

**שיח מורים בישיבות פדגוגיות בבתי ספר על-יסודיים**

**מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"**

**מאת**

**אבנר כהן זמיר**

**הוגש לסינאט אוניברסיטת בן-גוריון בנגב**

**19 ביוני 2018**

**ו' בתמוז התשע"ח**

**באר שבע**

שיח מורים בישיבות פדגוגיות בבתי ספר על-יסודיים

מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת

אבנר כהן זמיר

הוגש לסינאט אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

אישור המנחה \_\_\_\_\_

אישור המנחה \_\_\_\_\_

אישור דיקן בית הספר ללימודי מחקר מתקדמים ע"ש קרייטמן

\_\_\_\_\_

יוני 2018

ו' בתמוז התשע"ח

באר שבע

העבודה נעשתה בהדרכת

פרופ' אדם לפסטיין

ד"ר יריב פניגר

במחלקה לחינוך

בפקולטה למדעי הרוח והחברה

## הצהרת תלמיד המחקר עם הגשת עבודת הדוקטור לשיפוט

אני החתום מטה מצהיר/ה בזאת : (אנא סמן) :

\_\_\_\_ חיברתי את חיבורי בעצמי, להוציא עזרת ההדרכה שקיבלתי מאת מנחה/ים.

\_\_\_\_ החומר המדעי הנכלל בעבודה זו הינו פרי מחקרי מתקופת היותי תלמיד/ת מחקר.

\_\_\_\_ בעבודה נכלל חומר מחקרי שהוא פרי שיתוף עם אחרים, למעט עזרה טכנית הנהוגה בעבודה ניסיונית. לפי כך מצורפת בזאת הצהרה על תרומתי ותרומת שותפי למחקר, שאושרה על ידם ומוגשת בהסכמתם.

תאריך \_\_\_\_\_ שם התלמיד אבנר כהן זמיר חתימה \_\_\_\_\_

## תודות

בראשו של מחקר זה מתנוסס שמי, אך למעשה הוא תוצר של עבודה משותפת של אנשים רבים. בלא תרומתם, הייתי מתקשה להוציא את עבודה זו אל הפועל.

ראשית ברצוני להודות מכל הלב למורים ולאנשי הצוות בבית הספר רבדים ובמקיף ע"ש גוטמן (שמות בתי הספר והמורים בדויים). תודה מיוחדת למשה, סגן המנהלת, למלינה, רכזת החטיבה, ולחיה, רכזת השכבה, במקיף ע"ש גוטמן; לדני, רכז החטיבה, וליפה, היועצת, מבית הספר רבדים. כל אלה פתחו לפניי את דלתם ואת לבם ואפשרו לי להיכנס לצפות בלבה של הפעילות החינוכית בבתי הספר שלהם. תודתי להם על פתיחותם והערכתי להם על עבודתם.

עבודה זו לא יכולה הייתה לצאת אל הפועל בלא תמיכתם של המנחים שלי – פרופ' אדם לפסטיין וד"ר יריב פניגר. אדם ויריב הדריכו אותי וחשפו לפניי את עולם המחקר; הם הנחילו בי רצינות, דיוק, תשומת לב לפרטים, אך יותר מכול – חדוות מחקר. הם הפגינו הנאה מהגילויים ועניין עצום בממצאים, וניסו לפרשם במגוון דרכים ולבחון את המשמעות של כל פרשנות, וכך עוררו בי רצון להמשיך לבחון, להאזין להקלטות שוב ושוב ולהציע פירושים. העבודה על מחקר זה ארכה זמן רב ודרשה ממני מאמצים והתמודדות, ולעתים כללה גם משברים. יריב ואדם ידעו לדרוש אך גם לתמוך, לפרגן ולעזור למצוא כוחות להמשיך.

ברצוני להודות לחברי המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. אף שמחקר זה לא היה חלק מהפעילות השוטפת של המעבדה, מצאתי בה בית חם ותומך, וחשוב לא פחות מאתגר לחשיבה ולבחינה מתמדת של הממצאים. תודה מיוחדת לרותם טרכטנברג, למירית ישראל ולאיסלאם אבו אסעד על כתף תומכת, על חברות ועל שמחה, וליעל פולברמכר, שליוותה את מחקר זה עוד בטרם נולד, תודה על העצות החכמות.

במהלך העבודה על המחקר הצגתי חלקים מממצאיו בכנסים שונים. ברצוני להודות למשתתפי הכנסים – כנס מגמות סוציולוגיה ואנתרופולוגיה של החינוך באוניברסיטת תל אביב, כנס האגודה הסוציולוגית באוניברסיטה הפתוחה, כנס האגודה האמריקנית למחקר חינוכי (AERA) בסן אנטוניו, טקסס. מבין המשתתפים בכנסים, תודה מיוחדת לד"ר נורה רש על כך שהיא כיוונה אותי בנבכי תאוריות הצדק ולפרופ' דוד מיטלברג על העצות הרבות ועל העניין שגילה בעבודה.

ברצוני להודות לבית הספר קרייטמן ולפקולטה למדעי הרוח והחברה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב על התמיכה הכספית. הדבר אפשר לי לפנות חלק מעיסוקי השוטף בהוראה לצורך מחקר זה. תודה למחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון על כך שהיא הייתה בעבורי בית בשנים אלה. תודה מיוחדת לד"ר דורית טובין וד"ר להללי פינסון על ליווי המחקר משלביו הראשונים.

תודה לאלי פרץ, מנהל בית הספר "מבואות הנגב", על הפתיחות, הסבלנות והנכונות לאפשר לי להקדיש מזמני וממרחי לקידום מחקר זה לצד עבודתי בבית הספר ועל האפשרות לשתף את צוות בית הספר במסקנותיו כדי להביא לשיפור העבודה בו. תודה לצוות המורים ב"מבואות הנגב", מקום שהוא בעבורי בית מקצועי ב-11 השנים האחרונות. תודה על השיתוף, התמיכה והרעיונות. תודה גדולה לכל תלמידיי בבית הספר. הם לימדו אותי יותר מכול על עבודת החינוך. תודה לעידו ארגמן, שליווה אותי בצעדי הראשונים בתחום החינוך, שימש לי השראה וטבע בי את האמונה בכוחו של המחנך ואת הרצון לבחון ולשפר את עבודתי בכל יום.

להורי, מיכה וחנה, ולחמי וחמתי, שמשון ויהודית, תודה מכל הלב על העזרה המעשית שנתנה לי את הפנאי לכתוב את עבודה זו ועל התמיכה הרגשית והפרגון, שנתנו לי את הכוח. לילדי

האהובים, אשל, רעות ורון, תודה על הסבלנות בפעמים שנעדרתי, על האור שנתתם לחיי ועל כך שהזכרתם לי בכל רגע מה באמת חשוב. תודה שלימדתם אותי על צדק, על אחריות ועל למידה. לאדוה, אהובתי ושותפתי – בלתי אפשרי להסביר במילים את התרומה שלך לעבודה זו. תודה על נכונותך לאפשר לי לצאת לדרך זו ועל המאמץ שנדרש ממך כדי לאפשר לי לצלוח אותה. תודה על הפרגון, גם כשהיה קשה ועמוס, ועל הכתף התומכת והאוהבת ברגעים לא פשוטים. תודה על היותך שותפה מלאה למחשבות ולהתלבטויות, על העצות החכמות, על העריכה המוקפדת, על הדרישות הגבוהות ועל יכולתך לנסח באופן מדויק את הרעיונות שרצו במוחי.

אבנר

## תוכן עניינים

11	רשימת טבלאות
11	רשימת איורים
א	תקציר
1	1. מבוא
5	2. סקירת ספרות
5	2.1 המועצה הפדגוגית
6	2.2 אתנוגרפיה של מדיניות
7	2.2.1 מדיניות בבתי ספר ואתנוגרפיה של מדיניות בית ספרית
8	2.2.2 חקר מדיניות חינוכית בהקשר הניאו-ליברלי
11	2.2.3 מנגנוני משמוע
14	2.3 סיווג, מיון והסללה
14	2.3.1 סיווג תלמידים
16	2.3.2 מהי הסללה?
17	2.3.3 ביקורת על ההסללה
21	2.3.4 הסללה בישראל
26	2.4 צדק
29	2.4.1 צדק חלוקתי
34	2.4.2 צדק תהליכי
36	2.5 אחריות ואשמה
37	2.5.1 פרקטיקות לניהול אשמה
38	2.5.2 תרבות הפיקוח והדרישה לאחריותיות והשפעתם על התמודדות המורים עם אשמה
39	2.5.3 הסברים לכישלון: מוטיבציה, התנהגות ויכולת
40	2.5.4 שלוש אסטרטגיות להרחקת אשמה בתחום החינוך
42	2.6 למידה של מורים
	2.6.1 למידה 43
45	2.6.2 למידת המורים בישיבות
46	2.6.3 למידה שמרנית
48	3. שיטת המחקר
48	3.1 כניסה לשדה המחקר
49	3.2 אתנוגרפיה

50	.....	אתנוגרפיה בלשנית	3.2.1
52	.....	ניתוח שיחה מוסדית	3.2.2
53	.....	ביטויים של שיטת המחקר במחקר	3.2.3
54	.....	<b>שדה המחקר</b>	<b>3.3</b>
55	.....	<b>ניתוח הנתונים</b>	<b>3.4</b>
55	.....	מיפוי נתונים	3.4.1
56	.....	ניתוח מיקרו-אנליטי	3.4.2
57	.....	<b>מיקום החוקר במחקר</b>	<b>3.5</b>
58	.....	<b>אתיקה</b>	<b>3.6</b>
58	.....	<b>כללי התכתוב (מבוסס על Mehan, 1996)</b>	<b>3.7</b>
59	.....	<b>ממצאי המחקר</b>	
59	.....	<b>חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים – מבט-על....</b>	<b>4</b>
60	.....	<b>מיון התלמידים והישיבות הפדגוגיות בכל בית ספר</b>	<b>4.1</b>
63	.....	חלוקה לכיתות אם	4.1.1
65	.....	חלוקה למגמות לימוד	4.1.2
66	.....	חלוקה לרמות לימוד	4.1.3
67	.....	<b>בתי הספר והישיבות</b>	<b>4.2</b>
67	.....	בית ספר רבדים	4.2.1
73	.....	המקיף ע"ש גוטמן	4.2.2
77	.....	בין שני בתי הספר	4.2.3
79	.....	<b>לא רק מריטוקרטיה: שיקולים במיון התלמידים ברבדים ובמקיף ע"ש גוטמן</b>	<b>4.3</b>
79	.....	ההתייחסות לציוני התלמידים	4.3.1
81	.....	אילוצים מבניים המשפיעים על החלטות המיון	4.3.2
89	.....	<b>"חנטרישית" ו"עברין": גבולות השיח</b>	<b>4.4</b>
92	.....	<b>סיכום</b>	<b>4.5</b>
94	.....	<b>הקטלוג: סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד</b>	<b>5</b>
95	.....	<b>מאפייני המסלולים</b>	<b>5.1</b>
96	.....	המיון לכיתות אם	5.1.1
99	.....	"אל תהפכו את גאוגרפיה למגמת בְּרָרָה": המיון למגמות	5.1.2
103	.....	<b>"היא ילדת מב"ר": מאפייני התלמידים</b>	<b>5.2</b>
107	.....	יכולת ניבוי	5.2.1
108	.....	<b>סיכום</b>	<b>5.3</b>

---



110	6. "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות של צדק במיון התלמידים
111	6.1. צדק חלוקתי בישיבות
113	6.1.1. צדק מבוסס צורך – תמיכה
115	6.1.2. צדק מבוסס פרודוקטיביות – יעילות
115	6.1.3. צדק מבוסס מגיעות – שכר ועונש
118	6.2. בין תפיסות של צדק חלוקתי
119	6.2.1. שיחות שמוזכרות בהן כמה תפיסות של צדק
122	6.2.2. תפיסות שונות של צדק – מסקנה אחת
123	6.2.3. תפיסת צדק אחת – מסקנות סותרות
125	6.3. צדק תהליכי בישיבות
126	6.3.1. הקפדה על הליך קבלת החלטות הוגן ושוויוני
129	6.4. בין צדק חלוקתי לצדק תהליכי
131	6.5. סיכום
131	6.5.1. צדק חלוקתי
132	6.5.2. צדק תהליכי
133	7. "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסת האחריות והאשמה של המורים
134	7.1. הימנעות מאשמה
135	7.2. אסטרטגיה של ארגון: בחירה במבנה ארגוני מתאים
137	7.3. אסטרטגיה של מדיניות: גורמים המקלים להסיר את האשמה מהמורים
137	7.3.1. הרכב המשתתפים בישיבות
139	7.3.2. מבנה הדיון
142	7.3.3. אבחון בעיות והפתרונות המוצעים להן
143	7.3.4. העברת האחריות לגורמים רשמיים
144	7.4. אסטרטגיה של נראות: בחירה בטיעונים ובאופני ביטוי מתאימים
145	7.4.1. משחק האשמה קואופרטיבי
151	7.4.2. משחק אשמה לא קואופרטיבי
158	7.5. סיכום
160	8. "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד": התמודדות מורים עם התנגדויות להסללה
161	8.1. הערות בתעודה – "טרם הגעת לרמה הנדרשת"
163	8.2. מאפייני הערות
163	8.2.1. שפה רשמית
163	8.2.2. כתיבה אל כמה נמענים

164	ניסוח סביל	8.2.3
166	"בניית תיק לתלמיד"	8.3
172	סיכום	8.4
<b>174</b>	<b>סיכום ודיון</b>	<b>9</b>
174	סיכום הפרקים	9.1
175	לדאוג לתלמידים בעידן הנאו-ליברלי: בית הספר – בין הכלה לריבוד	9.2
177	תפקידי המיון בבתי הספר	9.3
179	מבט אל תוך מכונת המיון	9.4
179	תיאור עבודת המכונה	9.4.1
180	מגבלות המכונה: היבטים מבניים	9.4.2
181	מכוונים את המכונה: סיווג ותיוג תלמידים	9.4.3
183	התפקידים הארגוניים והחברתיים של המועצות הפדגוגיות	9.5
	תיקון	9.5.1
183		183
184	הצדקת המיון	9.5.2
188	התמודדות עם אשמה	9.5.3
192	למידה והכשרה	9.5.4
195	מגבלות המחקר ומחקרי המשך	9.6
195	היקף העבודה	9.6.1
196	היקף איסוף הנתונים	9.6.2
196	משך המחקר	9.6.3
197	השפעת החוקר	9.6.4
197	מגבלות שהטיל המדען הראשי: פרטי התלמידים	9.6.5
<b>199</b>	<b>רשימת מקורות</b>	<b>10</b>
<b>225</b>	<b>נספחים</b>	<b>11</b>
225	שמות (בדויים) ותפקידים, רבדים	11.1
226	שמות (בדויים) ותפקידים, גוטמן	11.2
227	חדר ישיבות, גוטמן	11.3
228	חדר ישיבות, רבדים	11.4
<b>a</b>	<b>Abstract</b>	<b>12</b>

## רשימת טבלאות

34	טבלה 1 : תפיסות של צדק חלוקתי
58	טבלה 2 : כללי התכתוב
65	טבלה 3 : מיונים לכיתת אם
72	טבלה 4 : בעיות התלמידים – רבדים
72	טבלה 5 : פתרונות לבעיות התלמידים – רבדים
75	טבלה 6 : בעיות – מקיף ע"ש גוטמן
76	טבלה 7 : פתרונות – מקיף ע"ש גוטמן
78	טבלה 8 : מספר התלמידים הנידונים נוסף לאלו שהציעה המחנכת. המקיף ע"ש גוטמן
81	טבלה 9 : מספר ההתבטאויות הכולל לכל סוג מאפיין של התלמידים
99	טבלה 10 : ביטויים של הסללה למב"ר
111	טבלה 11 : ביטויים של צדק בישיבות
112	טבלה 12 : סוגי הצדק החלוקתי
160	טבלה 13 : התייחסות מורים להורי התלמידים
178	טבלה 14 : סוגי המיונים הנעשים בישיבות הפדגוגיות

## רשימת איורים

69	איור 1 : מחלוקות בדיונים ברבדים
168	איור 2 : תנאים לקבלת החלטה להוריד תלמיד ברמה במשך שנת הלימודים

## תקציר

"מועצה פדגוגית" או "ישיבה פדגוגית" היא מפגש תקופתי של צוות ההוראה ושל אנשי ההנהלה בבית הספר. בישיבה זו המשתתפים דנים במצבם של התלמידים בלימודים ובהתנהגותם. מפגשים אלו מתקיימים בכל בתי הספר בישראל – בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובתיכון, בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי. על אף מרכזיותו של המוסד בחיי בית הספר בישראל, מחקרים מעטים בחנו עד כה את הנעשה בו. ייתכן שהחסר נובע מכך שקשה מאוד להיכנס לשדה מחקר זה. במחקר זה, המתבסס על הקלטות של 281 דיונים בעניינם של 164 תלמידים, מוצגת תמונה רחבה ומקיפה של הנעשה בישיבות. המחקר מתמקד בעיקר בהחלטות המתקבלות בישיבות בנוגע למיון התלמידים למסלולי לימוד.

מחקר זה מבקש לתרום עוד נדבך לבניין הגדל של האתנוגרפיה של המדיניות הציבורית ולחקר ההסללה. במחקר מפוענחים הרעיונות העומדים בבסיס תפיסותיהם ופעולותיהם של המורים בבתי הספר הללו בניסיון ללמוד מהם על המדיניות החינוכית בישראל. עיקר כוחו של המחקר נובע הן מן האוטנטיות שלו – הוקלטו שיחות בין המורים, הן ממספר השיחות ומכך שהן כוללות דיונים בעניינם של תלמידים "בעייתיים", "ממוצעים" ו"מצטיינים" הן מכך שבישיבות השתתפו מגוון מורים, המלמדים מגוון מקצועות לימוד, והדבר מאפשר לזהות אילו אמונות ושיח נהוגים בכלל בית הספר.

מחקר זה מציג באופן רב-ממדי שלב חשוב בתהליך קבלת ההחלטות במיון – הדילמות, המחשבות וההתנגדויות לו. יש לזכור שתהליכי המיון שנחשפים כאן הם רק חלק מתהליכים רחבים יותר של מיון הנעשים במערכת החינוך בישראל. מחקרים רבים קודמים שבחנו את ההסללה בבתי הספר התמקדו בתוצאותיה ובהשפעותיה. מקצתם ראו בה פרקטיקה המקלה על ההוראה, משפרת את הלמידה, מטפלת בבעיות משמעת ומעלה מוטיבציה ללמידה, ורבים אחרים הראו כיצד היא מרחיבה פערים בהישגים בין תלמידים מקבוצות שונות באוכלוסייה ופוגעת בעיקר בתלמידים ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים. במחקר זה מוצג המנגנון המבצע של ההסללה ומנותחים אופן פעולתו והגורמים המשפיעים עליו.

אם כן, מחקר זה בוחן:

- א. מהו התפקיד הארגוני, החברתי והחינוכי של הישיבות הפדגוגיות;
- ב. מהו חלקן ותפקידן של הישיבות הפדגוגיות בתהליך הארוך והמורכב של מיון התלמידים;
- ג. אילו שיקולים מורים משמיעים בבואם למיין את התלמידים לקבוצות לימוד ולהחליט בנוגע לעתידם בלימודים.

מחקר זה משתמש בפרקטיקות הפעולה האתנוגרפיות, ובראשן התצפית המשתתפת. בהתאם למסורת האתנוגרפית, ציירתי תמונה מפורטת של הפרקטיקות של המשתתפים במרחב מאורגן חברתי. מכלל מתודות המחקר הנכללות בתחום הרחב אתנוגרפיה, בחרתי ב**אתנוגרפיה הבלשנית** (linguistic ethnography). חוקרים המתבססים על שיטה זו בוחנים כיצד שפת היומיום (הן הכתובה הן הדבורה) מתפקדת בנסיבות חברתיות ותרבותיות. המחקר מתבסס על ניתוח של אינטראקציות דבורות נטורליסטיות. הבחירות הלשוניות של המשתתפים חושפות באילו אידאולוגיות ואמונות הם מחזיקים ואילו הם דוחים, ולכן הבחירה בניסוח מסוים משקפת השקפה או עמדה של הדובר.

במחקר הוקלטו 281 דיונים על תלמידים בישיבות פדגוגיות שנערכו בשני בתי ספר על-יסודיים גדולים – המקיף ע"ש גוטמן ובית הספר "רבדים". בתי הספר הללו נבחרו בשל היותם גדולים והטרורגניים מבחינת הרכבם החברתי, דבר המאפשר לבחון את המיון של תלמידים מרקעים חברתיים שונים. כמו כן, בכל אחד מבתי הספר הללו מוצע לתלמידים מגוון רחב למדי של מסלולי לימוד, והדבר אפשר לצפות בסוגים שונים של מיונים למסלולים. המחקר מתמקד בישיבות שדנו בתלמידי כיתות ט', במעבר מחטיבת הביניים לתיכון. זהו שלב מכריע במיונם של התלמידים למסלולי לימוד. בתחילה נותחו הנתונים באמצעות מיפוי כמותי ראשוני של מגוון קטגוריות שעלו בשיחות, ולאחר מכן באמצעות ניתוח מיקרו-אנליטי מדוקדק.

בלב הישיבות נמצא פער בין האתוס המכיל של בתי הספר למציאות הנאו-ליברלית המרבדת שהם משקפים ויוצרים. האתוס בא לידי ביטוי בניסיון להכיל את כל התלמידים במסגרת משותפת עד שלבים מאוחרים של הלימודים ובהצהרות של משרד החינוך שלפיהן "כל אחד יכול להצליח". המציאות המרבדת מתבטאת בתחרות מתמדת בין בתי ספר ובתוכם, בלחץ מצד הורים לקדם את ילדיהם ככל האפשר במסלולים ובתפקוד על בסיס משאבים מוגבלים, ולפיכך, לכאורה, בחובה להקדים למיין את התלמידים בתוך "ויתור" על כמה מהם.

המחקר מתמקד בשלושה סוגים של מיונים: מיון לכיתות אס, מיון למגמות לימוד בהיקף של חמש יחידות לימוד ומיון לרמות לימוד במתמטיקה ובאנגלית. המיונים נבדלים זה מזה במידה שהתלמידים זכאים להתערב בשיבוץ (גבוהה במיון למגמות לימוד, נמוכה במיון למתמטיקה ואנגלית), במידת המעורבות של המורים בהחלטה (גבוהה במיון לכיתות אס, נמוכה במיון למתמטיקה ואנגלית) ובמידת השפעתו של המיון על מיונים אחרים (גבוהה במיון לכיתות אס ולמתמטיקה, נמוכה במיון למגמות לימוד).

מיון התלמידים מחייב את המורים לסווג את התלמיד, על מכלול יכולותיו, אישיותו והתנהגותו, הרגעתו והמתמשכת, ולהתאימו למסלול שגם מאפייניו משתנים, כל זה בזמן קצר ועם משתתפים רבים. מערכת הקטגוריות, שהמורים יוצרים בישיבות מאפשרת להם לייצג את הבעיות שלהם באופן מקובל ולפעול במציאות לא בטוחה, אולם היא גם מפשטת בעיות מורכבות, מגבילה את יכולת התיאור של המורים, ולכן גם מצמצמת את מנעד הפתרונות האפשריים לכל בעיה. נמצא כי אף שהתלמידים והמסלולים משתנים במשך הזמן, לכל אחד מהם מיוחס גרעין של אמת על-זמנית, ואותו על המורים לזהות כדי לבצע התאמה "צודקת". לעתים אותה מהות על-זמנית חזקה מסך התנהגויותיו של תלמיד, תפקודו בלימודים או הישגיו, ומדי פעם בפעם היא אף סותרת אותו. כמו כן, נמצא פער בין התפיסות בנוגע למיון שהביעו מורים ואנשי צוות במחקרים קודמים ובהנחיות של משרד החינוך, ובין התפיסות המשתקפות מאמירותיהם בישיבות. אמנם המורים ומשרד החינוך מצהירים שהמיון מבוסס על הישגים ועל הנעה לימודית, אך נמצא שהמורים מרבים יותר להתייחס לאופיים של התלמידים ולהתנהגותם. פער זה מתבטא בישיבות באי-הסכמות בין מורים (בעיקר חדשים) המבקשים לפעול בהתאם להנחיות הרשמיות והמוצהרות ובין מורים (בעיקר ותיקים) ובעלי תפקידים המבטאים סוגים אחרים של שיקולים, כמתואר במחקר זה. עוד נמצא כי פער זה אינו מדובר במפורש וכי הישיבות מזמנות למורים הזדמנות ייחודית ללמוד עליו (ואת העובדה שאין מדברים אותו).

הבחינה של ביטויים של צדק סייעה להציע הבנות חדשות על האופן שמורים פועלים בכלל ועל פעולותיהם במנגנון המיון בפרט. נבחנו השיקולים המנחים מורים בבואם להקצות את משאבי בית הספר דרך פרספקטיבת הצדק. פרספקטיבה זאת סייעה לחשוף הן ביטויים של דאגה כנה מצד

המורים ורצון לסייע לתלמידיהם הן רצון להגביר את תפוקות התלמידים (עדות לחזירתם של דפוסי חשיבה ופעולה נאו-ליברליים להחלטות המיון בבית הספר) הן תפיסות של הדדיות בין מורים לתלמידים ורצון של המורים להיטיב עם המיטיבים עמם ולהשיב כגמולם למרעים להם. מובן אחרון זה מחדד עד כמה משפיעים רגשות המורים על תהליך המיון.

הליך קבלת החלטות צודק, שההסכמה בנוגע לו רחבה, ו"מחיר" השימוש בו נמוך יחסית, הוא כלי חשוב בידי צוות בית הספר לשמירה על הלגיטימציה המעוררת שלו ושל הליך המיון. על פי רוב, הדבקות בהליך הצודק רשמית בלבד, והיא מיועדת להציג מראית עין של שיתוף ושל קבלת דעות שונות כאמצעי לצמצום התנגדויות. המאמץ הרב המושקע בהקפדה על הנהלים ועל הכללים במיון, גם אם ההחלטה כבר התקבלה, מעיד שהמערכת זקוקה ללגיטימציה מהסביבה, על אחת כמה וכמה בעידן שהיא סופגת בו ביקורת רבה.

נמצא שהמורים מרבים לעסוק בשאלות של אחריות ואשמה ושנושא זה טומן בחובו הבנות חשובות בנוגע לעבודת המורים. במחקר מוצגות דוגמאות רבות לכך שארגון בית הספר, המדיניות שהוא מקדם והרטוריקה המשמשת את המורים מסייעים בידם להרחיק את האשמה מהם ולהעבירה לגורמים אחרים בבית הספר ומחוץ לו. המורים משתמשים במגוון טכניקות כדי להרחיק את עצמם מהאחריות להחלטות המיון (והחלטות אחרות) וכדי להציג כפעולה שאינה בשליטתם. העיסוק הרב באשמה מעורר מתח בין המורים, מביא את המורים להימנע מלערער זה על זה ומונע מהם ללמוד זה מהצלחתו של זה, מעורר חשדנות בין מורים להורים ולתלמידים ומקשה עליהם לחפש יחד פתרונות, מונע מהמורים להסתכן ומוביל אותם לאמץ דפוסי עבודה שמרניים.

לבסוף, כשהמורים נדרשים להודיע לתלמידים ולהוריהם על החלטות המיון, הם חוששים מהתנגדות ופועלים למנוע זאת במגוון אופנים (למשל באמצעות "בניית תיק משפטי" לתלמיד כדי להצדיק את החלטת המיון או באמצעות ניסוח של ההחלטה בנוגע למיון בתעודה באופן המסתיר את מקבלי ההחלטה). את הידע בנושא הדרכים לבצע את מונעי התנגדות אלה המורים צריכים לרכוש. בהקשר זה ובהקשרים אחרים, מחקר זה מציע לראות בישיבות הפדגוגיות גם מוסדות חשובים להכשרת מורים למיון תלמידים.

מחקר זה מציע לקורא נקודת מבט ייחודית על האופן שמכונת המיון פועלת. מחקרים רבים קודמים שבחנו מיון והסללה של תלמידים התמקדו בתוצאות ההסללה ובהשפעותיה. אף שמחקר זה עוסק בחלק יחיד (ומשמעותי) במיון, הוא חושף את מורכבותו של התהליך ואת הגורמים המבניים והאנושיים הרבים המשפיעים עליו. אגב כך הוא חושף תפיסות פדגוגיות וחברתיות מרכזיות של המורים ומלמד כיצד הן משפיעות על גורלם של התלמידים. מבט מדוקדק אל תוך מכונת המיון מעלה תרומה חשובה אשר לאופן שנוצר ריבוד אתני ומעמדי במציאות שנושאים אלה אינם מדוברים בה, למשל באמצעות העיסוק בשכר ועונש – עיסוק המיטיב עם תלמידים המקבלים את כללי המוסד (על פי רוב מקבוצות חברתיות חזקות) ומרע עם אלה שאינם עושים כן.

המחקר תורם לספרות הסוציולוגית-פסיכולוגית העוסקת בצדק הן בהוצאה של המחקר מהשדה של ניסויי המעבדה אל השטח, פעולה המדגישה את המורכבות של תפיסות הצדק כשהן עומדות זו מול זו במציאות אותנטית, הן בהבחנה שספרות קודמת לא שמה מספיק דגש עליה – הבחנה בין צדק מבוסס מגיעות לצדק מבוסס פרודוקטיביות. המחקר מעשיר גם את ספרות האחריות והאשם. עד כה התמקדה ספרות זו בתחום הפוליטי ובמוסדות עסקיים, ואילו מחקר זה מדגים את קיומו של משחק אשמה גם במציאות שאין בה תקשורת המאיימת לפגוע במעמד המשתתפים או איום חומרי עליהם. חשיפת הדרכים הרבות שמורים מבקשים להרחיק באמצעותן

את עצמם מאחריות להחלטות המתקבלות תורמת לספרות המחקר בשני תחומים עיקריים. הספרות בנוגע לאחריות ואשמה נתרמת מן ההצגה של האפשרויות המבניות והרטוריות הרבות המשמשות לצורך זה. אשר לספרות בנושא אתנוגרפיה של בתי ספר, חשיפה זו מלמדת על אופן השפעה של המציאות הנאו-ליברלית על עבודת המורים שלא זכה עד כה לתשומת לב מספקת. המתח בין ההכלה לריבוד, המלווה עבודה זו לאורכה, תורם גם הוא לספרות זו ומעשיר אותה בהצגת התנגדויות מצד גורמים בבתי הספר למגמות הנאו-ליברליות ולחדירתן למערכת החינוך. עוד, את כל הפרקטיקות והתפיסות הללו נדרשים המורים ללמוד במהלך עבודתם. מוסד המועצות הפדגוגיות הוא כר חשוב ללמידה של מורים. להבדיל ממרב הספרות העוסקת בפיתוח מקצועי ולמידה של מורים, מחקר זה מציע תפיסה רחבה של למידה ומראה כי הישיבות מספקות למורים שפע של הזדמנויות לרכוש פרקטיקות ואמונות שמרניות ככלים להתמודדות עם המציאות החברתית הלא בטוחה שהם פועלים בה. לסיום, המחקר מציע הבנות בנוגע לאופן שמורים רבים, המבקשים את טובת התלמידים, משתתפים ביצירת מציאות מרובדת ונוקשה, וכך פוגעים ביכולתם של תלמידים רבים להתקדם אקדמית וחברתית.

## 1. מבוא

"מועצה פדגוגית" או "ישיבה פדגוגית" היא מפגש תקופתי של צוות ההוראה ואנשי הנהלה בבית הספר שנועדה לדון במצבם של התלמידים בלימודים ובהתנהגותם. על אף מרכזיותו של מוסד הישיבה הפדגוגית בעבודתם של המורים בישראל, מעט מאוד מחקר נכתב בנושא. את החסר אפשר לייחס לקושי להיכנס לשדה זה (ראו בפרק 3.1, "כניסה לשדה המחקר") או לריחוק בין המחקר החינוכי האקדמי והחוקרים ובין עבודתם של המורים בשטח.

במחקר זה, המתבסס על הקלטות של מאות דיונים על תלמידים, מוצגת תמונה רחבה ומקיפה של הנעשה בישיבות הפדגוגיות בשני בתי ספר על-יסודיים גדולים בישראל. מטרת-העל של המחקר היא לחשוף, באמצעות כלים אתנוגרפיים ובלשניים, כמה מתפיסות היסוד של המדיניות החינוכית בישראל ולבחון את הדרך שאלה יוצאות אל הפועל בשדה. המחקר מתמקד בהחלטות שמקבלים המורים בישיבות בנוגע למיון והסללה של תלמידים. כוחו של המחקר נובע מעיקר מכמה מאפיינים: האותנטיות שלו – צפיתי בשיחות בין המורים בסיטואציה חינוכית "טבעית" והשתתפתי באירוע שהוא חלק מסדר היום של המורים; רוחב השיחות – אמנם באופן רשמי הישיבות נועדו לעסוק במצבם של התלמידים בלימודים ובמיון שלהם לקבוצת לימוד, אך למעשה נידונו בשיחות מגוון סוגיות הקשורות לחיי בית הספר. עוד, במחקרים קודמים נבחנו תפיסות המורים בנוגע לתלמידים "בעייתיים", ואילו במחקר זה נבחנו דיונים שעניינם תלמידים "בעייתיים", "ממוצעים" ו"מצטיינים". מגוון זה מאפשר לצייר תמונה מורכבת יותר של תפיסות המורים כלפי תלמידיהם. ואולם, תרומתה של עבודה זו חורגת מחשיפתו והבנתו של שדה חינוכי משמעותי זה. המחקר תורם לחשיפה של אמונות, תפיסות ופרקטיקות העומדות בבסיס הפעולה של מורים בישראל ושל הקשר שבין תהליכים חברתיים, תרבותיים, לאומיים וגלובליים לעבודת המורים בשטח, על כן, מיד<sup>1</sup> יש לציין: היבטים רבים, חשובים ומעניינים שעלו מן התצפיות נותרו מחוץ למחקר זה בשל קוצר היריעה.

מבחינה מתודולוגית, מחקר זה מבקש לתרום עוד נדבך לבניין הגדל של האתנוגרפיה של המדיניות החינוכית. במחקר מפוענחים הרעיונות העומדים בבסיס תפיסותיהם ופעולותיהם של המורים בבתי הספר שבחנתי כדי ללמוד מהם על המדיניות החינוכית בישראל ועל האופן שהמורים מפרשים אותה ומוציאים אותה אל הפועל. בשיחות בין המורים עלו פעם אחר פעם תפיסות ואמונות חברתיות וחינוכיות המלמדות הן על המדיניות החינוכית בישראל הן על הפערים בין ההצהרות הרשמיות של קובעי המדיניות (בעיקר בנושא מיון תלמידים) לנעשה בפועל בבתי הספר. בכך המחקר מצטרף למחקרים אתנוגרפיים אחרים שהסיטו את מבטם מפעולותיהם של קובעי המדיניות למושאייה כדי לחשוף יחסים בין פרטים וקבוצות ולהסיר את מעטה הניטרליות מפעולת המדיניות. בין השאר, במחקר זה נחשף נדבך חשוב – השפעותיהן של תפיסות נאו-ליברליות על מערכות החינוך ושל ההתנגדויות להשפעות אלה.

אשר לנושא המחקר, מחקר זה מציע מבט נדיר ומעניין אל תוך קרביה של "מכונת המיון", וכך חושף ממצאים חדשים ומאפשר תובנות חדשות אשר לאופן שתלמידים מוסללים. רבים

---

<sup>1</sup> ראו, להבדיל, את מחקרה של פולק (Pollack, 2012), שבחנה שיחות של מורים על סמך עדות שמיעה של סטודנטים, ואת מחקרה של ליבנה (2016), שהתבססה על שאלונים ועל ראיונות למורים ולתלמידים, את מחקריהן של מיהן (Mehan, 1996) ושל סאדי-נקר (Sadi-Nakar, 2010), שבחנו דיונים על תלמידים "בעייתיים" בלבד, ואת מחקרו של ורקוטן (Verkuyten, 2000), שלא התייחס למדיניות החינוכית הכללית.



מהמחקרים המוצגים בסקירת הספרות מציירים תמונה חד-ממדית של ההסללה, כהליך שנכפה על בית הספר או שהוא מוביל, אך הם ממעטים להזכיר התנגדויות פנים ארגוניות להסללה וקשיים להוציאה אל הפועל. מחקר זה מציג תמונה רב-ממדית ומעמיקה יותר של שלב חשוב בתהליך קבלת ההחלטות בנושא המיון – דילמות, מחשבות והתנגדויות למיון. במחקר מוצעים הסברים לתופעות שנצפו במחקרים קודמים, ובראשן לשאלה כיצד נוצרת חלוקה אתנית ומעמדית בלא שיוזכרו כמעט כלל הנושאים מוצא או מעמד. בין השאר מוצג במחקר פעם אחר פעם התפקיד החשוב שנודע לרגשות המורים במיון התלמידים והחשיבות המיוחדת לתחושות המורים ולאיינסטינקטים שלהם (המבוססים על ניסיונם) אל מול נתונים אמפיריים המעידים על תפקוד התלמידים.

נקודת המוצא במחקר זה היא השיחות שצפיתי בהן התקיימו בהקשר חברתי, היסטורי ופוליטי, כלומר חקר הפרקטיקה של המדיניות. ניסיון להבין את השיחות מחוץ להקשרים אלו מאבד חלק חשוב מהמשמעויות שלהן. לפיכך, תת-הפרק הראשון בסקירה התאורטית עוסק באתנוגרפיה של מדיניות בית ספרית, תחום שעניינו ניתוח של מדיניות בתוך הקשרים חברתיים ופוליטיים. אני עוסק כאן בעיקר בהיבטים הגלובליים של הישיבות, אך גם בהקשרים מקומיים. בתת-הפרק השני, "מיון והסללה", נסקר המחקר הענף בתחום ומיקומו של מחקר זה בתוכו. תת-הפרק השלישי, "צדק ותפיסות של צדק", ותת-הפרק הרביעי, "אחריות ואשמה", מציגים מסגרות תאורטיות שונות וחדשות לאופן שמורים ממינים תלמידים ומקבלים החלטות בנוגע אליהם. בתת-הפרק האחרון, "למידה של מורים", מוצע כי כל התהליכים הנבחנו במחקר זה משפיעים לא רק השפעה ישירה על התלמידים, המורים ובית הספר, אלא גם על תפיסותיהם של המורים ועל אמונותיהם החינוכיות.

בפרק 3 מוצגת שיטת המחקר ששימשה אותי. הישיבות נחקרו באמצעות כלים אתנוגרפיים והנתונים נותחו בשילוב של שיטות כמותניות ואכותניות. שיטת המחקר של האתנוגרפיה הבלשנית איפשרה לי בחינה מדוקדקת של הבחירות הלשוניות של המשתתפים והסקה מבחירות אלה אשר למציאות הארגונית והחברתית בה הם פועלים.

פרקי הממצאים סוקרים את הנעשה בישיבות ואת החלטות המיון ממספר נקודות מבט ותוך מתן דגש למאפיינים שונים בהן. יש לזכור שתהליכי המיון הנחשפים כאן הם רק חלק מתהליכים רחבים יותר של מיון הנעשים במערכת החינוך בישראל. לפיכך, פרק 4, המתאר את פרקטיקות המיון בישיבות, נקרא "חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים – מבט-על", ונבחנו בו ההיבטים: סוגי המיונים שתלמידים עוברים בשלב זה של לימודיהם והשפעתו של כל מיון; תפקידן של הישיבות הפדגוגיות בתהליך מיון התלמידים; השיקולים שמורים משמיעים בתהליך המיון של התלמידים לקבוצות לימוד; ההשפעה של שיקולים מבניים וארגוניים של בית הספר על מיון התלמידים.

אחת המיומנויות החשובות שמורים לומדים בישיבות היא סיווג התלמידים לקטגוריות חברתיות מוכרות לקראת "התאמתם" לקבוצות לימוד. סיווג התלמידים משפיע לא רק על מיונם של התלמידים ועל סיכוייהם המשוערים להצליח אלא גם על הדימוי העצמי של כל אחד מהם ועל האמונה של מוריהם ביכולתם להצליח בבית הספר. אם כן, עבודה זו מקדמת לא רק ידע על "מכונת המיון" (sorting machine) אלא גם על מכונה חשובה לא פחות, מורכבת ורגישה – "מכונת הסיווג" (classification machine). בתהליך זה עוסק פרק 5, "הקטלוג: סיווג תלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד". השאלות הנבחנות בו הן: דרכי העיצוב של מסלולי הלימוד ומעמדו של כל אחד

מהם בישיבות; כיצד מתרחשים התהליכים סיווג התלמידים ותינוגם; כיצד שני תהליכים אלה מסייעים למורים להתאים את התלמידים ואת המסלולים זה לזה.

בתהליך סיווג התלמידים מתגלעות מחלוקות בין חברי צוות המורים הן בנוגע לתינוג "הנכון" לתלמיד הן בנוגע למשאבים שיש להקצות לו (בדמות מיון למסלול או משאבים אחרים). מחלוקות אלו מעוררות תחושה מתמדת של חוסר צדק בקרב מקצת המורים ופוגעות באמונתם שמקום העבודה שלהם פועל באופן צודק. תאוריית הצדק, המושאלת מן הפסיכולוגיה החברתית, מאפשרת להבין באופן חדש וייחודי כיצד מורים מקצים משאבים לתלמידיהם בכלל וכיצד הם מקצים להם מקום במסלול לימוד בפרט, וכך מציעה תובנות חדשות בנוגע לאופן שמיון התלמידים יוצר שעותק מעמדי ואתני, שעותק שמחקרי הסללה קודמים הצביעו עליו אך התקשו להסבירו. רוב המחקר הפסיכולוגי-חברתי בנושא צדק ותפיסות של צדק מתמקד בניסויי מעבדה. המחקר זה נבחנת תאוריית הצדק בשדה חינוכי אותנטי. בחינה זו תורמת להבנת המורכבות של המפגש בין תפיסות צדק שונות בסוגיה מסוימת ומחדדת את ההבחנה בין מובנים ותפיסות של צדק שהמחקר הקיים לא נתן עליה די את הדעת. הביטויים הרבים של מורים שעניינם תפיסות של צדק ובהשפעתם של אלה על ההחלטות שהם מקבלים נידונים בפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני: תפיסות של צדק במיון התלמידים. בפרק זה נבחנים ההיבטים: סוגים של ביטויי צדק המתבטאים בדיונים; התפיסות החברתיות והפדגוגיות שמורים וחברי צוות חושפים כשהם מבטאים כל אחד מסוגי הצדק הללו; ההשפעה הנודעת לכל תפיסת צדק על קבלת ההחלטות של המורים בנוגע להקצאת משאביהם האישיים והארגוניים בכלל ועל הקצאת מסלולי הלימוד בפרט; תרומתה של תאוריית הצדק להסברת התופעה חלוקה אתנית ומעמדית של תלמידים למסלולים.

כל משתתף – מורה, חבר צוות בית הספר, הורה ותלמיד – מחזיק בתפיסות צדק אחרות, ולכן כל אחד מהם מצפה לחלוקה אחרת של משאבי בית הספר בין התלמידים. כשהמשאבים אינם נחלקים כפי שמשותף מצפה שיחולקו, הוא כועס. דרישות סותרות אלה והתחרות האניהרנטית בין תלמידים, מורים ובתי ספר מביאות את כולם לחפש אחראים להטיל עליהם את האשמה בחוסר ההצלחה. האשמים המידיים והברורים הם המורים. בפרק 7, "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור: תפיסות האחריות והאשמה של המורים", מוצגים אופני ההתמודדות של מורים עם האשמה ממין זה והדרכים המשמשות אותם כדי להרחיק את האשמה מהם או להעבירה אל גורם אחר. בהקשר זה אפשר ללמוד מפרקטיקות ומאסטרטגיות המשמשות בתחום הפוליטי כדי להיטיב להבין את שדה החינוך. הימנעותם של מורים מלקבל עליהם אחריות ומלשאת באשמה לכישלונות של תלמידיהם היא חלק חשוב מהשיח בין המורים בישיבות והיא משפיעה על מיון התלמידים ועל דרכי ההתמודדות של המורים עם כל תלמיד. השימוש בתאוריה של אחריות ואשמה להבנת החלטות המורים ולבטיחהם מרחיב את המחקר שעניינו חדירה של תפיסות נאו-ליברליות לשדה החינוך ומעניק תובנות חשובות על המורכבות הרבה שבעבודת המורים ועל הלחץ הכרוך בה הן כשהם מקבלים החלטות בנוגע מיון הן בכלל. בפרק 7 נבחנות אפוא השאלות: כיצד אפשר להסביר את הפער בין ממצאי מחקרים קודמים בנושא אשמה, שלפיהם העיסוק בה נובע מחשש לפגיעה בטובין חומריים, לממצא שלפיו מורים מרבים לעסוק באשמה בישיבות אף שאין הם מאוימים בצורה דומה; איזה תפקיד ארגוני, חברתי וחינוכי ממלא הדיון באשמה בישיבות הפדגוגיות; כיצד המורים מתמודדים עם ההאשמות המופנות כלפיהם; כיצד משפיע שיח האחריות והאשמה על עבודת המורים בכלל ועל החלטות בנוגע למיון תלמידים בפרט.

הביקורת על החלטות המיון אינה מוגבלת לגבולות בית הספר. התלמידים, הוריהם וגורמים אחרים מחוץ לבית הספר בוחנים את החלטות אלה באופן מתמיד, מעריכים אותן ומבקרים אותן. במציאות החברתית הנאו-ליברלית, שמורים נתפסים בה כספקי שירות להורים, עליהם למצוא דרכים לתווך את ההחלטות לגורמים חיצוניים ולזכות בקבלה. פרק 8, "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד: התמודדות מורים על התנגדויות להסללה", עוסק בסוגיות: הכללים הרשמיים והכללים הלא רשמיים המוחלים על העברה של החלטות המיון לגורמים שמחוץ לבית הספר; הדרכים להעברת החלטות המיון החוצה כביטוי לרצון לספק את רצון הלקוחות ולהסיר מכתפי המורים אחריות להחלטות.

פרק הדיון קושר בין התופעות השונות שנחשפו במחקר ומייצר תובנות בנוגע לתפקידים הארגוניים והחברתיים של הישיבות. הפרק צולל אל תוך מכונת המיון ומציע דרכים להבין כיצד פרקטיקות הנראות מקצועיות ונייטרליות מייצרות מציאות של ריבוד אתני ומעמדי בבית הספר ומציג את השפעתם של נורמות ודפוסי עבודה נאו-ליברליים על עבודת המורים ומכאן על גורלם הלימודי של התלמידים. עוד, הדיון מציע דרכים באמצעותן הפרקטיקות אותן הצגתי משתמרות ומעמיקות.

## 2. סקירת ספרות

### 2.1. המועצה הפדגוגית

"מועצה פדגוגית" היא מפגש תקופתי של צוות ההוראה ואנשי הנהלה בבית הספר שנועדה לדון במצבם של התלמידים בלימודים ובהתנהגותם. מפגשים אלו מתקיימים בכל בתי הספר בישראל – בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובתיכון, בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי (קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997). מורי בית הספר מחויבים להשתתף בישיבות אלו (משרד החינוך, תשנ"ז-1997). על אף מרכזיותו של המוסד בחיי בית הספר בישראל, מחקרים מעטים בחנו עד כה את הנעשה בו. ייתכן שהחסר נובע מכך שקשה מאוד להיכנס לשדה מחקר זה.

משיחות עם חוקרים נראה כי הרעיון נולד בישראל מאספות מורים שהתכנסו בראשון לציון בשנים 1892–1896 כדי לבנות מדיניות משותפת לכל המורים – "אספות המורים העברים בארץ ישראל". בהמשך התכנסו המורים בכל בית ספר מדי שבוע כדי לדון בשאלות פדגוגיות, בהתנהגותם של תלמידים ובהישגיהם (נאוה דקל, תקשורת אישית, 29 ביוני 2013). רעיון זה מתבטא בחוזר מנכ"ל משנת 1977 שמפורט בו תפקידן של המועצות הפדגוגיות בקביעת משטרו של בית הספר ונוהגו: "המועצה הפדגוגית קובעת [...] את המטרות החינוכיות של בית הספר, את סדרי עבודתו, משטרו ונוהגו של המוסד" (משרד החינוך, תשל"ז, 1977). אף שגם בחוזר זה מתוארת המועצה הפדגוגית כגוף שמשימתו העיקרית היא התווית מדיניות חינוך והוצאתה אל הפועל, במחקרים המזכירים את המועצות הפדגוגיות, כמעט שאין נזכרים דיונים ממין זה (גורדון, 1992; תובל, 2013).

במחקר זה אטען כי הדיונים הפדגוגיים על תלמידים בישיבה טומנים בחובם גם ויכוח על תפיסות פדגוגיות רחבות, אך הדיון המפורש בהכרעות החשובות של מדיניות הצטמצם ועבר מצוות המורים לפורומים אחרים (אם היה שם מעולם בפועל). ביטויים לשינוי זה מצאתי הן בהנחיות הסתדרות המורים בנושא: "המועצה הפדגוגית דנה ומחליטה בבעיות החינוך וההוראה השוטפות והחשובות של בית הספר"<sup>2</sup> הן בלקסיקון החינוך המתאר את המועצות:

מוסד פורמלי שנבנה וחוזק על ידי מערכת החינוך, ועיקרו – מפגש של כל אנשי הצוות החינוכי במקום. במקורו התייחס למפגש קבוע של כל המורים בבית הספר, בראשות המנהל [...] בבתי ספר רבים יוחד המושג לאספות הנערכות מדי שליש או סמסטר, ובהן דנים בהישגיו של כל תלמיד במשך התקופה (קשתי ואחרים, 1997, עמ' 258).

ישיבות שמטרתן המוצהרת היא מיון תלמידים כמעט שאינן נזכרות במחקר. בהקשר הישראלי, תובל (2013) מביאה ובוחנת עדויות מישיבה פדגוגית יחידה. במאמרה תובל מתארת את הנעשה בישיבה הפדגוגית שהיא צפתה בה כמאבק בין שתי דרישות סותרות שהמורים עומדים לפנין: דרישה רשמית – להכיל את כל התלמידים, ודרישה מעשית – לרבד אותם. אף שישיבות דומות מתרחשות בכמה ארצות אחרות (בהן הולנד וצרפת; בארצות הברית מרב המיון נעשה בידי יועצי בית הספר), גם המחקר הבין-לאומי בנושא דל מאוד. מחקר יחיד שמצאתי ובו תיאור של ישיבות שהמורים עוסקים בהן באופן רשמי ומוצהר במיון של תלמידים רבים, הוא מחקרו של מייקל ורקויטן (Verkuuyten, 2000) שתיאר במפורט את המתרחש בישיבת מורים אחת בהולנד, בבית

<sup>2</sup> אתר הסתדרות המורים בישראל <http://www.itu.org.il/>

ספר ברוטרדם. ורקויטן מתמקד בהיבט אחד בישיבות – ההצדקות שמורים מציעים לכך שתלמידיהם נכשלו בבחינות.

## 2.2. אתנוגרפיה של מדיניות

המונח "מדיניות" (policy) מבטא תכנית פעולה כללית בשדה או מצב עניינים רצוי בשדה מסוים (כלכלה, יחסי חוץ). המונח הלך ותפס אחיזה בשיח של מוסדות שלטון ושל ארגונים. הוא בולט באופן שהם מציגים את עצמם, מגדירים את מטרותיהם ומצדיקים את קיומם (Shore & Wright, 1997) מפני שהוא מאפשר להם להציג את מדיניותם כטבעית וכרציונלית (Wedel, Shore, 2005; Feldman, & Lathrop, 2005). המדיניות משנה ומעצבת ללא הפסק את המחשבה ואת התפיסה העצמית של אלה הכפופים לה ושל אלה המייצרים אותה (על פי רוב הכפופים משתתפים בייצור), וממסגרת באופנים ייחודיים את האופן שאלה מדברים, מקשיבים, עובדים, מרגישים, מתנהגים ומעריכים (Ball, 2015).

במובנים רבים, האנתרופולוגיה עסקה במדיניות ציבורית עוד מראשיתה. כדי להבין את החברה ואת התרבות, אתנוגרפים עוסקים במוסדות ובכוח, באידאולוגיה, בשפה ובשיח, בפוליטיקה, בתרבות, באתניות ובזהות וביחסי הגומלין שבין הגלובלי למקומי (Wedel et al., 2005). כמו כן, חקר הסובייקטים שחברה עוזרת לייצר חושף לפני החוקרים שינויים בפרקטיקות של המדינה ושל החברה ואת תפקידיהן (Trouillot, 2001; Wedel et al., 2005). אף על פי כן, העיסוק של אתנוגרפים במדיניות התחדד רק במאה העשרים,<sup>3</sup> כשכמה מהם החלו לחקור "מדיניות ציבורית". חוקרים אלו הסיטו את הזרקור ממושאי המדיניות העניים והמסכנים למוסדות ולארגונים הבירוקרטיים המעצבים את חייהם כדי להביא לשינוי חברתי (Baba, 2000). נדר (Nader, 1972), למשל, הציעה לאנתרופולוגים כבר בשנות השבעים של המאה הקודמת, לבחון את קבוצות השוליים בגטאות העירוניים בארצות הברית דרך חקר חברות ביטוח המסרבות לבטח אותם, בנקים המסרבים לתת להם אשראי, עברייני צווארון לבן המרוויחים מפשעיהם ונבחרי ציבור המתעלמים מצרכיהם.

לפי תפיסה זו, הארגון והמדיניות שהוא בוחר אינם ניטרליים אלא משקפים יחסים (בעיקר יחסי כוח) בין פרטים ובין קבוצות ומשרתים צרכים ואינטרסים של אנשים ושל קבוצות מסוימות ופוגעים באחרות (Ball, 1987; Shore & Wright, 1997). שאיפותיהם החדשות של האנתרופולוגים של מדיניות לא היו אפוא מדעיות גרידא. הם פעלו להסיר את מעטה הניטרליות מפעולת המדיניות ולחשוף את מהותה הפוליטית (Wedel et al., 2005). זאת ועוד, החוקרים ביקרו את קשריה הקולוניאליסטיים של האנתרופולוגיה הממוסדת ואת ניסיונם של אנתרופולוגים להציג את עבודתם כמדעית ולהסוות את הקשריה הפוליטיים והחברתיים (Fisher, 2003). בו בזמן הם ביקרו את לימודי המדיניות (policy studies) על כך שהם נוטים לראות במדיניות הליך לוגי, נקי ורציונלי, הנע באופן שיטתי ולינארי מרעיון לעיצוב, להוצאה לפועל ולהערכה (Ball, 2015; Stone, 2003).

<sup>3</sup> נדר מציינת את מחקריהם החלוציים של אמורי (Amory, 1947) ושל בלצל (Baltzell, 1964) כעבודות יחידות שהקדימו את זמנן בעיסוק באנתרופולוגיה של בעלי הכוח, אף על פי שהחוקרים לא ראו בעצמם אנתרופולוגים.

1988). גם חוקרים מתחום החינוך לא איחרו לזהות את התרומה האפשרית של ענף זה, בייחוד אל מול ניסיונות גוברים להחיל מדיניות חינוכית רחבה על אוכלוסיות שונות אותה הם ביקשו לבחון ולבקר.

### 2.2.1. מדיניות בבתי ספר ואתנוגרפיה של מדיניות בית ספרית

חוקרים העוסקים באנתרופולוגיה של מדיניות חינוכית מבקשים להבין כיצד שחקנים מוסדיים ברמות השונות מבינים, מפרשים ומשנים מדיניות חינוכית. הגישה מבקשת לייצר את הבנות אלה על ידי חקר מדוקדק של מקרים פרטיים והשוואה בין שדות שונים באמצעות שיטות מחקר משולבות – תצפית משתתפת, ראיונות, ניתוח של חומר ארכיוני, ניתוחים סטטיסטיים וכלים אחרים (Dixon, Norman, & Kotner, 2009). האנתרופולוגים של מדיניות חינוכית מבינים את המדיניות כקבוצה של פרקטיקות חברתיות יומיומיות ומבקשים להבין אותה במקומות שהן מתבצעות – בתי הספר וכיתות הלימוד. את מדיניות זו הם בוחנים אל מול הצהרות מעצביה ואל מול מה שהם תופסים כהוגנות כלפי אוכלוסיות שונות, בעיקר חלשות (Sloan, 2007). הם מניחים כי האופן שהמדיניות מקבלת משמעות ויוצאת אל הפועל תלויה במידה רבה בתרבות המקומית ובהשקפותיהם של מושאייה. לפיכך, אנתרופולוגיה של מדיניות חינוכית מאפשרת לחבר תהליכים מקומיים למגמות לאומיות וגלובליות, לבקר את המדיניות ולהיות צדק ואי-צדק חינוכי וחברתי. אם כן, התחום אנתרופולוגיה של מדיניות חינוכית עוסק בהשפעות של מדיניות חינוכית על תרבות החינוך בשדות מקומיים ובהשפעות של תהליכים תרבותיים שונים על הוצאתן לפועל של מדיניות אלה (Dixon et al., 2009).

אף שהיקף העבודות האתנוגרפיות העוסקות בנעשה בבתי הספר ובבחינה של מדיניות חינוכית גדל במידה ניכרת בשנים האחרונות, אין זו מגמה חדשה. עוד בשנות החמישים של המאה העשרים הצביע ספינדלר (Spindler, 1955) על כך שארגז הכלים האנתרופולוגי בכלל והגישה האתנוגרפית בפרט יכולים להעלות תרומה של ממש להבנה חדשה של הנעשה בתחום החינוך. ארגז כלים זה התגלה כיעיל במיוחד כאשר אנתרופולוגים הלכו והעמיקו בחקר המדיניות החינוכית בבתי הספר ומחוץ להם. בהתאם למגמות האתנוגרפיה של מדיניות שהצבעתי עליהן קודם לכן, ביקשו גם האנתרופולוגים של מדיניות חינוכית להעביר את תשומת הלב מהחלטות המדיניות שמקבלים בכירים במסדרונות הממשל אל פעולות המורים ואל הנעשה בכיתות ובבתי הספר. הם ביקשו להבין את המדיניות החינוכית כתהליך של משא ומתן ושל קביעת משמעויות הדורש שפרטים וקבוצות יגדירו ויגדירו מחדש מהם תוצרים חינוכיים בעלי ערך ויקבלו החלטות על הקצאה ושימוש במשאבים חינוכיים (Sutton & Levinson, 2001). לכן, אתנוגרפים של מדיניות חינוכית אינם מסתפקים בבחינת "מה" קורה אלא בוחנים גם את ה"איך" ואת ה"מדוע". בחינת המדיניות בהקשריה ההיסטוריים והפוליטיים מסייעת להם ולהן להציע תובנות בנוגע לתפקידים החברתיים והתרבותיים של המדיניות ושל מתנגדיה (Dixon et al., 2009).

לכל מוסד יש מדיניות רשמית ומדיניות בפועל. לעתים השתיים סותרות זו את זו, ואף על פי כן, המוסד יכול לקדם בו בזמן את שתיהן (Sutton & Levinson, 2001). למשל, מורים בארצות הברית מעריכים תלמידים הערכות חסר על בסיס גזע או על בסיס מעמד כלכלי אף שהאידיאל האמריקני וההנחיות הרשמיות קוראים להעניק שוויון הזדמנויות לכול ומייחסים למורים "עיוורון צבעים"

(Pollack, 2012; ראו גם Verkuysten, 2000). בבתי הספר בישראל המדיניות המוצהרת מייעדת את בית הספר לענות על מגוון הצרכים של כל הילדים ולהציע לכולם הזדמנות חינוכית (תובל, 2013), אך בפועל רווחים בהם עקרונות ותפיסות נאו-ליברליים (דגן-בוזגלו, 2010), והתלמידים ממוינים בהם על פי מעמד חברתי לקטגוריות שיש ביניהן ריבוד הייררכי (תובל, 2013). אנתרופולוגים של מדיניות חינוכית מבקשים לחשוף את שתי המדיניות (הרשמית וזו שבפועל), את הפערים ואת היחסים ביניהן.

הישיבות הפדגוגיות, כמו הפעולה החינוכית כולה, אינן מתקיימות בחלל חינוכי סטרילי. הן חלק ממדיניות בית ספרית וחינוכית רחבה הנובעת מהאידאולוגיות, מתפיסות העולם הדומיננטיות בחברה, באקדמיה ובשלטון (Rampton & Harris, 2010) ומפרשנות שמייחסים המורים בכל שדה למדיניות זו. כיוון שהמורים בישיבות מתבקשים להוציא אל הפועל מדיניות חינוכית רחבה (מיונם של התלמידים לקבוצות לימוד) באופן המשפיע רבות על עבודתם שלהם ועל תלמידיהם, זהו שדה מוצלח במיוחד לבחינת האופן שמדיניות חינוכית מפורשת, מאותגרת, משתנה ויוצאת אל הפועל. עוד, שדה זה מאפשר לזהות את הפערים שבין המדיניות הרשמית (זו המתבטאת בחוזרי מנכ"ל ובהנחיות שמעביר משרד החינוך למורים ולמנהלים) לזו המבוצעת בפועל.

בסוף המאה העשרים, כשהחלו להתבסס במחקר המגמות שהצבעתי עליהן בהקשר של אתנוגרפיה של מדיניות ובהקשר של אתנוגרפיה של מדיניות חינוכית, הלכה וגברה במערב השפעתן של שתי מגמות – הנאו-ליברליות והגלובליות, והשתיים היו למושא המחקר העיקרי של חוקרי מדיניות ציבורית (ראו לדוגמה: Trouillot, 2001; Smith, 1993; Devault, 2006) וחינוכית (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011). למעשה, מחקרים אלה ביקשו להבין כיצד "מסגרות-על" (master frames) ו"שיח-על" (meta discourse) חברתי מעצבים את המדיניות של מוסד ואת השיח בו (Devault, 2006), ובדרך כלל זיהו שיח-על נאו-ליברלי. האנתרופולוגיה של החינוך נמצאת, אם כן, בעמדה נוחה לחקור מתחים, שיתופי פעולה, התנגדויות, בניה מחדש ושינוי של מדיניות חינוכית שפרטים וקבוצות מפעילים במטרה לקדם את מטרותיהם (Dixon et al., 2009). את המתחים והכוחות יש להבין מתוך הקשריהם החברתיים וההיסטוריים, ובהם אדון מיד.

## 2.2.2. חקר מדיניות חינוכית בהקשר הניאו-ליברלי

אייזנהארט (Eisenhart, 2001) מדגישה שמדיניות חינוכית אינה דבר קבוע, תופעה שיש לתאר, כפי שעשו אנתרופולוגים מסורתיים. היא מעוצבת ומשתנה בלא הפסק, תמיד בהקשר של המציאות הסובבת אותה. לפיכך, אתנוגרפיה של מדיניות בית ספרית צריכה להיכתב בהקשרים ההיסטוריים, החברתיים והפוליטיים שמדיניות זו מוציאה אל הפועל (Dixon et al., 2009).

כיוון שכאמור, המחקר האתנוגרפי של מדיניות חינוכית צבר תאוצה לקראת סופה של המאה העשרים, בשנים שהתחזקו בהן מגמות נאו-ליברליות (בייחוד בארצות הברית ובבריטניה), היו מגמות אלו למושא המחקר העיקרי של רבים מהמחקרים בתחום. בול (Ball, 2015) מראה כיצד היה השיח הניאו-ליברלי של כלכלת השוק לשיח ההגמוני במערכת החינוך ומכנה אותו בשם "האורתודוקסיה החדשה". אורתודוקסיה זו, ובמרכזה רעיונות הפיקוח והמשמוע (על כך מיד), מעצבים מחדש את המוסדות והארגונים שהם מגיעים אליהם בצלמם ובדמותם. הם יוצרים קולוניזציה של ארגונים ולא נחים עד שהם כובשים שדה אחר שדה (Shore & Wright, 1999). אף

על פי שמוחלות רק מעט סנקציות כנגד המתנגדים למבדק או לשיח, הפחדה והיעדר דמיון מסקלים כל אפשרות לצמיחה של תפיסות חלופיות. הטוטליות של הנאו-ליברליות – טבעה, המבקש לחדור לכל חלק במציאות החברתית ולא להסתפק במתן הנחיות לפעולה, מחייב לחפש אחר השפעותיה לא רק בהנחיות הרשמיות אלא בפעולות היומיומיות של המציאות בבית הספר. מאפיינים אלו עשו אותה כר מתאים במיוחד למחקר האתנוגרפי המודרני.

אולם רעיונות ניאו ליברליים אינם מהווים רק עול הנכפה על בתי הספר על ידי גורמים חיצוניים, מוסדות רבים מהם מאמצים אותם ברצון. כלכלת השוק מאפשרת לבתי הספר לקבל "פתרונות קסם" במציאות של אי-ודאות קשה. היא מייצרת נוסחה פשוטה ומושכת הקושרת בין חיזוק נורמות השוק במערכת החינוך לעלייה בהישגים החינוכיים ולחיזוק יכולתה של המדינה לעמוד בתחרות בין-לאומית. עוד, הכפפת מערכת החינוך לעקרונות השוק נתפסת כפעולה "ללא מגע אדם" – "התערבות לא מתערבת", המרחיקה את מבצע הרפורמה מאחריות לתוצאותיה (Ball, 2015). כמו כן, הפעולה הפוליטית מופשטת מהשיח הפוליטי ומוצגת כ"ניטרלית" וכ"מדעית", וכך מבטלת התנגדויות (Shore & Wright, 1999).

חדירתו של שיח השוק למערכת החינוך משנה אותה באופנים רבים. הוא מחזק את הקשר בין למידה ותעסוקה, פרודוקטיביות וייצור, ומעריך בהתאם את ביצועי התלמידים; הוא מחזק את מעורבות הקהילה בחינוך ואת יכולתה להפעיל לחץ על בית הספר (בעיקר באמצעות הרחבת אפשרויות הבחירה של ההורים); הוא הופך חלק גדול מפעולות בית הספר לפעולות שיווקיות, מצמצם את הוצאות המדינה לצורכי שליטה על מוסדות החינוך ובד בבד מחזק את שליטת המדינה בתכניות הלימוד (Ball, 2015); הוא יוצר קטגוריזציה ברורה של תפקידים בבית הספר ומחזק את התחרות האישית בין המורים (Shore & Wright, 1999).

מחקרים שבחנו מדיניות חינוכית זיהו ביטויים בולטים לחדירתם של דפוסים נאו-ליברליים למערכת החינוך בבריטניה משנות השמונים של המאה העשרים. בתקופה זו חדלו ממשלות חבר העמים הבריטי מלנסות להתמודד עם חוסר השוויון בחינוך על ידי סיוע לבתי הספר חלשים וניסו לייעל את עבודת בית הספר על ידי הנחלה של נורמות ניהול עסקי ודרישה מהמורים לדין וחשבון מתמיד לה ולסוכניה (Thrupp, 2009). יש לציין שהיה פרדוקס בין ההצדקה הנאו-ליברלית של הרפורמות ושאיפתן כביכול להכפיף את מערכת החינוך לכוחות השוק לפיקוח ההולך וגובר של המדינה על בתי הספר לירידה בעצמאות המורים (Aldrich, 1995). ב-1997 עלתה מפלגת הלייבור לשלטון והצהירה שברצונה לשוב ולחזק את מעמד המורים (Lefstein & Snell, 2011). היא אמנם הניחה על שולחן הדיונים לראשונה את הצורך לעסוק באי-השוויון שיצרה ההפרטה המואצת, אך המשיכה לטפח את טבלאות ההשוואה בין בתי הספר והעמיקה את הסטנדרטיזציה (Gillborn & Youdell, 1999). בעקבות מגמות אלה כתבו כמה חוקרים מחקרים חשובים בתחום, למשל שור ורייט (Shore & Wright, 1999) על החינוך הגבוה בבריטניה; גילבורן ויודל (Gillborn & Youdell, 1999) כתבו על השפעות השינויים הפוליטיים בבריטניה וכלכלת הציונים הגבוהים על מערכת החינוך העל-יסודית בבריטניה; תראפ (Thrupp, 1998) כתב על השפעות הפיקוח הגובר על מערכת החינוך בניו זילנד; ובול ואחרים (Ball et al., 2011) עסקו בהשפעות שיח המורים והטכנולוגיה על עבודת המורים בבריטניה.



המחקר האתנוגרפי של מדיניות חינוכית בארצות הברית צמח מעט מאוחר יותר. אמנם מחקרים ראשונים שהצביעו על הצורך לקשור תהליכים המתרחשים בבתי הספר למגמות חברתיות רחבות יותר הופיעו עוד בשנות החמישים של המאה העשרים (Spindler, 1955; Wronski, 1956), אולם השינוי החשוב בתחום התחולל כשהחלה הרפורמה החינוכית No Child Left Behind Act (NCLB), בשנת 2001. האנתרופולוגים ניצלו את ההזדמנות לנתח ולהבין ארגון ועובדים במציאות של שינוי ארגוני ותפיסתי עמוק וכן לייצר הבנות והשוואות בנוגע לאופן בו מוסדות חינוכיים מתרבויות שונות מגיבים לניסיון ראשון בהיקפו לכפות עליהם מדיניות פדרלית. מחקרים אלה התמקדו בעיקר בהקשרים התרבותיים המעצבים את ההוצאה לפועל של עקרונות האחריותות אותן ביקשה התוכנית לקדם ובהשפעותיה התרבותיות, החברתיות, הארגוניות והחינוכיות של התוכנית על הנעשה בבתי הספר הנחקרים (ראו Bartlett, Frederick, Gulbrandsen, & Murillo, 2002; Koyama, 2011; Salinas & Reidel, 2007).

אשר לישראל, מספר האתנוגרפיות העוסקות בבתי ספר מצומצם יותר, אך אפשר לזהות שינוי בעבודות אלה לאורך השנים. אתנוגרפיות ותיקות יותר, כמו אלה של גורדון (1992א, 1992ב) סיפקו מבט (מרתק ועשיר אך) נטורליסטי על המתרחש בבתי הספר; עבודתה של קינן (1996) מספקת מבט מלמד וביקורתי על התרחשויות בבית הספר, אך אלה כמעט שאינן נקשרות לתהליכים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים הנמצאים מחוץ לו. עבודות מאוחרות יותר החלו לבחון את הנעשה בתוך בית הספר בהקשרים חברתיים רחבים. קרניאלי (2004) ליוותה חבורת נערים שדחו את בית הספר ונדחו על ידו והראתה את השפעותיה של מדיניות נאו-ליברלית על דחיקתם לשוליים; תובל (2013) הציעה ניתוח מצומצם יותר, אך קשרה את קבלת ההחלטות של המורים לתהליכים גלובליים של תחרות גוברת בין המוסדות; יפה מרקוביץ (2013) צפתה בשיעורי "אזרחות פעילה" בבית ספר תיכון המשרת אוכלוסייה מוחלשת והציעה תובנות בנוגע לתפקידה של הלאומיות בישראל בעידן של ריבוד מעמדי ושל פיצול אתני ותרבותי.

מחקרים אחרים מציגים את התהליכים החברתיים ההיסטוריים האחרונים שהביאו לחדירתם של דפוסים נאו-ליברליים של תחרותיות, יעילות וסטנדרטיזציה למערכת החינוך הישראלית. יוגב (1991) מציג את הרפורמה בחטיבות העליונות ואת העלאתו של גיל חינוך החובה ל-16 בסוף שנות השבעים של המאה העשרים כשינויים חשובים בתפקידו של בית הספר העיוני ובהשפעתו. גורמים פוליטיים לחצו להגדיל את ההטרונגניות בבתי הספר והאוניברסיטאות, ההורים והתלמידים לחצו להרחיב את אפשרויות הבחירה וההתמחות של התלמידים, ולחצים אלו עיצבו מחדש את מבנה בתי הספר העיוניים בישראל (איילון, 2000). תהליכים אלו יצרו הסללה בתוך בתי הספר העיוניים (ליבנה, 2016). סבירסקי ודגן-בוזגלו (2009) רואים בתכנית הייצוב הכלכלית של 1985 את קו פרשת המים בהשתלטותה של התפיסה הכלכלית הנאו-ליברלית על המדיניות הציבורית בכלל ועל מערכת החינוך בפרט. תקציבו של משרד החינוך קוצץ, ננטשו יוזמות חינוכיות רחבות היקף, האחריות הניהולית עברה לרשויות המקומיות, גדל החינוך האפור, נפתחו אזורי הרישום, נפתחו בתי ספר פרטיים מתבדלים והאחריות הכללית בוזרה ממשרד החינוך (ראו גם Yemini & Gordon, 2017). לאלו יש להוסיף הפרטה ניכרת של תחומי אחריות שהיו בעבר באחריות המשרד, ירידה באמון הציבור במערכת החינוך, במורים ובמחנכים (ויגודה-גדות ומזרחי, 2012) ושינויים בדרכי הערכת האיכות של בתי הספר (Yemini & Gordon, 2017). עם הזמן האיץ פרסום התוצאות של המבחנים הבין-לאומיים בישראל את ההכפפה של מערכת החינוך להיגיון של המערכת הגלובלית ( Feniger, )

(Israeli, & Yehuda, 2015; Feniger et al., 2012). כישלונם של תלמידי ישראל במבחנים בין-לאומיים הוצג כ"אסון" ועורר תחושת "הלם", ומשרד החינוך השתמש בו לקידום רפורמות שנועדו לחזק את שליטתו בבתי הספר, להגדיל את מספר המבחנים הסטנדרטיים, את תדירותם ואת השפעתם ולהנחיל את ההיגיון הכלכלי הגלובלי על מערכת החינוך. תופעות אלו קיבלו משנה תוקף בתקופת כהונתה של לימור לבנת כשרת החינוך, ובייחוד עם כינונו של "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל" בראשות איש העסקים שלמה דוברת בשנת 2003 – "ועדת דוברת" (Feniger et al., 2012). כך נוצר מצב פרדוקסלי – מצד אחד, בשם הליברליות, הופרטו חלקים נרחבים מעבודת משרד החינוך והועברו לגופים אחרים. מן הצד האחר, בשם אותם ערכים – תחרות חופשית וגיוון תרבותי – הוכפפו מערכות החינוך לאמות מידה נוקשות וגבר המעקב אחר פעולותיהם באמצעות צעדי משמוע.

### 2.2.3. מנגנוני משמוע

לשליטה במנגנוני המיון והסיווג יש חשיבות רבה להשגת שליטה באוכלוסייה (אנדרסון, 1999/1936) ולשימורה – תלמיד אינו נחשב מוגבל או לקוי למידה בלא מנגנונים ביורוקרטיים המגדירים אותו ככזה (Hjerne & Saljo, 2004; Mehan, 1996; Mehan, Hertweck, & Meihls, 1986). השיח מאפשר ליצור קטגוריות מורכבות כמו מיהו "תלמיד טוב" או מיהו "לקוי למידה" ולפשט אותן כדי שהמורה יוכל לכלול בהן סובייקטים מורכבים (תלמידים) (Pollack, 2012). לפיכך, ניתן לראות במנגנוני המיון והסיווג מנגנונים של שליטה ומשמוע.

את האופן בו המודרנה יוצרת וכופה מנגנונים של שליטה על מושאיה חשף ותיאר הפילוסוף הצרפתי מישל פוקו. פוקו (וממשיכיו הרבים) הראו כי כדי לעצב את הסובייקטים, המוסדות מקדמים קטגוריות של מומחים ואלו מפתחים את הידע המקצועי הנדרש ואת המערכת הנורמטיבית הנגזרת ממנו – ארגונים, טפסים, נהלים, טקסים וטכנולוגיות (פוקו, 2008; Shore & Wright, 1999). חשיבותם של הטפסים, התוכנות והמבנים נובעת מכך שהשיח אינו דבר קבוע. הוא מייצר יחסי כוח אך הוא גם תולדה שלהם; הוא מבנה אינטראקציות ונבנה על ידן; הוא משתנה ומתעצב באופן מתמיד; שיחים אחרים ופרטים מאתגרים אותו והוא מגיב אליהם. הטפסים, התוכנות והמבנים מאפשרים לחזק את השליטה על השיח, לעצב אותו ולהגן עליו במידת מה מפני שינויים. פוקו הראה כי כך פועלים טבלת הזמנים (time table) והמנגנון הפנאופטיקוני (panopticon system) (Foucault, 1977), וחוקרי חינוך הראו בהשפעתו כי כך גם פועלים טבלת הליגה (league table) הנהוגה בבתי הספר בבריטניה (Gillborn & Youdell, 1999; Shore & Wright, 1999), טופסי הפסיכולוגים (Mehan et al., 1986) ו"כלכלת הציונים" (A-to-C) (Gillborn & Youdell, 1999) (economy). כל אלו משפיעים עמוקות על הדרכים שמורים מבקשים לקדם בהן את התלמידים ולסייע להם, ובפרט על האופן שהם ממיינים ומסווגים אותם.

כלי שליטה חשוב אחר המשמש בהקשר הנאו-ליברלי הוא "תרבות הפיקוח" (audit culture). כביכול כלי זה מייצג תפיסות דמוקרטיות ליברליות, כגון אחריותיות, ביקורת עצמית וקביעה של אמות מידה אישיות, אולם בחינה מדוקדקת של יישומו בשטח חושף שאין הוא מסתפק בפיקוח על איכות הביצוע אלא הוא פועל להבניית הגדרות של איכות ביצוע, ובכללן שינוי של פרקטיקות

ארגוניות ושל האופן שהחינוך מוצא אל הפועל, אימוץ של עקרונות מוסריים, אתיים וחברתיים, מיון סיווג ותיוג הפרטים והמציאות החברתית, ועיצוב מחדש של משמעותם של מונחי יסוד, כמו מהו חינוך, מהו מחנך ומהו תלמיד (Shore & Wright, 1999). טבע היחסים שמתעצב ונוצר על ידי תרבות הפיקוח הוא היררכי ופטרנליסטי - יחסים של כוח בין שופט ונצפה. הנצפה נראה אך לא רואה הוא אובייקט של אינפורמציה ולא סובייקט לתקשורת. שור ורייט מדגימים את המושג באמצעות בחינת תגובתן של האוניברסיטאות בבריטניה לדרישות הפיקוח של ה (Teaching Quality) TQA (Assessment). למרות ההתבטאויות הציניות כלפי חוץ, באוניברסיטאות הפנימו את הדרישות והתאימו עצמן לדרישות הפיקוח. פרסומן הפומבי של "טבלאות הליגה" המציינות את הישגיו של כל מוסד ומחלקה, לא מאפשרות למוסדות לחמוק מהתאמתם לדרישות הפיקוח שכן הדבר יביא לירידתם בטבלאות ולפגיעה בהכנסותיהם. כך הלכו והתרבו במוסדות השונים גופים ובירוקרטים שמטרתם היא שיפור דירוגו של המוסד (ולאו דווקא שיפור ביצועיו) והמפוקחים היו למפקחים של עצמם (שם). לפסטיין (Lefstein, 2012) מסכם כי כדי להשתמר, הפיקוח אינו צריך להיות יעיל או אפילו הוגן אלא רק להציג תמונה של אחריותיות חינוכית כלפי הציבור הרחב.

כך הלכו והתרבו מוסדות וגופים השופטים ומעריכים את בתי הספר, מדידה והערכה היה למקצוע מבוקש ומוסדות חינוך מזמינים הערכות אלה גם ללא דרישות חיצוניות. בתהליך השיפוט כל פרט הופך ל"מקרה" או ל"תיק" (case) – אובייקט. הפרט נשפט, נמדד ומושווה לאחרים, ולאחר מכן מאומן, מתוקן, מסווג, מנורמל ומודר. בספרו, **הולדת הקליניקה**, מציג פוקו את האופן שפקידי רפואה מתאימים לכל חולה טיפול מושלם על סמך מלוא המידע האובייקטיבי המוצג בתיקו האישי (פוקו, 2008). את אותו תהליך עוברים התלמידים (שלא בנוכחותם) בשיבות הפדגוגיות – נבנה בעבורם תיק "אישי" (ממשי או מטפורי), והם נמדדים ונבדקים אל מול אחר "נורמלי" (ראו אצל: Berenst & Mazeland, 2008; Verkuyten, 2000). גם בתי הספר והמורים נמדדים ונשפטים באופן תמידי על ידי משרד החינוך, ההורים והתלמידים עצמם (Ball & Bowe, 1991; Feniger, 1999; Livneh, & Yogev, 2012; Gillborn & Youdell, 1999). הכפפת מערכת החינוך לעקרונות השוק מפשיטה את הפעולה הפוליטית מהשיח הפוליטי, מציגה אותה כ"ניטרלית" ו"מדעית", וכך מקשה להתנגד (Shore & Wright, 1999). השיח הנאו-ליברלי הפך הגמוני כל כך בשדה החינוך עד שגם גופים המבקרים את חדירתו לשדה זה ומתנגדים לה משתמשים בסטנדרטיזציה ובנתונים ה"אובייקטיביים" שהיא מייצרת כדי להוכיח את טענותיהם בדבר אי-שוויון בחינוך (למשל סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009).

ביטויים אלה של משמעות מחלחלים לפרקטיקות החינוכיות היומיומיות: מנהלי בתי הספר, המפקחים או המדריכים המחוזיים (שנתונים בעצמם לפיקוח מתמיד) מרבים למדוד את המורים, מחייבים אותם למלא טפסים, ללמד את כל החומר ולעמוד באמות מידה חיצוניות שקובע משרד החינוך (אופלטקה, 2012), בין המורים מתקיימים תחרות מתמדת ומאבקים על היוקרה של מקצועות הלימוד (קינן, 1996). ארגונים פרטיים בעלי אינטרסים כלכליים קיבלו דריסת רגל במערכות החינוך והחלו לשנות אותן מבפנים, בתוך שהם קידמו את הנורמות ניהוליות, תחרותיות ויעילות (דגן-בוזגלו, 2010).

המבחנים המשווים הלאומיים והבינלאומיים שהלכו והתרבו עם השנים, מהווים גם הם כלי חשוב לפיקוח שליטה ומשמעות של התלמידים כמו גם של המורים. כיוון שתוצאות המבחנים

הלאומיים והמבחנים הבין-לאומיים נתפסו כמנבאות את עתיד האומה (Feniger et al., 2012), ביצועי התלמידים התפרסמו לציבור הרחב (כוג'הינוף, 14 באוגוסט, 2017; משרד החינוך, 2017; Feniger et al., 2015; Lefstein, 2012; Shore & Wright, 1999) בשם הערכים זכות הציבור לדעת והחשיבות שבקבלת החלטות על בסיס מידע אמפירי רחב (Yemini & Gordon, 2017). הדרישה הבלתי פוסקת שהופנתה כלפי המורים להעלות את הישגי תלמידיהם בבחינות הבגרות והפגיעה באוטונומיה שלהם לפעול על פי אמונתם עוררו בהם תסכול (אופלטקה, 2012).

כיוון שלרמת הלימוד מיוחסת חשיבות רבה, פרסום תוצאות המבחנים המשווים מחזק את התחרות בין מוסדות הלימוד ואת הלחץ המופעל על מורים ותלמידים. הדבר נכון הן למבחנים הרי גורל (high stakes), אשר לתוצאותיהם השפעה על תקציב בית הספר או על עתידו (למשל מבחני OFSTED באנגליה או מבחנים במסגרת רפורמת No Child Left Behind בארצות הברית) הן למבחנים בסיכון נמוך (low stakes), שתוצאותיהם נועדו באופן רשמי לאפשר לבית ספר לבחון את עבודתו ולשפר את פעולותיו (מבחן המיצ"ב בישראל) (Feniger et al., 2015). פניגר ואחרים תולים זאת ב"כוחם של המספרים" – הציון המספרי הניתן לכל בית ספר ולכל תלמיד וההשוואה בין בתי הספר והתלמידים על בסיס הציונים מפשטים את התקשורת ויוצרים שפה בהירה, וכך מקלים על גורמים בבית הספר ומחוץ לו לפקח על עבודת החינוך המורכבת ועל פעולות המורים (Feniger et al., 2015). נבו (2009) רואה בכך ביטוי לתרבות כוחנית המאופיינת בחיפוש אחר פתרון מהיר, שטחי וזול לבעיות. פתרון כזה מאפשר לפוליטיקאים, שזמנם קצוב, להציג הישגים לציבור. ואולם, אלה מביאים לכך שכל פעולה של בית הספר, של המנהל, של המורים ושל התלמידים נשפטת על פי תרומתה להישגי התלמידים במבחנים סטנדרטיים (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; Gillborn & Youdell, 2009). כל אלו הגבירו גם את מעורבות הקהילה בחינוך ואת יכולתה של הקהילה ללחוץ על בית הספר (בייחוד באמצעות הגדלת מספר החלופות העומדות לרשות ההורים המאפשרת להם לייצר בבית הספר סגרגציה לא רשמית), ובתי ספר נאלצים להרבות בפעולות שיווק (Kenway, Bigum, & Fitzclarence, 1993). תחרות זו מוסרת ממהותה הפוליטית ומוצגת בשפה ניטרלית מדעית, וכך נמנע ממוסדות הלימוד לבחור לא להשתתף במרוץ הטבלאות (Shore & Wright, 1999).

השפעה אחרת של המבחנים המשווים ושל פרסום התוצאות, השפעה החשובה במיוחד לענייני של מחקר זה, היא שמיון התלמידים לקבוצות לימוד נפרדות על פי יכולות משוערות היה לאמצעי עיקרי להצלחה במרוץ. המיון מוצג כמעט תמיד כפעולה פרגמטית, לא אידאולוגית – "פרקטיקה טבעית" (practical circumstances), הנמצאת מעבר להישג ידם של המשתתפים, ולכן איש מהם אינו אחראי לה (Mehan et al., 1986; וראו גם LeTendre, 1996). גם כאשר המורים רואים בעייתיות בפעולת המיון ומציינים שבמצב אידילי הם היו מעדיפים כיתות מעורבות, הם מסבירים שהמיון הוא פתרון לקושי ללמד בהיעדר משאבים מספיקים (Gillborn & Youdell, 2009). כך הצליח הנאו-ליברליזם לשלב בבתי הספר בין שני עקרונות ולארגן סביבם את המציאות: (א) הרחבת הבחירה של התלמידים וההורים בין בתי הספר ובתוכם (איילון, 2000; יוגב, 1991; לנג ורובינשטיין, 2003). עקרון זה מאפשר להורים ולתלמידים, בעיקר מקבוצות חברתיות הגמוניות, לבדל עצמם מתלמידים מקבוצות השוליים; (ב) מיון מתמיד של התלמידים לקבוצות ולקטגוריות חינוכיות שונות, רשמיות ושאינן רשמיות (קרניאלי, 2004; תובל, 2013; Gamoran, 2010). בתי

הספר מפרידים בין שתי הפרקטיקות ומאפשרים בחירה רבה לתלמידים הלומדים במסלולים העיוניים הגבוהים ובחירה סמלית ומצומצמת לתלמידים הלומדים במסלולים הנמוכים והמקצועיים. האמונה ביעילותו של המיון אינה דורשת הוכחות – כל כישלון במיון מביא למסקנה שיש להקדים למיין את התלמידים בגיל צעיר יותר או להעמיק את המיון. רעיונות השוק מיתרגמים לבתי הספר באמצעות פרקטיקות הנכללות במונח "כלכלת הציונים" (גם "כלכלת ההישגים הגבוהים", A to C Economy, ראו Gillborn & Youdell, 2009); התפתחות של הערכים מקסום הישגים ותחרות; התייחסות לאדם ולכל מה שקשור אליו כסחורה; יצירת מדדים להשוואה בין סחורות; נטייה לחזק את הפעילות הכלכלית (Deutsch, 1975). המבחנים הבין-לאומיים המשווים מקבלים חשיפה תקשורתית רחבה מפני שהציבור והרשויות רואים בהם דרך מהימנה לבחון את תפקודן של מערכות המדינה בתחומים שונים (Dixon et al., 2013). לפיכך הקימו מדינות שונות מערכות לשיפור מקומה של המדינה במבחנים אלו (Feniger et al., 2012), וכעת כמעט כל המובנים של חיי בית הספר מוערכים מחדש על פי תרומתם האפשרית להעלאת שיעור התלמידים העוברים בהצלחה את המבחנים הללו (Gillborn & Youdell, 2009). כך בישראל, החל משנת 2015 זכאים בתי הספר והמורים לתוספות שכר בין היתר בהתאם להצלחת תלמידיהם במבחנים המשווים (משרד החינוך, תשע"ד-2014). במציאות זו, הישגי התלמידים נתפסים כ"סחורה" שהמערכת צריכה לספק ל"צרכניה" – ההורים והתלמידים (Rizvi & Lingard, 2010) כאשר הצלחה בסיפוק הסחורה יכולה להוביל לעיתים (כפי שמתרחש כאמור בישראל בשנים האחרונות) לרווח חומרי מידי לבית הספר ולמורים. כדי לעמוד בדרישה זו – להעביר כמה שיותר תלמידים את מבחני הסיום באמצעות משאבים מצומצמים – על המערכת להשתמש במשאבים באופן זהיר ומחושב. למשל, היא משקיעה משאבים בתלמידים שיש סיכוי להביאם להצלחה במבחני הסיום ומוותרת על אלה שמשאבי בית הספר לא יאפשרו להם לעבור את המבחנים. בהשאלה מתחום רפואת החירום, גילבורן ויודל מכנים זאת "טריאז' חינוכי". חלק ניכר ממאמץ המערכת נתון אפוא לניסיון לזהות אילו תלמידים יוכלו לנצל היטב את משאבי המערכת ולהצליח במבחנים (Gillborn & Youdell, 2009). לשם כך, צוות בית הספר מנסה למדוד באמצעות מבחנים, ובייחוד באמצעות מבחנים סטנדרטיים, את "יכולתו של התלמיד" – יכולת הנתפסת כבת-מדידה וכקבועה – תלמיד לעולם אינו יכול לעבור את גבול יכולתו (Gillborn & Youdell, 2009). מחנכים נממדים על מידת ההצלחה שלהם למדוד את יכולות התלמידים במהירות ולנתבם למסלולים המתאימים להם (תובל, 2013). אם כן, איש חינוך טוב הוא (בין היתר) מסווג וממיין טוב. על האופן בו פעולות המיון והסיווג נעשות ועל השפעותיהן, בסעיף הבא.

## 2.3. סיווג, מיון והסללה

### 2.3.1. סיווג תלמידים

מאז המאה השמונה עשרה הגבירו שינויים פוליטיים, רעיוניים וכלכליים את כוחו של "שיח המומחים" לקיים שיח בעל מבנה מדעי על הפרט ולהכריע בתהליכים של קבלת החלטות בתחומים הולכים ומתרחבים של החיים (פוקו, 2008). מומחים כאלה הם, למשל, רופאים (פוקו, 2008), עורכי דין (Goodwin, 1994) ופסיכולוגים (Mehan, 1996), שבכוחם להשתמש בשפה ובמונחים

מקצועיים ייחודיים, שאינם נהירים לכל אדם הגיוני ומשכיל (Jackson, 1990),<sup>4</sup> וכך לפטור את עצמם מהחובה להצדיק את טענותיהם. במאמרו החשוב של מיהן (Mehan, 1996) הפסיכולוגית מקדמת בישיבה עם המורים שיח שאפשר לזהות בו מאפיינים של השיח הנאו-ליברלי: אמונה בכוחו של המדע לפתור בעיות חברתיות ואישיות מורכבות, אמונה בכוחם של מבחנים אמפיריים (כגון האבחון הפסיכולוגי) לאבחן באופן אובייקטיבי פרט או מוסד ודחייה מוחלטת של השקפות עולם חלופיות על המציאות. בעידן הנאו-ליברלי שיח המומחים בתחום החינוך מבקש אפוא לקדם שיח חינוכי מדעי, שקוף ואובייקטיבי כביכול ולהגביר את הפיקוח על הנעשה במערכת בדרכים שונות. בין השאר נקבעו ברחבי העולם מבחנים סטנדרטיים כדי להעמיד את מוסדות הלימוד, המורים והתלמידים זה מול זה ולהשוות ביניהם ובישראל הופצו במערכת החינוך תוכנות לניהול הלמידה כדי לאפשר למורים ולהורים לעקוב באופן מתמיד אחר תפקוד התלמידים ולהורים ולתלמידים לעקוב אחר החלטות ופעולות המורים.

אמנם שיח המומחים נותן לאלה כוח והשפעה רבה על פעולת התיוג והסיווג, אולם לא פעם מורים מסרבים לשתף פעולה עם "שיח מומחים" אקדמי (Lefstein & Snell, 2011). בכל מקום עבודה, מערכת הסיווג נוצרת ומתוחזקת בתהליכים ממושכים, באינטראקציות בין השותפים (Seidel Horn, 2005). זאת ועוד, כיוון שהתנהגותו של תלמיד אינה עקבית בכל השיעורים (ולעתים אף באותו שיעור עצמו), לעתים מורים ובעלי תפקידים חינוכיים אחרים נאבקים זה בזה בשאלה איזה סיווג מתאים לו. מטבע הדברים, אינטראקציות אלה כוללות הסכמות ואי-הסכמות, בריתות ומאבקים.

המחקר מבחין בין פעולת המיון (sorting), פעולה המתרכזת בחלוקה גשמית של התלמידים לכיתות, ובין פעולת הסיווג (classification) או התיוג הלשוני (lexical label), פעולה אנושית שמיועדת לחסוך באנרגיה (התאמת תג קצר ומוכר לאובייקט מורכב) ומסייעת להפוך את הלא מוכר למוכר (ראו בהרחבה בפרק 5, "הקטלוג - סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד"). כמעט כל המחקרים העוסקים בהסללה אינם עוסקים ישירות בסיווג התלמידים אף שהוא והמיון שזורים זה בזה – כדי למיין, כל בית ספר נדרש להמציא קטגוריות למיון (תנאי קבלה למגמות לימוד, למשל) ולהתאים כל קטגוריה לתלמיד (אילו סוגי תלמידים מתאימים לאותה מגמה, למשל). התלמידים מסווגים אפוא לקטגוריות כדי שהמערכת תצליח לבצע את משימותיה (Georgiou, 2008). יש לציין: הסיווג בהכרח מפשט בעיות מורכבות, מגביל את יכולת התיאור של המורים, מצמצם את מנעד הפתרונות האפשריים ובאופן כללי מגביל את האפשרות להבין את המצב, מפני שהממין נדרש "לבחור" קטגוריות רלוונטיות לדיון מתוך מספר רב של קטגוריות המתאימות לתלמיד (Wortham, 2004). בנוסף, הוא גם מאפשר למורים להשתמש בסל פתרונות מוכר כדי להתמודד עם בעיות לא מוכרות.

הסיווג לעולם אינה נותרת בתחום ה"ייצוגי". הוא מרחיב או מגביל את ההזדמנויות הממשיות של האובייקטים שהמערכת דנה בהם (Mehan, 1996). לדוגמה, גודווין מראה כיצד עורכי דין הצליחו להביא מושבעים לאמץ מערכת קודים ותפיסה מקצועית ככלים להבנת אירוע, וכך הביאו לזיכוי מרשיהם, וכיצד במשפט חוזר הצליחה ההגנה להציע מערכת קודים והשקפה מקצועית

---

<sup>4</sup> יש לציין כי קינן מזהה שפה מקצועית של מורי בית הספר. היא מצאה כי מורי בית הספר משאילים מושגים מתורות החינוך, משנים אותם ומעניקים להם פרשנות מיוחדת שתאים לעבודתם ולהנחות היסוד שלהם בהוראה (קינן, 1996).

אחרת להבנת אותו אירוע, ובעקבות זאת גם להרשעה (Goodwin, 1994). בדומה לכך, בבתי ספר, כל תלמיד מסווג לקטגוריה מסוימת (Georgiou, 2008; Wortham, 2004), סיווג לו יש השפעות משמעותיות על ההזדמנויות החינוכיות הממשיות של התלמיד. אמונות המורים משפיעות על השיפוט המקצועי שלהם, ולפיכך גם על ההחלטות שהם מקבלים בנוגע לתלמידים (Fang, 1996), ובעקבות זאת על יחסם לתלמידים, על התפיסה העצמית של התלמידים ועל הישגיהם בלימודים (Georgiou, 2008). עוד, ומרכזי לעבודה זו, הסיווג משפיע על ההזדמנויות הניתנות לתלמיד בשל מסלול הלימודים אליו הוא ממוין, בכך יעסוק תת הפרק הבא.

### 2.3.2. מהי הסללה?

בתחילת המאה התשע עשרה למדו במערכת החינוך האמריקנית תלמידים ממגוון גילים ורמות יחד באמצעות ספרים שהביאו מבתיהם ובהנחייתו של מורה (Loveless, 1998). כשגדלו המוסדות, מורה אחד לא היה יכול ללמד את כל התלמידים. במשך השנים הלכה והתקבעה בבתי הספר חלוקה הייררכית לרמות הנבדלות זו מזו בתכנית הלימודים ובדרכי ההוראה (Loveless, 1998). ראשית מוינו התלמידים לקבוצות גיל. מיון זה תפס אחיזה, ובתי הספר ברחבי העולם ממיינים גם היום את התלמידים מיון שרירותי על פי שנתונים,<sup>5</sup> והתלמידים מתקדמים מדי שנה בשנה עם השנתון שהם שייכים אליו.<sup>6</sup> עם הזמן התמסדה גם חלוקה על פי אזורי מגורים. המדינה עודדה או חייבה את התלמידים ללמוד בבית הספר הקרוב לביתם. החלוקה המשיכה במיון של חירשים, עיוורים, נכים, יתומים, ולאחר מכן גם תלמידים מצטיינים, לבתי ספר נפרדים ולכיתות נפרדות. מיון זה התמקד בעיקר בקבוצות המתבלטות בתכונות מסוימות מכלל התלמידים (Chapman, 1988).

בתהליך ההטרוגניזציה של בתי הספר בארצות הברית אפשר לזהות כמה נקודות ציון. הראשונה היא התהליכים הדמוגרפיים שאירעו בארצות הברית בסוף המאה התשע עשרה ובתחילת המאה העשרים: ההגירה הגדולה מאירופה, העיור הגובר, החלת חוק חינוך חובה עד גיל 14 והדרישות הגוברות מבתי הספר להכין את התלמידים לעבודה בתעשייה המתפתחת הציבו בפני מנהלי בתי הספר אתגרים אדירים (Chapman, 1988). נקודת הציון השנייה היא פסק הדין בראון, (Brown v. Board of Education, 1954), שבו פסק בית המשפט הפדרלי העליון שהפרדה הגזעית שנהגה בבתי הספר בארצות הברית אינה חוקתית (Blank, 2006; Venzant Chambers, Shawn). נקודת ציון שלישית התרחשה באוקטובר 1957, אז שיגרה ברית המועצות את הלוויין ספוטניק 1 לחלל. אמריקנים רבים הזדעזעו מניצחון הסובייטים ב"מרוץ לחלל", ובעקבות זאת תכניות מצוינות החלו להיפתח בבתי הספר כסוג של הגנה לאומית מפני האיום הסובייטי (Walzer, 2008). כעשור לאחר מכן, מאמצע שנות השישים של המאה העשרים, התרחשו בארצות הברית שינויים חברתיים מרחיקי לכת, ובראשם מאבקה של התנועה לזכויות האזרח לשוויון חברתי. ההסללה הרשמית בוטלה בהדרגה, אך הניסיון לצמצם את הפערים החברתיים בבתי הספר נכשל (ליבנה, 2016). את המיון הרשמי, הדיכוטומי והגלוי החליף מיון לא

<sup>5</sup> במקרים יוצאי דופן במיוחד מאפשרים לתלמיד ללמוד בשנתון גבוה או נמוך מגילו הביולוגי (משרד החינוך, תשע"ב 2012א).

<sup>6</sup> מערכת החינוך האקדמית אינה ממיינת על פי גיל התלמיד אלא על פי תחומי העניין שלו ועל פי הישגיו במבחנים סטנדרטיים.

רשמי, סמוי ורב-ממדי, שתוצאותיו דומות (Lucas, 1999). אירוע אחר הראוי לציון הוא חקיקת החוק "אף ילד לא נשאר מאחור" ("No Child Left Behind Act") ב-2001. החוק נועד לאפשר לתלמידי ארצות הברית להתחרות בשוק הגלובלי, ולשם כך חייב לבחון את כל התלמידים בשורה של מבחנים סטנדרטיים, עודד תחרות בין בתי הספר, הטיל סנקציות על בתי ספר שרמת ההישגים של תלמידיהם מידרדרת ותגמל בתי ספר שתלמידיהם משפרים את הישגיהם (Downey, 2015; Feniger et al., 2012).

היום מרבית בתי הספר בארצות הברית ממיינים את התלמידים לפי רמתם. גם בין בתי הספר נותר ריבוד של ממש – כחמישה אחוזים מבתי הספר הציבוריים בארצות הברית מקצועיים, וכמעט במחצית מבתי הספר הנותרים יש מסלולים מקצועיים, אך מסלולים אלו כמעט שאינם קיימים כלל בבתי הספר הפרטיים. עוד – רוב בתי הספר המקצועיים והכיתות המקצועיות נמצאים בדרום המדינה (Venzant Chambers et al., 2009). להבדיל מארצות הברית ומאנגליה, שפרקטיקות המיון והסללת התלמידים מתחזקות בהן, ארצות אירופה, ובעיקר סקנדינביה, נסוגות מהן (Razer, Mittelberg, & Ayalon, 2018). וולצר טוען כי ביפן, מרב בתי הספר אינם מחלקים את התלמידים לרמות לימוד, ובתי הספר העושים כן נחשבים חלשים (Walzer, 2008), אולם לטנדרה (LeTendre, 1996) מצייר תמונה אחרת, ולפיה עיקר המיון ביפן נעשה עוד בחטיבות הביניים, והדבר יוצר תיכונים הומוגניים כביכול.

כיוון שהסללה (tracking), או מיון לרמות (ability grouping), היא נושא נחקר ביותר בסוציולוגיה של החינוך, יש ריבוי של הגדרות ושל גישות לנושא, והמונחים הסללה, הזרמה (streaming), מיון לרמות ובידול (differentiation) משמשים בערבוביה. על ההבחנות בין המונחים משפיעים מגוון היבטים, ובהם זהות החוקרים, היקף הבידול בין התלמידים, קשיחות ההייררכיה בין המיונים ומועד ביצוע המיון (Gamoran, 2010; Hallinan & Kubitschek, 1999).

במחקר זה אשתמש במונחים "הסללה" ו"מיון לרמות" לתיאור פעולה של מיון תלמידים לקבוצות מבניות על בסיס יכולות משוערות (Hallinan, 1994a; Venzant Chambers et al., 2002; Yonezawa, Wells, & Serna, 2009). להגדרה המקובלת הוספתי מיון על סמך תכונות משוערות. כפי שאראה בהמשך, בקבלת החלטות המיון שוקלים המורים בבית ספר לא רק את יכולותיהם הלימודיות של התלמידים. אופיים והתנהגותם (כפי שאלה נתפסים בעיני המורים) תופסים תפקיד חשוב במיון התלמידים – תפקיד שמחקרים קודמים לא הקדישו לו תשומת לב ראויה. את המונח האנגלי tracking נהוג לתרגם "הסללה". מונח זה נקשר בשיח האקדמי לתהליך לא ראוי, המנתב תלמידים משכבות חברתיות כלכליות נמוכות ומקבוצות מיעוט למסלולים אקדמיים נמוכים. בהמשך העבודה אשתמש בו בהקשרים אלו, ואילו בהקשרים אחרים ישמש המונח "מיון לרמות" – מונח טעון פחות.

### 2.3.3. ביקורת על ההסללה

מיון התלמידים לרמות הוא פרקטיקה מקובלת ונפוצה במערכות חינוך כדי להתמודד עם מספרם הרב של התלמידים וכדי לתת מענה לשונות הרבה ביניהם. החוקרים מסכימים שבהיעדר אמות מידה מקצועיות וברורות לחלוקה, גדלה השפעתם של משתנים מעמדיים ואתניים (Eder, 1981), אך



הם חלוקים בדעותיהם אשר למידת ההשפעה של כל אמת מידה. כך, למשל, רש מצאה שלהישגי התלמידים ההשפעה הרבה ביותר, ואחריהם למעמד החברתי-כלכלי, למוצא ולמגדר (Resh, 1998). להבדיל, במחקרה של אדר הצביעו המורים על הבגרות הרגשית של התלמידים ועל יכולת הריכוז שלהם כחשובים ביותר לחלוקה לרמות (Eder, 1981), ואילו אוקס וגיטון זיהו שאילווצים מבניים, ובהם גודל בית הספר, מספר המורים במקצוע, מספר התלמידים בכיתה ורמת התלמידים בשנתון מסוים, משמעותיים בחלוקת התלמידים לרמות (Oakes & Guiton, 1995).

את הביקורת על ההסללה אפשר לחלק לשתי קבוצות מחקריות עיקריות – מחקר פונקציונלי-ליברלי, המתמקד באופן מיון התלמידים בכלל ובאמות המידה השגויות למיון בפרט, ומחקר רדיקלי, הרואה בעצם פעולת המיון מעשה פסול ומבקש לבטל כליל את מיון התלמידים לרמות לימוד (detracking).

חוקרים הרואים בהסללה פרקטיקה רצויה בעיקרה מציינים את תרומתה להוראה של המורים ולמידה של התלמידים ולא את הקשריה החברתיים. לטענתם, בתי ספר מתקשים להתמודד עם השוני הקיים בין המוני התלמידים שהם מחויבים לטפל בהם, והם נאלצים להעניק טיפול אחיד לכולם (ג'ולס, 1986). המיון לרמות מקל את ההוראה, משפר את הלמידה, מטפל בבעיות משמעת, מעלה מוטיבציה ללמידה (Hallinan, 1994b, 2014; Hallinan & Kubitschek, 1999) ומאפשר להוציא את המרב מתהליך ההוראה (Hallinan, 1994a). ואכן, כאשר המיונים מבוצעים כראוי, ניכרת עלייה מסוימת ברמת ההישגים של כלל התלמידים (Kulik & Kulik, 1991). כמו כן, המיון מאפשר למורים למצוא היגיון במציאות הבית ספרית המבלבלת (Seidel-Horn, 2005), משמש את צורכי השוק והמוסדות להשכלה גבוהה ויוצר תחרות חופשית והוגנת בין התלמידים, כזו המאפשרת לתלמידים מוכשרים ובעלי מוטיבציה ועניין להשתמש בבית הספר כאמצעי לניעות חברתית. היבט אחר שתומכי המיון מציינים הוא כי המיון חוסך מתלמידים חלשים את החובה להשוות את עצמם לתלמידים מרמות אחרות, וכך מצמצם את הפגיעה בדימוי העצמי שלהם (אדלר וסבר, 1998). יש לציין גם שמרבית ההורים, המורים והתלמידים תומכים בהסללה, גם אלו מהם המשובצים למסלולים הנמוכים (ליבנה, 2016; Razer et al., 2018). ליבנה מייחסת זאת לחוסר המודעות או ההבנה שלהם את המשמעות החברתיות של ההסללה (בהסללה דה יורה) או בחוסר יכולתם לראות את הריבוד הנוצר (בהסללה דה פקטו) (ליבנה, 2016). אפשרות אחרת, המבוססת על התפשטות המגמות הנאו-ליברליות שהצגתי בתת-הפרק הקודם, היא כי התלמידים וההורים רואים חשיבות רבה ביכולתם לבחור את מסלול הלימודים שלהם (גם אם הוא מוגבל במידת-מה בידי אחרים) כביטוי לשחרור (ליבנה, 2016) או לשמירה על ערך עצמי (מזרחי, גודמן ופניגר, 2013). התמיכה ברעיון המיון לצד ההכרה בחולשותיו של ההליך הביאו חוקרים אלו להציע להתמודד עם הבעיות הכרוכות במיון באמצעות פעולות להעלאת המודעות של המורים ושל מקבלי ההחלטות לעיוותים הקיימים במערכת קבלת ההחלטות. בעיקר הם קוראים להקפיד על מיון מריטוקרטי (Hallinan, 1994b). מקצתם מחלקים את אמות המידה המשמשות למיון התלמידים לאמות מידה אקדמיות – ציוני התלמידים, הישגיהם במבחנים סטנדרטיים (Hallinan, 1994a), מבחני אינטליגנציה (Shavit, 2007), הבחנים יכולות ומוטיבציה, דרישות מוקדמות של מסלולים והערכות של מורים ויועצות, ולאמות מידה שאינן אקדמיות, ובהן התנהגות התלמידים וצורכי המערכת והמורים (Hallinan, 1994a; Levinson, Cookson, & Sadovnik, 2014).

אל מול הביקורת הנקודתית הזו, זה שנים רבות נשמעת ביקורת מקיפה על פרקטיקת המיון (ראו למשל Bowles & Gintis, 1975). פרסום ספרה החשוב של גיני אוקס (*Keeping tracks* ב-1985 האיץ את מגמה זו (Oakes, 2005; Rubin, 2003). רבים מהמבקרים מבקשים לערער את התפיסה שהלינן ואחרים (Hallinan, 1994a, 1994b; Hallinan & Kubitschek, 1999) מייצגים, ולפיה יש אמות מידה אקדמיות ואובייקטיביות, ודבקות בהן תשפר את מצבם של כל התלמידים (ראו למשל תובל, 2013; Sadi-Nakar, 2010; Mizrachi, 2004; Mehan, 1996). לדבריהם, גם אמות מידה הנתפסות כאובייקטיביות מתבססות על תפיסות מוקדמות ומשעתקות מבנים חברתיים קיימים. מיון התלמידים לרמות מרחיב את הפערים בהישגים בין תלמידים מקבוצות שונות באוכלוסייה, ופוגע ביחוד בתלמידים ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים ומקבוצות מיעוט, ואילו לתלמידים חזקים ממעמדות גבוהים הוא מאפשר לשפר במידת מה את הישגיהם בלימודים ולמקסם את הצלחתם כבוגרים. אמנם הריבוד, טוענים חוקרים אלו, לא נעשה ביד מכוון, אך הוא טבוע בלב לבה של מערכת החינוך ומוביל להפרדה גזעית ולמימוש צורכיהם של המעמדות הגבוהים (Sabbagh, Resh, Mor, & Vanhuyse, 2006). כיוון שמנגנון זה הוא-הוא מערכת החינוך, אי אפשר "לשפר" אותו מבלי להביא לשינוי יסודי במערכת כולה, ולכן הוא פסול מעיקרו (ראו רש וכפיר, 2004; Yonezawa; Rubin, 2003; Domina, Penner, & Penner, 2017; et al., 2002). הם מאמינים שאי אפשר להפריד את המיון ואת הריבוד זה מזה ושכל מיון של תלמידים שאינו אקראי לחלוטין יוביל לחלוקה אתנית ומעמדית.<sup>7</sup> אף שהכותבים נבדלים זה מזה במסקנות שהם מסיקים מהפגמים שהם מזהים בהליך המיון, יש תמימות דעים רבה אשר להיבטים שהמיון כושל בהם. אפרט כעת מעט על ההיבטים הללו.

### קשר בין מעמד חברתי-כלכלי ורקע אתני למסלול הלימודים

חוקרים מזרמים ביקורתיים ביקשו להצביע על המתאם המובהק בין המאפיינים האתנו-מעמדיים של תלמידים למסלולי הלימוד שהם מוצבים בהם (מזרחי ואחרים, 2013) – התלמידים ממוינים בראש ובראשונה על פי יכולתם האינטלקטואלית המשוערת ולא על פי זו שנמצאה, ופעמים רבות היכולת שהמורים מייחסים לתלמיד קשורה במעמדו החברתי-כלכלי. החוקרים טוענים שהמיון מרחיב את הפערים החברתיים מפני שהוא משפר מעט את הישגי התלמידים הלומדים בכיתות החזקות ופוגע מאוד בהישגיהם של התלמידים הלומדים בכיתות החלשות (Gamoran, 2010; Oakes, 1990) ובמוטיבציה שלהם (Gamoran, 1992b; Razer et al., 2018), מוריד את קצב הלמידה בכיתות החלשות ומגביר את בעיות ההתנהגות בהן (Eder, 1981), מצמצם את ההזדמנויות של תלמידי הקבוצות החברתיות החלשות ומרחיב את אלו הניתנות לתלמידי הקבוצות החזקות (Ayalon & Shavit, 2004; Gamoran, 1992a; Oakes, 1990; Razer et al., 2018). כל ההשפעות הללו מרחיבות את הפער בין הקבוצות (קאהן ואחרים, 1995; Eder, 1981; Oakes, 1994; Venzant Chambers et al., 2009) ומשעתקות את החלוקה המעמדית, האתנית והמגדרית (מזרחי ואחרים, 2013; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; Dar & Resh, 1997; Ball & Forzani, 2007).

<sup>7</sup> יוצאי דופן הם מיונים אגליטריים שמשמעויותיהם החברתיות והפדגוגיות מוגבלות, למשל מיון התלמידים לשכבות על פי גיל. ראו למשל Domina et al., 2017.

Feniger, 2013; Levinson et al., 2014; Lucas & Berends, 2002; Oakes & Guiton, 1995; Resh, 1998; Rubin, 2003; Sadi-Nakar, 2010; Yonezawa et al., 2002). בשל תפיסות תרבותיות אליטיסטיות, מורים קושרים יכולות נמוכות, בעיות התנהגות, השתייכות למשפחות מהגרות או למיעוט אתני או דתי וחינוך מיוחד זה לזה (Achinstein, 2002), ולכן הם נוטים לכוון למסלולים הנמוכים תלמידים מקבוצות חברתיות חלשות (Domina et al., 2017). כיוון שכיתות אלו נתפסות כמסוכנות וכחסרות סדר ומדומות ל"שכונות עוני", מתחזקות זהותם של בני קבוצות המיעוטים כחלשים וזהותם של בני הקבוצה ההגמונית כחזקים (קאהן ואחרים, 1995; Venzant, 1994; Oakes, 1994; Gamoran, 1992b, 2010; Domina et al., 2017; Chambers et al., 2009). אם כן, בית הספר לא רק ממיין את התלמידים לפי חלוקות גזעיות ומגדריות אלא גם (בעקיפין) מלמד אותם את המשמעויות החברתיות המקובלות של גזע ושל מין (Domina et al., 2017).

### **התפקיד שממלאים פסיכולוגים ויועצות בהליך המיון**

מזרחי (Mizrachi, 2004) מציג את תפקידם החשוב של פסיכולוגים בעיצוב תפיסות אתניות, מגדריות וגזעיות ככלל, ובעיצוב ההיררכיה האתנית בישראל בפרט. בלב טענותיו עומד המונח "אתנו-פסיכולוגיה" – שורה של גישות פסיכולוגיות המספקות יחד בסיס תאורטי לרעיון שלפיו הבדלים תרבותיים מבטאים הבדלים קוגניטיביים והתנהגותיים ויוצרים אותם (Mizrachi, 2004). מזרחי בחן שיח המקצועי-פסיכולוגי במיזם "נערי מקא"ס" ("נערי רפול") בצה"ל, והבחין שהשיח האתנו-פסיכולוגי הוחלף בשיח חדש, שיח "פסיכולוגי טהור", כביכול חסר הקשרים אתניים. ואולם, אף שהשיח התחלף, הזיהוי בין אוכלוסיות מסוימות לתכונות מסוימות נשאר, ורק הוצדק בנימוקים חדשים (Mizrachi, 2004). גם מחקרים אחרים העוסקים בתפקידיהם של יועצות ופסיכולוגים<sup>8</sup> בתהליכי המיון מצאו שהם מתבססים בהחלטותיהם על רגשות ועל צורכי המערכת, אף שהם מציגים את החלטותיהם כמקצועיות (Sadi-Nakar, 2010). אמנם להלכה תפקידם הוא קידום של הכלה, אך למעשה הם משמשים "שומרי סף" של הכניסה למסלולים היוקרתיים (Resh & Erhard, 2002) וכלי להסוואת הריבוד ולמתן לגיטימציה מדעית-אובייקטיבית למיון תלמידים ולהרחקתם של תלמידים ממעמדות נמוכים למסלולים אלו (תובל, 2013) כוחם מתבטא ביכולתם לכוון את התלמידים ולקטלגם (naming and framing) (שושנה, 2006; Domina et al., 2017; Brown, 1996) ובחשיבות המיוחסת לחוות דעתם בתהליך המיון (קרניאלי, 2004; תובל, 2013; Mehan, 1996).

### **שיקולים מבניים וטכניים**

מיהן ואחרים דנים בגורמים מבניים, פוליטיים ותרבותיים המשפיעים על מידת החפיפה שבין מיון התלמידים למעמדם החברתי-כלכלי ולהשתייכותם האתנית, ומכנים אותם "פרקטיקה מעשית" (practical circumstances) (Mehan et al., 1986). גורמים אלו נחשבים עצמאיים – כאלה שאינם

<sup>8</sup> ראוי להזכיר שבישראל ליועצת תפקידים שונים מאוד מתפקידי עמיתתה שבארצות הברית, ואף על פי כן בשני המקומות היא שותפה חשובה בתהליך המיון.

תלויים באיש. בין השאר מדובר בגורמים גודל בית הספר, גודל הכיתות, מספר המקומות הפנויים בכל כיתה או רמה ומספר המורים הפנויים. כך, בעבור כל תלמיד "חינוך מיוחד" או תלמיד בכיתה מיוחדת (מב"ר, ל"ב, אומ"ץ וכו') בית הספר מקבל תקציב גבוה יותר ממשרד החינוך מאשר בעבור תלמיד בכיתה "רגילה". כיוון שמשרד החינוך אינו מפקח באופן הדוק על השימוש בתקציב המיועד לתלמידים אלו (מבקר המדינה, 2009), בתי הספר משתדלים להגדיר תלמידים רבים כמתאימים לכיתות אלו ולמלא את הכיתות ה"מיוחדות" ככל האפשר (רוזינר, 2012; ריזל, ח"ת; Mehan et al., 1986).

ואולם, סביבת הלמידה החברתית (socio-learning environment) – היחס של סביבת התלמיד ללמידה ולמורים (Dar & Resh, 1997), היעדרן של תכניות לימוד המיועדות לתלמידי המסלולים הנמוכים והיעדר נכונות להוסיף לתלמידים אלו שעות למידה כדי שהם יספיקו ללמוד את כל החומר מרחיבים את הפערים בין הכיתות, ולפיכך גם בין בני מעמדות שונים (קאהן, לינצ'בסקי ואיגרא, 1995). "כלכלת הציונים" שהצגתי בפרק הקודם תורמת גם היא להרחבת הפער. תלמידים הצפויים ברמה גבוהה של ודאות להיכשל בלימודים נוטים את בית הספר, והמוסד מרבה להשקיע בתלמידים היכולים לשפר את מעמדו. למעשה, הפתרון העיקרי המוצע להספק הנמוך של התלמידים בכיתות אלו – צמצום החומר הנלמד – מרחיב עוד את הפערים בינם ובין התלמידים הלומדים במסלולים הגבוהים.

#### **הקושי לעבור בין מסלולים**

היבט אחר של המיון הזוכה לביקורת הוא הקושי הרב לנוע בין מסלולים, ובעיקר לעלות למסלול גבוה יותר (הכנסת, 2008; קאהן ואחרים, 1995; קרניאלי, 2004; Razer; Oakes & Guiton, 1995; et al., 2018), זאת אף שמערכת החינוך מורה לאפשר זאת (גליקמן וליפשטט, 2013). אמנם ההסללה בולטת ונראית בעיקר בחטיבות העליונות, ולכן רוב המחקר על הסללה מתרכז בנעשה שם, אך מיון התלמידים מתחיל בשלבים מוקדמים ביותר. למעשה, עוד בגני הילדים ממוינים הילדים לרמות לפי אמות מידה שאינן אקדמיות (הופעה מסודרת, מעורבות הורים והתנהגות) (Nieto, 2000; Turner, 1960). עם הזמן, הפערים בהישגי התלמידים גדלים, ועמם מתרחבים גם הפערים ביכולותיהם (Domina et al., 2017), במידת ההנאה שלהם מהלימודים ובחשיבות שהם מייחסים לה (גליקמן וליפשטט, 2013) וכן בביטחון העצמי שלהם ביכולתם ללמוד. אם כן, המיון המוקדם והנוקשה מקבע את עתידו האקדמי והמקצועי של התלמיד בשלב מוקדם מאוד של חייו. גם גורם זה קשור בגורמים אחרים שהוזכרו כאן. למשל, לתלמידים בני מיעוטים ולתלמידים ממעמדות כלכליים נמוכים יש סיכוי גבוה יותר להתקשות בלימודים בתחילת דרכם במערכת החינוך, והמיון המוקדם מעלה את סיכוייהם להתמייך למסלולים נמוכים או לתכניות לחינוך מיוחד (קרניאלי, 2004; Oakes, 1990). שילוב אחר נמצא במחקרם של אוקס וג'יטון, שנמצא בו שהורים שדרשו להעביר את ילדיהם לקבוצה גבוהה יותר נענו בדרך כלל בחיוב, אך אפשרות זו לא נודעה בציבור הרחב, וניצלו אותה בעיקר הורים ממעמדות גבוהים (Oakes & Guiton, 1995).

#### **2.3.4. הסללה בישראל**

כמו בארצות הברית, גם בישראל האיצו גלי ההגירה הגדולים של שנות החמישים והשישים את הגידול של מערכת החינוך העל-יסודית ואת הנטייה לבידול פנימי, למיון ולהסללה (פניגר, 2013).

ראשי מערכת החינוך, שראו אתגר מיוחד בהתמודדות עם אוכלוסיית העולים מארצות אסיה ואפריקה – "המזרחים", זיהו תלמיד "טעון טיפוח" על סמך מרכיבים כגון השכלת האב, ארץ המוצא שלו ומספר הילדים בבית, ומרבית הילדים שאובחנו ככאלו היו ממוצא מזרחי. באותה תקופה רבו בתי הספר המקצועיים והמסלולים המקצועיים בבתי הספר העיוניים, ומרבית העולים המזרחים הופנו אליהם (פניגר, 2013). בשנים 1955–1972 מצאו מקבלי ההחלטות תוקף מדעי לקשר בין מוצא לאינטליגנציה – כל תלמידי כיתות ח' בזרם הממלכתי נבחנו במבחן "הסקר", ותוצאותיו הצביעו בעקיבות על פערים בין הישגי התלמידים המזרחים לאלה של האשכנזים (פניגר, 2013). וכך מערכת החינוך נתפסה כחוד החנית במאבק לשחרור התלמידים מכבלי תרבותם אל דרך חשיבה מערבית – רציונלית, מדעית, פעילה ועצמאית (פניגר, 2013; Mizrachi, 2004).

בשטח התבטאו רעיונות אלו בהרחבת החינוך המקצועי ובהקמה של בתי ספר "מקיפים" בעיירות הפיתוח ובשכונות העולים המזרחים. בבתי ספר אלו למדו תלמידים ממשפחות ממעמד כלכלי נמוך, עם הורים בעלי השכלה נמוכה העוסקים במלאכות כפיים, אולם המאפיין בעל ההשפעה הרבה ביותר על ההצבה בכיתות אלה היה המוצא – תלמידים ממוצא מזרחי פקדו את בתי הספר ואת הכיתות המקצועיות ותלמידים אשכנזים למדו בכיתות עיוניות (יוגב ואיילון, 1988). המסלולים המקצועיים אופיינו גם ברוב גדול של בנים, ורוב הבנות למדו (ולומדות) במסלולים העיוניים (משרד החינוך, 2010א). בתי ספר אלו התאפיינו בריבוי מסלולי לימוד מקצועיים (מכניקה, מסגרות ומכונאות רכב לבנים וכלכלת בית, תפירה ופקידות לבנות). אמנם הושקעו משאבים רבים בהקמתם, אך שיעורי הזכאות לבגרות בהם היו נמוכים ביותר, וכמה ממגמות הלימוד היו בעלות ערך נמוך בשוק העבודה עוד כשהוקמו (פניגר, 2013). בסוף שנות השבעים למדו 52 אחוזים מתלמידי בתי הספר התיכוניים בישראל בחינוך המקצועי והטכנולוגי (הכנסת, 2008).<sup>9</sup> ביולי 1968 הביאו הדי המאבקים של קבוצות בארצות הברית ובאנגליה לשוויון זכויות ולצדק חברתי, כמו גם השגשוג הכלכלי ותחושת הביטחון שלאחר מלחמת 1967, את הממשלה להחליט ליישם מדיניות של אינטגרציה (מיזוג חברתי)<sup>10</sup> במערכת החינוך. המיזוג היה חלק משינוי מבני רחב בבתי הספר, והוא נועד הן ליצור אחדות לאומית הן לחזק את השכבות החלשות ולשפר את היחסים בין הקבוצות (רש וכפיר, 2004). אולם השינוי נתקל בהתנגדות של הורים לתלמידים שלמדו בבתי ספר חזקים ושל מורים ומנהלים שנדרשו להתמודד עם כיתות הטרוגניות יותר. החלתו של חוק חינוך חובה עד גיל 16 בשנת 1978 החריפה את הבעיה, וקובעי המדיניות כתבו תכנית לשינוי נרחב במבנה בחינות הבגרות ותעודת הבגרות. כעת הופרדו מקצועות החובה – המקצועות שתלמיד חייב להיבחן בהם אם ברצונו לזכות בתעודת בגרות, ממקצועות בחירה – מקצועות שתלמידים מתמחים בהם בהיקפים שונים (ליבנה, 2016).

בעקבות משבר אינפלציה שהתרחש בשנות השמונים, אימצה המדינה תכנית לייצוב כלכלי, בין השאר באמצעות הפרטה נרחבת של מוסדות ציבור. תהליכים אלו לא פסחו על מערכת החינוך – האחריות לכמה מההיבטים של ניהול בתי הספר עברו לרשויות המקומיות, אתוס השוויון פינה את מקומו לערכים ליברליים של מימוש עצמי, וכמה מהקבוצות בחברה רצו להשתמש במערכת החינוך כמנוף לעושר ולקידום מקצועי (ליבנה, 2016). המעבר מחינוך מרכזי אחיד לאוטונומיה מוסדית

<sup>9</sup> על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, היום 37 אחוז מתלמידי החטיבה העליונה בישראל לומדים בחינוך הטכנולוגי.

<sup>10</sup> מיזוג – שילוב של תלמידים ממגוון קבוצות חברתיות במסגרות חינוך משותפות.

קיבל חיזוק גם מרעיונות שנפוצו בעולם בנוגע לחשיבות הבחירה החופשית של התלמיד ושל הוריו (לנג ורובינשטיין, 2003).

לקראת סוף שנות השמונים של המאה העשרים החל משרד החינוך לבנות רפורמה כדי להעלות את שיעור הזכאים לתעודת בגרות מקרב תלמידי החינוך המקצועי. אחד הכלים לעשות כן היה הרחבה של מרחב הבחירה של התלמידים (הכנסת, 2008). התכנית תאמה את המגמות הליברליות הכלליות (הכנסת, 2008).<sup>11</sup> ואולם, דוח מבקר המדינה משנת 1995 מעלה שרבים מבוגרי החינוך המקצועי החדש לא היו זכאים לתעודת בגרות ושתלמידים חזקים לא רצו ללמוד במגמות טכנולוגיות יוקרתיות מפני שהמוסדות להשכלה גבוהה והתעשיינים העדיפו עובדים ותלמידים שלמדו במגמות עיוניות (מבקר המדינה, 1995). אמנם הרפורמה צמצמה במידת-מה את הפערים בזכאות לבגרות, אך צמצום זה בא לידי ביטוי רק בתעודת הבגרות "הרגילה" ולא בתעודת הבגרות האוניברסיטאית (Ayalon & Shavit, 2004), והפערים נותרו גבוהים (Razer et al., 2018).

בשנות התשעים צומצמו בחינוך הממלכתי-דתי המגמות המקצועיות הוותיקות, ותלמידים שבעבר הופנו למסלולי לימוד מקצועיים הועברו למסלולי לימודי עיוניים. ניסיונות אלו נתקלו בהתנגדות קשה מצד הממסד החינוכי (פניגר, 2013). על אף ההתנגדויות, הרפורמה יצאה אל הפועל והצליחה להעלות את שיעור הזכאים לתעודת בגרות ביישובים חלשים ולצמצם את הפערים בין תלמידים אלו לתלמידי היישובים החזקים ובין תלמידים אשכנזים למזרחים (פניגר, 2013). אף על פי כן, הרפורמה לא התפשטה לחינוך הממלכתי, והשיח על ביטול ההסללה לא תפס אחיזה של ממש בישראל (Razer et al., 2018).<sup>12</sup>

היום, משרד החינוך בישראל מעביר את התלמידים כמה תהליכי מיון, מקצתם רשמיים ואחרים אינם רשמיים, במבנה הייררכי ונוקשה יותר מאשר במדינות אחרות (דגן-בוזגלו, 2010; Razer et al., 2018; Resh, 1998; Resh & Erhard, 2002): (א) מיון גאוגרפי – מדיניות הקרויה חלוקה ל"אזורי רישום";<sup>13</sup> (ב) מיון אתני – בתי ספר נפרדים לפי מוצא אתני – יהודי, ערבי ודרוזי; (ג) מיון דתי – בתי ספר ממלכתיים, בתי ספר ממלכתיים-דתיים ובתי ספר של החינוך החרדי העצמאי, או אידאולוגי – בתי ספר התיישבותיים; (ד) מיון על פי צרכים מיוחדים – בתי ספר "רגילים" ובתי ספר לתלמידים עם צרכים גופניים, נפשיים או קוגניטיביים מיוחדים. גם בתוך בתי הספר בישראל מיון התלמידים נרחב ביותר. תלמידים נחלקים לקבוצות לימוד על פי רמות במתמטיקה ובאנגלית עוד בכיתה ז' (ובבתי ספר לא מעטים עוד קודם לכן). עד כיתה ט', תשעים אחוזים מבתי הספר היהודיים מלמדים את המקצועות מתמטיקה ואנגלית ברמות לימוד שונות (גליקמן וליפשוט, 2013). עם המעבר לחטיבה העליונה מיון התלמידים גובר.

במחקר זה אתמקד בשלושה מיונים פנימיים הנערכים בתוך בתי הספר במערכת החינוך הממלכתי-העיונית-היהודית, ולעתים קרובות אף מאפילים בחיבותם על המיון לבתי ספר (DeLany, 1991):

---

<sup>11</sup> ראו גם מסקנות ועדת הררי לבחינת מצב מערכת החינוך בתחומי המדע והטכנולוגיה מ-1992.  
<sup>12</sup> מחקרים אחרים מראים קשיים רבים וכישלונות בניסיונות של בתי ספר לבטל את ההסללה (Yonezawa et al., 2002).  
<sup>13</sup> בשנת הלימודים התשע"ד החל משרד החינוך בניסוי לפתיחה מבוקרת ומוגבלת של אזורי הרישום בכמה רשויות בישראל.

א. במעבר מכיתה ט' לכיתה י',<sup>14</sup> תלמידי בית הספר ממוינים לכיתות עיוניות "רגילות" ולכיתות עיוניות אחרות (מב"ר, אומ"ץ, אתגר, כיתות מדעים ועוד) ששרד החינוך מפעיל (באמצעות אגף שח"ר) או באי כוחו (קרן רש"י או הגיוינט) (משרד החינוך, תש"ע-2010, תשע"ד-2013) ("הפרדה דה יורה" לפי Lucas & Berends, 2002, "הפרדה אנכית" לפי Dar & Resh, 1997). זוהי הפרדה רשמית ומוכרת. התלמידים נחלקים לכיתות אם נפרדות, והמגע ביניהן מועט ביותר. אף על פי שאגף שח"ר של משרד החינוך מפרסם תבחינים למיון לכיתות אלה, לצוות בית הספר נותר מקום לשיקול דעת נרחב (ליבנה, 2016). לרוב הוא מסתמך על הישגי התלמיד, על חוות הדעת של מחנך הכיתה, של היועצת ושל המורים המקצועיים ועל רצון התלמיד והוריו. זוהי "נקודת הכרעה", המשפיעה רבות עתידו של האקדמי התלמיד (Resh, 1998).

יש הבדלים רבים בין המסלולים ה"נמוכים" השונים, אך יש להם גם מן המשותף – רובם מיועדים לתת בידו של התלמיד תעודת בגרות עם מספר יחידות לימוד מינימלי (תעודת בגרות "רגילה") – כזו שאינה מאפשרת כניסה ללימודים מתקדמים (איילון ואדי-רקח, 2008; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). בכלם מספר התלמידים קטן יותר מאשר בכיתות העיוניות הרגילות, התלמידים לומדים שעות רבות יותר, ובכיתות שנועדו לתלמידים מתקשים יותר (כל הכיתות העיוניות ה"מיוחדות" למעט כיתות המדעים/ההצטיינות) לומדים נושאי לימוד מעטים ונבחנים לעתים תכופות. כמו כן, בכיתות אלו לומדים תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך ותלמידים בעלי קשיים לימודיים (ראמ"ה, 2012), ויש בהן ריבוי של תלמידים ממוצא מזרחי (ליבנה, 2016). בשנת 2010 היו 58 אחוזים מתלמידי כיתות המב"ר זכאים לתעודת בגרות מלאה (רגילה, לא בהכרח אקדמית) (ראמ"ה, 2012). מסלולים "נמוכים" אחרים (אתגר, אומ"ץ, תפנית, ל"ב) נועדו למנוע נשירה מוקדמת. התלמידים והמורים מצביעים על כך שמסלולים אלו זוכים למעמד נמוך וכי לפני התלמידים הלומדים בהם מוצבות דרישות לימודיות מוגבלות (ליבנה, 2016). הכיתות המדעיות (הנקראות גם "כיתות מצטיינים") נועדו להכשיר כמה שיותר תלמידים לתעודת בגרות אליטיסטית (Addi-Racah & Ayalon, 2008). הן מאופיינות בדרישות גבוהות, בהפניה של התלמידים למגמות לימוד<sup>15</sup> מדעיות יוקרתיות ובריבוי בנים (Addi-Racah & Ayalon, 2008). בכמה ממסלולים אלה התלמידים מתחילים בלימודים אקדמיים עוד במהלך לימודי החובה שלהם.

המגע בין תלמידי הכיתות המיוחדות וביניהם לתלמידי הכיתות העיוניות מועט ביותר (בין תלמידי הכיתות העיוניות השונות המגע רב יותר). את מרב שעות הלמידה הם מקיימים בנפרד מחבריהם בכיתות העיוניות "הרגילות";

ב. מיון למגמות לימוד – כדי לקבל תעודת בגרות נדרש כל תלמיד תיכון להיבחן במגמת לימוד אחת לפחות ברמה של חמש יחידות לימוד. במיון זה ניתן משקל רב יחסית לרצונו של

<sup>14</sup> בני הספר בדרך כלל ממוינים את התלמידים במעבר מחטיבת הביניים לחטיבה העליונה, אך בכמה מהם החלוקה מתבצעת באופן לא רשמי עוד בחטיבת הביניים.

<sup>15</sup> משרד החינוך משתמש לחליפין במושג מקצועות בחירה או מגמות לימוד. בעבודה זו אשתמש באחרון המקובל יותר בשיח המורים בו צפיתי.

התלמיד, אך בתי ספר נוהגים להציב אמות מידה לקבלה למגמות היוקרתיות.<sup>16</sup> אף שיש הרואים בחלוקה זו באופן רשמי "חלוקה אופקית", חלוקה שאין בה מקצוע עליון על אחרים, ההיררכיה המובלעת (אך המוכרת לכול) בין מגמות הלימוד הופכת אותה למנגנון הסללה ומיון חשוב ונוקשה (Dar & Resh, 1997). מנגנון זה מגביר את התחרות בין התלמידים, מרחיב את הפערים בלימודים, משליך על מעמד התלמיד ועל דימויו, משפיע על מעמדו של המורה המלמד (קינן, 1996) ומעניק יתרון ניכר לבניהן של משפחות משכילות, אלו המכירים את המערכת ויודעים כיצד לפעול בה (ליבנה, 2006; Gamoran, 2010; Lucas & Berends, 2002; Moor & Devanport, 1988). במחקר זה מגמות הלימוד נחלקות לשלוש קבוצות – המגמות המדעיות (היוקרתיות שבהן הן מדעי המחשב ופיזיקה, הפחות יוקרתיות הן כימיה וביולוגיה), המגמות ההומניות (היוקרתיות שבהן הן מדעי החברה ומחשבת ישראל, הפחות יוקרתיות היא גאוגרפיה), והמגמות המקצועיות (מכונאות, עיצוב אופנה). המגמות ההומניסטיות נתפסות כברירת מחדל לאלה שאינם מוכשרים דיים להתמודד עם מקצועות מדעיים (ליבנה, 2016), ובמקצועות המדעיים יש שיעור גבוה של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי חזק יותר, בנים ואשכנזים יחסית לחלקם באוכלוסייה (Ayalon & Yogev, 1997). ואולם, ההיררכיה אינה קבועה לחלוטין. יש מגמות מקצועיות (למשל ראיית חשבון או סייבר) הנתפסות כיוקרתיות. חוסר האחידות ניכר גם בהשוואה במעמד המגמות בין בתי ספר דתיים וחילוניים בישראל (Feniger, 2013) ובהשוואה שערך שביט (Shavit, 1990) בין מערכת החינוך היהודית לזו הערבית;

ג. מיון לרמות בתחומי הלימוד מתמטיקה ואנגלית – מקצועות בעלי מעמד חברתי ואקדמי גבוה. שני תחומי לימוד אלו הם היחידים שהמיון לרמות מתחיל בהם באופן רשמי עוד בכניסה לחטיבת הביניים, ולעתים, באופן לא רשמי, עוד קודם לכן (הפיקוח על הוראת המתמטיקה, 2013).<sup>17</sup> בשאר המקצועות התלמידים נשארים בכיתות הטרוגניות עד החטיבה העליונה או עד סוף לימודי החובה. עד כיתה י' התלמידים ממוינים במתמטיקה ובאנגלית לקבוצות שההבדל (הרשמי) ביניהן הוא קצב הלימוד. בתחילת שנה זו הם ממוינים לקבוצות הנבדלות זו מזו במספר יחידות הלימוד שהן ייבחנו בהן במבחן הבגרות בסוף לימודיהם התיכוניים – הבדל בחומר הלימוד. התלמידים הנבחרים בהיקף של שלוש יחידות לימוד במתמטיקה ובאנגלית מיועדים להשיג תעודת בגרות "רגילה", ואילו הנבחרים בהיקף של ארבע או חמש יחידות לימוד מיועדים להשיג תעודת בגרות אקדמית (איילון ואדי-רקח, 2008). ואכן, כפי שמצאו פניגר ואיילון, להישגי התלמידים במבחן הבגרות באנגלית השפעה דרמטית על סיכוייהם להתקבל ללימודים גבוהים (Feniger & Ayalon, 2015). יש לציין שבמקצועות אלה, האפשרות לעבור ממסלול נמוך למסלול גבוה יותר מוגבלת מאוד.

<sup>16</sup> המקצועות היחידים להם מצאתי תנאי קבלה רשמיים הם המקצועות המדעיים ובעיקר פיזיקה ומחשבים. תנאי הקבלה הם תמיד הישגים ורמת הלימוד במתמטיקה.

<sup>17</sup> מ-1990 משרד החינוך ממליץ לא למיין את התלמידים להקבוצות בבתי הספר היסודיים. ראו משרד החינוך, 3 במרץ, 1994.



לשירות המיון נבנו בבית הספר מוסדות רבים – נהלים, מבנים ארגוניים, טקסים, טפסים ותפקידים. מקצתם גלויים לצוות, ואחרים סמויים ממנו (תובל, 2013). חלק חשוב מתהליך זה מתקיים במועצות הפדגוגיות, ובייחוד בישיבות המתקיימות במעבר מחטיבת הביניים לחטיבה העליונה, כיוון שהחטיבה העליונה מרובדת יותר (Resh & Erhard, 2002).<sup>18</sup> זוהי "נקודת ההכרעה" "the transition point" (Resh, 1998), שלאחריה אין לנער כמעט סיכוי לצאת מהמסלול שהתווה לו.

רוב המחקרים מציגים את התופעה ואת השפעותיה באמצעות סקרים נרחבים (DeLany, 1991), ורק מעטים נוגעים במנגנון היוצר אותה. גם אלו שביקשו לעשות זאת, כמו רש (Resh, 1998), ביקשו להבין כיצד המערכת פועלת באמצעות בחינה של תוצאותיה ולא של ההליכים שנקטים בה.

מחקר זה מבקש לענות לאתגר שהציבו חוקרי הסללה קודמים (Domina et al., 2017) – להעביר את המוקד מהשאלה "האם בית הספר יוצר אי-שוויון?" לשאלה "כיצד בית הספר יוצר אי-שוויון?" את התשובה חיפשתי בספינת הדגל של המיון והריבוד בבתי הספר בישראל – הישיבות הפדגוגיות, כדי לחשוף קולות אותנטיים מ"הקופסה השחורה" של ההסללה. בישיבות אלה מתבטאת באופן הבוטה ביותר הסתירה שבין תפקידו הרשמי של בית הספר – להכיל את כל התלמידים, לריבוד המתבצע בו. הישיבות נועדו כביכול לזהות את צורכי התלמידים ולבחון דרכים לסייע להם, אך, למעשה, צוות בית הספר מזהה בהן את בעיות התלמידים כדי למיין ולרבד אותם. בתת-פרק זה נסקרה הספרות שעניינה האופן שמורים מסווגים את תלמידיהם והשפעות המעשיות של סיווג זה. בשני תת-הפרקים הבאים מוצעות שתי נקודות מבט על התהליכים המתרחשים בישיבות. האחת כרוכה בתפיסת הצדק שאיש הצוות מחזיק בה, והאחרת נובעת מרגשי אחריות ואשמה. נקודות מבט אלה חושפות הבנות חדשות על אופן העבודה של המורים ככלל ועל תהליכי ההסללה של תלמידים בפרט.

## 2.4. צדק

שאלת קיומו של הצדק בעולם העסיקה בני אדם ופילוסופים משחר ההיסטוריה. שיח וסמלים של צדק הם מאפיינים אנושיים מרכזיים – בשמו יוצאים למלחמות וחדלים מהן, מחלקים כספים ומשאבים או גובים אותם, מוציאים אנשים להורג או ממליכים אותם (Lerner, 1977). פרייזר (Fraser, 2014) רואה במאבקים החברתיים למען צדק חלוקתי וצדק של הכרה את היסודות המארגנים העיקריים של החיים החברתיים והפוליטיים בעידן הפוסט-סוציאליסטי. לכן, תפיסת הצדק המקובלת בחברה מסוימת מאפשרת להבין טוב יותר את החיים החברתיים בה (Miller, 2001). זאת ועוד, בעבור רוב האנשים, תפיסת הצדק והאמונה שהמציאות שהם חיים בה צודקת הן בסיס ליציבות פסיכולוגית (Lerner, 1977).

מחקרים מתחום הפסיכולוגיה הארגונית מצאו עניין מיוחד בשאלות ובתפיסות של צדק. כיוון שחברים ומנהלים בארגונים מקבלים מדי יום החלטות רבות בעלות השפעה כלכלית ורגשית על

---

<sup>18</sup> היום, בכמה מבתי הספר התיכוניים הממלכתיים מתחילה החלוקה לכיתות עיוניות ולכיתות אחרות עוד בחטיבת הביניים (בכיתה ח').

העובדים, השותפים והלקוחות שלהם, החלטות המרמזות על מעמדם של הראשונים בארגון, אלה נוהגים לבחון בעין ביקורתית את ההחלטות ולשאל תכופות "האם זה הוגן?" (Colquitt, 2001). ופעמים רבות רואים בהוגנות את התכונה החשובה ביותר למנהל (Greenberg, 1990b). תחושות צדק או חוסר צדק של החברים בארגון אינן משפיעות רק על תפיסותיהם כלפי הארגון ופעולותיו, והן באות לידי ביטוי בפעולות ממשיות ובאופן עבודתם של החברים בו, בין השאר על המידה שהם מאופיינים במוטיבציה וברצון לתרום ולהתנדב או בכעס וברצון לנקום (Skarlicki & Folger, 1997). יש לזכור כי השאיפה לצדק היא רק שיקול אחד אצל האדם. לעתים פרטים פועלים בלא לחשוב על מידת ההוגנות של פעולתם (Leventhal, 1980), וכפי שאראה בהמשך, לעתים השאיפה לצדק נסוגה בפני שיקולים אחרים.

חוקרים רבים מצאו קשר חזק בין חוסר כבוד לחוסר צדק. נחקרים תיארו חוסר צדק כמצבים שהם הרגישו מושפלים או שקיבלו יחס חסר כבוד (או שצפו באחרים מקבלים יחס כזה) וכשחוו השפלה חשו שנמנע מהם משהו ששייך להם באופן צודק (Bourdieu, 1965; Dar & Resh, 2001; Mikula, 1986; Miller, 2001). מילר (Miller, 2001) מצא כי נפגע צפוי להרגיש כעס רב יותר אם הוא מאמין שהפוגע התכוון להזיק לו, גם אם כשל בכך, מאשר אם אירעה פגיעה לא מכוונת, אך תחושות הכעס פחותות כאשר מושא אי-הצדק הוא פרט אחר (Vidmar, 2000). מידת הכעס שאנשים חווים קשורה במידת חוסר הכבוד שטמונה בפעולה, במידת האחריות של הפוגע לפעולתו ובתגובתו לפגיעה. מכאן שככל שפגיעה חמורה יותר, מכוונת יותר, צפויה יותר או ניתנת יותר למניעה, לוותה בפחות חרטה או הייתה פומבית יותר, נקמה בפוגע נתפסת כצודקת יותר (Lerner, 2003).

לעתים, האמונה של הפרט בכך שהעולם צודק, אמונה שהיא צורך פסיכולוגי חשוב מפני שהיא נותנת לו תחושה של שליטה בחייו, מתערערת כשהוא חוזה באנשים הנפגעים על לא עוול בכפם או באנשים שגורלם שפר עליהם אף שאין הם ראויים לכך (Lerner, 1977; Rubin & Peplau, 1973; Tyler, 2003). חוקרים מתחום הצדק (Hafer & Bègue, 2005; Kay, Jimenez, & Jost, 2002; Lerner, 1971, 1977) מציגים אסטרטגיות מעשיות ופסיכולוגיות של פרטים להתמודד עם מציאות זו או להתאימה לאמונותיהם הקודמות. הם מצאו שפרטים נוטים לנסות לסייע לקורבן שנפגע שלא באשמתו, אך יותר מכך מביעים כעס ורצון לנקום במי שפגע והפר את הכללים, שכן זה מערער את אמונתם בעולם ההוגן (Lerner, 1971; Lerner, Goldberg, & Tetlock, 1998; Miller, 1977, 2001).

אולם כאשר אין הם מרגישים שיש ביכולתם לסייע או לנקום, משמשות אותם שתי אסטרטגיות פסיכולוגיות: (א) ארגון מחדש של הידע – החלפת נקודת המבט כדי להוכיח שהרשע אינו באמת רשע ושהצדיק אינו צדיק (בין השאר באמצעות האשמת הקורבן) (Hafer & Bègue, 2005; Hafer, 2003; Olson, 1989; Lerner, 1971, 1977, 2003); (ב) הרחבת התמונה – הכללת היבטים נוספים בתמונה, למשל הקביעה שאדם עני אך מאושר או עשיר אך אומלל (Kay et al., 2002). חשוב לציין כי יש חוקרים הטוענים כי השאיפה לצדק אינה אלא מס שפתיים המכסה על שאיפה של פרטים למקסם אינטרס אישי (Rivera & Tedeschi, 1976; Tyler, 1994b).

במחקר זה אני מציע להבין את התפיסה החברתית ואת מנגנון הפעולה של ההסללה מנקודת המבט של תפיסת הצדק של המורים. חשיפה של תפיסות הצדק של המורים והבנתן מעשירה את

התמונה בנוגע למדיניות בתי הספר, להחלטות המורים בכלל ולהחלטות בנוגע למיון התלמידים בפרט. בהקשר זה יש לשאול איזו תפיסת צדק מנחה את המורים בבואם לחלק את המשאבים המוגבלים של בית הספר בין התלמידים? מה, לדעתם, מאפיין "מיון צודק"? אילו הליכים יש לבצע כדי שההחלטה תיעשה באופן צודק? במחקר זה אני צופה שאף שלמורים יש רק מעט אינטרס אישי בקבלת החלטות בנוגע לתלמידים (ראו בתת-הפרק הבא, העוסק בסוגיית האחריות והאשמה), לעתים יחסיהם עם התלמידים מעוררים בהם ריגושים גבוהה (ראו קינן, 1996; Hargreaves, 2001) ומביאים לריבוי ביטויים הקשורים בצדק בישיבות.

אף שעוד לפני זמן רב זיהו חוקרים את מערכת החינוך כשדה בו עוסקים בשאלות של צדק (Deutsch, 1975; Walzer, 2008) ואף שמערכות חינוך מבקשות לפעול על פי עקרונות של הוגנות וצדק, יש רק מעט מחקר אקדמי על צדק במערכת החינוך (Mickelson & Everett, 2008; Sabbagh et al., 2006; Waldow, 2013). רש וסבג (Resh & Sabbagh, 2016), בעבודותיהן החשובות, זיהו חמישה תחומים עיקריים שתפיסות הצדק מתבטאות בהם במערכת החינוך: הזכות לחינוך (מי זכאי לקבל חינוך?), מקומות החינוך (לאיזה כיתה, מסלול או קבוצת לימוד צודק לשבץ כל תלמיד?), פדגוגיה (אילו הן שיטות ההוראה הצודקות?) ציונים (כיצד יש לחלק ציונים באופן צודק?) ויחסי מורה-תלמיד (כיצד יש לנהל יחסים אלה באופן צודק?).

המורים, מקצי המשאבים העיקריים בבתי הספר, מקצים משאבים ממשיים (ציונים, מיון למסלולים) ולא ממשיים (יחס אישי לתלמיד). התלמידים, שהם המושא העיקרי להקצאות, מעריכים את מידת ההוגנות של ההקצאה בהתאם למה שהם מעריכים שמגיע להם בהתאם לנורמות ולערכים המאפיינים את החברה, בהשוואה להקצאות שפרטים אחרים זכו בהן ובהשוואה ל"אחר מוכלל" (לא רק לחברם לכיתת מב"ר אלא לכלל תלמידי מב"ר, למשל) ולא מנקודת מבט ניטרלית (סבג, 2001; Tyler, 2003; Resh & Sabbagh, 2013; Brockner & Wiesenfeld, 1996). כאשר הם מזהים פער בין מה שהם מאמינים שמגיע להם להקצאה שזכו לה, רצונם ללמוד נפגע (Sabbagh et al., 2006).

במחקר על צדק נהוג להבחין בין שתי צורות עיקריות של צדק: צדק חלוקתי או הוגנות חלוקתית (procedural distributive justice/distributive fairness) וצדק תהליכי או הוגנות תהליכית (procedural justice/procedural fairness). צדק חלוקתי הוא חלוקה הוגנת של משאבים בין הפרטים – כל אחד מקבל את מה ש"מגיע" לו או את מה שהוא "ראוי" לו על פי תרומתו ובהשוואה לאחרים רלוונטיים (Brockner & Wiesenfeld, 1996; Sabbagh, Dar & Resh, 1994; Tyler, 2003). מבחינה פוליטית, מובן זה של צדק קשור לדרישות של קבוצות חברתיות ומעמדיות לשנות את חלוקת המשאבים כדי לצמצם פערים כלכליים (Fraser, 2014). צדק תהליכי קשור בתהליך קבלת ההחלטה – אם הוא נתפס כהוגן, אובייקטיבי, כקשוב וכמכבד את מעמדם של המשתתפים ואת רצונותיהם (Brockner & Wiesenfeld, 1996; Hafer & Bègue, 2005; Leventhal, 1980; Lind & Tyler, 1988; Miller, 2001; Resh & Sabbagh, 2013; Tyler, 2003).<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> כמה מהחוקרים (Bies & Moag, 1986; Cohen-Carash & Spector, 2001) הציעו להוסיף לחלוקה זו סוג שלישי של צדק – צדק היחסים (interactional justice) – הוגנות ביחס האישי שאנשים מקבלים. צדק זה קשור פוליטית במאבק החברתי של קבוצות שוליים להכרה (ראו אצל Fraser, 2014). אף שביטויים לצדק מסוג זה מופיעים בישיבות, מסגרת המחקר לא מאפשרת לי להתייחס גם אליו.

מחקרים מלמדים שכל אחד מסוגי הצדק משפיע יותר על היבטים אחרים בתפיסות העובדים בארגון. כך, נמצא שצדק תהליכי משפיע יותר מצדק חלוקתי על ההערכה הכוללת שהעובדים מרגישים כלפי הארגון ועל מידת מחויבותם לו (Brockner & Wiesenfeld, 1996; Conlon, 1993; Sunshine & Tyler, 2003) ושצדק חלוקתי משפיע יותר על מידת הסיפוק שלהם מעבודתם (Cohen-Carash & Spector, 2001). ואולם, יש ויכוח בין החוקרים איזה סוג צדק משפיע יותר על מידת ההערכה שעובדים חשים כלפי בעלי הסמכות בארגון – צדק חלוקתי (Cohen-Carash & Spector, 2001) או צדק תהליכי (Sunshine & Tyler, 2003; Tyler, 1990).

#### 2.4.1. צדק חלוקתי

בהשפעתם של הוגי תאוריית החליפין, הפסיכולוגים הראשוניים שחקרו את תפיסות הצדק התמקדו בעיקר בצדק חלוקתי – הערכה ותגמול בהשוואה לאחרים רלוונטיים (Brickman, Folger, ) Long & Lerner, 1974; Goode, & Schul, 1981; Lerner, 1977; הם התרכזו בתוצאות החלוקה ובמידה שהתמורה שהפרט מקבל בעבור תרומתו הוגנת (Colquitt, 2001; Dar & Resh, 2001; ) Walzer, 2008). כמה מראשוני החוקרים שעסקו בתחום (Adams, 1965) ביקשו להגדיר כלל חלוקה צודק אוניברסלי, אולם חוקרים מאוחרים יותר (Deutsch, 1975; Leventhal, 1980; Walzer, 2008) ביקרו את ניסיון זה והציעו שלחברות שונות כללי חלוקה שונים.<sup>20</sup> עוד נמצא שכשפרט מזהה התאמה בין ההקצאה שהוא ציפה לקבל לזו שהוא קיבל בפועל, הוא מרגיש סיפוק (Sabbagh et al., 2006), כשיש פער בין השניים, הוא חש אי-צדק וכעס, ולעתים אף מפתח התנהגות א-סוציאלית (Resh & Sabbagh, 2013; Sabbagh et al., 2006), וכשהוא מזהה פער לטובתו, הוא חש אשמה ורצון לפצות את אלו שקיבלו פחות ממנו (Rubin & Peplau, 1973). כך, למשל, מצאו חוקרים שילדים ואנשים מרבים יותר לחלוק בפרסים שהם זכו בהם אם הם מרגישים שהם קיבלו יותר ממה שהגיע להם (Leventhal & Anderson, 1970; Long & Lerner, ) 1974). יש לציין שפרטים נוטים להעריך את עצמם ואת עבודתם בהערכה גבוהה יותר מאשר אחרים מעריכים אותם, ולכן על פי רוב מרגישים שנעשה להם אי-צדק (Tyler, 2003). בהקשר של הסללה במערכת החינוך, המשאבים העיקריים שיש בידי צוות בית הספר לחלק הם המשאבים החומריים והסימבוליים שכל מסלול מספק ללומדים לו, ולפיכך המיון למסלולים הוא-הוא חלוקת המשאבים. המורים מבטאים נכונות להיענות לבקשות המיון של תלמיד או דוחים אותן על פי תפיסת הצדק שלהם.

---

<sup>20</sup> ראויות לציון בהקשר זה עבודותיה החשובות של סבג (2001; Sabbagh, 2001), שהצליחה להתגבר על המרחקים בין התפיסות והגישות ולייצר טקסונומיה תאורטית משותפת ולהציג את הקשרים ביניהן.

## סוגים שונים של צדק חלוקתי

עבודתו פורצת הדרך של דויטש (Deutsch, 1975) הובילה רבים אחריו לחלק את הצדק החלוקתי לשלושה סוגים עיקריים: חלוקה מבוססת צרכים (need), חלוקה מבוססת הוגנות (equity) וחלוקה מבוססת שוויון (equality)<sup>21</sup> (Colquitt, 2001; Cook & Hegtvedt, 1983; Deutsch, 1975, ). (Sabbagh et al., 1994 ; 2001) סבג ואחרים (1985; Greenberg, 1990b; Sabbagh et al., 1994) ניסחה כללי חלוקה רבים הנובעים מעקרונות אלו. דויטש (Deutsch, 1975, 1985) מציג את אופן פעולתה של כל חלוקה. אפרט עליהן כעת:

**צדק מבוסס שוויון** (equality based justice/democratic justice) על פי Jencks, 1988; parity justice על פי Lerner, 1977) – צדק זה מבוסס על הרעיון שיש לחלק את המשאבים באופן שווה בין החברים החולקים את אותה עמדה, בלא קשר לתרומתם, לתכונותיהם או לצורכיהם (Lerner, 1977). צדק זה מאפיין יחסים חברתיים שעניינם בעיקר הנאה, יחסים בין-אישיים ושימור ההרמוניה בין חברי הקבוצה מפני שהוא מרמז שלכל חברי הקבוצה ערך שווה ושכולם ראויים לכבוד (Deutsch, 1975, 1985). כך למשל מקובל בקבוצות של חברים הנוהגים לצאת יחד לבלות באופן קבוע. בכל פעם משלם חבר אחד על הבילוי בלא לבחון את תרומתו של כל אחד מהחברים לקבוצה, את צרכיו של אותו חבר או את מצבו הכלכלי. סוג צדק זה רלוונטי גם במצבים תחרותיים – כדי שתחרות תהיה הוגנת יש להעניק תנאים שווים לכל המשתתפים (Dworkin, 1977; Lerner, 1981).

אשר למערכת החינוך המודרנית, היא נוסדה סביב רעיונות ליברליים ושוויוניים – כל הילדים נחשבים זכאים במידה שווה לקבל חינוך והם אמורים לקבל הזדמנות שווה להתחרות באמצעות כישרון והישגים אקדמיים על טובין חינוכיים שאפשר להפוך בשוק הכלכלי לטובין כלכליים (Sabbagh et al., 2006).<sup>22</sup>

**צדק מבוסס צרכים** (need based justice/marxian justice) על פי Lerner, 1977) – צדק זה מאפיין יחסים חברתיים שמטרתם העיקרית היא קידום ההתפתחות של כל חבר ורווחתו ויחסים שהאוריינטציה בהם טיפולית, כמו אלו המאפיינים משפחה ובית חולים. ביחסים אלו יש חוסר שוויון מהותי בין הנזקק לספק, אחריות כלפיו, אינטימיות ושיפוטיות מועטה (Deutsch, 1975), וכן יכולת של הספק להזדהות עם מצבו של הנזקק (Lerner, 1977). עזרה לאדם הנזקק לה נתפסת כחובה בסיסית של כל חבר בקבוצה (וינריב, 2007). כשמשאבים מוקצים על פי תפיסה זו, ילד חולה או עני צפוי לזכות במשאבים כיוון שהוא נזקק להם ולא בזכות פעולותיו, זהותו או השוואה בינו ובין פרט אחר (וינריב, 2007; Lerner, 1977). חלוקה זו תורמת לפרט המקבל גם מפני שביטוי הדאגה עצמו מעורר בו אמון וביטחון ברצונם הטוב של שאר החברים בקבוצה (Rawls, 1971). מקצת הכותבים קוראים לאמץ את חלוקה זאת במערכת החינוך מפני שהם גורסים שמערכת החינוך מחויבת להשקיע את משאביה באופן שיסייע לצמצם את הפערים החברתיים שמחוץ לה –

---

<sup>21</sup> חוקרים אחרים הציגו חלוקות אחרות. ראו Lerner, 1977; Jencks, 1988; Greenberg, 1987; Colquitt, 2001.  
<sup>22</sup> אידאל השוויון יושם במקומות שונים בדרכים שונות. בכמה מהמדינות לא כל קבוצות האוכלוסייה זכאיות להקצאות של חינוך. ראו Sabbagh et al., 2006.

להשקיע משאבים רבים בתלמידים המגיעים מקבוצות חברתיות מוחלשות (שור ופריירה, 1990; Connell, 1993; Young, 2000).

**צדק מבוסס הוגנות** (equity based justice) – הצדק החלוקתי מתבסס בעיקר על הוגנות ביחסים חברתיים שנועדו להביא לפרודוקטיביות כלכלית. ביחסים אלו, פרטים משקיעים זמן, מאמץ או משאבים רבים מפני שהם מצפים לתמורה. מסיבה זו, ארגונים כלכליים נוטים להקצות משאבים רבים לעובדים שיכולותיהם גבוהות ולאילו התורמים יותר מאחרים לתועלת החברה.<sup>23</sup> ככלל, ככל שהיחסים בקבוצה תחרותיים יותר ואישיים פחות, חברי הקבוצה נוטים יותר לאמץ את היגיון חלוקה זה (Deutsch, 1975). לפיכך, ייתכן שהחדירה של נורמות נאו-ליברליות למערכת החינוך מחזקת את היגיון הקצאה זה בשיח המורים. אמנם הנוקטים חלוקה זו מאמינים שהיא מעניקה לכל אדם הזדמנות שווה להשתמש בכישרונו כדי לטפס במדרג החברתי (סבג, 2001), אך יש הגורסים שבפועל שיטה זו מרחיבה את הפערים החברתיים ואת אלו הכלכליים (וינריב, 2007). שתי דרישות המופנות כלפי המורים ומצדס רלוונטיות למחקר על חלוקה מבוססת הוגנות. האחת היא הדרישה ליעילות ולצמיחה כלכלית, שלפיה יש לחלק את המשאבים המוגבלים באופן המסייע לקדם את הארגון ואת החברים בו ככל האפשר. במחקר אני מכנה את תפיסה זאת "הוגנות של פרודוקטיביות" או "צדק מבוסס פרודוקטיביות". הדיס לתפיסה זו אפשר למצוא אצל דויטש (Deutsch, 1975). בפרקי הממצאים והדיון אטען כי היגיון צדק זה מבטא תפיסה נאו-ליברלית, כלומר שאיפה לארגן את המערכת באופן שמשאביה ינוצלו באופן היעיל ביותר ושימקסם את התפוקות (ההישגים) של התלמידים בלימודים. הגידול בסך התועלת הכללית (מקרו-צדק) יכול לפגוע בתועלת של כמה מהפרטים בקבוצה (מיקרו-צדק) (סבג, 2001). תפיסה זו מתמודדת עם הבעיה על בסיס רעיונות של תועלתנות (Bentham, 1776), שלפיהם יש לבחון כל פעולה על פי מידת האושר שהיא מביאה לחברה. כיוון שאין די משאבים כדי לחלק לכולם לפי רצונם, נוצרת תחרות עליהם, אך הגיוני והוגן לתת אותם בעיקר למי שיכולים להשתמש בהם טוב מכולם לטובת הארגון והחברה (Deutsch, 1975). אין משמעות הדבר שרצוי לפעול באופן מפלה, שהרי עובדים המאמינים שהארגון שהם פועלים בו אינו מחלק את משאביו באופן צודק, ירצו פחות לתרום ולהתאמץ, ולכן חלוקה כזאת תפגע ביעילות הכללית (Jencks, 1988). זאת ועוד, תפיסת הצדק וההוגנות סובייקטיבית, ולכן על המנהלים להתאים את פעולותיהם (fair behavior) או את האופן שהן נראות (quasi-fair behavior) לתפיסות הצדק של העובדים בארגון (ובמחקר זה – לתפיסות של המורים, של ההורים ושל התלמידים) (Greenberg, 1990a; Leventhal, 1976).

על פי היגיון זה, בבית הספר, המורים אינם צריכים לחפש פתרון "צודק" לכל תלמיד אלא פתרון שיביא תועלת מרבית לחברה, וכך תצמצם את אי-הצדק הכללי (Jencks, 1988). את המשאבים עליהם לחלק בין התלמידים לא על פי תרומתם בעבר אלא על פי היכולת המשוערת שלהם להשתמש בהם ביעילות בעתיד (Deutsch, 1975). זוהי אפוא גישה צופה עתיד.

הדרישה האחרת הכרוכה בצדק מבוסס הוגנות היא לחלק את המשאבים בהתאם לעקרון "השכר והעונש" – לתת פרס למי שתורם ופועל על פי המוסכמות ועונש למי שפוגע בארגון או מפר

<sup>23</sup> דויטש (Deutsch, 1975) מצביע על חוסר ההבנה הכלכלי שבבסיס רעיון זה וטוען שהקצאה של הטובין הכלכליים ושל אמצעי הייצור למי שישתמש בהם באופן שיקדם את הכלל במידה מרבית תשפר את הפרודוקטיביות הכלכלית. לטענתו, פגמים פתולוגיים במערכת הכלכלית מונעים את מימוש רעיון זה ופוגעים ביעילות של הקצאת המשאבים.

את מוסכמותיו. אכנה זאת "הוגנות של מגיעות" או "צדק מבוסס מגיעות" (retributive justice) על פי (Wenzel & Okimoto, 2016). תפיסת צדק זו מבוססת על כך שהיחסים בין ספק ההקצאה למקבל נחשבים שוויוניים או הדדיים ("אני אתן לך אם אתה תיתן לי") (Jencks, 1988). לרנר (Lerner, 1977) ביקש להבין מדוע לעתים בני אדם מבטאים אמפטיה ורצון לעזור לאדם בצרה ולעתים הם אדישים לסבל ואף שמחים בו. הוא מצא שהמקור להבדל נעוץ בתפיסת המגיעות. על פי היפותזת המגיעות (the deserving hypothesis), סבל ש"אינו מגיע" לאדם מעורר רצון לעזור לו, אך סבל ש"מגיע" לו מותיר את הפרט אדיש ואף שבע רצון. בהקשר של מערכת החינוך – המורה מוכן להקצות לתלמיד ממשאביו אם הוא ינהג כשורה ויקבל את הכללים שהוא מכתוב. כיוון שקשה לדעת מה התכוון התלמיד כשנהג כפי שנהג, מורים מקבלים החלטות על סמך תוצאות הפעולה (Jencks, 1988). לעתים שני המובנים של צדק מבוסס הוגנות מתאגדים, והקצאה של משאבים למי ש"מגיע לו" מסייעת לקידום הארגון או הפרטים בו. בפעמים אחרות, שני המובנים מוציאים זה את זה. המחקר על צדק חלוקתי לא נדרש עד כה לקונפליקט זה.

#### **צדק חלוקתי במערכת החינוך**

למורים בתוך הכיתה יש הקצאות רבות ושונות להעניק לתלמידיהם – תשומת לב, זמן, עונש או מחמאה, כבוד וחיבה. המורים קובעים איזו התנהגות ראויה בכיתה ואילו הקצאות חיוביות או שליליות יינתנו בתגובה לכל התנהגות (Sabbagh et al., 2006). מחוץ לכיתה המורים וצוות בית הספר מקצים מסלולי לימוד, שעות הוראה, שיחות משמעת, עונשים ואף הרחקה מבית הספר. סוג ההקצאה משפיעה על סוג הצדק שהם מבססים עליו את החלטתם – הישגים נחשבים אמת המידה הראויה בהקצאות הקשורות במיון ובמתן ציונים (Walzer, 2008); התאמות לבחינה (למשל הארכת זמן) מצופות להינתן על פי צורך; כבוד ויחס הוגן מצופים להינתן על פי עקרונות של שוויון (Gogard, 2012). עוד משפיעים על הבחירה בסוג צדק אופי המורה ואמונותיו, פרטי המקרה, הרגשות שמעורר בו התלמיד ותרבות בית הספר. כך, מורה יכול להאמין שבמקצוע מתמטיקה יש לחלק את הציונים בהתאם למידת ההצלחה של התלמיד ואילו במקצוע חינוך גופני בהתאם למידת המאמץ שהוא משקיע, וכן להצדיק השקעה של תשומת לב רבה בתלמיד שעבר חוויה קשה אך לראות בשיבוצו במסלול לימודים שאינו מתאים לו, לפי בקשתו, פעולה לא צודקת. בהתבסס על רש וסבג (Resh & Sabbagh, 2016) אציג חמישה תחומים של צדק שמורים דנים בהם:

הזכות לחינוך – ההקצאה הבסיסית ביותר הניתנת במערכת החינוך של מדינה מודרנית לכל הפרטים במדינה, באופן שוויוני, היא הזכות לחינוך. רעיון זה נועד להשתמש בבית הספר הציבורי כ"המשווה הגדול" (the great equalizer) – אמצעי שנועד לאפשר לתלמידים כישרוניים וחרוצים להתקדם, בלא קשר לנתוני הרקע שלהם (Resh & Sabbagh, 2016).

מסלולים – אחת ההקצאות המורכבות שבית הספר מספק, ושתעמוד בלבו של מחקר זה, היא מיון התלמידים למסלולים ולקבוצות לימוד. כל מסלול לימוד מעניק לתלמידים רמה אחרת של נגישות לידע, רמה אחרת של תכנית לימוד ופעמים רבות גם רמה אחרת של מורים (גליקמן וליפשוט, 2013; קאהן לינצ'בסקי ואיגרא, 1995; Resh & Sabbagh, 2016; Dar & Resh, 1997). המורים ואנשי הצוות נדרשים להתמודד עם המתח שבין המטרה המוצהרת של בתי הספר – הכלת

התלמידים וקידומו של כל תלמיד, ובין הדרך שהם פועלים על פי רוב – ריבוד התלמידים וקידום החזקים (תובל, 2013). במתח זה אפשר לזהות את המתח שבין צדק מבוסס צורך – מתן מענה מיטבי לצרכים של כל תלמיד, ובין צדק מבוסס פרודוקטיביות – שימוש מיטבי במשאבים כדי להביא כמה שיותר תלמידים להישגים כמה שיותר גבוהים.

פדגוגיה – גם לחומר הלימוד ולשיטות ההוראה יש משמעויות חברתיות ומוסריות. פריירה (שור ופריירה, 1990) הצביע על כך שלפדגוגיה של בתי הספר יש תפקיד חשוב בשימור אי-הצדק מפני שהיא מדכאת תלמידים בכלל ואת תלמידי הקבוצות המוחלשות בחברה בפרט. אין זו הפדגוגיה האפשרית היחידה – קונל (Connell, 1993) מציעה, בהתבסס על רעיונותיו של פריירה בדבר "פדגוגיה משחררת" ועל תפיסת "מסך הבערות" של רולס (Rawls, 1971), להתאים את הפדגוגיה גם לקבוצות השוליים ולוודא כי כל התלמידים מקבלים גישה שווה לידע ולשיטות המדעיות המקובלות. תחום הצדק של הפדגוגיה חורג ממסגרתו של מחקר זה.

ציונים – משאב חשוב זה עלול לאבד מחשיבותו אם בית הספר יקצה אותו בנדיבות רבה מדי או אם חלוקתו תיחשב לא הוגנת (Waldow, 2013). רוב החברות המערביות מאמינות שחלוקה הוגנת של ציונים נעשית על סמך הישגים אישיים ומאמץ ולא על פי נתונים פרטיקולריים או מאפייני התלמידים (Resh & Sabbagh, 2016). יוצאים דופן בהקשר זה הם אמונתם של כמחצית מהמורים בתיכון בישראל, שלפיה יש להבחין במתן ציון בין תלמידים חזקים לתלמידים חלשים ולהעניק משקל רב יותר למאמץ בקרב האחרונים (Resh, 2009).

יחסי מורה-תלמיד – מורים ותלמידים נפגשים בכיתה בתדירות גבוהה (לפחות מדי שבוע). ברוב המפגשים הללו המורים מקצים לתלמידים משאבים – הקשבה, עזרה בלימוד (ולעתים עזרה רגשית), חיבה או כבוד. המורים יכולים לספק כל אחת מההקצאות באופן חיובי (מתן כבוד, הקשבה או עידוד) או באופן שלילי (זלזול, ענישה או דיכוי).

אם כן, בניגוד להנחה של חוקרים שעניינם תפיסות גלובליות של צדק (ראו Rawls, 1971), מחקר זה מתבסס על ההנחה שאין היגיון צדק הנכון לכל מקום, לכל זמן ולכל תרבות. בני אדם מעריכים הקצאות בצורה שונה זה מזה, ולפיכך, יכול להיווצר חוסר התאמה בין מה שהקבוצה מאמינה שהוא חלוקה צודקת ובין תפיסותיהם של כמה מהפרטים בה (Dar & Resh, 2001). למעשה, מחצית מהתלמידים בבתי הספר מאמינים שמוריהם אינם הוגנים (Resh & Sabbagh, 2016). בשל כך, אני מצפה למצוא אי-הסכמות בין המורים אשר לתפיסת הצדק שלפיה יש לחלק את ההקצאות לתלמידים.



## ההבדלים בין תפיסות הצדק החלוקתי מוצגים בטבלה 1 :

טבלה 1 : תפיסות של צדק חלוקתי			
צדק מבוסס מגיעות	צדק מבוסס פרודוקטיביות	צדק מבוסס צורך	
ארגון צודק	ארגון יעיל	ארגון מכיל ודואג	זהות בית הספר
התלמיד כבוגר	התלמיד כמשאב	התלמיד כקורבן או	תפיסת התלמיד
האחראי לגורלו		אדם נזקק	
צרכים סימבוליים	שיפור היעילות	לדאוג לצרכים	צורכי הארגון
ופסיכולוגיים – שמירה	הכלכלית, ובעיקר	הרגשיים והלימודיים	
על כבוד הארגון ועובדיו	שיפור בהישגי	של התלמידים	
ועל תפיסתו כארגון	התלמידים בתוך		
מקדם צדק	שימוש מושכל		
	בהקצאות		
נותן ההקצאה	משאבי הארגון	מקבל ההקצאה	מוקד ההקצאה
עבר	עתיד	הווה ועתיד	מיקוד בעבר הווה
			או עתיד
כל אחד לפי המגיע לו	ניצול מיטבי של	כל אחד לפי צרכיו	חלוקת המשאבים
	משאבים		

אם כן, בפרק הממצאים 6 "לא מגיע לו להיות בעיוני: תפיסות של צדק במיון תלמידים" זיהיתי ביטויים של צדק מבוסס צורך כשמורים ביטאו דאגה לצורכיהם הרגשיים או הלימודיים של התלמידים וכשהם התמקדו בתלמידים ובצורכיהם העכשוויים או העתידיים; ביטויים של צדק מבוסס פרודוקטיביות במקרים שמורים התייחסו למשאבי המערכת וביקשו לחלקם ביעילות והתמקדו בארגון ובעתיד התלמידים; ביטויים של צדק מבוסס מגיעות זיהיתי כשמורים ביטאו ציפייה שיחסייהם עם התלמידים יהיו הדדיים וכשהם הזכירו שכר ועונש והתמקדו באירועי עבר ובמושגים כבוד או השפלה.

### 2.4.2. צדק תהליכי

מסוף המאה העשרים רבו המחקרים שעניינם צדק תהליכי (Cohen-Carash & Spector, 2001; Colquitt, 2001; Colquitt et al., 2001; Miller, 2001). צדק תהליכי עוסק במידת ההוגנות של הליך קבלת ההחלטות ושל הקצאת המשאבים בארגון בהנחה שאחת מאמות המידה של פרטים לבחינת מידת ההוגנות של ההקצאה היא מידת ההוגנות של ההליך עצמו, ובכלל זה עד כמה הוא אובייקטיבי, אוניברסלי, הוגן ומכבד (Colquitt, 2001; Leventhal, 1980; Lind & Tyler, 1988; Resh & Sabbagh, 2013; Skarlicki & Folger, 1997; Vermunt & Steensma, 2016). אמנם רוב המחקרים מבחינים בין צדק תהליכי לצדק חלוקתי, אך כמה מחקרים מצאו כי פרטים נוטים לא להבחין בין השניים (Brockner & Wiesenfeld, 1996; Colquitt et al., 2001; Greenberg, 1987).

המחקרים הראשונים על צדק תהליכי התמקדו במובנו האינסטרומנטלי – הליך הוגן, מסודר ואובייקטיבי, המאפשר למשתתפים בו להשפיע על תוצאותיו, צפוי להוביל לחלוקה שהפרט תופס כהוגנת וראויה (Folger, 1977; Thibaut & Walker, 1975). אחרים הוסיפו הבחנות מעניינות: בין שליטה בתוצאות (השפעה על ההחלטה שהתקבלה לבסוף) לשליטה בתהליך (שליטה בעדויות ובהתנהלות ההליך) ובין הקפדה על הגינות ההליך כאמצעי להשגת מטרות להקפדה עליה כמטרה (Miller, 2001; Skarlicki & Folger, 1997). הם מצאו שפרטים מוכנים לספק הקצאות בעצמם ולפעול למען אחרים, גם בניגוד לאינטרס הישיר שלהם ובלא קשר לנתוני הרקע שלהם, אם הם תופסים את ההליך כהוגן ואם הם מאמינים שניתנה להם הזדמנות להשפיע על תוצאותיו (Colquitt et al., 2001; Smith & Tyler, 1996; Tyler, 1994a, 2003). יש לציין כי אין תמימות דעים בהקשר זה – מחקרים מוקדמים הראו שפרטים העריכו הליך כהוגן אם תוצאתו הייתה רצויה להם (Lind & Tyler, 1988).

הקפדה על צדק תהליכי מגנה על האינטרס האישי של המשתתפים בהליך וכך מצמצמת את החרדה של פרטים לפגיעה באינטרסים שלהם; משפרת את היחסים בין הפרטים הקשורים בהחלטה ובינם לגורמי הסמכות בארגון; מלמדת את הפרטים שהארגון נוהג כראוי ובאופן מוסרי ומעודדת אותם לאמץ את תפיסות מוסריות אלה (Vermunt & Steensma, 2016). לינד וטיילר (Lind & Tyler, 1988; Tyler, 2003) ומילר (Miller, 2001) הסבירו את החשיבות הרבה שפרטים מייחסים להוגנות ההליך בכך שהם רואים במידת ההקפדה על הליך הוגן כלפיהם שיקוף של מעמדם בקבוצה – מידת הכבוד שרוכשים להם. נראה שזו גם הסיבה לכך שפרטים התופסים את ההליך כלא הוגן מרגישים זעם ורצון לנקום (Skarlicki & Folger, 1997). זאת ועוד, הקפדה על צדק תהליכי מצמצמת קונפליקטים בארגון, מחזקת את הלגיטימציה של ההנהלה, מעלה את נכונות העובד להתנדב למען הארגון, מחזקת את רגשי הנאמנות של העובדים ומשפרת את שיתוף הפעולה בין הארגון לגורמים חיצוניים (Leventhal, Karuza, & Fry, 1980; Mikula, 1993; Sunshine & Tyler, 2003).

לבנטל ואחרים (Leventhal, 1980; Leventhal et al., 1980) ביקשו לפרק את המונח "צדק תהליכי" וזיהו שש אמות מידה (procedural rules) המשמשות אדם בבואו לזהות עד כמה הליך היה הוגן: (א) עקביות במגוון מצבים (consistency rule); (ב) דיכוי הטיה (bias-suppression rule) או "טבעיות" – הקצאה שאינה תלויה באינטרסים האישיים של הפרטים המקצים (Tyler, 2003); (ג) התבססות על מידע מדויק (accuracy rule) והקפדה על תיעוד ההליך ושמירה עליו (record keeping); (ד) אפשרות לתקן טעויות – זכות לערער על ההחלטה (correctability rule); (ה) ייצוגיות לאלו המושפעים מההליך והכרה בזכותם להשמיע את קולם ולייצג את הקבוצה שלהם (representativeness rule) (ראו גם Tyler, 2003); (ו) מחויבות של מקבלי ההחלטה לכללי אתיקה ומוסר (ethicality rule) (ראו גם Vermunt & Steensma, 2016; Colquitt et al., 2001). בפרק הממצאים אציג כיצד כללים אלה באים לידי ביטוי בהליך קבלת ההחלטות בבית הספר.

## צדק תהליכי במערכת החינוך

מחקר זה מצטרף למחקרים אחרים בנושא צדק, שהנתונים שהם מתבססים עליהם לא נאספו במעבדה או בשאלוני רגשות אלא במצבים ממשיים, בעיקר בארגונים (Vermunt & Steensma, 2016). אף שמספרם של מחקרים ממין זה הולך ועולה, יש מעט מאוד מחקר על צדק תהליכי במערכת החינוך ועל השפעתו על תהליכים חינוכיים (Resh & Sabbagh, 2016). המאפיינים הייחודיים של מערכת החינוך בהקשרים של צדק מחייבים לבחון תפיסות של צדק גם בהקשר זה. מחקר זה יסייע למלא את לקונה זו.

## 2.5. אחריות ואשמה

האשמה היא תופעה אנושית – אדם מאשים אחר אם מתקיימים שני תנאים: (א) הוא תופס את הניסיון כשלילי (perceived loss); (ב) הוא מייחס את האחריות לכך לסוכן מסוים (agency dimension) (Sulitzeanu Kenan & Hood, April 2005). האשמה המוטלת על פרט אינה תלויה רק בתוצאות מעשיו אלא במגוון היבטים, ובהם מידת האחריות שלו לתוצאה הלא רצויה, יכולתו לשלוט בתוצאות הפוגעניות ומעורבותם של גורמים אחרים (Weiner, 1995, ראו גם Schlenker, 1994, Britt, Pennington, Murphy, & Doherty, 1994), מידת הנורמטיביות של הפעולה (Greenberg, 1990b) והתנהגותו לאחר המעשה, ובכלל זה מידת החרטה והכבוד שהוא הביע כלפי הנפגע (Miller, 2001).

בעת כישלון, מורים, הורים ותלמידים נוטים להאשים בו אחרים (Peterson et al., 2011; Thompson, Warren, & Carter, 2004), ורק לעתים מקבלים עליהם את האחריות לו (Peterson et al., 2011). המורים מאמינים שאין ביכולתם אלא להתאמץ "להעביר לתלמידים את החומר", "לקוות שהתלמיד לא ייכשל", להעריך את הישגיו ולמיון אותו למסלול הלימודים המתאים לו (Gillborn & Youdell, 1999). אם הוא נכשל, הם נוטים להאשים בכך את התלמיד עצמו – את יכולותיו, רצונו ונכונותו לקבל את הידע (Lefstein, 2012; Peterson et al., 2011; Verkuyten, 2000); את ההורים – בהזנחת חינוך הילד, באי-הצבת סטנדרטים ראויים לתלמיד או באי-הקפדה על הכנת שיעורי הבית (Peterson et al., 2011; Thompson et al., 2004) או דווקא בהפעלת עודף לחץ על הילדים ובעודף מעורבות בבית הספר (Ran, 2001); את בית הספר או את מערכת החינוך כולה (אופלטקה, 2012; Lefstein, 2012). ואולם, כל ניסיון להסיט את האשמה עלול להיתקל בהתנגדות מצד גורמים אחרים בטענה שהאחריות לכישלון של התלמיד ולהסללתו טמונה במורים ובבית הספר. אמצעי אחר המשמש מורים כדי להסיר מעצמם חלק מן האחריות לפעולותיהם הוא ניסיון לצייר את פעולותיהם כ"טבעיות" – פעולות שאינן תלויות בשיקול הדעת הסובייקטיבי שלהם (ראו Schutz, 1970).

יש לציין כי לקבלת אחריות להצלחה ולכישלון של התלמידים השפעות רחבות. מחקרים מראים שתלמידים שמקבלים על עצמם אחריות ללמידה מצליחים יותר מתלמידים שאינם עושים כן (Peterson et al., 2011) ושמונים שמקבלים על עצמם אחריות להישגי תלמידיהם מביאים אותם להישגים גבוהים יותר מאשר מורים המטילים את האחריות על התלמידים (Lee & Smith, 1996).

(Thompson et al., 2004), אולי מפני שהם נוטים לחפש דרכים לקדם את התלמידים, וכך משפרים את הוראתם ואת למידת התלמידים.

פרק 7, "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור: תפיסת האחריות והאשמה של המורים", יעסוק בהתייחסות של המשתתפים בישיבות לנושא האחריות לתלמידים, באופנים שהם מבקשים להימנע מקבלת אחריות לכישלון ולהסללה ובמשמעויות של הימנעות זו. ההתייחסות לנושא האחריות והאשם לא היווה חלק מתכנית המחקר הראשונית, אך בהאזנה להקלטות הישיבות התברר שעולה בהן שוב ושוב תמה זו. המשתתפים בישיבות נשאו ונתנו בשאלה מי אחראי לכישלון התלמידים או לבעיותיהם (ובמידה מועטה יותר – להצלחותיהם). כיוון שכישלון התלמידים הוא תופעה אינהרנטית למערכת התחרותית (Lefstein, 2012), הדיון בתלמידים נכשלים נמצא במרכז של כמה מהמחקרים שבוחנים את שיח המורים על התלמידים (ראו Verkuyten, 2000; Berenst & Mazeland, 2008).

### 2.5.1. פרקטיקות לניהול אשמה

אף שהתייחסות להימנעות מאשמה מופיעה עוד בכתביהם של ניקולו מקיאוולי (1532/1988) ושל ג'רמי בנת'ם (Bentham, 1776), חוקרים החלו להתמקד בהיבט הפוליטי ארגוני של התחום רק לקראת סופה של המאה העשרים. מאז עסקו מגוון תחומי ידע בנושא, ובראשם הפסיכולוגיה החברתית ותאוריית הבחירה הרציונלית במדעי המדינה.

כיוון שבני אדם חוששים מאשמה יותר מאשר מצפים לקרדיט, מתרחשת הטיה שלילית (negativity bias) (Dixon et al., 2013; Elstad, 2012; Weaver, 1986) – הם נוטים לייחס משקל רב יותר להפסדים ולחסרונות מאשר לרווחים וליתרונות (כהנמן ולובלו, 2005; Khaneman, 1990; Knetsh, & Thaler). ויבר מצא שהטיה זו מביאה נבחרי ציבור, שחשוב להם שהציבור ימשיך לבחור בהם, להימנע מלקבל החלטות העלולות להעמיס על כתפיהם אשמה (Weaver, 1986). ואולם, הדבר נכון לא רק בתחום הפוליטי. לטדרה (LeTendre, 1996) מראה כי מורי חטיבת הביניים ביפן מכוונים את תלמידיהם לתיכונים שהם "בטוחים" שהם יתקבלו אליהם, ואם תלמיד נכשל במבחן קבלה לתיכון, הכישלון מיוחס למורים, בטענה שהם טעו בהכוונה. במאמרו של לפסטיין (Lefstein, 2012) נמצא שמורים בבית ספר כושל נמנעו מלאמץ רפורמה כל עוד הפיקוח לא האשים את בית הספר בכישלון. יש לשער אפוא כי מורים ואנשי צוות יעדיפו, על פי רוב, פעולות בטוחות ומוכרות (בכלל, ובתחום מיון התלמידים בפרט) על פני כאלה שיש בהן סיכוי ל"רווח" אך סיכון ב"הפסד" וכי הם יפעלו כדי להבטיח עצמם מפני הפסד או מפני ייחוס של הפסד להם (LeTendre, 1996). נבו (2009) מייחס את כל אלה למשטר האחריותיות המאפיין את מערכת החינוך בישראל בכלל ובשני העשורים האחרונים בפרט. משטר זה מאופיין בחיפוש אחר פתרונות מהירים, זולים ובעלי נראות ציבורית גבוהה, ועיקרו דרישה מתמדת מבתי הספר ומהמורים לדין וחשבון. הוא כינה את משטר זה "תופעת השין גימל של מערכת החינוך" (נבו, 2009, עמ' 64).

## 2.5.2. תרבות הפיקוח והדרישה לאחריותיות והשפעתם על התמודדות המורים

### עם אשמה

מחקרים פוליטיים התמקדו בשאלה עד כמה עונשים חומריים ישירים (הפסד כספי) או עקיפים (הפסד בבחירות) שפגו נבחרים ציבור גורמים להם להימנע מלשאת באשמה (Vasilopoulou, 1986; Weaver, 2014; Halikiopoulou, & Exadaktylos, 2014). המורים בישראל אינם נבחרים ציבור, ותנאי העסקתם (מלבד החדשים שבהם) מונעים אפשרות להטיל עליהם עונשים כלכליים. אף על פי כן, הם מעוניינים להימנע מאשמה (ראו בפרק הממצאים). מדוע, אם כן, מתרחש משחק אשמה בשדה שאין בו נבחרים ובוחרים או תגמול כספי?

כמה מחקרים רואים בתקשורת תחליף לבוחרים ומציגים את האופן שהיא מפרסמת את כישלונותיהם של משרד החינוך ושל בתי ספר, ואינה חדלה מכך עד שהיא מוצאת אשם להניח על כתפיו את הכישלון (Elstad, 2012), וכך לוחצת עליהם לבצע רפורמות חינוכיות (Elstad, 2012; Feniger et al., 2012; Yemini & Gordon, 2017; Shore & Wright, 1999). הטוענים שכדי להבין את תרבות זו בבתי הספר יש לבחון אותה על רקע המציאות החברתית והחינוכית שבית הספר פועל בה היום. בהתבסס על רעיונותיו של פוקו (Foucault, 1977) הם טוענים כי בתי הספר מושפעים מתהליכים פוליטיים נאו-ליברליים, שבלבם "תרבות הפיקוח" (audit culture). מערכת החינוך המפקחת יוצרת אינדיבידואליזציה וטוטליזציה – היא מכילה את המערכת כולה, מציננת כל גורם בה ונותנת סימנים להשוואה בין מוסד למוסד, בין מחלקה למחלקה, בין מורה למורה ובין תלמיד לתלמיד. בעקבות זאת, הפיקוח מטיל "עונשים" על בתי ספר (למשל ה-OFSTED בבריטניה, ראו Lefstein, 2012). במציאות זו, וכמאפיין עיקרי של המודרנה בכלל (אנדרסון, 1999/1936; Foucault, 1977), בתי ספר מרבים לסווג תלמידים במונחים נירר-פסיכולוגיים, פסיכיאטריים ואחרים – MBD, ADHD, אספרגר, דיסלקציה (Hjorne & Saljo, 2004) או לקות למידה (Mehan, 1996). קטגוריזציה זו מזהה את מקור הבעיות בקשייהם של התלמידים עצמם וכך מפחיתה מאשמת המורים (Hjorne & Saljo, 2004). פניגר ואחרים (Feniger et al., 2015) ונבו (2009) מאמינים שלפיקוח כוח לזרוע פחד ולכפות את עצמו על גורמים שונים במערכת (ובראשם המורים) גם בלא איום מפורש בסנקציות.

הסבר שלישי מוצע במחקרם של יואיט וסטוקס (Hewitt & Stokes, 1975), ולפיו בני אדם שואפים שעמיתיהם והממונים עליהם בארגון יעריכו את עבודתם כמקצועית וכטובה. המורים חוששים שאם יפעלו שלא על פי "הפרוטוקול הרגיל" הם יואשמו, ולכן נמנעים מכך. הסבר רביעי מנתק את הקשר בין הימנעות מאשמה לעבודה בארגון. לפי הסבר זה, האשמה והימנעות ממנה הן תופעות אנושיות פסיכולוגיות כלליות. כאשר בני אדם חווים פגיעה הם מחפשים במי לתלות את האשם, ואם אשמה מונחת לפתחם, הם משתדלים להימנע ממנה (Alicke, 2000).

כך או כך, אף שהסכמי העבודה של המורים בישראל מקשים מאוד על בית הספר לפטר מורה ואפילו לצמצם את משרתו או לפגוע במשכורתו, מורים רבים מציגים תמונה של איום מתמיד על מעמדם. המורים מאמינים שהם נדרשים לעמוד בדרישות בלתי סבירות מצד תלמידים, הורים, ההנהלה ומשרד החינוך ושדרישות אלה מסיטות אותם משליחותם האמתית (אופלטקה, 2012). ואכן, בהקשר של ישיבות מורים, ורקויטן מראה כי אף שכמעט אין מדברים על הוראה ועל מורים

בישיבות דומות לישיבות הפדגוגיות, הזהות המקצועית של המורים נמצאת בהן בסכנה. ציוני התלמידים יכולים להעיד על המורים לא פחות מאשר על התלמידים, ומורים שרבים מתלמידיהם נכשלו מתקשים להציג את עצמם כמורים טובים (Verkuyten, 2000). גם מרבית הציבור ומערכות הפיקוח רואים במורים, ואחריהם בבית הספר, את האחראים "הטבעיים" לכישלון, מפני שהם נתפסים כאחראים ללמידה בבית הספר (Lefstein, 2012). לפיכך, רוב גדול של המורים, ובעיקר הוותיקים שבהם (Georgiou, 2008), נמנעים מלקבל אחריות על כישלונות התלמידים (Peterson et al., 2011; Thompson et al., 2004).

הדרישה הגוברת לאחריות, הפיקוח הגובר והאיום בסנקציות מעצימים את רצון הצדדים לפעול להסיט מהם את האחריות לכישלון (נבו, 2009). דרך זולה ופשוטה יחסית להתמודד עם הקושי היא "משחק האשמה" (blame game) (Hood, 2002, 2010), פוליטיקה של אשמה (politics of blame) (Thrupp, 1998) או "תאטרון האחריות" (accountability theater) (Lefstein, 2012) – מצב שבו שחקנים מנסים להטיל את האשמה זה על זה, פועלים כמאשימים ונמנעים מלהיות מואשמים (Elstad, 2012; Hood, 2002; Thrupp, 1998). משחק זה יכול להיות משחק קואופרטיבי, שכל חברי הארגון משתפים בו פעולה אל מול איום חיצוני, או לא קואופרטיבי, שחברי הקבוצה מבקשים בו להעביר את האשמה זה לזה. אפשרות אחרת היא הטלת האשמה על המערכת הפוליטית או על הארגון הבית ספרי. זוהי "אסטרטגיה של ארגון" להסרת אשמה (Hood, 2002). את אסטרטגיה זו אציג מיד, ואדון בה בפירוט בפרק 7 "תפיסת האחריות והאשמה של המורים".

### 2.5.3. הסברים לכישלון: מוטיבציה, התנהגות ויכולת

מורים נוהגים לייחס את הישגיו של התלמיד לשלושה גורמים עיקריים שהם רואים כפנימיים לתלמיד: יכולותיו, התנהגותו ורצונו ללמוד (מוטיבציה), ולשני גורמים שהם רואים כחיצוניים לו: תפקוד ההורים וקשיים מבניים (Georgiou, 2008; Hjerne & Saljo, 2004; Peterson et al., 2011; Verkuyten, 2000). אשר לגורמים הנחשבים פנימיים, היעדרה של יכולת אינטלקטואלית מספיקה היא הסבר מקובל בקרב מורים לכישלון התלמידים. מורים מייחסים לכל תלמיד רף עליון מסוים, בין השאר על פי מעמדו החברתי-כלכלי של התלמיד (מזרחי ואחרים, 2013; Thompson et al., 2004); מוצאו האתני (Oakes & Guiton, 1995); גורמים ביולוגיים (Georgiou, 2008); התנהגותו בשיעור והתרשמותם הכללית ממנו (LeTendre, 1996; Berenst & Mazeland, 2008); וכמובן הישגיו בלימודים. היכולת נתפסת כקבועה, ורבים מהמורים מניחים שאין להם כל השפעה עליה (Oakes & Guiton, 1995) – תלמיד שמגיע להישגים שמתאימים ליכולותיו "ממצה את יכולותיו", ואילו תלמיד שאינו עושה כן "אינו ממצה את יכולותיו". אחת הדרכים העומדות לרשות המורים כדי לסייע לתלמיד למצות את יכולותיו היא מיונו למסלול המתאים לו. לעתים מידת ההצלחה של תלמיד אינה מתאימה ליכולות שהמורים מייחסים לו. במקרים אלו מורים נוטים לתלות את אי-ההתאמה במוטיבציה של התלמיד (Peterson et al., 2011) – רצונו להשתתף בתהליך הלמידה גם כשהוא נתקל בקשיים (משרד החינוך, 2012; Lumsden, 1994). המורים מניחים שמוטיבציה נמוכה יכולה להוביל תלמיד עם יכולות גבוהות להישגים נמוכים, ולהפך. בין המוטיבציה של תלמיד ליכולותיו מתקיימים קשרי גומלין מורכבים, אך על פי רוב

המורים נוהגים לייחס את כישלון התלמידים לאחד מהם בלבד (Verkuyten, 2000). קשרי גומלין אלה משפיעים בתורם גם על נכונותם של המורים להקצות משאבים לתלמידים – תלמידים עם יכולות נמוכות זכאים על פי רוב למשאבים רבים בהתבסס על תפיסת בצדק מבוסס צורך (אם כי לעיתים יכולותיהם נמוכות כל כך שאין זה פרודוקטיבי להשקיע בהם משאבים); תלמידים עם מוטיבציה נמוכה נתפסים כלא זכאים למשאבים מיוחדים בהתבסס על תפיסת הצדק מבוסס מגיעות – אם הם אינם מתאמצים לא מגיע להם שיתאמצו עבורם. אף שהמורים מייחסים חשיבות רבה למוטיבציה של תלמיד ואף שמחקרים רבים מלמדים שביכולתם להשפיע על רמת המוטיבציה של התלמידים ללמידה (Christophel, 1990; Lumsden, 1994; Stipek, 1988; Stipek, Feiler, ) (Daniels, & Milburn, 1995),<sup>24</sup> אחרים מלמדים שמרביתם אינם מייחסים לעצמם השפעה כזאת (Oakes & Guiton, 1995) אלא רק לאופי התלמיד ולמזג שלו (Cashmore & Goodnow, 1986). מנגד, ורקויטן (Verkuyten, 2000) מראה כי מורים רואים במוטיבציה גורם משתנה ונשלט, להבדיל מאשר היכולת. אתייחס למחלוקת זו בפרק הממצאים. אשר להורים, הם מעדיפים לייחס את כישלון ילדיהם למוטיבציה נמוכה ולא ליכולת נמוכה (Peterson et al., 2011).

#### 2.5.4. שלוש אסטרטגיות להרחקת אשמה בתחום החינוך

חוקרים שבחנו מנגנוני אשמה זיהו מגוון אסטרטגיות להימנעות מאשמה (Lefstein, 2012; "The politics of blame avoidance", מציע שמונה אסטרטגיות כאלה, אולם במחקר זה תשמש אותי החלוקה המאוחרת יותר שעשה הוד (Hood, 2002, 2009) לשלוש קבוצות עיקריות. שתי הראשונות שבהן – אסטרטגיה של ארגון (agency strategies) ואסטרטגיה של מדיניות (policy strategies) נועדו על פי רוב למנוע מבעוד מועד מצב שאשמה תיוחס לארגון או לעובדיו – "ניהול סיכונים הגנתי" (anticipatory "blame avoidance" אצל Sulitzeanu Kenan & Hood, April 2005). האסטרטגיה השלישית, אסטרטגיה של נראות (presentational strategies), נועדה להתמודד עם מצבים שהאשמה הגיעה אל האדם או אל הארגון (McGrew, 1991); "reactive blame avoidance" אצל Sulitzeanu Kenan & Hood, April 2005). אפרט כעת על כל אחת משלוש האסטרטגיות הללו.

#### אסטרטגיה של ארגון

אסטרטגיה של ארגון היא בחירה במבנה ארגוני החוסך מחברי הארגון (או ממקצתם) את הצורך לשאת באשמה בכישלונות הקשורים לארגון (Hood, 2002) אך יותירו בידם את האפשרות לזכות בקרדיט על הצלחה. כך, למשל, הארגון יכול ליצור מבנה ארגוני מסובך, המקשה להבחין מה תחומי האחריות של כל אחד, או מבנה שחילופי התפקידים בו תדירים, ולכן עד שנשמעת האשמה, מי שאמור לשאת בה כבר עבר לתפקיד אחר (Hood, 2009). אחת האסטרטגיות הללו היא מבנה ארגוני המקדם "אוטומציה של החלטות" – ארגונים מעצבים את עצמם כך שרבות מההחלטות

<sup>24</sup> לעתים תלמידים מציינים שמורה טוב העלה את רצונם ללמוד או שמורה גרוע פגע ברצון זה (Peterson et al., 2011).

המתקבלות בהם אינן נתונות לשיקול דעתם של קובעי המדיניות, וכך אין הם אחראים לכישלונות (Weaver, 1986). בבתי הספר, הקביעה שהציונים היא דרך ההערכה העיקרית לתלמיד מסייע להסיר אחריות מהמורים ולהציג את פעולותיהם כאובייקטיביות, שכן הציונים נתפסים כהערכה ניטרלית. בפרק 7, "תפיסת האחריות והאשמה של מורים", אציג כיצד ארגון בית הספר מסייע להעביר את האשמה בכישלונות התלמידים לגורמים החיצוניים לבית הספר.

### **אסטרטגיה של מדיניות**

אסטרטגיה של מדיניות היא בחירה במדיניות ארגונית ובאידאולוגיה המתאימות למנוע את האשם ממנהל הארגון או מעובדיו במקומות שמבנה הארגון אינו מצליח לעשות כן. היא נבדלת מאסטרטגיה של נראות בכך שהיא מתרכזת במה שהפרטים והארגון עושים כדי לצמצם ככל האפשר את אחריותם ולא באופן שהם מציגים את פעולתם (Hood, 2002). מדיניות כזאת, כמו אסטרטגיה של ארגון, יכולה לעיתים להוביל למדיניות אחראית ובטוחה, לעבודה מסודרת, שקופה ואובייקטיבית ולדאגה לצורכי הציבור. מנגד, היא עלולה להביא לצמצום היכולת של מקבלי ההחלטות לקדם מדיניות באופן עצמאי ולהעביר את האשמה לגורמים חלשים יותר בארגון (למשל מהמורים לתלמידים) (Hood, 2009). יש לציין כי ההימנעות מאשמה אינה הגורם המעצב היחיד של מדיניות – קובעי מדיניות מבקשים לזכות בקרדיט ולקדם ערכים ותפיסות עולם שהם מאמינים בהן. בהקשר של מחקר זה – לקדם את התלמידים וערכים חינוכיים שהם מאמינים בהם. ואולם, כאשר ערכים אלו עומדים אל מול הסיכון לשאת באשמה, בדרך כלל גוברת "שנאת ההפסד" (Weaver, 1986).

דוגמה לאסטרטגיה של מדיניות היא הנתק שיוצרים השלטונות בניו זילנד (Thrupp, 1998) בין מעמד חברתי-כלכלי של אוכלוסיית בית הספר לציונים בו, נתק המטיל את האחריות לקידום התלמידים על בית הספר בלבד ולא על מדיניותם החברתית-כלכלית של השלטונות. ביטויים אחרים של אסטרטגיות של מדיניות הם הפתרונות שמורים מרבים להציע לקשיי התלמידים, פתרונות המבטאים את התפיסה שהתלמיד הוא האחראי הבלעדי לכישלונו. כך, למשל, קיום של שיחה אישית (Verkuyten, 2000) היא דרך למשמע אותו, החלטה "לעקוב" (אחר התלמיד ותפקודו, ולא אחר פעולות המורים) היא דרך לעקוב אחריו, ומיון לכיתה מתאימה (תובל, 2013) והוצאה מבית הספר (Mehan, 1996) הן דרכים למצוא בעבורו מסגרת לימוד מתאימה (ולא להתאים את הלמידה לצרכיו).

### **אסטרטגיה של נראות**

אסטרטגיה של נראות היא ניסיון למנוע אשמה או לצמצם אותה באמצעות אמצעים רטוריים. שימוש נכון באסטרטגיה זו יכול להגביר את הביטחון של מקבלי ההחלטות ביכולתם לקדם מדיניות ולצמצם את שנאת ההפסד. מנגד, הוא מעביר את מרכז תשומת הלב של מקבלי ההחלטות מהביצוע לאופן שהוא מוצג ומקדם את אלה היודעים להציג את עצמם ולא את אלה הפועלים (Hood, 2009). כלי אחד באסטרטגיה זו הוא שמירה על סודיות ככלי להסתרת הנזק או הכישלון מהציבור (Sulitzeanu Kenan & Hood, 2005). ואכן, דיוני המועצות הפדגוגיות סגורים לחלוטין בפני תלמידים, הורים וגורמים חיצוניים (ראו בהרחבה בפרק 7, "תפיסת האחריות והאשמה של המורים"). כלים אחרים הם שני סוגים עיקריים של טיעונים:



א. טיעונים שמטרתם להכחיש את הקשר בין הנאשם לפעולה. בקטגוריה זו נכללים הטיעון ש"ידיים רבות" השתתפו בהחלטה, שהמחליט אינו אלא שליחו של גורם בכיר יותר, האחראי למדיניות, או שהמואשם העביר הנחיות נכונות ואדם זוטר ממנו כשל בביצוען (Hood, 2009; Sulitzeanu Kenan & Hood, April 2005). אפשרויות אחרות הן ניסיון להימנע מלעמוד במוקד הדיון עד שסערת האשמה תחלוף, תיחום הנושא או מעבר לנושא שיחה אחר (Hood, 2009), השוואה בין התלמיד הנכשל לתלמידים "רגילים" והדגשת האופי הייחודי של מקצוע ההוראה (Verkuyten, 2000). גם לפסטיין (Lefstein, 2012) עוסק בכך, ומציע שמורים משתמשים באסטרטגיות "האשמת מנגנון ההערכה", "האשמת התלמידים", "האשמת העבר" ו"האשמת היבטים מופשטים של עבודת בית הספר". יש לציין שהרטוריקה אמנם נבחרת כאמצעי להעברת האשמה, אך בסופו של דבר היא משפיעה על החשיבה ועל המדיניות. למשל, כשהושרשה במערכת החינוך התפיסה שכשלים בלימודים נגרמים מ"בעיות למידה" ולא מ"בעיות הוראה", השינוי השפיע רבות על התפיסה בנוגע לאחריות של בתי הספר לתלמידיהם (Calhoun, 1973);

ב. טיעונים שמטרתם להכחיש את מידת הפגיעה של הפעולה, למשל הדגשת החיובי אל מול השלילי, התרכזות במידע יבש ולא במשמעותו, הצגת האשמה כברכה ("זה כואב עכשיו אבל ישתלם בעתיד"), הסתרת המידע השלילי תחת מידע רב אחר, פרסום המידע השלילי כאשר דעת הקהל נתונה לעניין אחר (Hood, 2002, 2009); הצעת נקודת מבט המציגה את הפעולה כמוצלחת (Edelman, 1977); הצגת החלופות כגרועות יותר (Greenberg, 1990b); מניעה של האפשרות להציע חלופות, הצגת ההחלטה הפוגענית כחלק ממכלול של החלטות כדי להסתירה ופירוק מדיניות פוגענית להחלטות קטנות רבות כדי להסתיר את משמעותן הכוללת (Weaver, 1986). מובן שבכל אמצעי רטורי טמונים יתרונות וחסרונות. למשל, הטלת האשם על גורם פעיל אחר עלולה להחזירו לשולח (Elstad, 2012; Hood, 2002). בפרק הממצאים אפרט על כמה מן האסטרטגיות הללו, אדגים כיצד משתתפי הישיבות משתמשים בהן ואציג את השפעותיהן על החלטות המורים ועל פעולותיהם. הערה לסיום – האשמה והימנעות מאשמה הן תופעות חברתיות ותרבותיות. דיקסון ואחרים (Dixon et al., 2013) מצאו הבדלים ניכרים בין ארבע מדינות באירופה אשר לאופני ההתמודדות עם ציוניהם של התלמידים במבחנים בין-לאומיים משווים הן מבחינת ההאשמות הן מבחינת ההתמודדות עמן. הם ייחסו את ההבדלים למבנה הפוליטי ולתרבות בכל מדינה. המורים הנבחרים במחקר זה מטילים אשמה ונמנעים ממנה אפוא בדרכים הנובעות מהתרבות הארגונית ומהתרבות הכללית בישראל בכלל ובתחום החינוך בפרט.

## 2.6. למידה של מורים

מחקרים קודמים שעסקו בתרבות של חדר המורים חקרו את מוסד זה כקטגוריה חברתית באמצעות פרקטיקות אתנוגרפיות של חקר מיקרו-סוציולוגי (ראו למשל קינן, 1996; Hammersley, 1977; Hargreaves, 1994). ואולם, למוסד הישיבות הפדגוגיות יש תרומה חשובה לעיצוב תפיסת העולם החינוכית של מורי בית הספר, בין השאר מפני שהיעדר זמן, תרבות תחרותית

אינדיבידואלית והיעדר תמיכה מצד המערכת (Leonard & Leonard, 2003) עושים את ההזדמנויות של מורים ללמוד זה מזה ומן העשייה המשותפת לנדירות. עבודת חקר זו לא נועדה לעסוק בלמידה של מורים, אך למידה ממין זה עוברת כחוט השני לאורכו של המחקר. המורים לומדים זה מזה מה מעמדו של כל מסלול ואיזה סוג תלמידים מתאימים ללמוד בו, איזו תפיסת צדק צריכה להנחות אותם בעבודתם, כיצד להרחיק מעצמם אשמה בכישלון התלמידים ועוד. כיוון שהנושא עלה מן הממצאים, אני מתייחס אליו בקצרה בסקירת הספרות, ובפרק הדיון של מחקר זה אציע לראות בישיבות הפדגוגיות גם מוסד לימוד והכשרה. יש לציין – אף על פי שמוסד הישיבות הפדגוגיות הוא מוסד פורמלי, המקובע בחוזרי מנכ"ל ובהסכמי שכר רשמיים (משרד החינוך, תשע"ז-1997, תשע"ב-2012), את הלמידה המתקיימת בישיבות הפדגוגיות אני כולל בהגדרה "למידה בלתי פורמלית" משום שמטרתו המוצהרת של מוסד זה אינה קידום הלמידה של המורים. זהו תוצר לוואי של הפעולות הנעשות בו.

מיון תלמידים הוא הליך הדורש למידה. אף שבתי ספר ממיינים את תלמידיהם כל הזמן ואף שמורים תופסים את הסיווג ואת המיון המדויק של התלמידים כאחת המיומנויות החשובות ביותר שמורה נדרש להן (תובל, 2013), נראה כי במסלולים להכשרת מורים, מיון התלמידים אינו נידון.<sup>25</sup> גם התאוריה על מיון תלמידים דלה, ואין בה אלא אמירות כלליות על כך שצריך לשפר את המיון ולעשותו מקצועי, נטול פניות ומבוסס על תפיסות מריטוקרטיות (Hallinan, 1994a, 1994b; Hallinan & Domina et al., 2017; Yonezawa et al., 1999). חוסר זה גורם לכך שהצוות המקצועי של בית הספר קובע את שיטות המיון באופן אינטואיטיבי ומעביר את הידע שיצר מדור לדור בתוך שימורו, בנייתו מחדש, פיתוחו ובחינתו. אמנם מחקר זה מתמקד במיון התלמידים ובחלוקתם למסלולי לימוד, אך הישיבות הפדגוגיות (בכלל, וגם אלה המוגדרות כמכוונות למיון) עוסקות גם בהיבטים רבים וחשובים אחרים בהקשר של הוראה, למידה וההתנהלות של בית הספר ומזמנות למורים ולאנשי הצוות הזדמנויות רבות ללמוד זה מזה. תת-פרק אחרון זה מציע מבט קצר על הזדמנויות למידה אלה.

### 2.6.1. למידה

מוסדות החינוך מבוססים על ההנחה כי למידה היא תהליך אישי, שיש לו התחלה וסוף, המופרד מפעילות אחרת, ושהוא תוצאה של הוראה. בהתאם לכך מאורגנים ההוראה בבית הספר והפיתוח המקצועי של מורים. תפיסה זו הייתה מקובלת גם במחקר במשך שנים ארוכות (ראו אצל Glazer, 2009; Wenger, 2006; Seidel Horn, 2005; 2008), אולם היום מחקרים רבים מציגים את הלמידה באופן שונה.

ויגוצקי (Vygotsky, 1978; 2004) עסק רבות בהבחנה בין בני אדם למיני בעלי חיים אחרים וזיהה את החברה ואת התרבות כגורמים המייחדים את השכל האנושי. לכן, התאוריה שלו מכונה תאוריה חברתית תרבותית של למידה (sociocultural framework of learning). ויגוצקי הדגיש את ההיבט התרבותי והדיאלקטי של הלמידה – מעורבותו של הפרט בחברה והדיאלוג שהוא מקיים עם הסובבים אותו הם היוצרים תהליכים של למידה. כל דיאלוג מתרחש קודם כול במפגש עם

<sup>25</sup> ראו למשל את תכניות הלימוד באתרי האינטרנט של כמה מהמוסדות המרכזיים להכשרת מורים: סמינר הקיבוצים, מכללת בית ברל ומכללת קיי.

אחרים ולאחר מכן בראשו של הלומד. בבסיסה של ההתפתחות נמצאת השפה. את השפה תפס ויגוצקי לא רק כמכשיר תקשורת אלא כגורם המעצב את התודעה. בהמשך לוויגוצקי, אני טוען שמורים משתמשים בשפה בישיבות כדי לתקשר זה עם זה ולסמן את התלמידים אך גם שהכלים השפתיים המשמשים אותם מעצבים את תודעתם ומלמדים אותם על עבודת המורה (ביטוי לכך אציג בפרק 5.2, בדיון במונח "ילדת מב"ר). אף שוויגוצקי התייחס בעיקר לתהליך למידה כפעולה חברתית – תיווך של ידע או רעיונות ממבוגר (בעל ידע) לילד (החסר אותו), הניתוח שלו רלוונטי לבחינה של הנעשה בין המורים בישיבות הן מפני שהמשתתפים בישיבות נבדלים זה מזה במעמדם ובניסיון הן בשל אופיין הדיאלוגי של הישיבות. למידה והפנמה, טוען ויגוצקי, יכולה להתרחש בשני כיוונים: מלמעלה למטה – התלמיד נחשף ראשית למונחים מדעיים ולאחר מכן להיקורות במציאות יומיומית, וכך הם מתעצבים בראשו; מלמטה למעלה – רשמים ספונטניים שמקורם בהתנסויות חברתיות נעשים מודעים, ולעתים עוברים המשגה לוגית או מדעית, וכך מופנמים. בישיבות ציפיתי למצוא בעיקר את הכיוון השני של הלמידה – מלמטה למעלה. במילים אחרת, ציפיתי למצוא שמורים מבטאים רשמים ספונטניים, מציעים מושגים ופתרונות ומביאים עדויות בנוגע לתלמידיהם, מקבלים משוב מידי (מילולי או בלתי מילולי) מעמיתיהם, וכך הופכים את ההתנסויות למובנות ולהגיוניות יותר.

ונגר אימץ את רעיונותיו של ויגוצקי על היבטיה החברתיים של הלמידה, אך הוסיף להם ממד חשוב – למידה אינה מתרחשת כאשר אנחנו "עוצרים הכול ולומדים". חיינו מלאים סיטואציות וימיומיות של למידה. למעשה, תהליך הלמידה מתרחש בזמן עשייה או פעולה (Wenger, 2006). כמו כן, לעתים, הלמידה הרבה ביותר מתרחשת דווקא במקומות שאינם "מיועדים ללמידה" (Wenger, 1998). לפיכך אציע בעבודה זו כי שיח המורים בישיבות הפדגוגיות מזמן הזדמנויות למידה רבות אף על פי (ואולי במיוחד מפני) שהישיבות אינן עוסקות בלמידה של מורים ואינן מיועדות לה.

בלבה של הלמידה ניצבת "קהילת ההתנסות" (community of practice). בקהילה זו החברים מתקשרים זה עם זה בפעולות ודיונים, ובכלל זה לומדים, מתקשרים, מבקשים לפתור בעיות, חושבים על מושגים, מציעים עזרה ומשתפים בניסיונם. אך גם כל אלה אינם מספיקים כדי ליצור קהילת התנסות. לשם כך יש צורך בפעולה משותפת הנסובה סביב ביצוע מסוים, פעולה שהם מתכננים או מבצעים יחד, וכך הם מפתחים (במודע או שלא במודע) רפרטואר משותף, שפה ודרכי פעולה (Wenger, 2006).

ואולם, הרעיונות החדשים על למידה הניחו לפני החוקרים בעיות תאורטיות ומעשיות רבות, ובהן השאלה: כיצד אפשר לזהות למידה ולמדוד אותה? אם הלמידה אינה נמצאת באדם אלא באינטראקציה בינו ובין אחרים, כיצד אפשר לזהותה? מסגרת החשיבה של למידה ממוצבת (situated learning) (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991; ראו גם Seidel Horn, 2005) והתאוריה החברתית-תרבותית של למידה (sociocultural framework of learning) (ויגוצקי, 2004) מציעות תשובה לבעיות אלה בהתמקדן באופנים שפרטים נושאים ונותנים בידע ובפעולות באינטראקציות עם עמיתיהם ובהתנסות בפעולה (Lave & Wenger, 1991; Horn, 2007; Wenger, 1998). ונגר ועמיתיו (Wenger, 1998, 2006; Lave & Wenger, 1991; McDermott, & Snyder, 2002) מזהים למידה במקומות שמתרחשים בהן "שינויים בהשתתפות בקהילת העשייה". למידה משנה את היכולת של הפרט להשתתף בפרקטיקה, את הבנתו בנוגע

לאופן שהוא מעורב בה ואת הכלים שיש בידו כדי לעשות זאת (Wenger, 1998). אי אפשר לזהות את הלמידה של פרטים, אך אפשר להצביע על שינויים התנהגותיים. שינויים אלו אינם רק ביטוי ללמידה אלא הם הלמידה עצמה. לפי הגדרה זו, למידה היא תהליך טבעי ומתמיד, שאפשר לזהותו בלא קשר להיבט שיפוטי-מוסרי: מורים יכולים ללמוד רעיונות, גישות ופרקטיקות המנציחים פדגוגיה מסורתית (ראו קינן, 1996) או המאתגרים אותה, המקדמים תלמידים או המעכבים אותם. הגדרה זו מדגישה עד כמה יומיומיות האינטראקציות שלמידה מתרחשת בהן. רעיון זה אינו חף מבעיות – אינני יודע כמה מן מידע ואילו סוגי מידע מבין אלו המועברים בין המורים אכן מובילים לשינוי בפרקטיקה שלהם, וכן אם הידע המועבר בין כעשרים מורים הנמצאים בישיבה הפדגוגית הוא גם נחלת שאר המורים בבית הספר. לפיכך אאמץ, בהתבסס על מחקריהן החשובים של גודית וורן ליטל ואילנה הורן (Horn, 2008; Horn, Garner, Kane, & Little, 2007; Horn & Little, 2010; Little, 2007; Brasel, 2016; Horn, Kane, & Wilson, 2015), את המונח "הזדמנויות למידה" (learning opportunities) – מצבים המאפשרים לפרטים ללמוד. בכדי לזהות אותם נוכל לדמיין: "Imagine what an engaged newcomer might be able to learn about mathematics teaching from participation in the meetings" (Horn et al., 2016, p. 4).

## 2.6.2. למידת המורים בישיבות

השיח של מורים על תלמידים מכיל את תפיסתם בנוגע למקצוע (Seidel Horn, 2005) ולתלמידות. המורים עוסקים בריבוד התלמידים, הם גם לומדים ודנים, בעקיפין, בנושאים פדגוגיים – מהו תלמיד טוב? מהו מורה טוב? מה היא מוטיבציה ללמידה? כיצד מתמודדים עם בעיות משמעת? כיצד מאזנים בין צרכים חינוכיים לצורכי המערכת? קביעות כמו "תלמיד מהיר הוא תלמיד טוב" או "היא לא מספיק טובה למגמת פיזיקה" מלמדות הן על האופן שמורה רואה תלמיד מסוים הן על התפיסות הפדגוגיות והמקצועיות שלו ושל בית הספר (Seidel Horn, 2005). כאשר מורים מספרים סיפורים על תלמידיהם הם מציגים את זהותם המקצועית ומבנים אותה, בונים נרטיבים חינוכיים וחברתיים או מאתגרים אותם (קינן, 1996; Downey, 2015). כשהם דנים במצבים שחוו בכיתה לפני עמיתיהם ומשתפים אותם בבעיותיהם, הם מקדמים את האינטראקציה ביניהם ומוציאים אל הפועל מכוונם של למידה (Segal, Vedder-Weiss, & Lefstein, 2015; Seidel Horn, 2005); כשהם מתווכחים איזה מסלול או טיפול מתאים לתלמידה מסוימת הם בונים את הקהילה שלהם ומקדמים את התפתחותה המקצועית (Achinstejn, 2002). אך לא רק על תלמידים והוראה המורים לומדים. אני משער שהישיבות מספקות למורים הזדמנות ללמוד על בית הספר ועל האופנים שהוא פועל, על ההיררכיה בין המסלולים ובין מקצועות הלימוד, על יחסי הכוחות בצוות ההנהלה, על אופן הפעולה הראוי מול הורים ועל דרך קבלת ההחלטות בבית הספר.

מבנה הישיבות הפדגוגיות מזמן פיתוח של למידה – דנים בהן בתלמידים זה אחר זה. המורים מתבקשים להשתתף בדיונים התלמידים ובקבלת ההחלטות בענייניהם. מבנה הישיבות וסדר השיחה בהן מזמנים עיסוק בשלוש פעולות המקדמות את הידע המקצועי של המורים – אבחון, הסקה וטיפול (Abbott, 1988). טובין (2010) מגדירה אבחון כיכולת של מורים למיין ולהגדיר בעיות למידה, הסקה כיכולת להסיק על בעיות למידה על סמך תסמינים והתנהגויות הקשורים ללמידה וטיפול כיכולת לפעול לשיפור ההצלחה של תלמיד תחום דעת נתון. אף שהישיבות מספקות

הזדמנויות ללמידה, גורדון (1992) מצא שהמורים המשתתפים בהן נוטים להישאר בשלב האבחון ואינם מסיקים מסקנות בצורה מסודרת ואינם קובעים לבעיה טיפול, וודאי שלא תכנית פעולה מחייבת. לפיכך הוא גורס שהלמידה בהן מוגבלת, ועיקרה שימור של תפיסות חינוכיות הגמוניות. בפרק הדיון אטען כי הישיבות אכן משמרות פעמים רבות תפיסות הגמוניות אולם ששימור זה הינו תוצאה של למידה.

### 2.6.3. למידה שמרנית

הספרות על למידה של מורים עוסקת בעיקר בשאלה כיצד אפשר לשפר את ביצועיהם של המורים ואת עבודתם כדי שהתלמידים יחוו תהליך למידה טוב ומועיל יותר (Achinstein, 2002; Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001; Horn, 2007; Horn & Little, 2010; Little, 1990). מחקרים אלה נוטים לייחס למידה של מורים רק ללמידה המקדמת תפיסות ואופני הוראה מסוימים (על פי רוב פרוגרסיביים). שלא במודע הם מחלקים את המציאות באופן דיכוטומי: בצד אחד "סיטואציות המקדמות הזדמנויות למידה" – מצבים חינוכיים וארגוניים המזמנים למורים קידום של למידה והבנה פרוגרסיבית הכוללת קבלת אחריות ללמידה, חשיבה משותפת ובחינה מתמדת של שיטות ארגוניות ופדגוגיות; בצד האחר "סיטואציות שלא מתרחשת בהן למידה" – סיטואציות חינוכיות וארגוניות המזמנות למורים קידום של למידה והבנה שמרניות, פיתוח של שיטות ארגוניות ופדגוגיות מסורתיות.

מאמרה החשוב של הורן (Horn, 2007) מציג כביכול תמונה שונה. הורן מראה שתפיסות פרוגרסיביות מצליחות להשתרש בצוות מתמטיקה בבית ספר אחד, אך, על אף תכתיבי המחוז, הן לא משתרשות בבית ספר אחר, בו משתמר שיח פדגוגי וחברתי שמרני. אמנם הורן נותנת במחקרה מקום נרחב לשיח שמרני זה, אך גם שם הוא מוצג כשיח סטטי, שאינו משתנה ומתפתח, להבדיל משיח פרוגרסיבי. היא משתמשת במונח "למידה קולקטיבית" לתיאור הנעשה בבית הספר הפרוגרסיבי בלבד, ומייחסת ללמידת המורים שם חשיבות רבה יותר. גם כאשר המורים בבית הספר השמרני נדרשים לבטא יצירתיות מחשבתית כדי לשמר את מסלולי הלימוד המסורתיים על אף הדרישות של המדינה לבטלם, אין היא רואה בכך אלא הימנעות מבחינה אמתית של אמונותיהם. זוהי תפיסה מוטית אידאולוגית, הגוררת אחריה פרשנות א-היסטורית ופוגעת בהבנה בנוגע לאפשרות לקדם למידה משמעותית ומועילה. לפיה, תפיסות ופרקטיקות הוראה ועבודה שמרניות הן קבועות, ומכאן שאין בהן למידה. המחזיקים בה מתעלמים מהאתגרים שהחברה והמדינה מציבות לפני ארגונים המשמרים תפיסות אלה ומכך שהפעולה החינוכית המסורתית משתנה גם היא בלא הפסק. לפיכך, כשאבחן בסיומו של מחקר זה את למידת המורים, אבחן את ההשקפות העולות בישיבות בנוגע לסוגיות כגון סיווג תלמידים, מיונם, אחריות התלמידים, ההורים או המורים ללמידה ומהי פעולה חינוכית צודקת, ואציג את האופן שהשקפות אלה מתעצבות, מאותגרות ומתפתחות.

מחקר זה מבקש להעשיר את הקורפוס ההולך ומתרחב של אתנוגרפיות של מדיניות חינוכית. ככזה הוא מבקש להשתמש בכלים אתנוגרפיים בכלל ובכלים אתנוגרפיים בלשניים בפרט כדי לבחון כיצד מדיניות המיון וההסללה של תלמידים באה לידי ביטוי בישיבות פדגוגיות של מורים בחטיבה העליונה. בפעולה זו אני מבקש להעשיר מחקר ביקורתי קודם שעניינו תהליכי מיון והסללה באמצעות חשיפת האופן שפועל חלק חשוב במנגנון ההסללה של תלמידים בישראל. בחינת הנעשה

בישיבות המיון דרך משקפיים מחקריות שונות, שמקצתן ייחודיות למחקר זה, מאפשרת לי בראש ובראשונה לצייר תמונה רחבה (אם כי לא מלאה) של תהליך מיון התלמידים והסללתם ושל השפעותיה של מדיניות החינוך הנאו-ליברלית על הנעשה בבתי הספר; להעשיר שדות ידע אחרים – שדה הצדק ושדה האחריות והאשמה, ולחזק את הקשרים בינם ובין חקר מדיניות החינוך; ללמוד מהאופן שמורים לומדים בישיבות על האופן שמדיניות זו משתמרת ומעמיקה ועל האתגרים העומדים לפני אלה המבקשים להביא לשינוי במדיניות זו.

### 3. שיטת המחקר

#### 3.1. כניסה לשדה המחקר

הרעיון לבחון את שיח המורים בישיבות פדגוגיות הגיע מניסיוני כמורה ומחנך בבית הספר "מבואות הנגב". בעבודתי השתתפתי בעשרות ישיבות פדגוגיות וניהלתי ישיבות רבות בעצמי, וכך הבנתי שבישיבות אלו מתרחשים מצבים שיש להם משמעות חינוכית וחברתית, אף שטרם ידעתי מה בדיוק ברצוני לחקור.

הדרך לחקור את הישיבות הפדגוגיות הייתה רצופה מהמורות וקשיים – מגבלות שהטיל המדען הראשי של משרד החינוך בשל הרצון לשמור על פרטיות התלמידים, נכונות נמוכה של בתי הספר לשתף פעולה עם מחקר מסוג זה וקושי לגייס את המורים ואת הורי התלמידים לשתף עמי פעולה. במשך שנת הלימודים תשע"ד (2013–2014), בעודי כותב את הצעת המחקר, התחלתי לפנות לבתי ספר בבקשה לבצע בהם את המחקר. ביקשתי לבחון בתי ספר גדולים והטרוגניים מפני שהנחתי שבמוסדות גדולים המיון מגוון יותר מאשר במוסדות קטנים (Lucas, 2001) ובמוסדות שהשונות בין התלמידים בהם רבה יותר, ההסללה בולטת יותר (Lucas & Berends, 2002). רוב בתי הספר שפניתי אליהם סירבו לבקשה. בארבעה בתי ספר ניאותו אנשי צוות בכירים (מנהלים, סגני מנהלים, רכזי חטיבות או יועצות, בהרכבים שונים) להיפגש עמי. בשניים מבין בתי הספר האלו הוערמו הסתייגויות רבות כל כך עד שלא היה אפשר לערוך בהם את המחקר. שני בתי ספר הסכימו לארח אותי ואת מחקרי – תיכון רבדים והמקיף ע"ש גוטמן (שמות בתי הספר, המורים והתלמידים בעבודה זו בדויים). בבתי ספר אלו תיאמנו בפגישת היכרות כיצד נעבוד יחד.

עם אישורה של הצעת המחקר, פניתי אל המדען הראשי של משרד החינוך וביקשתי את אישורו לערוך את המחקר. על אף חששותיי והממד האתי המורכב הכרוך במחקר, אישר המדען את המחקר. לצד זאת, הוא קבע הסתייגויות חמורות: כדי לצפות בישיבות עליי לקבל לכך אישור מהנהלת בית הספר, מהמורים המשתתפים בישיבות ומהורי התלמידים שהישיבות דנים בענייניהם. הותר לי להקליט רק שיחות שבמרכזן עמדו תלמידים שקיבלתי את חתימת הוריהם. עוד, נאסר עליי לקבל כל פרט מזהה על התלמידים, ולא הותר לי להעביר לתלמידים שאלונים החושפים את פרטיהם האישיים. מגבלות אלה עיצבו במידה רבה את שיטת המחקר שבחרתי בה. תהליך קבלת האישורים מהורי התלמידים היה החלק ארוך והמורכב ביותר בשלב האישורים. נדרשתי להגיע אל בתי הספר כמה פעמים, לשוחח עם המורים והתלמידים, ולבסוף (מפני שמאמצים אלו הולידו רק מספר מועט של אישורים), הגעתי לימי הורים בשני בתי הספר, ושם ביקשתי מהורי התלמידים את הסכמתם למחקר. בפעולה אחרונה זו הצלחתי להשיג את מספר האישורים שקיוותי לו – במקיף ע"ש גוטמן קיבלתי אישורים לבחון את השיחות (שיחה – דיון על תלמיד יחיד בישיבה) בענייניהם של 98 תלמידים מבין 224 תלמידים הלומדים בשבע הכיתות שאל הורי הלומדים בהן פניתי ובתיכון רבדים קיבלתי אישור לבחון את השיחות שעניינן 85 תלמידים מבין 169 תלמידים הלומדים באותן חמש כיתות. אולם תהליך זה נמשך זמן רב, וכניסתי לישיבות נדחתה לשנת הלימודים הבאה.

עם פתיחתה של שנת הלימודים תשע"ה חזרתי ושוחחתי עם צוות בית הספר ועם מחנכות הכיתות במקיף ע"ש גוטמן, ובעקבות זאת צפיתי ב-17 ישיבות שעסקו בשבע מבין שמונה הכיתות בשכבה. הישיבות שצפיתי בהן נפרשו על פני חמישה ימים – יום אחד בחודש מאי 2015 (הישיבה

היחידה שהספקתי להגיע אליה לאחר שהשגתי אישורים לכך בשנת הלימודים תשע"ד), יומיים בחודש נובמבר 2015 ויומיים בחודש פברואר 2016. בסך הכול הקלטתי במקיף ע"ש גוטמן 178 שיחות שנדונו בהן 98 תלמידים (יש תלמידים שהקלטתי שתיים ואפילו שלוש שיחות בענייניהם במועדים שונים).

ברבדים שוחחתי שנית עם מנהלת בית הספר בשנת הלימודים תשע"ה, ולאחר מכן עם מנהל חטיבת הביניים והיועצת. אנשי ההנהלה הציגו בעצמם את המחקר לפני המחנכות ומורי הכיתות, והם נתנו לי את אישורם להיכנס לצפות בשיבות. הישיבות שצפיתי בהן בבית ספר רבדים עסקו בחמש מבין שש הכיתות בשכבה – ארבע כיתות עיוניות וכיתת מדעים אחת. ישיבות אלו נפרשו על פני שלושה ימים בחודש אפריל 2015. כשהצגתי למנהלת בית הספר את המחקר, ציינתי שהוא נועד לבחון את מיון התלמידים. בעקבות זאת היא ביקשה שלא אכנס לדיון על כיתה ט'1, כיתת תל"ם, והסבירה זאת בכך שלא יתקיים בו מיון – כל התלמידים בכיתה זו צפויים להמשיך ללמוד בכיתת ל"ב בשנת הלימודים העוקבת. בסך הכול הקלטתי בבית ספר זה שיחות על 83 תלמידים.

### 3.2 אתנוגרפיה

מחקר זה מציג את האופן שמורים פועלים ומדברים בישיבות פדגוגיות. ישיבות אלה הן חלק מסדר היום של מורים בישראל, וניתוח מדוקדק של המתרחש בהן מסייע לבחון כיצד הסדר החברתי המובן מאליו נוצר ומשעתק את עצמו באינטראקציות בין המשתתפים (Heritage, 2005; McDermott & Roth, 1978). לאורך המחקר נחשף שדה חינוכי שזכה עד כה להתייחסות מעטה במחקר. בהתאם למסורת האתנוגרפית, מצוירת תמונה מפורטת ונטורליסטית של הפרקטיקות שהמשתתפים נוקטים במרחב מאורגן חברתי (Atkinson, 1988).

האתנוגרפיה מבקשת לנתח ולהעניק משמעות מעמיקה להתנהגויות ולפעולות חברתיות ותרבותיות יומיומיות בהקשר תרבותי חברתי רחב יותר (Fetterman, 1989), ולפיכך היא מתבססת על איסוף נתונים בזירה תרבותית-מוסדית (Peacock, 1996). האתנוגרפיה מבקשת להבין בני אדם ואת תרבותם באמצעות חשיפה של נקודת מבטם על התופעה הנחקרת. החוקרים רושמים בדקדקנות את כל הגורמים בסיטואציה – ההיסטוריה שלה, סביבת התרחשותה וכל פעולות המשתתפים בה והתגובות אליהן – כדי לצייר תמונה כוללת ככל האפשר. הפרקטיקה האתנוגרפית הנפוצה ביותר היא תצפיות (בדרך כלל תצפיות חוזרות), והחוקרים משלבים בה פעמים רבות ראיונות וסקרים. האתנוגרף צופה ומתעד לאורך זמן ובדייקנות את ההתרחשות, מפרש את משמעותה ואת משמעות האנשים הפועלים בה, ולבסוף מכליל מהפרטים הללו על התרבות הנחקרת (גירץ, 1990).

יש במחקר מחלוקות רבות בנוגע לשאלה מה נכלל ב"אתנוגרפיה". רמפטון מייבין ורוברטס (Rampton, Mybin, & Roberts, 2014) ניסחו כמה מאפייני יסוד של האתנוגרפיה: האתנוגרפיה מבקשת להבין הגיונות מקומיים ביחסים בין פרטים; היא מבקשת להיכנס לעולמו של הנחקר ולחשוף חלקים מעולם זה אך גם "להתעלות" אל מעל להבנות האינטואיטיביות של הנחקר ולקשר את פעולותיו למציאות תרבותית וחברתית רחבה; האתנוגרפיה מתנגדת לפרשנות אתנוצנטרית וקוראת לנסות לבחון את השדה ללא משוא פנים ובפתיחות; נבחנים בה כמה רמות או ממדים של התופעה או של הארגון והיחסים ביניהם; נעשה ניסיון לזהות דפוסים בפרקטיקות יומיומיות (בלא העלים את הייחוד של כל אחת מהן ואת ההבדלים ביניהן); ניכרת פתיחות לשנות את השאלות



הנשאלות ואת מיקוד המחקר על סמך דיאלוג מתמיד בין התאוריה, הפרשנות והממצאים; מתגלה מודעות לתפקיד החשוב של אישיות החוקר ומוצבת דרישה לאחריותיות אנליטית לצמצום ההשפעות של תרבות החוקר ושל מקומו על הנחקרים ועל הפרשנות שלו; נדרשת זהירות בהסקת מסקנות מהמקרה הנחקר על מקרים אחרים מתוך מודעות לשינויים המתרחשים בלא הרף בשדה המחקר ולייחודיות של מאפייני החוקר.

להבדיל מהמחקר האתנוגרפי הקלסי, זה שנבחן בו שדה תרבותי מסוים, בלב מחקר זה נמצאות אמנם הישיבות הפדגוגיות כמרחב פעולה חשוב של המורים, אך מעבר לכך, במחקר הבחנת המדיניות של מיון והסללה של תלמידים. לפיכך, מחקר זה מצטרף לזרם המחקרי של אתנוגרפיה של מדיניות. במחקר אני מבקש להבין כיצד נוצרת ומתעצבת מדיניות המיון וההסללה וכיצד היא יוצאת אל הפועל בבתי הספר. על אתנוגרפיה של מדיניות ואתנוגרפיה של מדיניות חינוכית ראו פרק 2.2.1.

### 3.2.1. אתנוגרפיה בלשנית

מכלל מתודות המחקר הנכללות בתחום הרחב אתנוגרפיה, בחרתי באתנוגרפיה הבלשנית (Blommaert, 2007; Lefstein & Perath, 2014; Rampton et al., ) (linguistic ethnography) (הן Tusting & Maybin, 2007; 2014). חוקרי האתנוגרפיה הבלשנית בוחנים כיצד שפת היומיום (הן הכתובה הן הדבורה) מתפקדת בנסיבות חברתיות ותרבותיות (Blommaert, 2007) ומשתמשים בכלים של ניתוח שיח כדי להרחיב את הידע בדבר תפקיד השפה בחיים החברתיים. חוקרים מתחום האתנוגרפיה הבלשנית רואים שהשפה והחיים החברתיים מתעצבים ומשתנים יחד ומשפיעים זה על זה בעקביות. לפיכך, מבט מדוקדק על השימוש בשפה בהקשר מקומי (תרבותי או ארגוני) יכול להאיר תובנות חשובות בנוגע לדינמיקה של תוצרים חברתיים-תרבותיים בחיי היומיום (Creese, 2008). השפה מאפשרת לנו אפוא להביט אל מעבר לנעשה בבית הספר כדי להיטיב להבין את הנעשה בו, ולהפך – מאפשרת לנו להביט על הנעשה בבית הספר כדי להבין טוב יותר את הנעשה מעבר לו (Rampton et al., 2004).

האתנוגרפים הבלשניים מאמינים שההקשר של התקשורת הנצפית צריך להיחקר ולא להיות מונח מראש. תמיד משמעות מיוחסת למילים בהקשר של יחסים חברתיים, היסטוריה ומשטר, ולכן האתנוגרפיה מבקשת לזהות את ציפיותיהם של הסוכנים היוצרים אותה ואת תפקידיהם. חוקרים אלו מבקשים מהחוקר לקחת "צעד אחורה" מההבנות המובנות מאליהן ולחשוף את התהליכים האידאולוגיים והתקשורתיים שמייצרים את ההיגיון המובן מאליו באינטראקציות יומיומיות (Rampton et al., 2004). לכן, שיטת מחקר זו מאפשרת להרחיק את החוקר ריחוק אנליטי מסוים מסביבה מוכרת (בהקשר זה – אותי מסביבת הישיבות הפדגוגיות). כמו כן, עוד מיסודה הושפעה האתנוגרפיה הבלשנית מרעיונות הפוסט-סטרוקטורליזם של בכאטין (Bakhtin), בורדייה (Bourdieu), פוקו (Foucault) ואחרים, ולפיכך היא חשדנית כלפי מחקרים פוזיטיביסטיים "אובייקטיביים" ומתעקשת לחשוף את הסובייקטיביות והכוח בשדה המחקר ובעבודת החוקר (Rampton et al., 2004). מבחינה זו, על אף שורשיה האנתרופולוגיים, הבלשנות האתנוגרפית דורשת לעתים מהחוקר לקבל על עצמו "סמכות אפיסטמית" ולטעון טענות פרשניות השונות מאלה של המשתתפים במחקר (Tusting & Maybin, 2007). אני מוצא שמאפיין זה של האתנוגרפיה הבלשנית מתאים לעבודה זה כיוון שנידון בה רבות הפער שבין ההצהרות של משרד החינוך ואמירות

שאמרו מורים "לפרוטוקול" בראיונות במחקרים קודמים ובין התבטאויות של המורים בישיבות שהן אמירות בתוך עבודה .

בהתאם למורשת האתנוגרפית, שיטת איסוף הנתונים העיקרית של האתנוגרפיה הבלשנית היא תצפית משתתפת (ואחריה תצפיות חוזרות), וחוקרים משלבים בה פעמים רבות ראיונות. שיטה זו נועדה לברר איזו משמעות הפרטים הנצפים מייחסים לארגון ולמתרחש בו באמצעות בחינה ותיאור מדוקדק של השדה הנחקר ושל השתתפות השחקנים בו. כדי לצייר תמונה מפורטת ככל האפשר, חוקרים מתעדים בדקדקנות את כל הגורמים בסיטואציה – ההיסטוריה שלה, סביבת התרחשותה וכל פעולות המשתתפים בה והתגובות אליהן (גירץ, 1990), אולם בניגוד לנעשה בענפים אתנוגרפיים אחרים, עיקר תשומת הלב בה מושם על הבחירות הלשוניות של המשתתפים.

מחקריהם של האתנוגרפים הבלשניים משלבים בין בלשנות לאתנוגרפיה, ותורמים לשני תחומי הידע: לבלשנות בכך שהם מאפשרים להבין מופעים לשוניים באופן מדויק יותר באמצעות חשיפת ההקשר החברתי-תרבותי שלהם, הבנתם מנקודת המבט של המשתתפים (Blommaert, 2007) ומתן תשומת לב למה שנותר מחוץ לשיחה. עוד, האתנוגרפיה מעשירה את הבלשנות בכך שהיא מביטה על המשמעות ההיסטורית של המילה, על השימוש שעשו בה אחרים בעבר ועל האופן שמשותפים משתמשים בה אל מול משמעותה ההיסטורית (אם הם ממשיכים אותה, מרחיבים את משמעותה או מאתגרים אותה) (Gee, 2010). אשר לאתנוגרפיה, חקר המבנים החברתיים והתרבותיים נתרם רבות מחקירה בלשנית שיטתית, דקדקנית וחשדנית של טקסטים, ובכלל זה מפירוק למבעים, לצירופי מילים ולמילים ומבחינה של האופן שהם פועלים על המשתתפים (Duranti, 1985). האתנוגרפיה הבלשנית משלבת אפוא בין ההוליוז והפתיחות של האתנוגרפיה, ושאיתה לתאר ייחודיות תרבותית, ובין ניתוח בלשני אנליטי ומדוקדק, שנועד ליצור הכללות (Lefstein & Perath, 2014; Rampton, Harris, & Small, 2006). בן רמפטון ואחרים מסכמים – האתנוגרפיה הבלשנית מבקשת לקשור את האתנוגרפיה (לניתוח שיטתי פתוח וחשוף לביקורות הקורא) ולשחרר את הבלשנות (להבנות בדבר יצירתה של השפה ותשומת לב גם למה שלא נאמר או שנמצא ברקע הדברים) "tying ethnography down and opening linguistics up" (Rampton et al., 2004, p. 4).

חוקרים של אתנוגרפיה בלשנית מצאו במוסדות החינוך כר חשוב לתובנות בדבר ההשפעות ההדדיות שבין מדיניות חינוכית לתרבות ובדבר ההשפעות הנודעות לתהליכים תרבותיים מקומיים על הוצאתן לפועל של מדיניות אלה ועל הלמידה והאינטראקציה בכיתה (Creese, 2005; Maybin, 2003, 2006). לפיכך מצאתי באתנוגרפיה הבלשנית כלי מתאים לניתוח הנתונים של מחקר זה בשלושה היבטים: (א) סוג הנתונים הנבחנים (שיחות דבורות נטורליסטיות הדורשות דקדקנות ותשומת לב מרובה לבחירות הלשוניות של המשתתפים); (ב) נקודת המוצא האפיסטמית של המחקר (פוסט סטרוקטורליזם וניסיון לגזור מבחירות המשתתפים בו על אידאולוגיות-על חברתיות ולהפך); (ג) מושא המחקר (מוסד הישיבות הפדגוגיות והמוסד החברתי-חינוכי של מיון התלמידים והסללתם). כדי להבין באופן מיטבי את נקודה אחרונה זו, נעזרתי בשיטת הניתוח ניתוח שיחה מוסדית.

### 3.2.2. ניתוח שיחה מוסדית

כיוון שהשיבות הן מוסד רשמי של בית הספר וקיומן מעוגן בהוראות משרד החינוך, הסתייעתי במסגרת הניתוח ניתוח שיחה (Sacks, 1992), ובעיקר בניתוח שיחה מוסדית (institutional talk). חוקרים העוסקים בניתוח שיחה מנתחים ניתוח מדוקדק אינטראקציות דבורות אותנטיות באמצעות סל של דרכי פעולה וכלים כדי לחשוף סדרים חברתיים (Atkinson, 1988). להבדיל מהאיידאל המדעי, המבקש ליצור סביבה סטריילית לצפייה בתופעות, הסביבה הארצית ה"מלוכלכת" והאותנטית היא מושא המחקר האיידאלי לניתוח שיחה (Sacks, 1992), ושיחות נטורליסטיות הן המושא של תחום מחקר זה. רוב מחקרי ניתוח השיחה המוסדית התרכזו במקומות שיש בהם מגע בין פרטים לבעלי תפקידים רשמיים במוסד (שופטים, שוטרים, רופאים או מורים) וראו את הפעולה הלשונית בה כמשקפת את המציאות המוסדית וכמייצרת אותה (Heritage, 2005).

לעתים קשה להבחין בין שיחת חולין לשיחה מוסדית (Schegloff, 1999). לכן, חוקרים העוסקים בניתוח שיחה מוסדית מציינים כמה מאפייני יסוד של הסוגה: (א) המשתתפים בשיחה מתפקדים בהקשר של זהותם המוסדית הרלוונטית (מורים, מנהלים) ומכוונים למטרה; (ב) לאינטראקציה מבנה מובהק ומאורגן יותר מאשר לשיחת חולין – הדוברים מדברים זה אחר זה באופן (רשמי או שאינו רשמי) מסודר יחסית הייחודי למוסד (Heritage, 2005). סאקס וסגלהוף מוסיפים כי נגד מפרי סדר בשיחה ננקטות סנקציות (Schegloff & Sacks, 1973); (ג) האינטראקציה קשורה במסגרת ובתהליכים המאפיינים את המוסד, והמשתתפים בוחרים בחירות לשוניות אופייניות למוסד (Heritage, 1998, 2005). מבנה השיחה הן משקף את האופן שהמשתתפים חושבים הן יוצר את המציאות שהם פועלים בה (מנור בנימיני, 2010); (ד) המאפיינים של השיחה המוסדית (מבנה ובחירות לשוניות) נשאים יציבים למדי לאורך השנים (Heritage, 2005).

אשר להנחה א', בציטוטים המובאים מן הדיונים רשומים תפקידיהם הארגוניים של המשתתפים. בניתוח המיקרו-אנליטי (על כך בהמשך הדברים) מובאת בחשבון זהותם המוסדית של המשתתפים ונבחנות ההשפעות שלה על האופן שדבריהם מתקבלים ועל יכולתם להכריע את הדיונים. פרק 4, "חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים – מבט-על", עוסק בפירוט בהנחה ב', חושף כמה מכללי האינטראקציה הנהוגים בישיבות ובוחר את התפקידים הארגוניים, החברתיים והחינוכיים של כללים אלה. הנחה ג' זוכה להתייחסות לאורך העבודה כולה בהצגת האופנים שחדירתן של נורמות נאו-ליברליות ושל נורמות של אחריותיות באות לידי ביטוי בדרך שמורים מתקשרים זה עם זה ועם גורמים מחוץ לבית הספר ומעצבות את תקשורת זו (למשל בפרק 8, "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד מתפקד: התמודדות מורים עם התנגדויות להסללה). עוד מוצגת האופן שהמתח המתמיד בין התפקיד המכיל של בית הספר לתפקידו המרבד משתקף בשיחות בין המורים ומעצב אותן (למשל בפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני: תפיסות של צדק במיון התלמידים"). בפרק 7.3, "אסטרטגיה של מדיניות: גורמים המקלים להסיר את האשמה מהמורים", מוצג כיצד מבנה הדיון בישיבות הן משקף את תפיסת המורים שהאחריות ללמידה ולתפקוד בלימודים מוטלת על התלמיד הן מבנה כך את המציאות ומרחיק את המורים מהאחריות ללמידה. אשר להנחה ד', פרק 9.5.4, "למידה והכשרה", עוסק בלמידה שמרנית ומראה שהיציבות

של השיחה המוסדית בנושא דפוסי המיון והעברתם מדור מורים אחד לזה שאחריו מחזקים דפוסים שמרניים של עבודה ומקשה על מורים המבקשים לאתגר את שיח ההסללה המקובל.

### 3.2.3. שיטת המחקר וביטוייה בעבודה זו

כדי להבין כיצד הסדר החברתי מתעצב, במחקר זה מיוחסת חשיבות רבה להתנהגויות חברתיות-תרבותיות בהקשרים ארגוניים יומיומיים ובהקשרים חברתיים רחבים, במקרה זה – ישיבות המורים (Fetterman, 1998). ואולם, כיוון שהסדר החברתי מתעצב בשורה ארוכה של אינטראקציות דבורות, מחוות גוף ורמזים, קשה מאוד להבחין בהיווצרותו (Gee & Green, 1998). ביקשתי להתמודד עם קושי זה באמצעות שילוב של כמה כלים לניתוח נתונים. הכלים הבלשניים משמשים אותי במחקר זה לניתוח הנתונים – חשיפת דפוסי השיח בשדה (Sinclair & Coulthard, 1975), למשל משך הדיבור של כל דובר, הפרעות וקטיעות בדיבור, סוג האמירה (שאלה, הצהרה). כמו כן, כמה אירועים נבחרים מנותחים בניתוח מיקרו-אנליטי כדי להציג בחירות לשוניות החושפות תהליכים חברתיים, תרבותיים וארגוניים ומעצבות אותם. למשל, לעתים האופן שמורים מסווגים תלמידים בפרק 5, "הקטלוג: סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד", מרמז לעמיתיהם מה מיקומו החברתי של התלמיד ומנחה אותם כיצד יש לנהוג בו. אמירה כי תלמיד הוא "עברייני" (פרק 4.4 "חנטרישית" ו"עברייני": גבולות השיח") משקפת לאיזו קטגוריה המורים משייכים את התלמיד וגם מבנה אותו כשייך לקטגוריה זו (ראו לעניין זה מנור ובנימיני, 2010; Blommaert, 2007). במחקר אני מתבסס על הטענה כי למוסדות ולקבוצות חברתיות, ממש כמו לפרטים, יש ערכים ומשמעויות המתבטאים באופן עקבי דרך השפה (Fairclough, 2001). לפיכך, ניתוח בלשני של שיחה וחשיפת הכללים הלא רשמיים שעל פיהם השיחה מתנהלת, למשל הקביעה מה אסור לומר על תלמיד או הורה, יכולים לספק תובנות חשובות על ערכים אלה ועל אופן הפעולה של המוסד. כדי לזהות את הסדרים החברתיים המובנים מאליהם אך הלא מפורשים, שמתי לב בניתוח הממצאים למה שאמרו המשתתפים בישיבות ולמה שלא אמרו, אך מוסכם עליהם. בניתוח הממצאים המופיעים בפרקים 6 ו-7 היה קשה יותר לזהות דפוסים ואמונות שאינם נאמרים במפורש. המורים, כפי שמוצג בפירוט בפרקים אלה, לא אמרו שהם מבטאים תפיסת צדק מסוימת (פרק 6) או שהם מבקשים להימנע מלשאת באשמה לכישלון התלמידים (פרק 7). גם בפרקים אלו, ובהתאם למסורת ניתוח השיחה, במחקר זה אני פועל להפוך את המובלע למפורש ולהעלות על הכתב את הכללים הלא כתובים והלא מודעים של השיחות, אלו שהסדרים החברתיים חבויים בהם (Atkinson, 1988). חשיפה זו מאפשרת לזהות את המקומות שמורים מקדמים תפיסות צדק מסוימות (למשל בבוחנם אם יעיל להשקיע משאבים בתלמיד) בלא לציין שהם פועלים לקידום אותה תפיסת צדק, ולעתים אף בלא להיות מודעים לכך כלל. עוד, מצאתי כי המורים מחסירים מידע רב בשיחותיהם זה עם זה, אם כיוון שהוא נתפס כמובן מאליו אם כיוון שאין הם מעוניינים לומר אותו מפורשות. לפיכך בחנתי את האמצעים הלשוניים המשמשים מורים ואת האמצעים הלשוניים שהם בוחרים לא להשתמש בהם אף שהם זמינים להם (ראו גם אצל Labov, 1972; Grice, 1975; Coulthard, 2014). ההבחנה בין מה שנאמר למה שלא נאמר באה לידי ביטוי בכל פרקי הממצאים, אך בולטת במיוחד בפרק 8, "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד: התמודדות מורים עם התנגדויות להסללה". בפרק זה מוצגת פעולתם של המורים כשהם נדרשו לבחור ניסוח מדויק להערות הנכתבות בתעודות התלמידים. הדיון חושף הן את הניסוח

שנבחר (למשל – התלמיד "מתאים לשלוש יחידות") הן את זה שנפסל (התלמיד "מומלץ לשלוש יחידות"). אם כן, במחקר אני מניח כי הבחירות מה לומר וכיצד לומר זאת לעולם אינן ניטרליות – כל מסר אפשר להעביר בכמה דרכים, והבחירה בדרך מסוימת משקפת השקפה, עמדה או רצון של הדובר להעביר מסר מסוים (Jaffe, 2009). הנחה זו, וכן אופיין של הישיבות והמשמעות המעשית של הבחירות הלשוניות של המורים לחיי התלמידים ולעבודת המורים, הובילו אותי לבחור במסגרת האתנוגרפיה הבלשנית ככלי העיקרי לניתוח השיחות במחקר זה.

בבואי לנתח את שיחות אלו זכרתי את אזהרותיהם של סאקס ושגלוף (Sacks, 1992; Schegloff, 1992) – לא רצוי לדון במחקר ברעיונות שאינם מוזכרים בשיחה הנחקרת כיוון שהם "מלכלכים" את הניתוח ומושפעים יתר על המידה מהפרשנות הסובייקטיבית של החוקר. לטענתם, האפשרויות למלא את "הלא נאמר" בלתי מוגבלות, ואין לדעת למה התכוונו הדוברים אם לא ציינו זאת. לטענה זו השיב קולת'ארד (Coulthard, 2014) כי כאשר חוקר בוחן שיחה בהקשר חברתי והיסטורי, האפשרויות הסבירות למילוי החסר מוגבלות מאוד וכי בניתוח מדוקדק אף אפשר לצמצם אותן לאפשרויות יחידות. במקומות שזיהיתי (בהתייעצות עם המנחים וקולגות) כמה פרשנויות אפשריות לדברים, הצגתי את כל הפרשנויות ואת המשמעויות הנובעות מכל אחת מהן. שדה הפעולה של החינוך מאופיין במורכבויות נוספות (אלפרט ושלסקי, 2013). ראשית, זהו שדה רווי ניגודים וסתירות משום שהוא מאורגן ביחסים הייררכיים ומעוצב בידי כללי התנהגות וסדר יום, אך הסדרים בו מופרים לעתים קרובות. זאת ועוד, יש בו פערים רחבים בין ההלכה למעשה, וכך גם בין מידת הכוח שמחזיק כל משתתף מתוקף תפקידו הרשמי בארגון לזו שהוא מחזיק בה מתוקף מעמדו החברתי בו. הפערים הללו בולטים בכל פרקי הממצאים. הרגישות של האתנוגרפיה הבלשנית סייעה לי לחשוף את פערים אלה, למשל לעמוד על כך שמורה מסוים נהנה ממעמד ארגוני גבוה אף שאין לו מעמד רשמי בבית הספר (ראו את מעמדה של מיכאלה בסעיף 6.2.3, שיחה 94). אתייחס לתפקידים החשובים של מעמד המשתתפים בפועל בתהליך הלמידה וההכשרה של המורים בפרק 9, "הדיון המסכם". שנית, מושא המחקר, למעשה, הוא הן התרחשויות מיקרו-חברתיות הן תופעות חברתיות רחבות המשפיעות עליהן ומושפעות מהן (אלפרט ושלסקי, 2013; Schegloff & Sacks, 1973). במחקר זה ההקשר החברתי הרחב הוא בעיקר השתרשותן של תפיסות נאו-ליברליות במערכת החינוך.

### 3.3 שדה המחקר

במחקר הקלטתי 281 שיחות על תלמידים בישיבות פדגוגיות שנערכו בשני בתי ספר על-יסודיים גדולים – המקיף ע"ש גוטמן ובית הספר "רבדים". בית הספר רבדים הוא בית ספר שש שנתי, שבו חטיבת ביניים ותיכון. בית הספר הוקם בשנת 2009 מאיחוד של שני בתי ספר שפעלו באזור בעבר. בבית הספר למדו בשנת תשע"ו, השנה שנאספו החומרים, כאלף תלמידים, ועבדו בו כ-125 אנשי צוות ומורים. ברבדים לומדים תלמידים מ-29 מושבים וקיבוצים במועצה. מקצתם מבוססים, ואחרים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך במיוחד. המועצה נמצאת באשכול השישי במדד החברתי-כלכלי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 80 אחוזים מבוגרי בית הספר זכאים לתעודת בגרות מלאה, 54 אחוזים ניגשו לבגרות באנגלית ברמה של 5 יחידות לימוד, ו-16 אחוזים ניגשו לבגרות במתמטיקה ברמה זו. 92 אחוזים מתלמידי בית הספר השלימו 12 שנות לימוד (משרד החינוך, ח"ת/ד). הצלחת התלמידים בבחינות המיצ"ב ובבחינות הבגרות גבוהה מעט מהממוצע הארצי.

גם המקיף ע"ש גוטמן הוא בית ספר שש שנתי, שבו חטיבת ביניים ותיכון. בית הספר נוסד בשנת 1952 בשכונת אלונים בעיר גדולה בדרום ישראל, בקו התפר שבין שכונות מבוססות לשכונות חלשות. בשנת הלימודים תשע"ו, השנה שאספתי את החומרים, למדו בבית הספר כ-1,650 תלמידים ועבדו בו כ-150 אנשי צוות ומורים. רוב תלמידי בית הספר גרים בשכונת אלונים. העיר נמצאת באשכול החברתי-כלכלי החמישי (יצחקי, גולן וטור-סיני, 2013). 80 אחוזים מבוגרי בית הספר זכאים לתעודת בגרות מלאה, 37 אחוזים ניגשו לבגרות באנגלית ברמה של 5 יחידות לימוד ו-11 אחוזים ניגשו לבגרות במתמטיקה ברמה זו. 83 אחוזים מתלמידי בית הספר השלימו את לימודיהם עד סוף כיתה י"ב (משרד החינוך, ח"ת/ד, מדד התמדה). הצלחת התלמידים בבית הספר בבחינות המיצ"ב והבגרות דומה להצלחה הממוצעת הארצית.

בשני בתי הספר יש כמה מסלולי לימוד (סדר היוקרה הלא רשמי שלהם: כיתה מדעים, כיתה עיונית, כיתה מב"ר וכיתה ל"ב טכנולוגי או תפנית) (לפירוט המסלולים, ראו בסקירת הספרות, תת-פרק 2.3.4, ובפרק הממצאים 5.1.1). כמו כן, מתבצעת בהם חלוקה למגמות לימוד (מקצועות בחירה) ולרמות במקצועות מתמטיקה ואנגלית. רוב החלוקה למסלולים נעשית בתחילת כיתה י', על סמך דיוני הישיבות הפדגוגיות בכיתה ט' (אם כי יש בעניין זה שונות רבה בין בתי ספר. אתייחס אליה בפירוט בהמשך הדברים).

אם כן, בתי הספר נבחרו בשל היותם גדולים והטרוגניים מבחינת הרכבם החברתי. הדבר מאפשר לבחון מיון של תלמידים מרקעים חברתיים שונים. כמו כן, בשני בתי הספר מגוון רחב למדי של מסלולי לימוד, ולכן היה אפשר לצפות בהם בטווח רחב של מיונים. הבחינה של בית ספר ממלכתי עירוני ובית ספר התיישבותי אפשרה להציג נקודות דמיון ושוני בין בתי ספר שונים. אף שבתי ספר אלה דומים במרכיבים רבים לבתי ספר אחרים בישראל, אין לראות בהם מדגם מייצג של כלל בתי הספר במדינה.

### **3.4 ניתוח הנתונים**

את הישיבות שצפיתי בהן הקלטתי באודיו, ובה בעת כתבתי את שנאמר בישיבה ורשמי שדה אחרים. הכפילות נועדה לאפשר לי לזהות את המשתתפים בביצוע התכתוב ולהוסיף נופך של תנועות ומחוות גוף (Bezemer, 2008). בכל הישיבות הקפדתי לשבת במרכז של אחת הפאות הצדדיות של שולחן הדיונים, במקום שאפשר לי לא להתבלט יתר על המידה אך להיות ער לכל המתרחש בחדר הדיונים.

#### **3.4.1 מיפוי נתונים**

לאחר האזנה להקלטות ותכתובן של 281 שיחות, יצרתי קובץ נתונים רחב. קובץ זה אפשר לי לבצע ניתוחים רחבים ולארגן את הממצאים. בקובץ בחנתי מגוון רב של משתנים בכל שיחה: מין התלמיד, משך השיחה, מיקום השיחה בישיבה, מספר המשתתפים בה, השתתפות של בעלי תפקידים, ציוני התלמיד (במקומות שהם הוצגו או נידונו), מילות תואר לתיאור התלמיד, הגדרת הבעיה של התלמיד, פתרונות מוצעים, המלצה למיון (לכיתות אם, למגמות לימוד ולרמות לימוד במתמטיקה ובאנגלית), אם התגלעו מחלוקות בשיחה ובאילו נושאים עסקו, אם הוזכרו הורי התלמיד בשיחה, ואם כן, כיצד, אם המורים התייחסו ליכולות התלמיד ולהנעה שלו, אם התייחסו להתנהגותו, אם הוצגו עדויות מהנעשה בכיתה, אם המורים התייחסו למגבלות מבניות ואם

התייחסו למעמד התלמיד. עם התקדמות המחקר, הוספתי קטגוריות לבחינת הנושאים הללו, למשל: אילו תפיסות צדק מופיעות בכל דיון, אם נשמעו ביטויים של אחריות ואשמה ואם היו בשיחה הזדמנויות ללמידה.

כדי להבין את תמונת המצב הכללית בישיבות, פתחתי בכמה ניתוחים בסיסיים של סטטיסטיקה תיאורית. את העיקריים שבהם הצגתי בפרק 4, "חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים – מבט-על". לדוגמה, בחנתי את הנושאים משך השיחות בכל בית ספר ומשך השיחות לפי מין התלמיד, שינויים במשך השיחות לאורך הישיבות, האופנים שמורים מתארים את התלמידים ומספר ההתייחסויות להורי התלמידים. כמו כן, ביקשתי למצוא קשרים בין המשתנים, למשל בין המלצה לשבץ תלמיד בכיתה מב"ר למאפיינים שיוחסו לתלמיד (אופי, יכולת, הנעה) או בין מספר המורים שדיברו על תלמיד לסוג הפתרון שהוצע. כמה מהניתוחים הללו הסבו את תשומת לבי לתופעות הראויות לבחינה מיקרו-אנליטית, אולם היקף המחקר אינו מאפשר להציג את כולן.

### 3.4.2. ניתוח מיקרו-אנליטי

לאחר איסוף הנתונים פניתי לבחון בחינה מדוקדקת של השיחות ולנתח אותן ניתוח מיקרו-אנליטי. ניתוח זה דורש לבחון באופן אטי ומעמיק כל אפיזודה בהקלטות, "לצלול" לתוך הסיטואציה ולהקשיב לה פעם אחר פעם, משפט אחר משפט כדי לבחון בזיהרות כיצד היא התפתחה. תהליך גילוי זה מחייב את החוקר להגיע אל השיחה "חסר מוטיבציה", כלומר לבצע מהלך אינדוקטיבי מתוך נכונות ופתיחות להבין את המתרחש בה (Rampton, 2006). מפני שרבות מהשיחות היו ארוכות מאוד, חילקתי אותן לחלקים, שבכל אחד מהם תמה עיקרית, ובחנתי כל חלק בנפרד. אף על פי כן, כיוון שהשפה חברתית וקשורה לסביבתה, והאמירות בה מגיבות וקשורות לנעשה לפניהן ואחריהן (Bakhtin, 1981), לאחר החלוקה לתמות בחנתי שוב את השיחות ככללן. ואכן, בפרקי הממצאים השתדלתי להביא את השיחות בהקשרן הרחב, בקטעי שיחה ארוכים ככל האפשר, בלא לפגוע ברצף הקריאה ובמיקוד בנושא הרלוונטי. כשנתקלתי בתופעה חשובה באחת השיחות, שבתו לבחון אם היא מופיעה בשיחות אחרות. תנועה דיאלקטית זו אפשרה לי ליצור אט-אט הכללות. את הקטגוריות החברתיות שהציגו המורים ביקשתי לזהות בהקשר היסטורי וחברתי. משמעות חברתית של קטגוריה יכולה להתקבע לזמן ממושך אף שבמשך הזמן היא משתנה ומקבלת הקשרים חדשים בסביבות שונות בתהליך ארוך של אינטראקציות (Hjorne & Saljo, 2004; Mehan, 1996). אולם, משקטגוריה נדבקת לפרט או לקבוצה (על פי רוב, לא ברגע אחד אלא בתהליך ארוך של אינטראקציות), קשה מאוד לשנות אותה, וזהות הפרט או הקבוצה הולכת ומתקבעת (Wortham, 2004). בפרק 5, "הקטלוג: סיווג תלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד", מוצג האופן שקטגוריות כ"ילדת מב"ר" מתקבעות ולעתים גוברות על עדויות אותנטיות בנוגע לתפקוד התלמידים. קטגוריות אחרות כ"הנעה" או "יכולת" מחליפות משמעות במקומות שונים ובזמנים שונים, ומעמדם של המסלולים מתעצב באופן מתמיד באמצעות השיח (עליהם) והפעולה (מיון תלמידים שונים לכל מסלול). בפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות של צדק במיון התלמידים", מוצגת הדרך שקטגוריות אלו משפיעות על תפיסת הצדק של המורים אל מול התלמיד, ומכאן שגם על גורלו בתחום הלימודים. כמו כן, בהמשך לקולת'ארד (Coulthard, 2014), אני חושף

את כללי הדיבור של הקבוצה ומציג (בפרק 5.2.2, בהקשר של דברים שאסור לומר, ובפרק 8.2, בהקשר של כללי הניסוח של הערות בתעודות) את המשמעויות החברתיות של כללים אלה. כמה מהתמות התקבצו לפרקים (למשל תפיסות צדק, אחריות ואשמה, התמודדות מורים עם התנגדויות להסללה), ואחרות נותרו מחוץ למחקר זה בשל מגבלות המקום. כך, למשל, לא נידון במחקר זה בהרחבה הנושא יחסי כוח בחדר המורים, אף שלא להשפעה על החלטות המיון. בהמשך, בהתבסס על רמפטון ואחרים (Rampton, 2006; Rampton et al., 2006) ועל סגל, וודר-וייס ולפסטיין (Segal et al., 2015), הניתוח מתמקד בשיחות שמתבטאות בהן התמות שנבחרו למחקר זה. מבין כלל השיחות המבטאות תמה מסוימת נבחרו אלה המציגות את התמות ואת המורכבויות שלהן באופן מעניין, כזה היכול ללמד עליהן ועל המציאות החברתית והתרבותית בבית הספר ובכלל. משנבחרו השיחות לניתוח, אלה לא נועדו רק להוכיח תמה רלוונטית. כל תור דיבור נבחן בדקדקנות פעמים נוספות, ומוצעות כמה השערות בנוגע לתפקידים של ביטויים מרכזיים בשיחה. אם עלו בנייתו היבטים החורגים מהתמה אך חשובים לדיון, ניתנת להן התייחסות (ראו אצל Rampton, 2006). לאחר מכן מוצעים קישורים בין היבטים אלו ובין מחקרים תאורטיים קודמים. בכל אמירה נבחנים הן הדובר הן הנמען (מאזין או קהל) המפורש או המרומז (Hymes, 1974) – מה מבקשים הדוברים לעשות בכל אמירה בדיונים – מדוע האמירה הזו נאמרת בשלב זה של השיחה? איך היא מתייחסת לאמירות שנאמרו לפני? ומה היה אפשר לומר או לעשות בדרך אחרת אך לא נעשה.

את החומרים ניתחתי בעצמי, וכן הצגתי אותם לפני המנחים שלי ולפני עמיתיי במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב לניתוח נוסף. עוד, הצגתי את הניתוחים ואת הממצאים בכמה כנסים, וגם שם זכיתי שכמה חוקרים יאירו את עיניי לאופנים נוספים להבנת הטקסט. עם אלה ולחוד ניסחתי את הטענות התאורטיות שלי וביססתי את טענותיי אשר לנתונים האמפיריים מהישיבות.

### 3.5. מיקום החוקר במחקר

הגעתי למחקר זה אחרי עשור של עבודה כמורה ומחנך. בעבודתי זו השתתפתי בעשרות ישיבות פדגוגיות, מקצתן בניהולי, ובמאות החלטות מיון של תלמידיי. לאורך עבודתי זו הרגשתי חוסר נוחות אישית ומערכתית כלפי הנעשה בישיבות בכלל וכלפי החלטות המיון בפרט. מבחינה זו נכנסתי אל התצפיות במבט ביקורתי, וייתכן שלעתים חיפשתי אחר פגמים בפעולות של צוות בית הספר. מן הצד האחר, בהכנות למחקר נפגשתי עם אנשי צוות, מחנכים ומורים בשני בתי הספר, ובין הישיבות שוחחתי עמם שיחות חולין. בשיחות אלו קיבלו אותי הצוותים בשני בתי הספר בפתיחות וברוחב לב, ואני פיתחתי כלפיהם רגשות חיבה והערכה. התאמצתי לא לאפשר לחיבה זו להשפיע על ניתוח הממצאים. שלושה אמצעים לעשות כן היו בחינה של הממצאים עם שותפיי לעבודה ועם מנחי העבודה, שמירה על ניתוחים מבוססי נתונים והימנעות מהשערות ספקולטיביות.

בעבודת איסוף החומרים פעלתי לצמצם את השפעתי על האופן שהמורים התבטאו ולאפשר להם לדבר בטבעיות הן לטובת עבודתם הן כדי שהממצאים ייצגו שיח מורים אותנטי. ראשית, בשני בתי הספר שוחחתי מבעוד מועד עם ההנהלה ועם מחנכות הכיתות כדי שההיכרות המקדימה



תצמצם את החששות ותגביר את האמון בינינו. שנית, בישיבות ישבתי במקום מרכזי אך לא בולט כדי לצמצם את השפעתי על השיח בלא להחמיץ אמירות ומחוות של המורים זה כלפי זה. אף על פי כן, בתחילת הדיונים הראשונים בכל אחד מבתי הספר הרגשתי כי המורים עצרו עצמם לעתים מלהשתמש בביטויים שחוקר היה עלול לתפוס כשליליים. ההיסוס והזהירות לא נמשכו זמן רב – עם התקדמות הדיונים, הנוכחות שלי בהם בלטה פחות, והמורים שבו לשוחח בפתיחות ובחופשיות. פרקי הממצאים מלאים דוגמאות לכך.

### 3.6. אתיקה

מחקר זה כרוך במורכבות אתית רבה: העיסוק בפרטים אישיים של התלמידים וההאזנה לשיחות, ובפרט לאלו שמורים נתונים בהן בסערת רגשות, חייבו אותי לגלות משנה זהירות. כדי לא לפגוע באיש מהמשתתפים שלשיחותיהם האזנתי או בתלמידים, הקפדתי לקבל אישור מהנהלת בית הספר, מהמורים המשתתפים ומהורי התלמידים לביצוע המחקר. כמו כן, לא הסתפקתי באישורן של מחנכות הכיתות אלא נפגשתי איתן לפני הישיבות, התייחסתי להסתייגויותיהן ועניתי על שאלותיהן. בישיבות הקפדתי להפסיק את מכשיר ההקלטה כששיחה עברה לעסוק בתלמיד שלא קיבלתי מהוריו אישור להקליט את השיחות בענייניו. כדי לשמור על פרטיותם של המורים ושל התלמידים החלפתי את שמות בתי הספר, המורים והתלמידים בעבודה בשמות בדויים. בשמות אלה השתמשתי עוד בשלב התכתוב (פירוט שמות המשתתפים ותפקידיהם בנספח מספר 1).

### 3.7. כללי התכתוב (מבוסס על Mehan, 1996)

טבלה 2: כללי התכתוב		
כלי חזותי	דוגמה	הסבר
מידע בסוגריים עגולים	נועה (מחנכת הכיתה)	תפקיד המשתתף בישיבה זו
מידע בסוגריים מרובעים	[רושמת את הדברים]	פעולה לא מילולית
אותיות מודגשות	<b>אני לא מסכים</b>	הגברת קול
סימן נקודה-פסיק	אדו; ני	מתיחת המילה
שני קווים נטויים ובשורה	//	שני דוברים מדברים בה בעת
הבאה סימן שוויון	=	
ציון משך בסוגריים מרובעים	[2 שניות]	הפסקה בדיבור
סימן שאלה בסוגריים עגולים	(?)	חוסר בהירות בנוגע לזהות הדובר או לדבריו

## ממצאי המחקר

### 4. חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים – מבט-על

בפרק זה מוצגת תמונה ראשונית וכללית של הישיבות הפדגוגיות ושל מיון התלמידים בשני בתי הספר שהמחקר התבצע בהם. הפרק נפתח בהצגת מוסד הישיבות הפדגוגיות, בתיאור אתנוגרפי של הישיבות בשני בתי הספר ובתיאור מאפייני הישיבות והשפעתם על ההזדמנויות הניתנות לכל תלמיד. בהמשך מתוארים סוגי המיונים המתרחשים בישיבות. עוד מצוינים המאפיינים המבניים של כל בית ספר, מאפיינים המשפיעים רבות על ההחלטות הנבחנות ומנותחות בפרקים הבאים.

"מועצה פדגוגית" או "ישיבה פדגוגית" היא מפגש תקופתי של צוות ההוראה ואנשי ההנהלה בבית ספר לשם דיון במצבם של התלמידים בלימודים ובהתנהגותם. מפגשים אלו מתקיימים בכל בתי הספר בישראל – בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובתיכונים, בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי (קשתי ואחרים, 1997, עמ' 258).<sup>26</sup> מורי בית הספר מחויבים להשתתף בישיבות אלו (משרד החינוך, תשנ"ז-1997). מורים, מחנכים ומנהלים משקיעים שעות רבות בהכנת הישיבות ובקיומן ושומרים עליהן באדיקות מפני כניסה של "זרים". תלמידים בתיכון חרדים מפניהן, ולעתים רואים בהן מקום שנחרף בו גורלם.

אף שצוות מורי בית הספר נמצא שעות רבות במתחם משותף, האינטראקציות בין המורות מועטות ומוגבלות, וכך גם המגע בין ובין צוות הניהול של בית הספר (Feiman-Nemser, 2001; Little, 1990; Lortie, 1975). חלק ניכר מהזמן המורות נמצאות לבד בכיתות. אמנם הן שוהות לפרקים בחדר המורים עם מורות אחרות, אך מדובר בפרקי זמן קצרים, ובדרך כלל הן מבלות את זמןן זה בחברת קבוצת המורות הקרובה אליהן. גם לאנשי צוות הניהול הזדמנויות מועטות לשוחח עם מספר גדול של מורות ומורים, להנחיל את תפיסותיהם בנושאים פדגוגיים וארגוניים ולבסס את מעמדם החברתי ואת מעמדם בארגון. המועצות הפדגוגיות מזמנות מגע בין מורות ומורים ממגוון תחומי ידע ובינם לאנשי הצוות ומאפשרות לשני הצדדים להעביר מסרים זה לזה (קינן, 1996).

הנחיות משרד החינוך בנוגע לניהול הישיבות עמומות למדי ומופיעות בשני מסמכים בלבד (משרד החינוך, תשנ"ז-1997, תשע"ב-2012). חוזר תשנ"ז עוסק בקצרה בהרכב בעלי התפקידים בישיבה (כלל מורי בית הספר ובעלי התפקידים שיש להם קשר או אחריות לתפקודה של הכיתה או התלמיד המדוברים: המנהל, סגניו, מרכזי השכבות והמקצועות, מחנכים, יועצים, ובמידת הצורך פסיכולוגיים, עובדים סוציאליים, אחות) ובנושאי השיחה (התלמיד והכיתה). חוזר תשע"ב מצייין שהסכמי השכר שנחתמו בין משרד האוצר לארגוני המורים מטילים על המורים חובה להשתתף בישיבות. אף שהוראות אלו כלליות למדי, במשך השנים התקבע בבתי ספר רבים מבנה דומה של ישיבות (ראו למשל אצל גורדון, 1992א; תובל, 2013). בפרקים הבאים נבחנים לעומק מבנה זה, תרבות בית הספר שהוא משקף ומעצב, ההזדמנויות שהוא נותן לתלמידים ולמורים והאופן שהוא ותרבות בית הספר מעצבים את המתח בין המטרה המוצהרת של בית הספר – הכללת התלמידים (תובל 2013 וראו גם מטרה 8 במטרות החינוך בחוק חינוך ממלכתי, 2000), ובין הפרקטיקה הנהוגה בו – מיון וריבוד.

<sup>26</sup> לא כל בתי הספר מקפידים לקיים את הישיבות באופן סדיר. יש בתי ספר שמחליפים כמה מהישיבות ב"ישיבות מצומצמות", שמשותפים בהן רק מעט מבעלי התפקידים בבית הספר.

לישיבות הפדגוגיות שצפיתי בהן מבנה וצורה קבועים. כל הישיבות התקיימו בשעות אחר הצהריים לאחר סיום הלימודים – התחילו על פי רוב בשעה 15:00 והסתיימו לקראת השעה 19:00 בערב. בבית ספר רבדים הישיבות התקיימו בחדר המורים של בית הספר, ובמקיף ע"ש גוטמן הן נערכו באחת הכיתות. בשני בתי הספר העמידו המורים במרכז החדר שולחנות כדי ליצור שולחן מלבני ארוך, והתיישבו סביבם. מחנכות הכיתות, אלו שבאופן רשמי ממונות על ניהול הישיבה, ישבו על פי רוב באחת הפאות הקצרות של המלבן, ולצדן אנשי הצוות העיקריים. על השולחן המרכזי (ברבדים) או בשולחן אחר לצדו (במקיף ע"ש גוטמן) הונח כיבוד למשתתפי הישיבה. ברבדים היה כיבוד צנוע, והיה זה באחריות (ועל חשבון) מחנכות הכיתות לקנות אותו. במקיף ע"ש גוטמן היה כיבוד רב יותר, והוא נקנה מחשבון בית הספר.

בישיבות אמורים להשתתף כל המורים המלמדים את תלמידי הכיתה, ומנהלי החטיבות פותחים את הישיבות ב"בדיקת נוכחות". במקיף ע"ש גוטמן, אם מורה נעדרה בלא שהודיעה שתחסיר, התקשר אליה משה, סגן המנהל, לברר מדוע היא נעדרת. בסך הכול נכחו בכל ישיבה 16 עד 23 מורים.

#### 4.1 מיון התלמידים והישיבות הפדגוגיות בכל בית ספר

לכאורה רק בתי הספר העל-יסודיים בישראל מאורגנים באופן מרובד ביותר, אולם למעשה מיון ילדים והסללתם מתחילים כבר עם כניסתם של הפעוטות למערכת החינוך. הגננות מפרידות את ילדי הגן לקבוצות עבודה על פי יכולותיהם, בעיקר בתחומים קריאה וחשבון (Nieto, 2000; Oakes, 1995). מיון זה חשוב ביותר, בין השאר מפני שהתלמידים והוריהם אינם מודעים לו או למיקומו של הילד בו (פעמים רבות הקבוצות מכונות בשמות שאינם מבטאים הייררכיה – "הקבוצה הירוקה", "הקבוצה הכחולה" וכו'). אמנם משרד החינוך מורה לגננות להעריך היטב את יכולות הילד בכל תחום (משרד החינוך, 2010), אך נראה שהערכתיהן מבוססות בעיקר על התבחינים הופעה, ארגון, ניקיון, מעורבות הורים והתנהגות הילד (Nieto, 2000). אף שלא מצאתי מחקר מסודר בנוגע לקיומה של תופעה זו בישראל, מהאזהרות החוזרות של משרד החינוך מפני עבודה בקבוצות הומוגניות בלבד בגנים (משרד החינוך, 2010), אפשר לשער שתופעה זו קיימת גם בישראל. מיונים דומים מתרחשים בבתי הספר היסודיים וביניהם. כך, התלמידים מתחילים את לימודיהם בחטיבה העליונה לאחר שנים של מיונים.

את כלל המגבלות, הפעולות וההחלטות באמצעותן ממוינים התלמידים כיניתי בשם "מכונת המיון". זוהי המכונה השולחת כביכול כל תלמיד למסלול המתאים לו. אפשר לדמות אותה לתא שאליו נכנסים תלמידים רבים ושונים ומתמיינים – כל אחד יוצא על מסוע מסוים. חשוב לציין, מכונת המיון פועלת בבית הספר כל הזמן. תלמידים ממוינים למסלולים בעיקר על בסיס הישגיהם הקודמים, וכן בעקבות שיחות אישיות עם מוריהם, "שיחות מסדרון" בין מורים ומעורבות של ההורים או של גורמים חיצוניים. ככל שהתלמידים מתקדמים בדרכם על ה"מסוע", המיון הולך ונעשה מפורט יותר. הישיבות הפדגוגיות מאפשרות למורים להביט על המסועים, לבחון את תוצרי המכונה, ואם יש צורך, להעביר תלמיד ממסוע למסוע או לדייק כביכול את עבודת המכונה ולהתאימה למציאות המשתנה.

אם כן, להשקפתם של מורים תלמידים והורים רבים, "מכונת המיון" עובדת, על פי רוב, בלא תקלות. תוצאותיה של המכונה מוכרות משלל מחקרים שנעשו בישראל ובעולם – קשר בין מוצא

אתני ומעמד למסלול לימודים ( Ayalon & Shavit, 2004; Domina et al., 2017; Feniger, 2013; Gamoran, 1992a, 2010; Oakes, 1994; Rubin, 2003). המורים ובעלי התפקידים בבית הספר ממיינים את התלמידים למסלולים על בסיס הישגיהם או על בסיס היכולות שהם מייחסים להם, ואילו התלמידים יודעים אילו מסלולים "מתאימים" להם, על בסיס הרקע שלהם, ובוחרים בהם (מזרחי, 2009), בעזרת המורים והיועצות ובהנחייתם (Boone & Van Houtte, 2013; Lucas, 1999; Resh & Erhard, 2002).

אם כן, מה חלקן של הישיבות בתהליך זה? עבודה זו תבחן כמה היבטים הקשורים במיון ומשמעותיים לעבודת המורים:

א. תיקון – במקרים מסוימים מכונת המיון עושה טעויות, ותלמידים ממוינים או מבקשים להתמייין למסלול שונה מזה ה"מתאים" להם. במקרים אלה תפקידה של הישיבה הפדגוגית הוא לתקן את ה"טעויות" ולהחזיר כל תלמיד למסלול המתאים. למשל, בבית הספר רבדים המורים נמנעים בדרך כלל מלהתערב בבחירות של התלמידים אילו מקצועות הגברה ללמוד בהיקף של חמש יחידות לימוד. ואולם, לעתים הם מוצאים אי-התאמה קשה בין יכולותיו המשוערות של התלמיד וכישוריו לבחירותיו. במקרים אלו הם מתקנים את הבחירה וממיינים את התלמיד "למטה" – למסלול שהדרישות בו נמוכות יותר. יש לציין שלעולם אין המורים מתערבים אם הם מזהים אי-התאמה הפוכה – כשתלמידים בוחרים במקצוע הגברה הנתפס כנמוך מיכולותיהם (אלא רק מביעים אכזבה מכך ש"כישורן" מבוזבז). במקרים אחרים מבקשים המורים לשנות מיון של תלמיד, לא משום שהמיון אינו מוצדק אלא מסיבות אחרות (למשל חיבתם לתלמיד, אמונתם כי הישגיו אינם משקפים את יכולותיו);

ב. הצדקת ההסללה – תפקידן של הישיבות כ"מתקנות" מיון חשוב גם מפני שמיון של תלמידים למסלולים שאינם אלו ה"מתאימים" להם לפי מעמדם החברתי מחזק את הלגיטימציה של המערכת כלפי חוץ וכלפי פנים. המורים יכולים להרגיש כי אף שבסופו של דבר המסלולים מתאפיינים בריבוד אתני, הדיון בתלמידים ענייני. הדבר מסייע להם להתמודד עם הפער שבין מטרתו המוצהרת של בית הספר (הכלה וקבלה של כלל התלמידים וקידום להצלחה אקדמית) לפעולתו (מיון התלמידים וריבודם) (תובל, 2013) ומגביר את אמונתם בעולם צודק ובצדקת הפרקטיקות שהם מפעילים (ראו בהרחבה בפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות הצדק של המורים);

ג. אשמה – בהמשך לתפקיד הקודם, כישלון של תלמידים בלימודים וכישלון המערכת לצמצם פערים חברתיים ולקדם את המדינה במרוץ הגלובלי מעוררים ביקורת מתמדת על המורים ועל המערכת (Labaree, 2010). הישיבות מאפשרות למורים להעביר מעצמם את האחריות לכישלון לגורמים אחרים, בעיקר לתלמידים ולהוריהם (ראו בהרחבה בפרק 7, "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסות של אחריות ואשמה של מורים);

ד. למידה והכשרה – תפעול מכונת המיון דורש ידע ומיומנות. על המורים להכיר את הדרכים המקובלות והיעילות למיין תלמידים על פי התבחינים הראויים. כיוון שהמגע המקצועי בין מורים מועט ביותר, הישיבות הפדגוגיות הן הזדמנות חשובה למורים ללמוד זה מזה מה מאפייני המסלולים ואילו תלמידים מתאימים לכל מסלול, כיצד לכוון תלמיד למסלול

המתאים לו וכיצד לתווך את החלטה זו לגורמים שמחוץ לבית הספר (ראו בהרחבה בפרק הדיון).

לפני השיבות שצפיתי בהן, התלמידים מתנסים במערכת החינוך בכמה מיונים. ראשית, יש לזכור כי כל המיונים אותם אתאר בהמשך מתבצעים בתוך בתי ספר, לאחר התרחשותם של מיונים לא הייררכיים רשמית אך חשובים ביותר: חלוקה לבתי ספר על בסיס מיקום גאוגרפי, מוצא אתני או סוג בית הספר. בבתי הספר עצמם, ככלל, בכיתה ז', התלמידים לומדים בעיקר בכיתות הטרוגניות. בבית הספר רבדים פועלת מכיתה ז' כיתת חינוך מיוחדת, הנפרדת מן הכיתות האחרות, ושאר התלמידים לומדים יחד. באופן רשמי, התלמידים ממוינים לכיתות אם בסוף כיתה ט', וכך אכן מתרחש ברבדים. תלמידי המקיף ע"ש גוטמן מתויגים עוד בסוף כיתה ח', אז נקבע מי מהם מיועד ללמוד בכיתה עיונית, מי במב"ר ומי בתפנית. המורים בכיתה ט' מודעים לתיוג זה של התלמידים (במילותיהם: "מיועד לתפנית" או "מיועד לעיונית").

חלוקה חשובה אחרת המתרחשת בזמן הלימודים בחטיבת הביניים (ברבדים בכיתה ז' ובגוטמן בכיתה ט') היא מיון לכיתה מדעית (גם "כיתת מצטיינים"). הלימודים בכיתה זו נועדו להביא כמה שיותר תלמידים להשיג תעודת בגרות אליטיסטית. בכמה ממסלולים אלה התלמידים נבחנים בבחינות הבגרות בגיל צעיר יותר מתלמידים אחרים ומתחילים בלימודים אקדמיים עוד במשך לימודי החובה (תכנית המתמטיקה למצטיינים ברבדים נקראת "מוצאת"). בשני בתי הספר, תלמידי הכיתה המדעית לומדים בנפרד ברוב שעות הלמידה. הם נדרשים לעמוד בדרישות גבוהות ומופנים ללמוד בהגברות מדעיות יוקרתיות. המיון לכיתות אלה שונה בין שני בתי הספר – ברבדים המיון מבוסס על מבחן שהתלמידים נבחנים בו בכיתה ו', לפני חטיבת הביניים, על המלצות המחנכות שלהם ועל ראיונות שהתלמידים עוברים בידי צוות חטיבת הביניים. במקיף ע"ש גוטמן המיון מבוסס על הישגי התלמידים בכיתה ח' ועל המלצות המחנכות.

בקצה התחתון של הלמידה בחטיבת הביניים (מלבד כיתות החינוך המיוחדת) נמצאות כיתות תל"ם (תנופה לבגרות מלאה). כיתות אלה נפתחות בכיתה ט' במימון אגף שח"ר (שירותי חינוך ורווחה) של משרד החינוך ובפיקוחו. הלמידה בהן נועדה לשפר את מיומנויות היסוד של התלמידים ולהגביר את ההנעה שלהם ללמידה ואת תחושת המסוגלות האישית (משרד החינוך, ח"ת/ג). כפי שאציג מיד, כל תלמידי כיתת תל"ם ברבדים עוברים ללמוד בכיתה י' בכיתה הנקראת כיתת ל"ב טכנולוגי (לקראת בגרות טכנולוגית, מכונה בידי מורי רבדים "כיתת ל"ב"). במקיף ע"ש גוטמן, מעט מתלמידי כיתת תל"ם עוברים בסוף כיתה ט' ללמוד בכיתות עיוניות, ואחרים מופנים למב"ר ולתפנית (ראו בהמשך הדברים).

במהלך המחצית הראשונה של כיתה ז' התלמידים ממוינים לרמות לימוד במקצועות מתמטיקה ואנגלית על בסיס ציוניהם במבחן. כביכול, זוהי חלוקה מריטוקרטית, אולם למעשה המבחן בוחן את היכולות של התלמיד כשהוא מתחיל את לימודיו בבית הספר ולא את היכולות שהוא יוכל לפתח אם ייחנה מהנחיה נכונה. קשה להפריז בחשיבותו של מבחן זה – תלמידים שמוינו להקבצה נמוכה בשלב זה כמעט לעולם אינם יכולים לעבור להקבצה גבוהה יותר בעתיד. בשני בתי הספר התלמידים בחטיבת הביניים עדיין ממוינים במקצועות מתמטיקה ואנגלית לרמות כלליות (רמה אחת, שתיים ושלוש או רמה A, B, C), ומכיתה י' הם ממוינים לקבוצות לפי מספר יחידות הלימוד שהם ייבחנו בהן במבחן הבגרות בסוף לימודיהם התיכוניים (שלוש, ארבע או חמש יחידות לימוד). בגוטמן התלמידים ברמות הביניים נחלקים במתמטיקה בכיתה י' לרמות מעורבות – 3–4 יחידות, 4–5 יחידות), והחלוקה הסופית מתבצעת בסוף כיתה זו. ככלל, בשני בתי הספר, החלוקה לרמות

במתמטיקה ואנגלית בחטיבת הביניים ובתיכון היא חלוקה מבוססת ההישגים ביותר מבין החלוקות לרמות לימוד. עוד, כיוון שהסללות התלמידים בישראל שזורות זו בזו – מיון למסלול נמוך במקצוע מסוים משפיע על האפשרויות העומדות לפניו במיונים אחרים, מיון זה (בייחוד המיון במתמטיקה) משפיע על המשך לימודיו, כיוון ששני המוסדות חוסמים אפשרויות למידה לחלק מהמגמות בפני תלמידים הלומדים מתמטיקה ברמה נמוכה.

בשני בתי הספר התלמידים נחלקים בכיתה י' למגמות לימוד שהם מתמחים בהן ונבחנים בבחינת בגרות בהיקף של חמש יחידות לימוד. במקיף ע"ש גוטמן החלוקה למגמות נעשית בישיבה נפרדת, ואפשר לשמוע רק הדיס לה בישיבות שצפיתי בהן. ברבדים מיון התלמיד למגמות עולה מדי שיחה. המגמות נחלקות באופן לא רשמי על פי היוקרה שלהן והאפשרויות שכל אחת מהן פותחת לפני בוגריה. המגמות הריאליות זוכות ליוקרה הגבוהה ביותר, העיוניות אחריהן, ולבסוף המגמות המקצועיות. גם בחלוקה זו יש דרגות שונות של יוקרה. כך, למשל, במגמות הריאליות מגמת פיזיקה יוקרתית מביולוגיה, ובמגמות ההומניות מגמת מחשבת ישראל יוקרתית מאוגרפיה. המיון למגמות ברבדים נתון בעיקר לבחירת התלמידים, והמורים מתערבים בו רק במצבי קיצון – אם הם מזהים פער גדול בין יכולות (נמוכות) של התלמיד לדרישות (גבוהות) במגמה.

אם כן, בשני בתי הספר, בישיבות המתרחשות במעבר בין כיתה ט' לכיתה י', נידונים שלושה סוגים של מיונים: (א) מיון לכיתות אם (כיתה מדעית, עיונית, מב"ר ותפנית או ל"ב); (ב) מיון לרמות בתחומי הדעת מתמטיקה ואנגלית; (ג) מיון למגמות לימוד בהיקף מורחב. את שני הסוגים הראשונים לוקאס וברנדס (Lucas & Berends, 2002) מחשיבים הסללה דה יורה, ואילו את הסוג השלישי הם מחשיבים הסללה דה פקטו. ואולם, הבחנה דו-ערכית זו אינה מתאימה לממצאים במחקר זה. סוגי המיון שמצאתי נמצאים על רצף. אשר לרמת המפורשות של ההייררכיה, המיון המפורש ביותר הוא המיון לרמות במתמטיקה ובאנגלית, אחריו המיון לכיתות אם, ולבסוף המיון למגמות לימוד. מחוץ לישיבות המורים הכחישו שיש הייררכיה בין הכיתות בשני המיונים האחרונים, אולם בדיונים, כפי שאראה בפרקים הבאים, עולה מדבריהם שיש תפיסה הייררכית ברורה. תמונה דומה עולה בנוגע לתבחין מידת המעורבות של גורמים רשמיים במיון – המיון לרמות בתחומים מתמטיקה ואנגלית מושפע רק מעט מאוד מרצונם של התלמידים. רצונותיהם זוכים להשפעה רבה יותר במיון לכיתות האם, והמיון למגמות מושפע ממנו אף יותר. יש לציין שבכל שלושת המיונים ההחלטה מושפעת במידה מסוימת מרצונו של התלמיד (תלמידים המבקשים לרדת לרמה נמוכה יותר במתמטיקה או באנגלית לרוב נענים בחיוב). כמו כן, כל השלושה מושפעים במידת-מה מדעתם של המורים (המורים מונעים שיבוץ של תלמיד למגמה שהם חושבים שהוא לא יוכל להצליח בה). לפיכך, העדפתי להשתמש בחלוקה שהציעה איילון (Ayalon, 2006) לשלושה סוגי מיון על פי הבדלים ברמת הלימוד (level differentiation) (במתמטיקה ובאנגלית), הסללה רשמית (formal tracking) (בכיתות האם) והבדלים בנושא הלימוד (subject differentiation) (בבחירת המגמות).

#### 4.1.1 חלוקה לכיתות אם

במעבר מכיתה ט' לכיתה י', תלמידי הכיתות העיוניות ממוינים לכיתות עיוניות "רגילות" ולכיתות עיוניות אחרות (מב"ר, אומ"ץ, אתגר, כיתות מדעים ועוד) שמפעיל משרד החינוך (באמצעות אגף שירותי חינוך ורווחה) או באי כוחו (קרן רש"י או הגיוניט) (משרד החינוך, תש"ע-2010, תשע"ד-

2013). זוהי "נקודת הכרעה", הקובעת את עתידו של התלמיד בלימודים (Resh, 1998) – בעקבות המיון התלמידים נחלקים לכיתות אם נפרדות, שהמגע ביניהן מועט ביותר. רוב המסלולים ה"נמוכים" (מב"ר, תפנית או ל"ב) מיועדים לתת בידו של התלמיד תעודת בגרות עם מספר מינימלי של יחידות לימוד (תעודת בגרות "רגילה"), שאינה מאפשרת כניסה ללימודים מתקדמים (איילון ואדי-רקח, 2008; מבקר המדינה, 2009; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). יש הבדלים רבים בין המסגרות הללו, אך בכולן מספר התלמידים קטן יותר מאשר בכיתות העיוניות הרגילות, התלמידים לומדים שעות רבות יותר, ובמסלולים הנמוכים נלמדים תחומי דעת מעטים והתלמידים נבחנים לעתים תכופות.

כיתות מב"ר פועלות בחינוך התיכוני בכל ישראל ביוזמת משרד החינוך ובהפעלתו. משרד החינוך מייעד אותן לתלמידים ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים שהישגיהם בלימודים נמוכים יחסית – תלמידים שממוצע הציונים שלהם במקצועות העיקריים<sup>27</sup> בכיתה ט' הוא 50–60 ושאינן להם יותר משלושה ציונים שליליים בסוף כיתה זו. כיתות אלו אינן מיועדות לתלמידים עם לקויות למידה מורכבות או לתלמידי החינוך המיוחד (ראמ"ה, 2012). אף על פי שאגף שח"ר מוציא הנחיות אילו תלמידים יש לשבץ בכיתת המב"ר, רק בשני מקרים (שניהם במקיף ע"ש גוטמן) נתקלתי בעדות ישירה להשפעה של משרד החינוך ושל הנחיותיו על החלטות השיבוץ – מורות העידו כי בקשה של בית הספר להציב תלמיד במב"ר נדחתה כיוון שהוא לא עמד בתבחינים החברתיים-כלכליים הנדרשים (מעמדו גבוה יותר מהנדרש). למעשה, בדרך כלל צוותי המורים ממיינים את התלמידים על פי שיקול דעתם, הכולל את הישגי התלמיד, חוות דעתם של מחנך הכיתה, של היועצת ושל המורים המקצועיים ורצונם של התלמיד ושל הוריו (ראו גם אצל Moor & Devanport, 1990; Resh, 1998). בישיבות, המורים מתייחסים לציוני התלמידים על פי רשמים כלליים בלבד. אין הם בודקים התאמה בין ציוני התלמיד להנחיות של משרד החינוך אלא מנסים לקבוע, על פי רושם כללי בלבד, אם הוא "חזק מדי" למב"ר (בכמה מקרים שובצו לכיתת מב"ר תלמידים שממוצע הציונים שלהם רחוק מדרישות המשרד, והמורים לא ראו לנכון לציין זאת). המקום הנרחב שנותן לשיקול דעתו של בית הספר במיון בהיעדרן של אמות מידה חיצוניות ברורות (או בשל ההתעלמות של צוות בית הספר מהן) עומד בלבו של מחקר זה.

מסלולים "נמוכים" אחרים שנועדו למנוע נשירה מוקדמת ולסייע לכמה שיותר תלמידים לסיים 12 שנות לימוד בבית הספר הם כיתת ל"ב ברבדים וכיתת תפנית במקיף ע"ש גוטמן. כיתות אלו קולטות בעיקר תלמידים שבעבר הופנו לבתי ספר מקצועיים (ליבנה, 2016). בשני בתי הספר המיון למסלולים אלו מתחיל בכיתה ט', אך ברבדים המיון נוקשה יותר – כל תלמידי כיתת תל"ם עתידים לעבור בכיתה י' לכיתת ל"ב, ותלמידים אחרים לא ייכנסו לכיתה זו. להבדיל, במקיף ע"ש גוטמן תלמידי כיתת תל"ם ממוינים בסוף כיתה ט' לכיתות תפנית, לכיתות מב"ר ולכיתה עיונית רגילה. גם תלמידים שלא מוינו בכיתה ט' לכיתת תל"ם מועמדים לשיבוץ לתפנית. כאמור, בשני בתי הספר יש גם כיתה מדעית (מכונה גם "כיתת מצטיינים" ו"כיתת מצוינות"), שהמיון אליה מתרחש עוד קודם לכן.

אפשרות אחרונה שנידונה בישיבות היא הוצאה של התלמיד מבית הספר, אם המורים מוצאים שאין הוא מתאים לאף מסלול (המורים משתמשים במונח "הרחקה" או "מציאת מסגרת אחרת").

<sup>27</sup> לא מצאתי ציון של משרד החינוך מהם "המקצועות העיקריים".

ליבנה (2016) מציינת כי המורים אינם מוסמכים להרחיק תלמידים מבית הספר – החלטה זו נתונה לשיקול דעתה של ועדה של הרשות המקומית, אך בכמה מהשיבות שצפיתי בהן החליטו המורים להרחיק תלמידים מבית הספר, ואיש מהנוכחים לא כפר בהנחה שהחלטה נמצאת בגדר סמכותם (ראו למשל שיחה מס' 126, עמוד 77).

**טבלה 3 : סוגי כיתות-האם בבתי הספר העיוניים**

מספר תלמידים בכיתה	תנאי קבלה רשמיים	יעדים רשמיים
כיתה 25–30	מדדי סף שיקבע בית הספר. על התלמידים להצליח במבחני סף מדי שנה בשנה	תעודת בגרות מדעית אלטיסטית: 5 יח"ל מתמטיקה, 5 יח"ל מדעי הטבע, 5 יח"ל מקצוע טכנולוגי
כיתה עיונית "רגילה"	40–32, בהתאם לאשכול הטיפול	אין מעבר למטרות החינוך המפורסמות בחוק חינוך ממלכתי (1953)
כיתה מב"ר 18–25	הישגים לימודיים נמוכים (50–60 במקצועות המרכזיים), הנעה גבוהה ללמידה, עדיפות לתלמידים מאשכולות חברתיים נמוכים	צמצום פערים לימודיים, מניעת נשירה, העלאת שיעור המקבלים בגרות מלאה בקרב אוכלוסיות חלשות
כיתות ל"ב טכנולוגי, "תפנית", "אומ"ץ", "אתגר"	18–25 הישגים לימודיים נמוכים מ-50 במקצועות המרכזיים, יותר מארבעה ציונים שליליים, הנעה לימודית בלתי ממומשת, ניקוד טיפוח 5 ומעלה	מניעת נשירה, הצלחה בכמה מבחינות הבגרות

#### 4.1.2. חלוקה למגמות לימוד

מיון אחר, שלכאורה אינו ממיין את התלמידים לפי רמה, הוא המיון למקצועות ה"הגברה". כדי לקבל תעודת בגרות נדרש כל תלמיד תיכון להיבחן במקצוע בחירה אחד לפחות ברמה של חמש יחידות לימוד. במיון זה ניתן משקל רב יחסית לרצונו של התלמיד, אך בתי ספר נוהגים להציב אמות מידה לקבלה למקצועות היוקרתיים.<sup>28</sup> ההייררכיה המובלעת (אך המוכרת לכולם) בין מגמות הלימוד (המגמות המדעיות בראש, העיוניות אחריהן ולבסוף המקצועיות) הופכת את חלוקה זו למנגנון חשוב בתהליך ההסללה והמיון. החלוקה למגמות מגבירה את התחרות בין התלמידים, מרחיבה את הפערים הלימודיים, משליכה על מעמד התלמיד ועל דימויו (קין, 1996) ומעניקה יתרון ניכר לבניהן

<sup>28</sup> המקצועות היחידים שמצאתי להם תנאי קבלה רשמיים הם המקצועות המדעיים, בעיקר פיזיקה ומחשבים. תנאי הקבלה הם תמיד הישגים ורמת הלימוד במתמטיקה.



של משפחות משכילות, המכירות את המערכת ויודעות כיצד לפעול בה (ליבנה, 2006; Lucas & Berends, 2002; Moor & Devanport, 1988) (ראו בהרחבה בפרק 5, "מיון וסיווג תלמידים").

#### 4.1.3 חלוקה לרמות לימוד

מיון לרמות לימוד מתבצע בתחומי הלימוד מתמטיקה ואנגלית – מקצועות בעלי מעמד חברתי ואקדמי גבוה. כאמור, אלו שני תחומי הלימוד היחידים שהמיון לרמות מתחיל בהם גם באופן רשמי עוד בכניסה לחטיבת הביניים<sup>29</sup> (הפיקוח על הוראת המתמטיקה, 2013), ולעתים, באופן לא רשמי, עוד קודם לכן. ככלל, בשאר המקצועות התלמידים נשארים בכיתות הטרוגניות עד החטיבה העליונה או עד סוף לימודי החובה. בחטיבת הביניים התלמידים עדיין ממוינים במקצועות מתמטיקה ואנגלית לרמות כלליות (רמה אחת, שתיים ושלוש או רמה A, B, C), ומכיתה י' הם ממוינים לקבוצות לפי מספר יחידות הלימוד שהם ייבחנו בהן במבחן הבגרות בסוף לימודיהם התיכוניים (שלוש, ארבע או חמש יחידות לימוד). התלמידים הנבחרים בהיקף של שלוש יחידות לימוד במתמטיקה ובייחוד באנגלית מיועדים להשיג תעודת בגרות "רגילה", ואילו הנבחרים בהיקף של ארבע או חמש יחידות לימוד מיועדים להשיג תעודת בגרות אקדמית (איילון ואדי-רקח, 2008). אף על פי כן, הלימודים ברמה בסיסית משאירים לפני התלמידים אפשרויות חינוכיות מסוימות פתוחות (Ayalon & Gamoran, 2000).

במקיף ע"ש גוטמן, תלמידי כיתות ט' ממוינים גם (באופן לא פורמלי) לשתי רמות במקצוע מדעים (על בסיס הישגיהם במקצוע בכיתה ח'). לבסוף, שני בתי הספר מפעילים בחטיבות הביניים עוד דרכי מיון רבות נוקשות פחות, הן באמצעות הלמידה בקבוצות פרטניות הן באמצעות ארגונים פרטיים או פרטיים למחצה, המפעילים תכניות למידה בבית הספר.

כל שלוש החלוקות שהוזכרו כאן מגבירות את אי-השוויון בבתי הספר (איילון, 2009), ולעתים קרובות אף מאפילות בחשיבותן על המיון בין בתי הספר. לשירות המיון נבנו בבתי הספר מוסדות רבים – נהלים, מבנים ארגוניים, טקסים, טפסים ותפקידים. מקצתם גלויים לצוות, ואחרים סמויים ממנו (תובל, 2013). חלק חשוב של תהליך זה מתקיים במועצות הפדגוגיות, ובייחוד בישיבות המתקיימות במעבר מחטיבת הביניים לחטיבה העליונה, כיוון שהחטיבה העליונה מרובדת יותר (Resh, 1998; Resh & Erhard, 2002).<sup>30</sup> ואולם, בתי הספר נבדלים זה מזה במידה שתהליך המיון מתבצע בישיבות. ברבדים העיסוק במיון התלמידים לכיתות אם ולמגמות לימוד מפורש ונמצא במרכז הישיבות, ואילו במקיף ע"ש גוטמן חלק חשוב מפעולת המיון מתבצע במקומות אחרים. ראשית, חלק ממנו נעשה עוד בסוף כיתה ח'. לראיה – בישיבות הנערכות בכיתה ט' המורים מציינים כי תלמיד מסוים "מיועד למב"ר" או לתפנית. יש לציין – לעתים השיבוץ שנקבע בכיתה ח' משתנה אם נצפה שינוי של ממש בתפקוד התלמיד בכיתה ט'. חלק אחר של המיון נעשה בפגישות בין המחנכת, ליועצת ולרכזת השכבה. פגישות אלו נערכות גם הן לקראת סוף כיתה ט'. כמו כן, בישיבות בגוטמן כמעט שלא נידון השיבוץ למגמות לימוד או השיבוץ לרמות בנושאים מתמטיקה ואנגלית. הרמה בשני מקצועות אלו נידונה מפורשות בעיקר בישיבות הייעודיות שמשותפים בהן

<sup>29</sup> מ-1990 משרד החינוך ממליץ לא למיין את התלמידים להקבוצות בבתי הספר היסודיים (משרד החינוך, 3 במרץ, 1994).  
<sup>30</sup> היום, בכמה מבתי הספר התיכוניים הממלכתיים מתחילה החלוקה לכיתות עיוניות ולכיתות אחרות עוד בחטיבת הביניים (בכיתה ח').

כלל מורי המקצוע ומחנכות הכיתות, רכזת השכבה, רכזת החטיבה ויועצת בית הספר. ישיבות אלו מתמקדות בשיבוץ התלמידים לרמות לימוד במקצוע (ראו בהרחבה בפרק 7, "כלל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסת האחריות והאשמה של המורים"). בישיבות עוסקים המורים בעיקר בתלמידים המהווים את מקרי הביניים – שהמיון שלהם לא ברור, או במקרי קיצון הדורשים התערבות ממשמעת.

בכל המקרים המורים נכנסים לדיון עם ידע מוקדם על המיון הצפוי לתלמיד או לתלמידה. במקיף ע"ש גוטמן המורים יודעים, על פי רוב, לאיזה מסלול מיועד כל תלמיד מאז כיתה ח'. ברבדים המחנכים פותחים בדרך כלל דיון בתלמיד בהמלצה לאיזו כיתה יש לשבץ אותו (את ההמלצה מגבשות מחנכת הכיתה והיועצת בפגישה מקדימה ביניהן) ובאזכור המקצוע שהתלמיד בחר ללמוד ברמה מוגברת.

## **4.2. בתי הספר והישיבות**

### **4.2.1. בית ספר רבדים**

מבנה בית הספר מטופח ביותר – בין דשאים רחבים פזורים מקבצי כיתות, הכיתות נקיות למדי, וכך גם החצר. הישיבות מתקיימות בחדר המורים של בית הספר – חדר רחב ומטופח. ארונות עץ, שהמורים מאפסנים בהם חפצים וחומרי לימוד, מחלקים את החדר לשני חללים עיקריים. הישיבות התקיימו בחלל הפנימי מבין השניים, זה הרחוק יותר משאר חדרי המנהלה ומהכיתות. המורים שהגיעו לישיבה הראשונה העמידו במרכז חדר המורים כמה שולחנות ליצירת שולחן מלבני ארוך, והתיישבו סביבו. לצד השולחן המרכזי, בצדי החדר, נותרו כמה שולחנות. בשולחנות אלה ישבו מורים שלא השתתפו בישיבה ומורים שהמתינו לישיבה מאוחרת יותר. על פאתו הקצרה של השולחן, מרחק קצר מקיר חדר המורים, הונחו מקרן ומחשב (ראו נספח 11.4, "חדר ישיבות רבדים").

ליד המחשב ישב רכז חטיבת הביניים, דני גווילי. במשך הישיבות הקרין דני פלט מתוכנת ניהול הלמידה "משו"ב" (תוכנה באמצעותה המורים עוקבים אחר תפקוד התלמידים והישגיהם) על התלמיד שעניינו נידונים באותו הזמן – ציוניו בכל מקצוע ופירוט של אירועי התנהגות – מספר היעדרויות משיעורים, מספר איחורים, אי-הכנת שיעורי בית, הפרות משמעת ועוד. המורים לא הרבו להתייחס לנתונים שהוקרנו על הקיר, ולעתים עברו לדון בתלמידים אחרים בלא להתאים את הפלט המוקרן. על פי רוב ניכר סדר בישיבות – המורים מיעטו להתפרץ זה לדבריו של זה או לקיים כמה שיחות בה-בעת. בכל השיחות עסקו כמה מהמשתתפים בעיסוקים אחרים (מקצועיים או אישיים), שאינם קשורים לדיון, אולם רובם של המורים היו קשובים לשיחות והשתתפו בהן. בממוצע, בכל דיון השתתפו שישה מורים, ולצדם, כמעט בכל הדיונים, השתתפו רכז החטיבה והיועצת. המורים הרבו להציג עדויות מהמתרחש בכיתה לחיזוק טענותיהם (ב-65 אחוזים מן הדיונים עלו עדויות ממין זה). זהו ממצא חשוב, מפני ששימוש בסיפורים ובעדויות מן הכיתה מעשיר את השיח הפדגוגי (Popp & Goldman, 2016).

הישיבה הראשונה נפתחה בהסבר מפי דני, רכז החטיבה, אשר למטרת הישיבה – להתמקד בשיבוץ של התלמידים לקראת שנת הלימודים הבאה ולא להכביר בתיאורים ובשיחות על התלמידים ועל אופיים. על פי רוב, המחנכים נענו לבקשה ופתחו כל שיחה על תלמיד בציון מקצועות הלימוד שבחר ללמוד בהיקף מוגבר ובהמלצה על שיבוץ לכיתה אם – כיתה עיונית ("רגילה") או

כיתת מב"ר. בהמשך הישיבות, כפי שאציג בפירוט בהמשך העבודה, השיחות נסובו סביב נושאים רבים הקשורים לתלמיד ולתפקודו בלימודים ובכלל, גם בלא קשר לשיבוץ.

לכל כיתה הוקצו שעה וחצי. כיוון שרוב הישיבות נפתחו כמה דקות לאחר השעה היעודה, זמן הישיבה בפועל היה מעט קצר יותר (אך כמה מהישיבות נמשכו לאחר השעה שהיו אמורות להסתיים). השיחות נפתחו בדיון כללי קצר על הכיתה, על אווירת הלמידה בה ועל מאפייניה. דיון זה ארך בין שלושים שניות לשלוש דקות. נראה כי חלק זה נחשב שלב מקדים לישיבה עצמה. ההחלטה לסיימו ולעבור לדיון בתלמידים נמצאת בידי המחנכות, והן עושות זאת באמצעות מגוון הטיות של השורש חל"ל (נתחיל/אני רוצה להתחיל/התחלנו?). בשתיים מהכיתות הסתפקו בשלב זה בדברים של מחנכת הכיתה בלבד, אך בכיתות האחרות דיברו על הכיתה מורה אחד עד שלושה מורים נוספים. שתיים מהמחנכות הביעו בשלב זה אהבה לכיתה שהן מחנכות, ומחנך ומחנכת אחרים הביעו "תניית פטור" (Hewitt & Stokes, 1975) (disclaimers) או "טענת נגד מקדימה" (prebuttal) (Hood & Rothstein, 2001) – ניסיון לחסום ביקורת צפויה על תפקודם מבעוד מועד (ראו בהרחבה בפרק 7, "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסת האחריות והאשמה של מורים).

לאחר הפתיחה, המחנכות דנות בתלמידים, זה אחר זה, לפי סדר שהן קובעות. בדרך כלל הן בוחרות לדון בהם על פי סדר האלף-בית של שמות המשפחה שלהם. לעתים מורה מבקש לפתוח את הדיון בתלמידים הלומדים אצלו כדי שהוא יוכל לעזוב את הישיבה לאחר מכן. לא תמיד בקשות אלו נענות.

לדיון בתלמידים נותרו אפוא (לאחר איחור קל בפתיחה ושתי דקות של דיון כללי) 80–85 דקות. כיוון שבכל כיתה ברבדים לומדים 28–31 תלמידים, הדיון בכל תלמיד נמשך בממוצע מעט פחות משלוש דקות. ואכן, מדידה של משך כל דיון מעלה שמשך הדיון הממוצע בבית ספר זה (לתלמידים שאושר לי להאזין לדיונים עליהם) היה 2 דקות ו-38 שניות. הדיון הארוך ביותר נמשך 9 דקות, והדיון הקצר ביותר נמשך 10 שניות. לאחר דיון ארוך במיוחד בתלמיד (יותר מ-5 דקות), יש דיון קצר (ב-83 אחוזים מהמקרים דיון קצר משתי דקות; משך ממוצע של דיון לאחר דיון ארוך – 58 שניות), אף אם מאפיינים כאלו של התלמיד שעניינו נידונים לאחר הדיון הארוך זוכים בדרך כלל לדיון ארוך יותר. עוד מצאתי שדיונים על בנים (190 שניות בממוצע) ארוכים מעט יותר מדיונים על בנות (149 שניות בממוצע), אולם הבדל זה נמצא לא מובהק מבחינה סטטיסטית.

הבדלים רבים נמצאו בין הדיונים המתקיימים בתחילת הישיבה ולאורכה לאלו המתקיימים לקראת הסוף, אז הזמן שהוקצב לישיבה מאיים להסתיים, והמורים נדרשים להזדרז לדון בתלמידים שנותרו במהירות ובצמצום. כך, למשל, אמרו המורים לקראת סיום הדיון בכיתה ט' 3:

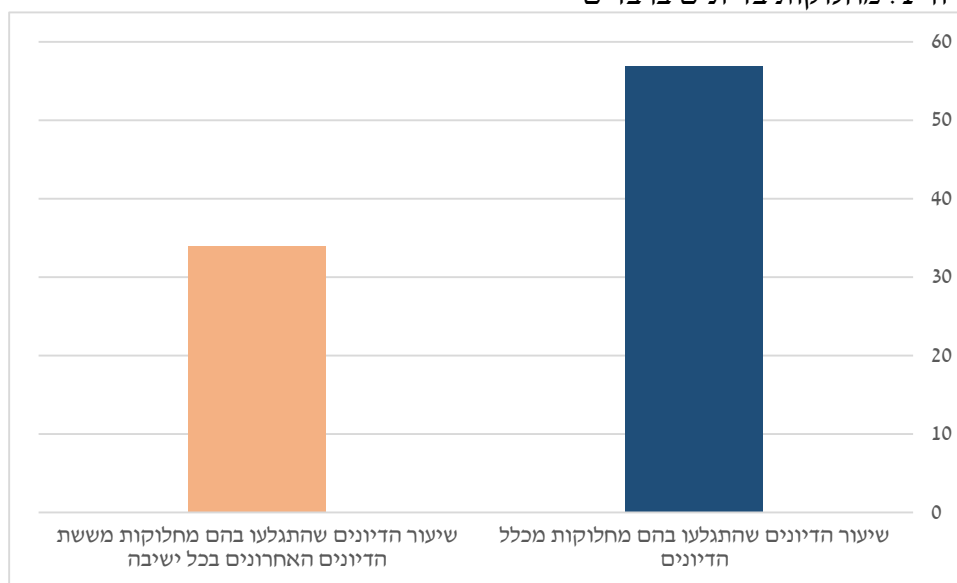
דני (רכז חטיבת הביניים): נורית יש לנו עוד שמונה דקות ונשארו לך שמונה תלמידים נורית (מחנכת הכיתה): זהו עכשיו אני מריצה את כולם

ואכן, ששת הדיונים הראשונים בכל שיחה ארוכים בממוצע 195 שניות, ואילו ששת האחרונים שבהם ארוכים בממוצע 140 שניות. הלחץ להספיק לדון בכל התלמידים השפיע גם על מספר המורים שהשתתפו בכל דיון – בששת הדיונים האחרונים השתתפו מעט פחות מ-4 מורים בממוצע (בשאר השיחות השתתפו 7 מורים בממוצע; ובממוצע בכל השיחות – 6 מורים), וגם השתתפותם של אנשי הצוות פחתה – היועצת החינוכית יפה, שהשתתפה ב-71 אחוזים מכלל הדיונים, אך רק ב-64 מששת הדיונים האחרונים, ורכז החטיבה דני, שהשתתף ב-52 אחוזים מכלל הדיונים, השתתף רק ב-37

אחוזים מששת הדיונים האחרונים, והשתתפותו בדיונים אלו נועדה בעיקר לזרז את המחנכות ולהזכיר להן שזמנן דוחק. נתונים אלה (וגם הנתונים שלפיהם דיון קצר מגיע לאחר דיון ארוך) מהדהדים את מחקרם של דנציגר, לבב ואבנעים-פסו (Danziger, Levav, & Avnaim-Pesso, 2011) בנוגע לדיוני הארכת מעצר. החוקרים, שבחנו 1,100 תיקים שנידונו בוועדת שחרורים, מצאו שככל שהדיון נערך זמן רב יותר מאז שחזרה הוועדה לאחרונה מהפסקה, הסיכוי שהאסיר יזכה בשחרור מוקדם ירד באופן מובהק.<sup>31</sup> עייפות המורים ורצונם לסיים את הישיבה ולשוב לביתם או לעבור לישיבה הבאה מביאים אותם לבקש לזרז את הדנים ולדבוק בהחלטות מוכרות ופשוטות לביצוע.

הבדל חשוב אחר בין הדיונים המתקיימים בתחילת הישיבה לאלו המתקיימים בסופה הוא מספר המחלוקות ואי-ההסכמות – לאורך הישיבה מתגלעות בין המורים מחלוקות ב-54 אחוזים מהדיונים שאורכם יותר משלושים שניות, ואילו בששת הדיונים האחרונים יורדת כמות הוויכוחים – המורים מתווכחים זה עם זה רק על 37 אחוזים מהתלמידים. זהו ממצא חשוב כיוון שמחקרים מלמדים שחוסר הסכמה וויכוח יכולים לחזק את קהילת המורים ואת תהליכי הלמידה בקרב מורים (Achinstejn, 2002), אך חשוב מכך בהקשר זה – מחלוקות יכולות להביא את המורים להתאמץ לחפש פתרונות מגוונים ולהתאים את אסטרטגיות הפעולה טוב יותר לתלמיד (Crespo, 2002).

איור 1: מחלוקות בדיונים ברבדים



שינוי באופי הדיונים לאורך הישיבה ניכר גם במידת הנכונות לקבל את הבחירה של התלמיד במגמה. לפני הישיבות העביר כל תלמיד למחנכת הכיתה שלו בקשה באילו שתי מגמות ברצונו ללמוד ברמה מורחבת (חמש יחידות לימוד) משנת הלימודים הבאה (התלמידים בחרו שני מקצועות ב"עדיפות א"י ושניים אחרים ב"עדיפות ב"י). כאמור, וכפי שאפרט בפרק 5, "הקטלוג: סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי לימוד", המורים נוטים לקבל את בחירת התלמיד אלא אם הם מאמינים שלתלמיד יכולות נמוכות מכדי ללמוד במגמה שבוחר. במצבים אלה המורים מבקשים

<sup>31</sup> יש לציין בהקשר זה את שויינשל-מרגל ושפרד (Weinshall-Margel & Shapard, 2011) הסתייגו ממצאים אלה. ניתוח חוזר של ממצאיהם של דנציגר ואחרים (Danziger et al., 2011) לימד שהתשובה לשאלה אם ייצג עורך דין את הנאשם הייתה הן הגורם שהכריע את החלטת השופטים הן זה שהשפיע על מועד הדיון.

מהמחנכים לשוחח עם התלמידים ולהמליץ להם לבחור מגמה אחרת. מבין 30 התלמידים שנידונו אחרונים (שישה אחרונים בכל אחת מחמש הכיתות), רק במקרה אחד (3 אחוזים מהמקרים) המורים הציעו לא לקבל את בחירת התלמיד (אל מול 7.5 אחוזים מכלל המקרים). לא מצאתי הבדלים בין הקבוצות במספר התלמידים הממוינים לכיתת מב"ר.<sup>32</sup>

אם כן, תלמידים ששמות המשפחה שלהם מתחילים באחת האותיות האחרונות בסדר האלף-בית, ענייניהם נידונים שנה אחר שנה בקצרה יותר מאשר ענייניהם של עמיתיהם, מושקעים בפתרון בעיותיהם זמן מועט יותר ותשומת לב פחותה וניתן להם חופש רב יותר לבחור מגמות לימוד. תהליך החשיבה על צורכיהם מורכב פחות, ושותפים בו פחות אנשי מקצוע.

לדיון בכל תלמיד ברבדים שלושה חלקים עיקריים: (א) פתיחה והצגת התלמיד; (ב) אפיון התלמיד ודיון בקשייו; (ג) קבלת החלטה. על פי רוב הפתיחה קצרה מאוד, משפט אחד. פעמים היא כוללת מידע מסוים על התלמיד – המגמות שבחר או מאפיין בולט שלו (שיחה מס' 39):

40. נורית (מחנכת): טוב אנחנו ממשיכים ליאב יעקבי ליאב יעקבי בחר [1 שנייה] תלמיד מקסים מתוק
41. גלית (מורה לספרות): מקסים
42. נורית: סוכר. הוא בחר כימיה ומדעי החברה
43. תמי (מורה למתמטיקה): אין שום בעיה
44. נורית: יש פה למישהו בעיה עם הבחירה שלו?

אמירות אלה קובעות את מסגרת ההתייחסות לתלמיד ואת הקו שעל פיו יימשך הדיון. מורה המעוניין לשנות את הקו יצטרך לבטא התנגדות לדברי המחנכת, אך מרבית המורים נוטים להימנע מלעורר קונפליקטים. אפשר לראות זאת בדוגמה זו (שיחה מס' 80):

4. רינה (מחנכת): בחרה, קולנוע, כיתה רגילה אפשר לעבור ליאור רגב?
5. ניצנה (מורה למדעים): אתם חושבים? כיתה רגילה?
6. ? : כן
7. רינה: למה לא?
8. ניצנה: לא יודעת נראה לי שהיא קצת צריכה עזרה
9. רינה: לא צריכה שום עזרה, היא צריכה עזרה להתנתק מדנה
10. ניצנה: היא מאוד תלותית, מאוד
11. רינה: היא לא צריכה שום עזרה
12. ניצנה: (בשקט) לא יודעת
13. ליאת: מי?
14. רינה: ליאור
15. ליאת (מורה לאנגלית): ליאור צריכה המון עזרה, המון תיווך
16. ניצנה: כן, הנה אז יש בכל זאת מישהו שחושב כמוני

רינה קובעת (אמירה 4) את מסגרת ההתייחסות לליאור – תלמידה טובה שאין צורך לדון בה. ניצנה, המבקשת להסתייג מהקביעה, עושה זאת בזהירות רבה. אין היא אומרת ישירות את דעתה ("יאני

<sup>32</sup> המיון לכיתות ל"ב, הכיתות הנמוכות ביותר, נעשה כאמור עוד בשנת הלימודים הקודמת.

לא חושבת שהיא מתאימה לכיתה רגילה" (אלא מפנה שאלה למורים האחרים (אמירה 5) בנוגע לשיבוץ. רינה עומדת מאחורי קביעתה הראשונית ופוטרת באמירות החלטיות ובזלזול-מה את תהיותיה של ניצנה (אמירות 9 ו-11) עד שזו נסוגה (אמירה 12). רק כאשר ליאת מצטרפת לעמדתה של ניצנה, נפתח דיון ממושך יחסית (3.5 דקות). מקרה לא מאפיין זה מלמד שלדברי המחנכת השפעה רבה על כיוון הדיון ושמורים אחרים נדרשים להשקיע מאמץ כדי להסיט אותו ממסלולו. השפעה זו נובעת הן ממעמדה של המחנכת כמי שמכירה את תלמידי כיתתה היטב הן מנטייתם של פרטים להגיב לדובר שקדם להם. סטייה מהכיוון שקבעה המחנכת דורשת מהמורים לחלוק עליה, ובדרך כלל הם משתדלים להימנע מכך (Schegloff & Sacks, 1973; Tyler, 2003).  
 לעתים רחוקות המחנכת מרחיבה בהצגת התלמיד (שיחה מס' 88):

1. דפנה: אה נווה דווידסון דווידסון הנה אהה נווה אתם יודעים לא התחיל איתנו בתחילת השנה ההורים אה די בחרו בנו והאמת גם די מאוכזבים בבחירה אהה נווה יש לו בעיות מאוד מאוד קשות של התארגנות אה בעיקר במבחנים וההה בגלל שהוא עלההה אתם יודעים מיסודי אז הארכת זמן הוא לא תמיד מבין מתי הוא מקבל את הארכת זמן. אהה יש לו גם בעיה בכתיבה תשימו לב עד שהוא כותב עד שהוא מוציא עד ש
2. ? : נכון
3. דפנה: יש לו איזושהי בעיה אני רק יש לי איזו בקשה כי האימא מתקשרת אליי המון כל הזמן לגבי לא קיבל את זה כן קיבל את זה לא אהה כשאתם עושים מבחן תגידו המבחן משעה כזאת עד שעה כזאת הארכת זמן [תוספת זמן לביצוע המבחן לתלמידים הזכאים לכך] כי לפעמים יוצא שהוא חושב שיש את כל השיעור ואז כל התלמידים סיימו והוא נשאר לבד והוא חושב שמגיע לו את ההפסקה [בשל זכאותו לתוספת זמן]

במקרה זה דפנה כביכול מייטרת את הדיון. היא מציגה את התלמיד, מאבחנת את הבעיה שלו (בעיית התארגנות ומסר לא ברור מספיק מהמורים בנוגע לזמן המבחן) ומציעה פתרון. המעבר מחלק א' בדיון בתלמיד (פתיחה והצגת התלמיד) לחלק ב' (אפיון התלמיד ודיון בקשייו) אינו ברור. לעתים המחנכת משלימה את דברי הפתיחה ופותחת את הדיון, ולעתים דבריה הראשונים נקטעים, והדיון יוצא מדבריהם של מורים אחרים. בחלק ב' המורים עוסקים במגוון רחב מאוד של נושאים הקשורים לתלמיד – תיאור התלמיד וסיווגו, מידת ההתאמה שלו לכל מסלול לימודים, זיהוי מקור הקשיים שלו.

ואולם, לא רק התלמידים עצמם נידונים בחלק זה. בעקבות דבריה של דפנה (בשיחה מס' 88), שהיא מבקרת בהם (בעדינות) מורים שלא נתנו לתלמיד את תוספת הזמן שהוא זכאי לה במבחנים, מתעורר דיון ארוך במדיניות של בית הספר בנושא זה. דוגמאות לנושאים אחרים שהדיון בהם התעורר כך: האם למנוע מתלמידים שתפקודם בלימודים לקוי להתנדב לפעילויות שהם נהנים מהן בבית הספר – צוות הגברה, הדרכה בשל"ח;<sup>33</sup> האם היעדרות מן הכיתה נחשבת בעיית התנהגות; האם לאשר לתלמיד מוכשר שאינו מעוניין ללמוד מתמטיקה לא להיכנס לשיעורים אלה. אם כן, הישיבות מזמנות חשיבה משותפת וחיזור של פרקטיקות העבודה של המורים על סמך עדויות

<sup>33</sup> שדה, לאום, חברה. תכנית הדרכה בה (בין השאר) תלמידי בית הספר הבוגרים מדריכים את הצעירים בנושאים הקשורים לטבע ולידיעת הארץ.

מהנעשה בכיתות במגוון נושאים הקשורים למדיניותו של בית הספר – תפיסות חינוכיות, טיפול בבעיות התנהגות, התמודדות עם הורים, תלונות על עבודה, רכילות ועוד.

הבעיות העיקריות שמורים מציינים בישיבות לקשיי התלמידים הן בעיות רגשיות וחברתיות, יכולות נמוכות, בעיות התנהגות והנעה נמוכה. יש לציין כי יש בנושא זה פערים רחבים בין הבעיות המיוחסות לבנות – בעיקר בעיות רגשיות (38 אחוזים מהבעיות המצוינות) לאלה המיוחסות לבנים – בעיקר יכולות נמוכות, לקויות למידה (24 אחוזים לכל אחד) והנעה נמוכה (21 אחוזים). הבעיות הרגשיות בולטות במיוחד בכיתת המצטיינים (42 אחוזים מהבעיות). למעשה, מחוץ לכיתה זו רק בן אחד תואר כמי שיש לו בעיות רגשיות או חברתיות.

ב-70 אחוזים מהדיונים שהמורים הציגו בהם בעיה של התלמיד, לקראת סוף הדיון הציגו המורים פתרונות לבעיות של התלמיד. בשאר הדיונים לא הוצע כל פתרון לבעיה. הפתרון המועדף על המורים ברבדים הוא הדגשת גבולות ההתנהגות הראויה והצבת דרישות לפניו בתחום ההתנהגות (26 אחוזים מההחלטות שהתקבלו). פתרון נפוץ אחר הוא מיון של התלמיד. יש לציין כי בישיבות המתקיימות ברבדים מתקבלת החלטת מיון בנוגע לכל תלמיד, אך במדידה זו מוזכרות רק החלטות שנועדו, כך על פי המורים, לסייע לתלמידים ולצוות להתמודד עם קושי של התלמיד (מיון של תלמידה למב"ר כדי להרחיק אותה מהשפעה חברתית רעה, אי-היענות לבקשת מיון של תלמידה כאמצעי ענישה, מיון למגמות הנחשבות נמוכות כדי להתאים את רמת הלימוד לתלמיד וכך לאפשר לו להצליח בלימודים). פתרון מקובל שלישי הוא מתן עזרה בלימודים לתלמידים המתקשים בתחום מסוים. ככלל, לא נמצא הבדל ניכר בין הפתרונות שהוצעו לבנים לאלו שהוצעו לבנות.

טבלה 4 : בעיות התלמידים – רבדים

	הורים	בעיות		לקויות	הנעה נמוכה	בעיות התנהגות	יכולות נמוכות	
		רגשיות/ חברתיות	קשב					
מספר	5	3	15	11	13	13	14	
אחוזים	7	4	20	15	18	18	19	

טבלה 5 : פתרונות לבעיות התלמידים – רבדים

	הסתלה	שיחה	סיוע בלימודים	גבולות ודרישות	שיחת משמעת	הרחקה מבית הספר	שיחה עם ההורים	הפתרון
אחוזים	24	11	16	26	8	5	11	

על פי רוב, המורים ברבדים אינם מזכירים את המעמד הכלכלי-חברתי של התלמיד. במקרים המעטים שנושא זה הוזכר, לא מצאתי הבדל במשך השיחות בין בני מעמדות שונים או בפתרונות שהוצעו להם.

ברבדים אין מנגנון ברור לסיום הדיון בתלמיד. כשאישי מהמשתתפים אינו מביע רצון לומר דבר-מה נוסף על התלמיד שהיה עד כה במרכז הדיון, מחנכת הכיתה קוראת בשמו של התלמיד הבא ברשימה, וכך היא מסמנת את סוף הדיון. מדי פעם בפעם המחנכת מבקשת את רשותם של המשתתפים בשיחה לעבור לדון בתלמיד אחר, אך בדרך כלל היא עושה זאת על דעת עצמה. אם הדיון בתלמיד נמשך זמן רב, רכז החטיבה מתערב בניהול הישיבה ומבקש מהמחנכת להזדרז.

הישיבה מסתיימת כאשר תם הדיון בתלמיד האחרון. אם מתוכננת ישיבה נוספת לאחר ישיבה זו, המורים נוהגים לציין זאת: "תודה רבה לכולם הישיבה הבאה ט'4" (דני). אם הישיבה חותמת את היום, נהוג לסיימה בברכת שלום למורים:

דפנה: טוב תודה רבה  
דני: תודה רבה לכל מי שהגיע  
ליאת: תודה רבה רבה הביתה

באף ישיבה שצפיתי בה לא נאמרו מילים לסיכום כללי של הישיבה.

#### 4.2.2. המקיף ע"ש גוטמן

לבית הספר מבנה שגרתו של בית ספר מקיף – שני חלקיו של בית הספר – חטיבת הביניים והחטיבה העליונה – מופרדים זה מזה בחלל כניסה ובמשרדי ההנהלה. הכיתות ומסדרונות בית הספר אינם מטופחים, ואף על פי שמסדרונות בית הספר נקיים, ניכרים בקירות ובדלתות ביטויים של ונדליזם. באופן רשמי, כל ישיבה במקיף ע"ש גוטמן נמשכת שעה, אולם למעשה, משך הישיבה גמיש יותר – צפיתי הן בישיבה שנמשכה שעה ועשרים דקות הן בישיבה שנמשכה 38 דקות. רוב הישיבות התקיימו בכיתות לימוד שהוסבו לחדרי ישיבות. בכל הישיבות החדרים אורגנו באופן דומה לחדר ששימש לישיבות הפדגוגיות בבית הספר רבדים – כמה שולחנות תלמיד הועמדו זה לצד זה במרכז הכיתה כדי ליצור שולחן מלבני גדול. השולחנות שנותרו לא בשימוש הוצמדו לקירות הכיתה, והכיבוד הונח עליהם (ראו נספח 11.3, "חדר ישיבות, גוטמן"). הישגי התלמידים לא הוקרנו על קיר הכיתה, אך רכזת החטיבה, רכזת השכבה, היועצת ועל פי רוב המחנכת החזיקו בידיהן דפים, ועליהם ציוני התלמידים בכל המקצועות. שאר המורים לא היו חשופים לפירוט זה.

כל מחנכת במקיף ע"ש גוטמן נדרשת לבחור שבעה תלמידים שהיא רוצה לעסוק בהם בישיבה. לשיקול הדעת שלה ניתן מקום נרחב, אך לעתים המחנכות מעידות שהבחירה נעשתה בעזרת רכזת החטיבה או היועצת החינוכית. אמנם מדי פעם בפעם מורה רואה לנכון לציין שאין בכוונתה לדון דווקא בתלמידים הבעייתיים, אך בפועל נידונים בעיקר תלמידים שמיוחסים להם קשיים רבים. עוד, בחירה לדון בתלמידים מסוימים מסמנת למועצה הפדגוגית שיש לזהות אצלם בעיות ולפתור אותן. באופן ברור, המחנכות נוטות לבחור לדון בבנים יותר מאשר בבנות (57 בנים, 36 בנות). בסוף הדיון, מורים המעוניינים לדון בתלמיד שהמחנכת לא בחרה לדון בו, יכולים לעשות זאת. מבנה זה של ישיבות מאפשר להאריך בדיון על כל תלמיד – שלוש דקות ו-12 שניות בממוצע (אל מול שתי דקות ו-38 שניות ברבדים). בשתי ישיבות בחרו המחנכות להתעלם מהנחיית בית הספר ולדון בכל תלמידי הכיתה בישיבה. במקרים אלה אך כל דיון דקה ועשר שניות בממוצע. את דיונים אלו הוצאתי מממוצע הזמנים הכללי של המקיף.

בישיבה רגילה, כשמורים בוחרים להוסיף לדיון תלמידים שהמחנכת לא דנה בהם, נותר לכך זמן קצר. אף על פי כן, לא מצאתי הבדלים ניכרים במשך הדיון ובמספר המשתתפים בין הדיונים הראשונים, אלו שהמחנכות יוזמות, לדיונים האחרונים – בין אם יוזמים אותם המחנכות או מורים אחרים. אפשר להסביר זאת בכך שנידון רק מספר מועט של תלמידים או בכך שמשך הישיבה קצר יותר ממילא ולכן המורים נותרים סבלניים. אם כן, המבנה אכן מאפשר לצוות בית הספר לדון באריכות רבה יותר בתלמידים שנבחרו לדיון.



שתי ישיבות יוצאות דופן הן ישיבה של צוות מתמטיקה וישיבה של צוות אנגלית, שמטרתן למיין את התלמידים לרמות במקצועות הרלוונטיים. כל ישיבה כזאת עוסקת רק במקצוע אחד, ומשתתפים בה כל המורים המלמדים את מקצוע זה בשכבה זו, מחנכות הכיתות ואנשי צוות בית הספר (רכזת חטיבה, רכזת שכבה ויועצת). ישיבות אלה ארכו 52 דקות (מתמטיקה) ו-65 דקות (אנגלית). מבנה הישיבות הללו שונה מהמבנה של ישיבות אחרות – את ישיבות אלו מנהלים המורים המקצועיים המלמדים את אותו מקצוע. כל מורה מנחה את החלק העוסק בתלמידים הלומדים בהקבצה שלו. אף שרוב המורים נוהגים לקרוא בשמות כל התלמידים, אין הם דנים ברובם. הדיונים בישיבות אלה קצרים יותר, והם מתמקדים במציאת פתרונות ולא באבחון (שיחה מס' 124b):

דורון (מורה למתמטיקה): לילך בסדר עדן בסדר דביר בסדר גמור כהן רוני בסדר פלדמן ירון [1 שנייה] אין למידה הוא באמת הוא לא מפריע אבל אין למידה לא מעניין אותו כלום  
שרה (רכזת שכבה): רגע ואנחנו משאירים את המצב ככה או  
דורון: לא יודע מה שאתם רוצים לעשות עם זה  
שרה: ההורים היו בשיחה?  
דורון: ההורים לא היו אצלי בשיחה  
שרה: אז תזמין אותם  
מיקי (מחנכת): אבל שרה זה לא עוזר, למה?  
מלינה (רכזת חטיבה): לא לדעתי מה שאתה צריך לעשות כמו כל אחד תראו מה שאני מציעה אנחנו נדבר עליו גם בכיתה [בישיבה הפדגוגית העוסקת בכיתות האם של] אבל אני מציעה ש[לא] מספיק שרק המחנכת תבוא ותדבר באמת כמו ששרה אומרת כל מורה או שידבר עם ההורים או שהוא יוציא מכתב אישי אליו פשוט תוציא מכתב לכבוד הורי התלמיד היעדרות משיעורי מתמטיקה או חוסר תפקוד בשיעורי מתמטיקה הריני להביא לידיעתכם כי בנכם א; זה במידה ולא יחול שיפור ירד לקבוצה ג'  
דורון: אין בעיה

שרה, רכזת השכבה ומלינה, רכזת החטיבה, אינן מבקשות להבין מה המקור לקשיים של ירון אלא ממהרות להציע לדורון כיצד להתמודד עמם (שיחה עם ההורים או כתיבת מכתב אליהם). הדיונים במקיף ע"ש גוטמן מתנהלים באופן מסודר פחות מאשר ברבדים – המורים מרבים להיכנס זה לדבריו של זה ולדבר בה-בעת; הם עוברים מדיון בתלמיד אחד למשנהו, גם אם שמו של התלמיד האחר לא נבחר כלל לעלות בישיבה, וחוזרים לדון בתלמיד שהדיון נפתח בו. תכופות, מורים נכנסים לחדר ויוצאים ממנו, וכמה פעמים אף נכנסו תלמידים לכיתה בזמן הישיבה. כמו כן, המורים מרבים לשלב בדיונים שיחות על נושאים אישיים של התלמידים ושל משפחותיהם ורכילות. ברבים מהדיונים משתתפים בפועל רק מעט מן הנוכחים. בעלי תפקידים מרבים להשתתף, ובהם רכזת החטיבה (75 אחוזים מהדיונים), רכזת השכבה (59 אחוזים מהדיונים), היועצת (67 אחוזים מהדיונים) ומחנכת הכיתה (כל הדיונים). אך מלבד אלה, משתתפים בכל דיון שלושה מורים בלבד בממוצע. מקצת המורים עסקו בעניינים אישיים או מקצועיים, ולא היו קשובים לנעשה בישיבות. מספרם הנמוך של המשתתפים יכול להסביר מדוע מספר המחלוקות בדיונים נמוך יותר מאשר בבית הספר רבדים (40 אחוזים מהדיונים שארכו יותר מחצי דקה), אף שכל דיון נמשך זמן ארוך יותר בממוצע.

גם במקיף ע"ש גוטמן השיחות נפתחות בדיון כללי על הכיתה. משך הפתיחה גמיש יותר מאשר בבית הספר רבדים – ברוב הכיתות שיחת הפתיחה ארכה בין דקה לשתי דקות, אולם בשלושה מקרים היא ארכה יותר מ-15 דקות, ובישיבה אחת דיברו המורים במשך 22 דקות על כל הכיתה לפני שהחלו לדון בתלמידים עצמם. בפתיחות כלליות אלו עוסקים המורים, ובעיקר המחנכות, במגוון נושאים. למשל, הם מנצלים זאת כדי לנזוף במורים על היעדר דיווחים או על אי-התאמה בין סגנון הלמידה לתלמידים. בפתיחות הכלליות הארוכות ביותר ביקרו המורים (ישירות) את התלמידים בכיתה ו(בעקיפין) את מחנכות הכיתות. כאשר הפתיחה נמשכת זמן רב, בדרך כלל מנהלת החטיבה מתערבת ומבקשת "להתחיל" בשיחה.

כמו ברבדים, גם כאן הדיון בתלמיד נפתח באמירת שמו (חלק א'). לאחר הקריאה בשם, אין המחנכת מוסיפה, על פי רוב, מידע על התלמיד. שאר המורים פותחים מיד בדיון (חלק ב') (שיחה מס' 145):

1. אופירה: מיכאל אוחנה
2. מלינה: חלש מאוד מאוד //
17. חיה: = לא אבל יש לו //
18. אופירה: = תקשיבי הוא הרי ילד של תפנית [מתאים ללימודים בכיתת תפנית – הכיתה הנמוכה ביותר במקיף ע"ש גוטמן]
19. מלינה: נכון

בשיחות המורים מבקשים לזהות אילו קשיים מקשים על התלמידים לתפקד בהתאם לציפיות המורים. גם כאן הבעיות הרגשיות והחברתיות מוזכרות יותר מכול, ואחריהן בעיות התנהגות ויכולות נמוכות. כמו ברבדים, בגוטמן יש פערים ניכרים בין הבעיות המיוחסות לבנות, בעיקר בעיות רגשיות (37 אחוזים מהבעיות) ויכולות נמוכות (27 אחוזים), לאלו המיוחסות לבנים, בעיקר בעיות התנהגות (30 אחוזים מהבעיות). עוד, בכיתה המדעית של בית הספר לא צוינו כלל בעיות בהתנהגות או הנעה, אך הוזכרו יכולות נמוכות (יחסית לכיתה) ובעיות רגשיות (38 אחוזים כל אחד מהם).

טבלה 6: בעיות – מקיף ע"ש גוטמן

מספר	יכולות נמוכות	בעיות התנהגות	הנעה נמוכה	בעיות		הורים
				לקויות	רגשיות/ חברתיות	
10	16	19	9	5	21	6
12	19	22	10	6	24	7

לעתים הדיונים מסתיימים בקבלת החלטה בנוגע לתלמיד או בחזרה על החלטה שהתקבלה במשך הדיון (43 אחוזים מהדיונים הסתיימו בהחלטה), ולעתים הם מסתיימים בלא החלטה (חלק ג'). כך, למשל, מדגימה השיחה על לינור חורב (שיחה מס' 135b):

5. אריאלה: אצלי בספרות היא אומרת דברים היא ילדה מאוד אינטליגנטית
20. נירית: והיא עשתה את הכול לבד אתה מקשיב?
21. משה: אני מסכים לדעתי כרגע במחצית חסר לה את הגרוש לשקל
22. נירית: עוד קצת כי היא מאוד רוצה להגביר ביולוגיה יש לה שם שמונים. היא עשתה הכול לבד ההורים אף פעם לא באו לקחת תעודה צריך לחשוב על זה
23. מלינה: נירית, נירית, נעבור הלאה

אמנם שיחות משמעת הן הפתרון הנפוץ ביותר המוצע במקיף ע"ש גוטמן לקשיים בתפקודם של תלמידים (23 אחוזים מההחלטות שהתקבלו), אך בשונה מאשר בישיבות שניתח ורקויטן (Verkuysten, 2000), אין הוא הפתרון היחיד. כיוון שהשיחות מתקיימות בסמיכות לחלוקת התעודות התקופתית (צפיתי בישיבות לפני תעודות הרבע ולפני תעודות המחצית), פעמים מוצע שגורם בעל סמכות יעניק את התעודה לתלמיד ולהוריו. זהותו של אותו גורם נקבעת בהתאם לחומרת מעשיו של התלמיד – שרה, רכזת השכבה; מלינה, רכזת החטיבה או עמירה, המנהלת. אם התלמיד מרבה מאוד להיעדר מבית הספר בלא אישור, אנשי הצוות פונים לקצינת ביקור סדיר (קב"סית), הסמכות שמשרד החינוך ממנה לאכוף את חוק חינוך חובה (7 אחוזים מההחלטות). כשנידון תלמיד המאופיין בבעיות תפקוד קשות במיוחד, המורים מחליטים לקיים "שיחה רבת-משתתפים" – שיחה בהשתתפות בעלי התפקידים העיקריים בבית הספר, בלא התלמיד והוריו, ובה להמשיך לדון בו. מהדיונים עולה כי פעמים החלטה לקיים ישיבה כזאת (6 אחוזים מההחלטות) מובילה להחלטה להרחיק את התלמיד מבית הספר (החלטה המכונה "מציאת מסגרת אחרת"). לא לכל השיחות שנקבעות לתלמידים עם בעלי תפקידים בבית הספר אופי משמעותי וענישתי. לעתים השיחות מאופיינות באופי טיפולי יותר, והן מיועדות לשכנע תלמיד ליטול תרופה לטיפול בקשיי קשב וריכוז, לשנות את אופי הלבוש של תלמידה ועוד. החלטה נפוצה אחרת היא הסללה (המורים בגוטמן משתמשים במפורש במונח זה כדי לתאר את מיון התלמידים) – העברת התלמיד לרמת לימוד הנחשבת נמוכה יותר כדי להתאים את רמת הלימודים ליכולותיו המשווערות או כדי להעניש אותו על תפקוד לא ראוי (18 אחוזים מההחלטות). ואולם, החלטה ממין זה בדרך כלל מתקבלת במקיף ע"ש גוטמן בפורום מצומצם יותר ובשלב מאוחר יותר של השנה.

טבלה 7: פתרונות – מקיף ע"ש גוטמן

פתרון	הסללה	שיחה רבת משתתפים	שיחה עם בעל תפקיד – אופי ענישתי	שיחה עם תפקיד – אופי טיפולי	שיחה עם קצינת ביקור סדיר	הוצאה מבית הספר	אחר
מספר	18	6	26	22	7	6	30
אחוזים	16	5	23	19	6	5	26

אשר למגדר, ניכרים במקיף ע"ש גוטמן הבדלים בין הפתרונות המוצעים לתלמידים לאלו המוצעים לתלמידות. לתלמידות מוצעים פתרונות מגוונים יותר – 39 אחוזים מההחלטות שהתקבלו בנוגע לבנות נכללים בקבוצה "אחר", אל מול 23 אחוזים בלבד מההחלטות שהתקבלו בנוגע לבנים. בין השאר הציעו המורים להחליף את מקום הישיבה של התלמידה בכיתה, לתת לה ציון בתעודה רק במספר מקצועות מצומצם כדי לא לפגוע ברגשותיה או לשלוח אותה לשוחח עם היועצת על רגשותיה. שיחות משמעת היא הפתרון המוצע לכמעט מחצית מהתלמידים-הבנים, אך לתלמידות נבחר פתרון זה רק בכ-18 אחוזים מהמקרים הרלוונטיים. כמו כן, בשום דיון שעסק בתלמידות לא הוחלט לקיים

שיחה רבת-משתתפים. אף על פי כן, 8 אחוזים מההחלטות שהתקבלו בנוגע לתלמידות כללו הוצאה שלהן מבית הספר, אל מול 3 אחוזים בלבד מהפתרונות שאושרו לתלמידים-בנים.

אפשר לזהות בנתונים פער בין שיעור הפתרונות שהאוריינטציה שלהן ענישתית (שיחה רבת משתתפים, שיחה בעלת אופי ענישתי עם בעל תפקיד, שיחה עם קצינת ביקור סדיר והוצאה מבית הספר) – סך הכול 39 אחוזים מהפתרונות, ובין שיעור הבעיות הדורשות כביכול פתרון ענישתי (בעיות התנהגות) – 22 אחוזים מהבעיות. משמעות הדבר היא כי גם בעיות כהנעה נמוכה, יכולת נמוכה והורים בעייתיים זוכות לא פעם לפתרון ענישתי.

גם כאן, על פי רוב, המורים אינם מזכירים את המעמד הכלכלי-חברתי של התלמיד, וכשנושא זה בכל זאת מוזכר, לא מצאתי הבדל של ממש במשך השיחות בין בני מעמדות שונים. להבדיל, מצאתי ששיעור המקרים שהוחלט לבחון את האפשרות להרחיק תלמיד מבית הספר גבוה מאוד בקרב התלמידים שהוצגו כמשתייכים למשפחות ממעמד נמוך – כמעט 50 אחוזים. עוד, בכל השיחות האלו יוחסו הקשיים של התלמיד להורי התלמיד ולתנאי המחיה בבית. דוגמה לכך אפשר למצוא בשיחה על מאור שושנה (שיחה מס' 126). בשיחה זאת, שרה, רכזת החטיבה, ממליצה למחנכת מיקי להעניק לו את התעודה בנוכחות הוריו ובמשרדה שלה, אך מיקי טוענת כי אמו של מאור סירבה לכל בקשותיה בעבר להגיע לשיחה בבית הספר. בתגובה להצעה של מלינה להגיע לשיחה עם האם בבית התלמיד, אחד המורים<sup>34</sup> אומר כי אמו של מאור "תעשה לך שחור", ומבטא תחושת גועל ("אייח") לאמירה של מורה אחרת כי היא מכירה את האם כיוון שלימדה את אחיו הגדול של מאור. לבסוף מורה מציעה להביא את כלל צוות בית הספר לביקור בית משותף (היא מציינת שהאם מומחית באפייה). בביקור המשותף, היא מציעה, תקבל האם את תעודת המחצית של מאור, יודיעו לה שמאור צריך "למצוא מסגרת אחרת" ובתגובה האם "תתעצבן ואז היא תרביץ לי". מורה אחרת חותמת את השיחה במילים: "לא היא שקרנית היא לגמרי פסיכית".

בשיחה המורים מסמנים את מעמדה החברתי של אמו של מאור – המילים "תעשה לך שחור" מסמנות שמדובר באם מזרחית, מסוכנת ופרימיטיבית, ההפך מן הרצוי בתפיסות המערביות – רציונלית (היא כביכול עוסקת בכישוף), מאופקת ("עד שהיא תתעצבן"), בעלת שליטה עצמית ("ואז היא תרביץ לי"), ועקבית ("היא לגמרי פסיכית") (מזרחי, 2009). הסימון של האם משליך על הסימון של בנה, וכעת הוא מסומן כמי שמשתייך לקבוצת שוליים. סימון זה מאפשר למורים להציע הצעה שלא עלתה עד כה לדיון – להוציא את מאור מבית הספר, וכך לחזור על הפעולה שנעשתה לאחיו הגדול. אף שמורים אחרים מציינים היבטים חיוביים בתפקודו, נראה שהשתייכותו המשפחתית קובעת את עתידו. דוגמה אחרת להתייחסות המורים למוצאם של התלמידים, הפעם מרבדים, אציג בתת הפרק 4.3.2, "אילוצים מבניים".

### 4.2.3. בין שני בתי הספר

הצגתי עד כה שני מבנים דומים של ישיבות פדגוגיות ומבנה שלישי של ישיבות, המשמש למיון התלמידים לרמות באנגלית ובמתמטיקה במקיף ע"ש גוטמן. אנסה לבחון כעת אילו מטרות נועד להשיג כל מבנה ואת המשמעויות החברתיות והפדגוגיות שלו.

נראה כי צוות בית הספר מייחס חשיבות לכך שדנים בכל תלמיד. מבנה ישיבה זה מחזק את האתוס שלפיו בית הספר מכיל ואינו "משאיר אף תלמיד מאחור". הוא נותן מקום לדיונים פוריים גם על

<sup>34</sup> מפאת צנעת הפרט של המשתתפים בישיבה, לא מובאת שיחה זו במלואה.

תלמידים שהמחנכים תופסים כחסרי בעיות אולם המורים חושבים אחרת (כאמור בדיון על ליאור רגב, שיחה מס' 80). ואולם, אפשר להציע לבחירה זו גם הסבר אחר – המערכת זקוקה לאמצעי זה כדי למדוד, לבחון, לסווג ולמייין כל תלמיד באופן מתמיד (ששון-לוי, בן-פורת ושבט, 2013; Berenst & Mazeland, 2008; Shore & Wright, 1999). כדי שהמועצה הפדגוגית תוכל "לתקן" בעיות במכונת המיון, יש לבחון (גם אם בקצרה) את המיון של כל תלמיד. אשר לניסיון לדון בכל התלמידים, כאמור, הדיונים האחרונים בכל ישיבה והדיונים העוקבים אחר דיונים ארוכים חפוזים ואינם מעמיקים. זאת ועוד, הקרנת ציוני התלמידים ואירועי ההתנהגות שלהם על המסך מאפשרת כביכול לכל מורה להשתתף בדיון על סמך מידע שווה ולבסס את טענותיו על נתונים, אך למעשה המורים ממעטים להתייחס לנתונים המוקרנים על הקיר ומעדיפים על פניהם את הערכתם הסובייקטיבית (לעניין זה ראו Downey, 2015, ראו בהרחבה בפרק 3.2, "הקטלוג: סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד").

במקיף ע"ש גוטמן הצוות מבקש לקצר את הישיבות ולמקד אותן בתלמידים שהמחנכת (והיועצת) רואה לנכון לדון בהם. ואכן, מבנה זה מאפשר להאריך מעט את משך הדיון בכל תלמיד ומונע הטיה הנובעת ממיקומו של התלמיד ברשימת השמות. מנגד, התלמידים שנבחרו לדיון מסומנים כבעייתיים (אף אם המחנכות כופרות בטענה זו). אמנם המחנכות משאירות זמן בסוף הישיבה לדיון בתלמידים שמורים אחרים ראו לנכון לדון בהם, וכשמורים עושים כן, הדיון בתלמידים אלו מסודר ורציני, אך לרוב מורים ממעטים להציע שמות נוספים לדיון (ראו טבלה 8).

טבלה 8: מספר התלמידים הנידונים נוסף לאלו שהציעה המחנכת. המקיף ע"ש גוטמן<sup>35</sup>

מספר תלמידים נידונים	מספר ישיבות
0	7
1	3
2-4	1
4 ויותר	2

נתון זה והעובדה שהמורים המקצועיים אינם יכולים לראות את פירוט ציוני התלמידים מבטאים תרבות ארגונית המרחיבה את פערי הידע בין הצוות המנהל לכלל המורים ומצמצמת את מעורבותם של המורים המקצועיים בישיבות. הדבר מתבטא גם במספר המשתתפים הנמוך בכל ישיבה בהשוואה לישיבות ברבדים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של מחקרים אתנוגרפיים קודמים על בתי ספר, שלפיהם מורים מבקשים לצמצם את מעורבותם ועמה את הסיכון למעמד המקצועי (Verkuyten, 2000), ראו בהרחבה בפרק 7, "יכל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסת האחריות והאשמה של מורים".

<sup>35</sup> מבין 13 ישיבות. הוצאתי מהחישוב שתי ישיבות שעניין מיון לרמות במקצועות אנגלית ומתמטיקה מפני שהן מתאפיינות במבנה שונה, ושתי ישיבות שהמחנכות החליטו בהן, בניגוד להנחיות, לדון בכל תלמידי הכיתה.

### 4.3. לא רק מריטוקרטיה: שיקולים במיון התלמידים ברבדים

#### ובמקיף ע"ש גוטמן

כאמור בפרק 1.3.3 "מהי הסללה?", אחד הוויכוחים העיקריים בין חוקרים העוסקים בהסללה סובב סביב השאלה אם אפשר לעשותה בדרך נכונה. מצדדי ההסללה טוענים כי כאשר היא מבוססת על שיקולים אובייקטיביים ומריטוקרטיים, היא מועילה, ולפיכך שיש לפעול לבססה על שיקולים כאלה ולא לבטלה. מחקרים אלה אינם מתייחסים למשמעויות החברתיות של ההסללה (מלבד תרומתה למיצוי הפוטנציאל של התלמידים בלימודים) אלא להשפעות הפדגוגיות שלה ומחזקים את עמדתם בעדויות לקושי של מורים להורות בכיתות הטרוגניות.

בשלושים השנים האחרונות, מרב הספרות הסוציולוגית על מיון תלמידים והסללה מבקרת את הפרקטיקה הזאת. מבקרי ההסללה טוענים כי כל הסללה מרבדת ומציגים עדויות רבות לכך שבכל מקום שמתרחשת הסללה יש ייצוג גדול יותר לבני הקבוצות ההגמוניות במסלולים הגבוהים. זאת ועוד, הם מצביעים על מגוון גורמים המאפשרים לקבוצות חברתיות הגמוניות להשתמש במיון לקידום ילדיהן למסלולים הגבוהים ככלי לשימור מעמדן (Ayalon & Yogev, 1997; Domina et al., 2017; Gamoran, 1987; Lucas & Berends, 2002; Oakes, 1994; Oakes & Guiton, 1995). כדי לבחון את השפעתם של שיקולים מריטוקרטיים (ואחרים) על החלטות המיון, בחנתי אילו מאפיינים של התלמידים מעסיקים את המורים בשלב המיון. על פי התפיסה המריטוקרטית, מורים אמורים לעסוק בעיקר במאפיינים של התלמיד המשפיעים ישירות על התאמתו למסלול – בעיקר הישגיו הלימודיים. גישות ביקורתיות יצפו לראות חלוקה אתנית-מעמדית. כיוון שנושא המוצא האתני של התלמידים לא מדובר מפורשות בישיבות (על כן בהמשך פרק זה ובפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות של צדק במיון התלמידים), אצפה לראות עדויות עקיפות לכך בדיון באופיו של התלמיד ובהתנהגותו.<sup>36</sup> בסעיף הבא נידונים בקצרה מאפיינים של התלמידים שהמורים עוסקים בהם והאופן שאלה משמשים אותם למיון התלמידים.

#### 4.3.1. ההתייחסות לציוני התלמידים

בבית הספר רבדים, ציוניהם של התלמידים הוקרנו על קיר חדר המורים, ובמקיף גוטמן הם היו חשופים לעיניהם של בעלי התפקידים בלבד. כך או כך, בשני בתי הספר מיעוט המורים לעסוק בציונים עצמם (בשני מקרים הם אף טענו שהציונים משקפים את הדרישות הנמוכות של חטיבת הביניים, ולכן אין הם רלוונטיים לדיון ביכולותיו האמתיות של התלמיד), והעדיפו להתבסס על רשמייהם שלהם. כך, למשל, בשיחה על יעל פטרוב מרבדים (שיחה מס' 34):

22. דני: מה אנ מה למה התנגדות יש לה 92 לשון 85 בספרות

24. יפה: דני זה בחטיבת ביניים

25. דני: מה זה משנה אנחנו הולכים לפי זה//

26. יפה: =לא לא לא תקשיב רגע

<sup>36</sup> יש לסייג את אמירה זו – מצד אחד, גם חוקרים התומכים במיון של תלמידים מכירים בכך שפעמים רבות המיון אינו נעשה בהתאם להיגיון המריטוקרטי ובכך ששיקולים אחרים מפעילים את המורים. לטענתם, זוהי עדות לכך שצריך לשפר את האופן שמורים ממיינים ולא לצורך לפסול את מנגנון המיון. מן הצד האחר, חוקרים מזרמים ביקורתיים מצביעים גם את המיון על פי הישגים כמיון המבוסס על פערים קודמים שיצרה מערכת החינוך בין תלמידים ממוצא שונה.

27. רמי: כן  
 28. יפה: לא//  
 29. דני: =למה לא?//

30. יפה (יועצת): =אני חושבת שהחוכמה אה אה היכולת שלנו לצפות מה שהולך להיות קדימה זה זה העניין ובוזה גם צריך לעזור לה זאת ילדה עם לקויות למידה לא קלות היא באמת יושבת המון וכשאני חושבת על זה שיש היסטוריה שיש תנ"ך שיש ספרות לבגרות שאין אה מבחנים ביו"ד שכבר אין מבחנים באמצע במב"ר בחורף<sup>37</sup> זה יתרכז מאוד מאוד בשנתיים היא לא תעמוד בזה. וחבל לי עליה כי אני לא רוצה שהיא תחווה כישלון זאת ילדה מקסימה ואני כבר רואה איך שנה הבאה היא תשב אצלי ואני רואה מה קורה השנה הרבה תלמידים שבחרו לא נכון אתה יודע כמה שינוי? ועוד הולכים לשנות בשנה הבאה בסוף השנה הזאת? כי אנחנו לא עוזרים להם וזה שפה [בממוצע ציונים בחטיבת הביניים] היא תשעים כשיהיה בחטיבה העליונה זה יהיה שבעים או שישים ובוזה אנחנו לא מכינים אותם נכון.

יפה אומרת כי תפקיד הצוות הוא לצפות את מידת ההצלחה של התלמידים בלימודים בעתיד, אולם עתיד זה מורכב ביותר. דני, רכז החטיבה, פותח בטענה שהישגיה הגבוהים של התלמידה במקצועות ההומניים בכיתה ט' מלמדים שהיא צפויה להגיע להישגים דומים בהמשך דרכה. ואולם, יפה גורסת שניבוי זה אינו מקצועי – אין הוא מביא בחשבון שהדרישות בחטיבת הביניים נמוכות יותר, ולכן הצלחה בהן אינה מנבאת הצלחה באותם מקצועות בחטיבה העליונה. יש לציין כי הישגיה של התלמידה גבוהים מאוד (92, 85, אמירה 22). אם גם הישגים כאלה אינם מעידים על יכולות גבוהות ועל הצלחה צפויה, משמעות הדבר היא כי הציונים בחטיבת הביניים נתפסים כחסרי ערך לצורך ניבוי של הצלחה בחטיבה העליונה. הציונים של התלמידים, על פי ההסבר של יפה, לא רק שאינם עוזרים למורים לקבל החלטות מושכלות על בסיס מידע אמפירי. הם מטעים את המורים לחשוב שיכולות התלמידים גבוהות משהן "באמת", ובעקבות זאת מביאים אותם לשבץ את התלמידים למסלול לא נכון וכך גורמים להם קשיים ותסכול בחטיבה העליונה (על נטייתן של יועצות למתן שאיפות אקדמיות של תלמידות ראו אצל Resh & Erhard, 2002). פוקו מצביע על היכולת לבסס שיח מסוג מסוים ולהציג ידע מסוים כלגיטימי ורלוונטי ואחר כלא כביטוי מרכזי של כוח (Foucault, 1977). הפיכתו של הידע על הישגיה התלמידים בחטיבת הביניים ללא רלוונטי מצביעה על כוחה הרב של יפה בישיבות ומבססת שיח המבוסס יותר על מקורות הידע הייחודיים לה – ההיכרות עם האבחונים המקצועיים של התלמידה ועם קשייה הרגשיים (מהלך דומה לזה שמבצעת הפסיכולוגית אצל Mehan, 1996). עוד, התייחסות חשדנית להישגיה העבר של התלמידים מחלישה את הטענות שלפיהן המיון מריטוקרטי.

כיוון שהדיון על תלמידים נפתח באבחון של אופיים וממשיך בקבלת החלטה בנוגע לעתידם בלימודים, הסקתי שהמורים רואים קשר בין השניים. אספתי את כל תיאורי התלמידים בישיבות ומיינתי אותם לארבע קטגוריות – התייחסויות לאופי (התלמיד "חמוד", "מעצבן"), התייחסות ליכולות (התלמידה "חלשה", "מבריקה"), התייחסויות להנעה (התלמיד "מתאמץ", "אין לו תחת") והתייחסויות להתנהגות התלמיד (התלמידה "משתתפת ותורמת", "כל השיעור בטלפון"). כפי שמראה טבלה 9, בשני בתי הספר שנחקרו נמצאו ממצאים דומים.

<sup>37</sup> בשנת 2014 הוביל שר החינוך שי פירון רפורמה בבחינות הבגרות. כל הבחינות רוכזו בשני מועדים (סוף כיתה י"א וסוף כיתה י"ב), ונאסר על בתי ספר להגיש תלמידים לבחינות בגרות בכיתה י' או באמצע (חורף) כיתה י"א. יפה מצביעה כאן על העומס ששינוי זה הטיל על התלמידים.

טבלה 9 : מספר ההתבטאויות הכולל לכל סוג מאפיין של התלמידים  
 בית ספר רבדים      מקיף ע"ש גוטמן

	מספר	אחוזים	מספר	אחוזים
	התייחסויות		התייחסויות	
אופי	179	36	190	40
יכולת	107	22	114	23
הנעה	76	15	55	11
התנהגות	137	27	128	26
סה"כ	499	100	487	100

ממצאים אלה מחזקים כביכול את הטענות של מבקרי ההסללה, שלפיהן שיקולים מריטוקרטיים ושיקולים מקצועיים אינם מנבאים את המיון ושהתנהגות התלמידים משפיעה על היכולת הלימודיות שהמורים מייחסים להם (מזרחי ואחרים, 2013; Oakes, 2005). הדבר מתבטא הן בשיעור הגבוה של התייחסויות לאופי התלמידים ולהתנהגותם (כשישים אחוזים מההתייחסויות בשני בתי הספר) הן במיעוט ההתייחסויות ליכולותיהם (כ-25 אחוזים מההתייחסויות). זאת ועוד, כאמור, גם כשהמורים דנים ביכולותיו של תלמיד, הם ממעטים להתבסס על ציוניו ומעדיפים לדון ביכולותיו המשוערות. אפשר לראות בכך ביטוי לתפקידן "המתקן" של הישיבות שהעליתי בראשית פרק זה: בפעולה השוטפת של מכונת המיון, הישגי התלמידים (המושפעים, כפי שהצגתי, מהמיונים הרבים הקודמים שעברו התלמידים ומן הרקע המשפחתי שלהם) מרכזיים למיון, ההיבט המתקן של הישיבות מתבסס על מאפיינים אחרים של התלמידים, ולכן מאפיינים נידונים באריכות בישיבות. ההתבססות על מאפיינים אלו יכולה להסביר הסללה מבוססת מעמדות חברתיים-כלכליים (כפי שנמצא במחקרים קודמים רבים שהצגתי). אפשר להניח שמורים נוטים לייחס אופי והתנהגות חיוביים לתלמידים שמוצאם בקבוצות חזקות (Ainsworth-Darnell & Downey, 1998), ולפיכך הם ממיינים אותם למסלולים גבוהים, ואילו את התלמידים שהם תופסים כבעלי אופי שלילי, בני המעמדות הנמוכים, הם ממיינים למסלולים נמוכים (ראו בהרחבה בפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות של צדק במיון התלמידים").

#### 4.3.2. אילוצים מבניים המשפיעים על החלטות המיון

אחד השיקולים המנחים את המורים בבואם למיין את התלמידים, לצד שיקולים פדגוגיים, חברתיים, פוליטיים ואישיים, הוא אילוצים מבניים וארגוניים (Oakes & Guiton, 1995). אילוצים אלה מעצבים פעמים רבות את החלטות המורים ומגבילים את יכולתם (או את היכולת שהם מייחסים לעצמם) לקבל החלטות על סמך רצונותיהם או תפיסתם החינוכית.

על אף ההבדלים בגודל בין שני בתי הספר (מספר התלמידים במקיף ע"ש גוטמן הוא פי 1.6 ממספרם ברבדים), בשניהם אותו מספר של כיתות "מיוחדות" בשכבה י': כיתה מדעית אחת, כיתה מב"ר אחת וכיתה אחת נמוכה ממנה (ל"ב ברבדים ותפנית בגוטמן). שאר התלמידים לומדים בכיתות עיוניות "רגילות" – ארבע כיתות ברבדים וחמש כיתות בגוטמן. אגף שח"ר מגביל את מספר המקומות בכל כיתה מב"ר, תפנית או ל"ב. בכיתה מב"ר מותר להציב 18–24 תלמידים (ובאישור מיוחד מאגף שח"ר, 25 תלמידים). בכיתה תפנית ובכיתה ל"ב אפשר להציב 17 עד 24 תלמידים



(ובאישור מיוחד, 25 תלמידים). בשני בתי הספר נוהגים למלא כיתות אלה עד תום. משרד החינוך מתקצב כל כיתה כזאת בתקציב גבוה יחסית, על פי מספר התלמידים בכיתה. יש לציין – אגף ש"ר אינו בודק בקפדנות לאילו מטרות בית הספר מפנה את התקציבים המיוחדים שהוא מקבל בעבור כיתות אלו, ולעתים בתי ספר משתמשים בהם לצרכים אחרים (מבקר המדינה, 2009). לכן, לבית הספר מניע רב למלא את הכיתות עד תום. כיוון שבדיונים שצפיתי בהם נראה כי המורים מוצאים יותר תלמידים המתאימים לכיתות אלה מאשר מקומות פנויים בהם, נוצר מחסור במקום, ותלמידים הנראים לצוות מתאימים ללמידה בהן ממוינים לכיתות אחרות.

מצב זה מקנה כביכול עדיפות לבתי ספר בינוניים, כאלה הגדולים מספיק כדי לאפשר פתיחה של כיתות מיוחדות אך אין בהם ביקוש יתר לכיתות אלה. קל להדגים זאת באמצעות בתי הספר שהשתתפו במחקר: במקיף ע"ש גוטמן "מתחרים" 11 ילדים במוצע על מקום בכיתה מב"ר, ואילו ברבדים מתחרים על אותו מקום 7 תלמידים. המצב דומה בכיתת המצוינות (כיתה מדעית) – גם כאן התחרות על כל מקום בבית הספר גוטמן (10 תלמידים על כל מקום בכיתת המדעים) קשה יותר מאשר ברבדים (6 תלמידים על כל מקום בכיתה זו).

גם לגודל המינימלי שנקבע לכל סוג כיתה נודעת השפעה על השיבוץ. את כיתת המדעים של רבדים עתידיים לעזוב חמישה תלמידים מפני שהם עוברים ללמוד בפנימיית מצטיינים בצפון הארץ. כדי למנוע סגירה של הכיתה, המורים נאלצים להשאיר בה תלמידים שאין הם מאמינים שמתאימים ללמוד בה. אם כן, כדי שבית הספר יקבל את מלוא התקציבים המיוחדים שמשדר החינוך מקצה לכיתות אלו, המורים מוכנים לשבץ תלמידים בניגוד למה שהם תופסים כשיבוץ מיטבי בעבורם. זאת ועוד, לעתים מתערבים גורמים שמחוץ לבית הספר בסוגיות אלה. דוגמה בוטה לכך היא פתיחה של כיתה מדעית שנייה במקיף ע"ש גוטמן (שיחה מס' 213b):

66. משה: תבין הכיתה הזאת היא לא כיתת מדעים רגילה היא לא היא לא
67. ליליאן: היא נולדה בן יום
68. משה: שעות אולי
69. זקלין: בעשרים ותשעה באוגוסט
70. ? : אבל איך זה נולד הדבר הזה? איך זה?
71. משה: בוא לא נחזור אחורה אני אקח אותך לשיחה כוס קפה על; י אַשמה אשמה רבקה שמר [המפקחת המחוזית מטעם משרד החינוך]
72. חני: אנחנו בנינו את הכיתות היינו בימי גיבוש בנינו ביום הראשון ככיתה עיונית רגילה קיבלנו באותו היום מעיריית [שם העיר] שיש לנו תקציב לכיתת מצוינות נוספת באותו יום//
73. שרה: =לא לא שיש לנו תקציב שאנחנו צריכים לפתוח//
74. חני: =שאנחנו חייבים לפתוח באותו יום לקחנו את כל אלה שלא עברו מבחני מצוינות כל אלה שהגיעו עם 85 ממוצע
75. שרה: אנחנו התחננו אליהם
76. חני: פנינו אליהם התחננו אליהם//
77. משה: =התחננו התחננו
78. חני: כדי לבנות כיתה שביום אחד היא הייתה כיתה רגילה
79. ליליאן: הטרוגנית
80. חני: ולמחרת היא הייתה כיתת מצוינות יצרנו תוך 24 שעות
81. משה: וביום למחרת שהרכבנו הבנו שאין תקציב לכיתת המצוינות הזאת [צוחק] וזה היה סתם

82. חני: והם יושבים על תקציב בית הספר
83. משה: ומה עכשיו עד ששכנענו ובנינו כיתה תחזירו אותם לכיתה רגילה? עכשיו תתמודד

נראה כי מגוון היבטים – גודל בית הספר, מעורבות העירייה ובחירתה לסגת מהבטחתה וההתערבות של גורמי פיקוח בהחלטות בית הספר – מחלישים את יכולתו של בית הספר החלש יותר (והממוקם באשכול חברתי נמוך יותר) למיין את התלמידים באופן מיטבי. המורים מניחים שאין להם כל שליטה על החלטות שגורמים חיצוניים כופים על בית הספר, ולכן מנסים "להתמודד איתן" (אמירה 83). בפעמים אחרות, הנהלת בית הספר מנסה להגדיל את מספר המקומות ה"מיוחדים". דרך אחת לעשות זאת היא להשיג מימון מתכניות חיצוניות שמפעילים גורמים פרטיים למחצה (תכנית עזריאלי או תכנית ליב"ס). דרך אחרת שנוקט המקיף ע"ש גוטמן היא פתיחה של כיתה מיוחדת (מב"ר או מדעים) בלא תקציב חיצוני לכך, באמצעות הפניה של משאבים שיועדו במקור לכיתות אחרות. היצע המקומות בכיתות המיוחדות נקבע אפוא על פי מספר המקומות בכל כיתה ומספר הכיתות. את נתונים אלו מכתיבים לבית הספר גופים חיצוניים לו, בעיקר משרד החינוך. ואולם, הביקוש למקומות אלו הוא נתון קשיח פחות, שאינו מושפע רק ממספר התלמידים ה"מתמודדים" על כל מקום. בשני בתי הספר הכיתה המדעית נחשבת כיתה מבוקשת. להבדיל, מסיבות היסטוריות, ארגוניות וחברתיות, כיתת המב"ר ברבדים נחשבת מבוקשת, ואילו במקיף ע"ש גוטמן הביקוש לה נמוך. בשני בתי הספר אין די מקום בכיתות אלו לכל מי שהמורים היו משבצים בכיתה זו לו לא הייתה הגבלה של מקום.

תתי-הפרקים הבאים מדגימים כיצד אילוצים מבניים שונים משפיעים על החלטות המיון.

#### "מה באמת המקום סגור?": מגבלות מקום

יפה, יועצת בית הספר רבדים, אומרת בריאיון עמה כי כיתת המב"ר מלאה – משובצים אליה 25 תלמידים, ויש לה "רשימת המתנה" – רשימה של תלמידים המחכים שיתפנה בה מקום. ביטויים למחסור במקומות בכיתת המב"ר מופיעים בדיונים בשני בתי הספר, למשל בשיחה העוסקת באוהד כרמל (שיחה מס' 153b) מהמקיף ע"ש גוטמן:

49. אופירה: יש לו בעיית כתיבה קשה אם ראית את הכתב שלו
50. מלינה: יש לו בעיה של ריכוז יש לו בעיה של בלוטת החשק//
50. אריאלה: =איך הוא היה מיועד למצוינות?
51. מלינה: יש לו גם בעיית התנהגות יש לו הרבה מאוד בעיות
52. אופירה: אז מה במב"ר את רואה פתרון?
53. אריאלה: אופירה הוא היה מיועד למצוינות איך?//
54. שרה: =רגע הוא לא יוכל להיכנס למב"ר כי המקום סגור//
55. חני: =אין מקום הלוואי
56. אופירה: לא כדאי
57. ? : כי למה אין מקום?
58. נירית: מה באמת המקום סגור?
59. שרה: נכו;ן

באמירה 55 שרה קוטעת את הדיון בשאלה אם הבעיות של אוהד וצרכיו עושים אותו מועמד מתאים למב"ר ומזכירה שהדיון עקר – אין מקום בכיתה (הדיון התקיים בחודש פברואר, יותר מארבעה חודשים לפני סוף שנת הלימודים). בדומה לכך, בשיחה שנסובה סביב דינה אבייב (שיחה מס' 28) מרבדים, נמצא שאי אפשר לשבץ אותה לכיתה ל"ב מפני שאין בה מקום. למעשה, התלמידים המיועדים ללמוד בכיתה זו מוינו עוד בכיתה ט' לכיתה אחת (כיתה תל"ם), ואין מצרפים אליהם תלמידים נוספים. פדרו, מחנך הכיתה, מבטא תסכול מכך שאין הוא יכול לשבץ אותה לכיתה ל"ב אף שהוא מזהה אצלה קשיים בלימודים (שיחה ציוני נכשל) וקשיים רגשיים :

29. פדרו: היא מתאימה ל"ב אם היינו צריכים לשים רק ל"ב רק ל"ב רק ל"ב אבל
30. גלית: מה היא בוכרית? קווקזית?
31. אסנת: גרוזינית
32. פדרו: היא הכי ל"ב מכולם
33. ? : מי?
34. פדרו: אבייב מ[שם היישוב] היא הכי ל"ב מכולם אבל אין אין מה
35. נורית: איך היא גרוזינית?
36. יפה: מה זה משנה?
37. פדרו: אז מה מה אנחנו עושים איתה?
38. יפה: אז רגע אני רוצה דיווח כי זאת ילדה שתבוא לצוות ייעוץ. אז בואו נעשה סבב ואנחנו מביאים אותה לצוות ייעוץ היא נמצאת על תנאי בבית הספר בואו נגיד את האמת

אפשר לתהות מדוע מוזכר מוצאה העדתי של דינה (אמירות 15, 16 ו-20) ומדוע היא נקראת בשם משפחתה, המאפיין את מוצאה (אמירה 19), בשלב זה של הדיון. כל שלוש העדות שהמורות מזכירות – בוכרית, קווקזית וגרוזינית – הגיעו מאזור הים השחור. אף שאין מוצאן באפריקה, הן נתפסות כ"לא אשכנזיות". בדרך כלל אין המורים מזכירים את מוצאם האתני של התלמידים, ופרט זה משפיע על המיון בעקיפין – באמצעות הישגיו של התלמיד בלימודים, בלא צורך בהתערבות פעילה של המורים. למעשה, באתנו-פסיכולוגיה החדשה נחשב מוצאם האתני של התלמידים נושא שאין לעסוק בו, ואנשי חינוך דוחים בכעס את הניסיונות של סוציולוגים להציג את השפעתם של גורמים עדתיים על סיכויי ההצלחה של התלמידים (מזרחי, 2009). האתנו-פסיכולוגיה החדשה מייצרת גבולות אתניים ברורים מבלי לדבר במפורש על אתניות (ששון-לוי ושושנה, 2014), למעשה השתקת אתניות הפכה לכלי מרכזי בידה לשימור ההבדלים האתניים (Mizrachi, 2004), ולכן מושקעים בה מאמצים, כפי שבא לידי ביטוי בשלילה של יפה את העיסוק בנושא: "מה זה משנה?" (אמירה 21). בהמשך הפרק, בסעיף 4.4, מוצגים מקרים אחרים המאתגרים את גבולות השיח של המורים. ואולם, במקרה זה כישלונה הנרחב של דינה מונח על שולחן הדיונים, ואזכור מוצאה ומקום מגוריה (עיירת פיתוח מחוץ לגבולות המועצה) (אמירה 19) מסייע למורים להסביר את הכישלון או להציבו בהקשר – התלמידה זרה במוצאה ומקום מגוריה דבר המסביר את כישלונה ומצדיק את הוצאתה מבית הספר.

מפני שאין מקום לדינה בכיתה ל"ב ומפני שאין היא מתאימה ללמוד בכיתה אחרת, יפה, היועצת, מבקשת לכנס פגישה של צוות הייעוץ, ובה לשקול את האפשרות להפסיק את לימודיה של דינה בבית הספר. אני מציע שמפני שהמשאבים מוגבלים, המורים נאלצים לבצע "טריאז' חינוכי"

(Gillborn & Youdell, 1999) – להפנות משאבים לעבר תלמידים שהמורים מאמינים שיוכלו להיתרם מכך בתוך שהם מוותרים על הסיכוי להציל תלמידים "אבודים" (ראו בהרחבה בפרק 7, "יכל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסות צדק של מורים). כך חובר השיח האתנו-פסיכולוגי (אין להשקיע בתלמידה בגלל זרותה) לשיח הנאו-ליברלי (אין להשקיע בתלמידה בשל החשש מבזבז משאבים), שיח המגדיר את כוח הקנייה של התלמיד בשוק ואת אפשרויות הבחירה העומדות לפניו בהסתמך על מוצאו בתוך מצג של תחרות חופשית (מזרחי, 2009).

### "מאוד תמליץ על חקלאות": לעמוד במכסה/לשמור על הכיתה

בחלוקה למגמות לימוד, רצונם של הילדים הוא שיקול כבד משקל. אף על פי כן, אין הוא השיקול החשוב היחיד. ראשית, המורים בוחנים את מידת ההתאמה בין היכולות המשוערות של התלמיד למגמה שבחר. ובמילותיה של חנה, הרכזת הפדגוגית של החטיבה העליונה ברבדים: "באתי כדי לראות שכל ילד משובץ פה למגמה שמתאימה לו ילדים פה נרשמו למגמות שאני רוצה לוודא שזה מתאים". ואולם, גם התיאור שחנה מציעה לתפקידה בישיבה אינו מלא. למעשה, בישיבות היא פועלת בשני היבטים עיקריים: (א) מוודאת שהמורים לא ישבצו תלמידים שהם מאמינים שיכולותיהם חלשות למגמות שהדרישות בהן גבוהות; (ב) מוודאת שחלוקת התלמידים למגמות עונה על צורכי בית הספר.

דוגמה לכך היא השיחה על ניר סאן (שיחה מס' 83). נורית, המחנכת, מציינת שניר בחר ללמוד בהיקף מורחב במגמות כימיה ומדעי המחשב. חנה שוללת את הבחירה מפני שהשיעורים בשתי המגמות מתקיימים באותן שעות. ניר צריך להחליף את אחת המגמות, ולחנה יש העדפה, שגם היא נובעת משיקולים מבניים:

25. יפה (יועצת): בואי תשאלו אותו מחר [איזה מגמה הוא בחר]
26. נורית (מחנכת): אני אשאל אותו
27. חנה (רכזת פדגוגית): אז תגידי לו שאי אפשר עם מדעי המחשב [מנמיכה את קולה] ואני מעדיפה שיישאר בכימיה שם זה קבוצה קטנה יותר
28. נורית: פיזיקה וכימיה אין בעיה בסדר

חנה, הרכזת הפדגוגית של החטיבה העליונה, מבקשת לאזן את כמות התלמידים בין המגמות כדי למנוע היווצרות של כיתות גדולות מדי, כאלה שקשה ללמוד בהן, וכדי למנוע מצב של מיעוט נרשמים במגמה, ובעקבות זאת סגירה של המגמה ופגיעה בהיקף המשרה של המורה. כיוון שהאתוס של בית הספר מחייב לבסס את הבחירה על שיקולים אחרים – רצונם של התלמידים והתאמה לתחומי העניין שלהם (ראו בהרחבה בפרק 5, "הקטלוג: סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד"), חנה מנמיכה את קולה כשהיא משמיעה את שיקוליה.

יונתן בן יעקב (שיחה מס' 2) בחר מגמות שלדעתם של המורים אינן מתאימות ליכולותיו. הוא סימן כבחירה המועדפת עליו ללמוד ביולוגיה ומדעי המחשב וכאפשרות שנייה את השילוב מדעי החברה וכימיה. לרישום למגמה מדעי המחשב יש תבחין רשמי – לימודי מתמטיקה ברמה של 4 או 5 יחידות לימוד. ואולם, יונתן נכשל בלימודי המתמטיקה ברמה זו, ולפיכך מיועד ללמוד ברמת 3 יחידות לימוד. אשר לשלוש המגמות האחרות, אין תבחנים רשמיים לכניסה אליהן, אך המורים מאמינים שיונתן צפוי להיכשל בהן:

13. גלית: תורידו אותו מהעץ שהוא טיפס עליו

14. אביבית: ממש.

15. נורית: הוא לא ב בכל הארבעה האלה [המגמות שבחר] הוא לא יעמוד [דופקת על השולחן]

תלמה, המורה למדעים, עומדת אל מול ההסכמה הזאת ומציגה עמדת מיעוט. היא מסכימה שיכולותיו של יונתן נמוכות, אך מציינת שבמקצוע שהיא מלמדת יונתן השיג הישגים סבירים, ומסיקה מכך שהוא נכון להשקיע מאמץ רב כדי שהמורים ימצאו אותו ראוי ללמוד במגמה ביולוגיה. דעתה אינה מתקבלת, ומרבית המורים ממליצים לשבץ את יונתן במגמה "דומה לביולוגיה" – חקלאות – מגמה שמעמדה נמוך יותר והדגש בה מקצועי ולא עיוני. חנה מרוצה מההצעה:

92. חנה (רכזת פדגוגית): מאוד תמליץ על החקלאות אם אפשר [...]

109. פדרו (מחנך): חקלאות עם אה הוא צריך לבחור שניים

110. נורית (מורה להיסטוריה): עם מה זה מסתדר?

111. דפנה: הוא כזה חלש שיתחיל עם אחד מה?

112. חנה: אהה הוא ביקש כימיה? שייקח חקלאות וכימיה [...]

114. פדרו: אבל אם אמרו שאין סיכוי

115. דפנה: אז הוא יפרוש יישאר עם אחד

116. חנה: יפרוש אבל יישאר שיישאר עם החקלאות אבל

117. פדרו: או-קיי

118. חנה: אתה תדבר איתו?

נראה כי גם כאן, בקשתה של חנה כי פדרו "מאוד ימליץ לו על חקלאות" (אמירה 92) וההצעה שיירשם גם ללימודי כימיה (אמירה 112) נועדו לקדם את צורכי המערכת. פרשנות זו מתבססת הן על עדותה של חנה, בשלב מוקדם יותר, שאין היא מכירה את התלמיד, הן על העובדה שבשיחות שהקלטתי מצאתי כי מעט מאוד תלמידים ביקשו להירשם למגמות חקלאות (4 תלמידים) וכימיה (6 תלמידים). קביעתם של המורים שיונתן צפוי לפרוש מלימודי הכימיה אינה מרתיעה את חנה ואינה גורמת לה לבקש לרשום אותו רק למגמת החקלאות (כפי שהציעה דפנה באמירה 111). נראה שחנה מעדיפה שיונתן יירשם למגמת כימיה (כדי לעמוד במכסה המינימלית לפתיחת המגמה) גם אם אין הוא צפוי להתמיד בה.

יש לציין כי בכל המקרים שהמורים נדרשו לכוון תלמידים למגמות על פי צורכי המערכת, הם שיבצו אותם למגמות יוקרתיות פחות מאלה שהתלמידים שאפו אליהן. אפשר להעריך שמשפחות משכילות מיטיבות יותר לסרב לקבל את המלצת בית הספר ולדרוש לשבץ את הילדים לפי צורכיהם ורצונותיהם ולא לפי צורכי המערכת (ליבנה, 2006; Lucas & Berends, 2002).

### **"זה הבדל תהומי ברמה, זה לא קשור": קושי לנוע בין מסלולים**

בישראל, למיון של תלמיד לרמה מסוימת במקצוע אחד השפעה רבה על מיונו במקצועות אחרים. כך, למשל, שיבוץ של תלמיד לכיתה המב"ר מכתוב שיבוץ שלו בכיתה הלומדת מתמטיקה ברמה של 3 יחידות לימוד וחוסם לפניו את האפשרות להירשם לרבות מהמגמות. נוקשות זו מקבעת את הפערים הלימודיים שהיו בין התלמידים בהגיעם לבית הספר ואף מרחיבה אותם, וכך מסייעת לתלמידים מקבוצות הגמוניות להשיג הישגים גבוהים ופוגעת בתלמידים מקבוצות מוחלשות (Gamoran, 1992b).

המיון לכיתות גם נוקשה במיוחד. כיוון שצפיתי במועצות הפדגוגיות של תלמידי כיתה ט' בלבד, אין בידי מידע על מעבר של תלמידים מהכיתות המיוחדות (מב"ר או תפנית/ל"ב) לכיתות עיוניות "רגילות" בהמשך לימודיהם. ואולם, הנחיות אגף שח"ר קובעות שגודל התקציב שבית ספר מקבל לתפעול של כיתה מסוג זה ייקבע על פי מספר התלמידים הלומדים בה, והמורות מעידות שבעקבות זאת אגף שח"ר אוסר עליהן להכניס לכיתה תלמידים או להוציאם ממנה במשך שנת הלימודים. יחסם של אנשי הצוות לכיתות המדעיות שונה אך במעט. לא מצאתי כל עדות לכך שתלמיד מועבר מכיתה עיונית לכיתה מדעית.

כביכול, המיון לרמות במתמטיקה ובאנגלית מקצועי ונטול פניות, ומבוסס על הישגיהם של התלמידים בלימודים בלבד. אפשר היה לצפות אפוא שתלמידים הנכשלים ברמות הגבוהות ינועו בקלות לרמות נמוכות יותר ושתלמידים המצטיינים ברמות הנמוכות יעלו לרמות גבוהות יותר. ואולם, תלמידים נעים רק לכיוון אחד – מטה. ביטוי לכך אפשר למצוא בהנחיות הרשמיות של רכזות המקצועות (בציטוט בהמשך תת הפרק). במקיף ע"ש גוטמן, מיון זה מתחיל, כמקובל, בכיתות נמוכות יותר. עוד בכיתה ז' התלמידים ממוינים לרמות א', ב' ו-ג' (במתמטיקה הרמות מכוונות "מצטיינים", "רמה א'" ו"רמה ב"). מיון זה מקבל תוקף רשמי ומחייב יותר בכיתה י', אז התלמידים ממוינים לפי מספר יחידות הבגרות (3, 4 או 5) שהם מתעתדים להיבחן עליהן במבחן הבגרות. בישיבה העוסקת במיון התלמידים לרמות במתמטיקה ובאנגלית, רכזות המקצוע של גוטמן מסבירות למחנכות את התבחינים למעבר תלמידים מהחלוקה הנהוגה בחטיבת הביניים לחלוקה הנהוגה בחטיבה העליונה:

אולגה (רכזת מתמטיקה): בסוף השנה צריכים לתת לתלמידים שלנו המלצות ל-4, 3 ו-5 יחידות בשנה הבאה [1 שנייה] בהתאם להישגים שלהם ההורים של התלמידים בדרך כלל שואלים ואתם [המחנכים] לא יודעים לענות אז בשביל שתדעו לענות אני רוצה שתחדדו את העניין אני אתחיל מקבוצות מצוינות מי שלומד בקבוצת מצוינות וקיבל 75 ומעלה ישובץ לחמש יחידות מי שקיבל בין 60 ל-75 ישובץ ל-4 יחידות מתחת ל-60 לצערי הרב 3 יחידות נקווה שלא נגיע מלינה: או-קיי

אולגה: קבוצות א' מי שמקבל ציון שנתי אני מדברת מי שמקבל 75 ומעלה זה 4 יחידות ומתחת ל-75 זה 3 יחידות כל הקבוצות האחרות ג' ומיצוי ואני לא יודעת מה, זה 3 [יחידות].

תלמידים ששובצו בכיתה ז' לרמה א' (הרמה השנייה בטיבה, אחרי מצוינות) אינם יכולים להיבחן ברמה 5 יחידות גם אם יצטיינו במיוחד. תלמידים ששובצו בכיתה ז' לרמה השלישית, ממוינים כולם לרמה 3 יחידות.

הנחיותיה של רכזת האנגלית דומות:

22. אנה (רכזת אנגלית): או-קיי [ציון ממוצע של] 85 והלאה בהקבצות א' משובצים ל-5 יחידות אלה שמתחת [לממוצע 85] ל-4-5 יחידות [ממוצע של] פחות מ-60 ל-3 [יחידות]
23. אריאלה (מחנכת): רגע אנה אנחנו רוצים לרשום
24. מלינה (רכזת החטיבה): אני אגיד 85 ומעלה משובצים ל-5 יחידות 61 עד 84 4 יחידות לימוד ופחות מ-60 ל-3 יחידות לימוד. עכשיו מה קורה עם הקבצות ב'?
25. אנה: הקבצות ב' מי שמקבל שמה 95 ומעלה הולך ל-4-5 יחידות כל השאר ל-4-3

אשר לחלוקה להקבצות באנגלית, באופן רשמי, התלמידים ממוינים בכיתה י' לשלוש רמות: 5 יחידות, 4-5 יחידות ו-3-4 יחידות. בכיתה י"א תלמידי הרמה 4-5 מתפצלים לשתי רמות נפרדות (4 ו-5 יחידות לימוד), וכך גם תלמידי הרמה 3-4. בפועל, כפי שמלינה מציינת (אמירה 24), המיון נעשה כבר בשלב זה, ותלמידי 4-5 יחידות ממוינים לגשת ל-4 יחידות לימוד. מעניין במיוחד המיון של תלמידי הקבצה ב' – תלמידים שמוינו להקבצה זו בתחילת כיתה ז' לא יוכלו ללמוד ברמה של 5 יחידות. המצטיינים במיוחד ביניהם (אלו שציוניהם 95 או יותר) יוכלו להשתבץ ברמה 4 יחידות. אנה לא מציינת מה יעלה בגורלם של תלמידי הקבצה ג'. ככל הנראה, כל התלמידים הללו ישובצו ברמה שלוש יחידות.

אם כן, בניגוד להנחותיי המוקדמות, המיון העיקרי לרמות במתמטיקה ובאנגלית מתרחש בכיתה ז' (על סמך הישגי התלמידים במבחן שנערך כמה חודשים לאחר כניסת התלמידים לבית הספר). למיון מוקדם זה השפעה דרמטית על איכות תעודת הברגרות של התלמיד ועל עתידו האקדמי. כמה מהמורים מעידים שעל אף המיון שמתבצע עוד כשהתלמיד מתחיל את לימודיו בחטיבת הביניים, במשך שלוש שנות לימודיו בחטיבת הביניים תלמיד יכול להצטיין בלימודיו ולעלות למסלול גבוה יותר. ואולם, נראה כי אין ההליך הזה פשוט. גם בשלבים מוקדמים של ההסללה, כאשר הפערים בין הרמות אינם גדולים במיוחד, המורים תופסים אותם כבלתי ניתנים לגישור. ביטוי לכך אפשר למצוא בשיחה העוסקת בשגית שרעבי (שיחה מס' 132) מהמקיף ע"ש גוטמן. שגית תלמידה טובה ואהובה על המורים, והיא מצליחה להגיע להישגים גבוהים מאוד ברמה ב' במתמטיקה. כאמור, תלמידי רמה ב' מיועדים להיבחן ברמה של 3 יחידות בגרות במתמטיקה. אם שגית לא תעלה לרמה גבוהה יותר בשנה זו, הדבר יגביל מאוד את האפשרויות שייפתחו לפניה בעתיד. חני היועצת ושרה רכזת החטיבה מציעות להעלות אותה רמה במתמטיקה.

8. חני (יועצת): אז בואו נבדוק אם אנחנו יכולים להעלות אותה מ-ב' ל-א'
9. אנה (מורה לאנגלית): היא מאוד חלשה באנגלית
9. שרה (רכזת פדגוגית): היא ב-ב' במתמטיקה?
10. חני: כן היא אצל שגיב שגיב היא יכולה לעלות מ-ב' ל-א'?
11. נירית (מחנכת): זה פערים גדולים
12. שגיב (מורה למתמטיקה): מי?
13. מלינה: שגית
14. שרה: לא במתמטיקה זה לא כזה//

15. שגיב: =אני דיברתי עם אהה בדקתי את העניין של לעלות להקבצה כי יש עוד תלמידה שקיבלה ציון מאוד יפה הנקודה היא שהם פספסו המון חומר מהרבע הזה שלמדו בהקבצה א' וכדי שיעלו//
16. שרה: =אז נבקש מהן שישלימו//
17. ששון: =לא זה הבדל תהומי בכלל ברמה זה לא קשור
18. שגיב: רגע רגע אני מסביר וכדי לעלות להקבצה אה הקבצה א' הם צריכים להיבחן עם המבחן של הקבצה א' זאת אומרת הם צריכים ללמוד גם את החומר של כל הרבע הזה אבל אני אמרתי לתלמידות יש לי עוד תלמידה שמה שהרמה היא לא אותה רמה כמו של הקבצה ב' זה שהן קיבלו מאה בהקבצה ב' זה אומר שאת החומר של הקבצה ב' הן מבינות מצוין אבל זה לא אומר שהן יצליחו ברמה א'
19. נירית: הן עלולות להיות ב-א' ולקבל 50

אם כן, הפערים בין הקבוצות ברמה וההבדלים בחומר הנלמד נתפסים כגדולים וכבלתי ניתנים לגישור – אפילו תלמיד שקיבל ציון 100 בהקבצה ב' אינו יכול לגשר על הפער ולעבור להקבצה א' (אמירה 19). ממצאים אלו מחזקים את טענותיהם של מבקרי ההסללה כנגד נוקשותה של החלוקה למסלולים ומוסיפים לחקר ההיבטים המבניים של ההסללה כי לעתים המורים רואים (באופן אותנטי להבנתי) מגבלות מבניות כבלתי עבירות גם במקומות שאין הן בהכרח כאלה. ממצאים אלה מעלים שאלות בנוגע למהות הדין. אם המעבר בין הרמות כמעט בלתי אפשרי, והשיבוץ מבוסס על ציוני התלמידים, מה הטעם לדון במצב התלמידים? אפשר להציע לשאלה זו שתי תשובות אפשריות: (א) כפי שצינתי בראשית הפרק, כאמצעי להתערבות של הצוות במיון והחזרת תלמידים למסלול הנכון. כך, המורים מזהירים בישיבה תלמידים מצטיינים שהידרדרו בלימודים שמא ימצאו עצמם במסלול הנמוך מיכולותיהם; (ב) הצדקת המיונים וחיוק ההרגשה של המורים שהם עושים עבודה מקצועית והוגנת. הדין בתלמידים, גם כאשר תוצאותיו ידועות מראש, מעניק למורים הרגשה כי הם מכבדים את התלמידים ונותנים מקום לצורכיהם ומסייע להם להצדיק (כלפי פנים וחוצי) את המיון (ראו בהרחבה בפרק 6, "תפיסות של צדק במיון התלמידים").

#### 4.4 "חנטרישית" ו"עבריינ": גבולות השיח

הישיבות הפדגוגיות הן מעין מועדון סגור של המורים. המורים שומרים באדיקות עליהן מפני כניסה של גורמים זרים (כפי הצגתי בפרק 2 שיטות המחקר אשר לקושי להיכנס לשדה) ודואגים להרחיק תלמידים מסביבת הישיבות.<sup>38</sup> משום כך המורים רואים בהן מקום בטוח לבטא את אשר על לבם ולדבר בחופשיות על נושאים אישיים ומקצועיים המעסיקים אותם. המורים לא היססו לשוחח על נושאים רבים, בהם חשדות לאלימות במשפחה של תלמיד, רומן עבר בין מורה לאמו של אחד התלמידים, טיפולים פסיכיאטריים שהורים עוברים, וכמובן – חיי האהבה של התלמידים – נושא החביב על המורים ומעורר בהם התרגשות. אף על פי כן, בכמה מקרים ראו חברי הצוות אמירות של מורים כלא ראויות וביקשו להשתיקם. בקשות אלו מסמנות את גבולות השיח – אילו אמירות המורים רואים כלגיטימיות ואילו נתפסות כלא לגיטימיות (או לא לגיטימיות לפרום זה). לטענתי, מורים מייחסים חשיבות לאמירות המערערות בבוטות את אתוס ההכלה של בית הספר ולרמיזות על מעמד חברתי של תלמידים, ויותר מכך – על מוצאם האתני, ומסתייגים מהן. ביטוי מתון לכך

<sup>38</sup> באחת הישיבות אף התבקשו מורים שאינם מלמדים את הכיתה להמתין לישיבה הבאה מוחץ לחדר, אולם על פי רוב, מאפשרים למורים אלה לשבת בצד.



הבאתי בפרק 4, "חוליה בשרשרת המיון", עת יפה, היועצת ברבדים, שואלת "מה זה משנה?" בנוגע לתהיית המורות על מוצאה של התלמידה דינה אבייב (שיחה מס' 28), ומשתיקה את הדיון בנושא. אציג כעת שתי שיחות נוספות כאלה.

השיחה הראשונה לקוחה מרבדים. נורית, מחנכת הכיתה, ממליצה לשבץ את נטע פרטוש בכיתה מב"ר. להפתעתה, המורים מתנגדים בתוקף להצבה זו ומעידים שילדה יש בעיות התנהגות רבות ושבגינן אין היא ראויה ללמוד בכיתה זו. לא ברור אם נורית לא ידעה על בעיות אלו או שהיא לא ייחסה להן חשיבות רבה. כך או כך, לאחר שרוב המורים מביעים את דעתם, היועצת מבקשת לסיים את הדיון בהחלטה לבחון מחדש את ההמלצה לשבץ את התלמידה בכיתה מב"ר. אולם אז מוחה בתיה על שהיא טרם קיבלה את רשות הדיבור:

10. בתיה: אני לא?
11. דני: אה סליחה
12. בתיה: לא אז באמת היא ילדה נבונה ולכן היא גם לא מתאימה למב"ר אבל היא חנטרישית לאללה  
[צחוק]
77. בתיה: ובמחצית הראשונה היא הייתה בסדר המחצית הזאת//
78. [צחוק]
79. דני: = מה זה
80. בתיה: מה זה קללה? קללה?  
[1.5 שניות]
82. גלית: לא לא
83. עידית: זאת מילה של פעם//
84. גלית: = זו מילה שלנו לא של
85. יפה: כאילו כשאני צריכה לכתוב את זה איך
86. דני: מה היא תרשום מה מה זה
87. יפה: כשאני צריכה לכתוב חנטרישית לאללה איך אני איך את מתרגמת את זה
88. דני: איך היא תכתוב את זה בעברית?
89. בתיה: היא לא רצינית
90. יפה: או

המילה "חנטרישית" מעוררת צחוק בקרב המורים מפני שאין זה מקובל להשתמש בה בישיבות. בתיה כביכול תוהה על פשר הצחוק (אמירה 80) ושואלת אם המילה נחשבת קללה, אולם תהייתה נראית מעושה. למעשה, אין חידוש בדבריה (אמירות 75 ו-77). היא מחזקת החלטה שכבר התקבלה. החידוש שהיא מביאה לשיח הוא המילה "חנטרישית", הנתפסת בעיניה רלוונטית להחלטת ההצבה. המורות נוטות להימנע ממחלוקות, ואין הן מבקרות את בתיה על השימוש במילה אלא טוענות (אמירות 82–84) כי הן משועשעות ממנה מפני שהיא מילה ארכאית – "מילה של פעם". ואולם, לעתים מושמעות בישיבות מילים ארכאיות, ואין הדבר מעורר מידה דומה של שעשוע בקרב המשתתפים. נראה כי המורות מזהות שהמילה "חנטרישית" באה מעולמות שיח אחרים ושהיא שם גנרי לבוז ולזלזול (רוזנטל, 12 בדצמבר, 2015),<sup>39</sup> תיאור לאדם שאי אפשר לסמוך עליו. זאת ועוד,

<sup>39</sup> רוביק רוזנטל מזהה את מקורותיה בערבית או בפרסית. בערבית – הרבה נפח מעט תוכן, בפרסית – צחוק על זקן (רוזנטל, 12 בדצמבר, 2015).

המילה מכילה ריגושיות – נטע מעצבנת את בתיה, ובתיה מוצאת שהרגש שהתלמידה מעוררת בה רלוונטי למיון. יפה מסבירה את הסתייגותה בבעיה טכנית – עליה לרשום פרוטוקול של השיחה, ואין היא יכולה להשתמש בו במילה זו. לכן היא מבקשת, בעזרת דני, "לתרגם את המילה לעברית" (אמירות 85–87) – להחליפה במילה המקובלת בשיח. בתיה ממהרת לתרגם במבע לשוני שהיה בידיה אך היא בחרה שלא להשתמש בו קודם לכן – "היא לא רצינית". הביטוי "היא לא רצינית" מכיל את אותו מסר על תפקודה של הילדה, בלא נימת זלזול, ולכן הוא מתקבל לפרוטוקול. אף על פי כן, התיאור "חנטרשית לאללה" עשוי להיתבע חזק ממנו בזיכרון המורים. השיחה השנייה התקיימה במקיף ע"ש גוטמן ועסקה בתלמיד איגור סקוצ'נקו. איגור נחשב תלמיד שיכולותיו גבוהות אך התנהגותו בעייתית כל כך עד שבשנה הקודמת הוא זומן לשיחת אזהרה עם מפקחת המחוז. המורים נחלקים בדעותיהם בשאלה אם התנהגותו ותפקודו השתפרו השנה (שיחה מס' 122):

100. חני: חברה אני חייבת להגיד לכם שבעבר הוא היה יושב לא היה מתחצף השנה הוא כאילו;  
 101. נירית: חברה הוא מדבר נורא לא יפה הוא עושה מה//  
 102. חני: = בדיוק  
 103. נירית: שהוא רוצה הוא יוצא הולך זה ילד עברייני//  
 104. חני: = הוא הוא לא עברייני אבל//  
 105. מלינה: = לא לא לא  
 106. חני: חס וחלילה הוא כאילו איבד גבולות//  
 107. מלינה: = לא להגיד ככה  
 108. נירית: אני מכירה אותו מכיתה ז' הוא השתנה לרעה//  
 109. מלינה: (בשקט) = אבל לא להגיד דברים האלה אסור לנו אה לא  
 110. שרה: מיקי תביאי אותו אליי//  
 111. נירית: = מה הבעיה? אני אומרת את הדברים הטובים ואת הדברים הרעים אני לא שקרנית אני אומרת את האמת  
 112. מלינה: אני לא אומרת שיש כאן שקרים אני אומרת שזהו שזה האמת שלך וזו מילה מאוד קשה אזה אהה לא צריך להגיד אותה זה בנפרד בשקט לא ככה

נירית מתארת את התלמיד במילים "ילד עברייני" (אמירה 103). ילד שהעבריינות מאפיינת אותו. אין היא מציגה (כאן או בהמשך הדיון) עדויות לעברות על החוק שהתלמיד ביצע. לפיכך נראה שאין המונח בא לתאר היבט פלילי אלא היבט סוציולוגי. השימוש בו נועד לסמן לחברי הצוות את הקבוצה האתנית והחברתית שאיגור משתייך אליה מפני שנירית מאמינה שהשתייכות זו רלוונטית להתנהלות מולו ולמיונו. חני ומלינה מסתייגות מקביעתה, כל אחת מסיבות אחרות. חני מציעה אבחנה מקלה יותר – הילד "איבד גבולות" (אמירה 106). הגדרה זו מאפשרת לבית הספר להתמודד עמו בכלים העומדים לרשותו. אשר למלינה, נראה שעיקר דאגתה נתונה למכשיר ההקלטה. אין היא שוללת את השימוש במונח עצמו אלא מציינת שהוא מתאים לשימוש בפורומים אחרים (אמירה 112).

אמנם ההגדרות "עברייני" ו"חנטרשית" נבדלות זו מזו בחומרת ה"אישום", אך אפשר לזהות קווים דומים לשתייהן. ראשית, שתייהן מתארות את התלמידים כמי שתכונות אופי ואופני התנהגות מסוימים טבועים בהם – הם חלק מאישיותם. שנית, שתי האמירות מסמנות (בלא לומר זאת מפורשות) את התלמידים כמשתייכים לקבוצה חברתית או אתנית ומציעות כי השתייכות זו

רלוונטית לאופן שצריך להתייחס אליהם ולמיין אותם (Pollock, 2009). נירית ובתיה הן מורות ותיקות, והן מכירות את גבולותיו של העולם המושגי ה"ראוי" לשימוש בישיבות. החריגה מגבולות אלו מלמדת שהן מבקשות לחשוף איזו אמת המוכרת למורים, אך שאי אפשר לבטאה בשפת בית הספר, ואולי גם למצב את עצמן כמי שאינן כפופות לכללי התקינות הפוליטית של המוסד. את הסבר זה מחזקת אמירתה של נירית: "אני לא שקרנית, אני אומרת את האמת" (שיחה מס' 122, אמירה 111). לבסוף, שתי האמירות מדירות, ולכן חותרות במידה רבה (עבריון) או מועטה (חנטרישית) תחת אתוס ההכלה, שלפיו בית הספר פועל לאפשר לכל הילדים לממש את זכותם לחינוך ומתאים את עצמו לאישיותם ולצורכיהם כיוון שהן מסמנות את התלמידים כבעלי בעיה אתה אין לבית הספר את הכלים להתמודד.

## 4.5. סיכום

### תפקיד הישיבות

פרק זה פותח את המחקר במבט רחב על האופן שהישיבות הפדגוגיות ותהליכי המיון מתבצעים בכל אחד משני בתי הספר שהשתתפו במחקר. בפתח הפרק ביקשתי למקם את הישיבות הן בהקשר של בתי הספר הנחקרים הן בהקשר הכללי של המיון. כפי שצינתי, המחקר מאפשר מבט מעמיק ומפורט על נקודה חשובה ביותר בתהליך המיון, אולם זוהי רק נקודה אחת בשרשרת של מיונים שהתלמידים עוברים בשנות לימודיהם. עוד, טענתי כי הסללת התלמידים פועלת על פי רוב "היטב" בלא התערבות מצד המורים והצוות. לפיכך טענתי שלישיבות כמה תפקידים: (א) **תיקון בעיות בשיבוץ** – תיקון המקומות שמכונת המיון לא פעלה כראוי ושיבצה תלמיד במסלול "לא מתאים"; (ב) **הצדקת ההסללה** – מתן לגיטימציה (כלפי פנים וחוץ) למיון התלמידים (ראו לדוגמה בשיחה מס' 28 על דינה אביב); (ג) **ייחוס אשמה** – התמודדות עם האשמות קיימות או אפשריות מצד גורמים מבית הספר וגורמים שמחוץ לו עקב כישלון התלמידים (ראו לדוגמה בשיחה מס' 124b על ירון פלדמן); (ד) **למידה והכשרה** – הישיבות מאפשרות למורים ללמוד זה מזה ולהכיר את האופן שמערכת בית הספר ומכונת המיון פועלות (ראו לדוגמה בהנחיות של רכזות המתמטיקה והאנגלית בנוגע לשיבוץ התלמידים לרמות לימוד). אשוב למטרות אלה בפרק 9, "סיכום ודיון".

### מבנה השיחות

בחינה של מבנה השיחות הנהוג ברבדים מעלה שענייניהם של תלמידים ששמש עולה בתחילת הישיבה (על פי רוב אלה ששמות המשפחה שלהם נפתחים באחת האותיות הראשונות בסדר האלף-בית) נידונים באופן מעמיק יותר, מוצעים לבעיותיהם פתרונות מגוונים יותר והמורים מתערבים יותר בבחירותיהם. אשר לשיטה שנבחרה במקיף ע"ש גוטמן לביצוע הישיבות – קיצור משך הישיבה ובחירה במספר מצומצם של תלמידים לדון בהם – מצאתי שהיא מביאה באופן חלקי בלבד למטרה שלשמה נועדה. הדיונים על התלמידים ארוכים יותר ולא מתקצרים לקראת סופה של הישיבה. ואולם, דווקא ברבדים מורים רבים יותר משמיעים את קולם בישיבות, מתגלעים ביניהם חילוקי דעות רבים יותר ומוצעים פתרונות מגוונים יותר לבעיות התלמידים.

בשני בתי הספר, המורים לא ניסו לעסוק במישרין במשמעויות הפדגוגיות של הפתרונות שהם הציעו, ללמוד זה מזה או לחדד את תפיסותיהם אלא חיפשו פתרונות מעשיים לבעיות ממשיות. ואולם, גם דיון מעשי זה, המבוסס על ניסיונם של המורים והיכרותם עם התלמידים ועם המערכת,

טומן בחובו (באופן מובלע) חשיבה על הנחות ותפיסות המנחות את המורים בנוגע לתלמידיהם, ולכן יכול לקדם ולחדד את התפיסות והפרקטיקות הפדגוגיות של המורים.

### השפעתם של היבטים מבניים

בהמשך הפרק הראיתי כי מספר התלמידים בכל בית ספר משפיע על תהליך המיון. מן הצד האחד, מספר התלמידים הגבוה במקיף ע"ש גוטמן מגביר את התחרות על כל מקום "מיוחד". כמו כן, בית הספר נאלץ להשקיע משאבים נוספים בכיתות המיוחדות ולגרוע אותם משאר התלמידים. מן הצד האחר, בבית הספר רבדים, שלומדים בו פחות תלמידים, מגמות לימוד מסוימות עלולות להיסגר מפאת חוסר בנרשמים, וכדי למנוע זאת, המורים משבצים בהן תלמידים שאינם מעוניינים בכך. סיימתי סעיף זה בהדגשת העובדה שהחלוקה למסלולים נוקשה, וקשה לעבור ביניהם. כאמור, תומכי המיון טוענים שמיון לפי תבחינים אובייקטיביים-מקצועיים מאפשר לענות בגמישות על צרכי הלימודיים של כל תלמיד בכל זמן (Hallinan, 1994b; Hallinan & Kubitschek, 1999). ואולם, מצאתי שאף שמיון התלמידים במתמטיקה ובאנגלית מבוסס על ממוצע ציוניהם האובייקטיבי כביכול, אין הם יכולים לעלות רמה במקצוע. המיון נעשה בשלב מוקדם מאוד, ומבוסס בעיקר על מבחן מיון אחד (מיון כזה מקובל גם בבתי ספר אחרים בישראל, ראו ליבנה, 2016). השפעתו של אותו מבחן היא אפוא גורלית במיוחד.

בפרק הצגתי שני מקרים שתלמידים סומנו בהם בסימון אתני – דינה אביב (שיחה מס' 28) מרבדים ומאור שושנה (שיחה מס' 126) מהמקיף ע"ש גוטמן – כשייכים לקבוצות שוליים חברתיות, ושהסימון מוזכר בהם כרלוונטי להקשר של הרחקת התלמידים מבית הספר. מקרים אלה מאתגרים את גבולות השיח של המורים בישיבות, נושא בו דנתי בסעיף האחרון. בדיון בגבולות השיח של המורים הראיתי שאף שהשיח בישיבות פתוח מאוד, הוא כפוף לכללים. סגירת הדיונים בפני גורמים שמחוץ לצוות המורים מאפשרת למורים לחרוג מפעם לפעם מהגבולות המותרים, לסמן תלמידים באופן שנתפס כלא ראוי אך רלוונטי לדיון ואחר לסגת (פורמלית) מסימון זה. מצאתי שאמירות אלה מתאפיינות בכך שהן באות מעולם מושגי החיצוני לעולם המושגים של בית הספר, נוגעות במעמדם של התלמידים ובמוצאם ופוגעות באתוס ההכלה שלו.

בפרק פותח זה הצגתי את אופני העבודה של המורים בישיבות ואת מגוון סוגי המיונים שהמורים מבצעים בהן. על אף כל המגבלות שהוצגו כאן, למורים נותר מרחב פעולה בהחלטות המיון. במרחב פעולה זה יעסקו הפרקים הבאים. בפרקים אלה נבחנים סוגי שיח המדריכים את המורים ומשמשים אותם בתהליך המיון. הפרק הבא חושף את פרקטיקות הסיווג של התלמידים ומיונם, לאחר מכן מוצגות החלטות המיון מנקודת מבט ייחודית – שאיפת המורים להחליט החלטות העומדות באמות מידה צודקות וליצור סביבת עבודה צודקת והוגנת. פרק הממצאים הרביעי עוסק בתפקיד חשוב של הישיבות – הסרת האשמה לכישלון התלמידים מבית הספר ומהמורים והאופנים שהרצון להסיר מכתפיהם את האשמה משפיע על פעולותיהם ועל החלטותיהם. בפרק הממצאים האחרון נידון האופן שמורים מציגים את החלטותיהם לפני גורמים חיצוניים לבית הספר (בעיקר לפני התלמידים והוריהם).

## 5. הקטלוג: סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד

"מב"ר זה לא מדע מדויק. זה הרבה תחושות, אני שלוש שנים מחנכת אותם אני יודעת מי מסוגל"  
(רינה, מחנכת ט'5 ברבדים)

התלמידים מגיעים לבית הספר כשהם נבדלים זה מזה בידע שלהם, באופי שלהם, בנורמות התרבותיות שלהם ובגישה שלהם לידע. בבית הספר התלמידים ממוינים לפי גיל, מגדר (בחינוך גופני ובחינוך הממלכתי-דתי), הישגים, תחומי עניין או יכולות משוערות. המורים ממיינים את התלמידים גם לקטגוריות שאינן רשמיות ("הוא מסוג התלמידים שישתדר בחיים", "תלמידות כמוה יכולות בקלות להיסחף אחרי תלמידים בעייתיים"). בית הספר מעדיף תכונות מסוימות על אחרות ויוצר קטגוריות מובחנות ממרחב אנושי מגוון (Domina et al., 2017).

במרכזו של תהליך המיון עומד אפוא הצורך להתאים תלמיד לכיתה לימוד או למסלול לימודים. כדי לעשות כן באופן הנחשב צודק וראוי, על המורים להכיר היטב את מאפייניו של כל מסלול לימודים ולדעת לזהות נכונה מהי מהותו של כל תלמיד (טובין, 2010). היכולת הראשונה מחייבת היכרות עמוקה עם המערכת ועם מבנה בית הספר – היכרות שהישיבות הפדגוגיות מזמנות שכלול שלה. היכולת השנייה מחייבת מיומנות גבוהה בזיהוי של סוגי בעיות והתנהגות. את יכולת זו על המורים לרכוש במשך עבודתם.

אפשר לזהות כמה נקודות דמיון ושוני בין בתי הספר בהקשר של מעמד מסלולי הלימוד – בשני בתי הספר יוקרת המסלולים בחטיבה העליונה דומה: כיתה מצטיינים ("מדעית"), אחריה הכיתות העיוניות ("הרגילות"), אחר כך כיתה המב"ר ולבסוף המסלולים הנמוכים – תפנית או ל"ב טכנולוגי. בשני בתי הספר, המסלולים הנמוכים ממב"ר (תפנית במקיף ע"ש גוטמן ול"ב ברבדים) נחשבים נמוכים ביותר, וההורים והתלמידים אינם רוצים להשתבץ אליהם. גם מעמדם של כמה מהמסלולים האחרים אחיד – המגמות המדעיות (פיזיקה, מדעי המחשב, כימיה ועוד) נתפסות כיוקרתיות ביותר, המגמות העיוניות (ספרות, מדעי החברה, גאוגרפיה) נתפסות כבינוניות, והמגמות המקצועיות (מכונאות רכב, חקלאות, עיצוב אופנה) נחשבות הנמוכות ביותר. להבדיל, בשל המשאבים הרבים המושקעים בכיתה המב"ר, בבית הספר רבדים היא נתפסת על פי רוב ככיתה מבוקשת, ותלמידים מתאמצים להתקבל אליה, ואילו בגוטמן כיתה זו נתפסת על פי רוב כמתאימה לתלמידים "בעייתיים".

שתי הערות חשובות בנוגע לתפיסות אלו: (א) כמה מהתפיסות בדבר מעמדם של המסלולים מעוגנות בהחלטות רשמיות של בית הספר או של משרד החינוך, ואחרות נתונות למשא ומתן מתמיד בצוות (ראו דוגמאות לשני הסוגים בהמשך הדברים); (ב) במקרים מסוימים המורים יכולים להסיק, על סמך ניסיון חייהם וניסיונם במערכת החינוך, איזה מסלול נחשב יוקרתי יותר (למשל, מגמת מדעי המחשב יוקרתית יותר ממגמת מכונאות רכב). במקרים אחרים ההבדלים הללו מתעצבים לאורך זמן (למשל, מגמת ספרות יוקרתית יותר ממגמת גאוגרפיה). אחת ההזדמנויות העיקריות של המורים הן ללמוד את ההבדלים בין המסלולים הן לעצב אותם (באמצעות הצבה של תלמידים חזקים במסלולים מסוימים והצבה של תלמידים חלשים במקצועות אחרים) היא הישיבות הפדגוגיות.

החלק הראשון של הפרק נפתח באפיון מסלולי הלימוד שהמורים ממיינים אליהם ובהצגת הפער שבין האופן שמסלולים אלו וקריטריון המיון אליהם מוצגים בהוראות של משרד החינוך (למשל הנעה גבוהה והישגים נמוכים) לאופן שהם מוצגים בישיבות ובתהליכי המיון (למשל ענישה לתלמידים עם התנהגות קלוקלת). אראה כי המיון לכיתות מב"ר משרת צרכים פדגוגיים, ארגוניים ורגשיים של בית הספר ושל המורים. אמשיך במיון התלמידים למגמות התמחות ברמה של חמש יחידות לימוד, הסללה המתבטאת בכך שהתלמידים לומדים לכאורה ברמה אחידה מקצועות שונים, אולם בפועל זוהי סגרגציה לימודית וחברתית. אראה כי המורים נוטים להימנע מלהתערב בבחירות המגמות של התלמידים, מלבד במצבים שהם מנבאים להם כישלון ברור. בחלק השני של הפרק מוצג האופן שמורים עומדים על מאפייני התלמידים ומתאימים בין תכונותיהם למסלולים. אבחן את המטרות שלשמן משמש השיבוץ (בעיקר השיבוץ למב"ר) את המורים. הפרק מסתיים בדיון קצר על גבולות השיח ועל האופנים שלא מקובל לתאר תלמידים.

## 5.1 מאפייני המסלולים

"נירית: הוא ילד של מב"ר הוא צריך כיתה קטנה את החממה  
אופירה: נו באמת, מב"ר זה שום חממה"  
(שיחה מס' 166b, מקיף ע"ש גוטמן)

כאמור, בשני בתי הספר פועלות כיתות עיוניות "רגילות" ולכיתות עיוניות אחרות (מב"ר, אומ"ץ, אתגר, כיתות מדעים ועוד) שמשרד החינוך מפעיל באמצעות אגף שח"ר או באי כוחו (קרן רש"י או הגיוינט) (משרד החינוך, תש"ע-2010, תשע"ד-2013; Alpert & Bechar, 2008). המסגרות הללו מאופיינות במספר תלמידים קטן יותר מאשר כיתות עיוניות רגילות, בשעות הוראה רבות יותר, בנושאי לימוד מעטים ובמבחנים תכופים. אפשרויות הבחירה של התלמידים בכיתות אלו מצומצמות יותר מאלה של התלמידים בכיתות העיוניות. תלמידי המסלולים הנמוכים נחשפים לרמת דרישות נמוכה והיקף ידע מצומצם מאלה של חבריהם (ליבנה, 2016), ולומדים בקבוצה עם שאיפות השכלתיות נמוכות (Dar & Resh, 1997). כל אלו מגבילים את התפתחותם בלימודים. כמו כן, בכיתות אלו לומדים תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך ותלמידים המתקשים בלימודים (ראמ"ה, 2012).

לפי ההנחיות של אגף שח"ר במשרד החינוך, האגף הממונה על נושא הכיתות המיוחדות, המיון אמור להתבסס על הישגי התלמיד ועל מידת הנכונות שלו להתאמץ כדי להצליח וכן על מצבו החברתי-כלכלי<sup>40</sup> (משרד החינוך, חוברת נהלים והערכות לפתיחת כיתה מב"ר, ח"ת/א). ואולם, יפה, יועצת בית הספר ברבדים, מסבירה:

[תלמידי מב"ר] לומדים על פי רוב ברמה של שלוש יחידות במתמטיקה ואנגלית, אך אנחנו עושים מאמצים ובשנים האחרונות גם מצליחים להשלים למי שיכול לארבע יחידות. זה בעיקר באנגלית [...] בעניין המגמות, יש להם פחות בחירה, מערכת השעות שלהם שונה ואנחנו מתאימים אותה למגמות שהם יצליחו בהם.

<sup>40</sup> בכיתות צריך להיות רוב של תלמידים מהעשירונים החברתיים-כלכליים הנמוכים.

אם כן, במסמכים רשמיים, וכן בשיחות שערכתי עם המורים מחוץ לשיבות, התפיסה השלטת הייתה כי כיתות המב"ר הן כיתות יוקרתיות שנועדו לתת לתלמידיהן משאבים רבים כדי להביאם להצליח בלימודיהם ולהשיג תעודת בגרות מלאה. לפיכך הן נחשבות מתאימות לתלמידים בעלי יכולות אקדמיות נמוכות אך רצון רב להצליח בלימודיהם ואישיות נוחה, המאפשרת למידה בכיתה. תפיסה זו באה לידי ביטוי בולט גם בראיונות שערכה ליבנה (2016) עם צוותי בית הספר. בראיונות אלה הסבירו מורים ומנהלים כי ההנהלה מקפידה לשלוח לכיתות מב"ר את המורים הטובים ביותר בבית הספר, כי הלמידה מתקיימת בכיתות מעוטות משתתפים וכי אין מוכנסים לכיתות אלו "תלמידים בעייתיים". על אף כל זאת, מחקרים מראים כי מסלולי הלמידה הנמוכים (ובהם כיתות מב"ר) משמשים לריכוז תלמידים המאופיינים בבעיות משמעות רבות ובהנעה נמוכה ללמידה (ליבנה, 2016; Levinson et al., 2014). צפייה בשיבות ובתהליך המיון בהתרחשותו מאפשר להבחין ששתי התפיסות נמצאות זו לצד זו בפרקטיקות של בית הספר ובאמונות של עובדיו.

### 5.1.1. המיון לכיתות אם

כאשר מורים ממיניינים את התלמידים לכיתות אם נבדלות, הם מעצבים את הכיתות וקובעים את מעמדם. ההבחנה בין מעמדה הגבוה יחסית של כיתת המב"ר ברבדים למעמדה הנמוך במקיף ע"ש גוטמן אינו טמון בתקנון רשמי או בהצהרות רשמיות של צוות בית הספר (בשני בתי הספר היא מוצגת מבחינה רשמית ככיתה מבוקשת). מעמדה נובע ממאפייני התלמידים שהמורים ממיניינים לתוכה וממאפייניהם של אלה שהם מחליטים למיין לכיתות אחרות. בתת-פרק זה מוצגות כמה מהתמות העיקריות העולות בשיחות המורים בנוגע להצבת תלמידים בכיתות אם. אסביר כיצד תמות אלו מעצבות את המסלולים.

#### שכר ועונש אל מול צרכים

בבית הספר המקיף ע"ש גוטמן המורים דנים בתלמידה טל ארביב (שיחה מס' 118). טל נתפסת כתלמידה טובה, אך חלה הידרדרות ניכרת בהתנהגותה, בתפקודה בלימודים (מגיעה בלא ציוד, נעדרת משיעורים רבים) ובהישגיה. בראשית השיחה אומרים כמה מהם כי יכולותיה בלימודים נמוכות, ולפיכך הם מכנים אותה "ילדת מב"ר" (ראו דיון במונח בתת-הפרק "ילד מב"ר" בהמשך פרק זה) ומבקשים לשבץ אותה לכיתה זו. ששון, המורה למתמטיקה, מציע הסבר אחר לתפקודה הלקוי של התלמידה – היא "פשוט עצלנית". בעקבות אמירה זו, מלינה, מנהלת חטיבת הביניים, משנה את כיוון הדיון ומשמיעה תפיסה אחרת אשר לתפקודה של כיתת מב"ר:

10. ששון [מורה למתמטיקה]: לא אבל זה לא נכון שהיא ילדת מב"ר היא פשוט ילדה שלא עושה כלום מיקי היא עצלנית זה כל מה שהיא
11. שרה: או-קיי אז צריך ל
12. מלינה: או-קיי אז צריך לשקף לה כרגע לפי הנתון הזה את ילדת מב"ר תמשיכי לא לעשות כלום את תשבי במב"ר

מיד לאחר שששון קובע שבשל עצלותה של התלמידה וחוסר התפקוד שלה אין להציבה בכיתת מב"ר, מלינה משתמשת באותו מידע כדי להצדיק החלטה הפוכה – להציב אותה בכיתה זו. אני מציע שאת הסתירה הזאת אפשר להסביר בכך שהצבה בכיתת מב"ר או בכיתה רגילה משרתת את המורים לכמה שימושים שונים: (א) כדי לענות על צורכי התלמיד; (ב) כדי להעניק לתלמיד פרס על

התנהגותו או תפקודו או להענישו עליה. בפתח השיחה נידונה האפשרות להציב את התלמידה במב"ר כדי לספק את צרכיה האקדמיים ולהתאים ליכולותיה את הלמידה. בהמשך, מלינה משתמשת בהצבה כאיום – אמצעי לחץ על התלמידה לשנות את התנהגותה ואת תפקודה, על בסיס ההנחה שהתלמידה אינה מעוניינת שיציבו אותה בכיתה זו.

הבה נבחן את משפט המפתח, המשנה את כיוון השיחה, מבחינה סמנטית. מלינה מציינת שיש בידיה "נתון" שלפיו טל היא "ילדת מב"ר" (אמירה 12). באיזה נתון מדובר? דבריה של מלינה אינם מתייחסים לנתון מסוים אלא לתיאור של תפקוד התלמידה בשיעור מסוים. מדוע מלינה מגדירה את התיאור "נתון"? ייתכן כי השימוש במונחים (כביכול) מקצועיים ("ילדת מב"ר") וההתבססות (כביכול) על נתונים מציירים את השיח הממין כאובייקטיבי, וכך מחזקים את התוקף שלו. שיח של שכר ועונש מתבטא גם בשיחה על כיתה ייחודית שאינה מב"ר – הכיתה המדעית (כיתה מצטיינים). עידו חלובה (שיחה מס' 212a) לומד בכיתה זו במקיף ע"ש גוטמן, אך אין הוא עומד בנורמות המקובלות בכיתה. הוא מתואר כמי שמרבה לאחר ולהפריע בשיעורים, מזלזל במורים, משעשע את חבריו לכיתה ופוגע בלמידה שלהם. בשל התנהגותו, מישל, המורה ללשון, מעוניינת להוציאו מהכיתה המדעית, אך מגלה כי הישגיו גבוהים וכי הדבר מונע את הרחקתו.

48. מישל: אני קיוויתי אני מאוד קיוויתי שיהיה לו ציון לא טוב

49. [צחוק]

50. מישל: וחיכיתי בקוצר רוח לישיבה הזאת כי חשבתי שגיידו שהוא לא מתאים הציונים שלו גבוהים לצערי אבל הוא מפריע בצורה שלא ראיתי בכיתה עיונית בשום כיתה עיונית אין פעם שהוא לא מאחר

51. ליליאן: תקשיבו הילד יש לו בית ספר משמרת שנייה יש לו סוללה של מורים פרטיים

52. מישל: אבל זה לא מעניין אותי בכיתה הוא לא מפסיק להפריע

53. ליליאן: אני לא בבוקר הוא מתפרק זה ההתפרקות שלו

54. מישל: הוא ברמה של כיתת תפנית או כאלה הוא מאחר תמיד הוא מדבר הוא מפריע אני הייתי בטוחה שהיום אהה תולים אותו

אם כן, התבחין העליון (אם כי לא היחיד) לשיבוץ בכיתה מדעית לתפיסתה של מישל הוא רמת ההישגים של התלמיד, משאלו גבוהים לא ניתן להורידו רמה גם אם מבחינות אחרות אין הוא מתאים לכיתה. אשר לכיתת תפנית, ברור שאמירתה של מישל כי עידו "ברמה של כיתת תפנית" אינה מתבססת על הישגיו בלימודים, שהרי הם גבוהים אפילו בהשוואה לאלו של עמיתיו בכיתה הגבוהה ביותר. אם כן, קביעתה מתייחסת להתנהגותו ולתפקודו בלימודים. אפיון זה של המסלול מלמד שכיתה זו נתפסת כמתאימה לתלמידים שהמורים ויתרו על הסיכוי לקדם אותם מבחינה אקדמית, והם מתמקדים במתן תמיכה רגשית לילדים ובעיצוב התנהגותם.

### צרכים לימודיים אל מול צרכים רגשיים

במקרה אחר (שיחה מס' 174c) מתפתח ויכוח בין שרה, רכזת השכבה ומחנכת של התלמיד שגיב מיזלי במקיף ע"ש גוטמן לששון, המורה למתמטיקה, בשאלה אם שגיב מתאים לכיתת מב"ר. ששון מציע להציבו במב"ר בטענה שהוא זקוק לכך – הישגיו נמוכים והוא מתקשה להתמודד עם דרישות המקצוע. שרה טוענת כי הישגיו מתאימים לתחתית הכיתה העיונית ("עיוני חלשי"), ומוסיפה נימוק להצעה לשבצו בכיתה רגילה:



55. ששון: המבחן שלי שווה בשווה [זהה לכל התלמידים בשכבה] הוא קיבל אצלי 55 ברבע
56. שרה: אז 55 זה עובר בכיתה אחרת הוא היה עם 55 מספיק לי מה אתה רוצה? הוא עיוני
57. ששון: זה מספיק ה-55 שלו?
58. שרה: כן
59. ששון: אבל במב"ר הוא יכול להוציא 70
60. שרה: אני לא רוצה זה לא החוכמה אתה לא מבין מה אני אומרת. מב"ר זה כאילו להגיד לילד אין לך את היכולת לעשות בעצמך אני צריך להאכיל אותך//
61. ששון: =לשגיב אין את היכולת לעשות בעצמו
62. משה: זהו זה השאלה שהיא שואלת//
63. שרה: = 55 זה מצוין [דופקת על השולחן] 55//
64. ששון: = אבל זה לא בעצמו זה 55 אצלי//
65. שרה: נו מה? נתת לו בחינה?
66. ששון: זה לא אותו דבר הוא יוצא עם אפרת [הסייעת] היא יושבת איתו הוא קיבל הכנה אחרת
67. שרה: לא לא לא בסוף בחינה הוא קיבל?
68. ששון: כן
69. שרה: עשה בעצמו?
70. ששון: כן
71. שרה: זהו 55

ששון ממחר לקבוע (אמירה 61) כי שגיב אינו יכול להצליח בעצמו. נראה שהוא מבין את קביעתה של שרה (אמירה 60) כאפיון של המסלול מב"ר כמסלול המעניק עזרה לתלמידים שאינם מצליחים בלימודים בלא עזרה. הוא מחזק את אבחנתו באמירה ששגיב קיבל עזרה רבה יותר מתלמידים אחרים. ואולם, נראה ששרה מייחסת לשיבוץ למב"ר פוטנציאל לפגוע בתלמיד ובהערכה העצמית שלו (אמירה 60) ושהיא מנסה לגונן על שגיב מפגיעה זו. הרצון להימנע מפגיעה כזו בשגיב הוא, לפי שרה, עילה לא לשבצו לכיתה המב"ר.

אם כן, ההצבה של תלמיד בכיתה מב"ר, בכיתה רגילה או בכיתה מדעית נתונה למשא ומתן. להבדיל מליבנה (2016), שמצאה שהמיון לכיתות מב"ר ולכיתות אתג"ר מתבסס על הישגי התלמיד ועל ההנעה שלו להצליח, במחקר זה אני מוצא שתפקודו של התלמיד בלימודים והתנהגותו הם שיקולים חשובים בהסללתו. למעשה, רק ב-37 אחוזים מהדיונים על תלמידים המיועדים ללמוד בכיתה מב"ר בשני בתי הספר, התייחסו המורים מפורשות לציוני התלמידים (ולא רק באופן כללי ליכולותיהם). זאת ועוד, גם בדיונים אלו הוזכרו על פי רוב ציונים במקצוע יחיד. רק בארבעה מקרים (אחוז אחד מכלל הדיונים על תלמידי מב"ר) הוזכרו ממוצע הציונים של התלמיד או הישגיו ביותר מארבעה מקצועות. אם כן, המיון לכיתות אלו על פי רוב מדויק ומחושב פחות מכפי שמורים נוהגים לתאר אותו, וניתן בו משקל רב לרגשות המורים ולהתנהגות התלמידים.

לסיכום, המקרים שנידונו כאן מלמדים כיצד בתי הספר מבטאים את הנורמות שלהם בנוגע למיון התלמידים לכיתות האם ומעצבים אותן. ניתוח השיחות מלמד כי הצבת התלמידים בכיתה מסוימת, מב"ר, כיתה רגילה או כיתה מדעים, משמשת את אנשי הצוות לכמה מטרות. העיקריות שבהן הן מענה על צורכי התלמיד, הענשתו או עידודו. קשה מאוד לצפות איזו משלוש מטרות אלו ייעדו המורים להצבה. הדבר נקבע במשא ומתן ביניהם, ולעתים משתנה תוך כדי הדיון. בשני בתי

הספר ביטויים הקשורים לצורכי התלמיד (הלימודיים והרגשיים) חזרו פעמים רבות בדיונים אלה. ברבדים נמצאו גם ביטויים לא מעטים של שיבוץ במב"ר כתמורה על התנהגות טובה או בעקבות חיבה של המורים לתלמידים. ביטויים כאלה נעדרו מן השיח בגוטמן (שבו מעמד נמוך לכיתת המב"ר). ביטויים של הצבה במב"ר כענישה לתלמיד הופיעו בגוטמן, אך לא בשכיחות גבוהה.

טבלה 10 : ביטויים של הסללה למב"ר

	מספר שיחות	ביטויים של	ביטויים של	ביטויים של
	שדנו בהצבה במב"ר	הסללה כצורך (בשיחות אלו)	הסללה כפרס (בשיחות אלו)	הסללה כעונש (בשיחות אלו)
רבדים	15	10	7	1
גוטמן	17	8	0	3

עוד עלה כי ההכרעה על מטרת ההצבה מושפעת מגורמים רבים, בהם רגשות המורים והתנהגות התלמידים, וההצבה עצמה מושפעת מהמטרה שנבחרת. לבסוף, נמצא שהדיון מבוסס בעיקר על הערכות סובייקטיביות של המורים אשר לכיתה שהתלמיד מתאים לה. נתונים אמפיריים על תפקוד התלמיד מוזכרים רק לעתים, וגם אז השפעתם על ההחלטה מוגבלת ביותר. השערתי בדבר המובן "מתקן המיון" של הישיבות הפדגוגיות יכול להסביר את ממצא זה – מכונת המיון ממיינת "היטב" בהתבסס על הישגי התלמידים, אולם כשנמצאים קשיים בתוצאות פעולתה של המכונה, אין טעם לשוב להישגים, ויש "לתקן" את המיון בהתבסס על נתונים אחרים.

### 5.1.2. "אל תהפכו את גאוגרפיה למגמת בָּרָה": המיון למגמות

כדי להיות זכאי לתעודת בגרות בישראל נדרש כל תלמיד להיבחן בשמונה מקצועות חובה ולבחור לפחות מקצוע אחד להתמחות ולהיבחן בו בהיקף של חמש יחידות לימוד. יחידת לימוד מוגדרת כלמידה של מקצוע במשך שעת לימוד אחת מדי שבוע במשך שלוש שנים (בכיתות י"א-י"ב). מבנה זה הוא תולדה של הרפורמה בבחינות הבגרות שקידם משרד החינוך בישראל משנות השבעים של המאה העשרים כדי להרחיב את מידת הבחירה הניתנת לתלמידים בין מקצועות הלימוד. ואולם, לטענת גילבורן ויודל, החופש שיש בידי התלמידים לבחור מסלולים להתמקצע בהם מוגבל ביותר בהגבלות רשמיות גלויות ובהגבלות חברתיות סמויות (Gillborn & Youdell, 1999). דברים אלה מתקשרים למסקנותיה של ליבנה (2016), שלפיהן מקצועות הבחירה הם למעשה מנגנון של הסללה בין תלמידים מרמות שונות (וראו גם איילון, 2009). כמו בכיתות האם, גם כאן ההייררכיה בין המסלולים על פי רוב אינה מוצהרת והיא נוצרת כתוצאה ממיון תלמידים שונים לכל מסלול.

הצפייה בישיבות חושפת שלושה סוגים עיקריים של מגמות: (א) מגמות ראליות ומגמות מקצועיות יוקרתיות (פיזיקה, ביולוגיה, לימודי סייבר ולימודי תכנות); (ב) מגמות עיוניות (היסטוריה, מחשבת ישראל, גאוגרפיה); (ג) מגמות מקצועיות נמוכות (מכונאות רכב, עיצוב אופנה). בתי הספר אינם מפרסמים דירוג רשמי של המגמות, אך מחקרים קודמים בישראל ובעולם מצאו שתלמידים, מורים והורים כאחד מאמינים שלמידה במגמות המדעיות משפרת את סיכויי התלמיד להתקבל לחוגים יוקרתיים באוניברסיטה, ולכן מייחסים למגמות אלו יוקרה רבה יותר מאשר למגמות עיוניות ולמגמות אחרות (דורון ומילין, 1979; Ayalon & Yogev, 1997). ראו גם ליבנה

(Apple, 1990 ; 2016). על אף כל האמור לעיל, התפיסה בנוגע למסלול מסוים בבית ספר מסוים יכולה להשתנות במשך הזמן. למעשה, צוות בית הספר, ההורים והתלמידים נושאים ונותנים ביניהם באופן לא רשמי אך מתמיד על מעמדו של כל מסלול לימוד ועל מאפייניו. רוב הדיונים בנוגע לחלוקה למגמות מובאים מתיכון רבדים. במקיף ע"ש גוטמן הצוות פחות מעורב במיון למגמות, והנושא נידון בעיקר בישיבות צוות מצומצמות בהשתתפות מחנכת הכיתה, היועצת ורכזת החטיבה, בסוף שנת הלימודים. בישיבות אלו לא צפיתי. כיוון שהמורים מייחסים חשיבות רבה לכך שהתלמידים יבחרו באיזו מגמה ללמוד, אין הם מתערבים בתהליך אלא רק מפקחים שאין מתרחשות בו תקלות מיוחדות. כך למשל עולה משיחה מס' 32 :

1. נורית (מחנכת) : יעל אוחיון מבריקה, בחרה ערבית וביולוגיה [2 שניות].
2. יפה (יועצת) : מתאים לה
3. דפנה (מורה למדעים) [בשקט] : ישראל [המורה לביולוגיה] יהיה מרוצה
4. נורית : א ; ה; כיתה רגילה כמובן
5. דפנה : כן
6. נורית : מקסימה מישוהו רוצה להוסיף? לא

ומשיחה מס' 89 :

1. דפנה (מחנכת) : טוב אהה לוי עדי מקסים אין לי הרבה מה להגיד בחר ספרות מורחב [קריאות צהלה]
2. דפנה : [פונה למיכאלה] את תרוויחי ילד חבל על הזמן ומדעי החברה
3. סיון (מורה לאזרחות) : חמוד, מקסים
4. יפה : מדהים
5. דני : או-קיי הלאה//
6. דפנה : =אפשר לעבור? א ; ה זוהר

ואולם, גם כשמורים בוחרים לא להתערב בשיבוץ, החלוקה למגמות עלולה ליצור הסללה מעמדית או אתנית. מחקרים מראים שתלמידים ממעמדות נמוכים ותלמידים בעלי שאיפות נמוכות נוטים, בהשפעת הוריהם, מוריהם או חבריהם, לבחור לעצמם מסלולים נמוכים ומגמות מקצועיות (LeTendre, 1996; Oakes, 2005; Yonezawa et al., 2002).

המורים מייחסים לבחירת התלמידים במגמה חשיבות רבה כל כך עד שגם אם הם סבורים שבחירתו אינו מתאימה לו, אין הם ממהרים להתערב בה, כפי שאפשר לראות בשיחה שעניינה התלמיד יואב בן עזרא (שיחה מס' 2) :

1. פדרו (מחנך) : יואב בן עזרא מיועד למב"ר
2. חן : תלמיד מתוק
3. פדרו : אהה יש לו הרבה מוטיבציה אהה יכולות לא משהו
4. [אנחה]
5. פדרו : התנהגותית טובה מאוד. הוא ש אין לו שליליים הוא בחר גאוגרפיה מחשבת ישראל

6. עידית : אני חושבת שזה מצוין. מחשבת ישראל וגאוגרפיה  
[...]
16. גלית : = יש לי להגיד על המגמה הוא לא יעמוד בממגמת מחשבת
17. אביבית : אבל תמיד אהה יישאר לו את גאוגרפיה
18. ? : בסדר
19. יפה : גם אם הוא זה
20. גלית : אבל אני אומרת שהוא לא יעמוד בממגמת מחשבת  
[...]
52. פדרו : עכשיו מחשבת ישראל יש לו גם זה וגם גאוגרפיה אז//
53. יפה : =נכון
54. שרה : =אין בעיה
55. יפה : יהיה לו גיבוי
56. פדרו : אההה
57. יפה : אם זה מה שהוא רוצ;ה

יואב מתאפיין ביכולות לימודיות נמוכות ובהנעה גבוהה ללמידה, ולכן חברי הצוות מסכימים שיש למיין אותו לכיתה מב"ר. בשיחה גלית מטילה ספק ביכולתו של יואב להצליח בממגמת מחשבת ישראל (אמירה 15), הנחשבת בבית הספר מגמה יוקרתית. אביבית, המורה לגאוגרפיה, ממהרת להשיב "תמיד יישאר לו גאוגרפיה" (אמירה 16). אמירתה עונה לגלית ומכוונת לכך שכדי להשיג תעודת בגרות מלאה, תלמיד מחויב ללמוד רק מקצוע הרחבה אחד ברמה של חמש יחידות לימוד. אם יואב ייכשל בממגמת מחשבת ישראל או יפרוש ממנה, אך יצליח בלימודיו בממגמה גאוגרפיה, הוא יהיה זכאי לתעודת בגרות מלאה – "יהיה לו גיבוי", במילותיה של יפה (אמירה 55). המורים טוענים אפוא שגם אם יואב אינו בוחר בתבונה את המגמות, אין בבחירתו משום איום על סיכויי להשיג תעודת בגרות מלאה, ולכן אין הם רואים לנכון להתערב בה : "אם זה מה שהוא רוצה" (אמירה 57). המורים מתערבים בעיקר כאשר הם מוצאים פער רחב בין דרישות הממגמה ליכולות התלמיד. דוגמה לכך יש בשיחה על יונתן בן יעקב (שיחה מס' 3) :

1. פדרו : אהה יונתן בן יעקב [1.5 שניות]
2. נורית : או זה תיק
2. פדרו : אהה יש לו שלילי במתמטיקה ולשון [1.5 שניות] הוא בחר ביולוגיה מדעי המחשב  
[צחוקים מהרבה מורות]  
[...]
8. פדרו : עדיפות שנייה מדעי החברה כימיה
9. אביבית : הילד אהה לא נמצא איתנו
10. גלית : הוא חי בלה לה לנד//
11. אביבית : =באמת בלה לה לנד
12. חנה : רגע מדעי המחשב וביולוגיה הוא בחר. פיזיק או-קיי מה יש לכם להגיד על זה?
13. גלית : תורידו אותו מהעץ שהוא טיפס עליו
14. אביבית : ממש  
[...]
24. אביבית : ילד מאוד מאוד חלש אין לו שום מוטיבציה ולא נראה לי שהמגמות שהוא בחר הוא יסתדר בהן גם לא חודש

25. חנה: הנכשל שלו זה ארבע יחידות מתמטיקה זאת אומרת שהוא לא יהיה לא בארבע ולא בחמש. נכון? זאת אומרת שהוא לא יכול להיות במדעי המחשב//
26. פדרו: =לא למה מתמטיקה אהה הוא לא מתמטיקה חושב שהוא אהה
27. חנה: אמרת שהוא נכשל במתמטיקה
28. פדרו: נכשל נכשל
29. חנה: אז אני אומרת אז הוא לא יכול להיות במדעי המחשב צריך לדבר איתו [...]
49. חנה: איך הוא כותב? הוא מסוגל לכתוב?//
50. נורית: =איפה? לא לא לא
51. גלית: =איפה הוא ואיפה לכתוב?

כמה מהמורים לועגים להעדפות של יונתן: ביולוגיה ומדעי המחשב או מגמת כימיה ומדעי החברה. הם צוחקים למשמע הבחירה וטוענים שהיא מלמדת שהתלמיד ניחן במודעות עצמית נמוכה ("חי בלה לה לנד"). בהמשך אביבית מציינת שיכולותיו הנמוכות בלימודים וההנעה שלו צפויות להכשיל אותו בלימודים אם ילמד במגמה שהדרישות בה גבוהות (אמירה 24). חנה ממחרת להעביר את השיחה לפסים מעשיים. תחילה היא מראה כי באחת המגמות שהוא בחר – מדעי המחשב – אין הוא עומד בדרישות הרשמיות לכניסה – לימודי מתמטיקה בהיקף של ארבע יחידות לימוד לפחות. לאחר מכן היא מבררת מה יכולותיו כדי לבחון באילו מגמות הוא מסוגל להצליח. בירור זה נעשה באמצעות השאלה אם התלמיד "מסוגל לכתוב" (אמירה 49), כלומר אם הוא מסוגל לבטא את רעיונותיו בכתב (כפי שנראה בהמשך הדברים, מיומנות זו נדרשת ללימודי ביולוגיה – אחת המגמות שהוא בחר). נורית, אביבית וגלית מסכימות כולן – התלמיד חסר את יכולות אלה. לאחר דין ודברים ארוך ומחלוקות בסופן סותמים המורים את הגולל על שתי הבחירות של יונתן, הם מבקשים מגמה שתתאים ליכולותיו:

71. נורית: אבל זה לא זה לא זה לא אז מה כן?
72. דפנה: גאוגרפיה
73. ? : גאוגרפיה
74. פדרו: המלצות מה
75. אביבית: גאוגרפיה//
76. פדרו: =אני פוגש את ההורים מה אני ממליץ מה או-קיי אני אומר להם אומר זה מדעי המחשב אי אפשר כי יש לו 40 אי אפשר
77. נורית: שילך לחקלאות
78. אביבית: חקלאות גאוגרפיה

ההמלצה הראשונה של הצוות היא מגמת גאוגרפיה, מגמה הנחשבת הפשוטה ביותר מבין המגמות העיוניות. זוהי הצעה מעניינת דווקא משום שהתלמיד נכשל באותה שנה בלימודי גאוגרפיה. העובדה כי אביבית, המורה לגאוגרפיה, תומכת גם היא ברעיון (אמירה 75) מלמדת שאף היא מחזיקה באמונה שאין צורך במיומנויות מיוחדות כדי להצליח במגמה זו. שהרי אם היו דרישות כאלה, הן שהביאו לכישלונו במקצוע בשנת הלימודים הנוכחית ועלולות להביאו לכישלון גם בהמשך. אנשי הצוות מאמינים אפוא שהלימודים במגמות מסוימות מחייבים יכולות קוגניטיביות גבוהות יותר מאשר הלימודים במגמות אחרות.

כיוון שבדרך כלל התלמידים אינם לומדים את מקצועות הבחירה עוד בחטיבת הביניים, המורים נדרשים לנבא מה סיכוייהם להצליח במקצוע מסוים על סמך הצלחתם במקצועות אחרים. את דעותיהם הם מבטאים בדרך כלל בשפה החלטית ובלא סייגים ("הוא לא יעמוד", "היא תצליח", "היא תיפול"). כך, למשל, בשיחה על יואב בן עזרא (שיחה מס' 2) גלית מנבאת שהוא לא יצליח לעמוד בדרישות של המגמה מחשבת ישראל ובשיחה על יונתן בן יעקב (שיחה מס' 3) מורים רבים מנבאים שהתלמיד ייכשל במגמות שהוא בחר. רבים מהמורים רואים ביכולת ניבוי זו מיומנות חשובה ביותר. בריאיון שנערך עם רינה, מחנכת ברבדים, היא מזכירה בגאווה שאמו של תלמיד ששובץ בכיתת מב"ר פנתה אליה בסוף כיתה ט' וציינה שהיא, רינה, צפתה את השיבוץ עוד כשהתלמיד היה בכיתה ז'.

אורטל חבשוש (שיחה מס' 18) בחרה ללמוד במגמות פיזיקה ומדעי המחשב, אך המורים מאמינים שבחירותיה אינן מתאימות ליכולותיה – היא תיכשל בלימודיה אם תלמד במגמות אלו. אנשי הצוות דנים לאיזו מגמה לשבץ אותה. תחילה מוזכרת המגמה גאוגרפיה, מגמה שהמורים מאמינים שהלימודים בה הם הקלים ביותר מבין המגמות העיוניות. להצעה זו מגיבה אביבית, המורה לגאוגרפיה:

72. אביבית: אל תהפכו את גאוגרפיה למגמת אהה בְּרָה

73. יפה: או או

74. אסנת: זאת לא מגמת בְּרָה אבל אביבית היא יותר קלה ממגמות אחרות

75. אביבית: כאילו היא [אורטל] לא יודעת את זה

שיחה זו מדגימה דיון מפורש בין מורים על המעמד של המסלול. יש לציין שזהו דיון יוצא דופן – בדרך כלל המורים לומדים בעקיפין על מאפייני המסלול ממאפייני התלמידים הממוינים אליו. אביבית חרדה למעמד המגמה שהיא מלמדת בה. הכנסת תלמידים מסוגה של אורטל למגמה עלולה לפגוע עוד יותר במעמדה המעורער ממילא של המגמה ולהקשות על המורה את ההוראה בה. באמירה זו אביבית מבטאת אמונה כי מעמד המגמות יכול להשתנות בעקבות החלטות של צוות המורים. אסנת מציינת (אמירה 82) שהלימודים במגמה זו קלים יותר מאשר במגמות אחרות (ולכן מתאימים לאורטל), ואילו אביבית משיבה בתסכול כי התלמידה יודעת זאת. למעשה, היא טוענת כי אם הייתה התלמידה בוחרת במגמה, היא לא הייתה מתנגדת לכך, ואילו בבחירה של שאר הצוות לשבץ את התלמידה במגמה שלה היא רואה פגיעה אפשרית בהנאתה מהעבודה, פגיעה במעמד המגמה, ואולי אף פגיעה במעמדה שלה.

## 5.2 "היא ילדת מב"ר": מאפייני התלמידים

כעת אעסוק בצד השני של ההתאמה בין מסלול לתלמיד – הדרך שמורים מסווגים את התלמידים כדי להתאים בינם ובין מסלול. עוד אראה שהעיסוק במאפייני התלמידים המתאימים למסלולים ובמאפייני המסלולים המתאימים לתלמידים משפיעים זה על זה ובונים זה את זה.

גי (Gee, 2010) דורש מחוקר שיח להיות ערני לבניית עולם המונחים בשיחה, לזהות את מונחי המפתח ולהבין איזו משמעות מייחסים להם המשתתפים בשיחה. מונח מפתח המשמש בשני בתי הספר כמה פעמים הוא "ילד מב"ר", וכן המונחים "ילד עיוני" ו"תפניתניק" (תלמיד המתאים לכיתת תפנית). מונחים אלו בנויים כסמיכות דבוקה – צירוף של שני שמות עצם או שם תואר ושם

עצם. השם הראשון, הנסמך, הוא גרעין המונח, והשם השני, הסומך, הוא הלוואי. סמיכות מבטאת על פי רוב קשר של שייכות בין הנסמך לסומך. אם כן, הסמיכות "ילדת מב"ר" עוסקת בילדה ומאפיינת אותה כשייכת (או מתאימה) לכיתת המב"ר.

מהשיחות עולה שהמורים מודעים להבדלים בין התלמידים, אך כדי לקבץ תלמידים בקטגוריה, למינם, יש לטשטש את ההבדלים ביניהם. עוד, הקטגוריזציה אינה רק שיום של חפצים או של פרטים. היא מסמנת כיצד לנהוג בהם בהקשר חברתי מסוים (Hjorne & Saljo, 2004). מורים ממעטים להציע בישיבות כלים חדשים ומורכבים לטיפול בבעיות ומעדיפים לסווג את הבעיה בקטגוריות המוכרות להם (טובין, 2010). בחיי בית הספר לקטגוריות יש תפקיד מרכזי (Hjorne & Saljo, 2004). אמנם למונח "ילד מב"ר" אין משמעות רשמית, אך יש לו משמעות מעשית. הקיבוץ של תלמידים בקטגוריה זו הן מאבחנת את אופיו של התלמיד ואת תפקודו הן מציבה אותו בכיתה שהוא יזכה בה ליחס מתאים (ראו ביטויים דומים במחקריהם של Goodwin, 1994; Mehan, 1996; Mehan et al., 1986). השימוש במונח זה מתאים ל"מודל הרפואי" (Mehan et al., 1986), שלפיו מאפייני המב"ר נמצאים בתלמיד כפי ששפעת נמצאת בחולה שפעת.

נשוב אל השיחה העוסקת בתלמידה טל ארביב (שיחה מס' 118), ממקיף גוטמן, שעסקתי בה בתחילת הפרק, אשר למסלול שהיא תוצב בו בשנת הלימודים הבאה. השיחה מדגימה היטב את המתח בין שתי תפיסות הרווחות במקיף ע"ש גוטמן – שיבוץ במב"ר כמענה על צרכי התלמידים ושיבוץ במב"ר כענישה של התלמידים (אפרט על תפקידים אלה בפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות של צדק במיון התלמידים"). בדקה שקדמה לקטע שהובא כאן, המורים, ובעיקר המחנכת, מצביעים על כך שהתלמידה מרבה להיעדר מבית הספר ועל כך שחלה ירידה בתפקודה בלימודים ובהנעה שלה לתלמידה. לפיכך, צוות בית הספר מבקש להציב את התלמידה בכיתת מב"ר בניגוד לעמדת ההורים:

20. מיקי [מחנכת הכיתה]: האימא חייבת לקבל שיקוף שהילדה היא ילדת מב"ר. היא מאוד התנגדה למב"ר
21. חני [יועצת בית הספר]: נכון
22. מיקי: היא היא חושבת כל המשפחה עיונית//
23. שרה [רכזת שכבה]: = לא צריך להסביר זה מב"ר
24. מיקי: וגם הילדה עיונית אבל הילדה לא מסוג
25. שרה: מה זה תורשתי?
26. מלינה [רכזת חטיבה]: [צוחקת] בירושה
27. שרה: מה זה השטויות האלה?
28. מיקי: הילדה
29. שרון [מורתמטיקה]: לא אבל זה לא נכון שהיא ילדת מב"ר היא פשוט ילדה שלא עושה כלום מיקי היא עצלנית זה כל מה שהיא
30. שרה: או-קיי אז צריך ל
31. מלינה: או-קיי אז צריך לשקף לה כרגע לפי הנתון הזה את ילדת מב"ר תמשיכי לא לעשות כלום את תשבי במב"ר.
32. מיקי: מב"ר זה לא רק יכולת זה גם
33. חני: זה לא רק יכולות זה גם הרגלי למידה
34. כמה יחד: נכון

פתיחת הדיון מציגה כמה מהתפיסות ומהאמונות החינוכיות שאנשי הצוות מחזיקים בהן. בין השאר, אפשר ללמוד ממנה שלדעת המורים, לכל תלמיד יש מהות פנימית – "אני אמת" – שאינה משקפת התנהגות רגעית או מקומית. עוד עולה מהשיחה שאת המהויות אפשר לסווג ושהן תבחין צודק למיון. לכן יש טעם להשקיע מאמץ רב בסיווג התלמידים. כמו כן, מן השיחה עולה שהצוות החינוכי מחזיק בידע ובמומחיות לזהות את מהות התלמיד ולהתאים בינה ובין כיתה או מסלול לימודים. כך, בתחילת הדיון (אמירות 20–28), מחנכת הכיתה מבקשת להציב את התלמידה בכיתה מב"ר מפני שהיא מסווגת אותה כ"ילדת מב"ר" – ילדה שמהותה הפנימית מתאימה לכיתה מב"ר. אף שמדובר במהות פנימית, אין היא תורשתית – התנגדותה של האם, שלפיה "כל המשפחה היא עיונית" (התנגדות שמייצגת מיקי), נענית בלעג: "מה זה תורשתי?" (אמירה 25). אמירה זו עלולה לסתור את התפיסה שלפיה סוג ילדים מסוים מתאים לכיתה מב"ר, שכן לא בלתי סביר להניח שאחים יהיו דומים זה לזה במאפייניהם. אולם אמירה המייחסת דמיון בין אחים חותרת תחת האתוס הנאו-ליברלי ותחת האמונה החזקה של צוות המורים כי תהליך המיון אובייקטיבי ומריטוקרטי, כי התחרות בין התלמידים חופשית ושוויונית וכי פעולותיהם צודקות, ולכן נדחית בתוקף. המיומנות של המורים לזהות את מהות הילדה מוצבת אל מול דעתה ("חושבת") המוטעית של האם (אמירה 15).

בחלק הבא של השיחה ששון מתערב בה, ומערער (אמירה 29) על ההנחה של מיקי ושל הרכוזות שטל היא "ילדת מב"ר". ששון אינו מערער על תיאור הצורך לאבחן את מהותה של טל או על התבחינים (היעדרויות רבות וירידה בהישגים), אך מייחס להם גורם אחר, עצלנות, ולפיכך מזהה מהות אחרת. משתמע מדבריו שסוג זה של תלמידים, ה"עצלנים", אינו מתאים ללמוד בכיתה מב"ר. קביעתו מקבלת חיזוק ממסמכים רשמיים של משרד החינוך (ראו ביטויים דומים גם אצל ליבנה, 2006).

איזה מין ילד הוא ילד מהסוג "ילד מב"ר"? על כך המורות, בשיחה על טל ארביב, יודעות לענות: "מב"ר זה לא רק יכולות [נמוכות] זה גם הרגלי למידה [טובים] זה גם מוטיבציה [גבוהה]. אין זה תלמידאות [טובה] בכלל" (אמירות 32–36). לפי צוות המורים, טל משתייכת לסוג זה של ילדים, וההחלטה להציבה במב"ר נובעת ממהותה הפנימית.

אם כן, בדיון קצר זה נחשפות שתי תפיסות שונות בנוגע לכיתה המב"ר, ומכל אחת מהן נובעת מסקנה אחרת: מיקי וחני מבקשות להציב את התלמידה בכיתה מב"ר בשל התאמתה לתבחינים הרשמיים לכיתה – יכולותיה הנמוכות והנעתה הגבוהה. ששון אינו כופר בתבחינים להצבה אך טוען כי התלמידה אינה עומדת בהם כיוון שקשייה נובעים מחוסר רצונה ללמוד ("היא עצלנית"). מלינה מציעה לראות את ההצבה במב"ר כאיום או עונש, וגורסת שאין להעניש את התלמידה על יכולותיה הנמוכות, מפני שאין הן בשליטתה, אלא על עצלנותה.

בהמשך לקולת'ארד (Coulthard, 2014), הקורא לבחון אילו משאבים לשוניים עמדו לרשות המשתתפים והם בחרו לא להשתמש בהם, אני מציע שהמורים יכלו להשתמש במונח "תלמיד/ת מב"ר". ניסוח זה מתאים יותר לדיון בתלמידות של התלמידה – יכולותיה, התנהגותה, ההנעה שלה. כפי שאראה בהמשך הדברים, מונח זה אף מופיע בכמה מהשיחות (אם כי הוא שכיח פחות). אם כן, מדוע נבחר המונח "ילדת מב"ר"? נראה שהוא מצביע על מאפיינים רחבים יותר מאשר תפקוד התלמידה



בבית הספר ויכולותיה בלימודים. המורים מבקשים אפוא לבצע מיון למב"ר על סמך השערה (לא מנומקת) אשר לכלל אישיות הילדה (ראו גם אצל Mehan et al., 1986; Hjerne & Saljo, 2004).  
 דין ודברים זה חושף לפנינו נורמה ארגונית חשובה נוספת – כדי להביא לקבלת החלטה או לקידום מדיניות או פרקטיקה, משתתף בדיון אינו חייב לנמק את עמדתו או להסבירה. איש מהמשתתפים אינו רואה לנכון לחזק את טענתו (ההחלטית) בעדויות לכך שהבעיה של התלמידה נובעת מיכולות נמוכות (מיקי וחני) או מחוסר רצונה ללמוד (ששון ומלינה).  
 הביטוי "ילד מב"ר" עולה גם בשיחה על אמיר שוסטר (שיחה מס' 10) בבית הספר רבדים. גם כאן הדיון מבוסס על האינטואיציה של המורים, רגשותיהם וניסיונם, וסותר את האתוס הנאו-ליברלי שלפיו המיון מריטוקרטי, קר ומבוסס על נתונים ועובדות:

25. אילנה: אמיר שוסטר ממש לא תלמיד של מב"ר הוא תלמיד שלא נכנס לשיעורים מתחמק מסתובב המון בחוץ אני לא מדברת על השיעורים שלי//  
 26. נורית: =הוא לא עשה שינוי?  
 27. פדרו: עשה שינוי עשה  
 28. יפה: רגע רגע בוא נקשיב  
 29. אילנה: אה הוא ממש לא מרוכז אין לו מוטיבציה מתעסק רק עם שטויות והוא לא ילד מב"ר ואני מכירה מה זה מב"ר אני יודעת שהוא רוצה בגלל אחותו שהייתה במב"ר הייתה בכיתה שלי [1 שנייה] ממש לא מתאים למב"ר חד וחלק לא התנהגותית, לא תפקודית, לא מוטיבציונית ולא//  
 30. אביבית: =אני כמו אילנה אני חושבת

להבדיל מהשיחה הקודמת, כשאיילנה טוענת שאמיר אינו "תלמיד של מב"ר", היא מנמקת את טענתה: הוא אינו נכנס לשיעורים אלא מסתובב בחוץ. נורית קוטעת אותה באמירה שהתלמיד "עשה שינוי", אמירה שמשמע ממנה שאבחנה זו אינה רלוונטית, ופדרו מצטרף לדעתה (אמירה 27).  
 באמירה 29, לאור האמירות של נורית ופדרו, אילנה מחליפה את האמצעים המשמשים אותה לשכנוע. קולה גובר והיא מדברת מהר וברגש. את המונח "תלמיד של מב"ר" (אמירה 25) היא מחליפה ב"ילד מב"ר"; את העדויות הקונקרטיות היא מחליפה בהתרשמויות כלליות "ממש לא מתאים למב"ר לא התנהגותית, לא תפקודית". החלפת הביטוי "לא תלמיד של מב"ר" ב"לא ילד מב"ר" מעבירה את הדיון מתפקוד הילד למהותו, וכך היא מתמודדת עם האמירות של פדרו ושל נורית, שלפיהן אמיר השתנה. גם כאן אין היא מגבה את עמדתה בהוכחות, והאחרים אינם דורשים זאת.  
 נורית, המרבה בדרך כלל להביע את דעתה בישיבות, משתתקת משהיא רואה כי אין היא זוכה להסכמה כלל. ואולם, בהמשך השיחה, כשיפה שואלת אותה על יכולותיו של התלמיד בכתיבה, היא מציגה עמדה מעניינת:

57. נורית: כשהוא צריך היה לכתוב מתוך החומר אז זה היה בסדר כי גם אימא עזרה לו בה בסיכומים אבל כשהיה את העניין הזה של החשיבה העצמית שם הוא באמת נפל  
 58. יפה: מממ  
 59. נורית: אבל הוא השתדל מאוד מאוד במבחן הזה באמת ישב התכונן לפני כי האימא דיברה איתי בטלפון הוא היה מאוד אהה מכון מטרם אני רואה בו ש הוא עשה שינוי גם ברמה של נוכחות בכיתה אההם אבל כן הוא לא מתאים למב"ר כי באופי שלו הוא לא לא עושה תמינימום הנדרש

כביכול, העדויות שנורית מביאה מהשטח אמורות היו לסווג את אמיר כ"ילד מב"ר" – יכולות אקדמיות נמוכות, קושי לעבוד בלא סיוע צמוד ("בעניין של חשיבה עצמית הוא נפל"), הנעה גבוהה ("השתדל מאוד מאוד, ישב והתכוון") והתנהגות טובה ("עשה שינוי גם ברמה של הנוכחות"). אף על פי כן, בשלב המסקנות היא מקבלת את ההחלטה של שאר הצוות בטענה: "הוא לא מתאים למב"ר כי באופי שלו הוא לא עושה את המינימום הנדרש". אציע שני הסברים אפשריים לסתירה זו בדבריה של נורית. על פי הראשון, לתלמיד יש מהות פנימית שהיא גדולה ועמוקה יותר מהאופן שהוא מתפקד – המונח "ילד מב"ר" מתאר מהות קבועה ולא התנהגות רגעית, ועל המורים מוטלת המשימה המורכבת לזהות את המהות הזו גם תחת מעטה ההתנהגויות היומיומיות. הסבר אחר הוא שנורית אינה מזדהה עם מסקנות צוות המורים אך מעדיפה להימנע מוויכוח. ייתכן כמובן ששני ההסברים משרתים יחד.

משיחה זו עולים גם היבטים הקשורים למיקרו-פוליטיקה בין המורים. יפה, היועצת, שהתנגדה נחרצות להצבת התלמיד במב"ר עוד בתחילת השיחה, שומרת על רשות הדיבור של אילנה (אמירה 28), השותפה לדעתה. בכך שיפה מחלקת את תורות הדיבור היא מפגינה את סמכותה ומקדמת את העמדה שהיא תומכת בה (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). פעולתה מצליחה.

### 5.2.1. יכולת ניבוי

כאמור, כדי להצליח לזהות נכונה את מידת ההצלחה שכל תלמיד צפוי להשיג בכל מסלול, יש צורך ביכולת ניבוי. ביטוי בולט לחשיבות הרבה המיוחסת ליכולת הניבוי מוצג במונולוג החשוב והרגשי של יפה, היועצת ברבדים, בשיחה על יעל פטרוב (שיחה מס' 34) שהצגתי בפרק הקודם. ליעל הישגים גבוהים בלימודים, והמורים מציינים שהתנהגותה טובה ושהיא סובלת מקשיים בלימודים. היא ביקשה ללמוד במגמות מחשבת ישראל ומדעי החברה, שתיים מהמגמות העיוניות הנחשבות קשות ביותר. בקשתה מעוררת התנגדות בקרב כמה מהמורות, ובעיקר מצד יפה, היועצת:

22. דני: מה אנן למה התנגדות יש לה 92 לשון 85 בספרות

29. ...

30. יפה: = אני חושבת שהחוכמה אה אה היכולת שלנו לצפות מה שהולך להיות קדימה זה זה העניין ובזה גם צריך לעזור לה זאת ילדה עם לקויות למידה לא קלות היא באמת יושבת המון וכשאני חושבת על זה שיש היסטוריה שיש תני"ך שיש ספרות לבגרות שאין אה מבחנים ביו"ד שכבר אין מבחנים באמצע במב"ר בחורף זה יתרכז מאוד מאוד בשנתיים היא לא תעמוד בזה וחבל לי עליה כי אני לא רוצה שהיא תחווה כישלון זאת ילדה מקסימה וא אני כבר רואה איך שנה הבאה היא תשב אצלי ותבכה על עצמה כל הזמן היא תשב אצלי ואני רואה מה קורה השנה הרבה תלמידים שבחרו לא נכון אתה יודע כמה שינוי? ועוד הולכים לשנות בשנה הבאה בסוף השנה הזאתי? כי אנחנו לא עוזרים להם וזה שפה היא תשעים כשיהיה בחטיבה העליונה זה יהיה שבעים או שישים, ובזה אנחנו לא מכינים אותם נכון/

יפה אומרת מפורשות כי על הצוות לצפות את העתיד הלימודי של התלמידים, אולם עתיד זה מורכב ביותר. היא מבקרת את טענתו של דני, שלפיה הישגיה הגבוהים של התלמידה בכיתה ט' במקצועות העיוניים מלמדים שביכולתה להשיג הישגים דומים בהמשך דרכה. לדבריה, ניבוי מקצועי מביא בחשבון שתי מורכבויות חשובות:

א. הדרישות בחטיבת הביניים נמוכות, ולכן הצלחה בהן אינה מנבאת הצלחה באותם מקצועות בחטיבה העליונה ;

ב. כאשר צופים את עתיד התלמידים יש להביא בחשבון שיוטל עליהם עומס רב בחטיבה העליונה ולשער שהישגיהם ירדו במידת-מה. יפה אינה רואה לנכון להביא בחשבון שייתכנו גם תהליכים סותרים, למשל עלייה במידת המחויבות של התלמידים ללימודים כשהם מתקרבים לבחינות הבגרות או שיפור ביכולתם לעמוד בדרישות המערכת כשהם מתבגרים. אם כן, יפה צופה ירידה בהישגי התלמידה. ממצא זה תואם לממצאי מחקרם של רש וארהרד (Resh & Erhard, 2002), שהם טוענים בו שליועצות תפקיד חשוב במיתון ציפיות גבוהות מדי של תלמידים. הן חשות עצמן כפרקליטות של התלמידים, אך בפועל ממתנות ציפיות, בעיקר ציפיות של בנות, ובפרט ציפיות של בנות שיכולותיהן חזקות עליהן הן מבקשות להגן מפני כישלון עתידי (אותו הן מנבאות). אמירותיהם של יפה ושל מורים אחרים בדיון על יונתן בן יעקב מהדהדות את ממצאיו של לטנדרה (LeTendre, 1996), שלפיהן מורים מבטאים תפיסה של מאבק משותף להם ולתלמידים אל מול אויב חיצוני (בחינות הכניסה לתיכון ביפן ובחינות הבגרות בישראל), אך בפועל התלמידים מתחרים זה בזה על נכונותם של המורים לשבץ אותם במסלולים שהם מבקשים. ניבוי יכולתו של תלמיד להצליח בחטיבה העליונה נחשב "החוכמה" ו"העניין" (אמירה 30). ואולם, המורים נדרשים לנבא אם התלמידים יצליחו במגמה מסוימת בלא שהתלמידים התנסו באותו מקצוע, על סמך מידת הצלחה שלהם במקצועות אחרים, ואף שלימודים אלו, לטענת יפה, משקפים במידה מוגבלת מאוד את יכולותיהם. עוד, עליהם להביא בחשבון שבחטיבה העליונה יגבר הלחץ המוטל על כתפי התלמידים. אם כן, על איזה מידע מתבסס הניבוי? נראה כי המורים מסתמכים על אינטואיציה, וזו מבוססת על ניסיונם. בשתי השיחות הראשונות שהצגתי בתת-פרק זה (השיחה על יעל אוחיון, שיחה מס' 32 ; השיחה על עדי לוי, שיחה מס' 89) המורים תומכים בבחירתו התלמידים בלא שמישהו מהם מוכיח שהבחירה מתאימה לתלמיד. בקטע הראשון (שיחה מס' 32) יפה טוענת שהמגמה שיעל אוחיון בחרה "מתאימה לה". אין היא אלא מוודאת שאין מגבלה רשמית לשיבוץ. בשיחה על יואב בן עזרא (שיחה מס' 2) אין המורות מוכיחות שהתלמיד צפוי להיכשל אם ילמד במגמה מחשבת ישראל, והן מסתפקות בקביעה שהוא "מנותק". מצד אחד, ממצא זה מחזק את טענתם של גילבורן ויודל (Gillborn & Youdell, 1999), שלפיה מורים אינם מהססים לחזות את עתיד תלמידיהם בלא נתונים, על סמך הרקע המשפחתי שלהם, יחסם למורים ולתלמידים והאופן שהם שופטים את אישיותם, את התנהגותם ואת ההנעה שלהם מן הצד האחר, השניים התעלמו מכך שניסיונם של המורים והיכרותם עם המערכת הם כלי חשוב, המסייע להם לנבא את הצפוי לתלמידים על סמך מקרים דומים שהתרחשו בעבר. השיחה על יונתן בן יעקב (שיחה מס' 3) בולטת בשונותה. בדיון זה המורים מדברים על המאפיינים של כל מסלול ועל מידת ההתאמה של התלמיד (ובעיקר אי-התאמתו) לכל אחד מהם.

### 5.3 סיכום

פרק זה חושף לפני הקורא כמה מהנורמות ומהפרקטיקות המשמשות מורים ואנשי צוות של בית הספר כשהם ממיינים את תלמידיהם, ובראשן ההתאמה בין "סוג התלמיד" למסלול המתאים לו. מיון התלמידים מחייב את המורים לסווג את התלמיד, על מכלול יכולותיו, אישיותו והתנהגותו, הרגעתו והמתמשכת, ולהתאימו למסלול שגם מאפייניו משתנים, כל זה בזמן קצר ועם משתתפים

רבים. אף שהתלמידים והמסלולים משתנים לאורך הזמן, לכל אחד מהם מיוחס גרעין של אמת על-זמנית, ואותו על המורים לזהות כדי לבצע התאמה "צודקת". לעתים אותה מהות על-זמנית חזקה מסך התנהגויותיו של תלמיד, תפקודו בלימודים או הישגיו, ולעתים אף סותרת אותה (ראו למשל אמיר שוסטר, שיחה מס' 10). עוד הוצגו בפירוט בפרק מאפייניהם של מסלולי הלימוד בכיתות האם. נחשף פער בין התפיסות שהביעו מורים ואנשי צוות במחקרים קודמים ובהנחיות של משרד החינוך, ובין התפיסות המשתקפות מאמירותיהם בישיבות.

בהמשך הפרק דנתי בהפרדה למגמות לימוד. הראיתי כי בין מקצועות אלה יש הייררכיה לא רשמית אך ברורה. המורים מאמינים שמיון זה אמור לבטא את רצון התלמידים ונוטים שלא להתערב בו, לעתים אף אם הם חושבים שהתלמיד בחר מגמה שאינה מתאימה לו. המורים מתערבים רק במקומות שהם מזהים פער גדול בין יכולות משוערות נמוכות של תלמיד לדרישות גבוהות במגמה, ובעיקר כאשר כישלון צפוי של התלמיד במגמה מסכן את סיכוייו להימצא זכאי לתעודת בגרות מלאה.

מערכת הקטגוריות מאפשרת למורים לייצג את הבעיות שלהם באופן מקובל ולפעול במציאות לא בטוחה (Georgiou, 2008), אולם היא גם מפשטת בעיות מורכבות, מגבילה את יכולת התיאור של המורים (Horn, 2007) ומצמצמת את מנעד הפתרונות האפשריים כיוון שהיא דורשת מהמורים "לבחור" קטגוריות רלוונטיות לדיון מתוך מספר רב של אפיונים המתאימים לתלמיד (Wortham, 2004).

לסיום פרק זה ברצוני להבהיר: אמנם מהדיונים המוצגים כאן עולה תמונת מצב בעייתית, אך עולים מהם בבירור גם דאגה מצד המורים והצוות כלפי התלמידים ורצון לעזור להם. לעתים תלמידים נפגעים בשיבוץ, אך את המורים מניעים מגוון גורמים, ובהם שינויים הנכפים על בית הספר ומשנים את המציאות בו; ההנחה שהציונים שתלמידים משיגים בחטיבת הביניים משקפים אך באופן חלקי את ההישגים שהם צפויים להשיג בחטיבה העליונה; ידע מוגבל של מורי חטיבת הביניים (הממיינים) על המתרחש בחטיבה העליונה; צורכי המערכת ומגבלותיה; מעורבות הורים ודרישותיהם; הצורך להגן על שלמותו הרגשית של התלמיד. במציאות זו, המורים ואנשי הצוות מנסים למיין את התלמידים באופן שהם מאמינים שמיטיב עמם ועם המערכת. ניסיון זה ראוי להערכה. היבט אחר המניע את המורים הוא שאיפה להחיל צדק בסביבתם. בנושא זה עוסק הפרק הבא.

## 6. "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות של צדק במיון התלמידים

בסקירת הספרות הראיתי כי בחינת ההקשר של תפיסת הצדק יכולה להרים תרומה חשובה להבנות חדשות על המדיניות של בתי הספר, על מנגנון המיון ועל האופן שמורים מקבלים החלטות פדגוגיות וארגוניות בכלל והחלטות בנוגע למיון התלמידים בפרט. בפרק זה נבחנות השאלות: כיצד מורים מחלקים את המשאבים המוגבלים של בית הספר בין תלמידים רבים באופן שהם רואים כצודק? מהו בסיס הצדק הראוי, לדעתם, למיון? באילו מצבים הם מאמינים ששיבוץ של תלמיד למסלול מסוים הוא פעולה צודקת ומתי הם רואים בו עוול? איזה הליך הם רואים כצודק לקבלת החלטות אלה? חשוב להבהיר עוד בשלב זה – בפרק זה אין בכוונתי לנסות לקבוע על סמך איזו תפיסת הצדק ראוי למיין תלמידים אלא לתאר באילו תפיסות מחזיקים המורים בהקשר זה כדי להסביר את פעולותיהם. מחקרים קודמים שעסקו במערכת החינוך ככלל ובמיון של תלמידים בפרט מיעטו לעסוק ישירות ברעיונות ובתפיסות של צדק (יוצאות מן הכלל הן עבודותיהן של רש, סבג ואחרים, Resh & Sabbagh, 2013, 2016; Sabbagh et al., 2006). אף על פי כן, גם בכמה מהמחקרים האחרים אפשר לזהות ביטויים לתפיסות כאלה (ראו למשל במאמריהם של Berenst & Mazeland, 2008; Mehan, 1996; Oakes & Guiton, 1995; Resh & Erhard, 2002; Verkuyten, 2000). ניתוח קבלת ההחלטות של מורים מנקודת מבט זו מאפשר הבנה חדשה של הכוחות המשפיעים על עבודת המורים ועל מיון התלמידים. הדיונים המוצגים כאן מציעים מבט ייחודי על כמה מהמתחים החשובים המאפיינים את בית הספר – מתח בין אתוס מכיל למציאות נאו-ליברלית תחרותית; בין רצון לדאוג לכל פרט לרצון לשרת את צורכי הכלל; בין האידיאלים קבלה של כל תלמיד ודאגה לו לרגשות כעס ורצון להשיב לתלמיד כגמולו; בין הוראות משרד החינוך למציאות המורכבת בבית הספר. נקודת מבט זו חושפת את המקום החשוב שנודע לצרכים של המורים ולרצונותיהם בתהליכי מיון התלמידים, ובייחוד את הלגיטימיות שטוענים רגשיים זוכים לה כשהם מושמעים בהקשר של המיון.

בסקירת הספרות הבחנתי בין כמה צורות של צדק. שתי העיקריות שבהן הן צדק חלוקתי (גם הוגנות חלוקתית, distributive justice/distributive fairness) וצדק תהליכי (גם הוגנות תהליכית, procedural justice/procedural fairness). צדק חלוקתי הוא חלוקה הוגנת של משאבים בין פרטים – כל אחד מקבל את מה שהוא זקוק לו או את מה ש"מגיע לו" על פי תרומתו בהשוואה לאחרים רלוונטיים (Brockner & Wiesenfeld, 1996). הבחנתי בין שלושה מובנים רלוונטיים של סוג צדק זה – צדק מבוסס צורך, צדק מבוסס פרודוקטיביות וצדק מבוסס מגיעות. צדק תהליכי קשור בתהליך קבלת ההחלטה – התהליך צריך להיות הוגן ולכלול הקשבה וכבוד למעמדם של המשתתפים ולרצונותיהם (Cohen-Carash & Spector, 2001; Hafer & Bègue, 2005; Leventhal, 1980; Lind & Tyler, 1988; Miller, 2001; Vermunt & Steensma, 2016).

בדיוני המועצות שניתחתי מצאתי ביטויים רבים של צדק – ב-53 אחוזים מהדיונים שארכו יותר משלושים שניות היו ביטויים של צדק. רוב ביטויי הצדק ביטאו חלוקה מבוססת צרכים (35 אחוזים מביטויי הצדק) או צדק מבוסס מגיעות (31 אחוזים מביטויי הצדק). ביטויים של צדק תהליכי היו שכיחים פחות (17 אחוזים מביטויי הצדק), ועל פי רוב הופיעו בשיחות שמוזכרים בהן גם ביטויים של סוגי צדק אחרים (64 אחוזים מהשיחות שכללו התייחסויות לסוגי צדק אחרים ברבדים ו-36 אחוזים מאלה במקיף ע"ש גוטמן).

הפרק נפתח בדיון על כל אחת מתפיסות הצדק החלוקתי ובוזיהוי תפקידה החינוכי, החברתי והארגוני. הדיון הנפרד בכל אחת מהן מסייע להציג את הביטויים הממשיים בבית הספר של התאוריה בנוגע לתפיסות הצדק ולחדד את ההבחנות בין תפיסות הצדק. תשומת לב מיוחדת מוקדשת לתפיסות של צדק מבוסס מגיעות ולתרומתן להבנת השפעתם של רגשות המורים על מיון התלמידים. בהמשך מוצגות שיחות שאפשר לזהות בהן כמה תפיסות של צדק זו לצד זו. מצבים אלה מאפשרים לזהות את הדרישות הסותרות שצוות בית הספר והמורים עומדים לפנייהם. סתירות אלו מחייבות את המורים לנמק את תפיסותיהם ולחדד אותן. הוצאת מחקר הצדק מהמעבדה לשטח מאפשרת להבחין כיצד ביטויים שונים של צדק מתאגדים זה עם זה או עומדים זה מול זה וכיצד הם משפיעים על הקצאת המשאבים בכלל ועל מיון התלמידים בפרט. לאחר מכן נידון הצדק התהליכי (procedural justice) – הקפדה על כך שהליך הקצאת משאבים יהיה הוגן ועקבי (או הוגן ועקבי כביכול), ותרומתו להתמודדות של בית הספר עם מגוון הדרישות שהחברה מעמידה לפניו. הפרק מסתיים בתיאור של סתירה בין צדק חלוקתי לצדק תהליכי, מצב המחייב את המורים לבחור בין התפיסות. מצב זה לא נחקר מספיק במחקרי שדה בנושא צדק. אבקש להבין מדוע במקרה זה העדיפו המורים את הצדק התהליכי ולהסביר את השפעתה של העדפה זו על הקצאת משאבים בבית הספר בכלל ועל החלטות מיון בפרט.

טבלה 11: ביטויים של צדק בישיבות

צדק מבוסס צורך	צדק מבוסס פרודוקטיביות	צדק מבוסס מגיעות	צדק תהליכי	
53	25	46	26	מספר הדיונים שהייתה בהם התייחסות לסוג צדק זה
35%	17%	31%	17%	שיעור מכלל הדיונים שהייתה בהם התייחסויות לצדק

## 6.1 צדק חלוקתי בישיבות

את הצדק החלוקתי נהוג לחלק לשלושה סוגים עיקריים: חלוקה מבוססת צרכים (need), חלוקה מבוססת הוגנות (equity) וחלוקה מבוססת שוויון (equality) (Deutsch, 2001; Colquitt et al., 1975). מכל אחד מהם נובעות חלוקות משנה רבות (סבג, 2001). חלוקה מבוססת שוויון, המאפיינת יחסים הדדיים בין שותפים או חברים, נעדרה כמעט לחלוטין מן השיחות, ולא אתייחס אליה במסגרת זו. מצאתי שני סוגי דרישות המופנות כלפי המורים ומצדם, המבוססות על חלוקה מבוססת הוגנות. האחת היא הדרישה לגלות יעילות כלכלית – לחלק את המשאבים המוגבלים באופן המסייע לקדם את הארגון ואת החברים בו ככל האפשר. אני מכנה זאת "צדק מבוסס פרודוקטיביות" (productive justice). הדרישה האחרת היא לחלק את המשאבים על פי מידת התרומה של כל תלמיד לכיתה – לתת פרס למי שתורם לה ופועל על פי המוסכמות, ועונש למי שפוגע בארגון או מפר את מוסכמותיו. כיניתי זאת "צדק מבוסס מגיעות" (retributive justice). הצדק החלוקתי נחלק גם בין תפיסות של מיקרו-צדק, המתמקדות בפרט או בארגון, לתפיסות של מקרו-צדק, הקשורות בתהליכים חברתיים רחבים (Connell, 1993; Sabbagh, 2001). בישיבות שצפיתי בהן לא מצאתי כלל ביטויים של מקרו-צדק. אתייחס לממצא זה בדיון.

צדק מבוסס מגיעות	צדק מבוסס פרודוקטיביות	צדק מבוסס צורך	
ארגון מחנך	ארגון יעיל	ארגון מכיל ודואג	זהות הארגון
התלמיד כבוגר	התלמיד כמשאב	התלמיד כקורבן או אדם נזקק	תפיסת התלמיד
האחראי לגורלו			
צרכים סימבוליים	חיזוק יעילות	לדאוג לצורכי המשתתפים בו	צורכי הארגון
ופסיכולוגיים	כלכלית		
הפרט	משאבי הארגון	הפרט	מוקד ההקצאה
עבר	עתיד	הווה ועתיד	בחינת העבר או העתיד
כל אחד לפי המגיע לו	שאיפה לניצול מרבי של משאבים	כל אחד לפי צרכיו	חלוקת המשאבים
37	20	43	שיעור התייחסויות מכלל ההתייחסויות לצדק חלוקתי

רבים מהמחקרים שעניינם צדק חלוקתי עוסקים בהקצאת משאבים כלכליים, על פי רוב בניסוי, ולעתים בשטח (Brickman et al., 1981; Folger & Konovsky, 1989). בתי ספר אינם מחלקים משאבים כאלה, אלא זמן הוראה או שעות למידה (מספר שעות הוראה ביחס לגודל הקבוצה), מורים איכותיים, סביבת למידה מקדמת (בכיתת תפנית ובכיתת ל"ב אמנם התלמידים מקבלים שעות הוראה רבות בקבוצות קטנות, אך הסביבה עלולה להקשות עליהם את הלמידה) והקצאות מיוחדות (למשל זמן פנוי של מורה, עזרה ייחודית ועוד) (על מגוון המשאבים שמקצים בתי ספר ראו Sabbagh et al., 2006). התלמידים, שהם המושא העקרי להקצאות מעריכים את הוגנות ההקצאה בהתאם להערכתם את המגיע להם (Resh & Sabbagh, 2013). כל מסלול וכל כיתה בבית הספר זכאים לכמות משאבים מסוימת. לפיכך, מיון התלמידים למסלולים מבטא גם החלטה בנוגע להקצאת משאבים (ראו אצל Domina et al., 2017). יש לזכור שתפיסת הצדק תלויה באופן שהפרט רואה את ההקצאה (egocentric bias) (Cohen-Carash & Spector, 2001) ולא בהקצאה עצמה. המורים יודעים או משערים באיזו כיתה התלמיד רוצה להשתבץ ובאילו משאבים הוא מעוניין, ובכוחם להחליט בישיבה באיזו מידה לספק לו את משאבים אלה, בהתאם לאופן שהם תופסים את צרכיו, את המידה שהוא צפוי להשתמש ביעילות במשאבים או את המידה שמגיע לו לזכות בהם.

### 6.1.1. צדק מבוסס צורך – תמיכה

ביחסים חברתיים המתמקדים בקידום ההתפתחות והרווחה האישית של כל חבר וביחסים שאוריינטציה בהם מבטאת דאגה (caring), כמו משפחה או בית חולים,<sup>41</sup> הצדק החלוקתי מתבסס על צרכים (need). ביחסים אלו יש חוסר שוויון מהותי בין הנזקק לספק, ועזרה לאדם הנזקק לה נתפסת כחובה בסיסית של חבר בקבוצה. רעיון זה מבוסס על התפיסה ההומניטרית שהחברה אחראית לחלש (Sabbagh, 2001) – להפחית מסבל שהוא חווה בשל מחסור כבד או מפני שאין הוא יכול לספק את צרכיו הבסיסיים (וינריב, 2007) או אף צרכים גבוהים יותר, כמו התפתחות אינטלקטואלית ורגשית (סבג, 2001; Walzer, 2008; Galston, 1980). אתוס ההכלה של בתי הספר מייחס למורים אחריות לעזור לתלמידים להצליח ולענות על צרכיהם הלימודיים והרגשיים כדבר מובן מאליו. בשיחות שצפיתי בהן, המורים מבקשים להבין את הקשיים של התלמידים ותרים אחר דרכים לסייע להם – מבטאים צדק מבוסס צורך – ב-43 אחוזים מההתבטאויות בנושא צדק חלוקתי. זיהיתי ביטויים של צדק מבוסס צורך בשיחות שעניינן בעיקר התלמיד, עוסקות בהווה או בעתיד, מבטאות אי-שוויון בין ספק ההקצאות למקבל ומכילות ביטויים של הכלה ודאגה. ביטויים אלו של דאגה אותנטית מצד המורים לצורכי התלמידים והרצון הכן להיענות להם מאתגרים את ספרות המחקר שהדאגה לצורכי התלמיד מתוארת בה כמיתוס בלבד, רעיון שנועד להסתיר מציאות מרבדת (ראו אצל תובל, 2013).

צדק מבוסס צורך מתבטא בשיח המורים בשיחה על אורי אלוש (שיחה מס' 121). מיקי, מחנכת במקיף ע"ש גוטמן, מבקשת מהמורים להתייחס להתאמות החדשות שהתלמיד קיבל בעקבות האבחון שעשה:

2. מיקי (מחנכת): הבא זה אלוש אורי הביא עכשיו אבחון יש לו שמה המלצה לבחינה בוחן ניטרלי ובחינה בעל-פה
3. אנה (מורה לאנגלית): אבל זה לא עוזר לו אורי אלוש?
4. מיקי: כן
5. אנה: באנגלית למשל הוא הביא הבאתי לו דיסק כמו ש
6. מיקי: דיברנו נכון?
7. אנה: כן כן אני מכירה אותו שנה שעברה לימדתי הוא גם שנה שעברה היה ככה
8. שרה (רכזת שכבה): שמה?
9. אנה: כאילו על סף בהקבצה אלף ואני תמיד שוחחתי עם אימא בבקשה אל תוריד בבקשה אל תוריד בבקשה אל תוריד אני לא מורידה אני משאירה את הילד ואנחנו מזיקים לילד אימא לא מבינה את זה כאילו אני עושה טובה שאני משאירה אותו והילד ילד פשוט מסכן

אנה טוענת שהיא מילאה אחר ההוראות שאורי קיבל להתאמות בהיבחנות (אמירה 5), אך התאמות אלה אינן עונות על צרכיו בלימודי האנגלית (אמירה 3). על סמך היכרותה הארוכה עם אורי (אמירה 7) היא קובעת שהוא צריך לרדת רמה באנגלית. לדבריה, התעקשותה של האם מונעת ממנה לספק את צרכיו ומזיקה לו (ראו התייחסות גם בפרק 7, "יכל בעיות העולם אני

<sup>41</sup> ולצר (Walzer, 2008) מסביר שהמדינה המודרנית מקבלת על עצמה אחריות לספק את הצרכים הבסיסיים של אזרחיה מפני שהיא רואה את עצמה כמשפחה מדומיינת.



צריכה לפתור': תפיסת האחריות והאשמה של המורים"). אפשר לזהות בדבריה של אנה מאפיינים של תפיסת צדק מבוסס צורך – אכפתיות ודאגה לתלמיד ("הוא פשוט ילד מסכן"), אי-שוויון בין הספק (המורה, היודעת למה זקוק התלמיד) ובין הנוקק, עיסוק בהווה ובעתיד ולא בעבר. אמו של אורי נתפסת כמי שמונעת ממנו לקבל את ההקצאה לה הוא זקוק, ולכן מתעורר כעס כנגדה.

השיחה על תמר אור (שיחה מס' 73), תלמידת כיתה ט'5 בתיכון רבדים, מראה כי בית הספר יכול לספק לתלמידים משאבים שאינם הקצאה למסלול מבוקש וכי גורמים שונים יכולים לייחס לתלמיד צרכים שונים. כמו כן, השיחה מדגישה את הפערים בין ספק ההקצאה למקבל:

142. יפה (יועצת): היו לי כמה פגישות איתה ילדה מאוד נבונה מאוד נבונה עם יכולות מאוד גבוהות חסרת ביטחון היא כל הזמן רצה אחרי אני צריכה מב"ר אני צריכה מב"ר אני אומרת לה תמר תעזבי אותי באמת
143. [צחוקים]
144. יפה: איזה מב"ר? מה פתאום מב"ר? מאיפה בא לך מב"ר? היא כל הזמן נורית (מורה להיסטוריה): כי אח שלה שמה אז היא התלהבה//
146. יפה: =אמרתי לה את לא אח שלך מ;ה
147. אסנת: אולי החוסר ביטחון הזה שאת מדברת עליו//
148. יפה: =בדיו;ק עכשיו זה נכון
149. אסנת (מורה לאנגלית): אז יכול להיות שהיא כן צריכה
150. נורית: לא לא//
151. יפה: =לא היא לא צריכה
152. נורית: שום מב"ר היא מנסה לנהל את העולם//
153. יפה: =לא על ידי זה נלמד אותה היא כן צריכה את הקשר האישי
154. אביבית: חיזוק//
155. יפה: =שהיא תרגיש שמבינים אותה שמבינים אותה זה כל מה שצריך

הדיון על תמר מתמקד בה ובצרכיה עכשיו ובעתיד. תמר מאמינה ששיבוץ במב"ר יכול לענות על צרכיה (צרכים לימודיים או צורך רגשי ללכת בעקבות אחיה – אמירות 145–146). יפה חולקת עליה. לדבריה, על אף הפצרות התלמידה, אין לשבצה במב"ר. היא טוענת שהמשאבים הניתנים בכיתה זו לא יעזרו לתמר מפני שאין מדובר בצרכים לימודיים אלא ברצון ללכת בדרכו של אחיה (אמירות 142–146). זהו ביטוי לאי-שוויון בולט בין ספק ההקצאה (המחזיק בידיו את המשאבים) למקבל (התלוי בחסדיו של זה) (Sabbagh, 2001). כאשר אסנת מציעה כי ייתכן שהמשאבים הניתנים בכיתה המב"ר יסייעו לתמר להתמודד עם חוסר הביטחון שלה (אמירה 149), יפה מציעה להקצות לה משאבים אחרים (כאלה הנמדדים בהקצאת זמן ומאמץ מצד המורים) – קשר אישי והרגשה שמבינים אותה. שני הצדדים (אסנת מצד אחד ויפה ונורית מנגד) בוחנים אפוא אילו הקצאות בית הספר יכול לספק לתלמידה כדי לענות באופן מיטבי על צרכיה וללמד אותה לתפקד בבית הספר (אמירה 153), וכל אחד מהם מסיק מסקנה אחרת (ראו בהמשך הפרק).

### 6.1.2. צדק מבוסס פרודוקטיביות – יעילות

ביחסים חברתיים שפרודוקטיביות כלכלית היא המטרה העיקרית בהם, הצדק החלוקתי מתבסס בעיקר על הוגנות (equity). עקרון חלוקה זה מבוסס על דרישה ליעילות כלכלית, שלפיה יש לחלק את המשאבים המוגבלים באופן שיסייע לקדם עד כמה שאפשר את הארגון. לפיכך, יש להעניק לכל אדם בארגון משאבים בהיקף שהוא יוכל לנצל ולהימנע מהענקת משאבים למי שלא צפוי לנצלם כראוי. הממצאים חושפים הבחנה בין מובן השכר והעונש של צדק מבוסס הוגנות (שאדון בו מיד) למובן של ניצול המשאבים, הנמצא בלב עקרון הצדק מבוסס הפרודוקטיביות (התייחסות לא מפורשת להבחנה זו אפשר למצוא אצל Deutsch, 1975). כאמור, בית הספר נאלץ לחלק משאבים מוגבלים (מקומות במסלולים השונים, למשל) בין מתחרים רבים, והמורים נדרשים לבחור "בחירה טרגית" (Elster, 1992). את הדרישה לבסס את החלטותיהם גם על שיקולים ארגוניים, ולא רק על שיקולים פדגוגיים, הם מצדיקים בהצדקות פונקציונליות הקשורות בשיפור יעילות הארגון. ביטויים של צדק מבוסס פרודוקטיביות זיהיתי בשיחות העוסקות בהקצאת משאבים ומתמקדים בצרכים ארגוניים, בדיונים על עתיד התלמיד או על עתיד בית הספר. שיחות אלו מרוכזות בתוצאות ולא בתהליך הלימודי או החינוכי, ומשתקפת בהן התפיסה שהמציאות בבית הספר תחרותית. צדק מבוסס פרודוקטיביות מוזכר בעשרים אחוזים מההתבטאויות בנושא צדק חלוקתי בשיחות, על פי רוב לצד ביטויים של תפיסות צדק אחרות.

בדיון על עדיאל בוטבול מהמקיף ע"ש גוטמן (שיחה מס' 140b) המורים דנים אם להציב את עדיאל בכיתת תפנית, כיתה שמעמדה נמוך והיא זוכה למשאבים רבים :

30. חני (יועצת): עדיאל לא צריך להיות בתפנית
31. שרה (רכזת השכבה): אבל הוא יהיה
32. חני: לא לא לא לא לא את ההארד קור אנחנו מפזרים בכיתות העיוניות חבל על הכסף של תפנית מה תשקיע על עדיאל מה את נורמלית?

חני מנמקת את התנגדותה להצבה בכיתת תפנית בנימוקים המבוססים על תפיסות של צדק מבוסס פרודוקטיביות. דבריה ממוקדים בעתיד (שנת הלימודים הבאה) ובמשאבי בית הספר (כסף). בלב אמירתה נמצא ניצול המשאבים – הבעיות של עדיאל קשות כל כך עד שהוא לא יוכל לנצל את המשאבים שיושקעו בו ביעילות, וההשקעה תרד לטמיון. הפתרון הוא "פיזור" של התלמידים הקשים ("ההארד קור") בכיתות שונות, בלא להשקיע בהם משאבים. למעשה, זהו ויתור על כל ניסיון לקדם אותם כמהלך של טריאז' חינוכי, מונח שאעסוק בהמשך הפרק.

### 6.1.3. צדק מבוסס מגיעות<sup>42</sup> – שכר ועונש

34. שלהבת (מורה לביולוגיה): אני גם לא חושבת שהוא מתאים למב"ר ממש לא
  35. אביבית (מורה לגאוגרפיה): גם אני
  36. אסנת (מורה לאנגלית): כנ"ל גם אני
  - [...]
  43. רינה: לא מגיע לו
- (שיחה מס' 10 ברבדים, אמיר שוסטר)

<sup>42</sup> את הביטוי "מגיעות" שאלתי מפידר (Feather, 1999), שעסק ב-deservingness. ביטוי זה אינו מצליח להכיל את המשמעות השלילית של המושג, אולם החלופה "מידה כנגד מידה" מסבכת את הכתיבה, ולכן דבקתי ב"מגיעות".

גם צדק מבוסס מגיעות מתואר בספרות כקשור להיגיון של יעילות (Cohen-Carash & Spector, 2001), אך הוא נבדל מצדק מבוסס פרודוקטיביות בכך שאין הוא מרוכז בעתיד (מי עתיד לנצל את המשאבים ביעילות) אלא בעבר ובהווה (מי תרם או תורם לארגון ומי פוגע בו). לפי היגיון זה, יש לחלק את המשאבים בהתאם לעקרון "השכר והעונש" – לתת פרס למי שתורם למוסד ופועל על פי המוסכמות בו ולהעניש את מי שפוגע בארגון או מפר את מוסכמותיו. לכן, הפרקטיקה בו נותנת מקום בולט לרגשות של אלו המקצים את המשאבים. כך, למשל רינה (אמירה 43, שיחה מס' 10) טוענת כי לאמיר שוסטר, המפר את כללי בית הספר תדיר, "לא מגיע" לקבל "פרס" בדמות ההקצאות המיוחדות הניתנות לתלמידי כיתת מב"ר. ביטויים ממין זה חושפים בין השאר את החשיבות שהמורים מייחסים להיענות לרצונות של עמיתיהם.

המחקר התאורטי על צדק מבחין בין תפיסת מגיעות המתמקדת בענישה בלבד (retributive justice) (Wenzel & Okimoto, 2016) לתפיסה המתמקדת גם במובן החיובי של היחסים (deservingness) (Feather, 1999). במחקר זה אני מאמץ את התפיסה הרחבה יותר.

ביטויים של צדק מבוסס מגיעות זיהיתי בשיחות העוסקות בתפקוד קודם של התלמיד או בתכונות אופי קבועות שלו, בכאלה העוסקות בספק ההקצאה ולא רק במושא שלה, בשיחות שהוזכרו בהן יחסים הדדיים שוויוניים יחסית בין הספק למקבל ובאלה המבטאים רעיונות של מידה כנגד מידה (לטובה או לרעה) בין הספק למקבל. שמת לי לב למובן החינוכי של תפיסת צדק זו – עונש נועד להבהיר לפוגע את מעמדו ולגרום לו לשנות את דרכיו, פרס נועד לעודד אותו להמשיך בדרכו. בשיחות שצפיתי בהן, צדק מבוסס מגיעות מוזכר ב-37 אחוזים מההתבטאויות בנושא צדק חלוקתי.

ביטויים של צדק מבוסס מגיעות נראים גם בהחלטות שאינן נוגעות ישירות למיון תלמידים. השיחה הבאה מלמדת עוד על מובן זה של צדק ועל הקשר ההדוק בינו ובין רגשות המורים: אלי, המורה לפיזיקה, מופתע לגלות כי חצי מתלמידי הכיתה המדעית היו חולים ביום המבחן בפיזיקה. כללי בית הספר מחייבים אותו להציע מועד נוסף למבחן לתלמידים שהוריהם אישרו שהם היו חולים ביום המבחן. ואולם, אלי מבקש לא להציע מועד נוסף בטענה שהתלמידים "התחלו" (שיחה מס' 222). רכזות השכבה והחטיבה מחייבות את אלי לקיים מבחן נוסף. כעת מוצעים שני מועדים אפשריים לקיום הבחינה – יום שלישי ויום שישי:

163. מלינה (רכזת החטיבה): יום שישי הבחינה תודיעי להם בווטסאפ
164. ליליאן (מחנכת הכיתה): או-קיי
165. שרה (רכזת השכבה): למה שישי? למה לא שלישי?
166. מלינה: כי אין מי שישגיח עליהם הוא צריך להיות איתם//
167. ליליאן: =לא לא לא הוא צריך להיות איתם
168. מלינה: זה מול המחשבים
169. שרה: זה באמת לא הוגן שישי זה יהיה באמת לא הוגן
170. ליליאן: למה?
171. שרה: שבוע שלם [יותר מחבריהם להתכוון למבחן] זה באמת לא פייר
172. מלינה: מה אתה צריך לעזור להם? אולי ניתן להם עונש אתה לא תעזור להם? לדעתי אולי לא צריך לעזור להם [דופקת על השולחן]
173. שרה: הם צריכים להבין שזה המחיר

174. מלינה : כן המחיר שאתה עושה מועד ב' שהמורה המלמד לא צריך להיות איתך  
 175. ליליאן : זה קשה להם חומר חדש הם לא למדו הרבה שיעורים  
 176. שרה : ליליאן לבך הרחום מה אני אעשה איתך?  
 177. מלינה : את יותר מדי מרחמת עליהם  
 178. אלי : כל ההתחלות הזאת מלינה אני נפגעת ברמה האישית  
 179. מלינה : אני מאמינה לך אלי//

בקטע זה שרה חושפת את המניע להקדים את המבחן מיום שישי ליום שלישי (אמירות 169 ו-171):  
 אם התלמידים "מתחלים" ייבחנו רק ביום שישי, יהיה זה בגדר מתן "פרס" על התנהגותם: יישאר  
 בידם זמן רב להתכונן לבחינה, זמן רב הרבה יותר מזה שהיה בידי התלמידים שניגשו למבחן במועד.  
 הרצון להימנע מלהעניק לתלמידים אלו יתרון על עמיתיהם שניגשו במועד מבטא תפיסות נאו-  
 ליברליות – התלמידים מתחרים זה בזה בהישגיהם. מלינה (אמירה 172) מוסיפה להצעה להקדים  
 את הבחינה – אם התלמידים ש"התחלו" ייבחנו ביום שלישי, יהיה להם זמן מועט יחסית להתכונן  
 למבחן, אלי לא ימצא בבית הספר בשעת הבחינה ולא יוכל לענות על שאלותיהם ולסייע להם לפתור  
 אי-הבנות בזמן המבחן. כך התלמידים ייענשו. זהו ביטוי חזק של הוגנות של מגיעות – מי שאינו  
 מצטיי לחוקי המוסד ומרמה (או כביכול מרמה) ראוי לעונש. ליליאן מנסה לעורר במורים האחרים  
 רחמים כלפי תלמידיה (אמירה 175), אך מלינה ושרה מבקרות את גישתה המכילה (אמירות 176–  
 177). אלי מחייב הדדיות ביחסים (אמירה 178) – תלמידים שפגעו בו והפרו את אמונו אינם זכאים  
 לרחמים. אמירותיו מכילות את כל המאפיינים של התפיסה הוגנות של מגיעות – הוא עוסק בעבר  
 (מעשיהם הקודמים של התלמידים), מתמקד בספק ההקצאה, בצרכיו וברצונותיו (הפגיעה בו)  
 כאמות מידה חשובות לקבלת ההחלטה, ומהדהד בה הרעיון מידה כנגד מידה (הפגיעה בהם היא  
 תגובה לפגיעה בו) (ראו גם אצל Resh & Sabbagh, 2016). אמירתו נענית באמפטיה מצד מלינה  
 (אמירה 179).

סבג ורש מצביעות על חמישה משאבים עיקריים שצוות בית הספר מקצה באופנים הנתפסים  
 בעיניהם כצודקים: הזכות ללמוד, מסלולי הלימוד, חומר הלימוד, ציונים ויחסי מורה-תלמיד.  
 השיחות הקודמות עסקו במסלול למידה (עודד שלום, שיחה מס' 108) ובציונים (מבחן הפיזיקה,  
 שיחה מס' 222). הדיון העוסק בתלמיד רגב מוזס (שיחה מס' 4) עוסק כביכול במסלולי הלימוד,  
 אולם למעשה הוא עוסק ביחסים שבין המורים לתלמידים. רגב מתואר כבעל יכולות גבוהות  
 בלימודים, אולם במקצוע מחשבת ישראל הוא קיבל את הציון אפס מפני שהוא לא ביצע את  
 המטלות בשיעורים. יש לציין שהדבר נכון למרבית תלמידי הכיתה. מיד לאחר מכן, פדרו, המחנך,  
 מציין שרגב מבקש לתגבר (ללמוד בהיקף מורחב של חמש יחידות לימוד) בחטיבה העליונה את  
 המקצוע מחשבת ישראל:

7. פדרו (מחנך): הוא בחר מגמות ביולוגיה ומחשבת ישראל  
 8. רינה (מורה למחשבת ישראל): [צוחקת בקול]//  
 9. נורית (מורה לאזרחות): =מה? מה?  
 10. שלהבת (מורה לביולוגיה): ביולוגיה לא תהיה לו בעיה  
 11. אביבית (מורה לגאוגרפיה): לא תהיה לו בעיה הוא ילד חזק  
 12. רינה: [צוחקת] לא תהיה לו בעיה אבל הוא צריך להחליט לשבת וללמוד  
 13. פדרו: לא הוא ילד עם יכולות//

14. שלהבת: =אצלי הוא תותח
15. אביבית: למה הוא בחר מחשבת אבל?//
16. פדרו: =כי ככה הוא בחר, לא יודע למה הוא אוהב מחשבת ישראל
17. דני (רכז החטיבה): אבל רגע רגע אם הוא רוצה להגביר מחשבת מן הראוי שלפחות יהיה לו ציון נורמלי//
18. פדרו: =הוא יהיה לו ציון נורמלי
19. דני: לא שיתאמץ להוציא השנה//
20. פדרו: =יהיה לו הוא יהיה לו
21. רינה: הוא צריך לגמור את העבודת חקר זה כל הרעיון אם הוא לא עושה כלום ומשחק עם כל העולם ורב והולך מכות בספרייה
22. דני: צריך להבהיר לו שחלק מהמחויבות שלו זה לסיים את העבודה שלו
23. פדרו: אין לו שום בעיה גם לגמור את העבודת חקר

דני ורינה מאיימים למנוע מרגב ללמוד במגמת מחשבת ישראל ומתנים את הסכמתם בכך שהוא יבצע מטלה – יגיש את עבודת החקר במקצוע זה (אמירות 21–22). בשיחה שהצגתי בפרק 5, "הקטלוג: סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד", הראיתי כי המורים מוצאים שיונתן בן יעקב מתאים ללמוד במגמת גאוגרפיה אף שנכשל בה בכיתה ט'. ההתנגדות להציב את רגב במגמת מחשבת ישראל אינה נובעת אפוא מהטענה שדני מציג בדבר חוסר היגיון בכך שתלמיד יתמחה במקצוע שהוא נכשל בו (אמירה 17), ולפיכך אינה נובעת מתחושת ספק אשר ליכולתו ללמוד במגמה זו או מרצון לשמור על משאבים. למעשה, לימודים במגמה זו אינם דורשים הקצאה של משאבים מיוחדים ואינם משאב מוגבל (מספר המקומות במגמה גדול). המורים גם אינם מבטאים אמונה שהמטלה תסייע לקדם את יכולותיו במקצוע או תבחן אותן. הם מניחים שרגב יוכל לעמוד במשימה שהם מטיילים עליו. נראה כי טענתו של דני מתבססת על תפיסת צדק של מגיעות – מי שפוגע במערכת ומזלזל במקצוע אינו זכאי לקבל את מבוקשו. אם כן, בשיחה נשמעים ביטויים של מגיעות, מיקוד בתפקוד קודם של התלמיד (אמירה 21) ושל הדדיות – אם התלמיד רוצה שהמורים יענו לבקשתו, עליו לקבל עליו את הכללים של בית הספר ולפעול על פיהם. ממצאים אלה מאתגרים את טענות המורים במחקריהן של ליבנה (2016) ושל סבג ואחרים (Sabbagh et al., 2006) ואת טענתו של ולצר (Walzer, 2008), שלפיהן עקרונות תחרותיים והישגים, שולטים במיון התלמידים. כמו כן, ממצא זה מסייע לחשוף את הפער (והמתח) שבין שאיפת של מורים לבצע עבודה מקצועית ומדויקת למעורבות הרגשית הגבוהה שהם מבטאים בעבודתם.

## 6.2. בין תפיסות של צדק חלוקתי

שלוש תפיסות הצדק החלוקתי שנידונו על כה – צדק מבוסס צורך, צדק מבוסס פרודוקטיביות וצדק מבוסס מגיעות – משקפות את אמונותיהם של המורים ומעצבות את פעולותיהם אל מול התלמידים. החלטה אם להקצות משאבים לתלמיד יכולה להתבסס על תפיסות שונות של צדק, ולפעמים מתגלעת בין כמה תפיסות סתירה. בקטעים הבאים אראה כיצד אנשי צוות מבטאים תפיסות שונות של צדק, וכיצד המאבק בין תפיסות אלו מכריע את ההחלטה בנושא השיבוץ של תלמיד.

## 6.2.1 שיחות שמוזכרות בהן כמה תפיסות של צדק

השיחה על נדב אזולאי (שיחה מס' 157b) במקיף ע"ש גוטמן ארוכה במיוחד (12 דקות), רגשית וסוערת. על נדב סיפרו מורים רבים שהוא בעל יכולות אקדמיות גבוהות (תלמיד המתאים לכיתה עיונית מבחינת יכולותיו), אך המתאפיין בהתנהגות קלוקלת. נורית, המורה ללשון, מרגישה שנדב פוגע בה, מקשה עליה את ההוראה ומפר את נורמות ההתנהגות של בית הספר. לפיכך היא מזהה חוסר צדק של ממש בכך שכמה מהמשתתפים ממליצים לשבץ את נדב בכיתה עיונית. עוד, חני היועצת מבקשת לקדם תפיסה של צדק חלוקתי המבוסס על צרכים. כדי לסייע לנדב למצות את יכולותיו היא מציעה להיפגש עמו לשיחה – אחד הפתרונות השכיחים שמורים מציעים לבעיות של תלמידים (Verkuyten, 2000, וראו גם בפרק 4, "ישיבות פדגוגיות ומיון תלמידים"). הצעה זו טומנת בחובה הן הקצאה של משאב (זמן של היועצת) הן התייחסות הנחשבת מכילה יחסית לזו שנדב צפוי לקבל אם תיקבע לו פגישה עם גורם אחר בבית הספר (רכזת השכבה, רכזת החטיבה או מנהלת בית הספר). בשל כל זאת, נורית רואה בפגישה שנקבעה לנדב "פרס".

150. הילה (מורה למתמטיקה): אני גם חושבת שהוא תפנית//  
151. חני (יועצת): =איפה הוא בסדר? הילה לא  
152. נורית (מורה ללשון): =הוא כלום כלום אפס אצלי אפס//  
153. הילה: =גם אצלי  
154. נורית: אני לא מדברת על יכולת//  
155. חני: [רושמת תוך כדי] =הילה, מתמטיקה//  
156. נורית: =אני גם רוצה לראות דברים אחרים חוץ מיכולת  
157. מלינה (רכזת חטיבה): אבל תראי יש לו שני שליליים בהיסטוריה ובתרבות ישראל. איך הוא אפס אצל כולם? //  
158. נורית: =אז מה יופי יופי פרס מה [שיחה עם] חני באמת?  
159. [צחוק]  
160. חני: לא אני שואלת אמרו כאן שתי בנות שהוא בסדר לא שמעתי את קולך//  
161. מלינה: =איפה? תראי לעיוני לפני היכולת זה משמעת עצמית//  
162. עינב (מחנכת): =יחסית לכיתה זה מעולה שני שליליים//  
163. נועה (מורה להיסטוריה): =יש לו שלילי אצלי תמיד  
אני אומרת שהוא מצוין אבל יש לו שלילי//  
164. שרה (רכזת שכבה): =שנייה שנייה  
165. הילה: לדעתי הוא תפנית  
166. נורית: בטח תפנית, בוודאי תפנית  
167. ? : תפנית?  
168. נורית: לא מגיע לו להיות בעיוני //  
169. שרה: = מלינה מלינה כמה הוא קיבל כמה הוא קיבל בתעודה?  
170. הילה: בוא נראה//  
171. נורית: =שייקח אה מישוהו אחר שייקח את המקום אם יש שם מקום

השיחה שנקבעה לתלמיד עם יועצת בית הספר (בשלב מוקדם יותר של הדיון) נועדה לסייע לו להתמודד עם בעיות הקשב והריכוז שהמורים מייחסים לו, ובעיקר לשכנע את אמו להפציר בו ליטול את התרופה ריטלין. אם כן, יש מורים המבקשים להקצות לו משאב מוגבל (שיחה עם היועצת) כדי לקדם את צרכיו. כך בא לידי ביטוי צדק חלוקתי מבוסס צורך – התלמיד והדאגה לצרכיו עומדים במרכז התייחסויות המורים, והם מתמקדים בהווה של התלמיד ובעתידו – הריטלין, כך המורים מצפים, יסייע לתלמיד להתמודד עם קשייו ולמורים להתמודד עם בעיות ההתנהגות שלו. רבים מהמורים מראים בדיונים אכפתיות ודאגה לתלמידים ומתארים אותם כקורבנות של מציאות חיים שאינה בשליטתם. ואולם, נורית (ובמידה פחותה גם הילה) כופרת בבחירה בצדק מבוסס צורך. היא נפגעה מן הכיתה בכלל ומן התלמיד בפרט, ולכן גורסת שאין זה הוגן לתת לתלמיד "פרס" (אמירה 158). נורית גם מתנגדת בשלב מוקדם של הדיון לסווג את נדב כתלמיד עם בעיות קשב וריכוז, מייחסת לו בעיות התנהגות וגורסת שהוא שולט בהן, ולכן דורשת להענישו עליהן (על הקשר בין שליטה בפעולה להנעה להעניש את הפוגע ראו Miller, 2001). כדי לגייס את אהדת המורים, נורית מציגה את עצמה בהמשך השיחה כמי שהתלמיד גורם לה עוול ("אני צריכה לסבול"), וכך גם הכיתה ("אני לא צריכה לצאת מהכיתה משוגעת") ומבטאת תחושת קיפוח (על עוול כמגייס אהדה ראו Lind, Greenberg, Scott, & Welchans, 2000; על קיפוח ראו Dar & Resh, 2001; Okimoto, 2016). נורית דורשת להשיב את הצדק על כנו בשתי דרכים: (א) הכרה מצד משתתפי הישיבה ביכולותיה כמורה; (ב) השבה לתלמיד כגמולו על התנהגותו. נורית מתמקדת בתפקודו של התלמיד בעבר ואינה מייחסת לעצמה אחריות לספק את צרכיו של נדב נזקק וחלש – התלמידים, אלא מחייבת יחסים המבוססים על הוגנות הדדית, שבה גם צרכיה שלה נשקלים. אלו תפיסות של צדק חלוקתי מבוסס מגיעות.

בהמשך הישיבה נורית משמיעה את קולו של הצדק החלוקתי מבוסס הפרודוקטיביות. היא מתנגדת להצעה להציב את התלמיד בכיתה עיונית כיוון שהוא "תופס את מקומו" של תלמיד אחר, תלמיד העשוי להפיק רווח רב יותר מהצבה בכיתה זו (אמירה 171). שיח זה מושפע מההיגיון הכלכלי הליברלי, שבמרכזו מאבק על משאבים מוגבלים. חשוב לציין כי אין לאמירה אחיזה במציאות – מספר המקומות בכיתות העיוניות (בניגוד לכיתות מב"ר ואומ"ץ) בלתי מוגבל. כאשר כיתה אחת מתמלאת, הבאה אחריה נפתחת מיד ומקבלת תקצוב מלא ממשרד החינוך. אין זאת אלא שנורית מעוניינת לתקף את טענותיה בעזרת שיח המבוסס על היגיון כלכלי. מורים רבים מסכימים שנדב אינו תורם לבית הספר או לתהליך הלמידה, ולכן, בעולם תחרותי של תמורה ותרומה, השקעה והקצאה, אין הוא אמור לזכות במשאבים המוגבלים לכאורה של בית הספר. להבדיל, בשיח המבוסס על צורכי התלמיד, מורים רבים מסכימים שכיתה עיונית תענה טוב יותר על צרכיו של נדב. הדיון חושף כמה מהמתחים שהצגתי בתחילת הפרק – מתח בין אתוס מכיל (המוצג בפי חני היועצת, בבקשה לקיים שיחה עם נדב) למציאות נאו-ליברלית תחרותית (שנורית מבטאת); מתח בין רצון לדאוג לכל פרט (לשבץ את נדב בכיתה המתאימה לו) ובין רצון לפעול לצורכי הכלל (להקצות מקום לתלמיד הראוי ביותר); מתח בין האידיאלים דאגה לכל תלמיד וקבלה שלו (המוצגים בפי חני היועצת) ובין רגשות של כעס ורצון להשיב לתלמיד כגמולו (המציגה נורית). גורל התלמיד ייקבע בהתאם לכוחו של כל צד בדיון להשליט את סוג שיח הצדק שלו על השיחה (ראו Goodwin, 1994; Lefstein & Snell, 2011; Mehan, 1996). אם יגבר שיח הצדק מבוסס צורך,

תוכרע הסוגיה על פי יכולותיו האקדמיות הגבוהות של נדב, והוא יוצב בכיתה עיונית; אם יגבר שיח הצדק של הוגנות, ימוין נדב על פי התנהגותו הקלוקלת, ויוצב בכיתה נמוכה יותר. השיחה הבאה (שיחה מס' 162c) מדגימה כיצד המתח בין צדק מבוסס מגיעות לצדק מבוסס פרודוקטיביות יכול להביא את המורים למצבים אבסורדיים. במקיף ע"ש גוטמן דנו המורים בכיתה ט'4. זוהי כיתה תל"ס, המקבלת משאבים מיוחדים וסיוע לימודי, אך לומדים בה רק בנים, ורבים מהם מאופיינים בבעיות התנהגות. המורים גילו שהאווירה בכיתה אינה מאפשרת ללמד בה כראוי. הם מציעים "לזעזע" את הכיתה:

172. מלינה (רכות החטיבה): אנחנו נעשה להם תרגיל אייזנברג, מזעזעים, מוציאים תלמיד, עכשיו התלמיד לא רוצה לצאת הם [התלמיד והוריו] עושים בלגן באים לשיחות [התלמידים] האחרים כבר לא רוצים [להפריע], ואז אנחנו מחזירים אותו לכיתה.

"תרגיל אייזנברג" הוא מונח ייחודי לבית הספר (ייתכן שנקרא ע"ש תלמיד או מורה לשעבר), אך הוא מופיע בצורות שונות גם בבתי ספר אחרים. מטרתו היא לגרום שינוי התנהגותי בכיתה באמצעות פגיעה (זמנית) בתלמיד אחד ואיום על התלמידים האחרים. אף מורה אינו מתנגד להצעה, אך מתעורר ויכוח אשר לתלמיד שיש להוציא מהכיתה. אחד המורים מציע את ניר, תלמיד בעייתי במיוחד, אך מתעוררת בעיה – ניר ואמו רוצים שהוא יעבור לכיתה אחרת:

427. נועה (מורה לאזרחות): אבל יש כאן מסרים סותרים סליחה העניין של להוציא מהכיתה [...] עמירה [מנהלת בית הספר] אומרת על ניר שמואלוב שאנחנו מדברים מתחילת השנה על להוציא אותו מהכיתה//
428. חני (יועצת): =מנעו ממנו כן//
429. עינב (מחנכת): =אבל הוא רוצה לצאת זה פרס
430. נועה: נכון ועמירה לא רוצה להוציא אותו מהכיתה אז אנחנו אומרים כן להוציא אותו מהכיתה//
431. חני: =נכון
432. עינב: עכשיו אימא שלו מבקשת להוציא ואנחנו לא מסכימים
433. נועה: והוא צריך לצאת הוא הורס את הכיתה הזאת//
434. ליליאן (מורה ליזמות עסקית): =כן היא אמרה לי
435. לילך: ממש יש לו גם כוח בכיתה

אם כן, ההצעה להוציא את ניר מהכיתה נפסלת משום שהתלמיד מעוניין שכך יהיה. אם הוא יוצא מהכיתה, כך לטענת המורים, יהיה זה בגדר מתן פרס על התנהגות קלוקלת. מקרה זה מדגים היטב את ההבחנה בין שני מובנים של צדק חלוקתי: צדק מבוסס פרודוקטיביות וצדק מבוסס מגיעות. הכרעה על פי פרודוקטיביות מחייבת להוציא את ניר מהכיתה מפני שהוא פוגע בלמידה בכיתה ומשפיע על חבריו לנהוג כמותו. כדי להשיג תוצאה פרודוקטיבית – לקדם את שאר התלמידים, יש להעביר אותו לכיתה אחרת. עוד, כיוון שניר אינו לומד כראוי, יהיה זה בזבוז להקצות לו משאבים מיוחדים, כאלה הניתנים לכיתה המיוחדת שהוא לומד בה (Deutsch, 1975).<sup>43</sup> לפי הוגנות של

<sup>43</sup> ראוי לציין בהקשר זה כי הוצאת התלמיד מהכיתה אין משמעותה כניסה של תלמיד אחר אליה. כניסה של תלמיד לכיתה זו באמצע השנה (בניגוד להוצאה ממנה) כרוכה בהליך מורכב ובאישור מיוחד מאגף שח"ר של משרד החינוך.



מגיעות, לא מגיע לתלמיד הפוגע במערכת, במורים ובתלמידים אחרים לקבל, במילותיה של עינב, "פרס". לפיכך, שיח של מגיעות מחייב להשאיר את ניר בכיתה ולא להיענות לבקשותיו כל עוד הוא ממשיך להפריע לתלמידה בכיתה ולפגוע בארגון. בין שתי תפיסות הצדק תימצא סתירה גם אם ישנה ניר את דרכיו: לפי שיח המבוסס על מגיעות, הוא יהיה אז זכאי לעזוב את הכיתה, כבקשתו, אך לפי שיח של פרודוקטיביות, לא יהיה בכך עוד צורך, מפני שנוכחותו בכיתה תפסיק לפגוע בפרודוקטיביות של חבריו. ניר נמצא ב"מלכוד 22",<sup>44</sup> ולמעשה גם מוריו (הלר, 2008).

### 6.2.2. תפיסות שונות של צדק – מסקנה אחת

במקרים אחרים, המסקנות הנובעות מסוגים שונים של היגיון, זה הנסמך על צדק מבוסס מגיעות וזה הנסמך על צדק מבוסס פרודוקטיביות, אחת הן. המקרה של אלירן חרזי לקוח משיבת מיון לרמות במתמטיקה במקיף ע"ש גוטמן (שיחה מס' 220). אולגה מתארת את מצבו של התלמיד: אלירן עלה לכיתתה (רמה א' במתמטיקה), והיא מבקשת לקדם אותו כדי שבשנה הבאה הוא יוכל ללמוד ברמה של 4 יחידות מתמטיקה. נירית, מחנכת של כיתה ט' אחרת, מבקשת שאולגה תשקיע בארבל, תלמידה בכיתה שהיא מחנכת, כפי שהיא משקיעה באלירן:

80. אולגה (מורה ורכזת מתמטיקה): אבל אני אומרת שילד שהיה על עשרים בתחילת [השנה] נגיד חרזי אלירן עבר מבי' [מרמה ב' במתמטיקה]<sup>45</sup>
81. דורון (מורה למתמטיקה): ממני//
82. אולגה: =בלי מבחן בלי כלום הוא הוא אני אומרת לך הילד פורח הוא התחיל השנה היה 23 עכשיו קיבל שמונים במבחן
83. חני (יועצת): איזה יופי
84. אולגה: כן; את לא מבינה הוא יושב שולחן ראשון הוא עושה את כל השיעורי בית הוא עושה מדהים אני מוכנה כאלה ילדים לקחת ולטפח אין לי שום בעיה
85. נירית (מחנכת ט'8): אבל את האמת ארבל שלי השנה הייתה לה שנה נפילה
86. אולגה: ארבל חמודה אבל ארבל לא עושה שיעורי בית//
87. נירית: =השנה היא נפלה גם בריאותי וגם לימודית בכלל
88. אולגה: אני לא יודעת מה היה ואני לא רוצה ללכת מה היה
89. נירית: לא לא לא השנה היא עכשיו ברגע הזה היא נפלה בהכול
90. אולגה: יפה אז מה זה קשור למה שהיה
91. נירית: היא נפלה לי בהכול בבריאות שלה
92. אולגה: יפה אז היא היום גם חולה היא לא הייתה אני מסמנת במשו"ב את יכולה לראות און ליין
93. נירית: לא אני יודעת שחולה//
94. אולגה: =יפה אז מה שקשה מה שחשוב לי ארבל חמודה מאוד ואני יכולה אני רוצה לעזור לה אני יכולה ונגיד בהפסקה הגדולה אפילו יש איזה חלון אני אשב איתה אין לי בעיה

<sup>44</sup> שם ספרו הקלסי של גיוסף הלר, **מלכוד 22**, הפך לכינוי לאי-יכולת אבסורדית להיחלץ ממצב כלשהו.  
<sup>45</sup> בחטיבת הביניים מחולקים התלמידים לרמות במתמטיקה ואנגלית, זוהי חלוקה רחבה יותר וכביכול נוקשה פחות מזו של החטיבה העליונה – אז הם מחולקים לרמות על פי מספר יחידות הבגרות שהם צפויים להבחן בהן עד לסיום לימודיהם התיכוניים (שלוש, ארבע או חמש יחידות).

אולגה מסבירה (אמירה 5) כי אלירן הוא מ"סוג הילדים" שהיא "מוכנה לטפח" – היא מוכנה להעניק לו הקצאות (זמן ותשומת לב) מיוחדות, יותר מאשר לתלמידים אחרים בכיתה. את הצידוקים שהיא נותנת לנכונותה להשקיע בו אפשר לפרש בשתי דרכים: (א) על פי צדק מבוסס מגיעות – אולגה מדברת על אלירן בהתרגשות רבה, דיבור רגשי המאפיין שיח של מגיעות. לפי תפיסה של יחסים הדדיים בין מורה לתלמיד, "מגיע לו" שהיא תטפח אותו; (ב) על פי צדק מבוסס פרודוקטיביות – אלירן זכאי למשאבים כיוון שההשקעה בו משתלמת – הישגיו משתפרים מאוד. עיסוק בתוצאות מאפיין פרודוקטיביות. כמובן, ייתכן שאולגה מסתמכת על שתי התפיסות גם יחד. אשר לארבל, נירית מזהה משאבים מיוחדים (זמן חופשי של אולגה ונכונות שלה להשקיע בתלמידים) ומבקשת לזכות בהם את תלמידתה. ניכר שנירית מחבבת את תלמידתה – היא מכנה אותה "ארבל שלי", אף שעל פי רשומות התלמידים, אין עוד תלמידה בשם זה בשכבה. אולם ארבל אינה מתנהגת כמו אלירן – אין היא מכינה את שיעורי הבית (אמירה 7), והיא אף נעדרת מהשיעורים (אמירה 13). אי אפשר לבסס את הבקשה להקצות לה משאבים על שיח מבוסס מגיעות. לפיכך נירית מצדיקה את תפקודה הלקוי ואת הבקשה להקצות לה משאבים מיוחדים בהסבר אחר – בעיותיה הבריאותיות (אמירות 8, 12 ו-14). אולגה מציעה עילה אחרת ופשוטה יותר לזכאותה של התלמידה – "ארבל חמודה מאוד". ייתכן שהיא מבקשת באמירה זו לומר שארבל תלמידה חיובית ומשתפת פעולה אף שלאחרונה היא נעדרת ואינה מכינה את שיעורי הבית. לתכונה זו היא מייחסת חשיבות ("מה שחשוב לי"), ולפיכך היא מוכנה להקצות לה משאבים ("נגיד בהפסקה הגדולה אפילו יש איזה חלון"<sup>46</sup> אני אשב איתה"). אם כן, אולגה מוכנה לתרום מזמנה הפנוי לתלמידה מפני שהיא חמודה – מגיע לה לקבל משאבים, ולא מפני שהיא סובלת מבעיות בריאות – היא צריכה משאבים. אמנם משני סוגי הצדק עולה מסקנה זהה, אך חשוב לאולגה לחדד על פי איזה מהם היא מוכנה להקצות במקרה זה את משאביה. יש לציין – ארבל זוכה בהקצאות לא רק משום שהיא חמודה אלא בעיקר משום שנירית, המחנכת שלה, העזה לבקש אותן בעבורה, ביטוי להשפעה של מעמד המחנכת על ההקצאות שתלמידיה מקבלים. גורלם של התלמידים מושפע אפוא מהימצאותם של דורשי טובתם בישיבות וממעמדם ויוזמתם של אלה.

### 6.2.3. תפיסת צדק אחת – מסקנות סותרות

במקרים מסוימים מתגלעת מחלוקת בין מורים אף ששני הצדדים מבטאים את אותו סוג צדק, מפני שהם חלוקים ביניהם אשר לצרכים של הילד או למידת האחריות שלו לבעיה. במצבים אלו תפיסות אחרות של צדק מקבלות משנה תוקף, כפי שאפשר לראות בדיון של מורי רבדים על התלמידה יעל כהן (שיחה מס' 94). צוות בית הספר מייעד את יעל למסלול הנמוך ביותר בבית הספר (כיתת "תל"ס" מכיתה ט' או כיתת ל"ב מכיתה י'). אולם אמה של התלמידה מסרבת להציבה בכיתה זו ומבקשת להציבה בכיתת מב"ר. לטענת המחנכת, התנגדותה נובעת מהדעות הקדומות הקשורות בלימודים בכיתת ל"ב. בקשת האם נפסלת על הסף בלא דיון של ממש. בדיון מציעה מיכאלה, המורה לספרות, כי כדי לא לפגוע בתלמידה, על המורים לתת לה ציונים שאינם משקפים את יכולותיה אלא את השתדלותה:

---

<sup>46</sup> "חלון" הוא כינוי לשעה שמורים שוהים בבית הספר בין שיעורים, ואינם מלמדים.

44. מיכאלה (מורה לספרות): אבל זה [ציונים בהתאם לרמתה בשונה משאר תלמידי הכיתה] מה שהיא צריכה
45. יפה (יועצת): זה מה שהיא צריכה אבל האימא לא מבינה את זה. את יודעת שאני הראשונה שרצה לכאלה דברים במקרה הזה צריך לשקף אמת
46. מיכאלה: אז אז בשביל זה כדאי לעזור לה
47. דני (רכז חטיבה): לא היא תצטרך מעצמה לעבוד יותר קשה
48. מיכאלה: לא זה לא יעזור
49. יפה: אני מסכימה אבל אז האימא תבוא ותגיד אתם רואים שהיא מצליחה?//
50. מיכאלה: =אז זאת הבעיה?
51. דני: סליחה רגע יש תלמידים שאנחנו עושים להם את זה באמת
52. מיכאלה: נכון
53. דני: רגע אבל אין שם בעיה של ההורים שלא מבינים באיזה מצב הילד נמצא
54. יפה: בדיוק
55. דני: פה החשש הוא אני הראשון הרי שהייתי אומר לך יאללה בואי נרשום לה הערה [בתעודה במקום ציון מספרי]
56. יפה: נכון
57. דני: אני לא נגד, ילדה טובה אין בעיה
58. סיוון: נכון
59. דני: אבל מה שיפה מציינת זה שבבית לא מבינים בבית רואים ציון טוב אז זהו היא ילדה מצוינת
60. מיכאלה: אז בואו נדבר עם האימא שלה
61. דפנה: זה לא אין הבנה שם אין הבנה//
62. סיוון: =אין אין עם מי
63. מיכאלה: אז הילדה משלמת את המחיר, בגלל האימא שלה?
64. ירון: כן
65. ? : כן
66. ? : כן
67. יפה: וגם בגלל מי שהיא
68. ירון: אבל זה קורה לא?

הצוות ומרבית המורים האחרים מתנגדים להצעה. הם מאמינים שפעולה כזאת תחזק את אמונתה השגויה של האם שיכולותיה של בתה אינן נמוכות מאוד, ולפיכך גם את סירובה לשבץ את הילדה בכיתה ל"ב. למעשה, בשלב זה של השיחה שני הצדדים מונחים בידי צדק מבוסס צורך: מיכאלה קוראת למלא את צרכיה הרגשיים-המידיים של יעל ומדגישה את הערכים הכלה ודאגה מתוך תפיסה של אי-שוויון בין ספק לנצרך (מאפיינים של תפיסת צדק מבוסס צורך) (אמירות 42, 44 ו-63). דני ויפה מאמינים שהצבה שלה בכיתה ל"ב תתרום לה רבות לאורך זמן, ולכן רוצים לתת לה ציונים המשקפים את יכולותיה, גם אם הדבר יפגע בה לעת עתה, כדי לשכנע את אמה לאשר את השיבוץ המיטיב (התייחסות לעתיד התלמידה).

בהמשך השיחה (אמירה 57) דני מוסיף: "אני לא נגד, ילדה טובה אין בעיה". דברים אלו קושרים בין אופייה של התלמידה למשאבים המוקצים לה ומבטאים תפיסה של צדק מבוסס מגיעות. אם כן, דני קושר את האפשרות להקצות לתלמיד משאבים על פי צרכיו בשאלה אם "מגיע לוי" – רק לאחר שהוא נמצא זכאי על פי אמות המידה של צדק מבוסס מגיעות. ילדות "לא טובות", לפי דני, זכאיות פחות להתחשבות בצורכיהן.

באמירה 63 מיכאלה שואלת שאלה רטורית – האם לתלמידה מגיע לסבול בשל התנהגותה הבעייתית של אמה? שאלה זו מגיעה מעולם הצדק של מגיעות, והיא והתגובות אליה מעניינות במיוחד. על פי האתוס המריטוקרטי של בתי הספר, אין זה הוגן שילדים ישלמו מחיר על מעשיהם של הוריהם. אולם אין זו התשובה שהמורים מציעים לשאלה. גם אין הם משיבים, כפי שיכלו, על פי צדק מבוסס צורך, כי היא משלמת מחיר בטווח הקצר כדי לקבל מענה טוב יותר לאורך זמן. המורים משיבים שליעל מגיע לסבול בשל התנהגותה של אמה (אמירות 64–66). תשובה זו מבטאת תפיסה קיצונית של צדק מבוסס מגיעות. ייתכן שזוהי תשובתם מפני שהם מעוניינים להשתיק את מיכאלה ולהפסיק את מאבקה, משל אמרו שגם על פי היגיון של צדק מבוסס מגיעות, אין הם מסכימים עמה. אפשרות אחרת (הנרמזת בדבריו של ירון, אמירה 68) היא כי אין באפשרותם לתת פתרונות אידיליים לבעיה של יעל. זו דרכו של עולם – ילדים משלמים מחיר על מעשים של הוריהם ("יזה קורה"). תשובות אלה מהדהדות את ממצאיו של לרנר (Lerner, 1977) בדבר הבחנה שפרטים עושים בין העולם הפרטי והחברתי שלהם, ששוררים בו צדק והיגיון, ובין העולם הרחב, שיש בו אי-צדק שאינו קשור לפעולותיהם. כשם שהמורים מתקשים להכריע כיצד לפעול כשכולם דבקים בצדק מבוסס צורך, הם חלוקים בדעותיהם בשאלת המגיעות.

לסיכום חלק זה, בדיונים רבים המורים דנים בצדק חלוקתי ובאי-צדק כאשר הם נדרשים לחלק את משאביהם האישיים ואת משאבי הארגון. ההבחנה בין סוגי הצדק מסייעת להבין טוב יותר את המוטיבציות של המורים ואת סוגי ההיגיון המנחים אותם, וכן את המתחים והדרישות העומדים לפנייהם. המורים פועלים הן מתוך רצון לענות על הצרכים הפדגוגיים והרגשיים של התלמידים (צדק מבוסס צורך), הן בהשפעתן של תפיסות כלכליות ונאו-ליברליות (צדק של פרודוקטיביות) הן בהשפעתם של הרגשות שמתעוררים בהם בעבודת החינוך וההוראה (צדק של מגיעות). כיוון שכל הכרעה בענייניו של תלמיד יכולה להתבסס על תפיסת צדק אחת או על כמה תפיסות מתחרות, החלטות רבות סותרות את תפיסות הצדק של מורים מסוימים או של תלמידים והוריהם. סתירות אלו עלולות לעורר כעס וטענות. אחד הכלים היעילים להתמודדות עם טענות אלו הוא הקפדה על כללים הוגנים ושוויוניים בהליך ההקצאה. תת-הפרק הבא עוסק בכך.

### 6.3 צדק תהליכי בישיבות

צדק תהליכי מתבטא בהליך קבלת החלטה על ההקצאה ולא בהקצאה עצמה. פרטים מעוניינים בהליך קבלת החלטה צודק לא רק כאמצעי להשגת מטרותיהם אלא כמטרה בפני עצמה (Colquitt, ) לוותר על כוחם להיות מקבלי החלטה אם הם מאמינים שהם משפיעים על התהליך ושההליך הוגן (Colquitt et al., 2001). אם ההליך הסתיים בתוצאות שליליות, אנשים נוטים לבחון את ההליך שקדם להחלטה (Cohen-Carash & Spector, 2001), ואם נמצא שההליך היה צודק, הדבר יכול להעניק לגיטימציה לגופים ולמוסדות גם כשהצדק החלוקתי נתפס כלא הוגן (Smith & Tyler, ) דרכי ההתמודדות של בתי ספר עם הביקורת הציבורית והמוסדית החריפה המושתת עליהם (Labaree, 2010). בתת-פרק זה מוצגת המשמעות הרחבה שמורים מייחסים לצדק התהליכי ויכולתו

לגבור על שיקולים אחרים. עוד, אראה כי על פי רוב המורים מקפידים על מצג של הליך קבלת החלטות הוגן (הליך שיראה הוגן כלפי חוץ) יותר מאשר על מובנו המהותי (שיהיה הוגן כלפי מושאיו). שני היבטים של צדק תהליכי באים לידי ביטוי בישיבות. האחד הוא שאיפתם של המורים ושל המערכת להצדיק את החלטותיהם באמצעות הליך קבלת החלטות הוגן, מסודר ושוויוני – יצירת מצג של הליך צודק כלפי התלמידים. האחר הוא רצונם של המורים שההליך יהיה צודק כלפיהם עצמם – יאפשר להם להשמיע את קולם כך שהם ירגישו שיש להם מעמד והשפעה על מערכת קבלת ההחלטות בארגון (Brockner & Wiesenfeld, 1996; Cohen-Carash & Spector, 2001; Colquitt, 2001; Folger, 1977). בשל מגבלות המקום, בפרק זה אדון רק בראשון שבהם.

### 6.3.1. הקפדה על הליך קבלת החלטות הוגן ושוויוני

אני גורס שלצד תפקידן של הישיבות במיון, יש להן תפקיד טקסי. כאמור, המיון המרביד והמבדל מנוגד לאידאולוגיה המכילה של בית הספר (תובל, 2013; ראו גם טל, התקבל לפרסום). שתירה זו עלולה לעורר התנגדות הן בקרב מורים הן בקרב הורים ותלמידים. כמו כן, כאמור, לעתים ההחלטה המתקבלת אינה עולה בקנה אחד עם תפיסת הצדק של מי מהמורים, של התלמיד או של הוריו. הקפדה מדוקדקת על הגינות בתהליך קבלת ההחלטות (בפועל או כמצג) מחזקת את התפיסה שהליך המיון צודק, וכך מפחיתה את ההתנגדות הפנימית ואת ההתנגדות החיצונית להחלטות המתקבלות בישיבה (Colquitt et al., 2001; Tyler, 2003). שני בתי הספר מקפידים על הכללים: לתלמיד ולהוריו ניתנת הזדמנות להשמיע את טענותיהם (לפני המחנכות, והן מייצגות את קולם לפני המועצה), והם זכאים לערער על ההחלטה.

רצון לבצע הליך הוגן גם אם ההחלטה כבר התקבלה מקבל ביטוי ב-14 מהשיחות שצפיתי בהן, ופרקטיקות אחרות של הליך צודק, כמו דרישה לרשום פרוטוקול או להתבסס על מידע אובייקטיבי (Leventhal, 1980), מופיעות בשיחות רבות אחרות.

הוריו של התלמיד אמיר שוסטר מרבדים (שיחה מס' 10) מאמינים כי יש לשבצו בכיתה מב"ר, וכך להעניק לו ממשאבי בית הספר. רבים בצוות שוללים את תביעה זו לחלוטין בטענה שהתנהגותו של אמיר קלוקלת. אף על פי כן, פדרו, מחנך הכיתה, מבקש לאפשר לאמיר לנסות להתקבל לכיתה זו:

20. פדרו: הוא ביקש מב"ר לפי דעתי הוא לא מתאים משתי סיבות אל"ף ההתנהלות שלו בי"ת המוטיבציה שלו להשקיע ב בה בלימודים הוא יקבל ריאיון כמו כולם יראיינו, יתנו לו אנחנו נשמע אותו

פדרו מזכיר שיש להעביר את התלמיד הליך זהה לזה שעוברים תלמידים אחרים ("כמו כולם") – זהו כלל העקביות (consistency rule). פדרו עומד על כך אף שברור שהוא מסכים עם עמיתיו שאין לשבץ את אמיר לכיתה מב"ר. לדרישתו כמה מניעים אפשריים – צורך "להאמין בעולם הוגן", שלכל אחד ניתנת בו הזכות להישמע ולנסות להשפיע כמיטב יכולתו על קבלת ההחלטה ("אנחנו נשמע אותו") (representativeness rule) וגם "לתקן" החלטה לא צודקת או לבטל אותה במשך התהליך (Leventhal, 1980; Leventhal et al., 1980) (the correctability rule) או רצון להציג תדמית של הוגנות (ראו Greenberg, 1990a; Vermunt & Steensma, 2016).

רצון לשמור על הליך קבלת החלטות הוגן ומסודר בא לידי ביטוי גם בשיחה על ויסאם חדירה (שיחה מס' 130). בשיחה זו נחשף הקשר החשוב שבין צדק תהליכי לכבוד כלפי מושא התהליך (ראו Vermunt & Steensma, 2016). תלמידי המדעים בכיתה ט' במקיף ע"ש גוטמן נחלקים לשתי קבוצות עיקריות – מגמת פיזיקה (היוקרתית יותר) ומגמת טבע כימיה (היוקרתית פחות). אלי, המורה לפיזיקה, ונירית, מחנכת הכיתה, מבקשים להעביר את ויסאם במהירות מלימודי פיזיקה ללימודי טבע כימיה:

24. נירית (מחנכת הכיתה): אנחנו צריכים להגיע להחלטה שהאימא תבין שהוא לא יכול להישאר בפיזיקה הוא נכשל בפיזיקה
25. חני (יועצת): היא לא תיתן לנו [...]
27. נירית: = אבל הוא נכשל
28. חני: ברור אימא של ויסון [הכינוי של ויסאם]? [בשקט למלינה] את זוכרת אותה משנה שעברה מאצלנו ביי"א? היא העבירה אותו מכיתה מב"ר לכיתה עיונית
29. נירית: אני אדבר איתה היום שמחר הוא עובר לטבע כימיה הוא לא נשאר בפיזיקה//
30. אלי (מורה לפיזיקה): =מלינה מלינה הוא קיבל 48 בבחינה הוא לא משתתף הוא//
31. שרה (רכזת שכבה): = רק אחרי השיחה אפשר להעביר אותו//
32. נירית: =לא. ממחר

נירית משדרת מצוקה. ויסאם אינו מתאים לכיתה הפיזיקה על פי יכולותיו (אמירות 24 ו-30) (בהמשך היא מציינת כי גם התנהגותו אינה תואמת את המצופה בכיתה זו ופוגעת בתלמידים אחרים בכיתה). שרה, ואחריה מלינה ועינב, אינן כופרות בצורך להוריד את התלמיד רמה, אך מחייבות לעשות זאת בהליך מסודר:

38. מלינה: אבל אני לא יכולה להגיד לו תעבור בלי לדבר עם ההורים [1.5 שניות] אלא אם כן את מדברת איתו והוא מסכים לעבור
39. אלי (מורה לפיזיקה): מלינה הוא מפריע //
40. חני+ שרה+?: =לא איתו האימא האימא זאת הבעיה//
41. מלינה: או עם האימא בטלפון//
42. אלי: =מלינה הוא מפריע לי בכיתה
43. מלינה: בסדר אבל חבריה//
44. תמר: =הוא מפריע לכולנו בכיתה//
45. מלינה: אנחנו לא איזה לוקחים את הילד מעבירים אותו ככה [...]
51. מלינה: ברגע שיש החלטה להעביר אנחנו לא מעבירים כמו שאנחנו מעבירים את הכביסה ממקום למקום
52. אלי: לא דיברתי על כביסה
53. מלינה: אז אני מדברת צריך לדבר צריך לעשות שיחה
54. נועה: זה מטפורה
55. מלינה: זה מטפורה הי;א מורה לספרות [צחוק]

מלינה מציעה שני הליכים אפשריים להעברת התלמיד: שיחה עם ההורים או אישור של התלמיד (אמירה 38). חני, שרה ומורה שלישיית ממהרות לשלול את האפשרות השנייה (אמירה 40). לדבריהן, גם אם התלמיד יאשר את המעבר, האם תתנגד לו. אלי מבקש (אמירה 42) לגייס את תמיכתה של מלינה בהוצאה מהירה של התלמיד, בניגוד לכללים. לשם כך הוא פונה אליה בשמה ומציג את הבקשה כמבטאת צורך שלו ומבקש אמפטיה כלפיו: "מלינה הוא מפריע לי בכיתה" (ולא "הוא מפריע לכיתה ללמוד"). בקשתו של אלי מבוססת הן על צדק מבוסס פרודוקטיביות (הרצון לקדם את שאר תלמידי הכיתה) הן על צדק מבוסס מגיעות (אין התאמה בין התרומה של אלי לתמורה של התלמיד). אולם בקשתו אינה מתקבלת. תמר מציינת (אמירה 44) שאין מדובר בקושי אישי של אלי. כל המורים סובלים מנוכחותו של התלמיד בכיתה, ועל אלי להתמודד עם הקושי, כפי שעושים זאת עמיתיו. מלינה מדמה העברה של התלמיד בין כיתות בלא הליך מסודר להעברת כביסה, וכך רומזת שהליך כזה יבטא זלזול בתלמיד (ethicality rule) (Leventhal, 1980; Leventhal et al., 1980). יש לציין – מלינה אינה מציעה להעביר את התלמיד הליך צודק אלא רק ליצור מראית עין של צדק בהליך. ההחלטה להעביר את התלמיד כבר התקבלה. אם כן, הצדק התהליכי גובר במקרה זה על צרכי המורה ועל תחושת ההוגנות שלו. אמירות נחרצות אלו מחלישות את התנגדותו הנחושה של אלי, אך אינן מספקות אותו. מלינה פונה לחזק את קביעתה בתקנות של משרד החינוך:

57. מלינה: אנחנו צריכים ליידע אותם אנחנו צריכים לקבל את אישורם ורק אחר כך אנחנו מעבירים
58. אלי: [נושף] הוא לא ייגש לבגרות בפיזיקה הו; א//
59. מלינה: =בסדר אבל אלי זה לא זה לא אומר כלום//
60. חני: =אבל יש כאן אימא בפנטזיה//
61. מלינה: =אני מקבלת את זה//
62. חני: =בפנטזיה אתה לא מבין על מה אנחנו מדברים אימא מורה בעצמה בפנטזיה שיש לה ילד גאון שעוד לא גילינו את הגאוניות שלו
63. מלינה: אתה יודע שאם הילד אתה יודע מה? החוק במשרד החינוך קובע ככה הילד רוצה ללמוד בחמש יחידות מתמטיקה **והוא אפס** [דופקת על שולחן] וההורים שלו החליטו שהוא חמש יחידות מתמטיקה [דופקת על שולחן] אני צריכה להשאיר אותו בחמש יחידות מתמטיקה [דופקת על שולחן] והוא לא יסיים. הוא עם אפס אבל ההורים שלו רוצים אותו דבר
64. אלי: מלינה אני לא אני לא מנסה להיפטר מתלמידים //
65. שרה: =אנחנו יודעים
66. מלינה: אני לא אמרתי שאתה רוצה//
67. אלי: =אני פניתי לבקש אליי תלמידים גם דיברנו ב-ט'7 או-קיי? הנקודה היא שהוא לא מתאים//
68. מלינה: =אני מבינה; ה מבינה//
69. חני: =אנחנו נוציא אותו תן לנו עוד עוד שיעור שניים עד שניפגש עם האימא//
70. מלינה: =אני לא אמרתי לך אני לא מוציאה//
71. חני: =נוציא אותו//
72. מלינה: =תאכל אותו ותישאר איתו אמרתי שאני צריכה זמן אני לא יכולה מחר בבוקר להגיד לו תלך לטבע כימיה

מלינה ממשיכה להסביר על התהליך שיש להעביר את ההורים כדי להוריד את התלמיד רמה. היא מציינת במשפט אחד (אמירה 57) שתי דרישות שילוו את המשך הדיון: (א) יש לייצע את ההורים; (ב) יש לקבל את אישורם. באמירה 63 מלינה חוזרת לדרישה השנייה. קולה נסער, היא מדברת בקול רם ודופקת על השולחן בהציגה את ההנחיות של משרד החינוך בנוגע ללימודי מתמטיקה ובהשליכה מהן לתחומי ידע אחרים. לפי הנחיות אלו, אי אפשר להוריד תלמיד רמה בלא לקבל אישור מהוריו (כיוון שבין המסלולים אין הייררכיה רשמית, ספק אם טענתה של מלינה רלוונטית למקרה זה). מלינה מסבירה כי יש לדבוק בהליך הוגן, אך הפעם לא רק לשם מראית עין, ומייצגת את המטרות שלשמן נועד הדיון. אלי נבהל מקביעותיה של מלינה ומהסערה המלווה אותן. הסתמכות על שיקולים אישיים, כמו היעדר רצון להתמודד עם תלמידים "בעייתיים", נתפסת כלא לגיטימית וכלא צודקת (bias-suppression rule) (Leventhal, 1980), והוא ממחר לשלול את אפשרות זו (אמירות 64 ו-67), אף שביקורת ממין זה לא עלתה מפורשות בשיחה.

אלי חש פגוע מחוסר ההיענות לצרכיו או מהחשד שדבק בו, ומלינה וחני ממהרות לפייס אותו. בקשתו להוציא את התלמיד תתממש, אולם לשם שמירה על ההליך ההוגן, הוא ייאלץ להיאזר במעט סבלנות. האמירות של חני ומלינה (אמירות 69–72) מבטאות חזרה להקפדה על הליך הוגן במובן הפרוצדורלי ולא במובן המהותי. לפני שהתלמיד יוצא מהכיתה יבוצע הליך סמלי בלבד. מקרה זה מדגיש את האופי הסמלי של ההליך קבלת החלטות ההוגן בבית הספר – גם במקרה נדיר זה, שמתבטאת בו תפיסה מהותית של הליך הוגן, היא מפנה לבסוף מקום לאקט סמלי, שכל משמעותו הוא דחיית הביצוע של החלטה לאחר קבלתה. אף על פי כן, אין לזלזל בהליך סמלי זה. הליך זה, לדעת מלינה, הוא המעניק כבוד לתלמידים ולהוריהם (ראו אצל Brockner & Wiesenfeld, 1996).

#### 6.4. בין צדק חלוקתי לצדק תהליכי

נחזור לשיחה מס' 222 (ראו בחלקו הראשון של הפרק). אלי, המורה לפיזיקה, מבקש לא לאפשר לתלמידי הכיתה שהיו חולים ביום המבחן ("התחלתי", לדעתו), לגשת למבחן חוזר. הוא מוסיף ומנמק כי נקבע לכיתה מבחן נוסף בקרוב, ולפיכך אין הוא רואה טעם לקיים עוד מבחן כעת. מלינה מסבירה כי יש לדבוק בהליך הקבוע – תלמיד שהיה חולה במועד המבחן זכאי להיבחן במועד אחר.

77. מלינה: תראו בגלל שהמדיניות לא הייתה ברורה וחד-משמעית אנחנו בבעיה [1] שנייה] אבל יחד עם זאת צריך להגיד לילדים האלה להיום אנחנו נקבל אישור על מחלה מההורים יחד עם זאת//

78. שרה: = צריך להוציא את זה בכתוב//

79. ? : =תטרטרי אותם קצת שיביאו אישור מקופת חולים

80. מלינה: לא אבל אם הם לא היו ביום שיש [יום המבחן] במרפאה הם לא יכולים לקבל אישור

[...]

89. מלינה: תראה ברגע שיש להם אישורים רפואיים אין כאן עניין של החלטה אישור מההורים שהילד היה חולה היות והמדיניות שלנו לא הייתה חד-משמעית וברורה שזה רק מרופא הם יכולים לכופף אותנו אז לפני שיכופפו אותנו אנחנו נהיה מספיק



- הגיוניים מול העניין הזה ברגע שיש אישור שהילד היה חולה ולכן נבצר ממנו להגיע  
 אנחנו נקבל ואנחנו נעשה מועד ב'
90. ליליאן: מתי? יום חמישי ערב הורים
91. מלינה: אז מה אז לא יהיה ציון/
92. שרה: =מחר, יום שלישי
93. אלי: זה לא הוגן כלפי החבר'ה שעשו מועד א' זה מאוד לא הוגן [דופק על השולחן]
94. מלינה: אין מה לעשות אלי
95. שרה: החיים לא הוגנים
96. אלי: מאוד לא הוגן כלפי החבר'ה שהיו לחוצים או-קיי והם פנו אליי
97. מלינה: אתה צודק לא הוגן אבל יש לנו פה בעיה

בשיחה זו נפגשים הצדק התהליכי והצדק החלוקתי. מלינה ושרה דבקות בכללי בית הספר, שלפיהם כל תלמיד שהחמיץ מבחן ויש בידו אישור מהוריו שהוא היה חולה במועד זה זכאי להיבחן במועד אחר. אף שאין הן מסכימות עם כלל זה ומחליטות לשנות אותו ולדרוש בעתיד שהתלמיד יציג אישור רפואי מרופא, הן דבקות בכלל העקביות (consistency rule) שלפיו יש לקיים כללים קבועים לכל הנידונים בהקשר של ההקצאה (Leventhal, 1980), ומכאן שכל עוד לא התפרסם שינוי של כלל זה, יש להתייחס לתלמידים באותו אופן שהתייחסו אל מעשה זה עד כה. אל מול תפיסה זו של צדק תהליכי, אלי מעמיד רעיונות של צדק מבוסס מגיעות. אין זה הוגן, הוא טוען, לזכות את התלמידים ה"מתחלים" בהקצאה בדמות מבחן במועד נוסף מפני שיש בכך משום פגיעה בתלמידים שהתאמצו להתגבר על הלחץ (אמירה 93) וניגשו למבחן במועד. מתן מועד נוסף לתלמידים אינו פוגע בציונים של אלה שניגשו למבחן בזמן. מדוע אפוא הדבר "מאוד לא הוגן"? הסבר אחד לתפיסה זו של חוסר הוגנות קשור לתפיסה הנאו-ליברלית, שלפיה תלמידים מתחרים זה בזה בציוניהם כדי להגביר את סיכויים להצליח בשוק העבודה. על פי הסבר זה, התלמידים ה"מתחלים" מקבלים הזדמנות "להשיג" את חבריהם במרוץ הציונים באמצעים לא הוגנים (התחזות לחולים). הסבר אחר קשור לצורך של המורים ושל התלמידים להאמין במערכת הוגנת של צדק מבוסס מגיעות – "צדיק וטוב לו, רשע ורע לו". על פי הסבר זה, התלמידים שעשו מאמץ מיוחד, התגברו על הלחץ וניגשו למבחן במועד לא קיבלו כל תמורה בעבור התנהגותם הטובה, ואילו אלה שרימו לא קיבלו כל עונש על התנהגותם הרעה. מצב זה מערער את אמונתו של אלי בצדקת דרכו של הארגון המעסיק אותו, ולפיכך מסעיר אותו.

על הצוות להכריע אפוא אם להקפיד על צדק תהליכי ולאפשר לתלמידים להיבחן במועד נוסף או לבחור בצדק מבוסס מגיעות ולהימנע מלהעניק משאבים למי שאינו ראוי להם. אפשר לייחס את הבחירה של הצוות, בסופו של דבר, באפשרות הראשונה, לשני גורמים שונים: (א) הבדל במעמד בין שרה ומלינה – מורות ותיקות ובעלות מעמד – ובין אלי; (ב) הקפדה על תהליך הקצאת המשאבים כאמצעי הגנה בעתיד מפני ביקורת של הורים. כך, למשל, מלינה טוענת (אמירה 86) שההורים "יכופפו" את הצוות אם הוא לא ידבוק בכללי בית הספר. כל אחת מהאפשרויות עלולה לעורר ביקורת בקרב מקצת ההורים והתלמידים, ולכן כל אחת מהן עלולה לעמוד למבחן. במצב זה, לבית הספר יהיה קל יותר להצדיק בחירה שיש בה דבקות בכללים – מתן אפשרות לתלמידים להיבחן.

## 6.5. סיכום

### 6.5.1. צדק חלוקתי

בממצאים הצגתי ביטויים לשלושה הגיונות של צדק חלוקתי שהמורים מציגים כרלוונטיים למיון התלמידים ולעבודה עמם. צדק מבוסס צורך מוזכר פעמים רבות באמירות של יועצות בית הספר ושל מחנכות התלמידים – דמויות הרואות בעצמן אחראיות לגורלם של התלמידים ומי שתפקידן לייצג את קולם בישיבות (ראו שיחה מס' 73). אמירות אלו מבטאות למעשה תפיסות הומניסטיות ומכילות, שלפיהן בית הספר מחליף את הורי התלמידים או ממשיך אותם. המרכזיות של היועצות (בעיקר חני מהמקיף ע"ש גוטמן) והמחנכות בביטויי הצדק מבוסס הצורך מלמדת הן על תפקידן המורכב של היועצות (בניגוד מסוים לממצאיהן של Resh & Erhard, 2002) הן על חשיבות התפקיד מחנך כיתה (תפקיד שאינו קיים במדינות רבות אחרות) כמייצג התלמידים וצורכיהם לפני המערכת. אשר לצדק מבוסס פרודוקטיביות, המורים מבטאים רצון להגביר את תפוקות התלמידים על בסיס שאיפה מריטוקרטית (ראו Hallinan, 1994a). זוהי עדות לחדירתם של דפוסי חשיבה ופעולה נאו-ליברליים להחלטות המיון בבית הספר. המורים בוחנים כיצד להקצות את המשאבים כך שיועילו לתלמידים, נמנעים מחלוקה של משאבים למי שהם חוששים שיבזבז אותם ומרחיקים תלמידים הפוגעים בניצול המשאבים של תלמידים אחרים. למשל, המורים מבקשים להעביר את ניר שמואלוב (שיחה מס' 162c) ואת עדיאל בוחבוט (שיחה מס' 140b) מכיתה עתירת משאבים לכיתה "רגילה". במקרים אלה המורים עושים "טריאז' חינוכי" – ויתור מסוים על מקצת התלמידים והשקעת המשאבים באלו שיוכלו להפיק מהם תועלת מרבית ( Gillborn & Youdell, 1999). ואולם, על אף חדירתן של תפיסות אלו לשיח, בניגוד לציפיותיי ולרעיונות של גילבורן ויודל (Gillborn & Youdell, 1999), ביטויים של צדק מבוסס פרודוקטיביות באו לידי ביטוי רק במקרים מעטים יחסית – עשרים אחוזים מההתבטאויות הקשורות לצדק. ייתכן שהדבר נובע מהיעדרו של קשר ישיר בין המורים לחלוקת המשאבים הרחבים של בית הספר (שעות הוראה, סביבת למידה מקדמת).

אחת מתרומותיו העיקריות של פרק זה (לצד החשיפה של דאגת המורים לצורכי התלמידים ושל ההשפעה של תפיסות נאו-ליברליות על ניצול המשאבים) היא חשיפת פעולתו של הצדק מבוסס ההוגנות של מגיעות בישיבות. ביטויים של מגיעות מוזכרים ב-37 אחוזים מביטויי הצדק החלוקתי בשיחות. בבית הספר רבדים זהו סוג הצדק המוזכר ביותר. נראה שביטויי צדק אלו משקפים הן תפיסה של הדדיות בין מורים לתלמידים הן צורך אישי וארגוני של המורים להיטיב עם המיטיבים עמם ולהשיב כגמולם למרעים להם. כך הם מחזקים את יציבותם הרגשית שלהם עצמם ומצמצמים התנהגויות לא רצויות (עקב מהותו החינוכית של מובן זה של צדק). ביטויי ההוגנות של מגיעות קשורים לרגשות המורים. ככל שרגשות המורים כלפי התלמיד חזקים יותר, הדיון סוער יותר ומלא בביטויים של מגיעות.

אם כן, ביטויים של צדק מבוסס צורך מציגים את המורה כמעין אם לתלמיד, מי שנדרשת לספק בצורה מיטבית את צרכיו כדי שהוא ירגיש בטוח ומוגן (ופנוי ללמידה) ומבטאים אתוס טיפולי של דאגה (caring). ביטויים של צדק מבוסס הוגנות של פרודוקטיביות מציגים את המורה כמעין מנהלת של ארגון כלכלי, הנדרשת למצות את משאבי הארגון ביעילות כדי ליצור מוצרים (תלמידים)

איכותיים ככל האפשר. ביטויים של צדק מבוסס הוגנות של מגיעות מציגים היגיון של יחסים הדדיים ("תן וקח") בין מורים לתלמידים, יחסים המבוססים בין השאר על צורך של המורים לקדם את האהובים עליהם ולדחות ולהרחיק את אלו הפוגעים בהם. ביטויים אלו מלמדים שהמורים אינם רק ספקים של צדק – הם גם רואים בעצמם זכאים לו (שיחה 157b ; שיחה 222).

### 6.5.2. צדק תהליכי

אי-הסכמה בשאלה איזה בסיס צדק ראוי שיתבסס עליו מיון התלמידים (צורך, פרודוקטיביות או מגיעות) מעוררת תחושה מתמדת של חוסר צדק בקרב משתתפים שדעתם לא התקבלה. תחושה זו מקשה עליהם לפעול במערכת ופוגעת במידה שהם רואים את מקום עבודתם כהוגן. חשובה לא פחות מכך היא אמונתם של התלמידים, של ההורים ושל הציבור בצדקתה של חלוקת המשאבים ושל דרך קבלת ההחלטות בנוגע לה בארגון.

צדק תהליכי, שההסכמה בנוגע לו רחבה, ו"מחיר" השימוש בו נמוך יחסית, הוא כלי חשוב בידי צוות בית הספר לשמירה על הלגיטימציה המעוררת שלו ושל הליך המיון. מבחינה זו, מחקר זה ממשיך מחקרים קודמים (Sunshine & Tyler, 2003; Tyler, 2003) שהציגו את הצדק התהליכי כאמצעי להשגת לגיטימציה לגופים ולמוסדות כשהחלוקה נתפסת כלא הוגנת (ראו גם Vermunt & Steensma, 2016). על פי רוב, הדבקות בהליך צודק רשמית בלבד, והיא מיועדת להציג מראית עין של שיתוף ושל קבלת דעות שונות (ראו למשל בשיחה מס' 130 ; שיחה מס' 10) כאמצעי לצמצום התנגדויות. ואכן, המאמץ הרב המושקע בהקפדה על הנהלים ועל הכללים במיון, גם אם ההחלטה כבר התקבלה, מעיד שהמערכת זקוקה ללגיטימציה מהסביבה, על אחת כמה וכמה בעידן שהיא סופגת בו ביקורת רבה (ראו אצל Gillborn & Youdell, 1999). שיחת "המבחן בפיזיקה" (שיחה מס' 222) מראה שהצוות מוכן אף לפגוע (במידת-מה) ברגשותיו של אחד המורים כדי לדבוק בהליך הוגן ולמנוע התנגדות מצד ההורים.

לסיכום, בחינת תהליך מיון התלמידים והפעולה החינוכית בכללה דרך המשקפיים של תפיסות וביטויי צדק של המורים מאפשרת להעשיר שני שדות מחקר עיקריים: מחקר על צדק תהליכי וחלוקתי באמצעות הוצאתו מניסויי המעבדה לשדה ובחינת האופן שביטויים שונים של צדק עומדים זה מול זה; מחקר המיון וההסללה באמצעות חשיפה של המתח בין השאיפות האוטנטיות של המורים למיין את התלמידים באופן מכיל ודואג ולענות על צורכיהם לעבודה במציאות נאו-ליברלית, כזו המחייבת אותם לפעול ביעילות ולעשות שימוש נבון במשאבים מוגבלים (בצדק מבוסס פרודוקטיביות). מחקר המיון וההסללה נתרם גם מחשיפת המתח שחווים המורים בין החובה לתת דין וחשבון ללקוחות בית הספר (ההורים) ולמפקחים עליו (בצדק תהליכי) ולהצדיק בחירות המבוססות בין השאר על רגשותיהם ועל תפיסותיהם החברתיות ומחזקות מיון מעמדי ואתני. העיסוק הרב של המורים בכל סוגי הצדק (ובייחוד בצדק תהליכי) מרמז גם הוא על כך שהפיקוח על המורים ועל בתי הספר גובר ועל רצונם של אלה לבטא אחריותיות בלא להטיל על עצמם את האחריות לבעיות התלמידים. בתופעה זו עוסק הפרק הבא.

## 7. "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסת האחריות והאשמה של

### המורים

כאשר תכננתי את המחקר, לא כללתי בו פרק העוסק בסוגיית האחריות והאשם של מורים, אך תמה זאת עלתה שוב ושוב מהממצאים עצמם. ככל שהפכתי בביטויים אלה הלכתי ומצאתי כי יש להם משמעויות רחבות מבחינה פדגוגית ושהם חשובים להבנת המציאות המקצועית, החברתית והפוליטית שהמורים פועלים בה. המשתתפים בישיבות נשאו ונתנו בשאלה מי אחראי לכישלון התלמידים או לבעיותיהם (ובמידה מועטה יותר – להצלחותיהם). ממצא זה העלה את השאלות: מדוע שיח האחריות והאשם דומיננטי בישיבות? אילו גורמים מאפשרים למורים להימנע מלקבל עליהם את האחריות לכישלון התלמידים? וכיצד משפיעה הימנעות זאת על הארגון ועל הפדגוגיה בו? קישור בין הממצאים מהישיבות לספרות התאורטית בנושא אחריות ואשמה מחייב לבחון את האפשרות ששאלות האחריות והאשמה אינן תופעת לוואי של הדיונים בישיבות – הן נמצאות בלב הישיבות; הן אחת הסיבות לעצם קיומן. הדיון בשאלות אלו מסייע למנגנוני המיון וההסללה לפעול, וההתמודדות עמן מאפשרת לשמור על הסדר החברתי במוסד.

ציבור האזרחים במערב מצפה מבתי הספר לקדם פתרונות לרוב הקשיים החברתיים והכלכליים במדינה – בתי הספר צריכים לייצר עובדים מיומנים שיוכלו לקדם את המדינה בתחרות הגלובלית, ובה בעת לשמור על הייחוד של כל ילד; לצמצם פערים חברתיים וגם לאפשר תחרות ולחזק הישגיות; לחזק אחדות לאומית ולהילחם בגזענות ובשנאת הזרים. משבתי הספר נכשלים לעמוד בדרישות המוגזמות (והסותרות) הללו, עונה החברה בקידום רפורמות חינוכיות ובהגדלת התקציב. לאברי (Labaree, 2010) מכנה את הניסיונות החוזרים ונשנים של האמריקנים להשיג באמצעות מערכת החינוך מטרות שאין היא לא יכולה להשיג – "סינדרום". גם נבו (2009) ותיראפ (Thrupp, 2009) מצביעים על הנטייה של אישי ציבור ושל התקשורת להטיל את האחריות לפתרון בעיות החברה על כתפי מערכת החינוך ולדרוש מבתי הספר והמורים דין וחשבון על כישלונם לפתור את בעיות אלו. את הכישלון קושר לאברי (Labaree, 2010) בראש ובראשונה לכך שיש סתירה בין הדרישות שמפנים הצרכנים כלפי בית הספר לאלו שמפנים כלפיו מקבלי ההחלטות ומקדמי הרפורמות. זאת ועוד, הצרכנים עצמם מפנים אל בית הספר דרישות סותרות – הם רוצים לספק את שאיפות ילדיהם וגם להגן עליהם מפני שאיפותיהם של ילדים אחרים; הם דורשים שבית הספר יאפשר להם לטפס בסולם החברתי וגם שיגן על מי שבראש הסולם מפני המטפסים. לבית הספר לא נותר אלא ללוות כל ניסיון להגדיל את השוויון (בלחץ קובעי המדיניות) בגידול באי-שוויון (בלחץ הצרכנים). המלכוד הזה מביא את בתי הספר ליצור קיפאון חברתי ומעמדי ואת הציבור לבקר את המערכת ואת המורים על כישלונם לעמוד במטרות שהוצבו להם. המורים והמערכת נדרשים להתמודד עם ההאשמות המוטחות בהם.

בבתי הספר מתקיימות כל העת תחרות ומדידה. תלמידים מוערכים בציונים וממוקמים מעל ומתחת לחבריהם לכיתה. מקצתם מצטיינים (באופן מוחלט או יחסי לסביבתם), ואחרים נכשלים (באותם אופנים). התחרות המתמדת דורשת מהתלמידים לא רק ללמוד טוב ומהר אלא ללמוד טוב יותר ומהר יותר מחבריהם (McDermott, Goldman, & Varenne, 2006), והמדידה של כולם זה מול זה עושה את הכישלון לחלק בלתי נפרד מהחיים בבית הספר (Lefstein, 2012; Varenne & )

McDermott, 1998). לעתים אפשר להסתירו או להתעלם ממנו, אך לא בזמן הישיבות הפדגוגיות. אז הכישלון נוכח, ומישהו נדרש להתמודד איתו. ריי מקדרמוט כתב זאת נפלא:

הכישלון אורב מדי בוקר בכל כיתה באמריקה; עוד בטרם התלמידים או המורים מגיעים, הכישלון נמצא שם [...] איך נוכל להצדיק את הכישלון אם נבין שהוא הוא המצאה חברתית, הולכת שולל המבקשת אחר שער לעזאזל, טמטום הדואג שכולנו ניוותר במקומנו היחסי בחברה? [...] כאשר אנחנו מחזקים את האמונה שהכישלון הוא דבר-מה שהתלמידים עושים, ולא, כפי שנכון, משהו שנעשה להם, ואז מסבירים את הכישלון שלהם במושגים של דברים אחרים שהם עושים, אנחנו צפויים להמשיך לחזק את הכישלון בבית הספר (McDermott, 1987, pp. 362–363, תרגום שלי, אכ"ז).

במשמעויות של האשמה בכישלון זה, ויותר מכך בדרכים של המורים להתמודד איתה, עוסק פרק זה.

## 7.1 הימנעות מאשמה

ההימנעות מאשמה אינה ייחודית לבתי הספר. היא מאפיין חברתי חשוב בשירות הציבורי (Hood, 2010; Howlett, 2012) ובפעולותיהם של פוליטיקאים (Weaver, 1986), והיא בדרך כלל גוברת על הרצון להצליח או לזכות בקרדיט. לכן ההימנעות מאשמה פוגעת בקידום של רפורמות או של מדיניות, גם של כאלה שהיו יכולות להיטיב עם הציבור (ראו גם Thompson et al., 2004). חלק נרחב מהספרות העוסקת בהיבטים ארגוניים של אשמה (Hood, 2002, 2010; Weaver, 1986) בוחן את השפעתה של ענישה חומרית (אובדן של כסף או משרה) על נושא המשרה. ואולם, בניגוד לממצאים של מחקרים קודמים (ראו למשל אצל Shore & Wright, 1999), בישיבות שבחנתי לא מצאתי ביטויים של ממש לחשש מענישה או לדרישות חיצוניות הקשורות לכישלון התלמידים במבחנים (על כך ראו גם אצל Feniger et al., 2015). תופעה זו חזרה על עצמה גם כשנכשלו בבחינות תלמידים רבים.

מחקרים אחרים מצאו כי גם בלא ענישה, אשמה גורמת כאב, והרצון להימנע ממנה הוא צורך פסיכולוגי אנושי המתקיים בכל מציאות חברתית ובכל ארגון שנעברות בו עברות על מה שנתפס כהתנהגות מוסרית או חברתית מקובלת (Alicke, 2000; Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007). ואכן, חלק נרחב מהישיבות עוסק בעברות התנהגות מוסריות. לפיכך, המשתתפים בישיבות מרבים לשחק את "משחק האשמה" (blame game). במשחק זה, האחריות לכישלון או לבעיה "מונחת על שולחן הדיונים", והשחקנים מנסים להטיל את האחריות זה על זה או על אחרים, מאשימים ונמנעים מהאשמה (Elstad, 2012; Hood, 2002; Olson, 2000; Thrupp, 1998).

אם כן, בהיעדר חשש מסנקציות כלכליות או צורך להיבחר, ההנעה של המורים להימנע מאשמה והעיסוק האינטנסיבי שלהם בשאלות של אשמה, שאת חלקו אציג מיד, יכולה לנבוע משלושה גורמים, כל אחד בנפרד או צירוף שלהם: (א) עצם קיומו של הכישלון והנחתו על שולחן הדיונים מחייב התייחסות אליו; (ב) הפנמה של תרבות פיקוח נאו-ליברלית ומשטר של אחריותיות המודדים את המורים ומחייבים אותם בדין וחשבון נוקב גם בלא דרישה לשלם מחיר חומרי; (ג) צורך פסיכולוגי של כל פרט להימנע מלשאת באשמה. המורים רואים בכישלון התלמידים בלימודים ובגילויים של התנהגות לא נורמטיבית ביטויים לכישלונם שלהם לעמוד בציפיות החברה מהם, ולכן

דנים בהם במסגרת שיח של אשמה (רגש של חרטה של פרטים או קבוצות בשל פעולה או חוסר פעולה שהביאו לתוצאות לא רצויות) ולא רק של אחריות (תחושת מחויבות של פרטים וקבוצות להשפעה על תהליכים ופעולות). משעולה מקרה של כישלון, המשתתפים מבקשים לזהות מי אחראי לו ולוודא שאין מטילים את האשמה עליהם.

הוד (Hood, 2002, 2009) מציג שלוש אסטרטגיות עיקריות המשמשות (בדרך כלל שלא במודע) כדי להימנע מלשאת באחריות, כדי לצמצם את האחריות המוטלת על אדם או כדי להטילה על אחר:

1. אסטרטגיה של ארגון (agency strategies) – בחירה במבנה ארגוני המסייע להימנע מאשמה או להעבירה לאחר;

2. אסטרטגיה של מדיניות (policy strategies) – בחירה במדיניות ארגונית ובאידאולוגיה המסייעות להימנע מאשמה או להעבירה לאחר;

3. אסטרטגיה של נראות (presentational strategies) – בחירה בטיעונים ובאופני ביטוי המסייעים להימנע מאשמה או להעבירה לאחר.

בין שלוש האסטרטגיות יש הייררכיה (אך הוד אינו עוסק בה). חלק מהאשמה נהדף או מועלם בידי מבנה ארגוני המאפשר זאת. אשמה המצליחה לעבור את "סינון הארגון" מנותבת לגורמים אחרים באמצעות המדיניות של בית הספר. עם אשמה המצליחה לגבור גם על סינון זה, המורים מתמודדים באמצעים רטוריים של נראות. בפרק זה מוצגים האופנים שאסטרטגיות אלו באות לידי ביטוי בישיבות הפדגוגיות, הדרכים שהן מסייעות למורים ולאנשי הצוות להימנע מלשאת באשמה והמשמעויות הארגוניות והפדגוגיות של תופעה זו. תשומת לב מיוחדת מוקדשת לאסטרטגיה של נראות כיוון שזו באה לידי ביטוי ישיר בשיח המורים בישיבות.

## 7.2 אסטרטגיה של ארגון: בחירה במבנה ארגוני מתאים

אסטרטגיות של ארגון יוצרות מבנה ארגוני החוסך מחברי הארגון (או ממקצתם) את החובה לשאת באשמה על כישלונות הקשורים לארגון. יש מגוון מבנים היכולים לשרת את מטרה זו. כך, למשל, מבנה ארגוני מסובך עשוי להביא לכך שהאשמה "תיפול בין הכיסאות", ומבנה הכולל תנועה תדירה של עובדים בין תפקידים מבטיח שעד שבעיה תתגלה, האשם בה כבר יעבור לשרת בתפקיד אחר (Hood, 2010).

בבתי הספר שחקרתי, שותפים רבים משתתפים בקבלת החלטות ארגוניות גדולות, למשל בהחלטה לפתוח כיתה מצטיינים שנייה במקיף ע"ש גוטמן (ראו בהמשך הדברים), ולכן קשה לזהות מי מהם אחראי להחלטה. אמנם האחראיות העיקריות להחלטות אלו הן מנהלות בתי הספר, אך אלה נעדרו מהישיבות הפדגוגיות, ונראה כי המורים נזהרו מאוד בכבודן – לא מצאתי ביטוי להאשמה ישירה כלפיהן אלא רק להאשמות כלליות כלפי "מדיניותו של בית הספר". גם העובדה שגורמים חיצוניים לבית הספר, בעיקר משרד החינוך והרשויות המקומיות, שותפים בקבלת החלטות מבניות רחבות מסייעת לקדם "משחק אשמה קואופרטיבי" – משחק שהמשתתפים בו מטילים יחד את האשמה על גורם חיצוני.

השיחה על כיתה ט'8 במקיף ע"ש גוטמן נפתחת בדרישה של נירית, מחנכת הכיתה, שהמורים יסייעו לתלמידי הכיתה המתקשים בכך שיטילו עליהם מטלות המתאימות ל"רמתם". בעקבות זאת, אריאלה, המורה לספרות, מתנצחת איתה בטענה כי התלמידים אינם מקבלים עליהם אחריות ללימודיהם, ולפיכך אינם רשאים לפנות למורים בבקשה לקבל מהם הקלות. למעשה, הוויכוח נסוב

סביב השאלה אל מי יש להפנות את האשמה בכישלון התלמידים – המורים, התלמידים או המחנכת. ההתנצחות בין אריאלה לנירית נמשכת עד שניצה, המורה לגאוגרפיה, מצטרפת לשיחה ומציעה כתובת אחרת להטיל עליה את האשמה – הנהלת בית הספר, בטענה שהרכב התלמידים בכיתה הטרוגני כל כך עד שהדבר מזיק לתלמידים ולמורים:

64. ניצה: יש לך בקשה הגיונית [הבקשה של נירית למשימות לתלמידים לפי רמתם] אבל ההרכב של הכיתה שלך אני מלמדת אותם שנה שנייה ונוספו עוד כמה
65. חני: נכון
66. נירית: נו מה אני אעשה? זה מה יש ועם זה צריך לנצח מה אני אעשה
67. ניצה: נכון נכון אבל אהה
68. מלינה: אנחנו לא בוחרים אותם
69. ניצה: אנחנו כן בוחרים הייתה בחירה לא לעשות תפנית<sup>47</sup> וזאת הייתה טעות הכי גדולה שעשיתם//
70. מלינה: =לא לא אני לא חושבת//
71. ניצה: =הכי גדולה אי אפשר ללמד ואני מלמדת את כל הטיימים יש בעיות קשות מאוד עם הילדים האלה
72. מלינה: אני לא הייתה לי//
73. ניצה: = והם מפסידים האחרים מפסידים
74. מלינה: תני לי רק לענות לא הייתה לי יד תראי לא הייתה לי יד בהחלטה ואני קיבלתי אותה ואני חושבת//
75. ניצה: =אני יודעת
76. מלינה: ואני עדיין חושבת שהיא נכונה ואני אסביר לך גם למה
77. ניצה: נו
78. מלינה: ברגע שלוקחים כבר בכיתה ט' את קבוצת הילדים הזאת מאגדים אותה בכיתה ולא נותנים לה מענה//
79. ניצה: =ומה הם עושים בכיתה [ההטרוגנית] הזאת חוץ מלהרוס לאחרים://
80. מלינה: =תני לי תני לי שנייה לסיים אנחנו לוקחים כיתה שלא נותנים לה מענה אי אפשר לקחת כיתה להכניס את כל הפצצות לתוך כיתה אחת//
81. ניצה: =תתנו לה מענה
82. מלינה: אין-אין תקציבים אם היה תקציב אז היו נותנים מענה
83. אריאלה: אז אנחנו המורים במקום//

ניצה אינה שוללת על הסף את בקשתה של נירית. היא מסכימה שהדרישה הגיונית, אך גם שאין היא מעשית בכיתה זו משום הרכבה. נירית ממחרת להתגונן (אמירה 65), אולי מפני שייחוס הכיתה לה – "הכיתה שלך" – עלול לגרור ייחוס של האשמה, ומזכירה שאין היא אחראית להרכב התלמידים. כאשר מלינה מציעה שאיש אינו אשם בבעיה שנוצרה (שורה 68), ניצה ממחרת למצוא אשם – חברי הנהלת בית הספר – מי שהחליטו לא לפתוח כיתת תפנית בשנת לימודים זו אלא לפזר את התלמידים המיועדים לכיתה זו בין הכיתות האחרות עד סוף כיתה ט'. בהאשמה זו היא כוללת את מלינה – "טעות הכי גדולה שעשיתם" (אמירה 69). בתחילה מלינה מנסה להגן על ההחלטה (אמירה 70), אך ניצה אינה נסוגה מההאשמה ומציינת שהיא מלמדת בכיתות רבות כעדות לכך

<sup>47</sup> לא לפתוח כיתת תפנית עוד בכיתה ט'.

שהביקורת שלה מבוססת על ניסיון רב ועל ראייה רחבה. בעקבות זאת מלינה מנסה להגן על עצמה (אמירות 72 ו-74) ולהתנער מאחריות להחלטה (זהו ביטוי של אסטרטגיה של נראות. ראו בהרחבה בהמשך פרק זה). לאחר שמלינה פוטר את עצמה מאחריות אישית להחלטה, היא מתפנה להצדיק אותה (אמירות 76, 78 ו-80). קל יותר לדון דיון עקרוני כשאינן אתה בתפקיד הנאשם.

המורים מחזיקים במגוון כלים להתמודד עם האחריות ועם האשמה. הם יכולים לפרק אותה, להשאירה על כתפיו של משתתף אחר או, כפי שבחרת מלינה לפעול באמירה 82, להעביר אותה לגורם חיצוני. מלינה אינה מכחישה שהרכב הכיתות יוצר קושי, אך מסבירה שההחלטה שיצרה את מצב זה הייתה בלתי נמנעת – לא עמדו לרשות בית הספר תקציבים שהיו מאפשרים לו לפתוח כיתה מתאימה. אם גורם חיצוני, משרד החינוך או הרשות המקומית, היה מעביר לבית הספר תקציב מתאים, "אז היו נותנים מענה" (אמירה 82).

הרשויות המקומיות ומשרד החינוך (או באי כוחו) אינם משאירים בידי בית הספר אלא חופש מוגבל בניהול תקציבו. כך, המבנה הארגוני של בית הספר מגביל את פעולת מנהליו, אך גם מאפשר למלינה ולבית הספר להתרחק מאחריות ולתלות את האשם בפקידים עלומים במשרד החינוך או ברשות המקומית – אלו שהחליטו לשלול ממנו תוספת תקציב.

### **7.3. אסטרטגיה של מדיניות: גורמים המקלים להסיר את האשמה**

#### **מהמורים**

אסטרטגיה זו נועדה לתקן מקומות שהארגון המוסדי אינו מצליח להרחיק את האשם ממנהליו או מעובדיו, והעובדים מנסים לתקן זאת באמצעות מדיניותם. דוגמאות למדיניות כזאת, המתועדת בספרות המחקר: העובדים משתדלים להמשיך החלטות של קודמיהם כאמצעי להותיר את האחריות על כתפיהם של הקודמים ולפתור את עצמם ממנה (Hood, 2010); פועלים על פי פרוטוקולים נוקשים ומצמצמים את ההזדמנויות להפעיל שיקול דעת עצמאי, ועמו את המקום לטעות (Weaver, 1986); מעדיפים לבחון מקרים פרטניים ולא מגמות רחבות (Hood, 2010); נמנעים מסיכונים (Howlett, 2012).

המבנה של הישיבות הפדגוגיות מסייע לנתב את אשמת הכישלון בכמה דרכים: הרכב המשתתפים – ההחלטה לקיים ישיבות בלא ההורים והתלמידים מקלה לנתב אליהם את האשמה; מבנה הדיון עצמו – כל ישיבה עוסקת בכיתת אם, וכך נבחנת האחריות של התלמיד ושל המחנך, ולא של המורים המקצועיים; הבעיות המאובחנות וסוגי הפתרונות המוצעים להן; העברת האחריות לגורמים רשמיים. אדון כעת בכל אחד מסוגים אלו.

#### **7.3.1. הרכב המשתתפים בישיבות**

היעדרם של התלמידים ושל הוריהם מן הישיבות מקל על המורים להסיר את האשמה לכישלון התלמידים מכתפיהם ולתלות אותה בתלמידים ובהוריהם. כפי שאראה בהמשך, כאשר מורים מאשימים זה את זה, הם יכולים להגן על עצמם, ולעתים גם חבריהם מתגייסים להגנתם. גם כאשר מואשם תלמיד, לעתים מתייצבים להגן עליו מורים, בייחוד מחנכות או מורים הקשורים אליו רגשית, אם הם מרגישים שנעשה לו עוול. להבדיל, אין מי שיגן על הורי התלמיד, ולכן קל להאשים אותם (אם כי בכדי לעשות זאת על המורים להכיר את ההורים היכרות מסוימת). ביטוי לכך אפשר למצוא בשיחה על זוהר אביטן (שיחה מס' 166b) מהמקיף ע"ש גוטמן:



15. שרה (מחנכת): תראה הוא ילד שיש לו הרבה קשיים המון ובמיוחד משמעותיים
16. חני (יועצת): משמעותיים
17. משה (סגן מנהלת): הוא מטופל?
18. שרה: לא
19. חני: שום דבר
20. שרה: האימא מתנגדת היא לא מסכימה דיברתי איתה ישירות אמרתי לה הילד צריך לקבל תרופה [בשקט] היא יודעת והיא אומרת היא לא תיתן לו היא אומרת דבר אחד היא חוזרת על זה כמו מנטרה אפרת תהיה המחנכת שלו ובזה נגמר הסיפור
21. חני+משה: מי אמר שאפרת תהיה?
22. שרה: זהו אפרת
23. הילה (מורה למתמטיקה): למה הם מהמשפחה
24. משה: לא לא היא חינכה את הגדול [אחיו הגדול של זוהר]
- 25.?: איזה שטויות
26. שרה: כל יום זה חוזר על עצמו כל יום אותו המצב [...]
84. שרה: אני מסכימה איתך שבסוף התהליך נמצא אותו בתפנית וחבל אני הייתי רוצה לראות אותו במב"ר
85. נירית (מורה ללשון): ולהורים יש חלק בזה בגללם שהוא לא מטופל
- 86.?: נכון
87. שרה: אני רוצה לעבוד עם הילד לא עם האימא עם האימא אין מה
88. הילה: כן אבל הילד אומר לך אני רוצה אבל לא יכול כי זה כובש אותי זה גדול עליו

אף שזוהר מתאפיין בבעיות התנהגות קשות, הוא מוצג כקורבן של נסיבות שהן מעבר לשליטתו. ייתכן כי הפתיחה של שרה (מחנכת התלמיד ורכזת השכבה), שיש לה מעמד גבוה בבית הספר, ממסגרת את הדיון באופן זה.<sup>48</sup> המורים מתאגדים ומציגים את התלמיד ואת עצמם כקורבנות של עקשנות האם. המורים רואים בעצמם מי שדואגים לתלמיד, רוצים בטובתו ומשמיעים את קולו (אמירה 88) – לטענתו, אין הוא מסוגל לשלוט בהתנהגותו. הם מעוניינים לשבץ אותו בכיתת מב"ר (אמירה 84), אך ייאלצו להציבו בכיתת תפנית באשמת ההורים (אמירה 85). את קול ההורים אין איש שישמיע.

מעבר להורדת האחריות מכתפי המורים, האשמת התלמידים והוריהם מגבשת את המורים כנגד "אויב משותף" ומחזקת את רגשות הלואיליות והשותפות (ראו התגובות לאמירתה של שרה באמירות 22–25). אם כן, המדיניות שלפיה לישיבות אין נכסים הורים ותלמידים מקלה על המורים ועל הצוות להטיל על כתפי אלה (ובעיקר על כתפי ההורים) את האחריות ואת האשם לתפקוד התלמידים.

<sup>48</sup> "מסגור" משמעותו בחירה בהיבטים מסוימים במציאות מורכבת והבלטתם באופן המקדם סוג מסוים של הגדרת בעיה, הערכה מוסרית או המלצה לפעולה (Entman, 1993).

### 7.3.2. מבנה הדין

במרכז הישיבות עומדים התלמידים, הצלחותיהם וכישלונותיהם, ולא המורים ותפקודם. מצד אחד, מבנה זה מאפשר לבחון את מצבו של התלמיד בראייה כוללת ורחבה, וכך לזהות את כל צרכיו ולענות עליהם. מן הצד אחר, כל כישלון או הצלחה מיוחסים לתלמיד, ורק לעתים רחוקות אחד המורים חושף הקשר רחב יותר – הצלחה או כישלון של תלמידים רבים הלומדים אצל מורה מסוים. במקיף ע"ש גוטמן המורים דנים בתלמידים זה אחר זה. רק רכזת השכבה, רכזת החטיבה, היועצת ומחנכת הכיתה מחזיקות בידיהן פירוט של כל הציונים. המורים אינם יודעים מה ציוניהם של כל תלמידי הכיתה במקצוע שמלמד מורה אחר אלא אם אותו מורה מעוניין לציין זאת או אם חבר צוות אחר מבקש ממנו לעשות כן. ואולם, רק במקרים מעטים נדרש מורה לתת דין וחשבון על הישגי התלמידים במקצוע שלו. אמנם בתיכון רבדים רכז החטיבה מקרין את הישגיו של התלמיד שענייניו נידונים ואת אירועי ההתנהגות שלו (איחורים, חיסורים, הפרעות בשיעור) על קיר חדר המורים, אך אין המורים נחשפים לכלל הציונים של תלמידי הכיתה אצל מורה מסוים זה לצד זה (ובניגוד למקיף ע"ש גוטמן, גם הרכזים אינם נחשפים למידע זה). אופן הצגה זה ממסגר את הבעיה. הצגת כרטיס התלמיד על הלוח ומבנה הדין מגדירים את התלמיד כאחראי להישגיו וקושרים בין התנהגותו (אירועי התנהגות או היעדרויות) להישגיו. מסגור הבעיה ככזו גם מבהיר מי אינו אשם בבעיה – המורים.

בשיחה על רגב מוזס (שיחה מס' 4), רינה, המורה למחשבת ישראל בבית הספר רבדים, חושפת בעצמה שתלמידים רבים בכיתה נכשלו, וכך פותחת פתח להטלת האשמה עליה:

27. פדרו: התלמיד הבא רגב מוזס אהה הוא כיתה רגילה יש לו שני שליליים בתנ"ך חמישים במחשבת [ישראל] אפס [2 שניות] נכון?
28. רינה: מחשבת זה זה רק כל הציונים במחשבת זה בגלל שאנחנו עושים אהה אה עבודת חקר אז כל הציונים זה ציוני אהה
29. חנה: התקדמות?
30. רינה: זה כאילו עצירה ואני אם נניח יש נורא קשה איתם הם יושבים בספרייה ככיתה יש חמישים אחוז עובדים בערך כל השאר חושבים שהם חיים באיזו; סופרלנד לה לה לנד לא יודעת איפה הם לא מתפקדים הם לא עושים עבודות אה זה יגיע למצב בסוף השנה שלרובם יהיה אה לרובם יהיה נכשל ב מחשבת כלומר אם הם לא לוקחים את עצמם בידיים לרובם יהיה נכשל במחשבת//
31. חנה: = אה זה רע מאוד//
32. נורית: = אבל איך איך איך זה יכול להיות? איך זה יכול להיות?

פדרו, מחנך הכיתה, פותח כל שיחה על תלמיד בציון מספר המקצועות שהוא נכשל בהם.<sup>49</sup> פתיחה זו חושפת שרגב, תלמיד שמיוחסות לו יכולות גבוהות בלימודים, נכשל לחלוטין במקצוע מחשבת ישראל. רינה מבקשת לתלות את הציון בתפקודו של רגב – רגב נכשל במקצוע, אף שניחן ביכולות גבוהות, מפני שאין הוא מבצע את המוטל עליו. אולם היא אינה מסתפקת בכך ומשתפת את המורים בקשיים שהיא חווה בכיתה. לדבריה, התנהגותם של התלמידים לקויה, וכחצי מהם צפויים להיכשל במקצוע. באמירה זו רינה מכניסה את כישלונו של רגב להקשר כולל – כישלון של תלמידי הכיתה.

<sup>49</sup> בריאיון שנערך עם פדרו הוא הסביר כי הוא מציין את מספר המקצועות שהתלמיד נכשל בהם כיוון שאם תלמיד נכשל בשלושה מקצועות לימוד או יותר, הוא עלול לא לעלות לכיתה י' בשנה העוקבת. פדרו הוא המחנך היחיד בבית הספר הנוהג כך.

כעת, משמסגרת ההתייחסות נעה מהתלמיד לכיתה, רינה מתקשה להמשיך לתלות את האשם בתלמידים (ואף על פי כן, היא מנסה לעשות כן), והיא סופגת ביקורת מצד חברי הצוות האחרים (אמירות 88–89).

אמנם מבנה הישיבות מסייע להרחיק את האשמה מן המורים המקצועיים, אך הוא חושף לביקורת את מחנכות הכיתות בשלושה אופנים. ראשית, כל ישיבה עוסקת בתלמידים הלומדים בכיתה אם אחת. הדיון בתלמידים, זה אחר זה, לעתים חושף כישלון כולל, והאחריות לו מוטלת על מחנכת הכיתה. שנית, רוב הישיבות נפתחות באמירות על תפקוד הכיתה ככלל (ראו בפרק 4, "חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים"), וגם בחלק זה עלולה להישמע ביקורת כלפי המחנכת. שלישית, השיחות מזמנות למורים חשיפה לקשיים שחווים עמיתיהם באותה כיתה. כשמורה אחד מבטא קושי עם הכיתה, עמיתיו נוטים לנרמל את הקושי ולהביע כלפי אותו מורה השתתפות והזדהות (קינן, 1996). כך מצטיירת תמונה של כיתה עמוסת קשיים, ומחנכת הכיתה נתפסת כאחראית למצב.

המורים במקיף ע"ש גוטמן מציגים את כיתה ט'4 ככיתה הבעייתית ביותר באותה שכבה. עינב, מחנכת הכיתה, צעירה, והיא יודעת שתדמית זאת עלולה לעורר עליה ביקורת והאשמות. ואכן, במחצית הראשונה, בפתח הישיבה העוסקת בכיתה, המורים דיברו במשך 16 דקות על הכיתה בכללותה (על פי רוב, חלק זה נמשך 1–3 דקות). הם השמיעו האשמות עקיפות אך קשות אשר לאופן שעינב מנהלת את הכיתה. מבנה הישיבות הפדגוגיות, כחלק ממדיניות בית הספר, מסכן אפוא את מעמדה של עינב. במחצית השנייה עינב מתגברת במיומנות על סכנה זו מיד בפתיחת השיחה:

1. נועה (מורה לאזרחות): קודם כול באופן כללי לגבי הכיתה
2. שרה (רכזת השכבה): כן צריך לדבר
3. נועה: זה קצת
4. עינב (מחנכת הכיתה): כיתה של 24 בניס רובם בלי הרגלי למידה
5. ? : [בשקט] כולם
6. עינב: הישגים די נמוכים [1 שנייה] ממה שציפינו
7. שרה (מדפדפת בגיליון הציונים): לא תראי עידו
8. עינב: הרוב זה בעיות התנהגות
9. נועה: כן זה לא בעיית יכולת
10. עינב: הם יכולים פשוט כן נתחיל בנדב

נועה ממחרת לבקש כי השיחה תיפתח בדיון כולל על הנעשה בכיתה, ושרה, רכזת השכבה, תומכת בבקשה. כיוון שכך מקובל לפתוח ישיבות, הבקשה כביכול מיותרת. נראה כי נועה רומזת שיש בכיתה בעיות כלליות. אך עינב ממחרת להצדיק את הבעיה בטענות שיש בכיתה בניס רבים ושהם חסרים הרגלי למידה ומאופיינים בבעיות התנהגות (אמירות 4 ו-8). באמירות אלו היא מטילה את האשמה על התלמידים (ישירות) ועל ההנהלה ששיבצה את התלמידים לכיתה זו (בעקיפין). כעת עינב מנצלת את מעמדה כמנהלת הישיבה וממחרת לפתוח בשיחה על התלמיד הראשון (אמירה 10). כך היא ממקדת את הדיון בתלמידים. הדיון בתלמיד הראשון מתחיל אפוא במהירות רבה – 21 שניות בלבד מפתיחת הישיבה, מהר יותר מאשר בכל ישיבה אחרת שצפיתי בה. המורים אינם מוחים כנגד פעולתה של עינב, אך שומרים את הביקורת שלהם בנוגע לנעשה בכיתה ואת ההאשמות כלפי עינב להמשך השיחה.

ההשפעה של מבנה הישיבות על נושא האחריות והאשמה מתבהרת כשבוחנים מבנה אחר של ישיבות. במקיף ע"ש גוטמן מתנהלות באמצע כיתה ט' שתי ישיבות במבנה אחר – הישיבות שעניינן שיבוץ לרמות באנגלית ובמתמטיקה. כאמור (ראו בפרק 4, "חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים"), בישיבות אלה יושבים כל המורים המלמדים מקצוע זה את תלמידי השכבה, המחנכות של כל הכיתות בשכבה, רכזת החטיבה, רכזת השכבה והיועצת, ודנים במצבו של כל תלמיד כדי לשבץ אותו לקראת השנה הבאה. בישיבות אלה התלמידים אינם נידונים במרוכז עם חבריהם לכיתת האם אלא עם עמיתיהם לרמה באותו מקצוע. למשל, כל תלמידי רמה א' באנגלית נידונים זה אחר זה, וציוניהם מופיעים לפני הצוות במרוכז. ואכן, לא מצאתי בישיבות אלו שיחה שהופנתה בה האשמה כלפי מחנכת הכיתות אלא רק שיחות שמורה המקצוע ספג בהן ביקורת והאשמה.

דורון מלמד כיתת מתמטיקה שנפתחה במשך השנה כמענה לקבוצת תלמידים שנכשלו תדיר ברמה א' במקצוע, ובית הספר שאף לשפר את הישגיהם ולשבץ אותם בשנת הלימודים העוקבת ברמה של 4 יחידות לימוד. כשצוות בית הספר רואה את ציוני התלמידים בכיתה, הוא נזעק אל מול הציונים הנמוכים:

96. דורון (מורה למתמטיקה): כל השאר בסדר
97. נירית (מחנכת ט'5): מה עם תהל סביר?
98. מלינה (רכזת החטיבה): [מביטה בדפי הציונים] יש פה אבל המון חמישים מה זה? //
99. דורון: =היא מסכנה
100. מלינה: **מה זה כל השליליים האלה?**
101. דורון: לא כל הקבוצה כל הקבוצה שלי מראש הם חלשים //
102. אנה (רכזת מתמטיקה): =חלשה
103. שרה: כל כך חלשה? //
104. מלינה: =כל כך חלשה?
105. אנה: =כן כן //
106. מלינה: [מצביעה על הדף] =אחת שניים שלוש ארבע חמש שש שבעה נכשלים? //
107. אנה: =אם אפשר שנייה?
108. מלינה: **מתוך 11 ילדים?**
109. דורון: אני-אני כל כך שמח שהצלחתי חמישה להעביר
110. מלינה: חבריה זה פחות מחמישים אחוז
111. אנה: תקשיבי דקה דורון אני אסביר לך מה הייתה המהות תקשיבי דקה מה הייתה המטרה שלנו שאנחנו חילקנו? הם הילדים האלה לומדים מכיתה ז' **כאילו** הם מצוינות אבל הם לא מצוינות עכשיו הרמה הנדרשת זאת רמה לחמש יחידות הם מובהרים מצוינות הם מקבלים שבע שעות הם מקבלים את **כל** התכנית אבל הם לא מסוגלים
112. מלינה: אז אולי אז אולי מעכשיו נשב ונחשיב שחבל על השבע שעות האלה
113. אנה: לא תקשיבי דקה מלינה
114. מלינה: שבע שעות **שבע שעות** ואנחנו לא מצליחים להעביר אותם? 11 ילדים?
115. אנה: את יכולה להביא להם 15 שעות יש כאלה שלא יודעים

מבנה הישיבות הללו מאפשר למלינה ולשרה להבחין בכך שיותר מחצי מהתלמידים הלומדים בכיתה המתמטיקה של דורון נכשלו ולדרוש ממנו ומאָנה, רכזת המקצוע, דין וחשבון על כך (אמירות 98–108). הדרישה גוברת לנוכח העובדה שבית הספר משקיע משאבים רבים בכיתה (אמירה 114). מחנכות התלמידים אינן משתתפות בדיון. אנה נחלצת להגן על דורון (ועל החלטתה לחלק את הכיתה לשתי קבוצות), ומייחסת את כישלון התלמידים ליכולותיהם הנמוכות (אמירות 25 ו-29). לאחר שאנה הסירה את האשמה לכישלון מדורון, היא מתפנה לקבל אחריות להצלחת התלמידים, ובהמשך הדיון היא מסבירה כי על אף היכולות הנמוכות של התלמידים, העבודה המקצועית של דורון צפויה להביא אותם להצלחה. אם כן, מבנה הישיבות הרגילות, שהתלמידים נידונים בו לפי שיעותם לכיתות אם, מטיל את האשמה על התלמידים ועל המחנכות. מבנה הישיבות לשיבוץ התלמידים לרמות במתמטיקה ובאנגלית מאיר את הצלחות התלמידים ואת כישלונותיהם מנקודת מבט המאגדת יחד את כל תוצריו של מורה המקצוע. גם בתחומים התנהגות ותפקוד בלימודים, מבנה הישיבות מקשה לזהות בעיה כוללת במקצוע מסוים ומסייע להטיל את האשמה על התלמידים. רק במקרים מעטים נחשפות בעיות התנהגות ותפקוד כלליות במקצוע מסוים.

### 7.3.3. אבחון בעיות והפתרונות המוצעים להן

המדיניות המביאה לצמצום האחריות של המורים מתבטאת גם בהעמדת הציון כדרך הערכה רשמית כמעט יחידה. המורים והצוות נוטים להאמין שהציונים אינם מושפעים משיקול דעתם הסובייקטיבי של המורים אלא רק מיכולותיהם של התלמידים עצמם ומפעולותיהם, ולכן רואים בהם דרך אובייקטיבית להעריך את התלמיד. ראו בשיחה על גבע חבשוש (שיחה מס' 215b) במקיף עייש גוטמן:

2. ליליאן (מחנכת): לא מתפקד, ארבעה שליליים, האם צריך להמשיך בכיתה עיונית?
3. שרה (רכזת השכבה) [לחני]: אני אשאל אותך, זה נכון שהוא ימשיך בכיתה כזאת? ארבעה שליליים?
4. חני (יועצת): תראי מבחינת היכולות יש לו יכולות טובות//
5. משה (סגן מנהלת): =עכשיו הוא ירד לכיתה אחרת? מה?
6. חני: הוא לא בתפקוד זאת הבעיה שלו//
7. שרה: =תקשיב ארבעה שליליים בכיתה מצוינות זה//
8. חני: =הוא לא בתפקוד בכלל
9. שרה: לא היית מחזיק אותו בט'1 [כיתת המצוינות השנייה, הטובה יותר]
10. חני: את יודעת מה? זו אמירה שצריכה להיאמר לו אתה לא תשב בכיתה הזאת//
11. ליליאן: =נכון
12. שרה: אני יודעת אני לא הייתי מחזיקה אותו

היועצת מסבירה את כישלונותיו של גבע בלימודים, על אף יכולותיו הגבוהות (אמירה 4), בתפקוד לקוי בלימודים (אמירות 6 ו-8). המורים אינם רואים בציונים תוצר של תהליך שהם עצמם שותפים לו אלא נתון אובייקטיבי, התלוי רק במעשיו של התלמיד וביכולותיו, ולפיכך מטילים עליו את האחריות לשאת בתוצאות. החלטות המורים להוציאו מהכיתה (בהמשך השיחה) משקפות תפיסה זו ומחזקות אותה. יש לציין שהמורים בוחרים מתי ברצונם להשתמש בציונים כדי להצדיק בחירה

שלהם. בכיתה של גבע נכשל עוד תלמיד בארבעה מקצועות (נתנאל סרוסי, שיחה מס' 214c) אך במקרה זה המורים בוחרים להסתפק בשיחת משמעת עמו ועם הוריו. מסגור הבעיה באופן המותיר את התלמיד האחראי היחיד לכישלונותיו מתבטא גם בפתרונות אחרים שהמורים בוחרים. במקיף ע"ש גוטמן, הפתרון העיקרי המוצע לבעיות המשמעת של תלמידים סוררים הוא שיחה אישית (ראו בפרק 4, "ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים". ראו גם Verkuyten, 2000), לבד או עם הוריהם, אצל רכזת השכבה, אצל רכזת החטיבה או (לעתים נדירות) אצל מנהלת בית הספר – בהתאם לחומרת מצבם. על פי רוב, המורים שבכיתתם הבעיה מתרחשת אינם מוזמנים לשיחה. הרכב המשתתפים ב"שיחה האישית" מבטא אפוא את התפיסה שהתלמיד אחראי להישגיו ולתפקודו ומבנה אותה – מכך שהמורה אינו מוזמן לשיחה אפשר להסיק שאין לו חלק בבעיה או בפתרונה. הדבר נכון גם לפתרון המוצע בדרך כלל, בשני בתי הספר, לתלמיד שהישגיו נמוכים – העברה לרמת לימודים נמוכה יותר. המורים מציבים את התלמיד במסלול המתאים ליכולותיו בלימודים או לצרכיו ההתנהגותיים, ואין הם נדרשים לשנות את תפקודם שלהם או את דרך ההוראה שלהם. פתרונות המטילים אחריות (אך לא אשם) על המורים מצאתי בעיקר בבית הספר רבדים. במקרים אלה נטען שמורים צריכים לשנות את דרכי הפעולה שלהם כלפי תלמיד. בדרך כלל הם התבקשו לנקוט יד קשה יותר או להציב לתלמיד גבולות ברורים, ולעתים רחוקות ביותר נטען שעליהם למצוא דרך ליצור עם התלמיד קשר אישי כדי להביא לשינוי בתפקודו. פתרונות אלה משקפים תפיסה שלפיה התנהלותם של המורים – דפוס ההוראה וניהול הכיתה – משפיעים על תפקוד התלמידים, ולפיכך שחלק מהאחריות לפתרון בעיותיהם של התלמידים מוטל עליהם. על סמך הנתונים שבידי התקשיתי לספק הסבר ברור להבדלים בין בתי הספר במידה שהמורים מקבלים על עצמם אחריות. ייתכן שאפשר לייחס זאת להבדלים הקלים בין המוסדות ברקע החברתי ובהרכב המעמדי של צוות בית הספר, הבדלים המביאים בתורם להבדלים בתרבות הניהול.

#### 7.3.4. העברת האחריות לגורמים רשמיים

מאפיין אחרון של אסטרטגיה של מדיניות שנידון כאן הוא העברה של האחריות ושל האשמה לגורמים רשמיים (ראו אצל Oakes & Guiton, 1995). אחד האמצעים לעשות כן הוא היצמדות לפרוטוקול קשיח והימנעות מלייחס את החלטה לשיקול דעת של המורים ושל הצוות. בדוגמה הבאה, כל המורים במקיף ע"ש גוטמן מסכימים שגבע חבשוש (שיחה מס' 215c) אינו מתאים לכיתת המדעים (המצוינות) שהוא לומד בה. הם דנים בשאלה אם עדיף להוציא אותו ממנה כעת (בחודש פברואר, אמצע שנת הלימודים) או לעשות זאת רק בסוף השנה. ההחלטה קשורה גם בהחלטה אחרת, רחבה יותר: האם לפרק את הכיתה המדעית הכושלת ולפזר את תלמידיה בכיתות העיוניות? משה, סגן מנהל בית הספר, מציע רעיון:

130. משה: הכיתה הזאת נולדה בחטא כמו שאמרתי וזה שתי כיתות מצוינות בשכבה אחת מה שלא היה אף פעם בשום מקום [1.5 שניות] בשנים עברו היה ויכוח האם

כיתת מצוינות ממשיכה בחטיבה עליונה באותו הרכב

131. תמי: והמחזור הראשון שלא פורק הוא היוד אלפים שלי

132. משה: יפה בדיוק אבל מה גם היוד אלפים האלה מה עשינו? עשינו משהו חכם כדי

להוציא את הילדים שיש להם קושי כזה או אחר בגלל סיבות כאלה ואחרות אמרנו

הקריטריון של להמשיך בכיתה מצוינות

133. תמי: שתי הגברות מדעיות//

134. משה: =שתי הגברות מדעיות וזה קריטריון ברור זאת אומרת

135. חני: וארבע-חמש יחידות מתמטיקה

136. משה: ארבע-חמש בדיוק השאלה היא אם השנה נקבע אותו קריטריון אם הוא נקבע אני מבחינתי להוציא אותו עוד השנה זה מיותר סוף שנה אתה לא עומד נגמר הסיפור מסכימים איתי?

משה מצביע על בעיה: בכיתות המצוינות לומדים תלמידים שאינם מתאימים ללמוד בהן. השנה הבטיחה העירייה לממן כיתת מצוינות שנייה (הבטחה שלא מולאה, בסופו של דבר) (ראו שיחה מס' 213b, עמוד 82), ופתיחת הכיתה השנייה הביאה להחרפת הבעיה. משה מציע להוריד מהמורים את נטל ההחלטה אם להוציא תלמיד מהכיתה ולתלות את ההחלטה במגבלות רשמיות הקבועות בתקנון של בית הספר – רק תלמיד שילמד בשתי מגמות מדעיות וברמה של ארבע או חמש יחידות לימוד במתמטיקה יוכל להמשיך ללמוד בכיתה המדעית. גבע אינו צפוי ללמוד בשתי מגמות מדעיות, ולכן "מיותר" (אמירה 136) להוציאו מהכיתה כעת. בסוף השנה יאלץ התלמיד לעזוב את הכיתה בין כה וכה. מעשה "חכם" (אמירה 132) מצד צוות בית הספר יהיה להמתין, לתלות את האשמה בתקנון ולפתור את עצמו מאחריות להחלטה (אפרט על נושא זה בפרק 8, "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד": התמודדות מורים עם התנגדויות להסללה").

לסיכום, אף שלכל ביטויי המדיניות שהוזכרו כאן (מבנה הישיבה, הרכב המשתתפים, אבחון הבעיות והעברת האחריות לגורמים אחרים) יש משמעויות פדגוגיות, מקצועיות וחברתיות, הם מוצגים כ"מובנים מאליהם", ואיש אינו מערער עליהם. הצגה זו יוצרת מצג שלפיו המדיניות אינה נובעת מפעולות ומהחלטות של בית הספר, וכך מפעילה על הסובייקט כוח יעיל (Shore & Wright, 1999) ומקשה עליו להתנגד לה (שכן אז יוגדר "לא רציונלי" או "לא פרקטי") (Wedel et al., 2005). המורים שותפים לחלקים מבניית האסטרטגיות של המדיניות, אך גם הם עצמם כלואים בהן. האסטרטגיות של נראות, שאדון בהן מיד, לעתים מאפשרות למורים לשחק את משחק האשמה באופן מודע וחופשי יותר.

## 7.4. אסטרטגיה של נראות: בחירה בטיעונים ובאופני ביטוי

### מתאימים

כשהאסטרטגיה של ארגון והאסטרטגיה של מדיניות אינן מצליחות להרחיק את האשמה, פעמים רבות משמשת לכך אסטרטגיה של נראות. מדובר בניסיון לחמוק מהאשמה או מאחריות בעזרת מגוון אמצעים רטוריים והתנהגותיים, ובהם הדגשת החיובי אל מול השלילי, התרכזות במידע יבש ולא במשמעותו, הצגת הכישלון כברכה ("זה כואב עכשיו אבל ישתלם בעתיד"), הצנעת המידע השלילי באמצעות חשיפה של מידע רב. אסטרטגיה זו יעילה במיוחד בעתות משבר (Hood, 2010). גם בתחום החינוך, מחקרים קודמים מצאו שמורים, הורים ותלמידים נוטים, בעת כישלון, להאשים בכך אחרים (ההורים והתלמידים את המורים; המורים את התלמידים וההורים), ולא לקבל על עצמם אחריות למצב (Howlett, 2012; Peterson et al., 2011; Thompson et al., 2004; Verkuysten, 2002).

כאשר מופעלות אסטרטגיות של נראות בהרכב שיש בו לפחות שני שחקנים, פעמים רבות נוצר "משחק האשמה". יש שני סוגים עיקריים של משחקי אשמה – משחק קואופרטיבי, שכל חברי הארגון משתפים בו פעולה אל מול איום חיצוני, ומשחק שאינו קואופרטיבי, ובו חברי הקבוצה מבקשים להעביר את האשמה זה לזה (Elstad, 2012). כעת אדון בכל אחד מהם בנפרד.

#### 7.4.1. משחק האשמה קואופרטיבי

במשחקי האשמה קואופרטיביים המורים מבטאים נאמנות זה לזה ושומרים על האחדות בצוות בהתגייסם לעמוד יחד ולהעביר את האשמה מהם לגורם חיצוני, בדרך כלל לתלמיד ולהוריו (Hjorne & Saljo, 2004; Thompson et al., 2004). המורים רואים בעצמם "שק חבטות", שכל אחד יכול להטיח בו האשמות ואיש אינו יגן עליו (אופלטקה, 2012). במצב דברים זה עליהם "לצופף את השורות" ולהגן זה על זה. נוח יותר למשתתפים לשחק משחק קואופרטיבי אל מול גורם שאינו נמצא או שאינו מסוגל להגן על עצמו מפני ההאשמות מאשר להטיח האשמות זה בזה.

#### האשמת התלמיד

בחיי היום-יום בבית הספר שותפים בעיקר מורים ותלמידים, ולכן טבעי שכישלון ייוחס לאחד מהם ושכל אחד מהם ישאף להעביר את האשמה אל האחר (Verkuyten, 2002). בישיבות, התלמידים אינם נוכחים, ונוח במיוחד למורים לשתף פעולה זה עם זה ולהטיל עליהם את האחריות. כך, למשל, מתרחש בשיחה על ירון פלדמן, תלמיד כיתה ט'7 במקיף ע"ש גוטמן (שיחה מס' 124a):

37. מלינה (רכזת החטיבה): הוא ילד לתפנית?

38. מיקי (מחנכת): כן הוא ילד עם שבעה שלילים//

39. מלינה: = שבעה נכשלים

40. חני (יועצת): אין לו יכולת הוא נראה אינטליגנט הוא במועצת תלמידים הוא יודע לדבר אבל בזה זה נגמר

חני מסבירה את כישלונותיו הרבים של ירון ביכולת אינטלקטואלית נמוכה (אף שהיא מציינת שהוא מצליח לבסס לעצמו דימוי אחר, אמירה 40). זהו ההסבר הנפוץ ביותר בישיבות לכישלונות התלמידים, והוא מבוסס על ההנחה שהישגי התלמיד תלויים בראש ובראשונה ביכולותיו האינטלקטואליות ועל ההנחה שיכולות אלו קבועות – למורה אין יכולת להשפיע עליהן (Georgiou, 2000; Oakes & Guiton, 1995; Verkuyten, 2008). תלמיד שיכולותיו גבוהות ישיג ציונים גבוהים אלא אם גורמים אחרים יפריעו לו בכך; תלמיד שיכולותיו נמוכות ישיג ציונים נמוכים אלא אם הוא יחפה על יכולות אלה באמצעים אחרים.

הסבר נפוץ אחר לכישלון התלמידים הוא הנעה נמוכה ללמידה. מחקרים רבים מציגים את ההשפעה הרבה שיש למורים על רמת ההנעה של התלמידים ללמידה (Christophel, 1990; Lumsden, 1994; Stipek, 1988; Stipek et al., 1995). כמה מן החוקרים גורסים שמורים מבחינים בין יכולת התלמיד להנעה שלו ושהם מאמינים שמבין השניים, רק ההנעה היא גורם משתנה, גורם שביכולתם של המורים להשפיע עליו (ראו Verkuyten, 2000). ממצאיי אינם עולים בקנה אחד עם מחקרים אלו. מצאתי שהמורים תופסים גם את ההנעה של התלמיד כגורם פנימי



לתלמיד וקבוע, כזה שלמורים יש רק השפעה מוגבלת ביותר עליו (וראו גם אצל Cashmore & Goodnow, 1986; Oakes & Guiton, 1995). אפשר לראות זאת בדיון על גבע חבשוש במקיף ע"ש גוטמן (שיחה מס' 215a):

1. דורון (מורה למתמטיקה): אהה הכי בעייתי זה גבע [1 שנייה] חבשוש [...]
6. אריאלה (מורה לספרות): זהה באופן גורף, זה לא רק במתמטיקה
7. דורון: לא הוא לא רוצה לא עוש; ה
8. ליליאן (מחנכת): יש שם בעיה
9. חני (יועצת): אין לו מוטיבציה [...]
14. דורון: [כמה] כמה שאני מנס; ה ובאמת גם יש לי אני מרגיש גם פידבקים משאר הכיתה שבאמת רוצים והכול כי באמת זה חבריה זה חבריה קצת קשים אצל; י גם [...] לא הוא ממש התנגדות אהה [שנייה] טוב מה לעשות? אהה [התלמידה הבאה] אטיאס מיכל

בשיחות אחרות גבע מתואר כתלמיד שיכולותיו הלימודיות גבוהות, והכישלון שלו במתמטיקה מיוחס לאי-רצון ללמוד. חלוקה דו-ערכית זו – יש הנעה אל מול אין הנעה – שכיחה בשני בתי הספר. אריאלה (אמירה 6) מצטרפת למשחק ועושה אותו לקואופרטיבי, וכך מבהירה כי דורון, המורה למתמטיקה, אינו אשם במצב התלמיד. לחיזוק טענתה היא קובעת שגבע חסר הנעה במקצועות רבים. אם כן, האשם אינו במורה מסוים, וכנראה גם לא במורים בכלל. דורון מחזק את דבריה בפרקטיקה מוכרת של אסטרטגיה של נראות – הוא מחרג את גבע ואת ההנעה הנמוכה המאפיינת אותו משאר התלמידים בכיתה "שבאמת רוצים" (אמירה 14) (ראו דוגמה לכך אצל Verkuyten, 2000). את הטענה שאין בכוחם של המורים להשפיע על ההנעה של תלמיד, דורון מבהיר בסופה של אמירה 14: "טוב מה לעשות?" לפיכך, אפשר לעבור לדון בתלמידה הבאה ברשימה.

טלי ריינר, תלמידת כיתה ט'2 ברבדים (שיחה מס' 11), נתפסת בידי המורים כתלמידה נבונה, בעלת יכולות גבוהות, שבכמה מהמקצועות מבטאת הנעה נמוכה ללמידה ובעיות התנהגות רבות. ואולם, הישגיה של טלי בכמה מהמקצועות נמוכים ביותר. בפתחת השיחה מודיע פדרו, מחנך הכיתה, כי לטלי יש שלושה ציונים נכשלים. ציונים אלו אינם עולים בקנה אחד עם הציונים הגבוהים שהיא השיגה במקצועות אחרים ועם יכולותיה, כפי שהמורים תופסים אותן. כאמור, ברבדים ציוני התלמידים בדרך כלל מוקרנים על קיר חדר הישיבות. התוכנה מדגישה ציונים נמוכים מ-55 (נכשלים) בצבע אדום וציונים גבוהים מ-90 בצבע ירוק. כך, הכישלון של התלמידה בלשון, בגאוגרפיה ובמתמטיקה נראה לעיני כול ובולט, ועלול לחשוף חוסר הצלחה של המורות הרלוונטיות. ואכן, מורות אלו מרגישות צורך להסביר כי האשמה אינה בהן. מיכל, המורה ללשון, ממחרת לייחס את הכישלון לתפקוד לקוי של התלמידה ולפטור את עצמה מאחריות לו, ואביבית, המורה לגאוגרפיה, מצטרפת אליה:

12. מיכל (מורה ללשון): אני רציתי להגיד אה טלי היא ילדה מאוד נבונה אבל היא עצלנית
13. ? : נכון

14. מיכל : כשהיא רוצה היא עובדת כשהיא לא רוצה היא לא עובדת עושה מה שבא היא לא מגישה עבודות בחנים כשמתחשק לה היא עושה כשלא מתחשק לה היא לא עושה מזה נובע הציון שלה כי ב לדעתי היא יכולה הייתה אפילו להגיע בין שמונים לתשעים בשקט
15. אילנה (מורה לערבית) : היא מוותרת לעצמה ובאופן מהיר [...]
21. אביבית (מורה לגאוגרפיה) : אני רוצה להגיד שהיא היא באמת התפקוד שלה גובל בחוצפה היא מחליטה מה היא עושה היא פעם נכנסת פעם לא נכנסת היא יכלה להיות תלמידה של מאה

את התפיסה שמיכל מציגה באמירות 12 ו-14, מחזקות בהמשך הדברים מורות אחרות – טלי היא תלמידה נבונה, אך היא נכשלת בלימודים (בגאוגרפיה, בלשון ובמתמטיקה) מפני שיש לה אופי חלש ("עצלנית"/"מוותרת לעצמה") ומפני שתפקודה לקוי ("כשמתחשק לה היא עושה כשלא מתחשק לה היא לא עושה"/"תפקוד גובל בחוצפה"). "מזה [מתפקודה הלקוי] נובע הציון שלה", שהרי "היא יכלה להיות תלמידה של מאה". אם כן, האשמה מוטלת על התלמידה בלבד. אולם ייחוס אשמה זה נתקל בבעיה – אם כל האשמה בטלי, אין היא אמורה להצליח גם במקצועות אחרים. את הסתירה מבליטים הן הציונים המוקרנים על הלוח הן דבריהן של מורות אחרות :

38. גלית (מורה לספרות) : אני רציתי להגיד שאצלי היא ממש ילדה מצטיינת
39. נורית (מורה להיסטוריה) : גם אצלי
40. גלית : מצטיינת
41. פדרו (מחנך הכיתה) : אז מתאים מה שהיא בחרה מתאים [להגביר לימודי ספרות ומדעי החברה בשנה הבאה]
42. נורית : גם אצלי היא עכשיו קיבלה תשעים בבחינה בהיסטוריה היא תלמידה מצוינת היא אוהבת את המקצוע. כיף כיף פשוט כיף//
43. פבלו : =כשהיא רוצה היא השאלה היא רק כשהיא רוצה

גלית ונורית מתארות את טלי כתלמידה טובה, מצטיינת ממש, הגורמת להן סיפוק והנאה רבה כשהיא לומדת אצלן ("אצלי", אמירות 38 ו-39, להבדיל מאמירה כללית על המקצוע, למשל "בספרות היא תלמידה מצטיינת"). כך הן מחזקות את הקשר בינן ובין הצלחת התלמידה. יש לציין שמיכל, אביבית ואילנה לא הזכירו את עצמן בהקשר של הכישלון, וכך התרחקו מאחריות לו. על פי רוב (כפי שאראה בהמשך הדברים), המורות נזהרות מאוד זו בכבודה של זו ומשתדלות לא ליחס לעמיתותיהן כישלונות. ואולם, במקרה זה, גלית ונורית צריכות לוותר על הזדמנות להציג הצלחה שלהן לעיני כול אם ברצונן להימנע מפגיעה בחברותיהן לעבודה. כעת, משגלית ונורית דיברו בזכותה של טלי, מיכל ואביבית עלולות להידרש להסביר מדוע דווקא בכיתותיהן תפקודה לקוי וציוניה נמוכים. פדרו ממנה להציע גלגל הצלה : היא מתאמצת "רק כשהיא רוצה" (אמירה 43). אם כן, בין הצלחה לכישלון של טלי מפריד רק רצונה של התלמידה. היא מצטיינת בהיסטוריה ובספרות כי היא רוצה בכך ונכשלת בלשון, בגאוגרפיה ובמתמטיקה כי "היא לא רוצה". המורים אינם מנסים להבין מדוע טלי "רוצה" ללמוד מקצועות מסוימים או אצל מורות מסוימות יותר מאשר מקצועות אחרים ואצל מורות אחרות. גם אין הם מנסים לבחון דרכים לגרום לתלמידה לרצות להצליח במקצועות אחרים. למורים, כביכול, אין כל השפעה על בחירתה של התלמידה.

ייחוס ההצלחה והכישלון של התלמידה לרצונה בלבד מוריד את האשמה לכישלון מכתפי המורות ללשון, לגאוגרפיה ולמתמטיקה, אך הוא גם מוריד את האחריות להצלחה מהמורות להיסטוריה ולספרות. תופעה זו חוזרת על עצמה בכמה מהשיחות. ממצא זה מחזק את טענותיו של פטרסון ואחרים, שלפיה מורים נוטים לייחס את הצלחות התלמידים לעצמם, אך במידה מובהקת פחות משהם נוטים להתנער מאחריות לכישלונות (Peterson et al., 2011). את נטייתם של מורים לוותר על קרדיט אפשרי ולא להסתכן באשמה אפשר לייחס להטיה שלילית (negativity bias) – החשש מהפסד גדול מהציפייה לרווח (Elstad, 2012; Weaver, 1986); וכן לשנאת הפסד (loss aversion) (Khaneman, Knetsh, & Thaler, 1990).

אחד הקשיים העומדים בדרכו של מורה המעוניין להטיל את האחריות על תלמיד הוא שעלולים לקום לתלמיד סגורים מקרב המורים, מורים שקשרו קשרים רגשיים עמו (כפי שאכן התרחש בשתי השיחות האחרונות שהוצגו כאן). תופעה זו כמעט לעולם אינה מתרחשת כשאשמה מוטלת על כתפיהם של הורי התלמידים.

### האשמת ההורים

בין המורים להורי התלמידים יש מתח רב. המורים מלינים על מעורבותם הגבוהה של ההורים בנעשה בבית הספר, על כך שהם מרבים לבטא ביקורת וזלזול כלפיהם וכלפי עבודתם, על חוסר נכונותם לשתף פעולה עם המורים ועל הגיבוי הרב שהם מקבלים ממשד החינוך וממנהלי בית הספר כשהם מתעמתים עם מורים. פעמים רבות, ההורים נתפסים כבעלי השפעה רבה על התנהגות התלמיד, על יכולותיו, על תפקודו בלימודים ועל בחירותיו, אם בהשפעה מולדת ואם בהשפעה סביבתית. ההורים הם איום על המורים – הם דורשים מהם דין וחשבון על פעולותיהם, ולעתים מערערים עליהן; מבקשים מהמורים להצליח לקדם את ילדיהם ומבקרים אותם כשהילדים אינם מתקדמים די לדעתם. זאת ועוד, אין הם נמצאים בישיבות, ועל פי רוב אין בינם ובין המורים קשר או מחויבות רגשית, ולכן אין המורים מרגישים צורך להגן עליהם. כל אלו עושים את ההורים ליעד נוח להאשמות.

בשיחה על עמיר מדר (שיחה מס' 111), הוריו מואשמים שהם דחפו להציבו בכיתת המדעים בניגוד לרצונו. עמיר לא הצליח להתמודד עם דרישות הכיתה, צבר פערים בלימודים וסיגל לעצמו תפקוד קלוקל והתנהגות פוגענית כלפי המורים. בקטע זה מוצגים התלמיד והמורים, הסובלים מהתנהגותו, כקורבנות של החלטת ההורים:

38. שרה: אני אגיד לך את האמת אני כבר שמעתי ממנו שהוא לא  
 39. חני: הוא מזמן לא רצה  
 40. ליליאן: הוא מהתחלה לא רצה  
 41. חני: לא לא מהתחלה אבל האבא מאוד אהה//  
 42. ליליאן: =בשנה שעברה הבנתי שזה לא היה מיוזמתו שהוא נכנס לכיתה  
 43. חני: כן  
 44. שרה: עב עב עברה שנה//  
 45. ליליאן: =זה דחיפה של ההורים הוא רצה לעבור וההורים אמרו לו לא ולא//  
 46. חני: =כן כן

47. ליליאן : הוא לא תפקד הוא צבר פערים עצומים

48. חני : הוא צבר פערים

הצבה בכיתה מיוחדת (כיתת המדעים או הכיתות מב"ר ותפנית/ל"ב) דורשות אישור של בית הספר ושל התלמיד והוריו. במקרה זה ההורים דרשו להציב את התלמיד בכיתה המדעית ולהשאירו שם. על פי עדות המורים, התלמיד עצמו לא רצה בכך (מלכתחילה או בדיעבד), והוא נכשל וצבר פער משאר תלמידי הכיתה. יש לזכור כי הצבה בכיתה זו דורשת גם אישור של בית הספר. בלא אישור כזה, התלמיד יוצב בכיתה "רגילה" גם אם הוריו מתנגדים לכך. ואולם, איש אינו מזכיר בישיבה את האחריות של בית הספר להצבה. כך מצטיירים ההורים כאחראים בלעדיים למצבו בלימודים, והתלמיד מוצג כקורבן של שאיפותיהם.

שלנקר ואחרים (Schlenker et al., 1994) הציעו שלושה גורמים משפיעים על המידה שפרטים מאשימים פרטים אחרים: (א) האם התנהגות הפרט מנוגדת לאמונות ולתפיסות חברתיות מקובלות; (ב) האם הפרט מצופה לפעול על פי אותן נורמות; (ג) האם האירוע הוא תוצאה של בחירה חופשית של הפרט. סעיפים ב' ו-ג' מתאימים להורים במידה רבה יותר מאשר לילדיהם – כבגירים, הם מצופים לפעול לפי נורמות התנהגות מקובלות ומיוחס להם חופש פעולה רב יותר. לפיכך סביר שלעתים המורים יעדיפו להאשים אותם ולא את ילדיהם.

#### הסרת אחריות שתלה גורם אחר

לעתים מורים משתמשים בישיבות כדי להסיר מעצמם אחריות או אשמה שהטיל עליהם גורם אחר. בדרך כלל צוות בית הספר משמש אותם כמקום בטוח ולוואלי – הצוות מתאגד אל מול גורמים חיצוניים המאיימים על אחד מחבריו.

מיכאל אוחנה (שיחה מס' 145) נתפס כילד בעל יכולות לימודיות נמוכות ביותר. כמו כן, הוא מגיע מבית קשה – הוריו גרושים (אביו התגרש לאחרונה בשנית), ואמו מוצגת כבעייתית במיוחד ונטען שמראה החיצוני והתנהגותה וולגריים. הישגיו של מיכאל בלימודים נמוכים, ואמו, כך טוענת אופירה המחנכת, מאשימה את בית הספר בכלל ואותה בפרט ביכולתו הנמוכה ובתפקודו הלקוי.

4. אופירה : תקשיבי הוא הרי ילד של תפנית

5. מלינה : נכון

6. אופירה : שנה שעברה אני מעדכנת אותך מלינה מה היה אני הגעתי למלחמת עולם//

7. שרה : =גוג ומגוג

8. אופירה : גוג ומגוג איתו ועם האימא עמירה [מנהלת בית הספר] מעודכנת הייתה גם בשיחות גם משה [רכז חטיבת הביניים הקודם]. היא אמרה שהילד לא יכול לשתות כדורים לקשב וריכוז והיא אמרה שבית הספר אחראי לדאוג שהוא יהיה מרוכז//

9. מלינה : =איך אני אדאג לזה?

10. אופירה : בכל מקרה//

11. שרה : =לא. אחראים לעזור לו

12. אופירה : לא. מה זה לעזור לו? היא לא אמרה לעזור לו היא רצתה שאנחנו נהיה ההורים שלו//

13. שרה : =נכון

[...]

34. אופירה: עכשיו היא חושבת שאני יכולה לפתור את בעיות הקשב והריכוז שלו ובעיית הדיסגרפיה שלו//
35. חני: =אימא מאוד קשה
36. מלינה: מה?
37. חני: זה אימא מאוד-מאוד קשה מלינה שצריך לדעת איך מדברים איתה
38. אופירה: היא חושבת שאני צריכה לפתור את בעיית הקשב והריכוז והדיסגרפיה שלו//
39. חני: =איך מתנהלים מולה
40. אופירה: כל בעיות העולם אני צריכה לפתור איתו ויש לו בעיות מפה עד לונדון גם בועז הפסיכולוג הסכים איתנו שיש לה איזה בעיה [...]
45. אופירה: יש לה את הבעיה היא מתנערת מהיותה אימא [שנייה 1] מה?
46. חני: מהאחריות ההורית שלה לא מהיותה אימא
47. מלינה: חברים חברים יש לו//
48. אופירה: =**מהיותה אימא** למה איפה היא גרה? אצל אימא שלה הסבתא היא אימא שלו//

אופירה מציגה את דרישת האם כלא הגיונית. היא משתמשת בכמה אמצעים כדי להדוף את טענות האם ולהטיל עליה את האחריות ואת האשם לכישלוננו של התלמיד: (א) נראה שאין היא מביאה את בקשותיה של האם כלשונן אלא מציגה רק את פרשנותה שלה לבקשות. בלא לדעת מה האם דורשת מהמורים בכלל ומאופירה בפרט, אין המורים יכולים לבחון בעצמם את טענותיה; (ב) אופירה מנצלת את היעדרה של האם כדי להציג את דרישותיה כבלתי סבירות ולפיכך כנלעגות, וכך מורידה את האחריות מכתפי בית הספר (ראו דוגמה לכך אצל Verkuyten, 2002). כששרה מציינת (אמירה 11) שהאם מבקשת שבית הספר יעזור למיכאל (בקשה כללית אך מקובלת), אופירה מתקנת אותה ומרחיבה את דרישת האם כך שתישמע בלתי סבירה: האם רוצה שבית הספר יהיה "ההורים שלו". לאחר מכן היא ממשיכה באותה רוח: "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור איתו ויש לו בעיות מפה עד לונדון" (אמירה 40); (ג) היא טוענת שהאם אינה ממלאת את חובתה כאם ומוכיחה זאת בהצגת העובדה שהאם מתגוררת אצל אמה (סבתו של מיכאל). לדבריה, האם מבקשת לשנות את חלוקת התפקידים המקובלת בין בית הספר להורי התלמידים ולהטיל את תחומי האחריות שלה על בית הספר. הטענה שהאם אינה מבצעת את תפקידה מחלישה את טיעוניה של האם ומצמצמת את זכותה לדרוש מאחרים; (ד) אופירה מייחסת לאם פגיעה בניסיונות של בית הספר לעזור לילד. האם מסרבת לטפל בבעיות הקשב והריכוז של מיכאל בתרופות (אמירה 8), וכך פוגעת ביכולתו של בית הספר לסייע לו; (ה) היא נשענת על עדותו של איש מקצוע, בועז, פסיכולוג בית הספר, שהאם בעייתית, כהוכחה לכך שאין להתייחס ברצינות לטענותיה של האם.

המורים מנצלים אפוא את היעדרם של ההורים להגחכת טיעוניהם ולהטלת ספק בכשירותם כאמצעים לביטול האשמותיהם. במצבים אלה המורים מתאגדים אל מול האתגר החיצוני. במשחקים שהמואשם העיקרי אינו נמצא ואינו יכול להגן על עצמו, הסיכון שמורה המשתתף בשיבה יואשם בבעיה נמוך יחסית (low stake), ולכן משחקים אלו אינם רגשיים במיוחד. כאשר המורים אינם יכולים להעביר את האשמה לגורם חיצוני או אינם מעוניינים בכך, ורוצים להעביר את האשמה למורה אחר, הם משחקים משחק מורכב יותר – משחק אשמה לא קואופרטיבי.

## 7.4.2. משחק אשמה לא קואופרטיבי

כאמור, בדרך כלל המורים מתאמצים להגן זה על זה – לא לייחס אשמה לעמיתיהם ולסייע להם כשהם זקוקים לעזרה כדי להסיר אשמה מכתפיהם. ואולם, בישיבות מצאתי גם שיחות שהמורים משחקים משחקי אשמה לא קואופרטיביים – מאשימים זה את זה. במשחקים אלה הצדדים המעורבים משתמשים במגוון אסטרטגיות (משא ומתן, העלמה ועוד) כדי לבטל את האשמה או לייחסה לאחר (Elstad, 2012; Hood, 2002), ובכלל זה להעבירה לעמיתיהם לארגון. אפשר לדמות את משחק האשמה למשחק שהמשתתפים בו הודפים כדור זה אל זה סביב שולחן דיונים עד שהכדור נעצר אצל אחד מהם, נזרק אל אדם שאינו יושב ליד השולחן או נופל בין הכיסאות.

### כשורים מתמסרים בכדור האשמה

כשנורית, המחנכת של נטע פרטוש, תלמידת כיתה ט'3 ברבדים, פותחת את הדיון עליה (שיחה מס' 37), היא מבקשת להציבה בכיתה מב"ר. עד מהרה היא מופתעת לגלות כי רבים מהמורים מתנגדים להצבתה בכיתה זו מפני שהתנהגותה בעייתית. המורים נסערים כל כך עד שדני, רכז החטיבה, מנסה להשליט סדר בישיבה ומבקש שידברו "בסבב" – זה אחר זה, על פי סדר הישיבה. המורות מפרטות זו אחר זו מדוע אין התלמידה מתאימה לכיתה מב"ר, ובסוף הסבב דני מחזיר את רשות הדיבור לנורית, המחנכת והמורה של נטע להיסטוריה:

50. דני (רכז החטיבה): נורית [2 שניות] את מורה שלה לא?  
[צחוקים]
52. נורית (מחנכת): לא אז בגלל זה אני אומרת לי זה חדש כל העניין הזה //
53. גלית (מורה לספרות): =לא היא אמרה בהתחלה עליה
54. נורית: זה שיש קשיים אבל שוב זה אחרת אז אני בגלל זה מופ[תעת] אני
55. שלהבת (מורה למדעים): אבל אני זוכרת את הישיבה של הסמסטר הקודם שדווקא אצלי היא הייתה בסדר ולא הבנתי איך כולם מסביב אומרים שיש בעיות ורק בסמסטר השני גיליתי באמת את הבעיות//
56. נורית: =אהה
57. שלהבת: זה לא חדש דברים היו אז//
58. נורית: =לא אה
59. יפה: פתחת פה לה
60. [צחוק]
61. שלהבת: כבר אז היו דברים. מה?
62. תמר: יפה שאת זוכרת
63. שלהבת: כן אני זוכרת//
64. יפה: =היא זוכרת היא זוכרת

דני מבקש מנורית לדבר, וכשהיא אינה מגיבה הוא שואל בבדיחות אם היא מורה של נטע (אמירה 50). באמירתו של דני יש גוון של האשמה – כיוון שנורית היא המחנכת של נטע (בנוסף להיותה המורה שלה לאזרחות), מוטלת עליה אחריות כוללת לכך שתפקוד התלמידה כושל. נורית מנסה להתגונן מפני ההאשמות. תחילה היא מציינת שהיא לא הכירה את הכשלים בתפקוד התלמידה (אמירה 52). אמירה זו פוטרת כביכול את נורית מאשמה, אך עלולה להתפרש כהאשמה כלפי מורים שלא דיווחו על הקשיים שהם נתקלים בהם. שלהבת אינה מוותרת לנורית ואינה מאפשרת לה

לחמוק מהאשמה ולהטילה על מורים אחרים. היא שוללת את הטענה של נורית בקביעה שהקשיים עלו עוד בישיבה שנערכה במחצית הקודמת (אמירה 55). יש לציין כי גם במקרה זה (כפי שהצגתי גם בפרק 5, "הקטלוג: סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד") שלהבת רואה את הבעיות כפנימיות לתלמידה, הבעיות של התלמידה (שלא נראו אצל שלהבת במחצית הראשונה) לא "התפתחו" במחצית השנייה אלא "התגלו".

נורית מתקשה להגיב לביקורת ולהאשמות. היא מבולבלת ומגמגמת. לבסוף, יפה, יועצת בית הספר, נחלצת לעזרתה. יפה מתלוצצת כי שלהבת "פתחה פה לה[שטן]" (אמירה 59) בישיבה הפדגוגית הקודמת, כלומר שהיא הביאה להידרדרות במצבה של התלמידה בעצם האמירה שנטע מתפקדת טוב. כך היא מבקשת לפטור את נורית מביקורת ולסיים את משחק ההאשמה בלא הכרעה. אולם, בניגוד לנהוג בישיבות, שלהבת אינה מאפשרת ליפה לסיים את הדיון בנושא וחוזרת להאשים את נורית (אמירות 61 ו-63). יפה אינה מסכימה שתושמע ביקורת ישירה כל כך, ומפנה אמירה צינית כלפי שלהבת ("יפה שאת זוכרת", אמירה 62) ולאחר מכן אמירה צינית על שלהבת לעבר קהל המורים ("היא זוכרת היא זוכרת", אמירה 64).<sup>50</sup> יפה עומדת לצדה של נורית, אולם ההאשמה כלפיה עדיין נמצאת בחלל האוויר. ברור לכולם שהיא ידעה זה זמן רב שתפקודה של נטע לקוי, לא עשתה די כדי לטפל בו והציעה למשתתפים בישיבה פתרון שאינו מביא כלל בחשבון את הטעויות שנעשו. לפיכך נורית מנסה להסיר את האשמה מכתפיה בעצמה:

66. נורית: כי זה לא בא מי ת מי מי מהה מתוכנו זאת אומרת הבקשה באה מהצד  
ההורים מצדה

67. שלהבת: בסדר אז אנחנו לא קיבלנו//

68. יפה: =לא בטח שלא

נורית מציינת שהבקשה לשבץ את נטע בכיתה מב"ר מקורה בתלמידה ובהוריה, ולא בה עצמה. כמו מלינה בשיחה על כיתה ט'5 שהובאה בראשית הפרק, נורית משתמשת באמצעים רטוריים כדי להרחיק את עצמה מההחלטה ולהציג את עצמה כמתווכת המעבירה מסר מההורים למורים. כעת נורית יכולה לטעון שהיא ידעה שהתנהגותה של נטע בעייתית (במידה מסוימת, שהרי המורים לא ישכחו לחלוטין את התבטאויותיה הקודמות בשיחה), וכך לפתור את עצמה מאחריות. כמו כן, הסבר זה לא כולל האשמה כלפי מורים אחרים (להבדיל מהטענה שהיא לא ידעה על הבעיה). כך משחק האשמה הלא קואופרטיבי הופך למשחק קואופרטיבי – המורים משלבים כוחות ומאשימים גורם חיצוני – הורי התלמידה. ואכן, שלהבת מקבלת את ההסבר החדש של נורית (אמירה 67) אם מפני שאין בו האשמה כלפיה ואם מפני שאינה רוצה להמשיך להתעמת עם נורית, ובעקיפין גם עם יפה.

<sup>50</sup> כיוון שבמחברת של יפה רשומים סיכומי הישיבות הקודמות, היא יכולה לבדוק את מהימנות טענותיה של שלהבת. לעתים היא עושה כן, ומיידעת את הנוכחים שהיא מוצאת סתירה בין מה שמורה טוען שהתרחש בישיבה קודמת לרישומיה. במקרה זה היא לא עושה זאת.

### כשאי ש צוות בכיר מגלגל את כדור האשמה אל מורה

במקרה של נטע פרטוש, המורים מאשימים את נורית, ואילו יפה, היועצת בעלת ההשפעה, מגנה עליה. אולם לעתים אנשי צוות בכירים מאשימים מורים, והמורים נאלצים להתגונן מפניהם. אחזור לשיחה על מיכאל אוחנה (שיחה מס' 145) מהמקיף ע"ש גוטמן, שיחה שהצגתי בחלק העוסק בהסרת אחריות שתלה גורם אחר (עמוד 149). בתחילת השיחה, אופירה, מחנכת הכיתה, חושפת שהאם מאשימה אותה ומגייסת את המורים האחרים להאשים יחד את האם בבעיות התלמיד. לאחר מכן מלינה בוחנת את הדוח של התוכנה משו"ב ומגלה נתון חדש – התלמיד מרבה להיעדר מבית הספר. זוהי תופעה שכיחה במקיף ע"ש גוטמן, והמורים, ובעיקר מחנכות הכיתות, יודעים כיצד עליהם לטפל במקרים אלו.

49. מלינה (רכזת החטיבה): חברים חברים יש לו יש לו 73 חיסורים
50. רחל (מורה לספרות): אוי ואבוי
51. אופירה (מחנכת הכיתה): **מאושרים** [דופקת על שולחן] תתקשרי לאימא
52. מלינה: **מ-174 שיעורים**
53. ? : מה זה היא אומרת לך? היא צריכה להביא כתוב
54. חני (יועצת): אתמול אני והיא ראינו את זה
55. אופירה: יש לו קבוע אסטמה
56. חני: אני לא ראיתי את זה קודם
57. אריאלה: אני לא מכירה את הילד
58. אופירה: מה זה לא מכירה? אבל הוא מגיע לכיתה [...]
62. רחל: הוא מביא אישורים?
63. אופירה: הוא לא מביא אישורים
64. מלינה+: ? : אין דבר כזה אז זה לא מאושר//

מלינה פותחת בהודעה על מספר החיסורים של התלמיד. מלינה אינה צריכה אפוא לבקש מפורשות מאופירה דין וחשבון על החיסורים – עצם ההודעה על כך מחייב שמישהו יקבל עליו את האחריות (Pomerantz, 1986). אופירה שוב מבקשת להתמודד עם האשמה בכמה דרכים. ראשית, היא פותחת באמירה שהחיסורים של התלמיד מאושרים – האם מודעת להיעדרויותיו של בנה ומאשרת אותו. אישורי האם פוטרים את אופירה מטענה שעלולה להישמע בדבר היעדר טיפול בתלמיד שנעדר מבית הספר בלא אישור. שנית, אופירה משתמשת באסטרטגיה היצמדות לפרוטוקול, וכך מטילה (שנית) את האחריות על האם. מלינה עונה בהרמת קול (אמירה 52). שוב היא רק מציינת כמה פעמים התלמיד נעדר מכלל השיעורים ומבקשת הסבר, בלא לומר זאת מפורשות. חני, יועצת בית הספר, מבחינה בסערה וממהרת למלט את עצמה מאחריות. היא מודיעה כי היא לא ידעה על הבעיה עד אתמול (אמירה 54), ולכן לא יכלה לטפל בה (אמירה 56). יועצת בית הספר אינה נתפסת כמי שמופקדת על המעקב אחר נוכחות התלמידים, ולפיכך אי-הידעה פוטרת אותה מאחריות. אופירה נשארת אפוא לשאת לבד באשמה.

אריאלה מציינת שאין היא מכירה כלל את מיכאל (אמירה 57). אמירתה מאירה את מספר ההיעדרויות באור שלילי עוד יותר, והיא נענית בתגובה כעוסה מאופירה המותקפת (אמירה 58). רחל, המורה לספרות, מלבה את אש האשמה בשאלה אם התלמיד מביא אישורים כתובים להיעדרויותיו,



כלומר אם התלמיד מביא אישורים בכתב מרופא (ואז הדבר מקובל) או אישורים מאמו (ואז אין הדבר מקובל) (אמירה 62). הטונים בשיחה עולים, ואופירה מגייסת לעצמה שני קווי הגנה אחרונים:

67. אופירה: =היא לא מביאה [אישורים רפואיים] מה זה לא מחדש אני אמרתי את זה גם שנה שעברה
68. מלינה: [דופקת על השולחן] **תפעילי קצינת ביקור סדיר**
69. אופירה: **אני גם אמרתי את זה שנה שעברה** [דופקת על השולחן] [...]
71. אופירה: אני גם אמרתי לה [לאמו של התלמיד] בשיחה את אף פעם לא מביאה אישורים//
72. חני: = אנחנו קודם כול נעשה פגישה
73. אופירה: ואת לא מציגה שום דבר ואת מגבה אותו ואת עושה הכול אני אמרתי//

אופירה מציינת כי אין חדש בכך שהתלמיד מרבה להיעדר או בסירובה של האם להמציא אישורים רשמיים (אמירות 65 ו-67) – בעיות אלו עלו עוד בשנה הקודמת, וצוות בית הספר אינו יכול לרחוץ בניקיון כפיו. כך היא מקעקעת כביכול את ניסיונה של חני (ושל חברות צוות אחרות) לחמוק מאשמה. אף על פי כן, את ההאשמות אין היא מפנה כלפי חבר צוות מסוים (היא אומרת "אמרתי את זה גם שנה שעברה" ולא "אמרתי לך/לכם את זה גם בשנה שעברה"). בלא כתובת ברורה לאשמה, כדור האשמה יכול להתגלגל מהשולחן וליפול בין כיסאות המשתתפים. זאת ועוד, היא מציינת כי היא עצמה לא ישבה בחיבוק ידיים אלא פעלה לטפל בבעיה – היא נזפה באמו של מיכאל והוכיחה אותה על חלקה בבעיית ההיעדרויות של בנה (אמירות 69 ו-71). אם כן, על פי אופירה, אין היא אשמה במצב – היא יידעה את הגורמים הרלוונטיים ופעלה לטפל בבעיה אל מול אמו של התלמיד. הרמות הקול והדפיקה על השולחן מרמזים לשאר הצוות שאופירה נתונה בסערת רגשות ומפחיתים מנכונותם לעמוד מולה.

נראה אפוא שקשה יותר להתגונן מפני האשמות של איש צוות בכיר (על אחת כמה וכמה כשיש בידיו תיעוד עובדתי על חיסורי התלמיד) מאשר מפני האשמה של עמית. איש מהמורים ומאנשי הצוות אינו נעמד לצדה של אופירה אל מול האשמותיה של מלינה. יש בהם (חני) הממלטים עצמם מאחריות, ואחרים (אריאלה ורחל) מצטרפות להאשמות. אופירה נותרת בודדה במערכה, והיא מגייסת את כישוריה, את נחישותה ואת ניסיונה כדי למנוע מהאשמה לדבוק בה.

### קבלת אחריות

דוגמה אחרונה שאציג לאופן שפועל משחק האשמה לקוחה מדיון על כיתה ט'8 במקיף ע"ש גוטמן. כיתה ט'8 נתפסת ככיתה הטרוגנית ביותר. לומדים בה 9 עד 11 תלמידים המיועדים ללמוד בכיתה י' בכיתת תפנית. תלמידים אלה נכשלים ברבים ממקצועות הלימוד ומקשים את ההוראה בכיתה. בין המורים והצוות מתפתח דיון, והאחריות למצב הכיתה ולמצב התלמידים עוברת בין המורים, התלמידים, המחנכת והנהלת בית הספר:

14. נירית (מחנכת הכיתה): אז אני רוצה לומר שכל המורים או המרכזים של המורים שמלמדים מקצועות רבי מלל כי מתמטיקה זה הקבצות וכימיה ופיזיקה וביולוגיה הפרדנו [את התלמידים לקבוצות על פי רמתם] כולם צריכים לחשוב על איך לפתור איך לתת מענה פדגוגי לילדים שהם ילדים שבמקור ההסללה שלהם הייתה תפנית

- ויושבים בכיתה [שנייה] בכיתה שלי זה בערך תשע בוודאות ועוד אחד או שניים מתנדנדים ואם אתם לא תחשבו **כולכם** היסטוריה באזרחות בספרות בגאוגרפיה בלא יודעת מה ברב מלל לא באלה שמחלקים [את הכיתה לקבוצות ברמות לימוד שונות] איך לתת להם עבודה ברמתם אֶתם והם פשוט רחמנות
15. מלינה (רכזת החטיבה): זה יהיה אובדן [...]
20. נירית: מכלל הקשת חייבים כל נושא שאתם מלמדים להכין עבודה אחרת// [דופקת על השולחן]
21. שרה (רכזת השכבה): =לא רק באזרחות. בספרות תולדות ישראל כל המקצועות האלה

נירית פותחת בדרישה מהמורים המלמדים את הכיתה בהרכב מלא לענות על צורכי התלמידים (להוראה ברמתם) ועל צורכיהם שלהם (לשליטה בכיתה) כאחד. נירית מצביעה על דרך פתרון (עבודה ברמתם בכל נושא שמלמדים) ומוסיפה איום ("אתם והם פשוט רחמנות"), ומלינה מוסיפה: "זה יהיה אובדן", וכך מטילה על המורים הן אחריות הן אשמה בכך שכעת אי אפשר ללמד בכיתה. היא זוכה לתמיכה מצד רכזת החטיבה ומצד רכזת השכבה. אך אריאלה, מורה ותיקה לספרות, אינה מוכנה לספוג את ההאשמה וממהרת להשיב לנירית ולהגן על עצמה:

14. אריאלה: נירית נירית נירית בוא נדייק
15. נירית: מה?
16. אריאלה: אותם ילדים הם גם מפריעים גדולים
17. נירית: אבל מה היית?//
18. אריאלה= בואי בואי בואי נשים את התמונה על השולחן חמודה//
19. נירית: =אני אמרתי
20. אריאלה: ונקשיב אני רוצה שתדעו דבר אחד מאוד-מאוד חשוב או-קיי? קודם כול את כבר בתחילת שנה אמרת לי סוף היום ביום ראשון אני פה אם יש בעיה תשלחי//
21. נירית: =נכון
22. אריאלה: אז אני רוצה כבר לתקן דבר ראשון זה אחד//
23. נירית: =נכון אני לידך
24. אריאלה: דבר שני דבר שני אותם ילדים שלא לומדים הם הילדים שאפילו את המחברת אני צריכה להגיד להם להביא להוציא מהתיק//
25. נירית: =אריאלה את צודקת
26. אריאלה: הם לא מוציאים//
27. נירית: =את צודקת ובכל זאת זה לא רלוונטי
28. אריאלה: 33 תלמידים//
29. נירית: =יש לך תכנית ברמה האישית כן או לא?
30. אריאלה: הם מפריעים
31. נירית: אבל יש תכנית ברמה אישית?//
32. אריאלה: =יש בוודאי שיש רק שיוציאו הם לא מוציאים את המחברת כדי שאתן להם את הדף הם לא עושים כלום//
33. שרה: =אז זה על זה אנחנו צריכים לעבוד
34. אריאלה: הם לא עושים כלום
35. מלינה: אז זו נקודה זה אריאלה נקודה שאנחנו לא מדברים על העניין//
36. אריאלה: =הילדים האלה לא עושים כלום
37. מלינה: אז בסדר על זה גם אנחנו צריכים לעבוד זה לא המחנכת עובדת לבד איתם

אריאלה פותחת בבקשה מנירית "לדייק" (אמירה 14) ו"לשים את התמונה על השולחן". היא משתמשת בחזרה "נירית נירית נירית" (אמירה 14) ו"בואי בואי בואי" (אמירה 18), בכדי למשוך את תשומת הלב של המורים, לעבור לדיבור "דוגרי" בלי העמדות פנים ולשדר חוסר סובלנות לניסיונה של נירית להסב את הדיון מתפקודם של התלמידים (אמירה 17). תוספת האמירה "חמודה" (שם), וכך "מקטינה" את נירית ואת דרישותיה מהמורים. בקשתה מרמזת שלדעתה דבריה של נירית אינם מדויקים ואף צבועים – היא אינה כנה ואינה מפנה את האחריות למקור האמתי של הבעיה (התלמידים) אלא מטילה אותה על המורים. מקורן של הבעיות בכיתה, טוענת אריאלה, אינן בהיעדר התאמה בין תכנית הלימודים לרמת התלמידים אלא בהתנהגות לקויה של התלמידים. כביכול, אריאלה מאשימה את התלמידים, אך בעקיפין היא מאשימה את נירית – המחנכת, האחראית לתפקוד הכיתה. נראה שאין זו הפעם הראשונה שהשתיים אינן מסכימות זו עם זו. אריאלה פונה באופן יוצא דופן אל המורים כאילו היה תפקידם לשפוט ביניהן ומאשימה את נירית באירוע שהתרחש ביניהן בעבר: "אני רוצה שתדעו דבר אחד מאוד-מאוד חשוב..." (אמירה 25). אירוע העבר אינו קשור לדרישה שנירית מפנה כעת אל המורים המקצועיים, אך הוא מסייע לאריאלה לקעקע את דמותה של נירית, וכך להחליש את טענותיה ואולי להעניש אותה על הוויכוח הישן.

לפני שהחלה הישיבה שוחחו מלינה, רכזת החטיבה, ונירית, שיחה חברית, ונראה שהן מיוודדות. כעת מלינה מתייצבת להגן על נירית מפני ההאשמות המופנות כלפיה. לטענתה, את האחריות להתנהגות התלמידים בכיתה אין להטיל על המחנכת בלבד אלא גם על המורים האחרים. מלינה משתמשת בגוף ראשון רבים ("אנחנו", אמירה 37) אף שהיא עצמה אינה מלמדת את הכיתה, וכך ממתנת את ההאשמה.

בשלב זה מצטרפת ניצה, המורה לגאוגרפיה, לדיון. בקטע שהצגתי בראשית הפרק, ניצה מבקשת להאשים את הנהלת בית הספר בכך שהיא הציבה בכיתה זו תלמידים המתאפיינים במנעד רחב מאוד של יכולות בלימודים. מלינה חומקת מהאשמה המופנית כלפיה בטענה שהיא לא הייתה שותפה להחלטה, ומגנה על שותפיה בהנהלה בהעבירה את כדור האחריות לרשות המקומית (לטענתה, הרשות לא מימנה פתיחת כיתה נפרדת לתלמידים המתקשים).

משחק האשמה יכול להסתיים כעת. הכדור מונח לפתחה של הרשות המקומית, וכיוון שאין היא יכולה לזרוק אותו בחזרה, המורים והנהלה פטורים מאחריות. אולם דעתה של אריאלה לא נוחה ממהלך השיחה. היא מבקשת לשוב לדבר על חוסר התפקוד של התלמידים. מלינה מנצלת את האמירה כדי לוודא שהאשמה הוסרה מנירית, ונירית מנצלת זאת כדי לגייס את המורים לשיפור המצב בכיתה:

105. אריאלה: =בואי שניי[ה] ברגע שתהיה תלמידאות כמו שאומרים שילד יודע שהוא בא לשיעור א. בזמן לא רבע שעה אחרי

106. מלינה: אבל אריאלה של מי העבודה הזו?

107. אריאלה: שלנו

108. מלינה: יפה אז זה של כולנו

109. אריאלה: בטח

110. מלינה: אז אני אומרת יש פה בעיה זה לא העבודה של המחנכת המחנכת יכולה//

111. אריאלה: =אני אמרתי שזה עבודה של המחנכת?//

112. מלינה: =לא

113. אריאלה: קודם כול צריך לעשות את השיחות עם הילדים וההורים
114. מלינה: נכון יפה מאוד//
115. אריאלה: =קודם כול
116. נירית: אנחנו בתור הבוגרים ובעלי הסמכות אנחנו צריכים לעשות צעד ראשון כי יש כאן כבר זה תראו ביצה ותרגולת הם מתוסכלים הם לא יודעים כלום הם מרגישים שהם לא יודעים הם מרגישים שהם לא יכולים
117. מלינה: אבל הם גם לא עושים כלום לפי מה שאני אומרת
118. נירית: אז כאילו כבר למה לי? אני לא יודע כלום//
119. מלינה: =אז בגלל זה אז אנחנו צריכים להתחיל בתהליך עכשיו התהליך הוא לשבת עם הילדים עוד פעם

באמירה 105 אריאלה מנסה להשיב את האשמה למחנכת, משל הייתה אומרת "אין מה לבוא אלינו, המורים, בדרישות לפני שתטפלי את בתפקוד הלכוי של התלמידים". מלינה קוטעת מיד את האשמה זו. היא פונה אל אריאלה בשאלה רטורית (אמירה 106), וכך מחייבת אותה לקבל אחריות לתפקוד התלמידים (אמירה 107) ולסגת מההאשמה שהפנתה כלפי המחנכת (אמירה 111). בכך שמלינה הן מסירה בחדות את האשמה מהמחנכת הן מבקשת מהמורים לקבל יחד אחריות לתפקוד התלמידים (אמירה 108), היא מכינה את הקרקע למעבר (הלא שכיח) משיח של אשמה לשיח של קבלת אחריות.

שיחה זו מסתיימת אפוא בגיוס המורים לפעולה ובקבלת אחריות. אמנם לא מתקבלות החלטות ברורות לפעולה, אך המורים מגיעים להסכמה על העקרונות ועל דרכי הפעולה הכלליות: אריאלה מציעה לשוחח עם הילדים ועם ההורים (אמירה 113), מלינה מציעה לשבת עם התלמידים (אמירה 119) ונירית מציעה הצעה נדירה בישיבות – על המורים ליזום פעולות שיסייעו לתלמידים להתמודד עם הלמידה על אף התסכול, הייאוש וחוסר הביטחון שהם מרגישים (אמירה 116).

ננסה להבין מה מביא את המורים לקבל עליהם את האחריות בצורה ברורה ויוצאת דופן כל כך בסיום השיחה. ראשית, במרבית חלקי השיחה השתתפו רק מעט מורות ונשות צוות. רוב מורי הכיתה לא השתתפו בדיון, ואין לדעת מה עמדתם בנושאים שנידונו. ייתכן שהם לא הביעו התנגדות לכך שהאחריות לפתור את הבעיה הוטלה עליהם כיוון שהם לא ראו בכך איום על מעמדם או מפני שהם ראו בכך אמירות כלליות, שלא יתורגמו למשימות קונקרטיות. ואולם, תנאים דומים שוררים בישיבות רבות, ובכל זאת לא מתקבלות בהן החלטות דומות. את קבלת האחריות אפשר לייחס גם למשך השיחה. דיון זה התפתח בפתח הישיבה על כיתה ט' 8' ונמשך יותר מ-15 דקות. כפי שציניתי בפרק 4, "ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים", המשך הממוצע של שיחות על תלמידים הוא כ-3 דקות, ושיחות הפתיחה הכלליות על הכיתה בדרך כלל קצרות אף יותר. על פי קרספו, משך השיחה משפיע מאוד על האפשרות לקדם שיח חקרני ולמידה של מורים (Crespo, 2002). הזמן הרב שהקדישו המורים (באופן לא מתוכנן) לדיון הכללי אפשר לגלגל את האחריות ואת האשמה בין מגוון גורמים וגם לחזור ולדון בנושא ולבחון דרכי פעולה. הסבר אפשרי שלישי קשור במעמדן של שלוש המשתתפות העיקריות בשיחה – מלינה, רכזת החטיבה, נירית, מחנכת הכיתה, ואריאלה, המורה לספרות, ובמאפייני האישיות שלהן. מלינה היא הדמות המרכזית והחזקה בישיבות במקיף ע"ש גוטמן – מורה ותיקה מאוד, שלה מעמד וסמכות אל מול המורים; לנירית אישיות חזקה, סמכות וביטחון. מאפיינים אלו וההגנה שהיא זכתה לה ממלינה אפשרו לה לדרוש מהמורים לפעול; גם אריאלה היא מורה ותיקה, והיא לא חששה לעמוד אל מול נירית. בדיונים שעסקו בכיתה החינוך

שלה היא הפגינה ביטחון רב וסמכות כלפי מורים אחרים. ייתכן אפוא שכוחן של השלוש ומעמדן אפשרו להן להתמודד עם הנושאים אשמה ואחריות ואף לקבל על עצמן אחריות לפעולה. אשוב לרעיון זה בסיכום של פרק זה.

## 7.5. סיכום

רוב הספרות הפילוסופית (מקיאווולי, 1988/1532; Bentham, 1776) והמחקרית (Berenst & Mazeland, 2008; Hood, 2002, 2010; Thrupp, 2009; Weaver, 1986) ואשם עסקה עד כה ביחסי בוחרים-נבחרים או ביחסים שטמונים בהם טובה חומרית או חשש לאבדה, ולפיכך התמקדה במצבים שהיו בהם מאשימים או מאשימים פוטנציאליים ונאשמים. בפרק זה הראיתי שגם במציאות שאין בה שכר או עונש ברורים, ואף במצבים שאין בהם מאשימים כלל, העיסוק בשאלות של אחריות ואשמה רב. הכישלון (בהישגים או בתפקוד) נמצא "על שולחן הדיונים", וגם אם איש אינו דורש זאת מפורשות, צריך להתמודד איתו.

האשמה היא פועל יוצא נוסף של תהליך המיון וההסללה (אך לא רק שלו), שספרות ההסללה התעלמה ממנו עד כה – מיון התלמידים לרמות לימוד דורש להציב את מקצתם ברמות הנמוכות, ועל כך יש לתת דין וחשבון. דרישה זו משפיעה על בית הספר: היא מעוררת מתח בין חברי הצוות (ראו למשל שיחה על כיתה ט' 8; שיחה על נטע פרטוש – מס' 37; שיחה על מיכאל אוחנה – מס' 145); היא מסכסכת בין המורים להורי התלמידים ומקשה לקיים דיאלוג לקידום פתרונות משותפים (שיחות מס' 111, 119 ו-145); מקשה לקיים דיון פדגוגי רציני בצוות המורים (שיחה על כיתה ט' 4; שיחה מס' 11); מקשה על המורים להסתכן כדי לקדם תלמידים (שיחת צוות מתמטיקה; שיחה מס' 215b); פוגעת באמונתם של המורים ביכולתם להצליח בעבודתם (שיחות מס' 4 ו-215a). בפרק תיארתי, בהסתמך על החלוקה של הוד (Hood, 2010), את האסטרטגיות המשמשות את המורים ואת אנשי צוות בית הספר להסיר מעצמם את האשמה לכישלון התלמידים ולהעבירה לגורמים אחרים: אסטרטגיה של ארגון, אסטרטגיה של מדיניות ואסטרטגיה של נראות. אדון כעת בכל אחת מהן.

ארגון בית הספר מסייע להסיר את האשמה מהמורים. בישראל נהוגה הפרדה ברורה בין הגורמים הממנים (הרשות המקומית ומשרד החינוך) לקובעי התכנים הלימודיים (משרד החינוך) ולדרג המבצע. ארגון זה מאפשר לבית הספר להסיר מעצמו ביעילות את האחריות להחלטות מערכתיות רחבות (חוסר בכיתת תפנית בכיתה ט', פתיחה של שתי כיתות מצוינות ואיושן בתלמידים שאינם מתאימים). אולם כאשר יש פער גדול בין התחומים שהארגון מאמין שנמצאים באחריותו לתחומים שהציבור מייחס לו אחריות להם או כאשר מופנות אל הארגון האשמות ממוקדות יותר, למשל בנושא התפקוד של מורה, של מחנך או של איש צוות, הארגון מתקשה להתמודד עמן. לשם כך נדרשת אסטרטגיה של מדיניות.

המדיניות הראשונה שברצוני להצביע עליה היא סגירת הישיבות בפני גורמים מן החוץ. סודיות היא אמצעי יעיל למנוע האשמה. משתתפים בישיבות מבקשים להסתיר כליל את הנזק או את הכישלון מהציבור, וכך למנוע דיון בו (Sulitzeanu Kenan & Hood, April 2005). ואכן, הישיבות סגורות לגמרי מפני הורים ותלמידים. המורים מקפידים לסגור את דלת החדר המורים או הכיתה שהדיון מתקיים בה ומשתתקים אם תלמיד מתקרב לאזור. אפשר לייחס את הסירוב של בני ספר רבים לאפשר לי לצפות בישיבות בין השאר ברצון לשמור על סודיות כאמצעי להימנע מלשאת באשמה.

הדיון הנפרד בכל תלמיד מקל להטיל את האחריות ללמידה, לתפקוד (ולכישלונות) על התלמידים ועל המחנכות, ומקשה לזהות שתלמידים רבים של אותו מורה מקצועי נכשלו. לפיכך המורים פטורים מלשאת באחריות ומדרישה לשנות את התנהגותם (ראו גם Hjørne & Saljo, 2004). בעיות למידה של תלמיד יחיד נחשבות נושא לגיטימי לשיחה, אך לא מקובל לדבר בבעיות הוראה של מורה מסוים. ביטוי מובהק להשפעה של מבנה הישיבות על תפיסת האחריות הצגתי באמצעות בחינה של הישיבות הפדגוגיות שעניינן מיון התלמידים לרמות בתחומי הדעת מתמטיקה ואנגלית במקיף ע"ש גוטמן. מצאתי שמבנה שונה של ישיבות מביא לייחוס של האחריות והאשם לגורמים אחרים. כאשר מורה מקצועי מציג את כל תלמידי כיתתו, זה אחר זה, הצגה זו מזמנת בחינה כוללת של תפקודו ומחזקת את אחריותו (כפי שתופסים אותה משתתפי הישיבה) לתפקוד התלמידים ולהישגיהם.

המורים רואים בעצמם מי שאינם שולטים בארגון ובמדיניות. לכן, הם מעדיפים לנקוט אסטרטגיה של ארגון או אסטרטגיה של מדיניות כדי להרחיק מהם את האשמה לגורם חיצוני. זהו סוג של משחק האשמה קואופרטיבי (ראו למשל אצל Hjørne & Saljo, 2004). ואולם, כשאין הם מצליחים להרחיק את האשמה מכלל המורים באמצעות אסטרטגיות אלו, פעמים רבות הם מגייסים לטובתם אסטרטגיה של נראות כדי להרחיק את האשמה מהם עצמם. כאשר מופעלות אסטרטגיות של נראות בהרכב שיש בו לפחות שני שחקנים, פעמים רבות נוצר משחק האשמה. אם משחק האשמה נותר קואופרטיבי, הוא משמר את מעמדם של המורים ומסייע לחזק את האחוה ביניהם (ראו קינן, 1996). מרבית הבעיות והכישלונות מיוחסים לתלמידים, ובעיקר ליכולות אינטלקטואליות נמוכות או להיעדר רצון מצדם להצליח בלימודים. שני מרכיבים אלו נתפסים כפנימיים לתלמיד – המורים מניחים שאין הם יכולים להשפיע כלל על יכולותיו של התלמיד להצליח, ואף לא על רצונו לעשות כן. זאת ועוד, המורים בישיבות ממעטים מאוד ללמוד זה מהצלחותיו של זה – אם מורה מתאר הצלחה במקום שאחרים נכשלו, עמיתיו מתייחסים לאמירותיו בחשדנות (ראו התגובה של רכז החטיבה והמורים לרינה, שיחה מס' 12) ומרגישים מאוימים מדבריו.

את הפרק סיימתי במשחקי אשמה שאינם קואופרטיביים. המורים משתתפים במשחקים אלו כאשר הם מתקשים להטיל את האחריות יחד על גורם חיצוני או כשאין הם מעוניינים לעשות כן, והם מנצלים את מיטב כישוריהם כדי לגלגל אותה זה לזה. בכל אחד משלושת המקרים הלא קואופרטיביים שהצגתי עברה האשמה בין שלושה גורמים לפחות, בהם לפחות מורה אחת או מחנכת. אף על פי כן, כל השלושה הסתיימו כשהאחריות אינה מונחת לפתחו של מורה.

## 8. "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד": התמודדות מורים עם התנגדויות להסללה

בעידן הנאו-ליברלי, בתי ספר מייחסים חשיבות רבה לרצון ההורים ולרצון התלמידים בקבלת החלטות (Ball, 1998; Gillborn & Youdell, 1999). היחסים בין שני הצדדים בנויים כיחסים בין ספקי שירות לצרכנים – המורים ובית הספר מחויבים לזהות את צורכי ההורים ולספק להם שירות לשביעות רצונם, והם נתפסים כאחראים לכישלון כאשר אין הם מצליחים לעשות כן (גבריאלי, 1997; עמית, 2005).

כאשר מורים מקבלים החלטה בנוגע למיון התלמיד, עד מהרה הופכת ההחלטה לציבורית ונחשפת לביקורת מן החוץ, בעיקר מצד הורי התלמיד. ליבנה (2016) טוענת כי על פי רוב, ההורים אינם מבינים את תהליך המיון ואת משמעויותיו לילדיהם. אולם נראה שהמורים אינם מתנהגים באופן אחיד כלפי כל ההורים. הם מזהים רקע כלכלי חזק עם יכולת הורית גבוהה, ובעקבות זאת משתפים פעולה עם הורים ממעמד בינוני או גבוה ומתעלמים מהורים ממעמדות נמוכים או מבקרים אותם (Sadi-Nakar, 2010). גם בכמה מהשיחות שהקלטתי, מורים מתייחסים בחיוב לבקשות של הורים המתוארים כמשכילים (שיחה 197b בגוטמן; שיחה 57 ברבדים) ובזלזול מסוים לבקשות שהפנו אליהם הורים שהם מזהים כשייכים לקבוצות חברתיות חלשות (שיחה מס' 18 ברבדים; שיחה 137c בגוטמן). אך גם זו אינה התמונה המלאה. בחינה רחבה מלמדת שבדרך כלל מורים מניחים שההורים מבינים את תהליך המיון. בשבעים מהשיחות שהקלטתי מצאתי התייחסויות של מורים להורי התלמידים. 41% מהן עסקו באופן כזה או אחר בהתנגדויות של הורים למדיניות בית הספר, לפעולותיו, לאמירותיו או להחלטותיו. בניגוד לממצאיה של סאדי נקר (Sadi-Nakar, 2010), דווקא במקיף ע"ש גוטמן, שתלמידיו באים מאשכולות חברתיים כלכליים מעט נמוכים יותר, שיעור ההתייחסויות של המורים להורים גבוה יותר מאשר ברבדים (35 אחוזים בגוטמן אל מול 12 אחוזים ברבדים), אולם ברבדים שיעור גבוה יותר של התייחסויות להורים מציגות התנגדויות מצד הורים (58 אחוזים ברבדים אל מול 37 אחוזים בגוטמן).

טבלה 13: התייחסות מורים להורי התלמידים

שיעור השיחות שהמורים התייחסו להורי התלמיד מכלל השיחות (באחוזים)	שיעור השיחות שהמורים התייחסו להורי התלמיד מכלל השיחות (באחוזים)
שיעור השיחות שהמורים התייחסו להתנגדות של הורי התלמיד לפעולה של בית הספר מכלל השיחות שהוזכרו בהן הורים (באחוזים)	שיעור השיחות שהמורים התייחסו להתנגדות של הורי התלמיד לפעולה של בית הספר מכלל השיחות שהוזכרו בהן הורים (באחוזים)
12	58
35	37

על פי רוב, הישיבות הפדגוגיות נערכות פרק זמן קצר לפני שהמורים מחלקים לתלמידים את התעודות. כדי להכין את התעודות, על כל המורים להזין את הערכותיהם בנוגע לתפקוד התלמידים ולהשיגיהם בתוכנת המשו"ב<sup>51</sup> ולהעבירן למחנכת הכיתה. על סמך נתונים אלו, המורים יכולים לדון

<sup>51</sup> משו"ב – מידיות, שקיפות ובקרה. תוכנת ניהול למידה המשמשת בבתי ספר רבים.

בתלמידים בישיבות. לעתים, בשל הקרבה בזמן בין הישיבות לחלוקת התעודות, המורים וצוות בית הספר מחליטים להעביר לתלמיד ולהוריו מסרים על תפקוד לקוי של התלמיד ועל המיון הצפוי לו באמצעות רישום של הערות בתעודות. הערות אלו הן חלק חשוב מעבודת המיון וההסללה של התלמידים. הן חושפות מובנים רשמיים של תהליך זה ומשמשות כלי חשוב להעברת החלטת המיון ממבצעי המיון למושאי. כתיבת ההערות בתעודה דורשת, כפי שאציג מיד, מיומנות ובקיאיות. על פי רוב, המתנכות והמורות מנסחות את הערותיהן בעזרת התוכנה "משו"ב", בלא התערבות מצד צוות בית הספר. במצבים מיוחדים, שנדרש בהם ניסוח מדויק או שההערה מיידעת על מיון הצפוי בעתיד, נידון הניסוח בישיבה. בדיקה של הדיון בהן מאפשרת להבין כמה מהנחות היסוד ומהאידאולוגיות והפרקטיקות שצוות בית הספר מחזיק בהן ושהשליטה בהן חשובה במיוחד למורים הממיינים.

### 8.1 הערות בתעודה – "טרם הגעת לרמה הנדרשת"

בסיום השיחה על טל ארביב (שיחה מס' 118) במקיף ע"ש גוטמן, המורים מחליטים לאיים על התלמידה כי אם לא תשנה את התנהגותה הם יציבו אותה בכיתה מב"ר. לאחר מכן, עליהם לקבוע כיצד להוציא את ההחלטה אל הפועל. הישיבה הנידונה התרחשה לאחר כשלושה חודשי למידה, בסוף השליש הראשון של השנה (שהמורים מכנים "רבע א'") ולפני שהתלמידים קיבלו תעודות מבית הספר. בבית ספר זה אין המורים נוהגים להודיע בתעודות "רבע א'" על מיון עתידי. לפיכך עומדות לפני הצוות שתי אפשרויות עיקריות: לדבוק בכללי הכתיבה הנהוגים ולעדכן את התלמידה בשיבוץ הצפוי בשיחה בינה ובין מחנכת הכיתה ורכות השכבה, עם קבלת התעודה (שיחה שהוחלט בשלב מוקדם יותר של הדיון שיש לקיים); לחרוג מהנהלים המקובלים ולכתוב את ההערה בתעודה. הערה בעל-פה נתפסת כמתונה יותר וכרשמית ומחייבת פחות, והיא משאירה בידי התלמידה את ההחלטה אם לשתף בה את הוריה. לפיכך, היא גם פותחת פתח להורי התלמידה להתלונן שאיש לא יידע אותם בהחלטה, ושלפיכך הם לא יכלו להתנגד לה. החשש הזה עולה במקרה זה ביתר שאת מפני שאמה של התלמידה התנגדה בעבר להצבה זו. הפעם רכזת החטיבה מסכימה לחרוג מהנהוג ולכתוב את ההערה בתעודה.

36. שרה: אנחנו רושמים את ההערה בתעודה

37. מלינה: כן

38. שרה: עדיין אינך הגעת לרמה הנדרשת או שברבע א' לא?

39. מלינה: ברבע א' אנחנו עוד לא רושמים אנחנו מדברים על

40. שרה: אפילו עדיין לא הגעת לרמה הנדרשת?

41. מלינה: אפשר

42. שרה: למה לא? למה לא?

43. חני: לדעתי כן [...] לא הגעת לרמה הנדרשת

הכללים בנוגע לכתיבת התעודות פנימיים לבית הספר ואינם רשמיים. שרה, רכזת השכבה, מבקשת לכתוב את ההערה, אך היא מודעת לכך שהפעולה חורגת מן הכללים הנהוגים. לכן, מיד לאחר שמלינה מאשרת לכתוב את ההערה (אמירה 37), היא חוזרת ומוודאת את האישור (אמירה 38). מהשאלה של שרה קשה להבין איזו תשובה היא מעדיפה לקבל ממלינה. בעקבות זאת מלינה מתחילה להשיב, ונראה שהיא מתכוונת לדבוק בנהלים. אולם שרה אינה מאפשרת לה לסיים את



תשובתה זו, והיא חוזרת ומנסחת את שאלתה, הפעם בתוך שהיא מבהירה איזו תשובה היא "התשובה המועדפת" (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977) עליה (אמירה 40): "אפילו עדיין לא הגעת לרמה הנדרשת?" המילה "אפילו" ("אף אם" או "גם אם") כביכול בוחנת אם מלינה עומדת על דעתה שאין לכתוב את ההערה בתעודה גם במצב עניינים זה. כמו כן, היא ממתנת את ההצעה לניסוח בתעודה – אין היא מציעה לכתוב שהתלמידה תוצב במב"ר אלא רק שהתלמידה לא הגיעה לרמה הלימודית הנדרשת מתלמיד עיוני. הפעם, כשברור איזו תשובה מעדיפה שרה לקבל, והחלטת המיון מנוסחת בניסוח מתון וזמני, מלינה מסכימה לכתוב את ההערה בתעודה. במקרה זה אפשר לזהות שתי תופעות מעניינות: (א) רכזת החטיבה יכולה לחרוג מן הכללים הנהוגים לכתובה בתעודות; (ב) מורים ואנשי צוות אחרים אינם רשאים לבצע חריגה מסוג זה – רכזת השכבה מבקשת את אישורה של רכזת החטיבה לחריגה (אמירה 40).

כיוון שהוצאת החלטה אל גורמים מחוץ לבית הספר מעמידה אותה (ואת בית הספר) בפני ביקורת אפשרית, על המורים להקפיד היטב על הניסוח שלה. לפיכך, מלינה (רכזת החטיבה) מכתובה למיקי (המחנכת) את הניסוח שעליה לכתוב בתעודה (אמירה 48).

48. מלינה: עדיין לא הגעת לרמה הנדרשת עדיין לא הגעת לרמה הנדרשת בכיתה עיונית במידה ולא יחול שיפור בהישגיך ובתפקודך הלימודי תשובצי ללמוד בכיתה מב"ר
49. מיקי: לאט
50. מלינה: [צוחקת] אה את [רושמת את זה?]
51. מיקי: אני אחרי זה תרשמי לי
52. מלינה: אני ארשום לך בסדר. אני ארשום בסדר

מיקי אינה מספיקה לכתוב, והיא מבקשת ממלינה להעביר אליה ניסוח כתוב. אם כן, יש דרך נכונה לנסח את החלטות המועצה. מורה שאינו מיומן בכך נדרש לסיוע מצד גורם רשמי, הבקיא בנהלים. מיקי אינה יכולה לנסח בעצמה את המסר הכללי שהעבירה מלינה ולהתבסס עליו, אלא מבקשת שמלינה תכתוב לה נוסח מדויק.

אבקש קעת להתעכב על ניסוח ההערה ולהבין אותה: "עדיין לא הגעת לרמה הנדרשת בכיתה עיונית. במידה ולא יחול שיפור בהישגיך ובתפקודך הלימודי תשובצי ללמוד בכיתה מב"ר". מלינה מבקשת לומר לתלמידה שרמתה בלימודים אינה גבוהה מספיק לכיתה עיונית. זוהי אמירה מעניינת כיוון שמבחינה רשמית, ובדרך כלל גם על פי השיח בשיחות, אין "רמה נדרשת" לכיתות עיוניות. הכיתות העיוניות הן "בררת מחדל", ומשובצים אליהן כל התלמידים שאינם מתאימים, ברמתם או בהיבט אחר, לכיתות האחרות – "המיוחדות". לכן, לא פעם המורים מכנים את הכיתות העיוניות "כיתות רגילות". בישיבות המורים עוסקים כמעט תמיד (ולמעשה גם במקרה זה) בבחינה אם תלמיד מתאים לכיתה מיוחדת – מב"ר, אומ"ץ, ל"ב, כיתה מצטיינים או כיתה מדעית. מי שאינו מתאים לכיתות אלה, מתאים לכיתה עיונית. מדוע אפוא בחרה מלינה במקרה זה לא לנסח את אמירתה במילים "רמתך מתאימה לכיתה מב"ר" או "הישגיך ותפקודך בלימודים מתאימים לכיתה מב"ר"? התשובה אינה נאמרת מפורשות, אך אפשר למצוא לה רמז בדבריה של המחנכת מיקי בסוף הדין: "רשמתי, תעודה אצל שרה [את תעודת הרבע התלמידה תקבל, בתוספת נזיפה, מרכזת השכבה ולא ממחנכת הכיתה שלה] ואיום בהורדה למב"ר [בתעודה]". הנוסח שנבחר כולל בתוכו שתי אפשרויות להצבה – כיתה עיונית או מב"ר, וכך מזכיר לתלמידה הן לאיזו כיתה היא שואפת להשתבץ (ואף משאיר לה תקווה להצליח בכך) הן שהיא עלולה להיות משובצת לכיתה

המב"ר (המושג "הורדה למב"ר" מבהיר את ההיררכיה בין המסלולים). הפחדה נטולת תקווה עלולה לרפות את ידי התלמידה; תקווה נטולת הפחדה עלולה לגרום לה לשקוע באדישות. הניסוח מרמז אפוא שההערה נועדה, בין השאר, להניע את התלמידה לשנות את התנהגותה. בהמשך אציג תפקידים חשובים אחרים של כתיבת הערות אלה, אך ראשית אתעכב מעט על המאפיינים הסגנוניים של ההערות.

## **8.2. מאפייני ההערות**

להערות הנכתבות בתעודות התלמידים יש סגנון לשוני ייחודי, השונה מאוד מהשפה המשמשת את המורים בחלקים אחרים של הישיבות. ניתוח של סגנון לשוני זה מאפשר לזהות את התפיסות החינוכיות הנפוצות בבית הספר ואת האופן שחברי הצוות מתווכים את תפיסותיהם לתלמידים ולהורים. כמו כן, ניסוח ההערות לתעודות חושף כמה תפיסות חשובות ביותר העומדות בבסיס פרקטיקת המיון. בחלק זה מוצגים כמה מהמאפיינים הבולטים של סגנון לשוני זה והאופנים שהם מתעצבים ומשתמרים – שימוש בשפה רשמית, פנייה אל נמען גלוי (תלמידים) ואל נמען סמוי (הוריהם), שימוש בלשון סבילה ושימוש בשפה משפטית. אציג כל אחד ממאפיינים אלה בנפרד.

### **8.2.1. שפה רשמית**

השפה המשמשת את המורים בכתיבת הערות בתעודות יכולה להיחשב תת-לשון (ז'רגון) מפני שהיא משמשת אותם לצרכים מסוימים ומוגדרים ומכוונת את הקורא להבין את הדברים בהקשרים חברתיים מסוימים (רפאל, 1989). תת-לשון זו – שפה רשמית – מאפיינת קבוצות אליטה הגמוניות: אקדמאים, אנשי רוח וכותביהן של פניות רשמיות. השימוש בה נפוץ בכתיבת הערות בתעודות במערכת החינוך בישראל (לא רק בהקשר של מיון תלמידים). דוגמאות לניסוחים כאלה: החלפת המילים "אתה מתאים" ב"הנך מתאים" והחלפת הניסוח "אם לא תשפר את ההישגים שלך" ב"במידה ולא יחול שיפור בהישגך". אין זו השפה המשמשת מורים כשהם משוחחים ביניהם על תלמידים. לדוגמה, סגן המנהלת אומר לאחת המחנכות: "את צריכה לגשת אליו ולומר לו – אם אתה תמשיך ככה אתה לא תהיה בכיתת מצוינות" (שיחה מס' 150a). השימוש בשפה זו מסייע למורים לשוות לשיפוט שלהם ולהחלטותיהם נופך מקצועי ואובייקטיבי.

השימוש בתת-לשון רשמית יכול לסייע למורים ולצוות בית הספר בשני היבטים: (א) שימוש בתת-לשון המאפיינת פניות ומסמכים רשמיים מדגישה את רשמיות ההחלטה ומצמצמת את היכולת (המדומיינת) של ההורים ושל התלמידים להתנגד לה; (ב) השימוש בשפה "מקצועית" מציג את צוות בית הספר ואת המורים כאנשים משכילים, מומחים ובקיאיים בתחומם.

### **8.2.2. כתיבה אל כמה נמענים**

כביכול, ההערות מנוסחות בגוף שני יחיד, והנמען הישיר שלהן הוא התלמיד. עליו ההערות מטילות את האחריות להצלחותיו או לכישלונותיו וממנו הן דורשות להמשיך בתפקודו או לשפר אותו. אך לתעודות שני נמענים נוספים. הראשון שבהם הוא הורי התלמיד. בשני בתי הספר המורים מקפידים שהורי התלמידים יראו את התעודות – באחד מהם המורים מחלקים את התעודות ביום ההורים, ובאחר הם מבקשים מהם לחתום עליהן לאחר קבלתן. לעתים נרמז בשיח כי התעודה ממוענת להורי התלמיד ולעתים הדבר נאמר מפורשות, כמו במקרה זה (שיחה מס' 214a):

123. רחלי: כרגע כתבתי טרם הגעת לרמה הנדרשת
124. מלינה: לא תכתבי מומלץ לשלוש יחידות לימוד [...] אני רוצה קצת לזעזע שההורים יראו שהוא משובץ לשלוש יחידות
125. חני: כן
126. מלינה: ונראה מה הם עושים

ההמלצה לשבץ את התלמיד ברמה הנמוכה ביותר במתמטיקה (שלוש יחידות) נועדה להזהיר אותו. מלינה מבקשת לרשום אותה מפורשות בתעודה כדי להקנות לה מעמד רשמי ולהגביר את השפעתה על ההורים בתקווה שהם ילחצו על התלמיד לשנות את התנהגותו. נמען לא ישיר אחר הוא צוות בית הספר עצמו. המורים רושמים הערות כבסיס לדיונים ביניהם בעתיד וכהכנה לפעולות שיבוץ (ראו בהמשך הפרק). יש לסייג את קביעה זו בכך שתעודות התלמידים הקודמות אינן נמצאות על שולחן הדיונים, וההתייחסויות לאמירות קודמות בתעודות מבוססות על זיכרון המורים.

### 8.2.3. ניסוח סביל

מאפיין אחר של ההערות הנרשמות בתעודות הוא שימוש בניסוח סביל – ניסוח המצביע על כך שסובייקט הוא לקוח או מקבל של הפעולה ולא המבצע שלה ("passive voice"). ניסוח כזה מסייע להסתיר את הסוכן ופעולתו ולטשטש את האחריות החברתית או המשפטית שלו (Fairclough, 2001). דוגמה לשני ניסוחים, סביל ופעיל, של אותה הערה: ניסוח סביל – "מומלץ לשלוש יחידות"; ניסוח פעיל – "אנו ממליצים לשבץ את נדב ברמה של שלוש יחידות". גם משפטים אחרים, למשל "הנך מתאים לשלוש יחידות" ו"טרם הגעת לרמה הנדרשת", אינם מזכירים את המורים כפעילים בקבלת החלטה או בפתרון הבעיה של התלמיד. פירטתי על נושא זה בפרק 6, "תפיסת האחריות והאשמה של המורים".

אם כן, לשון סבילה מרחיקה את המורים ואת צוות בית הספר מהחלטות שהם מקבלים. אין הם מוצגים כצד פעיל בהן, אלא כמי שמתווכים אותן לתלמידים. היכולת לקבל החלטות בנוגע לגורלם של אנשים אחרים משדרת עוצמה, סמכות ושליטה ומראה מקצועיות ובקיאיות בפרדיגמה. מדוע אפוא המורים והצוות מוותרים בניסוח על ביטויים לכוחם? נראה כי הניתוק נועד בראש ובראשונה להגן עליהם מפני ביקורת חיצונית. המיון של התלמידים משפיע רבות על עתיד התלמידים בלימודים. התלמידים והוריהם יודעים זאת, ולכן הם נוטים להיות מעורבים בו, לדרוש שיבוץ מסוים, ולעתים אף למחות אם ההצבה אינה עולה בקנה אחד עם רצונותיהם. הדבר נכון בייחוד להורים מקבוצות חברתיות-כלכליות חזקות (Collins, 2007) (ראו בהרחבה בתת-הפרק 8.3, "בניית תיק לתלמיד"). אחת הדרכים של מורים להתמודד עם ביקורת אפשרית זו היא התרחקות מהחלטה והצגתה כאוטומטית, החלטה שמקבל מנגנון עלום.

דוגמה אחרת לניסוח סביל מופיעה בשיחה העוסקת במיון תלמידים לרמות במקצוע מתמטיקה (שיחה מס' 215a). דורון, מורה למתמטיקה, מבקש לדון במי שהוא מאמין שהוא התלמיד הבעייתי ביותר בכיתה אף שבכיתה זו יש תלמידים רבים המתקשים בלימודיהם – גבע חבשוש. הוא מציג את התנהגותו של גבע כבעייתית ומנגיד אותה להתנהגותם של התלמידים האחרים. מיד לאחר שדורון מתאר את התלמיד ומציין שהוא אינו משתף עמו פעולה, הוא פונה לדון בתלמידה הבאה

ברשימה. ואולם, מלינה, רכזת החטיבה, ואולגה, רכזת המתמטיקה, עוצרות אותו ומדגימות לו כיצד יש להתמודד עם בעיות מסוג זה:

18. מלינה (רכזת החטיבה): כמובן אה דורון, אזהרה אזהרה לימודית שהוא לא יוכל להשתבץ ברמות של ארבע חמש
19. חני (יועצת): הוא הוא כרגע לשלוש הוא
20. מלינה: כתבת לו?
21. --: כן
22. מלינה: מומלץ לשלוש יחידות אה או-קיי [...]
25. אולגה: הנך מומלץ מתאים
26. דורון (מורה למתמטיקה): הנך מתאים לשלוש יחידות//
27. אולגה: =מתאים, לא מומלץ, מתאים

ההקפדה לנסח את ההערה ניסוח סביל מובילה הפעם את המורים לנסח משפט לא קביל בעברית: התלמיד "מומלץ לשלוש יחידות". ניסוח זה אינו מתקבל לא מפני שהוא אינו קביל אלא מפני שמוצע ניסוח אחר, המצליח להרחיק עוד יותר את המורים מהחלטה. הרכזות אינן מצדיקות את השינוי בניסוח – "מומלץ" ל"מתאים", אולם אפשר לנסות להסבירו. המילה "מומלץ" רומזת להערכה סובייקטיבית, כזאת שאפשר לערער עליה, ואילו המילה "מתאים" מציגה את ההצבה של התלמיד ברמה של שלוש יחידות כתוצאה של בדיקה אובייקטיבית. כמו כן, מבנה הארגומנטים (argument structure) של שתי המילים הוא שונה – מבנה הארגומנטים של מומלץ הוא א' מומלץ ל-ב' על ידי ג' (גם אם האחרון אינו נאמר מפורשות). מבנה הארגומנטים של מתאים הוא א' מתאים ל-ב' (בלא כל רמיזה לקיומו של ג'). המילה "מומלץ" היא פועל בסביל, ולכן היא מרחיקה את המבצע מהפעולה בתוך שהיא מרמזת על קיומו של סוכן (agent) המבצע את המלצה. גם המילה "מתאים" אינה מציינת מבצע לפעולה, אך היא גם אינה מרמזת לקיומו. לבסוף, המלצה היא פעולה הממתינה לתגובה, להחלטה – הנמען יכול לבחור אם לקבל אותה. הניסוח "הנך מתאים" אינו משאיר לצד המקבל פתח להגיב עליו.

אשר למושא ההמלצה, ייתכנו ארבעה מושאים – התלמיד, הוריו, מורי בית הספר עצמם או צד שלישי וניטרלי כביכול. מניתוח הקטע נראה כי במקרה זה התלמיד או הוריו אינם מושאי ההמלצה. את טענתי אני מבסס על שני טיעונים: (א) בעברית נהוג להשתמש בפועל "להמליץ" על דברים טובים וחיוביים, אולם במקרה זה ההמלצה היא לרדת רמה במתמטיקה. המורים מודעים לכך שבדרך כלל הורים ותלמידים תופסים זאת כשלילי, לפיכך סביר שההמלצה אינה מיועדת אליהם; (ב) מושא של המלצה יכול לדחות אותה או להטיל בה ספק, וצוות בית הספר אינו מעוניין בכך, לפיכך סביר שהיה מעדיף להשתמש בניסוח אחר בכדי להעביר מסר להורים. מושא אפשרי אחר להמלצה הוא צד שלישי – "בית משפט אפשרי". ההמלצה אינה ניתנת לתלמיד אלא נרשמת כהגנה למורים אם בעתיד יערערו התלמיד או הוריו על ההצבה. במקרה כזה יוכל צוות בית הספר להצביע על כך שעוד בשלב מוקדם של השנה הם המליצו להורים להציבו ברמה של שלוש יחידות (ראו בהרחבה בתת-הפרק 8.3, "בניית תיק לתלמיד"). מושא אפשרי אחרון הוא צוות בית הספר עצמו. המורים רושמים לעצמם תזכורת לעתיד בנוגע לתלמיד. במקרה זה הם יכולים להמליץ על דבר שלילי, אם במבט כולל הוא תורם לתלמיד או למערכת.

המילה "מתאים" מתמודדת היטב עם הבעיות שהצגתי במילה "מומלץ". המשפט "הנך מתאים לשלוש יחידות" קביל מבחינה תחבירית וברור – יש התאמה בין התלמיד לרמת שלוש יחידות. ניסוח זה, בניגוד לקודמו, אינו מזמן תגובה ומרחיק עוד יותר את הצוות מההחלטה – ההתאמה מקצועית ואובייקטיבית, בלתי תלויה, "בלא מגע אדם", ואי אפשר לערער עליה. צוות בית הספר אינו מעורב בה אלא רק מצביע עליה.

אפשר ללמוד מניתוח השיחות על שני היבטים חשובים של פעולת בית הספר: (א) צוות בית הספר מנתק את עצמו מההחלטה; (ב) אין המורים מדברים על ניתוק זה, מסבירים אותו או מלמדים כיצד לבצעו. הם משאירים אותו בגדר הסכמה חברתית הנתפסת כלא ראויה לדין וכבלתי ניתנת לערער (Schutz, 1970). את תפיסות וטכניקות אלו המורים רוכשים בעצמם.

פעולת ההרחקה של המורים מן ההחלטה אינה רק פעולה טכנית – היא מבנה תפיסות בנוגע לתפקידו החינוכי של צוות המורים וליחסים שבין צוות בית הספר לתלמידים ולהוריהם. כשפעולה זו מתבצעת, מורים אחרים לומדים כיצד לנסח הערות באופן שייצור חיץ בינם ובין ההחלטה. עוד הם לומדים שתפקידם הוא לאבחן את התלמיד, ולא לשנות אותו, וכן שעליהם להגן על עצמם מפני ביקורת חיצונית (ראו בהרחבה בפרק הדיון של העבודה). לבסוף, בישיבות המורים לומדים כי מערכת בית הספר תסייע להם להגן על עצמם וכי מיון תלמיד דורש עבודת הכנה – "בניית תיק". על כך תת-הפרק הבא.

### 8.3 "בניית תיק לתלמיד"

בקטע שהצגתי בתת-הפרק הקודם (שיחה מס' 215a), חברי הצוות דורשים מדורון לכתוב את ההערה בתעודה וקובעים את נוסחה, אך אינם מסבירים את דרישותיהם. הסבר והצדקות, כך טוענת מרבית ספרות הלמידה על מורים, פותחים את הדיון למגוון רעיונות ותפיסות פדגוגיות ומקדמים את הארגון ואת חבריו (Wilson, Shulman, 2016; Popp & Goldman, 2016; Horn, 2007; Richert, 1987). מדוע אפוא לא הסבירו מלינה ואולגה את הנחיותיהן? הסבר אפשרי אחד הוא קוצר הזמן והצורך להספיק לדון בתלמידים רבים מאוד בזמן מוגבל. הסבר אפשרי שני הוא כי הישיבות לא נועדו לפיתוח מקצועי של הצוות או של המורים אלא לקבלת החלטות בנוגע לתלמידים. הצדקות עלולות להסיט את הדיון מתפקידו העיקרי – מיון התלמידים. הסבר שלישי קשור ביחסי הכוחות בצוות – אי-שימוש בהצדקות משמר את כוחם של חברי הצוות המובילים ומונע ביקורת על פעולותיהם (Mehan, 1996). אינני שולל את הסברים אלה, אולם ברצוני להציע הסבר נוסף. הצבה של תלמיד במסלול נמוך מפחיתה את סיכוייו להגיע ללימודים גבוהים ופוגעת במעמדו, ולכן צפויה לעורר התנגדות. כדי להתמודד עם ביקורת זו, על צוות בית הספר "לבנות תיק" לתלמיד. התיק יוכיח ששיבוץ התלמיד לא נעשה כגחמה ושללתלמיד ולהוריו הייתה הזדמנות לשנות את מצבו. ואולם, המורים מעוניינים להסתיר את הניסיון לבנות תיק מפני שפעולה זו מנוגדת לאתוס החינוכי בישראל, שלפיו "נלחמים על כל ילד".

יש לציין שהתעודות אינן הכלי היחיד העומד לרשות המורים בבואם "לבנות תיק" לתלמיד. באחת הישיבות מורה ברבדים מתבקשת לתעד במדויק שיחה שהיא עומדת לקיים עם אמו של תלמיד "כי אחר כך היא תגיד שלא אמרנו" ו"שהאימא תרצה אחר כך שהיא תהיה בארבע יחידות, כבר היינו בסרט הזה לא?" (שיחה מס' 11). במקרה אחר המורים מתבקשים לבחון תלמידה

המועמדת להרחקה מבית הספר בנפרד משאר התלמידים כדי לסתור, לדבריהם, את טענתה שהיא נכשלת רק משום שהיא מתקשה להתרכז בכיתה מלאה בתלמידים (שיחה מס' 94).

שני המקרים הבאים מסייעים בידנו להבין באופן מדויק יותר כיצד מקובל להוריד תלמיד רמת לימוד כדי להתמודד עם התנגדויות חיצוניות צפויות. מקרה אחד הוא זה של אביב רגב (שיחה מס' 155). בשל הישגיה הנמוכים במקצוע מתמטיקה והתנהגותה הבעייתית, המורים מבקשים להוריד אותה מרמה א' במקצוע לרמה ב'. המורים חלוקים בדעתם אם לעשות זאת כעת (הדיון נערך באמצע חודש פברואר) או להמתין עד סוף השנה ולשבץ אותה ברמה נמוכה לקראת השנה הבאה. אולגה, המורה של התלמידה ורכזת המתמטיקה, משתמשת במעמדה כדי לנסות להעביר את התלמידה כבר עכשיו בטענה שהיא "הורסת לי את השיעורים", אולם חני היועצת ממחרת להזהיר: "רגע, מה זה להוריד? נתנו לה אזהרה ברבע א'?" חני מסבירה אפוא שגם אם יש צורך להעביר תלמידה רמה, יש לגבות זאת באזהרה מוקדמת. אף שנראה כי המורים האחרים אינם מתכחשים לנוהל לא רשמי זה, גורמים בעלי מעמד בבית הספר (הפעם רכזת המתמטיקה) יכולים "לכופף" את הנהלים. ואכן, בסוף הדיון מוחלט כי אולגה תזמין את הורי התלמידה לשיחה כדי להוריד אותה רמה. המקרה האחר עוסק בירון פלדמן (שיחה מס' 124b). ברבע הראשון נכתבה הערה בתעודה של ירון בנוגע לכך שתפקודו לקוי. מלינה אינה יודעת זאת ומבקשת מהמורה למתמטיקה לשלוח מכתב אישי להוריו של ירון, ובו ולהודיע שאם לא יחול שינוי בתפקודו, הוא ירד לרמה ג'.

34. מיקי: בוא נוריד כבר, למה לאיים?

35. מלינה: כי לא אם אין אזהרה בתעודה ברבע א' אז אי אפשר

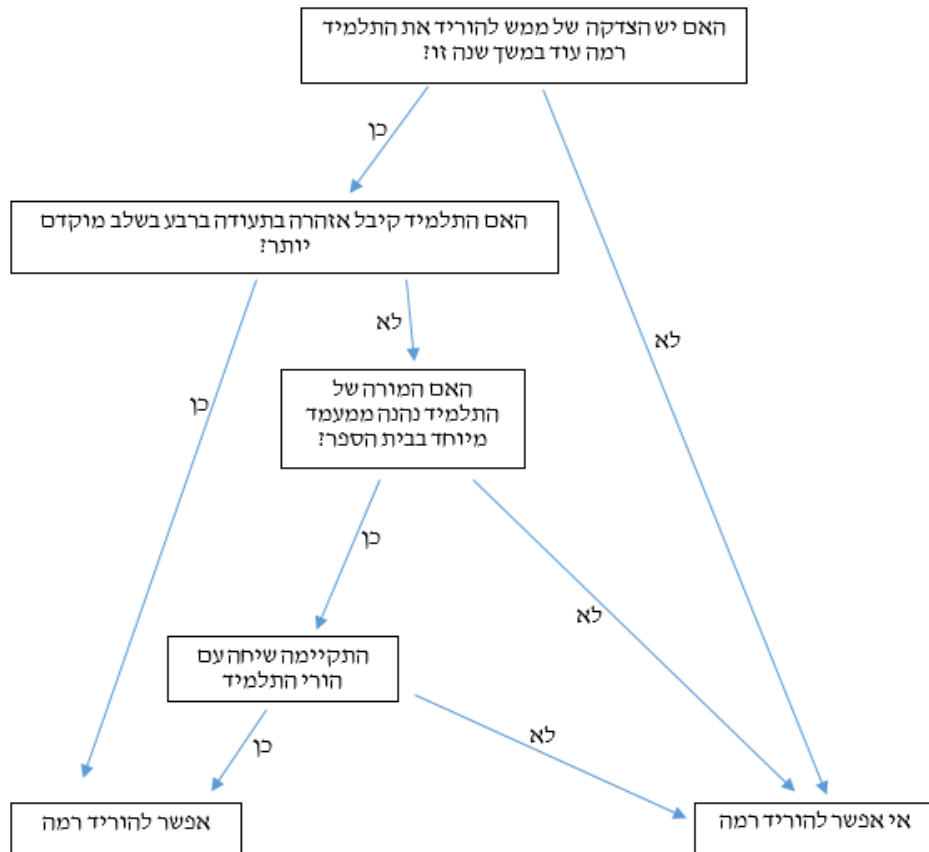
36. דורון: היה אזהרה אני חושב אמרתם לי לשים אזהרה

37. מלינה: אם יש אזהרה אז תוריד//

38. שרה: = אז תוריד אותנו//

39. חני: = תוריד, תוריד

מעמדו של דורון אינו דומה לזה של אולגה, ולכן אין הוא יכול להוריד את התלמיד רמה בלא אזהרה. ואולם, אם ניתנה אזהרה, הליך ההורדה של התלמיד ברמה פשוט, ואינו מחייב שיחה עם הוריו. הניסיונות השונים להוריד תלמידים רמת לימודים מאפשרים לצייר את ההליך להורדת תלמיד רמת לימוד במתמטיקה (או במקצועות אחרים) במשך שנת הלימודים (ראו איור 2).



איור 2: תנאים לקבלת החלטה להוריד תלמיד ברמה במשך שנת הלימודים

זהו הליך מורכב וכביכול משפטי, והוא דורש מהמורים ומאנשי הצוות מיומנות והבחנה ודיוק בפרטים. ככלל, אפשר לומר שמותר להוריד תלמיד רמה במשך השנה רק אם ניתנה לו הערת אזהרה רשמית בשלב מוקדם יותר של השנה או אם מורה בעל מעמד גבוה דורש זאת ומשוחח על כך עם הורי התלמיד.

הבעיות של ירון פלדמן הוצגו לצוות המורים עוד במועצה הפדגוגית שנערכה בסוף חודש נובמבר (שיחה מס' 124a), אז הוא תואר כתלמיד בעל יכולות נמוכות, הנעה נמוכה, התנהגות קלוקלת והיעדרויות רבות. ברבעון זה התלמיד קיבל ציון נכשל בשבעה מקצועות. באותה שיחה הוא נידון אחרון מבין התלמידים, כשהמורים כבר התארגנו לצאת מהשיבה, והשיחה עליו ארכה דקה וחצי בלבד. בסוף השיחה מלינה מבקשת מהמחנכת לשוחח עם התלמיד ועם הוריו ולהבהיר להם שהוא מיועד ללמוד בשנה הבאה בכיתת תפנית (מסלול הלימודים הנמוך ביותר בבית הספר). כשהמחנכת משיבה כי הדבר כבר נאמר לו, מלינה עונה: "לא, אבל עוד פעם שלא תהיה בעיה". ההצבה בכיתת תפנית מורכבת, ועלולה לעורר התנגדות. לכן מלינה מציעה לרשום לתלמיד הערה שנייה בנושא. מלינה אינה מפרטת איזו בעיה היא צופה שתתעורר, אך מהקרבה בין אמירה זו לבקשה לדבר עם הורי התלמיד, אפשר לשער כי היא צופה התנגדות מצד התלמיד או מצד הוריו.

שלושה חודשים מאוחר יותר, כשהמועצה הפדגוגית שבה לדון בירון (שיחה מס' 124c), למורים יש פנאי לדון בתפקודו. האבחנה בנוגע למצבו מהירה ופשוטה – התלמיד מרבה מאוד להיעדר, וכאשר הוא נמצא, תפקודו קלוקל. המחנכת מיקי ממליצה להוציא אותו מבית הספר (בבית ספר זה מכנים העברה לבית ספר אחר "מסגרת אחרת": "אני המלצתי על מסגרת אחרת"). מלינה, רכזת החטיבה,

מציעה לזמן את התלמיד לשיחת נזיפה עם מנהלת בית הספר ועם קצינת ביקור סדיר. אולם הדיון  
בפתרונות אלה לא נמשך זמן רב. מלינה ממחרת לדון בהערות שיש לרשום בתעודת התלמיד:

31. מלינה: לא אבל כתבתם לו בכל התעודה אין הערכה עקב היעדרויות כולם?
32. ניצה: לא
33. מלינה: לא אז לכתוב//
34. דניאלה: =אני כתבתי לו
35. מלינה: אז אני מבקשת מכולם // [דופקת על השולחן]
36. חיה: =שכל התעודה יהיה
37. מלינה: **כל התעודה תהיה אפס**//
38. מיקי: =יש לו בהכול נכשלים
39. מלינה: ואין הערכה עקב היעדרויות

כמו בקטעים הקודמים, מלינה אינה מסבירה מדוע חשוב לה שכל המורים יכתבו לתלמיד את הציון  
אפס ויוסיפו כי אין הערכה עקב היעדרויות. ראוי לציין כי שתי ההוראות שמלינה נותנת מוציאות  
זו את זו שכן המורים כותבים כי אין להעריך את התלמיד בשל היעדרויותיו הרבות, אך הציון אפס  
הוא הערכה. נראה כי מלינה מבקשת להציג תמונה חמורה במיוחד (היא אומרת בהמשך: "אני רוצה  
שיראו לו בתעודה"). הכפילות – הציון וההערה המילולית – אמורה לסייע לצייר תמונה כזאת. אחת  
המורות מעירה על כך: "אבל אפס זה ציון, זה לא מתאים", ומורים אחרים מבטאים חשש שציון  
זה יוריד את ממוצע הציונים בכיתתם. לבסוף מלינה מורה להותיר רק את ההערה המילולית, בלא  
ציון. מלינה אינה מבקשת מכל מורה לבחון עד כמה התלמיד נעדר משיעוריו אלא מורה להם לצייר  
תמונה אחידה. הדיון בתלמיד מסתיים כשמלינה פונה בשקט למחנכת, שלא לאוזני כל הצוות:

77. מלינה [בשקט למיקי]: אני מבקשת שתוודאי שהתעודה שלו אין הערכה עקב  
היעדרויות
78. מיקי: כן הנה רשמתי
79. מלינה: בכל המקצועות
80. מיקי: אין בעיה

כיוון שמלינה אינה מסבירה את ההחלטה, אי אפשר אלא לשער מה הוביל אותה לכך. אפשרות אחת  
קשורה לרעיונות המוצגים בפרק 6, "תפיסות צדק במיון של תלמידים" – קולה הגבוה של מלינה,  
טון הדיבור ומהירותו יכולים לרמז שהיא נסערת. ייתכן שהיא פגועה מתפקודו המזלזל של התלמיד  
ומבקשת להשיב לו כגמולו. אפשרות אחרת – היא פועלת לבנות תיק לתלמיד. אם ההצעה של מיקי  
להוציא את התלמיד מבית הספר אכן תתקבל, על צוות בית הספר יהיה להצדיק את ההחלטה לפני  
התלמיד, הוריו וגורמים רשמיים המפקחים על בית הספר. הם יוכלו לעשות זאת אם יהיו בידם  
עדויות מוצקות וחזקות למצבו. תעודה מהסוג שמלינה מבקשת ליצור יכולה לשמש כעדות כזאת.  
ביטוי בולט לשימוש בפרקטיקות משפטיות נמצא בשיחה של מורי בית הספר המקיף ע"ש גוטמן  
בנוגע לעידו חלובה (שיחה מס' 212a). המורים מציינים זה אחר זה שתפקודו של עידו לקוי ושהוא  
פוגע בלמידה בכיתה ושאלו של התלמיד מסרבת להכיר בכך. לכן, המורים מחליטים לזמן את  
התלמיד ואת אמו לשיחה עם רכזת החטיבה, מלינה. מלינה מבקשת להתארגן כראוי לשיחה:



174. מלינה (רכזת החטיבה) : תראו מה שאני מבקשת זה כזה דבר//  
[...]
176. מלינה : בגלל שמגיעים למצב של דיווח למסור ובגלל שמדובר באימא די אה  
176. חני (יועצת) : פרובלמטית
177. מלינה : פרובלמטית אני מבקשת את זה כתוב אני מבקשת שכל מורה יכתוב חלובה  
ויכתוב בדיוק מה הבעיות
178. מישל (מורה ללשון) : כתבתי לך אה//
179. מלינה : לא לא ככה לתת לי את זה מסודר בצורה הכי מסודרת כדי שאנחנו נוכל  
לשקף לאימא מה כל מורה אני לא רוצה להביא אתכם את כולכם לאימא אבל אנחנו  
נביא לה את המידע אה בכתב ידכם שהיא תראה את זה שחור על גבי לבן איך הילד  
שלה מתפקד בכל שיעור ושיעור אנחנו נשקף לה את התמונה
180. חני : מהמם
181. מלינה : ואז ברגע שאנחנו נשקף לה את התמונה כולל התנהגות ציונים תפקוד
182. שולה : מלינה אני בקשר איתה עם האימא
183. מלינה : בסדר זה לא קשור
184. ז'קלין : צריך עוד
185. מלינה : אני מבקשת את זה כתוב
186. אלי : לכתוב את זה בנפרד להערות לתעודה?
187. מלינה : כן כן כן תיקח//
188. אלי : =בתעודה רשמתי בתעודה//
189. מלינה : =לא לא מספיק לי הערת//
190. אלי : =הוא לא מרוכז מפריע ב//
191. מלינה : =לא [דופקת על שולחן] תכתוב לי חלובה  
עידו מה זה אומר אינו מרוכז
192. אלי : בסדר
193. מלינה : מה זה אומר מגיע באיחור לא מתפקד
194. חני : מפריע מפוצץ שיעור

הבעייתיות ("הפרובלמטיות") של האם מחייבת את בית הספר להכין לפגישה עמה עדויות חזקות במיוחד. מלינה מציעה רעיון מקורי (אמירה 180) – אין היא יכולה להביא את כל המורים "להעיד" לפני האם, אך יש בכוחה להציג לפני ראיית – עדויות שמורים כותבים בכתב ידם. ראיות אלו נחשבות מהימנות יותר מ"עדויות שמיעה" – האמצעי המשמש על פי רוב. לאחר שהרעיון המקורי מקבל חיזוק מתמי היועצת (שורה 181), מלינה מנחה את המורים כיצד עליהם לנסח את הראיות – לא כהערכה כללית אלא לכלול בהן פירוט מדויק של התנהגויות התלמיד (אמירות 190–195). רצף ראיות כזה מכלל המורים (אמירה 178) עשוי לשכנע את האם להכיר בכך שתפקודו של בנה קלוקל. ביטוי מפורש ל"משפט" ממין אחר נמצא בשיחה העוסקת ברועי נוף (שיחה מס' 159b). רועי לומד בכיתה ט"ב (טכנולוגיה ובגרות, כיתה מצטיינים), והמורים מתלבטים כיצד להתמודד עם כישלונם בלימודים ועם בעיות ההתנהגות הרבות שלו, התנהגות הפוגעת גם בהתנהגות של חבריו לכיתה. המורים מציינים שבוע לפני המועצה שוחחו עמו מנהלת החטיבה ומחנכת הכיתה, והוחלט כי אם לא ישנה את דרכיו, הוא יועבר לכיתה "רגילה" כשלב בדרך להצבה בכיתה "תפנית" (אי אפשר להעביר תלמיד ישירות מכיתה ט"ב לכיתה "תפנית"). נראה שהתלמיד עודכן גם בדבר השיבוץ הסופי שהמורים מיייעדים לו. המורים מציעים מגוון דרכים להעבירו מהכיתה, אך כולן נשללות בשל מגבלות ביורוקרטיות.

אז מציע משה הצעה אחרת – לזמן את התלמיד לשיחה עם מפקחת המחוז. מפקחת המחוז עומדת בתווך בין בית הספר למשרד החינוך. מן הצד האחד, היא עובדת ישירות עם בית הספר ומייצגת אותו אל מול גורמים ביורוקרטיים וממשלתיים. מן הצד האחר, משרד החינוך הוא המעסיק שלה, ועליה לייצגו אל מול בית הספר ולהעביר אליו הערכה בנוגע לבית הספר ואת תוצאות הבקרה שהיא עושה בו. כמו כן, עליה הן לחזק את האוטונומיה של בית הספר ושל המנהל הן לטפל בפניות שמפנים אליה מורים, הורים, תלמידים וגורמים ציבוריים בהקשר של בית הספר (חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1956). המפקחת היא הדרגה הגבוהה ביותר שאפשר להפנות אליה תלמיד, ומורים ממעטים לעשות כן. בדרך כלל מורים פונים אליה רק כשהם מעוניינים להוציא תלמיד מבית הספר. מכל הסיבות הללו היא מתאימה לשמש "שופטת" בעניינים שבין בית הספר לתלמיד ולהוריו, אך בית הספר גם חושש מהתערבותה:

104. חני (יועצת): אז מה אתה רוצה שנעשה? איך מזעזעים את הכיתה הזאת איך? [דופקת על השולחן] עכשיו או-קיי? [דופקת על השולחן] לא סוחבים איתנו עוד חצי שנה של בלגן איך עכשיו עושים משהו?
105. שרה (רכזת שכבה): למה אתה מה אתה מציע לעשות?
106. משה (סגן המנהלת): [מהר בקול] אני הייתי מגיע איתנו לרבקה שמר [מפקחת בית הספר] [0.5 שנייה] איך אני?
107. שרה: לא אתה זה אתה לא יכול לעשות אז מה תגיד
108. משה: **שבעה שליליים? שבעה שליליים?**
109. חני: או-קיי אני האימא של רועי נוף//
110. משה: =
111. חני: אני מגיעה לרבקה שמר [בשקט] המנהלת של הבית הספר הזה הבטיחה לנו בשנה שעברה טו"ב קראה לנו בחודש ינואר והודיעה לנו שאין טו"ב//
112. משה: = אז אז תתפסי תלמפה
113. חני: **כל הכיתה בנים אנחנו מתחילת השנה מתריעים** אז בקשה תישלח לרבקה שמר
114. משה: שתתפוס תלמפה//
115. שרה: = אז אנחנו תופסים תלמפה//
116. חני: = נו באמת

חני דורשת לפתור מיד את בעיות ההתנהגות הקשות בכיתה באמצעות הוצאה של רועי מהכיתה. כיוון שמשה (מנהל חטיבת הביניים לשעבר וסגן מנהלת בית הספר בהווה) מביע התנגדות למהלך, שרה פונה אליו ישירות בדרישה לפתרון (אמירה 105). משה מנצל את מעמדו ומציע פתרון יוצא דופן, הנחשב קיצוני – לזמן את רועי לשיחה עם המפקחת לקראת הרחקה שלו מבית הספר. את הצעתו הוא מסיים בשאלה "איך אני?" (אמירה 106). זוהי תגובה לאחריות האישית ששרה מבקשת להטיל עליו. כאשר שרה מסתייגת בזהירות מן ההצעה (אמירה 107), משה ממחר לענות לה בצעקה: "שבעה נכשלים?" נראה כי הוא מבקש לומר כי מצבו של התלמיד הוא עילה מספקת לדיון עם המפקחת – לבית הספר יש "תיק טוב" אל מול ההורים והתלמיד.

באמירות 111 ו-113 חני משחקת את "הדיאלוג המובנה" (Tannen, 1993) – היא מציגה לפני הנוכחים סצנה (אפשרית) ממשפט עתידי, והיא עצמה משחקת את הצד האחר במשפט – אמו של התלמיד. בסצנה זו היא מביאה את הצלילים ואת התמונות של עולם אחד לאחר, וכך מעוררת את הדמיון של המאזינים, מחברת אותם לצדדים המוצגים ומספקת להם אמצעים למעורבות (Horn,

2010). אמצעי זה משמש אותה כדי להדגים כיצד עלולה אמו של התלמיד להאשים את בית הספר בכישלונות – אי-קיום של הבטחה, שיבוץ של בנים בלבד בכיתה והתעלמות מהתרעות חוזרות של ההורים בדבר המצב בכיתה. החששות האלה מבטאים תפיסה של "דמוקרטיה צרכנית" (Ball, 1998) – ההורים תופסים את עצמם כצרכנים הרוכשים חינוך לילדיהם, ולכן הם מאמינים ששמורה להם הזכות לתבוע את בית הספר אם אין הוא מבצע את עבודתו כהלכה. משה עונה ל"אם התלמיד": "אז תתפסי תלמפה" (אמירה 64). זוהי השאלה והיפוך של ביטוי הסלנג (הלכות מיידית) "דבר לתלמפה" – איש אינו מקשיב (רוזנטל, 12 בדצמבר, 2015). הביטוי המקורי מבטא תלונה על כך שאיש אינו קשוב לבקשה ("כמו לדבר למנורה"). ואולם, כשמה הופך את הביטוי נעשה בית הספר עצמו המנורה, ה"תלמפה", וכך הוא קובע שבית הספר מסרב להקשיב לאם מפני שטענותיה אינן רלוונטיות. באמירה זו משה עוזב את הצגת המשפט, שהרי ברור שתשובתו אינה יכולה לשמש בבית דין. ההצגה של חני מראה לנוכחים כי הסכנה הכרוכה ב"משפט" ממין זה גדולה מן התועלת שהוא עשוי להניב, ולכן המשתתפים בוחרים להימנע ממנו ("אז אנחנו תופסים תלמפה", אמירה 115).

אם כן, מניסוח ההערות בתעודות אנו יכולים ללמוד שלושה דברים חשובים על נורמות הקשורות במיון התלמידים: (א) על המורים להגן על עצמם מפני ביקורת אפשרית באמצעים "כמו משפטיים", ותהליך זה דורש הכנה ותכנון; (ב) המורים מבקשים להרחיק עצמם מן ההחלטה באמצעים רטוריים וארגוניים. הם מציגים את ההחלטה כמקצועית וכאובייקטיבית, כזו שאינה קשורה לשיקול דעת סובייקטיבי של המורים (על כך פירטתי בפרק 7, "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסות האחריות והאשמה של מורים); (ג) את ההנמקות בנוגע לבניית התיק אין המורים ואנשי הצוות אומרים מפורשות. יש לכך כמה הסברים אפשריים – מיעוט זמן; רצון להימנע מוויכוח בנוגע לפרקטיקות אלה; הימנעות מפגיעה באתוס של בית הספר כמוסד מכיל.

#### 8.4 סיכום

פרק זה עסק בהוצאת החלטת המיון אל גורמים שמחוץ לצוות בית הספר. לעתים החלטת המיון נתקלת במגבלות ביורוקרטיות, בהתנגדות מצד התלמיד או מצד הוריו או בחשש שתתעורר התנגדות ממין זה. במקרים אלו המורים בוחנים דרכים לקידום ההחלטה. כמו תהליך המיון עצמו, גם הפרקטיקה של העברת ההחלטה לגורמים מחוץ לבית הספר, ובעיקר להורי התלמידים, מורכבת. בישיבות המורים מרבים להתייחס להורי התלמידים. פעמים רבות הם מבטאים חשש שהורים יבקרו את החלטותיהם או יתנגדו להן, ובעיקר את החלטותיהם בנושא המיון. בניגוד לליבנה (2016), מצאתי שהמורים תופסים את ההורים כמי שמעורבים בחיי ילדיהם ודורשים שירות טוב בעבורם. הם מתחשבים בדעותיהם הן בהחלטה עצמה הן בעיצוב דרך העברת ההחלטה ומתייחסים ברצינות למחויבות כלפי "לקוחותיהם". שתי פרקטיקות עיקריות המשמשות אותם בכך הן הרחקה של עצמם מקבלת ההחלטה והסתרת תפקידם בה ובניית תיק משפטי לתלמיד למקרה של "תביעה מצד הלקוח".

בפרק הצגתי שני כלים עיקריים המשמשים את המורים ואת הצוות ל"בניית תיק" לתלמיד. האחד הוא קיום שיחה – אנשי הצוות מזמינים את התלמיד, לבד או עם הוריו, לדון בתפקודו בלימודים ובהישגיו ולחשוף לפניו לאיזה מסלול הם צופים שאפשר יהיה לשבץ אותו. על פי רוב, שיחות אלו אינן משמשות ליידוע בדבר החלטה אלא הן אמצעי לאזהרה ולהכנה להחלטה בעתיד. כלי אחר הוא כתיבה של החלטת המיון בתעודת התלמיד. התעודה היא מסמך רשמי ומקצועי, ולכן

היא אמצעי נוח להרחקת האחריות בנושא החלטת המיון מהמורים ול"בניית תיק משפטי" לתלמיד. כמו כן, זהו מסמך חד-כיווני, שאינו מאפשר להורים להגיב ישירות על שנכתב בו. בין השאר, המורים חוששים שהם יצטרכו להצדיק את החלטותיהם לפני ההורים או לפני גורם שלישי, למשל לפני מפקחת המחוז (שיחה מס' 159b על רועי נוף). החשש מפני ביקורת שיפנו ההורים כלפי בית הספר בנוגע להליך המיון מחייב אותם לנקוט משנה זהירות כשהם "בונים תיק" ולהיזהר מעימות עם הורים שנפלו פגמים בהליך המיון של ילדם. לדוגמה, באמצעות איסוף ראיות ועדויות אותנטיות בכדי להתמודד עם התנגדות צפויה מצד הורי התלמיד (שיחה מס' 212a על עידו חלובה). הפנייה להליך "משפטי" טומנת בחובה אפוא גם סיכון לכישלון, ועל המורים "לבנות תיק" חזק. לשם כך הם דבקים בהליך מדוקדק – אין הם מורידים תלמיד רמה בלא להקדים לכך אזהרה מפורשת בתעודה (שיחה מס' 214b על אורן שפיץ). במקרים מיוחדים, כשאין הדבר מתאפשר, הם מקדימים להורדה שיחה בין התלמיד למורה או לרכזת המקצוע (שיחה מס' 155 על אביב רגב) או מצירים תמונה קודרת במיוחד של תפקוד התלמיד כעדות לכישלון סדרתי (שיחה מס' 124b על ירון פלדמן).

אשר למאפייניהן של ההערות בתעודה, נהוג להשתמש בהן בשפה סבילה כדי להרחיק את הסוכן מן הפעולה ולהטיל על התלמיד את האחריות לגורלו בתוך הסתרת העובדה שהמורים וצוות בית הספר הפעילו בתהליך המיון שיקול דעת סובייקטיבי. התלמידים הם היחידים הנדרשים לשנות את תפקודם, ואם הם נמצאים לא מתאימים למסלול מסוים, הם נדרשים לשנות את התנהגותם או לעבור מסלול.

לסיכום, ההחלטה מוצאת אל הפועל בהליך מורכב. כיוון שעל פי רוב, אין המורים השולטים בתהליך מסבירים את מעשיהם, מורים שאינם מיומנים בכך, ובעיקר מורים חדשים במערכת, נדרשים להבין אותו בעצמם או לקבל את החלטות בלא להבינן. בחינה של הפרקטיקות בהן משתמשים המורים בכדי להגן על עצמם מפני ביקורת על החלטותיהם מהדהדת את נושא האשמה ואת שאיפתם של המורים להימנע מלקבל על עצמם אחריות לכישלונותיהם של התלמידים (נושאים שנידונו בפרק 7, "יכל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסת האחריות והאשמה של מורים) וכן את שאיפתם לראות את החלטותיהם כצודקות ולהציגן ככאלה לאחרים (נושאים שנידונו בפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות של צדק במיון תלמידים).

## 9. סיכום ודיון

### 9.1 סיכום הפרקים

את חלק הממצאים פתחתי בפרק 4, "חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים – מבט-על". הפרק זה הצגתי הצגה כללית את מבנה הישיבות בכל בית ספר ואת המועצות הפדגוגיות כמפגש חשוב וייחודי בין מורים ואנשי צוות. מפגש זה עוסק, אף שהמורים ואנשי הצוות אינם מצהירים עליו ככזה, בסוגיות היסוד הפדגוגיות והארגוניות של בית הספר, בדרכו החינוכית (משרד החינוך, תשנ"ז-1997) ובאבחון וטיפול כולל בתלמידים ובקשייהם. אמנם יש כמה הבדלים בין בתי הספר, אך לישיבות שנחקרו, כמו לישיבות שתוארו במחקרים אחרים בישראל (גורדון, 1992א; תובל, 2013) ובעולם (Verkuysten, 2000), מבנה דומה – הישיבות נערכות לאחר יום הלימודים, משתתפים בהן כל המורים המלמדים את תלמידי הכיתה הנידונה וכמה בעלי תפקידים (יועצת ורכזי חטיבות בשני בתי הספר), ובלבן עומד העיסוק בתלמידים. התייחסתי בפרק לתפקידים החברתיים והארגוניים של הישיבות (ראו בהרחבה בהמשך הדיון). חלק חשוב מהפרק הוקדש להשפעות הרבות של גורמים מבניים על החלטות המיון.

בלב פרק 5, "הקטלוג: סיווג התלמידים והתאמתם למסלולי הלימוד", עומד סיווג התלמידים. המורים מתאימים את התלמיד, על מכלול מאפייניו והתנהגותיו, לקטגוריה כדי למיין אותו למסלול לימודים. לשם כך הם מבקשים לזהות את אופיו "האמתי". לעתים הם אף מייחסים לזיהוי זה חשיבות רבה יותר בתהליך המיון מאשר להישגיו או לעדויות להתנהגות רגעית ומקומית שלו. בפרק חשפתי כי המיון יוצר קטגוריזציה של תלמידים, ובה בעת מעצב את המסלולים. עוד מוצג בפרק הפער שבין הצהרות המורים והנחיות משרד החינוך בנוגע למיון תלמידים ובין פעולותיהם של המורים בפועל (ראו פרק 9.2, "לדאוג לתלמידים בעידן הנאו-ליברלי: בית הספר – בין הכלה לריבוד"). את פער זה התקשו לזהות מחקרים שלא התבססו על ממצאים מן השדה (ראו למשל ליבנה, 2016; Resh & Erhard, 2002).

בפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות של צדק במיון התלמידים", הצעתי, בהשראת מחקריהן החשובים של רש וסבג (Resh & Sabbagh, 2001; Sabbagh et al., 2006) נקודת מבט אחרת על תהליך מיון התלמידים – תפיסות הצדק המנחות את המורים בהחלטותיהם. נקודת מבט זו חושפת כמה ממניעיהם של המורים בפעולת המיון – דאגה לצורכי התלמידים, רצון לנצל ניצול מיטבי את משאבי הארגון והחזקה בתפיסה של שכר ועונש. זיהוי קיומה של תפיסת הוגנות של פרודוקטיביות מחדד את תאוריית הצדק וחושף את השפעתן של תפיסות נאו-ליברליות על החלטות המורים. התפיסה הוגנות של מגיעות, שזוהתה במחקר זה, מלמדת על תפקידים החשוב של רגשות המורים במיון. זיהוייה מאפשר להציע הבנה חדשה בנוגע לאופן שהמיון גורם ריבוד אתני-מעמדי אף שנושא זה לא נידון בישיבות במפורש. ההקפדה של המורים על הליך קבלת החלטות צודק ("צדק תהליכי") מספקת להם מענה פשוט לגורמים המפעילים לחצים סותרים על בית הספר ופוטרת אותם מהצורך להכריע בין תפיסות שונות של צדק חלוקתי.

פרק 7, "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסת האחריות והאשמה של המורים", לא נכלל בתחילה בתכנית המחקר. ואולם, מצאתי שהמורים מרבים לעסוק בשאלות של אחריות ואשמה ושנושא זה טומן בחובו הבנות חשובות בנוגע לעבודת המורים. יש לציין – המורים מרבים לעסוק בשאלות אלו אף שאין הם חוששים ששכרם ייפגע במקרה של כישלון ואף שאין הם צפויים

להרוויח רווח כספי אם יצליחו. לפיכך, נראה שהעיסוק הרב בנושאים אלו משקף, בין השאר, את מידת ההשפעה של תרבות הפיקוח על קבלת ההחלטות של המורים – הם נדרשים לתת דין וחשבון על כישלון אישי או משותף, ובתי הספר מתחרים זה בזה. תרבות זאת מעוררת מתח בין חברי הצוות, מסכסכת בין המורים להורי התלמידים ומקשה על המורים לקדם פתרונות משותפים, מקשה לקיים דיון פדגוגי משמעותי בצוות המורים, מונעת מהמורים להסתכן כדי לקדם את התלמידים ופוגעת באמונתם של המורים ביכולתם להצליח בעבודתם. בפרק הצגתי דוגמאות רבות לכך שארגון בית הספר, המדיניות שהוא מקדם והרטוריקה המשמשת את המורים מסייעים בידם להרחיק את האשמה מהם ולהעבירה לגורמים אחרים בבית הספר ומחוץ לו.

פרק 8, "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד": התמודדות מורים עם התנגדויות להסללה", עוסק בנקודת הקצה של הקשר בין הישיבות לתהליך המיון – הוצאת החלטת המיון אל גורמים שמחוץ לישיבה, בייחוד אל התלמידים ואל הוריהם. בהמשך לפרק הקודם, הראיתי כי המורים משתמשים במגוון טכניקות כדי להרחיק את עצמם מההחלטה וכדי להציגה כפעולה שאינה בשליטתם. הצגתי הן את הניתוק בין צוות בית הספר להחלטה הן את העובדה שאין מדברים על ניתוק זה, מסבירים אותו או מלמדים כיצד לבצעו – המורים נדרשים לאמץ את תפיסות אלו ואת הטכניקות הרלוונטיות מצפייה בעמיתיהם. עוד, הראיתי שהמורים יודעים שהתלמידים והוריהם עלולים להביע התנגדות להחלטות ושהם פועלים למנוע זאת במגוון אופנים (למשל באמצעות "בניית תיק" לתלמיד).

## 9.2. לדאוג לתלמידים בעידן הנאו-ליברלי: בית הספר – בין הכלה

### לריבוד

בלב הישיבות נמצא פער שתובל (2013) הצביעה עליו – בין מושג הנמצא בבסיסו של אתוס בתי הספר – הכלה – למציאות הנאו-ליברלית המרבדת בהם. האתוס בא לידי ביטוי בניסיון להכיל את כל התלמידים במסגרת משותפת עד שלבים מאוחרים של הלימודים (חוזרי מנכ"ל ממליצים להימנע כליל ממיון תלמידים בבתי הספר היסודיים; משרד החינוך, 1994) ובהצהרות של משרד החינוך: "כל אחד יכול להצליח" (ראמ"ה, 2012). המציאות המרבדת מתבטאת בתחרות מתמדת בין בתי ספר ובתוכם, בלחץ מצד ההורים ובתפקוד על בסיס משאבים מוגבלים, ולפיכך, לכאורה, בחובה להקדים למיין את התלמידים בתוך "ויתור" על כמה מהם. במחקר זה מצאתי שהכלה היא אכן אתוס, אך אין היא (כפי שתובל מרמזת) מיתוס. בממצאים הצגתי רק חלק קטן מהביטויים של דאגה אותנטית מצד מורים לגורלם של התלמידים ושל רצון כן לסייע להם בהיבטים לימודיים וחברתיים (שיחה מס' 121, עמוד 113; שיחה מס' 73, עמוד 114; שיחה על כיתה ט'5, עמוד 154). בפרק 7, "לא מגיע לו להיות בעיוני: תפיסות של צדק במיון התלמידים", הצגתי את שאיפה זו בהקשר של צדק מבוסס צורך.

בחינה של הבעיות שהמורים מציגים מלמדת על דמיון רב בין שני בתי הספר. בשניהם נמצאו הבדלים ניכרים בין הבעיות שיוחסו לבנות ולכיתות מצטיינים – בעיקר בעיות רגשיות וחברתיות, לבעיות המיוחסות לבנים – בעיקר בעיות בהתנהגות, הנעה נמוכה ולקויות למידה. השוואה בין הבעיות המתוארות לפתרונות המוצעים מעלה פער – אף ששיעור גבוה מבין הבעיות המדווחות הן רגשיות או חברתיות, הפתרון שיחה רגשית מוצע בשיעור נמוך של המקרים. עוד נמצא כי שיעור המקרים שמוצע להעניש את התלמיד גבוה משיעור המקרים שהבעיה מאובחנת כהתנהגותית

(במיוחד בגוטמן). ייתכן כי פתרונות אלה נועדו לפתור גם בעיות אחרות, למשל הנעה נמוכה. אם כן, אף שהמורים מבטאים פעמים אמפטיה לתלמידים (בעיקר לבנות ולתלמידים מצטיינים), כשהם מבקשים לתרגם את בעיות אלה לפתרונות, הם חוזרים לסל דרכי הפעולה המוכר להם, סל שמרבית הכלים בו משמעותיים.

אך ההכלה, כאמור, היא צד אחד של המציאות בבית הספר. חלק חשוב אחר מעבודת בית הספר השוטפת, שאינו כלול באתוס ההכלה, הוא ריבוד התלמידים. התלמידים משווים זה לזה, הישגיהם מסודרים בטבלאות (ממשיות או מדומיינות) והם ממוינים למסלולי לימוד, שכל אחד מהם טומן בחובו הזדמנויות לימודיות אחרות. כיוון שיש סתירה בין מיון התלמידים לאתוס ההכלה, המורים מסבירים את המיון באמצעות אתוס אחר – האתוס של תחרות חופשית ושוק חופשי. כך הם מציירים את פעולותיהם ככאלה שאין מעורבת בהן יד אדם ומרחיקים את עצמם מאחריות לתוצאותיהן. אתוס התחרות החופשית הוא העומד בבסיס טענותיהם של תומכי ההסללה במערכת החינוך (Hallinan, 1994b, 2014; Hallinan & Kubitschek, 1999). לטענתם, הסללה נכונה מאפשרת לכל תלמיד להתקדם בלימודים על בסיס יכולותיו. את אתוס התחרות החופשית אפשר לזהות במגוון הקשרים בעבודה: (א) בהערות שמורים כותבים בתעודות כדי להציג מצג שלפיו התחרות פתוחה לפני כל התלמידים ושתוצאותיה תלויות בתכונותיהם של ה"מתחרים" ובמידת המאמץ שכל אחד מהם משקיע (כפי שהראיתי בפרק 8, "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד": הוצאת החלטת המיון החוצה"); (ב) בביסוס המיון לרמות במתמטיקה ובאנגלית במקיף גוטמן על ציוני התלמידים בלבד (פרק 4, "חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים – מבט-על"); (ג) בכך שהמורים מקפידים לא לייחס לעצמם שיקול דעת בהקשר של הישגי התלמידים (שיחה מס' 212a, עמוד 97). מחקר זה מצטרף למחקרים קודמים שעניינם מדיניות (Ball, 1987; Shore & Wright, 1997), ונטען בהם שבניגוד לאתוס התחרות החופשית, הארגון והמדיניות שהוא בוחר בהם אינם ניטרליים – הם משקפים יחסים (בעיקר יחסי כוח) בין פרטים וקבוצות, משרתים צרכים ואינטרסים של קבוצות מסוימות ופוגעים באחרות.

לאף אחד משני האתוסים העומדים בבסיס בית הספר אין אחיזה בלעדית בשיקולים המנחים את המורים בהחלטות המיון. יכולתם של המורים לפעול ולקבל החלטות בהתבסס על כל אחד מהאתוסים הללו מוגבלת במגוון מגבלות חברתיות וארגוניות. למשל, אתוס ההכלה מוגבל בכך שעל כל מורה לדאוג לצורכיהם של תלמידים רבים, בדרישה להביא כמה שיותר תלמידים להצלחה בבחינות הבגרות בזמן מוגבל וברגשות הקשים העולים במורים כאשר תלמידים פוגעים בהם. את אתוס התחרות החופשית מגבילים המבנה הנוקשה של המסלולים, מבנה המקשה על התלמידים לשנות את מקומם ב"תחרות", וההשפעה של מעמד ההורים על ההתייחסות מצד המורים ומצד מערכת בית הספר לבקשותיו של כל תלמיד ולצרכיו.

מחקר זה חושף אפוא נקודת השקה בין המקרו למיקרו – ההשפעות של המציאות החברתית הנאו-ליברלית על שיקול הדעת של המורים. בלא להפחית מהשפעתם של גורמים חיצוניים אלה, ביקשתי לראות את תהליך המיון של תלמידים (והפעולה החינוכית באופן כללי), תהליך חברתי וארגוני בסדר גודל עצום, כהחלטות רבות מאוד שמקבלים פרטים – תלמידים, הורים, מורים, מנהלים וקובעי מדיניות. יש מגבלות מבניות ואמונות חברתיות המרחפות בחלל החדר, ותוצאות המיון – החלשת קבוצות השוליים וחיזוק הקבוצות ההגמוניות – ידועות. אף על פי כן, כפי שהצגתי פעם אחר פעם בפרקי הממצאים, הרשות נתונה למשתתפים.

### 9.3 תפקידי המיון בבתי הספר

במחקר מצאתי כי מיון התלמידים משמש את שני בתי הספר למגוון מטרות: מענה על צרכים לימודיים של התלמידים – הצבת תלמידים במסלול שדרישותיו וצורת ההוראה בו מתאימים כביכול לצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים של התלמיד; מענה על צרכים ארגוניים – התמודדות עם המוני תלמידים המאופיינים במגוון יכולות (הצבת תלמידים עם יכולות דומות כביכול במסלול אחד); משמוע וענישה של תלמידים – אי-היענות לבקשות מיון של תלמיד או התניית היענות לבקשה בנכונותו לשנות את תפקודו; צמצום השפעתם של תלמידים "בעייתיים" על תלמידים אחרים באמצעות קיבוצם של תלמידים אלו במסלולים נבדלים מאלה שמוצבים בהם תלמידים "נורמטיביים".

בתי הספר שחקרתי נבדלים מעט זה מזה במבנה של הישיבות הפדגוגיות, בעיקר בכך שברבדים המורים דנים בכל תלמידי הכיתה ובמקיף ע"ש גוטמן דנים בתלמידים נבחרים בלבד. הבדל אחר בין בתי הספר הוא מעמדה של כיתת המב"ר – מעמד נמוך בגוטמן אל מול יוקרה רבה יחסית ברבדים. להבדיל מכיתת המב"ר, יש דמיון בין בתי הספר בתפקיד שנועד למסלולים הנמוכים ביותר (כיתת תפנית בגוטמן וכיתת ל"ב ברבדים) – מקום לתלמידים שהמורים נואשו מלקדם אותם מבחינה אקדמית, והם מתמקדים במתן תמיכה רגשית לילדים ובעיצוב התנהגותם (ראו שיחה מס' 212a, עמוד 97; שיחה מס' 157b, עמוד 119). הבדל שלישי בין בתי הספר הוא סוג הפתרונות המוצעים לבעיות התלמידים, ובעיקר קיומו של גיוון רב יותר ברבדים. הבדלים אחרים מצאתי ביחסי הכוח (ברבדים ליועצת השפעה רבה על ההחלטות המתקבלות, ואילו בגוטמן מרב ההשפעה נמצאת בידי רכזת החטיבה), ובתרבות הדיבור של המורים (מסודרת וקורקטית יותר ברבדים).

אף על פי כן, הדמיון רב מן השוני. בשני בתי הספר, במעבר מכיתה ט' לכיתה י' התלמידים עוברים שלושה סוגי מיונים – מיון לכיתות אם, מיון למגמות לימוד בהיקף של חמש יחידות לימוד ומיון לרמות לימוד במתמטיקה ובאנגלית. ערערת על החלוקה המקובלת במחקר בין הסללה דה פקטו להסללה דה יורה (Lucas & Berends, 2002) מפני שהפרדה דו-ערכית זו אינה מתאימה לחלוקות בפועל – בכל אחת מהן מצאתי הייררכיה גלויה והייררכיה סמויה. בטבלה 14 מוצגים כמה היבטים חשובים של כל מיון.



טבלה 14 : סוגי המיונים הנעשים בישיבות הפדגוגיות

חלוקה לכיתות אם	חלוקה למגמות לימוד	חלוקה לרמות במתמטיקה ובאנגלית
המסלולים הגבוהים	מגמות ראליות או מקצועיות גבוהות : פיזיקה, מדעי המחשב, סייבר	הכיתות הניגשות למבחן ברמה של 5 יחידות לימוד
המסלולים הנמוכים	מגמות הומניות ומקצועיות נמוכות : גאוגרפיה, מכונאות רכב, חקלאות, עיצוב אופנה	הכיתות הניגשות למבחן ברמה של 3 יחידות לימוד
מידת ההתחשבות ברצון התלמיד	גבוהה	נמוכה
מידת שיקול הדעת של המורים בהצבה	נמוכה	נמוכה
מידת ההשפעה של ההצבה במיון זה על מיונים אחרים של התלמיד	נמוכה	בינונית

מהטבלה עולות כמה תובנות : ראשית, המיון לרמות לימוד במתמטיקה ובאנגלית מבוסס בעיקר על הישגי התלמידים בחטיבת הביניים, ויותר מכך – על מבחן רמה שעשו התלמידים בכיתה ז' (ראו בהרחבה בהמשך הדברים). לרצונם של התלמידים ולשיקול הדעת של המורים השפעה מוגבלת על יכולתם של התלמידים לעבור למסלול שאינו מתאים להישגיהם. מיון לרמה נמוכה במתמטיקה מגביל את יכולת הבחירה של התלמיד במגמות לימוד. המורים ממעטים להתווכח זה עם זה במיונים אלה, וייתכן שהסיבה לכך היא "כוחם של המספרים" (Feniger et al., 2015) – לכל תלמיד ניתן ציון מספרי, וכך קל להשוות בין התלמידים. מאפיינים אלו של המיון לרמות במתמטיקה ובאנגלית יוצרים תקשורת פשוטה, שפה בהירה ומיון פשוט.

להבדיל, אופן ההתנהלות במיונים למגמות לימוד נועד לחזק תפיסות של בחירה חופשית והגשמה עצמית של התלמידים. לכן, במיון זה ניתן משקל רב לרצונו של התלמיד. המורים "מתקנים" בחירות של תלמידים רק אם הם בחרו מגמות שיש פער ניכר בין הדרישות הלימודיות בהן ליכולות המשוערות של התלמיד (ורק אם היכולות נחשבות נמוכות מהדרישות).

אשר לחלוקה לכיתות אם, היא נתונה במידה רבה לשיקול הדעת של המורים, אך מיון של תלמיד לכיתה אם שאינה עיונית "רגילה" (למב"ר, לתפנית או לכיתה מצטיינים) דורש הסכמה של התלמיד ושל הוריו. מיון לכיתה מצטיינים מכוון את התלמידים לבחור מגמות מדעיות. מיון למסלולים הנמוכים (מב"ר, תפנית, ל"ב) מגביל במידה רבה את יכולת הבחירה שלו בין מגמות ומחייב אותו ללמוד מתמטיקה ברמה נמוכה (על פי רוב, שלוש יחידות לימוד). כיוון שבדרך כלל התלמידים אינם לומדים בחטיבת הביניים את מגמות הלימוד של החטיבה העליונה וכיוון

שהמיון לכיתות אם אינו מוגבל למקצוע מסוים, "כוחם של המספרים" במיונים אלה פוחת. הבחינה של שלושת סוגי המיונים באותו מחקר ייחודית למחקר זה ומעשירה את ההבנה אשר למורכבות המיון בישראל.

#### 9.4. מבט אל תוך מכונת המיון

מיון התלמידים לרמות לימוד מרחיב פערים בהישגים, פוגע בתחושת המסוגלות של תלמידים בני הקבוצות החלשות ומחזק את אלה של בני הקבוצות החזקות. מערכות חינוך המבוססות על מיון של התלמידים לקבוצות לימוד הייררכיות מרחיבות בעקביות ובשיטתיות את הפערים בלימודים בין תלמידים ממעמדות שונים ומקבוצות אתניות שונות בנתבן תלמידים מאוכלוסיות חלשות לבתי ספר, לכיתות ולמסלולים שמעמדם נמוך ושמציעים הזדמנויות חינוכיות מוגבלות ותלמידים מקבוצות הגמוניות למסלולים גבוהים (מזרחי ואחרים, 2013; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; קרניאלי, 2004; Eder, 2004; Domina et al., 2017; Dar & Resh, 1997; Ayalon & Shavit, 2004; Levinson et al., 2014; Mehan et al., 1986; Feniger, 2013; Gamoran, 1992b, 2010; Oakes, 1994; Oakes & Guiton, 1995; Resh, 1998; Rubin, 2003; Sabbagh et al., 2006; Sadi-Nakar, 2010; Yonezawa et al., 2002).

אף שהשפעותיו הדרמטיות של המיון על תלמידי בית הספר ועל החברה ידועות למחקר זה שנים רבות, רק חוקרים מעטים ניסו להבין את תהליך קבלת ההחלטות המלווה אותו. אפשר להציע כמה הסברים לכך: (א) הנחה שאת המיון מתווים גורמים ארגוניים וחברתיים חזקים מרצונו של מורה כזה או אחר (Mehan et al., 1986; Oakes, 2005; Oakes & Guiton, 1995; Yonezawa et al., 2002), ולפיכך שהמורים כמעט שאינם משפיעים על המיון (ב) קושי לזהות היכן המיון מתבצע כיוון שההחלטות מתקבלות במגוון מקומות, רשמיים ולא רשמיים; (ג) קושי לחקור את המקומות שההחלטות מתקבלות בהן. אני מציע שמבט אל תוך מנגנון הפעולה של המכונה (ולא רק אל תוצאות פעולתה) מסביר כיצד ייתכן שעל אף ההבדלים בין בתי ספר, על פי רוב, תוצאות המיון דומות – חיזוק הקבוצות ההגמוניות והחלשת קבוצות השוליים. מבט זה מציג כיצד הן מגבלות מבניות וארגוניות הן בחירות המורים והצוות מעצבות את המיון, וכך נחשף תהליך מורכב ורב-פנים יותר מזה שהוצג במחקרים קודמים. לבסוף, מבט זה חושף תפיסות ופרקטיקות חינוכיות מרכזיות במערכת החינוך בישראל.

##### 9.4.1. תיאור עבודת המכונה

את כלל המגבלות, הפעולות וההחלטות שמורים מקבלים כיניתי בשם "מכונת המיון". זוהי המכונה השולחת כל תלמיד למסלול המתאים לו לכאורה. חשוב לציין, מכונת המיון פועלת בבית הספר כל הזמן. תלמידים ממוינים למסלולים בעיקר על בסיס הישגיהם, וכן בעקבות שיחות אישיות עם מוריהם, "שיחות מסדרון" בין מורים ומעורבות של הוריהם או של גורמים חיצוניים. בתחילת דרכם של התלמידים במוסדות החינוך, הפערים ביניהם מוגבלים (אם כי הם קיימים), אך ככל שהם ממשיכים בלימודיהם, מתמיינים ומרובדים, הפערים ביניהם הולכים וגדלים (Eder, 1981). ככל שהתלמידים מתקדמים בדרכם על "מסועי מכונת המיון", המיון הולך ונעשה מדויק יותר, והם נפרדים למסועים רבים יותר. הישיבות הפדגוגיות מאפשרות למורים להביט על המסועים, לבחון את תוצרי

המכונה, ואם יש צורך, להעביר תלמיד ממסוע למסוע או לדייק מעט את עבודת המכונה ולהתאימה למציאות המשתנה. אדון בתפקיד זה בתת-פרק 9.5.1, כשאדון באחד מתפקידי המכונה – "תיקון". בחינת פעולתה של מכונת המיון בישיבות מחזקת את טענותיהם של מזרחי, גודמן ופניגר (Mizrachi, Goodman, & Feniger, 2009) בדבר קשר בין מריטוקרטיה לריבוד. כאמור, הליך ואחרים (Hallinan, 1994a, 1994b; Hallinan & Kubitschek, 1999) רואים במריטוקרטיה פתרון לבעיית המיון המרובד מעמדית וגורסים שהיא מסתמכת על נתונים אובייקטיביים, שאינם מוטים חברתית. להבדיל, מזרחי ואחרים (Mizrachi et al., 2009) רואים בה את מקור הבעיה. הישגי התלמידים (בוודאי אלה המושגים בסוף חטיבת הביניים) נוצרים בעקבות היסטוריה של מיונים, ציפיות והטיות חברתיות, ואין הם מלמדים על מידת ההצלחה ששיג תלמיד אם יקבל את התמיכה הלימודית שהוא זקוק לה (ראו Oakes & Guiton, 1995). כיוון שהישגי התלמידים משקפים פערים מעמדיים, מיון המבוסס על הישגים אלה מקבע אותם ואף מרחיב אותם. מרגע שתלמיד מוצב על מסוע מסוים, המרחק בינו ובין ה"מסועים" האחרים הולך ומתרחב, והאפשרות להסיט תלמידים ממסוע אחד למשנהו מצטמצמת. בהקשר זה, מחקר זה מחזק בעדויות אמפיריות מתוך מכונת המיון את טענותיהם הכלליות של מבקרי המיון בדבר חוסר יכולת של תלמידים להתקדם ולעלות במסלולים במשך חייהם האקדמיים (קאהן ואחרים, 1995; קרניאלי, 2004; Oakes & Guiton, 1995; Razer et al., 2018). הישיבות של הצוותים למיון התלמידים לרמות במתמטיקה ובאנגלית במקיף ע"ש גוטמן נתנו לתופעה תוקף רשמי – תלמידים שמויניו לרמות נמוכות, על בסיס מבחן שנעשה להם זמן קצר לאחר כניסתם לחטיבת הביניים, לא יכלו לעלות רמה גם אם השיגו הישגים מצוינים (שיחה מס' 132, עמוד 77). מרגע שהמסועים נפרדו, הם לא חזרו להיפגש זה עם זה, למעט במקרים נדירים.

אף שאני טוען כי מיון התלמידים מתנהל בדרך כלל בלא מעורבות ישירה של המורים, בהתבסס על יכולות התלמידים, הישגיהם (המושפעים מהרקע החברתי שלהם וממיונים קודמים) ושאיפותיהם (המושפעות מסביבתם), למחקר על הישיבות חשיבות רבה. ראשית, הישיבות חושפות את האוטומציה שבמיון התלמידים (מרבית השיחות נמשכות שניות מעטות, ואין בהן אלא אישור חטוף של המיון).<sup>52</sup> שנית, את עיקר תשומת הלב הקדשתי בעבודה ליוצא מן הכלל (לשיחות ארוכות, ובעיקר לאלה שכללו מחלוקות), וממנו ביקשתי ללמוד על הכלל – להבין את המיון השוטף באמצעות חשיפת המקומות שמכונת המיון מקרטעת וזקוקה למעורבותם של המורים ושל צוות בית הספר. אמנם מכונת המיון אוטומטית, אך מגוון של מגבלות ארגוניות ומבניות מעצבות את הדרך שהיא פועלת ואת תוצריה. מחקר זה מסייע לחשוף ולהבין כמה ממגבלות אלה.

#### 9.4.2. מגבלות המכונה: היבטים מבניים

את המיון מתווים גורמים ארגוניים וחברתיים חזקים, למשל בקביעת גודל הכיתות יחסית למספר התלמידים בבית הספר (שיחה 28, עמוד 84; שיחה 153b, עמוד 83); רצון ליצור איזון במספר התלמידים בין כל מגמות הלימוד (שיחה 2, עמוד 86; שיחה 83, עמוד 85); מעורבות של גורמים חיצוניים לבית הספר בהחלטות ארגוניות פנימיות (שיחה 213b, עמוד 82). עוד, הראיתי כי העובדה

<sup>52</sup> המצב שונה בישיבות שהמורים דנים בהן רק בכמה תלמידים (כפי שהצגתי בכמה מהשיחות במקיף ע"ש גוטמן). שם מצבם של רוב התלמידים אינו נידון כלל, ולמורים המקצועיים אין יכולת להשפיע על מיונם.

שבית ספר מקבל תוספת תקציב בעבור כל תלמיד בכיתה "מיוחדת" מביאה את שני בתי הספר להקפיד למלא את הכיתות הללו במכסה המרבית המותרת.

היבט מבני אחר הוא הנוקשות הרבה של המיון – בניגוד להנחות של תומכי המיון (Hallinan, 1999; Hallinan & Kubitschek, 1994b), לאחר המיון, תלמיד כמעט שאינו יכול לעלות למסלול גבוה יותר. הופתעתי לגלות כי המיון לרמות במתמטיקה ובאנגלית נוקשה ומוקדם אף יותר מששיעירתי בתחילה ושהמיון, מיון הקובע במידה רבה את עתיד התלמידים במקצועות אלה, מבוסס על מבחן רמה שנערך בתחילת כיתה ז'. קשה להפריז בחשיבותו של מבחן זה לעתידים האקדמי של התלמידים. כישלון בו קובע את מיון התלמידים במקצועות אלה עד סוף לימודיהם ומשפיע בתורו על מיונים אחרים – מונע מהתלמיד להתקבל למגמות יוקרתיות (שיחה מס' 2, עמוד 86) ומקל לשבצו בכיתות אם נמוכות.

הורים ותלמידים הרוצים להתקדם למסלולים שייטיבו עמם זוכים ליתרון על אחרים אם הם מכירים את המערכת ואת אופן עבודתה. במקרה זה, אם הם מבינים את חשיבות המבחן הממייך ופועלים עוד בשלב מוקדם לקדם את ילדיהם למסלול שהם מעוניינים בו. בדרך כלל אלו הם הורים משכילים ממעמדות חברתיים גבוהים. הדבר נכון במיוחד בשיבוץ לכיתות אם (עיונית, מב"ר, מדעית, תפנית, ל"ב טכנולוגי, תל"ם ועוד) מפני שההבחנות בין המסלולים אינן ברורות למרבית האנשים ומפני שנדרש אישור של ההורים כדי לשבץ ילד לכיתה אם שאינה כיתה עיונית "רגילה" (שיחה מס' 94, עמוד 124; שיחה מס' 130, עמוד 127). אם כן, מורכבות המערכת משרתת את הצרכים של הקבוצות החזקות בחברה, אך גם (בשל מורכבותה) משמשת להסתרת היתרון שהיא מעניקה להן.

יש לציין שיש הבדל בין בתי הספר – גודלו של גוטמן ומידת המעורבות של גורמים חיצוניים מטילים עליו מגבלות רבות ונוקשות יותר. סיפור פתיחתה של כיתה המצטיינים השנייה במקיף ע"ש גוטמן (שיחה מס' 213b, עמוד 82) בימים האחרונים של חודש אוגוסט, בהוראת העירייה, ונסיונה מהתחייבותה לאחר פתיחת שנת הלימודים, הוא ביטוי קיצוני למעורבות חיצונית. את כל המגבלות הללו המורים תופסים כבלתי ניתנות לשינוי או לערעור (גם אם אין הן כאלה). אמנם הם יכולים להתנגד להחלטה מסוימת, אולם ככלל, הם פועלים במערכת המגבילה את יכולתם ומעצבת את תפיסתם בנוגע לתהליך.

### 9.4.3. מכונים את המכונה: סיווג ותיוג תלמידים

אמנם מפתה לתאר את מכונת המיון כמכונה הממיינת באופן אוטומטי כל תלמיד למסלול המתאים לו, אך מובן שתיאור המיון כמכונה אינו אלא דימוי. פעולתה של המכונה אינה אלא החלטות שמתקבלות ומנגנונים שפרטים בבית הספר ומחוץ לו מעצבים. המכונה אינה יכולה למיין את התלמידים בלא שיוגדר לה מיהו כל תלמיד ומהו כל מסלול (תיוג וסיווג).

כדי למיין באופן הנתפס כצודק, בלא לחשוש שתלמיד שימוין למסלול אחד בכיתה יי ימצא בכיתה י"ב שהמסלול אינו מתאים לו עוד מפני שהוא השתנה או מפני שהמסלול השתנה, המורים נדרשים להניח שתי הנחות בסיסיות: (א) מסלולי הלימוד קבועים; (ב) התלמידים (אופיים, יכולתם, הנעתם ללמידה) קבועים. התלמידים נתפסים אפוא כמי שמאופיינים במהות פנימית קבועה, כמקובל בשיח הביו-רפואי (Hjorne & Saljo, 2004; Mehan et al., 1986), והצוות נדרש לפתח מומחיות לאבחן את מהות זו (ראו למשל שיחה מס' 10, עמוד 106). כך, למשל, הביטוי "ילדת

מב"ר", שהקדשתי לו חלק חשוב מהפרק, קושר קשר לשוני ותפיסתי בין ילד לקטגוריה ואינו מותיר בידי המורה אלא לזהות אותה. אמנם למונח זה אין משמעות רשמית, אך יש לו משמעות מעשית – אבחון התלמידים על פי אופי ותפקוד מאפשר לקבץ אותם בכיתות שהם יזכו בהן ליחס מתאים (ראו גם במחקריהם של Goodwin, 1994; Mehan, 1996; Mehan et al., 1986).

בדומה למיהן וגודוויין (Goodwin, 1994; Mehan, 1996), מצאתי ששיח המומחים, שיח שהיועצות מובילות בישיבות הפדגוגיות, משפיע על המיון. אולם בניגוד לחוקרים אלה מצאתי כי לעתים מורים מתנגדים לתיוג שיועצות מציעות עד שדעתם גוברת. אם כן, אין בכוחו של השיח המקצועי לבטל תפיסות חלופיות על התלמיד, ועל המאבק על הפוליטיקה של הייצוג (Mehan, 1996) משפיעים גורמים רבים.

מצפייה בישיבות אפשר לזהות אילו תכונות ופעולות של התלמיד נתפסות בידי המורים כרלוונטיות למיון, למשל התנהגות (שיחה מס' 162c, עמוד 121; שיחה מס' 157b, עמוד 119), ואילו נחשבות (באופן מוצהר) רלוונטיות פחות, למשל תורשה (שיחה מס' 118, עמוד 105). עוד אפשר ללמוד, מתי, לתפיסתם של המורים, יש לייחס משקל רב להישגי התלמידים (שיחה מס' 3, עמוד 101; שיחה מס' 135b, עמוד 75), ומתי חשיבותם פחותה (שיחה מס' 34, עמוד 79; שיחה מס' 157b, עמוד 119). כמו כן, הצפייה בישיבות מלמדת באילו מצבים צורכי המערכת גוברים על רצון התלמיד (שיחה מס' 140b, עמוד 115), ובאילו רצון התלמיד חשוב יותר (שיחה מס' 2, עמוד 86). בכמה מן השיחות עסקו המורים במוצאם האתני של התלמידים ובמעמדם החברתי והכלכלי. לעתים הדבר נעשה במרומז – תיאור התנהגותו הלקויה של איגור סקוצ'ניקו כ"עבריינית" מרמז לכך שמוצאו מחבר המדינות ותיאור אמו של מאור שושנה (שיחה מס' 126, עמוד 77) כמי שעתידה להטיל "קללת שחור" על מורים מרמז לכך שמוצאה מזרחי. פעמים אחרות הדבר נאמר מפורשות. כך, למשל, כשהמורים מתווכחים מה מוצאה של דינה אבייב (שיחה מס' 28, עמוד 84). הסימון האתני מסייע למורים לכוון את פעולותיהם כלפי התלמידים, את התייחסותם אליהם, ולבסוף גם את מיונם.

כמו התלמידים, גם המסלולים משתנים כל הזמן, ולכן קשה מאוד לסווג אותם. מיהן (Mehan, 1996), גודוויין (Goodwin, 1994) וטובין (2010) הראו כי כדי למיין אדם, תלמיד או פריט לקטגוריה יש לבצע לו ראשית קטגוריזציה – לפרק אותו לפרטים ולבחור אילו פרטים רלוונטיים (ראו גם אצל Hjerne & Saljo, 2004; Wortham, 2004). כאשר סטודנטים לארכאולוגיה מזהים גוש עפר עם דוגמה דומה (אך לא זהה) מן הספר (Goodwin, 1994), הם הן מסווגים את הגוש הן מרחיבים את הקטגוריה עצמה ומשנים אותה; כאשר הפסיכולוגית של שיין (אצל Mehan, 1996) והמורים של גיליה (אצל Hjerne & Saljo, 2004) מאבחנים אותם כתלמידים לקויי למידה, האבחון משפיע דרמטית על גורלם של התלמידים אך גם משנה את האופן שהפרטים המשתתפים בהחלטה מבינים את המונח "לקוי למידה". עבודת מיון השולחת תלמידים מתקשים רבים למגמת גאוגרפיה היא שמקבעת אותה כ"מגמת בררה", כדבריה של אביבית, המורה לגאוגרפיה (שיחה מס' 18, עמוד 103). תהליכים דומים עושים את מסלול המב"ר למבוקש יחסית ברבדים ופוגעים בפופולריות שלו במקיף ע"ש גוטמן. פעולת המיון טוענת את המסלולים במשמעות.

## 9.5. התפקידים הארגוניים והחברתיים של המועצות הפדגוגיות

אם על פי רוב מכונת המיון פועלת היטב, "בלא מגע אדם", על אף המגבלות המבניות העומדות לפנייה, מהו התפקיד הארגוני והחברתי של הישיבות? לשם מה הן קיימות? בתת-הפרק הזה מוצעים ארבעה תפקידים חשובים (אם כי לא בלעדיים) שהישיבות ממלאות: תיקון, הצדקת ההסללה, התמודדות עם אשמה, למידה והכשרה.

### 9.5.1. תיקון

כאשר בחנתי את השיקולים העיקריים שמורים מזכירים בנוגע למיון התלמידים, מצאתי כי הם ממעטים להשתמש בנתונים על ביצועי התלמידים ומעדיפים להתבסס על התרשמות סובייקטיבית, הנובעת משיקול הדעת המקצועי שלהם. אין בכך כדי לומר כי הישגי התלמידים אינם משפיעים על מיונם או לשלול מחקרים קודמים שהראו קשר בין הישגים בלימודים להצבה במסלול (בלס, זוסמן וצור, 2010) או בין הישגים להמלצות הצוות (Yogev & Roditi, 1987). ההפך הוא הנכון – מכונת המיון ממיינת את התלמידים על פי הישגיהם. ואולם, לעתים מכונת המיון "טועה", ותלמידים ממוינים למסלול שאינו "מתאים" להם, והמורים נדרשים להשיבם למסלול ה"מתאים" (בפרק 6 הצעתי לראות בהתאמה זו "יצירת צדק"). עוד, לעתים תלמידים או הוריהם מבקשים לעבור למסלול אחר מזה שמכונת המיון מיקמה אותם בו, בטענה שהוא "מתאים להם" יותר. במקרים אלו נדרשת "התערבות אנושית" כדי לאפשר את המעבר.

ביטוי בולט לתפקיד התיקון הצגתי בשיחה על מיון תלמידי רבדים למקצועות הגברה בהיקף של חמש יחידות לימוד. על פי רוב, המורים נמנעים מלהתערב בבחירות התלמידים (שיחה מס' 2, עמוד 100; שיחה מס' 32, עמוד 100; שיחה מס' 89, עמוד 100), אולם במקרים מיוחדים, אם הם מזהים פער ניכר בין יכולותיו המשוערות של התלמיד וכישוריו לדרישות במסלול שהוא בחר, הם מבקשים לתקן את בחירותיו ולמייין אותו למסלול אחר (שיחה מס' 3, עמוד 101; שיחה מס' 34, עמוד 79). יש לציין שמיון זה תמיד מבוצע "כלפי מטה" – התלמיד ממיון להגברה שהדרישות בה נמוכות יותר מאשר בהגברה שהוא בחר.

מיון התלמידים מבוסס אפוא על ניבוי. המורים נדרשים לנבא אם התלמידים יצליחו במסלול לימוד מסוים בלא שהם התנסו בלימודים בכמה מהמקצועות, על סמך מידת ההצלחה שלהם במקצועות אחרים ואף שלימודים אלו משקפים במידה מוגבלת מאוד את יכולותיהם (שיחה מס' 34, עמוד 107). עוד, מאותה שיחה אנו למדים כי עליהם להביא בחשבון שבחטיבה העליונה יגבר הלחץ המוטל על כתפי התלמידים, שיקולים שאינם נלקחים בחשבון בפעולתה הרגילה של המכונה". אם כן, על איזה מידע מתבסס הניבוי? אחד הממצאים החשובים במחקר הוא כי מורים מעדיפים, לצורך מיון התלמידים, להסתמך על הערכותיהם הסובייקטיביות ("תחושת בטן" המבוססת על ניסיונם בהוראה) בנוגע ליכולותיהם של התלמידים ולתפקודם מאשר על הישגיהם בלימודים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרם של גילבורן ויודל (Gillborn & Youdell, 1999), המראה כי מורים אינם מהססים לחזות את עתיד תלמידיהם בלא נתונים, על סמך הרקע המשפחתי שלהם, יחסם למורים ולתלמידים אחרים והאופן שהם שופטים את אישיותם, את התנהגותם ואת ההנעה שלהם. ממצא זה מקבל חיזוק גם מכך שהמורים, בבואם למייין תלמידים לכיתות האם הייחודיות (בניגוד להנחיות הרשמיות של אגף שח"ר), מתייחסים יותר לאופיו "האמיתי" של התלמיד (שיחה מס' 118, עמוד 105; ראו גם אצל טובין, 2010) ולהתנהגותו מאשר ליכולותיו

ולמוטיבציה שלו ללמידה (ראו טבלה 7, עמוד 76). ביטוי קיצוני לכך הצגתי בשיחה מס' 10 (עמוד 106) ברבדים – נורית מציגה פער בין האופי הקלוקל של אמיר שוסטר (כפי שתיארו אותו מורות קודמות) ובין תפקודו הטוב והעובדה שהוא השקיע מאמץ רב לקראת המבחן ומעדיפה להסתמך על אופיו הכולל האמורפי של התלמיד מאשר על תפקודו הקונקרטי, ולכן ממליצה לא לשבצו בכיתת מב"ר. אני טוען שהסתמכות זו תואמת את היגיון ה"תיקון" של הישיבות: כיוון שעל פי רוב מכונת המיון מתבססת על הישגיהם של התלמידים ועל שאיפותיהם (ומבצעת את עבודת המיון באופן ראוי כביכול), כשנדרש "תיקון", ובעיקר כשמיון של תלמיד שנוי במחלוקת, המורים מניחים שהפעם יש לבסס את החלטותיהם על נתונים אחרים.

תיקון ההצבה של התלמיד למסלול שונה מזה שהוא מיועד לו הוא פעולה קשה, ולא תמיד הוא עולה יפה. מישל, המורה ללשון ברבדים, מאוכזבת מכך שאי אפשר להוציא מכיתת המצטיינים את עידו חלובה (שיחה מס' 212, עמוד 97), תלמיד שאינו מצטיינת כלכלי המוסד ומקשה על המורים את ההוראה; חני, היועצת בגוטמן, אינה מצליחה להעלות את שגית שרעבי לרמה א' במתמטיקה על אף הישגיה הגבוהים (שיחה מס' 132, עמוד 77). בפעמים אחרות הניסיון מצליח. אולגה, המורה למתמטיקה במקיף ע"ש גוטמן, מצליחה להעניק לאלירן חרזי תשומת לב רבה, תמיכה ומשאבים ("לטפח אותו"), וכך לשפר את הישגיו ולהשאירו ברמה א' במתמטיקה (שיחה מס' 126, עמוד 77). מבחינה זו אפשר לראות בישיבות מעין מסוט,<sup>53</sup> המאפשר להציב תלמידים במסלול שאינו "מתאים" להם כדי לענות על צרכים אחרים שלהם או של המערכת. כפי שהראיתי בשתי הדוגמאות האחרונות, תפקידן של הישיבות ב"תיקון" בולט במיוחד במיון לרמות במתמטיקה ובאנגלית מפני שקשיחות הכללים הרשמיים בו מקל לזהות היכן משתתפי הישיבות מתקנים את המיון האוטומטי ומחריגים תלמידים מהכללים (ראו גם בשיחה מס' 220, עמוד 122).

מדוגמאות אחרונות אלה עולה תפקיד חשוב נוסף של מנגנון התיקון – בכך שהוא מאפשר למערכת למיין תלמידים למסלול שונה מזה שמכונת המיון ייעדה להם ומבצע בקרה על מנגנון המיון ה"אוטומטי", הוא מחזק את הלגיטימציה של המערכת כלפי חוץ וכלפי פנים. המורים יכולים להרגיש כי הדיון בתלמידים ענייני ומקצועי, גם אם בסופו של דבר התהליך יוצר ריבוד מעמדי או אתני. רעיון זה קשור גם לתפקיד הבא: הצדקת המיון.

### 9.5.2. הצדקת המיון

מתח מתמיד מלווה את עבודת המורים בין הצורך להכיל את כל התלמידים, לקבלם ולקדם אותם על בסיס תחרות הוגנת ושוויונית ובין תוצאות המיון – שעתוק מעמדי נוקשה. מתח זה עלול לעורר במורים לחץ ולפגוע באמונתם כי מקום העבודה שלהם מקדם את האתוס הנאו-ליברלי של תחרות חופשית וכי הפרקטיקות שהם מפעילים צודקות. הישיבות הפדגוגיות מסייעות למורים להצדיק את פעולותיהם (ראו בהרחבה בפרק 6, "לא מגיע לו להיות בעיוני": תפיסות של צדק במיון התלמידים"). אף שעוד לפני זמן רב זיהו חוקרים את מערכת החינוך כשדה שעוסקים בו בשאלות של צדק (Deutsch, 1975) ואף שמערכות חינוך מבקשות לראות בעצמן מי שפועלות על בסיס עקרונות של הוגנות וצדק, יש רק מעט מחקר אקדמי על צדק במערכת החינוך (Mickelson & Evert, 2008; Sabbagh et al., 2006; Waldow, 2013; Walzer, 2008).

<sup>53</sup> התקן להסטת משהו במכונה. במסילות ברזל מסיט את קרוונת הרכבת מהמסילה הראשית אל שלוחה או להפך (אבן שושן, 2004).

עיקר עבודת ההצדקה של המיון נעשית באמצעות הקפדה של צוות בית הספר על צדק תהליכי – צדק בהליך קבלת ההחלטה על ההקצאה. המורים מקפידים לקיים הליך קבלת החלטות הוגן (ובעיקר מקפידים על מראית עין של הליך הוגן, ראו שיחה מס' 130, עמוד 127; שיחה מס' 10, עמוד 126). הם אף מוכנים לחלק את המשאבים באופן שאינו הצודק ביותר בעיניהם אם הדבר נדרש כדי לדבוק בהגינות ההליך (שיחה מס' 222, עמוד 129). הקפדתם זו מלווה במימוש של שש אמות המידה שהזכירו לבנטל ואחרים (Leventhal, 1980; Leventhal et al., 1980) לצדק תהליכי: עקביות, קיום הליך בלא דעה קדומה, דיוק, ייצוגיות, תיקון ואתיקה.

מההקפדה על צדק תהליכי אפשר ללמוד הן על האופן שמורים תופסים את האיומים העומדים לפתחו של בית הספר מצד גורמים החיצוניים לו הן על האופנים שהם מתמודדים עמם. השיחות בהן מתבטא סוג צדק זה חושפות פער בין החשיבות שמורים מייחסים (בהצהרותיהם) למתן הזדמנות להורים ולתלמידים לערער על החלטת המועצה לאמירותיהם שהחלטה סופית ושההזדמנות לערער אינה אלא הליך רשמי בלבד (שיחה מס' 10, עמוד 126 שיחה מס' 130, עמוד 128). אני מציע שתפקידה העיקרי של ההקפדה על הליך קבלת החלטות צודק (או צודק לכאורה) הוא ביצירת מצג של אובייקטיביזציה של תהליך זה ובהצגתו כהליך שאינו נתון לשליטתם של המורים. העיסוק בסוג צדק זה מהדהד את רעיונותיה של פרייזר (Fraser, 2014) בדבר הצורך של קבוצות חברתיות (ושל פרטים) לזכות בהכרה ובכבוד מצד הממסד ובדבר חוסר היכולת של דרישות אלה להביא לשינוי של ממש כאשר אין מתלוות להן דרישות לשינוי חלוקתי. ביטויים אחרים של שאיפה זו אפשר לזהות באופן הניסוח של ההערות לתעודה ובניסיון שעשו המורים "לבנות תיק" לתלמידים כדי לייצג את החלטות המיון בצורה הנתפסת כצודקת (פרק 8, "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד": התמודדות מורים עם התנגדויות להסללה"). מצג זה חוסך מהמורים את הצורך למצוא פשרה בין תפיסות שונות של צדק חלוקתי, ובעיקר מחזק את הלגיטימציה המעורערת שהארגון זוכה לה בקרב הציבור שהוא משרת.

הקפדה על צדק תהליכי מסייעת אפוא להתמודד עם ביקורת על הקצאת המשאבים ומחזקת את הלגיטימציה לפעולות בית הספר. בתי הספר זקוקים ללגיטימציה מהציבור דווקא מפני שאין הם דורשים ממנו רק "ציות": בתי הספר מבקשים מהמורים להשקיע מזמנם ולהקריב מנוחיותם לקידום מטרות בית הספר; הם מבקשים מהתלמידים להזדהות עם המוסד, ולעתים אף לחוש גאווה כלפיו; הם מבקשים מההורים לעמוד לצדם ולשתף פעולה בקידום ילדיהם על פי דרכם (של בתי הספר) וחוששים מן הביקורת שלהם.

### **תרומת תאוריית הצדק להבנת ההסללה**

ניתוח הדיונים מנקודת המבט של הצדק אפשרה לי להבחין באופן שהמורים מצדיקים את החלטותיהם לפני אחרים ולפני עצמם (כפי שהצגתי קודם לכן), אך גם להבין ולפרש את השיקולים של המורים בבואם להקצות משאבים (של רמות לימוד או אחרים) לתלמידיהם (כפי שאציג מיד). כיוון שתפיסת הצדק המקובלת בחברה מאפשרת להבין טוב יותר את החיים החברתיים בה (Miller, 2001), לבחינה של החלטות המיון ושל החלטות פדגוגיות אחרות מנקודת המבט של הוגנות ושל צדק תרומה חשובה להבנת התרבות והחוקים החברתיים בבית הספר. ביטויים של תפיסות שונות של צדק חלוקתי בישיבות – צדק מבוסס צורך, צדק מבוסס פרודוקטיביות וצדק מבוסס מגיעות – מלמדים על תפקידים חברתיים וארגוניים שונים של המיון – מענה על צרכי



התלמיד, שימוש יעיל במשאבי בית הספר ויצירת מערכת של שכר ועונש כדי לאפשר למורים להיטיב עם המיטיבים איתם (או עם המערכת) ולהעניש את הפוגעים בהם.

מחקרים קודמים שבחנו באופן תאורטי או אמפירי את תפיסות המורים בנוגע לציונים ולמיון, בעיקר באמצעות ראיונות, הצביעו על מרכזיותן של תפיסות מבוססות צורך (ראו ליבנה, 2016; Resh, 2009; Resh & Sabbagh, 2016), אף שלא השתמשו במפורש במונח זה. מחקרים ביקורתיים על הסללה רואים בה תופעה חברתית רחבה ואינם מציגים את הדאגה הכנה של מורים לצורכי התלמידים. מזרחי, גודמן ופניגר (Mizrachi et al., 2009) עמדו על הפער שבין השיח המקצועי והאינדיבידואליסטי (בחירה חופשית) שהמורים והתלמידים מציגים בהקשר של המיון ובין המציאות המרבדת – הצבת תלמידים מרקע חברתי נמוך במסלולים הנמוכים (ראו גם אצל Oakes & Guiton, 1995). אמנם גם ממצאי מחקר זה מצביעים על פער זה, אך הם מלמדים גם שמורים מרגישים דאגה אותנטית לצורכי התלמידים ושואפים לבצע את עבודתם כראוי.

צדק מבוסס פרודוקטיביות הוזכר באופן לא מפורש עוד במאמרו החשוב של דויטש (Deutsch, 1975), אך במחקרים אחרים הוא נכלל בצדק מבוסס הוגנות ולא זכה להתייחסות ישירה. בהתבסס על הספרות שעניינה אתנוגרפיה של מדיניות בית ספרית ועל עבודותיהם החשובות של שור ורייט (Shore & Wright, 1999) ושל גילבורן ויודל (Gillborn & Youdell, 1999) בחשיפת השפעתו של השיח הנאו-ליברלי על בתי הספר והאקדמיה, ציפיתי למצוא התייחסות רבה לחלוקה של משאבים על בסיס דרישה לגלות יעילות כלכלית – דרישה לחלק את המשאבים המוגבלים באופן שיסייע לקדם עד כמה שאפשר את הארגון. אמנם מצאתי ביטויים מפורשים לתפיסה זו (שיחה מס' 140b, עמוד 115; שיחה מס' 162c, עמוד 121), אך היא לא הייתה מרכזית בשיחות. אני מציע שהדבר נובע מהיעדרו של קשר ישיר בין המורים לחלוקת המשאבים הרחבים של בית הספר (שעות הוראה, סביבת למידה מקדמת), מהמעורבות הרבה של משרד החינוך ושל הרשויות המקומיות בהקצאת המשאבים (הקצאת כספים לכיתה, משכורות המורים, טיפול במבנים) ומהיעדרן של מנהלות בית הספר, הממונות על חלוקת המשאבים בבית הספר, מן השיחות שצפיתי בהן.

שתי תפיסות הצדק שהצגתי עד כה, צדק מבוסס צורך וצדק מבוסס פרודוקטיביות, הן התפיסות הדומיננטיות באמות המידה שאגף שח"ר של משרד החינוך מפרסם לקבלה לכיתת מב"ר: "בית-הספר ייטב בכיתה תלמידים תת משיגים בעלי הנעה ויכולת לימודית בלתי ממומשת אשר המועצה הפדגוגית מאמינה ביכולתם להגיע להצלחה בבחינות הבגרות" (משרד החינוך, ח"ת/א). אלו גם אמות המידה שהמורים מזכירים לעיתים כרלוונטיות. הדרישה לשבץ בכיתות אלו תלמידים שהישגיהם בלימודים נמוכים ותלמידים המשתייכים לאשכולות חברתיים-כלכליים נמוכים מבטאת צדק מבוסס צורך – הענקת משאבים מיוחדים למי שמתקשה להצליח בלעדיהם ושאינו יכולתו לרכוש אותם בדרך אחרת. שתי דרישות אחרות מבטאות תפיסה של צדק מבוסס פרודוקטיביות – הדרישה שהישגי התלמיד לא יהיו מתחת לרף מסוים (על פי אגף שח"ר, ממוצע הציונים של תלמיד המשובץ למב"ר צריך להיות 50–60 בארבעת המקצועות – אנגלית, מתמטיקה, היסטוריה ושפה) והדרישה להנעה גבוהה להצלחה. שתיהן מבקשות להבטיח שהמשאבים המיוחדים יוענקו למי שיוכל להשתמש בהם כדי להתקדם ומעוניין לעשות כן. אף על פי כן, לעתים חודרים לשיח הגיונות אחרים. בשיחות רבות הצוות מתעלם מהנחיותיו של אגף שח"ר ומתבסס על תפיסות צדק מבוסס מגיעות ועל רגשותיהם של חבריו כלפי התלמידים.

ואכן, בהקשר של צדק חלוקתי, נפוצים ביטויים של צדק מבוסס מגיעות (שכר ועונש). למעשה, הם היו ביטויי הצדק הנפוצים ביותר ברבדים. סוג צדק זה, המבוסס על תפיסה של יחסים הדדיים ושוויוניים בין מורים לתלמידים, מסייע גם הוא למורים להצדיק את פעולותיהם בעיני עצמם ובעיני גורמים מחוץ לבית הספר (על הרשע להיענש ועם הצדיק יש להיטיב) ולצמצם התנהגויות לא רצויות של התלמידים (בזכות המהות החינוכית של סוג צדק זה). לפיכך, מיון המבוסס על מגיעות נתפס כמיון צודק. ביטויי הצדק מבוסס המגיעות חושפים מתח מעניין, שלא זכה עד כה להתייחסות מספקת במחקר – מצד אחד דרישה להדדיות, ומן הצד האחר, רצון לחנך את התלמיד באמצעות מתן שכר על התנהגות טובה ועונש על התנהגות פוגענית – פרקטיקה המבטאת יחסים הייררכיים. בשיחה מס' 222 (עמוד 116), אלי, המורה לפיזיקה, מבטא תפיסה הדדית באמירה כי התלמידים הפרו את אמונו בכך שהם התחזו לחולים ביום המבחן. משההדדיות נפגעה, נמצאה הייררכיה ברורה – אלי ועמיתיו משתמשים בכוחם כדי להשיב לתלמידים הסוררים כגמולם. ביטויים אלה ואחרים של צדק מבוסס מגיעות מסייעים לחשוף את הפער שבין הנחיות משרד החינוך (מיון קר ומקצועי) לפעולות המורים (פעולות המושפעות מרגשות של כעס והשפלה או לחלופין מחיבה ומדאגה). מחקר ההסללה לא נדרש עד עתה לתפקידים המרכזי של רגשות אלו בהליך מיון התלמידים, ובכלל זה לתפקידים המתווך בין תהליך המיון, שכמעט לעולם אין מוזכר בו מעמד התלמידים, לתוצאה הסופית של המיון (Deyhle, 1995; Willis, 1977).

חקר ההסללה מנסה במשך יותר משלושה עשורים לפענח כיצד בתי הספר מייצרים חלוקה אתנית, גזעית, מגדרית ומעמדית ומשמרים הייררכיות חברתיות קיימות אף שהדיון באתניות ובמעמד נעדר כמעט לחלוטין מחדרי המורים (ראו Lewis, 2003; Mizrachi et al., 2009; Pollock, 2009). נושאים אלו נעדרו גם מהשיבות שצפיתי בהן. חוקרי ההסללה מציעים מגוון פתרונות לסתירה זו, למשל שליועצות יש תפקיד מכריע (ולא מודע) ב"דחיפה למעלה" של תלמידים מסוימים וב"משיכה למטה" של אחרים; שתלמידים עם בעיות התנהגות, המשתייכים על פי רוב למעמדות הנמוכים, מוצבים במסלולים נמוכים; שהמבנה המוסדי של פעולות יומיומיות בבית הספר מקדם הזדמנויות לתלמידים מסוימים אך לא לאחרים; שהחלוקה מתבצעת בשלב מוקדם מאוד, על פי אמות מידה שאינן אקדמיות (מעורבות הורים, מידת הסדר בהופעה) (Eder, 1981; Fine, 1997; Oakes & Guiton, 1995; Resh & Erhard, 2002; Turner, 1960; Venzant, 2009). אני מציע שמורים יוצרים חלוקה אתנית ומעמדית בפרקטיקות שהם והציבור מחשיבים הוגנות. תלמידים הנחשבים מחויבים פחות לכללי בית הספר, בדרך כלל תלמידים ממעמדות נמוכים או מקבוצות אתניות לא הגמוניות (Deyhle, 1995; Willis, 1977), מעוררים פחות אמפטיה במורים, ולפיכך, על סמך צדק המבוסס על הוגנות של מגיעות, הם נתפסים כמי ש"מגיע" להם לקבל פחות ומשובצים במסלולים נמוכים.

על אף ריבוי מקרי החקר, לא הצלחתי לזהות בדיונים תפיסת צדק חלוקתי אחת הנוטה לגבור על תפיסות צדק אחרות. במקרים רבים אין מתקבלת החלטה חד-משמעית בנוגע לתלמידים, וגם כשמתקבלת החלטה, קשה לקבוע אילו משתנים הכריעו – מעמדו הארגוני של כל משתתף; מעורבותו הרגשית; מידת הנכונות שלו להטיל את כובד משקלו על ההחלטה; התפיסה של המורים בנוגע לתלמיד, ועוד. אף על פי כן, אפשר לזהות גורמים המחזקים תפיסות צדק מסוימות. כך, למשל, מתן תפקיד מרכזי ליועצות בישיבות והחלטה שמחנכת הכיתה מנהלת את הישיבה של כיתה מסייעים לקדם תפיסת צדק מבוסס צורך. ההקפדה לסגור את הישיבה לפני זרים (בצרפת

יושבים נציגי תלמידים בישיבות, ואילו בישיבות שצפיתי בהן, בדרך כלל השיחה נעצרת אם תלמיד נכנס או פותח את דלת הכיתה) מחזקת שיח מבוסס מגיעות מפני שהיא יוצרת סביבה מוכרת ולוואלית. ייתכן שאם מנהלי בית הספר, הממונים על ניהול משאבי הארגון, היו משתתפים בשיחות, היו נשמעים בהן ביטויים רבים יותר של צדק מבוסס פרודוקטיביות.

### 9.5.3. התמודדות עם אשמה

בהמשך לתפקיד הקודם, מיון התלמידים מעורר ביקורת מתמדת על המורים ועל המערכת ומביא להאשמה שלהם בכישלון התלמידים בלימודים ובכישלון לצמצם פערים חברתיים, לקדם את המדינה במרוץ הגלובלי, לאפשר לקבוצות אחדות לטפס בסולם החברתי אך גם להגן על מי שבראש הסולם מפני המטפסים (Labaree, 2010; Thrupp, 1998, 2009). משטר האחריות יוצר את מה שנבו (2009) מכנה "תופעת השין גימל של מערכת החינוך" – המורים נמצאים במרכז הביקורת הציבורית (ראו גם Thrupp, 2009). לפיכך, לתפיסתי, ההתמודדות עם אשמה אינה תופעת לוואי של הישיבות אלא היא נמצאת בלבן, והיא סיבה עיקרית לקיומן. זהו ממצא חשוב מפני שמחקרים רבים מלמדים שלקבלת אחריות של המורים לפעולה החינוכית יש חשיבות רבה (Peterson et al., 2011). עוד, הממצאים שהצגתי מצביעים על הימנעות של מורים רבים, גם מחוץ לישיבות, מלפעול באופן העלול להביא את האשמה לפתחם. יש לציין שנטייה זו אינה ייחודית למערכת החינוך. ויבר מצא כי נבחרי ציבור נמנעים מלקבל החלטות העלולות להעמיס על כתפיהם אשמה מחשש שאלה יפחיתו את סיכוייהם להיבחר מחדש (Weaver, 1986).

תרומה חשובה של מחקר זה לספרות בנושא אחריות ואשמה היא בממצא שמשחק אשמה מתנהל גם בהיעדר תגמול חומרי או סנקציות חומריות,<sup>54</sup> בניגוד להנחה העומדת בבסיס מחקרים אחרים (Berenst & Hazeland, 2008; Hood, 2002, 2010; Thrupp, 2009; Weaver, 1986). אמנם משרד החינוך והציבור בישראל מודדים את בתי הספר על פי הישגיהם במבחני הבגרות ובמבחנים משווים אחרים, וגם התקשורת לוחצת על משרד החינוך ועל בתי ספר שנכשלו או שהתרחשו בהם מחדלים (Elstad, 2012; Feniger et al., 2012; Yemini & Gordon, 2017), אך אין עדות לכך שההנהלות בבתי הספר שנצפו נדרשו לשפר את הישגי התלמידים. תחת זאת הוצגה דרישה מן המורים להתמודד עם התנהגותם של התלמידים, וגם דרישה זו לא לוותה בסנקציות כנגדם או באיום להשתמש בסנקציות כאלה.

אני מציע לכך כמה הסברים: (א) אמנם המורים נהנים מביטחון תעסוקתי גבוה, אך הביטחון המעמדי שלהם נמוך, ולכן הם מקפידים שלא ייפגע מעמדם מאשמה שתדבק בהם; (ב) טבעו התחרותי של בית הספר עושה את הכישלון לחלק מובנה ממנו (Lefstein, 2012; McDermott, 1998; Varenne & McDermott, 2006; McDermott et al., 1987). הצבתם של התלמידים זה מול זה בישיבות מניחה את הכישלון "על השולחן", ומישהו חייב לשאת באחריות עליו; (ג) המורים מפנימים את תרבות הפיקוח הנאו-ליברלית (ראו Ball, 1998; Shore & Wright, 1999) ויודעים שהצלחתם נמדדת בציוני התלמידים. הם רואים בעצמם ספקי שירות שאינם מסוגלים לספק

<sup>54</sup> חשוב לציין כי אף על פי שנראה כי נוכחותי השפיעה אך מעט על הנעשה בדיונים, ייתכן כי במקרי קיצון ביקשו חברי הצוות להגן על עצמם מפני ביקורת חיצונית. ביטוי דומה לעמידה של מורים אל מול ביקורת האקדמיה מוצגת במאמרם של לפסטיין וסנל (Lefstein & Snell, 2011).

ללקוחותיהם את המוצר שהם דורשים, ולכן מחפשים גורם לתלות בו את האשמה. ראוי לציין בהקשר זה כי לטענות של גילבורן ויודל (Gillborn & Youdell, 1999), שלפיהן מורים פוגעים בתלמידים כדי לשפר את הישגי בית הספר במבחנים המשווים, כמעט שלא נמצאה עדות בישיבות; (ד) ההימנעות מאשמה היא מאפיין פסיכולוגי אנושי – אשמה גורמת כאב, ולכן המורים מנסים להרחיק את עצמם ממנה או להעבירה לגורמים אחרים (Alicke, 2000; Tangney et al., 2007). המבנה הארגוני של בית הספר מקל על העובדים להסיר מכתפיהם את האחריות. כיוון שבתי הספר עוסקים כבר עשרות בשנים בהתמודדות עם כישלון והאשמה, הם מאורגנים באופן המאפשר להם לטפל בהן – למקם את הכישלון, להעניק לו תשומת לב, לתעד אותו ולהתמלא דאגה ממנו (McDermott, 1987), ואז לצמצם אותו ולארגן אותו בדרך מוכרת כדי להעביר את האחריות לו לגורם אחר. לישיבות הפדגוגיות תפקיד חשוב בתהליך זה. העובדה שבתי ספר נהנים מעצמאות תקציבית ופדגוגית מוגבלת מסייעת להם להטיל את האחריות לכישלון על הגורמים המתקצבים, על הקובעים את התכנים ועל המעריכים. כך, למשל, בשיחה על כיתה ט'8 (עמוד 136), מלינה תולה את האשמה במצבה הקשה של הכיתה בעירייה בטענה שהיא לא עמדה בהבטחתה להעביר לבית הספר תקציב. בעבודה של בית הספר, מעטות הן ההזדמנויות הניתנות למנהלים (במקרה זה למנהלי חטיבת הביניים והיועצות) להציג את גרסתם ולהסיר מכתפיהם אשמה לפני עובדיהם. מכאן שלישיבות תרומה ייחודית להיבט זה של עבודת צוות בית הספר. מנגד, המבנה הארגוני מחייב את בית הספר לתת דין וחשבון מסוים למפקחת על בית הספר ולמשרד החינוך. בשיחה מס' 159b בעמוד 171 מתארת חני, היועצת בגוטמן, תרחיש אפשרי – המפקחת על בית הספר שופטת ב"משפט" בין אמו של רועי נוף לבית הספר. הרצון להימנע מאחריות מביא את המורים לוותר על תכניתם להרחיק את רועי מבית הספר.

מבנה הישיבות – מרכיב שהוא חלק ממדיניות של בית הספר – מאפשר למורים להשתמש בישיבות ככלי להרחקת אשמה מהם. היעדרם של הורים ושל תלמידים מהישיבות מקל על המורים להטיל עליהם את האשמה לכישלון התלמידים (שיחה מס' 166b, עמוד 138). עוד – מבנה הישיבות שם במרכז השיחה את התלמידים, וכך מסייע להסתיר את אחריותם של המורים לתפקוד התלמיד ולהישגיו. כאמור, כל ישיבה נפתחת בחלק קצר העוסק בכיתה כולה. כאשר הכיתה נידונה ככלל, עלולות להישמע האשמות כלפי המחנכת – זו האחראית לכיתה. עינב (עמוד 140), שנכוונה ברותחין בישיבה של המחצית הראשונה, עת האשימו אותה כמה מורים בכישלון תלמידיה, נזהרה בצוננים במחצית השנייה ומיהרה לעבור לדיון בתלמידים. כך היא מנעה (זמנית) חזרה על האשמות אלה. הדיון הנפרד בכל תלמיד מקל להטיל את האחריות לתלמידה, לתפקוד (ולכישלונות) על התלמידים ועל המחנכות, ומקשה לזהות שתלמידים רבים של אותו מורה מקצועי נכשלו. כך המורים פטורים מלשאת באחריות ומדרישה לשנות את התנהגותם (ראו גם Hjorne & Saljo, 2004). בעיות למידה של תלמיד יחיד נחשבות נושא לגיטימי לשיחה, אך לא מקובל לדבר בבעיות הוראה של מורה מסוים. הישיבה של צוות המתמטיקה, שנידונים בה כל תלמידי הכיתה של דורון זה אחר זה, מזמנת בחינה כוללת של תפקודו, מחזקת את אחריותו (כפי שתופסים אותה משתתפי הישיבה) לתפקוד התלמידים ולהישגיהם ומבליטה את ההשפעה של מבנה הישיבה על היבט זה (עמוד 141).

הישיבות הפדגוגיות מאפשרות למורים להסיר מעצמם את האשמה לכישלון התלמידים גם באמצעות הפתרונות שהם מציעים להם. בפרק 4, "חוליה בשרשרת המיון: ישיבות פדגוגיות ומיון התלמידים – מבט-על" הראיתי ששיחה אישית בין תלמיד לבעל סמכות בבית הספר היא פתרון

מרכזי לתפקוד קלוקל של תלמיד (ראו גם Verkuyten, 2000). על פי רוב, בשיחה זו אין משתתף המורה המתלונן, וכך התלמיד מסומן כאחראי העיקרי לתפקודו ואילו המורה מסומן כמי שאחריותו לכך מוגבלת בלבד. אפרט על נושא זה בתת הפרק הבא – "למידה והכשרה".

אשר לאסטרטגיה של נראות, המורים משתמשים בישיבות ובהערות לתעודה במגוון של אמצעים רטוריים כדי להסיר מעצמם את האחריות לכישלון התלמידים. למשל, הם מציגים את הכישלון של התלמיד כיוצא מן הכלל, שאינו מעיד על שאר הכיתה (שיחה מס' 215a, עמוד 146), מציגים את שיקול הדעת של ההורה כמעורער (שיחה מס' 11, עמוד 146; שיחה מס' 145, עמוד 149) או תולים את עיקר האחריות לכישלון התלמיד ביכולותיו ובמידת הרצון שלו להצליח (שיחה מס' 11, עמוד 146) בתוך הסוואת חלקו של המוסד במצב (שיחה מס' 118, עמוד 162). כאמור, המורים מאמינים ששני היבטים אלו בתלמיד (יכולת והנעה) הם גורמים קבועים, פנימיים לו ודו-ערכיים (שיחה מס' 215a, עמוד 146). אם כן, אשר למחלוקת בין מחקרים הטוענים כי המורים רואים בהנעה של התלמידים גורם משתנה, שהם משפיעים עליו (Verkuyten, 2000), ובין אלה הטוענים כי המורים אינם מייחסים לעצמם השפעה כזאת (Cashmore & Goodnow, 1986; Oakes & Guiton, 1995), מחקר זה נוטה לאחרונים. אמונה זו חוסכת מהם את החובה לחפש דרכים לשפר את ההנעה של התלמיד או את יכולותיו ואינה מותירה להם אלא תפקיד סביל ומוגבל – להתאמץ "להעביר לתלמידים את החומר", "לקוות שהתלמיד לא ייכשל", להעריך את הישגיו, לדווח על כך להוריו ולגורמים הממונים עליהם ולמיין אותו למסלול הלימודים המתאים לו. ההימנעות מקבלת אחריות לכישלון התלמיד וההחזקה בתפיסה שאין ביכולתם להשפיע עליו מזינות זו את זו – כיוון שהמורים מניחים שאין ביכולתם לסייע לתלמיד, הם מאשימים אותו בכישלונם או במזלו הרע (ראו גם אצל Rubin & Peplau, 1973). הלשון הסבילה והרשמית המשמשת מורים לניסוח הערות בתעודה (ראו בפרק 8, "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד": התמודדות מורים עם התנגדויות להסללה") מסייעת גם היא ליצור חיץ בין המורים להחלטה ולהרחיקם מאחריות לה. הישיבות, אם כן, מסייעות למורים להסיר מעצמם את האחריות לכישלון ולהעבירה לגורמים אחרים, בעיקר לתלמידים ולהוריהם (ראו בהרחבה בפרק 7, "כל בעיות העולם אני צריכה לפתור": תפיסת האחריות והאשמה של המורים", ובפרק 8, "שתראה שחור על גבי לבן איך הילד שלה מתפקד": התמודדות המורים עם התנגדויות להסללה"). מן הממצאים עולה שמורים נוטים להטיל את האחריות על מי שאינו נוכח בישיבה (עירייה, משרד החינוך, תלמידים ובעיקר הוריהם). בדרך כלל, כאשר מורים מאשימים תלמידים בכישלונם או בתפקודם הלקוי (שיחה מס' 124a, עמוד 145, שיחה מס' 215a, עמוד 146), עמיתיהם עומדים לצדם. אף על פי כן, לעתים נמצא לתלמיד "סגור" בין המורים (בעיקר מחנכות הכיתות, שיחה מס' 11, עמוד 146). אמנם למורים קשה מעט יותר להטיל את האחריות על כתפיהם של ההורים (מפני שלשם כך עליהם להכיר אותם במידת-מה), אך כשהם בוחרים לעשות כן, עמיתיהם ממהרים להתייצב לצדם (שיחה מס' 111, עמוד 148).

נראה שהמורים בדרך כלל נמנעים מלקיים "משחק אשמה לא קואופרטיבי" מפני שמשחקים כאלה פוגעים בביטחון של חברי הצוות, בשלמותם הרגשית ובעיקר באווירת השותפות ובלויאליות ביניהם (שיחה מס' 37, עמוד 151; שיחה מס' 145, עמוד 153). עוד, האשמה של איש צוות בכיר טומנת בחובה סכנה, בין השאר מפני שעמיתיהם צפויים לא לעמוד עמם אל מול איש הצוות הבכיר, והם עלולים להפוך ממאשימים לנאשמים (שיחה מס' 37, עמוד 90; שיחה מס' 145, עמוד 153). אף

על פי כן, לעתים משחקי האשמה לא קואופרטיביים מתרחשים, למשל כשמורים נתפסים כאשמים ברורים במחדל (שיחה מס' 37, עמוד 90; שיחה מס' 4, עמוד 139; שיחה מס' 145, עמוד 153). אז השחקנים מנסים להטיל את האחריות זה על זה או על אחרים, מאשימים ונמנעים מהאשמה (Elstad, 2012; Hood, 2002; Olson, 2000).

ממצאים אלו מחזקים את מחקרם של תומפסון, וורן וקרטר (Thompson et al., 2004). השלושה מראים שרוב גדול של המורים נמנעים מלקבל אחריות על כישלונות התלמידים. החוקרים תולים את האחריות לתפיסות אלה בכישורונם של המורים ובהכשרה לקויה שלהם, אך טענתם אינה ניתנת לאישוש או להפרכה, מרדדת את הניתוח לחלוקה של המורים ל"טובים" ול"גרועים", בלא כל ניסיון להבין את מעשיהם, ואינה עולה בקנה אחד עם המסירות שביטאו מורים בישיבות שצפיתי בהן. לדידי, לסביבת העבודה של המורים ולתרבות העבודה בבית הספר, ובעיקר למציאות החברתית שבית הספר פועל בה, השפעה רבה על תופעות אלה. סביבת העבודה של המורים אמנם מאופיינת בביטחון תעסוקתי גבוה (מלבד לצעירים שבהם, שטרם זכו לקביעות), אך בביטחון מעמדי רעוע. כשם שכישלונות פוליטיים מיתרגמים במהירות לירידה בתמיכה האלקטורלית (Hibbing & Theiss-Morse, 2002), המורים חוששים שהודאה בכישלונם יכולה לפגוע במעמדם. כמו כן, הם רוצים למצוא חן בעיני מעסיקיהם ובעיני עמיתיהם ולהוכיח את עצמם בתחרות שבין המורים (קינן, 1996).

העיסוק באחריות ובאשמה הוא היבט של הפעולה החינוכית בכלל ושל מיון התלמידים בפרט שספרות ההסללה והמחקר החינוכי בכלל לא הרבו, עד כה, לתת עליו את הדעת (לדוגמה לקשר בין אשמה ופעולה חינוכית ראו עבודתו של Verkuyten, 2000). מיון התלמידים לרמות לימוד דורש להציב את מקצתם ברמות הנמוכות, ועל כך יש לתת דין וחשבון. דרישה זו משפיעה קשות על בית הספר: היא מעוררת מתח בין חברי הצוות (ראו למשל שיחה על כיתה ט' 8; שיחות מס' 37 ו-145); היא מסכסכת בין המורים להורי התלמידים ומקשה לקיים דיאלוג לקידום פתרונות משותפים (שיחות מס' 111, 119 ו-145); מקשה לקיים דיון פדגוגי רציני בצוות המורים (שיחה על כיתה ט' 4; שיחה מס' 11); מקשה על המורים להסתכן כדי לקדם תלמידים (שיחת מיון במתמטיקה; שיחה מס' b215); פוגעת באמונתם של המורים ביכולתם להצליח בעבודתם (שיחות מס' a215-ו-4).

במהלך ההכנות למחקר זה נפגשתי עם אנשי חינוך רבים ממגוון בתי ספר. כשחשפתי לפנייהם את מושא המחקר, ציינו רבים מהם שהם מתוסכלים מאוד מהאופן שהישיבות הפדגוגיות מתנהלות בבית ספרם – הם ראו בהן בזבוז זמן וטענו שהן מתנהלות בחוסר יעילות משווע. כמעט כולם (בבתי הספר שאישרו לי להיכנס למחקר ובבתי הספר שסירבו) ביקשו דרך לייעל את ניהול הישיבות או לבטלן כליל. אף על פי כן, כמעט כולם המשיכו לקיים את הישיבות באופן דומה. את התשובה לפרדוקס זה מצאתי בתיאור של הפיקוח על בתי הספר במחקרו של לפסטיין (Lefstein, 2012). לדבריו, אין זה משנה אם הישיבות מקדמות את התלמידים. הישיבות ימשיכו להיערך כיוון שהן מאפשרות לבית הספר להראות מצג של אחריות חינוכית ומאפשרות למורים שלא לשאת באשמה על הפער שבין הדרישות הבלתי ניתנות להשגה של המערכת ושל הצרכנים (ועבודתם המסורה) ובין כישלונם לעמוד בדרישות אלה.

#### 9.5.4. למידה והכשרה

תפעול מכונת המיון דורש ידע ומיומנות – על המורים להכיר את הדרכים המקובלות והיעילות למיין תלמידים על פי אמות המידה הראויות. כיוון שבין מורים יש מגע מקצועי מועט, הישיבות הפדגוגיות הן נקודת מפגש חשובה, המזמנת להם אפשרות ללמוד זה מזה על מאפייני המסלולים ועל התלמידים המתאימים לכל מסלול, כיצד לכוון תלמיד למסלול המתאים לו, כיצד לתווך את החלטה זו לגורמים שמחוץ לבית הספר, אילו תפיסות ופרקטיקות ארגוניות ופדגוגיות מקובלות בבית הספר, מה מצפה מהם המוסד ומה מקומם בצוות המורים.

בתת-פרק זה אני מציע אפוא שיש לבחון את התרבות של חדר המורים לא רק בהקשר מיקרו-סוציולוגי, כמקובל במחקר (ראו למשל קינן, 1996; Hargreaves, 1994; Hammersley, 1977) אלא גם כמוסד הכשרה למורים. קוצר היריעה לא אפשר לי להתייחס לנושא זה בהרחבה בשלב הממצאים, אך כיוון שהוא עלה בכל הנושאים שעסקתי בהם, אתייחס אליו בקצרה בחלק אחרון זה. בהמשך להורן ואחרים (Horn et al., 2016), אני מבקש להבין את הישיבות דרך נקודת המבט של מורה חדש דמיוני שהצטרף זה עתה לצוות בית הספר ולבחון מה הוא היה לומד על דרכי הפעולה והתפיסות המקובלות במוסד.

מחקרים רבים העוסקים בלמידה של מורים בוחנים בעיקר כיצד אפשר לשפר את ביצועיהם ואת עבודתם עם התלמידים כדי לשפר את תהליך הלמידה ואת התועלת המופקת ממנו (Achinstein, 2002; Horn, 2007; Horn & Little, 2010; Grossman et al., 2001; Little, 1990). במילים אחרות – הם מחפשים היכן נוצרות למורים הזדמנויות ללמידה – הזדמנויות שמגדירים בהן אופני פעולה והבנה, בוחנים אותם או משתתפים בשיחות שמותוות בהם עבודתם העתידית (Horn et al., 2015, 2016). ואולם, מחקרים אלה נוטים לזהות למידה של מורים עם למידה המקדמת תפיסות ואופני הוראה מסוימים (על פי רוב פרוגרסיביים). שלא במודע הם מחלקים את המציאות באופן דיכוטומי. מצבים חינוכיים וארגוניים המזמנים למורים למידה והבנה פרוגרסיבית, כזו המכילה את התלמידים ומקבלת אחריות ללמידתם, מקדמת חשיבה משותפת ומתאפיינת בבחינה מתמדת של פרקטיקות ארגוניות ופדגוגיות, מתוארים בספרות זו כמצבים המקדמים הזדמנויות למידה. מצבים חינוכיים וארגוניים המזמנים למורים למידה והבנה שמרנית ופיתוח של פרקטיקות ארגוניות ופדגוגיות מסורתיות או עיסוק בפרטים מנהלתיים ולא בדילמות פדגוגיות מתוארים כמצבים שלא מתרחשת בהם למידה. חלוקה זו מתבססת על ההנחה שתפיסות ופרקטיקות של הוראה שמרנית הן תפיסות קבועות, ומכאן שאין בהן למידה. זוהי חלוקה מוטית אידאולוגית, א-היסטורית ופוגעת בהבנה כיצד אפשר לקדם למידה משמעותית ומועילה. עוד ראוי לציין שהישיבות אינן מיועדות ללמידה או לשיפור הארגון אלא לקבלת החלטות ולהוצאה לפועל של מדיניות. ואולם, פעמים רבות מורים שוזרים בישיבות סיפורים ומתארים פעולות ותפקוד של התלמידים בכיתה (שיחה מס' 135b, עמוד 75; שיחה מס' 118, עמוד 96; שיחה מס' 3, עמוד 101), אינטראקציות בינם ובין תלמידים (שיחה מס' 212a, עמוד 97; שיחה מס' 73, עמוד 114; שיחה מס' 220, עמוד 122) או בינם ובין הורי תלמידים (שיחה מס' 88, עמוד 71; שיחה מס' 126, עמוד 77; שיחה מס' 118, עמוד 96). כל אלו מקדמים הזדמנויות ללמידה להם עצמם ולעמיתיהם. כך המורים לומדים בישיבות למידה בלתי פורמלית, המאופיינת בהיעדרו של תכנון

וארגון ובתוצאות שאינן תמיד צפויות מראש ( Kyndt, Govaerts, Verbeek, & Dochy, 2016; Lave & Wenger, 1991).

אדגים את טענה זו באמצעות הצגת הפער שבין מחקר זה למחקר קודם בנוגע לפרקטיקה מקובלת ביותר בשיח בין מורים. "תגובה מנרמלת" היא תגובה של מורה לקושי של מורה אחר, שבאמצעותה הקושי מצטייר כמקובל וכלגיטימי, כמאפיין את ההוראה וכמשותף לכלל המורים. תגובה מנרמלת מחזקת קשרים חברתיים ויוצרת תחושה של אחדות גורל, ביטחון ולויאליות, אך משאירה את המורה החווה את הקושי בלא כלים להתמודד עם קשייו, ולכן הורן וליטל מתייגים אותה כתגובה "כנגד הלמידה" (Segal et al., 2015; Seidel Horn & Warren Little, 2010).<sup>55</sup> הרגריבס (Hargreaves, 2001) כינה סוג דומה של אינטראקציה בשם "קולגיאליות כפויה" (contrived collegiality) וטען שאין היא מייצרת למידה או הבנה. מנגד, אני טוען כי כאשר אריאלה (שיחה מס' a215, עמוד 146) ממהרת לומר לדורון, המורה למתמטיקה, כי לא רק הוא חווה קושי בשיעורים עם גבע חבשוש, היא מזמנת לדורון (ולעמיתים אחרים) למידה חשובה. הוא לומד כי המורים אינם אחראים לבעיות של התלמידים וכי כמעט שאין ביכולתם לפעול בנוגע להן. עוד מזמנת השיחה את ההבנה שחברי צוות מצופים לבטא נאמנות וקבלה, להימנע מלבקר את עמיתיהם, לתמוך בהם ולחזק אותם באמונתם שהם עושים את עבודתם נאמנה. כאשר רכזת החטיבה דורשת ממנו לכתוב לגבע אזהרה בתעודה – הוא עתיד לרדת רמת לימוד במקצוע, היא מעניקה לנו ולדורון תובנות חשובות – אמנם אין זו אחריותו של מורה לשנות את מצבו של התלמיד, אך גורמים אחרים עלולים לתלות בו את הכישלון הצפוי, ולפיכך עליו להגן על עצמו מבעוד מועד מפני האשמות אלה. בדומה לכך, בשיחה על רועי נוף (שיחה מס' 159b, עמוד 171), המורים יכולים ללמוד כי לעתים "תיק" יכול להגיע ל"משפט" לפני גורמים שמחוץ לבית הספר (במקרה זה, מפקחת בית הספר). על המורים להתכונן לתרחיש כזה ולהגן על עצמם מפני כל אשמה שתוטל עליהם. הזדמנויות למידה כאלה יכולות להשפיע השפעה מיידית על תפקוד המורה בכיתה ומחוצה לה. המורים יכולים לרכוש בשיחות גם ידע מורכב יותר, למשל שיש פער בין הנחיות רשמיות למצב בפועל. זוהי אחת התרומות החשובות של הישיבות למורים (ושל עבודה זו למחקר): בדרך כלל מורים נחשפים לכללים הרשמיים והגלויים, ועליהם להבין בעצמם את הכללים הלא מדוברים, אלה שעל פיהם פועלים בית הספר והמורים למעשה. פערים אלו נחשפים פעם אחר פעם בישיבות. כך, למשל, מתרחש בשיחה 166b (עמוד 100) במקיף ע"ש גוטמן. נירית מדמה את כיתת המב"ר ל"חממה" – מקום מוגן וסגור לגידול צמחים או תלמידים, ואילו אופירה גורסת שעל אף ההצהרות הרשמיות של משרד החינוך, של בית הספר ושל המורים, הכיתה מתאפיינת בריבוי קשיים ובעיות התנהגות, ולפיכך אין היא מקום מגונן או מקדם ללומדים בה. משיחות אלה המורים יכולים ללמוד כיצד מתנהלת כיתת מב"ר ועל הפער שבין התפקיד הרשמי שלה לתפקידה בפועל. עוד הם לומדים שעליהם לדבוק בתיאור הרשמי בבואם להציג את הכיתה כלפי חוץ (להורים ולתלמידים), אך למיין את התלמידים בהתאם לתפקידה ה"אמיתי" של הכיתה.

על הפער בין ההוראות הרשמיות למיין התלמידים בפועל יכולים המורים ללמוד גם מכך שעל אף ההנחיות הפורמליות למיין את התלמידים על סמך הישגיהם בלבד, לעתים תלמידים עולים

<sup>55</sup> אף על פי כן, סידל הורן ווורן ליטל (Seidel Horn & Warren Little, 2010) מציינות כי תגובה מנרמלת יכולה להביא ללמידה אם היא משמשת פתח לדיון מפורט על אירוע מסוים.



רמה "בלי מבחן, בלי כלום" (שיחה מס' 220 עמוד 122). ואולם, חריגה מהכללים תתבצע רק אם יחליטו כך המורים. במילים אחרות: גם חריגה מהכללים מתבצעת על פי כללים. שיחה מס' 155 (עמוד 167) ושיחה מס' 124b (עמוד 167) מסייעות לחשוף טפח מהכללים הלא רשמיים להורדת תלמיד רמה (ראו איור 2, עמוד 168). כללים אלה מורכבים ודורשים מהמורים ומאנשי הצוות לגלות מיומנות ותשומת לב לפרטים. עוד, רק חברי צוות במעמד מסוים יכולים לחרוג מהכללים (ראו בעניין זה גם החלטתן של שרה ואריאלה להעלות לדיון את כל תלמידי הכיתות שלהן בניגוד להנחיה לבחור שבעה תלמידים לדיון – תת-פרק 4.2.2, "המקיף ע"ש גוטמן"). בשיחה זו המורים לומדים הן מה מצפה מהם המוסד הן מה מעמדם בצוות המורים.

לאחר שהחלטה מתקבלת, המורים יכולים ללמוד בישיבה כיצד יש לידע בה את ההורים. המורים מקפידים לכתוב את ההערות לתעודה בשפה רשמית, כזו המציגה אותם כאנשי מקצוע הבקיאים בתחומם, ובשפה סבילה. אין זו תופעה חדשה – קלהון (Calhoun, 1973) מראה כי עוד במאה התשע עשרה החליפו מורים את המונח "בעיות הוראה" ב"בעיות למידה" כאמצעי להסרת האחריות להצלחת התלמידים מכתפיהם. מיהן, הרטוק ומיהלס (Mehan et al., 1986) כינו זאת "מקרויות מעשית" (practical circumstances). ההחלטות נתפסות כחלק מהרוטינה החינוכית במוסד (מעשית), כאלה שאין המשתתפים שולטים בהן או אחראים להן (מקרויות). ממצאי מחקרי תומכים ברעיון זה. הדרישה של אולגה, רכזת המתמטיקה במקיף ע"ש גוטמן, להחליף את ההערה "מומלץ לשלוש יחידות" בהערה "מתאים לשלוש יחידות" (שיחה מס' 215a, עמוד 165) מזמנת למורים הזדמנות ללמוד כיצד עליהם להרחיק את עצמם מהחלטות ולהציג מצג של התאמה מקצועית, אובייקטיבית ובלתי ניתנת לערעור בין תלמיד למסלול. נראה כי דיאלוג זה, וכמוהו דיאלוגים אחרים, אינו עונה על ההגדרות שקבעו פופ וגולדמן (Popp & Goldman, 2016) לקהילת למידה פרודוקטיבית (PLC). גם אין בהם אי-הסכמות וויכוחים – פרקטיקות שאכנשטיין (Achinstein, 2002) מהללת כמקדמים למידה ארגונית. כמו כן, בדיאלוג קצר זה אין הצדקה פדגוגית (EPR) (Seidel Horn, 2010) – אולגה אינה מנמקת את השינוי שהיא מבקשת להכניס בניסוח ואינה מעלה שאלות בנוגע לפרקטיקת ההוראה. המורים יכולים לנסות להבין את הדרישה בעצמם או לבצע את ההנחיה בלא להבין את מטרתה. אף על פי כן, הדרישה מזמנת למורים הזדמנות לשנות את השתתפותם בקהילת העשייה בכך שהם ישנו את האופן שהם מנסחים את רעיונותיהם לגורמים שמחוץ לבית הספר, ובייחוד להורי התלמידים. בשל כל זאת, אני רואה בשיחה זו הזדמנות ללמידה.

ביטוייה של למידה זו שזורים לאורך כל פרקי הממצאים. על אף הסוגיות הסוערות והחשובות הנידונות בישיבות, המורים ממעטים מאוד לבקר זה את עבודתו של זה. מיעוט המחלוקות והביקורות מסייע למורים לשמור את סביבת העבודה נעימה וחברית, להרגיש שהם עושים את עבודתם נאמנה ולתמוך זה בזה בהתמודדות עם ביקורות המופנות אליהם מבחוץ (בכל השיחות לא מצאתי ולו דוגמה אחת לכך שמורה מצדיק ביקורת שהשמיעו הורים כנגד אחד מעמיתיו). תרבות עבודה זו משפיעה רבות על יכולתם של המורים כפרטים ושל המוסד בכללותו לשפר תחומים הדורשים שיפור ומשמרת את הריבוד ואת אי-השוויון החברתי שמוסדות אלה מייצרים.

אם כן, אני טוען שבישיבות הצוות מתרחשת למידה משמעותית וחשובה, למידה שהיא ברובה שמרנית ומבקשת לשמר את הפרקטיקות הקיימות, אך גם בוחנת אותן ומדייקת אותן בלא הפסק.

אף שהיא נעדרת חלק חשוב ממאפייני הלמידה האפקטיבית שהציגו חוקרים בתחום, זוהי למידה, והעובדה שפרקטיקות וערכים אלה שורדים את מבחן הזמן מלמדת שלמידה זו יעילה ביותר.

במחקר זה ביקשתי להציג לפני הקורא תמונה אתנוגרפית רחבה על הנעשה בשדה חשוב של עבודת המורים בבתי הספר בישראל. בחינת האופן שמורים מקבלים החלטות בנוגע למיון התלמידים בבית הספר מעידה שחודרים אליהם דפוסים נאו-ליברליים של אחריותיות ותחרות ודפוסים של כפייה ומשמוע המוחלים על המורים ועל עובדי המוסד. ואולם, דפוסים אלה אינם יורדים ממסדרונות הממשל ומבוצעים כלשונם על ידי המורים – בעבודה זו מוצגים גם האתגרים וההתנגדויות של המורים לדפוסים אלה והפערים בין ההנחיות הרשמיות שמעביר משרד החינוך לנעשה בבתי הספר בפועל. באמצעות הצגה של דפוסים אלה ושל ההתנגדויות להם מוצג תהליך המיון וההסללה של התלמידים כתהליך מורכב ורב-פנים. תוצאותיו החד-משמעיות של המיון – יצירה של ריבוד אתני ומעמדי – הוצגו במחקרים קודמים רבים. אף על פי כן, מחקר זה מלמד הן על עומקן של פרקטיקות ההסללה בבתי הספר והאופנים שהן משתמרות ומתחזקות הן על האתגרים וההתנגדויות העומדים לפנין. הבנות אלו חשובות לאנשי חינוך ולקובעי מדיניות שיבקשו לאתגר את תהליכים אלה.

## 9.6. מגבלות המחקר ומחקרי המשך

### 9.6.1. היקף העבודה

כשניגשתי למחקר זה, כפי שכתבתי בפרק 2, "שיטת המחקר", רציתי, מתוך ניסיוני כמורה בבית הספר, לבחון את הנעשה בישיבות הפדגוגיות. לא הייתי מודע אז ללקונה העמוקה של המחקר החינוכי בשדה זה. אני תולה את היעדרו של המחקר בנושא, הבולט במיוחד אל מול ריבוי המחקרים הנעשים בתחום החינוך בישראל בכלל ואל מול ריבוי המחקרים הבוחנים היבטים אותנטיים של המתרחש בבתי ספר בפרט, בשני גורמים עיקריים: (א) מיעוט חוקרים המגיעים מרקע של עבודה מתמשכת בחינוך הפורמלי; (ב) קושי רב להיכנס לשדה זה (ראו בפרק 2 "שיטות המחקר"). אשר לגורם הראשון, אני מקווה שמחקר זה יבהיר לחוקרי חינוך כמה חשוב לחקור את שדה זה. אשר לגורם השני, אני מאמין שנדרש מאמץ משותף של חוקרי חינוך ושל המדען הראשי של משרד החינוך כדי להנגיש את הישיבות לחוקרים בתוך הקפדה על צנעת הפרט של המורים ושל התלמידים.

הישיבות הפדגוגיות הן חלק חשוב מחייהם של מורים ואנשי צוות בבתי הספר בישראל. מתרחשים בהן תהליכים חינוכיים דרמטיים, המשפיעים על גורל התלמידים, ונחשפות ומתעצבות בהן התפיסות החינוכיות של המורים. בידי שעות של הקלטות ומאות תכתובים, ובהם שפע של ממצאים מרתקים. מבט אל תוך הקופסה הממיינת חושף את השפעתם של גורמים רבים ומשתנים על החלטות המיון. מגבלות המקום אפשרו להציג כאן רק מעט מהם – שאיפתם של המורים לארגן את עולמם בצורה צודקת, רצונם להימנע מלשאת באשמה לכישלון התלמידים, רצון לספק את רצונם של "הלקוחות" – ההורים והתלמידים, מגבלות מבניות וארגוניות של בית הספר והתפקידים שכל מסלול ממלא בכל בית ספר. לאחרים סיפקתי הצצה חטופה, והם דורשים מחקר נוסף – אחד הגורמים שלא עסקתי בהם מבין אלו המעצבים את עבודת המכונה הוא מעמדו החברתי והארגוני של כל משתתף והשפעתו של מעמד זה על יכולתו לקדם החלטות כרצונו. למיקרו-פוליטיקה וליחסי הכוחות בתוך חדר המורים השפעה רבה על קבלת החלטות בנושא המיון. נושא זה ראוי למחקר המשך. לאורך העבודה הזכרתי כמה פעמים שלישיבות תפקיד ואופי טקסיים. ניתוח תרבותי-סימבולי עמוק של הישיבות בהקשר זה יכול להאיר פן נוסף וחשוב של תפקידן המערכתית והחברתית.

בנוסף, עבודה זו מצביעה על הצורך לבחון לעומק את הקשרים האישיים והרגשיים (חיוביים או שליליים) בין מורים לתלמידים ודעות קדומות וצורך בבחינה מעמיקה של האופן בו מורים ואנשי צוות לומדים למיין. אני משוכנע שמחקרים אחרים שיצליחו להגיע לשדה זה יספקו למחקר שפע של ידע והבנה על תהליכים חינוכיים וחברתיים המשפיעים על שדה החינוך בישראל.

### 9.6.2. היקף איסוף הנתונים

כפי שפירטתי בפרק 2 "שיטות המחקר", כדי להיכנס לשדה המחקר נדרשתי למאמץ רב ולכמה פשרות. לבסוף אישרו לי שני בתי ספר, שניהם מזרם החינוך הממלכתי, לתעד את ישיבותיהם. אף שאפשר לראות בשניהם בתי ספר טיפוסיים לזרם זה (הישגי התלמידים והאשכול החברתי-כלכלי גבוהים מעט מהממוצע), אין לראות בממצאים שהצגתי מדגם מייצג לנעשה במערכת החינוך בישראל. במחקרי המשך יש צורך לבחון בתי ספר מזרמים חינוכיים אחרים ובתי ספר יסודיים. בחינת הישיבות הפדגוגיות של מורים לתלמידים בגילים אלו יכולה לשפוך אור חדש על מחקרים שזיהו מיון תלמידים והסללה שלהם עוד בכיתות הנמוכות ( Domina et al., 2017; Eder, 1981; Nieto, 2000; Oakes, 1995).

עוד, בהנחיית המדען הראשי של משרד החינוך נדרשתי לקבל אישור מהורי התלמידים לנתח את השיחות בענייניהם. בתיכון רבדים קיבלתי אישור להקליט שיחות שדנו ב-83 תלמידי שכבה ט' מבין שכבה של 144 תלמידים. במקיף ע"ש גוטמן הקלטתי שיחות על 98 תלמידי שכבה ט' מבין 231 תלמידי השכבה. מדגם זה אינו מייצג – מעט מן ההורים שאישרו להקליט את השיחות על ילדיהם ענו למכתבים שהעבירו אליהם ילדיהם, והאחרים, מרבית החותמים, חתמו על טופס האישור ביום שיחות ההורים. אם כן, מרבית החותמים הם הורים שטרחו להגיע ליום ההורים לפגישה עם מורי בית הספר. סביר להניח שהורים מקבוצות מוחלשות בחברה נכחו פחות בשיחות ההורים, ואף ייתכן שכמה מהם הגיעו ליום ההורים אך היו נכונים פחות לשתף פעולה עם המחקר. על מחקרי המשך לעשות מאמץ לנסות ולהגיע לאוכלוסיות שנעדרו ממחקר זה. על אף מגבלות אלה, בסופו של שלב איסוף הנתונים היו בידיי שעות רבות של הקלטות של שיחות. מאלה אפשר ללמוד רבות על מיון תלמידים ועל פרקטיקות עבודה של מורים ושל צוות בית הספר.

### 9.6.3. משך המחקר

צפיתי בישיבות שנערכו בבית הספר במשך שנת לימודים אחת (תשע"ה). בשנה העוקבת לשנת התצפית השגתי את שיבוצי התלמידים למסלולים בפועל, אולם לא קיימתי מעקב אחר תפקודם של התלמידים במסלולים בהמשך הדרך או אחר ההשפעות של מיון התלמידים ושל סיווגם על תפקודם בלימודים בהמשך. מחקר המשך יוכל ללוות את התלמידים במשך כמה שנים, וכך לחשוף את ההשפעות הרשמיות והלא רשמיות של המיון ושל הסיווג. מחקר ממין זה יוכל להוסיף על מחקרים המבקשים לבחון את הקשר בין הסללה להרחבת פערים בהישגים בין תלמידים (קאהן, לינצ'בסקי ואיגרא, 1995; Razer et al., 2018; Eder, 1981; Oakes, 1990). בהצגת ההשפעות הנודעות לתיוג של תלמיד כבעל יכולות נמוכות או כתלמיד עם בעיות התנהגות על עתידו בלימודים.

#### 9.6.4. השפעת החוקר

לפני שהתחלתי במחקר שוחחתי בנפרד עם מנהלי בית הספר, מנהלי החטיבות והיועצות, ובמקיף ע"ש גוטמן קיימתי גם שתי שיחות מקדימות עם כל מחנכות השכבה. שיחות אלה נועדו לצמצם את החשדנות של אנשי צוות בית הספר כלפיי ולאפשר להם לבטא את חששותיהם ואת דרישותיהם בנוגע למחקר. המורים בשני בתי הספר קיבלו אותי בסבר פנים יפות, היו נכונים לשתף עמי פעולה והיו סקרנים בנוגע למחקר. בישיבות עצמן, אף שהרגשתי כי השיח בישיבות היה אותנטי למדי, קשה לשער שנוכחותי ונוכחותו של מכשיר ההקלטה לא השפיעו כלל על התבטאויות המורים.

#### 9.6.5. מגבלות שהטיל המדען הראשי: פרטי התלמידים

המדען הראשי של משרד החינוך לא התיר לי לקבל מבתי הספר או מהתלמידים פרטים אישיים – הישגים (מעבר לאלה שהוצגו בישיבות), מעמד חברתי-כלכלי, מוצא של ההורים ועוד. חוסר זה הקשה עליי לבחון היבטים חשובים למחקר – האם השתייכותו של תלמיד למעמד מסוים או לקבוצה מסוימת באוכלוסייה משפיעה על השיח של המורים בענייניו או על הפתרונות החינוכיים שנמצאים בעבורו? מה מהות הקשר בין הישגי התלמיד בפועל למיון שלו ולאופן הדיון בו? האם השתייכות של הורה למעמד מסוים או לקבוצה מסוימת באוכלוסייה משפיעה על השיח של המורים בנוגע לו? בכמה מהמקרים זיהיתי רמזים למעמד בדברי המורים, אולם אין בכך די כדי לזהות קשרים כאלה. חוסר זה חשוב ביותר שייבחן במחקרי המשך. על מחקר כזה למצוא דרכים יצירתיות שהן ישמרו שמירה מלאה על פרטיותם של התלמידים ושל משפחותיהם ועל כבודם הן יאפשרו, על בסיס הנתונים האישיים של התלמידים, לחשוף קשרים ברורים יותר ולבסס באמצעותם כמה מהמסקנות שהצעתי במחקר זה.

עוד, במחקר זה נבחן המיון מנקודת המבט של המורים בלבד. לדוגמה, הראיתי כיצד המורים מנסחים את ההערות בתעודה כדי להעביר מסר להורי התלמיד. מחקר המשלב ראיונות עם התלמידים ועם הוריהם יוכל לבחון כיצד הם מבינים את ההערות ואת המסרים שהמורים מבקשים להעביר להם וכיצד ההערות משפיעות עליהם. מחקר המשך, שתוצג בו השפעתן של החלטות המורים על המעגלים הסובבים אותם, יכול להרים תרומה חשובה להבנה של עבודת בית הספר בכלל ושל ההסללה בפרט.

רמפטון והאריס (Rampton & Harris, 2010) הציגו את החשיבות של מחקרים שמנותח בהם שיח חינוכי אותנטי לקידום ההבנה של הפעולה החינוכית בבית הספר ולשיפורה. שיח כזה חסר במיוחד במחקרים העוסקים במיון ובהסללה של תלמידים. אני מקווה שחוקרים נוספים מתחום החינוך בכלל ומתחום ההסללה בפרט יראו בעתיד בשדה הישיבות הפדגוגיות שדה ראוי למחקר ויצליחו לגבור על כמה מהמגבלות שהוצגו כאן. מחקר כזה יאפשר להבין לעומק כיצד מתעצבת ההסללה בבתי הספר ולקשור בין השיח של המורים על תלמידים לביצועי התלמידים ולתפקודם בלימודים.

\*\*

לסיום, בממצאים הצגתי דיונים רבים שהמורים מבטאים בהם תפיסות ואמירות המנוגדות לתפיסות שרבים מהחוקרים והאזרחים רוצים שיניעו את מערכת החינוך. קוצר היריעה לא אפשר להציג במחקר זה את כל הדיונים ואת שיחותיי עם מורים ועם אנשי הצוות מחוץ להם, ולכן קשה להבחין בכך שרבים מהמורים ואנשי הצוות שפגשתי הם אנשי חינוך מסורים ואכפתיים. הם משקיעים מזמנם ומכוחם, דואגים לתלמידים, רוצים בטובתם וחושבים על דרכים לקדמה. הם הביעו עניין במחקר

מתוך שאיפה לשפר את פרקטיקות העבודה שלהם. אף על פי כן, הם פועלים במציאות ארגונית וחברתית מורכבת, ולכן הם מתקשים לממש את רצונם זה. הערכת הרבה נתונה להם.

## 10. רשימת מקורות

- אבן שושן, א' (2004). **מילון אבן שושן המרכז**. תל אביב: עם עובד.
- אדלר, ח' וסבר, ר' (1998). **רכס או נכס? השכלה לכול וטיפוח חינוכי**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
- אופלטקה, י' (2012). **עומס בעבודת המורה: פרשנות, גורמים, השפעות ותכנית פעולה** (דו"ח מחקר). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב. אוחר מתוך [https://education.tau.ac.il/sites/education.tau.ac.il/files/media\\_server/education/dl/mediniut\\_veminhal/dochot\\_mechkar/%D7%93%D7%95%D7%97%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8%D7%A2%D7%95%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%9D%D7%90%D7%95%D7%A4%D7%9C%D7%98%D7%A7%D7%94.pdf](https://education.tau.ac.il/sites/education.tau.ac.il/files/media_server/education/dl/mediniut_veminhal/dochot_mechkar/%D7%93%D7%95%D7%97%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8%D7%A2%D7%95%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%9D%D7%90%D7%95%D7%A4%D7%9C%D7%98%D7%A7%D7%94.pdf)
- איילון, ח' (2000). זכות הבחירה ואי השוויון בחינוך: היבטים חברתיים של הרפורמה במבנה הלימודים בחטיבה העליונה. בתוך ח' הרצוג (עורכת), **חברה במראה** (עמ' 125–146). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- איילון, ח' (2009). סוגים של בידול בתוכניות לימודים ואי-שוויון בהישגים. בתוך י' קשתי (עורך), **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי** (עמ' 289–311). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- איילון, ח' ואדי-רקח, א' (2008). מבית הספר התיכון להשכלה הגבוהה: מדיניות קוריקולרית והשתתפות בהשכלה הגבוהה בישראל. בתוך א' יוגב (עורך), **התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל** (עמ' 77–110). תל אביב: רמות.
- אלפרט, ב' ושלסקי, ש' (2013). **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב**. תל אביב: מכון מופ"ת
- אנדרסון, ב' (1999). **קהילות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה (פורסם במקור 1936)
- בלס, נ' זוסמן, נ' וצור ש' (2010). **תקצוב החינוך היסודי, 2001-2009**, סדרת מאמרים לדיון 2010, 18, בנק ישראל, חטיבת המחקר.
- גבריאלי, י' (1997). ההורה כשותף וכלקוח, **הד הגן, ד'**, 389.
- גולס, ה' (1986). ימי כלל הזהב: כיתות אמריקאיות. בתוך ר' שפירא ור' פלג (עורכות), **הסוציולוגיה של החינוך, אסופת מאמרים** (עמ' 109–136). תל אביב: עם עובד (פורסם במקור 1963)
- גורדון, ד' (1992א). בית הספר המקיף הערבי בג'אפרא. בתוך ד' גורדון, מ' כץ, מ' אבישר ווי אקרמן (עורכים), **ימי בית-ספר: פורטרטים של שמונה בתי-ספר על-יסודיים בישראל** (עמ' 131–153). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- גורדון, ד' (1992ב). בית הספר המקיף ע"ש גולדברג תל אשתמוע. בתוך ד' גורדון, מ' כץ, מ' אבישר ווי אקרמן (עורכים), **ימי בית-ספר: פורטרטים של שמונה בתי-ספר על-יסודיים בישראל** (עמ' 240–269). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- גירץ, ק' (1990). **פרשנות של תרבויות**. ירושלים: כתר.
- גליקמן, ח' וליפשטט, נ' (2013). **הוראה בקבוצות לימוד (הקבוצות) בחטיבות הביניים: בראי המבחנים**. רמת גן: הרשות הארצית למדידה והערכה.
- דגן-בוזגלו, נ' (2010). **היבטים של הפרטה במערכת החינוך**. תל אביב: מרכז אדוה.

דורון, ר' ומילין, ד' (1979). מעמד המגמות העיוניות והמקצועיות בבית הספר המקיף בישראל. **מגמות, כ"ד(3)**, 387–399.

הלר, ג' (2008). **מלכוד 22**. תל אביב: ידיעות אחרונות.

ויגודה-גדות, ע' ומזרחי, ש' (2012). **ביצועי המגזר הציבורי בישראל: ניתוח עמדות אזרחים והערכת מצבת לאומית (2012)** (נייר עבודה מספר 12). חיפה: המרכז לניהול ומדיניות ציבורית, אוניברסיטת חיפה.

ויגוצקי, ל' (2004). **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

וינריב, א' (2007). **על שוויון ואישוויון: מבט פילוסופי**. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.

חוק חינוך ממלכתי (תשי"ג-1956).

חוק חינוך ממלכתי (תשי"ס-2000).

טובין, ד' (2010). המורה כמומחה למידה. **מעוף ומעש, 13**, 45–70.

טל, ה' (התקבל לפרסום). בין המוצהר לנעשה – מי צריך פערים במערכת החינוך? (גילוי דעת). יוגב, א' (1991). מדיניות נגרת, מדיניות מנחה ורפורמה בחינוך התיכון. בתוך ר' שפירא וא' כשר (עורכים), **רשפים: היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך** (עמ' 275–293). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

יוגב, א' ואילון, ח' (1988). השפעת המוצא העדתי והמעמד החברתי על ההתמדה בלימודים בחינוך העל יסודי. **מגמות, ל"א(1)**, 16–34.

יפה מרקוביץ, ד' (2013). חינוך לאזרחות משתתפת במרחב חברתי מרובד. בתוך ב' אפרט ושי שלסקי (עורכות), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 207–231). תל אביב: מכון מופ"ת.

יצחקי, ש', גולן, י' וטור-סיני, א' (2013). **זירוג רשויות על פי מדד חברתי כלכלי** (סדרת ניירות עבודה מספר 77). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. אוחר מתוך <http://www.cbs.gov.il/www/publications/pw77.pdf>

כהנמן, ד' ולובלו, ד' (2005). בחירות זהירות ותחזיות נועזות: נקודת-מבט קוגניטיבית על נטילת סיכונים. בתוך ד' כהנמן ואחרים (עורכים), **רציונליות, הוגנות, אושר** (עמ' 104–127). חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.

כוג'הינוף, ל' (14 באוגוסט, 2017). משרד החינוך: אלו בתי הספר המצטיינים בישראל. **כאן**. אוחר מתוך <http://www.kan.org.il/Item/?itemId=21599>

כנסת, מרכז המידע והמחקר (2008). **החינוך המקצועי והטכנולוגי בארץ ובעולם**. אוחר מתוך <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02141.pdf>

ליבנה, ע' (2006). **הסללה בתוך מסלול** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב, תל אביב.

ליבנה, ע' (2016). **הסללה בין מסלולים ובתוכם: הסללה זה יורה והסללה זה פקטו בחינוך התיכון בישראל** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור). אוניברסיטת תל-אביב, תל אביב.

לנג, י' ורובינשטיין, י' (2003). **מטרות החינוך: עיון ודיון בחוק החינוך הממלכתי**. באר שבע: בית יציב.

מבקר המדינה (1995). **דוח שנתי 45 לשנת 1994 ולחשבונות שנת הכספים 1993**. אוחר מתוך  
<http://old.mevaker.gov.il/serve/contentTree.asp?bookid=165&id=57&contentid=&parentcid=undefined&sw=1440&hw=830>

מבקר המדינה (2009). שירותי חינוך ורווחה. בתוך **דו"ח שנתי 59: תקציר** (עמ' 155–162).  
ירושלים: משרד מבקר המדינה.

מזרחי, נ' (2009). לא רוצים סוציולוגיה: פדגוגיה ללא חברה בשדה החינוך בישראל. **אלפיים, 34**,  
64–42.

מזרחי, נ', גודמן, י' ופניגר, י' (2013). "הם 'פריקים' ואנחנו 'ערסים'": שלילתם של אתניות ומעמד  
בתפיסת תהליכי הסללה בבתי ספר בישראל. בתוך נ' מזרחי, י' יונה וי' פניגר (עורכים),  
**פרקטיקה של הבלד בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 83–107). ירושלים:  
הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

מנור בנימיני, א' (2010). ניתוח שיח אתנוגרפי של צוות רב מקצועי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו  
(עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 181–192). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.  
מקיאווולי, נ' (1988). **הנסיך**. תל אביב: זמורה ביתן (פורסם במקור 1532)

משרד החינוך, חוזר מנכ"ל ל"ח/1 (תשלי"ז-1977).  
משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשנ"ד/8 (תשנ"ד-1994).  
משרד החינוך, חוזר מנכ"ל מיוחד ט' (תשנ"ז-1997).  
משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תש"ע/8(ב) (תש"ע-2010).  
משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשע"ב/9(א) (תשע"ב-2012).  
משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשע"ד/2(א) (תשע"ד-2013).  
משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשע"ד/10 (תשע"ד-2014).

משרד החינוך (2010). **נתונים על הלומדים, על היגשים לבחינות הבגרות ועל הזכאים לתעודת  
הבגרות** (פרק א'). אוחר מתוך  
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/7DFECE73-F0C6-486F-9A7E-922372E00C70/139345/Page292.pdf>

משרד החינוך (2010). **עשייה חינוכית בגן-הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי**. אוחר מתוך  
<http://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/KavimManhim.pdf>

משרד החינוך (2017). **תגמול דיפרנציאלי לחטיבות העליונות**. אוחר מתוך  
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HighSchool/tagmul\\_difrenziali](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HighSchool/tagmul_difrenziali)

משרד החינוך (ח"ת/א). **חוברת נהלים והערכות לפתיחת כיתת מב"ר לשנת תשע"ח**. אוחר מתוך  
[http://meyda.education.gov.il/files/YeledNoarBesikun/machlaka/mabar\\_choveret.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/YeledNoarBesikun/machlaka/mabar_choveret.pdf)

משרד החינוך (ח"ת/ב). **כיתת מב"ר: מסלול בגרותי רגיל**. אוחר מתוך  
<http://meyda.education.gov.il/files/YeledNoarBesikun/mabarnew2018.pdf>



משרד החינוך (ח"ת/ג). **כיתות תל"ס**. אוחזר מתוך  
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Haifa/shachar/tochnit\\_shahar/kitottelelem.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Haifa/shachar/tochnit_shahar/kitottelelem.htm)

משרד החינוך (ח"ת/ד). **שקיפות בחינוך**. אוחזר מתוך  
[http://ic.education.gov.il/QvAJAXZfc/opensdoc\\_pc.htm?document=shkifut.qvw&host=qvsprodlb&sheet=SH02](http://ic.education.gov.il/QvAJAXZfc/opensdoc_pc.htm?document=shkifut.qvw&host=qvsprodlb&sheet=SH02)

משרד החינוך, מחוז חיפה (2012א). **אקטואליה בחינוך, 116** (השארית כתה). אוחזר מתוך  
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/C194DAF7-F610-4111-A9B8-9491C806ECC8/141086/gilaion116.pdf>

משרד החינוך, מחוז חיפה (2012ב). **אקטואליה בחינוך, 124** (מוטיבציה בכיתה). אוחזר מתוך  
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/C194DAF7-F610-4111-A9B8-9491C806ECC8/155708/gilion124A.pdf>

נבו, ד' (2009). לדבר בגנותה של אחריותיות. בתוך י' קשתי (עורך), **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי ז"ל** (עמ' 61–76). תל אביב: רמות.

סבג, ק' (2001). מן הראוי אל המצוי: הטקסונומיה של תיאוריות של צדק חלוקתי. **מגמות, 41**(3), 424–451.

סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). **בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי**. תל אביב: מרכז אדוה.

עמית, ח' (2005). מעורבות בעירבון מוגבל. **הד החינוך, ע"ט**(10), 40–43.

פוקו, מ' (2008). **הולדת הקליניקה: ארכיאולוגיה של המבט הרפואי**. תל אביב: רסלינג.

פיקוח על הוראת המתמטיקה (2013). **חוזר מפמ"ר לשנת הלימודים התשע"ג לחטיבות העליונות** (ע"ג/1).

פניגר, י' (2013). פסיכולוגיה, הסללה ואי-שוויון: הרפורמה בבתי הספר המקיפים הדתיים כמקרה מבחן. **אלנבראס, 7**, 106–136.

צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**. תל אביב: מודן.

קאהן, ס', לינצ'בסקי, ל' ואיגרא, נ' (1995). השפעת רמת ההקבצה על ההישגים במתמטיקה בחטיבת הביניים. **מגמות, ל"ז**(1–2), 76–93.

קינן, ע' (1996). **חדר מורים: התרבות המקצועית של המורים**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

קרניאלי, מ' (2004). **"המורה שלא תגדי שאנחנו דפוקים": מקומן של מערכת החינוך והקהילה בהתפתחותה של תת-תרבות הנגד**. תל אביב: מכון מופ"ת.

קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל אביב: רמות.

רוזינר, א' (2012). **תכניות לשיפור הזכאות לבגרות: מיפוי ותמונת מצב נוכחית**. ח"מ: ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

רוזנטל, ר' (12 בדצמבר, 2005). **חנטריש. בלוג השפה העברית של מילון רב מילים**. אוחזר מתוך  
<https://blog.ravmilim.co.il/2015/02/12/%D7%A8%D7%95%D7%91%D7%99%D7%A7-%D7%A8%D7%95%D7%96%D7%A0%D7%98%D7%9C-%D7%94%D7%97%D7%A0%D7%98%D7%A8%D7%99%D7%A9->

%D7%AA%D7%A4%D7%A1-%D7%96%D7%95%D7%9C%D7%94-  
%D7%A2%D7%9C-%D7%97%D7%A1%D7%A7%D7%94/  
ריזל, א' (ח"ת). **תקצוב שכר לימוד בחטיבה העליונה על פי מקצועות לימוד** [מצגת]. אוחר מתוך  
<http://www.slideserve.com/suzy/5809673>  
רפאל, נ' (1989). **מבוא לבלשנות**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.  
רש, נ' וכפיר, ד' (2004). מיזוג חינוכי בישראל: שלושים שנים של מדיניות הססנית בצל אידיאולוגיה  
משתנה. **מגמות, מ"ג**, 33–63.

רשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) (2012). **תכניות לשיפור הזכאות לבגרות: מיפוי  
ותמונת מצב נוכחית. אוחר מתוך**

[http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/BC5651BA-C670-4656-A6A3-  
06DC51DA8FA6/149853/Zakaut\\_Bagrut\\_m.doc](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/BC5651BA-C670-4656-A6A3-06DC51DA8FA6/149853/Zakaut_Bagrut_m.doc)

שור, א' ופריירה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים של שינוי בחינוך**. תל אביב. ספרי מפרש.  
שושנה, א' (2006). המצאתה של קטגוריה חברתית חדשה: "מחוננים טעוני טיפוח". **תיאוריה  
וביקורת, 29**, 125–147.

ששון-לוי, א', בן-פורת, ג' ושביט, ז' (2013). מבוא: זהויות גבוליות ומרחבי מיון בחברה הישראלית.  
בתוך ז' שביט, א' ששון-לוי, וג' בן-פורת (עורכים), **מראי מקום: זהויות משתנות ומיקומים  
חברתיים בישראל** (עמ' 7–25). ירושלים: הקיבוץ המאוחד.

ששון-לוי, א' ושושנה, א' (2014). השתכנוות: על פרפורמנס אתני וכישלונו. **תיאוריה וביקורת, 42**,  
71–97.

תובל, ס' (2013). אילו היה עושה אבחון היו מוצאים שהוא לקוי למידה: מוסדות בבית הספר  
ותפקידים בניתוב תלמידים לחינוך מיוחד. בתוך ב' אפרט ושי שלסקי (עורכות), **הכיתה  
ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 173–227). תל אביב: מכון  
מופ"ת.

Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *The Teachers College Record*, 104(3), 421–455.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). New York: Academic Press.

Addi-Racah, A., & Ayalon, H. (2008). From high school to higher education: Curricular policy and postsecondary enrollment in Israel. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(1), 31–50.

Ainsworth-Darnell, J. W., & Downey, D. B. (1998). Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance. *American Sociological Review*, 63, 536–553.

- Aldrich, R. (1995). Educational reform and curriculum implementation in England: An historical perspective. *International perspectives on educational reform and policy implementation*.
- Alicke, M. D. (2000). Culpable control and the psychology of blame. *Psychological Bulletin*, 126(4), 556–574.
- Alpert, B., & Bechar, S. (2008). School Organisational efforts in search for alternatives to ability grouping. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(6), 1599–1612.
- Amory, C. (1947). *The proper Bostonians*. New York, NY: E.P. Dutton & Co.
- Apple, M. W. (1990). *Education and power* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Atkinson, P. (1988). Ethnomethodology: A critical review. *Annual Review of Sociology*, 14, 441–465.
- Ayalon, H. (2006). Nonhierarchical curriculum differentiation and inequality in achievement: A different story or more of the same? *Teachers College Record*, 108, 1186–1213.
- Ayalon, H., & Gamoran, A. (2000). Stratification in academic secondary programs and educational inequality in Israel and the United States. *Comparative Education Review*, 44(1), 54–80.
- Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004). Educational reforms and inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 103–120.
- Ayalon, H., & Yogev, A. (1997). Students, schools, and enrollment in science and humanity courses in Israeli secondary education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 339–353.
- Baba, M. L. (2000). Theories of practice in anthropology: A critical appraisal. *Napa Bulletin*, 18(1), 17–44.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2007). What makes education research "educational"? *Educational Researcher*, 36(9), 529–540.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school*. London: Methuen.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130.

- Ball, S. J. (2015) What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1991). Micropolitics of radical change: Budgets, management, and control in British schools. In J. Blasé (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 19–45). Newbury Park, CA: Sage.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639.
- Baltzell, E. D. (1964). *The protestant establishment: Aristocracy and caste in America*. New York, NY: Vintage Books.
- Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., & Murillo, E. (2002). The marketization of education: Public schools for private ends. *Anthropology and Education Quarterly*, 33, 5–29.
- Bentham, J. (1776). *A fragment on government*. London: History of Economic Thought Books.
- Berenst, J., & Mazeland, H. (2008). Typifying and sorting: The construction of pupil-identity types in staff meetings. In J. Deen, M. Hajer, & T. Koole (Eds.), *NWO-reeks sociale cohesie. Vol 15: Interaction in two multicultural mathematics classrooms* (pp. 235–317). Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- Bezemer, J. (2008). Displaying orientation in the classroom: Students' multimodal responses to teacher instructions. *Linguistics and Education*, 19(2), 166–178.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in Organizations*, 1(1), 43–55.
- Blank, Y. (2006). Brown in Jerusalem: A comparative look on race and ethnicity in public schools. *Urban Lawyer*, 38(3), 367–436.
- Blommaert, J. (2007). *Discourse: a critical Introduction*. London: Routledge.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34, 20–38.
- Bourdieu, P. (1965). The social definition of photography. In J. Evans & S. Hall (Eds.), *Visual culture: The reader* (pp. 162–180). London: Sage in association with the Open University (Original published 1965)

- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). Capitalism and education in the United States. *Socialist Revolution*, 5(3), 101–138.
- Brickman, P., Folger, R., Goode, E., & Schul, Y. (1981). Microjustice and macrojustice. In M. Lerner (Ed.), *The justice motive in social behavior* (pp. 173–204). New York, NY: Plenum.
- Brockner, J., & Wiesenfeld, B. M. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin*, 120(2), 189–208.
- Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).
- Brown, P. (1996). Naming and framing: The Social construction of diagnosis and illness. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 34–52.
- Calhoun, D. (1973). *The intelligence of a people*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cashmore, J. A., & Goodnow, J. J. (1986). Parent-child agreement on attributional beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 9(2), 191–204.
- Chapman, P. D. (1988). Schools as sorters. In L. M. Terman (Ed.), *Applied psychology, and the Intelligence Testing Movement, 1890–1930*. New York, NY: New York University Press.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323–340.
- Cohen-Carash, Y., & Spector, P. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278–321.
- Collins, R. (2007). Functional and conflict theories of educational stratification. In A. R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader* (pp. 37–52). New York, NY: Routledge.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445.

- Conlon, D. E. (1993). Some tests of the self-interest and group-value models of procedural justice: Evidence from an organizational appeal procedure. *Academy of Management Journal*, 36(5), 1109–1124.
- Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cook, K. S., & Hegtvedt, K. A. (1983). Distributive justice, equity, and equality. *Annual Review of Sociology*, 9(1), 217–241.
- Coulthard, M. (2014). *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Creese, A. (2008). Linguistic ethnography. In K. A. King & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 3424–3436). Boston, MA: Springer.
- Crespo, S. (2002). Teacher learning in mathematics teacher study groups. *Proceedings of the 24th PME-NA Annual Conference*, 3, 1439–1450.
- Danziger, S., Levav, J., & Avnaim-Pesso, L. (2011). Extraneous factors in judicial decisions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(17), 6889–6892.
- Dar, Y., & Resh, N. (1997). Separating and mixing students for learning: Concepts and research. In R. Ben-Ari & Y. Rich (Eds.), *Enhancing education in heterogeneous schools: Theory and application* (pp. 191–213). Ramat-Gan, Israel: Bar-Ilan University Press.
- Dar, Y., & Resh, N. (2001). Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European Journal of Social Psychology*, 31(1), 63–81.
- DeLany, B. (1991). Allocation, choice, and stratification within high schools: How the sorting machine copes. *American Journal of Education*, 99(2), 181–207.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31(3), 137–149.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A Social-psychological perspective*. New Haven: Yale University Press.
- Devault, M. L. (2006). Introduction: What is institutional ethnography? *Social Problems*, 53(3), 294–298.
- Deyhle, D. (1995). Navajo youth and Anglo racism: Cultural integrity and resistance. *Harvard Educational Review*, 65(3), 403–445.

- Dixon, M. L., Borman, K. M., & Cotner, B. A. (2009). Current approaches to research in anthropology and education. In G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (pp. 83–92). New York, NY: American Educational Research Association by Routledge.
- Dixon, R., Arndt, C., Mullers, M., Vakkuri, J., Engblom-Pelkkala, K., & Hood, C. (2013). A lever for improvement or a magnet for blame? Press and political responses to international educational rankings in four EU countries. *Public Administration, 91*(2), 484–505.
- Dixon, M. L., Borman, K. M., & Cotner, B. A. (2009). Current approaches to research in anthropology and education. *Handbook of education policy research*, 83–92.
- Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology, 43*, 311–330.
- Downey, C. A. (2015). "They kicked him out": Teachers' student stories as counterstories. *Anthropology & Education Quarterly, 46*(1), 1–18.
- Duranti, A. (1985). Sociocultural dimensions of discourse. In A. V. Teun (Ed.), *Handbook of discourse analysis: Vol 1. Discipline of discourse* (pp. 193–230). New York, NY: Academic Press.
- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy and Public Affairs, 10*(4), 283–345.
- Edelman, M. (1977). *Political language: Words that succeed and policies that fail*. New York, NY: Academic Press.
- Eder, D. (1981). Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction. *Sociology of Education, 54*(3), 151–162.
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography past, present, and future: Ideas to think with. *Educational researcher, 30*(8), 16–27.
- Elstad, E. (2012). PISA debates and blame management among the Norwegian educational authorities: press coverage and debate intensity in the newspapers. *Problems of Education in the 21st Century, 48*, 10–22.
- Elster, J. (1992). *Local justice: How institutions allocate scarce goods and necessary burdens*. New York, NY: Russell Sage.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication, 43*(4), 51–58.

- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. *Methods of Critical Discourse Analysis*, 5, 121–138.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65.
- Feather, N. T. (1999). *Values, achievement, and justice: Studies in the Psychology of Deservingness*. New York, NY: Kluwer Acad.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. doi:10.1111/0161-4681.00141.
- Feniger, Y. (2013). Jewish ethnicity and educational opportunities in Israel: evidence from a curricular reform, race ethnicity and education. doi:10.1080/13613324.2012.759928
- Feniger, Y., & Ayalon, H. (2015). English as a gatekeeper: Inequality between Jews and Arabs in access to higher education in Israel. *International Journal of Educational Research*. doi:10.1016/j.ijer.2015.04.003
- Feniger, Y., Israeli, M., & Yehuda, S. (2015). The power of numbers: The adoption and consequences of national low-stakes standardised tests in Israel. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 183–202.
- Feniger, Y., Livneh, I., & Yogev, A. (2012). Globalization and the politics of international tests: The case of Israel. *Comparative Education*, 48(3), 323–335.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by step* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fischer, M. M. (2003). *Emergent forms of life and the anthropological voice*. Durham: Duke University Press.
- Folger, R. (1977). Distributive and procedural justice: Combined impact of "voice" and improvement on experienced inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 108–119.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115–130.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.



- Fraser, N. (2014). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York, NY: Routledge.
- Galston, W. A. (1980). *Justice and the human good*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60(3), 135–155.
- Gamoran, A. (1992a). Is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11–17.
- Gamoran, A. (1992b). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57(6), 812–828.
- Gamoran, A. (2010). Tracking and inequality: New directions of research and practice. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 213–228). New York, NY: Routledge.
- Gee, J. P. (2010). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York, NY: Routledge.
- Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education* (Vol. 23). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Georgiou, S. N. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28(2), 119–131.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (1999). *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2009). Critical perspectives on race and schooling. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education*. (pp. 173–185). London: Routledge.
- Glazer, J. L. (2008). Educational professionalism: An inside-out view. *American Journal of Education*, 114(2), 169–189.
- Gogard, S. (2012). Experiencing fairness at school: An international study. *International Journal of Educational Research*, 53, 127–137.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.

- Greenberg, J. (1987). Reactions to procedural injustice in payment allocations: Do the means justify the ends? *Journal of Applied Psychology*, *72*, 55–61.
- Greenberg, J. (1990a). Employee theft as a reaction to underpayment inequity. *Journal of Applied Psychology*, *75*, 561–568.
- Greenberg, J. (1990b). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, *16*(2), 399–432.
- Grice, H. P. (1975). In P. Cole & J. L. Morgan (Series Eds.), *Syntax and semantics: Vol. 3. Logic and conversation*. New York, NY: Academic Press.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, *103*(6), 942–1012.
- Hafer, C. L., & Bègue, L. (2005). Experimental research on just-world theory: Problems, developments, and future challenges. *Psychological Bulletin*, *131*(1), 128–167.
- Hafer, C. L., & Olson, J. M. (1989). Beliefs in a just world and reactions to personal deprivation. *Journal of Personality*, *57*, 799–823.
- Hallinan, M. T. (1994a). Further thought on tracking. *Sociology of Education*, *67*, 89–91.
- Hallinan, M. T. (1994b). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, *67*(2), 79–84.
- Hallinan, M. T. (2014). Equality in education. In D. Levinson, P. Cookson & A. Sadovnik (Eds.), *Education and sociology: An encyclopedia* (pp. 246–241). New York, NY: Routledge.
- Hallinan, M. T., & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum differentiation and high school achievement. *Social Psychology of Education*, *3*, 41–62.
- Hammersley, M. (1977). The mobilisation of pupil attention. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *The process of schooling*. (pp. 104-115) London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, *35*(5), 503–527.
- Heritage, J. (1998). Oh-prefaced responses to inquiry. *Language in Society*, *27*, 291–334.

- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. In K. Fitch & R. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (pp. 103–146). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Hewitt, J. P., & Stokes, R. (1975). Disclaimers. *American Sociological Review*, 40(1), 1–11.
- Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (2002). *Stealth democracy: Americans' beliefs about how government should work*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hjorne, E., & Saljo, R. (2004). "There is something about Julia": Symptoms, categories, and the process of invoking attention deficit hyperactivity disorder in the Swedish school: A case study. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(1), 1–24.
- Hood, C. (2002). The risk game and the blame game. *Government and Opposition*, 37(1), 15–37.
- Hood, C. (2009). *Risk management and blame-avoidance: A political science perspective*. Paper presented at Managing the Social Impacts of Change from a Risk Perspective' SCARR, Beijing, Normal University, ESRC, RCUK, University of Kent, 15–17 April.
- Hood, C. (2010). *The blame game: Spin, bureaucracy, and self-preservation in government*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hood, C., & Rothstein, H. (2001). Risk regulation under pressure: Problem solving or blame shifting? *Administration & Society*, 33(1), 21–53.
- Horn, I. S. (2007). Fast kids, slow kids, lazy kids: Framing the mismatch problem in math teachers' conversations. *Journal of the Learning Sciences*, 16(1), 37–79.
- Horn, I. S. (2008). The inherent interdependence of teachers. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 751–754.
- Horn, I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record*, 112(1), 225–259.
- Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2016). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41–54.

- Horn, I. S., Kane, B. D., & Wilson, J. (2015). Making sense of student performance data: Data use logics and mathematics teachers' learning opportunities. *American Educational Research Journal*, 52(2), 208–242.
- Howlett, M. (2012). The lessons of failure: Learning and blame avoidance in public policy-making. *International Political Science Review*, 33(5), 539–555.
- Hymes, D. H. (1974). An ethnographic perspective. *New Literary History*, 5, 187–201.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jaffe, A. (Ed.) (2009). *Stance: Sociolinguistic perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98(3), 518–533.
- Kay, A. C., Jimenez, J. T., & Jost, J. T. (2002). Sour grapes, sweet lemons and the anticipatory rationalization of the status quo. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1300–1312.
- Kenway, J., Bigum, C., & Fitzclarence, L. (1993). Marketing education in the postmodern age. *Journal of Education Policy*, 8(2), 105–122.
- Koyama, J. (2011). Principals, power, and policy: Enacting “supplemental educational services”. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(1), 20–36.
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in Human Behavior*, 7(1-2), 75–94.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
- Labaree, D. (2010). Teach for America and teacher ed: Heads they win, tails we lose. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 48–55.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104, 103–116.

- Lefstein, A. (2012). The regulation of teaching as symbolic politics: Rituals of order, blame and redemption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 643–659.
- Lefstein, A., & Perath, H. (2014). Empowering teacher voices in an education policy discussion: Paradoxes of representation. *Teaching and Teacher Education*, 38, 33–43.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514.
- Leonard, L., & Leonard P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, 6(15), 1–14.
- Lerner, J. S., Goldberg, J., & Tetlock, P. (1998). Sober second thoughts: The effects of accountability, anger, and authoritarianism on attributions of responsibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 563–574.
- Lerner, M. J. (1971). Observer's evaluation of a victim: Justice, guilt, and veridical perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 20, 17–35.
- Lerner, M. J. (1977). The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45(1), 1–52.
- Lerner, M. J. (2003). The justice motive: Where social psychologists found it, how they lost it, and why they may not find it again. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 388–399.
- LeTendre, G. K. (1996). Constructed aspirations: Decision-making processes in Japanese educational selection. *Sociology of Education*, 69(3), 193–216.
- Leventhal, G. S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and Organizations. In L. Berkowitz & E. Walster (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 9, pp. 91–131). New York, NY: Academic Press.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. Gergen, M. Greenberg, & R. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). New York, NY: Plenum.
- Leventhal, G. S., & Anderson, D. (1970). Self-interest and the maintenance of equity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 57–62
- Leventhal, G. S., Karuza, J., & Fry, W. R. (1980). Beyond fairness: A theory of allocation preferences. *Justice and Social Interaction*, 3(1), 167–218.

- Levinson, D., Cookson, P., & Sadovnik, A. (Eds.). (2014). *Education and sociology: An encyclopedia*. New York, NY: Routledge.
- Linchevski, L., & Kutscher, B. (1998). "Tell me with whom you're learning, and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability versus same-ability grouping in mathematics". *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(5), 533–554.
- Lind, E. A., Greenberg, J., Scott, K. S., & Welchans, T. D. (2000). The winding road from employee to complaint: Situational and psychological determinants of wrongful termination claims. *Administrative Science Quarterly*, 45(3), 557–590.
- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York, NY: Plenum.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Little, J. W. (2007). Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 217–240.
- Long, G. T., & Lerner, M. J. (1974). Deserving, the "personal contract," and altruistic behavior by children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(4), 551–556.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debates*. Retrieved from [http://edexcellence.net/sites/default/files/publication/pdfs/Loveless%20Final%20Copy\\_8.pdf](http://edexcellence.net/sites/default/files/publication/pdfs/Loveless%20Final%20Copy_8.pdf)
- Lucas, S. R. (1999). *Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools. Sociology of Education Series*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Lucas, S. R., & Berends, M. (2002). Sociodemographic diversity, correlated achievement and de facto tracking. *Sociology of Education*, 75(4), 328–348.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, 92.

- Maybin, J. (2003). *The potential contribution of linguistic ethnography to Vygotskian studies of talk and learning in education*. Retrieved from <http://www.ling-ethnog.org.uk>
- Maybin, J. (2005). *Children's voices: Talk, knowledge and identity*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- McDermott, R. P. (1987). The explanation of minority school failure, again. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 361–364.
- McDermott, R. P., & Roth, D. R. (1978). The social organization of behavior: Interactional approaches. *Annual Review of Anthropology*, 7, 321–345.
- McDermott, R., Goldman, S., & Varenne, H. (2006). The cultural work of learning disabilities. *Educational Researcher*, 35(6), 12–17.
- McGraw, K. M. (1991). Managing blame: An experimental test of the effects of political accounts. *American Political Science Review*, 85(4), 1133–1157.
- Mehan, H. (1996). The construction of an LD Student: A case study in the politics of representation. In M. Silverstein & G. Urban (Eds.), *Natural histories of discourse* (pp. 253–276). Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H., Hertweck, A., & Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped: Decision making in students' educational careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mickelson, R. A., & Everett, B. J. (2008). Neotacking in North Carolina: How high school courses of study reproduce race and class-based stratification. *Teachers College Record*, 110(3), 535–570.
- Mikula, G. (1986). The experience of injustice: Toward a better understanding of its phenomenology. In W. Bierhoff, R. L. Cohen, & J. Greenberg (Eds.), *Justice in social relations* (pp. 103–124). New York, NY: Plenum.
- Mikula, G. (1993). On the experience of injustice. *European Review of Social Psychology*, 4, 223–244.
- Miller, D. T. (1977). Personal deserving and justice for others: An exploration of the justice motive. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 1–13.
- Miller, D. T. (2001). Disrespect and the experience of injustice. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 527–553.

- Mizrachi, N. (2004). "From badness to sickness": 1 the role of ethnopsychology in shaping ethnic hierarchies in Israel. *Social Identities*, 10(2), 219–243. doi:10.1080/1350463042000227362
- Mizrachi, N., Goodman, Y. C., & Feniger, Y. (2009). "I don't want to see it": Decoupling ethnicity from social structure in Jewish Israeli high schools. *Ethnic and Racial Studies*, 37, 1203–1225.
- Moor, D. R., & Devanport, S. (1988). *The new improved sorting machine*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Moor, D., & Devanport, S. (1990). School choice: The new improved sorting machine. In W. L. Boyd & H. J. Walberg (Eds.), *Choice in education: Potential and problems* (pp. 187–223). Berkeley, CA: McCutchan.
- Nader, L. (1972). Up the anthropologist: Perspectives gained from studying up. In D. Hymes (Ed.), *Reinventing anthropology* (pp. 284–231). New York, NY: Pantheon Books.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica, CA: Rand. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/63006421?accountid=14484>
- Oakes, J. (1994). More than misapplied technology: A normative and political response to Hallinan on tracking. *Sociology of Education*, 67, 84–89.
- Oakes, J. (1995). Two cities' tracking and within-school segregation. *The Teachers College Record*, 96(4), 681–690.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven and London: Yale University Press.
- Oakes, J., & Guiton, G. (1995). Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions. *American Educational Research Journal*, 32, 3–33.
- Olson, R. S. (2000). Toward a politics of disaster: Losses, values, agendas, and blame. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 18(2), 265–287.
- Peacock, L. J. (1996) *The anthropological lens*. Cambridge: Cambridge Press University.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., Elley-Brown, M. J., Widdowson, D. A., Dixon, R. S., & Irving, E. S. (2011). Who is to blame? Students, teachers' and parents'



- views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1–12.
- Pollack, T. M. (2012). Unpacking everyday "teacher talk" about students and families of color: Implications for teacher and school leader development. *Urban Education*, 48(6), 863–894.
- Pollock, M. (2009). *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9(2–3), 219–229.
- Popp, J. S., & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school* (Vol. 22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B., & Harris, R. (2010). Change in urban classroom culture and interaction. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 240–264). London: Routledge.
- Rampton, B., Harris, R., & Small, L. (2006). The meanings of ethnicity in discursive interaction: *Some data and interpretations from ethnographic sociolinguistics*. *ESRC Identities and Social Action Programme*, June 2006 (pp. 1-14).
- Rampton, B., Maybin, J., & Roberts, C. (2014). *Methodological foundations in linguistic ethnography: Working papers in urban language & literacies* (Paper 125). Retrieved from [http://www.academia.edu/6155510/WP125\\_Rampton\\_Maybin\\_and\\_Roberts\\_2014.\\_Methodological\\_foundations\\_in\\_linguistic\\_ethnography](http://www.academia.edu/6155510/WP125_Rampton_Maybin_and_Roberts_2014._Methodological_foundations_in_linguistic_ethnography)
- Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell, R., Creese, A., & Lytra, V. (2004). *UK linguistic ethnography: A discussion paper*. Retrieved from [www.ling-ethnog.org.uk](http://www.ling-ethnog.org.uk)
- Ran, A. (2001). Travelling on parallel tracks: Chinese parents and English teachers. *Educational Research*, 43(3), 311–328.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Razer, M., Mittelberg, D., & Ayalon, S. (2018). The ability-track glass ceiling of Israeli schooling: Lessons from a comparative analysis of Israeli and Australian PISA 2012 data. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 192–214.
- Resh, N. (1998). Track placement: How the "sorting machine" works in Israel. *American Journal of Education*, 106(3), 416–438.
- Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: Teachers' perspective. *Social Psychology of Education*, 12, 315–325.
- Resh, N., & Erhard, R. (2002). "Pushing-up" or "cooling-out"? Israeli counselors' guidance on track placement. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 33(4), 325–349.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2013). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 51–72.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and education. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of social justice theory and research* (pp. 349–367). New York, NY: Springer.
- Rivera, A. N., & Tedeschi, J. T. (1976). Public versus private reactions to positive inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 895–900.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York, NY: Routledge.
- Rubin, B. C. (2003). Unpacking detracking: When progressive pedagogy meets students' social worlds. *American Educational Research Journal*, 40, 539–573.
- Rubin, Z., & Peplau, A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29(4), 73–93.
- Sabbagh, C. (2001). A taxonomy of normative and empirically oriented theories of distributive justice. *Social Justice Research*, 14(3), 237–263.
- Sabbagh, C., Dar, Y., & Resh, N. (1994). The structure of social justice judgments: A facet approach. *Social Psychology Quarterly*, 57(3), 244–261.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuyse, P. (2006). Spheres of justice within schools: Reflections and evidence on the distribution of educational goods. *Social Psychology of Education*, 9(2), 97–118.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.

- Sacks, H., Schegloff, G., & Jefferson, E. A. (1974). A Simple systematic for the organisation of turn taking in conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sadi-Nakar, M. (2010). Doing psychology, doing inequality: Rethinking the role of psychology in creating and maintaining social inequality. *Sociological Inquiry*, 80(3), 354–376.
- Salinas, C. S., & Reidel, M. (2007). The cultural politics of the Texas Educational Reform Agenda: Examining who gets what, when, and how. *Anthropology and Education Quarterly*, 38, 42–56.
- Schegloff, E. A. (1992). In another context. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* (pp. 193–227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1999). Discourse pragmatic conversation analysis. *Discourse Studies*, 1, 405–435.
- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Schegloff, E., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J. M., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 101, 632–652.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Segal, A., Vedder-Weiss, D., & Lefstein, A. (2015). *Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations*. Presentation presented at the 16th biennial EARLI conference for research on learning and instruction, Limassol, Cyprus: European association for research on learning and instruction.
- Seidel Horn, I. (2005). Learning on the job: A situated account of teacher learning in a high school mathematics department. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207–236.
- Seidel Horn, I., & Warren Little, J. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers workplace interaction. *American Education Research*, 47(1), 181–217.
- Shavit, Y. (1990) Segregation, tracking, and the educational attainment of minorities: Arabs and oriental Jews in Israel. *American Sociological Review*, 55, 115–126.

- Shavit, Y. (2007). Educational inequality. In G. Ritzer (Ed.), *Blackwell encyclopedia of sociology*. Malden: Blackwell. doi:10.1111/b.9781405124331.2007.x
- Shore, C., & Wright, S. (1997). Policy: A new field of anthropology. In C. Shore & S. Wright (Eds.), *Anthropology of policy: Critical perspectives on governance and power* (pp. 3–41). New York, NY: Routledge.
- Shore, C., & Wright, S. (1999). Audit culture and anthropology: Neo-liberalism in British higher education. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), 557–575.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse*. New York, NY: Oxford University Press.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434–443.
- Sloan, K. (2007). High-stakes accountability, minority youth, and ethnography: Assessing the multiple affects. *Anthropology and Education Quarterly*, 38, 24–41.
- Smith, D. E. (1993). The standard North American family: SNAF as an ideological code. *Journal of Family Issues*, 14, 50–65.
- Smith, H. J., & Tyler, T. R. (1996). Justice and power. *European Journal of Social Psychology*, 26, 171–200.
- Spindler, G. D. (Ed.). (1955). *Education and anthropology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209–223.
- Stone, D. A. (1988). *Policy, paradox and political reason*. London: Harper Collins.
- Sulitzeanu Kenan, R., & Hood, C. (2005, April). Blame avoidance with adjectives? Motivation, opportunity, activity and outcome. In ECPR Joint Sessions, Blame Avoidance and Blame Management Workshop, Granada, Spain, 14th–20th April.
- Sunshine, J., & Tyler, T. R. (2003). The role of procedural justice and legitimacy in shaping public support for policing. *Law & Society Review*, 37(3), 513–548.

- Sutton, M., & Levinson, B. (Eds.). (2001). *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Norwood, NJ: Ablex
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372.
- Tannen, D. (Ed.). (1993). *Framing in discourse*. Oxford University Press.
- Thibaut, J. W., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Thompson, G. L., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's not my fault: Predicting high school teachers who blame parents and students for students' low achievement. *The High School Journal*, 87(3), 5–14.
- Thrupp, M. (1998). Exploring the politics of blame: School inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34(2), 195–209.
- Thrupp, M. (2009). Teachers, social contexts and the politics of blame. *Queensland Teacher's Union Professional Magazine*, 6–12.
- Trouillot, M.-R. (2001). The anthropology of the state in the age of globalization. *Current Anthropology*, 42, 125–138.
- Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25(6), 855–867.
- Tusting, K., & Maybin, J. (2007). Special issue on linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5).
- Tyler, T. R. (1990). *Why people obey the law: Procedural justice, legitimacy, and compliance*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Tyler, T. R. (1994a). Governing amid diversity: Can fair decision-making procedures bridge competing public interests and values? *Law and Society Review*, 28, 701–722.
- Tyler, T. R. (1994b). Psychological models of the justice motive: Antecedents of distributive and procedural justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 850–863.
- Tyler, T. R. (2003). Social justice. In R. Brown & S. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 344–364). UK: Blackwell.
- Varenne, H., & McDermott, R. (1998). *Successful failure: The school America builds*. Boulder, CO: Westview.

- Vasilopoulou, S., Halikiopoulou, D., & Exadaktylos, T. (2014). Greece in crisis: Austerity, populism and the politics of blame. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 52(2), 388–402.
- Venzant Chambers, T. T., Shawn Huggins, K., & Scheurich, J. J. (2009). To track, or not to track? Curricular differentiation and African-American students at Highview High School. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 12, 138–150. doi:10.1177/1555458909334102
- Verkuyten, M. (2000). School marks and teachers' accountability to colleagues. *Discourse Studies*, 2(4), 452–472.
- Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 107–122.
- Vermunt, R., & Steensma, H. (2016). Procedural justice. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of social justice theory and research* (pp. 219–236). New York, NY: Springer.
- Vidmar, N. (2000). Retribution and revenge. In J. Sanders & V. L. Hamilton (Eds.), *Handbook of justice research in law* (pp. 31–63). New York, NY: Kluwer Acad.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34–41.
- Waldow, F. (2013). Conceptions of justice in the examination systems of England, Germany, and Sweden: A look at safeguards of fair procedure and possibilities of appeal. *Comparative Education Review*, 58(2), 322–343.
- Walzer, M. (2008). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. New York, NY: Basic Books.
- Weaver, R. K. (1986). The politics of blame avoidance. *Journal of Public Policy*, 6(4), 371–398.
- Wedel, J. R., Shore, C., Feldman, G., & Lathrop, S. (2005). Toward an anthropology of public policy. *Annals for the American Academy of Political and Social Science*, 600(1), 30–51.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York, NY: Guilford Press.
- Weinshall-Margel, K., & Shapard, J. (2011). Overlooked factors in the analysis of parole decisions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(42), E833–E833.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice in and across 21 st-century organizations. Retrieved from [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/enc\\_innov/doctos/Article21\\_century\\_organizations.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/enc_innov/doctos/Article21_century_organizations.pdf)
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists—in their own words* (pp. 209–218). New York, NY: Routledge.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.
- Wenzel, M., & Okimoto, T. G. (2016). Retributive justice. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.) *Handbook of social justice theory and research* (pp. 237–256). New York, NY: Springer.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104–124). London: Cassess.
- Wortham, S. (2004). The Interdependence of Social Identification and Learning. *American Educational Research Journal*, 41(3), 715–750.
- Wronski, S. P. (1956). Education and anthropology. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 304, 173–174.
- Yemini, M., & Gordon, N. (2017). Media representations of national and international standardized testing in the Israeli education system. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(2), 262–276.
- Yogev, A., & Roditi, H. (1987). School counselors as gatekeepers: Guidance in poor versus affluent neighborhoods. *Adolescence*, 22, 625–639.
- Yonezawa, S., Wells, A. S., & Serna, I. (2002). Choosing tracks: "Freedom of choice" in detracking schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 37–67.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.

11.1. שמות (בדויים) ותפקידים, רבדים

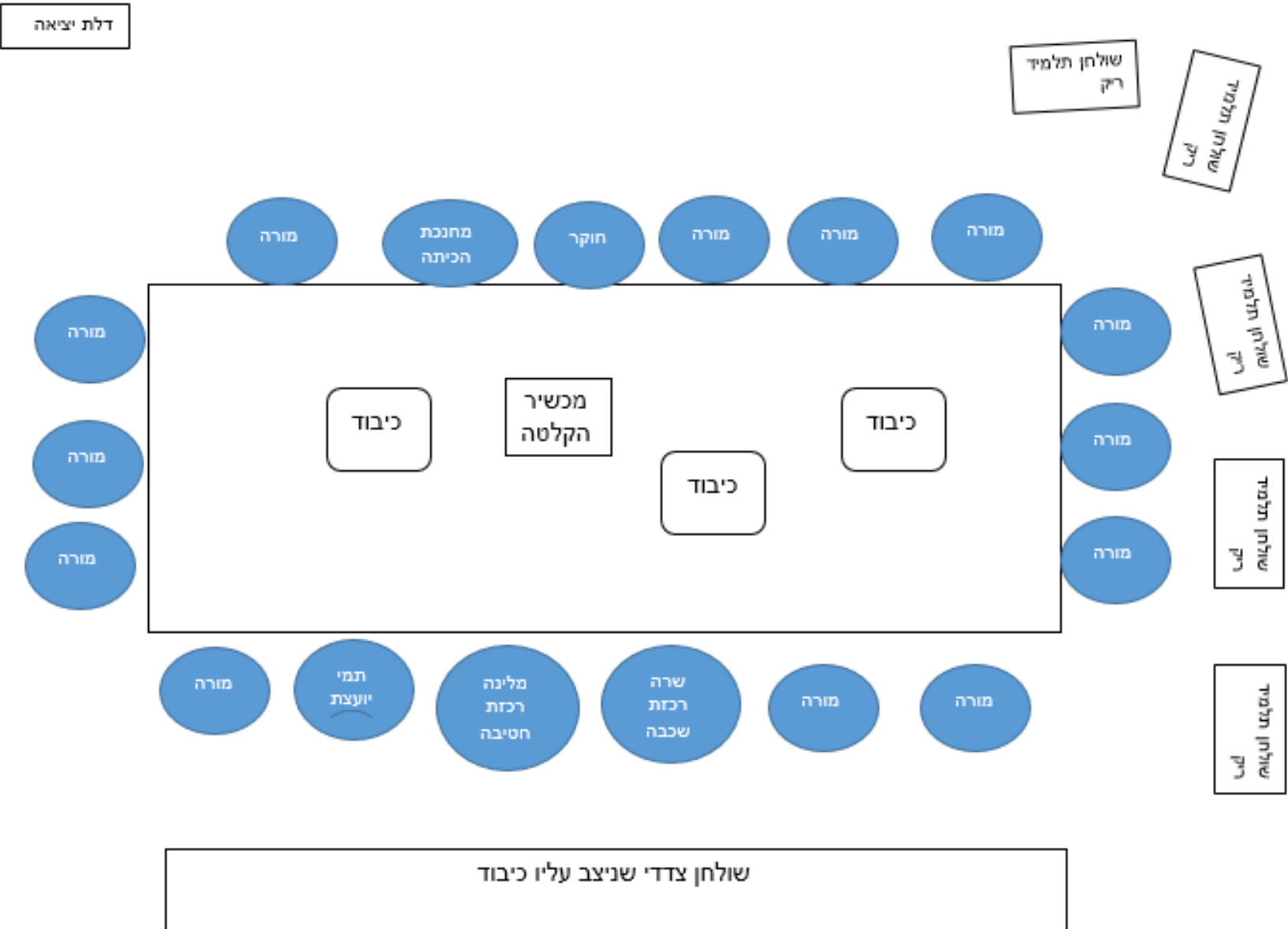
שם בדוי	תפקיד
דני	רכז חטיבה
יפה	יועצת
חנה	רכזת פדגוגית חטיבה עליונה
פדרו	מחנך ט"2, מורה לחינוך גופני
נורית	מחנכת ט"3, מורה להיסטוריה ולאזרחות
נעמי	מחנכת ט"4 – כיתת מצוינות
רינה	מחנכת ט"5
דפנה	מחנכת ט"6
אסנת	מורה לאנגלית
יעל	מורה לאנגלית
נילי	מורה לאנגלית
תמי	מורה למתמטיקה
תלמה	מורה למתמטיקה (רכזת מתמטיקה)
יולי	מורה למתמטיקה
אילנה	מורה לערבית
אולג	מורה להיסטוריה
סיוון	מורה לאזרחות
מיכאלה	מורה לספרות
ירדנה	מורה לספרות, מחנכת לשעבר של ט"6
גלית	מורה לספרות
מיכל	מורה ללשון
דלית	מורה לתנ"ך
טלי	מורה למדעים
ישראל	מורה לביולוגיה
אביבית	מורה לגאוגרפיה
תמר	מורה לאמנות
ירון	מורה למחשבת ישראל
ניצנה	מורה
ניצן	מורה
שלהבת	מורה
עידית	מורה
מימי	סייעת לתלמידים



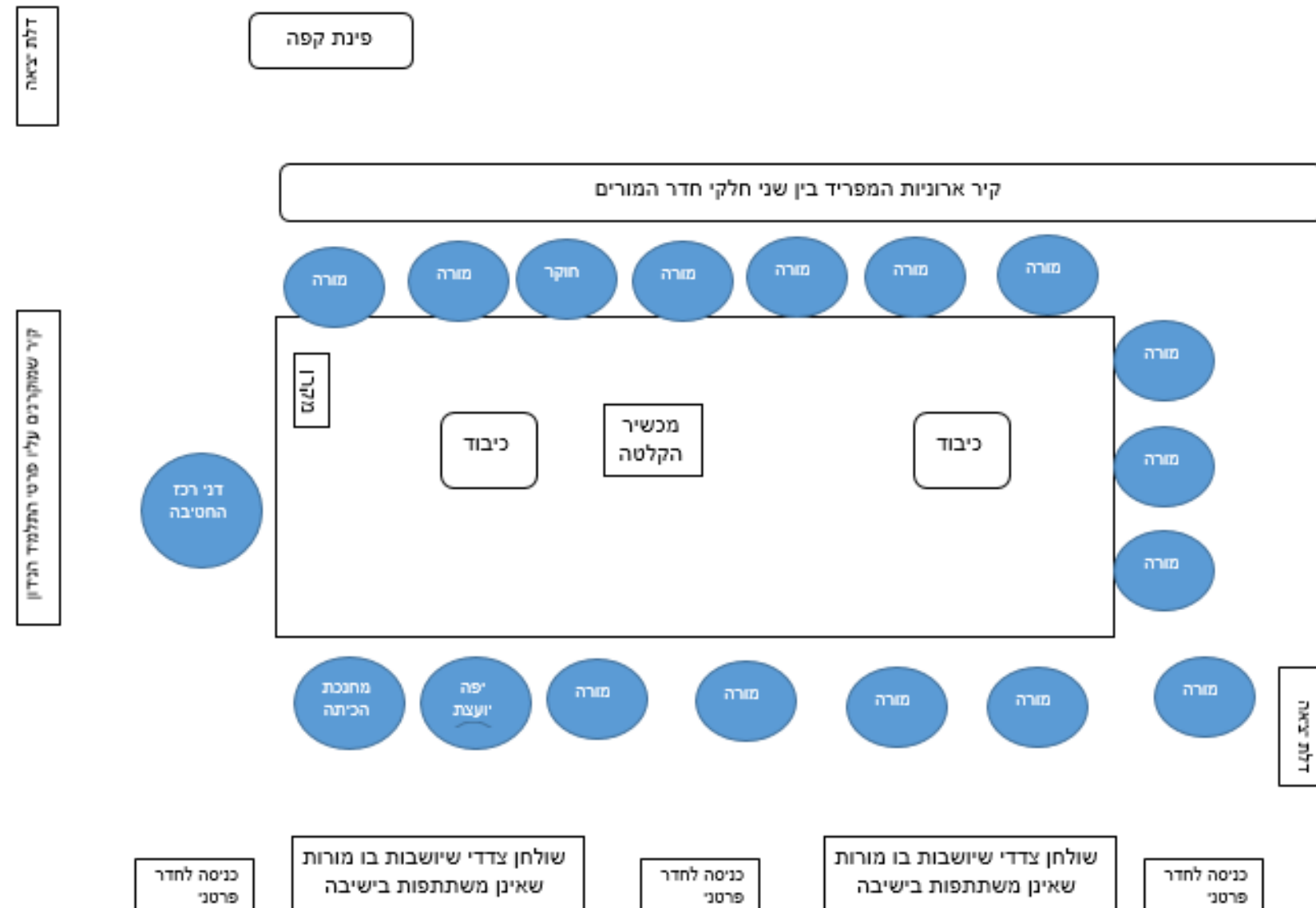
## 11.2. שמות (בדויים) ותפקידים, גוטמן

שם בדוי	תפקיד
רבקה שמר	מפקחת חינוכית של המחוז
עמירה	מנהלת בית הספר
מלינה	רכזת חטיבת הביניים ומורה לתנ"ך
שרה	רכזת שכבה ט', מחנכת ט'3
משה	סגן המנהלת, רכז החטיבה לשעבר
חני	יועצת החטיבה
אריאלה	מחנכת ט'1 – כיתת מצוינות, מורה לספרות
אופירה	מחנכת ט'2, מורה לערבית וללשון
עינב	מחנכת ט'4
ליליאן	מחנכת ט'5, מורה ליזמות עסקית
דבורה	מחנכת ט'6
מיקי	מחנכת ט'7
אולגה	מורה למתמטיקה ורכזת מתמטיקה
דורון	מורה למתמטיקה
רונן	מורה למתמטיקה
הילה	מורה למתמטיקה
ששון	מורה למתמטיקה
טל	מורה למתמטיקה
שגיב	מורה למתמטיקה
אנה	מורה לאנגלית ורכזת אנגלית
לבנת	מורה לאנגלית
נילי	מורה לאנגלית
מיקה	מורה לאנגלית
נעמי	מורה לאנגלית
יוסי	מורה לתרבות ישראל
אלישבע	מורה להיסטוריה ולאזרחות
נועה	מורה להיסטוריה ולאזרחות
תמר	מורה לגאוגרפיה ולהיסטוריה
בני	מורה לחינוך גופני
עופרה	מורה לחינוך גופני
נורית	מורה ללשון
מישל	מורה ללשון
זהבה	מורה לערבית
רחל	מורה לספרות
ניצה	מורה לגאוגרפיה
אלי	מורה למחשבים
נירית	מורה

11.3. חדר ישיבות, גוטמן



# 11.4. חדר ישיבות, רבדים



## 12. Abstract

A "pedagogical council" or "pedagogical meeting" is a periodic meeting in which school teaching staff and management discuss students' academic and behavioral situation. Such meetings are held in all schools in Israel - including elementary, middle, and high schools, within both the general and the religious schooling systems. While pedagogical meetings are central to the life cycle of every school in Israel, few studies to date have examined their content. This may be due to considerable difficulties in entering this research field. This study, which is based on 281 discussions concerning 164 students, portrays a broad and comprehensive image of the course of such meetings. The study focuses primarily on decisions made during the course of such meetings with regard to assigning students to academic tracks.

This study seeks to contribute to the growing fields of public policy ethnography and to the study of tracking. It interprets the ideas underlying school teachers' perceptions and actions, in order to gain insight into Israeli educational policy. The study's primary strength lies in its authenticity - it is based on recorded conversations between teachers. Conversations were numerous and discussed a variety of students - "problematic", "average" and "excellent". A variety of teachers, who teach different subjects, were recorded. This affords identification of the beliefs and discourse common at the schools.

This research offers a multi-dimensional view of an important step in the decision-making process which pertains to sorting students into academic tracks - the dilemmas, the thoughts, and the opposition it faces. It is noteworthy that the sorting processes which are revealed here are only a portion of larger-scope sorting processes which take place in the Israeli education system. Numerous studies which have examined in-school tracking have focused on its consequences and implications. A few of them view tracking as a practice which makes teaching easier, improves learning, addresses discipline problems and increases learning motivation, while many others demonstrated how it broadens academic achievement gaps between students from different population groups and adversely affects students of low socioeconomic background. This study uncovers the mechanisms of academic tracking and analyzes their modus operandi and the factors which shape them.

This study therefore seeks to examine the following questions:

- a) What are the organizational, social, and educational functions of pedagogical meetings;
- b) What is the role pedagogical meetings play in the long and complex process of student tracking;
- c) Which considerations do teachers articulate in sorting students into academic tracks, thus making a decision regarding their academic future.

This study employs ethnographic research practices, primarily participant observation. In accordance with the ethnographic tradition, I have provided a detailed description of participants' practices in a socially-organized space. Out of all the research methods which are included in the broad field of ethnography, I have chosen linguistic ethnography, a set of methods for examining how everyday language (both written and spoken) functions in social and cultural contexts. The study is based on analysis of naturalist spoken interaction. Participants' linguistic choices reveal which ideologies and beliefs they hold and which they reject, and therefore a speaker's specific formulation reflects their point of view or stance.

The study is based on 281 discussions about students that took place in pedagogical meetings at two large secondary schools – "Gutman" comprehensive school and "Revadim". In addition, stimulated recall interviews were conducted with teachers and team members who participated in the meetings. These schools were chosen since they are both large and socially heterogeneous, which affords examination of the sorting of students from diverse backgrounds. Additionally, each of these schools offers its students a fairly wide variety of academic programs, a fact which allows observation of different sorting practices. The analysis focuses on meetings which discussed 9th-grade students, at the critical moment of transition from middle to high school. This is a decisive stage in the student tracking process.

Data were first analyzed using an initial quantitative mapping method of the various categories that emerged during the meetings, followed by detailed microanalytic analysis.

At the core of the meetings there is a gap between the schools' inclusive ethos and the stratifying neo-liberal reality that the meetings reflect and create. The ethos is expressed through an attempt to include all students within a common framework until advanced stages in their studies, as well as through Ministry of Education declarations that "anyone can succeed". The stratifying reality comes into play in constant competition between and within schools, in constant pressure on the part of parents to

push their children forward as far as possible through academic tracks, while attempting to improve their performance - all of which is performed with limited resources. Therefore, it allegedly seems necessary to sort students early on while "giving up" on some of them.

The study focuses on three types of grouping: into homeroom classes, into advanced (five matriculation units) majors, and into study tracks in mathematics and in English. Groupings differ in the extent that students are allowed to influence their placement (greater in choosing majors, lesser in math and English), in the degree to which teachers are involved in the decision (greater in sorting into homeroom classes, lesser in math and English), and in the impact one type of grouping has on other types (greater in homeroom and math, lesser in advanced major choices).

Student grouping requires teachers to characterize the student, including their overall capabilities, personality and behavior, both transient and ongoing, and to match them with a study track whose characteristics are also evolving. This decision is made over a short period of time among numerous participants. The category system, created by the teachers in the meetings, allows school staff to represent their problems in an acceptable manner and to act in an uncertain reality; however, it also oversimplifies complex problems, reduces teachers' descriptive abilities, and therefore limits the range of possible solutions to any given problem. It has been found that, although students and study tracks both evolve over time, each are attributed a nucleus of essential truth, which teachers must identify in order to make a "just" match. Occasionally, that essence is stronger than the sum of a student's behavior, academic performance or accomplishments, and occasionally the two may even contradict one another.

Furthermore, a gap was found between perceptions with regard to sorting as expressed by teachers and staff members during interviews, in previous studies and in Ministry of Education guidelines, and the ideas that are reflected in their statements during meetings. Indeed, teachers as well as the Ministry of Education declare that sorting is based on accomplishments and motivation to learn, however teachers often referred to students' character and behavior. This gap is expressed during meetings in the form of disagreements among teachers (especially new teachers), who ask to follow formal and explicit guidelines, and other teachers (primarily senior ones) and management who express other types of considerations, as described in this study. This discrepancy is not discussed openly, rather meetings offer teachers a unique opportunity to learn of its existence (and also that it is not discussed).

Examining expressions of justice affords new understandings of the way teachers act in general, and of their actions within the sorting mechanism in particular. Considerations which guide teachers in allotting school resources were examined through the perspective of justice. This perspective exposed expressions of genuine concern on the part of teachers, as well as a desire to help their students. This concern was manifested both in their desire to increase students' achievement (evidence of the penetration of neoliberal thought and action patterns into school sorting processes), and in perceptions of mutuality between teachers and students and in teachers' desire to benefit those who benefit them and to reciprocate those who harm them. This last aspect emphasizes the importance of teachers' emotions in the sorting process.

A fair decision-making process, which achieves a broad agreement, and whose "cost" to the user is fairly low, is an important tool in the hands of school staff in maintaining its otherwise challenged legitimacy, as well as that of the sorting process itself. By and large, sticking to due process is a mere formality designed to offer the appearance of participation and acceptance of different opinions as a means of reducing opposition. The considerable effort invested in adherence to the rules and regulations in sorting, even when a decision has already been made, demonstrates that the system needs legitimacy from its environment, especially at a time in which it is subject to much criticism.

The teachers were found to frequently deal with questions of responsibility and blame and that this issue affords important insights into teachers' work. The study demonstrates with the use of examples the fact that the school as an organization, the policies promoted by it, and the rhetoric used by teachers facilitate the distancing of blame from teachers and the transfer of that blame onto other factors within and beyond the school. Teachers use a variety of techniques to distance themselves from responsibility over tracking decisions (as well as other decisions) and to present these decisions as beyond their control. The preoccupation with blame creates tension among teachers, causes them to avoid challenging one another and prevents them from learning from the successes of one another; provokes suspicion between teachers, parents and students and makes it difficult to seek solutions together; deters teachers from taking risks; and leads them to adopt conservative work patterns.

Finally, when teachers are required to inform students and their parents about tracking decisions, they fear resistance and act to prevent it in various ways (for example by compiling a "legal file" on the student in order to justify the tracking

decision or by wording the decision in the student's report card in a way that obscures the decision makers' agency). Teachers must acquire the knowledge required to execute these resistance-prevention methods. With this in mind, as well as within other contexts, this study proposes to view pedagogical meetings also as important sites for teacher learning about student sorting and related matters.

This study offers the reader a unique point of view on the way in which the sorting machine works. Many previous studies which examined student tracking focused on the consequences of tracking and on its implications. Although this study deals with a single (albeit significant) part of the sorting process, it reveals the complexity of the process and the many structural and human factors which affect it. At the same time it exposes teachers' central pedagogical and social perceptions and shows how they affect students' fate. An in-depth look into the sorting machine offers an important contribution to the way through which ethnic and class stratification is constituted, in a reality in which these issues are not discussed, for example through discussing reward and punishment - a discussion which benefits students who accept the rules of the institution (typically of strong social groups) and harms those who don't.

This research contributes to the sociological-psychological literature which deals with justice in taking research from laboratory experiments into a real-world setting, an act which stresses the complexity of perceptions of justice when they are faced with one another in an authentic reality, as well as in the distinction which previous literature did not emphasize sufficiently - the distinction between merit-based justice and productivity-based justice. The study further enriches the literature on responsibility and blame. To date this literature has focused on the political field and on business institutions, whereas this study demonstrates the existence of a blame game also in an environment in which the media do not threaten to damage participants' status or impose a material threat on them. Exposing the many ways in which teachers seek to distance themselves from responsibility for decisions contributes to the research literature in two main areas. It contributes to the literature regarding responsibility and blame by demonstrating the many structural and rhetorical possibilities which serve this purpose. As for the school ethnography literature, the study uncovers the way neoliberal reality affects teachers' work - an aspect which thus far hasn't received sufficient attention. The tension between inclusion and stratification, which accompanies this work throughout, also contributes to this literature and enriches it by displaying resistance from stakeholders within the school to neoliberal trends and to their



penetration into the education system. Furthermore, teachers are required to learn all of these practices and perceptions during their work. The pedagogical council institution is an important arena for teacher learning. Unlike most literature which deals with teachers' professional development and learning, this study proposes a broad perception of learning and shows that meetings offer teachers many opportunities to acquire conservative practices and beliefs as tools for dealing with the insecure social reality in which they act. Finally, the study proposes understandings with regard to the way in which many teachers, who seek to benefit their students, participate in creating a rigidly stratified reality, thus harming students' capacity to progress academically and socially.

**Research-Student's Affidavit when Submitting the Doctoral Thesis for  
Judgment**

I Avner Cohen Zamir, whose signature appears below, hereby declare that  
(Please mark the appropriate statements):

This work was carried out under the supervision of

Prof. Adam Lefstein

Dr. Yariv Feniger

In the Department of Education

Faculty of Humanities and Social Sciences

**Teacher Discourse in School-Based Placement and Pedagogical  
Committee Meetings**

**Thesis submitted in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of  
“DOCTOR OF PHILOSOPHY”**

**by**

**Avner Cohen Zamir**

**Submitted to the Senate of Ben-Gurion University  
of the Negev**

**Approved by the advisor  
Approved by the Dean of the Kreitman School of Advanced  
Graduate Studies**

**June 19, 2018**

**Beer-Sheva**

**Teacher Discourse in School-Based Placement and Pedagogical  
Committee Meetings**

**Thesis submitted in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of  
“DOCTOR OF PHILOSOPHY”**

**by**

**Avner Cohen Zamir**

**Submitted to the Senate of Ben-Gurion University  
of the Negev**

**June 19, 2018**

**Beer-Sheva**