



השכלה גבוהה במשפחות של צעירים ערבים ודרוזים בישראל: ממוביליות חברתית למימוש עצמי

אדם הישראלי

תקציר

מחקר זה עוסק ביחסים בין-דוריים במשפחות של פלסטינאים ודרוזים אזרחי ישראל כפי שבאים לידי ביטוי ביחסן אל השכלה גבוהה. משפחות אלו שייכות לקבוצת מיעוט לאומי, העוברת תהליכי שינוי מואצים, ועל רקע זה נבחנים דפוסי פעולתן בכל הקשור ללימודים ולהשכלה של בני הדור הצעיר. באמצעות 20 ראיונות עומק מובנים למחצה עם סטודנטים ערבים ודרוזים,¹ מרביתם דור ראשון להשכלה גבוהה, אנו מתוודעים להבדלים בתפיסות ובפרקטיקות ביחס לחינוך והשכלה של דור ההורים לעומת אלו של דור הילדים. ניתוח הראיונות מראה כי לעומת ההורים, הרואים בהשכלה אמצעי מסורתי בטוח למוביליות חברתית שתאפשר יציבות תעסוקתית וכלכלית, הצעירים רואים באקדמיה זירה למימוש עצמי ולהעצמה אישית. הם מסמנים עצמם כמי שמשתייכים למעמד בינוני ערבי ודרוזי חדש אשר שואף להשתלב במרחב האקדמי ולאמץ תפיסות עולם וסגנון חיים מערבי מודרני. המחקר מתאר כיצד בסופו של דבר, דווקא לאור המתחים הבין-דוריים הללו – בין השאר בסוגיות של שוויון מגדרי ושיח לאומי – המשפחה מתגלה כאתר יעיל המעניק ביטחון, מאפשר קבלה של עמדות שונות ומציע תיווך בין מסורת לקדמה. הממצאים נדונים גם בהקשר ערכני לאור השפעת משבר הקורונה על סטודנטים ערבים ודרוזים בישראל.

פלסטינאים ודרוזים אזרחי ישראל: מיעוט בתהליכי שינוי

חברת המיעוט של הפלסטינאים והדרוזים אזרחי ישראל עוברת בשנים האחרונות תהליכי שינוי ומודרניזציה מרחיקי לכת הבאים לידי ביטוי גובר והולך בזירה

1 בספרות מקובלות הגדרות שונות לקבוצה זו, את חלקן יצרו מי שנמנה עם מגזר זה ואת חלקן יצרו כאלה שאינם משתייכים אליו, וכולן עוברות שינוי במהלך השנים (רבינוביץ, 1993; עזאיזה ואחרים, 2009; אנבריה, 2014). מבין ההגדרות הרבות אימצתי את זו שהמרוואיינים העדיפו להשתמש בה ביחס לעצמם.

הציבורית והמשפחתית (נאסר-אבו אלהיג'א וישראלשוילי, 2021; ניג'את-אכתיילאת ואחרים, 2018; ח'מאיסי, 2017). עלי (Ali, 2019) מתאר את תהליך המודרניזציה בחברה הערבית כתהליך כפוי ומלאכותי שאינו קורה באופן טבעי. כך למשל המעברים המקובלים לדפוסי מגורים עירוניים או המעבר ממבנה הנהגה מסורתי (חמולה) למבנה דמוקרטי מלווים בקשיים ומאבקים רבים. חלק מהמאבקים קשורים לחוסר היכולת של הציבור הפלסטיני והדרוזי בישראל לשלוט בחייו באופן מלא ובאילווצים הקשורים לחיים כמיעוט לאומי. באופן קולקטיבי עלי מזהה את הצורך בהתפתחותה של קהילה "מתוצרת עצמית" (A Self made community) אשר בין אתגריה צמצום הפער בינם ובין חברת הרוב היהודית ומוסדות המדינה בשורה של מדדים חברתיים שבהם הנתונים מעידים על בעיות פרנסה, תעסוקה, דיור, עוני, בריאות ועוד.

בהקשר זה המשפחה, שבה עוסק מחקר זה, היא אתר מעניין למחקר על אודות המתח שבין המשכיות לשינוי (פוגל-ביז'אורי, 2020; אבו בקר ויחיא, 2015). לחינוך יש תפקיד מרכזי בעיצוב ובביטוי של תהליכי שינוי חברתיים ומסיבה זו אני קושר בין תהליכי שינוי, חינוך ומשפחה. נבחן להלן את התמונה הרחבה של מערכת החינוך הערבית בישראל ואת התפקיד החברתי שהיא ממלאת, ובאופן ממוקד יותר – את כניסתם של סטודנטים ערבים למערכת ההשכלה הגבוהה. בהמשך נמקד את המבט אל תהליכי השינוי שעוברים על המשפחה הערבית ומתוך כך נמשיך לדיון במסרים העדכניים העוברים כיום לצעירים בתא המשפחתי בעניין חינוך והשכלה גבוהה.

המחקר מבוסס על 20 ראיונות שנערכו בשנים 2014–2016 עם סטודנטים פלסטינאים ודרוזים אזרחי ישראל הלומדים בישראל באוניברסיטאות ובטכניון. החידוש שבו נוגע לעיסוק בזירה המשפחתית באמצעות נקודת המבט של הצעירים והצעירות על הוריהם ומשפחותיהם המורחבות והמסרים שעברו אליהם מגיל צעיר ביחס ללימודים ולהשכלה. כפי שאראה בהמשך, המסרים הללו נשענים על החשיבות שהחברה הערבית בישראל כקבוצת מיעוט מקנה ללימודים אך נצבעים באור מודרני, אשר מבליט את החשיבות שבמימוש עצמי. מימוש כזה, גם אם בא בסתירה לערכים הקולקטיביים והמסורתיים, הרי שניתן בתמיכת ההורים, ובעיקר מצד האימהות, ומדגיש את שייכותם של הצעירים לדור חדש ומובחן מדור ההורים והסבים.

היחס להשכלה כסמן לתהליכי השינוי בחברה הפלסטינית והדרוזית בישראל

הפערים בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים או דרוזים נוכחים במערכת החינוך הישראלית מראשית ימיה, והנתונים מעידים כי בשנים האחרונות לא הצטמצמו ובחלקם אף התרחבו (נאסר-אבו אלהיג'א, 2021; סבירסקי, קונור-אטיאס וליברמן, 2020; חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018; מקדוסי ופניגר, 2017). בהקשר של אי-שוויון, מערכת החינוך הערבית והדרוזית סובלת לאורך שנים רבות מאפליה בהקצאת משאבים ציבוריים (תחאוכו, 2019; בלס, זוסמן וצור, 2010). מלבד אפליה בתקצוב, גם המנהיגות החינוכית הערבית והדרוזית מודרת מעמדות הכוח המרכזיות (גולן-ענגון, 2004), והשליטה בחינוך הפורמלי במגזרים אלו נתונה בידי הממסד היהודי באופן היסטורי (רייכל, 2008). בפועל לציבור הערבי והדרוזי אין אוטונומיה מנהלית וחינוכית על בתי הספר של ילדיו בהשוואה, למשל, לאוטונומיה שיש במגזרים הממלכתי-דתית והחרדי (ג'בארין ואגבריה, 2014). פרט לשליטה בתוכניות הלימודים, השיח הניאו-ליברלי של השנים האחרונות מעמיד במרכז את ההישגים הלימודיים ומצמצם עוד יותר את יכולתם או רצונם של בתי הספר לעסוק בסוגיות קולקטיביות ולאומיות (Pinson & Agbaria, 2015) ובכך מעקר את המסגרות החינוכיות מעיסוק בסוגיות ליבה של זהות (חלבי ודבאח, 2020).

עם זאת באופן מסורתי לימודים בכלל והשכלה גבוהה בפרט נתפסים כציבור הערבי והדרוזי כבעלי יוקרה גבוהה במיוחד וככלי לביטחון כלכלי ולמוביליות חברתית (נאסר-אבו אלהיג'א וישראלשוילי, 2021; אכתילאת ואחרים, 2018; עלי ודאס, 2018). חשיבות זו באה לידי ביטוי, בין השאר, בשאיפות הגבוהות שמבטאים תלמידים ממגזרים אלו כבר בגילי בית הספר. פניגר (2017) השווה את שאיפותיהם של תלמידים מקבוצות מיעוט שונות, ומצא כי לעומת יהודים ותיקים ועולים מברית המועצות, עמדותיהם של תלמידים ערבים ודרוזים ביחס לבית הספר ושאיפותיהם הלימודיות היו הגבוהות ביותר, גם ללא קשר להישגיהם בפועל. גם ממצאים קודמים של יאיר, חטאב ובן-אבות תומכים בתופעה זו (Yair, Khattab, & Benavot, 2004). הם מסבירים אותה מתוך עמדותיהם של מורים ומנהלים בבתי הספר ומנהיגי ציבור, אשר אינם מקבלים את הנחיתות של מערכת החינוך שלהם ונאבקים לשפרה. השקעת המשאבים הציבוריים הללו בחינוך מעבירה מסר לצעירים המגביר את שאיפתם ללימודים. חטאב (Khattab, 2003) מסביר את שאיפותיהם

הגבוהות של תלמידים גם בציפיות הגבוהות של ההורים מהם להצליח בלימודים ובכך לשפר את מעמדם החברתי. ההסבר שלו מחזק את ההנחה שבחברות הערבית והדרוזית, למרות שוליותן, ואולי דווקא בזכותה, השאיפות הלימודיות שמשדרים מבוגרים לילדים במסגרות השונות גבוהות מאוד. מעניין לבחון את התופעה הזאת באמצעות ההמשגה שפיתח אוגבו (Ogbu, 1998) בעניין קבוצות מיעוט ומהגרים. לרוב מיעוט בכפיה (קבוצה שנאלצה להיות מיעוט, בשונה ממיעוט שבחר בכך כגון מהגרים), מגלה יחס חשדני ואף עוין למערכת החינוך משום שהוא מזהה אותה עם תרבות הרוב המדכא. ואולם במקרה של מערכת החינוך הערבית והדרוזית אנו רואים יחס חיובי ביותר להשכלה ועידוד בכל הזירות – גם בבית וגם בבית הספר – להצטיין ולהצליח (לדיון נוסף ראו פניגר, 2017).

ואכן, ההשכלה תופסת את מקומה יותר ויותר כאמצעי מרכזי למוביליות חברתית הן בפרק הכלכלי הן בפרק החברתי באמצעות רכישת ההון הסימבולי האקדמי (Arar & Haj-Yehia, 2016; אבו עסבה, 2007). עלי ודעאס (2018), בעקבות סמי מרעי (Mar'i, 1985), מבחינים בין שני תפקידים מקבילים שהשכלה הגבוהה ממלאת בקרב הציבור הערבי והדרוזי זה שנים²: בפרק האישי היא כלי למוביליות כלכלית, ובפרק הקבוצתי היא כלי לקידום היעדים החברתיים והפוליטיים ביחס לחברת הרוב היהודית. כיום מסתמן תהליך שבו אקדמאים צעירים מחליפים את בעלי הסמכות "החמולתית" המבוגרים ונתפסים כבעלי יכולת טובה יותר לקדם את האוכלוסייה ובכך הופכים לאליטה החדשה (Arar & Haj Yehia, 2016; נויברגר, 2009; כנאענה, 2007). ביטוי לכך הוא מספר הסטודנטים, ובעיקר הסטודנטיות, ממגזרים אלו, אשר נמצא בעלייה בשנים האחרונות, וקבוצה זו היא אחת הנהנות מתהליך ההרחבה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מאז שנות התשעים (תחאוכו, 2019). לשם המחשה, אם בשנת 1991 כ-10% מבין הצעירים הערבים החלו את לימודיהם במוסדות האקדמיים בישראל, הרי בשנת 2001 שיעורם הכפיל עצמו ועמד על כ-20% (פידלמן, 2009). נכון לשנת 2019, שיעור זה שילש את עצמו וכ-29% מבין הצעירים הערבים לומדים לתואר – יותר משיעורם באוכלוסייה (סבירסקי, קונור-אטיאס וליברמן, 2020). בתוך קבוצה זו שני שלישים מבין הלומדים הערבים הן נשים (למ"ס, 2020). עוד ראוי לציין שהרחבת ההשכלה נוגעת לכל רמות התארים:

2 במחקרים המצוטטים להלן לא נעשתה הפרדה בין פלסטינאים אזרחי ישראל לדרוזים אזרחי ישראל, והנתונים מתייחסים אל שתי הקבוצות גם יחד.

בעשור האחרון עלה שיעור הסטודנטים הערבים בתואר הראשון מ-13% ל-19%, בתואר השני מ-7.4% ל-14.6% ובתואר השלישי מ-5.2% ל-7.2%. כנעאנה (2007) מסמן את האקדמאים הצעירים הערבים הללו כמי שנמצאים בחזית השינוי התרבותי-ערכי שהחברה הערבית עוברת. היציאה ללימודים משפיעה עמוקות על צעירים אלה, וחזרתם ליישוביהם משפיעה בחזרה על הקהילה הנחשפת לשיח ולסדר יום חדש שהם מבקשים לקדם, בעיקר מתוך מבט משווה אל מקביליהם בני מעמד הביניים ביישובים היהודים (ח'מאיסי, 2017).

מן הראוי לציין כי המדרים הללו הם כמותיים ולא בהכרח איכותיים. כך, למשל, העלייה בשיעור הבוגרים יכולה להיות מוסברת בפנייה ללימודי הוראה – שנחשבים ללימודים מסורתיים בחברה הערבית והדרוזית – ולאוו דווקא למקצועות בעלי תנאי קבלה גבוהים יותר. מגבלה נוספת על איכות הנתונים היא המידע המוגבל שיש בידינו על סטודנטים הלומדים בתחומי הרשות הפלסטינית או בחו"ל (קריל ועמרייה, 2019). התופעה הבולטת של הלומדים בתחומי הרשות הפלסטינית או בחו"ל מוערכת כיום בכ-33% מכלל הסטודנטים הפלסטינים (Arar & Haj, 2020).

כיצד השפיע משבר הקורונה, שטלטל את העולם ואת ישראל, על צעירים בני מיעוטים ועל שאיפתם לרכוש השכלה גבוהה? מנתונים שנאספו בשנת 2020 עולה כי התוצאה המיידית של המשבר הייתה חשש מנשירתם. בפתח שנת הלימודים תשפ"א שיעור כפול של סטודנטים ערבים העריכו שינשרו מהלימודים (22%), לעומת שיעור הסטודנטים היהודים שהעריכו שינשרו (10%) (חדאד חאג' יחיא, תחאוכו ומטר, 2020). חשש זה גדול במיוחד בקרב סטודנטיות וסטודנטים מהחברה הברואית, אשר 55% מהם העריכו כי ינשרו (אבו קשק ומנדלס, 2020). הסיבות העיקריות לכך הן קושי כלכלי של הסטודנטים ומשפחותיהם, מחסור בתשתיות ואמצעי לימוד הולמים, קושי בהבנת חומר הלימוד בלמידה מרחוק ועוד (חדאד חאג' יחיא, תחאוכו ומטר, 2020). בהקשר המשפחתי, הורים העידו על קשיים לממן את לימודי הילדים בשנת הלימודים העוקבת ודאגה ללימודי ילדיהם (דלויט וגנדר, 2020).

עם זאת, ואף שעדיין מוקדם להעריך, נראה שעיקר ההשפעה על סטודנטים נגעה לקשיים הכלכליים והלימודיים המידיים ולא לירידה עמוקה וארוכת טווח בשאיפה להשכלה. כך למשל דגני ודגני (2020) מצאו כי סטודנטים ערבים, בדומה ליהודים, מעריכים באופן חיובי ביותר את ההשכלה ואת יכולתה להגדיל את

סיכויי ההשתלבות בשוק העבודה. הם מצאו כי מרבית הסטודנטים (ערבים ויהודים כאחד) מתכוונים להמשיך בלימודיהם ככל שיוכלו, חרף כל הקשיים, תוך ביצוע התאמות. סטודנטים ערבים שקלו, למשל, בשיעור גבוה מיהודים (25% לעומת 15%) להחליף מקצועות לתחומי לימוד מעשיים יותר. מבחינת תחושת הביטחון וחויית השייכות, סטודנטים ערבים העידו בהיקפים גדולים ביחס לקבוצות אחרות (55% לעומת 41%) על תחושת עזרה וסיוע שהם מקבלים מהמוסדות האקדמיים. נתון זה חשוב ומעודד, כיוון שתחושת השייכות של סטודנטים למוסד נמצאה לאחרונה כקשורה להתמדה ולהצלחה בלימודים בחברה הישראלית בכללה (סובול, 2020; קריבוש, 2020). כלומר, ניכר כי להוציא את הפגיעה הקשה אך הנקודתית בסטודנטים הפוקדים כעת את המוסדות האקדמיים, ערכה של ההשכלה הגבוהה כנתיב למוביליות עדיין רב ואולי אף עלה.

השכלה, זהות לאומית ושינוי בין-דורי: ממאבק פוליטי לביטוי אישי

ואולם השכלה אינה רק כלי למוביליות כלכלית וליוקרה חברתית. בהתייחסם לקשר שבין השכלה גבוהה לזהות לאומית, שאלו רבינוביץ ואבו בקר (2002) מערביית את הכינוי "הדור הזקוף" (הפירוש בערבית: שאינו מפחד מאויב) לצעירים וצעירות שבגרו בשנות האינתיפאדה השנייה ואשר המפגש שלהם עם מערכת ההשכלה הגבוהה אופיין בתודעה פוליטית קולקטיבית חזקה ובאקטיביזם ברור. הם מסמנים את הסטודנטים שלמדו בראשית שנות האלפיים כבעלי הפוטנציאל המנהיגותי של הציבור הפלסטיני בישראל ומתארים כיצד הם קוראים תיגר על המציאות הקיימת ומבקרים הן את החברה הפלסטינית ובייחוד את דור ההורים והן את החברה היהודית בישראל (ראו את היחס למתח הבין-דורי גם בספריו של קשווע, 2010; 2002).

אך לעומתם, בהתבוננות על הדור הצעיר יותר של סטודנטים פלסטינאים ודרוזים אזרחי ישראל, הספרות הקיימת מציינת היחלשות בפעילות הפוליטית והתמקדות בפיתוח זהות אישית. התופעה הזאת אינה ייחודית לישראל, וצעירים בני דור ה-Y ברחבי העולם ממעטים לעסוק בפעילות פוליטית במרחב הציבורי, גם אם מודעים לחשיבותה (Soler-i-Martí, 2015). עבודתה של ארדריך (Erdreich, 2006) על סטודנטיות פלסטינאיות בירושלים (אשר מבוגרות מעט מהמרואיינים בעבודה זו) מצביעה על חויית הלימודים באוניברסיטה כמעצבת מחדש מושגים כגון עצמאות

או חופש ומתמקדת בשיח המגדרי הפנים פלסטיני ומעט בזהות הלאומית. גם כאשר הן מגיבות בדרכים שונות של התנגדות לשיח הלאומי ההגמוני, הן עושות זאת במסגרת האישית והפרטית (Erdreich & Rapoport, 2002). בשנים האחרונות אבו רביעה קווידר (Abu-Rabia-Queder, 2008; 2014) חוקרת סטודנטיות בדואיות הנכנסות לאוניברסיטה הישראלית ומוצאת גם היא עיסוק בשאלות של זהות לאומית ומגדרית אשר ממוקדות בחוויה האישית של הסטודנטית ובמעברים שהיא חווה בלא תרגום לפעילות ציבורית. כך גם הנדין (2011), שבחנה את השתלבותם של סטודנטים ערבים באוניברסיטה העברית בירושלים, מציגה תיאורים הנוגעים לקונפליקט הלאומי העומד ברקע היחסים בין ערבים ליהודים, אך אינו מתורגם לפעולה כלשהי. מחקר נוסף מאוניברסיטת חיפה, שבחן את יחסם של סטודנטים ערבים (וגם יהודים) לשאלות של קמפוס מגוון, מצא אף הוא שסטודנטים עוסקים בשאלות של גיבוש זהות בסביבה הרבת-רבנית, אך כי התהליך הזה בעיקרו הוא אישי (ח'מאיסי, 2017). כלומר גם כאשר המפגש עם סביבת הרוב היהודי מחדד את הפערים ומביא את הסטודנטיות והסטודנטים להכיר בזהות הלאומית שלהם – זהות זו אינה מקבלת ביטויים פוליטיים במובנים הציבוריים או המקובלים. המסקנה שניתן לשרטט בזהירות מספרות זו – גם אם אינה עוסקת ישירות בנושא הלאומי – היא כי בקרב קבוצות מבוגרות יותר בעלות השכלה גבוהה המפגש עם סביבת הרוב היהודי קיבל אופי ציבורי-פוליטי יותר מאשר בקרב הדור המתואר במחקר הנוכחי.

שינויים בדינמיקה הבין-דורית במשפחה והשפעתם על היחס לחינוך והשכלה

העיסוק בשאלות של זהות – לאומית או אישית – אינו מתחיל בשלב הלימודים האקדמיים ואף לא באופן בלעדי בכתי הספר. המסגרת המשפחתית משפיעה באופן דרמטי הן על הבניית היחס ללימודים והן על שאלות של עיצוב זהות ועל הפרשנות לתהליכי השינוי החברתיים. ואכן המשפחה הערבית בישראל עוברת תהליכי שינוי באופן מתמיד, כחלק מתהליכי שינוי העוברים על החברה הערבית כולה (ניג'ס-אכתילאת ואחרים, 2018; מסארוה-סרור, 2015). חג' יחיא-אבו אחמד (2006) מצאה כי בשלושת הדורות האחרונים חלו שינויים מרחיקי לכת במבנה המשפחתי ובחינוך הילדים. ככל שמשפחות ערביות עוברות תהליכי מודרניזציה, מעתיקות את מגוריהן לערים ונחשפות לחברה היהודית (באמצעות שכנות, תעסוקה ועוד), כך ההורים

נוטים לאמץ דפוסים ליברליים יותר הן במערכות הזוגיות והן ביחס לחינוך ילדיהם. הורים צעירים נוטים את הסגנון הסמכותני ואת ההיררכיה הגילאית והמגדרית ומאמצים את הגישה המציבה את הילד במרכז המשפחה, ובהתאם הולך וקטן מספר הילדים במשפחה (וינרב, 2020). גם מבחינת החינוך לערכים הדור הצעיר מבושר שינוי. ערכים קולקטיביים מפנים את מקומם לערכים אינדיווידואליסטים יותר וניתנת לגיטימציה מסוימת לחשיבה שוויונית יותר במשפחה (Fogiel-Bijaoui & Halperin, 2018; אבו בקר ויחיא, 2015), זאת תוך ההסתייגות כי בחברה הערבית יש הבדלים בין קבוצות אתניות שונות (פוגל-ביז'אוי, 2020).

תהליכי שינוי אלה באים לידי ביטוי בהיבטים שונים. אחד המעניינים שבהם הוא היפוך התפקידים המגדרי שמביא שיעור גבוה במיוחד של בנות להצטיין בלימודיהן (Fuchs, 2017) ולבחור בלימודי מקצועות המדעים וההנדסה בכתי הספר (Friedman-Sokuler & Justman, 2019) ובהמשך גם בהשכלה הגבוהה. אומנם פינסון, פינגר וברק (Pinson, Feniger, & Barak, 2020) נותנים את עיקר המשקל לתפקיד הפעיל של בית הספר בעידוד הבנות לבחור במקצועות המדעיים, אך גם המשפחה היא גורם מעודד ואולי אף מכריע לכך (Zedan, 2012). יתרון של תלמידות על פני תלמידים בחינוך הערבי הוא סמן נוסף לתהליכי השינוי בחברה וביחס אל החינוך.

לסיכום ובאופן ממוקד יותר ניתן לומר כי החידוש בעבודה הנוכחית נמצא במיקוד המבט פנימה אל המשפחה ואל תהליכי החינוך המתרחשים בה באמצעות העברת מסרים וסוגים של הון מההורים אל הילדים ובאופן שהם משקפים את הדינמיקה הבין-דורית בחברה הערבית והדרונית. עד כה המבט המחקרי על תהליכי השינוי החינוכיים הופנה בעיקרו למוסדות החינוך ולמדיניות הנהוגה בהם ולא למסגרת המשפחתית (חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018; Arar & Haj-Yehia, 2016). גם המחקר על מעורבות הורים נעשה ברובו מתוך נקודת המבט של בתי הספר (עבוד-חלבי ומיעארי, 2018; Arar, Nasra, & Alshafi, 2015; Schaedel et al., 2015). או מנקודת מבט המשווה בין עמדות בתי הספר להורים (לוי ומסאלחה, 2018; 2013; Arar, Abu Asba & Nasra, 2014). המחקר על משפחות מתמקד לרוב בסוגיות אחרות כגון הדינמיקה של חלוקת התפקידים המגדרית בתוך לבית ומחוץ לו (מלר, 2018; Hadad Haj-Yahya, Schnell, 2018; Fogiel-Bijaoui & Halperin, 2018) ופחות בתהליכי החינוך המתקיימים בתוך המשפחה. מחקרן הנרחב של ארדריך, גולדן ורוברמן (2018) אכן ממחיש את עבודת המשפחה, אך

הוא מתמקד באימהות ומתוך נקודת המבט המגדרית של פעולתן מול הילדים ובית הספר. עבודות קודמות הדנות בתפקיד החינוכי של המשפחה תיארו את התהליכים והפרקטיות ההוריות, אך לא ביחס לקבוצה הערבית, אלא התמקדו בקבוצות אחרות דוגמת מזרחים מהפריפריה (הישראלי, 2016) או מהגרים מברית המועצות לשעבר (הישראלי, 2018). מכאן תרומתו של המחקר הנוכחי, אשר בוחן את הדינמיקה הבינ-דורית בין ההורים לילדיהם בדבר האופנים שבהם מתעצבים המסרים בעניין לימודים והשכלה גבוהה – בחברה הערבית.

שיטת המחקר

המחקר מבוסס על 20 ראיונות עומק מובנים למחצה שנערכו בשנים 2014-2016 עם סטודנטים ערבים. המרואיינים השתתפו בצעירותם בתוכנית נגישות להשכלה גבוהה שיועדה לתלמידי תיכון מצטיינים מיישובי פריפריה ובכך כבר סומנו על ידי משפחותיהם ובתי הספר שלהם כתלמידים מוכשרים ובעלי מוטיבציה ללמידה. הרכבם מייצג את האוכלוסייה שאליה שייכים מבחינה מגדרית ובמידה רבה גם מבחינה אתנית, אך לא בהכרח מבחינות אחרות. להוציא אחד, כל המרואיינים למדו באוניברסיטאות (כולל הטכניון). מבחינת תחומי הלימוד, 12 סטודנטים למדו לתואר במקצועות המדעים וההנדסה, 5 במדעי החברה והרוח ו-3 למדו רפואה. 10 מהמרואיינים היו גברים ו-10 נשים, כולם בני 18-25. מבין המרואיינים 15 הם מוסלמים ו-5 דרוזים. סטודנטים נוצרים לא רואיינו למחקר זה, כיוון שבכל הנוגע לדפוסי מגורים, דת, מבנה משפחתי, חינוך והשכלה קבוצה זו נמצאת כבעלת מאפיינים שונים למדי מהאוכלוסייה המוסלמית והדרוזית (Ali, 2019).

חלוקה נוספת שעלתה כרלוונטית מהמרואיינים עצמם נוגעת לאזור מגוריהם: 12 מהם גרים באזור הצפון ו-8 באזור המשולש. לא היו מבין המרואיינים סטודנטים שגדלו באזור הדרום, אך היו בדואים מהצפון. מרביתם גדלו בכפרים או בערים בינוניות, כולם בישובים ערבים ודרוזים (ולא מעורבים), אם כי חלקם גר בכפרים השייכים למועצה אזורית בצפון, אשר משותפת לישובים יהודיים וערביים או דרוזים. מכיוון שבין המרואיינים לא נמצאו מי שגדלו בערים מעורבות, מחקר עתידי יצטרך לבחון את הסוגיות של עבודה זו בקרבם. כרבע מהמרואיינים (6) הם ילדים להורים שלפחות אחד מהם רכש השכלה גבוהה, והיתר (14) אינם. חלוקה זו ממקמת אותם קרוב להגדרה של "דור ראשון להשכלה גבוהה" במובן זה שמרבית

ההורים גדלו בסביבה שלא קידמה אותם להשכלה גבוהה או שזו נמנעה מהם מסיבות שונות שיתוארו להלן. מבחינה זו מרבית המרואיינים עונים הן על ההגדרה "דור ראשון" והן על ההגדרה "בנים ובנות לקבוצת שוליים חברתית שהיא גם מיעוט לאומי". שאלת המחקר המרכזית ביקשה לבחון כיצד הסטודנטים תופסים את האופנים שבהם פועלות משפחותיהן כדי לקדם את ילדיהן לקראת השכלה גבוהה? מהן התפיסות החינוכיות של ההורים? ואילו פרקטיקות הם מפעילים כדי לממש אותן? עוד בחן המחקר כיצד הצעירים תופסים את ההשפעה של היותם חלק מהמיעוט הערבי והדרוזי בישראל על עיצוב היחס של הוריהם לחינוך והשכלה. במהלך הראיונות ביקשתי מהסטודנטים לתאר את ילדותם ואת יחסה של משפחתם לחינוך וללימודים. הם נתבקשו לחשוב על מסרים שנכחו בבית ביחס ללימודים מגיל צעיר ועד להשכלה הגבוהה. הראיונות התמקדו בדרכים שבהן ההורים העבירו את המסרים הללו – הן מבחינה מילולית והן מבחינות נוספות. מקום מיוחד ניתן להקשר החברתי, הקהילתי והלאומי של נושא הלימודים. הם נתבקשו לתאר כיצד סביבתם החברתית והמשפחתית הרחבה הגיבה לאופן שבו הוריהם דיברו ופעלו ביחס לחינוך. דגש מיוחד ניתן לאילוצים ולחסמים שעמדו בפניהם ולדרכים שבהן התמודדו עימם. בהמשך, וככל שהראיונות העמיקו, השיחות הובילו לנושא של דינמיקה בין-דורית ביחס להשכלה שלהם כצעירים לעומת השכלתם של הוריהם ולפרשנות שהם נותנים לכך. כלי נוסף שנעזרתי בו במהלך הראיונות היה בניית "תמונת מחזור" של בני גילם של המרואיינים. כל מרואיין נתבקש למלא בטבלה את שמות 15 החברים הקרובים שלו מתקופת בית הספר התיכון, לציין שורה של מאפיינים על אודותיהם (רקע משפחתי, השכלת ההורים, יכולות לימודיות, בחירות לימודיות ועוד) ולתאר היכן הם היום, כמה שנים לאחר סיום בית הספר. נעזרתי בטכניקה זו כדי לברר עם המרואיינים מהם המאפיינים שהשפיעו, לדעתם, על מסלולי ההתבגרות שלהם לעומת אלו של חבריהם.

ממצאים

פרקטיקות משפחתיות להמחשת חשיבות ההשכלה הגבוהה

"לכולנו יש בדיוק אותו סיפור של אבא, שכילד היה הולך לקטיף בבוקר, לפני שש, מסיים ואז לוקח את התיק שלו והולך ללמוד. לא כל ההורים

הצליחו לסיים את הלימודים, אבל הם מאוד מאוד התאמצו" (מוסטפא, מכפר במשולש, כיום דוקטורנט למדעים מדויקים).

"אתה יודע, אימא שלי לא יודעת עד היום לקרוא ולכתוב. אבל כשהייתי בבית ספר בכל יום היא הייתה מסדרת לי את התיק ואת החפצים בחדר כדי שאוכל ללמוד. כשהייתי חוזרת עם שיעורי הבית, הייתי יושבת על הכיסא והיא הייתה מתייצבת על ידי. אף פעם לא עשיתי שיעורי בית לבד. היא תמיד הייתה צמודה אליי. זה בשורה, זה לא בשורה, תמחקי את זה, תשני את זה. יאללה, בואי נלך ותקריאי לי את הסיפור הזה, את הקטע הזה" (לונא, סטודנטית למדעי המוח באוניברסיטה).

בהתרגשות גדולה סיפרו כל המרואיינים בזה אחר זה על האופנים המגוונים שבהם המחישו להם ההורים מגיל צעיר את חשיבות הלימודים וההשכלה. פעולת ההורים לא הסתכמה בתמיכה רגשית, אלא המשיכה לתמיכה כלכלית שהבהירה סדר עדיפויות ברור בבית. דהב, בדואית מהצפון, סיפרה כי אביה ואימה החליטו שכל ששת ילדיהם יצאו ללימודים. הם בלטו בהחלטתם בכפר ובאופן מיוחד מבחינת ההכוונה ללימודים של הבנות. כדי לממן את הלימודים ההורים עבדו כל אחד בעבודה נוספת במשך תקופה ארוכה. הילדים ראו זאת והבינו את המסר. ראמי מהצפון ציטט את אביו: "אף פעם לא הייתי בחו"ל. אני אסע רק אחרי שאתה תסיים את הלימודים שלך. אז יהיה לי זמן וכסף". האתגר הכלכלי לא נפל על כתפי ההורים בלבד, אלא תואר כמשימה משפחתית. המרואיינים תיארו שינוי מדפוס העבר, שבו סומן בן אחד שימשיך בלימודים והאחרים יועדו לעבודה, אל עבר שאיפה של ההורים שמרבית ילדיהם ישיגו תואר אקדמי. אבתיסאם סיפרה שאביה היה מסיע אותה ואת אחיה לקורס הפסיכומטרי על חשבון עבודתו וכעת היא עושה זאת עבור אחיה הצעירים. מרואיינים אחרים תיארו כיצד האחים שסיימו לימודים מסייעים כעת במימון לימודי בני המשפחה הצעירים, גם כאשר אלו לומדים בחו"ל. פרקטיקות משפחתיות אלה אינן ייחודיות בהכרח למשפחות הערביות והדרוזיות. הן מתוארות בקרב צעירים אחרים המגיעים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, מיישובי פריפריה ובעיקר בהיותם "דור ראשון להשכלה גבוהה" (הישראלי, 2018; 2016). הממצא המעניין ביחס לתיאור תהליכי השינוי בחברה הערבית והדרוזית קשור לדינמיקה הבין-דורית ולחשיבות השונה שכל דור מייחס להשכלה.

חינוך הילדים לחשיבה מקורית ויצירתיות והעצמתם

כפי שנראה להלן, לצד החשיבות שהקנו ההורים להשכלה, הם גם חינוכו את בני ובנות הדור הצעיר באופן ברור לחשיבה מקורית. כך, למשל, תיאר זאת וורד, מכפר במשולש:

"תשמע, כבר ביסודי היה לי מורה פרטי שממש ממש עזר לי, הוא לימד אותי גיאוגרפיה והיסטוריה ודברים שאף אחד לא היה חושב עליהם והתחלתי לחקור את זה. הוא גם פיתח אצלי גם את יכולות ההנהגה, הוא ממש אמר לי ולחברים 'יאללה בוא נצא לטיול, וורד תארגן' או 'בוא נעשה שיעור שאתם מלמדים, וורד בוא תנסה' [...] ואנחנו לא כפר גדול, אז כולם ידעו שבמשפחה הזו יש משהו שהוא מיוחד".

מעניין לשים לב למטרה שלשמה וורד זכה למורה פרטי: לא משום בעיות וקשיים לימודיים, כפי שמקובל בחברה היהודית, אלא משום שהוריו ראו בכך דרך לפיתוח החשיבה ולהעצמה אישית.

אבתיסאם תיארה היבט אחר של עידוד חשיבה ביקורתית באמצעות טיפוח אווירה משפחתית המעניקה לגיטימציה לדיון עם ההורים:

"אבא נתן לנו את האפשרות הזאת להתווכח. חשבתי שזה אצל כולם ככה אבל התברר שלא. וגם לתת הערות להורים מגיל ממש קטן. כשאבא שלי עצבני הוא צועק וזה – [אבל] תמיד הייתה לי האפשרות הזאת אחרי כמה זמן להגיד לו 'זה לא בסדר שאמרת את זה ככה'".

כלומר חלק מסדר היום החינוכי של ההורים כלל "אימון" על ויכוחים ודיונים ומסר ברור שגם דברי ההורים – שללא ספק נתפסו כסמכות בבית – הם פתח לשיחה וביקורת.

פיתוח החשיבה קיבל ביטוי גם באופי ניצול הזמן הפנוי של הילדים ללמידה והעשרה. וורד תיארה: "כשהיינו קטנים שיחקנו הרבה בפאזלים, היינו בנים של הבית, לא של הכביש. לא שיחקנו הרבה כדורגל בכביש וזה. היינו כל הזמן בבית, ככה סגורים, טלוויזיה, פאזלים, ככה כל הדברים האלה". ההבחנה שיוצר וורד בין בני משפחתו לבין חבריו מדגישה את המודעות שלו לסוג החינוך השונה שקיבל. גם רוואן שגדלה בפרדיס תיארה: "הייתי בכל מיני חוגים, שאצלנו בכפר זה לא מובן מאליו. הייתי נוסעת לחוג בשחמט בזיכרון יעקב, בחוג ציור הייתה מישהי מחיפה

שבאה אחרי הצוהריים לבית ספר". מעניין לשמוע כיצד היא מפרטת כי פעילויות ההעשרה הללו פתחו בפניה לא רק את עולם השחמט והציור אלא גם הפגישו אותה עם יהודים בגיל צעיר. החוגים הללו הוציאו אותה מהמובלעת הערבית וחשפו אותה ליחס שונה כלפי חינוך, השכלה וידע. בחירת החוגים שבהם השתתפה מעניינת, משום שמרבית חוגי הנוער בחברה הערבית מתמקדים במספר קטן של ענפי ספורט (בעיקר כדורגל) ומעט אומנויות בסיסיות (אגבריה, 2007). סוג אחר של חוגים מתמקד בהעשרה לימודית ופועל לחיזוק יכולותיהם של התלמידים בשעות אחר הצוהריים (חוגי מתמטיקה או אנגלית למשל). הפערים בתחום החינוך הבלתי פורמלי בין החברה היהודית לערבית הם עצומים (חאג' יחיא ורודניצקי, 2018), ומכאן המשמעות הגדולה במיוחד שמקבלות פעילויות כאלה שיוזמים ההורים.

חשיבה מחודשת על תפיסת המגדר המסורתית

היבט נוסף להעברת תפיסות שוויוניות במשפחה בא לידי ביטוי בחינוך של הבנות מבחינה מגדרית. נושא זה עלה בראיונות באופן בולט והמרואינות כרכו יחד את הצורך לרכוש השכלה עם השאיפה למודרניות ולמוביליות אישית וחברתית:

"ההורים שלי דחפו אותי לאקדמיה לא בגלל שאני ערבייה כמו בגלל שאני אישה. אז כן, זה הכוח שלי. אם לא תלמדי מה, תתחתני ושנה אחרי כן תהיי עם ילד ועוד שנה תהיי עם שני ילדים? ומה, מה תעשי עם החיים שלך? אז כן, תלכי, תלמדי שיהיה לך תואר ביד, שתהיה לך עבודה, עצמאות כלכלית. בחברה שלנו אומרים 'נשק האישה הוא התואר שלה'" (לונא, עיר בצפון, סטודנטית למדעי המוח).

מדבריה של לונא ושל סטודנטיות אחרות עולה כי התרבות מכתובה עבורן שני תסריטים שונים: האישה המסורתית והאישה המשכילה – עדות נוספת לתהליך השינוי שחל בחברה הערבית ולאופיו המורכב (Fogiel-Bijaoui & Halperin, 2018). אך אם בעבר תסריטים אלו התחרו זה בזה, כיום הן מעוניינות לשלב אותם יחד לתסריט תרבותי חדש. מבחינה מסורתית האישה הראויה היא בעלת משפחה, ילדים ובית, ואולם היום היא אינה מסתפקת בכך ואינה שלמה, אלא בהתאם לתסריט השני יוצאת ללימודים ורוכשת השכלה ומקצוע. בתסריט החדש יש סדר כרונולוגי אחר: ראשית השכלה ולאחר מכן בן זוג ומשפחה, המאפשרים את מימוש ההשכלה. הטיעונים בזכות עצמאותה של האישה מקבלים בולטות רבה בראיונות. המסרים

מצד ההורים ברורים, שכן הם מתארים כי במעבר לאימהות ללא השכלה טמונה מלכודת שתשאיר את האישה בבית מחוץ למעגל העבודה. תהליך השינוי הזה מזמן גם ביקורת חברתית שמרנית, אך, כאמור, המרואיינות שאנו שומעים כאן מתייחסות להשכלה כאל משאב ואינן נתקלות בביקורת על לימודיהן. יתרה מכך, בעיניהן הלימודים אינם מאיימים על מימוש האפשרות להינשא, אלא דווקא משפרים את הסיכויים להשיג בן זוג ראוי, מרחיבים את תפקידיה של האישה במסגרת המשפחה ומשנים את מעמדה ביחס לבן הזוג.

לבטים אישיים ודינמיקה בין־דורית בבחירת תחום לימודים: לימודי רפואה כמשל

מוקד מרכזי לדינמיקה הבין־דורית מתגלה בשאלה – מה ללמוד? דור ההורים מכוון ולוחץ לבחירה במקצועות שסטודנטים ערבים רבים מזהים כמקצועות פרופסיונליים כגון רפואה, רוקחות וסיעוד (תחאוכו, 2019). מקצועות אלה משלבים יוקרה עם ביטחון תעסוקתי גבוה ואפשרות להימנע מאפליה על רקע תרבותי בשוק התעסוקה (בשונה למשל ממקצועות ההיי טק). חלק מהמרואיינים נענה לציפיות אלה אך חלק לא מבוטל התנגד ובחר במקצועות אחרים. כך אנו עדים לדינמיקה הבין־דורית בכל הנוגע למטרת הלימודים המעמידה את שיקולי היוקרה והתעסוקה אל מול העניין האישי ואף מעלה את השאלה – של מי הלימודים האלה? הנושא נדון לאחורונה גם בתקשורת הארצית והוא משקף תופעה רחבה (לינדר, 2021), ועלה גם בראיונות. וורד, אשר מסיים תואר שני במדעי הרוח, סיפר:

”יש אצלנו עכשיו אגדה אורבנית כזאת, שכולם מכירים ומספרים. זה על סטודנט מהצפון שהתקבל ללימודי רפואה. למד 7 שנים, סיים בהצטיינות, לקח את התעודה, מסגר אותה ותלה אותה בחדר של אבא שלו. ואז אמר לו: זהו, זה בשבילך. עכשיו אני הולך ללמוד מה שאני רוצה, והתחיל תואר חדש בספרות.”

נושא לימודי הרפואה עלה בכל הראיונות. בבירור מצטייר כי מגיל צעיר נבנית היוקרה של המקצוע ומובעת התקווה מצד המשפחה לעסוק בו: “כשיש לך יום הולדת חמש, כבר מאחלים לך שתגדל ותהיה רופא בעתיד”, המחישה סוגר, בוגרת לימודי סיעוד. אך למעשה מניתוח הראיונות עולה כי למרות מרכזיותם, דווקא לימודי הרפואה מתגלים כסמל מובהק של שינוי המשמעות של השכלה גבוהה

בקרב המרואיינים לעומת הוריהם. מתוך 20 המרואיינים, רק 3 לומדים בפועל לקראת תואר דוקטור לרפואה. לטענתי, אין כאן תופעה ייחודית לקבוצה הנחקרת אלא ביטוי למגמה רחבה יותר בקרב הדור הצעיר במגזר הערבי והדרוזי (לינדר, 2021). המרואיינים (אשר מרביתם יכלו לפי עדותם להתקבל ללימודי רפואה בארץ או בחו"ל), ניהלו משא ומתן מורכב – גלוי או סמוי – עם משפחותיהם כדי לא להיכנס למסלול זה אלא לבחור במקצוע אחר שגילו בו עניין.

יוסף מכפר בצפון תיאר את הערך המשפחתי שבהשגת התואר ברפואה, כהון סמלי שאינו בעל משמעות אישית בלבד אלא בעל חשיבות משפחתית רחבה:

"תקשיב, אני בהתחלה רציתי לימודי (מדעי) המחשב ומתמטיקה אבל במשפחה יש רק את אימא שלי שהיא מורה, יש את דודה שלי שהיא מורה, שהיא עושה עכשיו תואר שלישי באוניברסיטה בספרות עברית והיא גם מנהלת בית ספר תיכון בכפר. וזהו במשפחה שלי. ואם יוסף ילמד רפואה במשפחה שלנו – כל הכפר ידבר על זה. וכל הזקנים של הכפר כשהם ישתו קפה בבוקר – וואלה, שמעת שיוסף התחיל ללמוד רפואה? ועוד מה, באוניברסיטת תל אביב!"

כלומר הנשים המשכילות, תפקידי הניהול שהן ממלאות והדוקטורט של הדודה מתגמדים אל מול התואר "החסר" ברפואה עבור המשפחה. אך על אף הציפיות במשפחה ובסביבה החברתית, יוסף לא פנה ללימודי הרפואה, אלא העדיף תחום לימוד אחר שאינו נחשב פרופסיונלי וגם אינו מעשי – מתמטיקה. המרואיינים תיארו את האסטרטגיות המגוונות שהפעילו כלפי הוריהם כדי לא למלא את רצון המשפחה ללמוד רפואה. חלקם חיפשו דרך עוקפת או מרככת למחלוקת עם הוריהם, ואחרים בחרו בעימות ישיר, כמו בשיר:

"אני מההתחלה ידעתי שאני לא הולך לרפואה ולא רוצה רפואה וכל פעם שמישהו אמר לי את זה, הייתי בטוח עוד יותר שאני לא הולך ללמוד רפואה. באמת, כי אני לא מתחבר לרפואה, למקצוע, זה לא האישיות שלי, וידעתי שכל פעם שמישהו אומר לי את זה, אז הוא מכווין אותי להבניה חברתית מסוימת ואני ממש מתנגד לה."

בשיר בחר לעמוד מול הוריו ולהבהיר להם שהלחץ לא יעזור, אלא רק יגרום לו להתבצר בעמדתו שלא ללמוד רפואה.

כמעט כל מרואיין סיפר בהערכה על חבר שאזר אומץ ועמד על שלו. יוסף, שבחר בלימודי מתמטיקה ומדעי המחשב למרות רצונו של אביו שילמד רפואה או הנדסה, תיאר את תפיסת העולם שלו:

"יש מישהי דרוזית שלומדת פה באוניברסיטה תיאטרון. כל הדרוזים התחילו להגיד – מה, היא דפוקה? לא, אני אמרתי שאני ממש מכבד את זה ואפילו פעם אחת באתי איתה להרצאה. תקשיב, ללמוד משהו שאתה אוהב – זה הכי חשוב. כי אתה תצליח אז. זה הכי חשוב. יותר חשוב מכסף, יותר חשוב מאם זה קשה או לא, זה יותר חשוב ממה יגידו הזקנים בכפר, יותר חשוב מכל דבר. כי אתה עם עצמך אתה סבבה".

ואולם בפועל מרבית המרואיינים בחרו שלא להתעמת ישירות עם הוריהם, אלא נקטו אסטרטגיה של תמרון ועקיפה. בראא, למשל, עמד בתנאי הקבלה ללימודי רפואה אך אמר להוריו שאיחר את מועד הרישום ושעליו להמתין שנה שלמה עד לתחילת הלימודים. כפתרון זמני, הוא הבהיר להם שיוכל להתחיל בסמסטר ב' לימודי הנדסה ביורפואית ובשנה שלאחר מכן לעבור לרפואה. בפועל הוא החל בלימודי הנדסה בטכניון ונשאר שם עד היום כתלמיד מצטיין. כמותו גם וורד ומרווה העדיפו לימודים אחרים. התחום שמשך אותם היה מדעי החברה, אך כפי שוורד תיאר הטרידה אותו השאלה – "מה אבא שלי יגיד בכפר כשישאלו אותו מה הבן שלך לומד?" כפתרון שניהם בחרו בתוכניות לימודים ששילבו בהם מדעי החברה ומדעי החיים. וורד אמר לאביו: "אתה יודע מה, יאללה אני אקח ביולוגיה, גם בשבילך, שאני אהיה יותר קרוב לחלום שלך של רפואה ולכל הדברים האלה...". וורד ומרבית חבריו שפעלו כך נטשו בשנה השנייה, ולעיתים כבר בסמסטר השני, את "הפיגומים" שנועדו לתחזק את גאוות המשפחה וההורים ונשארו עם תחומי הלימוד שרצו במקור.

האימהות כבנות ברית לשינוי

תפקיד מיוחד בעידוד לממש את רצונם של הבנות והבנים מילאו האימהות של המרואיינים. אלו אפשרו גמישות בהתנהלות המשפחתית והרחיבו את טווח הבחירה של הילדים מול העמדה הנחרצת של האב. כך ראמי תיאר את הדינמיקה בין הוריו כאשר עלה נושא הבחירה בתחום לימודיו האקדמיים:

”בהתחלה, כשהוא אמר לי תירשם לרפואה, אז אימא שלי לקחה אותי לצד ואמרה – תירשם למה שאתה רוצה. אתה מביין? היא למדה לתואר, היא ראתה מה זה תלמידים בבית ספר, היא עובדת איתם. זה ההבדל. אבא שלי עובד בכלא עם אסירים. הוא קורע את עצמו בשביל להביא לחם וכסף לילדים שלו, אבל הוא לא ראה מה זה הלימודים. בגלל זה אני לא מאשים אותו, כי לא הייתה לו הזדמנות.”

ראמי קשר בין היותה של אימו משכילה לבין יכולתה להתגמש, להבין לליבו ולראות את היתרון שבלימודים מתוך עניין ולא על פי העמדה המקובלת בכפר, שאותה מייצג אביו. העמדה הנחרצת של אביו לא הורידה מהערכתו של ראמי אליו כאב וכאדם. הוא מפריד היטב בין הכבוד והאהבה שהוא רוחש לו במסגרת המשפחתית ובין הביקורת על השמרנות בתפיסותיו, שאותן הוא מייחס להשכלה שלא רכש.

וורד תיאר מצב דומה במשפחתו ביחס לאימו, שאינה בעלת תואר: אביו היה נחוש ברצונו שיירשם ללימודי רפואה, או לפחות למדעים. אימו, לעומת זאת, המשיכה לברר עימו מהם התחומים שמעניינים אותו ונתנה לו לגיטימציה להמשיך ולבדוק מה נדרש כדי ללמוד אותם. למעשה הוא העיד כי את משיכתו לפסיכולוגיה – תחום לימודיו כיום – קיבל מאימו. בצעירותה היא התכתבה בסתר עם קרוב משפחה שלמד פסיכולוגיה בחו"ל ואחר כך אף השתתפה בשם בדוי בקבוצת דיון באחד מעיתוני הנוער שהתפרסמו באותה התקופה. וורד מכיר את הסיפורים הללו היטב ותיאר שהוא חש כאילו שאב השראה מפעילותה החתרנית של אימו כדי לבחור במסלול הלימודים הייחודי שלו. גם אימהות אחרות – ולעיתים גם סבות, כמו זו של בשיר – היו נשים יוצאות דופן ביחס לחברה הרחבה בכלל, ובכל הנוגע ללימודים בפרט. חשוב לציין כי על אף הפוטנציאל לעימות, האבות, מצידם, לא סגרו את הדלת בפני השינויים האפשריים שהציעו נשותיהם ובכך הרחיבו בפועל את טווח הבחירה של הילדים.

לסיכום, כפי שראינו, המסרים עוברים מדור ההורים לבניהם ובנותיהם בשני קולות. הקול הראשון מנסח את חשיבותם של ההשכלה והלימודים והקול השני מעודד חשיבה יצירתית, ביקורתית ומתן ביטוי אישי לרצונותיהם של הצעירים גם אם הם שונים מרצונותיהם של ההורים ושל חברת המבוגרים. לונא מהצפון, שלומדת מדעי המוח, סיכמה זאת כך:

"אני חושבת עכשיו שהבעיה היא שהם חינוכו אותנו ככה וכשגדלנו להיות כאלה הם לא ידעו איך לאכול את זה ונוצרה להם בעיה (צוחקת). חלק ממה שאני זה אבא שלי, הוא בעצמו כזה יצירתי. אבל עכשיו אני גדולה ולמרות שהוא מאוד גאה באיך שאני חושבת אז... כן, קשה להיות עם החשיבה הזאת שם בצפון [...] אולי החינוך שקיבלנו הצליח יותר מדי".

דיון

לטענתי, משפחות ערביות ודרוזיות כסוכנות חינוך ניצבות כיום במרכזו של תהליך שינוי דרמטי, המשפיע באופן עמוק על האופן שבו תופסים בניהן ובנותיהן את ההשכלה הגבוהה ואת משמעויותיה עבורם. ההורים פועלים ליצירת "תסריט השכלתי" שיש בו מרכיבים של המשכיות לצד מרכיבים של שינוי, אשר נבנה מתוך האינטראקציה והמשא ומתן הבין-דורי: מצד אחד ההורים מעבירים לילדיהם את התסריט החברתי המקובל בחברה שבה הם חיים אשר מציב את ההשכלה ככלי למוביליות והשתלבות חברתית עבורם כבני קבוצת מיעוט; ומן הצד האחר הם מעודדים מקוריות ויצירתיות המצמיחות משמעות חדשה של השכלה בקרב דור הבנים והבנות כאמצעי למימוש עצמי ועיצוב זהות אישית. כך, מתוך המשא ומתן הבין-דורי, המשפחה הערבית והדרוזית נעה בין דגמים תרבותיים שונים של חשיבות ההשכלה – בין הדגם המסורתי הפרגמטי לבין דגמים חדשים יותר הרואים בהשכלה זירה למימוש עצמי וקידום שוויון מגדרי. תפיסה כזו של השכלה גוזרת גם תפקיד שונה להשכלה בקידום הפוליטי של הפלסטינאים והדרוזים אזרחי ישראל. אם בעבר רכישת ההשכלה הייתה כלי לבניית המנהיגות הצעירה, הרי היום היא ראשית לכל הון אישי של צעירים, גם כאשר אלו מסמנים את עצמם לתפקידי מנהיגות ברמה המקומית או הארצית.

ההקשר, או השדה, שבו אנו נתקלים בתהליך גיבוש הזהות העצמית ובמתחים הבין-דוריים מעניין כשלעצמו: ההשכלה הגבוהה. חייהם של צעירים רבים בישראל ובמדינות המערב מאופיינים בחוסר ודאות ובקושי בתכנון לטווח ארוך. בק (2002), שטבע את הביטוי "חברת הסיכון", כורך את תהליך האינדיווידואליזציה עם חוסר הביטחון וחוסר הוודאות שמייצרת החברה המודרנית בעידן הגלובלי. במציאות כזו ההשכלה הגבוהה היא זירה מיוחדת במינה שבה מצטלבים הווה ועתיד, תכנון

ואקראיות, המשכיות וקטוע. ההכרעות שנדרשים לקבל סטודנטים קשורות לצומת שבו תחומי העניין העכשוויים צריכים להמשיך ולספק בעתיד לא רק פרנסה, אלא גם עניין, זהות ומשמעות. משפחותיהם וקהילותיהם של הצעירים הערבים והדרוזים מצפות מהם לרכוש השכלה גבוהה כדי להשיג ביטחון ויציבות. אך הצעירים משרדים להוריהם מסרים הפוכים – ועדכניים יותר – על אודות חוסר הוודאות התעסוקתית שבהשכלה הגבוהה. התנגשות זו עומדת בבסיס המתחים הבין-דוריים, כאשר הפער, למעשה, נפער בשל הבנה שונה של המציאות החברתית שאליה מתבגרים המרואיינים. אנו עדים לפער שבאומן (2007) סימן בין המודרניות המוצקה – זו שהתבססה על ודאות, יציבות ותכנון ואשר אותה מייצגים ההורים – ובין המודרניות הנזילה שבה חיים הצעירים, ומבטאת את השינוי המהיר שמתוך את יסודות העולם הישן ומאפיין את העולם החדש. בהקשר החברתי של מיעוט לאומי הרואה בהשכלה נתיב מרכזי למוביליות נוצר מתח בין שאיפות ההורים להמרת ההשכלה ביציבות תעסוקתית וכלכלית לבין שאיפות הצעירים הרואים בהשכלה אתר למימוש עצמי והעצמה. במובן זה הצעירים מרכיבים משקפיים אינדיבידואליסטיים ולא קולקטיביסטיים – בין שקולקטיב הוא המשפחה המורחבת ובין שהחברה הפלסטינית כולה.

המשפחה כסוכן דינמי המתווך בין המשכיות לשינוי

ראינו כי נושא החינוך וההשכלה הגבוהה מעסיק את המשפחות בחברה הערבית והדרוזית, והראיונות חשפו פערים בין תפיסותיהם של ההורים לתפיסותיהם של בני הדור הצעיר. לצד זאת התא המשפחתי מציע לצעירים מנגנון להתמודדות עם הפערים הללו וכן עם השמרנות של החברה שבסביבתם, למשל באמצעות אימוץ הדרגתי של תפיסות מודרניות וליברליות. טענה זו עומדת בניגוד לתיאורים עכשוויים של המשפחה הערבית בישראל המציירים אותה כאור שמרני. כך למשל, עזאזזה ואחרים (2009) מתארים כי כיום המבנה המשפחתי הפטריאכלי עדיין מקובל וממשיך להיות אבן בניין מרכזית במבנה החברתי של הציבור הערבי. מבחינתם, השמרנות במבנה המשפחה אחראית לשימורם של יחסי הכוח בין גברים לנשים בפרט ובהקשרים רחבים יותר בחברה הערבית בכלל, ואף מחזקת אותם. ייתכן שהמודל שמציעים ההורים, כפי שמתארים ילדיהם, מתאים למה שכינה מגנוסון "מודרניזציה סלקטיבית" (Magnússon, 2011) כאשר התייחס לתהליך שבו חברות

מיעוט מסורתיות מאמצות חלק מן הערכים של חברת הרוב המודרנית ובד בבד משמרות תפיסות מסורתיות.

למרות הפערים הבין-דוריים בתפיסות, המשקל הרב שיש ללימודים ולהשכלה בעיני ההורים לא מוטל בספק בעיני ילדיהם ומשרטט עבורם מסלול התבגרות הכולל המשך לימודים גם אחרי תום הלימודים בבית הספר. ההורים משקיעים משאבים משפחתיים רבים – כלכליים ואחרים – כדי לתמוך בלימודיהם של הילדים ובמרבית המקרים ממשיכים בכך גם בתקופת הלימודים האקדמיים, גם כאשר הרצונות והחלטות של הצעירים שונות מאלו שההורים מעוניינים בהן. כמו כן, הם מעבירים מסרים בכל הקשור למשמעויותיה האינדיווידואליות של השכלה בהקשר של אי-שוויון לאומי ולהשפעתה החיובית והמכרעת על מעמדן של נשים צעירות.

שיח חברתי שאינו לאומי

נושא חשוב נוסף שעלה מניתוח הראיונות הוא העמדת ה"תסריט ההשכלתי" כתסריט חברתי-קבוצתי ולא לאומי. באופן מסורתי המשפחות הערביות מבנות את היחס להשכלה כצורך חברתי ולאומי החורג מגבולות המשפחה הגרעינית ואף המורחבת, ומשותף לכלל הערבים כבני קבוצת מיעוט ששוק התעסוקה מציב עבורם חסמים פורמליים ובלתי פורמליים (Feniger & Ayalon, 2016). בקרב המשפחות הערביות, ההורים מבהירים לילדיהם שכבני קבוצת מיעוט, השכלה היא הדרך המיטבית לכניסה לשוק העבודה ולמוביליות חברתית (מוסטפא ועראר, 2009).

בשונה מכך המרוויינים הצעירים תיארו את הכניסה לאקדמיה כפועל יוצא של בחירה רציונלית, המביאה בחשבון את מבנה ההזדמנויות החברתי כפי שהם תופסים אותו. כלומר, מתוך ניתוח המציאות של אפליה בשוק התעסוקה ושוליות חברתית, הערבים והדרוזים רואים בהשכלה הגבוהה נתיב המחזק את סיכוייהם למוביליות חברתית. כחלק מהפנייה שלהם להשכלה כבחירה מועדפת, המרוויינים מתארים גם את החלופות למסלול הזה, כגון כניסה לשוק העבודה ללא השכלה. זהו מסלול בלתי רצוי המזוהה לא רק עם מגבלות תעסוקתיות אלא גם עם תפיסות חברתיות שמרניות, בעיקר בקרב נשים.

אנו רואים שנוכח השיח של דור ההורים, הרי הסטודנטים הצעירים שרואיינו למחקר זה מביעים רצון עז להשתלב בחברה הישראלית-יהודית ועושים זאת באופן

אינדוידואלי דרך השכלה. לקידום פרויקט אישי זה, הם נמנעים משימוש בשיח לאומי וממעטים בכיטויי מוטיבציה קולקטיבית ללימודיהם. יתר על כן, אלו מן המרואיינים אשר תיארו במפורש מפגשים המייצרים אי־שוויון ופערים בינם לבין יהודים מדגישים את היותם מוסלמים ולא ערבים או פלסטינאים. במובן זה ניכר הבדל בין המרואיינים המוסלמים ולבין אלו הדרוזים בשל המיקום השונה שלהם ביחס לרוב היהודי. הדבר בא לידי ביטוי כשהם התייחסו להיבטים הנוגעים למנהגי חודש רמאדן, להדרה, לרתיעה מהלבוש המסורתי (בעיקר כיסוי הראש אצל בנות) וכדומה. לשם המחשה, אף שחלק מהראיונות עם הסטודנטים נערכו בתקופות שבהן האווירה הציבורית הדגישה את העוינות הלאומית עקב פיגועים או מתיחות ביטחונית, כאשר הם התייחסו לנושאים של השכלה גבוהה וחינוך, נעדר המסגור הלאומי. כאמור, הם לא תיארו את החינוך שקיבלו או את פנייתם להשכלה הגבוהה במונחים של פרויקט לאומי או של בניית הנהגה קולקטיבית לאומית או עדתית. כסטודנטים הם ממעטים להשתתף בפעילות פוליטית ומשאירים את העיסוק בנושאים הלאומיים לשיח פנימי בינם לבין עצמם, אם בכלל. ממצא זה מעניין בהשוואה לקרוביהם המבוגרים, בני "הדור הזקוף" (2002), שהפגינו במהלך לימודיהם תודעה לאומית־פוליטית חזקה שהובילה לפעולה קולקטיבית. יוצא דופן בין המרואיינים הוא בשיר, אשר במהלך לימודי המשפטים שלו באוניברסיטת תל אביב כיהן כיו"ר תא חד"ש ועסק בפעילות פוליטית אינטנסיבית. אך דווקא הוא היוצא מן הכלל המעיד על הכלל שאינו פעיל במסגרות אלה.

מבט משווה בין קבוצות חברתיות: פלסטינאים, מזרחים

ויוצאי ברית המועצות לשעבר

לעומת בני קבוצות אחרות של צעירים מהפריפריה הישראלית – למשל מזרחים (הישראלי, 2016) או יוצאי ברית המועצות לשעבר (הישראלי, 2018), המרואיינים הערבים כמעט לא תיארו את ההקשר של החינוך שקיבלו במושגים של מרכז ופריפריה (הישראלי, 2019). ייתכן שיישוביהם פריפריאליים באופן עמוק כל כך עד כדי שציר זה אינו רלוונטי עבורם להשוואה. בעוד עמיתיהם היהודים יכלו לראות עצמם חיים גם במרכז הארץ ונהנים מיתרונותיו, הרי הערבים והדרוזים תופסים את המרכז הישראלי כמרוחק מדי ובלתי מתאים עבורם. בתקופה הסטודנטית שלהם עולים תיאורים של פער חד מאוד בין היישובים שמהם הגיעו לבין היישובים

היהודיים שבהם נמצאות האוניברסיטאות, ואשר אותם הם מזהים כמרכזיים (בעיקר תל אביב, אם כי גם חיפה ואף כרמיאל, למשל). אך המחשבות שלהם על התקופה שאחרי הלימודים אינן מביאות אותם לחשוב על מעבר למגורים במרכז הארץ, כפי שעושים מקביליהם היהודים שגדלו בפריפריה.

מעניינת כאן השוואה נוספת, והיא לעובדת הגבולות שמציבים הורים בקבוצות החברתיות השונות כדי להבחין את ילדיהם מילדים אחרים בסביבתם, תחימה שיש לה היבטים מרחביים ("היינו בנים של הבית, לא של הכביש" כפי שאמר וורד), כלכליים ותרבותיים (לדיון בנושא עבודת גבולות ר' ששון-לוי, בן פורת ושביט 2013). משפחותיהם של המרוויינים תוארו כמי שמשקיעות משאבים ניכרים ביצירת הבחנה בין ילדיהם לבין החברים בני גילם בשני אופנים: האחד הוא חלוקת המשאבים המשפחתית (כסף, זמן ועוד) שהציבה בכירור את הלימודים בראש סדר העדיפויות והשני הוא בטיפוח העשרה לימודית (חוגים, חינוך בלתי פורמלי ועוד). כפי ששמענו, הילדים הפנימו את המסר ואת סימון תסריט ההתבגרות המשכילי עבורם. גם בקרב משפחות מזרחיות, ההורים יצרו באמצעים דומים הבחנה בין ילדיהם כמי שיגיעו להשכלה גבוהה לבין בני גילם שעבורם סומנו תסריטים אחרים של התבגרות. הורים מזרחים סימנו גם גבול שהבחין את ילדי המשפחה הגרעינית מבני הדורים מהמשפחה המורחבת (הישראל, 2016).

בהקשר של משפחות שהיגרו מברית המועצות לשעבר, ההורים מדגישים את ה"חינוך הרוסי" שניתן בבית וכלל מלבד גיוס משאבים רבים גם שמירה על סדר יום מוקפד, משמעת לימודית וידע תרבותי (הישראל, 2018). חינוך זה הבריל את הילדים לא בהכרח מילדי משפחות רוסיות אחרות, אלא דווקא משאר הילדים שלמדו עימם בבית הספר בפריפריה, במקרים רבים מזרחים. המעניין הוא לראות פרקטיקה דומה – של שמירה על הילדים בבית ויצירת "תסריט השכלתי" מובחן עבורם – בקרב קבוצות שונות (ר' מולא, 2018). בכל המקרים ההורים מבקשים להעביר לילדים מסר אחר מאשר זה שעובר על ידי הסביבה ובעיקר בבית הספר ובקבוצת השווים.

ההקשר המעמדי: מעמד בינוני ערבי ודרוזי

נושא אחרון שחשוב לתת עליו את הדעת הוא ההקשר המעמדי של המרוויינים למחקר זה. כפי שתואר בראשית המאמר, מרבית המרוויינים עתידים להיות "דור

ראשון להשכלה גבוהה", כלומר בנים ובנות להורים שלא רכשו השכלה אקדמית ובהתאמה גם עובדים, ברובם, במקצועות צווארון כחול ובשכר נמוך. מבחינה זו הם אינם עונים להגדרות הכלכליות של מעמד הביניים היהודי-ישראלי הרחב (ניסנוב, 2014). גם כאשר מורידים מחשיבותה של ההגדרה הכלכלית ומאמצים הגדרות חברתיות-תרבותיות של המעמד הבינוני, הקשורות בסגנון חיים ובתפישות תרבותיות במגזר היהודי, הם אינם מתאימים לקבוצה זו. אדוט (2013) מתאר את המעמד הבינוני היהודי-ישראלי במונחים של סגנון צריכה ולבוש ושל בעלות על סוג מסוים של הון תרבותי והביטוס (Lareau & Conley, 2008). גם מבחינת היחס לחינוך ודפוסים של מעורבות הורים התמונה מעורבת: מחקר שבחן זאת בבתי ספר ערביים מצא גם הוא כי דפוסי הפעולה שמזוהים עם המעמד הבינוני, כגון מעורבות פעילה בחיי בית הספר, היו מנת חלקם של הורים בעלי השכלה תיכונית וכמחצית מהאימהות שבהם לא עבדו (עבוד-חלבי ומיעארי, 2018). כלומר לכאורה נראה שקשה להחיל את ההגדרות של המעמד הבינוני היהודי על זה הערבי.

עם זאת השימוש של בני הדור הצעיר בשיח האקדמי והביטוי שהם נותנים לערכים כגון מימוש עצמי וחשיבה ביקורתית מסמנים אותם מבחינות רבות כחלק מהמעמד הבינוני הערבי, אשר נמצא בצמיחה מרשימה בשנים האחרונות בישראל (ח'מאיסי, 2017). חידר (2018) טוען כי עלייתו של מעמד בינוני זה כרוכה בעיקרה בעלייה ברמות ההשכלה וברכישה של תארים אקדמיים, כפי שאכן קרה (סבירסקי, קונור-אטיאס וליברמן, 2020). ההתרחבות המהירה הזאת, שאינה נשענת על אליטה ותיקה, מאפשרת למשפחות רבות לייצר נתיב ממשי של מוביליות חברתית עבור בניהם ובנותיהם (חידר, 2018). צמיחתו של מעמד זה קשור גם בעלייתה של חברה אזרחית ערבית בעלת הון חברתי ניכר בשנים האחרונות, כפי שמצא ג'מאל (2017). המרוויינים למחקר זה מממשים את ההבטחה הגלומה בהצטרפות למעמד בינוני חדש זה, אשר כרטיס הכניסה אליו עובר בשערי האקדמיה. הם עושים זאת, כאמור, לא רק באמצעות השתלבות בטוחה יותר בשוק התעסוקה, אלא גם באמצעות מימוש עולם ערכי הכורך יחד השכלה עם ערכים של מימוש עצמי ובחירה במרכזו. תיאורים תרבותיים של מעמד בינוני זה הופיעו בשנים האחרונות בתרבות הפופולרית בסדרת הכתבות "קול איסראיל" בתאגיד השידור הציבורי (2019-2020), באמצעות טוריו בעיתון וספריו של סייד קשוע (קשוע, 2002; 2010; 2017), סדרות טלוויזיה מוכרות כמו "עבודה ערבית" (2007-2013), סרטים כגון "לא פה, לא שם" (2016) ופעילות ענפה ברשתות החברתיות. מעניין יהיה ללוות

במחקרים עתידיים את קבוצת הדור הזו גם לאחר סיום לימודיה וכניסתה לשלבים של קריירה ובניית משפחה ולבחון את המקום החברתי שתתפוס בחברה הערבית בפרט ובחברה הישראלית בכלל.

ולסיום, בראשית המאמר הבאנו נתונים על השפעת משבר הקורונה על סטודנטים ערבים בישראל. כפי שראינו, המשבר הכה בעיקר באלו שנמצאים כיום במהלך לימודי התואר וטרם התבררו היקפיו הממשיים. ועדיין, למרות החשש מנשירה הנובעת מפגיעה כלכלית קשה ואתגרים רבים בכל הקשור ללמידה מרחוק בעברית (חדאד חאג' יחיא, תחאוכו ומטר, 2020; אבו קשק ומנדלס, 2020), נראה שמרבית הסטודנטים ממשיכים להעריך את ההשכלה ומתכוונים להתמיד בלימודים ככל שיוכלו (דגני ודגני, 2020). האם השפעותיו ארוכות הטווח של המשבר ישנו באופן איכותי את היחס של צעירים להשכלה הגבוהה ויחזקו את המגמה הרואה בהשכלה כלי יעיל למוביליות חברתית ולביטחון תעסוקתי? האם תשתנה הגישה שתוארה במחקר זה, ומבוססת על ראיונות שנערכו טרום-קורונה, הרואה בהשכלה הגבוהה נתיב למימוש עצמי ולכניסה למעמד בינוני ערבי ודרוזי חדש? מוקדם עדיין להעריך. שינויים כאלה, אם יתרחשו, יושפעו כנראה גם מתהליכי השינוי שיחולו בקרב צעירים יהודים בישראל ובקרב צעירים במדינות המערב כולן אשר צעירים ערבים ודרוזים בישראל רואים בהם מודל להתייחסות.

רשימת מקורות

- אבו־בקר, ח' ויחיא, ר' (2015). דמות המשפחה בספרות הילדים הערבית בת זמננו. בתוך ג' רוסי־צימט, מ' זיו וא' מסארוה־סרור (עורכות), ילדות בחברה הערבית: סוגיות חינוכיות ומחקריות (עמ' 235-260). מכון מופ"ת ומכללת אלקאסמי.
- אבו עסבה, ח' (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבו קשק, ה' ומנדלס, י' (2020). מנסים להתחבר: פער דיגיטלי ולמידה מרחוק בקרב סטודנטים בדואים בזמן משבר הקורונה. מכללת ספיר ומכון מופ"ת.
- אגבאריה, א' (2014). תנו לנו להתאבל! זהות פלסטינית ומדיניות החינוך. הד החינוך, 5, 61-58.
- אדוט, ר' (2013). מעמד בינוני. בתוך א' הנדל (עורך), קריאת המחאה: לקסיקון פוליטי (2011) (עמ' 194-207). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- ארדרין, ל', גולדן, ד' ורורמן, ס' (2018). אימהות וניווט החינוך בבית הספר: מבט השוואתי. **בטחון סוציאלי**, 103, 261-237.
- באומן, ז' (2007). **מודרניות נזילה**. הקיבוץ המאוחד.
- בלס, נ', זוסמן, נ' וצור, ש' (2010). **תקצוב החינוך היסודי 2001-2009**. בנק ישראל, חטיבת המחקר.
- בק, א' (2002). **עולם חדש יפה: מודל של חברה אזרחית**. הקיבוץ המאוחד.
- ג'בארין, י', ואגבריה, א' (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. **גילוי דעת**, 5, 40-13.
- גאנס, ה' (2009). **לכנות את האומה מחדש: אינטלקטואלים פלסטינאים בישראל**. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- גולן-עגנון, ד' (2004). למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל? בתוך ד' גולן-עגנון (עורכת), **אי-שוויון בחינוך (עמ' 70-90)**. כבל.
- ג'מל, א' (2017). **החברה האזרחית הערבית בישראל**. הקיבוץ המאוחד.
- דלויט וקרן גנדיר (2020). **סדנת תמונת מצב הצעירים/ות לאור משבר הקורונה**. סדנת מנכ"לי ארגוני צעירים, 18.6.2020.
- הישראלי, א' (2016). משפחה והשכלה: כניסתם של צעירים מזרחים מהפריפריה להשכלה הגבוהה. בתוך א' אדירקח וא' כהן (עורכים), **דינמיות בהשכלה הגבוהה: אסופת מאמרים לכבודו של פרופ' אברהם יוגב (עמ' 139-160)**. אוניברסיטת תל אביב.
- (2018). מאלטיה תרבותית למוביליות חברתית: שינוי במשמעות ההשכלה בקרב בני הדור השני במשפחות יוצאי ברה"מ בישראל. **הגירה**, 9, 1-22.
- (2019). משיח אתני לשיח מעמדי: הון משפחתי, פריפריה מזרחית ומוביליות דרך השכלה גבוהה. בתוך מ' חסקין ונ' אבישר (עורכים), **זיו נוצץ מדמע: עיונים בחינוך ובמזרחיות**. הוצאת רסלינג.
- הנדין, א' (2011). **השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל**. ביה"ס ע"ש פדרמן למדיניות ציבורית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- וינרב, א' (2020). **תחזית אוכלוסיית ישראל 2017-2040**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- חאג' יחיא אבואחמד, נ' (2006). **זוגיות והורות במשפחה הערבית בישראל: תהליכי שינוי ושימור בשלושה דורות** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת חיפה.
- חדאד-חאג' יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). **החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה**. המכון הישראלי לרמוקרטיה.

- חדאד־חאג' יחיא, נ', תחאוכו, מ' ומטר, ח' (2020). סקר לקראת פתיחת שנה"ל תשפ"א. המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון אהרן למדיניות כלכלית במרכז הבינתחומי הרצליה.
- חידר, ע' (2018). צמיחתו וגיבושו של מעמד הביניים הערבי בישראל. **מנבר־במה**, 8. <https://forum.vanleer.org.il/>
- חלבי, ר' ודבאח, ס' (2020). בין הפטיש לסדן: הוראת מקצוע האזרחות בבתי הספר הערביים. **גילוי דעת**, 16, 95-122.
- ח'מאיסי, ר' (2017). **צמיחת מעמדות הביניים והשפעתם על ניהול הרשויות המקומיות ביישובים הערביים**. המרכז היהודי־ערבי באוניברסיטת חיפה.
- (2017). **לחיות ביחד בקמפוס מגוון**. המרכז היהודי־ערבי באוניברסיטת חיפה.
- כנאענה, י' (2007). האקדמאים והתרבות האקדמית בכפר הערבי בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות (עמ' 137-170)**. רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- לוי, ג' ומסאלחה, מ' (2013). יאפא היא יאפא: בחירה, זהות ומקום בבית הספר הערבי הדמוקרטי יאפא. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), **פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך: מבט מלמטה (עמ' 225-257)**. מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- למ"ס (2020). **השכלה גבוהה בישראל: נתונים נבחרים לשנת הלימודים תש"פ (2019/2020)**. https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2020/321/06_20_321b.pdf
- מולא, ש' (2018). "אני רגילה לגמרי": יהודיות, ישראליות ולבנות כעוגנים זהותיים בתהליך התמודדותם של תלמידים אתיופים עם גזענות בישראל. **גילוי דעת**, 14, 13-42.
- מוסטפא, מ' ועראר, ח' (2009). נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית בישראל. בתוך ר' ח'מאיסי (עורך), **ספר החברה הערבית בישראל**, 3 (עמ' 204-226). מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- מלר, ט' (2018). אמהות עכשוויות בחברה הפסטינית בישראל: מבט עכשווי. **בטחון סוציאלי**, 103, 179-210.
- מסארוה־סרור, א' (2015). גלגולי תפיסות של ילדות והורות בחברות אסלאמיות מימי הביניים ועד ימינו. בתוך ג' רוסו־צימט, מ' זיו וא' מסארוה־סרור (עורכות), **ילדות בחברה הערבית: סוגיות חינוכיות ומחקריות (עמ' 11-28)**. מכון מופ"ת ומכללת אלקאסמי.
- מקדוסי, ע' ופניגר, י' (2017). פערים דתיים ועדתיים בהשכלה הגבוהה בישראל. בתוך ר' ארביב־אלישיב, י' פניגר וי' שביט (עורכים), **יש סיכוי לשינוי? תיאוריה ומחקר ערכניים על שוויון הזדמנויות בחינוך (עמ' 321-342)**. מכון מופ"ת.

נאסר-אבו אלהיג'א, פ' וישראלשוילי, מ' (עורכים) (2021). **חינוך בחברה הערבית בישראל**. מכון מופ"ת.

נאסר-אבו אלהיג'א, פ' (2021). הישגים לימודיים במערכת החינוך בחברה הערבית בישראל. בתוך נאסר-אבו אלהיג'א, פ' וישראלשוילי, מ' (עורכים), **חינוך בחברה הערבית בישראל** (עמ' 135-169). מכון מופ"ת.

נויברגר, ב' (2009). פוליטיקאים ערבים – חדש מול ישן. בתוך א' בן רפאל וי' שטרנברג (עורכים), **אליטות חדשות בישראל** (עמ' 410-428). מוסד ביאליק.

ניג'אם-איכתיאלאת, פ', בן רבי, ד' וסבו-לאל, ר' (2018). **עקרונות עבודה והתערבות המותאמים לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל**. מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

ניסנוב, ז' (2014). **מעמד הביניים בישראל**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א' וליברמן, א' (2020). **תמונת מצב חברתית 2020**. מרכז אדוה.

עבוד-חלבי, י' ומיעארי, ס' (2018). **למידה מהצלחה בבתי ספר ערבים: מחקר אמפירי על פי תפיסות הורים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

עזאזיה, פ', אברבקר, ח', הרץ-לזרוביץ, ר' וגאנס, א' (2009). **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב והתכונות לעתיד**. רמות.

עלי, נ' ודעאס, ר' (2018). **השכלה גבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל: ייצוג, מיפוי, חסמים ואתגרים**. רסלינג.

קשוע, ס' (2002). **ערבים רוקדים**. מודן.

— (2010). **גוף שני יחיד**. כתר.

— (2017). **עקוב אחר שינויים**. כנרת, זמורה ביתן.

סובול, א' (2020). **סקר בוגרי אלומה: תחושת שייכות בקרב צעירים באקדמיה**. אלומה ומעוז.

פוגל-ביז'אווי, ס' (2020). **האישי, הלאומי, הגלובלי – מבט עכשווי על משפחות בישראל**. **מאזני משפט**, יג, 1-27.

פידלמן, א' (2009). **נתונים על סטודנטים מהמגזר הערבי במוסדות להשכלה גבוהה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

פניגר, י' (2017). שאיפות, הישגים ויחס לבית הספר בקרב תלמידים מקבוצות מיעוט בישראל. בתוך ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר וי' שביט (עורכים), **יש סיכוי לשינוי? תיאוריה ומחקר עדכניים על שוויון הזדמנויות בחינוך** (עמ' 297-320). מכון מופ"ת.

- קריבובש, ל' (2020). תחושת שייכות למוסדות אקדמיים בקרב סטודנטים מקבוצות תרבותיות שונות. *סוגיות חברתיות בישראל*, 29 (1), 85–124.
- קריל, ז' ועמרייה, נ' (2019). חסמים להשתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה. אגף הכלכלן הראשי במשרד האוצר.
- רבינוניץ, ד' ואבו בקר, ח' (2002). הדור הזקוף. *כתר*.
- רייכל, נ' (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוז לביזור, בין מוצהר לנסתר, בין חיקוי לייחוד. מאגנס ומכון מופ"ת.
- ששון-לוי, א', בן-פורת, ג' ושביט, ז' (2013). מבוא: זהויות, גבולות ומרחבי מיון בחברה בישראל. בתוך ז' שביט, א' ששון-לוי וג' בן-פורת (עורכים), *מראי מקום: זהויות משתנות ומיקומים חברתיים בישראל* (עמ' 7–27). הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- תחאוכו, מ' (2019). החברה הערבית כמנוע צמיחה במשק. המרכז הבינתחומי הרצליה.
- Abu-Rabia-Queder, S. (2008). Does Education Necessarily Mean Enlightenment? The Case of Higher Education among Palestinians-Bedouin Women in Israel. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4), 381–400. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00029.x>
- (2014). “Our problem is two problems: That you’re a woman and that you’re educated”: Gendering and racializing Bedouin women experience at Israeli universities. *International Journal of Educational Development*, 35, 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.001>
- (2016). *Higher education and the Palestinian Arab minority in Israel*. Springer.
- (2020). Higher Education Abroad: Trends among the Indigenous Palestinian Arab Minority in Israel. In *Indigenous Studies: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 221–242). IGI Global.
- Arar, K., Nasra, M. A., & Alshafi, H. (2018). Arab teachers’ perception of parent involvement (PI): components and differences. *International Journal of Educational Management*.
- Erdreich, L. (2006). Degendering the honor/care conflation: Palestinian Israeli University women’s appropriations of independence. *Ethos*, 34(1), 132–164.
- Erdreich, L. & Rapoport, T. (2002). Elaborating ethnonational awareness via academic literacy: Palestinian Israeli women at the university. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(4), 492–515.

- Feniger, Y. & Ayalon, H. (2016). English as a gatekeeper: Inequality between Jews and Arabs in access to higher education in Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 104–111.
- Fogiel-Bijaoui, S. & Halperin, D. (2018). Does It All Stay in the (Normative) Family? Attitudes About Family Among Female Jewish and Muslim Health-Profession Students in Israel. *Journal of Family Nursing*, 24(3), 345–373. <https://doi.org/10.1177/1074840718780699>
- Friedman-Sokuler, N. & Justman, M. (2019). Gender, culture and STEM: Counter-intuitive patterns in Arab society. *Economics of Education Review*, 101947.
- Fuchs, H. (2017). Education and employment among young Arab Israelis. *State of the Nation Report: Society, Economy and Policy in Israel*, 259–310.
- Hadad Haj-Yahya, N., Schnell, I., & Khattab, N. (2018). The exclusion of young Arab women from work, education and training in Israel. *Quality & Quantity*, 52(1), 157–173. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0456-5>
- Khattab, N. (2003). Explaining educational aspirations of minority students: The role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education*, 6(4), 283–302. <https://doi.org/10.1023/A:1025671617454>
- Lareau, A. & Conley, D. (2008). *Social Class: How does it work?* Russell Sage Foundation.
- Magnússon, S. G. (2011). The Life of a Working-Class Woman: selective modernization and microhistory in early 20th-century Iceland. *Scandinavian Journal of History*, 36(2), 186–205. <https://doi.org/10.1080/03468755.2011.564727>
- Mar'i, S. K. (1985). The future of Palestinian Arab education in Israel. *Journal of Palestine Studies*, 52–73.
- Pinson, H. & Agbaria, A. K. (2015). Neo-liberalism and practices of selection in Arab education in Israel: Between control and empowerment. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 9(1), 54–80.
- Pinson, H., Feniger, Y. & Barak, Y. (2020). Explaining a reverse gender gap in advanced physics and computer science course-taking: An exploratory case study comparing Hebrew-speaking and Arabic-speaking high schools in Israel. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Schaedel, B., Freund, A., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitz, R., Boem, A., & Eshet, Y. (2015). School Climate and Teachers' Perceptions of Parental Involvement

in Jewish and Arab Primary Schools in Israel. *International Journal About Parents in Education*, 9(1).

Soler-i-Martí, R. (2015). Youth political involvement update: measuring the role of cause-oriented political interest in young people's activism. *Journal of Youth Studies*, 18(3), 396–416. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.963538>

Yair, G., Khattab, N., & Benavot, A. (2004). Heating up the aspirations of Israeli Arab youth. *Research in Sociology of Education*, 14, 201–224.

Zedan, R. F. (2012). Parents' Involvement among the Arab Ethnic Minority in the State of Israel. *School Community Journal*, 22(2), 161–182.