי שמצוי בידיה ארגז הכלים המתאים. יתרה מזו, לדבריה היא נדרשת בלית ברירה להסתמך על ידע שהוא לא ממוסד ששמעה מאחרים. הימנעות מעבודה עם הורים, אמביוולנטיות בנוגע לתרגום, גישור ותיווך וכן מחסור בהכשרה רב-תרבותית עלו כמרכיבים מרכזיים באופן ההתמודדות של אנשי החינוך שלקחו חלק במחקר זה.

דין

ממצאי המחקר העלו כי אנשי החינוך שרואיינו תפסו את ההורים כגורם סיכון מרכזי לילדיהם בהקשרים השונים, כמו מערכת היחסים שלהם עם הילדים והקשרים שלהם עם המורים, המוסד החינוכי, החברה הכללית והתרבות. לתפיסת רוב המרואיינים, להורים לא הייתה יכולת לעבודה משותפת עם המערכת, ולכן הראשונים התמקדו בילד. גם התרבות עלתה כגורם סיכון. המרואיינים התייחסו לתרבות יוצאי אתיופיה כתרבות דלה ומסכנת וטענו כי טענתם לגזענות כלפיהם מוגזמת. עמדת רוב משתתפי המחקר ביחס לרב-תרבותיות הייתה כי הדרך הטובה ביותר לסייע לעולים ומהגרים מתרבויות שונות היא לכוונם להיטמע בתוך החברה הכללית. בניגוד לדעה זו, המגשרת שרואיינה, בהתאם לצפוי מתפקידה, ראתה בתרבות, באמונה, בשורשים ובזהות התרבותית מקורות חוסן. היא תמכה בהשקעת משאבים בהורים ובחיזוק הקהילה בכלל. יחד עם כמה מרואיינים נוספים היא ביקשה לחזק את כלי הגישור והתיווך הקיימים במערכת. רוב המשתתפים לא קיבלו הכשרה מודעת הקשר או מודעת תרבות וציינו כי הכשרות כאלו חשובות לדעתם. אף שבעשורים האחרונים התרבו התובנות בנוגע לכשירות תרבותית, ממצאי מחקר זה דומים לממצאים של מחקרים קודמים על תפיסות של אנשי חינוך ביחס לעולים. במחקרה של סבר (1997), אשר בחן את דפוס ההתמודדות של בית הספר עם ריבוי התרבויות בתוכו במקרה של קליטת עלייה, נמצא שהסגל החינוכי אפיין את ההורים העולים, באשר הם, כבלתי מעורבים בחינוך ילדיהם וכמי שאינם מקדישים להם זמן.

במוסדות חינוך שבהם המגמה המוצהרת הייתה עידוד מעורבות ההורים העולים, הניסיונות ליצירת מגעים איתם נעשו לעיתים קרובות מנקודת מוצא של תפיסות העולם והקודים התרבותיים של הקולטים (טטר ואחרים, 1993). כמו כן, גם בהקשר של הגישור, סבר (2007) מצאה כי מערכת החינוך השתמשה עם עולים בכלל ועולים ממוצא אתיופי בפרט, כמו גם עם מגשרים חינוכיים יוצאי אתיופיה, בשיטה הבוללת ולא בשיטה השוזרת, כך שעבודת המגשרים נתפסה כבלתי יעילה ואף מיותרת, כפי שממצאי מחקרנו זה מראים.

התאוריות הביקורתיות גורסות כי לבית הספר יש תפקיד מרכזי הן בשינוי והן בשימור של אי-השוויון החברתי התרבותי במעבר הדורות. לפי התאוריה של בורדייה (2005), תרבות הקבוצה הדומיננטית מגשימה ומנציחה את עצמה בבתי ספר, והדבר פועל כאסטרטגיה של שעתוק עבור הקבוצה הדומיננטית, ובכך משמר את יחסי הכוח בין הקבוצות. המוסדות החינוכיים מיטיבים עם התלמידים בעלי ההון התרבותי הדומיננטי באמצעות מכלול הנטיות ודפוסי ההתנהגות המאפיינים את הקבוצה הדומיננטית – ההביטוס. בתי ספר מתייחסים להביטוס של הקבוצה הדומיננטית כאילו היה טבעי ונוהגים כלפי כל הילדים כאילו יש להם גישה שווה אליו. באופן כזה, עבור מי שאינו שייך לחוגים הדומיננטיים, תנאי הכרחי להצלחה הוא רכישת הון תרבותי ושינוי ההביטוס בהתאם (Harker et al., 1990). נראה שרוב משתתפי המחקר אכן הניחו שההביטוס של הקבוצה הדומיננטית הוא הטבעי והנכון. הסתכלות מזווית הראייה של תרבות הרוב ואי-הבנת ההקשרים הגבירו על פי הגישות הביקורתיות את עמדתם הפטרונית ותפיסותיהם השליליות והמתייגות של חלק מהמשתתפים כלפי משפחות יוצאות אתיופיה ואת המרחק הפיזי והתרבותי ביניהם לבין ההורים. רוב אנשי החינוך אינם תופסים את עצמם כגזענים, מאחר שהטמיעו את הגישות הקלסיות של החינוך, שלפיהן תרבות המיעוט צריכה להתאים את עצמה לתרבות הרוב (דורקהיים, 1956). בהתאם לגישות "כור היתוך" ואמונה בהטמעה והיטמעות, רוב המשתתפים ציפו מהורים יוצאי אתיופיה וילדיהם לזנוח את תרבותם ולהיטמע בחברה הישראלית. כאשר הדבר לא קרה, ההורים ותרבותם הואשמו בגרימת סיכון לילדיהם. הפחתת הסיכון תורגמה לעיתים קרובות להצדקה של הרחקת הילד מהוריו, מביתו ומתרבותו, בכדי שיוכל לאמץ את תרבות הרוב. ילדים, שעקב מה שמכונה "דיכוי מופנם" בחרו לנטוש את תרבותם ה"פרימיטיבית", צוטטו על ידי המשתתפים לשם חיזוק תפיסותיהם המדירות. ציר מרכזי לאורך הממצאים הוא חלוקה ל"אנחנו" ו"הם": "אנחנו" – אנשי החינוך, המערכת החינוכית, החברה הישראלית, ו"הם" – האחרים, ההורים יוצאי אתיופיה מהגרים מארצות נוספות וקבוצות מיעוט אחרות. הקושי של מרבית אנשי החינוך שרואינו לראות ולהכיל את נקודת מבטו ואת תפיסתו של ההורה יוצא אתיופיה, התבטא בקושי לענות על השאלה, מהו סיכון בעיני ההורה, וכן בחוסר יכולת לראות את ההורה כבעל יכולות הוריות. כתוצאה מכך, תרבות יוצאי אתיופיה נתפסה על ידיהם כתרבות פרימיטיבית ומסכנת שיש לזנוח, ודרך העבודה המרכזית שלהם דגלה בעבודה עם הילד, ללא מעורבות ההורים, ולרוב גם ללא שימוש בכלים של תיווך וגישור, אשר נועדו לחזק מעורבות הורים המגיעים מתרבויות שונות. עם זאת, בודדים אכן ראו צורך בכלים של גישור ותיווך ונתנו מקום לקושי של ההורים בתוך מערכת לא מותאמת תרבותית. עמדות אלו משקפות את המתח בין הגישות החינוכיות לאורך השנים (יוגב, 2001).

ניכר כי מרבית אנשי החינוך שרואינו סברו כי גם יוצאי אתיופיה חווים את מקומם בחברה כ"אנחנו" מול "הם". מבחינתם, יוצאי אתיופיה חשים כל הזמן שהחברה ואנשי החינוך מנסים לפגוע בהם, ושמפלים אותם לרעה בשל צבע עורם.

הם חשו כי בקרב יוצאי אתיופיה יש חשדנות ותחושת גזענות לא מוצדקות, המחלחלות גם אל ילדיהם. מעניין לראות כי במחקר מקביל, שבו רואינו הורים יוצאי אתיופיה על תפיסות סיכון, מצאה קרני (2016) כי ההורים סברו שמערכת החינוך היא אחד מגורמי הסיכון המרכזיים לילדיהם. זאת בעקבות היעדר תחושת שייכות של ילדיהם לבית הספר, ציפיות נמוכות מהם להישגים וחוסר רגישות של המערכת הבית ספרית. בנוסף נמצא כי נתוני ההסללה של תלמידים רבים מבין יוצאי אתיופיה לחינוך מיוחד אכן עוררו בקרב ההורים חשש מאבחונים וחשדנות כלפי בית הספר והצוותים החינוכיים (לף ואחרים, 2015). במחקר נוסף ביחס להגדרות סיכון, שנערך בקרב עובדים סוציאליים (Engdau-Vanda, 2020), אלו טענו כי הם מתמודדים עם דיווחים רבים לא נחוצים ובלתי מוצדקים על סיכון או הזנחה של ילדים יוצאי אתיופיה, המתקבלים ממערכת החינוך. העובדים הסוציאליים שהשתתפו במחקר ציינו שהדיווחים על סיכון דווחו ללא בדיקה מוקדמת של המדווחים עם ההורים וללא מעורבות ההורים. לדעתם, מעורבות זו הייתה עשויה למנוע אי-הבנות וטעויות וכן הסללה ודרכי עבודה שאינם מיטיבים עם ילדים יוצאי אתיופיה ואף מסכנים אותם. ממצאים אלה קוראים גם לעובדים הסוציאליים לבחון לעומק את הדיווחים המתקבלים ממערכת החינוך, להתייבב לצד הפונים ולבנות מערכת של אמון (קרומר-נבו, 2015). שילוב הנתונים לעיל מאתגר את טענת המרואיינים כי תחושת הגזענות והאפליה של ההורים בתוך המסגרת החינוכית נובעת רק מתחושה סובייקטיבית של ההורים. כפי שהעידה המגשרת, יש מקום רב להניח שתחושתם נובעת מחוויות ממשיות, ובין השאר מהדרתם על ידי מערכת החינוך. הספרות מגדירה גזענות תרבותית כ"ביטוי לעליונות מורשת תרבותית של גזע אחד על פניו של האחר" (Jones, 1997, p. 6). גזענות מבוצעת, מועברת ומתחזקת ברמה האינדיווידואלית, המוסדית, והתרבותית (Clark et al., 1999; Reilly et al., 2003). בהקשר של מחקר זה, גילוי גזענות מוסדית באים לידי ביטוי בפרקטיקות של דיכוי ואפליה בעלות אופי גזעני המובנות בתוך הפרקטיקות של מוסדות ציבוריים או התנהגות של יחידים (Karlse & Nazroo, 2002). גזענות זו פועלת מטעם המדינה או בחסותה, ולרוב היא מוכחשת באופן רשמי על ידי הרשויות (Jackson, 1987). ממצאי המחקר תומכים הן בתחושות העליונות והן בהדרת ההורים מהמערכת. הם מצביעים על סכנת קיבעון בתפיסת הורים יוצאי אתיופיה לדורותיהם כפרימיטיבים, שלא ניתן לעבוד איתם ושאינם יכולים להשתנות, ובכך גם על סכנה לתיוג אוכלוסיית הילדים להורים אלו כאוכלוסייה בסיכון. הממצאים מעידים כי אנשי החינוך שהשתתפו במחקר לא ידעו הרבה על הקהילה האתיופית ועל תרבותה. מאידך גיסא, ישנה סכנה ממשית בהנחה שהם ידעו מספיק, בעוד שבעצם מדובר בידע שגוי.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי התמקד ב-15 אנשי חינוך במגוון תפקידים בעלי השפעה במערכת החינוכית, וכמו בכל מחקר איכותני הוא לא התיימר להכללה סטטיסטית. אנשי החינוך שרואינו לא שיקפו את עמדותיהם של כלל אנשי החינוך בישראל, ויש צורך

במחקר כמותני שיבחין בין עמדות אנשי מקצוע שונים במערכת החינוך באופן מייצג יותר. במחקר זה לא רואיינו אנשי חינוך יוצאי אתיופיה, למעט מגשרת אחת. בשנים האחרונות נראה כי נעשים מאמצים לשלב אנשי מקצוע ונשות מקצוע רבים מהקהילה האתיופית במערכות החינוך, הרווחה והבריאות, האמונות על הגנת ילדים בסיכון וטיפול בהם. קולותיהם חשובים, והכותבות ממליצות על המשך תיעוד קולם במקרים נוספים. בנוסף, מומלץ גם לחקור למידה מהצלחות של מערכות חינוך שהצליחו לחבור לקהילות יוצאי אתיופיה וליצור שיח משתף עם הורים וילדים.

השלכות לתחום חינוך מודע הקשר ותרבות

לאורך השנים, חוקרים רבים מתחום החינוך הדגישו את חשיבות גישת החינוך הפלורליסטית לרב-תרבותיות וגיוון ואת הצורך לזנוח תפיסות ישנות של "כור ההיתוך" ומיזוג גלויות. בנוסף המליצו לפעול לשם כך ברמת הכשרת המורים (גור-זאב, 1999; יוגב, 2001; קלדרון, 2000). ונציה (2011) ציינה שבעוד שברמת ההצהרה נשמעות אמירות המטפחות פלורליזם ורב-תרבותיות, סובלנות וקבלת השונה, בפועל מתגלה כי הסטראוטיפים רק מתחזקים ומתקבעים; כמו כן עובדה זו באה לידי ביטוי בתוך מערכת החינוך, האחראית על חינוכם של האזרחים לעתיד ומופקדת במידה רבה על הטמעת השינוי בתפיסה חברתית מ"כור היתוך" לגישה רב-תרבותית. ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בתיאור זה.

עם זאת, על אף המרחק והעוינות המתוארים במחקר זה, ממצאיו עשויים גם לתמוך בניסיונות הקיימים בשטח להפוך את מערכת החינוך למקום מקבל, שיפוטי פחות ומכיל יותר. ממצאי מחקר זה מעניקים הזדמנות להתבונן בתפיסות שכל הנראה אינן מדוברות בקול רם, להנכיח אותן ולהתעמת איתן. נושאי גזענות, סטראוטיפים, הדרה ויחסי כוח הם נושאים מרכזיים בהכשרה למודעות תרבותית והקשרית. דיון פתוח בתפיסות הקשורות למושגים אלו עשוי להוביל לרפלקטיביות ושינוי עמדות אצל אנשי המקצוע.

ישנה חשיבות רבה למגוון והטרוגניות של אנשי חינוך בעבודתם בקרב אוכלוסיות ממוצאים שונים, ובעיקר של אלו העובדים עם אוכלוסיות עולים ומיעוטים, מכיוון שאנשי חינוך מקבוצות מיעוט, מתרגמים ומגשרים מהווים גשר בין מערכות חינוך ובין ילדים מקבוצות מיעוט והוריהם (שביט ושפירא, 1996; שמר ובר גיא, 2001). נמצא כי לאנשי חינוך מקבוצות מיעוט יש השפעה על המודעות של מערכת החינוך לדברים הנחוצים כדי לתת מענה לצרכים החינוכיים של ילדים מקבוצות אלה. בין היתר נמצא שדרכי האינטראקציה בין מורים ותלמידים מאתו רקע לשוני ותרבותי מקדמות רמות גבוהות יותר של מעורבות. ישנן עדויות מחקריות גם לקיומו של פער בידע ועמדות בין מורים מרקע של הגירה ובין כאלה שאינם מרקע כזה. למשל, מורים מדור ראשון ודור שני להגירה מראים אמפתיה רבה יותר לילדים מתרבויות שונות ונכונות רבה יותר ללמדם מאשר מורים שאינם מהגרים (מיכאל ואחרים, 2004).

בבסיס הכשרה ברוח של מודעות להקשר ולתרבות נמצאת ההתייחסות להורה כאל "מומחה" בהקשרים שונים. לפיכך, ההמלצה העיקרית המבוססת על מחקר זה

הוא פתיחת שיח משותף עם ההורים והילדים בנושא סיכון, שיח המבוסס על זכויות הילד ומכבד את ההורים ותרבותם. שיח זה עשוי למנוע אי-הבנות ואבחון יתר של סיכון. וורקו מנגיסטו (2014) טענה שעל מנת ליצור שינוי ביחס של המערכת כלפי ילדים יוצאי אתיופיה, יש להבין שקהילת יוצאי אתיופיה נמצאת בהתמודדות והישרדות קיומיות. לפיכך יש צורך להימנע מעמדה המאשימה את ההורים על חוסר מעורבות ולקייח אחריות או להתייחס אליהם כאל "דור המדבר". ההמלצות הן לגייס את ההורים ולשתפם בכל התהליכים ולהבין שניתן ללמוד מהם, וכך השתלבותם של בני הנוער בחברה תהיה טובה יותר. כך למשל, מנגיסטו הציעה לשתף את ההורים בוועדות בית ספריות, בתחומי מוזיקה, אומנות או ספורט, שבהם הם יכולים לתרום מהידע שלהם, ובכך להעצים את דימויים העצמי של בני הנוער ולהגביר את המוטיבציה לשילובם.

כותבות מאמר זה מצטרפות להמלצות מחקרה של מנגיסטו ומחקרים נוספים הקוראים לכלול במפגש עם יוצאי אתיופיה התייחסות לחוסן של ההורים והילדים בשיח הסיכון (אינגדאו-ונדה, 2019) ולאמץ את גישת הכוחות (כהן, 2000). גישה זו רואה את הכוחות, היכולות, הכישרונות, הערכים, התקוות והמשאבים של הילד, המשפחה והקהילה, כבסיס לבניית תוכנית התערבות ומניעת סיכון (Saleebey, 1996). גישה זו תוכל לקרב בין אנשי החינוך להורים יוצאי אתיופיה. כפי שדיווחו משתתפי המחקר, נושא האמון מרכזי ביצירת הקשר בין מערכות החינוך וההורים. אולם על מנת להגביר את האמון של ההורים במערכת, יש ליצור קשר ולתקשר עימם ברציפות במהלך השנה, ובעיקר בהקשרים חיוביים. כמו כן מומלץ לעבוד עם הורים בשקיפות מלאה. מומלץ לכלול בהכשרות של מודעות להקשר תרבותי ולרגישות תרבותית של אנשי חינוך בנושא ילדים בסיכון גם התייחסות לבניית אמון, לנושא הרגיש של אבחונים ולצורך בדיון מעמיק לפני ההפניה לאבחון וכן למצבים המחייבים דיווח לרווחה.

מחקרים שונים מראים כי ישנה חשיבות רבה להתאמתם של כלים מודעי הקשר ורגישי תרבות לעבודה עם הורים מאוכלוסיות מיעוט, על מנת לעודד מעורבות ושותפות במסגרות חינוכיות וטיפוליות, ושמגשרים הם מרכזיים בתהליך זה (שכטמן ובושריאן, 2015; Larean & Weininger, 2003). מממצאי המחקר הנוכחי עלה כי מרבית אנשי החינוך שרואיינו לא ראו כלל צורך בכלים של גישור ותיווך. ייתכן שללא שינוי הנחות היסוד של אנשי חינוך ביחס לחשיבות העבודה עם הורים וההנחות הסטראוטיפיות כלפי יוצאי אתיופיה ותרבותה וכן אימוץ גישה שוזרת במערכת החינוך כלפיהם (סבר, 2007), גישור לבד אינו יכול להיות יעיל ליצירת קשר וקרבה בין המשפחות למערכת החינוך. דוגמה זו מחדדת את חשיבותה של התבוננות רחבה, מודעת הקשר ומורכבת בבואנו לדון בקשר שבין תרבות לבין סיכון, שכן התמקדות בתרבות בלבד תוביל להסברים חלקיים ומוטים, אשר עלולים להעצים את התווית השלילית של קבוצה שלמה (Nadan et al., 2015).

אם רוצים לפתח גישה מודעת הקשר ותרבות להתערבות במצבי סיכון, נדרשת הכשרה עמוקה ובסיסית הרבה יותר לשינוי פרדיגמה של התייחסות לסיכון, אשר

תתחיל בשינוי ההתייחסות הבסיסית ל"אנחנו" ו"הם". התייחסות כזו משקפת שני קטבים מנוגדים וחוזרת בהיבטים שונים של הממצאים. היא עלולה לגרום להתבצרות בעמדות ה"אנחנו" ואף לבניית חומה מול ה"הם". גבולות גמישים ופתוחים ויחסים ממשיים עם האחר יאפשרו עבודה ויכולת לעבוד יחד, זה לצד זה, לא אחד נגד השני. הפתרון האפשרי נעוץ בגמישותה של ראייה רב-תרבותית ובעזרתם הרבה של כלי הגישור והתיווך.

גישה מודעת הקשר ותרבות משקפת שילוב בין מיקרו ומקרו ומעבר ממסגרת של התערבות עם יחיד להתערבות בקרב משפחה ומערכות תמיכה שונות, תוך תמיכה בשינויים ארגוניים ובשינוי מדיניות (רואר-סטריאר, 2017). הכשרת אנשי חינוך וטיפול בלבד אינה מספיקה למיגור גזענות מוסדית, ויש לעבוד ברמות הארגוניות, ברמת המדיניות ובשיתוף פעולה של כל הגופים העוסקים בסיכון לילדים. לסיכום, אף שעברו 40 שנה מאז גל העלייה הראשון, המהגרים מאתיופיה עדיין ממוקמים בתחתית בכל הנוגע להשתתפות פעילה בעבודה, יוקרה תעסוקתית, שכר ושילוב באקדמיה (דוברמלסין, 2015). ההכרה בחשיבותה הרבה ובחיוניותה של מערכת החינוך כמפלסת דרך להשתלבות חברתית מחייבת מודעות והתגייסות לשינוי פרדיגמת הקליטה המתייגת וגישה כזו כלפי ההורים, הקיימות עדיין בקרב חלק מאנשי החינוך.

מקורות

- אונגר, ל' וסבר, ר' (2012). אני מחנכת אותם! אימהות עולות מאתיופיה וגן הילדים הישראלי. **סוגיות חברתיות בישראל**, 14, 118–147.
- אינגדא-ונדה, ש' (2019). **חוסן בהגירה: הסיפור של יהודי אתיופיה בישראל**. רסלינג.
- בורדייה, פ' (2005). **שאלות בסוציולוגיה** (תרגום א' להב ונ' בן-ארי). רסלינג.
- בלס, נ', זוסמן, נ' וצור, ש' (2014). **סגרגציה של תלמידים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים**. בנק ישראל.
- בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ראובן מס.
- בבנישתי, ר' ושמיד, ה' (2010). **סקר עמדות הציבור כלפי פגיעה בילדים והדיווח לרשויות**. מכון חרוב. http://www.haruv.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/articlesemail.pdf
- ברנר, ר' ואבישר, נ' (2017). מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: סיפורו של תת-ייצוג מתמשך. **גילוי דעת**, 12, 63–93.
- ג'וסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית** (תרגום ע' ליבליך). מופ"ת.
- גור-זאב, א' (1999). **מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך**. רמות.
- גטניו-קאלוש, מ' (2016). **ילדות באתיופיה, אימהות בישראל – סוציאליזציה, זהות, התקשרות, ותפיסות סיכון בראיה בין-תרבותית: הקהילה האתיופית**. עבודת דוקטור שלא פורסמה. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דוברומיסלין, ר' (2015). השתלבות מהגרים בישראל: מבט השוואתי על גלי ההגירה האחרונים. **האולפן החדש**, 103, 6–22.
- דורקהיים, א' (1956). פדגוגיה וסוציולוגיה. בתוך ר' פסטרנק, **פרקים בסוציולוגיה של החינוך** (כרך א, עמ' 61–67). האוניברסיטה הפתוחה.
- וורק-מנגיסטו, ר' (2014). **אתניות ואפליה נתפסת ובין נשירה ממערכת החינוך והתנהגויות סיכון** (עבודת דוקטור שלא פורסמה). האוניברסיטה העברית בירושלים.

- וויסבלאי, א' (2010). **השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך**. הכנסת.
- ונציה, נ' (2011). הרבה יותר קל לפרק אטום מאשר דעה קדומה – על חינוך לרב תרבותיות בישראל. **מאמרים: רשת הפצת מאמרים מקצועיים**. <https://www.articles.co.il/article/111597>
- חסין, ט', בראנץ, ב"צ, צמח-מרום, ת', דורי, י' ווקנין, י' (2014). **השירות לילד ולנוער: נתונים על ילדים בפנימיות בשנת תשע"ד (2013–2014)**. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר', אדלר, ח' ורגב, ח' (1993). **מחקר חלוצי לבדיקת סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים** (פרסום 135). המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355–379). משרד החינוך והתרבות.
- למה, ש' (1995). **הדרך לירושלים**. רשפים.
- כהן, ב' (2000). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה**, כ(3), 291–300.
- כורם, ע' והורנצ'ק, ג' (2013). תפיסות של צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציו-תרבותית בישראל. **הגירה**, 2, 33–44.
- כצנלסון, ע' (2014). אבחון בין-תרבותי: טעויות שעלולים לעשות פסיכולוגים באבחון ילדים אתיופים. **פסיכואקטואליה**, מאי, 44–51.
- לף, י', ריבקין, ד' ומילשטיין, א' (2015). "כמו חתלתולים עיוורים" – משפחות עולים חדשים ושירותים המיועדים לילדיהן עם הצרכים המיוחדים. **ביטחון סוציאלי**, 96, 113–141.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015). **ילדים ובני נוער בסיכון בפנימיות של משרד הרווחה**. https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_587/b8521933-9cdf-418e-abf2-0aa0bcb5e7d8/N212-risk.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). **האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל – לקט נתונים לכבוד חג הסיגוד**. [https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/Pages/2017/](https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/Pages/2017/1מיכאל, א', סבר, ר' ותמיר, פ' (2004). המיצוב המקצועי של מורים עולים מברה)
- 1מיכאל, א', סבר, ר' ותמיר, פ' (2004). המיצוב המקצועי של מורים עולים מברה"מ לשעבר בבתי ספר בישראל. **דפים**, 38, 73–126.
- סבר, ר' (1997). **כאילו הכל בסדר: גישור בין תרבותי – למה צריך אותו ואיך עושים את זה?** המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- סבר, ר' (2007). לשון הקליטה – קליטת עולים בעזרת עידוד פעיל לשמירת שפת-האם וגישור בינתרבותי בחינוך. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות** (עמ' 67–104). כרמל.
- סבר, ר' (2013). מדברת אל הקיר – קלינאי תקשורת באבחון וטיפול בין-תרבותי. **הד האולפן החדש**, 101, 83–98.
- קיסניג, ר' (2015). **תפיסות אודות סיכון בילדים אצל אימהות בחברה החרדית** (עבודת מוסמך שלא פורסמה). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קלדרון, נ' (2000). **פלורליסטים בעל כורחם**. זמורה ביתן.
- קרומר-נבו, מ' (2015). עבודה סוציאלית מודעת-עוני: פרדיגמה חדשה לפרקטיקה עם אנשים בעוני. **חברה ורווחה**, לה(3), 301–321.
- קרני, ב' (2016). **תפיסותיהם של הורים מהגרים מאתיופיה ביחס למצבי מוגנות וסיכון של ילדיהם** (עבודת מוסמך שלא פורסמה). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- רואר-סטריאר, ד' (2007). הפחתת הסיכון לילדים בהקשרים תרבותיים משתנים – המלצות להתערבות והכשרה. בתוך ר' כהן וד' הופשטר (עורכות), **משפחה ודעת: המעשה בהנחיית הורים** (כרך ג, עמ' 15–30). משרד החינוך.

- רואר-סטריאר, ד' (2017). הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת הקשר עם משפחות: תובנות ואתגרים. **חברה ורווחה**, לו(3-4), 439–462.
- שביט, ר' ושפירא, ר' (1996). עקרונות ותמורות באינטגרציה בחינוך בישראל – לקראת גישה מערכתית. **ביטחון סוציאלי**, 48, 66–91.
- שבתאי, מ' (1999). **"הכי אחי": מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה**. צ'ריקובר.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). מעורבות הורים ההיבט החברתי-תרבותי. הנ"ל, בתוך **בין הורים למורים בחינוך העל יסודי: תמונת מצב והמלצות** (עמ' 87–101). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- שמר, א' (2005). **תהליך תכנית "במעלה" בארגון לומד ומלמד: תכנית לקידום ילדים בסיכון מהקהילה האתיופית קרית-משה, רחובות**. ג'וינט ישראל.
- שמר, א' (2019). הזמנה לשיתופיות מקיפ"ה. **נקודת מפגש**, 16, 9–13.
- שמר, א' ובר גיא, א' (2001). גישור בין-תרבותי בקהילה: שנינו ביחד נבנה הגשר על נחל סוחף. **מפגש**, 14, 161–175.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. רמות.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. רמות.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into Practice*, 52(1), 73–82.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Breen, J. (2007). The researcher "in the middle": Negotiating the insider/outsider dichotomy. *The Australian Community Psychologist*, 19(1), 163–174.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Dettlaff, A. J. (2014). The evolving understanding of disproportionality and disparities in child welfare. In J. E. Korbin & R. D. Krugman (Eds.), *Handbook of child maltreatment* (pp. 149–168). Springer.
- Engdau-Vanda, S. (2020). The circular construction of "risk" for children of oppressed groups: Israeli social workers' perspectives on children of Ethiopian origin. *Child and Family Social Work*, 25(3), 602–610.
- Fluke, J., Harden, B. J., Jenkins, M., & Ruehrdanz, A. (2011). *Research synthesis on child welfare: Disproportionality and disparities*. The Center for the Study of Social Policy and The Annie E. Casey Foundation on behalf of The Alliance for Racial Equity in Child Welfare.
- Gatenio-Kalush, M., Engdau-Vanda, S., & Shmuel, N. (2020). Risk complexity: Culture and identity in migration. In D. Roer-Strier & Y. Nadan (Eds.), *Context-informed perspectives of child risk and protection in Israel* (pp. 41–59) (Child Maltreatment). Springer.
- Gilbert, R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., Glaser, D., & MacMillan, H. L. (2009). Recognising and responding to child maltreatment. *The lancet*, 373(9658), 167–180.
- Harker, R., Mahar, C., & Wilkes, C. (Eds.). (1990). *An introduction to the work of Pierre Bourdieu*. Palgrave MacMillan.
- Jackson, P. (Ed.) (1987). *Race and racism: Essays in social geography*. Allen & Unwin.

- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Karlsen, S., & Nazroo, J. Y. (2002). Relation between racial discrimination, social class, and health among ethnic minority groups. *American Journal of Public Health*, 92(4), 624–631.
- Korbin, J. E. (2002). Culture and child maltreatment: Cultural competence and beyond. *Child Abuse & Neglect*, 26(6–7), 637–644.
- Lev Ari, L., & Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an Israeli college of education: Attitudes toward multiculturalism among Jewish and Arab students. *Higher Education*, 68(2), 243–262. <http://doi.org/10.1007/s10734-013-9706-9>
- Larean, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5–6), 567–606.
- Mason, J. (2004). Semistructured interview. In M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Liao (Eds.), *Encyclopedia of social science research methods* (pp. 1021–1022). Sage.
- Nadan, Y. (2017). Rethinking “cultural competence” in international social work. *International social work*, 60(1), 74–83.
- Nadan, Y., & Ben-Ari, A. (2015). Social work education in the context of armed political conflict: An Israeli perspective. *British Journal of Social Work*, 45(6), 1734–1749.
- Nadan, Y., Roer-Strier, D., Gemara, N., Engdaw-Vanda, S., & Tener, D. (2018). In the eyes of the beholder: Parental and professional value mismatch in child risk and protection in two communities in Israel. *International Journal of Psychology*, 53(S2), 23–33. <https://doi.org/10.1002/ijop.12513>
- Nadan, Y., Spilsbury, J. C., & Korbin, J. E. (2015). Culture and context in understanding child maltreatment: Contributions of intersectionality and neighborhood-based research. *Child Abuse & Neglect*, 41, 40–48.
- National Association of Social Workers (NASW) (2015). *Standards and indicators for cultural competence in social work practice*. NASW Press.
- Otto, H. (2008). *Culture-specific attachment strategies in the Cameroonian Nso: Cultural solutions to a universal developmental task* (Unpublished doctoral dissertation). University of Osnabrueck.
- Reilly, K., Kaufman, S., & Bodino, A. (Eds.). (2003). *Racism – a global reader*. M. S. Sharpe.
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2006). “What sort of an adult would you like your child to be?”: Mothers’ developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 517–528.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work*, 41(3), 296–305.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage.
- Tsang, A. K. T., Bogo, M., & Lee, E. (2011). Engagement in cross-cultural clinical practice: Narrative analysis of first sessions. *Clinical Social Work Journal*, 39(1), 79–90.
- Worku-Mangistu, W., & Horenczyk, G. (2018). Hidden Dropout from the education system among Ethiopian adolescents in Israel. *HAGIRA – Israel Journal of Migration*, 8, 46–63.