

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה

**"לא נוטשים": חודל דינמי להכשרת חורים
לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית
במסגרת בית הספר**

מיכל ראזר



“לא נוטשים”: חודל דינחי להכשרת חורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית בחסגרת בית הספר

מיכל ראזר

תקציר

המפגש עם אוכלוסיות בהדרה חברתית ובסיכון חושף את הפוגשים – אזרחים, חורים, מדריכים, מורים, מטפלים ומנהלים – לקשת של חוויות, רגשות ודימויים קשים מנשוא. כאשר מדובר בילדים ונוער, עצמת הרגשות ועמקם עולים, ובד בבד עמם – הדחף להתנתק, לנטוש או להגיב באלימות.

מצאנו כי צוותים חינוכיים העובדים עם אוכלוסיות בסיכון נוטים לפתח תהליכים קבוצתיים וארגוניים המנציחים את כישלונם¹. שלושה תהליכים מרכזיים נצפים בחדרי מורים: האחד – אבדן תחושת מסוגלות צוותית, מוראל ירוד ותחושת אין-אונים חזקה, השני – התעלמות קולקטיבית ממצוקת התלמידים ומשוליותם והשלישי – התפתחות שפה מאשימה כשיח המרכזי בחדר המורים.

האם אפשר שלא להפוך לאלימים? האם אפשר שלא לנטוש? מהו קשר משקם שמאפשר לפרט, לקבוצה או לארגון המודרים והדחויים לאסוף כוחות ולהיבנות מחדש? במאמר הנוכחי אתאר מודל עבודה מערכתי דינמי, שמיושם בבתי ספר ומוסדות של נוער בסיכון. המשימה היא לסייע לצוותי חינוך לא לנטוש את הילדים והוריהם וליצור בתוך המערכת הבית ספרית מנגנונים אשר יצליחו להכיל את התלמידים המודרים ממילא ולתת להם מענה משמעותי.

הכלי שבו אנו משתמשים לפיתוח תפיסת עבודה חדשה הוא עבודה קבוצתית בתוך חדרי מורים, המושתתת על חקירת תהליכים חברתיים מודעים ובלתי מודעים. המאמר מתאר את תוצאותיו של מחקר פעולה.

1 המאמר מבוסס על מחקר שנערך בידי מיכל ראזר, בועז ורשבסקי, אסתי בר שדה וויקטור פרידמן, ועל כן כל התייחסות למבצעי המחקר היא בלשון רבים. המאמר עצמו נכתב בידי מיכל ראזר וכל התייחסות לכותבת היא בלשון יחיד.

מילות מפתח: תלמידים בסיכון, הדרכת מורים, הכשרת מורים, פיתוח צוות בית ספרי, תהליכים מקבילים, נטישה ואי-נטישה, גישה חינוכית-סוציאלית, הדרה חברתית, תהליכי שינוי בבית הספר, עבודה קבוצתית, שיח של אשמה

מבוא

רגשותיו של המורה הם הכלי החשוב ביותר לעבודה יעילה עם אוכלוסיות במצוקה. פעמים רבות מאוד לא קיימת מסגרת אשר בה יוכלו אנשי צוות בית הספר לשתף אחרים ברגשותיהם הקשים, בפחדים, בבושות ובכישלונות וכן בהשפלות שהם עוברים על ידי התלמידים והוריהם ולעתים על ידי עמיתיהם והממונים. בדרך כלל גם לא קיימת מסגרת אשר בה ניתן יהיה לעבד רגשות אלו, להמשיג אותן ולתת להם פשר אשר יאפשר צמיחה והתפתחות. אנשי חינוך העובדים עם אוכלוסיות בסיכון, נשארים בדרך כלל בודדים לגמרי בהתמודדות עם מציאות מורכבת, לעתים קשה מנשוא, המטביעה את חותמה על עולמם הרגשי, ומשפיעה בעקבות כך גם על תפקודם המקצועי.

במאמר זה אציע התבוננות בשתי פנים של עבודת המורה וצוותי מורים העובדים עם אוכלוסיות בסיכון והדרה חברתית. האחד בוחן את המלכוד שבו נתונים בתי הספר והמורים בחוסר הצלחתם לקדם את התלמידים, וכן כיצד משפיעה העבודה על עולמם הרגשי, על מערכות היחסים שלהם, על המורל בתוך הצוות ועל התפתחות של דפוסים בלתי מקצועיים בעבודתם. הפן השני עוסק בבחינת דרכים לפיתוח צמיחה של אנשי חינוך. הגישה המוצעת היא שילוב בין עיבוד של עולם רגשי ובין בניית אסטרטגיות ממשיות לעבודה לקראת המשימה המרכזית – אי-נטישה. תכלית העבודה היא לסייע לתלמידים להיות חלק מהזרם המרכזי (main stream) של המערכת. העבודה היא עבודה של החזקה אינטנסיבית הכרוכה במאמצים אישיים ומקצועיים גדולים.

במשך עשרים השנים האחרונות, אנו עסוקים בפיתוח, ליווי והדרכה של צוותי בתי ספר אשר עובדים עם אוכלוסיות מצוקה. המפגש הנוכחי שלנו עם בתי הספר התחיל בהיותנו חלק מפיתוחה של תכנית סח"ח (סביבת חינוך חדשה) בגוינט ישראל וממשיך עד היום במסגרת מרכז "מיתרים" במכללת אורנים, יחד עם פתיחתה של תכנית לתואר שני בתחום. תכנית "סביבת חינוך חדשה" פותחה בגוינט ישראל בתחילת שנות התשעים של המאה העשרים והופעלה על ידי גוינט ישראל ואגף שחר במשרד החינוך. זו תכנית התערבות אשר סייעה לבתי ספר בישראל לעבוד ביעילות רבה יותר עם אוכלוסייה מודרת.² במסגרת תכנית זו ותכניות דומות בגוינט ישראל וב"אשלים", אשר פעלו בעשרות בתי ספר ברחבי הארץ, התפתחה תורה שלמה אשר עניינה תפיסת עולם ופרקטיקה מקצועית של מורים בעבודה עם תלמידים בסיכון,

2 תכנית ההתערבות פועלת בבתי ספר מאז 1992. בכל בית ספר היא מופעלת לאורך 4-5 שנים. במסגרתה מקבלים הנהלת בית הספר וצוות המורים ליווי והדרכה ממנחה או משני מנחים בהיקף של כ-150 שעות בשנה.

והיא מכונה "תפיסה חינוכית-פסיכו-חברתית" (מור, 2006; מור ומנדלסון, 2006). ספרים ודוחות רבים נכתבו על אודות תהליכי ההתערבות הבית ספריים ומבוססים על התפיסה הנ"ל (כהן-נבות, 2000; כהן-נבות ולבנדה, 2003; סולימני 2006; פירוק וכו', 2005; ראזר, פרידמן וסולימני, 2004; 2003; Cohen-Navot).

המאמר הנוכחי הוא תמציתו של מחקר פעולה שנערך לאורך כארבע שנים, תוך שימוש במתודה של "מדע פעולה" (Argyris, Putnam & Smith, 1985; Friedman, 2001), ומהווה המשך למסמך קודם – "סביבת חינוך חדשה: אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות" (ראזר ועמיתים, 2004).

רקע תאורטי

קיים בתחום אך מחקר מועט אשר מתאר את החוויה הרגשית של מורים העובדים עם אוכלוסיות מצוקה. מחקרים אחדים עוסקים במצבי לחץ של מורים לחינוך מיוחד או בעבודה שגרתית של מורים (Forlin 2001; Howards & Taylor, 2000). מחקרים העוסקים בקשר בין עובדים סוציאליים ללקוחותיהם, מתארים חוויה של כישלון, ייאוש, כעס, ותסכול של העובדים הסוציאליים, תחושות הפוגמות במוטיבציה שלהם ובתקווה ליצור קשר עם הלקוחות (Krumer-Nevo, Slonim-Nevo & Hirshenzon-Segev, 2006). שמאי ושרלין מכנים את מערכת הקשרים בין עובדים סוציאליים ולקוחותיהם, "קואליציה של ייאוש", שכן אנשי מקצוע מפתחים תחושות של ייאוש וחוסר אונים בדומה ללקוחותיהם, תחושות המשפיעות באופן משמעותי על איכות הקשר ביניהם (Shamai & Sherlin, 1996).

אף ששתי ספר נחשבים ומתוארים פעמים רבות כסוכנים להכללה חברתית (social inclusion) ולצמצום פערים, המחקר מראה כי דווקא בתי ספר מתפקדים, לאו דווקא מתוך מודעות, כסוכנים של הדרה חברתית (Gough & Eisenschitz, 2006; Haynes, 2005; Munn & Lloyd, 2005; Razer, Friedman & Sykes, 2004). מושג ההדרה החברתית דן ביחסים בין אוכלוסיות מודרות לבין הזרם המרכזי של החברה ובהתפתחותם של יחסים אלו. הדרה חברתית של ילדים ובני נוער הפכה בשנים האחרונות לסוגיה מרכזית בשיח הציבורי בישראל ובעולם, ויש התייחסות רבה לתפקידו של בית הספר בתהליכים של הכללה והדרה חברתית. על פי מחקר פיזה 2000 (OECD, 2005), המנתח גורמים בית ספריים לאיכות ושוויון, ישראל נמצאת בתחתית מדרג ההישגים האקדמיים. בין הפרמטרים של מדרג זה בולטים ערכי הלמידה המובאים אל בית הספר על ידי התלמידים והקשורים קשר אמיץ למצבם הסוציו-אקונומי.

המחקר מאשש את הטענה ששתי ספר אשר בהם לומדים תלמידים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות מציעים חינוך באיכות נמוכה יותר. הנחה מקובלת בספרות היא ששיטות חינוך וסביבה חינוכית משפיעות על התפתחותם ואיכות עתידם של המתחנכים. כשם שמערכת חינוכית ראויה יכולה לקדם את סיכויי המתחנכים

להצלחה בחייהם, עלולה עשייה חינוכית מסוג אחר להיות מקור להדרה חברתית (Klasen, 1999). טענה מרכזית במחקר הקיים בנושא היא, שלעמדות המורים ולמקצועיותם ישנה חשיבות מרכזית ביצירת סיכוי להצלחה של תלמידים בהדרה (Carrington, 1999). הצלחתם של התלמידים המודרים תלויה ביכולות של המורים במידה רבה יותר מאשר הצלחתם של תלמידים הנמצאים בזרם המרכזי.

"תלמידים בהדרה" הם אותם תלמידים אשר נמצאים פיזית בכיתה הרגילה או כווננו לכיתות מיוחדות ("אתגר", "הכוון", נוער פנימייתי ועוד), אך לקידומם או להצלחתם ישנו ביטוי חלקי בלבד בהתארגנות ובהתכוונות החינוכית של המערכת כלפיהם. תלמידים אלו הם פגיעים יותר למשמעויות האישיות והחברתיות של מצבי שוליות (marginalization) לטווח הארוך. בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים נמצא אותם לומדים בכיתות רגילות, ואילו בחטיבה העליונה הם יימצאו בדרך כלל בכיתות ובמסגרות ממודרות שאליהן הופנו. על מנת לשנות את סיכויי התלמידים להצליח, על המערכת לחולל שינוי בהתייחסות המורים ובית הספר למכלול הגורמים הקובעים את הישגי התלמיד במגוון תחומים, ולא רק בתחומים לימודיים. יש צורך אם כן, להרחיב את התפיסה של ההוראה למה שמכונה במחקר ובהוראה אקדמית, כמו גם במערכות חינוך בארצות שונות (אנגליה, גרמניה, הולנד, דנמרק, אוסטרליה, דרום אפריקה, ברזיל, פיליפינים ועוד), "עם הפנים להדרה חברתית בחינוך" ("facing exclusion in education"). תפיסה זו מכוונת לתהליך מובנה העונה לריבוי הצרכים של הלומדים ושונותם, באמצעות יצירת תנאים אשר מאפשרים שותפות בלמידה, בתרבות ובקהילה (Booth & Ainscow, 1998). זהו תהליך הבוחן כיצד ניתן לשנות את המערכת החינוכית על מנת שיווצר מענה נכון וארוך טווח לעובדת שונותם של התלמידים. על פי תפיסה זו, המורה המלמד אוכלוסייה מגוונת של תלמידים במציאות רב-תרבותית, ממוקד בהתייחסותו ובתכנית עבודתו בלומדים יותר מאשר בתכנים (Carrington & Elkins, 2002).

מכאן שתהליך זה בנוי על פיתוח אמונות חברתיות, תפיסות וכלים שיאפשרו למורים להרגיש נוח עם השונות ועל עיצוב גישה הרואה בתהליך זה אתגר חינוכי ועשייה המעשירה את הלמידה ואת סביבת הלמידה, ולא "בעיה" הדורשת פתרון (Unesco, 2001). הנחת העבודה של תפיסה זו היא שמורים המחויבים להתמודדות עם הדרה כשיטת עבודה חינוכית, ידעו טוב יותר כיצד לסייע בידי התלמידים להתגבר על מעגל הנשירה (to go beyond the exclusion).

המשימה המוטלת עלינו כמי שחוקרים את הנושא וכמי שמכשירים את המורים לעבודה מורכבת זו, היא לבחון מדוע משימתם קשה ורוויית כישלונות כל כך, כיצד ניתן לסייע בידי המורים והמנהלים לבצע אותה בהצלחה, וכיצד ניתן לסייע למערכת החינוך, כמערכת הממסדית הנורמטיבית העיקרית הנותנת שירות לאנשים החיים בעוני ובשולי החברה, לממש את סדר היום החברתי ולפתח מיומנויות טיפוליות-פסיכולוגיות לצד מיומנויות חינוכיות וחברתיות.

שאלות המחקר

המחקר בחן את השאלות הבאות: (א) מה קורה לבית ספר כארגון ולפרטים העובדים בו, במפגש עם אוכלוסיות מצוקה לאורך שנים? התפיסה החינוכית, ואתה תהליך ההתערבות, צמחו מתוך עמדה ביקורתית המתייחסת לכישלון של מערכת החינוך בטיפול בתלמידים בסיכון מצוקה והדרה חברתית. המחקר מנסה לתאר את מצבי המצוקה של הצוות החינוכי והתהליכים הארגוניים המביאים את בית הספר לכישלון מתמשך במשימה; (ב) כיצד משנים הלכה למעשה את חוויות הכישלון של המורים וההנהלות ומסייעים בעדם לאמץ גישה חינוכית חדשה, אשר תביא להצלחות רבות יותר בעבודתם.

הליך המחקר

הדברים המובאים להלן מבוססים על ניתוח עשרות אירועים אשר נאספו בידי צוות המחקר לאורך כשמונה שנים, במסגרת תכנית סח"ח והתערבות בית ספרית בגויניט ישראל ובמרכז "מיתרים". כל הדוגמאות לקוחות מתוך פרוטוקולים של שיחות, אשר שותפים להם אנשי צוות בית הספר והמנחים המלווים. האירועים לקוחים מעבודה בכעשרים בתי ספר. חלק מבתי הספר הצליחו מאוד ביצירת שינוי, חלקם הצליחו פחות, ובנוגע לחלקם עדיין איננו יודעים. כחלק מתהליך המשך הפיתוח, התגבשה תפיסת הכשרה שלמה לעבודה עם צוותי מורים בבתי הספר. תפיסה זו מתוארת במלואה בספר אשר עומד לצאת לאור, "קשר אחר" (ראזר, ורשבסקי ובר שדה, טרם פורסם).

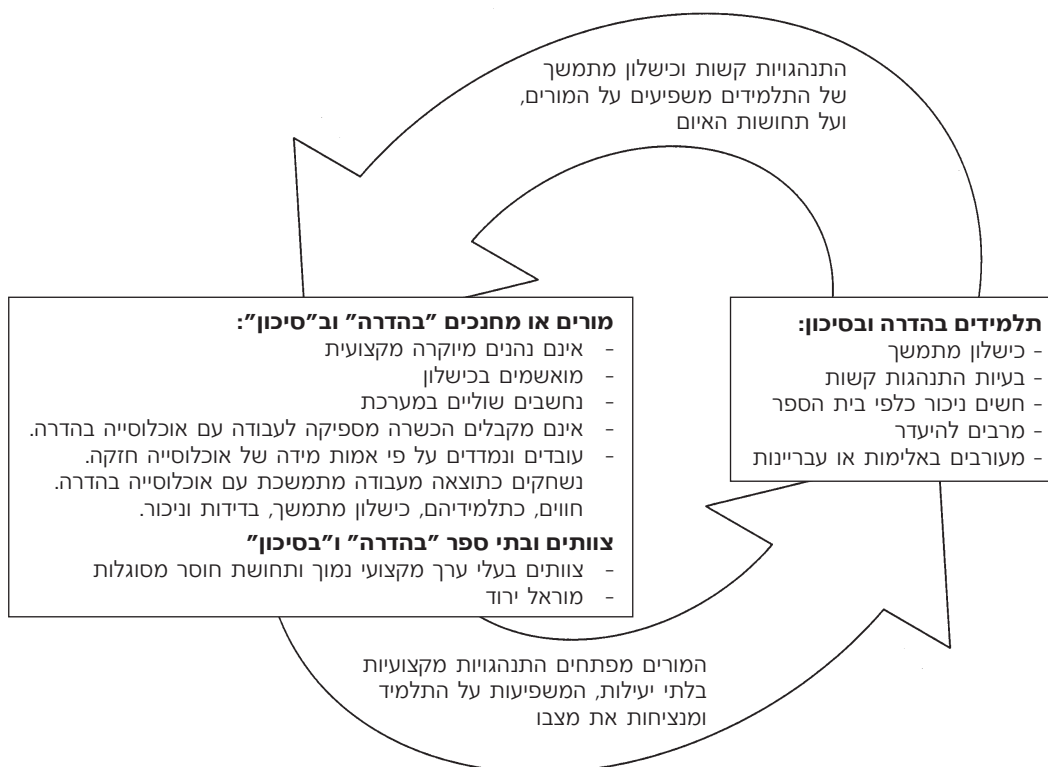
ממצאים

כולם לכודים בבעיה: מעגל ההדרה בחינוך

במציאות החינוכית בישראל, אנו עדים פעמים רבות לכך שהמורים המלמדים והמחנכים את אוכלוסיית הילדים התת-משיגים, נחשבים כשוליים בבית הספר ואינם נהנים מיוקרה כלשהי, אף שעבודתם קשה ודורשת מיומנויות ייחודיות רבות. מורים אלו, כתלמידיהם, חווים וצוברים כישלונות ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה. נוסף על כך, אף שבמסגרות חינוכיות שונות נמצאים אנשי חינוך מסורים, מחנכים ומנהלים, העושים כל מאמץ לסייע לתלמידים אלו, הרי מרביתם חסרי הכשרה ותמיכה מקצועית שיטתית (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). בחינה של תהליכים בית ספריים מראה כי קיימת תופעה, אשר קראנו לה במסגרת המחקר, "מעגל ההדרה בחינוך". תופעה זו מתייחסת לכך שקיימת השפעה הדדית בין המצוקה של אוכלוסיית התלמידים והיותה בהדרה חברתית לבין מצוקת הצוות המקצועי אשר אמור לתת לה מענה ולסייע לה לצאת ממעגל הכישלון. עבודה עם אוכלוסיות בהדרה יוצרת מצב שבו כל המעורבים עלולים לחוות חוויות דומות לאלו של אוכלוסיית התלמידים המודרים. המצוקה, נוסף על היותה מנת חלקם

של התלמידים, עלולה להיות אפיון מרכזי גם בחייהם המקצועיים של חברי הצוות החינוכי ושל כל מי שמעורב בעבודה זו. מעגל ההדרה מיוצג בעזרת האיור הבא.

איור 1. מעגל ההדרה בחינוך



צוות בית הספר נפגש במשך שנים רבות עם אוכלוסיית תלמידים הנמצאים במצוקה, וחשוף לאורך זמן להתנהגויות בלתי נורמטיביות של תלמידים. החשיפה המתמשכת למצוקה, לכישלון ולהתנהגות בעייתית, ללא תמיכה רלוונטית, יוצרת קושי במישור הפיזי, במישור הרגשי ובמישור הזהות המקצועית. לקבוצה זו של מורים קראנו "מורים בהדרה ובסיכון". בתוך המצב המתואר, שבו אנשי המקצוע שרויים במצוקה קשה, מתגבשות אצלם תפיסות מקצועיות והתנהגויות מקצועיות המושפעות מהתהליכים הרגשיים אשר עוברים עליהם. תפיסות והתנהגויות מקצועיות אלו בדרך כלל אינן יעילות ואינן מסייעות בידי אוכלוסיית היעד לחולל שינוי במצבה, אלא להפך. בתוך תרבות ארגונית-בית ספרית רוויית כישלון, הצוות החינוכי נשאב לחוויית הכישלון המתמשך של התלמידים ומפתח התנהגויות מקצועיות וארגוניות אשר עלולות להנציח ולהחמיר את מצב התלמידים. המשמיה המרכזית בתהליך הכשרת מורים ומנהלים העובדים עם אוכלוסייה זו היא למתן את עצמתו של מעגל

הקסמים. היעד הוא לאפשר לצוות החינוכי לפתח גישות עבודה יעילות, אשר בראש ובראשונה יוציאו אותו עצמו מעמדת המצוקה והאיום ואשר יאפשרו לו לפתח מחד גיסא תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה, ומאידך גיסא – מיומנויות מקצועיות רלוונטיות להצלחת התלמידים.

דפוסים מערכתיים מכשילים – מערכת בית ספרית מחפשת דרך

במהלך עבודתנו עם מנהלים ומורים העובדים עם אוכלוסיות בסיכון והדרה, זיהינו וניסחנו שני דפוסי התמודדות מערכתיים הפוגעים ברמת התפקוד המקצועי של המערכות. קראנו להם "דפוסים מכשילים". השתמשנו בביטוי "דפוסים מכשילים" מפני שמדובר בדפוסים המביאים את אנשי המקצוע למבוי סתום ולתפיסה של אין מוצא (dead-end), דפוסים אשר השבויים בתוכם אינם יוצרים תהליכים של חקרנות, למידה והתפתחות. בתי ספר נמצאים בדרך כלל על פני רצף, ורק במקרים קיצוניים לא מתקיימים בהם במקביל תהליכים ודפוסים מכשילים לצד דפוסים מתמודדים ויעילים. עם זאת, בתי ספר עלולים להימצא במצב שבו הם נתונים לאורך זמן להשפעה שלטת של דפוסים מכשילים. בשלבים מסוימים, הקולות המתמודדים ("המוצלחים") נבלעים ומטושטשים לנוכח עצמת המצוקה שבה נתון בית הספר, והדפוסים המכשילים הופכים להיות דרך החשיבה השלטת, כפי שניתן לראות בדוגמה הבאה (מתוך מפגש צוות):

מורה: לי יש בעיה עם תלמיד שלא עושה כלום בכיתה, שום דבר. לא מתאים לי. לא מתאים לאופי שלי. עובר יום ועוד יום והוא יצא ולא קיבל ממני דבר! כלום! אני מרגישה שעברה מחצית השנה ולא נתתי לו כלום, שום דבר פרט לאהבה, ליטוף, תשומת לב.

מבלי להיכנס לעומקם של דברי המורה, יש סיכוי שהמורה דווקא נותנת לילד תשומות רבות. תחושה של "אני לא נותנת כלום" היא תחושה קשה, שבדרך כלל אינה עומדת במבחן המציאות, אולם היא עולה כנראה בקנה אחד עם השיח השגור בבית הספר. נראה כי "דפוסים מכשילים" מתקיימים במערכות על מנת להסביר את הפער בין המאמץ להשיג הצלחה ובין הכישלון שהוא חוויה יום יומית חזקה, וכן על מנת להפחית את המצוקה הנגרמת כתוצאה מתחושות האיום. למעשה, מתפתחות בתוך הצוות תפיסות המסבירות את התנהגות התלמידים ואת חוסר ההצלחה של הצוות. ההסברים אינם בהכרח נכונים, אך חברי הצוות מחזיקים בהם, ועל סמך הסברים אלו, נבנית תאוריה של פעולה חינוכית. רגשות שליליים של אנשי הצוות והסברים מוטעים מביאים להתפתחות של נורמות מקצועיות, אמונות מקצועיות ותפיסת תפקיד אשר אינן מתאימות לעבודה עם אוכלוסייה בסיכון ומצוקה. מתוך תפיסות מקצועיות אלו מתפתחות אסטרטגיות עבודה והתנהגויות מקצועיות לא מתאימות, ולעתים אף בעייתיות ביותר. "דפוס מכשיל" מכיל בתוכו גם את האמונות של חברי הצוות וגם את ההתנהגויות המקצועיות וההתנהגויות הארגוניות. במסגרת המחקר זיהינו שלושה דפוסים מערכתיים מכשילים: אין-אונים, זהות מדומה ושיח של אשמה והאשמה.

אין-אונים. דפוס זה מאופיין מצד אחד בתחושת אשמה ובושה של המורים על חוסר ההצלחה, ומצד שני – בתחושה של חוסר כוח, חוסר ידע או חוסר יכולת להתמודדות. אשמה מתעוררת בשל המחשבה "אני הגורם לבעיה", ובושה מתעוררת כנראה מתוך חוויה של חוסר מסוגלות. חברי הצוות נשאבים לעתים לתיאור המציאות במונחים של אסון, מעין חוויה של הימצאות על פי תהום. צוותים אחדים מתארים את עצמם כמי שנמצאים באופן תמידי בסכנת הישרדות ו"אין לנו מה לעשות בקשר לזה, אלא לחכות שיסגרו את בית הספר". על פי דפוס זה, בעיית ההתנהגות של התלמיד נובעת מכך שהמורה מאשים את עצמו: "אני מורה לא טוב מספיק", "אני אינני רוצה מספיק", "אני לא מתאמץ מספיק", "אני לא סמכותי מספיק" וכו'; הוא אומר לעצמו: "אילו הייתי מתאמץ יותר, הבעיה לא הייתה מתפתחת ולא היו בכיתה שלי בעיות התנהגות, אבל אין לי כבר כוח". הסבר זה ניתן על ידי המורה ועל ידי הסביבה כאחד. הוא הסבר שכוח, ובדרך כלל – מכשיל. השבויים בדפוס זה מאופיינים לעתים בהתנהגויות של התחפרות והתכנסות והימנעות מפעולה, הם חולים לעתים קרובות, נעדרים הרבה, "מחכים לפנסייה". חוויית ההצלחה מועטת במסגרות אשר עובדות עם תלמידים בסיכון; זאת לא משום שאין הצלחה, אלא משום שחברי הצוות אינם מזהים אותה. הצלחה נרשמת רק כאשר היא מוחלטת בהשוואה לאוכלוסייה נורמטיבית. הצלחות חלקיות אינן נחשבות. כך יוצא שבדרך כלל צוות המורים רגיל לחוויית כישלון, בעיה אשר מגבירה באופן ניכר את תהליכי השחיקה והניכור בקרב הצוות. לדוגמה, מורה מספר:

יש לי תלמיד בכיתה י. בשנתיים האחרונות אני יודע שהוא משוטט כל הזמן והוא גם כנראה מעורב בפשיעה. זה הורג אותי, כי אני יודע שהוא מאוד מוכשר ויכול היה להגיע להישגים מצוינים. אני משוחח אתו כל פעם על החיים, ועל כך שהוא צריך להתמיד, כל הזמן אני מדבר אתו, יש לי אתו קשר מצוין. אבל הוא אומר לי "אתה לא מבין, בחיים זה או שאתה למעלה או שאתה למטה", אני לא באמת משנה אצלו את ההתנהגות, אז מה שוות כל השיחות שלי אתו?

למורה בדוגמה קשה להבחין בהצלחה הבאה לידי ביטוי בקשר עם התלמיד, והוא אינו מצליח כלל לראות את ההשפעה שיש לו על חייו של התלמיד. כאשר הצוות אינו מעריך נכון את עבודתו ואינו בוחן באופן אובייקטיבי, ענייני ומקצועי את ההצלחות המושגות, קיימות שתי סכנות: הסכנה הראשונה קשורה בכך שהתנהגויות מקצועיות טובות תיפסקנה משום שהן אינן מוערכות מספיק, משום שאינן מביאות את ההצלחה המיוחלת והמוחלטת; בדוגמה הנ"ל, למשל, המורה אינו רואה טעם בשיחות שלו עם התלמיד, ולכן הוא עלול להפסיק אותן, אף שעבור התלמיד הן עשויות להיות משמעותיות מאוד, הגם שאינן מביאות לשינוי התנהגות מהיר; סכנה שנייה קשורה לכך שכאשר יש בארגון תחושה תמידית של חוסר הצלחה, עלולה להתפתח שפה של אשמה והאשמה. שפה זו מנציחה התנהגויות בלתי מקצועיות, פוגעת ביכולת להפקת לקחים ענייניים ומשפיעה לשלילה על מוראל הצוות ותחושת המסוגלות שלו – הצוות מתעלם ממשאביו, מכוחותיו ומהצלחותיו, ובמקום זה נוטה להתפס לחלקים ה"ריקים" והחסרים.

התמודדות עם דפוס האין-אונים עוברת דרך שינוי השיח ממושגים של אשמה עצמית למושגים של אחריות והבחנה ברורה בין תהליכי העבודה המקצועית לבין התוצאות המושגות. על המורים להכיר בכך שלמרות מאמציהם ומאמצי עמיתיהם, יש סיכוי שבעיות ההתנהגות לא ייעלמו או יחזרו, ואף על פי כן ניתן לעשות עבודה משמעותית עם התלמידים. בעיות ההתנהגות אינן מתפתחות בגלל המורים או בגלל ההתנהגות שלהם. באופן פרדוקסלי, התמודדות מוצלחת של הצוות כרוכה בקבלת מגבלות הכוח וההשפעה שלו. דרך נוספת להתמודדות עם דפוס זה עוסקת בשינוי תחושת הכישלון וראייה מציאותית ואובייקטיבית של אירוע הנחשב "כישלון". יש לסייע לצוות לפתח הסתכלות אחרת על "כישלון" ו"הצלחה".

זהות מזומנה. נקודת המוצא של דפוס מכשיל זה נעוצה בדעה הרווחת כי ב"בית ספר טוב" לומדים תלמידים "טובים", כלומר תלמידים הבאים מבתיים "טובים", ובבית ספר "רע" לומדים תלמידים "חלשים", הבאים מבתיים טובים "פחות". משוואה זו משפיעה על הדרך שבה בית הספר מנסח לעצמו את זהותו. מתוך ניתוח הנתונים עולה כי עבודה עם אוכלוסייה חלשה נחשבת לעבודה נחותה וחסרת ערך. מוניטין בתי הספר נגזר במידה רבה מהאפיונים הסוציו-אקונומיים של התלמידים הלומדים בו.

בתוך מציאות זו חיים צוותים מקצועיים אשר נתונים בקונפליקט תמידי של זהות מקצועית – מצד אחד, ישנה המציאות שבה הם נתקלים – אוכלוסיות מצוקה הדורשות מענה מקצועי ושונה ממה שמקובל לתת, ומצד שני, קיים הרצון להיות מזוהים עם לקוח "טוב" ועל ידי כך להעלות את המוניטין; במילים אחרות, הקונפליקט הוא שבית הספר העובד עם אוכלוסיות משכבות חברתיות נמוכות רוצה לשפר את המוניטין שלו, ושואף, אולי באופן בלתי מודע, לעבוד עם אוכלוסייה אחרת. צוותים העובדים עם תלמידים בהדרה שואפים להיות במקומם של צוותים העובדים עם אוכלוסיות מבוססות. שאיפה זו באה לידי ביטוי לפחות בשני ממדים מרכזיים: ראשית, הם רוצים שהתלמידים יגיעו לאותם הישגים, באותו פרק זמן ובאמצעות אותן שיטות עבודה; שנית, כצוות, הם רוצים להרגיש את החוויה המקצועית המורגשת בבתי ספר של אוכלוסיות מבוססות: הם רוצים אתגר אינטלקטואלי בתחום התוכן של ההוראה, הם רוצים את אותה תחושת ערך מקצועי ואת אותה ההכרה, הם רוצים לסיים את יום העבודה "שלמים" ולא חבולים מבחינה רגשית (ולעתים גם פיזית). אביא דוגמה לכך מדבריו של מורה:

אני לא מבין למה אני צריך לטפל ולעבוד כל כך הרבה עם החלשים? נתנו להם כבר כל כך הרבה צ'אנסים למה שאני אתן להם שוב? אני מעדיף להשקיע את המאמצים שלי באלו שרוצים ללמוד. מי שלא רוצה ללמוד זה לא מקומו.

הדפוס המכשיל מתבטא בכך שהמורים בבית הספר עובדים על פי מטרות ותפיסות עבודה מקצועיות של בתי ספר העובדים עם אוכלוסייה חזקה ומבוססת. הכישלון הוא גדול היות ואין התאמה בין הצרכים של אוכלוסיית היעד לבין המטרות הנקבעות

ושיטות העבודה המופעלות על מנת לקדם אוכלוסייה זו. הדברים הבאים, המתארים את הדפוס, נאמרו על ידי מורה לכיתה ט:

ברור לי שעם תלמידים כמו שיש אצלנו צריך לעבוד שונה בהתאם למצבם ולנסח מטרות שונות עבורם. ברור לי שצריך להציב עבורם מטרות אחרות, אבל מה עם המטרות שלי? אני מתכננת ללמד נושא מסוים, ואני בדרך כלל לא מצליחה לממש את המטרה שלי. לדוגמה, אני מורה לספרות, אני מביאה שיר לכיתה שצריך לקרוא אותו, הרבה תלמידים לא ברמה שיכולים לקרוא את השיר או שזה לא מעניין אותם, ואני לא יודעת מה לעשות, איך אני אגיע אתם להשיג את תכנית הלימודים. אני מלמדת את השיר, אין לי ברירה, חבל לי עליהם שהם לא ממש משתתפים...

המורה יודעת שצורת העבודה שלה צפויה לכישלון, היא יודעת שדרך זו אינה מתאימה לצורכי התלמידים, אבל היא אינה מצליחה לנסח לעצמה מטרות אחרות. מטרות העבודה שלה נשארו כשהיו: ללמד ספרות על פי תכנית הלימודים לבגרות, בשיטות המוכרות לה. העובדה שחלק מהתלמידים לא קוראים (או קוראים ברמה מתחת למצופה) יוצרת אצלה תחושה של אי-נוחות, אך אינה גורמת לה להבין כי יש הכרח בשינוי מטרות העבודה.

דפוס ה"זהות המדומה" מלווה לעתים בחלום שאוכלוסיית התלמידים תתחלף. בתי הספר עושים מאמצים גדולים על מנת לשנות את אוכלוסיית התלמידים; כלומר בבית הספר מתגבשת תפיסה שאם יהיו בו פחות תלמידים בסיכון אזי תהיה לו תדמית של בית ספר "מצליח" יותר. תפיסה זו באה לידי ביטוי בשני סוגי מדיניות – מדיניות הנשרה ומדיניות שיווק: מצד אחד, בית הספר מנשיר את התלמידים שאינם עומדים בסטנדרט הנדרש, ומצד שני, מסע הפרסום שלו פונה לקהל יעד אחר מזה שיש בתוכו. באמצעות הפרסום מקווה בית הספר לגייס אחוז גבוה של תלמידים "טובים", ובכך להפחית את אחוז התלמידים בהדרה. אמצעי נוסף אשר נוקט בית הספר כדי להחליף את אוכלוסייתו, היא הסתרה או טשטוש של נתונים ועובדות. פעמים רבות נשמעת הטענה: "אסור לנו לומר שיש אצלנו אוכלוסיית מצוקה כי זה יפגע בתדמית בית הספר"; כלומר קיימת הנחה כי אם אף אחד לא ידע שיש בבית הספר אוכלוסיית מצוקה, אזי הקהילה תחשוב שהוא בית ספר "טוב" ותשלח אליו את האוכלוסייה החזקה. זוהי דוגמה לחשיבה מאגית: "אם לא נדבר, המציאות לא תהיה ידועה". החלום סביב "החלפת האוכלוסייה" קשור לאמונתו של בית הספר, שבאמצעות כמה פעולות ניתן יהיה להחליף את קהל היעד ו"ליהנות" מעבודה עם אוכלוסיות "חזקות" ונוחות יותר לעבודה. על פי חלום זה, החלפת האוכלוסייה תשרת כמה אינטרסים: ראשית, הקושי הרב הכרוך בעבודה עם תלמידים בהדרה יופחת ועבודת המורים תוקל; שנית, דימוי בית הספר בעיני הקהילה יעלה; שלישית, המורים יוכלו לרכוש חזרה את תחושות הערך והיוקרה שאבדו להם. חלום זה, מטבעו, אינה מודע ולא מתקיים סביבו דיון ביקורתי.

שיח של אשמה והאשמה. נוסף על שני הדפוסים המכשילים האמורים לעיל, אנו מוצאים כי קיים במערכת שיח דומיננטי של אשמה והאשמה. השיח מתקיים בשני רבדים: האחד – בין אנשי הצוות לבין סביבתם החיצונית: קהילה, פיקוח, בעלות, רשות וכו', והשני – בתוך סביבתם הפנימית: ביחסים בין אנשי הצוות ובין ההנהלה לצוות. מורה החש כישלון מתמשך בעבודתו, מחפש מישהו שאשם במצוקה הנגזרת מכישלון זה; לעתים זה המנהל, שאינו אוכף את תקנון בית הספר ואינו מונע בעיות התנהגות, לעתים האשם הוא מורה אחר ש"מתחמק", ולעתים האשמה מוטלת על גורם חיצוני, כגון הפיקוח או הרשות. במקרים רבים מנהל בית הספר מאשים את צוותו בחוסר ההצלחה של בית הספר, כפי שעולה מן הדברים הבאים:

מנהלת: בצוות שלי יש קבוצה של מורים צעירים, משכילים, שאיכפת להם, ויש קבוצה של מורים ותיקים, שלא יודעים הרבה על המקצוע שלהם, והם מלמדים באופן פרונטלי, וכשתלמידים מסתובבים, יוצאים מן הכיתה ונכנסים אליה, הם בכלל לא שמים לב. למורים האלו לא איכפת. הם אדישים, נגררים למריבות ולמאבקים בלי שכל ומגיעים לשיעורים לגמרי לא מוכנים. אני מקווה ובטוחה שהם יעזבו בטוב או במאבק בשנתיים—שלוש הקרובות.

לעתים האשמה עולה בדרך מרומזת. לדוגמה:

מנהל (פונה אל הצוות שלו): אתם כל הזמן אומרים שיש בעיות של אלימות וונדליזם בבית הספר, אבל אני לא רואה אתכם בחוץ, למה אתם לא בחוץ בהפסקות? למה אתם לא מגיבים כשאתם רואים תלמידים עם בעיות התנהגות? אני רואה מורים שרואים תלמידים זורקים שולחן או ניירות וקליפות, והם מתנהגים כאילו זה לא קורה.

בדוגמאות אלה חסרה עמדה אמפתית של המנהלים כלפי התנהגות המורים, וכן חסר בירור מעמיק באשר לסיבות להתנהגות זו וכיצד ניתן להיחלץ ממנה. התגובה היא תגובה אינטואיטיבית של האשמה, ולא של למידה מעמיקה. צפוי שהמורים יגיבו למסר כזה בעמדה מתגוננת ומאשימה כלפי ההנהלה. נוצר אם כן מעגל שבו האשמה מעוררת ומחזקת האשמה. השיח מוסט מדיון ענייני על בעיות התלמידים וההתמודדות אתן לחיפוש אשמים. האשמה היא דרך שבאמצעותה מסבירים ומצדיקים חברי הצוות את חוסר ההצלחה שלהם במשימה. ההסבר הגלוי לבעיות התלמידים מתמקד בחולשות האישיותיות לכאורה של המורים ושל ההנהלה. שימוש בשפה מאשימה מחזק את האשליה כי מציאת האשמים תביא לסילוקם ובכך תוקל המצוקה. לדוגמה:

מנהלת: אם לא יהיו לי פה כל הפרזיטים האלו, אני לא אעבוד כל כך קשה.

אשליה זו מונעת היערכות רלוונטית מול מציאות המאופיינת בקשיים מתמשכים. חשוב להדגיש כי גם כאשר הצוות עובד היטב, בעיות ההתנהגות והקשיים לא ייעלמו. שפה של אשמה יוצרת לחץ על הארגון לוותר על תהליכים ארוכי טווח וסבלניים לטובת אמצעים כוחניים. שיח של האשמה מעצים את תחושת החרדה של הצוות

ופוגע במוראל, והוא עלול להעצים את הסכסוכים בין חברי הצוות ולהגביר את תחושת הניכור כלפי התלמידים. משימת הצוות היא לזהות את אופי השיח ולעבור משפה של אשמה לשפה של למידה וחקרנות.

קשר אחר – אי-נטישה כחלופה

רוזנפלד טען: "לצד אלו שהצליחו לצאת ממעגל התבוסה עמד משהו אשר ליווה אותם, מבלי שהתנה את נוכחותו בהדדיות, ברווח אישי או בהשגת שליטה על האחר". (רוזנפלד, 1997, עמ' 362). ההתמודדות החשובה ביותר עם הדרה בבתי הספר היא לא לנטוש; להחזיק (to hold) את התלמידים גם כאשר הרצון לנטוש, לדחות, להדיח, להשעות, לנקום, הוא עז. אי-נטישה היא משימה קשה, ולעתים קשה מאוד. ישנם פיתויים רבים ולחצים חברתיים רבים שגורמים למערכת לנטוש את אלו שאינם שייכים לזרם המרכזי שבה. בית הספר עומד בפני פיתויים ולחצים רבים "להעיק" תלמיד מפריע או "לדחוק" מורה שאינה משתלטת על הכיתה. הסוגיה המרכזית שבה אנו עוסקים בהדרכת המורים היא המאבק בנטישה: כיצד מסייעים לאנשי המקצוע להחזיק את הילדים? כיצד מסייעים להם להתגבר על רגשות קשים, להתגבר על הפיתוי, לא לנטוש את הילדים והוריהם? כיצד מסייעים למנהל לא לנטוש את המורים?

מהותו של תהליך הדרכת הצוותים היא ליצור שפה של חקרנות, אשר באמצעותה יוכלו חברי הצוות להתבונן פנימה אל עצמם ברמת הפרט וברמת המערכת, ומתוך כך לבנות דפוסים חדשים ויעילים בהתמודדות עם תלמידיהם אשר בסיכון והדרה. עבודה על דפוסים מכשילים של בית הספר מבקשת ליישם דפוס חדש של עבודה עם אוכלוסייה בהדרה בתוך המערכת. דפוס חדש זה כולל תפיסות חדשות בנוגע לתפקיד המורים, עמדות רגשיות אחרות בנוגע למשימות, לתלמידים ולאירועים וכן התנהגויות מקצועיות חלופיות.

עבודה קבוצתית

מהותה של העבודה הקבוצתית בתוך בית הספר היא ליצור מסגרת יציבה אשר מחד גיסא יכולה להכיל את המצוקות הקשות של הארגון והפרטים שבו, ומאידך גיסא – לפתח מנגנוני למידה ופרקטיקה מקצועית ואסטרטגיות עבודה אישיות ומערכתיות חדשות. בניית הקבוצה שונה באופן מהותי מקבוצות "השתלמות" המקובלות בתוך מערכת החינוך. מהותן של האחרונות היא לימוד טכניקות או מיומנויות, והן אינן שמות דגש על תהליכים רגשיים, על הצרכים ועל הלא מודע של הפרטים ושל הארגון. המשימה של הקבוצה הנבנית בתוך בית הספר היא לחקור את התנהלות הארגון לנוכח המצוקה של תלמידיו, לזהות את הדפוסים המכשילים אותו (שהם כנראה בלתי מודעים) וליצור מסגרת מחזיקה עבור חברי הצוות, על מנת שאלו לא יישאבו בסחרחרות "מעגל ההדרה". הקבוצה היא בדרך כלל תת-קבוצה של צוות בית הספר, והיא בעלת מאפיינים ייחודיים:

◆ האפיון הבולט ביותר הוא שהקבוצה חיה ופועלת בסביבה של כישלון, עוני, סיכון ואלומות. מציאות זו מעמידה בסכנה מתמדת את חוויית ההצלחה של חברי הקבוצה. אלו אמורים להיעזר בקבוצה על מנת לא לאבד את האופטימיות ואת תחושות הכוח, הגאווה והמסוגלות. בדרך כלל הקבוצה נבנית מתוך חוויה שהמשימה הראשונית של חבריה קשה להשגה.

◆ חברי הקבוצה מכירים ופועלים גם מחוץ לקבוצה. החיים מחוץ לקבוצה משפיעים באופן חזק ביותר על חייה של הקבוצה. כמעט שלא ניתן לשמור על תכנים אשר עולים בתוך הקבוצה מבלי שאלו יידונו גם מחוץ לה וגם עם מורים אשר אינם חלק מהקבוצה. עובדה זו מייצרת לעתים רבות חוויה של איום, של פחד לדבר, פן הדברים "יצאו החוצה". כמו כן היא מייצרת לעתים חוויה של פיצול (split) בתוך חדר המורים, בין המשתתפים בקבוצה לבין אלו שאינם משתתפים.

◆ הקבוצה היא בעלת מבנה היררכי מורכב. בתוך הקבוצה נמצאים גם מנהליה – מנהל בית הספר, מנהלי שכבות, מנהלי צוותים, יועצת, מנהל פנימייה וכדומה. המבנה ההיררכי נשמר במהלך העבודה הקבוצתית. הקבוצה מתיימרת לתת מענה לצורכיהם של כל המשתתפים בה למרות התפקידים ההיררכיים השונים. בקבוצה יש שני מקורות סמכות: המנהל והמנחה. שני מקורות סמכות עלולים לבלבל את המשתתפים ועלולים ליצור עומס רב של ציפיות ושל צרכים, גם על המנהל, גם על המנחה וגם על המשתתפים האחרים.

הקבוצה נפגשת לאורך שלוש עד ארבע שנים במפגש דו-שבועי של כשעתיים בכל פעם. הנחיית הקבוצה וניהול התהליך הקבוצתי מושתת על תאוריות הלקוחות מעולם הקבוצות (רוזנוסר, 1997; Bion, 1970). ברור שלקבוצות בתוך בתי הספר ישנם אפיונים המשותפים לכל קבוצה באשר היא, וגם התהליכים המתרחשים בתוכה הם משותפים לתהליכים אוניברסליים המתרחשים בקבוצות. עם זאת אתאר את התכנים הייחודיים המאפיינים את הקבוצות שאנו מנחים.

תכנים ותהליכים בקבוצה

הכרעה ערכית. אחד התהליכים המרכזיים והחשובים ביותר הוא תהליך של הכרעה ערכית. הכרעה אשר עוסקת מחד גיסא בנכונות וברצון לעבוד עם אוכלוסיות מצוקה בבית הספר, להתפתח ולהתמקצע בידע הנדרש, ומאידך גיסא – בנכונות לשלם מחיר על החלטה ערכית מסוג זה. ללא הכרעה, בדרך כלל, הצוות ימשיך לנסות וליישם את השיטות המוכרות. ההכרעה היא תהליך חשוב, סמוי וקשה ליישום. מנהלים לא מעטים נקלעים לניהול מערכות העובדות עם אוכלוסיות בהדרה, מבלי שקיימת אצלם מודעות מספקת למשמעות המשימה. היעדר בחירה מודעת ומנוסחת לניהול מסגרת שיש בה אוכלוסייה בסיכון, מדחיקה או מטשטשת את הקשיים ואת המחירים הנלווים לעשייה. לכן נדרשת הכרעה גלויה וברורה. ראשית נחוצה הכרעה של ההנהלה, ולאחר מכן – הכרעה של הצוות החינוכי. להלן אירוע המדגים את המחיר של תהליך ההכרעה:

בבית ספר מקיף בן 1500 תלמידים, ביישוב בעל אוכלוסייה הטרוגנית שבתוכה עולים רבים מברית המועצות לשעבר, על פי ההנהלה, 70% מאוכלוסיית בית הספר מתאימה להגדרה של אוכלוסיית מצוקה ורק 30% היא אוכלוסייה "חזקה". בחודשים הראשונים של תחילת השנה היו באחת הכיתות אירועי ונדליזם רבים: שברו חלון, שרפו ניירות בכיתה ו"פוצצו" מפגש שכבה באודיטוריום. ליום הורים הגיעו רק שלושה הורים מכלל הורי התלמידים. על רקע האירועים, המחנכת והמורים לחצו על ההנהלה לסלק שלושה תלמידים מהכיתה. בנקודה זו המנהל היה צריך לקבל החלטה. למנהל היה ברור כי סילוק הילדים יפגע בהם וכי היענות לדרישת המורים תמשיך את קיום מעגל ההדרה בבית הספר. מצד שני הוא גם הבין שהחלטה להשאיר את התלמידים בבית הספר ודרישה מהמורים להתמודדות יעילה תגבה ממנו מחיר אישי ומקצועי לא פשוט: כעס של המורים על ההנהלה, תסיסה בצוות, עימות עם הצוות, חוסר אהדה כלפיו, פגיעה בתלמידי השכבה האחרים, פגיעה בדימוי של בית הספר בעיני הקהילה, סירוב של מורים ללמד בכיתה זו, ירידת ממוצע ההישגים וכדומה. באותו אופן, גם אם המורים יסכימו להשאיר את התלמידים ויחליטו להתמודד אתם בדרך אחרת, הם עלולים לשלם מחיר, כפי שכבר תיארתי לעיל. תהליך ההכרעה דרש פיתוח שיח מעמיק ומורכב בתוך הצוות, אשר יאפשר התמודדות עם המחירים. מתוך הדוגמה ניתן להתייחס להיבט המחיר. המנהל מתאר לעצמו שאם הוא יביא את עמדותיו הערכיות, הוא יותקף על ידי הצוות. בפועל, ההתקפות תנבענה מהקושי לבצע את ההחלטות, אולם המנהל עלול לחוש כי המורים ביקורתיים כלפי עמדותיו הערכיות ואינם מפרידים בין הכרעות ערכיות לבין היכולת לממשן. היבט חשוב במתן עזרה למנהל נעוץ בהפרדת הדיון בין סוגיות ערכיות לבין אסטרטגיות למימושן.

שיח סיבב החוויה הרגשית – לגיטימציה לרגשות שליליים. שאלה המעסיקה אותנו היא, מדוע מורים נלכדים בתוך מעגל ההדרה כפי שתואר לעיל? מדוע הקשר הנחוץ כל כך בין התלמידים בסיכון ומצוקה לבין מוריהם, הוא מורכב כל כך? אינני בטוחה שיש ביכולתי לענות על שאלות קשות אלו, אולם אנסה לגעת בהן, תוך הסתכלות ושימוש בתאוריות פסיכואנליטיות ואינטר-סובייקטיביות. הורושובסקי-מוזס ומוזס מתייחסים לפן זה של העולם הרגשי באופן הבא: "ציפו מן השכל שימציא פתרון לכל בעיה, מכוח הרצון שיוציא את הפתרון אל הפועל ואשר לרגש, זה נחשב כגורם מפריע אשר מוטב לדכאוו"; "יש להם [למורים] נטייה חזקה להיות בנתק רגשי ברגע ש[הם] נפגעים או מאוימים, ונטייה להרחיק את הרגשות ואת המצבים האמוציונליים כאילו מסוכן להרגיש, כי זה מבלבל ומחליש" (הורושובסקי-מוזס ומוזס, 2003, עמ' 489, 491). הצורך להתייחס לעולם הרגשי ולפתח שפה בתוך בית הספר נראה לנו אחת ממשמיותינו המרכזיות. בעבודה עם ילדים מודרים, הצורך הגדול שלהם לשייכות והבדידות הגדולה מעלים רגשות חזקים מאוד, שתובעים מהארגון לשמש מעין "הורה קולקטיבי". אולם המציאות האופיינית היא, שלא רק שבת הספר איננו משמש כ"הורה הקולקטיבי", אלא שהוא ממשיך לקיים את תחושת ההדרה ומעצים את הניכור והבדידות, מתוך היעדר הכרה בצרכים ובמצוקות האישיים של הפרטים הנמצאים בו. בעבודה הקבוצתית, המטרה היא לפתח שיח פסיכולוגי רחב וגלוי,

אשר מסייע למורים, מצד אחד, להיות רגישים יותר כלפי התלמידים ומצוקותיהם, ומצד שני, להיות גלויים בקשר למצוקותיהם שלהם ולרגשות קשים המלווים אותם בעבודה עם הילדים.

תפיסה חדשה של המציאות (reframing). משימה נוספת בעבודה בקבוצה היא לנתח את הבעיות העולות בה ולנסות להתבונן עליהן מנקודות מבט חדשות, אשר לוקחות בחשבון את המצוקה של כל הצדדים, מצד אחד ואת מקורות הכוח של כולם, מצד שני. לדוגמה:

בכיתה י בבית ספר גדול, בתחילת נובמבר, מורה נכנסה לכיתה וראתה ליד השולחן שלולית שתן. שלושה ימים לאחר מכן התופעה חזרה. המורה נכנסה לכיתה, והפעם שלולית השתן הייתה על שולחן המורה. בשיחת הצוות, המורים דיברו על האירוע, ועלו סביבו תחושות קשות מאוד של הצוות כלפי התלמידים. המורים סיפרו שבשני המקרים הם השאירו את התלמידים ללמוד בכיתה מבלי לדאוג לניקוי השתן, בטענה: "אם התלמידים רוצים להשתין בכיתה על הרצפה, אז שילמדו בכיתה הזו כל היום ויחנקו מהריח". תוך כדי הדיון הועלו התייחסויות נוספות באותו הקשר: "אנחנו חייבים למצוא את האשמים ולהעניש אותם, הם בעצם משתיינים עלינו. אנחנו חייבים להראות להם מי חזק יותר, אם לא נעשה מעשה, ההתנהגות הזו תחזור ואף תחריף". המנחה ניסה לברר, האם יש למורים דרך לדעת מי מהתלמידים היה מעורב באירוע. המנחת טענה: "איך אפשר לדעת? הרי התלמידים לעולם לא ילשינו על חבריהם, אין לנו כוח להרתיע אותם, אני כבר ממש מיואשת, אני לא יודעת מה עוד הם הולכים לעשות לנו, קשה לי מאוד אתם בכיתה". המנחה הציע דרך אחרת להתמודד עם הסוגיה: "האירוע קשה מאוד. בהרבה מובנים, דרך ההתמודדות שאנחנו מציעים בדרך כלל היא לבוא עם גישה חדשה, אחרת מזו שמוכרת לתלמידים עד כה. אני מציע שהמנחת תיכנס לכיתה כשכל התלמידים (או מרביתם) נמצאים ותנהל אתם שיחה באופן הבא:

תראו, כאשר תלמיד משתין בכיתה על הרצפה פעם אחר פעם, אני חושבת שמהו רציני וקשה מאוד קורה לו, וכנראה מכאיב לו ומטריד אותו מאוד. אבל בדרך הזו לעולם לא נצליח לדעת מיהו ולא נוכל לעזור. זו אינה דרך טובה לבקש עזרה. אנחנו בבית הספר לא שוטרים ולא חוקרים. אנחנו גם לא מתכוונים להעניש את התלמיד. אנחנו רוצים לעזור. אני מציעה למי שעשה זאת לבוא אלינו ולשתף אותנו במה שמטריד או מעסיק אותו. אנחנו לא נעניש בשום פנים ואופן. אם יש מישהו בכיתה שחושב שהוא רוצה לעזור, גם הוא יכול לעודד את מי שעשה את המעשה לפנות אלינו ולשתף אותנו.

חלק מהמורים הופתעו מההצעה: "אתה מתכוון לומר שלא נעניש כלל?" אחרים אמרו שהרעיון נראה להם מאוד, הם הבינו שמדובר כנראה בתלמיד הנמצא במצוקה גדולה, ושתפקיד בית הספר הוא לא להעניש אלא לנסות לעזור ולטפל. סביב ההצעה התפתח דיון בשני מישורים: האחד – כיצד צעד כזה עשוי להשפיע על התלמידים,

והשני – כיצד צעד כזו ישפיע על המורים, ואיזו הרגשה מתעוררת בצוות לנוכח נקיטת גישה אחרת לחלוטין.

האירוע שבו המורה מוצאת שלולית שתן על שולחנה הוא אירוע מזעזע. הוא מעלה רגשות קשים במיוחד. התגובה המידית היא להתייחס לאירוע כאל "בעיית משמעת", כאל "פריצת גבולות". ואכן כך הוא – זו בהחלט התנהגות חריגה. המשימה של המנחה היא לעזור למורים לתפוס את המציאות מתוך הבנת המצוקה של התלמיד, ולא מתוך התייחסות לכללי בית הספר אשר הופרו ומחייבים ענישה.

אימון בהתנהגויות חלופיות. כחלק חשוב מתהליך הלמידה, אנו משתמשים בסימולציות – משחקי תפקידים ותרגול של סצנות מבוזות. הסימולציות הן כלי חשוב בתוך סדנת המורים ובדו-שיח עם המנהלים, והן באות לשרת את תהליך ההמחשה והתרגול של חלופות התקשרות. הפעלת סימולציות בסדנאות משמשת לכמה מטרות מרכזיות:

♦ להרגיע את הצוות: לעתים אירועים קשים העולים לדיון מציפים, כאמור, רגשות קשים. פעמים רבות, קשה מאוד לחברי הצוות ללמוד ולהמשיג במצבים אלו. התרגול ומשחקי התפקידים מספקים כלי מוחשי ועוגן להמשך העבודה וכן יוצרים אווירה משעשעת.

♦ המחשת רעיון המוצג כמתן פשר אחר (reframing), חיובי ומנקודת מוצא של כוח, להתנהגויות בעייתיות. אנו נוכחים כי לעתים קרובות כל עוד איננו מדגימים התנהגות חדשה, קשה מאוד להבין אותה, וכמובן – לשחזר אותה.

♦ למידה, תרגול והרחבת פרטואר התגובות של המורה: תרגול דו-שיח מתוך עמדה של סמכות ונוכחות, ללא מאבקי כוח וללא ויתור.

בכל הסימולציות, תוכן השיחה חשוב רק באופן חלקי. מה שחשוב יותר הוא ההתנסות בטקסט חדש, בעל עקרונות של דו-שיח, המשלב עקרונות מעולם החינוך והטיפול. חשוב שהמורים והמנהלים יבינו את העקרונות שעל פיהם נבנות הסימולציות, ואנו משתדלים להמשיג אותן תוך כדי הפעלתן. ברוב המקרים הסימולציות נבנות סביב אירועים הקשורים לקשר מורה-תלמיד ולקשר מורה-הורה.

סיכום

מטרתי בהצגה זו הייתה להראות כי גם כאשר התנאים החיצוניים מקשים או אינם מאפשרים לבית הספר להתפתח כמסגרת הנותנת מענה משמעותי לתלמידים, יש ביכולתם של בית הספר, צוות המורים וההנהלה לשנות באופן מהותי את התרבות הארגונית הפנימית של המערכת. יש בכוחו של בית הספר להציע דרכים חלופיות להתמודדות עם הבעיה. משאבים חומריים, תמיכה מגורמי חוץ, הכשרה מקצועית מוקדמת ומגוון של אנשי מקצוע טיפוליים בתוך בית הספר אינם תנאי מספיק להתמודדות אמיתית עם בעיית ההדרה. ללא שינוי ערכי-חברתי – שינוי באיכות הקשר בין הצוות החינוכי והתלמידים, בהגדרת מטרות העבודה ובתפיסת

המציאות, תוספת משאבים ומיומנויות נשחקים; אנשי המקצוע נשאבים לתוך מעגל ההדרה ומנציחים את תהליכי ההדרה בחינוך. אין תחליף לקשר האישי בין המורים לתלמידים. הצלחת בית הספר ליצור דינמיקה של שינוי ביחס ל"מעגל הכישלון" ול"מעגל ההדרה" מהווה מקור כוח גדול עבור חברי הצוות וההנהלה. כאשר צוות בית הספר מצליח לתת לתלמידיו כוח ליצירת הזדמנויות הצלחה חדשות, הוא נותן בזאת גם כוח רב לעצמו. שאלה שאני נשאלת פעמים אין ספור היא, "למה אנחנו?", "אנחנו פסיכולוגים?", ועל כך ענו הורושובסקי-מוזס ומוזס: "ישנם מורים החושבים שהטיפול בתחום הרגשי שייך למומחים בלבד, תפיסה כזו מונעת מרבים לפתח תפיסה הנמצאת ברשותם ולהפעילה" (הורושובסקי-מוזס ומוזס, 2003, עמ' 491).

מן הראוי להבהיר כי בית ספר אשר מתמודד עם אוכלוסיות תלמידים בסיכון, עובד במציאות חיצונית ופנימית מורכבת ביותר, מציאות אשר מקשה על פיתוח אסטרטגיות מקצועיות רלוונטיות. להערכתנו, גם כאשר צוות בית הספר מקבל הדרכה והכשרה רבה וגם לאחר שבית הספר שינה את דפוסי החשיבה, הנהלים והעבודה שלו עם אוכלוסיות היעד, עדיין קיימת סכנה רבה שהוא לא יצליח לשמור על רמה מקצועית גבוהה. העבודה הקשה מחייבת התמודדות מתמדת וקבועה עם סוגיות המכבידות על עולמם הרגשי של האנשים במערכת. העבודה ב"סביבת כישלון" מגבירה את הסכנה לשחיקת המכוונות של המורים לעבודה עם אוכלוסיות בסיכון. חשוב שצוותים העובדים עם אוכלוסיות בסיכון ייהנו מליווי והדרכת אנשי מקצוע. אלו יסייעו בידי הצוות החינוכי לעבד את תחושותיהם, לבחון את אסטרטגיות העבודה שלהם, לשמר רמת שיח גבוהה בינם לבין עצמם ולשמר את תחושת הערך של העשייה.

אף שמוצגת דרך להתמודדות יעילה של מערכת חינוכית עם תלמידים בהדרה, לעולם אין שינוי מוחלט. בית הספר הוא אולי אחד המוסדות החברתיים היחידים המתמודד ממושכות ובעקביות עם סוגיית ההדרה. במקרים רבים הוא הגורם היחיד העושה זאת. על בית הספר לא מוטלת המשימה של מיגור תופעת ההדרה החברתית; משימה זו מוטלת על החברה כולה. על בית הספר מוטלת התמודדות עם מעגל ההדרה על מנת לצמצם ולרכך את עצמתו. על הגדרת המשימה הבית ספרית להיות מציאותית: בית הספר יכול לסייע לתלמידים לצמצם את רמת הניתוק ולהגביר את סיכוייהם להגיע להישגים אקדמיים נורמטיביים, את תחושת השייכות שלהם ואת חוויית ההזדהות והקשר שלהם עם הזולת. גם אם בית הספר יפעל באופן מכוון ומקצועי מאוד, אנו מניחים כי בכל זאת, חלק ניכר מהתלמידים בהדרה יאלצו להתמודד עם תהליכי הדרה מעבר לכותלי בית ספר וגם בתוך בית הספר עצמו. מעבר לכך, יש להניח שבחלק מהמקרים, ההצלחה של בית הספר והצלחת הילדים תהיה חלקית או חלקית מאוד. גם מאותם תלמידים שרמת ההצלחה אתם תהיה גבוהה מאוד, מצופים אתגרים נוספים, מעבר לאתגרים המצופים מתלמידים בני גילם מה"זרם המרכזי" בחברה.

סקורות

- הורושבסקי-מוזס, ר' ומוזס, ר' (2003). מבט פסיכואנליטי על "חינוך": פיתוח הגורם האנושי. בתוך יי הטב (עורך), **הפסיכואנליזה הלכה ומעשה** (עמ' 487–499). תל אביב: דיונון.
- כהן-נבות, מ' (2000) **"סביבת החינוך החדשה" – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרקוביץ, ש' ורינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער – דו"ח מחקר**. ירושלים: גוינט-מכון ברוקדייל והכנסת.
- כהן-נבות, מ' ולבנדה, א' (2003), **הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה (סח"ח)"**, ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים – מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון – התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: אשלים.
- סולימני, ר' (2006). **הם לומדים מחדש – תוכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים.
- פיורקו, י' וכ"ץ, י' (2005). **הכל סיפורים**. ירושלים: משרד החינוך, גוינט ישראל וצפנת.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר שדה, א' (טרם פורסם). **"קשר אחר": כיצד עוזרים למורים העובדים עם תלמידים בסיכון והזרה חברתית?** ירושלים: אשלים.
- ראזר, מ', פרידמן, ו' וסולימני ר' (2004). **סביבת חינוך חדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית-הספר**. ירושלים: אשלים.
- רוזנווסר, נ' (1997). **הנחיית קבוצות: מקראה**. ירושלים: מרכז ציפורי.
- רוזנפלד, י' (1997). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. **חברה ורווחה**, יז(4), עמ' 361–377.
- Argryis, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bion W. R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Tavistock Publications.
- Booth T., & Ainscow M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257–268.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning: A Journal of the National Association for Special Educational Needs*, 17(2), 51–57.
- Cohen-Navot, M. (2003). *Evaluation of the "New Educational Environment Project" in the AMAL Technological Network: Final Report*. Jerusalem: Brookdail Institute.

- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- Friedman, V. (2001). Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. in P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The handbook of action research* (pp. 159–170). London: Sage.
- Gough, J., & Eisenschitz A. (2006). *Spaces of social exclusion*. London & New York: Routledge.
- Haynes, B. (2005). The paradox of the excluded child. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 333–341.
- Howards, S. A., & Taylor, L. (2000). Promoting mental health in schools in the midst of school reform. *Journal of School Health*, 70(5), 171–178.
- Klasen, S. (1999). *Social exclusion, children, and education: Conceptual and measurement issues*. Background paper for OECD, University of Munich.
- Krumer-Nevo, M., Slonim-Nevo, V., & Hirshenzon-Segev, E. (2006). Social workers and their long-term clients: The never-ending struggle. *Journal of Social Service Research*, 33(1), 27–38.
- Munn, P., & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal*, 31(2), 205–221.
- OECD (2005). *School factors related to quality and equity*. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Razer M., Friedman V., & Sykes I. (2004). Towards a theory of inclusive practice: An action science approach. *Action Research*, 2(2), 167–189.
- Shamai, M., & Sherlin, S. (1996). Who writes the “therapeutic story” of families in extreme distress: Overcoming the coalition of despair. *Journal of Family social work* 1(4), 65–82.
- UNESCO (2001). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision*. Paris: UNESCO.