



איך מפרקים הבניה חברתית? מודל להתמודדות עם גזענות במרחב החינוכי

ד"ר גליה בונה

איך מפרקים הבניה חברתית? מודל להתמודדות עם גזענות במרחב החינוכי

ד"ר גליה בונה

גזענות: איים בודדים או "וילה בג'ונגל"?

בפברואר 2020, לקראת הבחירות לכנסת ה-23, התפרסם ראיון עם יועז הנדל שעורר סערה ציבורית, עקב אמירות כגון "התרבות הערבית מסביבנו היא הג'ונגל" ו"הגיעו לפה אנשים מכל מיני מדינות, חלקם הגיעו עם מנטליות של קונצרט בווינה וחלקם הגיעו עם מנטליות של דרבות".¹ כשנשאל הנדל על גזענות, אמר "יש איים של גזענות שאנחנו צריכים להילחם בהם, ולא להצטלם עם לה פמיליה ולא להעלים עין מתופעות כאלה". בתגובה, אמרה המראיינת רות הכט: "אתה אולי מצביע למועמדת ערבית במאסטר שף אבל אומר בלי להסס: התרבות שלי עדיפה ואני לא רוצה להידמות לערבי. זה גם סוג של גזענות". לכך ענה הנדל: "לתחושתו אין לי שום דבר גזעני. בצורה שכלתנית, קודם כל אני דואג לבני עמי, למורשת ולהיסטוריה שלי". הראיון הזה ממחיש היטב את חוסר הבהירות וההסכמה לגבי פירוש המושג גזענות. שני אנשים מדברים על גזענות, וכל אחד מתכוון לדבר אחר.

המושג "גזענות" בשיח הציבורי הרווח, כפי שהנדל משתמש במושג, נתפס כ"פעולה לא מוסרית". האסוציאציות לגזענות הן מקרי קיצון: אלימות פיזית ומילולית, אפליה בוטה, פשעי שנאה. מעשים מעין אלו נתפסים כנוגדים את ערכי המוסר של החברה; האנשים שעושים אותם נתפסים כגזענים, וגזענים נתפסים כ"אנשים רעים" שסוטים ממה שהחברה מצפה מהם. על-פי פירוש זה יש להוקיע את הגזענים. על כן, טענות לגזענות גוררות תגובות של התגוננות, הדיפה, הכחשה ואף עלבון בקרב אנשים שתופסים את עצמם כנורמטיביים.

לעומת זאת, הפירוש המשתמע מדבריה של הכט רואה בגזענות תפיסה של עליונות תרבותית של קבוצה אחת על פני קבוצה אחרת. על-פי פירוש זה, הגזענות קיימת גם אצל אנשים הנתפסים בעיני עצמם ובעיני אחרים כערכיים, מוסריים ונאורים, שאינם מקללים או משתמשים באלימות. ההיררכיה החברתית נלמדת ומופנמת בדרכים רבות ומגוונות, ונגזרת ממנה חלוקה של משאבים, כוח ופריבילגיות. במקרה זה, הגזענות היא לא סטייה מהחברה, אלא בדיוק להיפך – היא מה שהחברה מלמדת.

מאשמה – לאחריות

התפיסה המוצעת בפרק זה רואה בגזענות ביטוי למבנה חברתי שנוצר בתהליכים היסטוריים, נלמד ומשועתק על-ידי כולנו, גם המוסריים ביותר בינינו, לרוב מבלי לתת על כך את הדעת. רובין דיאנג'לו מסבירה שהורגלנו לחשוב על גזענות כמעשים של אינדיבידואלים, שנעשים במועד ובכוונה תחילה, אלא שגזענות היא לא בעיה של אנשים בודדים אלא של חברה ושל מערכות, והיא מתקיימת גם באופן לא מכוון ולא מודע.²

אין אנו אשמים בכך שהפנמנו את מה שלמדנו, אך מרגע שהבנו וזיהינו את חוסר הצדק שבמבנה החברתי, יש לנו אחריות לשנותו. תפיסה זו משחררת מרגשות אשם ומן הצורך להתגונן, ומאפשרת להתחיל להקשיב, להתבונן, לבדוק את עצמנו ואת הסביבה – את המנגנונים, המרחבים, הפעולות, האינטראקציות, וכן את התפיסות וההטיות של עצמנו. מרגע שאנו לומדים לזהות את הדפוסים הבעייתיים – בסביבה ובעצמנו – אנו יכולים לעשות פעולות שיסייעו לשחרר את עצמנו ואת החברה מגזענות.

בדפים הבאים אציג מודל לעבודה מסוג זה במרחב הבית ספרי, שניתן להשתמש בו כתגובה לאירועים או לתופעות חוזרות ונשנות של גזענות, או כמהלך יזום לבחינה מעמיקה של סוגיית הגזענות בבית הספר ולהובלת שינוי רחב. מטרתו אינה לגרום למורים ולמורות, למנהלות ולמנהלים לשאול את עצמם "האם

הגזענות קיימת גם אצל אנשים הנתפסים בעיני עצמם ובעיני אחרים כערכיים, מוסריים ונאורים, שאינם מקללים או משתמשים באלימות.

הורגלנו לחשוב על גזענות כמעשים של אינדיבידואלים, שנעשים במועד ובכוונה תחילה, אלא שגזענות היא בעיה של חברה ושל מערכות, והיא מתקיימת גם באופן לא מכוון ולא מודע.

¹ רות הכט, הארץ (7.2.2020), "יועז הנדל: 'אני חושב שהתרבות הערבית מסביב היא ג'ונגל'".

כמבוגרים, הם ימשיכו לעסוק בשאלות דומות: עם מי כדאי לי ליצור קשרים? על אילו סממני זהות כדאי לי לוותר על מנת להתקבל לעבודה? איזה שם (פרטי או משפחה) ומבטא יקל עליי או על ילדיי להתקדם בחיים? איזה הון תרבותי יפתח לי או לילדיי דלתות? על אילו אמירות והתנהגויות כלפי אנשים מקבוצות שונות אשלם מחיר, ועל אילו לא?

בשל התפקיד המהותי שלהם כסוכני סוציאליזציה, בתי ספר הם מוסדות עם פוטנציאל גדול לשינוי חברתי משמעותי. בחינה של הדרכים המגוונות שבהן עוברים מסרים בנוגע למבנה החברתי, יכולה לסייע לבית הספר לאתגר את המסרים שבחוץ במקום להדהד אותם, לצמצם את הפער בין הסאב-טקסט לטקסט ולהוות מודל של חברה שחיה על פי הערכים שעליהם היא מדברת.

המודל המוצע בפרק זה נועד לסייע לבתי ספר ולצוותי הוראה במשימה הזו. המודל הינו **כלי אנליטי ופרקטי**; מטרתו, ראשית, לסייע בניתוח הסוגיה של גזענות בתוך ההקשר הבית ספרי, ושנית לסייע בבנייה של תכנית פעולה על-פי הניתוח. המודל שואב השראה ממודל דומה שפותח על ידי הארגון Center for Racial Justice in Education הפועל בארצות הברית להכשרת צוותים ובתי ספר, ומהספר Everyday Antiracism, המקבץ מאמרים של חוקרים ואנשי חינוך המיישמים "חינוך נוגד גזענות".⁵

המודל נועד להוביל שינוי רחב בבתי ספר, בשיתוף פעולה של ההנהלה וצוות ההוראה. בהעדר אפשרות כזו, מורה יחיד יכול לעשות התאמות לעבודה משמעותית גם במסגרת כיתתית. בכל מקרה, בתי ספר, מורות ומורים מוזמנים לעשות התאמות לכלים, להתנסות ולפתח מתודות משלהם ליישום. כמו כן, ניתן להיעזר בארגונים ובעמותות שיכולים להכווין וללוות תהליכי למידה ושינוי כגון אלו. התמודדות עם גזענות בבית הספר דורשת אומץ, יצירתיות ולמידה תוך כדי התנסות, ובכללם המוכנות לטעות, לדייק ולנסות שוב.

מודל ארבעת הממדים

מודל זה מפרק את המושג "גזענות" לארבעה ממדים המתקיימים במקביל ומשפיעים זה על זה: זה: מבני, מוסדי, בין-אישי ואישי. הממד המבני מייצר את המסגרת שבתוכה פועלים שלושת הממדים האחרים, וחולש על כולם באופן ישיר; הממד המוסדי מארגן וממסד את המבנה החברתי; הממד הבין-אישי נוכח בכל אינטראקציה (ובדרך כלל מקבל את מירב תשומת הלב בטיפול בגזענות); והמדד האישי מחזיק את כל המבנה על כנו ומאפשר לו להמשיך להתקיים. להלן הסבר על כל אחד מן הממדים בהקשר הבית ספרי.



המדד המבני

המדד המבני מתייחס לדרכים שבהן התרבות וההבניות החברתיות של החברה הכללית (שמחוץ לבית הספר) באות לידי ביטוי - או מאתגרות - בבית הספר. אחד התפקידים של בית הספר הוא ללמד, לתווך ולהטמיע נרטיבים לאומיים וזהותיים. נרטיב, בהקשר זה, הוא סיפור מכונן שמשקף נקודת מבט תרבותית מסוימת, מפרש את המציאות, נותן לה משמעות, ומשמש להשפעה, להשראה ולהזדהות. נרטיבים אלו נלמדים דרך תכני הלימוד, בטיולים, בפעילויות, מפי מרצים אורחים, וגם דרך עיצוב וקישוט המרחב הכיתתי והבית ספרי, הסמלים, הטקסים, הספרים בספרייה, תוצרי תרבות אחרים המשולבים במרחב ובתכנים (סרטים, מוזיקה, אמנות וכו'), ועוד. כמו כן, בדרכים דומות, בית הספר חושף את התלמידות והתלמידים לדמויות שונות שאמורות להוות עבורם מקור להזדהות ולהשראה.

לחשיפה רק לחלק ממגוון הנרטיבים והדמויות הקיימים בחברה יש השלכות הן על תלמידים ותלמידות מאוכלוסיות מודרות והן על כלל התלמידות והתלמידים. המשוררת אדריאנה ריץ' כתבה: "כאשר אלו שיש להם את הכוח להגדיר ולהבנות את המציאות החברתית בוחרים לא לראות או לשמוע אותך... כשמישהו שיש לו סמכות של מורה, לדוגמה, מתאר את העולם ואת לא נמצאת בו, יש רגע של חוסר איוון נפשי, כאילו הסתכלת במראה ולא ראית כלום".⁶ אותם תלמידים ותלמידות, השייכים לקבוצות זהות שלא מקבלות ייצוג בנרטיבים ובדמויות המופת הנלמדות, מקבלים מסר קשה לגבי מקומם בחברה. למעשה, זהו ביטוי לגזענות מבנית - לחברה שלא מייחסת ערך ולא נותנת מקום לקבוצות מסוימות בתוכה. את המסר לגבי

ערכן ומקומן של קבוצות שונות בחברה מקבלים כלל התלמידים והתלמידות, והמסר הזה עתיד להשליך על האופן שבו הם תופסים את הקבוצות השונות, כולל את קבוצת ההשתייכות שלהם, ועל היחס שלהם לאנשים מקבוצות שונות.

התבוננות ביקורתית על

נרטיבים שואלת שאלות

כגון: "מי כתב את הנרטיב?

מי מרוויח ממנו? מי נעדר

ממנו?", ודרכן מאתגרת מבנים

חברתיים שמשמרים גזענות.

התבוננות ביקורתית על נרטיבים שואלת שאלות כגון: "מי כתב את הנרטיב? מי מרוויח ממנו? מי נעדר ממנו?", ודרכן מאתגרת מבנים חברתיים שמשמרים גזענות. מערכת החינוך הגדירה "חשיבה ביקורתית" כאחת ממיומנויות היסוד של "דמות הבוגר/ת" לשנת 2030. אל מול התפקיד של מערכת החינוך בהטמעה ושימור של הנרטיבים הלאומיים והחברתיים, יש לבתי הספר גם תפקיד בחיזוק כושר הביקורת והשיפוט וטיפול החשיבה העצמאית של התלמידים והתלמידות. כלומר – בחינה ביקורתית של הנרטיבים הללו, שמערערת ומאתגרת את ההבניות והאמונות החברתיות הקיימות, היא לא רק לגיטימית אלא גם עונה על מטרה מוצהרת של המערכת.^{iv}

הממד המוסדי

ממד זה מתייחס למדיניות ולפרקטיקות המוסדיות המייצרות ומשעתקות חוסר שוויון והדרה של ילדים וילדות ו/או מורות ומורים מקבוצות אוכלוסייה מסוימות, או לחילופין מייצרות שוויוניות, תחושת שייכות וסולידריות. לדברי בן אליהו ולרר: "פרקטיקה ארגונית היא מעין תסריט קבוע ושגור שלפיו 'דברים נעשים' בארגון. תסריט זה מעוגן לעיתים בכללים ובחוקים פורמליים, אך במקרים רבים הוא אינו מנוסח פורמלית והשחקנים הארגוניים מבצעים אותו אף מבלי להיות מודעים לקיומו. מכאן שהפרקטיקה הארגונית היא לרוב שקופה וטבעית, בלתי נראית ובלתי מורגשת, והביצוע שלה הוא פשוט 'הדרך שבה הדברים נעשים אצלנו'.⁷ בהקשר החינוכי, פרקטיקות ארגוניות נוצרות ומתקיימות סביב פעולות שגרתיות של בית הספר, כמו פגישות של מורים ומורות עם הורים, טיפול בבעיות משמעת, תכנון טיולים, ניהול ישיבות פדגוגיות, בחירת מועצת תלמידים וכו'. רוב הפרקטיקות שמייצרות או משעתקות חוסר שוויון והדרה לא נעשות מתוך כוונה להדיר או להפלות, אך אם זו התוצאה שלהן, צריך לשנותן. התבוננות אמיצה בנתונים ובדפוסים והקשבה לחוויות של מורות ומורים, תלמידות ותלמידים והורים מקבוצות אוכלוסייה מודרות, יסייעו בזיהוי פרקטיקות שהתוצאה שלהן מייצרת לנמנים על קבוצות אוכלוסייה מסוימות הזדמנויות מוגבלות, תחושות של חוסר מסוגלות או חוסר שייכות, חוויות של הדרה, יחס שונה, וכד'. באותה מידה, התבוננות זו יכולה להאיר פרקטיקות בית ספריות שמצמצמות פערים בין תלמידים מרקעים שונים, מגבירות תחושת ביטחון ושייכות של כלל התלמידים והתלמידות והמורים והמורות, נותנת מקום לשונות ולמגוון ומעצימות תלמידים ומורים מרקעים שונים – פרקטיקות שניתן להרחיב, לפתח ולשתף עם בתי ספר אחרים.

הממד הבין-אישי

ממד זה מתייחס ליחסים שבין אדם לחברו. בית הספר מזמן אינטראקציות בין-אישיות רבות: בין התלמידים והתלמידות לבין עצמם, בין מורים ומורות לבין עצמם, בין מורים לתלמידים, בין מורות לצוות ההנהלה ובין צוותים להורים. הממד הבין-אישי כולל התנהגויות שקל לאפיין אותן כגזעניות, כמו אמירות פוגעניות או אלימות פיזית תוך התייחסות למוצא (או מגדר, נטייה מינית, מעמד וכו'), אך גם "מיקרו-אגרסיות": בדיחות, הערות ושפת גוף שמשרדות מסרים פוגעניים, אך בצורות פחות בוטות ומובהקות. לעיתים מיקרו-אגרסיות יכולות לפגוע יותר מאמירות גזעניות מובהקות, במיוחד אם הן נעשות על-ידי אנשים אהובים או מוערכים.⁸

הממד האישי

ממד זה מתייחס למה שקורה בראש ובנפש של כל המעורבים בהקשר של גזענות, אפליה והדרה – הפוגעים במכוון, הפוגעים שלא במכוון, הנפגעים, העדים והמעורבים האחרים: הן הטיות ותפיסות שמובילות לתוצאות של גזענות או אפליה, והן השלכות רגשיות של אפליה וגזענות.

^{iv} תהליך זה קריטי גם לדינמיות של אותם נרטיבים, ולהתאמתם לעולם הערכים של המציאות המשתנה. ללא דינמיות הם עלולים להפוך לבלתי רלוונטיים ולאבד מערכם. ניתוח ביקורתי של הנרטיבים הלאומיים והחברתיים יכול להפיח בהם חיים חדשים ומשמעויות חדשות, ולכן דווקא להבטיח את המשכיותם, לצד הכרת נרטיבים נוספים.

המושג "הטיות לא מודעות" (באנגלית implicit bias) מתייחס לעמדות ולתפיסות המשפיעות על התנהגות כלפי אנשים מזהויות שונות. התפיסות הללו, שיכולות להיות בעד או נגד קבוצות, מתפתחות תוך חשיפה לסטראוטיפים ולדיסאינפורמציה במהלך החיים. ההטיות הללו שונות מדעות שגובשו באופן מודע, בכללן דעות שאנשים בוחרים להסתיר למטרת תקינות פוליטית או חברתית.⁹ הטיות לא מודעות של מורים ומורות עלולות להשפיע על רמת הציפיות מהתלמידות ומהתלמידים לגבי יכולותיהם האקדמיות, התנהגות ומשמעת ועוד. אלו בתורם עלולים להשפיע, בין היתר, על היחס לתלמיד או לתלמידה, רמת ההוראה, דפוסי ענישה ומתן הזדמנויות.

ההשלכות הנפשיות של גזענות על הנפגעים והנפגעות עלולות לכלול תחושות של מודרות, חוסר ערך, מתח, דריכות, תסכול, תשישות ודיכאון;¹⁰ ישנו קשר מוכח בין אלה לבין הישגים לימודיים.¹¹ בנוסף, גם הפוגעים משלמים מחירים נפשיים, כמו אשמה, פחד והגנתיות, ומחירים קוגניטיביים כמו בוחן מציאות לקוי, הימנעות התנהגותית וחוסר אותנטיות ביחסים.¹² גם לגורמים שלא היו מעורבים בפגיעה באופן ישיר – עדים, הורים, אחים, חברים – עלולות להיות השלכות נפשיות כגון אשמה, חוסר אונים, כעס ותסכול.



החלוקה בין ארבעת הממדים לא תמיד מובהקת, כי בפועל הם אינם מופרדים אלא שזורים זה בזה. מטרת החלוקה להבין שבכל אירוע של גזענות יש לארבעת הממדים הללו תפקיד, ולוודא שבתכנון ההתערבויות והשינויים לא נפעל רק בממד אחד או שניים. ניתוח על-פי המודל מאפשר לפרק את המושג הגדול, המאיים והעמום "גזענות" לגורמים, שאפשר לזהות ולעשות בהם שינוי משמעותי.

מודל זה יכול לשמש אנשי חינוך לניתוח ולהתערבות סביב מקרה ספציפי, או למהלך יזום של למידה ושינוי. בשני המקרים, המודל משמש ראשית להבנה של המקרה/המציאות בשטח, ושנית לתכנון התערבויות מיידיות וארוכות טווח, כשכל ממד מצריך סוג אחר של עבודה. להלן הכוונה כיצד ניתן לעבוד עם המודל בכל אחד מן המקרים.

שימוש במודל למהלך יזום

שלב I: מיפוי

השלב הראשון כולל שאילת שאלות, התבוננות אמיצה ומיפוי של המצב הקיים. על מנת להצליח במשימה זו חשוב לשחרר את עצמנו מהצדקות, הכחשות ומנגנוני הגנה ולהתבונן במציאות בעיניים פקוחות. רצוי לעשות את השלב הזה בקבוצת למידה מגוונת ככל שניתן של צוותי הוראה והנהלה, כי ריבוי של נקודות מבט ייתן תמונה שלמה יותר. את הלמידה לגבי הממד המבני ניתן – ואף רצוי – לעשות עם תלמידים ותלמידות (בגילאים בוגרים יותר), כחלק מתהליכי פיתוח חשיבה ביקורתית. עבודת המיפוי תציף את המקומות שבהם יש צורך לעשות שינוי.

שלב II: התערבות

השלב השני כולל העלאת רעיונות ותכנון שינויים קונקרטיים שניתן לעשות בכל אחד מארבעת הממדים, ויישום והטמעה שלהם בבית הספר. כמו בשלב הראשון, גם פה רצויה עבודה קבוצתית של הנהלה וצוותי הוראה – ובממד המבני גם תלמידות ותלמידים – הן על מנת לתת מקום לרעיונות מגוונים, והן כדי לייצר תחושת בעלות של כמה שיותר גורמים על המהלכים המתוכננים. גם תכנון התערבות בממד המוסדי ניתן לעשות עם תלמידים ותלמידות, כפי שיוסבר בהמשך.

הממד המבני

שלב I: בשלב ראשון נמפה את הדרכים שבהן מועברים מסרים בבית הספר במשך תקופה מוגדרת מראש (רצוי של מספר חודשים, על מנת לאסוף מספיק חומר): הנרטיבים הדומיננטיים, המסרים שמועברים באמצעות אותם נרטיבים, ומאפייני הזהות של הדמויות הנמצאות במרכזם. ניתן לבנות טבלה, כדוגמת הטבלה הבאה, ולמלא אותה יחד בקבוצת הלמידה.



דרך העברת המסרים	פירוט	מהם הנרטיבים הדומיננטיים?	דוגמאות (כיצד זה בא לידי ביטוי)	מה המסרים שעולים מן הנרטיב?	אילו דמויות נמצאות במרכז הנרטיב, ומה מאפייני הזהות שלהן?
מה תלוי על הקירות?	תמונות והיגדים במסדרונות				
	תמונות והיגדים בכיתות				
טקסים	יום השואה והגבורה				
	יום הזיכרון לחללי צה"ל				
	יום הזיכרון לרצח רה"מ יצחק רבין				
טיולים וסיורים	מסע ישראלי				
	טיול שנתי				
	טיול לירושלים				
פעילויות לימודיות (שלא בתוכנית הלימודים)					
פעילויות לציון חגים	פסח				
	חנוכה				
ספרים, יצירות אמנות, תיאטרון, סרטים המשולבים בלמידה					

שלב II: לאחר בחינה של ממצאי השלב הראשון, ניתן להשתמש בטבלה הבאה על מנת לסכם מהם הנרטיבים הבולטים והדמויות הדומיננטיות, האם יש בחינה שלהם מנקודות מבט שונות, אילו נרטיבים ודמויות לא מקבלים ביטוי כלל, אילו מקבלים ביטוי חלקי/שלילי או סטריאוטיפי, ולבסוף – מה ניתן לשנות או להוסיף על מנת לתת מקום ליותר קולות, יותר נקודות מבט, יותר דמויות מגוונות, ויותר התבוננות ביקורתית על כל אלו. רצוי שהרעיונות להטמעה יהיו קונקרטיים, כגון "לשלב דמות/נרטיב x בטקס y", או "לתלות תמונות של דמות מופת מקהילת z" במסדרון.

שאלות	מה קיים מה חסר / מצריך שינוי רעיונות להטמעה
נרטיבים	
נרטיבים דומיננטיים	
בחינה ביקורתית / נקודות מבט שונות על נרטיבים דומיננטיים	
נרטיבים המקבלים ייצוג שולי/חלקי	
נרטיבים חסרים	
דמויות	
מאפייני זהות של דמויות שמונכחות באופן נרחב	
מאפייני זהות של דמויות שמונכחות באופן שולי	
מאפייני זהות של דמויות הקיימות בחברה/במדינה אך אינן מונכחות	
מאפייני זהות של דמויות המיוצגות באופן שלילי או סטראוטיפי	

תהליך המיפוי והתכנון כשלעצמו יפתח "משקפיים" חדשים להבנת הממד המבני לכל מי שייקח בו חלק (הנהלה, צוות ההוראה, תלמידות ותלמידים), וישום הרעיונות שיעלו יכול להיות משמעותי ביצירת אקלים בית ספרי המבוסס על הכרה, היכרות והבנה מעמיקים יותר של המגוון החברתי ושל נקודות המבט של קבוצות זהות שונות.

הממד המוסדי

שלב I: הפרקטיקות הארגוניות של כל מוסד לרוב ידועות לכלל העובדים, בטח לאלה שעובדים בו זמן רב; אך כשמתרגלים לדרך שבה דברים נעשים, לעיתים היא מתקבעת כאפשרות היחידה, והבעייתיות שלה נעשית שקופה.⁴³ בחינת הממד המוסדי מעניקה הזדמנות להתבונן במשקפיים חדשים בפרקטיקות הארגוניות ולראות אילו מהן עלולות לשעתק ולתחזק הבניות חברתיות גזעניות, ואילו מקדמות שוויוניות, שייכות והכלה.

בטבלה הבאה ישנן שאלות המכוונות להבנה של הפרקטיקה הארגונית: ראשית – איך היא מתרחשת? מי הגורמים המעורבים בה? מה המדיניות שמנחה אותה? שנית – מהתבוננות בנתונים ובדפוסים שמתקיימים בשטח, מהם "הזגלים האדומים" בהקשר של גזענות? ושלישית – מהן ההשלכות של הפרקטיקה? הבנת ההשלכות חשובה על מנת להבין את הצורך בשינוי.

לדוגמה, אם נבחן פרקטיקה של הפנייה לכיתות מיוחדות, ראשית עלינו להבין כיצד הפרקטיקה פועלת: כיצד נעשית ההפנייה? מיהם הגורמים המעורבים ועל בסיס אילו קריטריונים מתקבלות ההחלטות? אילו קריטריונים נתונים לפרשנות ועלולים להיות מושפעים מהטיות? שנית, אם נתבונן בנתונים ונראה שבכיתות המיוחדות יש ייצוג יתר של קבוצות אוכלוסייה מסוימות, נסמן לעצמנו את התופעה הזו כ"דגל אדום" שעלינו לבחון לעומק, על מנת לשנות (לדוגמה: בכיתות מב"ר יש ייצוג לא פרופורציונלי של ילדים מקבוצת זהות x). שלישית, ההשלכות של פרקטיקה כזו יכולות להיות תיוג של קבוצת אוכלוסייה x כמוחלשת יותר, העברת מסר לילדים ולילדות מאותה קבוצת אוכלוסייה שגם הם מועדים להגיע לכיתות אלו, וכן, אולי, הסללה של חלק מהתלמידים והתלמידות למסגרת שלא בהכרח נכונה להם.

לצורך המחשה, להלן רשימה של פרקטיקות בית ספריות שמומלץ לבדוק. סיעור מוחות בקרב צוותים (וככל שבית הספר יבחר – גם של הורים, תלמידות ותלמידים) יכול לייצר רשימה מלאה ומדויקת יותר לבית הספר.

בחינת הממד המוסדי מעניקה הזדמנות להתבונן במשקפיים חדשים בפרקטיקות הארגוניות ולראות אילו מהן עלולות לשעתק ולתחזק הבניות חברתיות גזעניות, ואילו מקדמות שוויוניות, שייכות והכלה.

פרקטיקה ארגונית	פירוט	דגלים אדומים	השלכות
חלוקה להקבצות ולכיתות מיוחדות (מחוננים, אתגר, מב"ר, חינוך מיוחד וכו')	כיצד נעשית החלוקה?	האם יש ייצוג יתר של קבוצות אוכלוסייה מסוימות בכיתות אלה, ביחס למספרן בבית הספר?	- תיוג הקבוצה - העברת מסר מחליש לילדים וילדות מקבוצה זו - הסללה של תלמידים ותלמידות למסגרת שלא נכונה להם.
התייחסות בית הספר לאמירות גזעניות	האם אמירות גזעניות מטופלות, ואם כן - כיצד? איך בית הספר מתייחס אליהן בהשוואה להתנהגויות לא רצויות אחרות, כמו אלימות פיזית?	האם ילדות וילדים מקבוצות מודרות מרגישים מוגנים מצד בית הספר, או שהם נאלצים להתמודד לבד עם אמירות גזעניות? אם הם מגיבים לאמירות כאלה באלימות, האם הרקע לאלימות נלקח בחשבון בטיפול באירוע?	
דפוסי ענישה וטיפול בבעיות משמעת	מהם דפוסי הענישה והטיפול בבעיות משמעת בבית הספר?	האם ילדות וילדים מקבוצות מודרות נענשים יותר או ביתר חומרה?	
קשר עם ההורים	מהן פרקטיקות התקשורת עם ההורים?	האם ילדים וילדות להורים תובעניים מקבלים יחס אחר מילדים להורים מוחלשים? האם הורים מאוכלוסיות מודרות משתתפים בפעילויות שמערבות הורים בבית הספר? האם מערבים הורים מאוכלוסיות מודרות בתהליכי קבלת החלטות ובטיפול בילד ובילדה, באותו אופן שמערבים הורים מאוכלוסיות חזקות?	
פיתוח מנהיגות	מהן הפרקטיקות של פיתוח מנהיגות בבית הספר, וכיצד הילדים והילדות נבחרים להזדמנויות אלו? (למשל מועצת תלמידים, בחירת תלמידים ותלמידות לתכניות מיוחדות וכו').	האם יש ייצוג יתר או חסר של ילדים וילדות מקבוצות אוכלוסייה שונות בהזדמנויות אלו?	
חלוקת משאב הזמן	כיצד המורה מזמנת השתתפות פעילה של תלמידות ותלמידים בשיעור? כיצד היא מחליטה למי לתת זמן נוסף מעבר לשיעור?	האם ילדים וילדות מקבוצות זהות מסוימות מקבלים יותר "זמן במה" ו/או "זמן איכות" עם המורה?	
מוכנות ופלטפורמות לשיח בנושא גזענות	האם מתקיים שיח על סוגיות של גזענות בקרב מורים/תלמידים? באילו מסגרות/פלטפורמות?	האם המורים/התלמידים חשים ביטחון ופתיחות לדבר על אירועים/תחושות שקשורים לגזענות?	

אלו דוגמאות שנועדו להמחיש את סוגי הפרקטיקות שעלול להיות בהן אלמנט של הדרה או אפליה בבית הספר. כאמור, שיחות עם מורים ומורות, הורים ותלמידים ותלמידות מאוכלוסיות מודרות על החוויות שלהם, יציפו פרקטיקות נוספות או אחרות.

שלב II: לאחר זיהוי הפרקטיקות הארגוניות הבעייתיות והבנת ההשלכות שלהן, נעשה סיעור מוחין לגבי חלופות: כיצד ניתן לעשות את הדברים בצורה אחרת, על מנת לייצר תוצאה שוויונית יותר / הוגנת יותר / כזו שתיתן יותר מקום והזדמנות לתלמידים ותלמידות או למורים ומורות מאוכלוסיות מודרות?

לדוגמה, על-פי נוגרה "בתי ספר נוטים להעניש באופן לא פרופורציונלי תלמידים עם הצרכים האקדמיים, החברתיים, הכלכליים והרגשיים הגדולים ביותר. בחינה של זהות התלמידים שלרוב מושעים, מסולקים או מוצאים מהכיתה מגלה שאלו לרוב תלמידים מקבוצות מיעוט, בנים ובעלי הישגים לימודיים נמוכים".⁴⁴ נוגרה טוען שדפוסי הענישה הנפוצים ביותר בבתי ספר מבוססים על "הדרה והשפלה" ושדפוסי טיפוליים שומרים על הכללים בתמורה לחוזה החברתי שעליו מבוסס בית הספר, על-פיו התלמידים שומרים על הכללים בתמורה ללמידה. ברגע שתלמידים לא מקבלים את מה ש"מגיע להם" בחוזה – קרי הלמידה – אין להם סיבה להמשיך לשמור על הכללים. נוגרה מציע, על כן, לפתח דפוסי טיפול בבעיות משמעת שיש בהם ערך לימודי, כמו הצמדת חונכים ומנטורים, למידה על פתרון סכסוכים וענישה עם ערך מוסרי (למשל ניקיון בית ספר כעונש על השחתת רכוש, עזרה למורה בפרויקט כעונש על התנהגות לא ראויה כלפי המורה וכד').

בנוסף, גיבוש מדיניות בית ספרית בנושא גזענות יכולה להוות התערבות משמעותית בממד המוסדי. גילבורן חקר בית ספר שפיתח "מדיניות בית ספרית נוגדת גזענות" (Antiracist School Policy), בתהליך שעירב את כלל המורים, המורות, התלמידות והתלמידים.⁴⁵ בגיבוש ההנהלה, צוות של מורים ומורות כתב טיוטה של המדיניות, תוך התייעצות עם מורים של מקצועות וגילאים מגוונים. הטיטה הוצגה לכלל המורות והמורים, ואלו הוזמנו להעיר ולהיות שותפים. המורים השותפים הביאו את הטיטה המתגבשת לכיתות שלהם וקיבלו הערות מהתלמידות והתלמידים. אחר כך הובאה הטיטה למועצת התלמידים, ששיתפה אותה עם כלל התלמידים והתלמידות. בכל הכיתות התקיימו שיחות בנושא, והתלמידים הוזמנו לשלוח הערות בכתב לאחד מאנשי הצוות. תהליך זה יצר תחושת בעלות של כלל התלמידים והתלמידות, המורות והמורים על המדיניות שפותחה, וגם הזדמנות לשיח משמעותי בנושא גזענות. גילבורן מדגיש שחשוב להוסיף למדיניות אבני דרך לפעולות ולבחינת היישום, ולמנות ועדת מעקב של מורים ותלמידים על מנת לוודא שמדיניות זו אכן מיושמת בשטח לאורך זמן ומביאה לתוצאות הרצויות – אותן גם כן יש להגדיר, יחד, כחלק מן התהליך.

הממד הבין-אישי

שלב I: בחינת הממד הבין-אישי מצריכה בעיקר התבוננות באינטראקציות השונות שבית הספר מזמן, והקשבה לחוויות של תלמידות ותלמידים, צוותים והורים בנוגע לאינטראקציות כאלה. את איסוף המידע הזה ניתן לעשות דרך שיחות אישיות, קבוצות מיקוד, ו/או התבוננות באינטראקציות בכיתות ובהפסקות, כשהמטרה היא לאסוף מידע לגבי תופעות חוזרות ונשנות, ולא אירועים חד-פעמיים. לאחר איסוף המידע יש לנתח אותו, תוך התייחסות לשני סוגים של אינטראקציות (על רקע גזעני): אלימות מילולית ופיסית, ומיקרו-אגרסיות (בדיחות, הערות, שפת גוף). במיפוי חשוב להבין: בין מי למי נעשית הפגיעה? האם הנפגעים שייכים בדרך כלל לקבוצות מודרות באוכלוסייה? האם הפוגעים בעצמם שייכים לקבוצות מודרות? באיזה הקשר ותדירות קורות הפגיעות? מהן התגובות של כל המעורבות והמעורבים, הישירים והעקיפים, וההשלכות עליהם?

סוגי אינטראקציות	פירוט	תדירות והקשר	תגובות של הנפגעים ושל הסביבה	השלכות על הפוגעים ועל הנפגעים
	רקע הפגיעה (מוצא, מגדר, נטייה מינית וכו'), דוגמאות, זהויות מעורבות (מורים ומורות / תלמידים ותלמידות / הורים - וקבוצות הזהות שלהם)	בהפסקות? בשיעורים?	(ילדות וילדים אחרים, מורות ומורים, הורים)	

אלימות מילולית ופיסית

מיקרו-אגרסיות

לאחר זיהוי הפרקטיקות הארגוניות הבעייתיות והבנת ההשלכות שלהן, נעשה סיעור מוחין לגבי חלופות: כיצד ניתן לעשות את הדברים בצורה אחרת, שתתן יותר מקום והזדמנות לתלמידים ותלמידות מאוכלוסיות מודרות?

שלב II: חשש מן הנפיצות והרגישות שבטיפול בתופעות של גזענות בין-אישית עלול להוביל להתעלמות מהן. אך התעלמות כזוהי כמתן לגיטימציה למעשים ולאמירות גזעניות, והיא עלולה להותיר את הנפגעים עם תחושה קשה של חוסר מוגנות. כפי שמסביר וקסלר: "התעלמות המורה מאמירות ומהתנהגויות גזעניות של התלמידים אינה רק פוגעת במסריו כמחנך ביחס לאחר החיצוני ומנציחה את הגזענות כשיח של המובן מאליו החברתי; בנוסף לכך, היא פוגעת אנושות גם במחויבות של המורה להגן על המודרים, המוחלשים והשקופים בתוך כיתתו הוא, ב"כאן ועכשיו" של המסגרת. מעבר לכך, העדר תגובה והתייחסות הלכה למעשה להתנהגויות גזעניות מעבירה מסר לתלמידים שיש הכשר להתנהגות כזו, ושהיא תעבור "בהסכמה שבשתיקה".⁴⁶ יש חשיבות גדולה, אם כן, להתייחס לתופעות אלה, הן באמצעות שיח מתמשך בכיתות ובחדר המורים, והן באמצעות דיאלוג עם המעורבים באירועים נקודתיים.

חשש מן הנפיצות והרגישות שבטיפול בתופעות של גזענות בין-אישית עלול להוביל להתעלמות מהן, שכמוה כמתן לגיטימציה למעשים ולאמירות גזעניות והיא עלולה להותיר את הנפגעים עם תחושה קשה של חוסר מוגנות.

סינגלטון והייז מציעות לגשת לדיאלוג עם תלמידים ותלמידות על תופעות של גזענות מתוך הבנה וקבלה שהשיח, ככל הנראה, יעורר חוסר נוחות בקרב כל הצדדים, וגם לא יגיע לידי סיום מוחלט.⁴⁷ עם זאת, יש להישאר מחויבים להמשיך ולקיים אותו ולעודד כנות, כי רק כך ניתן להתמודד, לאתגר, לשאול שאלות, להפריך מידע כוזב ולייצר שיח משמעותי. ציאנג וקונרד מציעות להשתמש בשאלות ובאמירות של תלמידים ותלמידות כנקודות כניסה לדיאלוג בנושא.⁴⁸ במקום שהשיח יהיה חד צדדי – שבו המורה נזף בתלמיד על אמירות גזעניות, או מספק את התשובות לשאלות בנושא זה – הן ממליצות למורה לשאול שאלות ולנסות להבין את האמירות בתוך ההקשר של חיי התלמיד או התלמידה, ובכך לייצר דיאלוג שתהיה בו למידה והקשבה הדדית.

במקביל לקיום שיח מתמשך בנושא גזענות – פיתוח אמפתיה, יצירת הזדמנויות להיכרות מעמיקה, ועידוד שיתוף פעולה יכולים לסייע בהפחתת גזענות ומיקרו-אגרסיות על בסיס זהות. לדוגמה, דנס מספרת ששני תלמידים אפרו-אמריקאים שיתפו בכיתה שאנשים לא יושבים לידם בתחבורה ציבורית. בעקבות כך, היא נתנה לכל הכיתה משימה לנסוע יחד בתחבורה ציבורית, להתנסות ולהתבונן. בעקבות המשימה, בה התוודעו התלמידים בעצמם לתופעה, שני התלמידים קיבלו אשרור לתחושות שלהם וכן הופתעו לראות שהיו תלמידים מרקעים אחרים שחוו חוויה דומה. שאר התלמידים העידו שהחוויה הייתה מאירת עיניים, ומעוררת אמפתיה והזדהות.⁴⁹

הממד האישי



שלב I: הניתוח של הממד האישי מורכב ועדין, וכולל שני סוגים של שאלות.

הסוג הראשון הוא שאלות שעל המורה/מנהלת לשאול את עצמה, כגון:

- עד כמה זהות התלמיד או התלמידה משפיעה על הציפיות שלי ממנו או ממנה?
- האם יש לי דעות קדומות לגבי תלמידים ותלמידות, מורים ומורות או הורים?
- כיצד אני תופסת את המקום של קבוצת הזהות שלי במבנה החברתי? כיצד זה משפיע על האינטראקציות שלי עם ילדים וילדות, צוות והורים?
- האם אני רואה, מבינה ונותנת את הדעת לאופן שבו העולם מתייחס אל התלמידים והתלמידות שלי ואליי כבני קבוצת זהות מסוימת?
- האם אני רואה, מבינה ונותנת את הדעת לדרכים שבהן הזדמנויות ניתנות לתלמידים ותלמידות שלי באופן לא שוויוני, על רקע הזהויות שלהם?

הסוג השני הוא שאלות לגבי ההשלכות הרגשיות של גזענות, אפליה והדרה על הנפגעים והנפגעות:

- מה עובר על הילד או הילדה / המורה הנפגע ברגע הפגיעה? מה עובר עליו אם הפגיעות תדירות / מתמשכות / יום-יומיות? מה ההשלכות של חוויות אלו על תחושות הערך, השייכות והמסוגלות, על הדימוי העצמי ועל הפניות ללמידה?
- מהן ההשלכות הרגשיות על שאר המעורבים במקרים של גזענות – הפוגע או הפוגעת, העדים, החברים והחברות של הפוגע ושל הנפגע, ההורים, האחים והאחיות, המורים והמורות?

שלב II: בממד האישי של המורה, מטרת ההתערבות היא להביא את ההטיות והדעות הקדומות למודעות, כדי: (א) לבדוק האם וכיצד הן משפיעות על האופן שבו אני פועלת בכיתה; (ב) לשנות אותן. על מנת להשיג מטרות אלו, ראשית כל עלינו להיות סלחניים כלפי עצמנו, כדי לאפשר את אותה רפלקציה אמיתית וכנה שתאיר לנו דברים בעצמנו שלא ראינו קודם. לא בחרנו בהטיות ובדעות הקדומות, אלא למדנו והפנמנו אותן מבלי שנשאלנו. מרגע שנביא אותן למודעות, יש לנו את האפשרות לבחור.

"סקרנות היא ההיפך הגמור של סטראוטיפים ודעות קדומות", כותב ארנסון.²⁰ הוא נותן דוגמה לדרך שבה הוא משתמש בסקרנות כדי להתמודד עם הדעות הקדומות שלו עצמו:

"לפעמים בדיון בכיתה, לדוגמה, אני מאמץ את דפוס החשיבה שאותו ילד שנראה משועמם, עם כובע מצחייה הפוך, מרוח על הכיסא, אולי יתגלה כילד הכי מעניין ואינטליגנטי בכיתה אם אצליח לגלות מי הוא באמת. או אם הנערה השחורה בשורה השלישית, שנראית כועסת תמיד, אולי בעצם מתרכזת ולא כועסת. בדרך כלל, כשאני נמנע מלהסיק מסקנות על בסיס רושם ראשוני, ועושה מאמץ להכיר את התלמידים שלי כאינדיבידואלים, אני בסופו של דבר לומד שההנחות הסטריאוטיפיות שלי היו מוטעות, ושהתלמיד אכן הרבה יותר מעניין – ומתעניין – משחשבת".²¹

ארנסון מוסיף ש"הסקרנות מדבקת": מרגע שהוא מתעניין ומשקיע בהיכרות אישית עם התלמידים והתלמידות שלו, אף הם מאמצים דפוס זה והופכים להיות סקרנים יותר אחד כלפי השנייה.

בממד האישי של הנפגעים והנפגעות, ראשית יש צורך להבין ולהכיר בהשלכות של הפגיעה או של ההתמודדות עם פגיעות חוזרות ונשנות על הנפש של הנפגעים. אנשים שונים מגיבים באופנים שונים, ולעיתים ההשלכות תהיינה חמקמקות, עקיפות, מוסוות או מודחקות. המשך למידה על הנושא, הקשבה לאנשים ונשים אחרים שחוו חוויות דומות, חיבור לזיכרון אישי של חוויות של הדרה או השפלה, ותשומת לב והקשבה לנפגע ולנפגעת – יכולים לסייע להבין את ההשלכות הנפשיות ואת סוג התמיכה שהם צריכים. במקרה הצורך, יש להיעזר כמובן באנשי ונשות מקצוע, על מנת לתת מענה מותאם.

שימוש במודל בתגובה לאירועים של גזענות

כאמור, ניתן להשתמש במודל גם לניתוח והתערבות סביב אירוע פרטני, או תופעה של אירועי גזענות חוזרים ונשנים. התהליך דומה: בשלב ראשון הבנת התופעה/האירוע והמשמעויות שלו, ובשלב שני התערבות בכל ארבעת הממדים על-ידי מורה, מנהל או מנהלת, או כל איש ואשת צוות (יועץ או יועצת, רכז או רכזת וכד').

בשלב I: יש לשאול את השאלות הבאות:

מבני: מהו ההקשר החברתי הרחב יותר של האירוע? עם אילו מטענים הגיעו המשתתפים והמשתתפות באירוע לסיטואציה? מה הרקע והנסיבות החברתיות שאולי הובילו לאירוע?

מוסדי: מהי המדיניות של בית הספר לטיפול באירוע זה או באירועים כגון אלה? מהן הפרקטיקות הארגוניות שקשורות באירוע?

בין-אישי: אילו גורמים היו מעורבים באינטראקציה במהלך האירוע באופן ישיר ואילו באופן עקיף (למשל צופים מהצד)? מה התרחש באינטראקציה? האם היא כללה אגרסיות? מיקרו-אגרסיות?

אישי: מה היו ההשלכות הרגשיות של האירוע על המשתתפים והמשתתפות בז?

בשלב II: בטווח המיידי, חשוב לתת לכל המעורבים והמעורבות באירוע להרגיש שקולם נשמע, לשאול שאלות ולהבין את האירוע ואת ההקשר שלו, ואם יש צורך – להמשיך את השיחה בזמן ובמקום אחרים. לאחר מכן, יש לתכנן התערבויות בכל ארבעת הממדים.

להלן דוגמאות לאופן שבו ניתן להשתמש במודל במקרים נפוצים שמתרחשים בבתי ספר:

דוגמה 1:

ילד א' העיר הערות גזעניות לילד ב' בהפסקה. זו לא פעם ראשונה, אך בעוד שבפעמים הקודמות ילד ב' הבליג, הפעם ההערות נאמרו בפני ילדים אחרים, מה שהוסיף לזה נופך משפיל במיוחד. כמו כן, ילד ב' הרגיש שאם ימשיך להבליג זה לא ייפסק, ולכן הרביץ לילד א' והתפתחה תגרה ביניהם. המורה ראתה מרחוק את ההמולה, רצה להפריד ביניהם, ושלחה את שניהם למנהל. שני התלמידים ננזפו והושעו מבית הספר.

שלב I: ניתוח הסיטואציה דרך ארבעת הממדים

מבני: מהו ההקשר החברתי הרחב יותר לאירוע? האם אחד מהילדים שייך לקבוצה הסובלת מגזענות בחברה? מה גורם לילד א' להעיר הערות גזעניות? באיזו תדירות ילד ב' חווה הערות כאלה (גם בבית הספר וגם מחוצה לו)?

מוסדי: כיצד צוות ההוראה וההנהלה מתייחסים לאירועים כאלה? אילו מסרים מועברים לילדים ולילדות בדרך הטיפול הנהוגה בבית הספר? האם הם היו מודעים לכך שילד ב' מתמודד עם הערות גזעניות חוזרות ונשנות? אילו מענים/גיבוי מוצעים מצד בית הספר לילד או ילדה שחוו אמירות גזעניות?

בין-אישי: אילו אינטראקציות התקיימו בין כל הגורמים המעורבים, הישירים והעקיפים (הורים, ילדים וילדות אחרים) – לפני האירוע, במהלכו ואחריו? אילו אגרסיות ומיקרו-אגרסיות התרחשו?

אישי: מהן ההשלכות הרגשיות של האירוע על הגורמים המעורבים – התלמידים והתלמידות עצמם, וכן המורים והמורות, הורים, ילדים וילדות אחרים וכו'? האם האירוע והטיפול בו תרמו לתחושת הביטחון, השייכות והערך שלהם, או פגעו בה?

שלב II: תכנון התערבויות בארבעת הממדים

מבני: תכנון פעולות ברמה הכיתתית ו/או הבית ספרית, בהתאמה לגיל הילדים והילדות, המתייחסות להקשר החברתי הרחב יותר: העלאת תחושת הערך והשייכות של קבוצת הזהות של הילדות והילדים הנפגעים, עידוד אמפתיה ושיח בנושא גזענות באמצעות למידה בכיתה, פעילויות העשרה (סרט, הצגה, ספר, אמנות), עיצוב המרחב ועוד.

מוסדי: תכנון דרכי התמודדות ותגובה לאירועים כגון אלה, שיעבירו מסר ברור ויתנו לתלמידות ולתלמידים החווים גזענות תחושה שיש בידיהם מענה יותר אפקטיבי משימוש באלימות, דרך עירוב הצוות. לדוגמה: אמירה של מנהל או מנהלת לפנות אליו או לגורם מסוים מטעמו בכל מקרה של גזענות, וטיפול במקרים כאלה במלוא הרצינות.

בין-אישי: דיאלוג עם הגורמים המעורבים על מנת להבהיר את הגבולות האדומים מצד אחד, ומצד שני – לא לתייג תלמידים ותלמידות כ"גזענים", אלא לראות באירוע הזדמנות למהלך חינוכי אמפתי ומגייס. לדוגמה, שיח עם כל גורם בנפרד, ואז שיח של מחילה או משימה משותפת לשניהם יחד.

אישי: הבנה והכרה בהשלכות הרגשיות של האירוע, ומציאת דרכים לחזק ולהעצים את הגורמים שנפגעו. לדוגמה: לייצר הזדמנות לתלמידות ולתלמידים המעורבים להתבלט באופן חיובי.

דוגמה 2:

בית הספר קלט מורה מקצועית חדשה ומבטיחה. היא החלה את עבודתה בהתלהבות ומסירות, אך בחצי השנה הראשונה היא חוותה יחס גזעני מכל מיני כיוונים: הערות ובדיחות של תלמידים באופן חוזר ונשנה, יחס קר בחדר המורים, הבא לידי ביטוי בכך שאף אחד מהצוות לא הזמין אותה להצטרף למעגלים החברתיים הקיימים, לא התעניין ולא יזם שיחה איתה, ובישיבות צוות היא חשה שקופה; כמו כן, היו כמה מקרים של הערות פוגעניות מצד הורים. התלהבותה הראשונית אט אט דעכה, וכעת היא שוקלת לעזוב את בית הספר ואולי אף את המקצוע.

שלב I: ניתוח הסיטואציה דרך ארבעת הממדים

מבני: מהו ההקשר החברתי הרחב יותר ליחס אותו חווה המורה? מהם הערכים והנורמות בחברה, שמאפשרים ליחס כזה להתקיים?

מוסדי: האם ההנהלה והצוות מודעים למה שעובר על המורה? אם כן, כיצד הם מגיבים כשהם עדים ליחס זה? אילו מסרים מועברים לכלל הגורמים דרך תגובה (או העדר תגובה) זו? אם הם אינם מודעים – מדוע?

בין-אישי: כיצד בא לידי ביטוי אותו יחס גזעני? אילו דוגמאות יש להערות פוגעניות או ליחס קר? כיצד זה משפיע על התלמידים והתלמידות ועל היחסים בין התלמידים למורה?

אישי: מהן ההשלכות הרגשיות של היחס הזה על המורה? כיצד זה משפיע על תחושת המוגנות והשייכות שלה בבית הספר? מהן ההשלכות הרגשיות על הפוגעים והפוגעות?

שלב II: תכנון התערבויות דרך ארבעת הממדים

מבני: תכנון פעולות ברמה הבית ספרית והכיתתית, המתייחסות להקשר החברתי הרחב יותר, שיקדמו ערכים ונורמות של קבלה וכבוד לכל אדם.

מוסדי: תכנון פעולות ברמה המוסדית להתמודדות עם התופעות שמתארת המורה, וליצירת אקלים ותרבות ארגונית של קבלה וסולידריות. רצוי שתכנון פעולות כאלה ייעשה בשיתוף כל הצוות, על מנת שכולם יקחו אחריות על יישומן ועל השגת מטרותיהן. לדוגמה: קבוצות שיח, פגישות קבועות בנושא אקלים בית ספרי, גיבוי של ההנהלה למורה בכל מקרה של גילוי גזענות, הכשרות לחדר מורים, התייחסות לנושא במדיניות הבית ספרית.

בין-אישי: דיאלוג עם הגורמים שהיו מעורבים באירועים, ועם אנשים בעמדת השפעה שיכולים לסייע ביצירת אקלים אחר: מתוך הצוות, ועד ההורים, מועצת תלמידים וכד'.

אישי: לייצר ערוץ לתקשורת קבועה ופתוחה, על מנת לוודא שהמורה חשה מגובה, מוערכת ושייכת.

סיכום

פרק זה נשען על הגדרה רחבה של גזענות כביטוי למבנה חברתי, ולא רק על הגדרתה כ"פעולה לא מוסרית". בעצם השימוש בהגדרה הרחבה ישנה לקיחת אחריות גם על התופעות הגזעניות היותר סמויות, ויחד עם זאת שחרור מתחושות אשם ומהצורך בהתגוננות – כי איננו אשמים בכך שהפנמנו דפוסים גזעניים שלמדנו. בצד זה, מרגע שאנו מבינים כי מה שלמדנו מוטעה ופוגע באנשים – יש לנו אחריות לאתגר ולשנות זאת; הפרק מציע מודל שמטרתו לסייע בידינו לעשות כן.

המודל מפרק את הדבר המאיים והעמום שנקרא "גזענות" לארבעה ממדים – מבני, מוסדי, בין-אישי ואישי – שדרכם ניתן לראות תמונה שלמה יותר של התופעה ולהוביל שינוי בהתאם. ניתן להשתמש במודל כמענה לתופעות או לאירועים גזעניים חוזרים ונשנים, או כמהלך יזום של מורים, מורות, מנהלות ומנהלים המחויבים לנושא ומעוניינים לקדם מרחב בית ספרי נוגד גזענות. המודל מסמן דרך ומציע כלים ודוגמאות, ועם זאת מזמין יצירתיות בפיתוח ובהתאמה של המודל לבית הספר. חשוב לזכור כי התמודדות אמיצה עם נושא כה מורכב וטעון לא יכולה להתרחש ללא מעידות בדרך, מהן ניתן ללמוד ולדייק. באמצעות התמדה ומחויבות לתהליך ממושך ומעמיק ניתן לייצר מציאות אחרת, בתוך בית הספר ומחוצה לו.

1. Diangelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
2. Pollock, M. (Ed.) (2008). *Everyday antiracism: Getting real about race in school*. New York, NY: The New Press. p. xviii
3. אבידן, ג', למפרט, ח', ועמית, ג' (2005). **הקול השותק**. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
4. Caliskan, A., Bryson, J. J., & Narayanan, A. (2017). Semantics derived automatically from language corpora contain human-like biases. *Science*, 356(6334), 183-186.
5. Pollock, M. (Ed.). (2008). *Everyday antiracism*.
6. Rich, A. (1994). *Blood, bread, and poetry: Selected prose 1979-1985*. New York: Norton & Company. p. 199
7. בן אליהו, ה' ולרר, ז' (2018). **המדריך ליעוץ והתערבות מגדרית בארגונים**. ירושלים: מכון ון ליר. בעמ' 14.
8. Sue, D. W., & Rivera, D. P. (2010). Racial microaggressions in everyday life: Is subtle bias harmless? *Psychology Today*.
9. Staats, C., Capatosto, K., Wright, R. A., & Contractor, D. (2015). *State of the science: Implicit bias review 2015* (Vol. 3). Columbus, OH: Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity.
10. Sue, D. W., & Rivera, D. P. (2010). *Racial microaggressions in everyday life*.
11. Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 279-301). San Diego: Academic Press; Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
12. Sue, D. W., (2011). How does oppression (microaggressions) affect perpetrators. *Psychology Today*.
13. בן אליהו, ה' ולרר, ז' (2018). **המדריך ליעוץ והתערבות מגדרית בארגונים**.
14. Noguera, P. A. (2008). What discipline is for: Connecting students to the benefits of learning. In M. Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (132-137).
15. Gillborn, D. (2008). Developing antiracist School policy. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 246-253).
16. וקסלר, מ' (2015). **הכיתה כמיקרוקוסמוס: התמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות בתוך הכיתה**. בתוך נ' ריבלין (עורכת) שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהן ועד התיכון (עמ' 23-34). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח. בעמ' 27.
17. Singleton, G.E., & Hays, C. (2008). Beginning courageous conversations about race. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 18-23).
18. Chang, K., & Conrad, R. (2008). Following children's leads in conversations about race. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 34-38).
19. Dance, J. (2008). Helping students see each other's humanity. In Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in schools* (pp. 56-60). P. 58
20. Aaronson, J. (2002). Stereotype threat.
21. שם, בעמ' 68.