

**אי שוויון במערכת החינוך הישראלית:
חקר התנאים שעומדים בבסיס ההישגים הנמוכים של
תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך¹**

דו"ח מחקר סופי

ד"ר יועד אליעז yoade@yvc.ac.il

המחקר מומן בידי קרן המחקרים של הביטוח הלאומי

אוגוסט 2021

¹ מחקר זה נתמך על ידי מכון המחקר של המוסד לביטוח לאומי

תוכן העניינים

2	תקציר
3	סקירת ספרות
2	א. בתי ספר ומעמד חברתי נמוך
3	ב. מעמד חברתי וסטיגמה
5	ג. הקונטקסט של המחקר: אי שוויון בחינוך בישראל
6	ד. מגמות בחקר החינוך בישראל
6	ה. מגמות בחקר החינוך הערבי בישראל
7	ו. מגמות בחקר החינוך החרדי בישראל
11	רציונל המחקר ומטרותיו
12	שיטת המחקר
12	משתתפי המחקר
13	משתתפי המחקר – בית ספר "נרקיסים"
14	משתתפי המחקר – בית ספר "אל-אמל"
14	משתתפי המחקר – תלמוד תורה "תורת משה"
15	ניתוח הנתונים
15	תיקוף הממצאים
15	הממצאים
16	1. אינקלוסיביות (inclusiveness)
23	2. הטרוגניות (heterogeneity)
27	3. דאגה, טיפול והכלה (caring)
35	4. סטיגמה (stigma) ותיוג שלילי (negative labelling)
39	5. לחץ על הצוות החינוכי (school staff under pressure)
44	דיון
49	מקורות

תקציר

בישראל קיימים פערים עצומים בהישגים חינוכיים בין בני מעמד העובדים והעניים לבין בני מעמד הביניים. אי-שוויון כה גדול מתקיים בשל תנאים רבים ומגוונים ובשל נסיבות היסטוריות- חברתיות, כמו גם נסיבות חינוכיות ובית-ספריות. המחקר הנוכחי עוסק בתנאים מהסוג השני – התנאים הקשורים לבית הספר. זהו מחקר איכותני המתמקד בשלושה בתי ספר המשרתים אוכלוסיות ממעמד העובדים וכאלה החיות בעוני: בית ספר ערבי, בית ספר עברי חילוני ובית ספר חרדי. מטרת המחקר היא לחשוף היבטים שונים של בתי הספר, העשויים לשפוך אור על הגורמים לפערים בהישגים החינוכיים. במילים אחרות, מטרת המחקר היא להבין את מקור אי-השוויון בין הישגי התלמידים בבתי הספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות ותלמידים ממעמד הביניים. זאת תוך התמקדות בחוויית החברות בקהילת בית הספר, הכוללת מנהלים, מורים והורים. בעוד שבארצות אחרות קיים תחום מחקר העוסק ב-HPS, כלומר בתי ספר המשרתים אוכלוסיות עניות (High Poverty School), מחקר זה הינו הראשון בישראל המתמקד בבתי ספר המשרתים אוכלוסייה ממעמד העובדים ועניים. מממצאי המחקר עולה תמונה מורכבת מאוד. בבית הספר הערבי התגלו מתחים קשים בין הורים למורות, ובין המורות להנהלה, כאשר המורות מוצאות עצמן חשופות ללחצים קשים הקשורים בצפיות גבוהות מצד מנהלת מצליחה ותובענית, מחד, ונאלצות להתמודד עם תנאי הוראה קשים מאוד, מאידך. המחקר אף מצביע על היבט מטריד במיוחד של יחסי המורות וההורים בבתי הספר העבריים: תפיסות סטיגמטוריות של הצוות החינוכי ביחס למעמד העובדים והעניים. מורות מהמעמד הבינוני מתייגות באופנים שליליים את התלמידים בני מעמד העובדים והעניים. בבית הספר החרדי בולט ההיבט האינקלוסיבי; בית ספר זה מקבל את כולם. למעשה, ממצא אחרון זה משותף לשלושת בתי הספר הנדונים והנו הבולט ביותר במחקר: שלושת בתי הספר שנבדקו במחקר מקבלים תלמידות ותלמידים, שבנוסף להשתייכותם למעמד עובדים ולתת-מעמד (underclass), הנם חברים בקבוצות מודרות בחברה הישראלית. שבתאי ספר אחרים נמנעים בדרך-כלל מקבלתן. כך למשל בבית הספר החרדי לומדים אף ילדים ממשפחות של עולים חדשים בני קהילת יהודי קרלה (קוצ'יניס) שבהודו שאינם דוברי עברית; בשני בתי הספר האחרים, חלק מהתלמידים הנם ילדים למשפחות מעורבות יהודיות-ערביות. בבית-הספר העברי החילוני אחוז גבוה מבין הילדים אף בנים למשפחות שעלו מאתיופיה ומברית המועצות. האינקלוסיביות של בתי הספר שחקרנו מהווה מאפיין קריטי להבנתם, ומאפשרת למתבונן מבחוץ להעריך את עבודתם של המורות והצוות החינוכי. אינקלוסיביות זו דורשת מאמץ חינוכי של הכלה ושל caring. מאמץ זה נמצא בראש סדר העדיפויות ועלול לבוא על חשבון מאמצי ההוראה של המורות. בתי הספר שנחקרו הם מעין "ערי מקלט חינוכיות" שמקבלות את כל המבקש לבוא בשעריהן. במקרים אחדים, גילינו כי הם מקבלים אף את מי שנדחו על-ידי בתי ספר אחרים. כ"ערי מקלט חינוכיות", משימתם העיקרית היא לספק תמיכה והכלה, ומתברר כי רק בשולי המשימה הזאת הם מתפנים להוראה. במצב עניינים זה, אין לתמוה על כך שהישגי התלמידים הינם נמוכים בהשוואה לבתי ספר אקסקלוסיביים יותר.

סקירת ספרות

א. בתי ספר ומעמד חברתי נמוך

עד מחצית שנות ה-70 של המאה ה-19, חינוך ציבורי לכול היה נדיר מאוד. בתי הספר היו מיועדים בעיקר למשפחות שיכלו לשלם שכר לימוד. אף לאחר שהוקמו מערכות חינוך ציבוריות, בתי הספר שהוקמו בישובים ובשכונות של מעמד העובדים והעניים היו נחותים ביחס לאלו ששירתו מעמדות גבוהים יותר. את נחיתותם של בתי הספר המשרתים את מעמד העובדים והעניים ניתן להסביר כ"אספקת שירותים דלים לבעלי אמצעים דלים" ("Poor services for poor people") או לפי הפרדיגמה של "שעתוק מעמדי" (Bourdieu & Passeron, 1970).

שוף (Schupf, 1972) מבקר את "בתי הספר של הסמרטוטים" שהוקמו על ידי עמותות פילנתרופיות באנגליה בשנים 1840-1870, עבור ילדי העניים. הציפיות של הארגונים שהקימו את בתי הספר, שרמת הלימוד בהם הייתה עלובה, היו נמוכות. מוסדות אלה ביקשו באמצעות לימוד כתבי הקודש, מעט קריאה וחשבון, להקל במעט על תוצאותיו היותר חמורות של העוני אך לא לחסלו. בערים הגדולות של ארה"ב בשנות ה-60 של המאה העשרים הוקמו בתי ספר ששירתו את המשפחות האפרו-אמריקניות וההיספניות בגטאות של מעמד העובדים והעניים. קוזול (Kozol, 1967) מתאר כיתות צפופות ותנאים פיזיים בלתי סבירים באותם בתי ספר וטוען כי מורים חדשים נטו לעזוב את בתי הספר האלה כעבור חודשים ספורים. לטענתו, בתי ספר אלו לא גילו אמון ביכולות של תלמידיהם, וציפיותיו של צוות המורים מהם היו נמוכות. אכן, הישגי התלמידים באותן שכונות היו נמוכים מאוד. הצוותים החינוכיים באותם בתי ספר האשימו בכך את הורי התלמידים, בעוד התלמידים עצמם למדו להאמין כי הם אכן נחותים ואשמים בכישלונותיהם.

ויליס (Willis, 1977), במחקרו על בתי הספר של מעמד עובדים באנגליה, טוען שמבחינת בני מעמד העובדים עצמם, הידע שרכשו בבית הספר הנו חסר ערך. ויליס מבקר את אותו חינוך בית ספרי שאינו מאפשר מוביליות חברתית של קבוצות מוחלשות, אלא התקדמות של בודדים בלבד מקרב התלמידים. מקיי (McKay, 2015), במחקרה על בתי ספר לעניים בדרום אפריקה, מבקרת בחריפות את מערכת החינוך הכפולה במדינתה, שאחת מזרועותיה מיועדת לעשירים ובזרועה השנייה נאלצים להסתפק העניים. היא טוענת כי למרות שהחלפת השלטון במדינה הובילה לביטול חוקי האפרטהייד, ההפרדה נמשכת כ"אפרטהייד מעמדי". כלומר השחורים מופלים לרעה באמצעות מערכת חינוך שמשעתקת את העוני שלהם. ממצאיה של מקיי עולים בקנה אחד עם מסקנותיהם של מחקרים קודמים לפיהם תלמידים עניים זוכים לקבל שירותי חינוך דלים.

לארו (Lareau, 2003), בהשוואתה בין בתי הספר האמריקנים המשרתים את מעמד העובדים והעניים ובין בתי הספר המשרתים את המעמד הבינוני והמעמד הבינוני-גבוה, מציינת כי בתי ספר מהסוג הראשון מתאפיינים בהישגים עלובים. לטענתה, מחצית מהתלמידים אינם עומדים בסטנדרטים. הרשויות לוחצות לשפר את הישגי התלמידים אך התנאים באותם בתי ספר מקשים על כך. הצוות החינוכי באותם מוסדות נאלץ להתמודד עם חוסר בתקציב מתאים והיעדר עזרה מההורים. בנוסף, קיימת אלימות בין התלמידים, ומחצית הלומדים באותם בתי ספר אף נחשפים להתעללות והזנחה. בניגוד לכך, בתי הספר של בני מעמד הביניים מתאפיינים במעורבות אינטנסיבית של הורי הילדים, כולל נוכחות הורים במפגשים עם המורים בשיעור הגבוה פי עשרה לעומת בתי הספר של מעמד העובדים והעניים. ההורים בני מעמד הביניים מתוארים לעתים באופן

ביקורת כתובעניים ופריבילגיים, מאחר שהם מרבים להתערב למען ילדיהם, ולבקר בגלוי את עבודתו של צוות המורים.

ב. מעמד חברתי וסטיגמה

בני המעמד החברתי הנמוך, ובמיוחד העניים מביניהם, פגיעים לתיוג סטיגמטורי. לפי גופמן (Goffman, 1963), התיוג עלול להתבטא בשלוש קטגוריות: תועבות של הגוף, פגמים באופי האדם וסטיגמות שבטיות. בדו וקדל (Beddoe & Kedell, 2016) טוענים כי העוני נחוה כ"מביש" על-ידי חלק מבני-האדם החיים בתנאים קשים וזאת עקב הסטיגמטיזציה הבינלאומית שבה נוקט השיח הניאו-ליברלי, התופס את העוני כתוצאה של חוסר יכולת, היעדר מאמצים או מוסר בעייתי של הפרט. השיח הניאו-ליברלי מטיל את האחריות לעוני על היחיד, המשפחה והקהילה.

לפי דורון (Doron, 2008), העניים נתפסים כאנשים שכשלו בהתנהלותם האישית ולפיכך מוצמדות להם תווית של נחיתות והם נחשבים בעל-כורחם כ"אחרים". ההבניה של העני כ"אחר" מוגברת באמצעות תהליך של דיפרנציאציה, דהיינו קביעת קווי הפרדה בין "אנחנו" ו"הם". עמודי התמך של הדיפרנציאציה הנם סיווג, קטגוריזציה, סטריאוטיפיזציה וסטיגמטיזציה. וויליאמס (Williams, 2009) טוען כי כדי לחקור מעמד חברתי באופן מלא, החוקרים צריכים להתייחס לתוצאות הסטיגמטיזציה של בני אותו מעמד. עליהם לבחון את הסטיגמות הן כ"חיצוניות" (כיצד קבוצות חברתיות נראות על ידי אלו המחזיקים בסטיגמות) והן כ"פנימיות" (כיצד מושאי הסטיגמות מבינים ומתמודדים איתן).

כהן ואחרים (Cohen et al., 2017), שחקרו תהליכי האחרה (othering) בבתי תמחוי בישראל, טוענים כי היחסים בין תכונות המיוחסות באופן סטריאוטיפי לעניים ובין העוני עצמו הנם יחסים מעגליים של סיבה ותוצאה; ילדים הנולדים לתרבות העוני מפנימים אותה כבר בהגיעם לגיל שש. הפנמת העוני הנה עוצמתית עד כדי כך שגם אם ישתנו תנאי חייהם, לא ישתנו התכונות שהוטבעו בהם. העניים נתפסים לא רק כשונים וכנחותים ממי שמצבם הכלכלי טוב יותר, אלא גם כמי שהעוני טבוע כה עמוק באישיותם, בגופם בערכיהם ובהתנהגותם עד שלא ניתן להפריד בין הדמויות, הסובייקטים ומצבם הכלכלי והתרבותי.

יתרה מזו, אי היכולת של אדם לספק את צרכיו הבסיסיים בכוחות עצמו, והצורך להישען על סיוע מבחוץ, נתפסים כביטוי לתכונות שליליות כמו פסיביות, עצלנות, חוסר יכולת תכנון ותלותיות. רוטר וחבריו (Reutter et al., 2009), במחקרם אודות האופן שבו תופסים ומגיבים אנשים ממעמד חברתי כלכלי נמוך ל"סטיגמה של עוני" בשתי ערים בקנדה, מתעניינים באופנים שבהם אנשים שחיים בעוני תופסים את זהותם האישית והחברתית כנובעת מהמעמד הכלכלי שלהם. מחקרם אף חושף כיצד עניים מנסים להתמודד עם אי-התאמה בין זהותם האישית וזהותם החברתית.

רוטר וחבריו עומדים על כך שזהות (המידע שמתאר מי אתה) הינה מרכיב יסודי של הסטיגמה. זו נתפסת כסתירה בין זהות וירטואלית (חברתית) וזהות ממשית (אישית). הזהות הווירטואלית היא מה שאחרים מאמינים שאתה, ואילו הזהות הממשית היא האופן שבו אתה תופס את עצמך. משתתפי המחקר, בני המעמד הנמוך, טוענים שאנשים נוטים להתייחס אליהם כנטל על החברה, כעצלנים, כמתעלמים מהזדמנויות, כחסרי אחריות וכמי שבחרו בחיים קלים. בני המעמד הנמוך מגיבים לסטיגמות אלה באמצעות מגוון אסטרטגיות קוגניטיביות והתנהגותיות שמשקפות מאמצים ליישב בין זהותם ה"חברתית" וזהותם ה"אישית". אסטרטגיות התמודדות אלו כוללות

התעמתות ישירה עם האפליה, התעלמות מתגובות עוינות כלפיהם, עזרה לעמיתיהם בעלי ההכנסה הנמוכה, היבדלות, נסיגה, הסתגרות קוגניטיבית והסתרה של מצבם הכלכלי.

ג. הקונטקסט של המחקר: אי שוויון בחינוך בישראל

ישראל, לצד מקסיקו, צ'ילה, טורקיה וארה"ב, נמנית עם מדינות ה-OECD שבהן פערי ההכנסה הם הגדולים ביותר. שיעור העוני של אזרחיה הוא השלישי בגודלו (אחרי דרום-אפריקה וקוסטה ריקה) (OECD, 2018a).² הערבים-פלסטינים מהווים 20% מכלל האוכלוסייה בישראל אך שיעור בעלי ההכנסה הנמוכה והעניים בקרבם גבוה פי שלושה משיעורם בקרב היהודים (Central Bureau of Statistics of Israel, 2018).³ כמו כן, בחברה הישראלית מתקיימת סגרגציה בפועל בין הקבוצות היהודית-ציונית, הערבית-פלסטינית וקבוצות יהודיות דתיות שונות. סגרגציה זו באה לידי ביטוי באזורי מגורים נפרדים ובמערכות חינוך נפרדות והיא משרתת את האינטרס של המדינה לפקח ולשלוט על החברה הערבית-פלסטינית בישראל (Agbaria, 2017).

מחקר פיזה שנערך בישראל בחודש מרץ 2015 התייחס לפיזור הציונים בישראל, הנחשב לאחד הגדולים ביותר מבין פיזורי הציונים בקרב המדינות והישויות הכלכליות המשתתפות בסקר זה (Israel Ministry of Education, 2016), ולגדול ביותר מבין פיזורי הציונים בקרב המדינות החברות ב-OECD. מחברי הדו"ח המסכם מציינים כי "הפערים העיקריים עולים כאשר משווים בין תלמידים משני מגזרי השפה (יהודים דוברי עברית וערבים דוברי ערבית), וכאשר משווים בין תלמידים מרקע חברתי-תרבותי-כלכלי שונה" (OECD, 2018b).

במילים אחרות, הישגי התלמידים היהודים בישראל גבוהים בעשרות אחוזים מאלו של התלמידים הערבים, ואילו הישגי התלמידים בני מעמדות הביניים גבוהים מאלו של בני מעמדות העובדים. מממצאי המבחן אף עולה כי הישגי התלמידים הערבים בני המעמד הסוציו-אקונומי הגבוה נמוכים מאלו של התלמידים היהודים בני המעמד הסוציו-אקונומי הנמוך. נתונים אלו מקבלים אישור גם ממקורות אחרים, ביניהם דו"ח הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מ-2016 הקובע כי שיעור העומדים בדרישות הסף של המוסדות להשכלה גבוהה בקרב היהודים עומד על 53% ואילו בקרב הערבים הוא מגיע ל-41%. כלומר הפער בין האוכלוסיות מגיע ל-20%.

ממחקרם של חרבון וחבריה (Harboun et al., 2013), המתמקד באסטרטגיות המאבק של קבוצות בחברה הערבית לקידום החינוך הערבי, עולה כי אקדמאים, חברי כנסת ומנהלי עמותות מתייחסים למאבק זה קודם כל כמאבק לאוטונומיה ולזכות להשתמש בחומרי לימוד המשקפים את הזכויות התרבותיות של המיעוט הערבי. לעומתם, הורים ומורות טוענים כי המאבק צריך להתמקד בראש ובראשונה בהגדלת המשאבים החומריים. חרבון (Harboun, 2015), שחקרה 11 יוזמות חינוכיות מקומיות בחברה הערבית, חלקן אף להקמת בתי ספר אלטרנטיביים ולהנהגת רפורמות חינוכיות, חושפת מידה רבה של אי-נחת בקרב בני מעמדות הביניים בבתי הספר הערבים. היא טוענת כי הופעת היוזמות והרפורמות מעידה על התרחבות ה"בריחה" של מעמדות הביניים מהחינוך הממלכתי למסגרות אלטרנטיביות. לפי אותו מחקר, מעמדות הביניים הערביים בישראל מייצרים

² <https://data.oecd.org/inequality/poverty-rate.htm#indicator-chart>

³ Religion and Self-Definition of Extent of Religiosity Selected Data from the Society in Israel Report No. 10.

לעצמם אופציות נוספות להפרדת ילדיהן מבני המעמדות העובדים, בעוד המעמדות המוחלשים, המהווים את רובה המכריע של החברה הערבית-פלסטינית בישראל, נאלצים להסתפק בבתי ספר ממלכתיים גרועים.

ד. מגמות בחקר החינוך בישראל

בחקר החינוך בישראל מתקיימים, זה לצד זה, שני שיחים מרכזיים: שיח הפדגוגיה ושיח החינוך הביקורתי. שיח הפדגוגיה עוסק בעיקר בסוגיות של הוראה ובדרכים לקידום הפדגוגיה בבתי הספר בישראל. הצעות לשיפור ההוראה, ברוח זו, כוללות למשל חיזוק של הדיאלוגיות בחינוך (Pollak et al., 2015; דגש על חינוך לחשיבה (Harpaz, 2009); וארגון טוב ויעיל יותר של הכיתות ובתי הספר (Carmon, 2006). מנגד, חוקרי חינוך ביקורתיים מצביעים על תהליכים חברתיים-פוליטיים וכלכליים שמקדמים פערים בלתי-נסבלים בין בתי ספר בישראל (אבו-עסבה, 2013; Ben David; Hadar & Hovav, 2013; גולן-עגנון, 2004; Swirski, 1990; Swirski & Dagan-Buzaglo, 2009; פינסון, 2005, 2009). חלק מהמחקרים הביקורתיים אף מצביעים על אי-שוויון בחינוכם של בנות ובנים בקבוצות שונות בחברה הישראלית (למשל, ברגר, 2014; ספורטא ויונה, 2003). רבים מהמחקרים הביקורתיים מצביעים על תהליכי הפרטה רדיקליים בבתי הספר הישראלים וקושרים בין האידיאולוגיה הניאו-ליברלית לפערים המתרחבים (למשל, דהאן ויונה, 2005; יונה ודהאן, 2013; פינסון, 2013).

הטענה שעומדת בבסיס המחקר הנוכחי היא שההפרדה בין השיח הפדגוגי והשיח הביקורתי תורמת לשימור המצב הגרוע בבתי הספר הישראלים. חוקרי השיח הפדגוגי נכנסים לעובי הקורה בביור המתרחש בכיתות הלימוד. הם מקליטים ומסריטים שיעורים ומנתחים אותם באמצעות מושגים ורעיונות פרגמטיים. אך חוקרים אלה כמעט שאינם מתעניינים בהקשרים הפוליטיים-חברתיים והכלכליים-מעמדיים שבהם מתקיימות הפרקטיקות הבית ספריות. לעומתם, חוקרי השיח הביקורתי מבינים היטב את הקשרים האלה אך ממעטים לחקור פרקטיקות פדגוגיות. הווה אומר, מומחי הפדגוגיה אינם מתעניינים בקונטקסט, דהיינו במתרחש בעולם שמחוץ לכותלי הכיתה ולזמן השיעור, ואילו משתתפי השיח הביקורתי אינם מתמקדים בעולם בתי הספר וממעטים להיכנס אל כיתות הלימוד. התעלמותם של אנשי השיח הפדגוגי מה"קונטקסט", והתעלמותם של אנשי השיח הביקורתי מה"טקסט", הנן בעוכריהן של שתי האסכולות. הבנת הפרקטיקות הפדגוגיות, ללא הבנת התנאים להופעתן והאידיאולוגיות שהן משרתות, אינה שלמה ואינה פרגמטית כפי שהיא מתיימרת להיות. בה בעת, ביקורת הנשענת על הבנת התנאים והאידיאולוגיות הדומיננטיים בחברה הישראלית, ללא בדיקה מקרוב של הפרקטיקות הפדגוגיות, עלולה להיות עקרה ולהישאר בממד הצהרתי. בבסיס המחקר הנוכחי, עומד הניסיון לפייס בין שתי הגישות, ולחקור את בתי הספר הן כטקסט והן כקונטקסט.

ה. מגמות בחקר החינוך הערבי בישראל

רוב המחקר העוסק בחינוך במגזר הערבי בישראל מתמקד בסוגיית הדיכוי הלאומי-אתני של הערבים בישראל על-ידי המדינה (Agbaria et al., 2015; Abu-Rabia, 1999; Agbaria, & Pinson, 2019; Bekerman & Zembylas, 2017; Mazawi, 1999). מזאווי (Mazawi, 1999) השווה בין הקורלציה בין הישגים לימודיים למדדים מעמדיים בישובים ערבים לקורלציה בין

תחומים אלה בישובים יהודים. הוא מצא כי אצל היהודים, ככל שהמעמד נמוך יותר, כך הזכאות לבגרות נמוכה יותר. לעומת זאת, בקרב הערבים לא התגלה קשר בין המעמד החברתי להישגים הלימודיים. מזאוווי טוען כי עצם ההשתייכות לחברה הערבית-פלסטינית בישראל קובעת את ההישגים (הנמוכים) של התלמידים הערבים. טענה זו מחזקת ומצדיקה את המגמה המחקרית המתמקדת בהיבטים לאומיים ואתניים של החינוך במגזר הערבי.

לעומת זאת, פינסון ואגבריה (Pinson & Agbaria, 2015) מייצגים מגמה חדשה במחקר מאחר שהם מצביעים על הקשר ההדוק לטענתם שבין הדיכוי בחינוך הערבי ובין מנגנונים ניאו-ליברלים. אגבריה (Agbaria, 2017) מצביע על מספר תהליכים המתרחשים בחינוך הערבי, הקשורים למדיניות ניאו-ליברלית, וגורס כי מדיניות זו פועלת בעוצמה רבה יותר בחינוך הערבי לעומת החינוך היהודי תוך חיזוק הדה-פוליטיזציה של החינוך הערבי. אגבריה מסיק כי המדיניות הניאו-ליברלית מחזקת את ההגמוניה הציונית הלאומנית החדשה בישראל. מחקרים אלה מעידים על נטייתו של חקר החינוך הערבי-פלסטיני בישראל להמעיט בהתייחסות להיבט המעמדי של חברה זו. אף כאשר הוא מואיל לעסוק בהיבטים הכלכליים, אלה נתפסים כמשניים ביחס להיבטים הלאומיים.

1. מגמות בחקר החינוך החרדי בישראל

החברה החרדית בנויה ממגוון קהילות יהודיות דתיות, החולקות דפוסי חשיבה והתנהגות הנחשבים קיצוניים בעיני הרוב החילוני ובעיני חלק מהמחנה הדתי-לאומי. זוהי חברה שמרנית במיוחד המקדשת את המסורת הדתית, וחייה מתבססים על הקפדה מחמירה בביצוע מצוות (שפיגל, 2013). לימוד התורה נתפס כמצווה המרכזית ולכן הוא מצוי במרכז החיים של הקהילה (שיפר, 1998). למערכת החינוך של קהילה זו ניתנים ריבונות, עצמאות וביזור במידה רבה. מוסדות החינוך החרדיים ממומנים באמצעות תרומות פרטיות, תשלומי הורים ותקציבים מטעם המדינה.

מערכת זו בנויה ממאות מוסדות חינוך עצמאיים שבהם לומדים בדרך-כלל מעט ילדים ובני-נוער (200-100 תלמידים), ורק חלקם מסונפים לרשתות החינוך (שפיגל, 2013). מערכת החינוך של האוכלוסייה החרדית כוללת מוסדות עבור כל הגילאים: גן ילדים (המכונה "חיידר") לילדים עד גיל 5; תלמוד תורה (ת"ת) ובתי ספר לבנות לגילי 13-5; "ישיבה קטנה" לבנים בגילאי 16-13 (לעתים קרובות בתנאי פנימייה); בית-ספר על-יסודי לבנות מרשת "בית יעקב" (לעתים ניתנת שם אפשרות להכשרה להוראה); "ישיבה גבוהה" לבנים מגיל 17 עד לנישואין (בדרך כלל בתנאי פנימייה); ו"כולל" המיועד לגברים נשואים (שיפר, 1998).

ההפרדה בין בנים לבנות, החל מגיל צעיר, הינה אחד המאפיינים הבולטים של מערכת החינוך החרדית. חלוקה זו מתקיימת במסגרות רשמיות ולא-רשמיות, בפעילויות חברתיות וקהילתיות, באירועים ובשמחות, והיא גורמת להבדלים משמעותיים בין מערכת החינוך לבנים למערכת החינוך לבנות מבחינת תוכני הלימוד. החלוקה מתקיימת אף בצוות ההוראה בבית הספר. ככלל, נשים תלמדה נשים, וגברים ילמדו גברים. חלוקה זו משקפת גישה תרבותית בחברה החרדית המבדילה בין אורח החיים הגברי לאורח החיים הנשי. היא תורמת לשימור המרכזיות של הגבר בחברה החרדית, לעומת מעמדה הפריפריאלי של האישה, העסוקה בפרנסה, במלאכות הבית, בגידול הילדים ובתרבות הפנאי.

החלוקה המגדרית משקפת חששות ואיומים הנשקפים לכאורה לצניעותם של החרדיות והחרדים כתוצאה מחיבורים אפשריים בין גברים לנשים מחוץ לתא המשפחתי (שפיגל, 2013). לפיכך, היטמעותן של נשים בעולם התעסוקה סותרת את אידיאל האישה החרדית שתפקידיה נשיים מסורתיים בלבד, בהיותה נשואה לאברך ומגדלת את ילדיה הרבים בבית. התפתחויות בחינוך הבנות החרדיות מלוות בדה-לגיטימציה של דמות האם בתרבות המודרנית. אך קיים פער בין הרטוריקה החרדית הרשמית, בכל הקשור למקומה של האישה בקהילה החרדית, למתרחש בפועל בקרב חלק מן הנשים החרדיות. למעשה, יש נשים חרדיות הנוטלות חלק פעיל בשיח המתייחס לחוויית העבודה מחוץ לבית, לפנאי ולזוגיות, באופן המבטא לכאורה השפעות פמיניסטיות עקיפות ומרומזות.

נתונים משנת 2016 מצביעים על כך שבשנת הלימודים תשע"ו פעלו בישראל 533 בתי ספר חרדיים מוכרים שאינם רשמיים לכיתות א'-ח'. מתוכם, 396 בתי ספר מאוגדים תחת רשתות החינוך העצמאי ומעין החינוך התורני ולומדים בהם 127,547 תלמידים. עוד עולה מהנתונים ש-137 בתי ספר חרדיים אינם שייכים לרשתות אלה ולומדים בהם 33,749 תלמידים. מנתונים מעודכנים יותר, המתייחסים לשנת הלימודים תשע"ה ומופיעים במערכות המידע של משרד החינוך, עולה כי פועלים בישראל 211 מוסדות פטור לכיתות א'-ח' ו-355 מוסדות פטור לכיתות ט'-י"ב, ולומדים בהם 40,575 תלמידים בגילאי א'-י"ב (קציר ופרי-חזן, 2018).

מוסדות הלימוד של החברה החרדית זוכים למספר הטבות. ראשית, הכיתות בהם קטנות יחסית, דבר המאפשר יחס אישי ואפשרות להיות קשובים יותר לצורכי התלמידים. שנית, מספר שעות הלימוד גדול יותר. שלישית, בחינוך העל-יסודי, בעיקר הפנימייתי, נהנים מוסדות החינוך מתוספות תקציביות מהותיות מהמשרד לענייני דתות, וזאת בנוסף לתקציב הרגיל שזכאים לו ממשרד החינוך. יתרה מכך, מספר שעות התקן השבועיות של מורים במערכת החינוך החרדי גדול יותר מבשאר מוסדות החינוך. הדבר משפיע על אורך יום הלימודים ועל מספר המורים, מפני שמשורות המורים מתבטאות בשעות תקן שבועיות. כך, למשל, היקף משרה ממוצע של מורה בחינוך היסודי החרדי היא כ-30 שעות תקן שבועיות. ככל שלבית הספר ניתנות יותר שעות תקן, כך באפשרותו להעסיק יותר מורים ובכך לשפר את יחסי מורה-תלמיד (שיפר, 1998).

אף מערכת החינוך הכללית בישראל מתחלקת למגזרים וזאת בהתאם לשני חוקים מרכזיים. הראשון הוא חוק לימוד חובה תש"ט, 1949. לפי חוק זה, נדרשים ההורים, לדאוג לכך שילדם שבגיל לימוד חובה ילמד באופן סדיר במוסד חינוך מוכר. חוק נוסף הוא חוק חינוך ממלכתי תשי"ג, 1953. לפי חוק זה, נחלקים בתי-הספר הרשמיים לשני סקטורים עיקריים: רשמי ממלכתי ורשמי ממלכתי-דתי. אם ההורים אינם מעוניינים לרשום את ילדיהם למוסד לימודים באחד מסקטורים אלה, באפשרותם לרשום את ילדיהם למוסד מוכר שאינו רשמי, בין אם הוא שייך לרשת החינוך העצמאי (חינוך אשכנזי בעיקרו), לרשת מעיין החינוך התורני (חינוך ספרדי בעיקרו ברשת המופעלת על ידי ש"ס) או שאינו מסופח לרשתות אלה.

לפי חוק לימוד חובה תש"ט, 1949, סעיף 5, "רשאי (שר החינוך) להורות, בהוראה שתפורסם ברשומות, כי ההורים של הילדים ושל הנערים, וכן הנערים עצמם, הלומדים באופן סדיר במוסד חינוך [...] [ש]אינו מוסד חינוך מוכר, יהיו פטורים מן החובות המוטלות עליהם לפי סעיף 4". כלומר קיימים מוסדות נוספים במעמד של "מוסדות פטור". במקרים ספציפיים, המדינה מתירה להקים מוסדות כאלה שבהם הורי הלומדים פטורים, בין היתר, מהחובה לדאוג לכך שילדם ילמד במוסד חינוכי מוכר. במוסדות כאלה ההורים אף פטורים מהחובות הכלולות בחוק לימוד חובה, כלומר

מדובר במוסדות שאינם עומדים בתנאי של חוק זה. בעבר, מוסדות הפטור לא קיבלו כל תמיכה מן המדינה. כיום המדינה מספקת להם תמיכה, מה שמחייב אותם לעמוד בתנאים מסוימים. מערכת החינוך החרדית כולה משתייכת לחינוך הלא רשמי (שיפר, 1998). ב-2014 הושקה רפורמה שאפשרה לבתי ספר חרדיים לשנות את מעמדם מ"מוכר שאינו רשמי" ל"רשמי". מטרתה הייתה להגדיל את שליטת המדינה בנושאים הנלמדים בבתי ספר החרדיים ולהסדיר את האחריות הציבורית לפעולתם. גישת משרד החינוך היא כי בתי ספר שבוחרים לקבל על עצמם מעמד של חינוך ממלכתי-חרדי צריכים להיות כפופים לחוק חינוך ממלכתי. כמו כן, הם מחויבים להוראת לימודי הליבה, באופן מלא, בתמורה לתקצוב של בית הספר על ידי מדינת ישראל והרשויות המקומיות. רפורמת החינוך הממלכתי-חרדי אף עוגנה בהחלטת ממשלה. עם זאת, זרם החינוך הממלכתי-חרדי מתפקד בנפרד משלושת זרמי החינוך הממלכתיים המעוגנים בחוק – החינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-ידתי והחינוך הממלכתי המשלב. לפיכך, מדינת ישראל לא חייבת לאפשר להורים לבחור בחינוך הממלכתי-חרדי בכל רשות מקומית. חינוך כזה יסופק למי שמעוניינים בו רק אם מוסדות החינוך הקיימים יחליטו לעבור לזרם החינוך הממלכתי-חרדי או במקרה שבו מדינת ישראל והרשות המקומית ירצו להקים בית ספר ממלכתי-חרדי חדש (קציר ופרי-חזן, 2018).

בחברה החרדית קיימת הנחה כי ילדים הבאים מקבוצות בעלות אידיאולוגיות שונות לא יכולים ללמוד יחד (שיפר, 1998). על כן, לרוב הקבוצות החרדיות יש מוסדות חינוך משלהן (פרי-חזן וקציר, 2013). כתוצאה מכך, אנו עדים לריבוי מוסדות ביחס למספר התלמידים (שיפר, 1998). מוסדות אלו מנוהלים על ידי אותן קבוצות ולהן תפיסות עולם ייחודיות המאפיינות אותן. לפיכך, מערכת החינוך החרדית כיום מפולגת ומפוצלת. מגוון בתי הספר החרדיים מבטא ריבוי השקפות אידיאולוגיות בחברה החרדית, ואלה נעות בין שמרנות למודרניות. ההשקפות השונות משפיעות בפועל על הרמות השונות של התקצוב של אותם מוסדות, רמת ההוראה של מקצועות הליבה ומידת הפיקוח של המדינה עליהם (פרי-חזן וקציר, 2013).

ההבדלים הניכרים בין הקבוצות השונות במערכת החינוך החרדית קשורים במידה רבה לחלוקה לזרם האשכנזי ולזרם הספרדי בבתי הספר. תחושת האיום והפחד מפני היסחפות אל המודרניזם הליברלי, המאפיינת חלקים נרחבים מהאוכלוסייה החרדית האשכנזית, אינה מאפיינת חלקים רבים מהקבוצה החרדית המזרחית שרוב ילדיה לומדים ברשת מעיין החינוך התורני. קבוצה זו פחות סגורה ומקיימת מגע יומיומי עם האוכלוסייה החילונית. בעוד רוב חבריה סיגלו את סגנון לבושם של החרדים האשכנזיים, ואף הקימו קהילות באזורים מוגדרים, הקבוצה החרדית המזרחית מקבלת למוסדות החינוך שלה את כל המעוניינים להצטרף אליה. הפתיחות היחסית של הקהילה החרדית הספרדית מתבטאת, במידה מסוימת, גם בחומר הלימוד במוסדותיה. למשל, במערכת השעות של רשת מעיין החינוך התורני הוכנסו לימודי טכנולוגיה ולימודי שפות זרות. גישה זו עשויה לסייע בהכנת התלמידים הבוגרים של מעיין החינוך התורני לעולם התעסוקה ולמעורבות בחברה המודרנית, דבר שהקהילה החרדית האשכנזית מנסה למנוע (שיפר, 1998).

סעיף 32 בחוק חינוך ממלכתי תשי"ג, 1953 כולל הנחיות מיוחדות הנוגעות לפתיחת מוסד חינוך שאינו רשמי ובאילו קריטריונים עליו לעמוד כדי שיוכל לזכות בהכרה. על פי סעיף זה, הורים שרוצים שילדיהם ילמדו במוסד חינוך בלתי-רשמי אך מוכר נדרשים להבטיח שהמוסד יהיה "בעל תוכנית לימודים מסוימת, שתכלול את תוכנית היסוד". "תוכנית היסוד" פירושה: "מספר שעות לפי מקצועות שהם חובה על כל מוסד חינוך". לפי סעיף 3.ג., "תוכנית היסוד במוסד מוכר תהווה 75% מכלל שעות הלימודים במוסד חינוך רשמי". סעיף 2 של חוק החינוך הממלכתי, המתייחס

ליעדי החינוך, מבהיר כי תוכנית היסוד רחבה למדי, לא רק בהיקפה, אלא גם בתכניה, ומתייחסת למגוון כישורים וערכים. מדדים נוספים לקבלת הכרה במוסד חינוך מוכר שאינו רשמי מתייחסים לתקני המבנים ולצידוד ולדרישה ש"השכלת המנהל וחבר המורים והעובדים במוסד היא לפי הנהוג במוסדות חינוך רשמיים". משרד החינוך צריך לפקח על המוסדות המוכרים, על מנהליהם, על המורים המלמדים בהם ועל דרכי מינויים וכן על הוצאות המוסדות והכנסותיהם. בנוסף, מנהלי המוסדות או בעליהם חייבים לדווח למנהל המחוז על שינויים בתוכנית הלימודים (שיפר, 1998).

ההסדרים הדורשים ממוסדות החינוך החרדיים לשלב לימודי ליבה גובשו בחוק מנכ"ל ב-2003 (מנכ"ל משרד החינוך, 2003), לאחר שבמשך שנים, מדינת ישראל לא חייבה את כל המגזרים לשלב לימודי ליבה כחוק. השיח המשפטי, בנושא תוכנית הליבה, החל ב-1999 כתוצאה מפסק דין של בג"ץ בעתירתה של מפלגת שינוי, שבו נדרשה המדינה להכין תוכנית יסוד ללימודי הליבה ולפרסמה לגורמים הרלוונטיים. זאת כאמור בעקבות עתירת שינוי ודיונים שהתקיימו במסגרת עתירה נוספת לבג"ץ (קציר ופרי-חזן, 2018). ב-2003 פרסם כאמור משרד החינוך לראשונה חוק מנכ"ל שבו נדונה תוכנית לימודי ליבה (תוכנית יסוד) לחינוך היסודי. לאחר מכן אף פורסם חוק מנכ"ל הקובע תוכנית לימודי הליבה לחטיבות הביניים (מנכ"ל משרד החינוך, 2009) ובהמשך, חוק מנכ"ל אף התאים את תוכנית הליבה לכיתות א'-ח' בבתי ספר חרדיים (מנכ"ל משרד החינוך, 2011). מאז גובשו חוזרי מנכ"ל שדורשים ממוסדות החינוך החרדי ללמד לימודי ליבה.

קיימים קשיים משמעותיים, במקרים רבים, באכיפת ההנחיות המופיעות בחוזרי מנכ"ל אלו, ובעיה זו הובאה פעמים רבות לפתחו של בג"ץ. גורמים שונים טוענים כי הפיקוח של משרד החינוך על מוסדות החינוך החרדיים לקוי, וכי משרד החינוך ממעט להטיל עונשים על מוסדות חרדיים שממרים את החוק. יתרה מזו, מאחר שמרבית בתי הספר החרדיים לא משתפים פעולה עם מבחנים כלל-ארציים ומשווים, לא ניתן לדעת, האם נלמדת בהם תוכנית הליבה (קציר ופרי-חזן, 2018).

עם זאת, לפי בכירים במשרד החינוך, בבתי הספר היסודיים החרדיים נלמדים לימודי חשבון ולימודי עברית, בעוד בבתי הספר העל-יסודיים החרדיים נהוגים רק לימודי קודש. בעקבות התערבות של גורמים במשרד החינוך, שוכנעו מנהלי בתי ספר החרדיים להתיר לימוד של ההקשר ההיסטורי שבו פעלו חכמי התלמוד, וכן לימוד סוגיות בלשון ובעברית, העולות במהלך לימודי הגמרא. לפיכך, בבתי הספר העל-יסודיים החרדיים נלמדים כיום חמישה מקצועות "לבגרות" (על אף שהתלמידים אינם ניגשים לבחינות הבגרות): תנ"ך, תלמוד, עברית, לשון והיסטוריה של עם ישראל (שיפר, 1998).

הספרות המחקרית מציינת ארבעה עקרונות דתיים-אידיאולוגיים שיכולים להסביר את הסתייגות החרדים מלימודי הליבה:

העיקרון הראשון מתייחס להשקפת העולם הדתית שלפיה, מטרתו של מוסד החינוך החרדי היא לטפח יראת שמים ולגבש את אישיותו הדתית של התלמיד. לפי השקפה זו, עיסוק בעניינים שאינם חלק מהדת, כגון לימודי הליבה, עלול לפגוע בהתעלות הרוחנית של התלמיד;

העיקרון השני הוא האמונה שלימוד התורה משפיע על תחושת השלמות של האדם, ולכן הוא אינו זקוק ללימודים נוספים. לפי עיקרון זה, התלמיד נדרש להשקיע בלימודיו אף כשהוא חווה קשיים כלכליים, וזאת מאחר שמובטחת לו פרנסה משמיים. חיוב התלמידים ללמוד את מקצועות הליבה מתפרש כחוסר אמונה ביכולתו של הבורא לפרנס את הלומדים;

העיקרון השלישי מתייחס ללימודי הליבה, בדומה למדע כולו, ככאלה המבוססים על גישה חקרנית כופרת, שהעיסוק בה עלול לאיים על האמונה של התלמיד החרדי ואף להביאו לידי ספקנות;

העיקרון הרביעי הוא חובתו הדתית של הגבר החרדי, החל מילדותו, ללמוד תורה בכל זמן, כך שלנער החרדי אסור "לשרוף" את זמנו על לימוד מקצועות הליבה.

מכל מקום, באחרונה מתגלים הבדלים בין הגישה האידיאולוגית הרשמית של מנהיגי הקהילה החרדית לרצונותיהם והעדפותיהם של חברי הקהילה. שלא כבעבר, החברה החרדית בישראל כיום גדולה ומגוונת בהשקפות כלפי לימודי הליבה והאפשרות לשלב בדרכים שונות בין לימודי קודש ותעסוקה (קציר ופרי-חזן, 2018). מחקרם של זיכרמן וכהנר (2012) מגלה כי ישנן קבוצות בציבור החרדי שאינן מקבלות מענה לצרכיהן בבתי הספר הקיימים המתרכזים בלימודי קודש, הן מכיוון שמוסדות החינוך החרדיים מתנגדים לקבלת ילדיהן בנימוק שמשפחותיהם מודרניות מדי ולא מספיק אדוקות, והן מכיוון שהמשפחות עצמן מעוניינות שבניהן ילמדו לימודי חול ברמה גבוהה מזו הנהוגה בבתי הספר החרדיים.

יתרה מזו, מחקרה של ברק-קורן (Barak-Corren, 2017) מצביע על כך שמרבית החרדים מהפלג המרכזי ומהפגים ה"פתוחים" מעוניינים בלימוד מלא ואיכותי של מקצועות הליבה בבתי הספר היסודיים. ברק-קורן אף טוענת כי מרבית ההורים, בפגים החרדיים המרכזיים, תומכים בהרחבת לימודי האנגלית מעבר לדרישות תוכנית הליבה.

רציונל המחקר ומטרותיו

הקונטקסט של המחקר הנוכחי הוא קיומו והתמשכותו של אי-שוויון קיצוני במערכת החינוך הישראלית. סבירסקי (1994) מציע הסבר להישגיהם הנמוכים של התלמידים בני מעמד העובדים והעניים. לטענתו, בתי הספר הערבים, בתי ספר בעירות מוחלשות ובשכונות עוני, ובתי ספר חרדים, נכללים בקטגוריה שאותה הוא מכנה "בתי ספר לעניים". סבירסקי טוען כי כפי שעירות ושכונות מיוחדות הוקמו עבור אנשים עניים, כך גם הוקמו בתי ספר מיוחדים עבור ילדיהם. סבירסקי מסביר:

ההשלכה הראשונה והחשובה ביותר של עוני, היא שמערכת החינוך, בבואה לשרת את בני העניים מצטיידת בציפיות נמוכות, יחסית לציפיות איתן היא באה אל בני העשירים [...] כמעין תמונת מראה לציפיות הנמוכות מהתלמידים העניים, מופיע אי-אמון של המשפחות העניות בבתי הספר: חוסר אמון בהבטחה הפורמאלית של מערכת החינוך להעניק חינוך שווה לכל הבאים בשעריה (עמ' 44-42)

מטרת המחקר הנוכחי היא להבין טוב יותר את התנאים שבהם מתקיימים הפערים הללו. עד כה, לא נערך בישראל כמעט אף מחקר המתמקד בבתי ספר המשרתים את מעמד העובדים והעניים. מרבית המחקרים על בתי ספר ישראלים נערכו במסגרת שתי פרדיגמות – הפרדיגמה הפדגוגית והפרדיגמה הביקורתית. לעומת זאת, המחקר הנוכחי מבקש להתוות דרך שלישית בחקר בתי הספר בישראל, דרך המשלבת בין שתי הפרדיגמות. מחקר זה מבקש לאמץ את הנחות היסוד והאידיאולוגיה של הגישה הביקורתית מחד, ואת האמפיריות של הגישה הפדגוגית, מאידך. כוונתו של המחקר הנוכחי להבין תופעות הקשורות ברקע המעמדי של התלמידים, לא רק כמכלול הפוגע בעבודת המורים ובסיכוייהם להצליח בהוראה, אלא גם כעמדות המפרשות תופעות מעמדיות באופנים סטיגמטוריים ובכך פוגעות בסיכויי התלמידים להצלחה אקדמית.

במרכז המחקר הנוכחי, שלושה בתי ספר המשרתים אוכלוסיות ממעמד העובדים והעניים. מדד הטיפוח בבתי ספר אלו הוא סביב 9.0, כלומר הם משרתים את המשפחות הנמצאות ב"עשירון התחתון" של החברה הישראלית. המטרה היא להבין, מהו סיפורם של בתי הספר המשרתים אוכלוסיות ממעמד העובדים והעניים, העולה מהאופנים שבהם עבודתם החינוכית נחוות על ידי קהילת בית הספר (ההורים ואנשי צוות) והתצפיתנים שתיעדו את המתרחש בשיעורים? המחקר עשוי לתרום לצמצום הפערים בהישגי התלמידים בני המעמדות העובדים והעניים לבין התלמידים בני מעמד הביניים. ההמלצות שעשויות לעלות מהמחקר יעסקו בהתאמות שיש לערוך בבתי הספר של בני מעמד העובדים והעניים בכדי לשפר את הישגי תלמידיהם. חשיפת התנאים שיוצרים את ההישגים הנמוכים עשויה לסייע בשיפור בתי ספר אלה באותם הפרמטרים.

שיטת המחקר

המחקר נערך בהתאם לגישה של "חקר מקרה" בשלושה בתי ספר: בית ספר ערבי (מדד טיפוח 8.9); בית הספר יהודי (מדד טיפוח 9.2); ובית ספר יהודי-חרדי (מדד טיפוח 9). גישת חקר המקרה (ראה/י נא, למשל, מחקרו של Creswell, "Focus on one case, multiple sources", 2018) מתבסס על שתי מסורות מרכזיות במחקר האיכותני: הגישה האתנוגרפית (Creswell & Poth, 2016) והגישה הפנומנולוגית (Colaizzi, 1978; Smith et al., 2009). גישות אלו מדגישות את הצורך לבחון את הסוגיות הנחקרות בסביבתן הטבעית (Maynard, 2003) ומנקודת מבטם של הנחקרים. הן מדגישות את החוויה הסובייקטיבית הייחודית של הנחקרים ומתמקדות בהבנת המשמעות שנותנים המרואיינים עצמם לאירועים (Moustakas, 1994). איסוף הנתונים במחקר זה נעשה באמצעות ראיונות עומק.

שלושת בתי הספר נחקרו לפי אותה גישה ובהתאם לאותן מטרות. בה בעת, מערכי שלושת המחקרים הותאמו לתנאים המשתנים בכל אחד מבתי הספר. לפיכך, אין התאמה מלאה בבחירת משתתפי המחקר. מבחינה מתודולוגית, אם כן, מחקר זה מהווה חיבור בין שלושה מחקרים שנערכו בתנאים שונים.

כל שמות בתי הספר וכל שמות הישובים שונו לצורך השמירה על סודיות המוסדות והמשתתפים.

משתתפי המחקר

בכל אחד מבתי הספר השתתפו 31 נבדקים. סך המשתתפים במחקר 93 נשים וגברים, לפי הפירוט הבא:

מאפיינים	נרקיסים	אל-אמל	תורת משה	סה"כ
תפקיד	14	18	14	46
צוות חינוכי				
הורים	17	13	17	47
מגדר	30	28	24	82
נשים				
גברים	1	3	7	11
סה"כ	31	31	31	93

בשלושת בתי הספר נערכו ראיונות עם אנשי הצוות, ההורים והסטודנטים. חלקם התבצעו על ידי החוקר הראשי, וחלקם על ידי סטודנטים שהוכשרו על ידי החוקר. לכל קבוצת מרואיינים נכתב מדריך ראיון מובנה למחצה, וזאת בהתאם למסורת הפנומנולוגית שמדגישה את המשמעות שמעניקים המשתתפים לחוויותיהם (Creswell, 2007; Patton, 1990).

מטרת המחקר הוצגה בפני המרואיינים והודגש הרצון להבין את תפיסתם לגבי סוגיות מעמדיות בחינוך. במהלך הראיונות, המראיינים השתמשו במכוון במושגים הקשורים לריבוד מעמדי: "פערים מעמדיים", "מעמד עובדים", "מעמד בינוני", "עניים" ו"עוני". שילוב המושגים האלה נועד לכוון את המשתתפים להתייחס להיבטים המעמדיים של בית הספר.

בפתח הראיונות, המראיינים הציגו את מטרת המחקר באופן הבא: "בחרנו לחקור את בית הספר הזה כדוגמא לבית ספר שמשרת אוכלוסייה ממעמד העובדים והעניים". בהתאם לאתיקה המחקרית, הובטחה לנחקרים שמירה על אנונימיות ושלא ייעשה שימוש לרעה בנתונים שייאספו. לאחר מכן, הנחקרים הוחתמו על "טופס הסכמה מדעת". הראיונות הוקלטו ותומללו במדויק.

בין השאלות שהוצגו למורים: (1) תארי/י בבקשה את בית הספר; (2) ספרי/י לי בבקשה על עבודתך. בין השאלות שהוצגו למנהלי/ות בתי הספר: (1) תארי/י את הרכב התלמידים בבית הספר; (2) האם לבית הספר יש מדיניות לקידום תלמידים להצלחה, ואם כן, מהי? בין השאלות שהוצגו בפני היועצ/ת בבתי הספר: (1) מהם המאפיינים של בית ספר זה, לעומת בתי ספר אחרים, לדעתך? בין השאלות שהוצגו להורים: (1) ספרי/י לי בבקשה על המשפחה שלך; (2) ספרי/י לי על המורים של הילדים שלך. בין השאלות שהוצגו בפני הסטודנטים: (1) ספרי/י לי על התפקיד שלך בבית הספר; (2) ספרי/י לי על החוויה שלך במסגרת ההתנסות בבית הספר.

בית הספר "נרקיסים"

תדהר היא עיר בצפון הארץ שמרבית תושביה יהודים (89.5%) והוקמה בשנות ה-20 של המאה התשע-עשרה. בשנותיה הראשונות של המדינה, קלטה העיר אלפי מהגרים, רובם מעיראק ומתימן ומיעוטם מרומניה. החל משנות ה-90 העיר קולטת מהגרים מאתיופיה וממדינות חבר העמים. במרחק של כ-5 קילומטר מתדהר הוקמו השכונות תדהר הוותיקה ותל-יחזקאל. תדהר הוותיקה נוסדה בשנות ה-50 של המאה העשרים ועד שנות ה-70 היא שימשה כבית זמני להמוני מהגרים שהגיעו לישראל בעיקר ממדינות ערב. ב-2012 החלה הגירה גדולה של זוגות צעירים חרדים לשכונה. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בסוף 2018 התגוררו בתדהר כ-52,000 תושבים. ב-2015 דורגה תדהר במקום 5 מתוך 10 במדד חברתי-כלכלי. אחוז הזכאים לתעודת בגרות מבין תלמידי כיתות י"ב בשנת תשע"ח (2017-2018) היה 66.4%. לפי נתוני המוסד לביטוח לאומי, השכר החודשי הממוצע של שכיר ב-2018 היה 8,903 ₪ (הממוצע הארצי: 10,774 ₪). אחוז השכירים שהשתכרו עד שכר המינימום עמד על 37.4%. יצוין כי תדהר הוותיקה הינה אחת מתוך ארבע השכונות המרכיבות את העיר והיא נמנית עם שתי השכונות העניות ביותר.

בית הספר "נרקיסים" נמצא בלב תדהר הוותיקה וקולט את ילדי השכונה. לומדים בו כ-260 תלמידים ועובדים בו 35 מורים ו-15 סיעות ומורים מקצועיים חיצוניים. בבית הספר לומדים בני משפחות ותיקות (דתיים, חילוניים ומסורתיים) לצד ילדי מהגרים יהודים מאתיופיה ומחבר העמים וילדים לא-יהודים. הציון של בית הספר, לפי מדד הטיפוח של משרד החינוך, הוא 9.2 (מדד הטיפוח

נע בין הדירוג הגבוה ביותר – 1 לדירוג הנמוך ביותר (10). במבט מבחוץ, בית הספר מוזנח מאוד, הן מבחינת הגינון, הן מבחינת הניקיון והן מבחינת רמת התחזוקה. המבנה של בית הספר ישן מאוד (נבנה ב-1959). טיח הקירות החיצוניים מתפורר וסככות הפלסטיק צרובות שמש. לעומת זאת, הכיתות עצמן מטופחות למדי, ומעל מגרש המשחקים הותקנה סככת צל חדשה. כבית ספר עם היסטוריה של קליטת ילדי מהגרים רבים, "נרקיסים" התגבש בהדרגה כבעל אופי אינקלוסיבי. בית הספר אינו מוגדר רשמית ככזה, אולם מדיניות הקבלה שלו והגישה החינוכית שנהוגה בו מעצבים את אופיו המכיל. אופיו של בית הספר אף נובע מכך ששכונת תדהר הוקמה בשנות ה-50 עבור המהגרים החדשים והיא מוסיפה לקלוט ילדי עולים..

בית הספר אל-אמל

אל-מדינה היא עיר עתיקה ואחת הערים הערביות הגדולות בישראל. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בסוף 2018 התגוררו בעיר כ-77,000 תושבים. ב-2015 דורגה העיר במקום ה-3 מתוך 10 במדד חברתי-כלכלי. אחוז הזכאים לתעודת בגרות מבין תלמידי כיתות י"ב בשנת תשע"ח (2017-2018) היה 60.6%. על פי נתוני המוסד לביטוח לאומי, השכר החודשי הממוצע של שכיר ב-2018 היה 7,855 ₪ (הממוצע הארצי: 10,774 ₪). אחוז השכירים שהשתכרו עד שכר המינימום עמד על 45.2%.

בית הספר היסודי "אל-אמל" ממוקם בישוב ערבי-פלסטיני גדול בצפון ישראל. בית הספר שוכן במבנה חדש ומודרני שנמצא באחת השכונות היותר מבוססות בישוב. בבית הספר 14 כיתות, מתוכן שתי כיתות של החינוך המיוחד. מספר התלמידים בבית הספר 306, ומספר המורות 27. בית הספר נבחר מאחר שהוא ערבי ומשרת משפחות ממעמד העובדים והעניים. ציון בית הספר אל-אמל במדד הטיפוח של משרד החינוך⁴ הוא 10, כלומר הנמוך ביותר. משמעות הציון היא שבית הספר משרת "אוכלוסייה חלשה הזקוקה ביותר לטיפוח נוסף" (אתר משרד החינוך). העירייה מכווינה אל בית ספר אל-אמל ילדים ממשפחות חד-הוריות עניות, כמו גם ילדי פנימיות. מנתוני המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית) שנאספו על ידי הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך ב-2017 עולה כי הישגי התלמידים בבית הספר נמוכים באופן משמעותי מהממוצע הארצי ומהממוצע בבתי הספר הערביים כאחד.

תלמוד תורה "תורת משה"

עיר גנים היא עיר במרכז הארץ. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בסוף 2018 התגוררו בעיר כ-124,000 תושבים. ב-2015 דורגה העיר במקום 2 מתוך 10 במדד חברתי-כלכלי. אחוז הזכאים לתעודת בגרות מבין תלמידי כיתות י"ב בתשע"ח (2017-2018) היה 37.6%. לפי נתוני המוסד לביטוח לאומי (2018), השכר החודשי הממוצע של שכיר בשנת 2016 היה 6,682 ₪ (הממוצע הארצי: 9,388 ₪). נכון לשנת 2016, למעלה מ-50% מהתושבים הנם חרדים; בכיתות הגן, כ-90% מהתלמידים הם חרדים.

תלמוד תורה "תורת משה" זהו בית ספר ותיק, ולמעשה, הראשון שהוקם כבית ספר דתי בעיר. כיום בית הספר שייך לזרם "מעייין החינוך התורני". בבית הספר כתות א'-ח' (כיתה אחת בכל שכבת גיל).

⁴ מדד הטיפוח של משרד החינוך מורכב מהרכיבים הבאים: השכלת ההורה המשכיל ביותר (40%); רמת ההכנסה לנפש במשפחה (20%); פריפריאליות בית הספר (20%); שילוב של הגירה וארץ מצוקה (20%) (מתוך אתר משרד החינוך).

ב"תורת משה" 96 תלמידים ו-12 מורים. רק חלק מהתלמידים הם בני משפחות חרדיות, ואילו רובם בני משפחות מסורתיות. הציון של בית הספר לפי מדד הטיפוח של משרד החינוך הוא 9 (מדד הטיפוח נע בין הדירוג הגבוה ביותר 1 לדירוג הנמוך ביותר 10). מבנה בית הספר ישן (נבנה בשנות ה-60). על רצפת החצר נפרשה יריעת בד ירוקה כמעין דשא מלאכותי. בית הספר נמצא בתחרות קשה עם מוסדות חינוך חרדים רבים בעיר. תדמיתו נמוכה והוא מתקשה לגייס תלמידים. בשל כך, "תורת משה" נמצא תחת איומי סגירה ונאלץ לפתוח את שעריו לכל.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התבסס על המתודולוגיה הפנומנולוגית של קולאיזי (Colaizzi, 1978) המורכבת משישה צעדים: (1) קריאת תמלילי הראיונות על מנת להבין מה נאמר; (2) חילוץ התבטאויות משמעותיות; (3) הענקת משמעות לכל התבטאות; (4) זיהוי אשכולות של תמות בעלות משמעות משותפת. בדרך כלל, תמות ייחשבו כמשמעותיות כאשר הן משותפות לפחות למחצית מהמשתתפים או למחצית מהתצפיות בכל מקור מידע (מורים, הורים וכו'). בשלב זה, התמות אף הושו לתמלול הראיונות על מנת לוודא שהפרשנות מדויקת; (5) כתיבת תיאור עשיר שמבוסס על תמות קרובות; ו- (6) תיאור מהות התופעה תוך זיהוי המרכיבים הבסיסיים ביותר שלה (Demir & Ercan, 2018).

תיקוף הממצאים

תיקוף ממצאי המחקר נעשה במספר דרכים מקובלות (Colaizzi, 1978; Creswell & Poth, 2016; Polkinghorne, 1989). בין דרכי התיקוף: (1) הצלבה (טריאנגולציה) שהיא תהליך של חיזוק עובדות ממקורות שונים (Creswell, 2002), ובמקרה זה, איסוף מידע ממספר קבוצות של אינפורמנטים; (2) "הכנסה לסוגריים" שנעשתה על ידי החוקר לפני ובמהלך האיסוף, הניתוח והפרשנות של הנתונים; (3) הראיונות והניתוח התבצעו על ידי חוקר וסטודנטים מרקע תרבותי זהה לזה של משתתפי המחקר על-מנת לחזק את הזיקה וההבנה של התכנים הספציפיים והקשרם התרבותי; (4) ציטוטים מהראיונות מוצגים בפרק הממצאים על מנת להמחיש ולתקף את התמות שזוהו.

הממצאים

ממצאי המחקר יוצגו בחמישה היבטים שהמוקד המשותף להם הוא חשיפת המורכבות של הפעילות החינוכית והחברתית בבתי-ספר בישראל שבהם לומדים בני מעמד העובדים ועניים, הן מנקודת מבטם של המורים, המנהלים ואנשי הצוות החינוכי האחרים, והן מנקודת מבטם של ההורים לתלמידים ממגוון מעמדות חברתיים-כלכליים. על-מנת לספק מבט כולל, מושכל ומעמיק על נושא זה, בחרנו להציג את הממצאים הנוגעים לבתי-ספר משלושה הסוגים – בית-ספר ממלכתי יהודי חילוני, בית-ספר יהודי חרדי עצמאי ובית-ספר ממלכתי ערבי – באופן השוואתי על-ידי "חתיכי רוחב" המתייחסים לחמש תמות מרכזיות הזוכות להתייחסויות שונות ומגוונות, ולעתים אף סותרות, בראיונות שנערכו בקרב מורים והורים בבתי-הספר בשלושת המגזרים השונים.

התמות המרכזיות שסביבן מתרכזים הממצאים: אינקלוסיביות (inclusiveness), הטרוגניות (heterogeneity), Caring (דאגה, טיפול והכלה), סטיגמה (stigma) ותיג שלילי (negative labelling), ולחץ על הצוות החינוכי (school staff under pressure).

אנו סבורים כי בחינת הממצאים באמצעות השוואה ביניהם – בכל אחד מחמשת הסעיפים המתייחסים לתמות המרכזיות – עשויה להניב תובנות מעמיקות ומעניינות במיוחד לגבי הדומות וההבדלים בין המגזרים השונים בחברה הישראלית מבחינת התמודדותם עם מדיניות ההכלה החברתית, על השלכותיה הפדגוגיות, החברתיות והמעשיות היומיומיות. אנו מאמינים כי בחינה השוואתית של הפרספקטיבות השונות עשויה לספק פרספקטיבה מעמיקה ומושכלת במיוחד על התמודדותם היומיומית של מוסדות החינוך השונים עם משימות החינוך, ההוראה, הדאגה האמפתית והשאפה לקדם את בני המעמדות המוחלשים ולהיטיב את עתידם.

בחינה כזאת עדיפה לדעתנו על פני בחינה של המתרחש בכל בית-ספר בנפרד באופן צר ושרירותי. כלומר העדפנו שלא להציג את הממצאים לפי שלוש חטיבות שכל אחת מהן תתייחס באופן נפרד ומנותק לבית-ספר אחר בלבד. במקום זאת, העדפנו לנקוט בדרך של חמש השוואות בין בתי הספר משלושת המגזרים סביב כל אחד מההיבטים המרכזיים הנזכרים לעיל.

אף כי הדרך שבה בחרנו מחייבת השקעה מחשבתית ביקורתית רבה ומושכלת במיוחד, בהיותה קשה ומסובכת בהרבה מאשר בחינה של כל בית ספר בנפרד במנותק משאר המוסדות שנדגמו במחקר זה, בחרנו לבצע "חתכי רוחב" אלה המסייעים לחדש, לרענן ולאתגר את החשיבה הקיימת ולהצביע, באופן חיוני, על בעיות יסוד המשותפות למערכות החינוך בכלל המגזרים בישראל, כמו גם על המאפיינים הפרטיקולריים של בתי-הספר השונים.

אנו מאמינים כי באופן כזה ניתן להצביע באופן יעיל יותר על הבעיות הייחודיות הקשורות למדיניות ההכלה ולשעשים הכלכליים-החברתיים העמוקים בחברה הישראלית בכלל, ובאזורי הפריפריה בפרט, בחברה מרובת התרבויות בת-זמננו.

1. אינקלוסיביות (inclusiveness)

תמה זאת מופיעה בתדירות גבוהה בראיונות עם מורים והורים משלושת בתי הספר. המרואיינים מבטאים מגוון תפיסות ביחס למדיניות האינקלוסיבית, שלפיה בתי ספר אלה פתוחים לכולם, לרבות ילדים המשתייכים לקבוצות סוציאקונומיות מוחלשות וילדים המתמודדים עם מגוון תוויות חברתיות, רפואיות, חינוכיות ופסיכולוגיות. מדיניות קבלה אינקלוסיבית, הנהוגה באותם מוסדות חינוך, היא מעין תשובת-נגד לתהליכים חברתיים-פוליטיים וכלכליים המובילים לקיטוב סוציאקונומי ואף מקדמים פערים בלתי-נסבלים בין בתי ספר בישראל (אבו-עסבה, 2013; Ben David-Hadar & Hovav, 2013; גולן-עגנון, 2004; סבירסקי, 1990; Swirski & Dagan, 2009; Buzaglo, 2009; פינסון, 2005, 2009).

מורים ואנשי צוות בבתי ספר המשתייכים לשלושת המגזרים – היהודי הממלכתי, היהודי החרדי והערבי הממלכתי – נוטים לשבח את המדיניות החינוכית והחברתית הזו ומתייחסים להכלה (inclusion) כערך חיובי וחיוני. מורה בתלמוד התורה "תורת משה" מסביר: "בית הספר נותן את הקו שצריך להיות בבית הספר, והקו הוא ש'תורת משה' אמור להתאים לכולם. הוא באמת מתאים לכולם, זאת אומרת, גם לאלה שחלשים יותר".

בדומה, בסמה המזכירה בבית הספר הערבי הממלכתי "אל-אמל" משבחת את המגוון וריבוי ההזדהויות המעמדיות, החברתיות והכלכליות של תלמידי בית הספר, וסבורה כי יש בכך כדי להפוך את העבודה החינוכית לקשה אך חשובה ומאתגרת:

מה שהופך את בית הספר הזה למיוחד זה שהוא שונה משאר בתי-הספר. אוכלוסיית התלמידים שונה מכל בתי הספר בעיר א', וזאת מכיוון שהוא קולט קבוצת תלמידים מהעיר ב'. בית הספר משרת סטודנטים רבים מחוץ לשכונה [...] כל האוכלוסייה הזאת הופכת את העבודה בבית הספר לקשה מאוד. אך בבית הספר הזה, המנהל הוא כזה המאמין בילדים האלה והוביל שינוי בקרב המורים ותפיסותיהם [...] באופן כללי, אני מרוצה מאוד מהעבודה ומהגישה של המורים כלפי התלמידים וההורים. יש הרבה תלמידים שאני יכולה לקרוא להם "בעלי צרכים מיוחדים" והם נמצאים בבית הספר הזה והצרכים שלהם זוכים למענה [...] ככל שניתן [...] זה היה אחד מבתי הספר בעיר א' ששקלו לסגור [...] כשהגיעה המנהלת הנוכחית, לא היה קל לחולל שינוי. זה לא קרה בין-לילה. מדובר בתהליך. לדעתי, התהליך הזה צריך להימשך עד ששיג את מטרותיו, אך הוא מתנהל בכיוון הנכון [...] אחת מאמות המידה להצלחתו של בית הספר היא שמורים רוצים לעבור ללמד בו, ושישנם גם הורים רבים שרוצים להעביר את ילדיהם ל"אל-אמל". אלה אינדיקטורים טובים.

אף במגזר היהודי הממלכתי ניכרת שביעות רצון של צוות העובדים ממדיניות ההכלה. נעמי, מורה ב"נרקיסים", מתארת את יחסים מלאי הסיפוק בין המורות והתלמידים: "הילדים האלה, יש להם קסם. הם רואים אותך, את הכל בשבילם [...] חסר להם הקשר האישי עם האימא שלהם או עם האבא שלהם שלא נמצא בתמונה חלק מהזמן, והם יודעים שאני פה כל יום, כל היום [...] לאחר מכן [לאחר ביסוס קשרי האמון בין המורים והתלמידים מהקבוצות המוחלשות], אני מנסה לפתח את הרצון הכללי ללמוד". תיקי, סייעת ב"נרקיסים", חושפת תופעה חינוכית נוספת הנלווית למדיניות ההכלה, והיא הטמעתה בקרב התלמידים הלומדים להיות מכילים בעצמם: "[יש] תלמידה שיש לה בעיה קשה בדיבור, [ו]הילדים מכילים אותה מאוד יפה [...] הם יקשיבו בסבלנות עד שהיא תוציא את העט [...] והם ימתינו שהיא תדבר, ולא יצחקו עליה [...] [הם] מאוד מכילים אותה".

אך בניגוד לעמדות החיוביות והתומכות של אנשי הצוות הפדגוגי, המנהלים וחלק מהתלמידים בבתי הספר הנדונים כלפי מדיניות ההכלה, ההורים מבטאים שלל עמדות, לעתים סותרות, ביחס למדיניות ההכלה ולהשלכות המגוונות שלה על איכות ההוראה, טיב החוויה הלימודית, מידת השביעות הרצון של צאצאיהם והשפעתה על סטנדרטים של התנהגות ומשמעת במוסדות החינוך השונים. מרבית הורי התלמידים בבית הספר הממלכתי החילוני "נרקיסים" שהתראיינו למחקר זה מפגינים שביעות רצון מוחלטת מבית הספר שמקבל את כל הפונים אליו. כך למשל, סילבי, אימא לכמה תלמידים ב"נרקיסים", מספרת: "המורות של הילדים שלי הן נורא מכילות ונורא מקבלות [...] אני יודעת שאני יכולה להרים טלפון ולדבר איתן ולשאל אותן, מה קורה עם הילד. אז יש סוג של הכלה".

שביעות רצון מהרצון באינקלוסיביות ויכולת ההכלה של הצוותים החינוכיים ניכרת גם בקרב ההורים בבית הספר החרדי העצמאי "תורת משה" שנוטים לתאר את המורים במקום כפתוחים

לכל, לרבות ילדים מקבוצות מוחלשות וכאלה שנושאים תוויות שליליות חברתיות, רפואיות, חינוכיות ופסיכולוגיות.

מרים (אם) מ"תורת משה" משבחת את גישתו השוויונית של בית הספר שבו לומד בנה :

תלמוד התורה הזה שיחק אותה בענק. [הוא עשה] הכל, לא עשה הבדלים בין אף אחד. מי שבא, קיבל [יחס נאות]. ואמרתי לך, בזכותם הבן שלי [זוכה להתחנך בבית הספר בלי] שום [הדבקת סטיגמה של] פגם [ב]שפה ושום [תווית של] חינוך מיוחד. אני אומרת לך [ש]זה היה קשה לשמוע [את התיוגים מהם סבל לפני הגעתו ל"תורת משה"]. ברוך השם, [הוא] ממש עלה על דרך המלך. אז מה יש להגיד עליהם? כאילו, תסתכל, איזה יופי הכל. גם מקבלים את כולם, מכילים את כולם, יודעים איך לעזור, הכל [...]. אני גדלתי עם כל, עם כל הזרמים של העולם. חילוני, דתי, צבא, ישיבה, הכל [...]. [המשפחה] ערבה את כולם שם. היא ערבה את כולם, ממש אוכלוסייה מעורבת הייתה [...]. מכילים את כולם, מעולם לא עשו הפרדה. מעולם לא באו לבדוק את הבתים. ממש ככה. לא באו לבדוק [מאיזה] בתים [מגיעים המועמדים להרשמה ל"תורת משה"], ממש לא. קיבלו והשקיעו בחינוך שלהם.

מגי, אף היא אמא לתלמיד ב"תורת משה", טוענת בדומה :

מקבלים את כולם. כולם משפחה אחת. אתה רואה את זה, אתה רואה בכיתה [...] בית הספר נותן את הקו שצריך להיות בבית הספר, והקו הזה אמור להתאים לכולם. הוא באמת מתאים לכולם, זאת אומרת שגם [ל]אלה החלשים יותר. אם אתה לא רוצה [אותי], אז אני לא אהיה פה. אתה תצטרך לאהוב אותי איך שאני. וזהו. ושם, באמת, ב"תורת משה" יש את זה, [יש מודעות לכך ש]החברה לוקה ב[אפליה]. כאילו יש את התפיסה של החברה, ויש את המציאות. "תורת משה" מקבלת אותי איך שאני? תודה!

אך מגי לא רק תומכת בהתלהבות באינקלוסיביות הנהוגה ב"תורת משה", מוסד שחלק משמעותי מתלמידיו נמנה עם מעמד העובדים והעניים, אלא גם מתנגדת בגלוי לאקסקלוסיביות של בתי ספר אחרים במערכת החינוך החרדית העצמאית. היא חושפת בכך הטרוגניות במערכת חינוך זו, מבחינת מגוון הגישות החברתיות והתפיסות הערכיות המתקיימות בתוכה, כמו גם דרישות כספיות משמעותיות מההורים בחלק מתלמודי התורה :

תלמודי תורה אחרים, יש להם קריטריונים ויכול להיות שבגלל שאתה משפחה [שמגיעה מ]מצוקה כזו או אחרת, אולי גם לא יקבלו אותך. לא יגידו לך את זה אבל אתה תרגיש את זה. אתה תלמד לזהות את הסימן, למה לא יקבלו אותי, כי אם אין לך לשלם את ה-400 ₪ לחודש, [ובעצם] בתלמוד תורה זה 450 ₪ בערך – וכוונתי לתלמוד תורה רגיל – אז יוציאו אותך.

גביית הכספים מההורים, הכרוכה לעתים בדרישת סכומים נכבדים, מבטאת מעין ורסיה חרדית של תהליכי ההפרטה המתרחשים בבתי ספר חילוניים בישראל ונקשרים לאידיאולוגיה הניאו-ליברלית ולהרחבת הפערים הסוציאקונומיים הנלווית לה (דהאן ויונה, 2005; יונה ודהאן, 2013;

פינסון, 2013). יעקב, מורה ב"תורת משה", מאשר, מכל מקום, שתלמוד-תורה ספציפי זה נוקט בגלוי במדיניות של הכלה – המנוגדת למגמות ההפרטה – והיא זו המובילה לדעתו לשביעות רצון הרבה של האימהות.

אך בניגוד לתמיכתם הבלתי מסויגת של הורים רבים ומורים ב"נרקיסים" היהודי החילוני וב"תורת משה" החרדי בפתיחת שערי בתי הספר לכל, ללא אפליה או העדפה מעמדית-כלכלית כלשהי, המחקר מגלה כי חלק מההורים דווקא אינם שבעי רצון ממדיניות הקבלה, האינקלוסיבית מדי לטעמם, או מסתייגים באופן משמעותי מהיבטים או מחלקים מסוימים שלה. אפרת, אמא לתלמיד ב"נרקיסים" המשתייכת למעמד הבינוני, מבטאת עמדה אמביוולנטית למדי ביחס להכלה הנהוגה בבית-ספר זה, שכן היא משרתת את צרכיה, מחד, ומובילה לכניסתה של "אוכלוסייה לא פשוטה" לבית הספר, מאידך. אפרת מתוודה לגבי הסיבות שהניעו אותה לרשום את בנה ל"נרקיסים":

הבן שלי הוא על הספקטרום האוטיסטי. הוא מוגדר כאוטיסט בתפקוד גבוה. הוא למד כיתה א' בבית ספר רגיל [...] והוצאנו אותו משם כי לא שילבו אותו [...]. החלטנו לחפש בית ספר קרוב לבית. עברנו מלא בתי ספר, ודיברנו עם מנהלות ועם הורים. בסוף החלטנו שזה [נרקיסים] בית הספר הכי טוב כי הוא יודע לשלב ילדים [שנמצאים] על הספקטרום [...]. הסבירו [לנו] שיש פה ילדים ששולבו, ויצאו אחר-כך לחטיבה, וזה ממש הצליח. יש כאן מנגנון שלם ויש מערך. מאוד תומכים ועושים מאמצים רבים מאוד, אז עברנו.

אך אפרת משתייכת באופן מובהק למעמד הבינוני, ונראה כי העובדה שבית הספר הסכים לקבל את בנה לא שינתה את גישתה המתנשאת כלפי בני המעמדות הנמוכים הלומדים בבית הספר:

בהתחלה היינו קצת בשוק מהאוכלוסייה, מההורים. כאילו, ילדים מקסימים, אבל הבנתי שיש, כאילו, אוכלוסייה לא פשוטה... אני לפעמים מגיעה בבוקר ורואה אימהות עם פיגמות מסתובבות בבית הספר [...]. וגם, כאילו, כשאתה מדבר עם ההורים, אתה רואה שכאילו, קצת, הם שונים. נורא כאלה ערסים [...]. קצת חצופים. נגיד, אמא מגיעה לאספת הורים ויושבת וצועקת.

עמדתה של אפרת ביחס למשפחות ממעמד העובדים ועניים מכילה סתירות מעניינות. לצד התיוג השלילי, והשימוש בעייתי במונח כמו "ערסים", היא אינה חוסכת בשבחים באשר לפתיחות שהיא גילתה אצל הורים ממגוון מעמדות חברתיים:

אני בפורום של הורים לילדים כאלה. [שם מסבירים כי] חשוב בהתחלה להסביר, מי הילד ומה הילד. ופה [ב"נרקיסים"] לא היינו צריכים להסביר [כי] ההורים מתלהבים ממנו שהוא כזה שקט וטוב.

לאחר שביטאה עמדות סותרות מבחינה ערכית כלפי ההורים, אפרת מציגה עמדות סותרות גם כלפי המורות, שאף הן משתייכות בחלקן, להערכתה, למעמדות חברתיים נמוכים. מצד אחד, היא מגנה אותן על כך שהן לעתים המוניות וצעקניות לטעמה, ומצד שני, היא משבחת את יכולות ההכלה שלהן:

גם המורות [...] כשהן רוצות, יכולות להיות ערסיות, ולרדת לרמה של ההורים. זה מדהים, כאילו. אני מרגישה [שאני] אינטליגנטית ואני לא יודעת איך להתנהג [מול] מישהי כזאת ערסית [...] אבל הן יודעות [להיות ערסיות]. לא אשלח את בני הצעיר, שאינו על הרצף האוטיסטי, ל"נרקיסים" כי אני חוששת [הוא] יידבק מהם [...] לא הייתי רוצה ש[הוא] יהפוך להיות חלק [מהילדים בני מעמד העובדים].

דבריה של אפרת מעניינים עקב סתירה פנימית. מצד אחד, היא מבטאת התנשאות מעמדית תוך תיוג קהילת בית הספר כ"ערסים". מצד שני, היא מתארת כיצד היא מנצלת את האינקלוסיביות של בית הספר לקידום האינטרס הפרטי שלה. השבחים שהיא מרעיפה על האינקלוסיביות של התלמידים והמורות, תוך החשבתה כקבלה ופתיחות, צבועים בצבעי האינטרס הפרטי שלה. סיפורה הוא בבחינת "קצה הקרחון", ומאפשר צוהר אל תופעה חשובה בהקשר המעמדי, המורכב למדי, של בית הספר.

ביטויים כמו "אוכלוסייה לא פשוטה", "ערסים" ו"חצופים" שבהם משתמשת אפרת, בהתייחסותה להוריהם של תלמידים משכבות מוחלשות, הזוכים ללמוד בבית-הספר בזכות מדיניותו האינקלוסיבית של בית הספר, הנם צורמים למדי. בה בעת, הם חושפים אתגרים קשים הניצבים בפני מדיניות ההכלה בבתי-ספר המבקשת לאפשר נוכחות, נראות וחופש ביטוי למגוון אוכלוסיות, שילדיהן לומדים תחת קורת גג אחת וקיימים ניגודים עזים בין הקודים התרבותיים שלהן.

בבית הספר הערבי "אל-אמל" בעיר אל-מדנה נצפו בעיות משמעת רבות, במהלך מחקר זה, וייתכן כי הן קשורות ליחסים המורכבים בין התלמידים שנמנים עם מעמדות סוציאקונומיים שונים ששוררים ביניהם פערים משמעותיים. תצפיות שנערכו בכיתות ב"אל-אמל", במסגרת מחקר זה, מצביעות על קשיים הנובעים מהתנהגותם המתגרת של חלק מהתלמידים. ההפרעות עמן נאלצים להתמודד המורים כוללות הקמת רעש (מקרים שנצפו ב-63% מהתצפיות), עימותים פיזיים או מילוליים בין תלמידים (התרחשו ב-46% מהתצפיות), אי היענות להוראות המורה (ב-46% מהתצפיות), הליכה בזמן-השיעור בתוך הכיתה ומחוצה לה (ב-42% מהתצפיות), וביטויים לשעמום, חוסר-קשב או התעסקות של תלמידים בדברים שאינם קשורים לשיעור (38% מהתצפיות).

הקשיים נוספים, שנצפו ב-63% מהתצפיות, כוללים שיעורים שלא החלו בזמן, שיעורים שלא אורגנו באופן המאפשר להתחיל פעילות חדשה במועד, ואיחורים של מורים. יצוין כי תגובות שליליות מצד מורים התגלו ב-58% מהתצפיות, וכללו בעיקר צעקות וכעס כלפי תלמידים.

אך יש לזכור שבעיות משמעת קיימות בכל בתי-הספר בישראל, גם אם בשיעורים שונים ובדרגות שונות של חומרה, ושהן יכולות לנבוע מסיבות רבות ומגוונות. אף בבתי ספר שגישתם אינה אינקלוסיבית ומכילה, אלא אקסקלוסיבית ומתבדלת, נאלצים הצוותים החינוכיים להתמודד, לא אחת, עם בעיות משמעת הנובעות, בין השאר, מאישיותם ומהרקע האישי והמשפחתי של התלמידים ואף מבעיות קשב וריכוז ולקויות למידה נוספות שאיתם הם מתמודדים, מבעיות מגוונות ביחסי מורה-תלמיד, ומקשיים הנובעים מתחילת גיל ההתבגרות ומהמרדנות המאפיינת שלב זה בהתפתחותם של התלמידים. בכל זאת, ייתכן כי האתגרים החברתיים הייחודיים, הנובעים מגישה אינקלוסיבית, שבזכותה מתקבלים לבית הספר גם תלמידים מחלקים מוחלשים במיוחד במגזרים השונים, תורמים לשכיחותן של בעיות המשמעת.

מבחינת התנאים הפיזיים, הראיונות עם הורים אחדים ב"נרקיסים" וחלק מהתצפיות שנערכו בבית-ספר זה במסגרת מחקרנו מגלים כי הכיתות בבית הספר קטנות ושורר בהן אקלים שמאפשר למידה. רינה, אמו של תלמיד בבית הספר, טוענת כי מספר התלמידים הקטן בכיתות אף מהווה תנאי הכרחי ללמידה: "17 תלמידים ומורה. אפשר ללמוד!". בדו"ח תצפית נאמר כי "[בכיתה הנצפית ב"נרקיסים"] 18 תלמידות ותלמידים. כיתה רגועה [...] הילדים עובדים בשקט". דו"ח תצפית אחר קובע כי "יש אורה של עבודה ורצינות בכיתה. מ' והילדים מאמינים במה שהם עושים".

מדברי המשתתפים עולה כי עיריית תדהר משקיעה במיוחד ב"נרקיסים" עקב מיקומו בשכונת תדהר הוותיקה. רינה אומרת: "אני חושבת שדווקא בתדהר הוותיקה משקיעים יותר כסף [...] מאשר בשכונות היותר עשירות". אילנית, אמא לתלמידה ב"נרקיסים", אף מפרטת את סוגי התמיכה שבית הספר מקבל מהעירייה:

היא [העירייה] נותנת להם תקציב לצהרון [...] בספטמבר [בית הספר הזה יזכה ל]מה שבתי ספר אחרים לא מקבלים [...] בית ספר "נרקיסים" מקבל, וזה מצוין [...] העירייה ממש תומכת בבית הספר הזה לעומת בתי ספר אחרים.

האימהות ב"נרקיסים" מציינות כי בית הספר מציע פעילויות אקסטרא-קוריקולריות, כלומר מעניק לתלמידים פעילויות חינוכיות מחוץ לתוכנית הלימודים הרגילה. רינה משבחת פעילויות אלה: "יש ימי ספורט שזה ממש נחמד [...] יש העשרה. לדוגמא, בכיתה ד' יש שיעור קומיקס". בנוסף, האימהות מצדדות בתמיכה הלימודית הפרטנית. איה, אמא לילדים הלומדים ב"נרקיסים", מספרת: "ביקשתי עזרה לבת שלי [...] כבר באותו שבוע הוציאו אותה לעזרה בשפה". רינה מספרת שבית הספר אף מספק תמיכה לתלמידים מצטיינים:

הוא [הבן] מצטיין באנגלית [...] שלחו אותו לאיזושהי תוכנית שהוא עכשיו [לומד במסגרתה] פעם בשבוע [...] הוא למד סינית שם ולמד על החלל, לימודי חלל, ועכשיו הוא לומד אנגלית, [כולל] דיבייט.

לדברי ההורים, בית ספר ממלכתי זה, בגישתו האינקלוסיבית, אף דואג לסייע להורים שמתקשים לשלם עבור פעילויות חוץ-קוריקולריות. סילבי מספרת: "יש הורים שלא יכולים לשלם. יש שמה סוג של הכלה [...] יש הרבה הורים שהם חסרי אמצעים [...] אני בטוחה שכל מי שפונה לעזרה מקבל את העזרה". דריה, אמא לתלמיד ב"נרקיסים", מבהירה את השיטה שבה משתמש בית הספר: "אימהות חד הוריות יש להן הנחות. כן, לפי התלושים, כן. אתה מגיש את התלוש, ולפי זה אתה מקבל הנחה".

אך שביעות רצון זו מהגישה החברתית השוויונית של "נרקיסים" כלפי השכבות הסוציאקונומיות השונות אינה כללית או מוחלטת. בעוד חלק מההורים אסירי תודה לצוות בית הספר, ואף לעיריית תדהר, על ההשקעה הנדיבה בבית הספר, הרי שהורים אחרים מבטאים חוסר אמון, הן כלפי בית הספר והן כלפי העירייה. אימהות אחדות מ"נרקיסים" טוענות כי העירייה אינה משקיעה מספיק משאבים בשכונת תדהר הוותיקה. איה, למשל, טוענת:

העירייה ממש לא משקיעה. העירייה אצלנו בתדהר משקיעה, נטו, [רק] איפה שחזקים, לא איפה שחלשים [...] המבנים הם לא מבנים [...] השירותים זועה, ממש [...] הבת שלי כל הזמן מתלוננת, "אמא, אי אפשר לעשות פיפי, אמא, אין נייר".

אף דריה שותפה לביקורת הנוקבת על התנאים הפיזיים בבית הספר ועל הממסד העירוני האחראי לטענתה למחדלים אלה: "זועה, [מבנה] בית הספר עצמו [...] נראה לי שצריך להחליף את הציוד, [כולל] הכיסאות, השולחנות [...] מי השתייה הם מי ברז, [ברזייה] בחוץ". אורטל, אם לתלמיד ב"נרקיסים", מתלוננת אף היא על התנאים החומריים השוררים במוסד חינוכי זה: "הבית ספר עצמו הוא ישן [...] האולם ספורט שלהם... מסכנים הילדים. כל חורף [הם] צריכים לקחת מגבים ולהוציא משם מים, בזמן שהם אמורים להיות בשיעור".

סילבי מנתחת את מצב ההזנחה בבתי הספר בשכונה בראייה כוללת, תוך הצבעה על האפליה המובנית במבנה-העל, בחלוקה המעמדית והגיאוגרפית בישראל, וביקורת על השלכותיה המקומיות:

ישנם משאבים קצת דלים לבתי הספר [בשכונת תדהר הוותיקה] [...] אני חושבת שיש אזורים שדואגים להזניח אותם כי הם הפריפריה [...] רוב האוכלוסייה שבאה לשם לא הכי אמידה [...] הרבה מהאוכלוסייה נמצאים במצב סוציאקונומי נמוך, וזה מביא אותם [את אנשי העירייה] לזלזל.

ראוי לציין לא מדובר רק ברגשות זעם המבעבעים מתחת לפני השטח, אלא בתסכול המוביל לנקיטת פעולה ולהתנגדות ממשית של ההורים ב"נרקיסים" למדיניותה המפלה לכאורה של עיריית תדהר כנגד בית הספר שבו לומדים ילדיהם. ההורים קיימו בשנים האחרונות שתי הפגנות בדרישה לתיקון מבנה בית הספר. רינה מסבירה את המוטיבציה להתקוממות ההורים: "הבנינים מאוד מאוד ישנים, [גם ב]שירותים הכל ישן. עשינו איזה הפגנה פעם כי השירותים היו נוזלים והברזים [...] פשוט המבנים נורא נורא ישנים, משנות החמישים, גם מבחוץ וגם מבפנים". יוספה מאשרת שההורים אינם מוכנים להשלים עם מצב התחזוקה הלקוי: "הייתה לנו שביתה בגלל המבנים. שמו מערכת סולארית [על גג בית הספר]. המבנה בכלל לא על תקן של רעידת אדמה והוא לא תקין בכלל. אז זה משקל שנופל על מבנה לא תקין. שבתנו איזה שבוע ימים".

בדומה, כמה מההורים בתלמוד התורה "תורת משה" אינם שבעי רצון מהתנאים הפיזיים בבית הספר. מגי דורשת שיטפחו יותר את המבנה: "[זהו] מבנה מוזנח. מבחינתי, [שיקמו] מבנה חדש! ככל שזה יהיה מבנה יותר חדש, אולי באמת יגיעו עוד ילדים [לתלמוד ב"תורת משה"]". גדעון, אב לתלמיד בבית הספר, טוען: "הבית ספר מיושן, לא השקיעו בו אף פעם, [ו]לא משקיעים בו!" בניגוד ל"נרקיסים" היהודי הממלכתי ו"תורת משה" היהודי החרדי, הנמצאים במבנים מיושנים ואף מוזנחים לכאורה, בית הספר היסודי הערבי הממלכתי "אל-אמל" בעיר אל-מדינה הינו חדש יחסית, שכן הוא נבנה לפני שמונה שנים בלבד, ונמצא במיקום חדש בעיר, בשכונה שקטה שאין בה עומסי תנועה. בבית ספר זה לומדים כ-20 תלמידים בכל כיתה, ואף פחות מכך בכיתות החינוך המיוחד הפועלות במקום. אך "אל-אמל" ממוקם הרחק מהשכונות שאותן הוא משרת. המורים ב"אל-אמל" טוענים כי במבט ראשון, נדמה כי מבנה בית הספר חדש וטוב, מתוחזק היטב, והכיתות גדולות ומאובזרות. אך מבט נוסף מגלה כי חסרים במקום חדרי כיתות, והמורים מדווחים

שהם נאלצים לערוך פגישות עם תלמידים והורים במסדרונות. בבית הספר אף אין אולם ספורט, שהיה יכול לשמש הן לפעילויות חינוך גופני והן לאספות ואירועים. אף חסרות בבית הספר חצרות ואין בו מספיק חדרי שירותים. המורים שהתראינו מסבירים כי מבנה בית הספר אף אינו מאפשר סידור נוח או הגיוני של הכיתות (למשל, המבנה אינו מאפשר למקם כיתות מאותה שכבת-גיל באותה הקומה, וכך תלמידי כיתה א' לומדים באותה קומה שבה ממוקמת כיתה ו'). צורת המבנה אף מקשה, לדברי המורים, על פיקוח יעיל על המתרחש בהפסקות ואינו מאפשר להם גישה מהירה לחדר המורים, למזכירות ולמשרדה של המנהלת.

אמל, מורה ב"אל-אמל", מסבירה:

אני חושבת שהמבנה של "אל-אמל" לא באמת מתאים. הוא מגביל, באופן פיזי, את הילדים והמורים. הכיתות רחוקות מחדרי ההנהלה, מחדר המורים וממשרדה של המזכירה. עלינו לצעוד מרחקים ארוכים כדי להגיע למכונת הצילום או לשירותים, למשל. המרחק בין החדרים בבית הספר מתיש וגורם לתחושת פיזור. אף אין מספיק כיתות בבית הספר. בהיותי מורה מקצועית, אני נתקלת בקושי מיוחד כי אין לי חדר קבוע להוראת מקצוע-הלימוד, ובכל פעם, אני צריכה לחפש חדר. כתוצאה מכך, מתעוררים כל הזמן קונפליקטים ויש תחרות בין המורים, מי יצליח לתפוס ראשון איזשהו חדר. מי שמצליח להגיע ראשון לחדר, מלמד שם. מי שלא מצליח, צריך איכשהו לארגן לו איזשהו חלל לימוד. בנוסף, החצר של כיתות א'-ב' קטנה מאוד ואינה תואמת את צרכי התלמידים. זהו גם מקור לסכנות [...] לעיתים תלמידים נפצעים עקב הדחיסות [...] והם מתנהגים באופן אלים, כתוצאה מהסטרס ומהעומס בחצר. יתרה מזו, החצר חשופה לשמש ואינה מקורה. התלמידים סובלים מהחום בקיץ, ואף סובלים בחורף, שכן הם לא יכולים לצאת לחצר כשיורד גשם.

דבריה של אמל חושפים אי-הלימה מדאיגה בין המבנה החדש והצרכים שהוא אמור למלא. בעוד שהממסד השקיע כספים רבים בהקמתו של מבנה חדש, בשכונה שקטה שבה אמורות להתאפשר הוראה ולמידה בתנאים אופטימליים, הרי שנראה כי לא ניתנה תשומת הלב הראויה, מצד המתכננים, לגבי ייחודיותו של מבנה המיועד לשמש מוסד חינוכי. נראה כי הממסד לא השקיע את החשיבה הנדרשת על מנת שהשקעת המשאבים תוביל להקמת מבנה העונה על מגוון הצרכים הארגוניים, הפדגוגיים והחברתיים של בית ספר בכלל, ועל צרכיו של בית ספר אינקלוסיבי, המיועד למגוון מעמדות חברתיים באוכלוסייה הערבית שיש ביניהם הבדלים משמעותיים ביותר, בפרט. אף כי מבנה בית הספר "אל-אמל" חדש יותר מהמבנים המשמשים את בתי הספר היהודיים "נרקיסים" ו"תורת משה", במובנים מסוימים הוא דווקא מתאים פחות להוראה בכלל, ולהוראה אינקלוסיבית בפרט. בעוד בבתי הספר היהודיים הנזכרים במחקר זה, התנאים החומריים עלובים לכאורה, הרי שלא ניכרת בהם מצוקה קיצונית בחדרי לימוד והמבנים נבנו (אף אם לפני שנים רבות) באופן המתאים לפעילות חינוכית. אי ההתאמה בין המבנה של "אל-אמל" והלימודים המתקיימים בו גורמת לקשיים, מועקה ותסכול יומיומיים בקרב הצוות החינוכי והתלמידים.

2. הטרוגניות (heterogeneity)

למרות שמערכת החינוך הישראלית מחולקת לפי קבוצות לאומיות ודתיות, ולמרות הריבוד המעמדי הנוקשה שמערכות החינוך השונות והנפרדות אינן מנותקות ממנו, בתי הספר שנחקרו הנם מגוונים מאוד. הגיוון בבתי ספר אלה ניכר מבחינת ההשתייכות האתנית, הדת, הקשיים הרגשיים והיכולות הלימודיות של התלמידים. המדיניות האינקלוסיבית ב"נרקיסים", "תורת משה" ו"אל-אמל" מייצרת ומגבירה את ההטרוגניות בקרב אוכלוסיות התלמידים והוריהם. אך ההכלה, שבה נוקטים מוסדות אלה, מציבה אתגרים משמעותיים בעבודתם היומית של הצוותים החינוכיים המבקשים להעניק הזדמנות שווה לכל ולסייע לתלמידים בהשלמת פערים ובשיפור הישגיהם. משה, מנהל בית הספר "תורת משה", מתגאה כי "יש פה את כל העדות, אפילו קיבלנו השנה תלמידים משבט מנשה", ורומז בכך לקליטת ילדי עולים שמוצאם בשבטי הקוקי-צ'ין-מיוז שבמדינות אסאם, מניפור ומיזוראם שבצפון-מזרח הודו, בקרבת הגבול עם מיאנמר (בורמה לשעבר). נדמה כי סגנו, מאיר, מבקש לפוגג מעט את אוירת האופוריה, בשעה שהוא מגלה אודות האתגרים המיוחדים הנובעים מאופייה ההטרוגני של אוכלוסיית התלמידים בתלמוד-תורה זה, שחלקם נמנים עם מגוון קבוצות מוחלשות, מהגרות וותיקות, מרחבי העולם. עולים אלה חווים קשיים סוציאקונומיים ופערים תרבותיים ניכרים. הם נאלצים להתמודד עם שגרת הישרדות קשה בישראל, אליה היגרו, באופן המשפיע על התא המשפחתי ועל התנהלות הילדים בתוכו. משה מתוודה:

אלה ילדים עם בעיות משפחתיות ובעיות לימודיות. אז בשביל זה יש מורות שילוב או מורות חינוך מיוחד, ו[הן ש]נותנות לנו את ההוראות מה לעשות בכיתה [עם] ילדים כאלה [ו]איך לשלב אותם [...] ברגע שאני יודע, איך להתנהג ואיך ללמד ילדים כאלה, אני משלב אותם, בעצם, חד-משמעית בתוך הכיתה, כמו ילדים רגילים לכל דבר [...] זה מה שכתוב במשלי, "חנוך לנער על פי דרכו". אם לא נתאים לכל אחד את החינוך שלו, אז בעצם לא נצליח.

מרים, אם לתלמיד ב"תורת משה", משבחת את ההטרוגניות בבית הספר תוך שהיא ממשיכה להתייחס ל"אחר" כחריג ומוזר:

עצם הערבוביה של [הבן שלי] עם ילדים שונים ומשונים, סליחה שאני אומרת את זה, הוכיחה, הוכיחה את עצמה [...] [בתלמוד התורה] אוכלוסייה מגוונת וטובה [...] הם היו טובים עם כולם, חברים של כולם, היו בחברה, בכיתה, עם כולם [הם היו] בשיתוף פעולה. בקיצור מעולם לא דאגתי [מכך] שהיינו עם אוכלוסייה מגוונת, ממש לא. אנחנו אנשים שמכבדים את כולם, באמת.

מרים, על אף תמיכתה במגוון עדתי ותרבותי, מסתייגת מחלקים מסוימים מתוך אותו מגוון, שאותם היא מגדירה כ"שונים ומשונים". בה בעת, היא חשה צורך להתנצל על גישתה המסתייגת, ובהמשך אף משבחת את ההטרוגניות בבית הספר, המאפשרת לבנה להיות חלק מ"אוכלוסייה מגוונת וטובה". הרעיון של "יחד שבטי ישראל" נשזר בהדגשה מתנצלת של "אחרותם" של חלק מהשבטים. אותה אם ממחישה מאמץ כן להתגבר על דעות קדומות ולהצטייר כמי שרוחשת כבוד לכל חלקי האוכלוסייה "המגוונת והטובה", כאישה חרדית מכבדת ומכובדת.

גישה התומכת בהטרוגניות, אך מבקרת חלק ממרכיביה, מתבטאת גם בדבריה של מגי, אם לתלמיד בתלמוד התורה "תורת משה":

יש שם המון סוגים של אוכלוסייה, [כולל] חוזרים בתשובה, שחזרו רק עכשיו. יש כאלה של שנים, [מצד אחד] ויש כאלה שההורים [שלהם] לא אברכים [מצד שני] [למרות ש]מבחינתנו חשוב [התלמידים] יהיו [מ]בתים של אברכים. אתה יודע מה זה? אנשים שיושבים ולומדים תורה כל היום. ולעומת זאת, יש שם הורים שעובדים, וזה פשוט לא עניין אותי [...] הילדים שלי היו עם פאות עד לא מזמן. אף אחד לא צחק עליהם שיש להם פאות לעומת ילדים שגדלים בבית שמש והם בלי פאות [...] אנחנו לומדים לחיות עם זה. זה משהו גם מאוד חשוב בחברה החרדית, לדעת לקבל את האחר ולא להתנגח בו [...] וזה מה שמיוחד ב"תורת משה", [זה] שמקבלים אותנו, לא בגלל [שאנו משתמשים או לא משתמשים] בטלפונים [ניידים], ולא [בגלל] כיסוי ראש כזה או אחר, ולא [בגלל] אורך של חצאית. ויש שם אפילו הורים שהם נוטים לכיוון החילוני יותר, [עד כך כך] שאתה אומר, "רגע, מה הקשר [לתלמוד-תורה]?"

נראה כי עמדותיהן של מרים ומגי אף אינן שונות עקרונית מעמדתו של משה, מנהל "תורת משה", המשבח את ההטרוגניות בבית ספרו תוך שהוא רומז לקיומן של קבוצות יוקרתיות או נחשבות במיוחד במגזר החרדי, כמו אברכים, שאף כי מצבם הכלכלי אינו מהמשופרים, לעתים קרובות, תלמודי התורה מתנאים בהם ומעוניינים במיוחד ללמד את ילדיהם:

יש פה משפחות מאוד מעורבות. יש פה משפחות [ש]אם אנחנו מסתכלים [עליהן] מבחינה דתית, [אז הן מייצגות מגוון]. יש פה משפחות של מתחזקים, של "קירוב" [כפי] [ש]אנחנו קוראים לזה. יש פה משפחות [שהן] ממש, משפחות של אברכים, לא דור ראשון לחוזרים בתשובה, וכדומה.

מנהל תלמוד התורה מתגאה במגוון הקבוצות החרדיות שבניהן לומדים אצלו, ובה בעת, הוא מתייחס במרומז להיררכיה המסורתית שבה משפחות של אברכים נמצאות בראש, בעמדת עדיפות ברורה; אחריה בני הדור הראשון לחוזרים בתשובה; ובתחתית נמצאות "משפחות של מתחזקים", דהיינו חילוניים ומסורתיים המחזקים או מקצינים את אמונתם בעידודה של מערכת החינוך העצמאי החרדית השואפת להפיץ ולהנחיל קיום מצוות ואימוץ אורח חיים אולטרא-אורתודוקסי. אך האידיליה שמתאר המנהל "מתורגמת" לעבודה יומיומית קשה ואף סיזיפית במוסד זה, המעודד ריבוי תרבויות חרדיות ומסורתיות-פרו-חרדיות, כאשר חלק מתלמידיו, המגיעים מקבוצות מוחלשות במיוחד, מציבים אתגרים יומיומיים מורכבים בפני הצוות החינוכי. יעקב, מורה ב"תורת משה", מודה כי מדובר ב"עבודה מורכבת עם הרבה הרבה סוגים של... אהה... הרבה סוגים של ילדים, נקרא לזה ככה. הרבה סוגי התנהגויות, עם חלקן יותר קל, ועם חלקן [זה] יותר מורכב". הכרתו של יעקב במורכבותה של מלאכת החינוך, בסביבת עבודה כה הטרוגנית, ממחישה את חשיבות הדיאלוגיות בחינוך (Pollak et al., 2015). חשיבה דיאלוגית מתבססת על הכרה בצרכים המשתנים ובהשקעה המשתנה הנדרשת בהתמודדות קשובה ולא-מתנשאת עם מגוון האוכלוסיות, המעמדות, הקבוצות והזרמים שילדיהן לומדים ב"תורת משה".

הטרוגניות, המעוררת אתגרים פדגוגיים יומיומיים, לעתים אף קשים ומורכבים, מתוארת גם בראיונות עם מורות בבית הספר הממלכתי הערבי "אל-עמל". משפחות התלמידים ב"אל-עמל" משתייכות למגוון מעמדות חברתיים; חלקן משתייכות למעמד העובדים בעוד האחרות קשות-יום ואחדות מהן אף מתפרנסות מעבודות לא נורמטיביות; חלק מההורים מובטלים, וחלקם מתפרנסים, לפי שמועות, מעיסוקים מפוקפקים כמו זנות ופשיעה.

צוות בית הספר מתאר את אוכלוסיית ההורים כענייה בעיקרה, בלתי-משכילה וכוללת הורים גרושים או יחידניים רבים. בחלק מהמשפחות נאלצים הילדים להתמודד עם אלימות במשפחה ו/או הזנחה. חלק מהמורות אף חוששות שהילדים נמצאים בסיכון. הן חשות כי חלק מההורים אינם מתעניינים ואינם מעורבים בחינוך ילדיהם, לא משתפים פעולה עם הצוות החינוכי, ולעתים רחוקות נענים להזמנה לשיחה בבית הספר. הורים אלה מתקשים לסייע לילדיהם בהתמודדות עם חומר הלימוד והפעילויות בבית הספר. המורות חשות כי אינן זוכות להערכה מצדם.

סמירה, יועצת בבית הספר "אל-אמל", מתלוננת על צדדיה הקשים של ההטרוגניות השוררת בקרב אוכלוסיית התלמידים:

האוכלוסייה בבית הספר הזה מורכבת. הרמה הסוציאקונומית נמוכה. התלמידים מגיעים לבית הספר בלי ספרים, בהופעה מרושלת, בבגדים פשוטים מאוד. הם לא מגיעים מאותה השכונה [שבה נמצא בית הספר]. בדרך כלל, תלמיד לומד בבית ספר בשכונת מגוריו אך בבית הספר הזה, התלמידים באים מיותר ממקום אחד. כל אחד מגיע מהעולם שלו ומהסביבה שלו. זה מקשה עלינו, המורות, בבואנו לעבוד עם התלמידים האלה [...] אני קוראת לתלמידינו "תלמידים בסיכון". אתן לך דוגמה [...] תלמידה שהיא בת לאם יחידנית מוסלמית ולאב נוצרי. התלמידה הזאת סובל במיוחד מדחייה מצד משפחתה, מצד המורות ומצד התלמידים. אף אחד לא רוצה להתקרב אליה. התלמידה בכלל לא נקייה, לא מריחה טוב והשיער שלה מלוכלך. לא ידעתי מה לעשות עם התלמידה הזאת, שלא רצתה שיתקרב אליה. היא אגרסיבית, מרביצה לילדים, צורחת כל הזמן ולא מכבדת אף אחד.

התלמידים ב"אל-אמל" מגוונים, הן מבחינת הצרכים החינוכיים והרגשיים שלהם והן מבחינת התנהגותם במהלך השיעורים. רבים מהם אובחנו כבעלי לקויות למידה או כמתמודדים עם בעיות קשב, קשיי ריכוז והיפר-אקטיביות. אחרים מתוארים כבעלים קשיים רגשיים, לימודיים, משמעתיים או התנהגותיים, המובילים לאלימות מצדם בבית הספר. המורות מתארות רבים מתלמידיהן כבעלי מוטיבציה נמוכה ללמוד. העובדה שלומדים במקום ילדים ממגוון אזורים ורקעים חברתיים אף פוגעת במידת הגיבוש של הכיתות. אתגרים אלה מחייבים התמודדות מקצועית מושכלת במיוחד של הצוות החינוכי תוך ארגון טוב ויעיל יותר של הכיתות ובתי הספר (כרמון, 2006).

מנאל, מורה בבית הספר, מתארת את המצב העגום עמו היא נאלצת להתמודד כדרך שבשגרה:

לרוב התלמידים יש בעיות התנהגותיות, חברתיות ורגשיות. התלמידים באים ממקומות שונים ומתרבויות שונות, מה שמקשה עלינו להתמודד איתם. את צריכה להתמודד עם כל תלמיד לפי [צורת החשיבה] שמתאימה לו. למשל, תלמידים שמגיעים מעיר אחרת חושבים בצורה שונה מזו של תלמידים שמגיעים מהשכונה שבה נמצא בית הספר.

נראה כי מנאל נוקטת בלשון המעטה, בבואה לתאר את קשייה המקצועיים בהתמודדות עם אוכלוסייה שבחלקה מוחלשת מאוד ונוקטת לסיוע רב וסבלני במיוחד כדי להשלים פערים ולהגיע להישגים. זאת מאחר שבית הספר "אל-אמל", בגישתו האינקלוסיבית, מקבל תלמידים ממגוון כפרים, שכונות עירוניות ומוסדות לילדים בסיכון שהוצאו מהבית בצו בית משפט.

תלמידים מעטים בלבד מתגוררים בשכונה השקטה שבה נמצא "אל-אמל", ואילו רוב התלמידים מגיעים באוטובוסים היוצאים וחוזרים בשעה קבועה. הדבר מונע אפשרות להאריך את יום הלימודים בכיתות שונות או עבור ילדים מסוימים ואף פוגע ביכולת ליצירת חברויות אמיצות בין התלמידים. נדגיש כי תנאים מיוחדים אלה ב"אל-אמל" מנוגדים למצב השכיח בישראל, שבו בתי הספר היסודיים משרתים רק את האוכלוסייה המקומית המתגוררת בשכונה שבה ממוקם בית הספר, כך שהילדים מגיעים ברגל ללימודים.

בעוד ההורים ואנשי הצוות החינוכי בבית הספר החרדי "תורת משה" משתדלים לקבל באהבה או לפחות בהבנה ובתחושת שליחות את האופי ההטרוגני של אוכלוסיית התלמידים וההורים, ובבית הספר הממלכתי הערבי "אל-אמל" נראה שהמורות מקבלות בהכנעה את ההתמודדויות המקצועיות והרגשיות הקשות הנובעות מההטרוגניות הרבה בקרב אוכלוסיית התלמידים, הרי שחלק מההורים והמורים בבתי ספר אלה מותחים ביקורת גלויה, בלתי-מרומזת, על עודף אינקלוסיביות לכאורה.

מדיניות ההכלה במוסדות החינוך הנדונים מייצרת הטרוגניות עתירת פערים חברתיים ואף מובילה לתחושות קשות בקרב הורים המשתייכים לקבוצות מבוססות יותר. כך למשל, ליבי, אימא לתלמיד ב"נרקיסים", טוענת כי מיקומו של בית הספר בלב שכונה של מעמד עובדים מביאה את בית הספר לקבל ילדים שאינם מתאימים: "תשמע, אנחנו לא גרים בסביבה שמתגוררים בה רק אנשים מסודרים, מתוקתקים, שהילדים שלהם באו 'נטו' ללמוד. יש כאלה שגם סתם באים לחמם את הכיסא".

אך הביקורת מצד אימהות לתלמידים ב"נרקיסים" מופנית לא רק כלפי תלמידים עצלנים או לא-משקיעים לכאורה שמגיעים לבית הספר רק כדי "לחמם את הכיסא". אורטל, אחת האימהות, אינה מסתירה את דעתה שבית ספר ממלכתי חילוני זה אף אינו צריך לקבל לשורותיו תלמידים עם צרכים מיוחדים. היא מתלוננת על כך שבזכות הכוח המוגזם שיש להורים בבית הספר, משאירים בכיתה רגילה ילדה הזקוקה לחינוך מיוחד:

יש ילדה שהיא קצת קשה. והיא לא אמורה להיות בכיתה רגילה, היא אמורה להיות בחינוך מיוחד [...] [אז] לתת להורים להכתיב [לבית הספר] שהילדה לא תהיה בחינוך מיוחד, בכיתה מיוחדת [אלא בכיתה רגילה ב"נרקיסים"]?! [...] אני חושבת שזה הורס את הילדה.

גם בין המורות ב"נרקיסים" יש כאלו שמבטאות עמדה אקסקלוסיבית. ליוזה, למשל, תוקפת את מדיניותו של בית הספר לעודד הטרוגניות, ואף לאפשר לתלמידים מסוימים להמשיך ללמוד שם, במקום שיעברו למסגרות מיוחדות: "אני תמיד אומרת שלא בכל מחיר צריך להשאיר ילדים בכיתה רגילה. [יש ילדים ש]לא מתאימים למערכת". אם כך, ההטרוגניות, שלכאורה מבורכת, בהיותה קרקע לעידוד מודעות חברתית, הכרת ה"אחר" והסתייעות של תלמידים חלשים בעמיתיהם מהקבוצות החזקות והמבוססות יותר, מתגלה במחקר זה כמאתגרת למדי, הן מבחינת הצוות

החינוכי, שחש כי עבודתו הופכת לקשה הרבה יותר בשל המגוון החברתי הכולל בין השאר תלמידים מרקע סוציאקונומי קשה מאוד, והן מבחינת הורים בני המעמד הבינוני, החוששים שמא ילדיהם יושפעו לרעה מעמיתיהם בני המעמד הנמוך. נדמה כי ההטרוגניות, שלכאורה אמורה לטשטש גבולות וחלוקות חברתיות, עלולה דווקא להגביה את החומות בין הקבוצות, המעמדות והתרבויות השונות כאשר המפגש ביניהן כרוך בחשיפת פערים קשים לגישור ובקשיים הבלתי מבוטלים הנובעים מכך.

3. דאגה, טיפול והכלה (caring)

בתי הספר הנדונים פתוחים לכל, בזכות גישתם האינקלוסיבית, ומקבלים את כל הילדים המעוניינים ללמוד בהם. ההטרוגניות הנובעת מכך מחייבת את הצוות החינוכי, החפץ להצליח במשימתו, לנקוט בגישה של caring, שפירושה דאגה והכלה של כל תלמידה ותלמיד. אם כלכלה של השקעת זמן ומאמץ מתחלקת בין "הוראה" ל"חינוך", הרי שבתי הספר הנזכרים במחקרנו משקיעים יותר בחינוך וזאת תוך הכרה בחשיבותם של דאגה, טיפול והכלה מיטבית של תלמידיהם. המשתתפים במחקר מ"נרקיסים" מבטאים עמדות חינוכיות של caring. לדבריהם, המורות הבית הספר יוצרות קשרים קרובים, אינטימיים מבחינה רגשית, עם התלמידים ואף יש להן תקשורת טובה ומכילה עם ההורים. בתצפיות שנערכו בכיתות ובראיונות עם הורים ומורים ב"נרקיסים" מופיעים שוב ושוב ביטויים המעידים על פתיחות, הכלה ודאגה לכלל התלמידים.

מרבית התצפיות ב"נרקיסים" מגלות כי המורות מדברות במהלך השיעור עם התלמידים "בגובה העיניים". באחת הכיתות, התצפיתן מעיר כי "האווירה משפחתית ממש". בדו"ח תצפית אחר נאמר כי "האווירה היא שעושים פעילות משפחתית משותפת". עוד גילו התצפיות שהמורות מעודדות את הילדים ומביעות בהם אמון: "ט' מעודדת את אחד התלמידים, 'אתה מתקדם! אתה יכול!'" ואילו המורה ר' מפצירה בתלמידיה להצליח: "קדימה! אני רוצה לראות ילדים שהם פייטרים! שהם נלחמים... לא מוותרים". התרשמויותיהם של התצפיתנים עולות בקנה אחד עם תחושת החיוביות של מיטל, אמא לתלמיד ב"נרקיסים", שאומרת: "אני מרוצה מאוד מאוד מהמורה, מבית הספר עצמו, מהאכפתיות שלהם, מהעזרה שהילד מקבל. [לכל שאלה יש מענה, [לכל מצב יש מענה". נעמה, אף היא אם לילד הלומד במוסד חינוכי זה, מציינת באופן דומה: "אני מאוד מרוצה מבית הספר, מהמורה, מהאכפתיות, מהמענה המהיר, מהעזרה שלהם."

איה מפליגה אף היא בשבחי המחנכת של בתה, שעושה כמיטב יכולתה כדי לסייע להן: "המורה של הבת שלי, תמיד כשאני צריכה אותה, אף פעם לא אומרת לי 'אני לא יכולה לדבר' או משהו כזה". רינה מסכימה ש"מבחינה חינוכית, עושים מעל ומעבר". נעמה טוענת שהיא מרוצה מאוד מהמחנכת ואף מכנה אותה "מורה בחסד עליון". דריה אומרת: "המחנכת היא סופר-סופר". יפעת מסכמת: "זכיתי! יש להם מורות מעולות, מקסימות, תומכות, עוזרות, במיוחד לבן שלי". אם נוספת, ליבי, מדגישה הן את היכולת החינוכית והן את העוצמה הפדגוגית של המורות בבית הספר "נרקיסים" שאוכלוסייתו מוחלשת וקשת-יום בחלקה:

[זאת] הקנייה של ערכים לילדים, ועם זה [השקעה] לימודית, ועם זה [השקעה] חברתית, ועם זה [השקעה] התנהגותית [והן מתבצעות] כאילו [החליטו לשים] שם דגש, כאילו ממש

[מאמינות המחנכות ב]שינוי משמעותי, והיה כיף [לילדים] ללכת [לבית הספר הזה]. ובאמת, שמתתי את הילדה שלי שם בראש שקט, ואני לרגע לא מצטערת.

למעשה, מרבית האימהות ב"נרקיסים" מתארות תקשורת טובה ביניהן לבין המורות בבית הספר. למעלה ממחצית מההורים ב"נרקיסים" שהתראיינו למחקר זה העריכו באופן חיובי את היכולות המקצועיות של המורות והעשייה החינוכית המתמשכת בבית הספר. בדומה, בבית הספר "אל-אמל" ניכרת שביעות רצונם של הורים רבים מהצוות החינוכי ובמיוחד מתפקודה של המנהלת. הם חשים כי יש תקשורת טובה בינם ובין הצוות החינוכי ולפיכך הם יכולים לפנות למורים בנושאים שונים ולקבל מענה למגוון צרכים רגשיים וחברתיים. הם חשים שצוות בית-הספר דואג, מכיל ומקבל את ילדיהם, כלומר פועל לפי קודים אתיים של caring, תוך השקעת זמן ומאמצים והתייחסות לתלמידים ולהוריהם בהגינות על מנת שבית הספר יהיה "כמו בית" עבורם. הם מרוצים אף מהפעילויות הרבות מחוץ לשעות הלימודים.

פידה, אחת האימהות, מסבירה:

אני מרוצה מאוד מכך שילדיי לומדים בבית-הספר הזה. זאת בזכות המורים, בזכות התנהגותם ואפילו בזכות הפעילויות [האקסטרא-קוריקולריות] שמארגן בית הספר [שבהן] הם יודעים איך "לאוורר" את הילד משגרת הלימודים. הם מנסים שלא ללחוץ יותר מדי על הילד. מדי פעם לימדתי את התלמידים יותר ממה שכלול בתוכנית הלימודים, ואז המורים אמרו לי שלא טוב להעמיס יותר מדי על הילד, ולא טוב שהוא רק ילמד כל הזמן. [צריך שיהיה ל]ילד פנאי לנשום ולעסוק בפעילויות נוספות [מעבר ללימודים]. אחרת הילד ישנא את הלימודים. הצוות גם סייע לי רבות. לדעתי, מנהלת בית הספר היא סופר-טובה. הצוות טוב אבל אני טוענת שהוא טוב בזכות המנהלת הטובה.

דבריה של פידה מתייחסים לדאגה ואכפתיות מצד הצוות החינוכי, הפועל באופן הומאני ואוהב-אדם בהתאם ל"רוח המפקדת" העומדת בראשו. אך ה-caring בבית הספר הנו חלק בלתי נפרד ממדיניותו האינקלוסיבית וממאמצי ההכלה, הנגזרים ממנה, הן ביחס להכלה של מגוון קבוצות, מעמדות ותת-תרבויות בתוך המגזר הערבי, שחלקם מוחלשים וממחישים עזובה חברתית קשה במיוחד, והן מבחינת ההכלה של צרכיהם הלימודיים והרגשיים המורכבים והמגוונים של התלמידים והוריהם. ייתכן כי לגישת ה-caring, כאמצעי להעמיק את תחושת הערבות ההדדית והמגויסות להצלחת התלמידים בני המעמדות השונים, חשיבות רבה במיוחד בבתי ספר במגזר הערבי, מאחר שלפי מזאווי (Mazawi, 1999), עצם השתייכותם לחברה הערבית-פלסטינית בישראל קובעת את ההישגים הנמוכים של התלמידים הערבים.

חלק מההורים ומהמורים מ"אל-אמל" מקדישים חלק נכבד מדבריהם לפעילותה של המנהלת שעשתה שינויים משמעותיים מאז שהחלה בעבודתה בבית הספר. לדבריהם, יש למנהלת חזון ברור ורעיונות, כיצד בית הספר צריך להתנהל, ואיזה חינוך התלמידים צריכים לקבל, והיא מאמינה כי על צוות בית הספר לעבוד למען מימושו על-מנת לחולל שינוי בסביבת העבודה. לדברי חלק מהמרואיינים, המנהלת משקיעה מאמצים רבים בשינוי תרבות העבודה בבית הספר, בשיפור רמת ההוראה והישגי התלמידים וברוחותם. מתוך אכפתיות ו-caring, היא מעודדת למידה המתרכזת בתלמיד (student-centered learning) ומעוניינת לספק לתלמיד את הצרכים שאינם זוכים למענה

בבית. היא גם מעודדת פעילויות העשרה אקסטרא-קוריקולריות וטיפול (תרפיה) במהלך יום הלימודים, ומשקיעה מאמצים רבים ביצירה ובחיזוק היחסים עם הוריהם. בניהולה, הצוות עבר מספר תוכניות הכשרה שמטרתן לשפר את ההבנה של הקשיים והצרכים הספציפיים של אוכלוסיית התלמידים, ולשפר את המיומנויות של הצוות החינוכי בעבודה עם אוכלוסייה זו. אחת מהתוכניות התרכזה בנושא "כיצד ניתן לעמוד בהצלחה בסטנדרטים אירופאיים". ברוח זו, המנהלת אף גייסה מורים חדשים שהתאימו לחזון שלה ולאמות המידה שלה לעבודה איכותית. לבסוף, היא וידאה שבית הספר יזכה לתקציבים מספקים וניהלה תקציבים אלה כך שצרכי בית הספר ייענו באופן הולם.

תחת הנהגתה של המנהלת, בית הספר הצליח לכאורה להגיע להישגים מרשימים. 26% מהצוות האדמיניסטרטיבי חש כי יש שיפור אצל התלמידים ובבית הספר בכללותו. המרואיינים מ"אל-אמל" מזכירים שלוש התפתחויות עיקריות. הראשונה היא שיפור במגעים וביחסים עם ההורים, כפי שמעידים מורים ואנשי צוות מנהלי. השנייה היא שיפור ברמת ההישגים של התלמידים, כפי שמציינים הורים, אנשי צוות מנהלי ואף 33% מהמורים. השלישית היא גידול בהרשמת תלמידים לבית הספר, שיפור המוניטין של המוסד וצמצום אחוזי הנשירה ממנו, כפי שמציינים אנשי צוות מנהלי ו-33% מהמורים.

בהתאם לחזון של המנהלת ולאידאולוגיה שלה, לדברי יועצות בית-הספר, המנהלת רואה במתן מענה לצרכי התלמידים ורווחתם מטרה מרכזית של עבודת הצוות. הן חשות שהמנהלת "תעשה הכל" למען התלמידים. המנהלת מאמינה שסטודנטים רבים אינם יכולים לקבל את מה שהם צריכים בבית ושבית הספר צריך לפצות אותם על כך ולהוות מעין "בית" עבורם. הפעילויות הקוריקולריות והאקסטרא-קוריקולריות שהיא מעודדת משתלבות אף הן בגישת ה-caring, מתאימות לצרכיהם הרגשיים והחברתיים של התלמידים ומעניקות להם הזדמנויות ללמידה ותרגול של מיומנויות מגוונות כמו מוסיקה ואמנות. צוות בית הספר ממחיש בהתנהלותו היומיומית את רוח ה-caring ומחפש, מיישם ומחזק דרכים שונות "להגיע" אל מגוון אוכלוסיות התלמידים. הצוות מסתייע בהכשרות, סדנאות ותוכניות שונות שמטרתן להנחיל ולחזק שיטות הוראה מתאימות לאופיו האינקלוסיבי של בית הספר. תייסיר, מזכירה בבית הספר, מתארת את תחושת הצוות:

השנה סיימנו תוכנית שנקראת "פסיכולוגיה חיובית" [...] מורים קיבלו כלים להתמודדות עם תלמידים שיש להם בעיות משמעת ושמצבם הסוציאקונומי קשה [...] אנחנו גם מקיימים תוכנית שנקראת "התפתחות מקצועית של מורים" [...] גם [השתלמנו] במשך שנתיים בפסיכולוגיה התפתחותית. במסגרת התוכנית [שנועדה להכשיר את הצוות] לעמוד בסטנדרטים אירופאיים, למדנו במשך שנתיים למידה דיפרנציאלית והכנת שיעור באופן מיטבי. גם השתתפנו, לפני כמה חודשים, בתוכנית עירונית הכוללת סדנאות לתלמידים, לפי בחירת בית הספר, בנושאים כמו רובטיקה ו"השף הצעיר". השנה גם קיבלנו תקציב מתוכנית נגד אלימות ולמען אוכלוסיות מוחלשות, באמצעות העיריה, הכוללת סדנאות לילדים והרצאות להורים.

מחצית המורים ב"אל-אמל" מציינים שהם מעניקים תמיכה רגשית, הכלה והתרגעות לתלמידיהם בשיעורים ובמהלך יום הלימודים. הם מאמינים שיש צורך בכך אצל חלק מהתלמידים על מנת שהם

יהיו מסוגלים להשתתף בשיעורים או אפילו להישאר בחדר במהלך כל השיעור. רוב היועצות אף מצינות שהתמקדות בצרכים הרגשיים של התלמידים זו דרך לפצות על מה שאינם מקבלים בבית והכוונה היא שכאשר הילדים יגדלו, יהיו להם חיים טובים מאלה של הוריהם. סמיה, מורה בבית הספר, מספרת: "כאשר רק התחלתי לעבוד בבית הספר [נאמר לי], 'דמייני שהילדים בבית הספר הזה הם יתומים, שאין להם הורים. כך עליך להתייחס אליהם'". עליה, אם לתלמיד בבית הספר, מהדהדת בדבריה את קביעותיהם של חברי הצוות:

הדבר העיקרי שמשך אותי לבית הספר הייתה הדרך שבה הצוות מכיל את הילד [...] ראיתי כאן, יותר מפעם אחת, באיזו צורה טובה הצוות מתייחס לילדים. הם מבינים שאין להאשים את הילד על המצב שבו הוא נמצא או מצב הבית שלו, מאחר שהוא הקורבן [...] פעם הבת שלי שכחה בבית את האוכל [ואז הבנתי ש]כאן, אם מישהו שוכח לקחת אוכל, המורים לוקחים מהאוכל שלהם ומאכילים אותו. אם מישהו מקורר, הם נותנים לו מעיל ומכינים לו תה חם. אני מרגישה שבית הספר הזה הוא כמו בית עבור הילדים.

אף כי החזרות הרבות על דברי השבח למנהלת בית הספר נדמות לעתים ל"שיר הלל קולקטיבי" ומעוררות תחושה של מעין "התגייסות" כמעט מאורגנת שנועדה לפאר את מפעלה החינוכי של אישיות זו, הרי שתצפיות בכיתות מגלות שבמקרים רבים אנשי הצוות החינוכי ב"אל-אמל" אכן מתייחסים לתלמידים בצורה טובה ואכן אכפתיים ביחס להשתתפות בשיעוריהם ולהבנת החומר. גישתן החיובית של מורות ב"אל-אמל" כלפי התלמידים מתבטאת בעיקר בהקשבה, בעידוד כל התלמידים להביע את עצמם בשיעור ובהצגת שאלות לתלמידים (54% מהתצפיות), כמו גם מתן עידוד ושבחים לילדים (54% מהתצפיות). מיומנויות הוראה חיוביות שנצפו בכיתות ב"אל-אמל" כוללות בעיקר גיוון של הפעילויות המתקיימות במהלך השיעור, פעילויות חווייתיות, ופעילויות הקשורות לחיי התלמידים (50% מהתצפיות), כמו גם מתן הסברים רבים, חזרה על ההסברים בעת הצורך, מתן דוגמאות, ופישוט החומר על מנת לעזור לתלמידים להבינו (46% מהתצפיות). ב-50% מהתצפיות התלמידים הפגינו התנהגויות המשקפות שיתוף פעולה, תשומת לב והתרכזות בחומר הלימוד.

אף בבית הספר היהודי החרדי "תורת משה", שתלמידיו משתייכים למגוון מעמדות חברתיים, זרמים ודרגות שונות של אדיקות בחברה החרדית והמסורתית, הורים טוענים שאנשי הצוות החינוכי מתייחסים לתלמידים באופן אכפתי, מכיל, דואג ואוהב ואף משכילים להשיא עצות מועילות להורים הפונים אליהם. מרים, אם לתלמיד ב"תורת משה" מספרת:

[זהו] מקום טוב, עוטף, קטן, לא מלחיץ, [ל]לא כפייה. זה מה שהיה טוב שם, לא כפייה [...] ותמיד יכולתי להתייעץ איתו על הילדים שלי והוא ידע להפנות אותי ולייעץ לי ולהגיד לי מה [עלי לעשות] [...] אז יש יחס לכל ילד גם מצד המורה [...] היחס, הסדר, ממש, ההקשבה לנו ההורים, [מתקיימת] כל הזמן, [יכולנו לפנות לצוות] מתי שרצינו. גם [יש לציין ש]זה מתחיל מהמזכירה [ומגיע] עד המנהל הגדול. גם אם הייתה סתם איזה בעיה קטנה, הייתי רוצה להיפגש עם המנהל מיד, כאילו בלי להתחמק [...] [ואכן] המנהל נפגש איתך ללא הבדל בגובה ההשכלה. ממש, גובה העיניים, יושב מדבר, צוחקים, ממש משפחה.

מגי, אם לתלמיד ב"תורת משה", מצטרפת להרעפת השבחים על המחנכים התורניים :

הם מתעסקים יותר בחינוך, בדרך ארץ. אני חושבת שזה דבר יותר חשוב, דרך ארץ קדמה לתורה. הלימוד הוא פחות, פחות... לא פחות חשוב, [אך] פחות שמים דגש עליו [...]. עניין אותי הדרך ארץ ואיך מכבדים את הילדים שלי, ואיך המלמדים מוכנים לקבל את הילד שלי עם הבעיות שלו ועם ההתמודדות שלו. איך הם מקבלים אותו [...]. והוא [מנהל למוד התורה] תמיד תמיד היה לו אוזן קשבת בשבילי [...]. תשמע, זה מחמם את הלב שיש מישהו ש... [יודע להגיד את] המילה. הם שמים לב, מי צריך, ושם הם נותנים את הדגש. יש בזה משהו מאוד... זה מקשר וזה נותן לך מוטיבציה [כ]ן מישהו חושב עלייך ועוזר לך כי בחברה שלנו לא תמיד אתה רואה מה חסר לאחר, ו[אם] יש לך לתת לו [...]. מכבדים אותך כבן אדם, לא מזלזלים בך [...]. ראינו שהבנים שלי [אפילו אם לומדים בכיתות שבהן ה]קירות בלויים, [הם] מקבלים את מה שהם צריכים וטוב להם.

דבריה של מגי מעידים על החשיבות הכבירה של ה-caring, אותה השתדלות מיוחדת לקבל, להכיל, לפתח ולטפח את התלמידים בני המעמדות השונים והוריהם. הורה זאת אף מתייחסת ל"דרך ארץ" שמפגין הצוות החינוכי כחשובה יותר ממשמית הקניית הידע לתלמידים. אנשי הצוות מודעים לחשיבות הטיפול המסור בתלמידים ובהיענות לצרכיהם הייחודיים והמאתגרים לעתים, הנובעים מההימצאות בפריפריה גיאוגרפית וחברתית ומהבדלי הרמות בין המעמדות ושלא צרכים רגשיים מורכבים של התלמידים והוריהם. יעקב, מורה ב"תורת משה", מסביר :

מה שמיוחד פה את המקום זה המסירות והאכפתיות של המלמדים, של הרבנים, כלפי התלמידים ואפשר לראות את זה ממש [כ]חשיבה באופן אישי על הפרט, איך להגיע לכולם [...]. אני חושב שזה בזכות זה שאתה משדר להם שכל מה שאתה רוצה זה שהם, הילדים האלה, ייצא מהם יום אחד משהו, משהו גדול. אם זה מה שאתה משדר להם, [אז] הם מוכנים לקבל את כל מה שמסביב, כל מה שכרוך מסביב. כלומר גם אם תיתן להם עונשים, הם יקבלו את זה בצורה נעימה וטובה יחסית. הם לא יתלהמו נגדך או מולך כי הם רואים שמה שנמצא מול העיניים שלך זה טובתם.

הכוונה המודעת לעודד ולטפח את התלמידים ממגוון המעמדות החברתיים ולדאוג לרווחתם משתקפת גם בדבריו של משה, מנהל בית הספר החרדי, המתוודה כי לעבודה החינוכית במוסד זה לא רק פאן לימודי אלא גם "פאן חברתי שמשקיעים בו הרבה, הכוונה לדרך [ראויה]". בדבריו של משה ניכר הזיהוי של ההיבט החברתי של מלאכת החינוך ב"תורת משה" עם חשיבה דואגת, חומלת, אכפתית ומכילה ביחס לציבור התלמידים וההורים על גווניו השונים. מגמה זו של זיהוי החברתי עם המכיל והדואג, מתבטאת באופן חד וברור במיוחד בדבריו של מאיר, סגן מנהל תלמוד התורה "תורת משה":

אנחנו כאן בבית הספר, המטרה [שלנו] היא להרגיש את התלמידים כמו הילדים האישיים שלך ממש כמו שאתה תרצה שהילדים שלך יצליחו. זה אותו דבר בדיוק. אין לנו עניין להשאיר שום ילד מאחור. תלמידים שיש להם קשיים, אנחנו נתמודד איתם, אנחנו נעזור להם בכל מה שאפשר כדי שהם יצליחו [...] אחשוב על תלמיד בבית או לא משנה איפה שאני נמצא, [אחשוב] איך אני יכול לקדם אותו, איך אני יכול לעזור לו. יש לו קשיים בבית שלו האישי שבגלל זה הוא לא מצליח להתקדם כאן. [אחשוב] איפה אני יכול לתת לו את החוזקות שלו שהוא יתקדם. אם אני לא אחשוב על זה מחוץ לשעות סל הלימודים, אז [זה] לא יצליח [...] [יש] דברים שהם לא סיפרו להורים שלהם אך הם סיפרו לנו כדי שנעזור להם כי הם סומכים עלינו בעיניים עצומות.

ניכר כי מאיר סגן-המנהל אינו מהסס לזהות את מלאכת החינוך עם אבהות מחבוקת ומכילה. הוא מחייב התייחסות לתלמיד הן בהקשר הלימודי והן בהקשר נרחב יותר, וזאת מתוך הבנה כי על הצוות החינוכי להימנע מראייה צרה של התלמיד בהקשר הבית ספרי בלבד, ולהתחשב בתנאי החיים של משפחתו, באתגרים המורכבים הניצבים בפניה ולספק לתלמיד אוזן קשבת ולב חומל ומכיל. גישת ה-caring אף יכולה להתבטא ב"תורת משה" ביתר שאת, לעומת בתי ספר ממלכתיים יהודיים וערביים, מאחר שהיא יכולה להתפרש על פני שעות לימוד רבות במיוחד. זאת מאחר שמספר שעות התקן השבועיות של מורים במערכת החינוך החרדי גדול יותר מבשאר מוסדות החינוך; ככל שלבית הספר ניתנות יותר שעות תקן, כך באפשרותו להעסיק יותר מורים ובכך לשפר את היחסים בין המורים והתלמידים (שיפר, 1998).

אך למרות האידיליה המצטיירת בראיונות עם הורים ומורים רבים במגוון בתי הספר, לא כל ההורים היהודים והערבים שופעים תשבות על תפקודו של הצוות החינוכי. לא כולם מרוצים ממידת ההכלה, הדאגה והאכפתיות של המורים. למעשה, המחקר מגלה כי חלק מההורים ב"נרקיסים" ו"אל-אמל", כמו גם חלק מאנשי הצוות החינוכי ומהתלמידים באותם מוסדות, אינו שותף לאהדה כלפי המורות כלל ועיקר. תהילה, למשל, היא אם לתלמיד ב"נרקיסים" הסבורה שהמורות בבית ספר יהודי חילוני זה אינן מתמודדות באופן ראוי ומושכל עם ילדים שהתנהגותם מאתגרת במיוחד את המערכת:

יש ילד שממש צועק, מקלל את המורה, מרים כיסא, זורק אבנים, וכאילו המורה אומרת, "עזבו אותו! הוא רוצה לצאת? שייצא!". ואז אתה מרגיש שהילד הולך לאיבוד, הוא לא מקבל שם שום דבר [...] הילדים שמוגדרים בסדר, יעני, שלא קיצוניים מדי, אתה רואה שמשקיעים בהם, שנותנים להם. וכאילו כשרואים מישהו שהוא קצת יותר קיצוני, [אז] מעדיפים לא להתעסק, יעני, "קח! תעשה מה שאתה רוצה! עזוב אותי בשקט!" [...] קצת מכעיס לראות שדווקא אלה שצריכים אתכן [המורות] באמת, אתן לא שם [בשבילן].

אף יועצות ב"נרקיסים" מאשרות שמיעוט מבין המורות אינו מסוגל להכיל תלמידים בעייתיים במיוחד מסוג זה:

יש מורות בודדות שאומרות, "הוא לא יכול להיות בכיתה כי הוא לא ברמה, הוא לא יכול להיות בכיתה שלי [...]. אין לו מה לעשות בכיתה הזו, הוא לא יגיע לשום מקום, זה לא המקום שלו, זה לא מתאים לו".

פזית, אימא לתלמיד, סבורה שהצוות החינוכי אינו משתדל להכיל את בנה הסובל מהפרעות קשב וריכוז. היא טוענת שהם אינם מבינים את הרקע המעמדי של המצוקה שלו, כלומר לא מצליחים לנקוט בגישה של caring ביחס למצב שלה כחסרת השכלה בסיסית. הדברים הנוקבים של פזית חושפים תנאים להיווצרות פערים המעיבים על ההישגים החינוכיים, ולכן בחרנו להביאם בהרחבה:

בית הספר ויתר על הבן שלי! [...] במקום אחר [...] עם עזרה ממש, הוא היה מצליח. אבל פה אף אחד לא נלחם בשבילו [...] אם הוא היה ילד שיושב על הטוסיק ורוצה ללמוד [אז לא הייתה] בעיה. [היו מלמדים] אותו. אבל ילד עם הפרעות קשב וריכוז, שלא יכול לשבת על הטוסיק וקשה לו ללמוד, אז לא יתאמצו עליו [...] [כאילו הן אומרות], "לא נורא, שישב ויתנדנד על הכיסא!" את מבינה?

פזית מצביעה בדבריה על גבולות ה-caring, על גבולות ההכלה, הנחשפים באמצעות האתגר המיוחד שמציבה התנהגותו של בנה ההיפר-אקטיבי בפני הצוות החינוכי. היא מוסיפה:

יש ילדים עם בעיה כמו של הבן שלי [...] שלהם לא נותנים את הכלים. להם לא באמת עוזרים [...] אני, במצב שלי, לא יכולה לעזור. יש הורים שכן עוזרים [...] אני לא למדתי, וזה הטעות שלי, ואני, אין לי איך לכפר על זה, באמת שאין לי [...] אבל אתם, המורים, איפה אתם?! תעזרו, תנסו, עוד פעם תנסו, אל תתייאשו, תביאו לו מורה אם צריך. תביאו לו מישהו שישב איתו אם צריך. זה לא מעניין אותי מה. תעשו משהו. הילד מגיע לבית ספר. הוא נקי הוא מסודר, הוא עם תרמיל, עם הכל, עם אוכל. "נד-נד-נד בכיסא, נגמר היום, ביי, ביי. לך, עוף למועדוניות", [הן כאילו אומרות לו] [...] מוותרים עליו [...] אני לא יודעת לקרוא [...] אני לא יודעת לכתוב, אני לא יודעת לעזור לבן שלי בשיעורים. אני מודה, אני אומרת את האמת. אתם לא יכולים לצפות ממני לשבת עם ילד [כ] שאין לי תשובות בשבילו [...] אבל אתם, בתור מחנכים ומורים, בואו תעזרו לי לעזור לבן שלי [...] המורה ויתרה. היא נותנת לו להתנדנד על הכיסא. אז הילד גם מוותר [...] אני מכירה את הילד שלי, הילד שלי לא יישב עם עוד כמה ילדים [...] אין לו ביטחון עצמי, הוא לא יושב עם ילדים. עכשיו, גם אם הוא רוצה לתת תשובה, גם אם הוא רוצה לענות על שאלה, הוא יתבייש כי יש ילדים מסביב [...] אני יודעת שאם יתנו לו לבד [אז] הוא יעשה, הוא יתאמץ. משהו יצא מזה. משהו קטן, אור בקצה המנהרה, משהו יהיה מזה [...] בכלל, ילד שעבר את כל מה שהוא עבר ואת כל מה שהוא חווה וראה... איפה אתם?! מה?! אתם נותנים לו לגדול ולגדול, אתם נותנים לו לגדול ככה על ריק, להתנדנד בכיסא וביי. תילחמו עליו!

דבריה הכואבים של פזית מבטאים כמיהה ל-caring, בעיקר במשמעות של אכפתיות, חמלה ואי-נטישה של ילד עם צרכים מיוחדים מסוימים, המתקשה להשתלב בכיתה, הן בשל קשייו האורגניים והן בשל מצוקתה הכלכלית, החברתית והתרבותית של אימו שלא זכתה להשכלה, ולפיכך היא

ניצבת חסרת אונים מול חוסר השיפור במצבו ההתנהגותי והלימודי של בנה. דבריה חושפים את הטראגיות של החיים בשולי החברה, בחלקיה המודרים והמוחלשים במיוחד.

האם מ"נרקיסים" רואה את בנה, שההתנתקות שלו מהמתרחש בשיעורים נותרת קבועה, ואולי אף מחריפה, וחשה כי אין מושיע. תחושת חוסר אונים זו מעידה על חשיבות ה-caring ועל ההשלכות הקשות של היעדר דאגה חומלת מספקת, לתחושתה, בקרב הצוות החינוכי, אם בשל חוסר בכלים מקצועיים להתמודד עמו, אם בשל ייאושם ממצבו ומהשפעתו על הכיתה, ואם, חלילה, בשל תיוגם של התלמיד ואימו על-ידי מורותיו כמשתייכים ל"קאסטה" נמוכה, כמעט "נגועה", ולפיכך "חסרי תקנה" שלא צפויה לחברה הישראלית בכללותה, ולצוות החינוכי ב"נרקיסים" בפרט, תועלת של ממש מקידומם.

אף כי חלק מהמרוואיינים מעידים על השתדלות של הצוותים החינוכיים בבתי הספר הנדונים להפגין caring, דהיינו יכולת הקשבה, קבלה, דאגה והתעניינות כנה בילדיהם ובשיפור מצבם, הרי שגישה הנובעת מתוך caring לא תמיד מצליחה לסייע בהקניית ואכיפת סטנדרטים של התנהגות, משמעת ושיתוף פעולה מצד התלמידים. בפועל, ההשתדלות להפגין caring אף לא תמיד מצליחה למנוע אנדרלמוסיה בכיתות. חלק מהורי התלמידים ב"אל-אמל" אינם מרוצים מאווירת הלימודים בבית הספר וטוענים כי הכיתות רועשות, לא-מסודרות, ותלמידים רבים אינם מתנהגים כראוי עקב תסכול הנובע מלקויות למידה ומבעיות התנהגותיות ורגשיות. הורים בבית ספר ממלכתי ערבי זה מציינים את האלימות בין התלמידים כמקור לדאגה. הם חשים שילדיהם אינם בטוחים מספיק בבית הספר, וחלקם אף מספרים בראיונות שהם לימדו את ילדיהם אומנויות לחימה על מנת שיוכלו להגן על עצמם מפני תלמידים תוקפניים.

ההורים ב"אל-אמל" אף טוענים שהשקעת המורים לא מצליחה לתוצאות הרצויות, וכי אם הם עצמם לא היו מעורבים בלימודים של ילדיהם, רמת ההישגים לא הייתה מספיק טובה. הם מאמינים שהדבר נובע מבעיות הקשורות בלמידה ובהוראה בבית הספר, שכל ה-caring והרצון הטוב מצד המורים אינם מצליחים לפתור: רמת לימודים והישגים נמוכה, מורים שאינם יודעים כיצד ללמד בצורה מספיק טובה או שאינם מסייעים מספיק לתלמידים מבחינה לימודית, וטיפול לא מספק של בית הספר בקשיים לימודיים ובאלימות. בניגוד לשביעות רצונם של חלק מהמרוואיינים, הרי שמחצית מההורים מ"אל-אמל" שהתראינו למחקר זה עומדים על כך שאין בבית הספר תקשורת ושיתוף-פעולה טובים דיים עם המורים, שאינם מעדכנים אותם באופן שגרתי לגבי המצב של ילדיהם או לגבי הדרישות והפעילויות השונות בבית הספר.

נוהא, אם לתלמיד בבית הספר, חושפת את סיפורו האישי של בנה, המעיד כי מאמצי ה-caring מצד המורים וההנהלה נוחלים צלחה מוגבלת וכי לעתים המצב החברתי המורכב בבית הספר גובר על מאמצים אלה:

הילד שלי חטף מכות וזה באמת פגע בי מאחר שראיתי כמה הוא נפגע, כשהוא סיפר לי איך ילד היכה אותו [...] פעמים רבות הוא מוכה על-ידי ילדים שלא מכבדים אותו, ואם אני מתקשרת למחנכת שלו, אז היא אומרת שאנו צריכים להיות סבלניים כי אוכלוסיית התלמידים אינה קלה. יש שם ילדים אלימים וילדים שנוטלים תרופות בקביעות. אך אני תמיד אומרת למורות, "זה לא ענייני אם יש אצלכם ילדים אלימים" כי הן צריכות לטפל בכך ולחנך את הילדים האלה או להשעות אותם מבית הספר.

דבריה של נוהא מצביעים על כך שעבודה חינוכית המבטאת caring עלולה שלא לסייע בפועל לתלמידים רגישים או מוחלשים במיוחד. המחנכת שהודתה בפני נוהא, שקצרה ידה מלהושיע, ביקשה, מחד, לגלות caring כלפי סבלה של האם, והודתה, מאידך, בכישלונה החינוכי כמי שאינה מצליחה לגרום לתלמידיה לגלות יותר caring כלפי חברם ולגרום להם להפסיק להתעלל בו. האם, מצדה, דורשת מהצוות החינוכי ב"אל-אמל" לגלות יותר caring כלפי בנה – ולהבטיח את שלומו – ואולי לגלות פחות caring כלפי "אוכלוסיית התלמידים הלא קלה" בבית הספר המתעמרת בבנה. פוליטיקה זו של ה-caring מעידה כי caring אינו בהכרח סגנון התנהגות פדגוגי הוליסטי המסייע בו בזמן לכולם, אלא כרוך לא אחת בתיעדוף, דירוג ולעתים שדרוג של תלמידים או קבוצות מסוימות על חשבון זולתם, הזוכה לפחות caring, אם בכלל. אלה שאינם זוכים ל-caring, או שאינם זוכים לו במידה מספקת, חייהם עלולים להיות גיהינום במערכת המגלה כלפיהם חוסר-סובלנות ואינה מצליחה לספק להם תחושת ביטחון ולתמוך בהם ובשונות שלהם מול גילוי העוינות הברוטליים היומיומיים.

4. סטיגמה (stigma) ותיוג שלילי (negative labelling)

קהילות בתי הספר הנדונות במחקר זה סובלות ממגוון תיוגים שליליים. העובדה שמדובר בתלמידים בני מעמד עובדים ועניים מהווה מקור לשפע של סטיגמות. הן החברה החרדית, הן החברה הערבית והן קבוצות של מהגרים סובלות מיחס סטיגמטורי למדי. השפה של מעמד העובדים מתויגת ככזאת המתאפיינת בקללות וצעקות. בהקשר החינוכי והבית ספרי, הורים בני המעמדות המוחלשים נתפסים לעתים קרובות למדי כבלתי כשירים וכמשפיעים לרעה על ילדיהם. חלק מהצוות החינוכי מייחס להם חוסר אמונה ביכולתם להצליח, ובכך מתייג אותם כסיבה לכישלון האקדמי של ילדיהם. מיוחסים להם פגמים הקשורים בחינוך, בשפה, בלבוש ובהתנהגות. איילת, מורה בבית הספר היהודי החילוני "נרקיסים" בעיר היהודית הצפונית תדהר, למשל, מייחסת לאנשים ממעמד העובדים רחמים עצמיים: "הם חיים ברחמים, כל העולם האישי שלהם זה רחמים". איה, אם לתלמיד בבית הספר, מאששת לכאורה את התיוג השלילי כשהיא מתוודה: "אם אני לא מסיימת את החודש אז אני עצבנית, ואם אני עצבנית, [אז] יש לזה השלכות על הילדים".

הניכור כלפי מעמד העובדים והעניים אף עלול לנבוע מהמראה החיצוני ומהלבוש של הילדים. גלית, אם לתלמיד ב"נרקיסים", מתארת את סלידתה מהלבוש של חלק מהתלמידים: "אני רואה איך ההורים מלבישים את הילדים [...] איך שמבגרים אותם כשהם עוד קטנים. הילדים שלי לעולם לא ילבשו משהו שהוא לא נוח להם, לעולם." הניכור אף עשוי להופיע כתחושת גועל גופנית, כאילו הגוף הנורמטיבי אינו יכול להכיל את העוני של האחר. אורנה, מורה ב"נרקיסים", מספרת על התחושה שהתעוררה אצלה כאשר ביקרה אצל משפחה ענייה: "רציתי להקיא".

הורים בני המעמד הבינוני, שילדיהם לומדים ב"נרקיסים", מייחסים למשפחות ממעמד העובדים והעניות את כישלון ילדיהן בלימודים. הם מייחסים את ההישגים הלימודיים הדלים הן למצבים הקשורים לעתים בעוני (אבטלה וחד-הורות), והן לתכונות ופגמים של אנשים ממעמדות נמוכים (חוסר אמונה בעצמם וחוסר מסוגלות הורית). משפחות חד הוריות סובלות מיחס סטיגמטורי מיוחד. המורה נעמי מציינת זאת כעובדה: "הוא לא מקבל את העזרה [...] היא לא יכולה לתת לו [...] היא חד הורית, היא גרה ביחד עם המשפחה שלה, עם ההורים שלה".

אורטל, אמא לילדים הלומדים ב"נרקיסים", קושרת בבירור בין אבטלה וכישלון הילדים: "יש הורים שהם לא עובדים אז בכלל לא מעניין אותם לקום בבוקר. אז הילדים מגיעים או בתשע או בעשר, [ולפעמים גם עושים להם הנחות, כאילו] טוב, אם קמו מאוחר, אז לא צריך להגיע לבית ספר. אז מה קורה לילדים האלה? איפה הם נשארים?!", היא שואלת ומשיבה: "מאחור!"

וויליאמס (Williams, 2009) טוען כי כדי לחקור מעמד חברתי באופן מלא, על החוקרים לבחון את הסטיגמות הן כ"חיצוניות" (כיצד קבוצות חברתית נראות על ידי אלו המחזיקים בסטיגמות) והן כ"פנימיות" (כיצד מושאי הסטיגמות מבינים ומתמודדים איתן). במקרה של בית הספר היהודי החילוני "נרקיסים", הסטיגמה מוצמדת לבני מעמד העובדים והעניינים אף על-ידי חלק מאנשי הצוות החינוכי. מורות מ"נרקיסים" מפנות אצבע מאשימה כלפי ההורים והילדים בכל הקשור להישגים אקדמיים נמוכים. הן מאשימות אותם בדימוי העצמי הנמוך של צאצאיהם, ובחוסר אמונה ביכולתם להצליח בבית הספר.

המורה נעמי מספרת על הורים שהביעו באוזניה חוסר תקווה לגבי העתיד הצפוי לילדיהם: "קיבלתי מאחת האימהות תשובה של 'עזבי, הוא גם ככה לא יהיה פרופסור, אז תני לו לטייל בחוץ'. זאת תשובה של אימא?!". נעמי מספרת על אב ל אחד מתלמידיה שאינו מצפה מבנו אלא לעבוד בעתיד בעבודה פשוטה: "[האבא אמר לי], 'הוא [הבן] ימצא את עצמו. אז הוא יעבוד בסופר, הוא ינקה את הרחובות, בסדר, לא נורא!'. המורה אורנה מדגישה כי הן ההורים והן התלמידים לא מאמינים ביכולתם להצליח: "ילד אחד אמר לי, 'מה השאיפה? מה אני רוצה להיות כשאהיה גדול? מובטל!'. הסטיגמות הקשות, המתבטאות בהתרשמויותיהם של אנשי הצוות החינוכי, אף נוגעות לשפה שבה משתמשים התלמידים והוריהם בני המעמדות המוחלשים. באופן מובהק, שפתם מתויגת כנמוכה ולא ראויה. המשתתפים מ"נרקיסים" אפיינו אותה כמרובת "קללות וצעקות". רומי, תלמידה בבית הספר, אומרת: "האמת [היא] שאני שומעת ילדים מקללים מאוד [...] כאילו, ברור שיש גם ילדים כאלה, אבל [כאן] זה בצורה יותר בוטה". תהילה, אף היא תלמידה ב"נרקיסים", טוענת: "כך היו את ההורים שהם המוניים כאלה, שצועקים...". המורה נעמי אף שוללת לחלוטין את שפת מעמד העובדים ואינה רואה בה שפה כלל אלא סוג של דיבור אליים: "מדברים בשפה לא שפה. משתמשים הרבה באלימות מילולית ו[ב]אלימות פיזית כי זו השפה שלהם".

אחדים מהמשתתפים מ"נרקיסים" אף מטילים ספק במוסריות של אנשים ממעמדות נמוכים. לדעתם, מעמד העובדים ועניים מתחזים למיסכנים כדי לנצל את החברה. המורה איילת מאשימה: "הם עובדים בסבל של עצמם!" זיוה, אף היא מורה ב"נרקיסים", מטילה ספק בסבלם של תלמידים ממוצא יהודי-אתיופי וקובעת כי הגזענות והאפליה, המופנות כלפי אנשים ממוצא אתיופי, אינן אלא "הרגשה": "[ה]אוכלוסייה האתיופית תמיד מרגישים מקופחים, לא משנה מה לא תעשה, הם תמיד ירגישו גזענות [...] זה פשוט מטריף [...] הם כל הזמן רוכבים על המיסכנות".

בנוסף למיחזור ההכפשות שהעניינים אשמים במצבם ומנצלים מצב זה בציניות לתועלתם, אחדים מהמרוואיינים מבית הספר "נרקיסים" אף מערערים על יכולתם או כשירותם של נשים וגברים ממעמד העובדים והעניים להיות הורים. אפרת, אישה מהמעמד הבינוני שילדיה לומדים ב"נרקיסים", אומרת: "יש נגיד ילד שאימא שלו עם שבעה ילדים. [ואז] הגיע [...] בן זוג חדש, והילדים? פיזרה אותם בפנימיות [...] ו[יש] איזה אבא [ש]הרג את אימא...". המורה איילת מבקרת בחריפות את הקשר בין ההורים וילדיהם. היא מציינת כי זהו קשר הדומה יותר לקשר שמתקיים בין בעלי חיים והצאצאים שהם "משריצים":

האימא מייצרת ילדים [...] [לאחר] כל תינוק שנולד, את [אחיו] הגדולים היא שולחת לפנימיות... [במשפחה של מעמד עובדים] מצטרפים תינוקות [למשפחה], ברוך השם, קצת יותר מדי... [יש] הרצה לצורך המשכיות בלבד ולא לצורך חינוך.

דבריה של אשת החינוך מ"נרקיסים" ממחישים דה-הומניזציה של ממש של הילדים בני מעמד העובדים והעניים תוך השוואתם הבוטה ל"שרצים" ו"מושרצים". העוני והיעדר ההשכלה נתפסים על-ידי מורה זו כסממנים של פגיעה באנושיות, במהוגנות ובהוגנות וחוסר אחריות להתפתחותם ועתידם של ילדי מעמד זה. הכפשותיה של המורה איילת ממחישות את האופן שבו העניים נתפסים על-ידי המעמדות המבוססים. מחקרים קובעים כי המבוססים מתייחסים לחסרי-האמצעים לא רק שונים וכנחותים מהם, אלא גם ככאלה שהעוני טבוע כה עמוק באישיותם, בגופם בערכיהם ובהתנהגותם עד שלא ניתן להפריד בין הדמויות, הסובייקטים ומצבם הכלכלי והתרבותי (Cohen et al., 2017).

אך תיקי, סייעת העובדת ב"נרקיסים", אינה מזדהה עם היחס המתנשא של חלק מהצוות החינוכי בבית הספר כלפי תושבי שכונת תדהר. תיקי מסרבת להתנכר לתושבי שכונתה: "בעיני אנשי תדהר [העיר], אנחנו [משכונת תדהר הוותיקה נחשבים ל] תת-רמה". תיקי מתארת בכאב את ההתנשאות שממנה סובלים אנשי השכונה: "[בעיני תושבי העיר], בתדהר הוותיקה גרים כל המיסכנים שאין להם כסף, אלה שגרים בדירות עמידר. ככה הם רואים אותנו פה". הסייעת שולה קובלת אף היא על כך שבני המעמד הבינוני מתייגים באופן שלילי את הילדים של מעמד העובדים והעניים: "אז ישנם אנשים שחושבים שילדי תדהר הוותיקה הם [נחותים]...". תהילה, סטודנטית העובדת ב"נרקיסים", מודעת לסטיגמות שקיימות אצל מעמד הביניים ביחס למעמד העובדים, והיא מגדירה אותן כ"שמועות": "אתה לא תשמע איזושהי מילה טובה [על מעמד עובדים]. יש שמועות שהמשכל שלהם מתחת לממוצע [...] שהם [...] ברברים".

בה בעת, חלק מהמשתתפים מ"נרקיסים" מבטאים גאווה מקומית ומתנגדים לביזויים. כך למשל הסייעת שולה מגינה על שכונה זו ומבקשת להזים את הסטיגמות והתייגים השליליים: "היום תגיד לי לקנות דירה בתדהר העיר, אין סיכוי. מה פתאום [...] אני אוהבת את הבית שלי, אני אוהבת את השכונה, היא שקטה. לא יודעת, טוב לי שם".

רינה, אם לילדים הלומדים ב"נרקיסים", משבחת את העזרה ההדדית המתקיימת בין משפחות שילדיהן לומדים בבית הספר:

יש הורים שמתנדבים להשלים 20, 30 או 40 [ש"ח], כל אחד לפי יכולתו. התנדבותי, השלמתי עוד 30 שקלים. בבקשה, לא נביך את אותו ילד או את אותה אימא [...] ובאמת כולם מגובשים, ואין מה להגיד, אחד בשביל השני שם [...] אין בבית ספר, כאילו, 'הנה, יש לי את הנעלי ספורט ... לא יודעת, הכי יקרים, אז אני [שווה] יותר'. לא, אין את זה בכלל. אין. אין. לא שמעתי בחיים שהיה דבר כזה או שהילד שלי בא ואמר 'תיקני לי את זה כדי שאני אחשב למקובל'. אין דבר כזה. אין.

דבריה של שולה מתייחסים הן לסולידריות בין-מעמדית, בין בני המעמד הבינוני ובני מעמדות מוחלשים, והן לסולידריות תוך-מעמדית בקרב התלמידים העניים והוריהם, המסייעים זה לזה בעת מצוקה ומסייעים להישרדותם ההדדית. בדומה, הסייעת שולה מדגישה אף היא שנשים וילדים ממעמד העובדים הנם טובי לב ונדיבים: "אנשים [בשכונה] באמת נורא טובים, אכפתיים [...] מה שחשוב זה היכולת והרצון [ל]נתינה".

לעומת מגמות של התנשאות כלפי תלמידים ממשפחות מעוטות אמצעים, שהוריהם קשי יום, חלק מההורים תומכים דווקא באמפתיה והתקרבות למוחלשים, הזדהות עמם ותחושת ניכור דווקא כלפי המעמדות החזקים יותר ותחושת האדנות שהם מפגינים. מיכל, אם לילדים הלומדים בבית ספר ממלכתי חילוני יהודי זה, מספרת על אם אחרת שמבקשת להעביר את בתה לבית הספר "נרקיסים" כי היא מאסה ב"סנוביות" של הילדים בני המעמד הבינוני ובהשלכותיה השליליות על החינוך המוסרי שהיא מבקשת להקנות לילדיה:

התקשרה אלי משהי [...] לשאול אותי, איך "נרקיסים", כי היא רוצה להעביר אותה [את בתה] [...] בגלל [...] שהילדים שם [בבית ספר אחר בתדהר] הם אכזריים [...] הם קצת סנובים עם האף קצת למעלה [...] [לעומת זאת] אנשים שהם באים מהאוכלוסייה פה, מהסביבה פה, הם אנשים פשוטים יותר [...] [עדיפה] פשטות, אני לא חושבת שילדים צריכים להעסיק את הראש שלהם בדברים האלה.

נוכח הניכור וההתנשאות המעמדיים, אף הורים בבית הספר החרדי "תורת משה" מביעים גאווה וסיפוק בהשתייכותם למעמד העובדים.

מגי, אם לתלמיד ב"תורת משה", אף רואה בחיים בעוני סוג של הקרבה עילאית הנובעת מבחירה אידיאולוגית מודעת להתמסר באופן מוחלט ללימוד תורה, על אף ההשלכות הסוציאקונומיות הנלוות לבחירה זו:

רוב האברכים במדינת ישראל חיים ברמה ממוצעת ומטה. וזה מתוך בחירה, שוב, [זה] חשוב לי [שיתמסרו ללימוד תורה]. התקשורת מייצגת משהו ולפעמים זה [באופן] כל כך לא נכון. [התקשורת טוענת] שאנחנו [בני משפחותיהם של האברכים] לא משלמים מיסים [...] יכול להיות ש[גם] בגלל שבתלמוד התורה מרוחק ופחות מושקע, וילדים מכל מיני סגנונות [לומדים בו], הרבה פחות רוצים לבוא ללמוד שם [...] אז [מבחינתי] תן לי לחיות בעוני. [אני ענייה] אבל טוב לי בלב, [וזה עדיף] מאשר לחיות בעושר כשאתה לא שמח.

מגי מודעת לתיוג השלילי של חרדים שתורתם-אומנותם כמי שדנים את עצמם ומשפחותיהם לעוני קשה. היא מתמודדת עם תיוג שלילי זה באמצעות הפרדה בין חוסר חומרי ושכר רוחני, ועומדת על כך שייטכנו אושר ושמחה גם כשחסרי האמצעים נאלצים להתמודד באופן יומיומי עם קשיי הישרדות. אף גדעון, אב לתלמיד ב"תורת משה", תוקף את תיוגם השלילי של החרדים בכלל, והאברכים המשתקעים בלימוד תורה בפרט, על-ידי התקשורת. הוא מדבר בלשון סגי נהור על התיוג הבעייתי: "בסדר, הנה אתה רואה שהם מחלקים לנו כסף בחינם, בתקשורת".

הורים אלה מתמודדים עם הסטריאוטיפים השליליים באמצעות הדגשת הפער שבין התקשורת החילונית ובין מציאות חייהם של ההורים החרדים בני השכבות הסוציאקונומיות הנמוכות. הם

מודעים ליחסי הגומלין המורכבים בין האופן שבו נתפסת האוכלוסייה החרדית בעיני חלקים מהחברה הישראלית החילונית ואמצעי התקשורת שלה, ובין מאפייניו הגיאוגרפיים, הדמוגרפיים והסוציאקונומיים של תלמוד התורה שבו לומדים ילדיהם והאתגרים הניצבים, בשל כך, בפני התלמידים, ההורים והצוות החינוכי ב"תורת משה".

5. לחץ על הצוות החינוכי (school staff under pressure)

הצוות החינוכי בבתי הספר נמצא תחת לחצים מסוגים אחדים. מיעוט תלמידים ואף איומי סגירה מהווים מקור ללחץ שבו נתונות מורות החרדות לפרנסתן. לחץ מסוג אחר מופנה כלפי המורות מצד ההנהלה לשיפור הישגי התלמידים. לחץ נוסף נובע מתנאי העבודה הקשים: מחסור במשאבים, מבנים מוזנחים וכו'.

בראיונות שהתבצעו ב"נרקיסים" מתבטאת דאגה רבה מצד הצוות החינוכי בבית ספר ממלכתי חילוני יהודי זה לצרכים חומריים ורגשיים של התלמידים העניים. תיקי, סייעת בבית הספר, מספרת: "לילד ההוא אין מחברת? אנחנו הולכות למחסן ולוקחות. [עבור] ילדים שבאים לבית ספר בלי אוכל אנחנו מחזיקים במקרר לחם וגבינה [...] [כאשר] ילד בא עם נעל קרועה [...] המנהלת הלכה [ו]קנתה לו נעלי ספורט". גם הילי, סטודנטית העובדת ב"נרקיסים", גאה בעזרה החומרית שמושיט הצוות לאוכלוסיית התלמידים והוריהם:

למשפחות עניות לדעתי הם דואגים כאן. [הם מטפלים] כל כך הרבה בנושא הזה. יש להם לדעתי חדר של ביגוד [...] תלמידה היא נפלה ונהייתה כולה בוך, ואז היא הלכה למזכירות [ו]הם החליפו לה [...] יש להם תקציב מסוים ל[קניית] אוכל [כדי לתת] לתלמידים שאין להם.

אי הביטחון התזונתי והקשיים הכלכליים המשמעותיים עמם מתמודדים חלק מתלמידי בית הספר, הנמנים עם השכבות העניות ביותר, יוצרים לחץ בקרב הצוות החינוכי בשל מחויבותו המוסרית והמצפונית שלא לעמוד מנגד ולהקל על סבלם. לחץ שנוצר אצל הצוות החינוכי עקב רעב וקשיים ברכישת ביגוד בסיסי אצל התלמידים, נוסף הלחץ הכלכלי על בית הספר, שנדרש לאתר משאבים, מתוך תקציבו המצומצם, כדי לממן אספקה דחופה של מזון וביגוד לתלמידים נזקקים במיוחד. אך הדאגה של הצוות החינוכי לרווחתם החומרית של התלמידים מלווה בדאגתם של אנשי הצוות לספק רווחה רגשית לתלמידים. אורנה, מורה ב"נרקיסים", מסבירה כי הסביבה המשפחתית והסביבה הלימודית אינן מנותקות זו בזו: "מה שהם חווים בבית, הם לא יכולים לנתק [ממה שהם מביאים] לכאן. אנחנו מנסים להכיל גם את זה". הכלה הן של הקשיים של תלמידים אלה בכיתה, והן של הקשיים שהם חווים בבית, מייצרת לחץ כפול על צוות המורות הנאלצות לפעול בו בזמן בכמה חזיתות ולספק מענה למגוון צרכים, קשיים, תסכולים וחסכים הקשורים בסביבות השונות ובאתגרים הייחודיים להן.

לחץ כפול זה, אף מתווספים לעתים לחצים מצד ההורים. בתלמוד התורה "תורת משה" האימהות בדרך-כלל מרוצות מהתפקוד של המורים ואינן חפצות להכביד על הלחצים המקצועיים שבהם הם נתונים. מרים, אמא לתלמיד בבית הספר, מגלה הבנה כלפי המחנכים: "אין להם הרבה תקציב, תאמין לי, לתלמוד התורה. זה כמה שאין בו הרבה תלמידים, [כך גם] אין הרבה תקציב בכלל, והם עובדים במסירות". לעומת זאת, הצוות החינוכי בבית הספר החילוני "נרקיסים" נתקל בתגובות

מעורבות מצד הורי התלמידים. לצד ביטויים רבים של הערכה ואמון כלפי בית הספר, חלק מהאימהות מביעות ביקורת כלפי הצוות החינוכי בכלל והמורות המקצועיות בפרט. ליבי, אימא לתלמיד ב"נרקיסים", מתלוננת על אלימות רבה בקרב התלמידים ומאשימה בכלל את הצוות החינוכי: "אני קצת מתבאסת שפתאום יש יותר אלימות. המורה היא פחות [סמכותית]". אורטל, אמא נוספת, טוענת כי המורות ותיקות ועייפות ולפיכך אין להן סבלנות לילדים:

המורות שמה [ב"נרקיסים"] כבר הגיעו לגיל פרישה, והן ממשיכות ללמד, וכנראה עייפות החומר שמה [...] הן לא מלמדות בחשק. הן מלמדות בעצבים. אין להן סבלנות לילדים שהם טיפה יותר חלשים.

אימהות אלה טוענות כי חלק מהצוות החינוכי כולל מורות מבוגרות המתקשות להתמודד עם הלחצים הכרוכים בהתמודדות עם אוכלוסייה הטרוגנית, שחלקה נמנה עם השכבות המוחלשות ביותר בחברה הישראלית, ובמיוחד עם תלמידים פורקי עול ותלמידים המתקשים במיוחד בלימודיהם. הקשיים המיוחדים הנלווים לחינוך בני מעמד העובדים והעניים, ולבעיות משמעת ולקויות למידה של חלקם, אף מתבטאים בדו"חות התצפית. התצפיות שנערכו ב"נרקיסים" מאשרות כי לפעמים המורות ניצבות חסרות אוניס מול ילדים הקוראים תיגר בגלוי על סמכותן. אחת התצפיות מגלה: "המורה מצווה על ל' לעבור לכיסא אחר. ל' מסרבת. המורה נכנעת". תצפית נוספת בכיתה ב"נרקיסים" מדווחת: "ע' נכנס לכיתה [...] המורה מנסה להושיב את ע' בכיסא שונה מזה בו ישב, אך הוא מסרב. המורה מוותרת". מחד, ייתכן שהמורות מוותרות מאחר שאינן מיטיבות לעמוד בלחץ הכרוך בהתמודדות עם תלמידים פורקי עול וסרבניים. מאידך, ייתכן שהמורות מוותרות באופן מודע ומושכל, ומוכנות על למחול על כבודן, על מנת שלא לפגוע במהלך התקין של השיעור ובמשימה החשובה יותר לטעמן של הקניית ידע לכיתה ההטרוגנית במסגרת הזמן המצומצמת תוך הימנעות מעצירה של השיעור העלולה להגביר את לחץ הזמן. ייתכן כי תסכולם של ההורים המבקרים את המורות על כך שהן נכנעות ללחצים נובע מהנחת יסוד בעייתית שבית ספר המשרת את מעמד העובדים והעניים אינו מסוגל לספק יותר מ"שירותים דלים לבעלי אמצעים דלים" ("Poor services for poor people") (Bourdieu & Passeron, 1970).

תסכולם של ההורים נובע בין השאר מנטייתן של חלק מהמורות ב"נרקיסים" להבליג על הפרעות למהלך השיעור. אימהות רבות ב"נרקיסים" זועמות על המורות שאינן מטפלות לטענתן באופן נכון באלימות בקרב הילדים. אפרת, אחת האימהות, מציינת: "יש ילדים שבסוף היום כנראה כבר לא מתפקדים. המורות נאלצות לעשות איזשהם שינויים שכנראה פוגעים בלימודים". איה, אם לילדים הלומדים במוסד זה, מגלה הבנה מסוימת למצוקתו של הצוות החינוכי בבואו לטפל בבעיות של אלימות:

יש מגמה של אלימות אבל, עוד הפעם, זה דבר גורר דבר כי אם המורה חצי מהשיעור מתעסקת בלהרגיע אותך או אותי, אז שאר התלמידים, מה עושים? משתעממים, מדברים, לא משנה מה הם עושים, אבל לא לומדים.

איה לא מאשימה את המורים בהבלגה רשלנית על התנהגות נטולת רסן של תלמידים, אלא מנסה להסביר את הדינמיקה הבעייתית שנוצרת דווקא כתוצאה מטיפולם המידי בבעיות התנהגות. כאשר מורה מטפל בבעיית אלימות שהתעוררה בשיעור, שאר התלמידים בכיתה מגיבים בזלזול ופורמים אף הם את הסדר, ויש להניח כי הלחץ שבו נתונה המורה גובר עוד יותר.

הקצנה של הלחץ המופעל על המורים מתרחשת אף בשל חוסר גיבוי מצד חלק מההורים, שממהרים להאשים אותן ב"חוסר מקצועיות" מאחר שלדעתם הן נוטות להטיל את האשמה על הילדים שלא בצדק. איה מספרת: "למורה שלו [של הבן שלי] תמיד יש תלונות לגביו. כאילו כל מה שהוא יעשה [...] המורה, במקום להרים אותו ולתת לו את המקום שלו, פשוט מאבדת אותו". יוספה מבקרת את גישתה של אחת המורות כלפי בתה: "הרגשתי את זה עם מירית. פשוט המחנכת ויתרה עליה. ומבחינתי, מחנך שמוותר על תלמיד שלו הוא לא מחנך טוב ולא מגיע לו לחנך. צריך פשוט לא לוותר על אף ילד".

הלחץ שבו נתונות המורות, הנאלצות להתמודד עם תלמידים שלעיתים מזלזלים בהן ופורעים את הסדר כאוות נפשם, מצד אחד, ועם ההורים שלעיתים לא מכבדים את סמכותן, מגבות את הילדים המפריעים ומאשימים אותן ב"ויתור" על הילד הבעייתי, מצד שני, מוביל להתפרצויות של תסכול וזעם מצד המורות. בתצפיות אחדות נצפו מורות שמאבדות את שלוות רוחן. אחת התצפיתניות מדווחת: "מ' עסוקה בהרגעת הכיתה. צועקת, מרימה את עוצמת הקול. היא משקפת לילדים את ההתנהגות הלא ראויה שלהם. הילדים מבקשים לדבר. מ' שואלת, 'על מה דיברנו בשיעור האחרון?' הילדים צועקים ומ' נוזפת בהם". תצפית נוספת חושפת אף היא התנהלות אגרסיבית בין התלמידים ובינם לבין המורה: "הילדים מדברים בינם לבין עצמם בצעקות. ט' מגבירה את הקול, נוזפת בילד, מדליקה ומכבה את האור. לרגעים, הדיבור שלה נחנק".

אוכלוסייה הטרוגנית, הכוללת בין השאר ילדים למשפחות קשות-יום, מעוטות יכולת ולעיתים אף מעורבות בעבריינות, מציבה אתגרים מורכבים אף בפני מורים בבית הספר הממלכתי הערבי "אל-אמל" המתוודים כי הם סובלים מסטרס, עומס ועבודת יתר. חלק מהמורים מעידים על עצמם שהם עייפים, שחוקים, מתוסכלים וחסרי תקווה, ואף אינם רואים סיכוי כלשהו שהמצב ישתפר. שליש מהמורים שהתראינו למחקר זה מסבירים שהעבודה עם אוכלוסיית התלמידים הקשה מצריכה מידה רבה של אמפתיה, הכלה, סבלנות, הבנה וקשב, והדבר מחייב להשקיע אנרגיה רבה.

בנוסף, חלק מהמורים ב"אל-אמל" חשים כי בבית הספר מתקיימות יותר מדי תוכניות והכשרות פדגוגיות, ואלה מצריכות עבודה נוספת, מעבר לשעות העבודה, על חשבון הזמן שהם מבקשים להקדיש למשפחותיהם. מורים אלה חשים שהמנהלת אינה מכבדת, מעריכה או בוטחת בהם, ושהיא לא מתחשבת בדעתם ובצרכיהם. יתרה מזו, הם חשים שהיא לא תומכת או מגבה אותם כאשר הם מתמודדים עם סטודנטים והוריהם.

חנין, מורה ב"אל-אמל", מתוודה שעולים בראשה הרהורי פרישה:

אני מקווה לעשות שינוי מקצועי מאחר שאני לא מוצאת עצמי בתחום הזה [...] אנחנו עובדים תחת לחץ רב ואנחנו נאלצים להתמודד עם דברים רבים מאוד. דורשים מאיתנו המון. יש לנו הרבה הכשרות ומשימות וכל אחת מהן דורשת תיעוד שמצריך הרבה מאמצים וזמן. אין לנו חיים בכלל. אם אין לך חיים משלך, איך את יכולה לתרום ולתת לזולת? המנהלת באמת מעמיסה עלינו יותר מדי. אנחנו חשים חסרי מוטיבציה. בנוסף לדרישות של המנהלת, התלמידים קשים מאוד [...] אין לך רגע פנוי. את צריכה לעבוד כל רגע בבית הספר. אני גם

לוקחת את העבודה הבייתה. למזלי, הילדים שלי גדולים, ועדיין הם אומרים לי, "אנחנו רוצים שתשבי איתנו כשכל המשפחה מתאספת". אני תמיד ליד המחשב ואין לי זמן למשפחה [...] התלמידים קשים מאוד. הם לא אוהבים ללמוד.

חנין מלינה הן על עומס עבודה "רגיל" במערכת החינוך הישראלית, שעלול להיות כבד, והן על עומס רב מיוחד הנובע מההתמודדות עם תלמידים קשים וחסרי מוטיבציה, כמו גם מדרישות מוגזמות לכאורה מצד מנהלת בית הספר. למרות שהמורים ב"אל-אמל" אינם מתייחסים לכך ישירות, התחלופה של מורים בבית הספר, שמבצעת המנהלת, יוצרת אצלם סטרס ותחושה של אי ביטחון תעסוקתי.

מורים מדווחים שהם מצליחים לשרוד במוסד זה לא יותר מארבע שנים בממוצע. חשוב לשים לב, בהקשר זה, שבצפון מדינת ישראל יש הרבה פחות היצע מאשר ביקוש של משרות למורים ערביים. רבים מתגוררים בצפון אך עובדים במשך השבוע בבתי ספר דרום, היכן שהאוכלוסייה הערבית פחות משכילה ופחות מורים ערבים מתחרים על כל מישרה פנויה. בבתי ספר ערביים בצפון יש רשימות המתנה ארוכות מאוד, כשלעיתים ההמתנה למישרה פנויה עלולה להימשך שנים. מישרות בבתי הספר הערביים באזור הצפון הן נדירות ונחשקות, והחשש לאבד מישרה ב"אל-אמל", אם לא יצליחו לעמוד בדרישות, גורם ללחץ רב בקרב המורים. זאת בנוסף להתמודדותם היומיומית הקשה עם הורים שאינם מתעניינים בלימודים של ילדיהם ואינם משתפים פעולה עם הצוות החינוכי.

בצד החשש שמא המורות לא יעמדו בלחצים מצד התלמידים, ההורים וההנהלה ויפרשו ממלאכת החינוך, אף קיים לחץ "מלמטה" מצד הורים מבוססים יותר העשויים לחפש אחר תחליף חינוכי לילדיהם הלומדים בבית ספר "אל-אמל" שבו מדיניות הקבלה אינקלוסיבית מאוד ואוכלוסיית תלמידיו הטרוגנית למדי וכוללת אף משפחות המצויות בשוליים החברתיים המודרים והמוזנחים ביותר של המגזר הערבי. חרבון (Harboun, 2015) קובעת כי קיימת "בריחה" הולכת וגדלה של מעמדות הביניים מהחינוך הממלכתי הערבי למסגרות אלטרנטיביות שכן ההורים הערבים המבוססים יותר מבקשים להפריד את ילדיהם מבני המעמדות המוחלשים.

אם כך, הלחץ המופעל על הצוות החינוכי בבתי הספר הנדונים הנו רב-שכבתי ורב-כיווני ונובע ממיקומם של המורים בתוך, בין ההנהלה, התלמידים וההורים, כאשר כל אחד מגורמים אלה תובע את חלקו וטיפול בדרישותיו מצריך השקעת זמן ומאמצים רבים. נראה כי לחצים אלה מתעצמים עקב הייחודיות של אוכלוסיות התלמידים בבתי הספר הנדונים, שהן הטרוגניות וכוללות בין השאר ילדים ממשפחות שהודרו אל שולי החברה ומשקיעות את עיקר זמןן ומרצן במאמצי ההישרדות, ופחות בעידוד ילדיהם ללמוד, להשכיל ולשפר את מעמדם החברתי. התסכול מכך שההשקעה הרבה נתקלת לעתים בזלזול מצד התלמידים, מחד, ואינה זוכה להוקרה הראויה מצד ההנהלה, מאידך, מוביל חלק מהמורות לשקול ברצינות הסבה מקצועית, כלומר להרהר בעזיבת מערכת החינוך וחיפוש אחר עתיד טוב יותר במערכות אחרות.

דיון

מחקר זה מתמקד בשלושה בתי ספר מהפריפריה הגיאוגרפית והחברתית המשרתים אוכלוסיות ממעמד העובדים ועניים: בית ספר "אל-אמל" (שם בדוי) הממלכתי ערבי, בית ספר "נרקיסים" (שם בדוי) הממלכתי היהודי החילוני, ותלמוד התורה החרדי "תורת משה" (שם בדוי). המחקר מבקש

לחשוף היבטים שונים של כל אחד מבתי ספר אלה על-מנת לעמוד על התנאים שבהם מתפתחים פערים בהישגים החינוכיים. הכוונה היא להבין את מקור אי-השוויון בין הישגי התלמידים בבתי הספר, המשרתים אוכלוסיות מוחלשות ותלמידים ממעמד הביניים באמצעות התמקדות בחוויית החברות בקהילת בית הספר, הכוללת מנהלים, מורים והורים. האינקלוסיביות של בתי הספר שחקרנו מהווה מאפיין קריטי להבנתם, ומאפשרת למתבונן מבחוץ להעריך את עבודתם של המורות והצוות החינוכי. אינקלוסיביות זו דורשת מאמץ חינוכי של הכלה ושל caring. מאמץ זה נמצא בראש סדר העדיפויות ועלול לבוא על חשבון מאמצי ההוראה של המורות.

מרבית המחקרים על בתי ספר ישראלים נערכו במסגרת שתי פרדיגמות: הפרדיגמה הפדגוגית והפרדיגמה הביקורתית. המחקר הנוכחי מבקש להתוות דרך שלישית בחקר בתי הספר בישראל, המשלבת בין שתי הפרדיגמות. מחקרנו מאמץ את הנחות היסוד והאידיאולוגיה של הגישה הביקורתית מחד, ואת האמפיריות של הגישה הפדגוגית, מאידך.

על-מנת לספק מבט כולל, מושכל ומעמיק על נושא זה, בחרנו להציג את הממצאים הנוגעים לבתי-ספר משלושה הסוגים – בית-ספר ממלכתי יהודי חילוני, בית-ספר יהודי חרדי עצמאי ובית-ספר ממלכתי ערבי – באופן השוואתי על-ידי "חתכי רוחב" המתייחסים לחמש תמות מרכזיות הזוכות להתייחסויות שונות ומגוונות, ולעתים אף סותרות, בראיונות שנערכו בקרב מורים והורים בבתי-הספר בשלושת המגזרים השונים: אינקלוסיביות (inclusiveness), הטרוגניות (heterogeneity), caring (דאגה, טיפול והכלה), סטיגמה (stigma) ותיוג שלילי (negative labelling), ולחץ על הצוות החינוכי (school staff under pressure).

מבחינת **האינקלוסיביות (inclusiveness)**, גילינו שמורים ואנשי צוות בבתי ספר המשתייכים לשלושת המגזרים – היהודי הממלכתי, היהודי החרדי והערבי הממלכתי – נוטים לשבח את המדיניות החינוכית והחברתית הזאת ומתייחסים להכלה (inclusion) כערך חיובי וחיוני. בה בעת, הורי התלמידים מבטאים שלל עמדות, לעתים סותרות, ביחס למדיניות ההכלה ולהשלכות המגוונות שלה על איכות ההוראה, טיב החוויה הלימודית, מידת שביעות הרצון של צאצאיהם והשפעתה על סטנדרטים של התנהגות ומשמעת במוסדות החינוך השונים.

בניגוד לתמיכתם הבלתי מסויגת של הורים רבים ומורים בפתיחת שערי בתי הספר לכל, חלק מההורים אינם שבעי רצון ממדיניות הקבלה, האינקלוסיבית מדי לטעמם. אלה משתמשים במושגים כמו "אוכלוסייה לא פשוטה", "ערסים" ו"חצופים" כשהם מתארים את הוריהם של תלמידים משכבות מוחלשות, שקיימים ניגודים משמעותיים בין קוד ההתנהגות המעמדי שלהם וזה של אנשי המעמד הבינוני. אף ייתכן כי האתגרים החברתיים הייחודיים, הנובעים מהגישה האינקלוסיבית, תורמים לשכיחותן של בעיות משמעת בקרב התלמידים.

ההכלה נתקלת בקשיים יומיומיים הנובעים מהמצב הפיזי הירוד של המבנים בחלק ממוסדות החינוך הנדונים. בעוד בבתי הספר היהודיים הנזכרים במחקר זה, התנאים החומריים עלובים לכאורה, הרי שלא ניכרת בהם מצוקה קיצונית בחדרי לימוד והמבנים נבנו (אף אם לפני שנים רבות) באופן המתאים לפעילות חינוכית. לעומת זאת, אי ההתאמה בין המבנה של בית הספר הממלכתי הערבי ובין הלימודים, הגורמת לקשיים, מועקה ותסכול בקרב הצוות החינוכי והתלמידים כאחד. באשר ל**הטרוגניות (heterogeneity)**, בבתי הספר שנחקרו ניכר מגוון של השתייכויות אתניות, רמות של דתיות, קשיים רגשיים ויכולות הלימודיות של התלמידים. המדיניות האינקלוסיבית ב"נרקסיים", "תורת משה" ו"אל-אמל" מייצרת ומגבירה את הטרוגניות בקרב אוכלוסיות

התלמידים והוריהם. אך ההכלה, שבה נוקטים מוסדות אלה, מציבה אתגרים משמעותיים בעבודתם היומית של הצוותים החינוכיים המבקשים להעניק הזדמנות שווה לכל ולסייע לתלמידים בהשלמת פערים ובשיפור הישגיהם.

חלק מהתלמידים אף מאובחנים כבעלי לקויות למידה או כמתמודדים עם בעיות קשב, ריכוז והיפר-אקטיביות. אחרים מתוארים כבעלים קשיים רגשיים, לימודיים, משמעותיים או התנהגותיים, המובילים לגילויי אלימות. חלק מהמורות טוענות כי לרבים מהתלמידים יש מוטיבציה נמוכה להשקיע בלימודים, והעובדה שלומדים במקום ילדים ממגוון אזורים ורקעים חברתיים אף פוגעת לדבריהן במידת הגיבוש של הכיתות.

בעוד רוב ההורים ואנשי הצוות החינוכי משתדלים להתמודד באופן מקצועי לעילא עם האופי ההטרוגני של אוכלוסיית התלמידים וההורים, חלקם מותחים ביקורת גלויה על עודף האינקלוסיביות בבתי ספר אלה. מדיניות ההכלה במוסדות החינוך הנדונים, שבזכותה מתקבלים תלמידים ממשפחות מוחלשות במיוחד, מובילה לדבריהם להטרוגניות עתירת פערים חברתיים, וזו גורמת לתחושות קשות בקרב הורים המשתייכים לקבוצות מבוססות יותר.

נדמה כי ההטרוגניות, שלכאורה אמורה לטשטש גבולות וחלוקות חברתיות, עלולה דווקא להגביה את החומות בין הקבוצות, המעמדות והתרבויות השונות. זאת מכיוון שהמפגש ביניהן כרוך במקרים רבים בהתנגשות בין פערים קשים לגישור ובקשיים בלתי מבוטלים הנובעים מכך.

בהתייחס ל-**cariny (דאגה, טיפול והכלה)**, מחקר זה מגלה כי ההטרוגניות המאפיינת את בתי הספר הנדונים מחייבת את הצוות החינוכי, החפץ להצליח במשימתו, לנקוט בגישה של **cariny**, שפירושה דאגה והכלה של כל תלמידה ותלמיד. אם כלכלת השקעת הזמן והמאמץ מתחלקת בין "הוראה" ל"חינוך", הרי שבבתי הספר הנזכרים במחקרנו ניכרת השקעה רבה יותר בחינוך מתוך הכרה בחשיבותם של דאגה וטיפול להכלה המיטבית של מגוון התלמידים.

למעלה ממחצית מההורים היהודים החילוניים שהתראיינו למחקר זה מעריכים באופן חיובי את היכולות המקצועיות של המורות והעשייה החינוכית המתמשכת בבית הספר. אף בתלמוד התורה, שתלמידיו משתייכים למגוון מעמדות חברתיים, זרמים ודרגות שונות של אדיקות, ההורים שבעי רצון מהאופן האכפתי, המכיל, הדואג והאהב שבו מתייחסים המורים לתלמידיהם ולהורים הפונים אליהם. ניכרת שביעות רצון גם בקרב הורים ערבים ביחס לאמפתיות של הצוות החינוכי והם מרוצים במיוחד מתפקודה של המנהלת. לדבריהם, יש תקשורת טובה בינם ובין הצוות החינוכי ולפיכך באפשרותם לפנות למורים בנושאים שונים ולקבל מענה למגוון צרכיהם הרגשיים והחברתיים.

אף מחצית המורים הערבים מצהירים שהם מעניקים תמיכה רגשית, הכלה והתרגעות לתלמידיהם. הם מאמינים שיש צורך בכך כדי שתלמידים מסוימים יהיו מסוגלים להשתתף בשיעורים או אפילו להישאר בחדר עד תום השיעור. רוב היועצות הערביות מציינות שהתמקדות בצרכים הרגשיים של התלמידים היא דרך לפצות על מה שתלמידים מסוימים אינם מקבלים בבית.

אך בצד שביעות הרצון, קיימות גם הסתייגויות בקרב חלק מההורים, החושפות אזורי פעילות שבהם האכפתיים אינה מספקת או אינה מתבטאת כלל. אחת האימהות היהודיות החילוניות טוענת כי הצוות החינוכי אינו משתדל להכיל את בנה הסובל מהפרעות קשב וריכוז, אינו מבין את הרקע המעמדי של מצוקתו, ונכשל בנקיטת גישה של **cariny** כלפיה, בהיותה חסרת השכלה בסיסית. יתרה מזו, ראיונות ותצפיות מעידים על כך אף שגישה הנובעת מתוך **cariny** לא תמיד מצליחה לסייע

למורים להקנות ולאכוף סטנדרטים של התנהגות, משמעת ושיתוף פעולה. ההשתדלות של הצוותים החינוכיים להפגין caring לא תמיד מצליחה למנוע אנדרלמוסיה בכיתות.

לגבי תופעות כמו **סטיגמה (stigma) ותיג שלילי (negative labelling)**, גילינו שחלק מהצוותים החינוכיים מייחסים להורים בני מעמדות מוחלשים חוסר אמונה ביכולתם להצליח, ומתייג אותם כסיבה לכישלון האקדמי של ילדיהם הסובלים לכאורה מ"פגמים" הקשורים בחינוך, בשפה, בלבוש ובהתנהגות. סטיגמות אלה מוצמדות לילדים מהקבוצות המוחלשות אף על-ידי הורים יהודים חילוניים בני המעמד הבינוני, הממהרים להאשים את המשפחות ממעמד העובדים והעניות בכישלונות הלימודיים של ילדים עניים. הורים ואף מורות בני המעמד הבינוני מייחסים את ההישגים הלימודיים הדלים הן למצבים הקשורים לעתים בעוני (אבטלה וחד-הורות), והן לתכונות ו"פגמים" של אנשים ממעמדות נמוכים (חוסר אמונה בעצמם וחוסר מסוגלות הורית). משפחות חד הוריות אף סובלות במיוחד מיחס סטיגמטורי.

חלק מההורים והמורות היהודים החילוניים אף מטילים ספק במוסריותם של אנשים ממעמדות נמוכים, וסבורים כי בני מעמד העובדים והעניים מתחזים למיסכנים כדי לנצל את החברה. לעתים הם עושים אף דה-הומניזציה של ממש לילדים בני מעמד העובדים והעניים תוך השוואתם הבוטה ל"שרצים" ו"מושרצים". אך מחקרנו מגלה כי בצד מגמות מטרידות של התנשאות כלפי תלמידים ממשפחות מעוטות אמצעים שהוריהם קשי יום, חלק מההורים ומהצוותים החינוכיים מפגינים אמפתיה ותומכים בהתקרבות למוחלשים, מזדהים עמם, וחשים ניכור דווקא כלפי המעמדות החזקים יותר, וסולדים מתחושת האדנות שהחזקים מפגינים כלפי סביבתם.

מבחינת **הלחץ על הצוות החינוכי (school staff under pressure)**, גילינו כי מיעוט תלמידים ואף איומי סגירה מהווים מקור לחץ כבד על המורות החרדות לפרנסתן. לחץ מסוג אחר מופנה כלפי המורות מצד ההנהלה השואפת לשיפור הישגי התלמידים. לחץ זה מוביל אצלן לתחושה קשה של חוסר ביטחון תעסוקתי. לחצים נוספים קשורים בתנאי העבודה הקשים, הכוללים מחסור במשאבים, מבנים מוזנחים ועוד.

מחקרנו מעלה כי אי הביטחון התזונתי והקשיים הכלכליים המשמעותיים עמם מתמודדים חלק מתלמידי בית הספר, הנמנים עם השכבות העניות ביותר, תורם אף הוא ללחץ בקרב הצוות החינוכי המרגיש מחויבות מוסרית ומצפונית שלא לעמוד מנגד ולהקל על סבלם של החניכים. ללחץ שנוצר אצל הצוות החינוכי עקב רעב וקשיים ברכישת ביגוד בסיסי בקרב תלמידיהם, נוסף לחץ כלכלי על הנהלת בית הספר, בשל הצורך לאתר משאבים, מתוך תקציבה המצומצם, כדי לממן אספקה דחופה של מזון וביגוד לתלמידים הנזקקים במיוחד.

ראיונות עם הורים מגלים כי לעתים מורות מבוגרות מתקשות להתמודד עם הלחצים הכרוכים בהתמודדות עם אוכלוסייה כה הטרוגנית, שחלקה נמנה עם השכבות המוחלשות ביותר בחברה הישראלית, ובמיוחד עם תלמידים פורקי עול ובעלי לקויות למידה. מחד, ייתכן שהמורות מוותרות מאחר שהן נשחקו ואינן מסוגלות עוד לעמוד בלחץ הכרוך בהתמודדות עם תלמידים פורקי עול וסרבניים. מאידך, ייתכן שהמורות מוותרות באופן מודע ומושכל, ואף מוכנות למחול על כבודן, על מנת שלא לפגוע במהלך התקין של השיעור ובמשימה, החשובה יותר לטעמן, להקנות ידע לכיתה ההטרוגנית תוך עמידה במסגרת הזמן המצומצמת. מחקרנו מגלה כי הלחץ שבו נתונות מורות הנאלצות להתמודד עם תלמידים המזלזלים בהן ועם הורים שלעתים לא מכבדים את סמכותן ואף

ומאשימים אותן באי מתן סיוע לילדים בעייתיים, מוביל לעתים להתפרצויות של תסכול וזעם מצד המורות.

סוג נוסף של לחץ מופעל על הצוות החינוכי מצד ההנהלות. מורים ערבים טוענים כי תחלופה של מורים בבית הספר, הנובעת מפיתורין תכופים שמבצעת המנהלת, יוצרת אצלם סטרס ותחושה של אי ביטחון תעסוקתי. לדבריהם, מורים אינם מצליחים לשרוד במוסד זה יותר מארבע שנים בממוצע. מאחר שמישרות בבתי ספר ערביים באזור הצפון הן נדירות ונחשקות במיוחד, המורים הערביים חוששים שמא יאבדו את פרנסתם אם לא יצליחו לעמוד בדרישותיה המופרזות של המנהלת, והדבר מלחיץ אותם מאוד.

לפי מחקרנו, הלחץ המופעל על הצוות החינוכי בבתי הספר הנדונים הנו רב-שכבתי ורב-כיווני ונובע ממיקומם של המורים בתווך, בין ההנהלה, התלמידים וההורים, כאשר כל אחד מגורמים אלה תובע את חלקו וטיפול בדרישותיו מצריך השקעת זמן ומאמצים רבים. חלק מהמורים חשים כי השקעתם העצומה נתקלת בזלזול וכפיות-טובה מצד התלמידים, מחד, ואינה זוכה להוקרה הראויה מצד ההנהלה, מאידך, והדבר אף מוביל חלק מהמורות לשקול ברצינות הסבה מקצועית, כלומר להרהר בעזיבת מערכת החינוך לאלתר.

מחקר זה טוען כי התנאים שעומדים בבסיס ההישגים הנמוכים של תלמידים ממעמד סוציאקונומי נמוך, בפריפריה החברתית והגיאוגרפית בישראל, הנם חומריים, פיזיים, חברתיים, כלכליים ותרבותיים כאחד. המחקר חושף יחסי גומלין מורכבים ומסועפים בין הישגים לימודיים דלים ובין השתייכות למעמד העובדים ולעוני, מדיניות אינקלוסיבית מרובת היבטים והשלכות, הטרוגניות שבתוכה מתקיימים פערים דרמטיים בין מעמד בינוני למעמד מוחלש במיוחד, וסטיגמות ותייגים שליליים המשפיעים על התלמידים המוחלשים והוריהם באופן חיצוני ופנימי.

מחקר זה מגלה כי רוב המורים, הניצבים מול אתגרים חברתיים קשים ביותר, משתדלים לבטא caring, דהיינו דאגה, טיפול והכלה אמפתיים וכנים ביחס לשאיפותיהם וכאביהם של התלמידים. אך מחקרנו חושף כי הלחץ שבו נמצא הצוות החינוכי לא רק מההתמודדות היומיומית עם אוכלוסיית התלמידים המתגרת והוריהם, כי אם גם מהצורך להתמודד עם חלק מההורים בני המעמד הבינוני הבזים לעמיתיהם המוחלשים, כמו גם עם הנהלות הנוקטות לעתים בגישות תובעניות וכוחניות במיוחד על חשבון רווחתם של המורים ותחושת הביטחון התעסוקתי שלהם.

אנו מקווים כי מחקר זה יסייע לגורמים האמונים על קידום רווחתם של הדורות הבאים, ובמיוחד למי ששואפים לקדם ולהוביל שינוי מהותי בחברה הישראלית עתירת אי-השוויון וההדרה חברתית, למען עתיד טוב וצודק יותר שבו כל ילד, שנולד למציאות חברתית מאתגרת, יזכה לקבל סיוע יעיל לצורך התקדמותו בלימודים והגברת הסיכויים שיצליח לצאת ממעגל העוני ויזכה למוביליות חברתית ושגשוג כלכלי.

מקורות

- אבו עסבה, ח. הרבון, ע. ואבו-נסרה, מ. (2013). החינוך הערבי בישראל: תביעה למשאבים חומריים או מאבק על משאבים אידיאולוגיים? סוציולוגיה ישראלית, י"ד (2), .
- ברגר, א. (2 בדצמבר 2014). הפרדה מגדרית והישגים לימודיים בחינוך הממלכתי-דתי היסודי, 2014. נאמני תורה ועבודה. <https://toravoda.org.il> /הפרדה-מגדרית-והישגים-לימודיים-בחינוך/
- גולן-עגנון, ד. (2004). למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל? בתוך: ד. גולן-עגנון (עורכת), אי-שוויון בחינוך (עמ' 70-89). בבל.
- דהאן, י. ויונה, י. (2005). דו"ח דברת: על המהפכה הניאו-ליברלית בחינוך. תיאוריה וביקורת, 27, 38-11.
- זיכרמן, ח. וכהנר, ל. (2012). חרדיות מודרנית: מעמד בנינים חרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- יונה, י. ודהאן, י. (2013). מערכת החינוך של ישראל: שוויון והזדמנויות – מבניין אומה לניאו-ליברליזם. בתוך: י. יונה, נ. מזרחי וי. פניגר (עורכים), פרקטיקה של הבל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה (עמ' 17-35). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- מנכ"ל משרד החינוך (2003). תקצוב מערכת החינוך היסודי: מעבר לתקן דיפרנציאלי לתלמיד. חוזר מנכ"ל תשס"ג, 10 (ג).
- מנכ"ל משרד החינוך (2009). חוזר מנכ"ל תש"ע.
- מנכ"ל משרד החינוך (2011). תכנית היסוד למגזר החרדי בבית הספר היסודי בכיתות א'-ח'. חוזר מנכ"ל תשע"ב, 1 (ב).
- חוק חינוך ממלכתי (החוק המקורי) (תשי"ג 1953). ספר החוקים, 131, 137.
- סבירסקי, ש. (1994). חינוך ועוני. בתוך: מ. גילת וי. קדמן (עורכים). השלכות מצוקה כלכלית על ילדים בישראל (עמ' 41-45). המועצה הלאומית לשלום הילד.
- ספורטא, י. ויונה, י. (2003). לאומיות, מגדר ואתניות בחינוך המקצועי בישראל. תיאוריה וביקורת, 22, 35-66.
- פינסון, ה. (2005). בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות. פוליטיקה, 14, 9-24.
- פינסון, ה. (2009). תוכנית לימודים אחידה לכולם? מבט ביקורתי על תוכנית באזרחות לבתי הספר התיכוניים. אלפיים, 39, 216-238.
- פינסון, ה. (2013). ממדינה יהודית ודמוקרטיה למדינה יהודית נקודה: ניתוח הפרקים החדשים בספר הלימוד למקצוע האזרחות "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטיה". האגודה לזכויות האזרח בישראל ודיראסאת – מרכז ערבי למשפט ומדיניות.
- קציר, ש. ופרי חזן, ל. (2018). החינוך החרדי בישראל מהקמה להתבססות. מחקר מדיניות, 119. <https://www.idi.org.il/media/11182/state-haredi-schools-a-new-education-option-for-the-ultra-orthodox.pdf>
- שיפר, ו. (1998). מערכת החינוך החרדי בישראל: תקצוב, פיקוח ובקרה. מחקרי פלורסהיימר.
- שפיגל, א. (2013). לגופם של השקפות והלכי רוח: החברה החרדית בתור קהילת פרשנות. סוגיות חברתיות בישראל, 16, 7-40.

- Abu-Rabia, S. (1999). Towards a second-language model of learning in problematic social contexts: The case of Arabs learning Hebrew in Israel. *Race Ethnicity and Education*, 2(1), 109-126. <https://doi.org/10.1080/1361332990020108>
- Agbaria, A. (2017). The new face of control: Arab education under neoliberal policy. In N. Rouhana & S. Huneidi (Eds.), *Israel and Its Palestinian citizens: Ethnic privilege and equal citizenship* (pp. 299-335). Cambridge University Press.
- Agbaria, A. K., Mustafa, M., & Jabareen, Y. T. (2015). 'In your face' democracy: Education for belonging and its challenges in Israel. *British Educational Research Journal*, 41(1), 143-175. <https://doi.org/10.1002/berj.3133>
- Agbaria, A. K. & Pinson, H. (2019). Navigating Israeli citizenship: How do Arab-Palestinian teachers civicize their pupils? *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 391-409. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1511527>
- Barak-Corren, N. (2017). Beyond dissent and compliance: Religious decision-makers and secular law. *Oxford Journal of Law and Religion*, 6(2), 293-322.
- Beddoe, L., & Keddell, E. (2016). Informed outrage: Tackling shame and stigma in poverty education in social work. *Ethics and Social Welfare*, 10(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/17496535.2016.1159775>
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2017). Mediating collective memories and official histories in conflict-affected societies: Pedagogical responses to 'individual' narratives and competing collective memories. In H. Åström Elmersjö, A. Clark, & Vinterek, M. (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories* (pp. 133-153). Palgrave Macmillan.
- Ben David-Hadar, I., & Hovav, H. (2013). The intergenerational reciprocal links between education and poverty: Implications for Israel's education finance policy. *Studies in Educational Administration and Organization*, 33, 75-96.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit.
- Carmon, A. (2006). The organization of knowledge at school [In Hebrew]. In D. Gordon (Ed.), *Who needs disciplines? Alternatives to conventional thinking* (p. 54-118). Van Leer and Hakibbutz Hameuchad.
- Central Bureau of Statistics of Israel (2016). Israel's future generation children and youth up to age 24. *The Face of the Israeli Society*, 8, 118. <https://www.cbs.gov.il/he/publications/Pages/2016>

- Central Bureau of Statistics of Israel (2018). Religion and self-definition of extent of religiosity: *Selected data from the society in Israel*, 10. <https://www.cbs.gov.il/en/mediarelease/Pages/2018/Religion-And-Self-Definition-Of-Extent-Of-Religiosity-Selected-Data-From-The-Society-In-Israel-Report-No-10.aspx>
- Cohen, Y., Krumer-Nevo, M., & Avieli, N. (2017). Bread of shame: Mechanisms of othering in soup kitchens. *Social Problems*, 64, 398-413. <https://doi-org.rproxy.tau.ac.il/10.1093/socpro/spx011>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In S. R. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Delamont, S. (2014). Anansi's still at school: John Furlong's contribution to school and classroom ethnography. *Oxford Review of Education*, 40(4), 415-429. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934086>
- Demir, S. & Ercan, F. (2018). The first clinical practice experiences of psychiatric nursing students: A phenomenological study. *Nurse Education Today*, 61, 146-152. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.019>
- Doron, A. (2008). The poor as the Other – Poverty in Israel in the 2000s [in Hebrew]. *Social Security [Bitachon Socialli]*, 77, 9-23.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice Hall.
- Harboun, I. (2015). *Political entrepreneurship and collective action: The case of the Arab minority in Israel*. [Doctoral dissertation, Ben-Gurion University of the Negev].
- Harboun, I., Abu-Asbeh, K., & Abu-Nasra, M. (2013). Arab education in Israel: A claim to material resources or an ideological struggle? [in Hebrew]. *Israeli Sociology [Sociologia Israelit]*, 14(2), 289-311.
- Harpaz, Y. (2009). Give the child some fish! [in Hebrew]. *Hed Hachinuch*, 83(5), 38-44.
- Israel Ministry of Education (2016). The results of the International PISA Study 2015 [in Hebrew]. http://meyda.education.gov.il/files/Rama/PISA_2015_Summary_f.pdf

- Kozol, J. (1967). *Death at an early age: The destruction of the hearts and minds of negro children in the Boston public schools*. Houghton Mifflin.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods*. University of California Press.
- Maynard, D. W. (2003). *Bad news, good news: Conversational order in everyday talk and clinical settings*. University of Chicago Press.
- Mazawi, A. E. (1999). Concentrated disadvantage and access to educational credentials in Arab and Jewish localities in Israel. *British Educational Research Journal*, 25(3), 355-370. <https://doi.org/10.1080/0141192990250306>
- McKay, T. M. (2015). Schooling, the underclass and intergenerational mobility: A dual education system dilemma. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 11(1), 92-112.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Murray, C. (2013). *Coming apart: The state of white America 1960-2010*. Random House.
- OECD (2018a). *Poverty Rate*. <https://data.oecd.org/inequality/poverty-rate.htm#indicator-chart>
- OECD (2018b). *Programme for International Student Assessment (PISA): Israel*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ISR.pdf
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pinson, H. & Agbaria, A. (2015). Neo-liberalism and practices of selection in Arab education in Israel: Between control and empowerment. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 9(1), 54-80. <https://doi.org/10.1080/15595692.2014.980805>
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41-60). Springer.
- Pollak, I., A. Segal & Lefstein, A. (2015). *Pedagogy in Israel: Activity and discourse in classrooms* [In Hebrew]. Laboratory for the Study of Pedagogy.
- Reutter, L. I., Stewart, M. J., & Veenstra, G., Love, R., Raphael, D., & Makwarimba, E. (2009). "Who do they think we are, anyway?": Perceptions of and responses to poverty stigma. *Qualitative Health Research*, 19(3), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1049732308330246>
- Schupf, H. W. (1972). Education for the neglected: Ragged schools in Nineteenth-Century England. *History of Education Quarterly*, 12(2), 162-183. <https://doi.org/10.2307/366975>
- Smith, J. L., Flower, L., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.

- Swirski, S. (1990). *Education in Israel: Region of separate trajectories* [In Hebrew]. Brerot.
- Swirski, S.& Dagan-Buzaglo, N. (2009). *Separation, inequality and faltering leadership* [In Hebrew]. Adva Center.
- Williams, W. R. (2009). Struggling with Poverty: Implications for theory and policy of increasing research on social class-based stigma. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 9(1), 37-56. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2009.01184.x>
- Willis, P. W. (1977). *Learning to labor: How working-class kids get working class jobs*. Saxon House.