

סטודנטים ערבים לתואר שני במכללה להוראה: אורחים או אורחים רצויים?

רבאח חלבי

המחקר בוחן את מידת השתלבותם של סטודנטים ערבים הלומדים במסלולים השונים לקראת תואר שני במכללת להוראה בצפון הארץ, והוא כולל 52 סטודנטים וסטודנטיות שלמדו במכללה בשנים 2015-2016.

ככלל, התוצאות מעידות על שביעות רצון של הסטודנטים מן היחס שהם מקבלים במכללה, בעיקר במישור האישי והחברתי. הם מדווחים על יחס אישי, טוב והוגן מצד המרצים וגם על יחסים טובים עם העמיתים הסטודנטים ועם המוסד עצמו על ענפיו השונים. ואולם, בכל הנוגע לביטוי הזהות הלאומית יש הימנעות או ויתור, והמצב דומה למדי למצב הקיים באוניברסיטאות, כפי שנמצא במחקרים שנעשו בנושא. הימנעות או ויתור פירושם שהסטודנטים מוותרים על ביטוי זהותם הלאומית במודע ומתוך חישוב קר. הם חוששים לסכן את אזור הנוחות האישי-חברתי שהם זוכים לו במכללה לעומת המציאות בחוץ, ולכן הם מעדיפים להשאיר את זהותם הלאומית מחוץ לכתליה. למעשה, הם עושים מעין עסקה של הרגשה אישית-חברתית טובה תמורת ויתור על ביטוי של חלק מזהותם – הזהות הלאומית.

ואולם, למרות ההרגשה הטובה והיחסים הטובים עם הסטודנטים העמיתים היהודים, רוב האינטראקציות החברתיות והלימודיות מתבצעות בין הסטודנטים הערבים לבין עצמם בגלל הרגשת קרבה הן בשפה והן בתרבות. במילים אחרות, קבוצת הלאום היא המקום היחיד שהם מרגישים בו בבית.

* ד"ר רבאח חלבי, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, קריית טבעון, והחוג לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
דואר אלקטרוני: rabah.halabi@gmail.com
מחקר זה נערך בתמיכת מכללת אורנים.

מילות מפתח: סטודנטים, ערביי ישראל, אקדמיה בישראל, מכללות למורים, סביבה לימודית, זהות לאומית, יחסי ערבים-יהודים, חינוך לרב־תרבותיות, שפה, מרחק חברתי

אחת הסוגיות המעסיקות את האנושות בשנים האחרונות היא השתלבות מיעוטים במדינה הלאומית ושילובם בחברה בצורה ראויה והולמת, הן לטובת המיעוטים והן לטובת כלל החברה. ישראל היא מדינה מרובת תרבויות, המתמודדת עם סוגיה זו במלוא עוצמתה. הבעיה החריפה ביותר בהקשר זה נוגעת ליחסים בין יהודים לבין ערבים ולשילובם של הערבים בחברה על רקע הסכסוך הישראלי-פלסטיני המתמשך. אחד המוקדים המסמלים את הסוגיה הוא האקדמיה. הסוגיה מודגשת במוקד זה בשל המגע התכוף המתקיים בקמפוסים בין הסטודנטים היהודים לבין הסטודנטים הערבים ובשל מודעותם הפוליטית של שני הצדדים הנפגשים במקום הזה.

בשנים האחרונות נעשו כמה מחקרים שבחנו את נושא היחסים בקמפוסים בין סטודנטים יהודים לבין סטודנטים ערבים וכן את השתלבותם של הסטודנטים הערבים במה שנחשב למעוז הדמוקרטיה. הממצאים מצביעים על השתלבות חלקית או על חוסר השתלבות ולעתים אף על גיכור כלפי המוסד שהם לומדים בו (Halabi, 2016; Lev Ari, 2016; Mula, 2016).

במחקר זה נחקרה סוגיית היחסים בין יהודים לבין ערבים במכללה להוראה, שיש בה חשיבות יתרה לתחושתיהם של הסטודנטים הערבים ולמעטן שהם יוצאים עמו מן המכללה. סטודנטים אלו יהיו המורים שיתכנו את הדור הבא, ומורים בעלי זהות ברורה והרגשת שייכות ומקובלות יכולים לחנך לשילוב, לסובלנות ולקבלת השונה. הסוגיה תנוחה מנקודת המבט הרב־תרבותית על יסוד ההנחה הרווחת שחינוך לרב־תרבותיות עשוי להעצים את הסטודנטים מקבוצת המיעוט, לגרום להם להרגיש נוח ולהניע אותם למעורבות בקמפוס ואחר כך גם לפעילות חברתית שתשפיע על המציאות (Dahms, 1994; Milem, 2001).

הפלסטינים בישראל

בשנת 2015 חיו בישראל כ־1.8 מיליון ערבים פלסטינים, שהיו כ־20% מכלל אזרחי המדינה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017, לוח 2.3). הערבים מופלים לרעה מאז קום המדינה, והם אינם זוכים ליחס שוויוני כאזרחים מן השורה. היחס אליהם נגזר מן הסכסוך הפלסטיני-ישראלי וכן מעצם הגדרת המדינה כמדינה יהודית. בשל הגדרה זו הפלסטינים מודרים ומורחקים ממוקדי הכוח, הן כפרטים והן כקולקטיב (לוסטיק, 1985; Ghanem, 1998), ולאורך השנים המדינה אף מונעת מהם לבנות את מוסדותיהם החברתיים ואת זהותם. המדינה עושה כל שביכולתה על מנת לשלוט בפלסטינים הן באמצעות תלות כלכלית, בהפקעת אדמותיהם שנשמכו עליהן בפרנסתם, והן בהפרדה בין העדות השונות – מוסלמים, נוצרים ודרוזים (לוסטיק, 1985; Abu-Saad, 2004).

מדיניות זו של הפרדה ושליטה במיעוט הפלסטיני יושמה ביתר שאת במערכת החינוך, ולפי החלטת המדינה, התלמידים הערבים לומדים בבתי ספר נפרדים. מערכת החינוך הערבי, שהייתה נפרדת ונשלטה באופן מוחלט על-ידי הממסד, סבלה כמו בשאר תחומי החיים מאפליה באיכות התשתיות, בהעברת תקציבים וכן בתכניות הלימודים ובאיכותן (אלחאג', 1996, פרק 6, עמ' 96-162; Abu-Saad, 2004). נוסף על האפליה בתשתיות ובנושאים החומריים, השליטה במערכת החינוך הערבי משמשת אמצעי שליטה במיעוט הפלסטיני, והיא באה לידי ביטוי בעיקר בתכנים ובמטרות החינוכיות. הדברים אמורים בייחוד בנושא של הבניית הזהות, וכל המשאבים הושקעו במטרה להביא את התלמידים להזדהות עם המדינה היהודית ועם מטרותיה ולהיות תלמידים צייתנים, המנוכרים לזהותם הערבית-פלסטינית (אלחאג', 1996, פרק 6, עמ' 96-162; Abu-Saad, 2004, 2006; Mar'i, 1978). אפליה זו, הנוגעת לתלמידים במערכת החינוך, נכונה גם בנוגע לסטודנטים ערבים באקדמיה. השפה והתנאים המבניים בקמפוסים מקשים על הסטודנט הערבי ומובילים לשיעור נמוך של סטודנטים ערבים הן לעומת שיעורם בכלל האוכלוסייה והן לעומת שיעור הסטודנטים היהודים. בשנת הלימודים 2011-2012 רק 10% מן הלומדים לקראת תואר ראשון היו ערבים, ורק 7.3% מתלמידי התואר השני. מקרב הלומדים לקראת תואר ראשון היו ערבים 4% בלבד. בקרב הסגל האקדמי 1.75% היו ערבים, ובסגל המנהלי - 0.9% (עלי, 2013). המדיניות השיטתית של הפרדה ושליטה, בין היתר באמצעות מערכת החינוך, נתנה את אותותיה בקרב המיעוט הפלסטיני בישראל. אמנם היא לא הצליחה למחוק את זהותם הפלסטינית ולא הצליחה ליצור את הערבי הישראלי המצופה, אך לאורך השנים היא הצליחה ליצור זהות מבולבלת, משוסעת וקונפליקטואלית. הקונפליקט העיקרי העומד בפני הפלסטיני בישראל הוא היכולת להכיל את זהותו הלאומית הפלסטינית בד בבד עם זהותו האזרחית הישראלית (בשארה, 1999; סלימאן, 1999; Rouhana, 1993; Smootha, 1990). רבות נכתב על הדואליות של זהות הפלסטינים בישראל ועל השלכותיה על מעמדם במדינה. אחד ההסברים הניתנים לאפליה כלפי הפלסטינים בישראל נתלה בזהותם "הכפולה" ובחוסר נאמנותם למדינה. רוחאנא (Rouhana, 1993) טען שהבעיה אינה הפלסטינים, אלא עצם המבנה של המדינה והאידיאולוגיה שלה. לדבריו, עצם הגדרת המדינה כמדינה יהודית מדירה את הפלסטינים החיים בה ואינה מאפשרת להם להזדהות עם הסמלים, עם האידיאולוגיה ועם הנרטיבים שלה.

משכילים ערבים תבעו בעבר אוטונומיה תרבותית כפתרון מיטבי למצבם של הערבים בישראל (גרוסמן, 1992), ואילו השיח של העילית הפלסטינית נוטה כיום לכיוון של מדינה לכל אזרחיה כאפשרות מועדפת. אפשרות זו נראית רחוקה מאוד להשגה, משום שאינה עומדת על הפרק מבחינת הממסד הישראלי, שייאלץ לוותר על הגדרת המדינה כמדינה יהודית. השאלה היא עד כמה ההשכלה הגבוהה פותחת בפני הצעירים הערבים את הדלתות לחברה הישראלית ומה תפקידם של המוסדות להשכלה גבוהה, אם יש להם תפקיד, באיחוי השסע הקיים במדינה בין יהודים לבין פלסטינים.

כפי שכבר צוין, פלסטינים ויהודים לומדים במערכות חינוך נפרדות – הערבית והעברית – מן הגן ועד סיום התיכון. רק במוסדות להשכלה גבוהה ערבים ויהודים לומדים יחד, ומצב זה יכול לזמן מפגש בין-תרבותי פורה ומפרה ואף יכול לשמש הזדמנות לחוויה שונה וחיובית לסטודנטים הערבים, חוויה של הכלה, השונה מן החוויות שחוו עד אז. ואולם, המחקרים שנעשו עד כה מעידים אחרת ומלמדים שהחוויה של הסטודנט הערבי באקדמיה היא קשה ואינה שונה במהותה מחיי היום-יום שמחוצה לה (לזרוביץ, פרץ, פרח, עזיאוה, צלניקר ושרבני, 2008; מוסטפא, 2006; Halabi, 2016; Lev Ari & Laron, 2014; Lev Ari & Mula, 2016).

השאלה הנשאלת במחקר זה היא אם הסטודנטים הערבים ירגישו אחרת גם במכללה, בייחוד במכללה המכוונת לרב-תרבותיות ואף מצהירה על כך בפרסומיה השונים. במכללה זו נעשו כמה צעדים בכיוון זה, למשל, הכרה בחגים השונים של הערבים והתחשבות בהיעדרותם בימים אלו, הקמה של מסגרות ייעוץ לסטודנטים ערבים וכן קיום שיח והיברות בין סטודנטים יהודים לבין סטודנטים ערבים. בשנתיים האחרונות אף הונהג בתכנית לתואר שני "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" ריאיון קבלה בערבית למועמדים הערבים. בתכנית זו ובתכנית לייעוץ חינוכי נלמדים שיעורים מיוחדים בעלי מכוונות תרבותיות לסטודנטים הערבים.

חינוך לרב-תרבותיות

הגישה הרב-תרבותית מקובלת כיום במוסדות האקדמיים, והעיסוק בה אף הפך לנושא מרכזי. רוב המחקרים מעידים שחינוך לרב-תרבותיות במכללות ובאוניברסיטאות מסייע לחזק ולהעצים את הסטודנטים המשתייכים לקבוצות מוחלשות. אווירה רב-תרבותית עוזרת לסטודנטים להרגיש נוח יותר ולהיות מעורבים בפעילות בקמפוס, והדבר עשוי להניע אותם בעתיד לפעול כדי לחולל שינוי בחברה (Dahms, 1994; Milem, 2001).

אחד התנאים לחינוך לסטודנטים לרב-תרבותיות הוא רגישות תרבותית מצד סגל המרצים, גיוון וייצוג של התרבויות השונות בחברה. אי-אפשר לחנך את הסטודנטים לרב-תרבותיות כאשר המחנכים עצמם מפגינים תפיסה אחת אחידה וכאשר כולם מגיעים מן המעמד הבינוני בקבוצת הרוב ואינם מביאים חוויה וידע רב-תרבותי מן השוליים ומן השכונות (Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Zeichner & Hoefft, 1996). סטודנטים רבים בעולם חווים בימינו לימוד בין-לאומי או בין-תרבותי, שמטרתו לפתח אצלם רגישות לתרבויות השונות. יתר על כן, הסטודנטים במוסדות אקדמיים רבים באים מקבוצות אתניות ותרבותיות שונות וחווים מפגש בין-תרבותי, כמו במקרה של מחקר זה. ואולם, השונות והמוצא התרבותי לא ייצרו לבדם מפגש בין-תרבותי בעל משמעות. על מנת ליצור חוויה בין-תרבותית על המוסד לאפשר לימוד שיש בו רגישות תרבותית הן מבחינת התכנים והן מבחינת האווירה בקמפוס (Otten, 2003).

מן השונות התרבותית והאתנית הגדולה בבתי הספר עולה דרישה למורים בעלי רגישות תרבותית, ועובדה זו מציבה אתגר בפני המכללות להכשרת מורים, הנדרשות לסוגיה בתהליך ההכשרה. ברור לכול שהאווירה בקמפוס ותכנית ההכשרה משפיעות על התנהלות המורים בתחום כשהם נכנסים לשדה החינוכי (Ambe, 2006; Milem, 2001). השונות הזאת בבתי ספר מחייבת אפוא שהתכנית להכשרת מורים במכללות תכלול הכשרה מיוחדת לרב־תרבותיות, הנדרשת במיוחד למורים מן הקבוצה ההגמונית כדי לציידם בכלים להתמודדות עם השונות בכיתה (Gay & Howard, 2010; Irvine, 2003; Irvine, 1993; Zeichner, 2000; Wallace, 2000). כאשר מורים הם חסרי רגישות תרבותית ומתייחסים לתלמידים בהתנשאות, הדבר משפיע על הישגי התלמידים ומותר אותם מאחור (Irvine, 2003; Ramsey & Williams, 2002).

ישראל יכולה לשמש שדה מחקר כדי לבחון את סוגיית הרב־תרבותיות והחינוך לרב־תרבותיות, מאחר שיש בה קבוצות רבות ומגוונות, אתניות, לאומיות, דתיות ותרבותיות. לעת הזאת, העניין הלאומי הוא המרכזי והבולט ואולי החרף מכל החתכים הסוציולוגיים האחרים. הסכסוך הישראלי־פלסטיני עדיין שריר וקיים, והוא משפיע מאוד על היחסים בין יהודים לבין ערבים בישראל (רבינוביץ' ואבו בקר, 2002; Kimmerling & Migdal, 2003).

מרכזיותו של הסכסוך הפלסטיני־ישראלי בהווה של ישראל, פתרונו שעדיין אינו נראה באופק והגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית מעלים סימני שאלה בנוגע לאפשרות של הסדר רב־תרבותי כדרך לשלב את הפלסטינים במדינה כאזרחים שווים ולהפסיק את האפליה המובנית כלפיהם. קמילקה (Kymileka, 1995) טען שאחד התנאים לקיום הסדרים רב־תרבותיים הוא שהמדינה לא תוגדר לפי הלאום הדומיננטי, אלא תהיה שייכת באופן שווה לכל אזרחיה, אך מובן שאפשרות זו אינה ניתנת ליישום במצב הקיים היום בישראל. ואכן, לפי אבו סעד (2007), אף על פי שהחברה הישראלית היא פלורליסטית, הממסד הישראלי לא יצר במתכוון בסיס לחינוך רב־תרבותי אמתי. אמנם הערבים לומדים במערכת חינוך נפרדת, אך מערכת זו נשלטת בידי המדינה הן במיניוים של כוח ההוראה והן בתכנים, והיא רחוקה מאוד מלהיות מערכת רב־תרבותית.

יונה (2007) המשיך את דבריו של אבו סעד ואמר שמעט הניסיונות שנעשו כדי לשלב רכיבים רב־תרבותיים למערכת החינוך בהקשר הפלסטיני, כגון הכנסת שיריו של מחמוד דרוויש לתכנית הלימודים על־ידי שר החינוך דאז, יוסי שריד, נתקלו בהתנגדות חריפה בציבור הישראלי, בטענה שהדבר יפגום בנרטיב היהודי־ציוני של המדינה. גם קשתי (2013) טען שחינוך רב־תרבותי הוא הפתרון למערכת חינוך ראויה שתיתן הזדמנות שווה לתלמידים, אך הוא הוסיף ואמר שהמהלך קשה לביצוע עקב הגורם הלאומי שהנחה את מדיניות החינוך בישראל עד כה.

מטרת המחקר

הרעיון לחקור את השתלבותם של הסטודנטים הערבים הלומדים לקראת תואר שני במכללה עלה בעקבות ממצאי מחקר קודם שנערך בקרב סטודנטים לתואר ראשון באוניברסיטה (Halabi, 2016). ממצאי המחקר הצביעו על אי-השתלבות ואף על ניכור רב מצד המוסד, לפיכך התבקש לחקור השתלבות של קבוצת מיעוט במוסד אקדמי שקיימים בו תנאים שונים. רוב המחקרים שנעשו בתחום עד כה בחנו השתלבות של סטודנטים שלמדו לקראת תואר ראשון. אמנם לב ארי ומולא (Lev Ari & Mula, 2016) חקרו סטודנטים לתואר שני במכללות, אך הם התמקדו במפגש של סטודנטים יהודים וערבים.

במכללה שנערך בה מחקר זה, האווירה ביתית בדרך כלל, והסטודנטים לתואר שני בוגרים יותר ובעלי ניסיון חיים רב יותר. במכללה יש אקלים של רב-תרבותיות ושל רגישות וכיבוד האחר הן בשל הסגל המלמד בה והן בשל השתייכותה במידה מסוימת לתנועה הקיבוצית (Lev Ari & Laron, 2014). נוסף על כך, שיעור הסטודנטים הערבים הלומדים בה לקראת תואר שני הוא גבוה יחסית: 35% בשנת 2015 ו-41% בשנת 2016, שיעור גבוה בכל קנה מידה. לשם השוואה, אחוז הסטודנטים הערבים בכל האוניברסיטאות בישראל הוא 10.6%, ואחוז הסטודנטים הערבים לתואר שני במכללות הוא 18.3% (Lev Ari & Mula, 2016).

מחקר זה התרכז בתפיסותיהם של הסטודנטים הערבים, לרבות זהותם הלאומית, מעבר לממד הרב-תרבותי. כאמור, הכוונה היא לבדוק אם הסטודנטים הערבים נתקלים במכללה בקשיים שנתגלו במחקר הקודם בקרב סטודנטים ערבים לקראת תואר ראשון באוניברסיטה (Halabi, 2016). מטרת המחקר היא לבחון עד כמה המכללה מכוונת לרב-תרבותיות ועד כמה האווירה וההתנהלות בה משפיעות על הרגשתם של הסטודנטים הערבים לתואר שני, על השתלבותם במכללה ועל חוויית הלמידה.

על סמך הדברים האלה אפשר להניח ששיעורם הגבוה של סטודנטים ערבים במכללה, ניסיונם בחיים ועצם העובדה שהם כבר בעלי תואר ראשון – כל אלו ישמשו בסיס להשתלבותם המוצלחת ולהרגשתם הטובה.

שיטה

לצורכי מחקר זה נבחרה שיטת המחקר האיכותנית הפרשנית. שיטה זו עוסקת בחוויותיהם ובהתנסויותיהם של בני האדם, והיא מנסה לפרש את מעשיהם דרך מבטם, רגשותיהם ומודעותם (שקדי, 2003; Bruner, 1986).

המשתתפים

המשתתפים היו 52 סטודנטים וסטודנטיות שלמדו בשנים 2015–2016 לתואר שני במכללה בשש תכניות שונות מתוך תשע שנלמדו בה. המשתתפים נבחרו מכלל 224 הסטודנטים הערבים שלמדו במכללה בשנים אלו לתואר שני: 29 נבחרו מ־131 הסטודנטים שלמדו בשנה א, ו־23 נבחרו מ־93 הסטודנטים שלמדו בשנה ב. מקרב 52 המשתתפים, 44 היו נשים ו־8 היו גברים, בשעה שבמכללה כולה למדו 209 נשים ו־15 גברים.

הראיונות

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה, כפי שהציע סידמן (Seidman, 1997). השימוש בראיונות עומק נועד להתרכז בשאלת המחקר ולהימנע מגלישה לתחומים אחרים כמקובל בניתוח סיפורי חיים.

הראיונות נערכו במשרדי במכללה. הם התקיימו בשפה הערבית ונמשכו כשעה כל אחד. 13 מן המשתתפים היו תלמידיי, והייתה לי עמם היכרות מוקדמת. הם נבחרו לפי מידת פתיחותם ולפי יכולתם המילולית. אל האחרים הגעתי בשיטת "כדור שלג", כלומר באמצעות סטודנטים שרואיינו. שמות המשתתפים נשאו חסויים כדי להגן על פרטיותם, והם יצוינו במאמר זה באמצעות שנת הלימודים.

יש לציין כי כל הסטודנטים שהתבקשו להתראיין הסכימו לכך, לאחר שצוין בפניהם ששמותיהם יישארו חסויים, וניכר היה שברצונם לחלוק את רגשותיהם ואת קשייהם במכללה. מתוך מודעות לאפשרות שהיכרות מוקדמת ויחסי סמכות עם כמה מן המרואיינים עשויים להשפיע על מהלך הראיון ועל תוכנו, הודגש בפניהם ביתר שאת שהראיונות נערכים לצורכי מחקר בלבד. בדיעבד, נראה שלהיכרות המוקדמת לא הייתה השפעה של ממש על התנהלות הראיונות, לפי שתוכנם של הראיונות האלה היה דומה לתוכנם של הראיונות האחרים.

ניתוח הראיונות

הראיונות תומללו בצורה מדויקת ככל האפשר, ולאחר קריאה חוזרת ונשנית של התמלילים חולק החומר לתמות. קידוד הראיונות נעשה בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Bogdan & Biklen, 1992): היגדים ומושגים חוזרים או בעלי תוכן דומה סומנו וצורפו. לאחר מכן קובצו ההיגדים לקטגוריות, ונוסחו תמות מרכזיות המשמשות מסגרת להצגת ממצאי המחקר. בשלב האחרון צורפו תמות נוספות ותמות אחרות נמחקו, עד שגובשו התמות המוצגות בהמשך.

לאחר פעולת הקידוד, בשלב ניתוח החומר ופרשנותו, נבחר ניתוח בדרך שנראתה מתאימה למטרות המחקר, כפי שהציעו מייקוט ומורהאוס (Maykut & Morehouse, 1999). במאמר זה יוצגו תחילה דברי המרואיינים, ולאחר מכן יפורשו הנתונים וינתחו.

ממצאים

מרגישים בנוח במכללה

בכל הנוגע למישור האישי והחברתי, המרואיינים מרגישים די בנוח. כולם כאחד, הן משנה א והן משנה ב, הביעו את שביעות רצונם מן האווירה ומן האקלים החברתי במכללה. המילה חממה חזרה רבות בדברי המרואיינים ועמדה בניגוד בולט למרחב הלא מוגן בחוץ:

שנה א: יש אווירה של חממה, אווירה מאוד טובה, אתה נכנס למקום נוה. יש יחס אנושי יותר מכל הגורמים.

שנה ב: אני מרגישה בנוח במכללה, לא מרגישה שאני שונה, מקבלים אותי ונותנים הרגשה טובה. אני די מרוצה כאן. אני מרגישה כאן כחממה, יש קשר די טוב עם המרצים ועם התלמידים.

שלא כמו ברוב המוסדות האקדמיים בישראל, כבר כשנכנסים למכללה פוגשים שומרים ערבים, והדבר תורם להרגשה טובה:

שנה א: האווירה הכללית מאוד נוחה. כשאני נכנסת למכללה אני פוגשת בשומרים ערבים, אנחנו אומרים שלום ומדברים אחד עם השני. גם המרצים מאוד טובים אתנו, רובם נותן אווירה חמימה ואף מחבקים אותנו. יש קשר מתמיד גם במילים.

עיקר האווירה הטובה מיוחסת ליחסם של המרצים לסטודנטים הערבים:

שנה ב: אתה מרגיש בבית, המרצים לא מתייחסים אלינו כמספר, אתה קיים, המרצים מדברים אתך בחוץ ויש הרגשה של משפחה, לא כמו באוניברסיטה.
שנה א: האמת שהאווירה כאן מאוד טובה, אני מרגישה כאילו אני בבית. המרצים עוזרים לי להרגיש בבית. הם נותנים יחס מאוד אישי ותומכים.

האווירה הטובה שהסטודנטיות דיווחו עליה מתעצמת לאור חוויות אחרות שחוו במקומות אחרים:

שנה א: למדתי באוניברסיטה העברית, מקום מאוד מנוכר. כאן אתה מרגיש שאתה שייך למקום, כולם משתדלים לתת לך הרגשה טובה. מראש התכנית

וכל המרצים. בספרייה מקבלים אותך בסבר פנים ומנסים לעזור לך עד כמה שאפשר.

שנה ב: אני מרגיש כאן מאוד-מאוד טוב. שייכות עם הסטודנטים, במיוחד מצד המרצים. המרצים מכירים שיש סטודנטים ערבים ומנסים להתייחס אלינו באופן שוויוני.

היחס החם והתומך של המרצים מיוחס גם לעמדותיהם הפוליטיות:

שנה א: רוב המרצים שמאלנים, וזה נותן הרגשה שיש לנו גיבוי [...] המרצים אמפתים אתנו, והם תומכים בעמדות שלנו.

ההרגשה הטובה נובעת גם מן העובדה שחלק מן המרצים הם ערבים, והמרוויינים מרגישים בנוח במחיצתם:

שנה ב: כשהמרצה ערבי זה יותר קל, הוא מבין אותי יותר בלי להתאמץ, הוא מבין את התרבות שלי ואת הניואנסים.

שנה ב: הרגשתי שיש יותר התייחסות בעיקר בקורסים שלך. תחום הדעת שלי הוא מתמטיקה, ונושאים חברתיים יש פחות. המקום היחיד שהייתה בו התייחסות היה בקורסים אתך, וטבעי ששם היה יותר התייחסות.

שנה א: למדתי לתואר ראשון והמשכתי כאן לתואר שני בגלל האווירה והיחס החם והקשר האישי שיש עם המרצים והסטודנטים היהודים.

ההערות באשר לאווירה הטובה נוגעות גם לסטודנטים היהודים, אבל במידה פחותה:

שנה ב: הקשר עם הסטודנטים היהודים מאוד טוב, הם דואגים לי כאשר אני קצת לא במצב רוח טוב כולם שואלים לשלומי.

שנה ב: מבחינת הסטודנטים, אגחנו כסטודנטים יהודים וערבים די מסתדרים ביחד בסך הכול.

עם זאת, הדיווח על יחסם הטוב של הסטודנטים היהודים היה לעתים מסויג יותר:

שנה א: יש סטודנטיות יהודיות טובות שמנסות ליצור קשר אתנו ויש שנמנעות ומתרחקות מאתנו. יש גזענות, יש סטודנטיות שעוברות לידנו ומתעלמות מאתנו.

שנה ב: כאשר מגיעים לפוליטיקה כל הקשרים הטובים עם הסטודנטים לא עומדים [...] אני נמנעת לדבר פוליטיקה כי אני מפחדת. אחת החברות היהודיות שלי אמרה: "אני מאוד אוהבת אותך ואני רוצה להזמין אותך לחתונת הבת שלי, אבל תשני את העניין הזה שאת פלסטינית".

”בקפיטריה אנחנו יושבות עם הערביות”

בדיוק כמו שם ספרה של טאטום *Why are the black kids sitting together in the cafeteria* (Tatum, 1999), גם הסטודנטים והסטודנטיות הערבים במחקר זה ציינו שלמרות הקשרים הטובים עם הסטודנטיות היהודיות, קשרים אינטימיים יותר מתנהלים בסופו של דבר עם הסטודנטיות הערביות. כסימן לקשרים אלו הם ציינו שבקפיטריה יושבים בדרך כלל יחד סטודנטים וסטודנטיות ערבים:

שנה ב: כשיש הרבה סטודנטים ערבים, האווירה נוחה. רוב הקשרים שלי עם ערבים, את העבודות אני עושה רק עם ערביות. אנחנו יושבות בקפיטריה ביחד רק עם ערביות, מחכות ושומרות מקום אחת לשנייה. הרבה יותר נוח בינינו, מדברות על דברים משותפים לנו.

סטודנטית אחרת נתנה הסבר מפורט לקשר המיוחד המתקיים בין הסטודנטיות הערביות:

שנה ב: הקשר הדוק עם הערבים בקבוצה שלי. יש את הטלפונים שלהם ויש לי קשר הדוק אתן. עם היהודים לא. את העבודות בווגות אני עושה עם ערבים. באופן ספונטני הבנות הערביות יושבות ביחד, יותר נוח לי עם הערביות כי יש דברים משותפים בינינו, תרבות ושפה [...] היות ויש הרבה ערבים בתכנית זה נותן הרגשה טובה, זה נותן ביטחון וחיזוק. הסטודנטיות הערביות קרובות יותר לעולם שלי, אני יכולה לדבר אתן באופן חופשי על נושאים משותפים, רוב הזמן אני נמצאת עם הסטודנטיות הערביות.

שנה א: כמובן שכאשר אתה רואה ערבי אתה נמשך אליו ומרגיש קרבה אליו. כאשר אתה לומד עם יהודים שנה שלמה אתה יוצר קשרים אתם, אבל לא כמו הערבי. כאשר אתה פוגש ערבי אתה מרגיש בנוח, אתה מרגיש שהוא ממשפחה שלך.

שנה א: כן, יחסים יותר עם ערבים, 90%–95% מהקשרים הם עם ערבים. נכון שקיים קשר טוב בין חברות הסדנה, מתכתבים, יש לנו קבוצה בווטסאפ ואנחנו מתכתבים אחד עם השני בכל שעות היממה עד שעה עשר בלילה, אך עדיין עם החברות הערביות שלי קיים קשר אחר. אנחנו מבלות ביחד, עוזרות אחת לשנייה, מכינות עבודות ביחד, יש בינינו שפה משותפת והקשר הזה רחוק מלהיות רשמי. הוא דבר משותף ומאוד יפה.

מובן שהדבר אינו מקבל גופך פוליטי, אלא נעשה באופן ספונטני ומסיבות תרבותיות בעיקר:

שנה א: באופן ספונטני הבנות הערביות יושבות ביחד, יותר נוח לי עם הערביות כי יש דברים משותפים בינינו, תרבות ושפה וכולי. היות ויש הרבה ערבים בתכנית זה נותן הרגשה טובה, זה נותן ביטחון וחיזוק.

רוב האינטראקציות של הסטודנטים והסטודנטיות הערבים נעשות בינם לבין עצמם, והן אף תורמות לחיזוקם ולהגברת ביטחונם. הדבר מתאפשר מכיוון ששיעור הסטודנטים הערבים בתכנית הוא גבוה למדי – 30% ומעלה – בשונה מתכניות אחרות במכללה ובעיקר ממוסדות אקדמיים אחרים:

שנה ב: הרבה ערבים בתכנית נותן הרגשה נוחה והרגשה של העצמה, זה נותן גיבוי אחד לשני ומאפשר יותר להתבטא, רוב היחסים החברתיים (הם) עם הערבים.

נתון זה אף מחזק את המרחק בין הסטודנטים הערבים לבין הסטודנטים היהודים: אין ביניהם קשרים חברתיים, והלימודים עם סטודנטים יהודים בלבד נתפסים כחוויה לא נעימה. לעומת זאת, חברים ערבים לספסל הלימודים מרככים את החוויה, כלומר סטודנטים ערבים מחזקים זה את זה למול הסטודנטים היהודים הנתפסים כ"אחר", לא קרוב ואולי אף מאיים.

סטודנטית משנה ב הסבירה מכיוון אחר את ההבדל בין הקשר עם סטודנטיות יהודיות וערביות:

שנה ב: יש חברות יהודיות והקשר אתן מאוד יפה, אבל בלי פוליטיקה. הקשר נשאר שטחי, מדברים על החיים באופן כללי. היהודייה מקבלת אותי בתנאי שלא אהיה פלסטינית.

אפשר אפוא לראות שהקשר עם היהודיות הוא מוגבל, לפי הגבול שהצד היהודי משרטט. למעשה, זה קשר על תנאי, והוא מתקיים רק אם הסטודנטיות הערביות יוותרו על חלק מזהותן.

השפה היא מכשול

כל המרואיינים ציינו שהם ממעטים להשתתף באופן פעיל בשיעור, והם מדברים הרבה פחות מעמיתיהם היהודים, המדברים ללא מורא וחשש. רובם ציינו כי אחת הסיבות המרכזיות לכך היא חסם השפה המונע מהם להביע את עצמם:

שנה א: אצלנו יש הרבה מגבלות ומחסומים, בראש ובראשונה מחסום השפה. למרות שאנחנו כסטודנטים ערבים לתואר שני שולטים בשפה העברית, אך עדיין לא כמו הסטודנטים היהודים. הם קולטים את הדברים מהר יותר, כך אני מרגישה. אפילו מבחינת התור בדיבור בקורסים, לנו לוקח יותר זמן לארגן את המחשבות, אצלם יותר קל כי הם מדברים בשפת האם שלהם.

שנה ב: היהודים מדברים עברית, זאת השפה שלהם, הם מרגישים נוח ומדברים בביטחון. אנחנו צריכים לחשוב אלף פעמים אם לדבר, כי קשה לארגן את המחשבות שלנו בעברית.

שנה ב: היה לי קושי לדבר, הייתי מבינה כל דבר אבל היה לי קושי בדיבור. היה לי קשה להוציא את המילים שהיו לי בראש.

שנה א: לוקח לי הרבה זמן כדי לארגן את המחשבות שלי ואז לפעמים אני מפספסת את התור שלי בדיבור [...] אני צריכה להתאמץ הרבה יותר כדי להוכיח את עצמי כערבייה. היהודים מדברים בשפתם, אני לא מדברת בשפה שלי, ויש לנו את החינוך והתרבות שלנו שלא מחנכים אותנו להביע ולבטא את עצמך. הדיבור שלי הוא סוג ב ויכול להיות שבנוסף לשפה זה עניין של איך שחינכו אותנו [...] זה קשור אולי לתרבות. קשר טוב עם המרצה גורם לי לדבר יותר.

רוב המרואיינים ייחסו את השתתפותם המעטה בשיעורים לעניין השפה, אך אחרים הציבו את העניין בתוך הקשר חברתי-פוליטי רחב יותר, כפי שעלה מן הציטוט האחרון. מן הדברים עולה תחושתם של הסטודנטים כמיעוט, אזרחים מדרגה שנייה:

שנה א: אני מבחינה אינטלקטואלית לא פחות מאף אחד, אבל כמות הדיבור בשיעורים שלי פחות מהיהודים, בעיקר בכל הקשור להבעת דעה והבעת רגשות יותר קשה לנו. היהודים מרגישים בבית, ואני לא ממש שייכת, למרות שאני משלמת כסף כמו כולם אבל ההרגשה שאתה בן מיעוטים, אזרח מדרגה שנייה.

סטודנט משנה א תלה את התנהגותו בכיתה בעיקר בהיותו מקבוצת המיעוט, מיעוט המכלכל את צעדיו לפי קבוצת הרוב ולנוכה חששותיו מפניה:

שנה א: אנחנו לא מדברים באותה פתיחות וביטחון כמו היהודים. אנחנו מתכננים מתי ואיך לדבר, והיהודים מדברים ללא חשבון. אין לנו מספיק ביטחון כדי להביע את עצמנו, אנחנו עושים חשבון מה הם יחשבו עלינו אחרי שאנחנו מדברים, אני יותר צופה מאשר משתתף בדיונים.

משאירים את הזהות מחוץ למכללה

הסטודנטיות והסטודנטים הערבים ממעטים לדבר בנושאים לימודיים ומתקשים להביע את עצמם, וכאשר מדובר בנושאים פוליטיים ההימנעות כמעט מוחלטת:

שנה א: אני נמנעת להיכנס לנושאים האלה, אני באה לסיים את התואר בשלום ולהימנע מכאב לב לי ולקבוצה השנייה, כי אם אתה מדבר על הנושאים האלה, אתה הופך לא מקובל על הקבוצה השנייה. גם אם יש לי מה להגיד אני שותקת כדי לא להסתבך, כי אם תגיד מה שאתה חושב הם מסתכלים עליך [...] אתה

ערבי נגד המדינה. אני חוששת גם שאם אדבר בנושאים האלה זה יזיק לי מבחינת המרצים, אני חושבת כמה פעמים מה להגיד, כי את לא יודעת מה המרצה יחשוב עלייך, גם אם הוא נראה סבלני וטוב.

המוטו הוא להימנע ולשתוק ולא לדבר על נושאים רגישים כדי שלא לפגוע במרקם היחסים עם המרצים, ובעיקר עם הסטודנטים, והוא חוזר שוב ושוב:

שנה ב: כאשר מגיעים לפוליטיקה כל הקשרים הטובים עם הסטודנטים לא עומדים [...] אני נמנעת לדבר פוליטיקה כי אני מפחדת. אחת החברות היהודיות שלי אמרה אני מאוד אוהבת אותך ואני רוצה להזמין אותך לחתונת הבת שלי אבל תשני את העניין הזה שאת פלסטינית [...] אני נמנעת מדיבור על הזהות שלי כי אני יודעת שאני נמצאת במכללה יהודית ואני צריכה להתאים את עצמי [...] אני נזהרת בדיבור שלי גם עם מרצים טובים, כי אני מפחדת שאם אדבר כל מה שיש לי זה יקלקל את הקשר עם המרצים.

ההימנעות קיימת אף על פי שהאווירה הכללית טובה ודווקא מזמנת דיבור:

שנה ב: האווירה הכללית טובה, במיוחד מצד המרצים, וההרגשה היא שכל אחד יכול להביע את עצמו. אבל כסטודנט מקבוצת המיעוט אנחנו יודעים שבמדינה לא כל כך מעוניינים בנו ולכן עדיף שלא נגיד את כל מה שאנחנו חושבים [...] למרות האווירה הפתוחה קשה לסטודנט להביע את עצמו בכנות.

מעניין לציין שבמקרים מסוימים ההימנעות באה על מנת שלא לפגוע בעמיתים היהודים, גם אם היא תפגע בסטודנטים הערבים עצמם:

שנה א: לא שאני מהססת, אלא שאני מפחדת שאפגע בה. ברחתי מהנושא למרות שזה פגע בי ולא בה, הדיבור היה יכול לשחרר אותי ממה שמעיק עליי בפנים, אבל אני מעדיפה להשאיר את זה בבטן ולא להסתבך אתה, הרי אנחנו הולכות להיות ביחד שנתיים.

החשש גובר אפוא על הרצון להביע את הזהות ואת הנרטיב ההיסטורי הפלסטיני, וחוסר האונים הזה גורם לכעס המופנה כלפי הסטודנטים היהודים:

שנה ב: [...] זה מאוד כואב לי, אבל אני לא יכולה להגיד כלום על זה כי אני מפחדת מה יקרה לי. מאוד קשה לי כאן כאשר אנחנו לומדים על הדרה והסטודנטיות היהודיות לא מבינות אותנו בכלל ולא מקבלות אותנו ולא מכירים בנכבה [...] היהודים מדברים על כל דבר בלי חששות כי זה הבית שלהם, זו המדינה שלהם. זאת מכללה יהודית בסופו של דבר.

הנטייה היא לוותר על חלק מן הזהות למרות הכעס, כדי שלא לצאת מאזור הנוחות ולהסתבך עם הקבוצה היהודית:

שנה ב: אני משאירה את הערביות שלי בצד כדי לא לעשות בעיות לעצמי וגם לאחרים. כאשר דנים בנושאים פוליטיים אני לא נכנסת לעניין, אני אפילו משחקת אותה כאילו שאני לא שומעת.

המוטו שחזר אצל כל המרואיינים הוא זהירות וצמצום הזהות הפוליטית על מנת לסיים את הלימודים בשלום ולקבל את התואר הנכסף:

שנה א: אני לא מכירה את האנשים כאן לעומק, לכן אני נוהרת בדיבור על נושאים פוליטיים. דבר ראשון שאמר לי אבא שלי כשיצאתי ללמוד בזמנו הוא ש"אסור פוליטיקה". אנחנו הולכים להביא את התואר ולחזור הביתה בשלום. אני לא יודעת איך יגיבו לדברים שאני מרגישה, לכן אני מנסה לשמור את הדברים האלה לעצמי. לא מביאה את עצמי עד הסוף בכל הקשור לזהותי הלאומית. אני מרגישה שכערבייה יש לי גבולות שמותר לי להתבטא ואסור לנו לעבור את הגבולות האלה.

אחת הסטודנטיות תיארה את המצב המורכב והעדין הזה בצורה מעניינת מאוד, כאשר היא הסבירה את סחר החליפין שהיא עושה:

שנה ב: [...] פעם התבטאתי במשהו, כולם התקיפו אותי והרגשתי מאוד קשה [...] לי אסור להתבטא כמו שמותר להם. אני והחברות היהודיות בכלל לא מדברות על פוליטיקה כדי לשמור על הקשרים. האווירה טובה אבל אני נמנעת ומשאירה חלק מזהותי מחוץ למכללה כדי לשמור על האווירה הטובה הזו [...] אני נוהרת בלשוני כי חשוב לי שהמרצים לא יתפסו אותי כקיצונית.

הציטוט האחרון מסכם את הסיטואציה: שמירה על אווירה טובה עם הסטודנטים היהודים ועל יחסים תקינים עם המרצים תמורת ויתור על הזהות, על ההיסטוריה ועל הנרטיב הפלסטיני.

אורחים רצויים, אבל אורחים

אמנם כל הסטודנטים מדווחים על האווירה החברתית הטובה, אך היא איננה משכיחה, לפחות מחלקם, את העובדה שהם "אחרים", זרים. אדרבה, הם מרגישים אורחים במכללה, אורחים רצויים אבל עדיין אורחים ולא בני בית:

שנה א: האווירה במכללה מאוד יפה. מנסים ליצור כאן שוויון, האווירה כאן מאוד יפה, בהפסקות כולם יושבים ביחד ערבים ויהודים. אבל בכל זאת אנחנו נשארים כאן כמיעוט שאסור לנו לבטא את עצמנו באופן חופשי. האווירה טובה, אבל אין לנו ייצוג בפעילויות החברתיות. אני מרגיש שאני לא בבית, אני מרגיש יותר כאורה, אורה רצוי אבל אורה.

שנה ב: אנחנו מנסים לרצות את היהודים שמסביבנו. אין לנו ביטחון להיות מובילים ודומיננטיים. אנחנו לא מרגישים שזה הבית שלנו. מרגישים שאנחנו אורחים כאן.

שנה ב: האווירה הכללית כאן יהודית, רוב המרצים ורוב הסטודנטים וכל הצוות המנהלי יהודים. לכן אני לא מרגישה שייכות למכללה, ולא מרגישה שהמכללה היא שלי.

סטודנטית נוספת משנה א מתרעמת על כך שהמכללה לא נותנת לה הרגשה של בית אף על פי שהיא שותפה במימון המוסד כמו כולם:

שנה א: היהודים מרגישים בבית, ואני לא ממש שייכת, למרות שאני משלמת כסף כמו כולם אבל ההרגשה שאתה בן מיעוט מדרגה שנייה. אתה מרגיש שהמכללה שייכת להם [היהודים], ואתה בא ללמוד אצלם, למרות שאתה משלם בדיוק כמוהם.

שנה ב: כל דבר קטן במכללה מזכיר לי שאני לא בבית שלי. קודם ההווי היהודי במכללה. שנית השפה, השפה השלטת היא העברית. אפילו אם אני רוצה לשתות נס קפה אני צריך לדבר בעברית [הכוונה שאין עובדים ערבים בקפיטריה]. שלישית, הספרייה. בספרייה כמעט אין ספרים בשפה הערבית.

רוב הסטודנטים והסטודנטיות התייחסו לשיפורים הדרושים במכללה כדי שתהיה ידידותית יותר כלפיהם וכדי שירגישו בה בבית. חלקם ציינו את הדברים כמענה לשאלותיי בנושא, חלקם דיברו על הנושא בעצמם ומתוך כאב. רובם ציינו שצריכים להעסיק יותר מרצים ערבים ואף עובדי מנהל ערבים:

שנה ב: יש הרבה סטודנטים ערבים, אבל אין שום פקידה ערבייה במכללה. יש לנו פקידות ערביות בחברה שלנו וצריך להעסיק אותן ושיהיה שוויון. גם בעניין המרצים צריך להוסיף מרצים ערבים.

שנה א: יש בתכנית הרבה סטודנטים ערבים, והיו לנו רק שני מרצים ערבים. זה לא מובן לי, אם היו יותר מרצים ערבים היית מרגיש יותר בבית.

הנושא השני שהמרואיינים התייחסו אליו בהקשר זה הוא תוכני הלימוד:

שנה ב: יוסיפו כמה שיותר קורסים בשפה הערבית, קורסים הנוגעים לדברים שאנחנו חווים בחברה ובבתי הספר.

שנה ב: למשל, ללמד יותר גישות חינוך אצל הערבים ואיך מלמדים וההבדלים. כי ידוע שיש בתי ספר ערביים טובים ויש מקום להביא דוגמה, אז אני לא יודעת אם זה עניין של משאבים או של חינוך.

שנה א: הדבר החשוב ביותר זה הוספת קורסים על החברה הערבית. אני סטודנט ערבי וצריך ללמוד גם על החברה שלי ולא רק על החברה היהודית. אני מרגיש כאילו שאנחנו לא קיימים.

שנה א: קורסים וסדנאות לערבים יוסיפו לנו ביטחון ויאפשרו לנו לדבר על דברים שייחודים לנו.

הדבר האחרון שהסטודנטים התייחסו אליו בכל הנוגע לשיפור המצב במכללה הוא החגים והאירועים החברתיים:

שנה ב: לא מכבדים את החגים שלנו, למשל את ההדרכה בספרייה קבעו בחג המולד, ביקשתי להזיז את זה ולא נענו לזה.

שנה ב: למה שלא יכירו בחגים שלנו כמו בחגים היהודיים ויפסיקו את הלימודים כשיש לנו חג?

סטודנט אחר מתרעם על כך שהערבים נפקדים מפרסומי המכללה:

שנה א: אין נוכחות לערבים בפרסום על המכללה, אין ערבים באתר של המכללה או בפרסומים שונים במקומות שונים על המכללה. באתר יש סטודנטים שמדברים על המכללה. הארבעה הם יהודים, שלפחות יהיה אחד ערבי.

וסטודנט נוסף מאותה שנה מתייחס לפעילות החברתית במכללה:

שנה ב: גם ביום הסטודנט אין ייצוג לערבים. צריך לייצג את התרבות הערבית, ולא הכוונה לשים סאג' [כלי שמכנים עליו פיתות ערביות] ואוכל ערבי. הכוונה להביא משוררים סופרים וכולי. אנחנו כאן 40%, שנהיה נוכחים באותו אחוז בפעילויות החברתיות השונות. זה כואב. בסופו של דבר מדירים אותנו, לא רואים אותנו.

דיון

המחקר נועד לבדוק את מידת הרגישות להבדלים בין האוכלוסיות השונות במכללה, בייחוד בין ערבים לבין יהודים, את מידת מכוונותה לרב־תרבותיות, את מידת השפעתן של האווירה וההתנהלות על הרגשתם של הסטודנטים הערבים לתואר שני, את מידת הכרתה של המכללה בזהותם ובתרבותם ואת השפעתן של כל אלו על השתלבותם של הסטודנטים ועל חוויית הלמידה.

אקדים ואומר שלא נמצאו הבדלים בין סטודנטים משנה א לבין סטודנטים משנה ב ולא נמצאו הבדלים לפי מין. בניתוח שיובא כאן אתיחס אפוא לכל הנחקרים כמקשה אחת. מן הממצאים עולה כי הסטודנטים מרגישים בנוח הן במישור האישי והן במישור החברתי. כולם כאחד מדגישים את היחס החם ואת האווירה הנוחה במכללה. המילה חממה חזרה פעמים רבות בהקשר זה, אולי כדי להבחין בין היחס שהסטודנטים זוכים לו במכללה לבין המציאות בחוץ. ממצאים אלו שונים בתכלית מן המחקר על סטודנטים באוניברסיטה (Halabi, 2016). הסטודנטים שלמדו באוניברסיטה דיווחו על שוני רב הן באווירה והן ביחס כלפיהם. לעומת זאת, ממצאים אלו דומים מאוד למחקר שנעשה בקרב סטודנטים יהודים וערבים שלמדו לקראת תואר שני באותה מכללה (Lev Ari & Laron, 2014). מכאן ניתן להסיק שהאווירה במכללות בכלל, ובמכללה הזאת בפרט, מזמינה ונוחה יותר לסטודנטים הערבים, כפי שהדבר מתבטא במחקרם של לב־ארי ומולא על ארבע מכללות בישראל (Lev Ari & Mula, 2016). נתון נוסף שיש לזכור הוא שהסטודנטים במחקר זה כבר מגוונים יותר ובוגרים יותר ובאים למכללה מתוך נקודת מוצא שונה. אף על פי שגם במחקר של חלבי (Halabi, 2016) נבדקו סטודנטים לתואר שני, הם היו מעטים וצעירים יותר.

עוד נמצא כי הסטודנטים מרגישים בנוח במפגשם עם עובדי המנהל והספרייה, ולרוב הם מרגישים בנוח עם עמיתיהם הסטודנטים היהודים. כמו כן, הם מדגישים בעיקר את יחס המרצים הגורם להם להרגיש כמעט בני בית. ממצא זה, הנוגע לחשיבות המרצים ולתמיכתם בהשתלבות הסטודנטים בין כותלי הקמפוס, עולה בקנה אחד עם מחקר שנעשה בקרב סטודנטים שחורים באוניברסיטאות לבנות בארצות הברית (Allen, Epps, & Haniff, 1991). החוקרים ציינו את הקשר הבלתי פורמלי של המרצים עם הסטודנטים השחורים כאחד הדברים החשובים התורמים להרגשתם הטובה והנוחה של הסטודנטים בתוך הקמפוס.

למרות האווירה הנוחה יחסית שהסטודנטים הערבים חשים במכללה, ולמרות היחסים הטובים באופן כללי עם עמיתיהם היהודים, הסטודנטים מדווחים שרוב האינטראקציות נעשות בינם לבין הסטודנטים הערבים. היחסים עם הסטודנטים היהודים נשארים בתחומי הכיתה, וכשמגיעים ליחסים חברתיים ואינטימיים מחוץ לכיתה, הסטודנטים הערבים מעדיפים את בני עמם. הם יושבים יחד בקפיטריה, מכינים יחד שיעורים ועבודות ושומרים על יחסי חברות גם לאחר הלימודים. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם

מחקרים שנעשו בנושא (Allen, 1985, 1986; Tatum, 1999), אבל במחקרים האלה נמצא כי סטודנטים שחורים טוים מעין רשת חברתית זה לזה כדי להתגבר על הבדידות ועל אווירת הניכור. מכאן אפשר להניח שלמרות האווירה הנוחה והחמימה שהסטודנטים הערבים מדווחים עליה, הם עדיין מרגישים שונים וזרים במידה מסוימת, ולכן הם זקוקים לתמיכה הדדית.

הנחה זו מתחזקת מעיון בממצאים הנוגעים להשתתפותם של הסטודנטים הערבים בשיעורים, משום שרובם ככולם דיווחו שהם ממעטים להתבטא בשיעורים לעומת עמיתיהם היהודים. אמנם אחדים תלו את העניין בקשיי השפה, אך אחרים אמרו במפורש שהדבר נובע מחוסר ביטחון ומחשש בשל היותם מיעוט. העניין בולט עוד יותר כאשר מדובר בהבעת דעה בנושאים פוליטיים: במקרה זה יש הימנעות כמעט מוחלטת.

המרצים הם העוגן של האווירה הטובה, אך הוא אינו חזק ויציב דיו כאשר מדובר בקונפליקט ובהבעת זהות. המרצים הסבלנים, הנתפסים כאוהדים וכתומכים ומאפשרים לסטודנטים להרגיש בנוח במישור האישי והחברתי, אינם נתפסים כך כאשר מגיעים לזירה הלאומית. יש לציין שממצאים אלו תואמים למדי למחקרים שנעשו בקרב סטודנטים ערבים באוניברסיטה (Halabi, 2016). במילים אחרות, יש הבדל גדול בין האוניברסיטה לבין המכללה בחוויות הסטודנטים במישור האישי והחברתי, אבל כאשר נוגעים במישור הלאומי, ההבדל נעלם והחוויה הופכת להיות דומה אצל כולם.

לסיכום, הדבר העיקרי העולה מן הממצאים הוא שהניסיון לבחון את יחסי הסטודנטים היהודים והערבים בקמפוס בראייה רב־תרבותית אינו יעיל במקרה זה. כפי שהמכוונות הרב־תרבותית במכללה אינה עוזרת לסטודנטים הערבים במאומה כאשר מגיעים לזירה הפוליטית־לאומית, כך הגורם הלאומי הוא העיקר במקרה של הסכסוך הערבי־יהודי, והוא גובר על כל ההיבטים האחרים. הדוגמה הבולטת בהקשר זה היא בעניין המרצים הנתפסים כתומכים, אבל הסטודנטים הערבים אינם סומכים עליהם בשל היותם שייכים ללאום האחר, כלומר הם מן הצד השני, בסופו של דבר. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם טיעוניהם של יונה (2007) ואבו סעד (2007) בדבר מורכבות היישום של הסדרים רב־תרבותיים וחינוך רב־תרבותי בישראל, במקרה הטוב, ובדבר העדר האפשרות ליישם הסדרים כאלה, במקרה הרע. הגורם המפריע והמעכב במקרה זה הוא עצם הגדרת המדינה כמדינה יהודית ויחסה לאזרחים מן ההיבט הלאומי.

אבו סעד (2007) טען שהמדינה לא יצרה במתכוון בסיס לחינוך רב־תרבותי אמתי. אפשר להוסיף ולומר שגם אם כוונתיה של המדינה ישתנו בעניין זה, ספק אם ניתן יהיה ליישם חינוך רב־תרבותי בהקשר של הערבים, כפי שהדבר עולה במחקר זה. קרוב לוודאי שהסדרים רב־תרבותיים וחינוך לרב־תרבותיות לא יהיו אפשריים כל עוד תוגדר המדינה כמדינה יהודית, מכיוון שאחד התנאים ליישום רב־תרבותיות הוא הגדרת המדינה לכלל האזרחים באופן שווה, ולא לפי הלאום הדומיננטי בה (Kymlicka, 1995).

במחקר זה שתי מגבלות עיקריות. מגבלה אחת היא יחסי הסמכות בין המראיין לבין כמה מן המרואיינים, שהיו עשויים להשפיע על מהלך הראיונות ועל תוכניהם. עם זאת, כאמור, אפשר לראות כי הממצאים שעלו מן הראיונות הללו דמו לממצאים שעלו מן הראיונות האחרים. מגבלה נוספת היא התמקדותו של המחקר במכללה אחת בלבד. אף על פי כן, המחקר ותוצאותיו חשובים, משום שהוא אחד מן המחקרים הספורים שעסקו בתלמידי תואר שני, ואולי אף הראשון שהתמקד בסטודנטים ערבים הלומדים לקראת תואר שני. לפיכך, מן הראוי שמחקרים נוספים יחקרו את הסוגיה במכללות נוספות ואולי אף באוניברסיטאות, ואף ייטב אם הם ישולבו במחקר כמותי שיבחן את הסוגיה בקרב מספר רב של סטודנטים ערבים.

מקורות

- אבו סעד, א' (2007). חינוך רב־תרבותי והמיעוט הערבי־פלסטיני בישראל. בתוך פ' פרי (עורכת), חינוך בחברה רב תרבותית: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים (עמ' 125-143). ירושלים: כרמל.
- אלחאג', מ' (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס.
- בשארה, ע' (1999). הערבי הישראלי: עיונים בשיח פוליטי שסוע. בתוך ע' בשארה (עורך), בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית (עמ' 169-191). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- גרוסמן, ד' (1992). הזמן הצהוב. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- יונה, י' (2007). חינוך רב־תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך: פ' פרי (עורכת), חינוך בחברה רב תרבותית: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים (עמ' 67-39). ירושלים: כרמל.
- לוסטיק, א' (1985). ערבים במדינה היהודית. ירושלים: מפרש.
- לזרוביץ, ר', פרץ, ה', פרח, ע', עזיאוה, פ', צלניקר, ת' ושרבני, ר' (2008). היבטים פסיכולוגיים של החיים בקמפוס החיפאי לפני ואחרי מלחמת לבנון השנייה: סקר השוואתי לשנים 2006-2007. עיונים ומינהל וארגון החינוך, 2, 122-132.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). שנתון סטטיסטי לישראל 2016 מס' 67. אוהור ב־1 בספטמבר, 2017, מתוך <http://www.cbs.gov.il>
- מוסטפא, מ' (2006). חינוך גבוה בקרב הפלסטינים בישראל. אום אל פחם: עמותת אקרא (בערבית).
- סלימאן, ר' (1999). על זהותם הקולקטיבית של הפלסטינים בישראל. עיונים בחינוך, 4, 171-186.

עלי, נ' (2013). ייצוג האזרחים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה (דו"ח). חיפה וירושלים: סיכוי.

קשתי, י' (2013). חינוך כזהות וכפעולה. תל אביב: רסלינג.

רבינוביץ, ד' ואבו בקר, ח' (2002). הדור הזקוף. ירושלים: כתר.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

Abu-Saad, I. (2004). Separate and unequal: The consequences of racism and discrimination against Palestinian Arabs in the educational system in Israel. *Social Identities, 10*(2), 101-127.

Abu-Saad, I. (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist, 49*(8), 1085-1100.

Allen, W. (1985). Black student, white campus: Interpersonal and psychological correlates of success. *Journal of Negro Education, 54*(2), 134-147.

Allen, W. (1986). *Gender and campus race differences in black student academic performance, racial attitudes and college satisfaction*. Atlanta, GA: Southern Education Foundation.

Allen, W., Epps, E., & Haniff, N. (1991). *College in black and white: African American students in predominantly white and in historically black public universities*. Albany, NY: SUNY.

Ambe, E. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education, 22*(6), 627-752.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. London, England: Routledge.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dahms, M. (1994). Multicultural service learning and psychology. In R. Kraft & M. Swadener (Eds.), *Building community service learning in the academic discipline* (pp. 91-103). Denver, CO: Colorado Campus Compact.

Gay, J., & Howard, T. (2010). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator, 36*(1), 1-16.

Ghanem, A. (1998). State and minority in Israel: The case of ethnic state and the predicament of its minority. *Ethnic and Racial Studies, 21*(3), 428-448.

- Halabi, R. (2016). Arab students in a Hebrew university: Existing but unnoticed. *Intercultural Education, 27*(6), 560-576.
- Irvine, J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York, NY, & London, England: Columbia University Teachers College.
- Jenks, J., Lee, J., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review, 33*(2), 87-105.
- Kimmerling, B., & Migdal, S. (2003). *Palestinians: The making of a people*. New York, NY: Free Press.
- Kymilcka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lev Ari, L., & Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an Israeli college of education: Attitudes towards multiculturalism among Jewish and Arab students. *Higher Education, 68*, 243-262.
- Lev Ari, L., & Mula, D. (2016). Us and them: Towards intercultural competence among Jewish and Arab graduate students at Israeli colleges of education. *Higher Education, 47*, 777-780.
- Mar'i, S. (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London, England: Falmer.
- Milem, J. F. (2001). Increasing diversity benefits: How campus climate and teaching methods affect student outcomes. In G. Orfield (Ed.), *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action* (pp. 233-249). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education, 7*(1), 12-26.
- Ramsey, P., & Williams, L. (2002). *Multicultural education: A source book*. New York, NY, & London, England: Routledge & Falmer.
- Rouhana, N. (1993). Accentuated identity of the protracted conflicts: The collective identity of the Palestinian citizens in Israel. *Asian and African Studies, 27*, 97-127.
- Seidman, I. (1997). *Interviewing as qualitative research*. New York, NY, & London, England: Teachers College Press.
- Smootha, S. (1990). Minority status in an ethnic democracy: *Ethnic and Racial Studies, 13*, 389-413.

- Tatum, B. (1999). *Why are the black kids sitting together in the cafeteria? And other conversation about race*. New York, NY: Basic Books.
- Wallace, B. (2000). A call for change in multicultural training at graduate schools of education: Educating to end oppression and for social justice. *Teachers College Record*, 102(6), 1086-1111.
- Zeichner, K. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*. Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Zeichner, K., & Hoelt, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York, NY: Macmillan.