

## ריטה סבר

### לשון הקליטה

קליטת עולים בעזרת עידוד פעיל לשמירת שפת-האם וגישור בין-תרבותי בחינוך<sup>1</sup>

#### מבוא: רב-תרבותיות ולשון

במונח "רב-תרבותיות" ניתן להשתמש מכמה זוויות ראייה - למשל אידאולוגית, מבנית או דמוגרפית. ההיבט **האידיאולוגי** של גישה רב-תרבותית הוא סימטריה **והכרה**: כבוד הדדי בין תרבויות שונות והתייחסות סימטרית אליהן. ברמת הפרט, מדובר באמונה בזכותם של אנשים להעריך ולפתח אותם מרכיבים בזהותם שמקורם בתרבות-המוצא שלהם ו/או של הוריהם. ברמה הלאומית, מדובר בתפיסתה של שונות תרבותית לא כאיום לסולידריות, אלא כמשאב לאומי שיש לטפחו כמקור להעשרה פנימית של החברה באמצעות יחסי גומלין ודיאלוג שוטף בין הקבוצות התרבותיות השונות שבתוכה. בכך נבדלת הגישה הרב-תרבותית מ"בידול" (separatism) (סבר, 1999).

ההיבט **המבני** מתייחס להוגנות בחלוקת הכוח בין קבוצות-תרבות שונות בחברה: באיזו מידה קיימים מדיניות ומנגנונים שימנעו או יבטלו קיפוח/אפליה תרבותית ויבטיחו סיכוי שווה ושוויון הזדמנויות לחבריהן של הקבוצות השונות הללו (Sarup, 1986).

ההיבט השלישי, נקודת המבט **הדמוגרפית**, מתייחס אל השונות המתבטאת **בהרכב** הטרוגני של חברה (Bodi, 1996).

שתי נקודות המבט הראשונות נוגעות לאופן שבו חברות מנסות להתמודד עם המשימה של ניהול השונות diversity-management שלהן.

ניתן להבחין בין שישה דפוסים עיקריים של ניהול שונות (סבר, 2001). בארבעה מהם יש התייחסות הירארכית לתרבויות השונות, ואלה הן: "בידול הפלייתי" (סגרגציה), למשל, אפרטהייד; "אסימילציה גלויה" (שמתבססת על תפיסת תרבותה של הקבוצה הדומיננטית כבעלת עדיפות על פני כל האחרות, ודוגלת באימוצה על-ידי כלם); ושני דפוסים של אסימילציה סמויה - האחד "פלורליזם חולף" (גישה שאף היא חותרת לאימוצה של התרבות הדומיננטית על ידי כלם, אבל משלימה עם המשך השימוש בשפת המוצא של מהגרים כאמצעי לתקופת-מעבר), והשני "רב-תרבותיות שיוויונית" (שדוגלת בשימור של

<sup>1</sup> Reference:

סבר, ר'. (2007) *לשון הקליטה - קליטת עולים בעזרת עידוד פעיל לשמירת שפת-האם וגישור בינתרבותי בחינוך*, בתוך: פרי, פ. (עורכת): *חינוך בחברה רבת תרבויות*, תל אביב, הוצאת כרמל. עמ' 67-104

מרכיבים היקפיים של תרבות-המוצא, כמו - מנהגים אתניים, פולקלור, מאכלים; אך ויותר על מרכיבים גרעיניים כמו שפת המוצא, למשל). רק בשני טיפוסים קיימת התייחסות סימטרית לקבוצות התרבות השונות המרכיבות את החברה: אלה הם "רב-תרבותיות אינטראקטיבית" (מודל החמין), ו-"פלורליזם מקבצי" (מודל הפסיפס). הבדל מהותי בין שני האחרונים הוא, שב"פלורליזם המקבצי" כל אחת מהקבוצות, שהן כאמור שוות ערך, אמורה לפתח את תרבותה בנפרד ובמנותק מהאחרות (כמו למשל בפסיפס של הקנטונים הלשוניים של שוויצריה); ואילו ב"רב-תרבותיות האינטראקטיבית", שניתן לכנותה גם בשם "שזירה", מצופה שהמשך ההתפתחות של התרבויות הייחודיות לכל קבוצה יתקיים ביחד עם אינטראקציה והשפעה הדדית בין הקבוצות והתרבויות השונות. לכאורה קיים דמיון בין פלורליזם מקבצי (הפסיפס) ובין סגרגציה, כי בשניהם ישנו ממד של הפרדה - תרבותית כמו גם פיזית. אבל ההבדל בין שני המודלים האלה הוא מהותי ביותר: בשונה ממודל הפסיפס, הסגרגציה מבוססת על היררכיזציה של התרבויות השונות ומטרתה לשמר את הנחיתות של האחת לעומת העליונות של האחרת, כפי שמשקף בשמה - בידול הפלייתי. (סבר, 2001)

לכל תרבות יש מערך מורכב של מאפיינים רבים, ובמצב רגיל היא אינה נזקקת להתמקד בכמה מהם כחשובים יותר מאחרים. אבל תרבויות מאוימות שנאבקות על קיומן, נוטות לסמן מספר מוגבל של מאפיינים שנראים לחבריהן כחיוניים להגדרת הזהות שלהם - אלה מכונים סמני הזהות (Markers of Identity). לשון היא אחד מסמני הזהות השכיחים והבולטים ביותר; סמנים בולטים אחרים הם דת וגזע (Grant, 1997).

בחברות שאינן הומוגניות מבחינה תרבותית, ובמיוחד בכאלה שיש בהן מהגרים, בדרך כלל נמצא תרבות אחת או יותר הנתונה במצב של איום או מאבק על קיומן - במיוחד תרבותם של המהגרים. במקביל נמצא בהן הבחנה בין השפה ה"מובנת מאליה" באותה חברה, לבין שפות שמעמדן אינו "מובן מאליו". באוסטרליה, למשל, מבחינים בין השפה הדומיננטית או המשותפת האחת (שהיא האנגלית), ומגוון רחב של **לשונות קהילתיות** - community languages - מונח שנבחר כדי להבחין ביניהן לבין **לשונות זרות**. לשונות קהילתיות הן שפות המשמשות בתוך אוסטרליה את קהילות המהגרים השונות מצד אחד, ואת קבוצות הילידים (aborigines) השונות מצד שני (Horvath, 1981; Heugh, 1997; Garner, 1981), (Clyne, 1981a, 1981b, 1997),

הבחנה מעניינית אחרת קיימת בשווייץ, שם יש ארבע שפות **לאומיות** (גרמנית-שוויצרית, צרפתית, איטלקית ורומנש), ושלוש שפות **רשמיות** (כל הני"ל למעט רומנש). שפה לאומית (national language) היא לשון מקומית, "ילידית", שמשמשים בה באופן טבעי במדינה; לעומת זאת שפה רשמית (official language) היא שפה שמשמשים בה ברמה הפדרלית לצרכים אדמיניסטרטיביים ותחיקתיים (Watts, 1997).

הדיון בסוגיות לשוניות כמשקפות מדיניות רחבה יותר כלפי הרכב רב-תרבותי של חברה כלשהי, מעסיק כיום חוקרים והוגי דעות במגוון רחב של מדינות (ראו למשל: בגרמניה Luchtenburg, 1997; בדרום אפריקה Heugh, 1997; בשוויצריה: Watts, 1997; בבריטניה Moore 1997; באוסטרליה: Horvath 1981; Smolicz 1981, 1997 ועוד)

## מצבים לשוניים

מדיניות לשונית פירושה דפוסי התגובה של חברות שונות למצבן של הלשוניות הקיימות בהן. מבחינת המצב הלשוני ניתן להבחין בין: חברה הומוגנית, מיעוט לשוני קטן בעל ריכוז גיאוגרפי, מיעוט לשוני מפוזר, מיעוט לשוני גדול, וחברה בעלת קיטוע לשוני (Grant, 1997)

1. **חברה הומוגנית:** חברה שאין בה מיעוטים לשוניים. חברות כאלה הן נדירות ביותר, ועל פי רוב קטנות מאד (כגון איסלנד, סן מרינו, ליכטנשטיין, בורונדל). אף שקשה למצוא כיום מדינה הומוגנית מבחינה לשונית, יש לא מעט מדינות שממשליהן מתנהגים כאילו הן הומוגניות - ולפיכך קשה מאד להשיג נתונים על הרכבן הלשוני, טוען גרנט (Grant, 1997: 29).

2. **מיעוט לשוני קטן בעל ריכוזים גאוגרפיים:** יש חברות שבהן מצויים מיעוטים לשוניים בתוך אזורים גיאוגרפיים מובחנים – מעין מובלעות לשוניות. במובלעות אלה הם מהווים רוב מקומי, אבל מספרם קטן ביחס לחברה הכללית, ולשונו של הרוב היא הדומיננטית. כגון: הלאפים בנורבגיה, שוודיה, פינלנד ורוסיה; הדנים בגרמניה; הגרמנים בדנמרק; ההונגרים ברומניה; הכורדים באיראן; הטיגריניים באתיופיה ועוד.

3. **מיעוט לשוני מפוזר (dispersed minority):** ניתן למצוא מיעוטים לשוניים שאינם מהווים רוב מקומי בשום אזור גיאוגרפי בחברה נתונה, גם אם יש מקומות שבהם הם מרוכזים בתוך הערים. אלו הם, לדוגמא, יוצאי הודו המערבית ויוצאי המזרח הרחוק בתוך בריטניה; ה"עובדים הזרים" מטורקיה, יוון, יוגוסלביה, איטליה, ספרד ופורטוגל במדינות העשירות יותר של אירופה. מיעוט מפוזר פגיע במיוחד מבחינת השימור הלשוני שלו, כיוון שהסביבה הלשונית - המדוברת והכתובה - שבה הם חיים היא של הלשון הדומיננטית. לפיכך שפת-המיעוט שלהם חסרה את התמיכה החברתית שמתקבלת במובלעות לשוניות כמו בדפוס מס' 2. (שם: 32-33).

4. **מיעוט לשוני גדול:** במקרים מסוימים קיים בחברה מיעוט לשוני גדול דיו כדי להשפיע על המדיניות הלאומית. בדרך כלל יש למיעוטים הגדולים בסיס גיאוגרפי מוצק, ויש לכך השלכות על המדיניות החברתית והחינוכית ברמה המקומית והלאומית כאחד. הדוגמא הקלאסית היא קנדה, שבה דוברי הצרפתית מהווים את הרוב הדומיננטי בחבל קוויבק ומיוצגים ברמה הפדרלית. (שם: 33).

5. **חברת-מקטעים (fragmented):** יש מדינות שבהן השונות הלשונית באוכלוסייה היא כזאת, שאין אף קבוצה שהלשון שלה מתקרבת למעמד של שפת הרוב או אפילו למעמד של שפה דומיננטית. דוגמאות לכך ניתן למצוא במדינות באפריקה המודרנית. אלה הוקמו על הבסיס הגיאוגרפי של

הטריטוריות הקולוניאליות, שהחלוקה ביניהן נעשתה ללא כל התחשבות בהרכבי האוכלוסיות המקומיות.

כמה מן הדפוסים הללו מצויים גם בישראל.

ה"עובדים זרים" מהווים גם בישראל מיעוטים לשוניים מפורזים (דפוס מס' 3). אפשר לשייך לדפוס הזה גם את קבוצות המוצא השונות של העולים בישראל, למעט אולי יוצאי חבר-העמים. את הקבוצה הזו אפשר לאפיין כמצויה במצב של מעבר מדפוס מס' 3 לדפוס מס' 4 - כלומר לדפוס של מיעוט לשוני גדול דיו, ובעל בסיסי כוח (פוליטיים יותר מאשר גיאוגרפיים) חזקים דיים כדי לאפשר לו להשפיע על המדיניות ברמה המקומית ואף ברמה הלאומית. אשר למגזר הערבי, שאינו נופל בגודלו מזה של העולים מחבר העמים, נראה שמצבו דומה יותר לדפוס מס' 2 כלומר של מיעוט לשוני קטן בעל ריכוזים גיאוגרפיים שבהם הוא מהווה רוב מקומי ושם הוא יכול להמשיך ולפתח את לשונו, בתוך מערכת חינוך נפרדת, ללא השפעה ממשית על המדיניות ברמה הלאומית.

### סוגים של מדיניות לשונית:

סוגים שונים של מדיניות לשונית נעים בין כפייה מלאה של לשון הרוב, לבין מתן שוויון מלא לכל הלשוניות. גרנט (שם) מבחין בין הסוגים הבאים:

#### 1. חתירה לאחידות לשונית (Unitary policies) - זוהי מדיניות המתעלמת או אפילו מדכאה באופן

פעיל לשונות של מיעוטים; היא מכירה רק בלשון הרוב, בחינוך ובשאר הצורות של פעילות חברתית. עד לא מזמן, היה זה הדפוס השכיח ביותר - ובמקרים רבים הוא הופעל בתמיכתם של ההורים מקבוצות-המיעוט. התמיכה נבעה לעיתים מתחושתה "אין ברירה" וכניעה ל"כוח העליון", אבל במקרים רבים מהאמונה שבכך הם פועלים לטובת ילדיהם - בעיקר נוכח המיתוס שדו-לשוניות גורמת לחסך לשוני 'bilingual deficit': אם שפת-הרוב היא המפתח להצלחה בחיים, ואם (על פי המיתוס) אי אפשר לשלוט בה כהלכה בלי לוותר על שפת-האם, אזי עדיף שהילדים ילמדו רק את שפת-ההצלחה, סברו ההורים.

כיום מרבית המדינות המערביות שהחזיקו במדיניות כזאת, כגון ארה"ב, בריטניה, צרפת, נסוגו ממנה לפחות ברמה המוצהרת. תאילנד, מלזיה וטורקיה הן מדינות שבהן עדיין קיימת מדיניות כזאת. (שם: 34)

#### 2. מדיניות של "פטורים" (Concessionary policies) - גם זוהי מדיניות החותרת לאחידות, אבל

היא מתירה "הנחות" מסוימות (לרוב באופן מוגבל ובאי-רצון) לשפות-המיעוט. בצרפת, למשל, אפשר ללמוד שפות-מיעוט בבתי ספר כמקצוע - אבל אין להשתמש בהן כלשון הוראה למקצועות אחרים. כך למשל אי אפשר לקבל הכשרה כמורה לשפת ה-Breton; על המורה לקבל הכשרה בתחום הוראה כלשהו, ואז להציע ללמד גם את השפה הברטונית. מורים שעושים זאת, חייבים מדי שנה להתנדב מחדש ללמד את השפה, וכמוהם גם התלמידים חייבים מדי שנה להתנדב מחדש ללמוד אותה. (שם:

3. **מדיניות פלורליסטית (Pluralistic policies)**: זוהי מדיניות שמכירה בלשונות-מיעוט למגוון רחב של מטרות, כולל השימוש בהן כאמצעי הוראה. בפועל, יישומה של מדיניות כזאת נע מ"קבלה רוטנת", דרך יישום סמלי tokenism ועד עידוד פעיל. ברמת המדיניות עצמה ניתן לזהות שני ואריאנטים עיקריים: מדיניות הדורשת גם לימוד של שפה אחת המשותפת לכל, ומדיניות שאיננה דורשת זאת.

- מדיניות פלורליסטית שיש בה דרישה לשפה **משותפת**: מערכת חינוך עשויה להתיר את השימוש בשפות-מיעוט הן כמקצועות לימוד והן כאמצעי הוראה, ויחד עם זאת לדרוש שכל התלמידים ילמדו גם שפה משותפת אחת, השפה הלאומית. זוהי בדרך כלל שפתו של הרוב (למשל, רוסית בברית-המועצות בשעתה), או לפחות שפתה של הקבוצה הגדולה ביותר (למשל, בהודו מאז אומצה ההינדי כשפה הלאומית).

- מדיניות פלורליסטית שאין בה דרישה לשפה משותפת היא נדירה יותר, ונוצרת בדרך כלל במקומות שבהם מתקיים איזון פוליטי ודמוגרפי עדין ביותר, כמו בבליגיה; או מבנה פדרלי רופף ותנאים של מובלעות enclaves שכל אחת מהן לכשעצמה היא חד-לשונית, כמו בשוויץ או בגאנה (Deutcher, 2002).

4. **ייבוא של שפה-לאומית (Importation of a national medium)** - מתרחש כאשר ההרכב הלשוני של האוכלוסיה מקוטע ביותר, ולא ניתן להגיע להסכמה על מתן עדיפות לאחת השפות המקומיות כדי שתשמש כשפה הלאומית. בדרך כלל השפה הלאומית המיובאת היא השפה שהביא אתו בזמנו הכובש הקולוניאלי (כמו למשל אנגלית או צרפתית במדינות שונות של אפריקה המודרנית). היתרון בשימוש בשפה הקולוניאלית הוא שאין בכך העדפה של אחד השבטים. החסרון הבולט (בנוסף להיותה חסרת שורשים במקום) הוא שהשליטה בשפה הזאת במדינה בעלת משאבי-חינוך מועטים, מוגבל לאלטיה עירונית בעלת השכלה פורמלית וכך גובר הפער בינה לבין שאר שכבות האוכלוסייה.

5. **החייה (Revivalist policies)** - זוהי מדיניות המתבססת על החזרתה-לשימוש של שפה היסטורית, על מנת לחזק זהות לאומית. כדוגמא, בנוסף לעברית בישראל, מביא גרנט (שם) את הסנסקריט בהודו או את האירית באירלנד. במונח מסוים גם את הפינית, שבמשך שנות הכיבוש של פינלנד על-ידי השוודים או הרוסים הפכה לשפת-איכרים בזויה; ואילו במאה ה-19 זכתה מחדש לסטטוס ספרותי על-ידי האינטלקטואלים הלאומניים ולאחר שפינלנד הפכה עצמאית התבססה הפינית בכל תחומי החיים שם כתוצאה ממאמציה של מערכת החינוך הלאומית.

### מדיניות לשונית, הגירה/עליה וקליטה

סוגיות הקשורות למדיניות לשונית הן חלק בלתי נפרד כמעט מכל דיון בהגירה. בארה"ב למשל מצביעה סויל-תרויקה (Seville-Troike, 2000) על תפקידה של שפת המוצא בזהות התרבותית/אתנית, ביציבות המשפחתית ובאוריינות של מהגרים; על המשמעות של רכישת שפה שנייה על ידי מהגרים להשתלבותם החברתית והכלכלית; ועל ההשלכות שיש למודלים שונים ואסטרטגיות למתן שירותים חברתיים על נגישותם למהגרים.

בגרמניה מדבר גרף (Graf, 2004) על "מפה לשונית חדשה" שנוצרת בארצות אירופיות כתוצאה מההגירה, ועל הצורך לגבש מדיניות חינוכית מתאימה.

מדיניות כזאת אמורה, לטעמו, למלא שלושה תנאים (שם: 20): א- יש לשמר את הפוטנציאל של שפת-האם (השפה הראשונה) של כל ילד, ולתת תשומת לב מיוחדת ללשונות המיעוט. יש להכיר בהן כמשאב תרבותי ולטפח אותן בבתי הספר. ב- חיוני שתהיה לכל חלקי האוכלוסייה שליטה בשפה הלאומית הרשמית. יש ללמד אותה הן כשפת הוראה וכן כמקצוע חובה, וזאת על מנת לספק גשר של הבנה לצורך הדיאלוג בין הקבוצות הלשוניות השונות. ג- לפתח תפיסה של חינוך לשוני בין-תרבותי שמתאים לכל התלמידים ולא יגרום אי שוויון, ולארוג אותו לתוך מערכת החינוך הרגילה.

גרף (שם) מציע תבנית ארגונית חדשה של מערכות חינוך, שאיננה מתבססת על תפיסה חד לשונית. לגבי בתי הספר היסודיים הוא מציע שהשפה הלאומית הרשמית תמשיך להוות את שפת הלימוד הראשית בכל בתי הספר, אבל בכל אחד מהם ילמדו גם בשפה אחת נוספת, שפתה של אחת מקהילות המיעוט באותה עיר. כל בייס יציע צמד לשוני שונה, וכך יוכלו משפחות מהקהילות הלשוניות השונות לבחור לילדיהן בייס שבו שפת המוצא שלהם היא אחת מהצמד ביחד עם השפה הרשמית. כל בתי הספר הללו ביחד יהוו רשת מתואמת שהמכלול שלה יסקף את הנוף הלשוני של אותה עיר. (Graf, 2004: 21)

אף כי מדובר בתבנית מתוחכמת, גרף (שם: 22) מצביע על כמה מערכות חינוך בגרמניה שבהן היא אומצה וכבר פועלת. ברשתות האלה בתי הספר מאופיינים בהיצע רחב של חינוך לשוני, והם מקושרים ביניהם על ידי תפיסה משותפת של למידה בין-תרבותית וטיפוח של מודעות הדדית: של התלמידים מהמיעוטים הלשוניים מצד אחד ושל התלמידים מהמשפחות הגרמניות החד-לשוניות מצד שני.

בישראל, היחס לשפת המוצא של עולים במערכת כלשהי הינו אחד הביטויים הבולטים של הגישה לקליטה בכלל, והוא משקף את האוריינטציה לקליטה באותה מערכת: האם היא **בוללת** (אסימילטיבית) או **שוזרת** (סבר, 2001).

גישה בוללת דוגלת בערוב של אנשים/ילדים מקבוצות תרבות שונות, ובאי-אפליה בין יחידים בגלל הרקע התרבותי שלהם; יחד עם זאת היא רואה תרבות אחת כעדיפה על פני האחרות, והתנאי לשוויון-הזדמנויות לאנשים מקבוצות תרבות שונות הוא, שיזנחו את תרבויות-המוצא שלהם ויאמצו את התרבות הדומיננטית, העדיפה לכאורה.

בגישה שוזרת נתפסות תרבויות-המוצא השונות כשוות-ערך זו לזו, וכן שוות-ערך לתרבות הדומיננטית ומצופה שהמשך ההתפתחות של התרבויות הייחודיות לכל קבוצה יתקיים ביחד עם אינטראקציה והשפעה הדדית בין הקבוצות והתרבויות השונות.

### **כאשר הגישה לקליטה היא גישה בוללת -**

קליטה מוצלחת נתפסת בעיני הסגל החינוכי של בית הספר כתהליך שנועד להפוך את העולים לדומים בכל לעמיתיהם הוותיקים (בעוד אלה אינם אמורים להשתנות כלל) - ורצוי מהר ככל האפשר. הציפייה היא שהעולים יזנחו את שפת אמם ואת התרבות הקודמת שלהם ובמקומן יאמצו לעצמם את ההליכות,

השפה, המסורת, המנהגים התרבותיים והערכים של חברת הקולטים. שמותיהם המקוריים נחשבים "מוזרים", קשים לביטוי, בלתי מתאימים לחיים בישראל וכו' – לפיכך מעודדים אותם להחליף את שמם לשם "ישראלי".

העולים נתפסים ככאלה שאין להם משאבים בעלי ערך בחברה הקולטת, כחלשים, כתלויים בקולטים, כזקוקים לכל מה שהם יכולים להעניק להם.

כאשר שואלים אותם (אם בכלל) על חייהם בחו"ל, יש בשאלות חיפוש אחר היבטים שליליים בחייהם הקודמים: "ידעתם בכלל מה זה טלוויזיה?", "היו לכם מים זורמים?", "ספר לנו על צ'רנוביל", "נכון ששיקרתם לשכנים שלכם?", "איך היה לחיות בין זרים?", "נכון שכל הזמן הייתם חיים בחד?", "בכלל לא חגגתם חגים יהודיים?" "לא היה לכם אוכל?" "היו מרביצים לכם בגלל שאתם יהודים?". את הרתיעה של העולים משאלות כאלה, מסבירים בכך ש"הם כבר לא כל כך זוכרים" או "הם לא אוהבים להיזכר בחיים הקודמים שלהם".

מצפים מן העולים שיהיו אסירי תודה למדינת ישראל בכלל, ולבית הספר ולצוות החינוכי בפרט, ורואים אותם ככפויי תודה כאשר הם מסרבים להשתתף במה שמתכננים עבורם, או לקבל את מה שמואילים לתת להם.

היחס אל ההורים-העולים הוא כאל גורם המפריע להסתגלותם המהירה של הילדים לבית הספר, בשל תפיסותיהם החינוכיות המתוארות על ידי הסגל החינוכי כמוגודות לתפיסות המקובלות והרצויות. התקשורת עם ההורים היא חד-סטריית (מסבירים להם, לא מקשיבים להם); מנסים לשנות את דפוסי ההתנהגות שלהם, ולעתים קיימת נטייה בבית הספר לצמצם למינימום את המגע עם אתם. את הקשר הלקוי עם ההורים מסבירים במגבלותיהם של העולים, המתוארות בדרך כלל בניסוחים ותיוגים שליליים. את הגישה הבוללת ניתן להמחיש בעזרת המאפיינים של קבוצות מהגרים שיש להן סיכוי טוב להיקלט

במהירות יחסית, על פי ון דן ברג (Van Den Berghe, 1981): קבוצת מהגרים אשר דומה בהופעתה הפיסית ובתרבותה לקבוצה הקולטת; חבריה מייצגים מעמד נמוך; מספרם קטן ביחס לכלל האוכלוסייה הקולטת; ואינם מתגוררים בצפיפות גיאוגרפית (כלומר אינם מצויים ביחד בריכוז גבוה). תיאורים של בטויי הגישה הבוללת בישראל של שנות ה-30 אפשר למצוא בסיפור "תמונות מבית הספר העממי" של שמוש (1979), יליד חאלב שבסוריה.

### **כאשר ניגשים למשימת הקליטה בגישה שוזרת -**

הטרוגניות תרבותית מקובלת על הסגל החינוכי של בית הספר. בצד הציפייה מן העולה שישתנה ויסתגל לחברה הקולטת, יש גם לגיטימציה להמשכיות תרבותית ולכך שאצל העולים יתקיימו בו זמנית הערכים והמסורת הישנים בצדם של אלה החדשים. שינויים אמורים לחול לא רק אצל העולים, אלא גם אצל הקולטים. אלה אמורים להשקיע מאמץ ללמוד להכיר את המטען התרבותי שמביאים אתם העולים, לקבל אותו כבעל ערך ולשזור חלקים ממנו בתוך תרבותם-שלהם. השילוב נתפס כתהליך איטי והדרגתי, שאין מקום וטעם לנסות להאיץ אותו.

העולים נתפסים כאנשים בעלי יכולת ומסוגלות; כמי שבצד משאבים החסרים להם לצורך תפקוד תקין והצלחה בחברה הישראלית גם מביאים אתם הון אנושי ומשאבים שיש להם ערך גם כאן; כשותפים משמעותיים בתהליכים של חיפוש פתרונות לבעיות; כמי שיכולים לא רק לקבל אלא גם לתת. עולים משתתפים בפורומים בהם מתקבלות החלטות כלליות בבית הספר: בוועדים כיתתיים, בוועד הבית-ספרי (תלמידים והורים). עולים מהווים חלק מפורומים בהם מזהים בעיות של עולים ומחפשים להן פתרונות ואו הבונים תוכניות לעולים.

בגישה שוזרת ההורים העולים נתפסים כגורם חשוב בתהליך הקליטה בכלל ובתהליך ההתחנכות של ילדיהם בפרט; כשותף משמעותי לחינוכאים (educators), שיש לו משאבים אישיים ונכסים רוחניים; כבעל שאיפות גבוהות עבור ילדיו וציפיות מבית הספר ומהצוות החינוכי. קיימת מודעות בקרב החינוכאים שקהילת המהגרים מהווה "מעטפת" תמיכתית המגינה על בני הנוער מנשירה ומהידרדרות ומגלישה לשוליות חברתית.

### היחס לשפת האם של העולים

כאשר הגישה היא בוללת, הציפייה היא לתהליך מהיר וחד משמעי של התנתקות וקריעה מתרבות המוצא והשפה כחלק ממנה. בשנות ה-50, 60, ציפו מעולי מרוקו, למשל, לזנוח את התרבות המרוקאית ואתה הן את השפה הערבית והן את הצרפתית; ולהחליפם בתרבות ה"צברית" ובשפה העברית.

מבין אנשי החינוך כיום, לא מעטים חוו מניסיונם האישי והמשפחתי את נזקי הגישה הבוללת של אותם ימים. אלא שכיום הם מחזיקים באותה גישה עצמה - כשהיא מכוונת הפעם כלפי העולים מחבר העמים ומאתיופיה. כחלק מן הגישה הבוללת שלהם לקליטה, יש להם ציפיות בלתי מתפשרות שהעולים יימנעו מלהשתמש בשפת המוצא שלהם. לרוב הם מצדיקים את הציפיות הללו, ואת ביטויין ("דברו עברית", "כאן לא רוסיה") הבוטה יותר או בוטה פחות, בחינוניות של השליטה בעברית ללימודים ובחשש שהמשך השימוש בשפת המוצא שלהם תחבל ברכישת העברית.

גם כיום יש עדיין לחץ חברתי חזק לעשות שימוש בעברית בלבד; ועדיין יש ציפייה שילדים עולים בני כל הגילים ילמדו עברית במסגרות זמן בלתי מציאותיות לחלוטין (שישה חודשים למבוגרים, שנים עשר חודשים לילדים). בבסיסה של גישה זו מונחת סדרת הנחות, כגון: שרכישה מוצלחת של השפה העברית יכולה להתרחש רק כאשר זונחים את שפות האם של העולים; שרכישת שפה חדשה היא הדרך והמכשיר לאחדות התרבותית של העולים עם הקולטים, ואילו שימור השפות האתניות מאט את התהליך ומספק זיכרון חי של הגולה; ששימוש בשפה עיקרית אחת מוליך לאיחודה של אומה; ששפת-אם שאיננה עברית מהווה מעמסה, לא נכס; ושאם נמנע מהעולים את הזכות לעשות שימוש בשפת-אמם, תוחלף תרבותם הקודמת בתרבות טובה יותר. מההנחות האלה שהיו מקובלות ביותר בעבר, יש כיום הסתייגות חריפה (שוהמי, 1995).

למדיניות הזאת היו השלכות רבות. כיון שלא הונהגה מדיניות של שימור שפת-האם, הונהגה למעשה מדיניות הפוכה של 'איבוד שפת-האם', ומאות שפות אבדו; נוצר דור ישראלי צעיר שהוא חד לשוני ברובו, מתפקד בעיקר בעברית; תוכניות השפה בישראל מתמקדות בעיקר בהפיכת העולים לישראלים



'אמיתיים' באמצעות קליטתם התרבותית, ופירוש הדבר שיש לתוכניות מרכיבים תרבותיים חזקים שרבים מחשיבים אותם יותר מאשר את המרכיב הלשוני עצמו. מנהיגים חינוכיים ופוליטיים רבים מאמינים שהמטרה של ששת חודשי האולפן לעברית (הניתן חינוך על ידי מדינת ישראל) היא לחזק את המרכיבים האידיאולוגיים והתרבותיים של העולים. למעשה נתפס עולה חדש בישראל לא כמשאב כלכלי (כפי שהוא נתפס במדינות הגירה אחרות, כגון אוסטרליה וקנדה) אלא כמקור לחיזוק הציונות. המחיר הוא, שלעולים רבים חסרים כישורי השפה הדרושים לתפקוד מוצלח במקומות העבודה. תוכניות הלימוד של השפה קצרות מדי וצרות מדי, ואינן מדגישות את הכישורים הלשוניים הדרושים לביצועים בתחום הכלכלי-מקצועי (למבוגרים), ואין בהם כדי להעניק לילדים את הרקע הדרוש לתפקוד ראוי בהקשר בית ספרי. (שם)

### למה לעודד את המשך השימוש בשפת-האם?

הורוות' (Horvath, 1981) מונה מספר סיבות מדוע ראוי להמשיך לטפח את שפת המוצא של מהגרים, כמו: מניעת העצירה של ההתפתחות הקוגניטיבית בתקופת הרכישה של השפה המקומית החדשה; העלאת הסטטוס של שפת הקהילה הזאת כי היא הופכת להיות שפת חינוך, וכך תורמים לשימורה; התפתחות השפה הראשונה חיונית להתפתחותה של השפה השנייה; ועוד (שם: 41).

כמו כן היא מונה סיבות לטיפוחן של "לשונות קהילתיות" בבתי הספר (באוסטרליה):

ראשית, הכללת הלשונות הללו בתוך בתי הספר עשויה לפתח אצל כל הילדים האוסטרלים קבלה והערכה של השונות הלשונית והתרבותית. שנית, לכל האוסטרלים יש זכות לשמר את לשונם ותרבותם, היא אומרת. לקהילות תהיה נטייה רבה יותר לשמר את שפתם אם לא יחששו שהדבר יפגע בהתקדמות ילדיהם בבית הספר. ושלישית, לכל הילדים יש זכות להזדמנויות חינוכיות שוות. למדינה המודרנית, הדמוקרטית יש מחויבות לספק חינוך אוניברסלי ולא להפלות לרעה חלק מאזרחיה בגלל הרקע הלשוני או התרבותי שלהם. קיימות כיום ראיות רבות לכך שילדים שמגיעים לבית הספר כשהם דוברים שפות-קהילה או שהם בעלי שליטה מוגבלת באנגלית, אינם זוכים להזדמנות שווה - כפי שהיא נמדדת על ידי האמצעים השונים שבהם משתמשים בתי הספר לקביעת הצלחה (שם: 39-41).

בישראל נחוץ להעלות את המודעות של הסגל במערכת החינוך לכמה משמעויות של המשך השימוש בשפת המוצא של העולה: אינסטרומנטלית, תקשורתית וסמלית.

### התרומה האינסטרומנטלית

טיפוח שפת-האם תורם להתפתחות הלשונית והקוגניטיבית. קטיעה מוקדמת של ההתפתחות הלשונית של ילדים עולים בשפת אמם עלולה לגרום "דלות לשונית" כללית, שמורים מתארים כמאפיינת ילדים "טעוני טיפוח".

בודי (Bodi, 1986) דווחה כי בשוודיה, למשל, נצפתה תופעה של "סמילינוויזם" (העדר שליטה מלאה באף שפה) בקרב ילדים מקבוצת המיעוט הפינית נמוכת הסטטוס: מדובר באובדן חלקי של פינית כשפת-אם בשלב מוקדם בהתפתחות, לפני שהילדים הגיעו להתפתחות מתאימה בשוודית, שתאפשר המשכיות

של למידה. תהליך כזה מכניס את הילדים לאי-ודאות קוגניטיבית (cognitive limbo), וגורם לפיגור בלמידה; יתרה מזאת, התהליך מעמיד בסכנה גם את הרכישה של שליטה מלאה בשפה הדומיננטית. בארה"ב דובר על חמישה מיליון ילדי בית ספר שהוגדרו כבעלי "יכולת מוגבלת באנגלית"; וסביר, היא אומרת, שהם נמנים עם הקורבנות של התהליך שתואר כאן.

הורים מהגרים רבים מצטערים כשילדיהם מאבדים את שפת המוצא, אבל יש גם הורים שאינם רואים עוד טעם בהנחלת לשונם לילדיהם, או אף מאמינים שהיא עלולה להקשות עליהם בלימודים. הורים שיש להם רגשות מעורבים לגבי שפת המוצא שלהם אינם נוטים להשתמש בה באינטראקציה שלהם עם ילדיהם, והם מנסים לתקשר אתם בשפה המקומית שלרוב אינם שולטים בה. כאשר הורים מהגרים אינם מדברים עם ילדיהם הרכים בשפתם, עלולות להיות לכך תוצאות הרסניות, בין היתר מפני שהם אינם עוסקים ב"תווך משמעות" לילדיהם. הילדים האלה מגיעים אחר כך לבית הספר בלי הכישרים הלשוניים החיוניים כבסיס לדרישות האוריינות של בית הספר (Seville-Troike, 2000).

להורים יש תפקיד חיוני ב"למידה מתווכת" של ילדיהם (כוכבי-יהודאי וקניאל, 1996): ההורה מארגן את הגירויים שאליהם נחשף הילד בזמן ובמרחב ומקשר בין התנסות חדשה לבין אירועים קודמים ועתידיים. הוא מארגן את העוצמה, התכיפות וסדר ההופעה של הגירויים. באמצעות התווך לומד הילד למקד, לסכם, לארגן. בעזרת פעולות התווך מתפתחת יכולתו של הילד להפעיל את הפונקציות הנחוצות לתפקוד השכלי.

תהליך העברת התרבות מדור לדור בתוך המשפחה המהגרת מורכב משני ממדים: ממד תוכן התרבות, דהיינו המידע והניסיון המצטבר המועבר מדור לדור, וממד הלמידה המתווכת הקשור בעקרונות ההשתנות והלמידה. למידה מתווכת מתייחסת לאיכות האינטראקציה ולא לתוכן. היא אינה תלויה ברמת השפה והמידע הקיימים בתרבות, אלא באיכויות האינטראקציה בין המתווכים ללומדים.

שוונות תרבותית קיימת כאשר הילד נחשף ללמידה מתווכת אלא שתוכנה שונה, מבחינת התרבות, מתוכן הסביבה בה הוא נמצא כעת. מקופחות תרבותית, לעומת זאת, נובעת מחסך בלמידה מתווכת, ללא תלות בתוכן. במצב של התמודדות עם מציאות חדשה, הדורשת הסתגלות והשתנות מרובה, הלומד השונה מבחינה תרבותית, שזכה ללמידה מתווכת יעילה, יגלה רמת הסתגלות והשתנות גבוהה יותר מאשר המקופח תרבותית אשר לא זכה ללמידה מתווכת" (כוכבי-יהודאי וקניאל, 1996: 109)

ילדים מסוגלים להתפתח בשתי שפות בו זמנית ללא נזק לאף אחת מהן, אבל זאת במקום שבו קיימת הערכה לשתי הלשוניות – ולדו לשוניות בכלל; או במקום שבו השפה השניה מוערכת פחות מאשר שפת המוצא של הילד (Seville-Troike, 2000). דו-לשוניות תורמת להתפתחות הקוגניטיבית. חלק מההיבטים של מיומנות לשונית הינם בין-לשוניים, ולפיכך רכישתם בשפה אחת עוברת גם לשפה האחרת. לדו-לשוניות ישנם יתרונות לינגוויסטיים, קוגניטיביים ולימודיים הן עבור ילדי מיעוט והן עבור ילדי הרוב הדומיננטי. על מנת שיתרונות אלה יבואו לידי ביטוי, נחוצה רמת סף מסוימת של שליטה בשתי השפות. יתרה מזאת, על ידי הוראה בשפת המוצא בנושאים שאינם תלויי שפה, ניתן לצמצם בזמן קצר יותר את הפער בלימודים שמקורו באי שליטה בשפה החדשה ולא באי הבנת החומר (Horwath, 1981; סבר, 2000א).

## המשמעות התקשורתית והסמלית

לתביעה מהעולים לוותר על השימוש בשפת-האם עלולים להיות מחירים קשים נוספים על אלה שנמנו לעיל (סבר, 1997).

ראשית, שפת המוצא חיונית להמשך התקשורת בין הילדים ובין בני המשפחה המבוגרים, ובמיוחד הקשישים, שסיכוייהם להגיע לשליטה בעברית הם קלושים ביותר. מחירו של שימוש בלבדי בעברית על ידי ילדים עולים, הוא ניכור ונתק הולך וגובר בינם ובין הוריהם, ויותר מכך בינם ובין סביבתם וסבותיהם - שבתרבות המקור יש להם תפקיד משמעותי בגידול הנכדים.

דוגמאות: ילדה עולה מחבר העמים הפסיקה לדבר עם סבתה, שהיא האדם היחיד שנמצא אתה בבית ברוב שעות היום ויודעת רק רוסית, בגלל ש"המורה אמרה שאסור"; ילדים אינם עונים להוריהם שמנסים לדבר אתם באמהרית.

הניכור והנתק של הילדים מדמויות ההורים במשפחתם, מהווים קרקע פורייה ל"אובדן הסמכות ההורית" - תופעה שמרבים לדווח עליה לגבי אוכלוסיות מהגרים, ומתייחסים אליה כאילו הייתה תופעת טבע שאין מה לעשות נגדה...

שנית, הפנמת הגישה השלילית של החברה הסובבת כלפי שפת המוצא, שבני המשפחה המבוגרים ממשיכים להשתמש בה, מקשה על הילדים להתייחס בכבוד אל הוריהם וסביבתם, ומובילה להתנכרות וליחס שלילי כלפי עברם, שהינו חלק בלתי נפרד מזהותם האישית. ביטוי בולט לעין של היבט זה הנו התופעה הרווחת של בושה: הורים עולים מתביישים לבוא למוסד החינוכי, הילדים מתביישים כשהורים באים. לעתים קרובות הסגל החינוכי מפרש את הבושה הזאת לא כתוצאה של הגישה האסימילטיבית, אלא כהוכחה לצדקתה: "אתם רואים, הילדים רוצים להיות ישראלים"...

המשך השימוש בשפת המוצא מאפשר המשכה של תקשורת משמעותית בתוך משפחות העולים. הוא מפחית את הסיכויים של דלדול השיח ביניהם לנושאים רדודים (כפי שקורה כאשר נאלצים לדבר בשפה שאין ההורים או הסבים שולטים בה), מונע נתק בין הצעירים לבין הסבים וקרובים קשישים אחרים כמו גם מהקרובים שנשארו בחו"ל, ומצמצם את ההרס של "הסמכות ההורית".

גננות **עולות** ומורים **עולים** נדרשים במקרים רבים להשתמש בעברית בלבד במגעיהם עם התלמידים וההורים, ולהימנע משימוש בשפת המוצא שלהם גם נוכח תלמידים והורים עולים. דווקא המשך השימוש בשפת המוצא במצבים אלה משפר את התקשורת בינם לבין התלמידים העולים וההורים. הוא תורם ליצירת אקלים חברתי מוכר ונינוח עבור התלמידים העולים והוריהם, ומאפשר לתלמידים להתבטא גם בתחומים ובנושאים שהם עלולים להימנע מלעסוק בהם בגלל מגבלותיהם בעברית, שבה הם נאלצים לדבר ברמה רגרסיבית, "כמו ילדים קטנים".

בלגיטימציה של השימוש בשפת המוצא של העולים יש ביטוי של קבלת קבוצת המוצא שלהם בכלל, כבוד לדורות המבוגרים של משפחתם בפרט, ועידוד הממד ההמשכי בזהות האישית-תרבותית.

## גישור בין-תרבותי

באגף ישו"ת<sup>2</sup> של המכון לחקר הטיפוח שבאוניברסיטה העברית פותח בשנות ה-90 מודל של גישור בין תרבותי במערכות חינוך שמתייחס למכלול של גורמים המגבירים את הסיכונים להתקבעות של השוליות הלימודית של תלמידים עולים (סבר, 1997; סבר וגור, 2002). המגשרים עצמם אמורים להיות עולים שהשתלבו בחברה ללא ויתור על מאפייני תרבות המוצא והם אמורים לשמש הן כמודל חיקוי לתלמידים העולים ולמשפחותיהם והן כסוכני שניו בקרב התלמידים, ההורים והצוותים החינוכיים בבית הספר. המודל יושם בכמה מקומות בארץ ובסוגים שונים של מוסדות חינוך: גני ילדים (חובה וטרום חובה), בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים (חטיבות ביניים וחטיבות עליונות), וכן פנימיות (סבר, 1997). באחד הישובים הוקם מערך עירוני של גישור בין-תרבותי, שלוה במנגנוני אבטחת-איכות קפדניים (Sever, 1998): המגשרים נבחרו בסדנת-מיון<sup>3</sup> שנבנתה במיוחד עבורם, וקבלו הדרכה קבוצתית פעם בשבוע. בשנה הראשונה הוצמד אליהם גם מדריך אישי, שהיה בעל ניסיון בגישור ביו-תרבותי והשתתף בעצמו בהדרכה קבוצתית למדריכים. על פי המודל, תפקיד המגשר מורכב מהיבט פרטני ומהיבט מערכתי.

### ההיבט הפרטני של תפקיד המגשר

קיומם של חסמים המקשים על בניית שותפות בין עובדים מקצועיים מסורים לבין הורים מהגרים הנו תופעה מוכרת ומדווחת בספרות הבינלאומית. מחנכים, יועצים, פסיכולוגים ודומיהם תופסים הורים מהגרים כלא מעורבים בחינוך ילדיהם, כעסוקים בהישרדות ובהתאקלמות ובלתי פנויים להתעניין בילדיהם, כמתעקשים שלא לקבל את העובדה שיש לילדם לקות או נכות גם כאשר זו שזוהתה בביורר; כחסרי התחכום הנדרש להבנת מידע מורכב הנוגע לילדיהם וכן הלאה. בקנדה למשל הורים מהגרים מתוארים ע"י המורים של ילדיהם כחסרי אמון במערכת החינוך המקומית, מתנגדים לערכים חדשים שילדיהם רוצים לאמץ, שומרים על יחסים פטריארכליים עם הסובבים אותם, ועם זאת מרגישים חסרי אונים ותלויים בעזרתם של ילדיהם כדי להתמודד עם הסביבה דוברת-האנגלית (Gougeon, 1993). רבים מהעובדים המקצועיים מדווחים שאינם מיומנים בעבודה עם מטופלים מתרבויות שונות; אינם מרגישים שיש להם כשירות לעבוד עם קבוצות מיעוט; לא קבלו הכשרה מתאימה לעבודה כזאת; ומרגישים שהידע שלהם בתחום הרב-תרבותיות/רב-לשוניות לוקה בחסר. סוגים שונים של חסמים עלולים להפריע לפיתוחה של שותפות אפקטיבית עם הורים, כמו למשל שוני תרבותי בתפיסת מערכת החינוך או שוני בתפיסת התפקידים של הורים מול עובדים מקצועיים. שוני בין-תרבותי הקשור ללקויות שונות עשוי להתבטא בשאלה אם תרבות מסוימת מכירה בקיומה של הלקות הספציפית, איך היא מפרשת התנהגויות מסוימות או מה ההשלכות החברתיות של לקות מסוימת

<sup>2</sup> ישו"ת (ראשי תיבות של: יציאה משוליות זמנית) - אגף מו"פ במכון לחקר הטיפוח בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית. האגף עסק בפיתוח, יישום וחקר של מודלים לעבודה אפקטיבית במערכות המאופיינות על ידי שונות תרבותית, כמו מסגרות חינוך עתירות עולים.

<sup>3</sup> Finkle 1976 (ר' למשל assessment center)

בתרבויות שונות ועוד. כמה מהקטגוריות של לקויות שמכירים מטפלים בדיבור למשל עלולות להיות זרות לגמרי להורים מתרבות אחרת. תרבויות שונות זו מזו לא רק במה שהן מגדירות לקויות, אלא גם בסובלנות שלהן לאותה התנהגות. למשל, משפחות עשויות להכיר בכך שההתפתחות של הילד מעוכבת, אבל לא להסכים שיש בכך מגבלה/לקות כיון שיש להן סובלנות רבה יותר לדפוסי-התפתחות שונים. גם ההשלכות החברתיות של לקויות עשויות להיות שונות בתרבויות שונות. לקות עלולה להיחשב כסטיגמה או כעונש על חטאי הורים או אבות-מוקדמים. לתרבות עשויה להיות עמדה פטליסטית כלפי לקות מסוימת, אמונה שהדבר נמצא מחוץ לשליטת-אנוש; או לראות בלקות מסוימת מתנה או ברכה. בארה"ב נמצא כי רוב המטפלים בדיבור מרגישים שהם אינם עובדים היטב עם לקוחות דו-לשוניים או "בעלי אנגלית לא-סטנדרטית". העדר מסוגלות וניסיון בעבודה עם אוכלוסיות מגוונות עלול לתרום לאי-הבנות בין מטפלים לבין הורים מהגרים. לעתים קרובות אנשי מקצוע אינם מודעים עד כמה אמונותיהם ותפיסותיהם המקצועיות מותנות על ידי ההתנסויות התרבותיות שלהם, והם נוטים להאמין שיש להן תוקף אוניברסאלי. כאשר הם מפרשים את הפעולות של הורים מהגרים דרך ההתנסויות התרבותיות שלהם עצמם, הם עלולים ליצור שלא מרצון חסמים למעורבותם של ההורים בתהליכי הלימודים של ילדיהם (Young & Westernoff, 1996).

לאור זאת תפקידו של המגשר הבין-תרבותי בהיבט הפרטני הוא בין היתר לחזק את המשולש המסמל את הקשרים בין שלושה קדקודים: תלמיד עולה ספציפי, משפחתו (הורים, סבים) והמורה/גננת שלו. לצלעות רופפות במשולש הזה, דהיינו לליקויים בקשרים הללו, יש השלכות המקשות מאוד על קליטה מוצלחת של ילד עולה. לכן בהיבט הפרטני של תפקידו עוסק המגשר בזיהוי מקרים של צלעות רופפות כאלה ובחיזוקן. מדובר כמובן במודל אנליטי, ואילו במציאות - כמו שאומרת אחת המגשרות - "מצאתי, שבכל צלע שעובדים זה משפיע על כל המשולש." (סבר, 1997 : 36)

### חסמים בצלעות המשולש

בכל אחת משלוש צלעות המשולש עלול להיות קשר חסום, חלקי או מנותק בין שני הקדקודים:

#### בצלע מחנכים - תלמידים

גננות ומורות שאינן מצליחות לתקשר עם הילדים העולים, מרגישות חסרות אוניס, מתמלאות תחושת אי מסוגלות, כמו שמתארת גננת בגן טרום חובה ממלכתי: "בתחילת השנה ישבתי ובכיתי, לא ידעתי מה לעשות, לא יכולתי לדבר עם הילדים, להרגיע אותם כשבכו... אני יושבת ומדברת והם לא מבינים." (שם):

חלקן מגיבות למצב הזה בהתעלמות, כמו בתיאור הבא של מגשרת בבית ספר יסודי ממלכתי:

נכנסתי לכתה ו' ושמתי לב לשקטים – אלה שגם בהפסקות לא משחקים, לא בקבוצה. על אחד מהם שאלתי את המחנכת. ענתה: אני לא שמה לב אליו. הוא יושב בשקט, מבחנים בסדר, אבל לא משתתף. אני לא רוצה לשים לב לאופי של עולה. אין אישית. אני רוצה להתייחס לכל הכתה אותו דבר. (שם: 58)

אחרות מגיבות בעוינות, כמו בתיאור הבא של מקרה בו גנת וסייעת המתקשות להתמודד עם דכדוך ועצב של ילדה עולה, מתייגות אותה כמופרעת ודוחות אותה:

... [ילדה עולה] עצובה, בלי מצב רוח ובוכה. לא רצתה לאכול, אפילו לא ללכת לשירותים. כל הזמן שתקה או בוכה. שאלתי את הסייעת מה קורה. אמרה לי לעזוב אותה (את הילדה). הסייעת אומרת לה: 'אני כועסת עליך, אני לא אוהבת אותך'. הסייעת אמרה לי שהיא מסכנה וצריכה עזרה של פסיכולוג. היא אומרת שההורים לא נותנים לה בטחון ושהיא לא אוהבת ילדים כאלה... פעם (הילדה) התחילה לבכות חזק באמצע יום הולדת. הגנת והסייעת התחילו לצעוק עליה, שתפסיק כבר! בקשו ממני לצאת אתה החוצה. שאלתי אותה מה קורה. היא סיפרה שמפחדת מבלונים שמתפוצצים... הרגעתי אותה ברוסית. (מגשרת גנים; שם: 36)

בגילאים המבוגרים יותר נמצאו פערים עמוקים בין תפיסותיהם של מורים בכפר נוער עתיר עולים, לבין תפיסותיהם של בני הנוער העולים (בן-פרץ ושטיינהרט, 2000). פערים אלו, שנגעו לדרכי הוראה ולמידה ולאוטונומיה בלמידה, גרמו לרצף של אי הבנות לאורך תקופה ארוכה. טכניקות למידה מגוונות שלא היו מוכרות לתלמידים העולים לא נתפסו בעיניהם כדרך למידה, ואילו המורים התקשו להתאים את שיטות הלימוד המקובלות לצורכי התלמידים ולתפיסותיהם. אצל המורים הודגשה גישת ה"אוטונומיה", אלא שגישתם לא הוכיחה את עצמה בעבודה עם התלמידים העולים - בין אם מוצאם מחבר-העמים או מאתיופיה. ליוצאי אתיופיה, על-פי המורים, יש בעיה של "היעדר אוטונומיות"; והתלמידים העולים מחבר העמים נראו כנעדרי כל יוזמה לכל דבר שהמורים אפשרו את ביצועו באופן עצמאי בכתה. בעיני התלמידים מחבר העמים "מורה שצריך את היוזמות שלנו כדי ללמד, הוא לא מורה טוב". (שם: 134). כתוצאה מהפערים הללו התפתחה אצל המורים תמונה של "ציבור הסובל מקשיי למידה, אף על פי שאיננו כזה" (שם: 128), ובמישור אחר - הצעירים העולים התלכדו סביב מערכת פנימית של קודים חברתיים סמויים שניטרלו את השפעת הסגל.

### **בצלע הורים-ילדים:**

מצב שאינו נדיר במשפחות עולים, הוא שהדמויות ההוריות במשפחה (הורים, סבים) מיואשות מהשנוי לרעה במצבם עקב העלייה. חלה שחיקה בסמכות הדמויות ההוריות, הילדים מאוכזבים מהייאוש שמקריינים המבוגרים, מרגישים שאינם מקבלים מהם את המעמד השיוכי ואת ההגנה המצופה, כמו שמקבלים התלמידים הישראלים הותיקים. מתארת מגשרת בבית ספר יסודי ממלכתי:

היו משפחות שהיו מאד פסימיות ונפלו בסטטוס, והרגשתי שאין [להם] כוח לקום, וזה משפיע מאד על הילדים גם כשלא מדברים על זה. הם רוצים אמא ואבא חזקים כמו הישראלים. (סבר,

(1997: 38)

תמונה כזאת משתקפת גם בממצאי מחקר שבו רואיינו בראשית שנות ה-90 תשעה מתבגרים, שנה עד שנתיים לאחר עלייתם ארצה: המתבגרים הרגישו כי הם חיים במערכת משפחתית אחרת לגמרי מזו שהכירו ואלה הורגלו במשך שנות ילדותם בחו"ל. ההורים עבדו במקצועות "נחותים יותר" בהשוואה לעבודתם בחו"ל. המתבגרים עקבו בדאגה אחרי התמודדותם של ההורים עם מכשולים וקשיים, החל במאבק לרכישת השפה, התלבטות בקשיי התמצאות ודאגה לדיוור, וכלה בחיפוש תעסוקה מתאימה.

למתבגרים נראה, שלאבותיהם קשה יותר מאשר לאמהות. האבות בטאו תחושות של מצוקה, קשיים ואכזבות בהתמודדות עם המציאות החדשה. המתבגרים תפסו את דמויות ההורים באופן שונה מכפי שתפסו אותם בארץ המוצא. ההורים הפכו לחלשים יותר ומחוסרי בטחון בעיני בניהם ובנותיהם. הכאיב להם במיוחד לראות את השנוי שחל בתפישת הבית והמשפחה: הדירה היא לא מקום קבוע, "זה לא כל כך בית", שם היה על מי לסמוך שיוכל לעזור אם יקרה משהו - הורים מסודרים, סבא וסבתא שגרו לא רחוק; כאן חסרה הרגשת בטחון. במשפחה שהשתנתה, השתנה מקומם של המתבגרים בקונסטלציה המשפחתית, יחסיהם עם ההורים קבלו צביון חדש ותפקידים חדשים היו מוטלים עליהם. הם לא נמצאו עוד במרכז ההתעניינות של המשפחה כמו בחו"ל, הם נעשו שותפים בנשיאה בעול. היו מתבגרים שלא שיתפו את הוריהם בכל הבעיות, כדי לחסוך מהם דאגות. יש מי שמתביישים בהוריהם ואינם רוצים שיבואו לביה"ס: הישראלים הותיקים - ילדים ומבוגרים - צוחקים על הוריהם, על שפתם וצורת הדיבור שלהם, וזה פוגע בהם. (לוינסון ורוזמן, 1993)

### **בצלע מחנכים-הורים :**

הקשר עם ההורים העולים מהווה את אחד הנושאים ש הסגל החינוכי מתקשה להתמודד אתו גם בישראל. במקרים קיצוניים, המגמה היא לצמצם ככל האפשר את המגע אתם, כיוון שתפיסותיהם מתוארות על ידי אנשי הצוות כמנוגדות לשלהם וכפוגעות בחינוך הילדים.

התופעה מוכרת עוד מאז גלי העלייה הראשונים. על בסיס הגישה הכוללת שהיתה מקובלת בימי ראשית המדינה ("כור ההיתוך") שחתרה ליצירת עולם תוכן אחיד ומשותף לכל האוכלוסייה, היה הניתוק בין ההורים למוסד החינוכי מוצהר ובלט, ואף נתפס כמוצדק מבחינה אידיאולוגית. בית ההורים, במיוחד זה של יוצאי ארצות המזרח, נתפס כבלתי מסוגל לסייע בהישגים הלימודיים וכבעל אינטרסים הנוגדים את אלה של בית הספר ( שפירא וגולדרינג, 1990 ; פרידמן, 1989)

גישות כאלה מתגלות גם כיום, ודווקא אצל אנשי חינוך שרבים מהם יוצאי ארצות המזרח; אלא שהפעם הגישות האלה מכוונות כלפי גלי העלייה האחרונים, דהיינו יוצאי חבר העמים ויוצאי אתיופיה. גם באותם מוסדות חינוך שבהם המגמה המוצהרת היא דווקא עידוד מעורבותם של ההורים העולים, הניסיונות למגעים אתם נעשים לעתים קרובות מנקודת מוצא אתנוצנטרית, כלומר על פי תפיסות העולם והקודים התרבותיים של הקולטים. באחד המקרים ספרה למשל מגשרת על גנת שהתעלמה משיקול דעתו של אב-עולה שיש לילדה פטרייה ומוטב שבתו לא תגיע לגן, מחשש להדבקה, ועמדה על דעתה שעליו להביא את הילדה לגן. (סבר, 1997)

לחלק גדול מן ההורים (בייחוד מחבר העמים) היו ציפיות גבוהות ממערכת החינוך בארץ, אבל הם מרגישים שציפיות אלה התבדו. נראה להם שרמת הלימודים כאן, בייחוד בבית הספר היסודי ובמדעים המדויקים, נמוכה מזו שבחו"ל.

באחד מכפרי הנוער נמצא שהורים עולים נתפסים לא פעם בעיניהם של חינוכאים כגורם חסר משקל ומשמעות שאין צורך לקחת אותו בחשבון כשמקבלים החלטות לגבי ילדיהם; כגורם מאכזב, שאיננו מסייע לצוות החינוכי ומשאיר את הצוות להתמודד לבדו, "בית ספר ללא הורים"; או אפילו כגורם שעלול להפריע לקליטה נכונה של ילדיהם (סבר וגור, 2001).

הורים עולים אינם נבחרים בדרך כלל לועדי-הורים כיתתיים, בית-ספריים ועירוניים. לא פעם אין הם מרגישים רצויים בבית הספר. במפגשים שלהם עם המנהלים הם נתקלים, לדבריהם, ביחס מזלזל ואינם מקבלים טיפול ענייני בבעיות שהם שוטחים לפניהם - כמו למשל התנכלות לילדיהם בבית הספר מצד תלמידים ותיקים, ואף על אלימות פיזית, שביה הספר לדבריהם אינו מתייחס לכך בצורה מספקת. גם מורים מציינים שאין קשר ממשי עם ההורים העולים, ושהם (ההורים) נתקלים בבית הספר ביחס מעליב ומשפיל: מחכים שעות להתקבל (על ידי בעלי תפקידים בכירים), לא תמיד זוכים לטיפול בעניינם וכו'. מצד שני, להורים ולסבים עולים, יש לא פעם הרגשה שלא מתייחסים אליהם כראוי, גם כשסגל אין כל כוונה לפגוע בהם. מתארת מגשרת בגן טרום חובה:

טון דיבורים של גנת וסייעת בגן - עם ילדים, עם הורים - למעלה מן המידה רעשני, עד שלהורים מסויימים נדמה להם שמדברים איתם לא אדיב, לא מנומס. יש הורים ובעיקר סבתות שלא יכולים להתרגל לטון כזה ולפעמים הם נפגעים. ( סבר, 1997: 37 )

הורים עולים רבים אינם שולטים בשפה העברית הכתובה וגם לא במדוברת. המסיבות, האירועים ואסיפות ההורים הכלליות (הכיתתיות, השכבתיות והבית-ספריות) וכן המפגשים האישיים עם הגנת/המחנכת והמורים המקצועיים ("ימי הורים") מתקיימים בעברית בלבד - וכך המידע הנמסר על ידי המחנכים אינו מובן בדרך כלל להורים. כך גם לגבי המידע הכתוב הנשלח אליהם מהמוסד החינוכי: חוזרים, מכתבים, עלון (כשיש) וכו'.

הילד שלי היה בגן והכניס לעין מקל. הגנת שלו, במקום לדבר אתנו, להתקשר, כתבה פתק, שמה אותו בתיק של הילד - וזהו. אמא שלי [ הסבתא ] לא קוראת עברית, לא הבינה מה כתוב בפתק ולא ידעה למה הילד בוכה בלי סוף... (סבר, 1997: 38 )

הורים עולים מצטיירים בעיני הסגל החינוכי כמי שמזניחים את ילדיהם ואינם תורמים להתפתחותם (סבר, 2003). ההורים העולים עובדים שעות רבות - לעיתים יותר ממשרה אחת, לעתים תכופות ללא קביעות או בטחון בעבודה - עד שעות מאוחרות מהרגיל. כל המפגשים הנ"ל נערכים בדרך כלל בשעות מוקדמות יותר, והם חוששים לבקש שחרור מהעבודה לצורך הפגישות בבית הספר, שמא יפוטרו.

בקשתי [ מהמנהלת ] לשנות את השעה של העפיפוניאדה מ-16:00 והסברתי למה: ההורים [העולים] עובדים. היא התעקשה שחייבים לבוא. אמרה לי בטון חמור: "כשהם צריכים לקנות אוטו יש להם זמן לעזוב העבודה, ובשביל לבוא פעמיים בשנה לבית הספר לא יכולים!" (מגשרת בבית ספר יסודי ממלכתי. שם: 21)

מבחינתם של העולים הפתרון הוא השתתפות הסבתא או הסבא במפגשים הללו, מפני שהם ממלאים תפקיד הורי פעיל מאד בגידול ילדי המשפחה. הסגל החינוכי לעומת זאת אינו רואה בכך מענה הולם לצורך בנוכחות במפגשים הללו, ומתייחס לכך כעדות (נוספת) להזנחת הילדים על ידי ההורים העולים. היועצים החינוכיים, העובדים הסוציאליים, הפסיכולוגים, קציני הביקור הסדיר (הקב"סים) וכו' מרביתם אינם דוברים בשפתם של העולים; תפקידיהם אינם נהירים להורים העולים, ועוד פחות מכך- ההבחנה ביניהם. לא פעם ההורים רואים בהם שליחי-הממוסד ואינם מתייחסים אליהם באמון ואף לא מערכת בכלל.



בתוך סביבה בעלת אוריינטציה בוללת, אנו מוצאים מורים עולים (כמו גם גנות עולות), ובמיוחד מקרב עולי שנות ה-70, שגאים ב"קליטה" שלהם בממסד הישראלי ונמנעים בתוקף מלדבר רוסית עם ההורים והילדים העולים בבית הספר, מחשש להיות מתויגים שוב על ידי הסגל והתלמידים הישראלים הותיקים ככאלה שלא נקלטו היטב.

במרבית המקרים המנהלים והסגל אינם רואים צורך ממשי בהימצאם של מורים דוברי רוסית/אמהרית בצוות בית הספר. הדבר תלוי ביד המקרה, ונעזרים בהם באופן מזדמן בלבד, בעיקר לשם תרגום.

[בבתי הספר העל-יסודיים] תרגום מעברית לרוסית ולהפך הוא תפקיד לא פורמלי מובהק. בבית ספר אחד הוגדר תפקיד זה כ"גיוס מכל הבא ליד". בבית-ספר אחד המנהל דובר רוסית, ובחמישה בתי ספר נוספים צוין במפורש כי יש מורים דוברי רוסית [עולים ותיקים או חדשים]. בבית ספר נוסף, למדנו, "התלמידים העולים עוזרים זה לזה..." (טטר ושות' 1994: 43). [בבתי ספר יסודיים] נמצא כך או אחרת פתרון לבעיית התרגום לרוסית... בבית ספר אחד המזכירה היא המסייעת העיקרית, ובשני בתי-ספר זוהי האחוזת. בבתי-ספר יש גם מתנדבים דוברי רוסית [למשל, מורה בפנסיה] ונעזרים רבות בתלמידים או באנשי צוות אשר נקלעים לסביבה או מאותרים בשעת הצורך [שם: 70].

גם בגנים המצב דומה לזה שבבתי הספר, כפי שעולה מדברי גנות בשטח: "אין לי בעיה עם הורים. הם מבינים כל מה שאני מבקשת, ואם לא - אז נעזרים באנשים שיכולים לתרגם להם, או בילדים הבוגרים שלומדים בבית הספר..." (שם: 22)

יש גנות שמודעות לבעייתיות במצב הזה:

[יש אצלי] ילדים שלא מדברים בכלל עברית, גם לא ההורים. הייתי מבקשת מילדים לתרגם להורים. **לדעתי זה מאד לא חינוכי**... [ההדגשה של הח"מ]... ילדים שצריכים לעבור אבחון, ההורים חותמים ולא יודעים על מה. אני מנסה להסביר, אבל הם לא מבינים. כואב לי הלב על זה. אני לא רוצה שילדים עולים ייכנסו לחינוך מיוחד. (שם: 22)

שאקמן (Shackman, 1984), שכתבה על תרגום בין-תרבותי באנגליה, מנתה סדרה של בעיות הנגרמות על ידי מצבים כאלה. לא קשה לראות עד כמה הבעייתיות אצלנו דומה למתואר אצלה. שימוש ב"מתורגמים מזדמנים", למשל, מלווה בבעיות כגון (ראו שם: 12):

- תרגום לקוי, שיבוש משמעותם של מושגים ספציפיים שחיוניים להבנת העניין, בגלל העדר התמצאות בתחום המסוים; או בגלל ידע חלקי בשפת המהגר (אצלנו, העולה) או בשפת המקום (אצלנו, עברית).
- הטייה ועיוות של מסרים, בגלל עמדות וגישות אישיות של המתרגם-לעת-מצוא.
- אי-שמירה של המתרגם על סודיות של המידע הרגיש שנחשף בשיחה; ו/או חשש של העולה מפני פגיעה בסודיות.
- אי הבנה של מה שמצופה ממנו: במקום לתרגם הכול במדויק, ה"מתורגמן" משוחח עם העולה ומוסר את מה שהוא חושב כמשמעותי, ולא דווקא כפי שהתכוון הדובר עצמו. שאקמן מתריעה במיוחד מפני השימוש ב**ילדים** כמתורגמים להורים:

בעת התרגום מתייחסים לא פעם למצבים אישיים או משפחתיים רגישים. יש בכך כדי לגרום ללחץ רב מדי על הילד ולהשפיע קשות על היחסים בין הילד והוריו. מצב כזה שם את ההורים בתפקיד של תלות בילד. ילדים שומעים דברים שההורים אינם מעוניינים שיידעו... לעתים ההורים נמנעים מלשאול שאלות חשובות או מלספק מידע חשוב, כיון שאינם רוצים שהילד ידע אותן. יש והילד אינו מבין באופן מלא את מה שהוא מתרגם. הוא עלול לספק תרגום שגוי או מטעה. במקרים מסוימים ילדים מוסרים תרגום שגוי במתכוון. (שם: 13).

להמחשת הבעייתיות, היא מציעה שנתאר לעצמנו את המצב הבא (שם: 15):

הנך אישה אנגליה הנמצאת בטורקיה לביקור אצל הבת הנשואה לגבר טורקי. הבת כמעט ואיננה דוברת טורקית; חתנך ושני נכדיך מדברים טורקית שוטפת, וקצת אנגלית. אמש גילית שיש לך בעיה רצינית בדרכי השתן, וקבעת תור דחוף אצל הרופא, המדבר רק טורקית. מי היית רוצה שייכנס אתך לרופא כדי לתרגם: חתנך? נכדתך בת ה-9? בחור סקוטי צעיר, שחי בטורקיה כבר שנים אחדות וכעת הוא יושב בחדר ההמתנה ומחכה לתורו אצל הרופא? או אולי המנקה המבוגרת, שעבדה כמה שנים באנגליה ודוברת מעט אנגלית עילגת? ...

## דרכי הפעולה של המגשר

מתפקידם של המגשרים לזהות ליקויים במשולש, לאבחן באיזו צלע מדובר ולחזק את הצלעות הרופפות. לשם כך הם פועלים בדרכים מגוונות: מבצעים ביקורי-בית; עורכים תצפיות בכתה ובחצר; מקפידים על תגובה מיידית ביחס להיעדרויות; מספקים לזוג ותמיכה בימים הראשונים בארץ ו/או בבית הספר/בגן, מעודדים את התלמידים וההורים ופועלים לריכוך "הלם המעבר"; מסייעים לשמירה וחיזוק של התפקוד ההורי של ההורים והסבים העולים; משמשים קטליזטור לפיתוח דינמיקות חיוביות בשלוש צלעות המשולש; ומשתמשים באסטרטגיה "עדיפותית" - של זיהוי כוחות חיוביים, תחומי עניין ופיתוח מרכיבי הצלחה שזוהו.

### א ביקורי בית

המצב המקובל הוא, שביקורי-בית שנערכים על ידי קציני-ביקור-סדיר, עובדות סוציאליות או אפילו מחנכות/גננות, נעשים כאשר מתעוררת בעיה דחופה ו/או חמורה. לפיכך מתלווה לביקורי הבית מסר למשפחה שיש מקום לדאגה. מחיר נוסף של הנוהג הזה הוא תרומתו להצטיירות תמונה שלילית על אוכלוסיית היעד בעיני הצוות החינוכי, כיוון שהמפגש בבתים נעשה תמיד על רקע של בעייתיות. במסגרת הגישור הבין-תרבותי, יש ניסיון לשנות את האופי הזה של ביקורי הבית: תפקיד המגשר כולל מרכיב חשוב של ביקורי בית לצורך היכרות עם כל אחת מהמשפחות העולות; ביקורים אלה משמשים הן לשווק למשפחות את תפקידו של המגשר והן להעברת מסר של התעניינות מצד בית הספר/הגן והכרה בחשיבות הקשר עם ההורים. בעקבות ביקורי ההכרות, מתקיימים גם בקורים חוזרים שבהם יש גם - אבל לא רק - התייחסויות לבעיות שהמחנכים ביקשו מהמגשר לטפל בהן.

## ב שמירת התפקוד ההורי של הורים/סבים עולים

הורים וסבים עולים, שבאמצעות מוצאם מילאו בביטחון את תפקידיהם ההוריים בגידול ילדי המשפחה, מאבדים לא פעם את הביטחון הזה לאחר העלייה.

אנו מוצאים לעיתים כי הורים עולים מתקשים לקבל עזרה משום שנראה להם שהחברה מצפה מהם להתמודד בעצמם עם הקשיים, ו/או מפני שהם רואים במצבו של הילד עדות להצלחתם כהורים שנקלטו בארץ.

מתפקידו של המגשר, בין היתר, להחזיר להורים ולסבים את האומץ להמשיך למלא את תפקידיהם ההוריים כלפי ילדי המשפחה.

הדו-שיח הבא בין מדריכת מגשרות (שהיא עצמה עולה מחבר העמים ששימשה בשלב קודם כמגשרת גנים בעצמה) ובין גננת בגן ממלכתי דתי (עם ילדים יוצאי אתיופיה), ממחיש את חשיבותו של הגישור בנקודה הזאת (סבר 1997 : 41).

**מדריכה** - ...הבעיה היא, שהורים עולים ברגע שמבינים שידועים עברית פחות טוב מילדיהם, לפעמים פוחדים שלא יוכלו לתת לילדים מספיק ידע. אנחנו צריכים לחזק את ההורים, להראות להם דברים שהם - ההורים - חזקים בהם ויכולים לתרום לחינוך הילדים.

**גננת** - אבל מה הם יכולים לתת לילדים? הם בעצמם לא יודעים צבעים, ומספרים, ולגזור למשל ילדים יודעים יותר טוב מההורים. ראינו את זה בזמן פעילויות משותפות של ילדים והורים שעשינו בגן

**מדריכה** - קשה לי להאמין שהורים לא יודעים צבעים. להפך, מביקורי-הבית התברר שההורים כן יודעים את הדברים האלה - רק באמהרית...  
**גננת** - כן? יודעים צבעים??...

**מדריכה** - כן. ואפשר להסביר כמה שחשוב שידברו עם הילדים על צבעים בבית. ולגבי זה שילדים גוזרים יותר טוב מההורים... יכול להיות, אולי. אבל יש דברים שהורים יודעים יותר טוב מהילדים. הם יכולים ללמד את הילד שלהם ולהישאר הורים. מאד חשוב לתת להורים את הסמכות הזאת...אולי יש לך רעיונות איך עושים את זה?

**גננת** - מ...?? [ חושבת ] ... ואיזה רעיונות יש לך?

**מדריכה** - למשל, את מכינה סלסילות לט"ו-בשבת. פרות שבסלילות האלה אפשר סתם לאכול בבית אבל אפשר גם לשוחח על הפרות האלה: איזה שמות יש לפרות באמהרית, איך הם גדלים.

[ השיחה התנהלה בגן ממלכתי-דתי, בינואר 1997 ]

הסגל החינוכי יוצא בדרך כלל מנקודת המוצא שילד גדל במשפחה גרעינית, ומי שמגדל אותו הם ההורים. אולם יש כאן התעלמות מהמבנה המשפחתי המורחב שאופייני בתרבות המוצא של העולים, ומהתפקוד ההורי המרכזי של דור הסבים, ובמיוחד הסבתות. במקרים רבים מתייחסים המורים אל הסבתא כאילו היא שמרטף חסר סמכויות, ומסרבים לקבל אותה כדמות הורית משמעותית. גם כאן יש חשיבות רבה לתרומה של גישור הבין-תרבותי.

## ג. קטליזטור לפיתוח דינמיקות חיוביות בצלעות המשולש

המגשרים פועלים ליצירת תפנית בדינמיקות הבין אישיות הלקויות שבצלעות השונות של המשולש.

תפנית חיובית מאפשרת לצאת מן הסחרור השלילי המצטבר בקשרים הבין אישיים, ולהתחיל צבירה של חוויות חיוביות שיאזנו את הקשיים והאכזבות. לדוגמא<sup>4</sup> :

- מגשרת מסייעת לאם חד-הורית מאתיופיה לצאת מהנתק שלה עם הגן. נתק זה קשור בהרגשתה שבגלל שאיננה יודעת עברית, אין היא יכולה למלא תפקיד משמעותי בהתפתחות הלימודית של הילד. המגשרת מצביעה על מאפיין חיובי של הילד ("כמה הוא חכם") ועל דברים קונקרטיים שהאם יכולה לעשות: לשבת איתו, לצייר איתו, לספר לו סיפורים (בשפתה).

- תסכול רב נגרם לגננות כשאינן מצליחות לתקשר עם ילדים עולים. בין היתר יש בכך כדי לערער את הביטחון העצמי המקצועי שלהן. כך למשל הן מתקשות לעמוד על רמת ההתפתחות המושגית של הילדים הללו, שכן אינן יודעות אם הם אינם יודעים את התשובה, או שאינם מבינים את השאלה בעברית, או שהם יודעים את התשובה אבל אינם יודעים לתת אותה בעברית. בביקור הבית, המגשרת אוספת בין היתר מידע על תחומי-עניין אישיים של הילד (למשל, מוסיקה). היא מציינת את המחנכת במידע זה, והוא משמש לה צוהר אל עולמו של הילד. דרך החלון הזה הגננת מצליחה לקשור שיחה עם הילד ולדוּבב אותו. יש מקרים שבהם הפונקציונליות של המגשרת בולטת במיוחד, כיון שעד כה המידע הזה לא היה נגיש לגננת - אף על פי שהלכה בעצמה לביקור בית לפני כן (מעשה לא שכיח כשלעצמו). אפשר לראות את פעולת המגשרים כקטליזטורים: הם מנצלים כל הזדמנות "לסגת לרקע" ולהשאיר שליטה בידי המורה או הגננת תוך הידוק הקשר הבלתי אמצעי בין המחנכת והילד.

לדוגמא, באחד המקרים גילתה המגשרת שהילדה מפחדת מקולה של הגננת. היא איננה מעירה לגננת או מבקשת שתשנה את התייחסותה לילדה, אלא מתייעצת אתה. כך יכולה הגננת לחולל את השנוי המתבקש כפתרון שלה לבעיה, מתוך הרגשת שליטה במצב. שנוי ראשוני זה יוצר תפנית חיובית שמביאה להמשך חיובי: הילדה מתחילה להשתתף באופן פעיל בריכוז, והגננת נותנת לה חיזוקים.

במקרה אחר אנו רואים שכאשר הגננת אינה מאוימת, שכן היא מרגישה שהמגשרת איננה מנסה "לתפוס" לה את מרכז הבמה, מתאפשר שיתוף פעולה פורה ביניהן: הגננת מעבירה לילדה העולה מסר, שמה שהיא רוצה לומר הוא חשוב גם אם לא תאמר אותו בעברית: היא מעודדת אותה לתאר למגשרת ברוסית את הציור שלה. המגשרת איננה מסתפקת בכך ששמעה מהילדה את התיאור וגם לא מתרגמת אוטומטית את הדברים לגננת, אלא מבקשת מהילדה רשות לתרגם את דבריה לגננת. בכך היא מדגישה את החשיבות שלבשותפות הפעילה של הילדה בבניית הקשר בינה ובין הגננת.

- כניסה מגשרת למערכת משנה בהדרגה את הציפיות הנמוכות של מורים מילדים עולים, שנוצרות מההתמקדות של אנשי החינוך בתחומי-החסר של הילדים ומההרגשה ש"שום דבר לא עוזר". התחלת הצמצום של תופעת אי הכנת שעורי הבית, באמצעים פשוטים ונגישים, יוצרת מעגל משוב חיובי, או "נבואה (חדשה!) שמגשימה את עצמה": היא מחזירה למורים את התקווה שניתן לשנות את המצב, ואת המוטיבציה להמשיך ולהשקיע; בבדיקת שעורי-הבית, במתן הזדמנויות לילד עולה להשתתף בשיעור באופן פעיל, במתן חיזוקים חיוביים.

<sup>4</sup> הדוגמאות לקוחות מתוך סבר (1997)

● במקומות רבים גננות וסייעות מדווחות שהורים עולים אינם נוהגים להיכנס לגן, אלא משאירים את הילד ליד הפתח והולכים. הגננת והסייעת בדרך-כלל מפרשות את הנוהג הזה של הורים עולים כהתחמקות, או כאדישות לילד, חוסר אכפתיות וכיוצ"ב.

המגשרת יכולה להציע פירושים אחרים ודרכי פעולה מועילות יותר. באחד המקרים נמצא כי המגשרת, יוצאת אתיופיה, משכנעת הורים (מאותו מוצא) ומעודדת אותם להיכנס לגן ולדבר עם הגננת, מתוך אמפטיה והכרת המציאות שלהם. היא מזמינה אותם (לא מטיפה, לא מוכיחה אותם) להיכנס ולדבר עם הגננת; מאפשרת להם לבטא את אי הנוחות שלהם לגבי היעדר שפה משותפת עם הגננת; מצביעה על הזמינות של התווך שלה; משדרת אמון בנכונותה של הגננת להקדיש להורים זמן. היא אמפאטית למצבה של אם עולה חד הורית, שיש לה גם תינוק בבית, ומציעה לה פתרון שהוא בטווח האפשרויות הנגישות לה – להביא אתה את התינוק:

הייתי תופסת הורים בכניסה לגן. בהתחלה ההורים היו משאירים את הילד והולכים. הייתי מזמינה אותם: "למה אתם לא נכנסים ושואלים את הגננת על הילד?" היו אומרים "אין לנו שפה". אמרתי להם: "בשביל זה אני פה". לגננת יש זמן וסבלנות. היא נותנת עצות להורים. [היה מקרה של ] אמא חד-הורית. לא הייתה נכנסת אף פעם לגן. היא רצתה לדעת על הילד, האם הוא נפל, מה צריך לעשות עם החוברת. פגשתי את האמא ועודדתי אותה להיכנס לגן, הייתה ממהרת תמיד לחזור בבוקר לילדים הקטנים בבית. אמרתי לה: "יתבואי בבוקר עם התינוק, שלא תהיי לחוצה". למחרת באה עם התינוק על הגב. שאלה את הגננת מה קרה עם הילד, שנפל. הגננת הסבירה לה והיא הייתה מרוצה. (סבר, 1997: 47)

#### ד. לוויתמיכה בימים הראשונים במוסד החינוכי

תפקיד המגשר כולל גם לוויתמיכה של תלמידים עולים חדשים והוריהם בימים הראשונים בבית הספר. הליווי נועד להקל עליהם את ההתמצאות בענייני בית הספר, במיוחד למשפחות חדשות בארץ: מערכת השעות, הציוד הנדרש, בעלי התפקידים השונים ואל מי ניתן לפנות בעניין כזה או אחר.

#### ה. תלמידים בסיכון גבוה

לא פעם מתברר בדיעבד כי תהליך הנשירה של ילד עולה ממערכת החינוך החל בהיעדרות מבית הספר במשך תקופה ארוכה, היעדרות שהצוות התעלם ממנה או ניסה לטפל בה בדרכים שגרתיות. תלמידים אלה הוגדרו כ"קבוצת יעד בעדיפות ראשונה" (קב"ד א' בקיצור) בהיבט הפרטני של עבודת המגשרים; ונתגלו מקרים רבים כאלה. להלן כמה דוגמאות (סבר, 1997).

#### בגילאים הצעירים:

נמסר על מקרה של ילד עולה שנעדר מהגן במשך חצי שנה (!), בלי שהגננת עשתה דבר לברור הסיבות להיעדרותו/או להשבתו לגן; ילדים עולים גם "נופלים בין הכיסאות", כמו למשל ילדה עולה, שנשארה 4 שנים (!) בכיתת-אולפן ובעלי התפקידים השונים בבית הספר, כולל המנהלת, נשארו אדישים לכך; ילדים שמרבים להעדר/או לאחר; ילדים שבאופן כרוני מאחרים, אינם מכינים שיעורי בית, אינם מביאים ציוד בסיסי לבית הספר; ילדים שמרבים לבכות; ילדים שאינם מדברים באף שפה; אינם משחקים; וכו'. לא

פעם אלה הם ילדים שהגנת או המחנכת אינה מצליחה "להגיע אליהם" והיא מפנה אותם לאיבחון כזקוקים לחינוך מיוחד.

הניסיון מלמד, שלפחות בחלק מהמקרים הללו התופעות, שהגנת רגילה לזהות אצל ילדים ישראלים ותיקים כמאפיינות בעיות נפשיות, לקויי למידה וכו' - אצל ילדים עולים הן תגובתיות ואופייניות להלם המעבר ולליקויי הקליטה מצד הצוות והילדים הותיקים. במקרים האלה - והם לא מעטים - יכול המגשר לסייע באופן משמעותי בחילוצו של הילד מהסיכון.

### **בגילאי ההתבגרות :**

- מתבגרים שלא למדו למעלה משנה, שובצו לכיתה לפי גילם (ולא לפי ידיעותיהם) ומצויים בפער לימודי גדול; בכיתה שוררים רעש ואי-סדר שאינם מאפשרים להם לעקוב אחרי מה שנאמר; חסרים להם ספרי לימוד, והמורה מפגינה אדישות כלפי קשייהם.
- מתבגרת מנסה לגונן על אימה החולה. האם אינה מודעת להידרדרות של בתה ולקשייה בבית הספר, והנערה עושה הככל כדי להפוך את הנתק בין אימה לבין בית הספר למוחלט.
- נערה מתגוררת, בלי הוריה, בצפיפות בדירה אחת עם שני אחיה הנשואים ומשפחותיהם, כולל ילדים קטנים. איש אינו ממלא עבודה תפקיד של הורה, אין לה תנאים להכנת שעורי בית ואין לה ספרי לימוד. כתוצאה מכך היא מצויה במצב של שוליות בלימודים; המורים מוציאים אותה מהכיתה כשאיננה מביאה ספרים והיא צוברת "נכשלים". איש מסגל בית הספר לא בדק את המצב לאשורו ולא דאג לממש את זכאותה לקבל ספרים בהנחה (עד שהגיעה המגשרת).
- בין התלמידים שבסיכון גבוה יש לראות גם את אלה שבארץ מוצאם היו רגילים להימנות עם המצטיינים. המעבר לסטטוס (הזמני) של "אינו יודע" קשה להם במיוחד, ועלול לגרום להם לוותר ולהרים ידיים.

בישוב אחד שהופעל בו מערך מגשרים עירוני נמצא בבתי הספר כי 17% מכלל התלמידים העולים, כלומר אחד מכל שישה תלמידים עולים, חולץ ממצב של סיכון גבוה (הקטגוריה של קב"ד א') בתוך שנת לימודים אחת. בגנים חולץ מקטגוריית הסיכון הגבוה אחד מכל ארבעה תלמידים עולים (24%). אם בוחנים את הנתונים בסוף השנה ביחס לגודל הקטגוריה בתחילת השנה, הממצאים מרשימים אפילו יותר: בתוך השנה הזאת - שבה נעשתה התערבות רב ממדית ממוקדת - קרוב למחצית מהתלמידים העולים שזוהו בתחילת השנה כנתונים בסיכון גבוה בבתי הספר, אינם עונים עוד על הגדרה זו בסוף השנה: 51% בחטיבות הביניים הממלכתיים; 47% בבתי הספר היסודיים הממלכתיים; ו- 35% בבתי הספר היסודיים הממלכתיים-דתיים. בגנים - 35% : 39% בגנים ממלכתיים, 28% בגני הממלכתיים דתיים. (סבר, 1997: 15-16)

### **ההיבט המערכתי של תפקיד המגשר**

בהיבט המערכתי, תפקידו של המגשר לסייע למוסד החינוכי לשפר את דפוס ההתמודדות שלו עם משימת הקליטה. ניתן לאבחן את הדפוס הזה בעזרת סדרה של ארבעה פרמטרים: הגישה לקליטה – האם היא

בוללת או שוזרת?; מיקומה של המשימה בסדר העדיפויות של בית הספר; המשמעות הניתנת להצטרפותם של העולים - האם הצטרפותם נתפסת כגורמת לשינוי תוספתי או לשינוי תפניתי בחיי בית הספר? ואופיין של דרכי הפעולה - האם הן משחזרות או יזמיות וחדשניות? (Sever 2001, 1999a) בהיבט המערכתי של תפקידו, המגשר מזהה את דפוס ההתמודדות של בית הספר הספציפי עם משימת הקליטה, ופועל במגוון של דרכים להרחיק אותו מדפוסים הפוגעים באפקטיביות שלו ולקרר אותו לדפוסים המקרבים אותו אליה.

כאמור, אפשר לתפוס את המשמעות של הצטרפות העולים למערכת החינוך כשנוי תוספתי או כשנוי תפניתי. על פי התפיסה התפניתית, הצטרפות העולים מכניסה למערכת ממדי התייחסות חדשים ומגדילה לא רק את נפח המערכת (במונחים כמותיים) אלא גם את מורכבותה. ההשפעה איננה רק על גודלה של המערכת, אלא גם על התהליכים, על התרבות הארגונית ועל האקלים החינוכי השורר בה. הצעתו של גרף (2004) להפוך את מערכת החינוך לרשת של בתי-ספר דו-לשוניים שהמכלול שלהם משקף את "הנוף הלשוני" של העיר (ראו לעיל) היא דוגמה אחת של תפיסה תפניתית.

הצטרפות העולים מגבירה את השונות התרבותית בבית הספר. מששת הדפוסים האפשריים של ניהול שונות (diversity management) שהוצגו בתחילת המאמר, הדפוסים השכיחים בבתי הספר הם הדפוסים הכוללים: אסימילציה גלויה, או סמויה - הפלורליזם החולף או הרב-תרבותיות השיירת. אף אחד מאלה אינו מחייב הכנסת שינויים בתוכנית הלימודים המיועדת לכלל התלמידים (הקוריקולום). השפה, התרבות, ההיסטוריה של התלמידים שאינם מהקבוצה הדומיננטית - כל אלה אינן נחשבות כבעלות ערך כללי ולא כבעלות סטטוס מספיק להיכלל בתוכנית הלימודים. לכל היותר יש בהן - על פי דפוס האסימילציה הסמויים - עניין מקומי לקבוצות ספציפיות, עניין פנים-משפחתי, עניין פולקלוריסטי וכד'. רק דפוס **השזירה** מחייב בין היתר שנויים גם בתוכנית הלימודים המיועדת לכלל התלמידים.

התפיסה התפניתית של קליטה אומרת, שחלק משמעותי מצרכיהם הייחודיים של התלמידים העולים נובע ממצבם המשותף, המורכב, הרב ממדי והשונה מהותית מזה של התלמידים הוותיקים. לפיכך, נחוצה היערכות חדשה של בית-הספר כמערכת. כמו כן, הידע והכלים הקיימים אצל הצוות החינוכי אינם מספיקים לעבודה עם העולים עצמם, ואף לא לעבודה במערכת רב-תרבותית הכוללת גם ותיקים וגם עולים. מכאן, שהצוות כולו צריך לרכוש ולפתח ידע וכלים הרלבנטיים למצב החדש. יתרה מזאת, הימצאם של דוברי-רוסית/אמהרית בסגל החינוכי - בפרופרציה המתאימה לגודל אוכלוסיית העולים הרלבנטית בבית הספר - חיוני ואמור להיות מובטח וממוסד. תפקידם אינו נתפס כ"מתורגמנים" בלבד, אלא כמגשרים בין-תרבותיים, והם אמורים להיות בעלי כישורים ו/או הכשרה מתאימים.

בהיבט המערכתי של תפקידו, המגשר הוא סוכן שינוי המיועד לסייע לבית הספר לשפר את ההתמודדות שלו עם משימת הקליטה; ובמיוחד לעבור מדפוס פעולה הנגזרים מ גישה בוללת לדפוסים הנשענים על גישה שוזרת.

הממצא החשוב בתחום זה בכפר הנוער שחקרנו הוא, שהסגל החינוכי בכפר הנוער למד להכיר בחשיבות של ההמשכיות התרבותית לקליטה התקינה של התלמידים וקבל על עצמו לפעול לחיזוק הזהות התרבותית שלהם והקשר עם ההורים. לימוד השפה האמהרית נתפס לא רק כסיכוי להצליח במבחן הבגרות אלא גם כאמצעי לחיזוק הקשר עם ההורים ושמירת החיות של תרבות המוצא. לפיכך הוקדם לימוד השפה האמהרית כמקצוע בתכנית הלימודים החל מכתה ח' בחטיבת הביניים. אלה הם ביטויים לדפוס הנשען על גישה שוזרת. (סבר וגור, 2001).

## גזרות הפעולה של המגשר בהיבט המערכתי

### שינוי עמדות

אחת מהתפוקות המצופות מהגישור הבין-תרבותי הוא ערעור דעות קדומות וניתוח מיתוסים שליליים של ישראלים ותיקים על עולים. רבים מצפים, שעצם המגע הבלתי אמצעי של ישראלים ותיקים עם עולים יביא לשינוי הזה. אבל לעתים קרובות לא די בכך. תפקיד המגשר שונה מזה של מורה עולה, למשל. מעצם הגדרתו הוא מחייב קשר בין המגשר למורים, בעוד שלעתים קרובות מורים עולים ומורים ישראלים ותיקים אינם משוחחים אפילו בהפסקות. המחויבות לעירנות כלפי מיתוסים וסטריאוטיפים שליליים ופעולה לשנוי בקרב אנשי הצוות מובלטת בהכשרה ובהדרכה של המגשרים, ונדונות דרכים שונות לפעילות כזאת. המגשר משמש דוגמא אישית ומודל-חיקוי לתלמידים העולים, להוריהם וגם לגנות עולות, לסייעות עולות ולמורים עולים, כהוכחת ייתכנות ההצלחה בישראל עבור בני קבוצת המוצא שלהם: דמות של עולה שהצליח להיקלט כאן, תוך שזירת זהותו התרבותית "משם" והתרבות החדשה "כאן". זהו אחד הקריטריונים החשובים בתהליך מיונם של מועמדים לתפקיד והיבט שמודגש בתהליכי ההכשרה וההדרכה של המגשרים. והם אכן מודעים לו היטב.

### משאב של ידע ומידע בין-תרבותי - שינוי תפנית

הצטרפותם של עולים לביה"ס מוסיפה לו מימד של רב-תרבותיות. כאמור, למושג רב-תרבותיות יש יותר ממשמעות אחת: אלה שמשמשים בו עשויים להתכוון לתיאור המציאות במונחים של ההרכב האתני/תרבותי של החברה, או לאידיאולוגיה רב-תרבותית, או למדיניות:

1. תאור מציאות: חברה שיש בה הרבה קבוצות תרבות, חברה מרובת-תרבותיות.
2. ניסוח אידיאולוגי: כבוד הדדי לתרבויות שונות; חברה רב-תרבותית כמשהו רצוי; עקרון חברתי בסיסי של ערכים משותפים של דמוקרטיה וסובלנות
3. מדיניות המכוונת לטיפול וקידום השונות; מתן אפשרות להתפתחויות רב-תרבותיות; בסיס לתביעות של קבוצות-התרבות השונות, בסיס לאסרטיביות; לא רק התנגדות לקיפוח זכויות יסוד (כגון זכות ההצבעה) אלא גם התנגדות לקיפוח או אפליה תרבותית.



דפוס האינטראקציה השולט במוסדות חינוך רבים הוא כזה שהורוביץ ופרנקל (1975) היו מכנות "אטומיסטי". האינטראקציה היא בין עולים (הורים, תלמידים, מורים) שאינם מגובשים בינם לבין עצמם ובין צוותים חינוכיים בעלי גישה ספציפית ואוריינטציה בוללת נוקשה.

לכאורה נראה כי למוסדות חינוך **נוקשים** הדפוס האטומיסטי הוא אכן הדפוס ה"כדאי" ביותר, שכן קל יותר לעמוד בנוקשות מול העולים כפרטים חסרי תמיכה מאשר להימצא במצב של מיקוח על תביעות של קבוצת עולים מגובשת. אלא שבטווח הארוך זהו דפוס שיש עמו נזק לא רק עבור העולים אלא גם עבור המסגרת. ההורים העולים צוברים רגשות-פגיעה, אכזבות, מרירות וביקורתיות גורפת כלפי בית הספר - ואינם מגלים נכונות לשיתוף פעולה הנדרש מהם מצד בית הספר בעניינים שונים.

הדפוס שנמצא כמועיל ביותר לשני הצדדים הוא הדפוס ה"אינטגרטיבי", אותו מוצאים כאשר מסגרת **גמישה** מקיימת אינטראקציה עם קבוצת עולים **מגובשת**. זהו דפוס נדיר ביותר במערכת החינוך, ובשביל להגיע אליו נחוצים שני סוגי שנויים: האחד, בכוון של הגמשת הגישה של בית הספר כלפי העולים; והשני, בכוון של העצמה (empowerment) (סדן 1996) ועידוד העולים להגביר את הסולידריות והגיבוש הפנימי שלהם.

עבודת המגשר הבין-תרבותי, ביחד עם מרכיבים נוספים של המודלים שפותחו באגף "ישו"ת" (למשל, מיפוי, סדנאות למנהלים, סדנאות לגננות, קורס לסייעות וכו') מכוונת לקרב את מוסדות החינוך לדפוס האינטגרטיבי.

המגשר מספק לצוות הישראלי הותיק ידע ומידע על ארצות המוצא, התרבות, דרכי הלימוד ומאפיינים מיוחדים של מצבם של העולים. כמו גם סיוע לצוות בהבנת התנהגויות ונורמות של תלמידים עולים ומשפחותיהם על רקע משבר ההגירה והשוני התרבותי.

עבור הורים ותלמידים עולים המגשר מהווה מקור מידע על המציאות החדשה בכלל ועל הגן/בית הספר הספציפי בפרט. הכוונה היא שהעולים יוכלו לראות במגשר גורם שניתן להפנות אליו כל שאלה. הוא יוכל לענות בעצמו על חלק מן השאלות; יידע למצוא מידע ולחזור אל העולים עם תשובות; ויידע למי להפנות את העולים לברר בעצמם שאלות אחרות. המגשר אמור להיות בקיא ב"מפת" הגורמים הרלבנטיים בבית הספר, ביישוב, במשרד החינוך וכו'; בידו מצויה רשימה מתעדכנת של כתובות וטלפונים של הגורמים הללו. כמו כן יש לו מידע על משמעותם של מסלולים שונים, החינוך המקצועי/טכנולוגי/עיוני, הרכבה של תעודת הבגרות והשלכותיה לגבי עתידו של הלומד, הדרישות של מוסדות ההשכלה הגבוהה וכו'.

סגל בית הספר מספק לעולים לא פעם מידע על ההבחנה בין מסלול עיוני למקצועי, במונחים של יתרון למסלול המקצועי בזכות התעודה המקצועית שהוא מקנה (תעודה חסרת ערך בשוק העבודה); אבל איננו מתאמץ להבהיר לעולים את ההסללה המתבצעת בו, מבחינת חסימת האופציה של תעודת הבגרות. באופן הזה הסגל מנסה לחסוך לעצמו התנגדויות של הורים עולים לשיבוץ ילדיהם לכיתות ללא בגרות.

### תווך בקונפליקטים על רקע הבדלי תרבות

הגישור הבין-תרבותי הוא "תפקיד שעומד באמצע". המגשר אמור לתווך (בין הסגל לבין העולים) באופן מאוזן, בלי להפוך ל"כרוז של הממסד" מצד אחד, או ל"נושא דגל הקיפוח של העולים" מצד שני.

### המשכיות תרבותית וסימטריה

המגשר פועל לשמירת המשכיות של הזהות האישית והתרבותית של התלמידים (שבתאי, 1996) ולצמצום הא-סימטריה בסטטוס של הישראלים הוותיקים לעומת העולים.

להלן דוגמא של פעילות עם דגש על סימטריה תרבותית (מביקור בגן חובה ביום 3/6/96)

[הגננת]: אני רוצה לספר לכם מה עשיתי היום. א' [המגשרת] הביאה אותו סיפור בשתי השפות, עברית ורוסית, הזאב והגדיים. אני מיד לקחתי את זה ואמרתי לא' שנעבוד על זה בריכוז. עבדתי עם הילדים על "מה זה מעשייה" - היא עוברת מפה לאוזן, בכל מקום יש גרסאות שונות, אין סופר. הילדים יודעים כבר איך נראית כריכה, וראו שאין כאן סופר. לפי הציור אפשר לזהות את הסיפור, ציור זו שפה בינלאומית. הראינו להם גם "כיפה אדומה" ברוסית והם מיד זיהו. אני הקראתי קטע בעברית וא' הקריאה אותו קטע ברוסית. היא לימדה אותם כמה מלים בסיסיות לסיפור ברוסית ואז הם יכלו לעקוב. אני סיפרתי להם שאמא שלי הייתה מספרת לי "לכלוכית" בתימנית כשהייתי קטנה. כשקראנו להם את שתי הגרסאות, בקשנו מהם לראות בציורים את השינויים בשני הסיפורים. העולים יכלו לזהות לפי הסיפור, כי הבינו את שתי השפות. שאלנו את הילדים, מי יכול לזהות את ההבדלים? ואמרו: העולים! עוד מעט נעשה המשך. הנה, עשינו להם כמו חוברות קטנות, נכתוב בכריכות את שם הסיפור בשתי השפות, והם יציירו. כל אחד יבחר את הסוף שהוא רוצה [הסוף שונה בשתי השפות, ר.ס.]

[תצפית בהמשך הפעילות -]

[הגננת, לכל הילדים]: איך ספרנו קודם את הסיפור? נכון, בעברית וברוסית. מי סיפרה ברוסית? נכון, א'. למה? כי אני לא יודעת רוסית. א' יודעת גם עברית וגם רוסית. [מבקשת מהילדים להצביע בחוברת שהם מחזיקים איפה הכותרת בעברית ואיפה ברוסית. שואלת: ] איך תציירו עכשיו את הסיפור? [ילדים]: "בעברית!" "ברוסית!" "עולים יציירו ברוסית ואחרים בעברית!" מתפתח דיון סביב העניין. הגננת מסבירה שציור זה שפה, לא מציירים בעברית או ברוסית... ילד: "גם לא במרוקאית!" גננת: "איזה סוף תציירו?" ילדים מציעים שעולים יציירו את הסוף של הגרסא הרוסית [שורפים את הזאב], וותיקים יציירו את הסוף של הגרסא העברית [שמים לו אבנים והוא טובע בבאר]. הגננת: כל אחד יכול לבחור את הסוף שהוא רוצה. (סבר, 1997:

(63-64)

המגשר חותר למתן לגיטימציה פומבית לשימוש בשפת-האם ופיתוחה; פועל למען ייצוג לעולים בוועדות; למען הכרה במשמעותו של העבר האישי והמשפחתי של כל אחד, כבעל ערך שווה לזה של אחרים; למען התייחסות אל הממדים הרב-תרבותיים של החברה הישראלית כאל נכס שהתברכה בו, ולא כאל נטל שיש

להיפטר ממנו מהר ככל האפשר; ולמען הוראה באמצעות תכנים וחומרים המוכרים לילדים העולים מתרבות המוצא, אסטרטגיה שמאפשרת להם להרגיש שהם "מתמצאים בחומר". המגשר משתדל לאתר הורים-עולים בעלי כישורים/ידע/יכולת לתרום בתחומים שהמנהלת או המחנכת מזהה כצורך של הגן/בית הספר. למשל: עיצוב גרפי של מערכת השעות/תעודות/הזמנות וכו' ברוסית/אמהרית; טיפוח פני הגן/בית הספר - בפיסול, ציור, עיצוב הגינה וכו'. הוא מזהה נושאים, שיש בהם עניין להורים העולים והם רלבנטיים לאירועים בית ספריים (בחגים, מועדים, סוף השנה). הוא מגייס את עזרתם של הורים-עולים ו/או תלמידים-עולים להכנת חלקים באירועים אלה, המשקפים את תרבותם והתעניינותם.

### תנאים הכרחיים

- בשביל שמגשר בין-תרבותי יוכל לתפקד באופן אפקטיבי בבית הספר, חיוני שיתקיימו ארבעה תנאים .
- א- זמינות של המגשר בבית הספר במשך כל השבוע, שייכות שלו למוסד וסטטוס משמעותי בו;
  - ב- "גב" חיצוני והדרכה למגשר;
  - ג- הדרכה לבית הספר בסוגיות של עבודה בקונטקסט של ריבוי תרבויות;
  - ד- הכרה במגשר הבין-תרבותי כבעל התמחות ייחודית - לא כמתורגמן גרידא, לא כמי שמתבסס רק על ההתנסות האישית שלו כעולה, לא כחובבן – אלא כמי שרכש (באמצעות הכשרה והדרכה מסודרים, המלווים בתעודות מוכרות) התמחות ייחודית, שהיא הגישור הבין-תרבותי. (סבר וגור, 2002)

### סיכום

המדיניות הלשונית הנוהגת במערכת החינוך הישראלית נשענת על שלושה יסודות (סבר, 2004). **יסוד אחד** הוא דגש ערכי חזק על הבלעדיות של הלשון העברית כ"שפת האם" של כלם – כולל העולים. מכאן, הכחשת הזכות הבסיסית של עולים להשתמש בשפת המוצא שלהם; והעדר מודעות לצורך בהתמקצעות של הוראת העברית כשפה שניה. **היסוד השני** הוא הכפפת היעד הלשוני-אינסטרומנטלי ליעד של עיצוב זהות חדשה לעולים; ל"חינוך מחדש" יש עדיפות על פני עצם השליטה בעברית. לפיכך אין הפרדה בין הוראתם של תכנים חדשים (בשפה שהעולים שולטים בה), ובין הקניית השפה החדשה – העברית (תוך עיסוק בתכנים מוכרים). מלמדים את התכנים החדשים בשפה החדשה; ובשביל לעסוק בהוראת העברית נדרש האדם להיות מושרש בהווה "הישראלית" יותר מאשר להיות בעל כישורים מקצועיים בהוראת השפה עצמה. **היסוד השלישי** – שימורן של הנחות מוטעות לגבי רכישת שפה שניה. למשל, שילדים לומדים שפה שניה "באופן טבעי" על ידי עצם החשיפה לשפה; ושמי שמפטרט בעברית כבר יכול להפיק תועלת מתהליכי ההוראה/למידה בכתה הרגילה. ההנחות האלה מאפשרות למערכת את השיבוץ המוקדם של העולים בכתות-האם, את ההימנעות מהשקעה איכותית ומספקת בהקניית העברית האוריינית וכד'. הן

מטשטשות את הדילמה של הפנייה נפרדת של כלל המשאבים הנחוצים (לא רק "שעות העולים" אלא גם כל שעות התקן שזכאי להם כל תלמיד), לעומת הפגיעה בזכותם הבסיסית של העולים למצות את היכולות הלימודיות שלהם לא פחות מעמיתיהם ה"צברים".

המדיניות הלשונית של משרד החינוך כלפי העולים מתבטאת בשני תחומים: הוראת העברית לעולים והיחס לשפות-המוצא של העולים (סבר, 2004):

בחברות הגירה דוברות אנגלית כמו אוסטרליה, קנדה, ארה"ב, מבחינים בין הוראת האנגלית כשפת אם ובין הוראתה למי ששפת אמם היא אחרת. קיימת שם תשתית אקדמית מפותחת להוראת אנגלית כשפה שנייה, תוך הבנה כי מדובר במקצוע שונה, הדורש הכשרה מקצועית שונה, רב-תחומית ומעמיקה.

בישראל השפה הדומיננטית היא תוצאה של מאמץ מכוון להחייאה של שפה היסטורית-העברית. הוראת העברית לעולים באה תחת הכותרת "הנחלת הלשון", שכורכת ביחד את הקניית השפה העברית עם "קליטה תרבותית" - ועצם השימוש בביטוי "עברית כשפה שנייה" מעורר מחאות - כמנוגד לתפיסה האידיאולוגית שאצלנו עברית היא תמיד שפת-האם. במסגרות להכשרת מורים - במכללות לחינוך, ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות - לא היה עד כה מסלול הכשרה להוראת עברית כשפה שנייה, ואי אפשר לקבל הסמכה במקצוע כזה. בבתי הספר אין התניה של הפקדת שעות הוראת העברית לעולים ביד מורים שקבלו לכך הכשרה כלשהי, ולעבודה באולפן יכול פורמלית להתקבל כל מורה בעל תעודת הוראה.

העיסוק בפועל בהקניית העברית לתלמידים עולים נשען על שורה של הנחות מוטעות. כך למשל מניחים שילדים בגיל בית הספר לומדים שפה שניה מהר ובקלות, שדיבור שוטף מעיד על רכישת השפה, שעצם החשיפה המסיבית לשפה (immersion) הוא שיוצר את הלמידה, ושהדרך היחידה ללמוד שפה חדשה היא על ידי השכחת השפה הקודמת.

כאשר תלמידים עולים מדברים עברית יומיומית שוטפת, נוצרת אצל מורים האשליה שיש ביכולתם של התלמידים הללו לעקוב אחרי הלימודים בכתה. למעשה תלמידים שנשארים בגבולות השפה התקשורתית ללא רכישת השפה האוריינית-אקדמית הדרושה להפקת תועלת ממהליכי הלמידה בבית"ס, עלולים להיות במצב של נשירה סמויה ולהגיע גם לנשירה גלויה. כמו כן נמצא כי חשובה לא "כמות" החשיפה לעברית אלא "איכות" החשיפה, דהיינו: מקצועיות ההוראה ונחות האקלים החברתי והתרבותי שבו הוראה זו מתקיימת. ולבסוף, ידוע כיום שקיימת זיקה חיובית בין התפתחות לשונית בשפת האם ובשפה נוספת; לפיכך חיוני לפתח את שתי השפות במקביל ותוך אינטראקציה ביניהן. ישנם ילדים ובני נוער עולים אשר התפתחותם הלשונית השתבשה באופן חמור מכיוון שהתפתחות שפת-האם נעצרה בטרם עת ובמקביל לא הופנמה השפה העברית. מצב זה מוביל ל"אין לשונית", דהיינו להעדר שליטה של ממש באף שפה. ביסוס ההתפתחות הלשונית בשפת האם חיוני בגיל הרך והוא חשוב גם בשלבים מתקדמים של לימוד השפה השנייה.

העולים בישראל היו בעבר במצב של "מיעוט לשוני מפוזר" – בין היתר בגלל המדיניות המכוונת של "פיזור אוכלוסין" (סבר, 2000). מיעוט מפוזר פגיע במיוחד מבחינת השימור הלשוני שלו, מכיון שהסביבה הלשונית - המדוברת והכתובה - שבה הם חיים היא זו של הלשון הדומיננטית. לפיכך שפת-המיעוט שלהם חסרה את התמיכה החברתית שמתקבלת כאשר באזור מסוים המיעוט הלשוני מהווה רוב מקומי. גם כיום ניתן לתאר את מצבם של יוצאי אתיופיה בישראל כמיעוט לשוני מפוזר. את העולים מחבר העמים לעומת זאת אפשר לאפיין כיום כקבוצה המצויה במעבר ממצב של מיעוט לשוני מפוזר למצב של מיעוט לשוני שהוא גדול דיו, ובעל בסיסי כוח (בעיקר פוליטיים, אבל בכמה מקומות גם גיאוגרפיים) חזקים דיים כדי לאפשר לו להשפיע על המדיניות ברמה המקומית ואף ברמה הלאומית.

שפות העולים נתפסות במערכת החינוך כ'איום' על השפה השלטת; כמעט ואין שימור לשוני של שפות העולים, כמו הרוסית והאמהרית (מדברים בהן בבתים, אבל הן הולכות לאיבוד בדור השני והשלישי); אין הכשרת מורים להוראת רוסית ואמהרית וכן הלאה.

המצב הזה הוא בעייתי בכמה מישורים. יש בכך לא רק פגיעה בזכות היסוד<sup>5</sup> של העולים לשמירה על שפת-האם שלהם, אלא גם בזבז ברמה הלאומית, כיוון שידע לשוני הוא נכס למדינה, ועל פי גישה זו אין המדינה עושה בו שימוש. יתרה מכך, משמעותה של גישה זו היא חוסר כבוד לזהות ולתרבות של העולים - ולכך יש השלכות אישיות וחברתיות חמורות. סיכוייהם של בני המשפחה המבוגרים, ובמיוחד הקשישים; להגיע לשליטה בעברית הם קלושים ביותר; רבים משתמשים ב"גרסה בסיסית" שלה, שהיא יעילה לצרכי תקשורת וקיום בסיסיים, אבל פשטנית, חסרת התייחסות לכללי הדקדוק והתחביר ומבוססת על פישוט והכללה – בדומה לשפתם של "עובדים זרים"<sup>6</sup>. שימוש בלבדי בעברית על-ידי ילדים-עולים, מחירו חשיפה מתמשכת לגרסה הדלה של השפה בפי המבוגרים, כמו גם ניכור ונתק ביניהם. צעיר המוותר על שפת האם שלו עלול לשלם מחירים כבדים ברמה האינסטרומנטלית-קוגניטיבית, וכן ביחסים המשפחתיים ובוהות האישית בה השפה מהווה מרכיב מהותי וחשוב.

הגישה הבוללת הרווחת במערכת החינוך (בין אם היא מתבטאת כאסימילציה גלויה או מוסווית) גובה מחירים כבדים גם בצורה של קשיי תפקוד של בתי הספר ותסכול ושחיקה מוגברת של החינוכאים שעובדים בהם. זאת מכיוון שאחת ההשלכות שלה היא "בזבוז" של שני סוגים של משאבים אנושיים רבי ערך בפוטנציה: אלה הם המעטפת המשפחתית והקהילתית של העולים מצד אחד, והמורים העולים מצד שני. השלכות נוספות הן פגיעה בהתפתחות הלשונית הכללית של ילדים עולים בגילאים צעירים בשל קטיעת ההתפתחות בשפת-האם; רכישה חלקית, לא אינטנסיבית ולא מסודרת של השפה העברית, ופגיעה בהתקדמות הלימודית שלהם במקצועות השונים הנלמדים בעברית בתוך התקופה הראשונה (כשנה-וחצי עד שנתיים) שבה העדר ידע בעברית האוריינית איננו מאפשר להם להבין את הנלמד בעברית. בהעדר גישה רב-תרבותית, אין התאמה של הכשרת המורים, של הקוריקולום

<sup>5</sup> הנתמכת בין היתר על ידי אונסקו.  
<sup>6</sup> בדומה ללשונם של עובדים זרים

(בתכנית הלימודים אין ביטוי לרבגוניות המתבקשת מהרכב הרב-תרבותי של התלמידים בתכנים, בדימויים, בחומרים והעזרים), של דרכי אבחון והשמה, ועוד ועוד.

בחברה המורכבת ממגוון רחב של קבוצות מוצא ותרבות שונות, כל שרות שניתן באופן אוניברסלי עלול שלא להיות נגיש באופן שווה אם הוא מעוצב וניתן בצורה אחידה – לרוב על פי מאפייני הנגישות של הקבוצה הדומיננטית. במצב כזה יש קבוצות (במיוחד עולים) שהנגישות שלהן פחותה למשאבים רלבנטיים כמו השתתפות בועדות ופורומים של קבלת החלטות, רשתות חברתיות בהן זורם מידע על הזדמנויות ומגמות התפתחות, מידע על זכויות וחובות, על שירותים, יתרונות וחסרונות של בתי הספר ומסלולים, חלופות לטיפול במצבים בעייתיים, גורמים שאליהם ניתן לפנות כשיש תלונה, וכו'. זכותם של עולים לאבחון תקף לא תמיד נשמרת ושיעור גבוה מדי של ילדים וצעירים עולים מאובחנים כלקויי למידה ו/או כבעלי הפרעות התנהגות ומופנים למסגרות של חינוך מיוחד בגלל מבחנים ותהליכי אבחון שנעשים מתוך עיוורון תרבותי ומנקודת מוצא אתנוצנטרית (סבר ובלר, 2002). הנגישות למסלולים, שמאפשרים המשך השכלה, נמוכה יותר; שיעור גבוה של משובצים במסלולים שאינם מובילים להשגתה של תעודת בגרות. חסימה של השכלה עתידית מגבילה את סכויי ההצלחה של הצעיר עצמו, ובנוסף יש לה השלכות שליליות על סיכוייהם של ילדיו להשתלב בשוק העבודה העתידי. הנגישות של מורים עולים לבתי הספר היא נמוכה, ועוד יותר נמוכה הנגישות שלהם למוקדי קבלת החלטות והשפעה (מיכאל, סבר ותמיר, 2004). נמוכה גם האפשרות של הורים עולים להשפיע על דמותו ותהליכיו של המוסד החינוכי שילדיהם לומדים בו.

בכדי למנוע ששוליותם הזמנית של העולים תתקבע (Sever & Epstein 2002) חיוני שהמושג "רב-תרבותיות" יקבל ביטוי משמעותי גם במובן האידיאולוגי והמבני-פוליטי שלו: כבוד הדדי לתרבויות השונות, ומדיניות מכוונת לקידום השונות ומתן אפשרות להתפתחויות רב-תרבותיות. הגישור הבין-תרבותי חיוני בשביל לטפח את שני ההיבטים הללו במערכת החינוך הישראלית.

ולסיום נזכיר כי אחת ההשלכות של "חוק השבות", המקנה ליהודים בכל העולם אופציה מתמדת לעלות ארצה בכל עת (סבר, 2000), היא שריבוי לשונות וריבוי תרבויות אינם בגדר אפיזודה חולפת בחברה הישראלית, אלא מצב קיומי שלה (סבר, חורף 2004). לפיכך אין לראות בגישור בין-תרבותי תפקיד זמני, אלא תפקיד שיש למסדו בתוך המערכת ולפתחו מבחינה מקצועית-פרופסיונאלית.

## רשימת מקורות

בן פרץ, מ' ושמיינהרט, מ' (2000). "המפגש הבין-תרבותי בכתה – כיצד רואים תלמידים עולים חדשים את המציאות הלימודית בבית הספר הישראלי". *סוגיות בהשתלמות מורים, קובץ ט: חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית*, 123-138.

הורוביץ, ת' ופרנקל, ח' (1975): "עולים במרכזי קליטה", ירושלים, מכון הנרייטה סאלד

טטר, מ., כפיר, ד., סבר, ר. אדלר, ח. ורגב, ח. (1994): *חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי-ספר יסודיים ועל-יסודיים בישראל*, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים

כוכבי-יהודאי, מי וקניאל, שי (1996). "הקשר שבין למידה מתווכת אצל אמהות עולות מאתיופיה לבין כושר השתנות קוגניטיבית של בנותיהן", *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 8-9, עמ' 105-118

לוינסון, ש. ורוזמן, מ. (1993): "מפי מתבגרים עולים חדשים מחבר העמים", בתוך: לוינסון, ש. (ע) *פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה - מודלים של התערבות בעת רגיעה ובימי חירום*, תל אביב, הוצ. הדר, עמ' 84-102.

מיכאל, א', סבר, ר' ופי תמיר (2004). "מיצובם של מורים עולים". *דפים*, 38, : 103-126

סבר, ר' (פברואר 2004): "קליטת עולים בחינוך – מדיניות ומחקר". *מגמות, מג (1) – גליון המוקדש למחקר, מדיניות ופוליטיקה בחינוך*: 145-169

סבר, ר' (חורף 2004): "משימה חולפת או מצב קיומי? – אלטרנטיבה למדיניות קליטה". *הד האולפן החדש*, 87, : 18-41

סבר, ר' (מרץ 2003): "חסמים במתן שירותי ייעוץ וטיפול בחברה מרובת תרבויות". *שלחן דיון 22*, עמותת "אפשר". עמ' 11-22

סבר, ר'. (2001): "בוללים או שוזרים? – מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות", *גדיש, ז' ירושלים*, משרד החינוך, האגף לחינוך מבוגרים: 45-54

סבר, ר'. (2000א): "יש בגרות – הזדמנות נוספת לצעירים עולים נושרי-השכלה", בתוך: צדקיהו, ש. ופלד, מ. (עורכים): *חינוך באלף השלישי – יוזמות בחינוך, בהוראה ובמינהל*, המדרשה לחינוך ערכי למורים ע"ש יגאל אלון, בית ברל, עמ' 177-187

סבר, ר' (2000ב): "תהליכי עלייה וקליטה", בתוך קופ, י. (עורך) *פלורליזם בישראל - מכור היתוך ל"מעורב ירושלמי"*, דו"ח ביניים ממחקר השוואתי בשיתוף מכון ברוקנינגס בווינגטון והאוניברסיטה הלאומית האוסטרלית. ירושלים, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, עמ' 165-184

סבר, ר' (1999): "בין 'התחפרות' ל'הדיפה' - גורמי בלימה של חינוכאים בניהול הדיאלוג הבית-ספרי בתוך קונטקסט רב-תרבותי", *עיונים במנהל וארגון החינוך*, 23, : 96-139

סבר, ר' (1997) "כאילו שהכל בסדר" - *גישור בין-תרבותי בבתי-ספר: למה צריך אותו ואיך עושים את זה?* המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים, פרסום 149

סבר, ר' ובלר, ק' (2002): *המפגש הבינתרבותי באבחון לקוי למידה*, הרצאה בכנס 33- של האגודה הסוציולוגית הישראלית על "זהויות ואי-נחת בחברה שסועה", אוניברסיטת חיפה, 11-12 בפברואר 2002.

סבר, ר' וגור, י' (2001): "עדשות מגע" – גישור בין-תרבותי בכפר נוער עתיר חניכים יוצאי אתיופיה", *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 15, : 163-192

פרידמן, י' (1989): "מעורבות הורים בתהליך החינוכי", *סקירה חודשית*, 36 (9) : 34-40

שוהמי, א. (1995): "סוגיות במדיניות לשונית בישראל: שפה ואידיאולוגיה", בתוך: חן, ד. (עורך): *החינוך לקראת המאה ה-21*, הוצ. רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 249-256.

שמוש, א. (1979): "תמונות מבית הספר העממי", בתוך: קנה וקינמון, הוצ. מסדה, תל-אביב

שפירא, ר. וגולדרינג, א. (1990): מעורבות הורים בבתי ספר ייחודיים (נייר דיון 15-90) אוניברסיטת תל-אביב, המרכז לפיתוח ע"ש ספיר

Bodi, M. (1996): "Models of Multicultural Education - The Dynamics of Pluralistic Integration and Social Accomodation", in: Baubock, R., Heller A. & A. R. Zolberg (Eds). *The Challenge of Diversity - Integration and Pluralism in Societies of Immigration. Public Policy and Social Welfare series Volume 21 European Center Vienna. Sydney. Pp.259-278*

Clyne, M. (1981a), "Community Languages and Language Policy – A Demographic Perspective", in: Garner, M. (ed) : *Community Languages – Their Role in Education*, Melbourne & Sydney, River Seine Publications, pp. 13-36

Clyne, M. (1981b), "Primary School Languages and Bilingual Education – Some Overseas Research and Legends", in: Garner, M. (ed) : *Community Languages – Their Role in Education*, Melbourne & Sydney, River Seine Publications, pp. 135-144

Clyne, M (1997): "Monolingualism, Multilingualism and the Australian Nation", in: Watts, Richard J. & Jerzy J. Smolicz (Eds.) 1997 : *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism – Multicultural and Multilingual policies in education*, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang, Ch. 9, pp165-184

Deutcher, I (2002). "The Enclave Solution in Switzerland and Ghana." In: *Accommodating Diversity – National Policies That Prevent Ethnic Conflict*. Lanham, Boulder, New York, Oxford. Lexington Books, pp. 87-92.

Garner, M. (ed)(1981) : *Community Languages – Their Role in Education*, Melbourne & Sydney, River Seine Publications

Gougeon, T. (1993): *Urban Schools and Immigrant Families: Teacher Perspectives*, *Urban Review*, 25 (4): 251-287

Graf, P. (2004). "Migration as a Change of Cultural Relations by a New Language Map". In Drnovsek, M. (ed.) *Two Homelands : Migration Studies*. Ljubljana, The Institute for Slovenian Emigration Studies at the ZRC SAZU, Pp 9-22

Grant, N. (1997) "Democracy and Cultural Pluralism – Toward the 21<sup>st</sup> Century", in: Watts, Richard J. & Jerzy J. Smolicz (Eds.) 1997 : *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism – Multicultural and Multilingual policies in education*, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang, pp.25-50

Heugh, K. (1997): "Disabling and Enabling – Implications of Language Policy in South Africa", in: Watts, Richard J. & Jerzy J. Smolicz (Eds.) 1997 : *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism – Multicultural and Multilingual policies in education*, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang, pp. 243-270



- Horvath, B.M. (1981), "Community Languages in the Schools – Linguistic and Cultural Dilemmas", in: Garner, M. (ed) : *Community Languages – Their Role in Education*, Melbourne & Sydney, River Seine Publications, pp. 37-54
- Finkle, R. B. (1976): "Managerial Assessment Centers", in: Dunnette, M. (ed.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 1976, Chicago, Rand McNally College Publishing Company: 861-888
- Luchtenburg, S. (1997): "Stages in Multicultural Theory and Practice in Germany", in: Watts, Richard J. & Jerzy J. Smolicz (Eds.): *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism – Multicultural and Multilingual policies in education*, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang, pp. 125-148
- Moore, J. (1997): "Brief Candle of light through Yonder Window? Multicultural Education in Britain in the Eighties and Nineties", in: Watts, Richard J. & Jerzy J. Smolicz (Eds.): *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism – Multicultural and Multilingual policies in education*, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang, pp. 149-164
- Sarup, Madan (1986): *The Politics of Multicultural Education*, Routledge Education Books, London, Routledge & Kegan Paul:
- Sever, R. & Epstein, A. (2002): "Marginalization and Demarginalization of Immigrants - Diversity-Management Strategies in Education". In J.D. Freilich, G. Newman, S. G. Shoham & M. Hadad ( eds). *Migration, Culture Conflict and Crime*, U.K. Ashgate
- Sever, R. (2001): *Do Educators' Attitudes Contribute to the Exclusion of Immigrants from the School Dialogue?* Paper presented at the 9th EARLI Conference, the Biennial Meeting for Research on Learning and Instruction, Fribourg, Switzerland, August 28- September 1st 2001
- Sever, R. (1998): "Quality Assurance and Occupational Competence of Intercultural Bridgemaakers in Vocational Education", in: Gurbuz, R. (Ed): *Proceedings of the IVETA International Conference 1998 - Quality Matters in International Vocational and Technical Education*, Ankara, 31st Aug.- 2nd Sept, 1998; pp.164-174.
- Sever, R. (1999a): "Patterns of Coping with the Task at Schools". In: Horowitz, T. (Ed): *Children of Perestroika in Israel*, University Press of America, Inc., Lanham, New York, Oxford. pp. 178-189
- Sever, R. (1999b): "Quality Assurance in Educational Systems Catering to Multicultural Audiences", *Journal of Lifelong Learning Initiatives*, No. 11, April 1999, pp. 15-17
- Seville-Troike, M. (2000). "Causes and consequences of language maintenance/shift". In E. Olshtein & G. Horenczyk (Eds.), *Language, identity and immigration*, Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press, pp. 159-171

Shackman, J.(1984): *The Right to be Understood - A handbook on working with, employing and training community interpreters*; Birmingham, National Extension College.

Smolicz, J.J. (1981), "The Three Types of Multiculturalism" , in: Garner, M. (ed) : *Community Languages – Their Role in Education*, Melbourne & Sydney, River Seine Publications, pp. 1-12

Smolicz, J.J. (1997):" In Search of a Multicultural Nation – The Case of Australia from an International Perspective", in: Watts, Richard J. & Jerzy J. Smolicz (Eds.): *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism – Multicultural and Multilingual policies in education*, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang, pp. 51-76

Van Den Berghe (1981): *The Ethnic Phenomenon* , New York: Elsevier

Watts, R. J. (1997): "Language Policy and Education in Switzerland", in: Watts, Richard J. & Jerzy J. Smolicz (Eds.): *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism – Multicultural and Multilingual policies in education*, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang, pp. 271-302

Young, Th & Westernoff, F. (1996, summer)." Overcoming barriers to effective parental partnerships: implications for professionals in an educational setting". *Journal of Educational Issue of Language Minority Students Vol 16 – 12* : 1-15