

מורות ומורים אקטיביסטים

קרן קטקו-איילי*

פדגוגיה אקטיביסטית מיקרו־פוליטית מכוונת למורים סוכני שינוי חברתיים המלמדים בגישת הפדגוגיה האקטיביסטית - בכיתה ומחוצה לה, בזמן ההפסקה או הטיול השנתי (Ketko-Ayali, 2022). הדבר מתיישב עם הגדרתה של מאקריי את המורים האקטיביסטים, ככאלה "הדוגלים בזכויות של קבוצות מיעוטים, המערערים על עמדות והנחות רווחות לגבי תוכנית הלימודים ותפקידי המורים והפועלים למען שינוי מעבר לגבולות הכיתה" (MacRae, 2008, 1).

התמקצעות תחום ההוראה האקטיביסטית באה לידי ביטוי לראשונה בספרה של זקס (Sachs, 2003), **מקצוע ההוראה האקטיביסטית**. זקס מציעה חמישה עקרונות יסוד להוראה אקטיביסטית: (1) למידה בלתי פוסקת של המורים; (2) השתתפות נוכחת בכל פעילות פדגוגית; (3) עבודה משותפת של אנשי החינוך (collaboration); (4) שיתוף פעולה (cooperation); (5) מעורבות אקטיביסטית.

קווים לדמותם של המורים האקטיביסטים

פישמן (2018) גורס כי הזהות האישית הכוללת סדר יום חברתי (אג'נדה חברתית) של מורים מתחברת לזהות המקצועית שלהם, ולכן ניתן להסיק שמורים בעלי מכאונות אקטיביסטיות (אוריינטציה אקטיביסטית) בחייהם האישיים התופסים גם את תפקידם המקצועי-חינוכי ככזה הם אקטיביסטים. עם זאת, בסקירת המחקרים לא נמצאו קווים ברורים ואחידים לדמותם של המורים האקטיביסטים. שתי חוקרות אוסטרליות ערכו דיון מרתק בשאלת זהותם של המורים האקטיביסטים. זקס (Sachs, 2001) תיארה שישה תנאים והזדמנויות המתקשרים לזהות זו: (1) פתיחות לדעות ורעיונות מגוונים; (2) אמונה ביכולת היחיד או הקבוצה לפתור בעיות; (3) חשיבה ביקורתית ויכולת לנתח ולהעריך רעיונות, בעיות ומדיניות; (4) דאגה לרווחת הזולת; (5) הגנה על זכויות הפרט וקבוצות מיעוט; (6) חינוך לדמוקרטיה לא כאידיאל מופשט, אלא כערכים מהותיים.

מאוחר יותר הוסיפה זקס (2003) כי המורים מחויבים בזהות אקטיביסטית אישית המתחברת לערכי הצדק החברתי. כעשור לאחר מכן פיתחה מוקלר (Mockler, 2011) מודל המסייע באפיון זהותם של מורים אקטיביסטים, ולו שלושה ממדים: הניסיון האישי, ההיבט המקצועי והסביבה הפוליטית. לשיטתה, ככל שמתקיימת חפיפה בין ההקשר האישי והמקצועי של המורים לבין סביבתם הפוליטית, כך יגדל הפוטנציאל לזהות האקטיביסטית

מילות מפתח: חינוך אקטיביסטי (חינוך פעילני), פדגוגיה אקטיביסטית (פדגוגיה פעילנית), מורים אקטיביסטים (מורים פעילנים), זהות מקצועית, אזרחות פעילה, שינוי חברתי-פוליטי

<https://doi.org/10.54301/POUC2348>

בעידן זה של התגברות הלאומנות, הגזענות והאלימות, הפרות זכויות אדם והעמקת פערים כלכליים - התפתחויות המלמדות כולן על התרופפות ערכי הדמוקרטיה המהותית - חינוך למסגר מחדש את מקצוע ההוראה כאקטיביסטי ולעודד מורים פעילנים (Activist Teachers) הפועלים בשטח לקידום שינוי חברתי-פוליטי על פי ערכי זכויות אדם, הומניזם, פלורליזם וערכי הדמוקרטיה המהותית. מאמר זה עוסק בערך (תרתי-משמע) "מורות ומורים אקטיביסטים", מונח המשמש בעשורים האחרונים בספרות המחקרית במערב, אם כי פחות בישראל, לתיאור חינוך למעורבות ולאזרחות פעילה.

פדגוגיה אקטיביסטית היא גישה תיאורטית ומעשית לקידום פעולה לשינוי סוציו-פוליטי על ידי המורים (קטקו-איילי, 2022). **פדגוגיה אקטיביסטית מאקרו־פוליטית** מתארת עשייה של מורים אקטיביסטים המקדמים צדק חינוכי באמצעות מאבקים לשינוי מדיניות החינוך. המאבקים מתקיימים לרוב בבתי משפט ומערבים פרסום בתקשורת. חלק מהאקטיביסטים פועלים לשינוי מדיניות באופן עצמאי, חלקם דרך התארגנויות מורים וחלקם אף מצטרפים להורים, כמו למשל במאבקים בישראל בסוגיות חלוקת משאבים שוויונית בין מרכז לפרפריה וצמצום מספר התלמידים בכיתה (Avigur-Eshel & Berkovich, 2018; Dunn et al., 2017; Levine, 2002).

* ד"ר קרן קטקו-איילי, מורה, אשת חינוך החוקרת פדגוגיה אקטיביסטית ואזרחות פעילה, מפתחת תוכניות לימודים והשתלמויות ומובילה קהילות פיתוח מקצועי למורים בכל הארץ בנושא פדגוגיה אקטיביסטית לקידום אזרחות פעילה. בפעילותה ההתנדבותית - מייסדת ומפתחת את הבלוג החברתי 'חיים משותפים' משנת 2016, ממקימי מיום "אקטיביזם בסלון" וחברת מועצה. בעבר מילאה תפקידים מגוונים בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, ביניהם ניהול, פיקוח, הדרכה, הנחיה וריכוז.

של מורים אקטיביסטים השמים דגש על תכנים מסוימים בשיעורים התייחסו לתפיסות עולם חברתיות-פוליטיות שונות. כולן מתקשרות למאבק האקלים, לערכים הומניסטיים, לחינוך לזכויות אדם וצדק חברתי ולזכויות מגדריות (למשל; Green, 2020; Collay, 2020; Wells, 2017). המחקר על מורים אקטיביסטים בישראל הדגיש את המכנה המשותף שלהם כמקדמים תכנים המעודדים את התלמידים לאזרחות פעילה ללא דבקות בסדר יום חברתי (אג'נדה) ספציפי, אלא בדגש נרחב על אנושנות (הומניזם), חירותנות (ליברליזם), צדק חברתי וזכויות אדם (Ketko-Ayali, 2022).

הפדגוגיה הביקורתית שפיתח אבי הגישה פאולו פריירה (פריירה, 2015) במחצית השנייה של המאה ה-20 הדגישה את הצורך של המורים לברר באמצעות דיאלוג עם התלמידים מהם הכוחות המדכאים ולמצוא דרכים להשתחרר מהם על ידי קידום חברה טובה וצודקת יותר. עם זאת, חוקרי הפדגוגיה האקטיביסטית, כדוגמת פריי ופלמר, טענו שהשיטות הפדגוגיות הביקורתיות הן כעצמות שיש עליהן בשר, והם הדגישו שיטות למידה שבהן המורים פותחים בתהליך הביקורתי אך ממשיכים להתנסות עם התלמידים בפעולות לשינוי המציאות בפועל (Frey & Palmer, 2014, 26). אחד הדגמים היישומיים המבוססים על המחקר בפדגוגיה אקטיביסטית הוא מודל חמש הרמות המסייע למורים אקטיביסטים להטמיע את הגישה בכיתה. להלן חמש רמות המודל: (1) סביבה מאפשרת אקטיביזם; (2) חשיפה קצרה ומודעות לנושא; (3) ידע מעמיק במסגרת מערך שיעור; (4) למידה התנסותית; (5) מיזמים אקטיביסטיים (קטקו-איילי, 2022, 180-185).

חסמים, קשיים ומחירים

מורים אקטיביסטים העידו על קשיים, על בדידות וחריגות. הם טענו שקיימת הוויה פוליטית של חוסר עידוד מהסביבה, שהם נתפסים כמהפכנים, כאנרכיסטים וכ"בעייתיים", כמי שקוראים תיגר על מערכת החינוך. חלקם אף שיתפו שהם בלית ברירה פועלים בחתרנות. וחלקם אף נאלצו להתפטר בגלל מחלוקות בנוגע לתפיסות עולמם (Marshall & Anderson, 2008). כמו כן היו מורים שהגדירו עצמם כמורים אקטיביסטים, אך בעת המחקר, כאשר סיפרו על עצמם, ציינו שהם מתלבטים בנוגע להגדרתם זו מתוך חשש להיתפס כמרדנים (Niblett, 2015).

אירועים מתקשרים בישראל שבהם דווח על הזמנה לשימוע של מורים אקטיביסטים, כמו המורה אדם ורטה בשנת 2014, יצרו שני מהלכים מנוגדים. מצד אחד תוקן חוזר המנכ"ל (2014) ובהמלצת ועדה תוקנה התקנה בנושא 'השיח בנושאים שנויים במחלוקת' כך שעובדי הוראה יהיו רשאים לבטא את עמדותיהם הפוליטיות בכיתה בתנאי שלא תהיה כפייה ושיאפשרו גיוון דעות ושיח מכבד. ומצד שני נוצר 'אפקט מצנן' לפעילותם של מורים אקטיביסטים אחרים (קשתי, 2021).

שלהם, וכך הם יהיו בעלי מעורבות חיצונית (הסביבה הפוליטית) ופנימית (הסביבה האישית והמקצועית).

האם הכרח שמורים אקטיביסטים יהיו פעילים בארגונים מחוץ לבית הספר?

לפי פאטרסון (Paterson, 1998; Montañó et al., 2002), מורים נחשבים לאקטיביסטים אם הם פועלים בארגוני שינוי חברתי בקהילה, מחוץ למערכת החינוך. לפי המחקר, מורים שפעלו באופן אקטיבי מחוץ לבית הספר הרגישו שהתנסות זו תרמה משמעותית להוראה וללמידה. הם העידו כי הידע והניסיון שרכשו הועיל והם קיבלו אומץ לדון בנושאים פוליטיים בכיתה. גם בישראל מורים שהיו פעילים בארגונים חברתיים לשינוי פוליטי נמצאו כבעלי זיקה גבוהה במובהק לאקטיביזם בחינוך בהשוואה למי שלא היו פעילים בארגונים חברתיים (קטקו-איילי, 2022). בפעילויות אלו המורים רכשו ידע, פרקטיקה, התנסויות פוליטיות וכלים לקבלת החלטות. מורים אלה העידו שהם מיישמים את הניסיון האקטיביסטי שלהם בכיתה (Choudry, 2015; Niesz, 2021). גם פיקוור (Picower, 2012) מדגישה שיש להתנסות בפועל באקטיביזם 'ברחוב' כאזרחים דמוקרטים סוג של למידה התנסותית ואף הכשרה בלתי-פורמלית למורים אקטיביסטים המאפשרות לא רק יישום בכיתה אלא גם מתן דוגמה אישית. ניתן אם כן לומר שהשתתפותם של מורים בארגוני שינוי חברתי היא מעין תחליף להכשרה פורמלית בפדגוגיה אקטיביסטית.

עם זאת, נמצא גם כי פעילות אקטיביסטית של מורים בארגונים אזרחיים אינה תנאי הכרחי לאקטיביזם בכיתה ומחוצה לה. גילברט (Gilbert, 2022) מתאר התארגנות של מורים אקטיביסטים שהתמקדה בסוגיות חינוכיות המעסיקות מורות ומורים. מרשל ואנדרסון (Marshall & Anderson, 2008) הקדישו ספר שלם לפעילות מורים בכיתה ומחוצה לה - שלא בהכרח תוך מעורבות בארגונים חיצוניים. מכאן ניתן להסיק, שמן ההכרח לאפשר הוראה אקטיביסטית ולטפחה באמצעות פיתוח מקצועי פדגוגי תואם הוראה, לאו דווקא דרך השתתפות בארגונים אזרחיים לשינוי חברתי.

מהם התכנים ושיטות ההוראה של מורים אקטיביסטים?

חוקרים טענו כי מורים אקטיביסטים נשמרים מהעברת מסרים ממוסחרים ואינם מקדמים תכנים המתקשרים למיקסום רווחים כלכליים על פני ערכים לזכויות אדם (Palmer, 2014; Catone 2017; Frey & Palmer, 2014). עוד נמצאו במחקרים מורים אקטיביסטים שאינם מתכחשים לזהות המגדרית שלהם או להשתייכותם לקבוצות שוליים, אלא להיפך, הם מקדמים תכנים כאלה בשיעוריהם ומעידים על הזיקה בין חוויותיהם האישיות לבין זהותם כמורים אקטיביסטים (Marshall & Anderson, 2008; Catone 2017).

מחקרים נוספים בנוגע לסדרי היום החברתיים (האג'נדות)

וממצאיהם הראו שהתלמידים למדו לקבל אחריות לאורח חייהם ולסביבתם האקולוגית בדרכים שונות. דרך ההנחיה שהובילה להצלחה הייתה באמצעות דמוקרטיה השתתפותית. לפיכך מורים אקטיביסטים אשר יצליחו לפרק את יחסי הכוחות וליצור שיתופיות בתהליכי קבלת ההחלטות עם התלמידים ישיגו מעורבות אמיתית והתלהבות בפעולות לשינוי.

לפי אוליס (Ollis, 2012), הכישורים הדרושים למורים אקטיביסטים כוללים יכולות טכנולוגיות, ידע פוליטי מהותי וגם מפלגתי, אישיות מועצמת, כישורי חיים, ידע על ארגונים אזרחיים, חשיבה ביקורתית, יכולת לדיבור בפומבי, ידע בחוקים ובתקנות וכלים ליישום חברתי. לכך נוסף הצורך להעז עם התלמידים ולאפשר להם למידה התנסותית בפעולות אקטיביסטיות במציאות הרלוונטית לחייהם (Lash & Kroeger, 2018; Sundvall, 2017).

אם כן, קיים צורך בהכשרה מובנית למורים אקטיביסטים. אוליס (2012) מצביעה על דרכים רבות לעידוד אקטיביזם באופן שתואם מטרות על של מוסדות חינוך. הודסון (Hodson, 2021) מדגישה את החשיבות של עיבוד משותף של מורים עם עמיתים לפני פעילות אקטיביסטית ואחריה. כמו כן ניתן להתמקצע בפדגוגיה אקטיביסטית, לדוגמה: ללמוד כיצד מורים אקטיביסטים לכל מקצועות הלימוד יכולים לחנך לקידום פעולות לשינוי סוציו-פוליטי בכיתה, בבית הספר, בקהילה, בחברה ובמדינה.

לסיכום, למרות המחקרים המדגישים את הצורך בפיתוח מורים אקטיביסטים, בפועל אין להם תמיד הכשר (לגיטימציה), שלא לדבר על הקשרות ייעודיות, בעיקר כפרחי הוראה. ייתכן שרוב האקטיביסטים בשדה החינוך עדיין פועלים לבד. יש לקוות שמאמרים כמו זה יעודדו מורים אקטיביסטים או מורים בעלי מכוונות אקטיביסטיות למצוא את הפיתוח המקצועי המתאים למורים בפועל, להצטרף לקהילות למידה מקצועיות בסוגיית החינוך האקטיביסטי ולפגוש בעצמם את החלק הזה כדי לבטא בחינוך למען שינוי חברתי ותיקון עולם.

המקורות

לם, צ' (1991). חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי - הבחנות. בתוך ר' שפירא וא' כשר (עורכים), היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך (עמ' 309-320). אוניברסיטת תל אביב.

מיכאלי, נ' (2018). מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכון דמוקרטיה. גילוי דעת, 13, 97-110.

משרד החינוך (2014). חוזרי מנכ"ל: התוכנית הלאומית ללמידה משמעותית - השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת, תשע"ה/1 (א) 9.2-2. <https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/9/9-2/horaotkeva/k-2014-1-1-9-2-2.htm>

אירועים אלו ואחרים מעידים על סביבה שמראה חוסר הבנה לעומק של תחום החינוך האקטיביסטי, והם יצרו בעיקר הד תקשורת שלי, שכן לא נמצאו נסיבות של עבירה על חוק החינוך הממלכתי. מיכאלי (2018) הראה שמורים אקטיביסטים מושקעים או מפנימים את הדיכוי ומפעילים צנזורה עצמית. ייתכן שישנם מורים בעלי מכוונות אקטיביסטיות אישית, אך בבואם לשדה החינוך הם מדכאים חלק זה בעצמם, ואז מגיעים לא שלמים למעשה החינוכי, ואף לעיתים למרות תרומתם הרבה למערכת - הם פורשים מהחינוך (Marshall & Anderson, 2008).

אולסן (Olsen, 2016) טען כי ירצו או לא ירצו, התנאים החברתיים והפוליטיים שבהם מורים חיים ופועלים, הקשרים הרגשיים והאמונות שלהם בסופו של דבר באים לידי ביטוי בשיטות ההוראה, ולכן אין אפשרות לשמור על 'ניטרליות'. מחקרים אחרים הדגישו את הקונפליקטים שנוצרו בעת גיבוש זהותו המקצועית של המורה, שיש בהם להוביל לתוצאות שליליות, כגון עזיבת המקצוע, או להשלכות חיוביות דרך התמודדות עם הקונפליקט הפנימי, למידה טרנספורמטיבית וצמיחה בחיבור בין הזהות האישית האקטיביסטית לבין זו המקצועית (Pearce & Morrison, 2011).

היו מורים אקטיביסטים שהעידו שהם בני ערובה לנרטיבים עצמיים בתפיסת התפקיד המסורתית, כמו למשל הצורך לעמוד בציפיות ולהיות אובייקטיביים וניטרליים ולכן הם חוו קושי בחיבור בין זהותם האישית כאקטיביסטים לבין מקצוע ההוראה. לשם כך חוקרים הדגישו את החשיבות של פיתוח מקצועי ולמידה בקבוצות של מורים שתסייע בטרנספורמציה אישית ובגיבוש תפיסת התפקיד כדי לממש חינוך אקטיביסטי (Calleja, 2014; Mezirow, 1978). כמו כן, קהילות תומכות יכולות להיות מפתח לשינוי אמיתי ולתת הכשר (לגיטימציה) למורים אקטיביסטים (Ketko-Ayali, 2022). ארגוני תמיכה למורים אקטיביסטים בארה"ב, כוללים, למשל, את TAG (Teacher Activist Groups) ו-NYCorRE (New York Collective of Radical Educators) (Catone, 2017). בישראל נפתחה ב-2022 קהילה פורצת דרך למורים אקטיביסטים, 'קהילת פדגוגיה אקטיביסטית' (בהובלת מחברת המאמר בשיתוף המטה לחינוך אזרחי במשרד החינוך ומכון מופ"ת).

מדוע חשוב להצמיח מורים אקטיביסטים במערכת החינוך? כיצד ניתן להצמיח מורים אקטיביסטים במערכת החינוך?

מורים אקטיביסטים מעודדים פיתוח של לומדים עצמאיים וביקורתיים, והם מסתייעים בכלים פוליטיים חינוכיים כדי לעודד אחריות אזרחית. הם מחפשים משמעות מעבר לנדרש במערכת ומתייחסים להוראה האקטיביסטית בהיבטים הומניסטיים (Catone, 2017; Mockler, 2011; Niblett, 2015). סכוסלר ואחרים (Schusler et al. 2009) חקרו הנחיה לאקטיביזם סביבתי בקהילה,

- and global problems. *Policy Futures in Education*, 16(6), 691-708. <https://doi.org/10.1177/1478210317751272>
- Levine, D. (2002). The Milwaukee Platoon school battle: Lessons for activist teachers. *The Urban Review*, 34(1), 47-69. <https://doi.org/10.1023/A:1014445211679>
- MacRae, J. L. E. (2008). *Social justice activist teachers theorize their work in public schools* (Doctoral dissertation). University of British Columbia.
- Marshall, C., & Anderson, A. L. (Eds.). (2008). *Activist educators: Breaking past limits*. Routledge.
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. Teachers College.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M., & Stillman J. (2002). Teachers as activists: Teacher development and alternate sites of learning. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 265-275. <https://doi.org/10.1080/713845315>
- Niblett, B. (2015). *Narrating activist education: teachers' stories of affecting social and political change* (Doctoral dissertation). Lakehead University, Thunder Bay, ON.
- Niesz, T. (2021). Activist educators and the production, circulation and impact of social movement knowledge. *Critical Education*, 12(7), 5-22.
- Ollis, T. (2012). *A critical pedagogy of embodied education: Learning to become an activist*. Palgrave Macmillan.
- Olsen, B. (2016). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Routledge.
- Paterson, L. (1998). The civic activism of Scottish teachers: Explanations and consequences. *Oxford Review of Education*, 24(3), 279-302. <https://doi.org/10.1080/0305498980240302>
- Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.4>
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Routledge.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Schusler, T. M., Krasny, M. E., Peters, S. J., & Decker, D. J. (2009). Developing citizens and communities through youth environmental action. *Environmental education research*, 15(1), 111-127.
- Sundvall, S., Fredlund, K. (2017). The writing on the wall: Activist rhetorics, public writing, and responsible pedagogy. *Composition Forum* 36 (Summer). <https://compositionforum.com/issue/36/writing-wall.php>
- Wells, K. (2017). Sexual minority teachers as activist-educators for social justice. *Journal of LGBT Youth*, 14(3), 266-295.
- פישרמן, ש' (2018). זהות מקצועית של מורים. *לקסי-קיי*, 10, 16-18.
- פריירה, פ' (2015). *מכתבים למורה: לאלה המעזים ללמד*. דרור לנפש.
- קטקו-איילי, ק' (2022א). פדגוגיה אקטיביסטית. *לקסי-קיי*, 17, 4-8.
- קטקו-איילי, ק' (2022ב). הוראת אוריינות המדיה והזיקה שלה לפדגוגיה אקטיביסטית, *במת דיון*, 68. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/14381>
- קטקו-איילי, ק' (2022ג). ניתוח של לימודי הקולנוע והתקשורת בישראל לפי הפדגוגיה האקטיביסטית: המשגה מחודשת למעשי החלוצות הלגה קלר ודורית באלין. *דפים*, 77, 9-28.
- קשתי, א' (2021). שימוע ההשתקה למנהלי הריאלי נועד להעביר מסר לכלל המורים. *הארץ*.
- Avigur-Eshel, A., & Berkovich, I. (2018). Who 'likes' public education: Social media activism, middle-class parents, and education policy in Israel. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 844-859. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1418294>
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualisation of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117-136. <https://doi.org/10.7227/JACE.20.1.8>
- Catone, K. (2017). *The pedagogy of teacher activism: Portraits of four teachers for justice*. Peter Lang.
- Choudry, A. (2015). *Learning activism*. University of Toronto Press.
- Collay, M. (2010). Retracing the roots of teacher activism in urban schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 221-233. <https://doi.org/10.1177/1746197910382253>
- Dunn, A. H., Farver, S., Guenther, A., & Wexler, L. J. (2017). Activism through attrition? An exploration of viral resignation letters and the teachers who wrote them. *Teaching and Teacher Education*, 64, 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.016>
- Frey, L. R., & Palmer, D. L. (Eds.) (2014). *Teaching communication activism: Communication education for social justice*. Hampton Press.
- Green, J. F. (2020). Less talk, more walk: Why climate change demands activism in the academy. *Dædalus*, 149(4), 151-162. https://doi.org/10.1162/daed_a_01824
- Gilbert, C. (2022). Making the invisible visible: Professional development to support teacher activism. *Kappa Delta Pi Record*, 58(1), 14-19. <https://doi.org/10.1080/00228958.2022.2005426>
- Hodson, D. (2021). Going Beyond STS Education: Building a curriculum for sociopolitical activism. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1-31.
- Ketko-Ayali, K., (2022). *Promoting active citizenship and activist pedagogy among Israeli high school teachers* (Doctoral dissertation). Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. https://openu-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/2t14g4/972OUI_ALMA11125760640004226
- Lash, M. J., & Kroeger, J. (2018). Seeking justice through social action projects: Preparing teachers to be social actors in local