

האוניברסיטה העברית בירושלים

בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוולד

תוכנית המוסמך בניהול מלכ"רים וארגונים קהילתיים

ציונים זה לא הכל:

על מרכז, פריפריה והשכלה גבוהה

חיבור זה מוגש כעבודת גמר לקראת תואר מוסמך

על ידי

אדם הישראלי

העבודה בוצעה בהנחייתה של ד"ר עדנה לומסקי-פדר

דצמבר 2008

תודות

ראשית תודה, והיא גדולה, לד"ר עדנה לומסקי-פדר, שהיתה עבורי לא רק מקור של ידע מקצועי אלא גם חונכת מסורה ושותפה ללבטים ולשיח אודות מחקר זה. עדנה הצליחה לרומם אותי אל מעבר ליומיום החינוכי ולהיכרות האישית שלי עם המשתתפים וסיפוריהם. בדרכה הנעימה, היסודית והבהירה הצליחה לזכך איתי תובנות תיאורטיות וסייעה לי להמיר את ההון החינוכי בהון האקדמי והסוציולוגי.

פיתוח הרעיונות שלפניכם לא היה יוצא אל הפועל ללא המשתתפים במחקר, שחלקו איתי את תסריט חייהם, הכניסו אותי אל משפחותיהם, בתייהם ויישוביהם. מעט לאחר תחילת כתיבת העבודה מצאו עצמם הסטודנטים תושבי הצפון בקו העימות וכעת עם סיום כתיבתה מוצאים עצמם תושבי הדרום במצב דומה. מי ייתן להם ולכולנו ימים של שקט ושל שלום.

את העידוד לבחירת הנושא ולפיתוחו, קיבלתי משירה שופטי, מנהלת היחידה לנוער שוחר מדע באוניברסיטת תל-אביב, בה אני עובד. אינספור השיחות החינוכיות והאישיות שקיימנו בשנים האחרונות מצאו את מקומן בין דפי המחקר ועל כך – תודתי.

סיוע כספי קיבלתי מקרן המחקר של יד טבנקין, התומכת במחקרים על היבטים חברתיים של תחום החינוך ומהקרן ע"ש צוקר של האוניברסיטה העברית – גם להן התודה.

ותודה אחרונה לאהובותי: ליפעת – הסוציולוגית האמיתית בבית, שממנה למדתי פרקים חשובים באינטואיציות חברתיות – ולאור – שתשעת החודשים האחרונים של כתיבת עבודה זו עמדו אצלי בסימן ההמתנה המתוקה ללידתך.

מחקר זה עוסק במשמעות התרבותית, החברתית והזהותית של רכישת השכלה גבוהה עבור בני הפריפריה בישראל. הוא בוחן באיזה אופן מפרשים סטודנטים מצטיינים מהפריפריה את הכניסה ללימודים האקדמיים ואת המעבר אל המרכז (ובעיקר אל תל אביב). את הסוגיות הללו אבקש לברר דרך ההמשגה של הון תרבותי וחברתי על פי בורדייה (Bourdieu, 1986).

המשתתפים במחקר הינם בני יישובי הפריפריה, כיום סטודנטים באוניברסיטת תל אביב. כולם השתתפו כתלמידי תיכון בתוכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער" – תוכנית לתלמידי תיכון מצטיינים מהפריפריה. במסגרת התוכנית הם למדו קורסים אקדמיים באוניברסיטה וחיו במעונות הסטודנטים במהלך סמסטר הקיץ כשהיו בגילאי 15-16. חומר הגלם המרכזי של העבודה הוא ראיונות עומק איתם בהם מובאים תיאוריהם אודות המפגש שלהם עם האוניברסיטה ועם תל אביב בזמן השתתפותם בתוכנית ושרטוט מהלך חייהם עד לחזרתם ללימודים כסטודנטים. למחקר ארבעה ממצאים עיקריים:

1. השתלבותם של הסטודנטים בלימודים במרכז הארץ במוסד יוקרתי מביאה לעדכון ולהרחבת ההון התרבותי והחברתי איתו הגיעו. הרחבה זו מאפשרת להם את ההשתלבות בעולם החברתי והאקדמי בו הם נמצאים, אך היא גם גובה את מחירה. הסטודנטים הללו מתארים עצמם כ"אנשי גבול", אשר עדיין - ואולי לעולם - לא יחוו כבני בית באקדמיה ובתל אביב, אך גם לא יוכלו לחזור ליישוביהם ולחוש בהם כבני בית כבעבר. המרחק הגיאוגרפי בין בתיהם לתל אביב מתרגם למרחק מנטלי, תרבותי, ערכי ואף התנהגותי וכיום הם מחפשים ויוצרים ביטוי מרחבי חדש לשינוי שעשו בחייהם.
2. מפתיע לגלות, כי המשתתפים אינם מדברים על עצמם במושגים של אתניות. למרות שהם באים כולם ממשפחות מזרחיות, הם אינם מייחסים לכך משמעות בתיאור הרקע שלהם ומהלך חייהם. על פני הזהות המזרחית הם מעדיפים את הזהות הפריפריאלית כמתארת את ייחודם. השיח הפריפריאלי בו הם משתמשים מבטא חוויה של הדרה, שוליות וריחוק ממוקדי הכוח, אותם הם מזהים כנמצאים במרכז. מעניין לראות, כי שיח הפריפריה לא רק מטשטש את הזהות המזרחית, אלא גם מקרב אותם אל בני קבוצות פריפריאליות אחרות בחברה הישראלית – יהודים שעלו ממדינות ברה"מ או אתיופיה וערבים.

3. באופן מובהק, חלק מהסטודנטים מאמצים את השיח הליברלי והמריטוקרטי, לפיו הם הגיעו לאוניברסיטה בזכות כישוריהם ומאמצייהם האישיים, תוך מתן משקל נמוך לרקע ממנו הגיעו. לעומתם, חלק אחר מפתח עמדה ביקורתית ביחס לשיח הזה ודווקא מדגיש את המאמץ המיוחד הנדרש מהם כבני פריפריה להגיע לאקדמיה. האחרונים מפתחים מודעות גבוהה לסוגיות של אי שוויון חברתי ונוטים למעורבות בפעילות סטודנטיאלית, פוליטית ולעיתים גם מפלגתית.

4. המשתתפים במחקר זה הינם סטודנטים בגילאי 20-23 ועדיין לא נמצאים בשלבי ההכרעה על משפחה ומקום מגורי קבע. עם זאת, כשהם נדרשים לחשוב על העתיד, אנו נוכחים כי הם מערערים על הדיכוטומיה הקיימת בין מרכז לפריפריה ומנסים לגבש לעצמם זהות ודרך חדשה. בהתאם לתהליכי הרחבת ההון התרבותי והחברתי שעברו במרכז, אנו יכולים לשער, כי המקום שבו ירצו לבנות את ביתם ולחנך את ילדיהם ישאף לשקף תמהיל של חיי קהילה, מסורת, צניעות ובטחון יחד עם מיצוי של אפשרויות תעסוקה וכלכלה כפי שיכול לספק המרכז. במקביל, הם יבקשו להתרחק ממקומות המזוהים – באופן ממשי או סמלי – עם נידחות, מסכנות, נחשלות ודיכוי.

תוכן העניינים

עמוד	
5	מבוא
	סקירת הספרות התיאורטית
9	מהי פריפריה?
9	גיאוגרפיה : מספר לפריפריה
10	יחסי הכח וחלוקת המשאבים
12	ערעור הדיכוטומיה שבין מרכז לפריפריה
13	מזרחיות, פריפריה וזירות חינוכיות
14	יחסי מרכז ופריפריה בחינוך ובהשכלה הגבוהה
17	הון תרבותי וחברתי
20	הון תרבותי, חינוך והשכלה גבוהה
	שדה המחקר
22	תיאור השדה
24	המרואיניים
25	שיטת המחקר
28	שתי הערות רפלקסיביות
	ממצאים
31	פרק ראשון : פריפריה ובית
41	פרק שני : ההשתתפות בתכנית - הזדמנות לשינוי תסריט
81	פרק שלישי : עם סיום התיכון – שירות צבאי, עתודה ומחשבות על לימודים
95	פרק רביעי : המפגש המחודש עם תל אביב ועם האוניברסיטה
	דין
116	"שינוי התסריט" והרחבתו של ההון התרבותי
118	על העדרה של זהות אתנית וצמיחתה של זהות פריפריאלית
120	משמעות התנועה מהפריפריה למרכז
122	חיפוש אחר ביטוי מרחבי חדש לשינוי התסריט
	נספחים
124	שאלון המחקר
126	פרטי המשתתפים
127	רשימת המקורות
139	Abstract

*"עד לא מזמן הסתובבתי באוניברסיטה בתחושה שעוד מעט באה ניידת עם צ'קלקה
ואומרת לי: 'תעצרי בצד, מה את עושה פה? זה לא המקום שלך'. באמת הרגשתי ככה.
ממש הרגשתי שזה הכל זמני, הכל עוד רגע נגמר" ... (מורן)*

כך מתארת מורן, סטודנטית מצטיינת לתואר ראשון, שהגיעה לאוניברסיטת תל אביב מאחת מעיירות הפיתוח, את תחושותיה במהלך השנה הראשונה ללימודיה. התבטאות זו אינה יוצאת דופן והיא מאפיינת גם סטודנטים אחרים שהגיעו לאוניברסיטה מן הפריפריה בדומה למורן. סטודנטים אלה עומדים במוקד המחקר הנוכחי המבקש לברר מהי המשמעות התרבותית-חברתית של רכישת השכלה גבוהה עבור בני הפריפריה ומה אופי המפגש שלהם עם האוניברסיטה.

העבודה מביאה את קולותיהם של סטודנטים השייכים לקבוצה מובחנת. אלו תלמידים מצטיינים, אשר באים מיישובי הפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של ישראל, בנים ובנות למשפחות מזרחיות אשר הוריהם לא עברו את מסלול ההשכלה הגבוהה. כולם אותרו בעת לימודיהם בכיתה י' באמצעות בתי הספר שלהם והוזמנו להשתתף בתוכנית יוקרתית של אוניברסיטת תל אביב: "אוניברסיטת קיץ לנוער". הם עברו תהליך מיונים והתקבלו ללמוד בסמסטר הקיץ קורסים אקדמיים לצד סטודנטים בוגרים. בקורסים שלמדו נדרשו לעמוד בכל המטלות הלימודיות וקיבלו עבורם את נקודות הקרדיט. במהלך אותו הקיץ גרו במעונות הסטודנטים וחוו את החיים הסטודנטיאליים בתל אביב. קבוצת התלמידים היתה מגוונת ביותר מבחינה חברתית ובאו בה לידי ביטוי חתכים רבים של הפריפריה החברתית בישראל: יהודים עולים וותיקים, ערבים מוסלמים ונוצרים, דרוזים ובדווים, דתיים וחילוניים, בנים ובנות, ועוד. בסוף הקיץ שבו התלמידים לבתיהם ביישובים מהם הגיעו והמשיכו את לימודיהם התיכוניים בבית ספרם.

עם תום הלימודים בביה"ס ובשלבם שונים של חייהם – לאחר, במהלך או במקום השירות הצבאי – הם חזרו אל האוניברסיטה והפעם התקבלו אליה כסטודנטים מן המניין, ועברו לגור באופן קבוע בתל אביב.

בשנת 2006 נכנסתי לנהל את התוכנית שבה למדו המשתתפים כתלמידי תיכון ובמקביל התחלתי בכתיבת עבודת מחקר זו. העניין לנסח באופן שיטתי שאלות מחקריות ולענות עליהן באמצעות

הדיאלוג עם בוגרי התוכנית עלה בי מתוך ההיכרות איתם ועם התלמידים שהגיעו להשתתף בלימודי הקיץ. השיחות האישיות עם התלמידים והבוגרים וההיכרות הגוברת איתם ועם משפחותיהם הגבירה אצלי את הרצון לתת הסבר תיאורטי מקיף לסיפורים האישיים אותם שמעתי וראיתי ולתרגם תובנות אלו לפעילות החינוכית.

במחקר זה אני פוגש אותם בשלבים שונים של לימודיהם האקדמיים, לאחר ש"התמקמו" בתל אביב. בשיחות איתם, ותוך העזרות במקורות נוספים, אני מבקש לברר מהי משמעות המעבר הזה עבורם. מסתבר, כי זהו מעבר כפול: הן מעבר ללימודים גבוהים והן מעבר למרכז הארץ ולתל אביב.

מהבחינה התיאורטית אני נשען על עבודתו של בורדייה ומושגי ההון התרבותי והחברתי שטבע.

בורדייה (Bourdieu, 1986) פיתח מושגים אלו בעקבות ניסיון חייו האישי, בדומה לנחקרים בעבודה זו, כבן פריפריה, אשר הגיע ללימודים באקדמיה היוקרתית של פריס. העבודה שלפנינו מתארת מקרה ישראלי, אשר במובנים רבים הוא "תרגום" מקומי לזה הצרפתי.

בורדייה מזהה את ההון התרבותי והחברתי לצד ההון הכלכלי כאחד ההסברים המרכזיים לאי השוויון בהישגים הלימודיים של תלמידים המגיעים ממיקומים חברתיים שונים וליכולת שלהם להמיר את ההשכלה למשאבים חברתיים ותרבותיים.

המסגרת המושגית הזו מאפשרת לנו להבין את חוויות הזרות של מורן וחבריה. הנחת המוצא איתה אני יוצא לדרך, היא, כי לרקע ממנו הסטודנטים באים, ובמיוחד להון התרבותי והחברתי בהם הם מצוידים, תפקיד מכריע ביכולתם להתמודד עם המעבר למרכז ועם הלימודים האקדמיים. על בסיס ראיונות עומק עם המשתתפים, אפרוס בפרקי העבודה את תיאור המפגש שלהם עם האוניברסיטה, הידע האקדמי, והחיים בתל אביב. וביתר פרוט:

את ראשית הדרך אני עושה בפרק הראשון בבירור תפיסתם לגבי המקום והבית בו גדלו. במושגים התיאורטיים של בורדייה, הם מתארים את ההביטוס שלהם ואת ההון התרבותי המאפיין אותם.

השיחה אודות מימדים שונים של פריפריה ויחסים בין פריפריה ומרכז מקבלת צבעים חיים בתיאוריהם של המשתתפים. הם מתארים חוויות של בית וקהילה ושל הורים אשר מעודדים אותם לשאוף ללימודים גבוהים. בניגוד להורים המעודדים, המשתתפים מתארים מערכת חינוך בינונית שאינה מעודדת מצוינות, מצננת ציפיות ואינה מסמנת את ההשכלה האקדמית כיעד. כיום הם גם מודעים לפערים הקיימים במערכת החינוך בארץ בין המרכז לפריפריה ומשמיעים קול ביקורתי ביחס לנקודת הפתיחה הנחותה ממנה הגיעו ואיתה נאלצו להתמודד. אל תוך מערכת

החינוך שמספקת להם הזדמנויות מוגבלות ואינה מאתגרת אותם – מגיעה ההצעה להשתתף בתכנית.

הפרק השני של העבודה מתאר את ההשתתפות בתכנית כמפגש עם הון תרבותי וחברתי חדש ואחר ומציג אותה כהזדמנות לשינוי תסריט בחיי הנערים והנערות. "תסריט" של השכלה גבוהה קשור למטען ולהון התרבותי והחברתי שרוכשים צעירים וצעירות בני מעמדות שונים ובעלי רקע חינוכי שונה. הפרק מתחיל בתיאור יחס ההורים, המשפחה והחברים להשתתפות בתכנית וממשיך בתיאור הפעילות באוניברסיטה עצמה. מעבר לזיכרונות הלימודיים, זיכרונות מהמפגש הראשון עם תל אביב, עם התל אביבים ועם התל אביביות מלווים אותם בעוצמה עד היום. הם מתארים תחושות מעורבות: סקרנות לצד זרות וקנאה מלווה בביקורת. התוכנית מרחיבה ומאתגרת את ההונים השונים איתם מגיעים המשתתפים והפרק בוחן מהן הפרקטיקות שפיתחו התלמידים בכדי להתמודד עם החוויות רבות העוצמה שהם מתארים.

הפרק השלישי מלווה את בוגרי התכנית בשלב שבו סיימו את לימודיהם בביה"ס. כשליש מבוגרי התוכנית מתגייסים לעבודה הצבאית בתוכנית "עתידים", אשר מיועדת לבני הפריפריה, ומתחילים בלימודיהם האקדמיים מיד עם תום שנות הלימוד בבית הספר. רוב הבוגרים, אשר נדרשים לשירות צבאי רגיל, עושים אותו וחוזרים ללימודים לאחר מכן. פרק זה בעבודה סוקר את המסלולים השונים שעשו הבוגרים בדרכם לחזור ללימודים ועומד על השיקולים שניצבו בבסיס בחירותיהם. הפרק מברר גם באיזו מידה הם מסוגלים להמיר את ההון שרכשו בתקופת הלימודים באוניברסיטה כתלמידי תיכון בזירות אחרות – כגון הצבא. האם שינוי התסריט חל גם על השירות הצבאי או הלאומי שהם מבצעים?

חלקה האחרון של העבודה מתאר את שלב החזרה ללימודים ובוחן את התאקלמותם המחודשת של הסטודנטים בתל אביב, הפעם, כעצמאיים המצוידים בהון תרבותי וחברתי מורחב ומעודכן. חלק זה מברר האם ובאיזה אופן התפיסות והדימויים לגבי תל אביב והאוניברסיטה השתנו או נשארו כשהיו. שאלה חשובה נוספת, היא כיצד הם תופסים את המסלול שעשו: באיזו מידה הם פיתחו ראייה ביקורתית באשר לדרך שעברו? לחילופין, עד כמה הם מאמצים את הגישה הליברלית הנשענת על תפיסה מריטוקרטית וגורסת כי המוכשרים יתקדמו על סמך יכולותיהם האישיות מבלי קשר לסביבה בה גדלו?

הדיון החותם את העבודה מתייחס לארבע נקודות העולות מן הממצאים: "שינוי התסריט" שעברו ותהליך ההרחבה של ההון התרבותי; העדרה של הזהות האתנית לטובת אימוץ זהות פריפריאלית אצל המשתתפים כיום; המשמעות שמקנים המשתתפים לתנועה מן הפריפריה

למרכז והמידה בה ההשתתפות בתוכנית השפיעה עליה ; ותפיסות המשתתפים לגבי העתיד –
יצירתו של מרחב חדש כביטוי לשינוי התסריט המשמעותי שעברו.

עבורי כתיבת מחקר זה היתה תהליך מרתק של גישור וקישור בין העולם האקדמי והשדה
החינוכי. אני מאמין, כי חיבור הסבר תיאורטי רחב לסיפורים האישיים המובאים להלן יניב גם
מענה חינוכי וחברתי טוב יותר לאתגר של היחסים המורכבים והפערים הגדלים בין המרכז
לפריפריה בישראל.

מהי פריפריה?

נראה, כי מושג ה"פריפריה" עולה בשנים האחרונות לתודעה הציבורית והאקדמית יותר ויותר. המונח הזה טעון בירור, כיוון שהפריפריה קיימת במימדים פוליטיים (אלבשן, 2000), חינוכיים (שנהר, 2005), תקשורתיים (אברהם, 2001), משפטיים (רון, 2003), תרבותיים (אדוני, 1999), מגדריים (דהאן-כלב, 2005) וכמובן גיאוגרפיים (אלישע, 2001). כך לדוגמה שדרות היא פריפריה, בוודאי בעידן הקאסמים. אך האם הקיבוצים שסביבה גם הם פריפריה? האם יישובים קהילתיים דרומיים יותר, כגון עומר ולהבים הם פריפריה? ומה באשר לשכונות שבדרום תל אביב – האם הן פריפריאליות? היכן מקוטלגים היישובים הערבים הפרוסים לאורך ולרוחב המדינה? האם הצפון והדרום שונים במידת "הפריפריאליות" שלהם? והאם מלחמת לבנון השנייה דחקה גם את חיפה והקריות אל הפריפריה המקבלת עדיפות לאומית? שאלות אלה ואחרות תעמודנה במרכז החלק הראשון של הסקירה שלהלן.

לאורך שנות קיומה של המדינה, ולמעשה עד היום, קיים החיבור בין הקטבים הגיאוגרפיים לקטבים החברתיים, הכלכליים והתרבותיים. המרכז הגיאוגרפי משוייך באופן מסורתי לקבוצות החזקות באוכלוסייה – אנשי המעמד הבינוני והגבוה, אשכנזים, יהודים, חילוניים ובעלי מקצועות הסטטוס הגבוה וההכנסה הגבוהים. כתמונת ראי, כך יישובי הפריפריה נתפסים כמיושבים בבני הקבוצות החלשות – מזרחיים, עולים מרוסיה ואתיופיה (וכמובן לא יהודים), דתיים או מסורתיים ובעלי מקצועות סטטוס נמוך והכנסה כלכלית בהתאם. בדומה לאופן שבו נתפסים המזרחיים לאורך שנים – באופן אחיד, מטשטש הבדלים וזהויות משנה – כך גם נתפסים ההבדלים בין מרכז לפריפריה. העוני הוא היפוכו של העושר, החולשה והתלות הן היפוכן של העוצמה והיוזמה, המהירות מול האיטיות והמרכז מול השוליים (חבר, שנהב ומוצפי-האלר, 2002).

גיאוגרפיה: מספר לפריפריה

במשמעותה המקורית, הפריפריה הוגדרה בעיקר באמצעות הגיאוגרפיה ע"י ריחוקה מן המרכז. בישראל הדימוי אודות הפריפריה הגיאוגרפית עבר מספר גלגולים מאז ימיה הראשונים. חסון (1992) סוקר את שינויי התפיסות ואת ההשתמעויות הפוליטיות שלהן. הוא מתחיל בתיאור התפיסה הקולוניאליסטית-רומנטית של הקסר, כפי שאפינה את הגותם של ראשוני הציונים

בסוף המאה ה-19. כיבוש הספר הארץ ישראלי תואר הן כהפרחת השממה והן כהבאת הטכנולוגיה אל הארץ וילדיה הפרימיטיביים. הדימוי אודות השממה המאתגרת רווח עוד בקרב יהודי אירופה בפולין, אוקראינה ושאר המדינות שסביבן. הוא היה לסמל עזיבת הגלות והגלותיות העירונית העתיקה ובניית סיכוי חדש וצעיר לעתיד העם (צחור, 2000).

עבור יהודים רבים מארצות מזרח ומרכז אירופה, המצב החברתי, הכלכלי והפוליטי בשנות ה-20 של המאה הקודמת הפכו את הבחירה בארץ ישראל לאילוף. העלייה הזו, שכבר נעשתה לא רק ממניעים אידיאליסטים, סימנה את תחילת שינוי היחס בציונות אל ההתיישבות החלוצית בספר. השינוי הדרמטי התחולל בעקבות הקמת המדינה. שנות החמישים והעליות הגדולות הביאו עולים חדשים רבים, אשר הפכו בן לילה למתיישבים החדשים באזורי הספר והגבול של ישראל. תכנון היישובים, מבניהם, מקורות הפרנסה של תושביהם, דרך ניהולם וכל יתר המרכיבים של היישובים החדשים תוכננו לא על-ידי התושבים אלא על ידי אנשי המוסדות המיישבים, אשר באו רובם ככולם מאזור המרכז (ליאון, 1988). חסון (1992) מנתח את הנתונים הללו ומוצא ביישובי הספר את ההתפכחות מהערצת הסמלים שליוו את ההתיישבות החלוצית: יוזמה, חזון, אומץ ועוד. במקומם נחשפו היישובים החדשים כמוקדי מצוקה, הזנחה ואולי מעל לכל – אדישות.

בהמשך אף נבנה הנרטיב של אותם יישובים, ובעיקר של עיירות הפיתוח כתשליל האתוס הציוני הקלאסי: תושבי העיירות הללו עבדו כפועלי ייצור במפעלי הסביבה, אשר לא היו שייכים להם. ישראל הראשונה נתפסה כמנצלת את ישראל השנייה (או את ישראל שדמתה לעולם השלישי).

יחסי הכוח וחלוקת המשאבים בין המרכז לפרiferia

לפרiferia מימדים רבים נוספים. הסוציולוג Shils (1975) הרחיב את השימוש במושגים הללו אל מעבר למשמעותם הגיאוגרפית. בתיאוריה הקלאסית שלו הוא מגדיר פרiferia במונחים של יחסי כוח מנוגדים למרכז. כלומר, פרiferia היא כל מה שאינו במרכז. היא יכולה להיות מפלגת אופוזיציה, ספרות חתרנית, זרם אלטרנטיבי באומנות וכן הלאה.

פרiferia אינה קיימת, היא נוצרת באמצעים מכוונים. טוענים זאת יפתחאל וצפדיה (2004), לאחר שהם בוחנים את הדרך שבה משתמשת המדינה במנגנוני פיזור אוכלוסיית העולים שבידה, כדי להגדיר באופן מכוון מרכז ופרiferia. במדיניות "פיזור האוכלוסייה" של קליטת גלי העלייה בשנות החמישים ובשנות התשעים הצליחה מדינת ישראל לחבר בין פרiferia חברתית (עולים חדשים) לפרiferia גיאוגרפית (ע"י מתן דיור ציבורי זול באזורים מסוימים) ולקבע את שתיהן. הם מוצאים דמיון רב בין שני הגלים ע"י שיכונם המכוון בעיירות פיתוח או בשכונות מצוקה.

ההתפשטות הלאומית הזו נעשית לאזורי ספר, הנשארים חלשים כמעט בכל מדד שהוא. לצד תהליך החלשה זה, ההגמוניה מצליחה לתאר את תהליך יישוב האנשים בפריפריה כבעל תהילה של יישוב אזורי ספר חלוציים. בדומה לחסון, גם הם טוענים כי באמצעות הניסיון לתת משמעות לאומית למקום פריפריאלי משומרים ונשמרים יחסי כוח. הם מסבירים את התופעה באמצעות ניתוח הפרקטיקות בהן משתמשת הקבוצה ההגמונית במדינה כדי לשמור על מעמדה (יפתחאל וקדר, 2000). עמדותיה של הקבוצה ההגמונית אינן קבועות והן נתונות במשא ומתן מתמיד. כך, למעשה, היא מתגמשת ואף מקריבה חלק מהן בכדי להשאר דומיננטית (Sasson, 1982). אם כן, אנו רואים חיבור בין מימדים גיאוגרפיים וחברתיים-אתניים של הפריפריה בסוגיית קליטת העלייה ופיזור האוכלוסייה (Cohen, 1970). קמפ (2002) מתארת את התוכנית שהגיש האדריכל אריה שרון ב-1951 לפיה אמורה היתה רובה של האוכלוסייה להתפזר מחוץ לערים הגדולות. התוכנית נועדה לחול על כלל האוכלוסייה, אולם עד מהרה התברר כי האוכלוסיות הותיקות שהתגוררו במרכז הארץ לא ששו לישמה וכך הופנו אליה רק העולים החדשים. גם העולים שהובאו לעיירות הפיתוח גילוי בשנות ה-50 מנגנונים של התנגדות ועזיבה, אך לא באותם סדרי הגודל כמו התושבים הוותיקים של הארץ. התבוננות ביקורתית בתהליכים אלו, יכולה להביא אותנו למסקנה כי לא היתה חזרה על "טעויות הקליטה", אלא חזרה על מדיניות פיזור האוכלוסין, אשר משמרת את עמדות הכוח בידי קבוצת ההגמוניה השולטת.

ביטוי נוסף ליחסי כוח ניתן למצוא בדוגמא אחת מני רבות מתחום הפוליטיקה של המדיניות הציבורית. אלבשן (2000) מתייחס לגישת ה-NIMBY ("Not in my back yard") ומדגים דינמיקה כזו באמצעות העברתם של מבני האוניברסיטה הפתוחה לרעננה ושל מתקני הגז בפי-גלילות אל אשדוד. אזורי מרכז חזקים מעלים את ערכם באמצעות הבאת מוסדות ציבור, תרבות, השכלה ותעשייה מתקדמת ואילו את המתקנים המזהמים, הפסולים, המכוערים והמסוכנים מעבירים אל ערי או אזורי הפריפריה ובכך מורידים את ערכם עוד ועוד. "מתקנים מזהמים" יכולים להיות מפעלי תעשייה כבדה אך גם בתי כלא או בתי חולים לחולי נפש, אשר הסביבה לא מעוניינת במפגש איתם.

ערעור הדיכוטומיה שבין מרכז לפריפריה

התיאוריות שהובאו עד כאן, מגדירות במפורש קו מפריד בין המרכז לפריפריה. תיאוריות המתייחסות לתהליכי הגלובליזציה מתארות דווקא את טשטוש הגבול הזה. הן עושות זאת גם בהיבטים הגיאוגרפיים, אך גם בהיבטים של יחסי הכוחות. תיאוריות כאלו מתייחסות, למשל, לקהילות מהגרים או לחברות רב תרבותיות. בסביבות כאלה קשה יותר לסמן קו גבול בין מרכז לפריפריה מאחר ואין בהירות לגבי המצאותם של מוקדי הכוח. Pieterse (2006) בחנה את ההון החברתי בקהילות מהגרים הנמצאים כמיעוטים ומגלה כי בניגוד לחולשה המצופה מהן, הן מקיימות פרקטיקות של העצמה כלכלית ותרבותית ומייצרות רשת-קשר (Networking) המאפשרת חיבור, גישור וקישור (Bridging, Bonding and Linking) בתוכן וכלפי חוץ. הרצון החיצוני של גורמים פוליטיים, כלכליים ואחרים להגיע לקהילה זו מעניקים לה עוצמה. ערעור נוסף על ההפרדה הדיכוטומית אנו מוצאים בקהילות "פריפריאליות" המתקיימות בתוך מרחבים אורבניים מרכזיים ובעלי עוצמה. בהמשך לראייה הגלובלית של Pieterse, גם Radcliffe (2006) מתייחסת להון החברתי וליחסי הגומלין המתקיימים בקהילות מוחלשות לכאורה, אשר ממוקמות בתוך קהילות חיצוניות ובסביבה הגמונית וחזקה. עבורה מושגי התרבות והגיאוגרפיה משולבים זה בזה ומשפיעים זה על זה. בעולם גלובלי, תרבות של מהגרים, כדוגמא, מתמסחרת והופכת מוצר תרבותי מבוקשת: תבלינים ו"ניחוחות המזרח", תכשיטים וביגוד בעלי מראה אפריקאי ומוסיקה צוענית יכולים לעבור תהליך אימוץ ע"י החברה המערבית, אשר היא "המרכז" עבור אותן פריפריות. בתהליך כזה הסמלים של האוכלוסייה הזרה והחלשה הופכים למקורות כוח עבורן, מאחר והביקוש להם עולה כסחורות בשוק החופשי.

מן הראוי לציין, כי למרות ערעור מסוים של הגלובליזציה על הדיכוטומיה שבין מרכז לפריפריה, יחסי הכוח שתוארו לעיל בהרחבה עדיין קיימים. הפריפריה הינה עדיין סביבה חלשה ומוחלשת במימדיה השונים. גם אם מאפיינים פריפריאלים מסוימים מאומצים ע"י החברה הסובבת, נדמה כי הדבר נעשה כחלק מתרבות הצריכה המודרנית ואין בתהליך זה כדי לשנות באופן מהותי את ההיררכיה שבין השניים.

בנוסף, גם בין אוכלוסיות ומקומות פריפריאליים מתקיימת היררכיה. כפי שהמרחק מן המרכז הוא יחסי (בישראל שולי גוש דן אינם דומים לנגב) כך גם מידת ומועד התערותן של קבוצות חברתיות מוחלשות בנרטיב ובמערכת הערכים ההגמונית היא יחסית. בחברה הישראלית עולי

מדינות צפון אפריקה של שנות ה-50 שונים שונים במידת הפריפריאליות שלהם מעולי אתיופיה ובוודאי מעולי חבר העמים של שנות ה-90.

מזרחיות, פריפריה וזירות חינוכיות

הדיון התרבותי אודות אתניות ומזרחיות הינו ארוך, מורכב ונידון בשנים האחרונות בהרחבה רבה. חבר, שנהב ומוצפי-האלר (2002) ימקמו אותנו בזירת הדיון המרכזי והחשוב שבין סעיד (2000) לבין הומי ק. באבא (Bhabah, 1994) כשהם מתייחסים לזהות המזרחית כאל "אתר של כינון, כאל תופעה נזילה, שמאפשרת "להיות ולא להיות", שמצד אחד יש לה מאפיינים כלכליים-פוליטיים, אולם מצד אחר גם תרבותיים עצמאיים" (חבר, שנהב ומוצפי-האלר, 2002, 17). הם מדגישים את המזרחיות כתופעה שאינה עומדת רק בזכות היותה ניגודה של ה"אשכנזיות", אלא כמקיימת איתה יחסים של הכלה והדרה, חיקוי והטמעה. ספרם מביא דוגמאות רבות למגוון ולהסתעפויות שהם מתארים. העבודה שלפנינו מחזקת את הטענה, כי למזרחיות פנים רבות ומגוונות.

תוכניות חינוכיות הן דוגמא לזירה חינוכית שבה מעוצבות זהויות. Shoshana (2007) בעבודתו על תלמידי פנימיית "בויאר" בירושלים מציג לפנינו תהליך כזה. הוא מתייחס לקבוצת תלמידים מזרחיים שעברו תהליך חיברות במסגרת לימודיהם בפנימייה בירושלים. הובנתה עבורם מסגרת שיח חדשה שכותרתה: "מחוננים טעוני טיפוח". Shoshana בוחן את גבולות הזהות וההגדרה ביצירתה של קטגוריית הביניים של תלמידים אלו, שלא היו "מחוננים" ולא הוגדרו עוד "טעוני טיפוח". תלמידי הפנימייה מצאו עצמם בגבול שבין הרקע בו גדלו ושאליו לא היו שייכים עוד, לבין מסגרת והגדרה חדשים, אליהם טרם השתייכו. משוחחת איתו טביב-כליף (2007) דרך אתנוגרפיה על בית הספר "גבעת גונן", אף הוא בירושלים. מחקרה נוגע במתח בין עמדתו המוצהרת של בית הספר באשר ליצירת מסגרת משותפת לתלמידים מזרחיים ואשכנזיים לבין התקיימותו של התהליך בפועל. כן היא מתייחסת ליצירת זהויות שונות הן של מזרחיות והן של אשכנזיות בקרב התלמידים וביחסיהם עם המורים והמערכת. היא צפתה באתר, שאינו מזרחי באופק מובהק ובלעדי, אלא הוא זירה להתרחשות ולקונפליקט. מאבקי הזהות בין התלמידים ובינם לבין בית הספר מציגים גם הם מגוון מרשים של תפיסות, מחשבות והתנהגויות.

דוגמא נוספת למגוון הקיים בזהויות המזרחיות אנו מוצאים בהקשר אחר, מעמדי, אצל כהן וליאון (2008) המתארים את מאפייניו של מעמד מזרחי בינוני חדש. גם הם – בדומה למושנה ולטביב-כליף, מצביעים על יצירתה של קבוצה חברתית-כלכלית-תרבותית, אשר שינתה את פניה

אך טרם מצאה את הכרתה הסוציולוגית. הם מתארים את המורכבות בה נמצאים מזרחיים בישראל, אשר התקדמו במדרג הניעות החברתי והכלכלי. הן כלכלית, הן גיאוגרפית והן בסטטוס ההשכלה שלהם הם שיפרו את מעמדם באופן שמחייב הבחנתם כקבוצה נפרדת. הם מדגישים את המעבר של בני מעמד זה למרכז הארץ, כפרקטיקה המתריסה כנגד זיהויים של המזרחיים כבני עיירות הפיתוח הנידחות והנכשלות. כנגד זה, הם אימצו את אתוס "החלום הישראלי" המעודכן של בית צמוד קרקע עם גינה בקרבת הקניון ובית הקפה.

היבט רביעי למגוון הקיים בייצוגי המזרחיות ניכר גם בעבודתה של דגן (2008) על תוכנית "מנהיגות צעירה בפריפריה" שפעלה במכון מנדל למנהיגות חינוכית. היא מציגה צועדת צעד קדימה ומתארת כיצד בני קבוצות פריפריאליות שונות יוצרים קואליציות, אשר מערערות ומאתגרות את החלוקות הקיימות ובעיקר את אלו האתניות והלאומיות. "ברית המדוכאים" שהיא מתארת, מתרכזת סביב המזרחיות כזהות המחברת את הגברים היהודים והערבים אל מול יתר המשתתפים – יהודים ממוצא רוסי, אתיופי, אשכנזי, דתיים ונשים. במקרים אחרים הקבוצה מאפשרת בריתות של בעלי זהויות אחרות (למשל אתיופים ומזרחיים, או בריתות מגדריות) וכל זאת תחת מטריית "הפריפריה". כלומר, אנו רואים החלשות של זהויות קיימות לטובת זהות על "פריפריאלית" המשותפת לכולם. משתתפי התוכנית במכון מנדל היו מודעים ביותר לשיח הביקורתי ולזהותם הקבוצתית.

משתתפי התוכנית העומדים במרכז עבודה זו הינם צעירים יותר ומודעים פחות לעיסוק בשאלות של זהות. עם זאת, גם בקרבם נראה כיצד הזהות המזרחית מפנה את מקומה לטובת תחושת הזדהות וקירבה לבני קבוצות פריפריאליות אחרות. הדבר מקבל דגש מיועד ומעניין ביותר ככל שהציר סביבו נפגשו משתתפי התוכנית היה היחס להשכלה הגבוהה.

יחסי מרכז ופריפריה בחינוך ובהשכלה הגבוהה

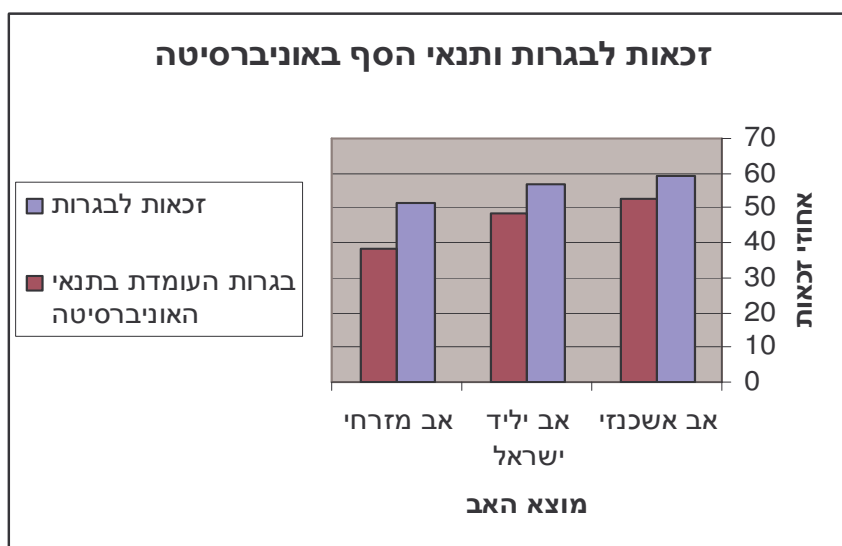
מקום מיוחד יש להקדיש בסקירה כזו למצבם של בנות ובני הפריפריה במערכת החינוך ובהשכלה הגבוהה. ישנם גורמים רבים, אשר שותפים ליצירת התמונה הסופית, לפיה בוגרי בתי הספר התיכוניים בפריפריה נמצאים בייצוג חסר במוסדות להשכלה גבוהה (בר חיים, יעיש ושביט, 2008).

בשנת 2005 44.9% מכלל בני/ות ה-17 בישראל היו זכאים לתעודת בגרות. בקרב יהודים מיישובים מבוססים עמד שיעור הזכאות על 67.4%, לעומת 46% בעיירות הפיתוח. בנוסף, נמצא קשר בין

זכאות לתעודת בגרות ובין מוצא עדתי ולאומי. נמצא גם קשר מובהק בין זכאות לתעודת הבגרות לבין מעמד כלכלי (דגן-בוזגלו, 2007).

גם בשיעורי המגיעים להשכלה הגבוהה אנו מוצאים פערים גדולים, ואף עמוקים יותר מאלו. מעקב שעושה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה אחר בוגרי תיכון בכל הארץ בתום 8 שנים לסיום לימודיהם מעלה, כי בקרב תלמידים שסיימו כיתה י"ב בשנת 1996 רק כ-30% החלו לימודיהם במוסד אקדמי עד 2004. שיעור המגיעים מקרב יוצאי אירופה-אמריקה היה 31.1%, בעוד ששיעור המגיעים מקרב יוצאי אסיה-אפריקה היה 22.4%. שיעור המגיעים מיישובים המשתייכים לאשכול החברתי-כלכלי הגבוה ביותר היה 45.4% בעוד ששיעור המגיעים מקרב האשכול הנמוך ביותר היה 10.5% (סבירסקי ושוורץ, 2006).

הסבר לקשר שבין המוצא, הזכאות לתעודת הבגרות וההגעה ללימודים אקדמיים ניתן ללמוד מנתוני הלמ"ס ביחס לשנה"ל תשס"ג (2002/3):



אב ממוצא מזרחי	אב יליד ישראל	אב ממוצא אשכנזי	
51.5%	56.9%	59.4%	זכאות לתעודת בגרות
38.5%	48.3%	52.6%	עומדים בדרישות הכניסה לאוני

נתונים אלו מחזקים את הטענות של נהון (1993) וסבירסקי וסבירסקי (1997) כי אחוז הזכאות של תלמידים ממוצא מזרחי לתעודת בגרות אינו מעיד על איכותה, וכי אחוז ניכר מהם לומדים במסלולים שאינם מקנים להם תעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות.

בישראל מתקיים קשר בין ההישגים במערכת ההשכלה התיכונית לבין משתני המוצא העדתי (איילון, 1992), השכלת ההורים (קופ, 2003; יאיר, 1991) ויישוב המגורים (סואן, 1998א). הפערים בכל הקטגוריות הללו לא בהכרח קטנו במהלך הזמן (סבירסקי וסבירסקי, 1997) ואף גדלו (סואן, 1998ב), למשל במשתני התעסוקה וההכנסה בין דור ההורים שעלו ארצה לבין דור הבנים. הנחה רווחת היא, כי בחברות הטרוגניות מבחינה אתנית, ימצאו פערים בין הקבוצות וכי בני קבוצות אחדות ימצאו עצמם בראש הסולם החברתי בעוד אחרים ימצאו עצמם בתחתיתו. מחקרם הנרחב של Shavit & Blossfeld (1993) מצא כי אכן אי השוויון בהזדמנויות החינוכיות הוא יציב ברוב המדינות המתועשות. במציאות של חברת הגירה, כמו ישראל, ישנה חשיבות רבה לרקע התרבותי והחברתי-כלכלי של ארץ המוצא של ההורים (לרנטל וסמיונוב, 1993). משנה לשנה הפערים נשמרים, ותוכניות התערבות חינוכיות שונות משפרות את המצב אך בשוליים (קופ, 2003). בשנות ה-90 עברה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל רפורמה מקיפה, שהביאה לפתיחתם של מוסדות לימוד חדשים בדמותן של מכללות ציבוריות, מכללות פרטיות, שלוחות של אוניברסיטאות מהארץ ומחו"ל (וולנסקי, 2005). למרות הציפייה ששינוי זה יביא לצמצום הפערים, המציאות מוכיחה כי למעשה, המבנה הריבוי דווקא התרחב (בולוטין-צ'אצ'אשווילי, שביט ואיילון, 2002). יש לכך הסברים שונים: קושי במימון הלימודים (לביא, 2008); ריבוד בין מוסדות הלימוד ויצירת ההיררכיה של אוניברסיטה – מכללה פרטית – מכללה ציבורית (Ayalon and Yogev, 2006; דוידוביץ ועירם, 2005) וסיבות נוספות שהחמירו את הבעיה (Arum, Gamoran and Shavit, 2007).

מעבר להסברים הללו קיים הסבר נוסף, אשר נעמוד עליו להלן. הסבר זה בוחן את בעיית הנגישות של צעירי הפריפריה להשכלה הגבוהה לא מהזווית המבנית הקשורה להישגיהם בביה"ס התיכון, למעמדם או למצבם הכלכלי, אלא למאפיינים אחרים, הקשורים למקומות מגוריהם, לסביבה ולתרבות בה גדלו (שנהר, 2005).

עברנו עד כה מסקירה גיאוגרפית-פיזית לסקירה תרבותית-חברתית של הפריפריה. כפי שאראה בהמשך, בין ההיבטים השונים הללו מתקיימים יחסים הדדיים של נתינה ולקיחה. כמו כן מתקיים יחס דיאלקטי בין הספירה הציבורית לספירה האישית. אורח חייהם של תושבי הפריפריה מובנה במידה רבה ע"י בעלי הכוח הנמצאים במרכז (הגיאוגרפי, הפוליטי, החברתי והאחר). אך גם תושבי הפריפריה הינם בעלי כוח (קניה, אלקטורלי ועוד) ומשפיעים במישורים

שונים על בעלי העוצמה (אהרון-גוטמן, 2008). מנהיגים פוליטיים, קובעי מדיניות, מעצבי דעת קהל, אנשי תקשורת ואחרים עורכים באופן שוטף סקרים מסוגים שונים ומתאימים עצמם לקהלי יעד רבים ומגוונים. התהליך הזה נע הלוך ושוב בין שני הקטבים שתוארו ומשפיע על שניהם. בנקודות המפגש בין אנשי הפריפריה והמרכז, ניכרות טביעות האצבעות של התהליך הזה. את החיבור בין התיאוריות הסוציולוגיות של המקרו והמיקרו, בין המבנים החברתיים-פוליטיים לבין גיבוש פרקטיקות היומיום של הצעירים הבאים מן הפריפריה אבחן דרך מושגי ההון התרבותי והחברתי.

הון תרבותי וחברתי

פייר בורדייה (Bourdieu, 1986), מזהה את ההון התרבותי כאחד ההסברים המרכזיים לשונות בחברה, בחינוך ובהישגים הלימודיים הבלתי שווים של תלמידים המגיעים ממקומות שונים. בורדייה (1930-2002), נולד כבן איכרים צרפתי בכפר פריפריאלי, והגיע להיות סטודנט בבתי הספר האליטיסטיים של פריז. למרות שעלה על המסלול שהביא אותו להיות איש אקדמיה, הוא לא הרגיש כבן בית בתוכה (Robbins, 2005). ה"כלים" איתם בא מצויד מביתו – שפה, התנהגות, דרך מחשבה, כישורים חברתיים ועוד – לא התאימו לעיר הגדולה שאליה עבר. למרות הישגיו האקדמיים הוא חש שהאופנים בהם התרגל להתנהל בעולם היו שונים מאלו של חבריו החדשים, בני האליטה. נסיונו האישי הביא אותו לנסות ולהביא את התחושה הסובייקטיבית לכלל הסבר תיאורטי. הוא טוען כי אין אפשרות למדוד את ההבדלים בין קבוצות באוכלוסיה רק לפי סכומי הכסף הקיימים ברשותם. יש טעם להתבונן במקורות התרבותיים מהם הגיעו הסטודנטים השונים ובאמצעותם להבין תהליכים חברתיים. הוא מתייחס לשלושה סוגים של **הון תרבותי** :

1. **הון מגולם (Embodied)** - מערך ההתנהגויות והטעם של האדם. הון כזה נצבר, אך אינו נלמד באופן חיצוני ואינו בר חליפין. אנו רוכשים את המיומנויות המייצגות אותו בגיל צעיר מתוך תהליך החיברות שאנו עוברים במשפחתנו, קהילתנו וסביבתנו הקרובה והמשמעותית. תהליך כזה דורש למידה עצמית של האדם (בדומה לפעילות גופנית) והוא מצריך זמן. הוא אינו יכול לעבור באופן חיצוני כמו כסף, זכויות רכוש או אפילו תואר אצולה.
2. **הון מחופצן (Objectified)** – כגון ספרים, יצירות אמנות שונות, חפצים הסטוריים ועוד. אלו הם נכסים הקשורים ליצירתו של הון מגולם ובורדייה מסמן את בעיקר חפצי האמנות התרבות

והמדע. ההחזקה בנכסים מן הסוג הזה מעניקה לך עדיפות על אחרים, כיוון שיש לה ערך סמלי רב. הון כזה יכול להיות נרכש או להיות מומר בהון אחר (למשל כלכלי). במקרים רבים ערכו הכספי יהיה גדול כיוון שערכו הסמלי בעל משמעות רבה לסוחרים בו.

3. **הון ממוסד (Institutionalized)** – למשל השכלה פורמלית ובעיקר, לדידו של בורדייה, אקדמית. החברה כתברה מסמיכה מעניקה הרשאות ותעודות שונות. בסיום תהליך למידה מוענקת התעודה כאישור הממסד והתרבות לידע שרכש בעל התעודה. הון כזה יכול להיות מומר להון כלכלי, ומקורו באותו ההון. הון זה חסר, למשל, לאוטודידקט אשר רוכש ידע בעצמו ויכול אף להיות מקור של ידע לאחרים או ליועצים ואנשי חצר, המקורבים לאליטות אך אינם בעלי תעודה פורמלית. תעודות שונות הינן בעלות ערך שונה של הון כזה, ערכן נקבע בהתאם למוסד שהנפיקן ולערכו.

בנוסף להון התרבותי, הון חשוב ומרכזי בעבודתו של בורדייה הינו **הון חברתי** (שם). זהו אוסף המשאבים החברתיים בפועל ובכוח של האדם. הון חברתי הופך בעל ערך ככל שרשת הקשר של אדם גדולה וצפופה יותר וככל שהאנשים האחרים הקשורים בו הינם בעלי סטטוס גבוה יותר. הון חברתי הינו בעל ערך סימבולי אף הוא – הוא מרומז ע"י שם משפחה, שם מקום המגורים, מקום העבודה, הקבוצה החברתית אליה אתה שייך ועוד. ערכו עולה ככל שהרשת אליה האדם משתייך יכולה לספק בטחון באיכות קשריו. איכותו וכמותו של הון כזה עולה ככל שהוא בר חליפין – מספר הקשרים וההיכרויות של אדם עולה ככל שהוא נמצא בקשרים חברתיים רבים יותר ומשתייך לקבוצות רבות יותר.

מושג בורדייאני נוסף הרלוונטי להבנת הקשר בין הסביבה החיצונית של האדם למטען אותו הוא רוכש הינו **הביטוס**. זהו מושג מתווך בין המבנים החברתיים לבין היחיד הפועל. ניתן לכנותו "התוצר של הפנמת המבנים" של העולם החברתי. הוא יוצר את העולם החברתי ונוצר על ידו בעת ובעונה אחת. זהו ביטוי לתהליך של רכישת ופיתוח ההון התרבותי המגולם. (ריצר, 2006). בעת שצפה בהתנהלותם של הסטודנטים במוסדות בהם לימד הראה בורדייה כי הסטודנטים לא מובחנים זה מזה רק במוצאם החברתי והרקע התרבותי איתו הם באים ללימודים הגבוהים. החידוש, אותו הציג בספרו "הבחנות" (La distinction, 1979) ו"היורשים" (Les heritiers, 1964) היה, כי הסטודנטים מובדלים **ביחסם** לתרבות: במידת האינטימיות של היכרותם איתה, בביטחון העצמי שהם מגלים כאשר הם נשאלים על מוסיקה או על במאי קולנוע אהוב. בניגוד לבני הפועלים או לזעיר בורגנים, בני הטובים לא באו לרכוש תרבות, שכן היא היתה כבר חלק

מהביוגרפיה שלהם ושל משפחותיהם (Bourdieu and Passeron, 1977). אותם סטודנטים ניחנו, למשל, ביכולת לדבר בביטחון עצמי רב גם על נושאים שאין הם מבינים בהם דבר, לטעות ולהתחיל בקלות דיון חדש כאשר הם נתפסים בשגיאה.

בהתייחסותו למוסדות הלימוד האקדמיים, בורדייה טוען, כי הם משדרים מסר כפול וחותרים תחת עצמם: בעוד הם מבטאים הערכה להישגים הלימודיים הנקנים בכוח ההשקעה והנמדדים בציונים מספריים אבסולוטיים, הם מוקירים הלכה למעשה את אותה מתת אל (או "מתת המעמד") של יחס קרוב אל התרבות כהצטיינות. ההצטיינות הזו (או המצוינות) אינה נרכשת אלא מולדת (אלגזי, 2002).

אליבא דבורדייה, המוסדות הללו ימשיכו להתקיים גם בעתיד באותו האופן, משום שבאקדמיה יחסי סגל ההוראה והסטודנטים אינם יחסים של שליטה, אלא של הורשה ושיתוק: הסטודנטים אמורים להיות יורשיהם של מוריהם. כך עוברים המתלמדים תהליך של בחינת התרבות, המנהגים וההרגלים איתם הגיעו אל מול מוריהם ועליהם לבחור באיזו מידה לסגל לעצמם את התנהגות המורים בכדי להתקדם בסולם החברתי והאקדמי. רק אלו שיוכלו לרשת, ממש כמו במשפחה, את מקומם של מוריהם, יוכלו להתקבל לסגל האקדמי. ומאחר שהורשה זו, כמו גם רכישת ההון התרבותי, היא כמעט עניין מולד, ידמה הדור הבא של סגל האקדמיה לדור הנוכחי בהון שבבעלותו.

מחקר שבדק את מניעייהם של סטודנטים מצטיינים להמשיך לתארים מתקדמים באוניברסיטה העברית ובהמשך גם להתקבל לסגל ההוראה, גילה כי בהקשר הישראלי המציאות דומה (רז-יורוביץ, 2004). הסטודנטים שלא המשיכו לתארים מתקדמים (על אף שסיימו את ה.ב.א. בהצטיינות) אופיינו בהשכלת הורים נמוכה יותר. הם קיבלו את החלטתם על סמך מאפיינים מבניים (כגון מצב כלכלי והצורך להתחיל קריירה) בעוד שעמיתיהם, שלהוריהם השכלה גבוהה יותר, אופיינו בקבלת החלטה רציונלית (שבמרכזה העלות והתועלת של לימודי תארים מתקדמים). כך, אל לימודי הדוקטורט הגיעו רוב מוחלט של סטודנטים שעברו את המסנת המבנית. ייתכן וזהו ההסבר לממצא העדכני אחר, המצביע על כך כי בין חברי הסגל האקדמי באוניברסיטאות אחוז ייצוגם של המזרחיים נמוך מ-9% (בלכמן, 2006).

תיאוריית ההון התרבותי תשמש אותנו בכדי ליצור אינטגרציה בין המקרו והמיקרו. כמו תיאוריות אחרות, גם היא מניחה כי אין הפרדה קוטבית בין שתי הצורות של ההתבוננות בעולם החברתי, אלא כי שני המושגים נמצאים על ציר אחד בעל שני קטבים לפחות (ריצר, 2006). כלומר,

ההתבוננות ביחסים המבניים בחברה ובפעילות של היחידים בה תחשוף בפנינו יחסי גומלין ענפים של הזנה והיזון חוזר.

הון תרבותי, חינוך והשכלה גבוהה

כאמור, בורדייה מציע את ההון התרבותי כהסבר נוסף לאי השוויון בחברה. מערכות חינוך ותהליכי השגת השכלה הם בלתי שוויוניים מטבעם (בר חיים, יעיש ושביט, 2008). תלמידים לומדים, נבחנים, מקבלים ציונים, נחלקים למסלולים והקבצות ובסוף התהליך מתווייגים כבעלי יכולות וכישורים שונים. העידוד לתהליך סלקטיבי זה מגיע באופן מסורתי הן ממערכות התעסוקה (Collins, 1979; Parkin, 1979) והן ממערכת בתי הספר, המעוניינים לשמור על יוקרתם כשומרי סף (Apple, 1990).

ניתן למנות סממנים רבים לאי השוויון במערכות החינוך. ממצאי מחקרים מעידים על כך כי בני השכבות החזקות מקבלים ציונים גבוהים יותר במדדי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה (Davies and Guppy, 1997), להוריהם יכולת כלכלית להשקיע בחינוכם ובהשכלה החל בשנים הראשונות לכניסתם למערכת ועד לשלביה המאוחרים (Steelman and Powell, 1991) ועוד. אך אנו נתמקד בהון התרבותי והחברתי כמסביר את השונות. טענתו המרכזית של בורדייה היתה, כי ילדים להורים משכילים מפנימים בבית ההורים ציפיות והיכרות עם מסלולי הלימוד ומשמעותם (Bourdieu, 1977). הם רוכשים קודים תרבותיים שרווחים בשכבות המשכילות ומשיגים בכך יתרון על בני למשפחות שאינן משכילות (Bourdieu, 1984, 1997). בין הקודים האלה נמצאים רכישת שפה עשירה, התנסות בקריאת ספרים, בילויים תרבותיים מסוימים ועוד (de Graaf, de Graaf, and Kraakamp, 2000). מחקרו של DiMaggio (1982) מצא כי מקורות תרבותיים אכן תורמים להעלאת ההישגים של תלמידים כבר בכיתות הצעירות של בית הספר, גם מבלי לקחת בחשבון את היכולות הלימודיות של התלמיד. כלומר, הון תרבותי מתאים מעניק יתרון לתלמיד מבלי קשר לתוכן או תחום הלימודים או למיומנויות שרכש באופן פורמלי. הדבר אף ניכר בקבלה ללימודים על תיכוניים, כאשר תלמידים בעלי הון תרבותי ההולם את דרישות המערכת יתקבלו ללימודים ביתר קלות אל מול תלמידים בעלי הישגים לימודיים דומים, אך בעלי רקע תרבותי שונה (DiMaggio and Mohr, 1985).

כישורים אלו, מכוונים בני שכבות שונות בחברה לסמן יעדים השכלתיים וחברתיים שונים. כך, למשל בתחומי בחירת מקצועות וקריירה. במחקרים שנעשו על דפוסי בחירת תחומי ומוסדות לימוד בקרב בני שכבות שונות בחברה, נמצא כי בני המעמדות הנמוכים נוטים לבחור בפרופסיות הקשורות במישרין לשוק העבודה וניתן למצוא בהן פרנסה מיידית ואילו בני ההגמוניה נוטים לבחור במקצועות המדגישים כישורים אינטלקטואלים כגון לימודים הומניסטיים ומדעים (Brint, Riddle, Tyrk-Bicakci and Levi, 2005; Goyette and Mullen, 2006). גויאט ומולן מסבירת את ההבדלים לתפיסה שונה של ההשכלה ומשמעותה. בעוד שבני השכבות הנמוכות תופסים את ההשכלה כמכשיר להשתלבות בשוק העבודה, הרי שבני השכבות החזקות רוכשים באמצעותה את ההון התרבותי הנדרש כדי להשתייך לאליטות. בני ההגמוניה גם מנצלים את ההון החברתי שצברו על מנת למקסם את התועלת אליה יגיעו. הון כזה, אך מתעצם עם הזמן והוא משמש בתפקיד שומר סף ומורה דרך לאורך מסלול החיים (Coleman, 1988).

איילון (2008) בחנה את תהליך בחירת מקצועות ומוסדות הלימוד בישראל והגיעה למסקנה דומה. רוב הסטודנטים באוניברסיטאות בתחומי האומנות, הרוח והאדריכלות, למשל, משתייכים לקבוצות אשכנזיות מהמעמדות הגבוהים. היא מציינת כי בישראל התחום נחקר באופן מצומצם ביותר, ומביאה את ממצאיהם האחרונים של דר וגץ, המחזקים אף הם את הטענה ביחס לבני השכבות החלשות (Dar and Getz, 2007).

כאמור ולאור התיאור שהבאנו לעיל, על אף ההרחבה בנגישות להשכלה גבוהה בישראל, שהביאה צעירים ממעמדות שבעבר לא נמנו על ציבור הסטודנטים באופן נרחב, להון התרבותי נשמר מקום חשוב ביצירת הריבוד ובשעתוק אי השוויון. יצירתו האפשרית של מעמד בינוני מזרחי ששיפר את מצבו הכלכלי וההשכלתי והתקרב לאזורי מרכז הארץ (כהן וליאון, 2008), פתיחתן של עשרות מכללות בפריפריה (איילון ויוגב, 2002) ונתינת האפשרות להן לתת מגוון תארים ראשוניים ואף תארים שניים – כל אלה רק העתיקו את הריבוד של מערכת החינוך התיכונית אל מערכת ההשכלה הגבוהה (ארביב-אלישיב, 2004). לבחירותיהם של הסטודנטים מה ללמוד, היכן, והאם – נותר משקל חשוב בשימור אי השוויון בהשכלה הגבוהה. לטענתי, להון התרבותי איתו באים בני הפריפריה משקל חשוב בקביעת הבחירות האלה.

שדה המחקר

תיאור השדה

"אוניברסיטת קיץ לנוער" היא תוכנית שהחלה את פעילותה בקיץ של שנת 2000. היוזמה להקמת התוכנית הגיעה מבוגר האוניברסיטה, בעל תואר ד"ר בתחום מנהל העסקים, אשר מכהן כיום בתפקיד בכיר בחברה עסקית בתחום המחשבים. בהיותו בן למשפחה מזרחית ממעמד נמוך, אשר עשה מסלול ארוך בכדי להגיע למעמדו הנוכחי, הוא מכיר ומעריך את החשיבות שברכישת השכלה גבוהה ואת משמעותה לניעות חברתית וכלכלית והציע לבנות תוכנית חינוכית המעודדת את בני הפריפריה להגיע להשכלה גבוהה. הצעתו התקבלה באוניברסיטה וכך יצא לדרך המחזור הראשון של התוכנית, אשר מופעלת מאז ע"י היחידה לנוער שוחר מדע שבבית הספר לחינוך. בשנת 2006 נכנסתי לנהל את התוכנית כחלק מצוות עובדי היחידה. הפעילות, שהחלה במחזורי הקיץ, התרחבה לגיוס תלמידים גם במהלך שנת הלימודים ועם הזמן גדלה הן במספר התלמידים המשתתפים בה והן במספר מסלולי הלימוד האפשריים. עבודה זו מתמקדת בלימודי הקיץ, שכן יש להם מאפיינים ייחודיים רבים כפי שיתואר להלן.

במהלך חודשי הקיץ, מגיעים כ-50 תלמידים ותלמידות מיישובי הפריפריה הגיאוגרפית והחברתית ללימודי קורסים אקדמים בסמסטר הקיץ של האוניברסיטה. במשך כחודשיים וחצי הם גרים בתנאי פנימייה במעונות הסטודנטים ולומדים בקמפוס, יחד עם סטודנטים מן המניין. על מנת להתקבל לתוכנית, עוברים המשתתפים תהליך מיון. השלב הראשון בתהליך זה דורש קבלת המלצה מבית הספר על יכולותיו הלימודיות והחברתיות של הסטודנט. בתי הספר מתבקשים להמליץ על מספר תלמידים בודדים, אשר בולטים בהצטיינותם הלימודים ובפעילותם החברתית. כל תלמיד שולח תעודה עדכנית עם ציוניו, אשר הממוצע בהם צריך לעלות על 85.

המועמדים המומלצים, אשר עומדים בתנאים אלו מוזמנים להרשם ע"י מילוי פרטיהם האישיים באתר האינטרנט של התוכנית ומגיעים ליום מיון באוניברסיטה. יום המיון כולל כתיבת חיבור בעברית (נושא החיבור: למי תתן פרס של מליון דולר על תרומה משמעותית לאנושות?) וראיון אישי עם צוות מדריכי התוכנית. בראיון, אשר נערך ע"י אחד מאנשי הצוות הבוגרים ואחד המדריכים הצעירים של התוכנית (תלמידי תיכון בעצמם, שסיימו בהצטיינות את אחד המחזורים האחרונים) מתקיימת שיחה שמטרתה לעמוד על כישוריו החברתיים של המועמד, מידת המוטיבציה שלו להשתתף בתוכנית, הרקע האישי ממנו הגיע ועוד. במהלך הראיון מודגשת ההתנהגות המצופה מסטודנט בתוכנית, מועלים קשיים אפשריים (לחץ זמן, רמה לימודים גבוהה)

ומודגשים המאפיינים הייחודיים כגון מגורים משותפים לבני עדות שונות, דרישה לאחריות אישית גבוהה ועוד.

מבחינה חברתית, התלמידים בתוכנית משתתפים בשלל פעילויות חברתיות והעשרתיות בתחומים של תיאטרון, מוזיאונים, מדע, סיורים בעיר וכן סיורים בחברות עסקיות ומפגשים עם מרצים, דיקנים ובכירי האוניברסיטה. בסיום הקיץ הם חוזרים לבתי הספר כשלזכותם עומד הקרדיט האקדמי שצברו בקורסים השונים אותם למדו. קרדיט זה יכול לשמש אותם בעתיד ללימודיהם באוניברסיטת תל אביב או בכל מוסד אקדמי אחר.

כלל המשתתפים והמשתתפות בתוכנית מגיעים ממגוון רחב של קבוצות באוכלוסיה: עולים מאתיופיה ומחבר העמים, מזרחיים, ערבים, דרוזים ובדואים. בחלוקה הפנימית של תלמידי התוכנית, כשני שלישי הן משתתפות בנות וכשליש משתתפים בנים. כ-80% הינם תלמידים יהודים וכ-20% ערבים. מבין היהודים, כשליש בנים ובנות לעולים מחבר העמים, כשליש מזרחיים והיתר אתיופים, עולים ממדינות דרום-אמריקה ואשכנזים.

מאז החלה התוכנית לפעול, קיים באוניברסיטה מאגר מידע הכולל פרטים על מרבית בוגריה. התוכנית מתקיימת מזה 8 שנים ולמדו בה עד כה כ-400 תלמידים. כמאה מהם נמצאים עדיין במהלך לימודיהם בביה"ס התיכון. כ-150 נוספים נמצאים בשלבי השירות הצבאי וכ-150 סיימו את השירות, או שלא התגייסו (מדובר בעיקר בתלמידים הערבים, המהווים כ-20% מתלמידי כל מחזור). כ-85% מבוגרי המחזור הראשון כבר לומדים במוסדות להשכלה גבוהה לתואר ראשון וכיום שלושה מהם מתחילים בלימודי התואר השני.

אחד המאפיינים הייחודיים לתוכנית, הוא מיקוד מטרתה המוצהרת במצינות לימודית. החשיפה לאקדמיה נעשית ע"י השתלבות התלמידים בקורסים אקדמיים יחד עם סטודנטים מן המניין, והצבת דרישה ברורה מהם לעמוד באותם התנאים ובאותן מטלות. שאר מרכיבי התוכנית מוגדרים כמרכיבי משנה והינם "שקופים" עבור החניכים – מובנים מאליהם. דוגמאות לכך הן החיים המשותפים של יהודים וערבים או של בני נוער ממגוון אוכלוסיות פריפריאליות, כמו גם המפגש התרבותי והחברתי עם תל אביב על שלל סמליה. אלו מתרחשים כדרך אגב וללא הבלטה מיוחדת וייתכן, כי זהו גם מקור עוצמתם.

הגדרת המטרות חשובה, כיוון שהיא מדגישה את המוטיבציה הנדרשת מהתלמידים ומבתי הספר ששולחים אותם. לא מדובר בפעילות לקירוב יהודים וערבים או בתקופת מגורים ובילוי בתל אביב. חלק מתהליך המיון אף נועד להבהיר לתלמידים כי אלו אינן המטרות הראשיות. התלמידים המגיעים מצוידים במוטיבציה לימודית והנכונות שלהם לבלות עם תלמידים בני לאום

אחר, למשל, גדלה משום שמטרתם היא הצלחה בלימודים. כך גם לגבי הזמן שהם מבליים בתל אביב – הוא נתפס כ"צ'ופר" לקבוצה לאחר שזו התמידה במטלותיה הלימודיות והצליחה בהן. בשונה מפרויקטים דומים בעלי אופי פנימייתי וחינוכי, בתוכנית זו העיסוק בשאלות של זהות, מעמד, לאום ובשאלות דומות נוספות הינו משני מבחינת החניכים. כמובן שלצוות התוכנית העיסוק בשאלות כאלה הוא המשמעותי ביותר. ניתן אף לומר שהמוטיבציה לעסוק בתכנים הללו היא שמביאה את המדריכים לעבוד בתוכנית ולא הצלחתם הלימודים של התלמידים לבדה. אם היתה מתקיימת תוכנית לימודית דומה, המיועדת לתלמידים משכבות מבוססות, היה צורך לגייס צוות מדריכים אחר לחלוטין.

המראיינים

המראיינים הינם 12 סטודנטים בוגרי התוכנית, הנמצאים כיום בשלבי הלימודים של התואר הראשון (גילאי 19-23) באוניברסיטת תל אביב. כולם מגיעים מיישובי הפריפריה בישראל וכיום לומדים וגרים סמוך לאוניברסיטה. כאמור, הסטודנטים בתוכנית באים מרקעים שונים ביותר. ההבדלים בין יהודים לערבים או בין ילידי הארץ לעולים חדשים הינם משמעותיים ביותר באשר לקליטת החוויה של ההשתתפות בתוכנית וביחס לנושא ההשכלה הגבוהה. בכדי לאפשר למוטיבים דומים לעלות ולהיות ברי השוואה והתייחסות, החלטתי לבחור את המשתתפים מקבוצה דומה. מתוך מגוון המשתתפים, את המראיינים בחרתי מהמגזר היהודי, בניס ובנות להורים ממשפחות מזרחיות.

הבחירה דווקא במזרחיים נבעה מייחודם כבני הקבוצה היהודית היחידה שנולדה בארץ, רובם כבר בני הדור השלישי החי בה. ככאלה, תהליכי גיבוש הזהות של המזרחיים מורכבים במיוחד ונושאים מטען ייחודי בכל הקשור ליחסי פריפריה ומרכז בישראל לאורך השנים (שנהב, 2002). רוב הסטודנטים שראיינתי מגיעים ממשפחות שהן מהוותיקות ביישובים בהם הם גרים. משמעות הדבר היא, כי החיים בפריפריה "טבועים בהם" היטב וכך גם עמדותיהם לגבי מרכז הארץ ודימויי המרכז והפריפריה. כפי שנראה במהלך העבודה, אחת הנקודות המעניינות היא יחסם של ההורים למשמעות הליכת הבנים ללימודים במרכז. מחד, להורים מובנים הקשיים של בניהם ובנותיהם להשתלב בסביבה שונה מזו שגדלו בה. מאידך, ההורים מבינים כי ייתכן ומשמעות הלימודים עבור בניהם היא שלא יחזרו לגור ביישובים בהם גדלו וישארו לגור במרכז הארץ. במקרים מסוימים, ההורים אף מעודדים את ילדיהם ללמוד מהסיבה הזו ומשקפים להם את המגוון

המצומצם של ההזדמנויות התעסוקתיות שיצפה להם אם יחזרו הביתה. במילים אחרות, הם מעודדים אותם לעזוב אל המרכז.

שיטת המחקר

עבודה זו מבוססת על איסוף נתונים וניתוחם בכלים בעלי אופי איכותני. השתמשתי בשלושה מקורות עיקריים: ראיון חצי-מובנה, תצפיות ורישום יומן שדה וניתוח התוכן של מסמכים רשמיים של האוניברסיטה המציגים את התוכנית לקהל התלמידים ולתורמים פוטנציאליים. מגוון הנתונים הללו, מאפשרים יצירה של הצלבת נקודות מבט, חשיפת מגוון של קולות קיימים, עימות בין נקודות ראייה שונות והבאת נקודת המבט האישית שלי, כמנהל התוכנית המעורב בה. מגוון מקורות כזה, יש בכוחו להעשיר את ההתבוננות על התופעות השונות ולאפשר מתן הסברים מקיפים אודותן (צבר-בן יהושע, 2001).

הראיונות

כלי מחקרי מרכזי בו השתמשתי הוא קיום ראיונות עומק עם המשתתפים. Gubrium and Holstein (2002), מתארים את הראיון כהליך של למידה מזרים (Learning from Strangers). במצב כזה, הראיון מזמן חוויה משותפת של היכרות ושיחה בין שני הצדדים. מצד אחד המראיין לומד על המרואיין, עולמו, שפתו, תפיסותיו ועוד. מהצד השני, המרואיין נחשף לתיאוריות ולהסברים אפשריים אודות התהליך האישי שעבר. יש לו הזדמנות לפתח ולתת הסבר לסיפורו האישי הרלוונטי למחקר. ההסברים החיצוניים אינם נכפים על המשתתף, אלא מהווים עבורו "פרטנרים" לשיחה ולפיתוח תובנות. המרואיין רשאי לדחות את ההסברים שמעלה המראיין וכמובן להציע הסברים משלו, שונים או חלופיים (Johnson, 2002). הראיונות נעשו ביחידות כדי לאפשר מסגרת שיחה אינטימית ונוחה. לאחר הראיון הראשון המרכזי, עם חלק מהמשתתפים ערכתי ראיון נוסף (Follow up) על מנת להשלים פרטים או לברר איתם נקודות חשובות שעלו ושקיבלו משמעות רבה לאור ראיונות נוספים שערכתי. עם חלק מן המרואיינים יש לי קשר שוטף – במסגרת עבודה או חברות – ולכן אני מנהל איתם שיחות רבות. כך, למשל, רותי הדריכה בתוכנית שנתיים ונוצר בינינו קשר קרוב ומיוחד. הייתי שותף מקרוב ללבטים רבים שלה לגבי ההתאקלמות בתל אביב, ההתקדמות בלימודים, ייעצתי לה בזמני משבר והייתי עד מקרוב להצלחות מרשימות שהשיגה. בנוסף, בשל המודעות הגדולה שלה

לנושאים חברתיים והעניין שמצאה בנושא המחקר שלי, ניהלנו שיחות רבות על הסוגיות שבלב עבודה זו. בשל מעורבותה הרבה ניתן אף להגדיר אותה כאינפורמנטית מרכזית (Key Informant).

חלק מהשאלות בראיונות היו בעלות אופי נרטיבי: ספר על השתתפותך בתוכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער"; כיצד הגעת לתוכנית ומדוע; מה היו עמדות המשפחה והסביבה להשתתפותך בתוכנית; תאר את החזרה הביתה לאחר סיום הלימודים בקיץ; כיצד ומתי החלטת על לימודים, ומה היו השיקולים לגבי מקום ותחום הלימודים; מהם זכרונותיך מההגעה לתל אביב כסטודנט מן המניין, איך הסתדרת בימים הראשונים? ועוד; חלקן היה בעל אופי השערתי או השלכתי: נסה להעריך מה היה מסלול חייך ללא השתתפותך בתוכנית; מהן תוכניותיך לעתיד לאחר סיום הלימודים; איזה דימוי היית בוחר כדי לתאר את עיר הולדתך? ועוד. למרות סט השאלון המוכן, השתדלתי לתת למראיין חופש להוביל את הראיון למקומות שחשובים לו.

בנוסף, החל מהראיון השלישי והרביעי הוספתי שאלות המתיחסות לדברי המראיינים הקודמים והתובנות שעלו מהם. העליתי שאלות כגון: מראיינים קודמים תיארו את החזרה הביתה כ"הלם". איך אתה היית מתאר את התהליך שעבר עליך? או - הדברים שאת מספרת הינם יוצאי דופן אל מול הסיפורים האחרים ששמעתי עד כה. איך את מסבירה זאת? וגם שאלות שעימתו את המשתתפים עם נתונים סטטיסטיים: בעירך המשיכו רק 10% מבוגרי התיכון ללימודים גבוהים. מה לדעתך הסיבה לכך? ועוד.

הראיונות משקפים תיאור רטרוספקטיבי של המשתתפים. על כולם עברו מספר שנים מאז סיום התוכנית (2-6 שנים) והם מתארים שתי תקופות זמן: הם מתארים בזמן עבר את חווית הילדות שלהם כחניכים בתוכנית ובזמן הווה את חווית המפגש המחודש שלהם עם האוניברסיטה כיום, כסטודנטים מן המניין. הדבר נכון גם לאופן שבו הם מתארים את ביתם בפריפריה וגם לגבי האופן שבו הם מתארים את המפגש שלהם עם תל אביב.

נדמה, כי ישנם הבדלים בין התיאורים בשני מימדי הזמן השונים. ההבדלים ניכרים בעיקר במידת הביקורת או הקבלה של הפערים בין המרכז לפריפריה וההתמודדות האישית של המשתתפים עם המשמעות שהם מעניקים לפער זה. נראה, שיחסם אל המפגש עם תל אביב כנערים, כפי שהם נזכרים בו מילדותם, הוא במידה רבה מתוסכל, מבולבל ואף מבטא קושי לקבל את אופי החיים בפריפריה ואת היותם שייכים לו. המעבר החד בזמן התכנית מביתם אל תל אביב משאיר אצלם חוויות בעלות עוצמה רבה. רבות מהחוויות אותן המשתתפים מתארים, הינן, בפשטות, חוויות גיל

הנעורים. התוכנית בה השתתפו, מעבר למאפייניה הלימודיים, הביאה 50 נערים ונערות בגיל ההתבגרות למגורים יחד רחוק מהבית (זיו, 1985).

כל אחד מהם הביא איתו מנהגים ותרבות משלו וכמובן צרכים אישיים, אשר המסגרת החינוכית והחברים החדשים סיפקו לו מענה לגביהם. במצב כזה, של ריחוק מהבית וקבלה מבחירה של מסגרת שונה בעלת מאפיינים רבים חדשים, החוויות נטבעות בצורה משמעותית ביותר (Drury, 2005). את התיאורים והזיכרונות שנשמע מפי המשתתפים יש להבין מתוך הקשר זה.

יחסם כבוגרים, לעומת זאת, הינו מורכב יותר, דואלי ומבטא ראייה ביקורתית גם כלפי תל אביב וגם כלפי הפריפריה. לצד המבט הביקורתי, אנו מוצאים גם אמפטיה רבה יותר ואף מבט הומוריסטי על החיים בכל אחד מהמקומות השונים כל כך. בהווה הם גם מסתכלים ברטרופסקטיבה על חוויותיהם כנערים שפגשו את תל אביב לראשונה. הפעם הם מתארים זאת באופן בוגר ושקול יותר אך כזה, שאינו מוריד מעוצמת החוויה שעברו.

מאחר ובתיאוריהם של המשתתפים הם נעים בין מימדי הזמן ונוכח בבירור הערבוב בין שתי תקופות הזמן, החלטתי להשאירו גם בעריכת חומרי הראיונות. עם זאת, ציינתי במקומות החשובים לאיזו תקופה מתייחסות האמירות השונות.

יומן שדה

במהלך תקופת המחקר ניהלתי יומן ובו תיעדתי רבים מהאירועים בהם נכחתי ושהיו רלוונטים לעבודה זו. ראשית, בהיותי מנהל התוכנית מזה מספר שנים, אני נמצא בקשר יומיומי וקרוב למדי עם התלמידים. הקשר הזה קיים הן בתקופה בה התלמידים נמצאים באוניברסיטה והן בתקופה שלאחריה, כאשר הם חוזרים לבתיהם. בנוסף, יש לי קשרים לא מעטים עם הורי התלמידים ונפגשתי איתם הן באוניברסיטה והן בבתי התלמידים במקרים בהם הייתי קרוב במיוחד לילדיהם. היבט אחר הוא הקשר עם בתי הספר, המנהלים והמורים של התלמידים. עבודת גיוס התלמידים, למשל, היא תהליך מרתק שבמהלכו הכרתי את דרכי העבודה של מנהלי בתי"ס בפריפריה, סדרי העדיפויות שלהם, יחסם להצעה להמליץ על תלמידים להשתתף בתוכנית ועוד. המפגשים עם המורים, אשר חלקם היו טלפוניים אך חלקם גם ממשיים, נתנו בידי הזדמנות לשוחח איתם על יחסם שלהם ויחס תלמידיהם לנושא ההשכלה הגבוהה, פעילות בית הספר והיישוב בנושא זה ועוד.

פרסומים רשמיים

לצורך כתיבת העבודה השתמשתי בפרסומי האוניברסיטה לגבי התוכנית. מדובר הן במכתבים המיועדים לתלמידים, להוריהם ולבתי הספר והן במנשרים המיועדים לתורמים פוטנציאליים לצורך שיווק התוכנית. שני סוגי הקהלים ושני סוגי השיח הללו, הפונים לכל קהל בשפתו – התלמידים והתורמים – מספקים התבוננות מיוחדת ומרתקת על התוכנית והתכנים בהם היא עוסקת. בדומה לתוכניות אחרות הממומנות ע"י תרומות, גם בתוכנית זו יש צורך לגייס תורמים, משקיעים ופילנתרופים כדי לממן את העלויות. מטרתיהם של האחרונים שונות לחלוטין ממטרות התלמידים המגיעים לתוכנית, ולכן גם השיח, המושגים וההקשרים שונים מאוד. בכל מקרה האופנים בהם מוצגת התוכנית כלפי חוץ רלוונטים ביותר לעיסוק בפרשנות שנותנים התלמידים והבוגרים לתהליכים שעברו בה.

שתי הערות רפלקסיביות

כפי שצינתי, בתפקידי באוניברסיטה אני מנהל התוכנית שבה השתתפו התלמידים. מעמד מיוחד זה חייב אותי להתייחס לכך בעת הראיונות מבחינת המיקום שלי בשדה המחקר והשפעתו. ביני לבין רוב המרואיינים היתה היכרות אישית עוד טרם התחלתי בכתיבת העבודה. חלקם גם שימשו כמדריכים בתוכנית ולמעשה היכרותנו התעצבה בתקופה שעבדו תחתי. היה עלי להתמודד בעיקר עם החשש שהמרואיינים יישארו "מגויסים" לתוכנית לא יחשפו דברי ביקורת עליה, על מנהליהם הקודמים אותם הכרתי או עלי באופן אישי. הבעיה נראתה לי כבעלת פוטנציאל להיות קריטית, משום שחלק ניכר מהסטודנטים מוזמנים על ידי צוות התוכנית מעת לעת להציג אותה בפני תורמים ומחליטנים. במעמד כזה, הם מציגים את החוויות הטובות שעברו בתוכנית ואת יתרונותיה ונמנעים, מן הסתם, מתיאור הקשיים והמורכבויות שגם אותם חוו. הדברים הללו, כמובן, עניינו אותי גם הם.

התמודדתי עם הבעיה במספר דרכים. ראשית הקדמתי להציג את לימודי המתקיימים באוניברסיטה אחרת (ירושלים לעומת תל אביב) ואת העובדה שכתבת העבודה נעשית "בכובע אחר" מתפקידי כמנהל. שנית, שיקפתי להם את החשש שאיתו אני מגיע לגבי הימנעותם מלשוחח על נושאים קשים וביקורתיים. ולבסוף, שיתפתי אותם בביקורת שלי עצמי על התוכנית לאורך השנים – כולל על המחזורים שאותם ניהלתי אני. שאלתי אותם לדעתם על הביקורת שהצגתי וביקשתי מהם שיחשבו על ההבדל בפרספקטיבה שיש להם כיום כבוגרים לעומת הדברים שראו כילדים. נתתי לגיטימציה ואף שידרתי ציפייה מסוימת לשמוע על כך. כאשר חשתי שהמרואיין

שמולי מנסח את דבריו בכדי לשבח את התוכנית או לסנגר עליה, לקחתי אני את תפקיד הקטגור וניסיתי לשקף את תחושותי ולבקש את התייחסותו לדעות אחרות או הפוכות מאלו שהציג.

הערה רפלקסיבית שנייה, נוגעת לאופן בו ניסחו המרואיינים את דבריהם. לאחר תום מלאכת הראיונות וההשלמות, כאשר ניגשתי לניתוח החומרים, נוכחתי שהיבט מרכזי מהתוכן שציפיתי למצוא בראיונות בולט בהעדרו: הסטודנטים שבאו ממשפחות מזרחיות אינם מתייחסים כמעט כלל למרכיב האתני בזהותם. על פניו הם מבכרים את הנכחת הזהות והשיח הפריפריאליים ואת מרכזיותם במסלול שעשו.

המחשבה הראשונה שהיתה לי, כאשר נוכחתי בהעדר השיח האתני, היתה כי אני עצמי הצעתי שיח במושגים של מרכז ופריפריה ולא של אתניות. כאשר העמקתי בסוגייה, היה נראה לי כי לא רק העניין התיאורטי גבר עלי, אלא גם סוג של מבוכה אישית מסוימת להעלות את הנושא בפני המרואיינים. חששתי, למשל, להעלות את הנושא ולהגיע למבוי סתום שבו המרואיין יתהה מה לו ולמזרחיותו? איזו משמעות נסתרת אני מעניק להיותו מרוקאי ומה לזה ולהשתתפותו בתוכנית באוניברסיטה? כנראה שנטייתם של המרואיינים שלא להעלות את הנושא, הגבירה אצלי את החשש לעסוק בו באופן ישיר. חשתי כי מכל הנושאים שיכולים לעלות בראיון, הזהות האתנית והיבורה לנושא הפריפריה היא יוצאת דופן ברגישותה אצלי.

אם אני מנסה להתחקות אחר משמעות רחבה וסוציולוגית למבוכה האישית שלי, הרי שנראה לי כי בדרך שבה אני, כאשכנזי, תופס את המזרחיים והמזרחיות, ישנו סוג של קיבעון. ייתכן וחוסר הנוחות שלי להעמיד את המרואיינים אל מול שאלת מזרחיותם, נובעת מהתחושה שהם עצמם היו מעוניינים להתעלם או אף "להיפטר" ממנה. הרי בכך הייתי מעמיד את זהותם המזרחית בבסיס סיפור חייהם וסיפור הגעתם ללימודים. כיום אני לוקח בחשבון שייתכן וחלקם ביקש לטשטש את זהותם האתנית ולעשות זאת באמצעות ההשתלבות בלימודים גבוהים בתל אביב.

בתוך הקבוצה מצאתי ויכוח פנימי על משמעות הגעתם לאוניברסיטה מהמקום בו גדלו. בין אם הגדירו עצמם כבני פריפריה או כצעירים מזרחיים, הרי שניטש ויכוח על המידה בה הם מרגישים שייכים לזהויות אלה. כמו כן, הם חלוקים בדעותיהם על האפשרות להמשיך ולהשתייך לקבוצות אלה ולבחור, למשל, לחזור ולבנות את בתיהם במקומות בהם גדלו.

בכל מקרה, חשוב להדגיש כי לצידי גם המרואיינים היו שותפים להכחשה זו. הראיון החצי-מובנה מזמין התייחסויות גמישות למדי לנושאים שעולים ע"י המראיין. השאלות ששאלתי, כפי שניתן להתרשם, איפשרו להם לתת מגוון הסברים לתופעות שבהן דנו. ההסבר האתני יכל להינתן על

ידיהם בדומה לכל הסבר אחר. הדבר נכון במיוחד לחלקים הנרחבים בראיון, שעסקו בתיאור היישוב והקהילה בה גדלו, הבית והמשפחה.

ממצאים

פרק ראשון:

הבית והפריפריה

ההיכרות עם הבתים בהם גדלו המשתתפים במחקר זה מהווה עבורנו את התחנה הראשונה במסלול בה נצעד בכדי להבין את התהליך שעברו עם התבגרותם. זו הסביבה בה גדלו וממנה הגיעו ללימודים בתל אביב. במושג הבית אנו מתארים הן את הסביבה הפיסית והן את הסביבה האנושית-חברתית בה גדלו. כמו כן אנו בוחנים הן את הסביבה הקרובה-המשפחתית והן את הסביבה הרחבה-הקהילתית. בהמשך נראה בבירור, כי מקומם של בני המשפחה בכלל ושל ההורים בפרט בהגעתם של משתתפים לתכנית, הינו מכריע. בכל הבתים נמצא העידוד – באופניו השונים – לגשת למיונים ולהתמודד על כניסה לתכנית. חשיבות נוספת המביאה אותנו להתחיל בהתבוננות המשתתפים על ביתם ומשפחתם היא העיסוק של עבודה זו במושגי ההון התרבותי והחברתי שלהם. מאחר ומושגים אלו הם מרכזיים באופן שבו עבודה זו מסבירה את המכשולים בנגישות להשכלה גבוהה, אנו מחפשים את מקורם ואת האופן שבו נרכשו (Robbins, 2005). סוגי ההון הללו, נרכשים במידה רבה בתקופת החיברות המוקדמת ובעיקר בסביבת הבית והמשפחה. במידה רבה, ההון התרבותי איתו גדל האדם מושפע במידה רבה יותר ממשפחתו מאשר מבית הספר בו למד ומהתכנים אשר פגש בו (Coleman et al., 1966; Goldstein, 1984) ועל כן עוד נרחיב בהמשך.

במקרים בהם נוצר ניגוד בין סביבת המשפחה לבין הסביבה הלימודית, אנו עדים לקיומם של קונפליקטים חברתיים ואישיים מורכבים. כדוגמא, שושנה (2006) בחן תלמידים מזרחיים מוכשרים משכונות מצוקה ומעיירות פיתוח, אשר עברו לגור וללמוד בפנימיית "בויאר" בירושלים, הרחק מסביבת המשפחה. מטרת המהלך היתה להרחיק אותם ממשפחתם – פיזית, תרבותית ולימודית – ולהעביר אותם תהליך של "חברות מחדש" וקבלת הגדרה חדשה ("מחוננים טעוני טיפוח") על מנת לאמץ ערכים שונים מאשר אלו של משפחתם (שם, 130). מחד, התוכנית בה השתתפו המרואיינים במחקר זה – אוניברסיטת קיץ לנוער - אינה מוציאה את הילדים מביתם, אלא רק לתקופה קצרה וזמנית. מאידך, הם עוברים תהליך של חשיפה לסביבה שונה מאוד מזו שגדלו בה. חשיפה כזו, מאפשרת נתינת משמעות שונה למושגים מוכרים, גם אם היא קצרה. ידוע לנו כי תהליכים חינוכיים רבים מתרחשים בפרק זמן קצר אך מותירים רושם עז על המשתתפים בהם (יאיר, 2006).

מטרת חלק זה, תהיה להציג את תפיסת המרואיינים לגבי ביתם במובן הרחב והמורכב: המרחב והסביבה הפיזיים, הוריהם ומשפחתם, הקהילה והסביבה החברתית בביה"ס ובקרב החברים ויחסם של כל אלה להשכלה הגבוהה. אציין, כי בחומרי הראיונות ניכר המבט "הדו שכבתי" של המרואיינים על הנושא ועל עצמם: קיימים בו זמנית הן מבטם כתלמידי תיכון בתוכנית והן מבטם כסטודנטים מן המניין כיום. המבט הכפול הזה מעשיר את השיח ואת התובנות ומאפשר לחוות בצורה חיונית את זכרונותיהם ותחושותיהם אותם הם מתארים.

"בית קטן בפריפריה" - קהילה ונוסטלגיה

בשבוע שעבר הלכתי לקנות עיתון ביום ו'. ופתאום קלטתי שכבר המון זמן לא הלכתי את

הדרך הזאת לקנות את העיתון. והיה יום יפה וחשבתי וואי כמה זמן לא הלכתי כאן.

וראיתי שכן שלי שהייתי יושבת איתם. וממש התגעגעתי לזה לרגוע, ולמוכר ולקטן".

(רותי)

רותי היא כיום סטודנטית באוניברסיטת תל אביב. היא חיה במעונות הסטודנטים ומגיעה אחת למספר שבועות לביקור בביתה. בציטוט שלעיל, היא מתארת במידה מסוימת של נוסטלגיה, את תחושת הבית שיש לה באשדוד, אל מול תחושת חוסר הבית בתל אביב. תחושת הקרבה הפיזית והאישית אל האנשים ברחוב מעלה בה גם את תחושת הקרבה אל המשפחה. בהמשך היא מתארת את ארוחת הערב המסורתית של ימי שישי ואת סדר החיים היציב בבית: "יום שישי (אני) קמה מנקה את הבית, אוכלים ארוחת ערב הכל טוב ויפה, נגמרת הארוחת ערב מתלבשת ויוצאת. שבת זה בבית. יושבים קצת, אוכלים חמין. אני מחכה לסופי שבוע- אין לימודים אין עבודה.. לנוח." ההווה שרותי מתארת מקבלת בספרות את ההגדרה קהילה (סדן, 1997; Toennies, 1955).

החברה הכללית מאופיינת ביחסים מרוחקים ואנונימיים בין חבריה. הקהילה, מנגד, מייצרת ומאפשרת את הקיום הבלתי-אמצעי, המתנווץ ומהווה מסגרת מגינה בדומה למסגרת שמהווה המשפחה בחברה הכללית. רותי מדגישה את ההיבטים הבלתי אמצעיים של החיים הקהילתיים ואת הקרבה האישית וההיכרות בין תושבי האזור. להבדיל מחיי החברה הכלליים, חיי הקהילה מותנית ברמה מסוימת של משאבים עצמיים אשר הקהילה יכולה לייצר ובכך לפתח פרקטיקות ייחודיות לה (Friedmann, 1987). למרות הביקורות בספרות התיאורטית העכשוויות על

הדיכוטומיה הקלאסית בית שני סוגי הקהילות שטבע טוניס (Toennies, 1955), המרואיינים בעבודה זו מאמצים את ההגדרות המובחנות הללו והיא משרתת אותם בבואם לתאר את חייהם בביתם המקורי לעומת חייהם הנוכחיים בתל אביב. לא זאת בלבד שהם מאמצים את המושגים

ברמת הפשט שלהם, הם אף ביקורתיים ביחס לסוגי הקהילות והחברות השונים – זו המוכרת וזו המנוכרת. ביחס לחיי העיר הגדולה, הם היו מעוניינים להציע קיומו של אופן התנהלות חלופי ביחס לחלוקת המשאבים ולסוג הקשר בין החברים (Friedmann, 1989). כך, למשל, ספיר: "אצלנו בקופת חולים באשקלון אם אתה מחכה בתור אנשים מספרים אחד לשני ואומרים 'לא נורא מחר יהיה יותר טוב'. פה [בתל אביב] אם אתה מדבר משתיקים אותך, אתה מפריע להם באוזניים. ממש! הם לא מדברים באוטובוס, אתה מדבר בטלפון עוד שנייה מישהו רוצח אותך. זה שונה". היא מציעה לקחת את כל "התל אביבים" לקורס שילמדו קצת איך להתנהג. היא, בוודאי לא היתה רוצה להידמות להם: "איזה מסכנה הייתי אם הייתי כמוהם. להיות מסכן ולא לדעת שאתה מסכן".

אצל אבי אנו פוגשים תיאור דומה לאלה של רותי וספיר, המדגיש את האופי המשפחתי של עירו: "נתיבות מקום קטן, מקום משפחתי כולם מכירים את כולם. מקום של המשפחה, מקום רגוע.. אחד היפים לדעתי לגדל משפחה". בדומה לו גם אחרים תיארו את הזהות המסוימת בין היישוב הקהילתי-משפחתי לבין המשפחה המשפחית. המקום בו גדלו נתפס בעיניהם כבית במובן הרחב, לא רק של דירה בה חיו, או של משפחה גרעינית, אלא של קהילה שלמה אשר יש בה היכרות קרובה בין התושבים והמשפחות. אבי נותן דוגמא משלו לתחושת הבית: "אתה רוצה לחסום כביש כי יש אזכרה למישהו? בנתיבות תקבל מיד אישור מהמשרה".

התחושה הקהילתית גם מספקת גאווה אישית וזהות מסוימת בין הסטודנט לעירו: "בן מצפת הולך לתל אביב, לעיר הגדולה, לאוניברסיטה" מספר אושרי. כלומר, הוא מפרט על השייכות לא רק למשפחת אמזלג, אלא לעיר כולה. הוא מוסיף שגם אם מישהו הולך להיות טייס כולם יודעים וגאים וכך גם אם הולך מישהו ללמוד בתל-אביב "כי אין הרבה, תכל'ס. קשה להתפתח משם". לתחושת הקהילה הקטנה יש השלכות רבות משמעות על התקשורת בין האנשים: "בבאר שבע בגלל שזה עיר קטנה וכולם מכירים את כולם מישהי תלך ככה [בלבוש חשוף כמו בתל אביב] מיד מישהו יזרוק לה איזה הערה. יש פיקוח חברתי. בבאר שבע בחורה יותר תקפיד על הלבוש שלה" אומרת שרית. תחושת ה"עיר הקטנה", שבמידה מסוימת הינה מדומיינת (ב"ש היא העיר הרביעית בגודלה בישראל), מנחה את ההתנהגות ודפוס המחשבה. גם נופר אומרת על טבריה, עיר של 17,000 תושבים: "סוג החיים בפריפריה הוא שונה מכאן. אצלנו בעיר כולם מכירים את כולם" ובניסוחים שונים כמעט כולם מתארים את התחושה הזו. הפיקוח החברתי אינו מוגבל לתחום הדעות והמחשבות, אלא נוכח גם בהיבטי ההופעה החיצונית של התושבים. הצד השני של תחושת הקהילה המגינה והמוכרת הוא החשש המתמיד מהערות ביקורת ומחדירה לפרטיות. בתיאורי

המשתתפים אנו שומעים את היחס האמביוולנטי לרצון להישאר בסביבה קטנה ומוכרת (אך מפקחת) למול הרצון להתערות בעיר האנונימית והחופשית (אך המנוכרת).

סדן (1997) מתארת גישות שונות למושג הקהילה. המושג הראשון אליו היא מתייחסת הוא קהילה אוטופית. קהילה כזו היא כמעט דמיונית ולרוב כזו שדימויה עבר תהליך של אידיאליזציה. בנוסף לפרשנות הקהילתית, ניתן גם לשמוע בדבריהם של רותי, אבי, אושרי וחבריהם נוסטלגיה אל הבית כמסמל את העבר. דיוויס (Davis, 1979) כותב כי הנוסטלגיה צובעת את העבר בגוונים חיוביים גם בהשוואה למציאות ההיסטורית עצמה וגם בהשוואה למציאות העכשווית בה אנו נמצאים. ייתכן והסטודנטים נותנים לתחושת השייכות הביתה פרשנות חיובית במיוחד לאור המפגש החד שיש להם עם תל אביב. ייתכן גם, ובעת שהיו תלמידי תיכון הם פרשו אחרת את אותה המציאות של מקום קטן ומוכר. כלומר, בעת שהיו נערים ונערות, הם ערכו השוואה בין היישובים מהם באו לבין תל אביב והטו את הכף לטובת תל אביב "הכל יכולה". כעת, משהתבגרו, הם מעניקים ערכים חיוביים רבים יותר דווקא ליישוב בו גדלו משום שהם רואים את נקודות החולשה של העיר הגדולה ומולן את נקודות החוזק – עבורם – של הבית והקהילה בהם גדלו. הנוסטלגיה מחזקת בהקשר הזה את הנרטיב האישי של הנערים המסביר את תהליך המעבר שלהם מהבית לתל אביב. הבית – כמסמל עבר – ותל אביב כמסמלת עתיד. מבחינה פסיכולוגית הנוסטלגיה קיימת הן בתיאור העבר כטוב יותר והן בתיאור העתיד כרע יותר. מתיאורי הבוגרים שראינו, מתקבלת התחושה שהם בעיקר נמצאים כסטודנטים בצומת בה ידרשו להחליט בעתיד הקרוב לאן פניהם ומה יחסם אל ביתם ואל העיר בה הם חיים כיום.

אנו שומעים בדבריהם תמהיל של נוסטלגיה ואהבה לאווירה החמה והמוכרת, יחד עם תחושת מחנק מסוימת או השלמה עם סיומה של תקופת הילדות בעיר הולדתם והציאה ממנה. ביטויים כגון "תמיד אבוא לבקר" או "אשמח לעזור לדבר שם עם תלמידים על האוניברסיטה" חוזרים בראיונות רבים. כבר כעת, בזמן לימודיהם, רוב הסטודנטים חיים עם ההשלמה שלא יחזרו לביתם כבוגרים, ובנקודה זו נדון עוד בהמשך.

הפרשנות שהובאה עד כה, מתארת את הבית כמקום של קהילה, של משפחה וכמקום אשר מתבוננים עליו בנוסטלגיה מסוימת ובעגועים. אך הבית מתואר ברגשות מעורבים אל מול מה שמייצגת תל אביב, אותה הם מכירים היום יותר מבעבר ובמידה רבה גם שבויים פחות בנפלאותיה. התיאורים החיוביים של הבית ושל היישובים בהם גדלו ששמענו עד כה, נאמרים ע"י הסטודנטים כעת, כשהם בוגרים יותר ומפוקחים יותר. כיום הם יודעים להעריך את מה שהבית

העניק ומעניק להם. לא כך היה הדבר כשהם נפגשו לראשונה עם העיר הגדולה תל אביב כשלמדו באוניברסיטה.

אילו דימויים הם רכשו בילדותם כלפי העיר הגדולה וכלפי השכלה גבוהה? מה היה טיבו של המפגש בין הדימוי למציאות באותו קיץ אקדמי בו עברו לחיות חודשיים רחוק מהבית? תיאור הבית בפריפריה לא יהיה שלם עבורנו מבלי להחשיף לדרך בה תפסו המשתתפים כנערים ונערות (ובמידה רבה גם היום) את ההשכלה התיכונית והגבוהה ואת משמעותה למהלך חייהם. כפי שנראה, בעוד שהבית כקהילה נתפס במושגים נוסטלגיים, הרי שהיחס להשכלה ולחינוך בסביבה בה גדלו מוצג באופן חריף וביקורתי.

הדימוי של האוניברסיטה ושל השכלה גבוהה בפריפריה

"אני באתי מאיזה ביי"ס מסריח שבקושי היתה בו מגמת ביולוגיה. הייתי צריכה לשבת וללמד את עצמי לבגרות מאיזה 5 ספרים. ויש שם [בתל אביב] אנשים שבאנו ממקומות טובים שלמדו כימיה וכאלה".

כעס מתארת זהבה את התחרות הבלתי הוגנת בה נאלצה להשתתף כבת ירוחם. את הדברים הללו היא אומרת על השלב בו היתה צריכה להתקבל ללימודיה בתחום הביולוגיה באוניברסיטה וראתה את נקודות הפתיחה השונות מהן הגיעה היא לעומת סטודנטים אחרים. גם ירדן, סטודנטית למדעי החברה, משווה כיום את עצמה אל הסטודנטים בני גילה שיושבים איתה בכיתה באוניברסיטה. היא מרגישה שהם למדו בבתי ספר רציניים יותר ורכשו הרגלי למידה שדרשו מהם עבודה בכדי להגיע להישגים. אותה ואת חבריה שלה, לדבריה, הרגילו לא להתאמץ מעבר לרף בסיסי אותו הם משקיעים: "זה קצת באסה, זה דווקא משהו רע במגדל העמק. לא מספיקים את החומר? בסבבה, אל תבוא לשיעור השלמה... וגם מחנך במגדל העמק יודע שהוא לא ימצא עבודה אחרת. על כל עובד יש בערך 30 מובטלים. אני יודעת כי בת דודה שלי למדה הוראה ואני די מכירה את הנתונים בעיר כי אבא שלי מקורב לעירייה... בסוף כשהציעו לבת דודה שלי להיות מורה היא לא רצתה והלכה למכור בגדים בקניון במקום".

הערים ובתי הספר שבהם למדו המשתתפים, נמצאים בתחתית הדירוג במדד הזכאות לבגרות של משרד החינוך וקיימים בהם מתאמים חיוביים בין הזכאות לתעודת בגרות לבין רמת ההשכלה ורמת ההכנסה הממוצעת ביישוב (דגן-בוזגלו, 2007; סבירסקי ושורץ, 2004). בחלק מבתי הספר לעיתים לא קיימת האפשרות לסיים את לימודי הבגרות עם התנאים המספיקים בכדי להתקבל

ללימודים במוסדות אקדמיים. בחלק מבתי"ס, אף קיים המצב בו התלמידים חייבים ללמוד מקצוע מדעי בניגוד לבחירתם או אינם יכולים ללמוד מקצועות מוגברים, פשוט, כי אין אפשרויות אחרות.

הבוגרים מתארים יחס מאכזב של מערכת החינוך בעירם להשכלה הגבוהה. מתאר אבי: "אף אחד לא עודד אותם לזה. בבי"ס וכולם בנתיבות. אף אחד בבי"ס הזה לא דחף להם לראש שחביבי בלי אקדמיה אתה לא שווה כלום. אין לך מה לעשות". אבי מגדיר את נתיבות "עיר של פועלים ולא של מנהלים". הוא מסביר את חוסר המוטיבציה של התלמידים בחוסר המוטיבציה של בית הספר והמערכת כולה.

אל מול התיאור הביקורתי שאנו שומעים, ניתן להבחין ביחס שונה אל המשפחה, אשר ברוב המקרים עודדה השכלה. גם התלמידים וגם הוריהם מציינים, כי המשפחה "שלהם" שונה ממשפחות אחרות ביחס לנושא החינוך, הלימודים וההשכלה הגבוהה. בשיחה עם הוריה של שני, בת נתיבות אף היא, מספר אביה: "אנחנו כל הזמן אומרים לה – תלמדי, תלמדי, תלמדי. אבל אנחנו יוצאי דופן. אני רואה את החברות שלה – זאת רוצה להיות פדיקוריסטית, זאת מניקוריסטית וזאת שטויתריסטית. וההורים שלהן לא אומרים להן כלום". אביה עובד כנהג טנדר בחברת החשמל ואמה כמטפלת בילדים מוגבלים, שניהם לא רכשו השכלה אקדמית ובכל זאת הם מעניקים משקל רב ללימודיה של בתם כגורם מכריע בעתידה. הם מכריזים כי לא היו רוצים שתשאר בעיר, כיוון שאפשרויות התעסוקה בה מעטות ביותר. שני חשה יוצאת דופן והיא אכן מהתלמידות הבולטות בבית ספרה. היא גם הפנימה את המסר שאת עתידה תמצא, כבוגרת וכאקדמאית, מחוץ לנתיבות.

רותי מתייחסת גם היא לחוסר העידוד לרכישת השכלה בבית, אשר בו נתקלה אצל רבים מההורים של חבריה ומסבירה: "כשאתה גדל בבית שלהורים אין השכלה גבוהה והמצב הכלכלי לא הכי טוב. קודם כל חשוב להם תסיים צבא, לך תעבוד תעשה כסף. הם לא מקשרים את זה שהשכלה זה מה שיביא אותם להרוויח כסף או להצליח. כי מה לעשות שבתקופה של הלימודים אתה לא מרוויח כסף וגם מוציא הרבה". התיאור הזה חושף, כיצד עבור ההורים עליהם היא מדברת, ההשכלה נתפסת במידה רבה כמנוגדת לפרנסה. במילים אחרות, עבור הורים אלה, ההשכלה יכולה להיתפס כשהשקעה לטווח הארוך, בעוד שהפרנסה בטווח הקרוב נפגעת ממנה, ולכן "מנצחת" בסדרי העדיפויות.

עבור הורים אחרים, ההשכלה נתפסת כבעלת ערך פונקציונלי ביותר – אמצעי לרכישת פרנסה בלבד. כך למשל, ירדן הגיעה ללימודים גבוהים. אבל כשהיא מתייחסת לחבריה ומנסה להסביר

האם יגיעו גם הם לאקדמיה, היא מתארת את חבריה בני גילה שלא הלכו ללמוד, ומביאה דוגמא:

"זה תלוי מאיפה אתה מהבית. חברים שלי שפתחו להם עסק אספרסו בר אז הם לא צריכים ללמוד. נגיד אחד מהם הוא בן 22 ומנהל סניף יש לו עוד מליון עסקים שכשאבא שלו יוריש לו אותם זה יהיה שלו והוא לא צריך ללמוד. זה המשפחה שלו והוא ימשיך את זה". הלימודים אינם נתפסים כבעלי מטרה של כניסה למועדון בעל סטטוס יוקרתי או כפותחים דלתות בעולם החברתי והכלכלי. אם ברשותך עבודה – אין לך צורך בלימודים עוד (איילון, 2008; Dar and Getz, 2007).

התמונה שמציירים המרואיינים, לפיה השכלה גבוהה הינה בעלת משקל סגולי נמוך עבור בתי הספר, המשפחות והילדים בפריפריה, נתמכת אמפירית. כך למשל: בשנת 2005 אחוז הזכאים לתעודת בגרות בעיירות הפיתוח עמד על 46%, לעומת 67.4% ביישובים המבוססים. אחוז הזכאים לבגרות מאותן עיירות שהמשיך לאקדמיה היה 15.1% בלבד לעומת 47.6% מהיישובים המבוססים (דגן-בוזגלו, 2007). כלומר, הזכאות לבגרות אינה התנאי היחיד להתקבל למוסד אקדמי, אלא גם הרכב המקצועות בתעודה. יש צורך בממוצע גבוה ובהרכב יחידות לימוד מתאים כדי להביא את הבוגר להתחרות בהצלחה מול מועמדים אחרים על תנאי הקבלה המבוקשים.

אך היחס להשכלה נטוע לא רק בהישגים הלימודיים של התלמידים בבית הספר. שרית מתארת את היחס הזה מכיוון חבריה בבית הספר: "הבנות בבאר שבע הן יותר כאלה.. לא יודעת, אפשר להגיד סוג של פשוטות כאלה. אין להן שאיפות כאלה גבוהות". יוגב ואיילון (1982) בדקו את השפעת המגדר והמוצא העדתי על ציפיות להשכלה גבוהה בישראל. הם מצאו כי אצל צעירים ממוצא מזרחי (ובעיקר אצל בנות) הציפיות בתחום זה מושפעות בעיקר מסטטוס ההורים וכי מבלי קשר להישגיהם הלימודיים, השאיפות והציפיות שלהם נמוכים ביותר ביחס לרכישת השכלה גבוהה. להבדיל, בקרב אשכנזים מסלול הלימודים וההישגים האישיים הם הקובעים את השאיפות ואת הציפיות.

התופעה, לפיה תלמידים והורים המגיעים מסטטוס חברתי מוחלש, מתאימים את ציפיותיהם מהלימודים לציפיות של המערכת מהם זכתה לכינוי "אפקט הצינון" (cooling out) (Clark, 1960). Clark התייחס לתפקיד מערכת החינוך בהתאמת הציפיות והמטרות של הלומדים. הוא בחן את מערכת ההשכלה הגבוהה בארה"ב ולקח בהשאלה את המושג "צינון" מגופמן (Goffman, 1952), אשר השתמש בו לתאר את מנגנון התיווך הפסיכולוגי שעובר אדם הנוחל כשלון. Clark טוען שכך ניתן לספק הסבר לתופעה, שלפיה בחברות דמוקרטיות קיים לכאורה שוויון הזדמנויות

אך בפועל לא קיים שוויון בהישגים. מחד, המערכת החברתית מעודדת את הפרט לעשות מאמצים להתקדם ומבטיחה לו תגמול בהתאם להישגיו. אך מאידך, המאמצים שמשקיעים הפרטים והתגמולים להם הם זוכים אינם שווים כלל. לכן, יש צורך במנגנון שיהווה הסבר חברתי לשימורו של אי השוויון. Bowles and Gintis (1976) טוענים שמערכת החינוך, אשר מנווטת ע"י כללי השוק הכלכלי, בהכרח תימנע מעידוד של חשיבה יצירתית וביקורתית ותייצר קונפורמיות וצייתנות. הם תיארו את הצורך של חברת השוק בשימור הסדר החברתי והחלוקה בין המעמדות העובדים לבין מעמד בעלי ההון והנכסים. Collins (1979) תיאר את "החברה המסמיכה" כחברה שבה ישנם דפוסי חינוך שונים המיועדים לבני קבוצות חברתיות שונות. ישנו חינוך העוסק בהכשרה מקצועית לעבודה בעלת סטטוס נמוך ולעומתו קיים דפוס חינוך המיועד לקבוצות האליטה ומהותו הקניית הערכים והיוקרה שאין בהם בהכרח הכשרה תעסוקתית ממשית. משקלו של מדד כגון מנת המשכל של המועמד, זניחים ביחד למעמדו החברתי-כלכלי או למוצאו האתני (Bowles and Gintis, 1972).

גם לבתי הספר בהם לומדים התלמידים תפקיד חשוב בתהליך זה. אנו יכולים להתבונן בממשק שבין בתי הספר לאוניברסיטה בזמן גיוס התלמידים לתוכנית כדי ללמוד עליו. בשלב הגיוס, מתבקשים מנהלי בתי הספר להמליץ על רשימת תלמידים מצטיינים שיוזמנו למיוני התוכנית. המכתבים מנוסחים באופן שיווקי, המציג את פרטי התוכנית ומדגיש כי התלמידים שיתקבלו זכאים למלגת הצטיינות בשווי 15,000 ₪ כל אחד. למרות הסגנון המפתה, הדגשת יוקרת הקשר עם האוניברסיטה וסכום הכסף הגדול, עבודת החיזור אחרי בתי הספר הינה ארוכה וממושכת. מגוון התשובות של מנהלים ומורים יכול לפעמים להדהים: "אין אצלנו תלמידים עד כדי כך מצטיינים", עונה מנהל אחד בטבריה; "הילדים עובדים בקיץ וזה לא יעניין אותם", משיב סגן מנהל בירוחם; "הם למדו מאוד קשה כל השנה, מדוע שירצו להמשיך עם זה גם בקיץ?" תוהה היועצת באופקים וכמובן קיימים בתי ספר אחרים אשר אינם משיבים כלל לפניית האוניברסיטה. העבודה בגיוס התלמידים לתוכנית הפריפריה בקיץ נמשכת כבר למעלה משבע שנים לרשימה דומה, פחות או יותר, של בתי ספר. מנהלי בתי הספר כבר מכירים את התוכנית ובוגריה נמצאים בבתי הספר, ועדיין יש צורך בביצוע Reaching-out אינטנסיבי על מנת לגייס את התלמידים. כמובן שישנן תשובות רבות לשאלה מדוע יש צורך להשקיע אנרגיה רבה כל כך בפנייה לבתי

הספר, אך ייתכן גם והמשמעות הניתנת לכותרת "תלמידים מצטיינים" הינה שונה בתל אביב ובפריפריה.¹

בתי הספר במרכז הארץ מודעים היטב לתחרות הקיימת ביניהם ופועלים בסביבת אוכלוסייה חזקה בעלת יכולת בחירה ומודעות גבוהה למיצוי משאבי החינוך העומדים לרשותם (McDonough, 1997). הורי התלמידים במרכז חשופים לשפע רב של היצע בתחום השירותים החינוכיים. ואכן, תוכניות הלימודים והיצע התוכניות והמסלולים בבית הספר, מוכרים כאחד הגורמים לאי השוויון במערכות חינוך (Ayalon, 1994; Gamoran, 1993). היצע גבוה ומגוון תחומי לימוד מאפיינים בתי ספר בקרב אוכלוסיות חזקות, והם גם יוצרים מציאות של פיתוח כישורים והקניית כלים אשר יתנו לתלמידים יתרון עתידי. התחרות ביישובים החזקים בין בתי הספר, מביאה אותם לפתוח מסלולי מצוינות, מנהיגות, מחוננים, "כיתות אקדמיות" ועוד. תופעה זו כמעט ואינה קיימת בפריפריה, שם ההיצע קטן יותר ובעקבותיו גם התחרות הנמוכה בין מוסדות החינוך. זאת, בשילוב המצב עליו עמדנו לפיו המודעות וחשיבות ההשכלה שונה בקרב בני שכבות מוחלשות, הרי שניתן בהחלט להניח כי כותרות כגון "מצוינות" ו"אקדמיה" נופלות על אוזניים שאינן תמיד קשובות. כפי שראינו, דבר זה נכון במקרים מסוימים גם כשמדובר במנהל ביה"ס או במורים.

התופעה הזו, של צינור ציפיות התלמידים מההישגים שאליהם ניתן להגיע, הופכת דרמטית במציאות של מערכת השכלה גבוהה מרובדת ובעלת היררכיה פנימית ברורה (איילון ויוגב, 2001; דוידוביץ ועירם, 2005). הנגישות להשכלה הגבוהה בישראל אמנם התרחבה בשנים האחרונות (וולנסקי, 2005), אך הפערים ממערכת החינוך התיכונית אך הועתקו אל המערכת האקדמית (שנהר, 2005; לביא, 2002; בולוטין-צ'אצ'אשווילי, שביט ואיילון, 2002). במקרים בהם ניגש בן המעמדות הנמוכים או בן המהגרים ללימודים גבוהים במוסד בעל סטטוס נמוך, הוא אמנם יצליח להתקבל, אך יגלה כי התואר שרכש במוסד זה, אינו שווה לתואר מקביל במוסד יוקרתי או יקר יותר בו לומדים בני המעמד הגבוה יותר (גביעון, 2005). על רקע הדברים הללו נבנתה התכנית שבה עוסקת עבודה זו.

¹ התופעה מוכרת אף ביתר חריפות בתהליך גיוס המועמדים לתוכנית "מצטייני הפריפריה" של אוניברסיטת תל אביב. תוכנית זו מאפשרת לתלמידים העומדים בקריטריונים של מצוינות ומדד טיפוח בית ספרי גבוה להתקבל כסטודנטים מבלי להיבחן בבחינה הפסיכומטרית ותוך קבלת מלגת לימודים נדיבה. בכל שנה נשלחים אלפי מכתבים למועמדים המתאימים ומספר הפונים חזרה בשנים האחרונות עומד על עשרות בודדות (!) בלבד. אתר התוכנית:

<http://www.tau.ac.il/admissions/outstanding>

שמענו מהסטודנטים קולות שונים בתיאור הבית כקהילה וכמשפחה. אך כאשר הם מגיעים לדבר על החינוך וההשכלה – קולם אחיד וביקורתי. זהו קול שהולך ומתגבש עם השנים ואיתו גם המודעות לפערים שבין מרכז לפריפריה בתחום החינוך. אל תוך מערכת החינוך המפוערת והמוחלשת הזו, אל תוך ההזדמנויות המוגבלות אותן הם חשים גם כנערים – מגיעה ההצעה להשתתף בתכנית.

השתתפות בתכנית – הזדמנות לשינוי תסריט

מדי שנה בחודש מרץ נשלחים מכתבים על ידי מארגני התוכנית באוניברסיטה לכ-150 בתי ספר תיכוניים, אשר מוגדרים ברשימות משרד החינוך כבעלי מדד טיפוח גבוה. המכתבים, הנושאים את סמלי האוניברסיטה ומשרד החינוך, פונים למנהלי בתי הספר להמליץ על תלמידיהם להשתתף בתוכנית. לימודי התוכנית, כפי שתואר, כוללים מגורים בתל אביב ומשלבים לימודים אקדמיים באוניברסיטה יחד עם פעילויות חברתיות ופעילויות העשרה שונות. דמי ההשתתפות הנגבים מכל סטודנט הינם סמליים, ורוב הסכום מוענק להם כמלגת לימודים.

עבור בני הפריפריה המגיעים לתוכנית קיים תסריט לימודי-השכלתי, אשר הוא במידה רבה ידוע מראש. אם אנו בוחנים את התמונה הרחבה בכלים סטטיסטיים, הקשר המוכר בין משתני השכלת ההורים להשכלת ילדיהם, הינו כי הראשון לרוב מנבא את האחרון (הלר, 2002; יאיר, 1991; ליטוין, 1971). השכלתם של רוב הורי המשתתפים בתוכנית הינה תיכונית לכל היותר. המקצועות בהם הם עובדים אינם דורשים השכלה גבוהה מזו ושייכים לתחומי השירות השונים: שרברב, נגר, מציל, טבחית, נהגים, שוטרים, קופאיות ועוד. חלק ניכר מן ההורים אינם עובדים בשל בעיות בריאותיות ואחרות.

להנחה שלפיה ניתן לנבא את הישגי הילדים לפי נתוני הוריהם, ישנה משמעות מעשית חשובה במערכת החינוך בישראל. משרד החינוך מקצה חלק ניכר מהמשאבים המיועדים לצמצום הפערים בחינוך, בהתאם למדד המוכר כ"מדד הטיפוח" (אלגרבל, 1974). מדד זה מבוסס על מבחן הסקר האחרון שנערך בישראל (בשנת 1972) ובהתאם לתוצאותיו נמצא קשר בין ההצלחה במבחן לבין משתני השכלת ההורים (האב), ארץ המוצא ומספר הילדים במשפחה. לאורך השנים נמתחה ביקורת על מדיניות משרד החינוך, אשר מקצה את המשאבים לצמצום הפערים בחינוך באמצעות קריטריון זה (יאיר, 1991; קאהן, 1987; קאהן, 1985; אשל, 1980). לביקורת ישנם גם היבטים מתודולוגיים, הקשורים לאופן המדידה של המשתנים השונים (למשל: מדידה של יכולת הפרט לעומת יכולת ביה"ס, תוכניות התערבות המופעלות בביה"ס ועוד) וגם ביקורת מהותית, אשר לחלקה אתיחס בהמשך.

בני הפריפריה שהגיעו לתכנית, אם כן, חורגים ברובם מהתסריט הלימודי-השכלתי שיועד להם חברתית. המשתתפים במחקר מראים תמונה מורכבת יותר של הקשר בין השכלת ההורים ומאפייניהם לבין הישגי ילדיהם בלימודים. הרי כל המשתתפים לומדים כיום לתואר ראשון בעוד

הוריהם הינם חסרי השכלה אקדמאית ובתי הספר שלהם מדורגים כבעלי מדד טיפוח גבוה. כיצד משתתפי המחקר מסבירים תמונה זו? מה הדרך בה הם מסבירים את הקשר בין המשפחה והוריהם לבין לימודיהם ובאיזה אופן משתלבת התוכנית בה השתתפו עם התסריט אותו הם בונים לעצמם? האם הם מציעים את הדרך שעברו כתסריט אלטרנטיבי לתסריט הדומיננטי במערכת או שגם הם רואים עצמם יוצאי דופן שתכנית הקיץ שינתה עבורם את המסלול שיועד להם על ידי ההורים והסביבה? לשאלות אלו ונוספות אתייחס בהמשך פרקי העבודה.

המשפחה – ההורים

"אבא שלי רק שמע אוניברסיטה נהיה מוקסם, ולא עניין אותו כלום מעבר לזה. שמע אוניברסיטה הוא רוצה אוניברסיטה! הוא לקח אותי, אני זוכר את זה.. כי אני התלבטתי. 'אתה רוצה לעבוד בקיץ? בוא'. לקח אותי בשמש, הלביש אותי בגדים ארוכים בשיא החום נתן לי דלי עם שמן ומברשת צבע 'לך תצבע את כל הברזלים האלה'. הוא עובד בבניין. איזה קורות, אלוהים ישמור! 6 מ' אורך, גובה מטר וחצי.. אתה עובד 8 שעות בשמש סובל לגמרי כולך שרוף לגמרי שחור גם מהשמן גם מהשריפה של השמש אימים. וככה אמר לי בסוף: 'אתה מעדיף לעבוד ככה כל החיים?' אמרתי 'לא תודה'. 'אז לך תלמד.' (אבי)

את הדברים הללו מספר אבי שבא מנתיבות. אביו, שלא רכש השכלה אקדמית ועבד רוב חייו בבניין, הבין את ההזדמנות שמוצעת לבנו. הוא ראה רחוק יותר מאבי עצמו, ששקל תוכניות אחרות לקיץ. אבי מצטט את אביו שאומר לו: "אני לא מוותר לך. אתה הולך, אני לא שואל אותך. אתן לך כל מה שאתה צריך. כמה תרוויח בקיץ? עשיתי חישוב והוא אמר לי 'קח'". למעשה, אביו המחיש לו את התסריט המיועד לו אם יישאר לגור בעיר ולא ירכוש השכלה גבוהה. תסריט, שהיה מנת חלקו ועיצב את חייו. מלבד תיאור זה, הוא גם שרטט לו עתיד אפשרי של שינוי התסריט, בדמות רכישת השכלה. כלומר, גם מבלי שעבר בעצמו מסלול חיים בו רכש השכלה אקדמית ולמרות שהסביבה במידה רבה משלימה עם המסלול הלא-אקדמי האב מעודד את בנו באופן כמעט חסר פשרות לצאת מהעיר וללכת ללמוד.

“אבא שלי עשה לי שיחת אב ובת. ישבנו על הספה.. אמר לי כל הכבוד לך שאת הולכת לאוניברסיטה. אין הרבה אנשים שהולכים ללמוד בגיל שלך בתיכון (...). ואני יושבת ומרגישה שעם כל משפט שהוא אומר אני כבדה יותר.. ואז הוא אמר: יתדעי לך שזה היה החלום שלי להגיע לאוניברסיטה ואת עכשיו מגשימה לי אותו” (זהבה)

זהבה מתארת את חלומה של אביה עבודה בתקופת בית הספר. חלום, אשר מלווה אותו עוד מהשנים בהן היתה זהבה ילדה צעירה. זהבה הינה בת לעדה האתיופית ועל כן מהלך חייה והסביבה המשפחתית והחברתית בה גדלה שונה מזו של המשתתפים האחרים בתכנית. אין ספק כי הבדלים גדולים קיימים במבנה המשפחה ובאופן חינוך הילדים, ביחס לחברה הישראלית ובתסריטי ההתבגרות של בני העדה ובמשתנים רבים נוספים. עם זאת, החלטתי לכלול את קולה במחקר כיוון שהיא מתארת חוויות רבות המשותפות לה ולבני פריפריה אחרים, הן באשר לתיאור הסביבה בה גדלה והן באשר למפגש עם תל אביב והשכלה גבוהה. היא גם דומה במידה בה היא יוצאת דופן משאר חבריה לכיתה, הן האתיופים והן האחרים ביחס המשפחה להשכלה גבוהה. היא מתארת כיצד הוריה היו שואלים אותה ואת אחיה “מה תרצו לעשות כשתהיו גדולים” והתשובות היו כולן מתייחסות ללימודים גבוהים: רופאה, עו”ד ומהנדס. מגיל צעיר היא מתארת את הוריה מטפחים אצלה את השאיפה להגיע להשכלה גבוהה ע”י השקעה בלימודים בביה”ס ופיתוח חלומות על המקצוע העתידי. היא גם מתארת כיצד ראתה בהשכלה הגבוהה, את כרטיס היציאה מן העיר בה גרה. כשהיא מתארת את התקופה שלפני הגעתה לתוכנית היא אומרת: “ידעתי שהלימודים זאת הדרך שלי לעוף מירוחם. מתמיד תמיד חשבתי על זה, איך אני אצא”. חשוב לציין, כי זהבה בולטת ויוצאת דופן בטון הביקורתי שלה כלפי היישוב בו גרה. רוב המשתתפים מציינים בבירור את רצונם לצאת מן היישוב ולעזוב אותו כבוגרים, אך עושים זאת באופן מלא אמפטיה ליישוב, לקהילה ולמשפחתם. כפי שאנו רואים, לדבריהם של רוב המרואיינים, לעמדות ההורים ולחשיפה לאקדמיה בזמן התיכון היה תפקיד מכריע על הגעתם ללימודים גבוהים. חבריהם שהיו תלמידים חזקים בבתי הספר לא תמיד הגיעו להשכלה גבוהה ובמקרים רבים עשו זאת תוך הנמכת הציפיות והליכה ללימודים במוסד בעל יוקרה נמוכה יותר בעיניהם ובמיקום קרוב לבית.

בניגוד להלך הרוח הכללי והעמדות המוכרות, עמדת הוריהם של כל המרואיינים כפי שעולה בתיאוריהם הינה אחידה: עידוד וחיזוק. במקרים רבים מדובר בחינוך מגיל צעיר. כך, למשל, מתארת מורן מלוד את ילדותה בתקופת בית הספר היסודי:

"היה כבוד לספרים. כשהייתי לומדת למשל על השטיח אבא שלי היה אומר לי שבי לשולחן, תתני כבוד ללימודים ולספרים שלך. וגם כל שנה ביסודי היו באים כל מיני כאלה של מניינים למעריב לנוער. הייתי באה אליו עם שובר של מעריב לנוער ושובר של תגבור אנגלית והוא היה בוחר כל שנה באנגלית. הם לא אמרו תלמדי זה חשוב. אבל מתחת לפני השטח תמיד הרגשנו את זה".

אביה ואמה העבירו את המסר על חשיבות הלימודים לא דרך דיבורים, שנשמעים באוזניה של מורן פחותי ערך. הם יישמו מגוון פרקטיקות שהמחישו את כוונותיהם: רשמו את בניהם לבית ספר יסודי חזק בסביבה, עודדו השתתפות בחוגים למיניהם, חידשו משנה לשנה את המנוי בספריית המושב ועוד.

כשמדובר בהתבוננות לעתיד, ההורים שמתארים המשתתפים ברורים ביותר בעידודם. לעיתים עמד העידוד אפילו אל מול הרצון הראשוני של הילדים, שבוחנים את תוכנית הקיץ אל מול תוכניות אחרות (רישיון נהיגה, עבודה, חופשה וכד'), ההורים נשמעים חד משמעיים:

"שמע, אין הורה, או ההורים שלי ספציפית... הם מאוד.. דוחפים זה לא המילה. אבל מאוד שואפים שנגיע למיצוי המקסימום שלנו. שלי ושל האחים שלי. ולימודים אקדמאים, זה דרך מאוד חזקה להגשים את כל השאיפות ומיצוי הפוטנציאל. והם מאוד התגאו בי שהגעתי למקום כזה [לאוניברסיטה] כבר בגיל ממש צעיר". כשקיבלה נופר את ההצעה לגשת למיונים לתוכנית, היא נתבקשה להחזיר תשובה למנהל בית הספר. היא התייעצה עם אמה וקיבלה חיזוק חד משמעי לגשת ולנסות. התיאור של ירדן ממגדל העמק אפילו קיצוני יותר: *"הכי לא רציתי את הפרויקט הזה בעולם. הכי לא רציתי. תכננתי לטוס, לשוט עם חברות. אמא שלי דחפה אותי אמרה לי תלכי למיונים ואז תחליטי (...)* בסוף חברות שלי ביטלו את הטיסה וככה באתי. לא כי רציתי לעבור לעיר הגדולה והיו לי תוכניות ושאיפות וזה...". אבא של אבי או האמהות של נופר וירדן אינם יחידים ולא יוצאי דופן. כלל ההורים שתיארו המשתתפים מעודדים את בניהם להשתתף בתוכנית. אפילו במקרים בהם האחים או בני המשפחה משמיעים קול שונה, ההורים החלטיים, כפי שמתארת מורן: *"אמא אמרה לי אל תקשיבי לאחים שלך. אני אמא שלך ואומרת לך מה לעשות, לכי ללמוד".* התייצבות נחרצת לצד הילדים והתוכניות הלימודיות ניתן למצוא גם אצל

הורים אחרים. אחיו של אבי לגלגו לו וטענו כי ילד בגילו לא צריך להיות באוניברסיטה אלא ליהנות עם החברים, אך הוריו תמכו במהלך. אחים נוספים הרימו גבה, מאחר והיו מבוגרים יותר מהבן או הבת שהלכו ללמוד וייתכן שכוונותיהם איימו עליהם או על מעמדם בבית.

עם זאת, ניתן להבחין ברמות שונות של מעורבות ועידוד. ההורים הפעילים ביותר מגיעים עם בניהם למיונים, מתעניינים בנעשה במהלך התוכנית, נמצאים בקשר שוטף עם המדריכים ולעיתים אף מסייעים את בניהם בכל שבוע הלוך וחזור מרמת הגולן, טבריה ודימונה לתל אביב. אך ישנם גם הורים, אשר מעודדים באופן סביל יותר את ההליכה לתכנית. שרית מבאר שבע מתארת את יחסה להזמנה למפגש העתודה שקיבלה לאחר שחזרה מהתכנית: "לא כ"כ רציתי ללכת ואמא שלי אמרה לי תלכי מה כבר יכול לקרות. הלכתי ולא ממש מצא חן בעיני. מה אחרי ביי"ס שוב לימודים... אבל שיניתי את הראש, אני לא יודעת אפילו איך (...) לא חשבתי בכיוון הזה. בכלל לא חשבתי מה אני רוצה מעצמי. ואמא אמרה לי זה יכול להיות כיוון טוב, ללמוד ושיהיה לך מקצוע ועבודה בצבא". יחסה של האם היה דומה גם בשלבי המיון לתוכנית הקיץ באוניברסיטה. הגישה השלטת באופן מילולי היתה "מה כבר יש לך להפסיד". אולם ייתכן, כי בדומה למקרה של מורן, המסר הבלתי מילולי היה הקובע. בסופו של תהליך השתתפה שרית הן בתכנית הקיץ והן בלימודי העתודה. כיום היא לקראת סיום התואר שלה בכלכלה. ההורים של אילת רצו בעיקר את חווית החשיפה לאוניברסיטה: "זה היה יותר להתוודע למקום. הם אמרו גם אם לא אצליח לפחות שאדע, שאכיר דברים. ייתן לי איזה כיון לעתיד למה אני רוצה. להכיר ולדעת עם מה אני הולכת ללמוד בעתיד. חוויה שיכולה להועיל לא משנה מה אוציא כאן". כלומר, לא הציונים ולא הקרדיט האקדמי דחף אותם לעודד אותה להגיע, אלא עצם החשיפה וההיכרות עם המסגרת האקדמית.

ובקצה של ציר הפעילות של ההורים, ובהחלט יוצאי דופן, נמצאים, כך נדמה, ההורים של ירדן כפי שזכורים לה: מעודדים, אך לא דווקא מהסיבות האקדמיות. "ההורים שלי אמרו לי מה, תראי, תכירי, תלמדי, תראי מה זה אוניברסיטה. תהני, תל אביב, תראי קאנטרי ותראי סרטים, בדיוק גם סגרו אצלנו את הקולנוע. ואני אוהבת סרטים בעיר אצלנו.. הכל טיעונים כאלה ש... אף אחד לא דיבר על לימודים. זה לא היה לכי תפתחי אופקים...". תיאורה זה הינו יוצא דופן, כי ירדן חיה במשפחה בה להוריה אין השכלה אקדמית, אבל אחיה ובני דודיה הרבים הינם אקדמאים. ייתכן, אם כך, והגעתה העתידית ללימודים היתה לה ולהוריה ברורה יותר מאשר לאחרים.

מעניין לשים לב, כי בעוד שרוב ההורים מחזקים את ההיבטים המעשיים של הלימודים : רכישת מקצוע, יכולת התפרנסות ויציאה מן היישוב הפריפריאלי, הרי שישנם ביניהם קולות נוספים. אין ספק, כי עבורם האוניברסיטה מכילה גם מרכיבים נוספים : השפה הגבוהה, הידע הכללי, ההיכרות עם תחומים של אומנות ותרבות והיבטים אחרים שאינם קשורים ישירות לפרנסה והשכלה. נופר תיארה את אביה מביט בה בהתרגשות בעיניים נוצצות בכל סוף שבוע כאשר חזרה לטבריה : "הנה הילדה הקטנה שלי באוניברסיטה".

המוטיבציה של ההורים חצתה גם את גבולות השכלתם הפורמלית וגם את יכולותיהם הכלכליות. רבים מהמרואינים מעידים על סדר עדיפויות בבית, אשר בראשו עמד חינוך, גם כאשר כלכלית היה קושי. מתארת ירדן, שאביה מציל בבריכה ואמה עובדת בחנות משפחתית בעיר :

"מאז שאני זוכרת את עצמי הם השקיעו בחינוך. אם רצינו משלחת לפולין ואין כסף, הם יעבדו בעוד עבודה מהצד ואני אטוס למשלחת. כל מה שנרצה שקשור לעצמנו הם ישקיעו. לא היתה שאלה. לחברות יותר עשירות ממני (...). לא היה להן ברור שהם יטוסו לפולין. ולי היה ברור לא משנה אם זה יעלה \$1200, וזה המון ל-8 ימים, זה דברים שהיה ברור בבית. לא יודעת איך להסביר. וזה אחרת בבתים אחרים לא רק במשפחה." (ירדן)

גם רותי מתייחסת לנושא :

"... כשאנשים חושבים על עוני חושבים על המקרר הריק. בחיים לא הרגשתי את זה. מותרות ודברים כאלה לא היה (...). ההון הכלכלי שלנו היה מאוד דל. אבל מבחינת הון אנושי, הון תרבותי היינו מאוד עשירים (...). אבא שלי אין לו שום השכלה אקדמית אבל הוא יודע דברים מפה ועד .. באמת. יש לו הרבה ידע והרבה חכמת חיים. גדלתי בבית שמדברים ואומרים מה הבעיות שלך".

רותי לומדת כיום עבודה סוציאלית, ובזמן לימודיה בתוכנית למדה קורסים בתחום הסוציולוגיה של החינוך. היא משתמשת במושגים מתחומי הידע הללו כדי להסביר את החוויות שהיא מכירה מהבית. בשיחה איתי היא תיארה מצב בו היא חשה תסכול מסוים מהמצב בו היא מכירה תיאוריות ושפה שמתארות את המציאות בה גדלה, אך היא יכולה להשתמש בהן רק באוניברסיטה בתל אביב ולא בביתה. גם השפה וגם המבנים התיאורטיים שהיא מכירה אינם

רלוונטים לתחושתה לשימוש באשדוד. שם האנשים מקבלים את המצב "כפי שהוא" ולא מתעמקים במקורותיו או בדרכים לשנותו.

זוהי דוגמא טובה המאפשרת התבוננות בתהליך יצירת הפער בו חשים הסטודנטים, ושנוצר בשל התרחבות ההון התרבותי שלהם. השפה המתרחבת שרותי רוכשת, הידע התיאורטי אותו היא לומדת והתבוננות החברתיות-ערכיות שהיא מפתחת בעקבותיו נותרים שלה. בהמשך היא גם מתארת כיצד גם בתל אביב מעטים הם האנשים שאיתם היא יכולה לשוחח לעומק על הנושאים הללו. גם אם היא מוצאת איתם שפה מילולית משותפת, הרי שהם חסרים באופן עמוק את החוויות שאיתן היא גדלה. שותפיה הקרובות לשיחה תהיינה סטודנטיות כמוה, גם הן בנות פריפריה, אשר לומדות יחד איתה את לימודי התואר.

הערכה להון תרבותי מגלה גם זהבה. היא מתארת את הערכתה לאביה, שאינה תלויה בהשכלתה הפורמלית כלל, אך גם את התסריט האלטרנטיבי שהיה אולי אפשרי עבורו: "לאבא שלי אני אומרת את זה. לך תדע אם היית לומד, אם לא היית מתחתן אלא הולך ללמוד לך תדע איפה הוא היה היום. הוא מדבר איתי במילים שאפילו אני לא לגמרי מבינה. בן אדם שאוהב ללמוד ולא מתבייש לשאול. קורא ספרים קורא עיתון ולפעמים שואל אותי זהבה מה זה. אני מאוד מעריכה את זה". היא יודעת לאמוד את הערך של ההשכלה לא רק עבורה, אלא גם עבורו. אך ללא ספק אביה מבין זאת גם הוא: "הבית שלי היה בית שמגיל אפס שמעתי את זה וגם אחי"כ: תלמדי, תלמדי, תלמדי.. תעשי עם עצמך משהו, תלכי לאוניברסיטה.. תעשי תואר..".

ישנם מקרים בהם המרואיינים אינם רק הראשונים במשפחתם המצומצמת שיהפכו אקדמאים, אלא גם במשפחה המורחבת: "תשמע, עכשיו כשאני חושבת על זה אני הראשונה במשפחה, שיצאה ללמוד. מכל המשפחה של אבא שלי. פתאום אני עושה רגע סקירה... עמרם דוד שלי חרדי בצפת כולם דתיים אין להם השכלה גבוהה. מתחתנות בגיל 18. יש אותו ויש עוד משפחה של חרדים. דודה שלי בחולון שהיא חילונית אז אף אחד מהם לא למד וגם לא חושב על השכלה גבוהה. ילד אחד ספר ואחת עובדת באיזה חנות בקניון ואחת לא עושה כלום יושבת בבית. באמת. ועוד אח שגר ביפו שאצלו יש בן אחד גר באמריקה מנגן על סקסופון התחתן עם איזה גויה.. שתי הבנות האחרות סתם לא עושות כלום.. ממש. חנה גם.. יש לה בנים גדולים שלא למדו. וואו פתאום אני חושבת על זה.. איזה קטע. אני ממש חושבת על זה. מכל הילדים..". (רותי).

השאיפה שהילדים ילמדו היתה מלווה, אולי, בתחושת תיקון מסוימת: "היה להם העניין שאני לא אחזור על הטעות הזאת, שהם לא למדו. רוצים שאני כן, ושאתפתח" (אושרי). בנוסף, ההורים לקחו בחשבון את האפשרות שילדיהם יעלו עליהם בכישורים האינטלקטואליים ובכישורים

אחרים: "האמת שגם ההורים לא מכירים כ"כ את הקטע עם אוניברסיטה כי אני הראשונה בבית שאגיע לאוניברסיטה. אז הם לא ממש ידעו מה להגיד לי. אבל זה די עשה להם טוב לדעת שאני נבחרתי ללכת לאוניברסיטה מבין כל התלמידים" (שרית).

ההורים עודדו את יצירת הפער בינם לבין בניהם ובנותיהם הן ברמת ההשכלה, הן במספר האפשרויות התעסוקתיות שיפתחו בפניהם והן ברמת ההכנסה הכלכלית. אבי: "אני כבר הגעתי יותר רחוק ממנו. הוא לא סיים תיכון. יש לו חברת בניה קטנה אינטימית, 10 בניינים שהוא משכיר לא משהו גדול. עברתי אותו מזמן. המשכורת שלי כבר עוד מעט משתווה לשלו והוא עובד למעלה מ-30 שנה. אני לא שואף לעשות איתו תחרות. תמיד אבא שלי ותמיד אני רואה בו מודל לחיקוי לא בקטע של משכורת לא בקטע של עבודה. בקטע של עבודה אני אגיע יותר רחוק ואני כבר". אבא של אבי מהווה עבורו מודל לחיקוי ולהשראה בשל הדחיפה להתקדם ולפרוץ גבולות. הוא במיוחד מעריך אותו לאור ההשוואה שעושה אל מול חבריו וחברותיו מהכתה, אשר חלקם הגדול נשארו בסביבת הוריהם הן השכלתית, הן ברמת הפרנסה ובעיקר בטווח החלומות לגבי העתיד.

אך גם מבלי להכיר את המערכת לפרטיה, ההורים מעבירים את המסר החינוכי בצורה ברורה. מסר זה מסמן גם את היחס להשכלה וגם את היחס להצלחה בעתיד בכלל ולדימוי העצמי בפרט:

"החינוך של אבא שלי זה תמיד היה שאני לא פחות טובה מאף אחד אחר. שזה שנולדתי בבאר שבע זה לא אומר שאני צריכה להישאר שם כל החיים. זה מקום מגורים ואין לזה השלכות על האופי שלך ועל מי את. ויש לידנו את עומר שהם יותר עשירים כאלה ותמיד אבא שלי היה אומר לי את לא פחות טובה מאף בחורה שגדלה בעומר." (יעל)

נראה, שאביה של שרית מכיר במשמעות הפער שקיים בין באר שבע ועומר ומנכיח אותו עבור בתו. הוא כמובן משתמש בו כדי להעצים אותה ובכדי להדגיש שלמרות הפער הקיים היכולות האישיות שלה יביאו אותה רחוק, אולי רחוק יותר מכפי שהסביבה החיצונית מצפה או משדרת. התיאורים מעידים על ציפיות גבוהות של ההורים למימוש הפוטנציאל של הילדים, ולעיתים אף על מימוש שאיפתם שלהם ללמוד – שלא הוגשמה. ההורים נשמעים כמודעים ליתרונות של ההשכלה הגבוהה ועל השלכותיה להשתלבות עתידית בעבודה מפרנסת ויציבה. גם הבנים והבנות מבינים את המסר שהועבר אליהם, כמו מורן: "זה לא מובן מאליו המקום שאני נמצאת בו היום. אמא שלי לא סיימה יסודי, תיכון ולא עשתה צבא ואנחנו כולנו עשינו הכל. אני מסתכלת על

האחיינים שלי - הילדים של אח שלי שלמד - אין מה להשוות על העתיד שלהם. ואתה מבין את הכוח של השכלה וחינוך".

הורה שלא למד באוניברסיטה ואינו מכיר עוד אנשים בסביבתו שעשו כך, יתקשה ליעץ לבתו או לבנו כיצד לפעול בכדי להתקבל ללימודים. המידע אודות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה נתפס כמשאב רב חשיבות בתהליך הקבלה אליהם (שי, 2000). חשיבותו של המידע עולה בשנים האחרונות והמקור החשוב ביותר הינו משפחה וחברים (שם, 66). מובן שהורה שלא עבר את מסלול הלימודים, או עשה זאת מחוץ לישראל במערכת השכלה שונה בעלת תנאי קבלה שונים, ניצב בנקודת פתיחה חלשה אל מול אחרים ביחס לאפשרות לספק לילדיו מידע עדכני ומהימן בנושא.

ראינו כבר בראשית העבודה, כי קיים פער באוכלוסיות הפריפריה בין אחוז הזכאים לתעודת הבגרות לבין אחוז הלומדים במוסדות האקדמיים. אחד המקורות לפער זה נעוץ בחוסר מידע באשר לתכנון מבנה תעודת הבגרות, המקצועות ויחידות הלימוד באופן שיוכל לפתוח את שערי האקדמיה בפני בעל התעודה. תלמיד יכול ללמוד ולהיבחן במספר רב של מקצועות ובשל כך להשיג ממוצע נמוך ואף להחסיר מן התעודה את המקצועות שיכולים להוות תנאי ללימודיו האקדמיים העתידיים.

אל מול העמדה המשותפת כמעט לכל ההורים, אשר גם מבלי להכיר את כל הפרטים, מודעים ליתרונותיה של ההשכלה ולאפשרות שהיא מציעה לבניהם ולבנותיהם, התיאור שמביאה רותי הוא אולי יוצא הדופן ביותר, בחילופי תפקידים מסוימים שהיא מתארת. היא, הבת הבכורה בבית, דווקא לא שמעה מסר ברור בנושא הלימודים מהוריה. למרות זאת היא הלכה ללמוד ואף תפסה תפקיד פעיל ביחס לאחיה הצעיר ובכלל:

"אני אגיד לך, גם ההורים שלנו אף פעם לא היו כאלה שישבו עלינו שנלמד. גם עם אחי הקטן לא. בינתיים אני יושבת לו על הראש שילמד למבחנים (...). אז אני הייתי כזו וידעתי לבד שצריך ללמוד.

נשמע שאת חושבת שיש לך איזה מין תפקיד כזה לעודד אנשים ללכת ללמוד..

כן, כן מאוד, מאוד. באמת, זה ממש בוער אצלי. הייתי אתמול בחנות בקניון, וראיתי ילדה יפה מהממת. והמוכר אומר לה "לכי תהיי דוגמנית". אז אני מסתובבספיריה ואומרת לה, תקשיבי, חמודה'לה, היופי לא יעלם לך, תלמדי, תשכילי, תצליחי. אם את רוצה לכו

תהיי דוגמנית אבל קודם תלמדי. כמו איזה אמא... ממש נהייתי איזה סוכנת של השכלה

(גבוהה!) (רותי)

הוריה של רותי אמנם לא עמדו בדרכה ללימודים, אך למשל כשעבדה וחסכה כסף ללימודים, הרגישה תחושה לא נוחה מכך שהיא גרה בבית ולא עוזרת בפרנסה השוטפת ובתשלומי החשבונות. אל מול אחיה התאום, שקיבל אישור עבודה מהצבא וסייע בהוצאת הבית, היא ידעה בוודאות שאת כספה תחסוך ללימודים. בנקודה זו היא בהחלט יוצאת דופן מיתר הבוגרים שתיארו הורים ששמו את הלימודים במקום ראשון בסדר העדיפויות ודאגו "לפנות" את הילדים מהמגבלות שבדרך. לסיכום, אנו רואים את מקומה המרכזי של המשפחה בכלל ושל ההורים בפרט בעידוד התלמידים לגשת ללימודים. זהו עידוד החורג מהמסגרת המוכרת והמצופה, ומסמן עבור הבנים והבנות יעד שלא הושג ע"י ההורים בעצמם. לעיתים נראה שללא העידוד הפעיל הזה הילדים אכן לא היו נחשפים להזדמנות שהגיעה לפתחם או שלא היו מממשים אותה. כפי שראינו האופק שמסמנים ההורים רחוק יותר מזה שמסמנים עבור הילדים מוריהם בבית הספר. ניכר שההורים עושים זאת מתוך כבוד לבית הספר, אך נחושים בדעתם להעביר את המסר בדבר חשיבות ההשכלה שתמשך בעתיד גם מעבר לכתלי התיכון. כפי שנראה בהמשך, התלמידים צריכים לעבוד משוכות נוספות – בדמות הסביבה הקרובה להם של האחרים המשמעותיים – החברים מהבית.

"...ובינתיים בבית..." – יחס החברים ללימודים

משתתפי התכנית התמודדו לא רק עם הצורך להסביר לעצמם את ההליכה לאוניברסיטה בזמן התיכון, אלא גם לחבריהם שנשארו בבית. ניתן לחלק את התגובות למספר סוגים. רוב החברים התייחסו באופן ראשוני להליכה כאל בילוי חלופי לחופש הגדול. בעוד שהם בחרו להישאר בבית ולנוח, לבלות או לעבוד לפרנסתם ולפרנסת משפחתם, בחרו חבריהם במסלול משונה:

"אתה חולה נפש, מה אתה הולך ללמוד במקום לבלות חודשיים בסתלבט בבית לפני

בגרויות ואחרי בגרויות. מה אתה צריך את השטויות האלה?" (אושרי)

"מה? חופש! למה את צריכה לבלות את החופש שלך במקום כזה..?" (שרית)

"גם האחים שלי היו מאוד מופתעים. אמרו לי מה אתה הולך לאוני' אתה בן אדם בן 17

וחצי!" (אבי)

גם הגיל, גם המיקום וגם ה"בילוי" – לימודים – נתפסו בעיני החברים כשילוב לא שגרתי. אך כל המרואיינים ציינו, כי לאחר שהחברים ראו שהשהות באוניברסיטה, הלימודים ורכישת החברים החדשים גורמים למשתתפי התכנית הנאה – הם התייחסו לדבר בחיוב.

היו שהתייחסו להרפתקה אליה יוצאים החברים בקנאה מסוימת: "וואי את הולכת לת"א ואת הולכת לגור בלי ההורים ולעשות כסף!" מצטטת אילת את חברתה ומתארת, את תפיסת תל אביב כעיר בילוים וחופש. הילדים בני ה-16, רגילים להיות תחת השגחת ההורים המתמדת והתוכנית מאפשרת להם, מלבד ההיבט הלימודי והחברתי, גם עצמאות אישית חדשה ובלתי מוכרת.

לחברים שנשארו בבית הדבר נראה כחוויה מלהיבה כשלעצמו.

היו גם תגובות מסוג אחר:

"[חברה] אמרה לי את חבל לך על הזמן את לא יודעת איך אני מקנאת בך.. אין.. את, את תעשי מעצמך משהו.. את חבל לך על הזמן את היית עכשיו באוניברסיטה ותעשי מעצמך משהו" (זהבה).

החברה המצוטטת ראתה בחווית הקיץ אליה יוצאת חברתה, הזדמנות גם לעתיד. היא מייחסת, כנראה, ללימודים באוניברסיטה את היכולת לסמן מסלול התקדמות אלטרנטיבי לזה שלה עצמה בירוחם. מסלול כזה, נתפס בעיניה כבעל משמעות ארוכת טווח רחבה יותר מאשר זו של חווית קיץ בודדה שמחליפה את הנסיעה לאילת או את המנוחה שבין שנת לימודים אחת לאחרת. מעניין לבחון כיצד המרואיינים, מצידם, הסבירו לחברים את השיקולים להשתתפות בתכנית:

"תבינו זה לא כמו שזה נשמע. כלומר לומדים פה אבל גם נהנים פה" (אושרי).

"אמרתי להם שזה מעניין אותי, משהו שאני רוצה לראות, להתנסות בזה. כמובן שהחלק הלימודי הוא החלק העיקרי, אבל ידעתי שיהיה גם הקטע החברתי של להכיר אנשים חדשים וזה שכנע אותי" (שרית)

בדבריהם של כל המרואיינים שהתייחסו לתגובות חבריהם, ניכרת מידה מסוימת של התנצלות. לרוב, הם לא טורחים להאדיר את משמעות הלימודים והחשיפה לאוניברסיטה, אלא מדגישים את הפן החברתי, העצמאי ואת הבילוי בתל אביב. בעולמם של בני הנוער מקובלות פעילויות קיץ כגון מחנות, טיולים, משלחות ומסגרות נוספות של חינוך בלתי פורמלי. נשמע, שישנו נסיון להציג את התכנית בכלים ובשפה הזו: "מה אמרתי להם? זה מגניב, יש פה אחלה אווירה והאנשים סבבה. אם לא הייתי רוצה את זה לא הייתי הולך" (אופיר).

חשוב להדגיש, כי הטיעונים החברתיים נשמעים מפיהם בעיקר כלפי חוץ – כלפי חבריהם שנשארו בבית. בינם לבין עצמם נוכחת המוטיבציה שהוזכרה קודם לכן – לסמן תחילתו של שינוי תסריט

אפשרי ע"י ההזדמנות ללמוד באוניברסיטה ולהיות בתל אביב. נשמע זאת כעת בתיאורי הבוגרים המספרים על חוויותיהם ותובנותיהם מההשתתפות בתכנית.

אוניברסיטת קיץ לנוער – תוכנית יוצרת הוויה והכרה

חלקם הגדול של הבוגרים מתארים תסריט המשכי לציפיות שתלו בהם במשפחה. כנראה, שההביטוס המשפחתי שלהם שונה מההביטוס של סביבתם וחבריהם. על רקע התיאורים ההמשכיים האלה. ספיר מתארת מהפכה:

"אני יש לי תיאוריה על הפרויקט. הוא משנה תפיסה. יש אתה לפני הפרויקט ויש אחרי. כאילו אתה נכנס למין מכונה כזאת, לוקחים לך את המוח מוחקים לך את כל מה שהיה מערבבים וזהו יוצא אדם שונה לגמרי. זהו, אז אני - אני שונה." (ספיר)

ספיר מנסחת בצורה דיכוטומית את החוויה החזקה שעברה במהלך התכנית. בוגרים אחרים יתארו את המפגש הזה באופן אחר. נשמע, למשל, תיאורים המתארים את ההגעה לתכנית כהגעה ל"ארץ המובטחת" שציפו לפגוש כל חייהם. אך המשותף לכולם יהיה תיאור השוני הגדול אותו הם חווים בהתנהלות היומיום של הסביבה ושל עצמם. ראשית ננסה להבין את מהות השינוי שהתלמידים עוברים בתכנית באמצעות בחינת היבטים שונים של התנהלותם בתוכנית. התלמידים חיים במשך חודשי הקיץ (יולי ואוגוסט) בתנאי פנימייה במעונות הסטודנטים. כפי שיתואר להלן, הם חווים במידה מסוימת את כוחו של מוסד טוטאלי, במושגיו של גופמן (1987). להבדיל מתיאוריו של גופמן על מגורים בתנאי כפייה ותהליכי השפלה, הרי שבתוכנית חווים התלמידים חווית "סירית" או נבחרת, כפי שמתקיימת במוסדות חינוך יוקרתיים ובפנימיות מסוימות (כהנא, 1983). בנוסף למגוריהם במעונות, הם אוכלים באמצעות שוברים משולמים מראש בקפיטריות שבקמפוס, משתמשים בכל השירותים הלימודיים הנדרשים עבור סטודנט (ספריות, מחשבים, צילומים והדפסות וכד') ונמצאים במסגרת לימודית וחברתית כל הזמן. התוכנית מורכבת מסדר יום צפוף למדי של לימודים (כמעט 12 שעות ביום), המורכבים משיעורים פרונטלים, שעות תגבור, עבודה בקבוצות קטנות ולמידה עצמית. לכל סטודנט ישנן מספר שעות שהן חופשיות ללא תוכנית ("חורים במערכת") בהן הוא מתנהל באזור הקמפוס, מרכז הספורט, קניון רמת אביב והמעונות. נסיעות לפעילות חברתית ולעיר נעשות באופן מרוכז בליווי צוות המדריכים.

החניכים משתתפים במסגרת התכנית בפעילויות חברתיות, אשר הן בעלות אופי מובהק של תנועת נוער. מדריכים רבים המגיעים לתוכנית, הינם בעלי עבר הדרכתי תנועתי ומכירים את הפרקטיקות הללו היטב. הפעילויות כוללות ערבי תרבות, דיונים חברתיים-ערכיים, פעילויות ספורט, משחקים ועוד. שני היבטים נוספים, המזכירים את מבנה הפעילות התנועתי הינם המדריכים הצעירים והמגורים העצמאיים. בכל מחזור נבחרים כמה מבוגרי המחזורים הקודמים לשמש כ"מדריכים צעירים". אלו מסייעים לתלמידים בלימודים ומלווים אותם מבחינה חברתית ואישית. כמו כן מתפקידם לשמש מודל לחיקוי עבור התלמידים. בשיחות שערכתי עם המשתתפים עלו שמות רבים של המדריכים הללו כדמויות משמעותיות עבור המשתתפים. בזכות קרבת הגיל, יש למדריכים הצעירים ולחניכים הרבה מן המשותף, ולעיתים הם חולקים דילמות הקשורות לתקופת הלימודים בביה"ס, לגיוס לצבא או לקבלה ללימודים הגבוהים. המגורים המשותפים מאפשרים לבני הנוער להכיר דפוסים שונים של התנהגות ושל תרבות. אבי מתאר זכרונות מתקופת הנוער: "לגור עם שותפים בחדר עכשיו זה נראה טרוויאלי, אבל בבית היה לי את החדר שלי. רגיל לחיות לבד. מקסימום אחי בא לישון איתי. פתאום אתה חוזר לחדר יש עוד שותף שהוא שמה. ויש לך עוד 4 אנשים נוספים איתך במטבח. אצלי הבית כל הזמן נקי אמא שלי מאוד פדנטית בנושא הזה. ופתאום בא סלים [חבר ערבי מהמחזור] וזורק לך צלחת בכיור ויש כל מיני ויכוחים על זה". משתתפים רבים נוספים תיארו את חווית ההתמודדות על הרגלי חיים וסטנדרטים שונים של נקיין, מנוחה, סדר ועוד. מעבר לכך קיים הצורך החברתי להתמודד עם דעות שונות ומנהגים שונים. בחדרים גרים יחד יהודים וערבים, פעמים רבות דתיים. מוסלמי המתפלל 5 פעמים ביום, ויהודי דתי אשר שומר כשרות ומניח תפילין בבוקר צריכים להסתדר יחד. במהלך הקיץ מציינים היהודים את צומות י"ז בתמוז וט' באב ולעיתים המוסלמים את צום הרמאדן. כל הפערים הללו נדרשים להתכנס למסגרת התוכנית והיכולת לחיות יחד ולקבל האחד את השני מעלים תרומה רבה לגיבוש הזהות האישית ומרחב היכולות החברתיות של כל אחד מהדיירים. יצוין כי המגורים המשותפים ליהודים ולערבים, לחילוניים ולדתיים ולצירופים נוספים – נתונים למשתתפים ביום הראשון לבואם. הם אינם יכולים לבחור את השותפים הרצויים להם. בכל מקרה של בקשות לשינויי שיבוץ בחדרים, התשובה היא כי בשבוע הראשון אין שינויים ובקשות מועברות בשבוע השני. נדיר ביותר שבקשות לשינוי חדרים שורדות את השבוע הראשון, בפשטות – הנערים מתרגלים ואף נקשרים זה לזה.

הפעילות החברתית שתוארה לעיל, בדומה לפעילויות בלתי פורמליות אחרות, לא רק צורכת משאבים, אלא גם מייצרת משאבים חדשים עבור המשתתפים. הפעילות הרב מימדית, הרצופה

והמורטורית (משחקית) מאפשרת למשתתפים לייצר הון אנושי והון חברתי בעל ערך רב (Coleman, 1990, 300). היא מחזקת את הקשרים בין התלמידים ומאפשרת לכל אחד מהם להביא עצמו לידי ביטוי לא רק בתחום הלימודי (בו קיימת התפלגות נורמלית של הכישוריות), אלא בתחומים רבים נוספים, אשר מאפשרים למי שחלש יותר בלימודיו לבלוט בתחומים חברתיים, אומנותיים, רגשיים ואחרים.

כפי שניתן להבין, ברוב שעות היום התלמידים נמצאים במסגרת לימודית כלשהי. אך למעשה התוכנית פועלת בשני מישורים מקבילים: במישור הלימודי ובמישור החברתי. בתיאורי הבוגרים את התוכנית שעברו, בולטת בהיעדרה החוויה האקדמית. "כשבאתי, המטרה העיקרית שלי הייתה לימודים. ובמהלך התוכנית הבנתי שהמטרה היא ממש לא 100% לימודים". אילת רק רומזת על תיאום הציפיות שעשתה כשהגיעה, אבל חלקם אומרים זאת במפורש: "אני לא יודעת, כל פעם שאני מדברת על הקיץ הזה על המבחנים והלימודים זה כזה שולי, בכלל לא מתייחסת לזה. רק למי שהכרתי ומה שעשה לי" ועל זהבה מוסיפה ספיר: "יש את הקטע האקדמאי. שהוא שולי, בינינו זה שולי".

בחלוקת הזמן שבין הפעילות הלימודית לחברתית, זמן הלימוד הוא גדול בהרבה. עם זאת, החוויות שנצברות ונשארות לאורך זמן אינן קשורות כמעט בכלל לפעילות הלימודים שעברו. בראיונות יושבים המשתתפים שעה ושעתיים ומספרים על התוכנית והשפעתה על חייהם, ורובן המוחלט של הנקודות שהם מעלים קשורות לשינויים בתפיסתם האישית את עצמם, את יחסם לתל אביב או להשכלה בכלל, למגוון החברתי אליו נחשפו בתכנית, למדריכים ולצוות שהפעיל את התוכנית ועוד ועוד. את הקורסים שהם למדו הם כמעט ואינם מזכירים וכשאני שואל של התכנים אותם למדו, הם – ככל סטודנט – נזכרים בהם רק חלקית.

בכדי להבין את עוצמות החוויה והזיכרון הארוך, אנו יכולים לחלק את סוגי הפעילות – לימודי וחברתי – גם לחלוקה שונה: פעילות פורמלית ובלתי פורמלית. המסגרת החברתית מקיימת תנאים של חינוך בלתי פורמלי ומאפשרת סוג שונה של חוויה עבור הנערים (כהנא, 2007).

המרכיבים של פעילות כזו שונים מהפעילות הלימודית הפורמלית וביניהם אנו מוצאים יסודות של וולנטריות, רב מימדיות, מורטוריום (ניסוי וטעייה), מודולריות, אקספרסיביות (הבעתיות) ועוד. שעות הלימוד המובנות של התלמידים כוללות למידת קורסים שהם בחרו מתוך מאגר נתון. הפעילות האקדמית היא חד מימדית בעיקרה (עיונית), ומשאירה מרווח קטן של ניסוי וטעייה, מאחר וכללי המשחק נתונים מראש והם קשיחים באופן יחסי. הפעילות הבלתי פורמלית, לעומתה, משאירה משקעים חיוביים רבים עוד זמן רב לאחר סיום התוכנית. בהשוואות שנעשו

בפעילויות חינוכיות שונות בעלות רמות שונות של פורמליות, ניכר בבירור כי בני הנוער שהשתתפו העדיפו את הפעילות הבלתי פורמלית מבחינת ההנאה וחוויית העצמאות, האחריות ושיפור הדימוי העצמי שבהן (שם, 103-100; רפפורט, 1981). גם בתוכנית הזו אנו עדים למצב דומה, ועם זאת, להעדרה של ההשכלה מתיאורי הבוגרים ייתכנו כמובן גם גורמים נוספים. מתחרה עיקשת על הבכורה בתיאורי המשתתפים היא העיר תל אביב. כיצד נתפסה תל אביב בעיני משתתפי התכנית? מהם הדימויים איתם באו התלמידים אל הקיץ, ואילו מטענים הביאו איתם מהבית בכדי להתמודד עם תקופת הלימודים הבלתי שגרתית? בחלק הבא נשמע בסיפורי הבוגרים כיצד הם מבנים תמונת ראי של הפריפריה בדמות תל אביב: יש בה את כל מה שאין בבית, ולעומתה, בבית יש את כל מה שחסר לה.

המפגש הראשון עם תל אביב – תמונת הראי לפריפריה?

"ידעתי שזה בתל אביב. ידעתי שאני רוצה להיות בתל אביב מחוץ לנתיבות. חוץ מזה לא

ידעתי כלום" (אבי)

חלק ניכר מתיאורי המפגש עם העיר נשמעים כך:

"חטפתי הלם קרב טוטאלי. הכל פה הרבה יותר גדול... בת"א אף אחד לא מכיר אף אחד.

אין למי לפנות, חוץ מלמסגרת שאתה נמצא בה. לפעמים קשה לי לתפוס סדר גודל

מסוים. בהתחלה רציתי ממש אחרי שבוע להגיד 'ביי ביי אני חוזר למקום שלי'. אבל

איכשהו נשארתי..". (אושרי)

"הגענו לאוני' היה טראומה נוראית... אני לא אשכח את הפנים של שירה אומרת 'לא

באתם לקייטנה, לא באתם לעשות שכונה, באתם לקרוע את התחת' היינו בהלם." (אבי)

משתתפים רבים נוספים בחרו מילים כגון "הלם", "שוק", "בוס" ומילים נוספות המתארות

דיסאוריינטציה מוחלטת ומפתיעה. הפער בין הציפייה להגיע לתל אביב, עיר שמוכרת בעיקר

מהבילויים שבה, לבין המציאות שבה תל אביב הינה עיר של לימודים היה מפתיע לחלקם הגדול.

אולי היה זה גם הפער בין ציפייה לסוג של בילוי לחופש הגדול לבין המציאות של לימודים

אינטנסיביים כתגובה מפתיעה גם היא. חלק קטן מהתלמידים אף אינו עומד בשינוי האווירה

הפתאומי כל כך, וחוזר לאחר יום או יומיים לבתיהם (כ-5% מכל מחזור). המפגש הינו רב-חושני

ורב-מימדי: המרחב הפיזי, סדר היום, העומס הלימודי, המפגש החברתי ואף התנהגויות ושוני

בלבוש ובשפה מופיעים בניגוד רב למציאות החיים שהילדים הכירו בבית. עד מהרה, רובם

מאמצים חלק ניכר מהפרקטיקות החדשות, אך בעיקר יוצרים דפוסי חשיבה והתנהגות, שמבטאים שילוב בין הבית לבין תל אביב.

"הייתי כולה בת 16 ולא פחות ולא יותר בתל אביב! שזה היה בשבילי... תל אביב! כאילו, אני לא יודעת איך להסביר לך את זה.. אני הייתי מכורה ליפלורנטיני והייתי מכורה לסדרה הזאתי. וראיתי את עצמי אחת מהדמויות חיה בתל אביב, יש לה חבריה רק יוצאת מהחור הזה מירוחם" (זהבה).

עבור זהבה ההגעה לתל אביב היתה כמעט בלתי מציאותית. כמוה, בוגרים רבים מתארים כיצד כנערים תל אביב היתה עבורם מחוז לא נודע ובלתי מוכר. האירועים שמשכו אליהם את התלמידים היו מסוג מסוים:

"כשאתה קטן אתה אומר 'יש פסטיבל בתל אביב, אני רוצה לסוע' אבל איך אני אסע? כשאתה בנתיבות לצאת לתל אביב להגיע לעיר הגדולה זה שונה מאוד ממש פרויקט. לקחת את האוטו של אבא, לנסוע שעה וחצי, למצוא חניה כשאתה לא יודע איפה המקום..."

אבי מתאר את הפער בין נתיבות לתל אביב במושגי זמן ומרחב. לא רק שניכר בדבריו שהוא אינו מכיר את תל אביב כנער, אלא גם ניתן לשמוע את חוסר הבטחון וכמעט חוסר האפשרות שיוכל להתמצא בה לכשיגיע אליה.

בעבודת מחקר קודמת שערכה גולד (2008) על תלמידי "אוניברסיטת קיץ לנוער", היא ביקשה למדוד באופן כמותני את השפעת התוכנית על תפיסות התלמידים ביחס למרכז הארץ ועל תפיסות ביחס להשכלה גבוהה. אחד הממצאים המרתקים, היה כי בתשובה לשאלה "עד כמה אתה מכיר את אזור תל אביב?" ענו בתחילת התכנית 33% מהתלמידים תשובות חיוביות (4 ו-5 מתוך דירוג של 5) ובסיום התכנית ענו 100% (!) מהתלמידים תשובה חיוביות. זאת בעוד שכמעט בכל החודשיים בהם שהו התלמידים במקום, הם נמצאו במתחם המצומצם ביותר שבין הקמפוס למעונות ברמת אביב. פעמים בודדות הם יצאו לתיאטרון בית לסין, לפארק הירקון ולטיילת. ייתכן, וההתמצאות במרחב העירוני היתה עבורם דרך לזהות שליטה וקירבה למקום (פורת, 2004). נראה בהמשך את יחסם של המשתתפים כסטודנטים בוגרים לתחושת ההתמצאות וההיכרות עם העיר ונכיר את התרומה של חוסר ההתמצאות להבניית תחושת הזרות שלהם.

אצל אבי מדובר בפסטיבל, אושרימגיע לתל אביב בשביל הלונה פארק וכשההורים של ירדן ממגדל העמק שמעו על התכנית הם אמרו לה שבתל אביב אמנם יש אוניברסיטה אבל היא תוכל גם לבלות בקאנטרי, אשר בעירם עדיין לא היה קיים. תל אביב נתפסת כמרכז מימוש השאיפות שאינן בהישג יד בבית (עזריהו, 2007). כמקום, אשר מגיעים אליו רק בהזדמנויות מיוחדות ולזמן קצוב. אין בו שגרה, הוא אינו מוכר והשליטה בו אינה בידיהם. המקום הזה נתפס כמעט באופן שהוא מנוגד לבית.

חלק ניכר מהתלמידים המגיעים לתכנית, מבליים בתל אביב כמעט בפעם הראשונה. כולם ישהו בתל אביב לראשונה למשך יותר מיום אחד. לרובם, הסתובבות בטיילת או ברחובות הראשיים של העיר הינה חוויה יוצאת דופן בעושר התרבותי והאנושי שהיא מציעה. לחלקם, אף הביקור במסגרת התוכנית בתיאטרון או באופרה יהיה הראשון בחייהם.

תל אביב עבורם אינה רק רחוקה גיאוגרפית או נוצצת יותר מהעיר בה גרו. בניגוד לתיאורים המקומיים, הקטנים והמוכרים של הבית, לנערים הצעירים תל אביב נתפסת, במידה מסוימת, כארץ האפשרויות הבלתי מוגבלות. אושרי מתאר אותה באופן הבא: "תמיד אמרו ת"א עיר טובה, עיר גדולה יש הרבה אפשרויות. אתה מצפה שאתה מגיע למקום והכל יהיה טוב כמו מיני גן עדן".

ואכן – גן עדן. בתיאורי התלמידים הדבר מצטייר כך: יוסי ציין ביום הראשון להשתתפות בתוכנית, כי בקמפוס האוניברסיטה יש יותר קפיטריות מאשר בכל אשקלון; שתי בנות מדימונה העירו אחרי ביקור בספריית האוניברסיטה, שבעירן לא תהיה להן היכולת לשאול ספרים, כיוון שהן לא מכירות ספריה כלל; תלמידה מטבריה תיארה בזכרונה את אחד מבתי הקפה בטיילת שלאורך הים כאתר 'עליה לרגל' חדש; בביקור באירוע טאי-צ'י על שפת הים נשאר החניכים המומים מאופי הפעילות, שכמוה טרם ראו ועוד.

כלומר, תל אביב אינה רק התגשמות הערכים החיוביים, אלא מקום בו מתקיימת מציאות כמעט חלופית למציאות היומיומית המוכרת ובה מושגי המרחב והזמן שונים מהמוכר (גרינפלד-גילת, 2007). בספרות אנו מכירים ניתוחים נוספים למעמדה של תל אביב כעיר גלובלית ופוסט-מודרנית (אמזלג ופנסטר, 2005, מנדה-לוי, 2004; שחר, 2000) ובני הפריפריה בהחלט קלטו אותה ככזו.

אותה מציאות חלופית מצטיירת לעיתים כחוויה על גבול הפנטסיה. מתארת זהבה:

"זה היה פנטזיה.. פשוט פנטזיה הכי פרועה שלי באותה תקופה.. לחיות בת"א להיות

סטודנטית ..

ופשוט .. ואו.. לא האמנתי שזה יעשה לי ככה. פשוט מטורף. כולנו היינו צוציקים כאלה..

והרגשנו שאנחנו הבעלים של כל העולם. חבל על הזמן אין אין אין אין.. מה שזה עשה לי

בפנים זה פשוט.. אתה רואה אותי עם האנשים שהגיעו לשם ואיך הם בסוף הקיץ...
הולכים קצת יותר זקוף, מקבלים יותר בטחון פשוט ככה. יש משהו בסביבה הזאת
שמוציא מכולם את הטוב יותר".

"הפנטזיה הכי פרועה" נמצאת על הסף שבין ממשות לדמיון ומרחיבה את גבולותיו של העולם המוכר. ההליכה הזקופה בסוף הקיץ, למשל, יוצרת את החיבור בין התחושה הפנימית והמחשבה לבין ההתנהגות החיצונית ותפיסת הגוף. ואכן, חניכי התכנית מבטאים את השינוי הפנימי שהם עוברים גם ע"י סממנים חיצוניים כגון הופעה ולבוש. הם גם עושים זאת באופן ממשי וגם חווים זאת באופן מדומיין. הם גם עסוקים בהופעתם של הסטודנטים שסביבם, בלבושם, בשפתם ובהתנהגותם. עוד נראה, כי הגוף החיצוני והמראה גם גורמים לבני הפריפריה להרגיש זרים ואף נחותים בסביבה הצפון-תל אביבית אליה הם מגיעים. אך למרות זאת, בחוויתה של זהבה היא כבר נגעה בגן העדן.

התיאור שלה משתלב בתיאורים נוספים, אשר מאדירים את החוויה ומשלבים את ההיכרות עם האוניברסיטה עם החדשנות שבחיים עצמאיים בקהילת בני נוער:

"כולם היו רחוקים מהבית. זה היה לכולם משהו חדש. כולם צעירים. אתה רואה שיש אנשים שיכולים להיות החברים הכי טובים שלך ויכולים להבין אותך בהרבה דברים (...).
ואנחנו ילדים שכאן לבד וצריך להיעזר אחד בשני כדי לשרוד."

תיאור "אי הילדים" של אילת מהדהד גם בדבריה של שרית:

"הקטע של לא לגור בבית, מחוץ לבית. אתה יודע, אתה נכנס לדירה עם אנשים שאתה לא מכיר וזה מפחיד קצת, אתה לא יודע איזה אנשים יפלו עליך. (...) ידעתי שאלו שהגיעו הם מצטיינים אז היתה לי הרגשה טובה".

אושרי משווה את החיים בתל אביב לחיים בבית מהיבט אחר:

"מעונות ובית זה לא אותו דבר. עם כל הכבוד למעונות פה, אין כמו בבית. אין מי שיעיר אותך בבוקר, ידאג לך לארוחת צהרים. פה דאגו לארוחת צהריים וקיבלנו את הקופונים האלה. ולאכול כל יום בחוץ זה באסה, אני רגיל לאוכל של אמא. אז זה היה חסר".

אנו שומעים בדבריהם תמהיל של רגשות: חשש, סקרנות, רצון להתנסות ובטחון. התלמידים פוגשים את תל אביב בהקשר של התחושות הללו ושל חוויות כגון עצמאות, חופש, הנאה והיכרות עם החדש והלא מוכר. אלו כולן חוויות, אשר משלימות את הדימוי של תל אביב כפי שתיארנו אותו מבעד לעיניהם. למעשה, במהלך התוכנית התלמידים מכירים מקומות בודדים בתל אביב וכולם במסגרת מאורגנת ומודרכת: נסיעה לתיאטרון, בילוי בפארק הירקון, סיור בנוה צדק וכד'. עם זאת, תחושת ההיכרות שלהם עם תל אביב והמרכז משתנה באופן קיצוני, כאשר הם חשים עצמם לא רק כ"בעלים של כל העולם", אלא גם כמקומיים בתל אביב ובאוניברסיטה. אילת מבאר שבע מנסחת זאת במילותיה: "מה זה האוניברסיטה בשבילי? זה בית!".

התחושות העוברות מן התיאורים שלהם כנערים ונערות ניכרות גם בתיאוריהם כבוגרים לאחר שכבר עברו לגור בתל אביב – כפי שמדגימה רותי המספרת כסטודנטית: "אתה יודע, יש את הקטע שת"א היא ענקית. אתה יודע, אומרים לי 'את צריכה להגיע לכאן או לשם'. רגע, איך לעזאזל אני מגיעה לזה? לא אוהבת. לא אוהבת את המקומות הגדולים". במקרים רבים נוספים קיים הבדל בקצב החיים. הקצב הביתי מתואר כרגוע ואיטי, ואילו הקצב התל אביבי כסוער, תזזיתי, הכל קורה כל הזמן ועד שעות מאוחרות בלילה. לא ברור עד כמה התחושה הזו אצל הבוגרים היתה קיימת מאז ומתמיד, ועד כמה היא התעצמה והתחדדה לאור המעבר שלהם לחיים העצמאיים בתל אביב. ננסה לברר נקודה זו בהמשך, כאשר נתאר את המפגש המחודש עם תל אביב כסטודנטים. כמעט כל התיאורים בנושא הזה קשורים להשוואה שנעשית בין המרכז לפריפריה. ספיר מתארת את החזרה לביקורים באשקלון כ"הילוך איטי" של החיים, זהבה תתאר כיצד כולם בירוחם "נתקעו בזמן" ושרית תאמר שהחליטה לעזוב את באר שבע ולעבור לתל אביב כדי לראות "היכן הכל קורה".

אופיר מגדיר את מעלות כ"עיר מתה" כל השנה חוץ מאשר בשלושת ימי פסטיבל המחולות אך, בדומה לאחרים, הוא לא קובע באופן חד משמעי איזו עיר ואיזו אווירה הוא מעדיף. ליתר דיוק, הוא היה רוצה "משהו באמצע" בין השקט והאיטיות של מעלות לבין החיים התל אביבים.

אך החוויה הפנטסטית, אינה רק חיובית.

חוויות של זרות

חלק גדול מהמרואיינים ציינו שהשיקול שלפיו יחוו ישיבה לצד סטודנטים בוגרים היה שיקול מרכזי בהגעתם לתכנית. לתלמידים נוספים היתה הישיבה לצד סטודנטים בוגרים חוויה מתקנת לשיעורי בית הספר המשעממים והשטחיים. הם ציפו מהם שיציבו בשיעורים ובדיונים רמה גבוהה מזו שהכירו עד כה.

בעת ההשתתפות בתכנית, התלמידים מבחינים עד מהרה בהבדלים הקיימים ביניהם לבין הסטודנטים התל אביבים. נראה, שמבטם כתלמידי תיכון בעת הלימודים הינו מבט מלא הערצה כלפי הסטודנטים – אם אתאמץ אוכל להגיע לרמה שלהם.

אך עם חלוף הזמן, ובעיקר כשהסטודנטים חזרו והתקבלו ללימודים כבוגרים, הם מסוגלים להתבונן על הפער הזה באופן שהוא לא רק מקנא, אלא גם ביקורתי.

אנו נחשפים בדברי התלמידים לזרות שיוצאת מעבר לגבולות האקדמיה ומאפייניה, אלא מתייחסת לזרות במרחב העירוני החדש:

"לא נעים להיכנס לקניון ברמת אביב, שלא יחשבו שאתה עבריין". (תלמיד מק. מלאכי)

המפגש עם התל אביבים בביתם – האוניברסיטה, קניון רמת אביב, בתי הקפה בשכונה ועוד - היתה מלווה עבור חלקם גם בתחושה של פלישה לטריטוריה זרה. חלקם מתארים את היחס לו זכו, כיחס מתנשא אל אורחים בלתי רצויים, ואף מאיימים:

"אני זוכרת שהיו לי בכיתה, לא יפה, זה נורא להגיד את זה, כל מיני צפוניות שנורא זלזלו

בנו. אפילו היתה אחת שהלכה פה לצוות והתלוננה עלינו שהנוכחות שלנו מפריעה להם.

אני חושבת שהיא די קינאה בנו" (יעל).

כשהיא מנסה, כסטודנטית היום, לנתח את הסיבה לאותה קינאה, היא בתחילה מייחסת אותה לפער הגילאים ולהיותם תלמידי תיכון באוניברסיטה. כששאלתי האם לדעתה אותה סטודנטית "צפונית" היתה מתייחסת כך גם לאחיה התיכוניסט אם היה מצטרף ללימודים עם חבריו, היא חושבת שנית ואומרת:

"אולי הפריע לה לראות מישהו שהיא מצפה ממנו שיהיה יותר נחות ממנה ופחות טוב,

אבל וואלה הוא בן 17 והוא יושב לידך בספסל ואפילו מוציא ציונים כמוך או יותר! שילך

לאיזה ירוחם או משהו וישב שם, מה הוא בא לי לאוניברסיטה?".

יעל, המבטאת בדבריה התייחסות ביקורתית לפערים שהיא מזהה בין המרכז לפריפריה מציבה אותם כהסבר אפשרי לפער בו נתקלה. תלמידה אחרת מתארת שיחה ששמעה בין שתי סטודנטיות

שהתלוננו על כך שהן משלמות שכר לימוד מלא והתיכונים סתם כך" לשיעורים מבלי שנרשמו להיות סטודנטים וגוזלים את תשומת לב ואהדת המרצים.

שרית מודעת ביותר לנושא העדתי ולנושא הפריפריה והיא מנכיחה אותו בדבריה. משתתפים נוספים מתארים את הפער שהרגישו במושגים כגון "אשכנזים", "צפונים", "עשירים" וביטויים נוספים מסוג זה. עם זאת, חלקם של המשתתפים דווקא מאמצים רטוריקה שונה ומתייחסים לעצמם כמי שהגשימו חלום אישי או משפחתי והגיעו לאוניברסיטה ללא קשר לנושא המעמדי או האתני. דיון נרחב יותר בנושא נביא בהמשך.

תיאור נוסף של היחסים בין תלמידי הפריפריה לסטודנטים מתל אביב אנו יכולים לראות בקטע הבא:

"קראתי מאמר של מישהו ואמרתי וואלה הוא לא יודע מה הוא רוצה מעצמו. והמרצה שאל מה אתם חושבים ואני אמרתי אני חושבת שהוא לא יודע מה הוא רוצה מעצמו. וכולם צחקו ונשפכו ואני קברתי את עצמי אמרתי זהו... איזה דפוקה אני למה אמרתי את זה. ואז מה הוא עושה? פתח ספר מלפני 100 שנה שכתב מישהו שאמר בדיוק מה שאני אמרתי. אז מה זה שמחתי וגם כל הסטודנטים המתלהבים האלה שצחקו עלינו שאנחנו קטנים ומטרד ובאים ללמוד ואמרתי מגיע להם".

ספיר מתארת איך בשפתה שלה הצליחה להביע את הרעיון אליו כיוון המרצה בשפתו האקדמית. היא גם מתארת את השמחה שחשה, על שהצליחה להוכיח לסטודנטים שסביבה ולעצמה, שיש בה את היכולת להתמודד איתם על אותו החומר הלימודי ובאותה הרמה. יתכן והגיל הצעיר ריכך את החוויה הקשה שעברה בשיעור אותו היא מתארת ובשיעורים נוספים. אך העדר השפה האקדמית הינו אחד המאפיינים הבולטים של הפערים בהון התרבותי איתם מגיעים התלמידים. גם כיום, כאשר ספיר מסיימת את התואר הראשון בכלכלה, ניהול וחשבונאות, היא רגישה לנושא זה של שימוש בשפה אקדמית שאינה רגילה לה.

השפה משמשת ככלי בידיהם לאמוד את ההבדלים בינם לבין התל אביבים והאקדמיה. היא גם מקור לתסכול, על כך שהם נמצאים בעמדת נחיתות, מאחר והגיעו עם שפה מורכבת פחות וכזו שחסרה את הביטויים האקדמיים. אחת מבוגרות המחזור הראשון תיארה כי לאחר כניסתה לכיתה, תהתה האם המרצה הינו דובר עברית.

"אנו לומדים באופן בלתי נפרד לדבר ולהעריך מראש את המחיר שתקבל שפתנו", כותב בורדייה (1984, 101) ומתאר את יסוד החוויה שבה השפה – למשל האקדמית - אינה טבעית בפיו של הדובר. חוסר ההתאמה בין השפה שבשימוש לשפה הנדרשת באקדמיה משולה לאלימות

הסימבולית שמפעילים המוסדות האקדמיים כבעלי הכח בשדה כלפי הבאים בשעריהם – הכפופים להם - שאינם מצויים ברזי השפה ובטרמינולוגיה (שם; בורדייה, 2007א). אלימות כזו הינה כמעט הכרח במצב יחסי הכוחות בשדה ומכתובה את הדרך שבה מתנהלות פרקטיקות של שימור הכוח והסמכות בידי בעלי האוטוריטה האקדמית.

התהליך הזה, ויחסי הכוחות של השפה הם גם אחד ההסברים האפשריים לבחירתם של מעטים מבני הפריפריה במקצועות רבי המלל ומיומנויות ההפשטה כגון סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, פילוסופיה, אמנות ונוספים דומים. זהו הצורך להתמודד עם אוצר מילים וביטויים שונה מזה שיש בבעלותם בעת שהם באים ללימודים. מקצועות הנדסיים ומדעיים המכוונים את בוגריהם למשל יד ממוקד ודורשים שפה שהיא טכנית וקלה ללימוד, מקלים עליהם בנושא זה (איילון, 2008). הראייה הביקורתית המתפתחת עם הזמן ניכרת גם באיבוד התחושה של הצורך להתנצל על מקומות המגורים מהם באו. נקשיב ליעל, המדברת על כך מנקודת מבט שלה היום כסטודנטית: "לא הרגשתי צורך להכיר אותם כי אני חושבת שמי ששופט אותך לפי מקום המגורים שלך או המעמד הכלכלי שלך זה מראה לך משהו על כמה הוא נאור ופתוח ועל הרמה השכלית שלו", היא אומרת ומוסיפה: "חברה שלומדת איתי היא מירוחם. אנשים שואלים אותה מאיפה היא והיא מתביישת להגיד! ואמרתי לה מה יש תגידי מה את מתביישת? אם הבן אדם לא רוצה להתקרב אליך רק כי את מירוחם אז הוא לא שווה את זה". ניתן לשמוע בבירור את הביטחון העצמי שהתחזק אצלה ואת הניסיון שלה היום לטעת אותו גם אצל חברתה. אך לעומת שרית הבוגרת שאומרת את הדברים המגובשים ממרחק של זמן, אנו יכולים לשמוע קולות שונים בקרב התלמידים. לפנינו קטע משיחה שניהלו מספר תלמידות בעת שיחת הסיכום של התכנית, לקראת חזרתן הביתה:

ירדן (נתיבות): "צפונבוניות" – לא חביבים פה! בנתיבות כולם חמימי לב, המבוגרים. כאן

הם אומרים הכל בהתנשאות! הם כאילו מעליך!

עדי (טבריה): הם מה זה לא מעלינו! הם לא באו בגיל שלך לאוניברסיטה! גם לנו יש מה

"להתנשאות"!!! הם קרירים. הם רואים את עצמם וזהו. הם לא מתחשבים בסביבה,

בגלל שהם מרגישים מעל, שיש להם יותר ידע, הם הופכים את זה ל"תזוזי, אני פה!" וזה

מעצבן ואני סותמת והולכת. עד שיום אחד אני אחזיר. אני הייתי עונה לה במילה אחת:

לכי תתקווידי!...

ירדן : לא! ברגע שאת מקללת ככה את מהמעמד הנחות! יש טאקט לדבר למבוגרים, את לא יכולה להגיד, 'לכי קוס-אמק לכי תתקוודי!' אם תצלמי את עצמך מהצד את תראי כמו 'פרחה'!

עדי : אני מעדיפה להגיד כל מה שיש לי על הלב.

ירדן : לא! את יכולה לבוא לה בעקיצה בצורה יפה. זה משפיל אותך! את יודעת מה היא תגיד? 'אני לא ברמה שלך'."

הויכוח בין שתי הבנות, ממחיש שתי דילמות אותן חווים התלמידים : כיצד להגיב לתחושת ההתנשאות מצד "התל אביבים" ובאיזו שפה להשתמש? האם להגיב כמי שנפגע ולתקוף או להתעלם ו"לעקוץ"? האם להשתמש בשפה המוכרת מהבית או לנסות להתמודד עם שפה חדשה, שהביטחון בה נמוך? גם אסטרטגיית התגובה (קללה או עקיצה) וגם השפה, שתיהן מקבלות סמליות מעמדית. נראה גם, כי הכלים שהתאימו לבית אינם בהכרח מתאימים בתל אביב. הקללות במרוקאית, אשר מתקבלות בבית בהתאמה לסביבה, יגרמו בתל אביב להיראות כמו פרח.

דוגמא נוספת למפגש המורכב עם תל אביב אנו רואים באחת הפעילויות החברתיות המתקיימות בעת התכנית עם התלמידים, כאשר הם רושמים על פלקט מילים המתארות "סטודנט בתל אביב" : בית קפה, צפונבון (תיאור ביקורתני), לא מכיר את שאר הסטודנטים, בועה, ניכור.. אך גם : עצמאי, בילויים, פלורליסט, ליברלי, רב תרבותיות. יש בדימוי הסטודנט התל אביבי רכיבים רבים שהם מוצאים בתל אביב. העיר הגדולה, הזרה הלא מוכרת והמנוכרת היא גם עיר של חופש, עצמאות, בילויים וקבלה של האחר והשונה.

הדברים הללו קשורים באופן ברור לסוגים שונים של הון תרבותי אשר יש בבעלותם של בני מעמדות שונים. המפגש בגיל הצעיר מציב את התלמידים במגרש זר ולא מוכר ומעמת אותם עם מידת התאמתם לסביבה החדשה של הכלים שיש ושאינן להם. ההבדלים בהביטוסים הכוללים שפה, גוף, לבוש, מחוות וכללי התנהגות – כולם נפגשים באוניברסיטה ובסביבתה ומבליטים את השונות שיש בין בני הפריפריה לבין בני גילם מהמרכז (אלגזי, 2002).

מלבד הפערים הללו, קיימים גם פערים בתפיסות העולם ובמידת הפתיחות או הסגירות הקיימת בכל מקום. תל אביב נתפסת בעיניהם כמקום בו מידת הסובלנות גבוהה יותר מאשר בערי הפריפריה. משמעותו התל אביבית - קבלה ללא תנאים – היא קבלה של כל סגנון חיים ודעה, כולל של זה שאיתו גדלו ובאו מהפריפריה.

ההתנסות מאפשרת להם לפתח למבט רפלקסיבי וביקורתי על הבית. ספיר מתארת את התנהלות האנשים באשקלון: "המשפחה שלי מאוד גזענים. טוב, נו, גם דתיים וגם פריפריה. מי רואה באשקלון ערבים? לא יודעים מה זה. רק חושבים מחבלים ורוצים להשתלט לנו על המדינה". היא מתארת איך ראתה פעם בקניון באשקלון ערבים ואמרה לחברתה "אני מכירה ערבים, אני רגילה מתל אביב" אבל להפתעתה יתר האנשים עמדו ונעצו עיניים בארבעת הערבים שאכלו בקניון פלאפל. היא קושרת את השינוי שעברה באופן שבו היא יכולה לקבל שונות גם במעבר לתל אביב אך בעיקר בהשתתפותה בתכנית: "התפיסה שלי עכשיו היא הרבה יותר רחבה. גרנו פה, מה, חודשיים, ערבים דתיים, ערבים חילונים וזה. ואתה רואה שגם להם יש פלגים, דרוזים. ואתה לומד על זה המון. אחרי שאתה גר עם כל כך הרבה אנשים ומדבר איתם ומכיר אותם וממש פתוחים. ומדברים על החיים שלהם ומה הם חושבים על יהודים".

במבט מעמיק וביקורתי יותר, ספיר מבחינה כי תל אביב אינה מקבלת כל אחד וכל דעה:

"פה יש חופש לתפיסות השונות. בבית אני אגיד שאני אוהבת ערבים יתלו אותי.

ואם תגידי פה בכיתה שלך באוניברסיטה שאת שונאת ערבים? זה אפשרי?

לא.

אז הם פתוחים?

לא. הם לא פתוחים למי ששונא ערבים. (...). בעצם כן! אני יכולה להגיד שאני חושבת שצריך לזרוק את כל הערבים לים. זה הדעה שלי מה אכפת להם? מי ישפוט אותך כאן?"

כלומר, היא מזהה את הסובלנות לדעות שונות עם הניכור וחוסר ההיכרות של האנשים זה עם זה. אם לא אכפת לסובבים מהדעה שלי ואין עליה תגובות ביקורת – משמע היא לגיטימית והסובבים סובלניים ביחס אליה. הדבר עומד בניגוד לדרך בה היא תופסת את ביתה באשקלון. מאחר ושם "כולם מכירים את כולם", היכולת להיות שונה קטנה בהרבה מאשר במקום בו אתה זר. זוהי דוגמא מעניינת לדרך בה הסביבה החברתית משפיעה על גיבוש תפיסותיה הערכיות.

החברים החדשים מהתכנית

אחת האסטרטגיות המרכזיות להתמודדות עם חוויות הזרות והניכור ולהקל את ההתאקלמות בתל אביב קשורה להיכרות עם יתר הסטודנטים המגיעים לתוכנית וליצירת הון חברתי חדש.

"בירוחם הרגשתי עוף מוזר לא הייתי קשורה לא היו לי הרבה חברים משם. תמיד

החברים שלי היו כאלה לא קשורים (...). אתה רואה שבאת ממקום כזה קטן, עזוב קטן,

כזה לא מייצג. יש שם טיפוס קבוע של אנשים כ"כ לא מייצג וכאן ראיתי אנשים כ"כ

מדהימים, (...). יש כ"כ הרבה במשותף! אתה רואה כאילו איך ככה, עם אנשים כאלו אני צריכה להיות! אנשים כאלו! היתה הרגשה כזאתי של מצאתי מישהו שמבין אותי ואני יכולה לדבר איתו ולא יעשה לי פרצוף של וואלה תירגעי עם המילים שאת משתמשת בהן או שאני יכלה להוציא לידו ספר והוא ישאל איזה ספר את קוראת ולא יגיד "תולעת ספרים" או שאני יכולה לספר לו כל מיני דברים שראיתי וקראתי ולדבר על עניינים אחרים חוץ מאשר איזה בגדים זאתי קנתה ואיזה חבר.. על פוליטיקה על יחסים ולא רק זה גם לקחת את זה לרמה אחת יותר. וזה יואו מדהים וואו. יש עוד כאלה כמוני.. לא רק בקטע שאני יכולה לתקשר איתם. אלא עוד כמוני שמרגישים לא מחוברים לסביבה, שנולדו בסביבה שלא מתאימה להם. ויש מלא כאלה."

זהבה אינה היחידה שמתארת הבדל בינה לבין חבריה. נתקלנו כבר ביעל, שתיארה הבדלים בינה לבין חברותיה מבאר שבע מבחינת היחס להשקעה בלימודים ומחשבות על העתיד ומיכל מנתניה, משווה בסוף התכנית את חבריה מבית הספר ואת חבריה מהתכנית: "שם [בבית הספר] הם חושבים אחרת, לא לימודים אלא לעשות כסף, לבלות. מה, מי לומד בגיל הזה? רק החנונים!..." רותי מציעה הסבר אחר למכנה המשותף למשתתפי התכנית, מספר שנים אחרי שסיימה את התוכנית: "יש לנו מכנה משותף מאוד ברור של מחשבה על העתיד. גם סוציאקונומי גם משפחתי אולי, חברתי וכולנו חשבנו על אותה מטרה בחיים והיינו קצת אולי יותר בוגרים מהחברים שלנו אם החלטנו לוותר על קיץ שלם של חופש והלכנו ללמוד באוניברסיטה. מה שנראה להרבה אנשים לא משהו הגיוני".

הבגרות והמחשבה על העתיד, לדבריה, היו מרכיבים מרכזיים בהחלטה להגיע לתוכנית בקיץ. גם ספיר אומרת היום לקראת סיום התואר שלה שכבר כילדה היא "חשבה על העתיד" כשהחליטה ללכת וללמוד, למרות שידעה שהלימודים האקדמיים יהיו כרוכים במספר שנים של עבודה קשה, הוצאות כספיות ולקיחת הלוואות למימון שכר הלימוד והמחייה שלה. כמוהן גם רבים נוספים. בחברה שבה גדלו, שיקוליהם וסדר העדיפויות של הסובבים אותם, שונים למדי. במקרים רבים תעדפנה משפחות עניות, למשל, להוציא כסף על שימושים מידיים ולא לחסוך אותו לעתיד. הסיבות לכך רבות וקשורות, בין השאר, לצורך לעמוד בתנאי הסביבה החיצונית ותרבות הצריכה המקדשות את ההתחדשות על פני החסכון (קרומר-נבו, 2006).

כפי שאנו רואים, קיים ייחוד רב בתלמידים הבאים להשתתף בתכנית לעומת חבריהם מהבית. מעבר ליכולותיהם הלימודיות הגבוהות, הם בעלי בגרות שונה וראיה אחרת את העתיד. המצע הזה בשילוב הפעילות הלימודים והחברתית בתכנית יוצרים קשרים חברתיים משמעותיים ביותר. כל המרואיינים משתמשים בתיאורים אגדתיים כשהם מדברים על חבריהם לתכנית. הם אינם רק מתייחסים לצד הלימודי המשותף, לפיו אותרו תלמידים בעלי ציונים גבוהים בביה"ס. כך הסטודנטים מתארים ממרחק של זמן:

"ופה אתה רואה שיש אנשים שיכולים להיות החברים הכי טובים שלך ויכולים להבין אותך בהרבה דברים וגם עם כל הדברים שמפרידים בינינו יש דברים משותפים" אומרת אילת. נופר מתארת את ההרכב החברתי כך: "חלק ישראלים במקור, חלק שעלו לארץ. כל כך הרבה מגוון של אנשים, של דעות, של אישיות אחרת. (...) מאוד מעניין ומסקרן. מאוד פותח לך עוד דרכי חשיבה. אנשים טובים. כולם טובים, אין אחד שאני יכולה להגיד 'מה איך הגיעו לכאן?'. גם אופיר טוען שבזכות החברים היציאה הזמנית מהבית היתה קלה ושרית אומרת שבזכות החברים והקירבה "לפעמים לא הייתי מרגישה והופ אני בבית".

תיאורים חיים יותר אנחנו יכולים לשמוע מהחניכים המדברים בשיחת הסיכום בסוף הקיץ:

"אני עם הילדים המיוחדים שהכרתי פה, אני לא מוותרת. יש לך חברים חדשים מחוץ לעיר, אפשר לעשות שבתות אחד אצל השני, אצלי הולכת להישאר החברות עם אנשים ממש קרובים גם אם הם גרים בסוף העולם. ואני לא מוכנה לוותר" (אתי מעכו)

תלמידה שבאה מקהילת העברים בדימונה, קהילה סגורה ובעלת מאפיינים יחודיים ביותר, מתארת:

"אה... אנשים שהכרתי! שישנתי איתם בחדר, ולא פחדתי לדבר איתם על הקהילה שלי,

מאיפה באתי, על החברים שלי... ולמדתי לא להימנע" (רונית מדימונה)

מתארת חניכה אחרת את המשקל של הקבוצה והחברים בהחלטה להמשיך בלימודים במהלך התוכנית לאחר שעברה משבר בתחילה נוכח הקשיים:

"אני, לי היה קשה. [בסוף השבוע הראשון] אמרתי להורים שלי שאני לא רוצה לחזור

(לאוניברסיטה) כי קשה לי... לא מבחינת להיות כאן אלא מבחינת הלימודים, היה לי

קשה, כי המרצה אומר דברים ולא הכל אתה מבין, פתאום לבוא וללמוד דברים של

אוניברסיטה!

ומה גרם לך בן לחזור?

דבר ראשון כל האנשים המדהימים שהכרתי כאן, ודבר שני ההורים שלי הסבירו לי כמה שלמרות שזה קשה צריך להתמודד. אין דבר שהוא קל בחיים. צריך להתמודד". (נופר מנתיבות)

"פה כל יום אתה לומד משהו חדש לאנשים. אתה נפתח אליהם ואתה גם לומד איך להיפתח אליהם. זה לא כמו בבי"ס שכולם דומים. פה כולם שונים." (יוסי מאשקלון)

התיאורים הללו משלבים את עוצמת החוויה של תוכנית קיץ אינטנסיבית, עם ההכרה בערך המיוחד של המסגרת שמיינה תלמידים שכמוהם גם הם יוצאי דופן במידה מסוימת מחבריהם בבית. הרצון לשמור על הקשר, שאכן מתממש עבור רובם של הבוגרים, טומן בחובו גם את המחשבה העתידית שלקשר הזה עוד יהיה יתרון בהמשך חייהם.

אבי, שכבר סיים את התואר בהנדסה, חושב על העתיד ומתאר כיצד עוד בזמן התכנית, חשב שאיתו נמצאים חברים "שעוד יגיעו למשהו בחיים וכדאי שיהיה איתם קשר". רשת הקשר החברתי שנוצרה, מעשירה את ההון החברתי של משתתפי התכנית. למעשה, זהו אחד המשאבים החשובים שמייצרים התלמידים במסגרת התוכנית. ההיכרות עם חברים חדשים, בעלי מאפיינים דומים להם, תאפשר להם בעתיד – ועוד בזמן התיכון – לפתח קהילת עמיתים איתם יוכלו להיוועץ לגבי נושאים שונים. במפגשי הבוגרים הנערכים כפעמיים בשנה, אנו עדים לשמירת הקשר בין הבוגרים, אשר מביאה אותם לצאת יחד לשנת שירות, לבחור במסלול העתודה האקדמית בצבא, לאסוף ולארגן מידע על מסלולי קבלה מועדפים למוסדות האקדמיים, להתלבט בין מקצועות הלימוד השונים, לשכור דירה יחד בעיר או במעונות ועוד.

רשתות הקשר, נוצרות ונשמרות, לא רק מעשירות כמותית את מספר ההיכרויות שיש לתלמידים עם אחרים. הן גם מפתחות אותן איכותית, במובן זה שההיכרות עם בני נוער ממגזרים שונים – אשר חוצים אתניות ולאומיות מרחיבה את גבולות העולם המוכר שלהם. אנו שומעים מהבוגרים שיהודים מזמינים ערבים לחגוג איתם במימונה ומערבים המזמינים את היהודים לסעודות סוף חודש רמאדן בכפריהם. אלו הם קשרים שבעבר לא נראו אפשריים כלל ומאפשרים להם לתפוס את עצמם בקשרי חברות ואחרים עם אנשים אחרים ממגזרים שונים משלהם.

רשתות הקשר היוצרות הן חברתי הינן גם משאב רב עוצמה במציאות של הצפת מידע באמצעים פורמלים (ברבאשי, 2004). בשעה שמידע חיוני הינו נגיש לכל, לא תמיד ישנה היכולת לברור מתוכו את הפריטים הרלוונטים. אחת הדרכים המקובלות לעשות זאת, אשר מקבלת חיזוק בשנים

האחרונות, היא בירור המידע דרך מכרים השותפים לחיפוש אותו המידע. בוגרי התוכניות הללו, גם מבלי להיות קרובים גיאוגרפית, מהווים רשת מידע כזו האחד לשני. הם מגייסים לטובת חיפוש המידע גם חברים אחרים, הורים, מורים ואת צוות התוכנית, אשר נתפס כמקור מידע אמין ובעל סמכות עוד זמן רב לאחר הפרידה בסוף הקיץ. בהבחנה בין הון חברתי המאחד חברים בתוך אותה רשת קשר, לבין זה המגשר בין רשתות שונות (לאור ושפירו, 2007), נראה שבוגרי התוכנית הזו מממשים את שני הסוגים. הם גם מתקרבים זה לזה וגם מחברים מקורות מידע מרשתות אחרות המוכרות להם. במובן הזה הם יוצרים לעצמם קהילה, אשר ממשיכה לתפקד ואולי אף בחשיבות עולה לאחר הפרידה וסיום התוכנית. הרשת הזו גם תשרת אותם כשיחזרו לאוניברסיטת תל אביב כסטודנטים מן המניין והקשר עם צוות התוכנית והיחידה לנוער שוחר מדע יהווה גם הוא שחקן מרכזי בהחלטותיהם העתידיות.

יחסי יהודים-ערבים וראיית החברה הישראלית

אחד התהליכים המרתקים המתרחשים בתכנית הינו המפגש בין תלמידים יהודים וערבים. רובם של היהודים המגיעים לתוכנית, באים מישובים ובתים בעלי דעות מדיניות ימניות. הדבר נכון בעיקר לגבי יהודים הבאים ממוצא רוסי ומזרחי (נתנזון, 2004). בתהליך הקבלה לתוכנית מודגש בפני התלמידים והוריהם כי נמצאים בו בני נוער יהודים וערבים (ביחס של 20%-80% בדומה לקיים בחברה הישראלית) וכי כל הפעילויות הן משותפות. בשלב המכריע, בו מחולקים התלמידים לחדרים, עולות תמיד הסתייגויות מהשיבוצים המעורבים ותמיד מצד היהודים. הבקשות לא להיות עם ערבי/ה בחדר מגיעות כמעט תמיד מצד ההורים ולרוב הן עקיפות ולא ישירות. הורים יאמרו שבנם שומר כשרות ולכן צריך להיות עם שומר כשרות נוסף, יתארו את המצב הבטחוני במדינה וירמזו שמסוכן לבנם לישון עם ערבי ואף יתלונו על ריח לא נעים בחדר ויבקשו שבנם יעבור. לאחר שהבקשות הללו נדחות לשבוע השני, התלמידים נכנסים לגור יחד, ומרגע זה הנערים מדברים בעד עצמם:

"מה שכן היה גם את הקטע של לגור עם מישהו ממוצא אחר. ערבי, דרוזי. בנתיבות לא הכרתי, אולי בדואים אבל לא יותר מזה. ופתאום מי שליך הוא ערבי ואתה צריך לדבר איתו. והיתה אז תקופת הפיגועים [שנת 2001] ויום אחרי זה אומרים לך היה פיגוע ולך תדבר איתו. ואתה צריך כי שירה מחייבת אותך. היה מצב מאוד פתוח הרבה יותר ממה שציפיתי הרבה הרבה יותר. בהתחלה חשבתי שאין מצב שאדבר איתו. ואז התחלנו להתחבר ולצאת ביחד. ועשינו הצגות ביחד.. " (אבי)

"החברות שהכי נקשרתי היו החברה לחדר שהיתה ערביה דרך אגב, מיסה אם אתה מכיר. אליה נקשרתי הכי הרבה. (...). אנשים שאתה רואה אותם כל יום-יום, יוצא משהו מזה..

קשר עם מישהי ערביה, זה דבר שחשבת שיקרה לך או הכרת בכלל ערבים?

לא ממש לא. לא חשבתי בכלל שיביאו לכאן ערבים ודרוזים. וגם שאם כן אז כבר אז מה הסיכוי ששימו אותי בחדר איתה.. אבל די ניסיתי לשמור על מרחק.. לא יודעת איך להסביר, לא נבהלתי. נבהלתי מהקטע שהיא ערביה אבל מהר מאוד עבר והתחברנו.

ושמרנו על קשר עד ממש לפני חצי שנה." (שרית)

"אתה גר עם כל מיני אנשים מהצפון, מהמרכז, כל מיני אנשים ממגזרים שונים דתות שונות.. אם היית אומר לי לפני שבאתי שאהיה בחדר עם ערביה היית אומרת אין מצב! עכשיו בכיף אני רואה, מדברת, צוחקת. אין את הפוביה שבבית אתה שומע בחדשות, ודברים מפחידים אותך. משהו שנותן לך להכיר דברים שונים. מאוד מרחיב אופקים לבן

אדם." (אילת)

כפי שניתן לראות, למרות חוסר רקע קודם, או אפילו עוינות קודמת, התלמידים התחברו יותר מהר ויותר חזק מכל ציפייה. מחזור 2007 של התוכנית התאפיין בקבוצה גדולה של תלמידים מנתיבות שהגיעו. עבורם, כהגדרת אחת הבנות, עד להשתתפות בתכנית "ערבי זה קאסם". בקצב מהיר, לאחר ימים אחדים, נפלו החומות ונוצר חיבור חזק בין התלמידים.

ההסבר שנותנים לכך המשתתפים, הוא שהתכנית אינו עוסק בדו קיום או ביחסי יהודים-ערבים. להיפך, הנושא אינו מדובר כלל. המטרה המשותפת המוצהרת של כולם היא הצלחה לימודית ובכדי להשיג מטרה זו יש צורך לשתף פעולה. הדבר מוכר גם מתחום הדיאלוג הבין-לאומי ונמצא כי עדיף בפרויקטים דו לאומיים לקחת משתתפים שאינם בעלי אג'נדה של דו-קיום על מנת ליצור עבודה משותפת אפקטיבית יותר בתחומים שונים (כהנוב ואחרים, 2007).

גם בתכנית, הדבר מוכיח עצמו: מאחר והלימודים מעורבים, עד מהרה מזהים התלמידים את הבולטים והחזקים בכל תחום. לרוב, בתחומים המתמטים (קורסים כגון סטטיסטיקה והסתברות) מצליחים התלמידים הערבים להשיג הישגים גבוהים במיוחד. התלמידים היהודים לומדים זאת ונעזרים בהם בלימודים. במקביל, בקורסים רבי המלל, אשר דורשים קריאה אקדמית בעברית ובאנגלית, קשה יותר לערבים והם נעזרים ביהודים ששפת אמם היא עברית. לדבריהם, שיתוף הפעולה הזה, נמתח גם אל הפעילות הבלתי פורמלית שתוארה לעיל ויוצר קשר

חזק. לעיתים הקשרים שנרקמים הינם בעלי אופי רומנטי בין יהודים לערביות או להיפך והתלמידים לומדים להתמודד עם המגבלות החברתיות של קשרים אלו.

גוף, הופעה ולבוש

סממנים חיצוניים, כגון הופעה ולבוש ואף שפת גוף מהווים סימן היכר לא רק אישי, אלא גם סביבתי ותרבותי (בורדייה, 2007). גם האופנים האישיים ביותר בהם פרטים מתנהלים בחברה, מסמלים – בידועין או שלא בידועין – שייכות, סטטוס חברתי ובעלות על הון תרבותי. אימוץ שפת גוף, סגנון דיבור וכמובן לבוש והופעה יכולים לסמל תהליכי הסתגלות ושינוי לסביבה חדשה. המודעות אליהם הופכת רגישה ביותר בתנאים של שונות גדולה בין הפרט לסביבה (ששון-לוי, 2006).

האפשרות שתל אביב מציעה, להגיע למקום בו הכל קורה - היא גיאוגרפית, תרבותית ואישית. זהבה ראתה בה את האפשרות, למשל, להתנהג ואף להתלבש אחרת. היא מתארת: "[בבית הספר] לא התלבשתי כמו הבנות האחרות הייתי כולי שנטי בנטי... אבל וואי באותו קיץ איך הייתי מתלבשת חבל על הזמן ואף אחד לא מעיר!". לדבריה, המקום בו גילתה שהיא יכולה לבטא את סגנון הלבוש הייחודי שלה, היה בתל אביב. ולא רק שלה: "אשכנזי מחיפה, ואיזה דרוזית מחורפיש ואיזה דרומית מאשדוד ואין.. יש כל כך הרבה גמישות". תחושת החופש להיראות כלפי חוץ באופן שבו אתה רוצה, מבלי לקבל תכתיבי בית היא חזקה ביותר. בדבריה לא עולה השאלה, למשל, האם לא מדובר בחופש אלא במעבר ממסגרת שמרנית אחת למסגרת שמרנית אחרת. אך זהבה אינה לבדה. את ההבדלים מתארת גם ירדן מנתיבות בעת שהיא חניכה בתוכנית:

"כל התל-אביביות בלי חזייה! בלי חזייה! עושות ריצה בלי חזייה! אתה רואה את השוני בלבוש. המבוגרות האשכנזיות מתלבשות בהידור, ועם תיק. אצלינו המרוקאיות באות עם שמלה כזאת ועם שקיות. זה ממש בולט. אתה הולך לקניון...".

מספר נערים בקיץ תיארו את הקושי לחזור אל ההופעה והלבוש במסגרת ממנה באו לאחר ששינו את הופעתם בתל אביב: תלמיד שהחל למשוך גיל בשערו, תלמידה שהחלה ללבוש חצאיות במקום מכנסיים ובנות נוספות שהתאפרו במשך הקיץ. קניית בגדים בתל אביב לרוב לא התאפשרה, בעיקר כיוון שמחירי המותגים יקרים במיוחד. ערכם נראה לפעמים לתלמידים דמיוני, כשמרכז הקניות הקרוב לאוניברסיטה אליו היו חשופים הסטודנטים היה קניון רמת אביב היוקרתי. אצל רבים מהם עולה בבירור התחושה שהחיים בתל אביב חופשיים יותר מאשר בעירם שלהם, ושההופעה החיצונית ממחישה זאת. אומרת יעל: "היתה תקופה בת"א שכולם הלכו עם הכפכפי

אצבע של המקלחת בקיץ. באתי עם אמא שלי והיא אומרת "שיהיו בריאות התל אביביות האלה! איזה בטחון יש להן ללכת ככה". בב"ש אף אחד לא היה מעיז ללכת ככה! פה אתה רואה אנשים בת"א מרשים לעצמם ללכת כאלה זרוקים ומה זה בסבבה. בב"ש (...) בחורה יותר תקפיד על הלבוש שלה. וגם כסטודנטית אני מרגישה את זה אני נורא דואגת להתלבש ככה. ויש בנות שבאות לאוניברסיטה כאילו לפני 2 דק' נפלו מהמיטה אני מעריצה אותם. לא הייתי מעיזה לעשות את זה". גם בתחום הזה, בדומה לתחומים נוספים, תלמידי ובוגרי התכנית מזהים את תל אביב באופן מיידי כמקום של חופש. הם מניחים כי במקומות מהם הם באו ישנם כללים חברתיים הדוקים, וכי בתל אביב לא קיימים כאלה. הם עדיין לא מודעים, או שאינם מפענחים בשלב זה את הקוד התרבותי התל אביבי, ורואים כי בתל אביב קיימים כללים אחרים, אולי פתוחים יותר, אבל כללים כבכל מקום אחר. כדוגמא לכך, אפשר לספר כי בכל מחזור הולכים הילדים להצגה באחד התיאטראות בעיר. לכבוד האביע מפרסם צוות התוכנית שבוע מראש הודעה על ההצגה ומזמין את התלמידים להביא בגדים חגיגיים מהבית. מי שרואה את הקבוצה הססגונית מחכה בתחנת האוטובוס בבגדי החג שלהם – לא יוכל לפספס את היותם זרים בנוף התל אביבי עד מאוד. סגנון הלבוש, האיפור, התסרוקות וההופעה שונה באופן קיצוני מזה של בני גילם התל אביבים. כלומר, תחושות החופש מביקורת והערות שמרניות נמהלות בחווית זרות מסוימת. העיר הגדולה מספקת חווית אנונימיות והיבלעות בין המון אדם, אשר מאפשרות להרגיש באותו הזמן חופש ובדידות (זימל, [1903], 2007). עבור התלמידים האנונימיות אינה מוחלטת, כיוון שהם מייצרים לעצמם קהילה-פנימית, אשר לה חוקים וגבולות תרבותיים. הגבולות הללו רחבים למדי ובוודאי רחבים יותר מאשר אלו שהם מכירים במשפחתם, בקהילתם ובקבוצות השווים שלהם בבית. וכך, כאשר הם הולכים יחד לקניון או לקאנטרי הם תמיד מוקפים זה בזה, יוצרים "שכבת הגנה" אנושית האחד לשני ומתסכלים בעיניהם המיוחדות על הסביבה התל אביבית החדשה, השונה והנערצת.

שפה

תלמידה מנתיבות שלמדה מבוא לפסיכולוגיה מתארת בסיום התכנית:

"כן! אני נהייתי יותר מחכימה. אמא אומרת 'מה קרה לך באוניברסיטה הזאת? מה נכנס בך?' ואני על כל דבר קטן מתחילה... כל הדברים שקורים... אומרים לי 'מה קרה לך? מה נהיה ממך?' פתאום אני נהיית יותר 'צפונית', כמו שאומרים אצלנו, ופתאום מתחילה לדבר בשפה גבוהה, ומתחילה להגיד לאבא איך לחנך את אחי הקטן ומתחילה להסביר

להם דברים במוח. למשל אחותי עושה לי 'מה את משחקת אותה?!' ... זה משפיע, נכנסתי לזה חזק".

נראה, שרבים מהם מזהים את השפה האקדמית עם תל אביב ועם העיר הגדולה. במהלך הקיץ, ולמעשה ממש בשבועות הראשונים, הם רוכשים משאב שלא היה ברשותם לפני כן. השיעורים באקדמיה, ובעיקר בתחומי מדעי החברה, מעשירים את עולם המושגים שלהם במונחים מקצועיים בלועזית ובעברית, ובביטויים ופתגמים רבים שלא הכירו בעבר. במילים הללו הם משתמשים באוניברסיטה באופן חופשי ואף נדרשים לעשות כן כדי להשתלב ולהצליח בלימודים. כשהם חוזרים הביתה, אוצר המילים הזה נשמע זר לסביבתם הקרובה ועלול להישמע אם מתנשא ומאיים.

בני, שלומד גיאופיסיקה, תיאר שחבריו בצפת שאלו אותו "מה זה המילה הזאת? זה נשמע משהו מסובך" ואילו אילת מבאר שבע נהנית לומר לחבריה שיש להם פיקסציה על פי פרויד. האימוץ והשימוש בשפה שאותה למדו באקדמיה מהווה עבור התלמידים סוג של סממן שייכות ומעמד המבדיל אותם מחבריהם. היכולת שלהם לדבר בשפה אקדמית, משמשת אותם להבחין עצמם מהסביבה.

המפגש בין השפה איתה באו התלמידים לאוניברסיטה לשפה האקדמית שהם פוגשים, הוא גדול במיוחד במפגש הראשון שלהם בעת שהם חוזרים להיות תלמידים בבית הספר עם תחילת שנת הלימודים. התיאורים שהובאו לעיל ותיאורים נוספים שניבאו בכתביה על החזרה הביתה מהדהדים בתיאורים אחרים על מפגש זהויות בין נערים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך עם הופעה ושפה הגמונית (Archer, Hollingworth and Halsall, 2007) השפה וההופעה איתה מגיעים הנערים מהבית מובחנת מזו שהם פוגשים בעיר הגדולה. היא מאפשרת להם במידת מה לשמור על מסגרת מוכרת ועל שייכות. הם מאמצים את ההתנהגות הסובבת, אך מודעים לכך שהיא אינה שלהם. שכבות חזקות באוכלוסייה נהנות מזהות רבה בין עולמן לעולם ההגמוני בו הן משתלבות. אוכלוסיות הפריפריה מאמצות תרבות זרה (במציאות צרכנית כשלנו זוהי, למשל, תרבות המותגים) על מנת לשאוף לשחק במגרש הגדול והכללי. רותי מתארת כיצד חברותיה באשדוד לא יוציאו כסף על שיעורי עזר לקראת הבגרויות, אבל יוציאו 600 ₪ על קניית ג'ינס אופנתי – "זה סדר העדיפויות" לדבריה. במידה מסוימת, ניתן למצוא בדבקותם בתרבות של מותגים וסמלים כלכליים, דרך לתייג עצמם באופן שונה מהדרך בה מעמדם הכלכלי-חברתי ממקם אותם ביחס לתרבות ההגמונית (Skeggs, 2004).

הגוף, ההופעה החיצונית, הלבוש, השפה ויתר המרכיבים הללו שתוארו להלן מתארים את ההבדלים וההתנגשויות בין סוגי ההביטוסים השונים של בני הפריפריה ואנשי המרכז. Reay (2004) כותבת כי את ההביטוס ניתן להבין כמיוזג של העבר וההווה המתווכים בין הפרט לעולם החברתי בו הוא נמצא. כלומר, רכישת ההביטוס בגיל צעיר, הופכת אותו לחלק משפת הגוף והשפה המילולית של האדם. התלמידים המגיעים לתכנית טבועים במטען דומה זה לזה מהבחינה הזו. אל מול ההבדלים הקיימים ביניהם – יהודים רוסיים, אתיופים, מזרחיים וערבים דרוזים ובדואים – הם כולם נושאים "מטען תרבותי" השונה מזה שהם פוגשים בתל אביב. המאפיין החזק ביותר שמאחד אותם זו שוליותם ביחס להביטוס התל אביבי. בהשאלה מבורדייה, שטען כי ההביטוס מאפשר גם להכיר את המשחק וגם לשחק אותו (Bourdieu, 1992, 118) ניתן לראות בבני הפריפריה שחקנים בראשית דרכם, אשר לומדים כללים חדשים אך עדיין לא יודעים כיצד להשתמש בהם נכונה, היכן ומתי. השימוש בשפה, בהופעה ובלבוש בתל אביב נתפס באופן שונה מאוד מאשר בביתם. הם נדרשים לעטות על עצמם מסכה מסוימת עם הגעתם לתל אביב, ולהסירה לטובת מסכה אחרת עם חזרתם בכל שבוע הביתה. המורכבות שב"משחק המסכות" הזה, פוגשת אותם ללא הכנה בזמן שהם משתתפים בתכנית. רובם לא מצפים לאופי המשונה של משחק הזהויות ומופתעים ממנו כשהם פוגשים בו. לסיום חלק זה, אצטט את אחת התלמידות אשר כותבת טור אישי בספר המחזור לסיום הקורס. היא ממחישה את הצורך בדילוג בין שפת "האוניברסיטה" לבין השפה "שלהם": "אני אציג בפניכם את החוויות ואת האמוציות שחוויתי במקום זה... טוב, עכשיו בשפה שלנו חחחחח....".

החזרה הביתה

"אני אשכרה עכשיו כשאני חושבת על זה פשוט נכנסתי לדיכאון אחרי הקיץ. וזה כאילו כמו לתת סוכריה לילד, קח לק, שני לקים עוד חצי וזהו. ראית? טעמת? זהו. באותה תקופה ברור שלא הייתי מוותרת על זה אבל.. למה עשיתם לי את זה? זה היה אכזרי מדי. מה שעשיתם לי פשוט אכזרי מדי" (זהבה)

החזרה הביתה אינה קלה.

"אחרי הקיץ חזרתי לתיכון והייתי בדיכאון. כאילו.. הייתי יוצאת בהפסקות ובוכה. לא רק אני, עוד מישהי מהשכבה שהיתה איתי בפרויקט היינו יושבות בהפסקה ובהלם. איזה

חודשיים אחרי, עדיין כל הפסקה יושבות יחד ומדברות על הפרויקט ואיך אנחנו

מתגעגעות ואיך זה שונה. היה קשה מאוד." (רותי)

ננסה לנתח בעזרת הבוגרים את טיב ה"הלם" שהם חוו. החזרה הביתה מלווה בתחושות מורכבות בתחום האישי, המשפחתי, החברתי, הבית ספרי, היישובי ומביאה לידי שיא את חווית הפער בין הלימודים במרכז לבין הבין בפריפריה. היא, כמובן, גם מדגישה את הטרנספורמציה שהתלמידים עברו בעדכון והרחבת ההון התרבותי והחברתי שלהם.

לחזרה הביתה יש כמובן השלכות לימודיות מיידיות. במקביל לתחילת שנת הלימודים בביה"ס מתחילה תקופת הבחינות באוניברסיטה, לכן בוגרי התוכנית מפסידים את הימים או השבועות הראשונים של שנת הלימודים בבית הספר. מצד אחד, הבוגרים מרגישים שהלימודים בבית הספר "קטנים עליהם" לאחר שבילו סמסטר כה עמוס בלימודים אקדמיים אינטנסיביים. כפי שמתארות נופר: "צריך לעשות סוויצ' בראש, חוזרים לקצב היותר איטי מכאן" או אילת: "אני לא הייתי נכנסת לשיעורים בחודש חודשיים הראשונים.. פה ושם איזה שיעור בפיזיקה. חשבתי שהעולם קטן עלי. במיוחד לא היסטוריה וזה. אחרי שאתה לומד כאן פסיכולוגיה החומר קטן עליך. כמה שזה בגרויות אין מה להשוות לקורס באוניברסיטה. אין מה להשוות בכלל". לאחר שרכשו מיומנויות למידה אקדמיות ונדרשו להשקעה גדולה, המציאות הבית ספרית מצטיירת בעיניהם כלא מוכרת: "כשחזרתי לבי"ס אני זוכר הייתי בהלם. מסתכל על המורה. המורה מדברת על חומר של שלוש דפים בשעתיים וחצי-שלוש. לא מוצא את עצמי. מסתכל על עצמי, על הכיתה. לא מבין, אני לא מתעייף מהכתיבה. אתה מדביק את הקצב של המורה לא מבין מה קורה שמה". אבי מתאר חוויה של התאקלמות מחדש במרחב מוכר. הוא מביט על עצמו ועל הכיתה ומנסה לקשר בינו לבינה. לאחר נתק של חודשיים וחצי, בהם הרגיש שהתקדם בתחומים שנותנים לו יתרון על חבריו, הוא צריך לארגן מחדש את מערכת היחסים הלימודית איתם.

מהצד השני, מאחר והם חוזרים לתחילתה של שנת לימודים עמוסה, הם מזלזלים בחומר וכשמגיעות הבחינות הראשונות בשנה הם משיגים ציונים נמוכים מאוד ואף נכשלים, כמעט לראשונה בחייהם. ברוב המקרים, נקודה זו, המגיעה אחרי מספר שבועות עד חודשיים מתחילת השנה, מסמנת את הרגע בו הם מבינים כי עליהם לחזור ולהשקיע בלימודים למרות התחושה שאין בכך צורך.

חלקם גם ממצבים את עצמם מחדש אל מול המורים, כך אבי: "אחת המורות שאלה שאלה והיתה לי תשובה מאחד הקורסים שלמדתי וקמתי ואמרתי והיא אמרה אני לא מאמינה!". הפער

גדול במיוחד לתלמידי המגמות ההומניות בבתי הספר. מאחר ורוב הקורסים הנלמדים בסמסטר הקיץ באוניברסיטה שייכים לפקולטות למדעי הרוח והחברה, הם חוזרים עם ידע רחב על תחומי הסוציולוגיה, האנתרופולוגיה, הפסיכולוגיה והפילוסופיה. חלקם לא רק עובר את חבריהם לכיתה בהשכלתם הפורמלית, אלא אף את חלק מהמורים שלמדו בסמינר ולא סיימו תואר ראשון.

בסיום התכנית מובנית פעילות חזרה הביתה שמטרתה הצפת הפערים אשר בהם צפויים התלמידים להיתקל בתחומים השונים. להלן מספר משפטים שרשמו התלמידים בערב האחרון של התוכנית, בעת שיחה על החזרה הביתה:

- פתאום יש מחשבה ואינטלקט, לומדים לערער על כל דבר, וחוזרים לסביבה שאין בה מקום לערער
- אין את הכלים להתמודד, מתביישים בשפה, משפטים שאף אחד לא מבין
- מרגישה לא שייכת, אחרים יצחקו על זה
- קשה, משבר ולא מבינים למה. לפעמים לא מבינים שקורה משבר.
- להגיד / לא להגיד את הדעות החדשות שלי? להשאיר דברים מאחור, להתעלם?
- לחשוב על דברים אחרים בזמן השיעור בבית ספר, כי משעמם.

אנו רואים ערבוב תחושות של ציפיה וחשש, של התנשאות ונחיתות, של כוח וחולשה ובעיקר של בלבול. להלן קטע מתוך השיחה שהתנהלה לאחר רישום המשפטים שלעיל:

תלמיד : פה התרגלת ללמוד ברמה גבוהה, ש לך אישיות, אדם אחראי. ובבי"ס אתה לומד

משהו פחות... עוד פעם להיות חיה!

מנחה : ופה?

פה יושב בשקט, צריך לשבת יפה... גם החומר בבי"ס לא מעניין כמו קודם. כי פה אתה

מרחיב אופקים. 45 דקות בבי"ס נראים כמו שעות. המורה תתקע עם התלמידים ה...

נצטרך לחכות לכולם...".

כלומר, לא רק מבחינה לימודית יהיה קשה לחזור לקצב של בית הספר, המורים והתלמידים גם הדימוי שיווצר להם ע"י הסביבה יקשה עליהם לחזור ולהיקלט בה. והדימוי הזה, כפי שכבר תואר, חייו ומותו במידה רבה יד הלשון. התלמידים התרגלו לשפת האוניברסיטה וכעת הם אינם בטוחים אם היא תקפה גם לבית הספר: "ייהיה קושי להסתגל גם בכיתה, כי אם נתחיל לדבר

בשפה יותר גבוהה הם לא יבינו כלום (...). אצלנו כולם עולים חדשים או ערסים, לא מדברים ככה. אתה אומר מילה כזו וחושבים שאתה משוגע או שתסתובב בלי חברים... " (גל מקרית מלאכי) ואילו עדי מטבריה משתמשת בשפה כבנשק סודי: "לא! כל מטען יש לפרוק. גם אם לא יקבלו – שלא יקבלו! אני הולכת ואומרת לכולם שאני יותר חכמה מהם וזהו!". "אם נעשה את זה בבי"ס יסתכלו עלינו כמו צפונבונים, וזה מערער" אומרת אתי מעכו. "שטויות, דווקא אני מתה על זה. זה כייף להתעלל באנשים ובמורה, להגיד להם דברים שהם לא מבינים" מחזירה לה עדי מטבריה. ובהמשך השיחה:

"זה דווקא מגניב אולי, לדבר עם מורים בגובה אחר... אצלנו יש דוקטורים

"ופרופסורים..."

"אצלנו אפילו בקופת חולים אין דוקטורים..."

"אצלנו יש וטרינר..."

"כן, נצטרך לחזור לשפה 'פרימיטיבית'..."

ושוב, ההבחנה בין השפות השונות של תל אביב והפריפריה, מקבילה במידה מסוימת להבחנה בין אורח החיים והערכים של תל אביב אל מול הפריפריה. הקידמה מול הפרימיטיביות, העושר (בדוקטורים ופרופסורים) אל מול הדלות והרגשת החופש מול ההגבלות.

לא רק סדרי העדיפויות הלימודיים משתנים. תהליך חשוב נחשף, כאשר חלקם גם מעיד על שינוי סדרי העדיפויות החברתיים שלהם. רותי: "עשיתי שינויים.. הייתי אז חברה של קב' בנות איך להגדיר את זה.. שטחיות ורדודות. וכשהייתי כאן בקיץ ראיתי כאן אנשים שאפשר לדבר איתם על נושאים שבחיים לא הייתי מדברת עליהם עם חברות אחרות ואמרתי לעצמי שאפשר גם אחרת. באתי אמרתי להן.. תשמעו אני אוהבת אתכם ואתן בנות טובות אבל אני לא רוצה להיות חלק מהחבורה הזאת.. בשלב מסוים מצאתי שוב את החברות שטוב לי איתן".

תלמידה אחרת מתייחסת בסוף התכנית למפגש שלה עם ידע ועם חשיבה ביקורתית: "כל מה שחשבתי שמובן מאליו, כל פעולה שנעשית, זה... זה לא באמת ככה! יש משהו מאחורי זה ואני מנסה לנתח את זה ולהבין את זה. וזה... לא יודעת. אני חושבת שאצל חברים שלי שאני מגיעה עכשיו לנתיבות, זה לא אותו הדבר. אני לא מוצאת... השיחות שלנו כבר שונות. הם מדברים על דברים שטותיים כאלה ואני חושבת לעצמי, מה, זה באמת מה שמעניין אתכם? יש דברים שמעבר". נושאי השיחה השונים נובעים, כנראה, מאימוץ חלק מהתכנים האקדמיים לשיחות היום-יום. עבור רובם המכריע של התלמידים, המפגש עם תיאוריות ביקורתיות במדעי החברה

הינו ראשוני ומשאריר רושם חזק. הרושם הזה מתורגם לשיחות חולין שהם מנהלים זה עם זה ועם צוות המדריכים על נושאים שמחוץ לתכני הלימוד. מסגרות המשלבות חוויה חברתית יחד עם ידע ביקורתי ופוליטי, יכולות להיות מצע נוח לגיבוש זהות פוליטית עבור בני הנוער (כהנא, 2007, 165). באווירה שנוצרת מחוץ לכתלי הכיתה, שיחות היום-יום על נושאים חברתיים ואקטואלים משמשות גם חזרה על החומר הנלמד לצורך הטמעתו וגם נושא לשיחה הפגתית עבור הנערים. לגבי חלק גדול מהתלמידים חוסר היכולת להמשיך את השיחות הללו בבית, הוא אחד המניעים לחפש סביבה חברתית חדשה או שונה שתאפשר זאת.

ספיר קושרת את הקושי לשוחח בחופשיות, להבדלים לא רק בידע אלא בתרבות כולה: "אנשים באשקלון יותר סגורים, לא סגורים במובן של לדבר עם אנשים. בקטע של דעות. פה אתה רואה הכל. אתה נהיה שונה. נהיה תל אביבי". כפי שתוארנו, המפגש, למשל, בין יהודים לערבים מפיל חומות של חוסר היכרות ובורות בין התלמידים. הם תופסים בצורה שונה את היכולת להתחבר ולתקשר עם שונים מהם. כשהם חוזרים הביתה, הם נדרשים לתווך את החוויה שלהם עבור מי שלא עבר אותה. במקרים רבים אלה גם בני משפחתם.

אבי מחזיר אותנו לסביבה החברתית ומתאר מניע אחר שהביא אותו לבחון את היחס לקבוצת התלמידים שאיתה היה רגיל לבלות: "אמרתי לעצמי: לפני כן היינו חברים טובים ועכשיו לא בשבילי. לא מתאים לי ההתנהגויות האלה, הסביבה הזאת. והתרחקתי מהם והבנתי שזה לא בשבילי. לעומת זאת התחברתי עם חבריה אחרים שהיו לומדים קורסים גם אחרי הבי"ס.. כן היה אכפת מהלימודים. אתה היה לך טוב באקדמיה ואתה רוצה להמשיך עם זה. אתה פשוט בונה לך מעגל חברים חדש". אבי מיצב את עצמו כחלק מקבוצת תלמידים שיחסה ללימודים היה רציני ומחויב יותר. הוא גם תיאר שניסה להשפיע על חלק מחבריו לשנות כמוהו את התנהגותם, אך הבין שהוא עבר חוויה מיוחדת במינה ושכעת עליו להחליט באיזה מעגל חברתי הוא ממשיך.

חלקם, כמו אילת, לא ניתקו קשרים ישנים, אבל בהחלט הרגישו בפער בין קשרים "רגילים" לבין קשרים שנבנו במהלך התכנית: "כשיש לך חברים [מהבית] זה לא משנה כמה זמן אתה איתם, זה לא כמו לגור ביחד. זו חוויה אחרת עם מישהו והייתי מאוד מתגעגעת למי שהייתי איתו כאן, לשרי לאדווה.. כן, הייתי קצת סנובית". המשתתפים מתארים קצת בהתנצלות, אבל באופן מודע ושלים, את התהליך שעברו מבחינת היחסים עם החברים. חלק מתהליך ההכוונה העצמית לקראת לימודים בעתיד, היה כנראה קשור גם ליצירת סביבה חברתית מתאימה לכך.

חשוב ומעניין לשמוע בדבריהם, כי המשתתפים לא מתארים הפרדה דיכוטומית בין אנשי המרכז לאנשי הפריפריה, אלא מבטאים במידה רבה את תחושת הזרות שלהם בכל אחד מהמקומות. אנו פוגשים בתיאוריהם מצב מעניין, שבו הם זרים לחיי העיר התל אביבים שהם מתארים, אך במידה רבה גם אינם בני בית עוד בביתם שלהם. שוץ (Schutz, 1971) מתאר את האדם כזר בעולמו ומונה, בין הסיבות לתחושת הזרות הזו את חוסר הקוהרנטיות שבתפיסת עולמו, את הידע החלקי שיש לנו על העולם ואת הסתירות שיש בעמדותינו. כשהפרט עוזב את המקום המוכר לו ומבקש להתקבל לסביבה אחרת, הוא נתקל בקשיים מסוגים רבים. שוץ מסמן גם את "השב הביתה" כבעל פוטנציאל להיות זר בביתו הישן וכמובן בביתו החדש. כך גם בוגרי התוכנית שאנו שומעים את קולותיהם כאן, אשר חשים כ"אנשי גבול" בטווח שבין ביתם בעבר לבין "ביתם" בהווה.

בספרות הפוסט-קולוניאלית קיימות התייחסויות מוכרות למצבים מעין אלה. "התנגדות ושיתוף פעולה אינם מוציאים זה את זה; הם עשויים להיווצר זה מתוך זה ולהזין זה את זה", כותב הומי באבא (בתוך שנהב, 2004, 211). השיח הפוסט-קולוניאלי מכיר במצבים בהם אתרים של מאבק בין קטבים הופכים לאתרים של יצירת זהויות חדשות, לעיתים היברידיות. זהויות כאלה, על הפיצול שבהן הופכות לשחקן חדש עצמאי בזירה החברתית (באבא, 1994; חבר ואופיר, 1994). בוגרי התוכנית חוזרים לבתיהם מצוידות בזהות חדשה, מורכבת יותר מזו שעימה הגיעו.

שינוי בתפיסת ההשכלה הגבוהה

אחת ההשפעות על החזרה ללימודים בבית הספר אחרי התכנית, קשורה למיקוד המטרה של קבלה עתידית לאוניברסיטה.

"בכתה י"ב הייתי באטרף. אם הייתי מקבלת 99 הייתי באה למורה ואומרת 'שים לי 100 אתה מוריד לי את הממוצע'". הייתי רודפת אחריהם בהפסקות. המורה לספורט שמה לי 85 כי הייתי באה עם חצאית מעל המכנסים. ובאתי אליה בכיתי לה 'את הורסת לי את הממוצע', גם היא העלתה לי את הציון.. הייתי חדורת מטרה".

ספיר הבינה שאם ברצונה ללמוד בעתיד, ממוצע גבוה בתעודת הבגרות הינו תנאי הכרחי. מרגע זה היא השקיעה משאבים רבים מבעבר לחתור להשגת ציון מתאים. בוגרים לא מעטים משנים את מסלול הבגרות בו הם הולכים ומתאימים אותו למה שלמדו באוניברסיטה. ישנם העוברים למגמות החברתיות, לאחר שנחשפו לתחומי מדעי החברה והבינו שתחום זה מעניין אותם יותר

מהתחומים הריאליים שלמדו. חלקם מקטיין את מספר יחידות הבגרות עליהן הם אמורים להיבחן, בכדי להעלות את הממוצע.

אצל רותי החשש לבזבז זמן הביא אותה לא רק להשקיע יותר בלימודים אלא גם לוותר על השירות הצבאי: "עצם העובדה שהייתי כאן בקיץ זה גרם לי להבין שאני רוצה ללמוד כמה שיותר מהר וזה מה שיביא אותי לאנשהו... צבא זה שנתיים שבמקום ללמוד אז הייתי עושה... משהו אחר שנתיים. וואללה רציתי ללמוד כמה שיותר מהר". התמונה שראתה סביבה היתה של בנות המתגייסות לתפקידים לא משמעותיים ולאחר השחרור ממשיכות במסלול שאינו מביא אותן לאקדמיה. היא החליטה לגשת ללימודים בהקדם, ולאחר שנה של עבודה באשדוד לצורך חסכון של כסף עברה לתל אביב והחלה ללמוד. שנה זו לא היתה לה קלה, שכן משפחתה ציפתה ממנה להשתתף בעלויות המחייבה השוטפות, אך היא היתה נחושה בדעתה לחסוך לצורך הלימודים.

לאחר החזרה הביתה נשמר ע"י האוניברסיטה הקשר עם הבוגרים ע"י מפגש קרוב, כחודש לאחר סיום התוכנית בו הם מקבלים את גליונות הציונים הסופיים ולאחריו מתקיימים מספר מפגשים נוספים במהלך השנה. האוריינטציה במפגשים הללו הינה הכוונה ללימודים גבוהים. המימד החברתי בהם קיים וחשוב, אך התכנים הממשיים הם הרצאות על נושאי הבחינה הפסיכומטרית, בחירת מקצוע ותכנון קריירה, מפגש עם סטודנטים בוגרי התוכנית ומתן מידע על מסלול העתודה לבני הפריפריה – "עתידים". מסלול זה מאפשר, למעשה, לימודים אקדמיים בזמן ועל חשבון השירות הצבאי. קהל היעד שלו דומה לקהל היעד של התוכנית ומטרתו איתור תלמידים בעלי פוטנציאל ויכולת לימודית לשילוב בשירות צבאי כעתודאים בוגרי תואר ראשון. מעל מחצית מהמשתתפים במחקר זה הינם עתודאים במסלול "עתידים" ואין זה מקרי. כ-30% מבוגרי כל מחזור מתגייסים לעתודה ובחרים את ראשית שירותם הצבאי להעביר באחד המוסדות האקדמיים ברכישת תואר. למסלול זה משמעויות נוספות אליהן אתייחס בפרק הבא.

על סמך הנתונים שיש בידינו על מצבם של הבוגרים מכל המחזורים (מאז שנת 2000) מבין התלמידים היהודים המשתתפים בתכנית, כ-30%, כאמור, פונה למסלול העתודה, עוד כ-10% למסלול השירות הלאומי והיתר, מעל 60%, לשירות צבאי מלא. מתוך המתגייסים כ-25% ילכו לפיקוד, לקצונה ולשירות קבע. בעלי הפרופיל הקרבי, הן בקרב הבנים והן בקרב הבנות, פונים לשירות קרבי וליחידות מובחרות. זהו תהליך מוכר המתרחש בקרב בני ובנות הפריפריה בשנים

האחרונות בו הצעירים הללו תופסים את מקומם של בני שכבות אחרות באוכלוסייה, אשר עוזבים את התפקידים הללו לטובת תפקידים אחרים בצבא, אם בכלל (לוי, 2007).

פרק שלישי:

עם סיום התיכון – שירות צבאי, עתודה ומחשבות על לימודים

בוגרי התוכנית נדרשים להמיר את ההון שרכשו אל זירות שונות. הזירה בה תחושת הביטחון שלהם כעת גבוהה – האוניברסיטה – אינה המערכת הצבאית. בבואם להתנהל מול הצבא הם נתקלים בצורך לעבור מחדש תהליכי מיון, אשר גורמים להם נחיתות מול בני קבוצות אחרות משום שהצבא מעדיף להשקיע יותר במיון ופחות בהכשרה (גל, 1982). כפי שנראה בהמשך, אלו שהעדיפו להתגייס לשירות רגיל, אכן הגיעו לתפקידים בעלי יוקרה בצבא. בין אם מדובר בתפקידי "צווארון לבן" ובין אם מדובר בתפקידים קרביים או אחרים (ששון-לוי, 2006), הרי שכולם מתארים שירות צבאי משמעותי. חלקם אף מדגישים את היותו שונה מזה של חבריהם. הגעתם לתפקידים לוותה בפעילות אקטיבית מצידם – פנייה לגופי הצבא השונים בבקשה להתקבל לקורסים, השתתפות בימי מיון שונים ומעבר מבחנים, ארגון תעודת הברגות בהתאם לדרישות הצבא ועוד.

רב הבוגרים שלא התגייסו במסגרת הרגילה, עשו זאת במסגרת "עתידים" – מסלול העתודה עבור בני הפריפריה.

העתודאים

למצטרפים ל"עתידים" – מסלול העתודה למצטייני הפריפריה - יתרון של תמיכה כלכלית מצד הצבא וכן של ליווי לימודי ואישי במהלך הלימודים והשירות עצמו. כמו כן, מובטחת להם עבודה בצה"ל במקצוע שבחרו ללמוד. רוב המקצועות הנלמדים במסגרת זו שייכים למדעים המדויקים ולהנדסאות, וחלקם גם בתחומי מדעי החברה – משפטים וכלכלה.² עבור אלו שבחרו במסלול העתודה, העתיד של 6-10 השנים הבאות כבר ידוע. המסלול כולל משך לימודים לתואר ראשון (בין 3-4 שנים), שירות צבאי מלא ובחלק מהמקרים גם שירות קבע במשכים משתנים. דרישות הקבלה

² מאז הקמתה של תוכנית עתידים בשנת 2000 עלה שיעור המתגייסים לעתודה דרכה עד לכמחצית. מקרב בוגרי התוכנית נמצאים כ-50 סטודנטים-חיילים במסלול זה. בהחלט ייתכן כי עתידים הוא אחד המסלולים המסייעים במימוש תסריט ההשכלה הגבוהה לבוגרי התוכנית. ההבטחה של סיוע כלכלי בשכר הלימוד ובעלות המחיה, לצד הקליטה האישית ויצירת המסגרת הבטוחה, מתאימים לבני הפריפריה ומאפשרים להם לממש את הרצון בלימודים גבוהים. זהו מסלול ה"עוקף" חלק ניכר מדרישות הקבלה, הפורמליות והבלתי-פורמליות, אשר מציבים המוסדות

להשכלה גבוהה בפני הפונים אליהם. עוד על עתידים: www.atidim.org

לעתודה דורשות מהמועמדים לעבור את הבחינה הפסיכומטרית, והתלמידים אשר נמצאים במסלול ההכנה לעתודה לרוב עושים קורסי הכנה לבחינה. אנשי עתידים, המוכרים באופן אישי לסטודנטים מהווים עבורם גורמים מלווים ותומכים אל מול הברוקרטיה הצבאית והאקדמית. למרות היותם חיילים במדים, הם אינם נתפסים כאנשי "המערכת" אלא דווקא כמתווכים בין הסטודנט הבודד, המתמודד עם סביבה לא מוכרת, לבין הסביבה הצבאית שאנשי עתידים מצויים בה היטב. אנשי עתידים ממלאים, בדמיון מסוים למדריכים בתוכנית באוניברסיטה, את תפקיד בני המשפחה, הן בהיבטים הרגשיים-התומכים והן בהיבטי מתן המידע והיעוץ המקצועי.

הבחירה בעתודה עבור חלקם הגדול הושפעה באופן ישיר מהשתתפותם בתכנית. כשאני שואל את אושרי האם תכנן ללמוד באוניברסיטה הוא משיב: "האמת, בתוכניות אחרי צבא. אבל אז באתי לפה וראיתי איך זה ואמרתי אולי נעשה עתודה. זה מה ששינה לי את התוכניות לצבא. הקיץ פה". בדומה לאושרי גם אילת נחשפה לרעיון בקיץ וגיבשה את דעתה בשנה השנייה שבאה להדריך בתכנית. עבורה הרחבת ההון החברתי היתה משמעותית ביותר: "חשבתי על זה כשהייתי כאן מדריכה. דיברתי הרבה עם אבי ועם יניר [בוגרי התכנית] כי הם התחילו שנה לפני. דיברנו על זה הרבה ואמרו לי מסלול נחמד. אמרתי טוב נלך והתייעצתי עם כמה אנשים. אמרו שיש מלגות וכאלה. אמרתי יאללה נלך על זה". כשאני שואל את אילת לגבי משך הזמן הארוך אליו צריך להתחייב במסלול, היא דווקא מתייחסת לכך בחיוב: "אני בן אדם שאוהב להמשיך הכל בקו אחד. פחדתי שאם אלך לשנתיים צבא ואח"כ חופש ירד לי הקטע של הלימודים ולא בטוח שאחזור לכאן. היה לי מאוד חשוב להמשיך עם זה ולהגיד "וואלה יש לי תואר והתפטרתי [נפטרתי] מזה". מעניינת הבחירה בהטיית המונח "להיפטר" – כמו ממטלה הכרחית אך לא מהנה. גם אושרי מתאר באופן דומה את היחס ללימודים ואת היתרון שבהמשכיות כסוג של תעודת ביטוח שאכן ילמד: "לימודים זה חשוב, עדיף לסיים עם זה עכשיו ואז יש לך משהו ביד... בן אדם הולך לעשות צבא ואם לא התנסה בלימודים יקח לו הרבה זמן להתאקלם לזה אחרי הרבה שנים. הוא תמיד ידחה את זה...".

נדמה מהדברים הללו, כמו גם מדבריה של אילת, כי הביטחון שיגיעו ללימודים עדיין אינו סופי וחזק דיו. יש צורך בהיצמדות למסגרת נוספת בכדי לעשות זאת. ייתכן והצורך במסגרת תומכת מהווה תחליף למסגרת המשפחתית הקיימת בקרב משפחות אקדמאיות. הסביבה וההקשר החברתי ממנו מגיעים הסטודנטים כנראה שלא מספק להם את התמיכה המצופה. ייתכן גם והם

אינם יודעים לגמרי לאיזו תמיכה לצפות בזמן היותם סטודנטים ו"סומכים" על המסגרת הצבאית שתעשה זאת טוב יותר מאשר הם ובני משפחותיהם היו עושים.

הכניסה למסגרות היא מעניינת והיא משותפת גם לבחירה להשתתף בתכנית בזמן חופשת הקיץ וגם לבחירה במסלול העתודה הארוך אשר מהווה אלטרנטיבה לשירות צבאי רגיל וקצר יחסית. בשני המקרים הבחירה במסגרת היא גם מגבילה אך גם מאפשרת ומבטיחה (דרום, 1989). במקרה שלנו, היא מגבילה את האפשרות להיות "כמו כולם" (אולי הבחירה הקלה – חופש גדול כתלמיד ושירות צבאי קל כחייל) אך מאפשרת לעלות על מסלול של השכלה ופרנסה עתידית באופן שהוא באופן יחסי בטוח ומובטח.

התייחסותם של הבוגרים לבחירה בעתודה מאופיינת ברציונליות רבה. אופיר מתייחס לתגובות החברים לבחירתו במסלול ארוך כל כך: "מה אתה משוגע, חתונה עם הצבא... עכשיו אני בצבא עד גיל 30-20. מצד שני יש את התגובות של וואי גם אני הייתי צריך לעשות את זה אם הייתי יכול. ומבינים שהם עכשיו בצבא ועד שיעשו את התואר שלהם אני אהיה כבר עם תואר ומקצוע". השיקולים הם בעיקרם פרקטיים ורואים לטווח ארוך את היתרונות של הלימודים, על אף ההתחייבות ארוכת הטווח למסגרת יחסית נוקשה. גם שרית מתייחסת בצורה מעשית ללימודים: "זה משהו טוב שיעזור לי בעתיד. לא סתם הולכת (לצבא) ושנתיים מהחיים שלי עושה משהו שלא ידעתי אם אתחבר לזה." היא גם מציינת שראתה יתרון באפשרות של התנסות בלימודים כדי לדעת האם בחרה במקצוע שמתאים לה, במקרה שלה – כלכלה. אילת מוסיפה על כך את היתרון שבצבירת נסיון בעבודה: "כל מקום שואלים אותך אם יש לך ניסיון. והצבא זה סוג של אופציה שיכולה מאוד להועיל". בני, סטודנט לגיאופיזיקה, אף מרחיק לכת כשמעביר את האחריות על מציאת העבודה ממנו – אל הצבא. אני שואל אם אינו מוטרד ממציאת עבודה במקצועו והוא עונה: "האמת היא לא, כי זה עתודה. לקחתי את זה בקטע שאני עתודאי והצבא לא יתן לי ללמוד משהו שלא יהיה לו משהו לעשות איתי. איפשהו הוא ימצא".

בהיבט הרגשי, לגבי השיקולים שיכלו לעכב את ההחלטה, מציינים כולם את ההשוואה עם השירות הצבאי של חבריהם: "עדיין כל החברים שלך באים ב 8:00 לבסיס חוזרים ב 15:00 ולא עושים כלום כל היום. ואתה כולך עבודות ומבחנים ותרגולים ואתה לא רואה אותם כמעט. גם סוג של באסה ומשהו חסר בחופש שלך. וכולם אומרים: מה, למדת 12 שנה ואת לא צריכה חופש?...". גם אושרי ואופיר מתייחסים לכך באופן דומה, אך כפי שראינו הם גם מסוגלים לומר שחבריהם גם קצת מקנאים בהם על היכולת להתחייב לתקופת לימודים שתניב להם תואר ונסיון

תעסוקתית. גם במקרה הזה ההשקעה לטווח הארוך נראית עבורם חשובה יותר מאשר ההנאה או החופש שבטווח הקצר.

גישתם של המשתתפים מעניינת להשוואה עם יחסם של עולים חדשים מארצות ברה"מ, אשר מתארים את שירותם הצבאי (לומסקי-פדר ורפפורט, 2000). אלו מתייחסים לצבא, בין היתר, תוך התייחסות שהיא פרטית-תועלתנית במידה רבה. ניתן אף לומר שהם שואפים "למזער את הנזק" שבגיוס לצבא ולמקסם את תועלתם ממנו. כך חלקם מגיע לשירות בעתודה הצבאית, כדרך לממש את תסריט ההשכלה הגבוהה ולמעשה, לא מתוך רצון לתרום כאקדמאים אלא מן הרצון לעקוף את השירות הצבאי.

במקרה שלנו, של צעירים מזרחיים אשר אתוס ההשכלה אינו קיים בבתיהם באותה מידה כמו אצל הרוסים, נדמה שהמצב שונה במידת מה. כפי שתיארו המשתתפים בעצמם, ההליכה לעתודה נעשתה במידת מה כדי להבטיח את הגעתם לאקדמיה. המסגרת הצבאית במקרה שלהם, מהווה סוג של תחליף לתמיכה מהבית. יחד עם זאת, נראה כי גם הם תופסים את השירות הצבאי בעתודה, במידה מסוימת, כמעין "תחליף" לשירות צבאי רגיל. כלומר, הם לא רואים בו מסלול הדומה לזה שאותם חיילים רוסים מנסים דרכו "לעקוף" את השירות הצבאי, וגם לא מסלול כמו זה שחבריהם הולכים בו, אלא מסלול חלופי, אשר משפר את עמדת השחרור שלהם מן הצבא ביחס לחבריהם. במילותיה של אילת: "אני אצא עם משהו מהצבא".

סטודנטים אחרי שירות צבאי רגיל – מסלול השרות הרגיל

כמחצית מהסטודנטים המשתתפים במחקר זה הגיעו ללימודים אחרי השירות הצבאי. הם עבדו תקופה של כשנה כדי לחסוך כסף ועשו זאת בעירם בתפקידי שירות ומכירה מזדמנים. מאחר והתוכנית יחסית "צעירה" (קיימת משנת 2000) מדובר בעיקר על בנות שהספיקו לסיים את השירות ולהגיע ללימודים. בפניהן עמדה הבחירה בתל אביב או בכל מוסד אחר, ללא מגבלות העתודה.

ספיר מסבירה מדוע בחרה דווקא בתל אביב: "בגלל היחידה.. מה, גם למדתי כאן. יש מין חיבור כזה לת"א. הרבה שאלו אותי, גם בגלל שאני דתיה, למה לא בבר אילן? אפילו לא שקלתי. ידעתי שאני הולכת לת"א... וגם האוניברסיטה נחשבת מקום קר. ואנשים אמרו לי מה לא קר לך האוניברסיטה ואנשים סנובים פה? ואני מרוב שהייתי מסונוורת מהתכנית היה נראה לי כמו בית פה" (ההדגשות שלי). ספיר מתארת את התחושה באוניברסיטה, כמו גם את החששות ואת הציפיות במונחים של בית. גם נופר, אשר משווה את האווירה התל אביבית לזו שהכירה מטבריה

אומרת: "די קר פה, ולא מזג האויר כמובן..". שתיהן מתייחסות במושגים של בית ומשפחה לאוניברסיטה וכך גם מודדות אותה: עד כמה קבלת הפנים קרה או חמה? עד כמה זרה או מוכרת? במקרים רבים משווים המרואיינים את היחס אותו ציפו לקבל מהסטודנטים האחרים או מן המרצים ואנשי המנהלה, ליחס של משפחה ושל קהילה. ישנה מעין הכלה של השיח המתאר את הבית – קהילה, משפחה ואף נוסטלגיה – על תיאור הלימודים והאוירה האוניברסיטאית. הבוגרים גם מתייחסים לתקופת לימודיהם כנערים בתכנית בסוג מסוים של התרפקות על העבר, כך ספיר המתארת את חבריה לכיתה כשהגיעה להיות סטודנטית: "הם נראים לי נבובים. אולי גם בגלל התכנית. פתאום שבאתי לכאן ציפיתי ליותר מהאוניברסיטה". הדימוי של האוניברסיטה כמקום חם, מוכר ואינטימי נטבע בהם בעת שהיו חניכים בתכנית וכעת, עם שובם, הם מתמודדים עם מידה של התפכחות מהדימוי הקודם אותו בנו.

עבורה, כמו גם עבור בוגרים נוספים לא נעשה תהליך של חיפוש והשוואה בין מוסדות לימוד שונים. הבחירה בלימודים באוניברסיטת תל אביב נעשתה לאור החוויה החיובית של תכנית הקיץ ולאור הביטחון שבהיכרות עם היחידה לנוער שוחר מדע, בה פועלת התוכנית. אנשי היחידה מהווים הרחבה של ההון החברתי עבור הבוגרים, הון שלעיתים מהווה תחליף למה שבבתים אקדמאים יכולים לספק ההורים והסביבה הקרובה. מאחר וההורים והאחים הגדולים אינם אקדמאים, קשה להם לתת מידע רלוונטי לבניהם. בוגרי התוכנית הם גם במקרים רבות יחידים בסביבתם שהולכים לאוניברסיטה, כך שגם מכיוון חבריהם אין להם יכולת לקבל מידע בנושא. שרית נותנת דוגמא: "אבא שלי אמר לי 'שמעי זה שיש לך כאן את שירה והיא יכולה לעזור בכל מיני בעיות שתתקלי בהן אל תקלי בזה ראש. לי היו בעיות ואף אחד לא יכל לעזור לי'".

גם נופר לא בחנה אופציות אחרות, אך מסיבות מעט שונות: "בשנה שעברה כשחזרתי מהשליחות בספטמבר ההרשמה לאוניברסיטה כבר היתה סגורה אבל במכללות משאירים עד הרגע האחרון אז אמא שלי אמרה לי נו אז למה שלא תרשמי עכשיו למכללה? ואמרתי לה לא, לא רוצה. לא שיש משהו רע במכללה, אבל אני רוצה במקום הכי טוב". היא העדיפה לדחות את הלימודים בשנה נוספת של עבודה בעיר בכדי להירשם למוסד הרחוק, הקשה לקבלה והיוקרה.

בפני ירדן עמדה דילמה דומה הקשורה למוסד הלימודים וגם לתחום הנלמד. היא למעשה התלבטה בין הנוחות של המכללה הקרובה לבית ועלויות המחיה הנמוכות לבין תל אביב. כבת מגדל העמק עמדה בפניה האפשרות ללמוד במכללת עמק יזרעאל: "התחילה הדילמה האמיתית: האם להשאר בעיר ובבית שלוש שנים. אם הייתי גרה בבית הייתי לוקחת ללימודים את האוטו (...). מסיימת תואר וזה גם 'שכונה' שם. כל מי שאני מכירה סיים שם עם 95. אבל בחרתי לוותר על

הנוחות כי מה אני אעשה עם קרימינולוגיה של מכללה? אין מה לעשות. יצא לי תואר פחות טוב".

המעבר לתל אביב ולאוניברסיטה לטובת קבלת תואר איכותי יותר מבחינתה גבה ממנה מחיר כספי גבוה של מחיה ואילץ אותה גם לעבוד במקביל במספר עבודות, אך בסופו של דבר היא מציינת שהיא לא מתחרטת ושלמה עם ההחלטה.

אמה של נופר לא נתנה את אותה הפרשנות להבדל בין אוניברסיטת תל אביב למכללות כמו ביתה, אך נופר ידעה שישנו הבדל: "כשעזבתי את העבודה הרבה לקוחות אמרו לי איפה תלמדי, פה? כלומר בשתי מכללות שקרובות לטבריה. וכשאמרתי תל אביב אמרו יוואוו... הם ראו את זה כ"וואוו". על תגובת האנשים בעיר היא מבקשת להדגיש: "אני לא רוצה שזה ישמע כהתנשאות, אבל אלה בטח כאלה שהתכוונו "את מה זה חכמה". כולם יכולים. זה רק עניין של כמה אתה משקיע ולאן אתה מכוון את עצמך". היא מאוד נזהרת בדבריה ומבקשת מספר פעמים במהלך הראיון ואף מדגישה שוב בסופו את הרצון שלא להישמע כמתנשאת או כמזלזלת. היא עושה זאת גם כאשר אנו מדברים על הנתונים העובדתיים של המספרים הנמוכים מקרב בני טבריה הלומדים בתל אביב או על ההבדלים המוכרים בין תלמידי המכללות הבאים מהפריפריה לבין תלמידי האוניברסיטה הבאים באחוזים גבוהים יותר מהמרכז (דוידוביץ, 2005; פרנקל, 2000). נראה, שהחשש להיתפס כמתנשאת מטריד אותה, אך לא מנע ממנה להתמודד על מקום במוסד שבחרה ולספר על כך בבית.

שרית כבר מדגישה יותר את הבחירה באוניברסיטה בשל מיקומה בתל אביב: "היה משקל גם לזה שהאוניברסיטה ממוקמת בת"א. Let's face it: רוב הסטודנטים אחרי תואר ראשון עוזבים את באר שבע ועוברים למרכז. ואני יודעת שכנראה גם לי כאן תהיה עבודה. ורציתי את הדריסת רגל כאן שהמעבר יהיה טבעי. לחזור אחורה זה לא בעיה, ללכת קדימה זה קשה. רציתי להכיר את העיר הגדולה ושתהייה לי את החוויה הזאת". מבחינתה החוויה התל אביבית של התכנית בזמן לימודיה בבית הספר התיכון לא הספיקה והיא רואה בתל אביב גם חוויה מיוחדת וגם התקדמות ביחס לבאר שבע. הביטוי "ללכת קדימה" חוזר בניסוחים רבים אצל המשתתפים ומדגיש את תפיסתם לגבי תל אביב כמקום של קידמה, של התפתחות, של פתיחות ושל ערכים חיוביים רבים נוספים.

את החיזוק לתחושה הזו היא גם קיבלה מהסביבה: "דיברתי עם איזה בחור אחד שגר בגבעתיים והוא אמר לי את חייבת לעצמך לצאת קצת מב"ש למרכז לראות איפה הכל קורה. אם אחרי זה תרצי לחיות את החיים שלך בב"ש או בדרום סבבה, אבל אז זה מתוך בחירה. וגם רציתי לראות מה יש בת"א הזאת שכולם מדברים עליה והיא כזאת מרכז המדינה". בדומה למניעים שהביאו

את התלמידים לתכנית הקיץ, גם כאו אנו מגלים את היתרון שבתל אביב. אך בעוד שכנערים הם הכירו את תל אביב כמרכז בילוי וצרכנות, כעת כסטודנטים הם בוחרים בה כמרכז של השכלה ושל פרנסה. באותו האופן שבו הם תופסים את תל אביב כמרכז כזה, כך הם תופסים את בתיהם כפריפריאליים וכשהם ישאלו על מקום מגוריהם ועבודתם העתידיים – רובם המכריע יעדיף את איזור המרכז.

מעניין לשים לב מדברי המשתתפים, כי לעומת העתודאים, הבוגרים שהגיעו ללימודים לאחר שירות צבאי עוסקים בדבריהם הרבה יותר בעצם הבחירה בעיר תל אביב. ניכר בדברים כי ישנו תיאור של מסלולים שונים של התבגרות אשר עוברים הבוגרים. בוגרי התוכנית אשר פנו לעבודה, סמכו את ידיהם על המסגרת הצבאית, שתדע לנווט אותם בצורה מוצלחת יותר מאשר הם עצמם או בני משפחותיהם. למעשה, הם קיבלו בשלב מוקדם למדי של חייהם (גיל 17-18) החלטה על 5-10 השנים הבאות שלהם, ונכנסו למסלול אשר מנתב אותם אל עבר תואר ראשון, שירות צבאי ורכישת נסיון במקצוע אותו למדו. הם גם בוחרים את מוסדות הלימוד אליהם יפנו מבין רשימה מצומצמת של אפשרויות (רובן אוניברסיטאות ומיעוטן מכללות) וכך גם את המקצועות שילמדו. מסלול ההתבגרות הזה מספק גם דמויות חונכות בדמות אנשי "עתידים", אשר מלווים אותם הן בצמתים הצבאיים והן באלו הלימודיים וכמובן סביב החלטות אישיות משמעותיות. אנשי עתידים ייצרו בצבא סביבה חברתית וערכית מיוחדת במינה, המזכירה באופיה קהילה קטנה וחמה בה "כולם מכירים את כולם".

הסבר אפשרי אחד לעיסוק הרב של הבחירה בתל אביב עבור אלו שסיימו שירות צבאי רגיל, הוא התחושה של אפשרויות הבחירה הרבות. הם אינם מוגבלים לבחירה מבין המוסדות אליהן צה"ל שולח עתודאים ויכולים לבחור בכל מקום. כולם מציינים שיכלו לבחור בדרך הקלה שהיא לימודים במכללה או מוסד אחר קרוב אליהם גיאוגרפית ובעל תנאי קבלה נמוכים. ההדגשה של הבחירה בתל אביב מבטאת בחירה באפשרות הקשה, אך גם היוקרתית והמתגמלת יותר מבחינת הסטטוס העתידי של התעודה שיקבלו. מבחינה זו הם דומים לבני הגמוניה, אשר מכירים בדירוג יוקרתם של מוסדות הלימוד ומעדיפים לימודים במוסד אוניברסיטאי גדול על פני מכללה אזורית קטנה (פרנקל, 2000).

הסבר נוסף, הוא הרצון לצאת ולחיות בתל אביב. בהשוואה נוספת בין הקבוצות, אנו רואים כי הסטודנטים שהגיעו לתל אביב לאחר השחרור מהצבא, מגלים עניין פעיל יותר בהכרת העיר. הם כבר רואים עצמם בוגרים יותר ובשלב מתקדם יותר של תהליך ההתבגרות. בדפוסי הבילוי שלהם הם עצמאיים יותר ומבחינת ההשתלבות במקומות עבודה, כפי שראינו, הם פעילים יותר. חלקם

אף מתחיל במהלך לימודיהם לתואר לחפש עבודות בתחומי המקצוע שלהם. כך רותי, שלומדת עבודה סוציאלית משתלבת בעבודת הדרכת נוער וספיר שלמדה חשבונאות השתלבה במשרד רו"ח. העתודאים משתלבים בתחום עבודתם בצה"ל לאחר סיום לימודיהם.

מדברי המרואיינים לא עולה תמונה ברורה לגבי התפקיד שמילא הצבא ביחס לבחירתם במסלול הלימודים, במקצוע, במוסד או אף בעיתוי ללמוד. השירות הצבאי היה עבורם משמעותי ומהנה באופן כללי וניתן לומר שהם התגייסו מתוך בטחון שיגיעו ללימודים. שרית התייחסה אליו כגורם אשר יכול לסייע לה בבחירת המקצוע: "כשהייתי בתיכון עניין אותי רפואה, ואמרתי אני אלך לצבא למקצוע רפואי ואראה אם זה בכלל מעניין אותי וקרוב לליבי". היא שירתה כחובשת במרפאת החר"פ בבאר שבע, קרוב לביתה, והתקדמה לתפקיד אחראית המרפאה. ואכן, בעקבות התנסותה, היא החליטה שהתחום לא לגמרי מתאים לה ולאחר ייעוץ מקצועי החליטה לפנות למדעי החברה. היא בהחלט ציפתה לשירות מעניין, בשונה מחברותיה: "היו לי חברות שרק רצו לעבור את הצבא, להיות פקידה מה אכפת לי רק לגמור את השנתיים האלה ולקבל את התעודה". בנוסף, היא מדגישה כי באופיה היא בחורה שיודעת מה היא רוצה, ולכן היתה בקשר אינטנסיבי עם לשכת הגיוס וחיל הרפואה, כדי לוודא שתתקבל למקצוע בו בחרה.

ירדן הגיעה לצבא מכוונת אף היא, אולי אפילו יותר. בתיכון היא רצתה ללמוד ערבית. מאחר ולא היה מספר גדול מספיק של תלמידים לפתיחת מגמה, היא שכנעה תלמידים אחרים להירשם והמגמה נפתחה. היא אותרה ע"י חיל המודיעין בשלב מוקדם של תהליך המיונים והחליטה להתגייס לתפקיד שיועד לה – אלחוטנית. לגבי נחישותה וראייתה לגבי העתיד, היא אומרת: "רציתי ערבית עוד בבי"ס. אני לא יודעת איך כבר בכיתה י' חשבתי על זה, הייתי בת 16 וחשבתי על הצבא, ואמרתי אולי הערבית יעזור לי". היא מדגישה את קליטתה הטובה לשפות וגם את מידת השימושיות הרבה של הערבית, שכן היא גרה במגדל העמק, עיר בה ישנו מפגש רב עם אוכלוסייה ערבית. גם ירדן וגם שרית השתחררו עם תוכנית מובנית לתחילת הלימודים. שרית החלה מכינה לשיפור ציוני הבגרות 4 ימים לאחר השחרור, במקביל עבדה וניגשה לבחינה הפסיכומטרית ובתחילת השנה האקדמית החלה ללמוד. ירדן החלה בקורס פסיכומטרי מיד אחרי השחרור, ואחרי טיול קצר הגיעה בחזרה ללימודים. היא מדגישה את הצמדותה למסגרת ברורה ואומרת: "קשה לי קשה לי, גם כשרע לי במסגרת זה עדיף לי". היא גם מתארת איך חברים מהצבא התלוננו בזמן השירות על המשמעת אבל עכשיו מבזבזים את הזמן כשהם חסרי מטרה וכיוון. מעניינת ההשוואה מדבריהן לתיאורים שמביאה ששון-לוי (2006) על חיילים בתפקידי צווארון לבן. חיילים אלו, אשר הגיעו ממעמד סוציו-אקונומי גבוה, מייחסים למיומנויות כגון

ניהול, ידע ואחריות חשיבות רבה ותופסים את המערכת הצבאית כתחילת הדרך לקריירה הפוסט-צבאית שלהם. הם רואים בה מנגנון לרכישת הון תרבותי וחברתי שיקדם אותם בדרכם האזרחית ותאפשר להם להמיר את נסיונם בצבא במסלול אזרחי. הבנות שלעיל מתייחסות לשירותן הצבאי באופן דומה, אף על שמגדרית ומעמדית מצבן שונה לחלוטין.

אצל מורן, שבחרה לשרת כמש"קית חינוך בכלא 4, הקשר בין הלימודים לצבא מילא משקל אחר: "וואי משקל אדיר. היה קשר ישיר. התכנית שהדרכת, הצבא, הבחירה לשרת בכלא 4 היתה בגלל הקורסים האלה. בוודאות". היא מתארת את החוויה שעברה בקורסים הסוציולוגיים שלמדה, ואת החוויה שעברה בצבא כשלוכות זו בזו: "[השירות בכלא] הביא אותי להחלטה מגובשת מה ללמוד. זה הקשר הכי ישיר בין הדברים האלה. הכי ישיר, לא יכלתי להגיע למקום שיותר יכוון אותי לסוציולוגיה. וגם אני חושבת הרבה לעשות שם מחקרים אם יתאפשר לי. זה שדה אדיר, יש שם הכל מגדרית, אתנית...". כלומר, היה היזון חוזר בין החשיפה לנושאים החברתיים בזמן הלימודים לבין השירות בסביבה מאתגרת כמו כלא צבאי. מורן גם מאמצת את הרטוריקה האקדמית על שדה, מגדר ואתניות ומשתמשת בה לתאר את החוויה הצבאית שעברה. במהלך הראיון איתה תהיתי עד כמה המושגים הללו היו שגורים בפיה לפני הלימודים ועד כמה היא מבנה כעת את הנרטיב שהביא אותה לצבא בעקבות הלימודים. אני שואל אם באה לכלא כמש"קית חינוך או כסוציולוגית והיא משיבה: "היה לי ברור שהצבא הוא אינסטרומנט בשביל לזמן לעצמי סיטואציות. הרגשתי כמו סוכן סמוי ולא נתתי לאף אחד לעלות עליי". במהלך שירותה היא העבירה שיעורים בנושאים שעליהם למדה לכלואים ולכלואות. היא מדגישה: "העברתי להם שיעורים על סוציולוגיה ועל אומנות. לא דיברתי איתם מילה על הצבא. באתי כסוציולוגית. ידעתי שהכלואים הגיעו כי הם צריכים לפרנס את המשפחה אני לא יכולה להביא להם מור"קים". ייתכן והבחירה לוותר על מור"קים ולהעדיף שיעורים על סטיה, ריבוד ואי שוויון נבעה גם מהגדרתה של מורן את עצמה כפציפיסטית. היא היתה אומרת לכלואים שאם היא לא היתה בתפקיד שלה, ייתכן והיא היתה יושבת לצידם כעצורה.

אני מציין כי מדבריה עולה התחושה, שהיא העבירה את הכלואים "אוניברסיטת קיץ לנוער" בזעיר אנפין. "כן! אף פעם לא חשבתי על זה ככה, אבל רציתי שזה יהיה נגיש להם. שלא יגעלו מסוציולוגיה או מפילוסופיה". היא אכן נשמעת נלהבת כשהיא מספרת על שירותה בכלא בדומה לדרך שבה נשמעים מדריכי התכנית באוניברסיטה כשהם מספרים עליו. דמיון נוסף אני מוצא בין אמירתה של מורן: "אם להיות מש"קית חינוך אז רק שם. לא צריך מש"קים ב-669 [יחידת עילית של חיל האוויר]" לבין אמירתה של רותי שמורים טובים לא צריך בתל אביב, אלא צריך באשדוד

ולכן היא מתכננת לחזור לשם ולהשפיע. לשתייהן ישנה מחשבה בעלת אופי משימתי בהתייחסותן לנושא. מורן אכן אומרת, בהקשר של המוטיבציה ללמוד: "התחלתי להרגיש תחושה של שליחות שיש לי יעוד מסוים. מהפרויקט התחלתי להרגיש את זה. לא רוצה להישמע פלצנית, אבל אין לי כלים אחרים. זה החינוך שקיבלתי - כל הזדמנות שאני מקבלת אני צריכה לנצל אותה ולהוכיח את עצמי". שתייהן חשות עצמן כבעלות שליחות חברתית להביא את המסר של השכלה ועבודה קשה אל הצעירים מהן.

קולות אחרים ולימודים ללא צבא

מבין בוגרי התוכנית היהודים שאינם משרתים בצבא ישנן דתיות אשר הולכות למסלול השירות הלאומי למשך שנה או שנתיים ואז באות ללמוד וישנם בודדים אשר אינם עושים צבא מטעמים אחרים.

התייחסנו כבר לבחירתה של רותי ללכת ללימודים במקום השירות הצבאי. המניע המרכזי שלה היה קיצור הזמן הלא משמעותי שהיא צפתה שתעשה בצבא. לרותי אם שנולדה בחו"ל ולא שירתה בצבא, אב ששירת כחודש בצבא והשתחרר ואח תאום, אשר משרת בתפקיד לא קרבי קרוב לבית. כשהיא מתארת את יחס משפחתה לצבא היא מדגישה: "זה לא היה איזה ערך מרכזי בבית". גם לאחר שהחליטה לוותר על השירות הצבאי ולהירשם ללימודים לאחר שנת עבודה בה חסכה כסף, היא עדיין היתה מתוחה מהאפשרות שלא תצליח להתקבל ובעיקר חרדה מחוסר הוודאות הכרוכה בתהליך הבירוקרטי: "הייתי כל כך לחוצה שהכל יסתדר ופחדתי שאני לא אתחיל ללמוד וחשבתי שאולי לא ילך. וחשבתי שאולי אני עוד שנה שורפת ולא לומדת. ואז אני אעבוד עוד שנה ואז נו, מה? זה לא יתן לי כלום כשהמטרה שלי זה להתחיל ללמוד ופחדתי לפספס את ההזדמנות הזו". התקופה שקדמה ללימודיה של רותי היתה עבודה מלחיצה כל כך, עד שגרמה לה לייחס עוצמה רבה לתהליך מילוי הטפסים וההתכתבות עם המרכז למרשם באוניברסיטה. מאחר וליווייתי אותה באופן צמוד באותה התקופה נדהמתי לראות כיצד הסטודנטית המצטיינת, אשר הדריכה קיץ שלם תלמידים בתוכנית וסייעה להם ללמוד ולהצליח, כושלת בהתמודדות עם מערכת הבירוקרטיה וכמעט נכנעת ומוותרת על הלימודים.

ההתמודדות הזו היתה קשה גם לזהבה, שנרשמה לעבודה. זמני ההמתנה לקבלת התשובות מהאוניברסיטה היו עבורה כנצח והקשו עליה עד מאוד לקבל החלטות שקולות. כשהיא מתייחסת לכך היא אומרת בפירוט: "זה באסה של דבר, מתסכל, מייאש את האדם הקטן וגורם לו להיכנס לתסביכים ולחשוב שזאת אשכרה דרך נוספת של הנהלת המוסד להתנער מעוד כמה מועמדים

"לא רצויים" על הדרך. המרכאות זה כי זה לא פוליטיקלי קורקט לומר דבר כזה". כלומר, היא מפרשת את הדרישות המנהליות, אשר אחידות לכולם, כאמצעי סינון שמפעילה המערכת נגד "אנשים כמוה". אנשים כמוה הם אלו המגיעים מחוץ לאוניברסיטה ולא גדלו עם ההיכרות המעמיקה איתה ועם הביטחון שיהיו חלק ממנה בעתיד. גם רותי אומרת כיום, כשנתיים לאחר שהחלה את לימודיה, שהיא מרגישה שהתהליך הביורוקרטי נועד בין השאר לחזק את ההדרה הקיימת כלפי קבוצות מוחלשות בבואן לאקדמיה. היא קשרה את המפגש עם הטפסים והפקידות שלה באוניברסיטה למפגש המוכר של הוריה עם גורמים כגון לשכת התעסוקה או מנהלת "תוכנית ויסקונסין" במסגרתה הם מועסקים לסירוגין. המפגש המנוכר הזה גרם לה לחוש מוחלשת וחסרת סיכוי אל מול המערכת.

זהו אחד הביטויים לפערים הקיימים בהון התרבותי והחברתי איתו מגיעים הבוגרים ואשר מהווה עבורם מגבלה בנגישות להשכלה גבוהה. מלבד דרישות הקבלה הפורמליות, הדורשות ציונים במבחני הבגרות ובבחינה הפסיכומטרית, ישנן דרישות קבלה בלתי-פורמליות. דרישות אלה מורכבות, בין השאר, מהצורך להכיר את שפת המנהלה ובעיקר להתייחס אליה בפרופורציות המתאימות. עבור המועמדים המתארים כאן את דרכם אל האוניברסיטה, הדרישות הללו הן כבדות יותר מאשר דרישות הציונים, אשר בהם הם עומדים בהצלחה רבה. ההתמודדות עם אותן דרישות ועם המערכת הזו מסמלים במידה רבה את הפערים בהביטוס הנדרש ע"י המערכת אל מול זה איתו באים בני הפריפריה. במערך המכתבים, הפקסים והטפסים מתקיים בעיניהם "קרב התשה" אשר רק הישרדות בו תוך היכרות אינטימית עם כללי המשחק של היריב יכולים להביא את השחקן הבודד לניצחון על המערכת.

מקום התוכנית בהחלטה על לימודים

אחת ממטרותיה המרכזיות של תוכנית הקיץ היא לאתר תלמידים מצטיינים, אשר ללא התוכנית ספק אם היו מגיעים לימודים גבוהים. הכלי המשמעותי ביותר אותו התוכנית מפעילה הוא, כמובן, החשיפה לאקדמיה ולתל אביב. הלימודים האקדמיים המעניקים קרדיט ונקודות זכות, הם מעין "פתיון" המושך את התלמידים, אך התהליך המשמעותי מתרחש במהלך החודשיים בהם התלמידים נמצאים בתוכנית. הלימודים האקדמיים, המלווים בחווית הצלחה והעצמה יוצרים אצל בוגרי התוכנית את האפשרות לפנות ללימודים גבוהים שלא התאפשרו לפנייה:

"המקום שזה תופס במעבר הזה (אל הלימודים במרכז), זה מקום מרכזי, מקום ענקי. אני באמת חושבת שאם לא הייתי באוניברסיטת קיץ לפני כמה שנים אני באמת לא יודעת אם הייתי בשלב הזה של החיים שלי לומדת עכשיו באוניברסיטה וחיה בתל אביב וכל זה. בעיני זה תפס מקום מאוד משמעותי. בלי זה בטח הייתי עכשיו עובדת קשה באשדוד, עושה פסיכומטרי לא יודעת מה הייתי רוצה ללמוד, לא ללמוד. ולא בטוח בכלל שהייתי חושבת על אוניברסיטה ועל תל אביב" (רותי).

"אני אגיד לך את האמת שיכול להיות שאם לא הייתי באה לאוניברסיטת קיץ לנוער לא הייתי מגיעה לאוניברסיטה. חשבתי שהאוניברסיטה היא כזה וואו. ובזכות הפרויקט הזה הבנתי שזה לא ככה. (..) פרויקט אחד כזה, אתה יודע את החיים של כמה אנשים אתם שיניתם פה? זה נראה לכם דבר של מה בכך. את החיים שלי זה שינה! אני יודעת שזו אחת ההחלטות הכי נכונות שעשיתי בחיים שלי לבוא לפרויקט הזה. זה היה אירוע מכונן בחיים של כל אחד ואחד של מי שבא לפה. זה כמו הבחור שיצא במשל המערה וראה... אז אתם הוצאתם אותנו מהמערה". (יעל)

"בגלל שהייתי בפרויקט ידעתי שאני אהיה באוניברסיטה. לא הרבה אנשים שחושבים שהם ילמדו באמת מגיעים לאוניברסיטה. וזה שהייתי בפרויקט זה זירז הכל. כי למדתי עם סטודנטים רגילים, והיו לי ציונים גבוהים, היה לי 96 בקורס באוניברסיטה בסטטיסטיקה. ואמרתי 'בוניא, מה, אני בת 16 לומדת באוניברסיטה עם סטודנטים רגילים מוציאה ציונים גבוהים, ברור שאני אחזור לאוניברסיטה'" (ספיר).

רותי, שרית וספיר מתארות בשפתן את המקום המרכזי של התוכנית בחייהן. חלקן מסבירות שהמחשבה על לימודים גבוהים היתה קיימת, אך לא היתה מגיעה לידי מימוש ללא התוכנית. יעל, למשל, אומרת שאולי היתה מגיעה "לאיזה מכללה או משהו כזה" אבל לא לאוניברסיטה. מובן שגם מבלי שתהיה לנו היכולת לכמת את ערך התוכנית באופן חיצוני, בנרטיבים שלהן היא תופסת מקום מכריע.

תהליך ההעצמה שבוגרי התוכנית חווים הוא שילוב של רכישת יכולות אישיות בתחומי הלימודים והביטחון העצמי ושל היכרות טובה יותר עם התנאים הסביבתיים והחברתיים המתקיימים באוניברסיטה. סדן (1997) מתארת תהליך העצמה, ככזה המאגד תהליך אישי עם תהליך חברתי.

השילוב של השניים מאפשרת לאדם להפוך מהיותו פסיבי לאקטיבי במימדים שונים של חייו. התהליך הפנימי כולל שינוי בתחושה או באמונה של האדם ביכולתו לקבל החלטות ולפתור בעיות שונות הנוגעות לו. התהליך החיצוני מתבטא ביכולת לפעול ליישום הידע והמיומנויות שרכש ולהוציא את המשאבים החדשים שלו מן הכח אל הפועל (Parsons, 1988).

תרומה נוספת לעידוד הסטודנטים להגיע לתל אביב היא רכישת סביבה חברתית מוכרת מבין בוגרי התוכנית. אילת מתארת: "הפרויקט מאוד עזר לי עם זה. להכיר ופה ושם. הרבה מאוד מהאנשים שאני מכירה כאן אז אני שואלת. **רז ויוסי גרו כאן שנה קודם**. מה שאני צריכה אני מתקשרת והם תמיד יודעים... זה לא היה בעיה". חלק ניכר מהם מקבל את התשובות לשאלות היומיומיות והקטנות באופן ישיר מחבריהם לתוכנית. כשאני שואל את ירדן האם היא עדיין בקשר עם חבריה לתוכנית, 6 שנים לאחר סיומה, היא מפרטת: "בטח. יש את ענת ואורן ודימה וספיר ואילת ויש את יוליה שעכשיו לומדת פה במכינה. ויש את ענבר במדעי המדינה שנה ג'. והידיד הכי טוב שלי זה שלמה שהדריך פה במחזור ג'. ויש את פז שגם לומד פה מחשבים"...

הסביבה הזו היא כר פורה גם להתלבטויות לפני תחילת הלימודים וגם לקבלת עזרה בהתארגנות הראשונה כסטודנטים וכתושבים חדשים בעיר. חלק חשוב מהמידע הרלוונטי להם, כגון מלגות סיוע כלכליות, תוכניות מצטיינים ותנאי קבלה מועדפים לבני הפריפריה, עובר מפה לאוזן ביניהם. זהו סוג מידע אשר צריך גישה מיוחדת אליו, שכן הוא אינו מפורסם באופן מובלט בהודעות הרגילות של האוניברסיטה והוא רלוונטי לאוכלוסיה ספציפית ביותר.

השפעה נוספת וחשובה של התוכנית נמצאת בהעשרת ההון החברתי של בוגריה. הבוגרים לומדים לזהות את היתרונות הגלומים באנשים קרובים אשר נמצאים בתוך המערכת ויכולים לספק מידע רלוונטי. אחד הכלים החשובים שהמשתתפים בתוכנית לומדים הוא קבלת העזרה וההתייעצות עם גורמי המקצוע שהתוכנית מכירה להם.

מספרת ספיר, שהחלה את הלימודים באותה השנה יחד עם מספר בנות נוספות מהמחזור בו השתתפה בקיץ: "ישר על היום הראשון כולנו באנו לשיירה [מנהלת היחידה לנ.ש.מ], ממש כמו משפחה". דימויי המשפחה והבית נשמרים חזקים גם בהמשך תקופת הלימודים. רבים מהבוגרים הלומדים באוניברסיטה עוברים במשרדי התוכנית לשתות כוס קפה, לומר שלום ומתנדבים לעזור במטלות רבות שונות ומשונות. אחת המשימות שהם שמחים להיקרא לדגל עבורה, היא ביקורם של תורמים ומחליטנים המתעניינים בתוכנית ומעוניינים לפגוש את תלמידיה ובוגריה. במושבי חבר הנאמנים של האוניברסיטה כבר הפכה למסורת הגעתם של בוגרי התוכנית לשיחות עם מוזמני האירועים השונים, הצטלמות לסרטים, השתתפות בדיונים ועוד.

בנוסף להיבטים הלימודיים, צוות התוכנית ממלא פונקציות רבות נוספות עבור הבוגרים. מתאר אבי את יומו הראשון בתל אביב: "התחלתי לחפש דירה, נכנסתי לאחת. ראיתי התרשמותי לטובה. המנהלת שהיתה לי בפרויקט אז שלחה את בעלה שהוא עו"ד לעזור לי עם החוזה. הוא בא עזר לי. אחרי הכל אתה בן 19 אין לך מושג, פעם ראשונה שאתה רואה חוזה, פעם ראשונה של לחתום על שטר חוב של 15,000 שח, ערבים וזה. זה היה מפתיע. רק כשהוא בא עזר לי עם כל הסעיפים מה מסוכן מה לא מוכן.. חתמנו על חוזה, גרתי עם שותף שנה שלמה". הוריו של אבי לא יכלו ליעץ לו בתהליך ובנושא, כיוון שאינם מכירים אותו. הם גרים בבית משלהם בנתיבות ומגיעים לתל אביב עוד פחות מבנם. היכולת של אבי לקבל ייעוץ והכוונה עזרה לו במימד נוסף, מעבר להבטחת כניסתו לדירה עם חוזה סביר. היא נתנה לו את הביטחון שיוכל גם בעתיד להיעזר בצוות התוכנית בנושאים שאינם קשורים ללימודים. רשימת הדוגמאות למקרים נוספים בהם צוות התוכנית סייע לבוגרים בנושאים שאינם לימודיים ארוכה: עזרה במציאת עבודה, כתיבת מכתבי המלצה וניסוח קורות חיים, ייעוץ לגבי בחירת מוסדות לימודיים שאינם בתל אביב, התלבטויות לגבי השירות הצבאי וחתימה על שירות בתנאי קבע ואף גיוס תרומות של ביגוד וציוד והפניה לקבלת מלגות שונות שאינן קשורות באופן ישיר ללימודים. התרומה המרכזית היא בהגברת התחושה שיש כתובת להתייעצות וקבלת עזרה כמעט בכל תחום.

בשנה האחרונה הוקמה עבור בוגרי התוכנית מסגרת הנקראת "בית באוניברסיטה", אשר מטרתה היא ליווי הבוגרים עד לשלב בו יסיימו תואר ראשון. כחלק מפעילות זו, נבנה ומתעדכן מאגר מידע ובו פרטים על כלל בוגרי התוכנית שסיימו ועל השלבים בהם הם נמצאים בדרך ללימודים (תיכון, צבא, עבודה וכד'). הדבר מאפשר הזמנת הבוגרים למפגשים רלוונטים ולספק להם מידע עדכני. כך, למשל, ביום הפתוח של שנת 2008 שהתקיים באוניברסיטה הוזמנו כלל הבוגרים ושמעו הרצאות מפי נציגי עתידים, המרכז ליעוץ לימודי באוניברסיטה, תוכנית מצטייני הפריפריה ועוד. הקמת ה"בית באוניברסיטה" מביאה בוגרים רבים לפנות ולבקש עזרה ומידע במגוון נושאים רחב ביותר: החל מתלמידי תיכון המתמודדים עם חרדת בחינות או מתלבטים בבחירת מגמת לימודים, דרך מלש"בים המעוניינים לקבל מכתב המלצה לתפקיד כלשהו או ללימודיהם בעתודה וכלה בנרשמים ללימודים המחפשים שותפים לדירה או עבודה בסביבת האוניברסיטה ומתעניינים דרך אנשי היחידה.

המפגש המחודש עם תל אביב והאוניברסיטה

"ביום הראשון הגעתי לת"א עם צימידן, אמרתי או שאני מוצא היום דירה או שישן
ברחוב. אין דבר אחר. אני מוצא דירה בת"א או ישן בחוץ!" (אבי)

"בתקופה הראשונה כשחזרתי לכאן כסטודנטית לא הכרתי הרבה אנשים, היה לי די
משעמם פה.. אבל עם הזמן הכרתי והתחלנו לצאת וזה. וגם באמת התחלתי להרגיש את
הקטע של חופש, עצמאות, לבד, תל אביב. פעם חשבת וואי איזו עיר גדולה. ועכשיו אני
מכירה. פעם חשבת בתור מקום גדול ומאיים ועכשיו אפילו סוג של בית. אני בעצם יותר
כאן מאשר בבאר שבע. זה הבית שלי עכשיו." (שרית).

המרוויינים לעבודה זו חזרו לגור בתל אביב בשלב שבו התקבלו ללימודים באוניברסיטה. כשליש
מהם עשו זאת כעתודאים וחלקם האחר לאחר או במקום השירות הצבאי או השירות הלאומי.
עבור כולם נדרשו עוד כשנתיים לסיים את לימודיהם בבית הספר התיכון. שנתיים, שבמהלכן
התגבשה אצלם ההחלטה ללכת ללמוד.

כפי שנשמע מדבריהם, התכנית בו השתתפו מילא עבורם תפקיד חשוב בקבלת ההחלטה לפנות
למסלול של לימודים אקדמיים. עבור חלקם היה זה קו פרשת מים שלאחריו הם שינו סדרי
עדיפויות מהותיים בחיים ועבור חלקם היה זה בעיקר זרז למימוש תוכנית עתידית, אולי לא ממש
ריאלית עד-אז, של לימודים.

במסגרת מחקר זה, ניתנת לנו ההזדמנות להקשיב לקולותיהם ולתיאורים שהם מביאים על הדרך
שעשו בכדי להתחיל את התואר הראשון. בדרך הזו שלובים יחד ההליכה ללימודים באוניברסיטה
והחזרה לתל אביב.

את עיקר הפרק אנו מקדישים ללימוד על התאקלמותם בחזרה בתל אביב, והפעם – כסטודנטים
מן המניין. מה הם לקחו מחווית הנעורים שלהם ומה שינו? באיזה אופן הם נקלטים בתל אביב
כעת ומה קרה לדימויים על תל אביב והאוניברסיטה שרכשו בעת השתתפותם בתוכנית, כעת
כשהם בוגרים? והאם הם ממקמים את עצמם ואת המסלול שעשו באופן מיוחד ביחס לראיית
היחסים שבין מרכז לפריפריה?

היכרות מחדש: בין "חזרה הביתה" ליציאה מן הבועה

"הקיץ פה זה לא באמת החיים בת"א. כי זה היה כמו מעין חממה. היינו בתוך מסגרת, כשאתה כבר גדול ולומד פה בכוחות עצמך אז אתה באמת חי את המקום. בעיקר בקטע של אוכל, לדאוג לצאת לחפש דברים. רק אז אתה באמת קולט מה זה החיים. (...).
כשבאתי לפה די כבר היה מוכר לי האזור הזה, את המעונות הכרתי, קניות עשיתי בערב הראשון, הלכתי לסופר ליד, אז היה לי בטחון של בית, הנה הגעתי חזרה הביתה".
(אושרי)

החזרה לתל אביב כסטודנטים מן המניין מלווה עבורם בתחושות מעורבות בין "חזרה הביתה (לתל אביב)" לבין "יציאה מהבועה" של התכנית ותחילת התמודדות עם תל אביב האמיתית. להלן נעקוב אחר אופני השתלבותם בחיים התל אביבים וננסה לזהות את כיצד הם מנהלים את התהליך הזה. פרקטיקות ההשתלבות שהם מפעילים הינן מגוונות, אך במידה רבה דומות זו לזו. חלק ניכר מדבריהם עוסק בפרשנותם להבדלים שהם מוצאים בינם לבין אנשי המרכז ובין בתיהם המקוריים לביתם החדש.

ראשית לכול, קיימת תחושת בלבול לגבי עצם המעבר. אילת: "לא יודעת מה לחשוב. יש את הדברים החיובים אבל גם משהו שאתה לא רגיל לזה. אני לא הייתי רגילה לקום למשמע משאיות זבל. אין מה להשוות, פה זה הרבה יותר חיים. למרות שבאר שבע לא עיר קטנה, והיא היום מאוד מפותחת, אבל עדיין זה סדר גודל שונה לגמרי. יש פה איזה מין חיות משהו צעיר ורענן אבל משהו גם מאוד סואן מסעיר. לפעמים אתה צריך לשבת עם עצמך לבד ולהיות רגוע ואז אתה יודע שפה זה לא המקום. אבל כשבא לך לעשות משהו אז זה טוב. עיר לצעירים". רבים מדברי המרואיינים מצטרפים לתיאור האמביוולנטי של אילת, המתארת את החיובי והשלילי בתל אביב מעורבים זה בזה. התיאורים על עיר תוססת ומלאת פעילות נמהלים בתחושת חשש על חוסר היכולת "להדביק את הקצב", להתאים וליהנות מהאופי המיוחד.

אושרי מתאר את תהליך ההיכרות המחודש עם תל אביב באופן הבא: "לא התרחקתי יותר מדי לתוך ת"א, אמרתי לאט לאט, לא להיסחף. ועם הזמן מתאקלמים והלכתי גם פנימה, מה שנקרא." הוא מזכיר בתיאוריו את יומניהם של קולומבוס ומגלי היבשות של ראשית העת החדשה: "אתה פשוט תופס אוטובוס ואומר 'יאללה נזרום עם העניין נכיר מקומות חדשים'".

למעשה, רובם גרים במעונות אשר נמצאים מרחק הליכה מהאוניברסיטה וממעטים לבחור מקומות מגורים במרכז תל אביב, מפאת עלויות המחייבה הגבוהות וגם מהצורך להרגיש בסביבה בטוחה יותר. נופר, סטודנטית שנה א', מספרת: "החלטתי שזה בסדר שזה לא דירה, כי נעשה את זה לאט לאט. את המעבר. מתרגלים לאט לאט גם לקצב החיים גם להכיר את האזור אוטובוסים וכאלה. עבודה החלטתי שבהתחלה לא, כדי שאוכל להכיר.. לקחת את הדברים בהדרגה". בדומה לנופר גם אחרים בוחרים שלא לעבוד בתקופה הראשונה ללימודים. אלו שעובדים – עושים זאת בקרבת האוניברסיטה. לגבי האפשרות של מגורים מחוץ למעונות שרית אומרת: "כן חשבתי על זה, אבל אני מבינה שבשביל לעשות צעד כזה אני צריכה גם לעבוד. עכשיו לדוגמא אני לא עובדת. אני יודעת שבשביל צעד כזה אני צריכה להתחיל לעבוד. לא שזה מפריע לי, אבל אם אני ארצה לשכור, אני ארצה עם חברים או חברות ולא סתם עם שותפים שאני לא יודעת מי הם". שרית ועתודאים נוספים, מקבלים מלגת קיום מהצבא בהתאם למצבם הכלכלי בבית וליכולת ההורים לתמוך בהם וכך הם מצליחים לפרנס עצמם מבלי לעבוד.

כששרית מתייחסת לרצון לגלות את תל אביב, מול המוגבלות שבחיים קרובים לאוניברסיטה היא אומרת: "מעצבן אותי שאני תקועה כאן בין המעונות לאוניברסיטה כל הזמן. לא כ"כ יוצא לי להכיר את העיר. אמרתי לשותפה שלי אנחנו חייבות לטייל קצת במרכז העיר. להיפתח לראות צורת חיים אחרת ולראות אנשים שונים ממני".

אנו רואים שוב תחושות מעורבות של ההססנות והחשש מפני התערות מהירה מדי בחיי העיר החדשים והלא מוכרים ושל הרצון לפרוץ את הגבולות המוכרים ולעשות זאת.

התל אביבים

"אין לי בעיה עם המוזרים, גם במגדל העמק יש. אבל פה זה מוקצן אנשים שרוצים 'צומי' [תשומת לב]. יש לי חברה שהיא דו מינית ויש לה אחות גדולה שהיא לסבית וחיה עם מישהי שהיה בחור שהתחתן בנישואים רגילים הביא ילדה לעולם, כאילו נשוי, ואחרי שיש לו ילדה בת 5 החליט שהוא לא רוצה להיות גבר יותר ועבר ניתוחים והתגרש מהאישה ועכשיו הוא לסבית חי עם האחות של השותפה שלי ויש לו אח שהוא היחיד שנורמלי כי יש לו חברה ולא חבר אבל הוא גוטי כזה ששינה את השם שלו לארם ויש לו כל מיני דברים מוזרים.. וההורים שלה שניהם פסיכולוגים. כולם פה מוזרים ככה, כל אחד בא עם סיפור חיים יותר הזוי ואני לא רוצה לחיות ככה..".

את התיאור המפורט הזה פורסת ירדן כשאני שואל אותה על ההשתלבות החברתית בקרב אנשי תל אביב כסטודנטית היום. למרות שהתיאור נשמע דומה לתסריט מדע בדיוני או למחקר אנתרופולוגי על קבוצה תרבותית נדירה, הרי שמדובר בתיאור של החברים התל אביבים שהיא פגשה ורכשה מאז הגיעה להיות סטודנטית בתל אביב. המוזרות מופיעה מספר רב של פעמים, וכך גם ספיר מתארת חוויות שלא הכירה בעבר: "מוזרים! מה זה האנשים האלה? שתיים למשל במעונות, אחת סטלנית, בכלל לא ידעתי שאנשים מעשנים סמים לפני שבאתי לכאן. אתה רואה אנשים מוזרים כאלה. עם מחשבות מוזרות על החיים והעולם. מדברת איתי על ספרים של איזה יפנים. ולא יודעת...". ספיר לא נתקלה באשקלון בחברים כאלה עם נושאי שיחה כאלה. לעומת התל אביבים ההזויים, ירדן מתארת את חברותיה הנוכחיות: אחת מגדרה, אחת מבאר שבע, מתנחלת ועוד. מבלי שנתנו את דעתם על כך, רוב המשתתפים רכשו לעצמם באופן מיידי חברים אשר באים גם הם מהפריפריה: שרית שלומדת כלכלה מוקפת בסטודנטים מתל אביב ומהמרכז ובכל זאת בחרה את חבריה מאשקלון, מחדרה ומיישובים נוספים בצפון הארץ. לדבריה היא לא מכירה אנשים שלומדים איתה וגרים בתל אביב. שרית מודעת יותר לנושא ומגדירה זאת באופן מפורש:

"יש את החברות מהמעונות שהן גם מהפריפריה כמוני. יש לי חברים גם מהלימודים שהם לא חברה מהפריפריה.

ואת מרגישה הבדל שיותר קל לך להתחבר למישהו מסוים?

כן אני מרגישה יותר קל עם החבר'ה מהפריפריה. וגם יותר נוח להגיד שאני מבאר שבע. אתה אומר ליד מישהו אחר באר שבע זה מיד מעורר שאלות, איך זה שם ולמה באת דווקא לפה? אתה אומר למישהו במעונות שאתה מבאר שבע אז הוא מקרית אתה ומה העניין?"

המפגש עם התל אביבים, גם אם אינם החברים הקרובים, מזמן חוויות מגוונות שמקורן באורח החיים השונה. רובם מתארים את המפגש הזה כמפגש שהוא בסך הכל חיובי, מרחיב אופקים ומעורר מחשבה. אבל עדיין הסביבה המוכרת והבטוחה נמצאת בקרב החברים שבאו מהפריפריה. כמובן שחלק גדול מרשתות הקשר החברתיות של בוגרי התוכנית נרקם סביב בוגרים נוספים. חלקם גרים באותן הדירות במעונות, חלקם מכירים זה לזה את חבריהם החדשים וישנם גם

שמרחיבים את הגבולות הסטודנטיאליים כמו כמה מבוגרי אחד המחזורים ששוכרים דירה ביחד בהרצליה, והם עדיין בתקופת טרום-לימודיהם.

"אתה נדבק בתל אביב ותל אביב נדבקת בך"

"וואי אני מה זה מעורה בת"א. אני ת"א טיפוסית! זהו.

את ת"א טיפוסית?

כן! אתמול הייתי באשקלון וואי איזה מוזר כאן אין אנשים ברחוב והיה רק 20:00! חבר שלי גר במרכז ת"א ועבדתי בקולנוע במרכז ת"א בדינגוף. ואתה תמיד רואה אנשים ומכוניות ורעש. ואתה כבר רגיל לראות אנשים כל הזמן. ושם היה שקט. אתה מרגיש את הפריפריה.

איך מרגישים פריפריה?

לא יודעת. מרגישים. זה אחרת. שונה. אני עדיין יש לי את היסודות. אבל אני מרגישה יותר פתוחה. ואנשים באשקלון יותר סגורים, לא סגורים במובן של לדבר עם אנשים. בקטע של דעות. פה אתה רואה הכל. אתה נהיה שונה. נהיה תל אביבי.

ואת מרגישה כזאת? אמרת שאת תל אביבית טיפוסית.

לא. כן. אני לא בבועה. אני מחוץ לבועה. אבל אני גם תל אביבית הבנת? זה מסובך... אני תל אביבית אבל אני מודעת לסביבה שלי. אבל בכל ההתנהלות להיות במרכז ת"א לראות את כל האנשים השונים האלה. להיות פחות ימנית ממה שהייתי קודם. ת"א משפיעה עליך. אתה נדבק בת"א או ת"א נדבקת בך. אתה בקצב מהיר יותר. החיים בקצב מהיר יותר. כאילו אני הולכת באשקלון ואני בקצב מהיר.."

בדברים של ספיר ניתן לשמוע את השלב שבו היא נמצאת ובו במידת מה מתערבבות הזהויות: במה היא תל אביבית ובמה בת פריפריה? מה מגדיר כל זהות? כיצד היא ויתר המשתתפים מגדירים את המושגים הללו? משמיעת קולות המשתתפים עולה תמונה מגוונת של מסלולי "קליטה" בתל אביב. הם כולם שמחים על המעבר שעשו ועל פתיחת האופקים שנזדמנה להם, אך בד בבד הם רוצים לשמור עם זהותם הקודמת ולהביא ממנה את מרכיבי החוס, הקירבה וההיכרות עם הזולת אל החיים המנוכרים והמהירים בתל אביב.

אחת הבעיות הראשונות בה הם נתקלים, היא הקושי שלהם להסביר לחבריהם בבית את ההבדלים בין הבית לבין תל אביב. שרית מתייחסת ל"משל המערה" של אפלטון אותו למדה באחד הקורסים ומתייחסת לחווית האדם שיצא מהמערה, ראה את האמת וכעת חוזר אל הנותרים בה:

"אני עדיין יש לי את זה. כשהלכתי ללמוד אנשים אמרו לי מה הלכת לתל אביב יש לך פה את בן גוריון. כל מה שיש בתל אביב יש בבאר שבע. מסעדות יש, אוניברסיטה יש. ואתה מנסה להסביר להם שזה הכל אחרת פה. אנשים מתנהלים אחרת. החיים... הכל.. אפילו אני לא יודעת להסביר מה אחר לי פה.. ואנשים שואלים מה איבדת שם? לא איבדתי כלום.. אבל זה חוויה אחרת. הכל. סתם, לפני כמה ימים היית בנמל תל אביב ואמרתי וואי איזה כיף. איזה יופי שיש דבר כזה פה! שאתה יכול לשבת, עם מרצפות עץ והים.. אין דבר כזה בב"ש. המקומות בילוי היחידים זה ה"ביג" שזה מרכז קניות וקניון הנגב שזה גם קניות..."

בתיאורה של שרית נדמה כאילו המילים אינן מספיקות לה בכדי לתאר את החוויה והתחושות. מילים כמו "אוניברסיטה" ו"מסעדות" מקבלות משמעות שונה בבאר שבע ובתל אביב. גם כשהיא מסבירה לחבריה מדוע עברה לתל אביב הם אינם מבינים, כאילו שהיא אינה דוברת את אותה השפה כמותם. ואולי במידה מסוימת הדבר כבר מעט כך לתחושתה. קושי נוסף הבוגרים מתארים בצורך להסביר בבית את ההבדל בין הדימוי שיש לתל אביב לבין היומיום העמוס של סטודנט בפועל. אושרי:

"במרכז זה הכל בילויים אפשר לצאת לכל מקום, יש הרבה מועדונים פאבים. זה לא כמו בצפת הכל שמור כזה. אז בן אדם עובר למרכז אומרים "הוא מחפש כל היום לבלות". ככה זה נתפס. הכל בילויים, ואיפשהו גם לי היה את הדימוי הזה. אבל כשבאתי לכאן קלטתי שזה לא בדיוק. פה הכל הרבה יותר לחוץ. העיר הזאת לא מפסיקה. לילה יום, כולם לחוצים, הכל עובד מהר, הכל עובד בגדול. זה שונה לגמרי. ומסתבר שלא רק בילויים יש פה... אתה מבלה רק בשישי שבת אולי וגם רק אם יש לך את הזמן הזה. זה רק סטיגמה".

חבריו היו בטוחים שמשמעות המעבר לתל אביב הוא מעבר לאורח חיים בלייני. בפועל, אושרי נמצא בסדר יום עמוס של לימודים ועבודה. סדר היום העמוס הוא גם אישי וגם סביבתי-עירוני. תחושת העיר המהירה בתל אביב לעומת האיטיות של המקומות מהם באו חוזרת שוב ושוב בדבריהם. מבחינת השימוש באפשרות הבילוי, לא רק אושרי אלא רוב המשתתפים מספרים כי

הם אמנם מודעים לאפשרויות הביולוגיות הרבות, אך בפועל מנצלים אותן מעט מאוד. הפער הזה נעוץ בסדר היום העמוס של הסטודנטים, אך הוא מעלה שאלה: האם ישנו הבדל בין לוח השיעורים והמטלות של הסטודנטים המגיעים מהפריפריה לעומת זה של הסטודנט התל אביבי? הרי הם לומדים יחד עם סטודנטים נוספים, אשר להם "פנוי" זמן רב לביולוגיה ולנסיעות. על כך משיבה מורן: "לי אין את הפריבילגיה לא להצטיין. לא מדברת על להיכשל – להצטיין. גם בבית, זה החינוך שקיבלתי". עבודה הלימודים נמדדים בכסף ישיר – כל קורס שתצטרך ללמוד בשנית עולה כסף שאין לה. מן הצד השני, הצטיינותה תביא אותה לקבלת מלגה שתקל עליה ותתן לה אורח לנשימה. גם רותי מסבירה את השעות הרבות שהיא משקיעה בלימודים בצורך שלה להצליח: "אני חיה כאן על מלגת מצטיינים, אין לי אפשרות לא לקבל אותה. אני לא יכולה לקבל ממוצע ציונים נמוך, כי בלעדיה לא אוכל לשרוד כאן". סטודנטים נוספים ביטאו את המחויבות להצלחה בלימודים ולהוצאת ציונים גבוהים באופנים דומים. ולכן, כנראה, היחס שלהם להשקעה בלימודים ולהצלחה בה שונה מזה של הסטודנט הממוצע, אשר מבחינתו קבלת ציון טוב אך לא מצטיין היא תוצאה מניחה את הדעת. עם ציפייה כזו ניתן להשקיע פחות זמן בלימודים ויותר זמן בביולוגיה ובעיסוקים אחרים.

מהסיפורים על התגובות בבית נשמע שרוב התגובות דוגמת אלו שהובאו לעיל נשמעות מחברים וידידים ולא מבני המשפחה הקרובה. ייתכן וההורים והאחים שומעים יותר חוויות לימודיות מהבנים והבנות ומבינים את משמעות היומיום שלהם וכך פחות מתארים את אורח החיים הבלייני ויותר את זה הלימודי.

המצב בו בני הפריפריה מתקשים להסביר לקהילות המקור שלהם את משמעות השינוי שעברו ואת אורח חייהם החדש, נשמע מפי מקביליהם בגיל הנמצאים בסיטואציה אחרת – השירות הצבאי. לוי (2007) מתאר כי בני הפריפריה (דתיים חרדים ובעלי כיפות סרוגות, מזרחיים, עולים חדשים מרוסיה ומאתיופיה ובנות) המתגייסים לשירות קרבי בצבא בוחרים בכך לעיתים כמסלול אלטרנטיבי לבחירות שעושים בני גילם. הוא מייחד את הדיבור על בנים למשפחות של מצוקה כלכלית אשר במקום לסייע בפרנסת המשפחה ע"י שירות צבאי מינהלי קרוב לבית או ויתור על השירות ופנייה לעבודה, הם הולכים לשירות קרבי. הבחירה הזו, גם אם היא יכולה לספק תגמול סמלי (ולעיתים גם חומרי) שווה ערך, אינה מובנת מאליה בקהילת המקור ומחייבת את החיילים להצדיק את שירותם. הם מנסים למצוא דרכים, לעיתים אלימות וגבוליות, לעשות זאת ובכך מפצים על הבחירה שעשו.

הבדלי המנטליות

הגילוי, גם ההדרגתי, חושף את בני הפריפריה בצורה מעמיקה יותר לאופייה של העיר תל אביב ולאנשיה. תיאורנו בפרק הראשון את החוויה הדיכוטומית שמבטאים המשתתפים בהשוואה בין עיר הולדתם לבין תל אביב. להבדיל, אולי, מרגשי נחיתות מסוימים שהם מתארים בזמן שהיו ילדים, ממרחק של זמן אנו מקבלים תיאור יותר מפקח, מנתח וביקורתי של היחס לתל אביב: "סוג החיים בפריפריה הוא שונה מכאן. אצלנו בעיר כולם מכירים את כולם. שזה שונה. המעבר לעיר הוא אחר. אנשים קצת כל אחד לעצמו מכונסים. לא כולם ככה אבל יחסית מאיפה שאני באה יש פתיחות וכל כך כיף ונעים." (נופר)

גם אושרי מזהה את השוני הזה בקרב התל אביבים:

"המנטליות של אנשים שונה. כמו שאמרתי אין זמן לאף אחד. תלך ברחוב אתה צריך עזרה ממישהו זה לא בדיוק העזרה שתקבל כמו שתקבל בצפת. בצפת אני פונה לאנשים והם אפילו יקחו אותי למקום הזה".

חווית הקהילה והעיר הקטנה מהדהדת היטב בדבריהם.

ספיר נשמעת סלחנית פחות וביקורתית יותר כשהיא מתארת את התל אביבים:

"אין לי מה לדבר איתם. לא מרגישה מחוברת. ניסיתי, אין להם על מה לדבר. נראה לי גדלו בתוך בועה. לא יודעים כלום. לא חושבים על שום דבר מעבר לעצמם וללימודים. זה הטיפוס. הם חכמים והם חרשנים אבל בראש חסר להם משהו. צריך להעביר להם סדנת חינוך".

התיאורים הללו חוזרים פעמים רבות, ובהמשך לתיאורים של המרואיינים על תחושותיהם ביחס ל"צפונים" בזמן לימודיהם כתלמידי תיכון – התחושות הללו נשארו כשהיו ואף התעצמו. תחושות של ניכור, פגיעה מהתנשאות ובעיקר של הבדלים מנטליים והתנהגותיים.

כשהם מנסים לשרטט ביתר דיוק את מקור ההבדל, עד מהרה עולה הנושא של תל אביב מול היישובים שמחוץ לה, ושל מרכז ופריפריה. ספיר ממשיכה: "שתי חברות הכי טובות שלי אחת מראשון ואחת מבת ים הם חכמות ואפשר לדבר איתם הם יותר מבינות. לא יודעת, אולי בגלל שאנשים שהם עשירים מגדלים אותם עם כפית של זהב אז לא אכפת להם מכלום". היא מתארת כיצד ביקשה להתנדב והזמינה חברות ללימודים לבוא איתה אך נדהמה מהיחס התועלתני

שהפגינו, לפיו לא כדאי להשקיע אנרגיה במה שלא מביא לך כסף: "שמע, הרוב אשכנזים אז הם עשירים וזה היה נראה להם נטל (...). מה קורה במדינה. לא אכפת להם, יש להם כסף הם לומדים, ילכו לעבוד בחברה וטובה, יגדלו את הילדים שלהם וזהו. לא מעניין אותם שיש עניים, שיש פערים". האשכנזיות והמעמד הכלכלי מתחברים אצל ספיר לכדי ביקורת. ברור לה שמי שמצבו טוב יכול להסתגר בתוך עצמו ולהתעלם מהבעיות של האחר: "הם סוג אחר של בני אדם, הם נראים לי נבובים. אולי גם בגלל התכנית. פתאום שבאתי לכאן ציפיתי ליותר מהאוניברסיטה. כולם נראים לי כאלה.. איפה גדלתם? מה זה?" הביקורת שלה מהולה באכזבה. היא ציפתה לפגוש אנשים אידיאליסטים בדומה לאלו שפגשה בתכנית. רק היום היא עושה את ההבחנה ומדגישה כי "האיכפתניקים" שפגשה בתכנית היו חברים, כמוה, מהפריפריה ולא המקומיים תושבי תל אביב. הביקורת הזו היא גם ההסבר שלה לסיבה שהיא מתקשה ביצירת קשרים חברתיים עמוקים עם רב חברה לכיתה ומעדיפה את החברות הבאות מהפריפריה.

בנוסף לנושא הכלכלי, שרית מזהה גם קווי אופי משותפים לבני התרבות התל אביבית: "האינדיבידואליסטיות כאן היא נורא חזקה. כל אחד מאמין באמת שלו בבועה שלו. יש פה אנשים, שאנחנו בבאר שבע אומרים שהם חיים בסרט. בעצם, יש פה משהו מאוד מזויף. אני משתדלת מאוד להשאר להיות נאמנה לאמת שלי. וגם אבא שלי ישמור עלי".

בתיאורים שכבר ראינו, בני הפריפריה משדרים תחושה לא נוחה מהניכור שהם פוגשים בתל אביב. התחושה שאנשים לא מכירים זה את זה ולא עוזרים זה לזה משאירה אותם גם בחוסר נחת וגם בתחושת ביקורת.

מודעות לפערי מרכז-פריפריה

חלקם מודעים יותר לנושא הפערים ומנסים גם לאפיין את הדברים שהם רואים ביום יום. אני משוחח עם שרית על הקשרים שיש לה עם תל אביבים לעומת בני הפריפריה:

"עכשיו יש לי ידיד טוב מרמלה.. הוא רמלאי ואני באר שבעית אנחנו מסתדרים מצוין.

והוא גם לא רמלאי טיפוסי, אתה תחשוב שהוא מהרצליה הוא גינגי כזה.

את מגדירה את רמלה פריפריה?

כן, זה גם המעמד הכלכלי וגם איך שהחברה הישראלית הגדירה אותם. זה לא שהם פחות טובים. מזרחי מרמלה הוא יכול להיות מקסים ויש לו המון מה לתת".

הנושא העדתי בכלל והמזרחי בפרט עולים בדבריה מספר פעמים והיא מרחיבה על הנושא: "נגיד בבאר שבע 50% מרוקאים ו-50% רוסים. כאילו המדינה אמרה את כל מי שהוא.. לא.. אני שולחת לפריפריה. אני אגיד לך גם... אז אני חושבת שהאוכלוסייה שם מראש היא יותר חלשה. והפיתוח של הפריפריה נעצר כי האנשים שם יותר חלשים. מה זה חלשים, הקשר שלהם לתרבות המערבית הוא פחות חזק. אני אסביר לך יותר טוב. יש לי אמא מרוקאית ואבא עיראקי. אבא שלי במקור מרמת גן, עיר העיראקים ואמא שלי מירוחם. ומתישהו אבא שלי אמר לאמא שלי כן כל המרוקאים האלה לא מפותחים כמו קופים וכו'. אז אמא שלי אמרה לו כן, מה אתה מצפה, אותכם המדינה שמה ברמת גן, במרכז הארץ קרוב להכל אז בטח שהתפתחתם והצלחתם ואיפה זרקו את המרוקאים – בירוחם, בדימונה, בקרית גת אף אחד לא בא לדאוג להם, אין אחד לא נתן להם תשתיות והכל. איך אתה מצפה שהם יתפתחו?"

ניכר שאצל שרית בבית התנהלה שיחה ערה ומודעת לנושאי הפער העדתי והגיאוגרפי בין קבוצות שונות באוכלוסייה בחברה הישראלית. שרית אכן יותר מודעת לפערים הללו ומנכיחה אותם בדבריה: "אני חושבת שהיכולת שלנו להזדהות עם מצוקות של אנשים היא גדולה יותר מאשר של מי שגר במרכז. כי אנחנו רואים מצוקה מול העיניים. אנשים שמרווחיים שכר מינימום יש בבאר שבע הרבה יותר מאשר בתל אביב". בהמשך תתאר שרית את הביקורת שלה על אנשי תל אביב האדישים והנהנתנים ותסביר גם היא, כי מי שגדל עם כפית של כסף לא מעריך את העזרה שהוא יכול להגיש לאחרים או לקבל מהם. כיום היא לומדת סוציולוגיה ומזרחנות וכפי שתסביר בהמשך, הבחירה בתחומים אלה היתה קשורה לתחומי העניין שלה וההיכרות שלה אותם מהבית ובמקביל גם פיתחה אותם ונתנה לה כלים להבין אותם טוב יותר.

גם רותי, הלומדת עבודה סוציאלית, מודעת היטב לפערים הללו ולמשמעותם. היא גם מסבירה מה לדעתה פיתח אצלה את התודעה הביקורתית: השיחות עם אביה. "תמיד היה שיחות על הדברים האלה, וראיה שהיא ביקורתית כלפי מה שקורה ולא מקבלת. למה אנחנו ככה ואחרים ככה. ואז פיתחתי רעיונות, וכשאני מקבלת גם תימוכין מקורסים מסוימים ומהספרות אז זה בכלל מחזק אותי". גם אצל שרית היה נוכח אבא בעל תודעה ביקורתית, אשר בעברו היה אף פעיל בפנתרים השחורים. זהו ההסבר שלה להיותה מודעת לפערים הללו ועוסקת בהם. העיסוק בשאלות חברתיות היה כנראה נוכח בבית, לצד הדרישה להצטיין בלימודים ולהצליח באופן אישי. אביה של שרית עלה כילד מעיראק ומפאת המצוקה הכלכלית של משפחתו יצא להיות ילד חוץ בקיבוץ, כמו גם אחותו שעברה לפנימיית בויאר. שרית אומרת: "אני לא חושבת שיהיה כאן אחד מהילדים המזרחים שתראיין שאין לו את הסיפורים על המעברה והסבא". ייתכן ואף בשל מוצאה

העיראקי, המודעות לנושא הפערים בכלל ולנושא חשיבות ההשכלה בפרט גבוהה יותר (כזום, 2002). משפחתה, כמו משפחות רבות מעיראק, השתייכו לאליטה בארץ מוצאם וההשכלה הגבוהה היתה חלק בלתי נפרד ממסלול חייהם של בנים ובנות כאחד.

תיאור מעניין נוסף עולה ממורן, כאשר היא מתארת את היחסים בקבוצת בני הפריפריה שהגיעו לאוניברסיטה דרך תוכנית "מצטייני הפריפריה":

"פה ושם אני רואה חבריה מהמצטייני פריפריה שזה ככה בשושו [בסוד]. זה מצחיק, יש כאילו רשת סודית של החבריה מהפרויקט. בקורסים אנחנו עוזרים אחד לשני. מסתכלים מחייכים.. אני לא חס וחלילה מתביישת בהם. אני לא כ"כ מכירה רק קצת. מזהה בפנים. מדברים שלום מה המצב. יש מין שותפות דאגה הדדית, אם יש חבריה בקורסים אז מצלמים חומר. אינטרס משותף שלכולנו יהיה ציונים גבוהים.

את מתארת את זה כמו..

אלכוהוליסטים אנונימים, כן... אני לא יודעת איך הם מתייחסים לזה. אולי הם מתביישים ומסתירים מהחברים שלהם."

התיאור הזה, של "רשת סודית" שמקיימים בני הפריפריה, מעלה את השאלה עד כמה ההסתתרות מקורה בהיותם מהפריפריה, ועד כמה מקורה בכך שהתקבלו ללא פסיכומטרי, כמעט בגנבה. מורן מכנה את זה "להכנס בדלת האחורית" לאוניברסיטה והיא אמביוולנטית לגבי היותה באוניברסיטה סטודנטית בזכות ולא בחסד. ניתן לנחש, שאם היה מסלול כזה קיים עבור כל בתי הספר בארץ, המתקבלים דרכו מהישובים המבוססים היו רואים בכך הישג וכבוד גדול ולא מאפיין שבו מתביישים ואותו מסתירים. כלומר, כנראה שבני הפריפריה מרגישים עדיין זרים באוניברסיטה, גם כאשר התקבלו כדין במסלול מיוחד עבורם.

התייחסויות אחרות לפערי מרכז-ופריפריה

למרות שרב המשתתפים מתייחסים בבירור לנושא הפערים בין מרכז ופריפריה ובין אשכנזים למזרחיים, חלקם מציג תמונה מגוונת ועדינה יותר. למשל, ירדן ממגדל העמק מגדירה את הפריפריה לא עדתית ולא גיאוגרפית:

"אנשים אומרים שאשדוד היא פריפריה. מבחינתי לא, מבחינתי היא עיר גדולה כל כך. כי היא לא קרובה לעיר גדולה. פריפריה כי שוב, אתה צריך לנסוע.. אתה רוצה לעשות משהו אתה צריך לנסוע. אתה רוצה להוציא רשיון, סע לנצרת עלית, אתה רוצה לעשות חיסונים

לתאילנד סע לעפולה. רוצה פסטיגל סע לחיפה. כל דבר שאתה רוצה לעשות זה מחוץ לעיר. ואין כלום אין קידום אין אופציות לכלום. אז פתחו קאנטרי ופתחו באולינג. זה לא עיר, זה כמו כפר מפותח כזה."

כלומר, הגודל וההזדמנויות עושים את ההבדל. משתתפים נוספים מתארים את פערי ההזדמנויות רק כפונקציה של מוטיבציה אישית: "כולם יכולים. זה רק עניין של כמה אתה משקיע ולאן אתה מכוון את עצמך.", אמרה נופר. דברים ברוח זו אומר גם אופיר ובמידה מסוימת גם אושרי. הם ממעטים לייחס חשיבות לגורמי המקור ומתמקדים במיקרו וביכולות האישיות של הפרט. מצבים בהם קבוצות מיעוט באוכלוסיה מאמצות ערכים שולטים, רטוריקה והסברים הגמוניים הינם מוכרים ביותר (בורדיה, [1998] 2007; שנהב, 2002; סבירסקי, 1981). זוהי אסטרטגית התמודדות הנקטת פעמים רבות ע"י קבוצות מיעוט מוחלשות – אתניות, דתיות, מגדריות ואחרות. מטרתה היא מתן הסבר לפערים בחברה מבלי לערער על יסודותיה, אלא תוך שמירה על אחריות הפרט או הקבוצה למצבם. הגישה הזו, כפי שמתאר טומין (1992) גם מספקת לפרט את התקווה לשינוי מעמדו ותפקידו החברתי. אם המעמד תלוי אך ורק במוטיבציה וביכולות האישיות, הרי שהמבנה החברתי אינו מהווה מגבלה בדרך לניעות חברתית. אהרון-גוטמן (2008) בדקה דפוסי אזרחות והשתתפות בעיר אשדוד בהקשר של אוכלוסיות מהגרים. היא פיתחה את מושג "האזרחות המנוכסת" על סמך תיאוריות חקינות (mimicry) ונסמכת על באבא (Bhabha, 1994) כדי להסביר את התופעה בה קבוצות מהגרים וקבוצות מיעוט מנסות לחקות את דפוסי הפעולה של האליטות השלטוניות. הנסיון להידמות ו"לרצות" את המנגנון ההגמוני נמשך במקביל לפעולותיה של האליטה לשימור ההבדלים בין הקבוצות. בוגרי התוכנית המאמצים הסברים כאלו, נמנעים מלהציג את עובדת היותם בני הפריפריה או מזרחיים כרלוונטית לעצם השתתפותם בתוכנית או הגעתם ללימודים בתל אביב. הם בהחלט מתארים בהרחבה את ההבדלים הקיימים ומתגלים להם במעבר מהפריפריה למרכז, אך אינם מייחסים לכך חשיבות כגורם המונע מצעירים כמותם להגיע להשכלה גבוהה.

בנקודה זו עולה ויכוח בהתייחסויותיהם של הבוגרים לנושא. רותי ומורן לומדות באוניברסיטה במסגרת מלגת "מצטייני פריפריה" שתוארה לעיל. בשיחות שיש לה עם חבריה מהתוכנית, מורן

מתווכחת איתם על משקלו של המטען החברתי שטבוע בכל אחד מהם ומשפיע על הגעתו ללימודים. היא אומרת:

"אני שומעת אותם מדברים בקטע מריטוקרטי. אנחנו יכולים להגיע ומוכשרים.. מה אתם מדברים? אם הייתם במצב סוציאקונומי אחר לא הייתם צריכה את התוכנית הזאת. אתם לא שמים לב שאתם שונים ממי שאיתכם בכיתה? אני מרגישה הכי זרה ולא שייכת לכיתות שלי. וגם כשיש מזרחים בכיתה זה בשושו כזה..".

רותי מוסיפה בטון כועס:

"אני אגיד לך יותר מזה. אלה יותר מעצבנים אותי שהגיעו מאותו רקע שהגעתי ועברו אותו תהליך כמוני ועדין אומרים שכל מי שרוצה להצליח יכול. וזה לא קשור אם אתה מזרחי או אשכנזי והם מזרחים, ושאיך הבדל בין עשירים ועניים והם במצב כלכלי לא טוב. זה הכי מטריף אותי. זה יותר מעצבן אותי מאשכנזי מרעננה שיגיד לי את זה, בורגני. אני לא מצליחה להבין את זה".

שתיהן משתמשות במושג המריטוקרטיה – שלטון המוכשרים – כהסבר אותו נותנים חבריהם מהפריפריה להגעתם (McNamee and Miller, 2004). הן לא היחידות, אך הבולטות ביותר, באופן הברור שבו הן מנסחות את טענותיהן. "מתסכל אותי שאנשים שאיתי במצטייני פריפריה אומרים לי "כל אחד והצרות שלו, כל אחד והחבילה שלו". גם לעשירים יש צרות.. אני אומרת מה זה קשור? ברור שלכל אחד יש את הצרות שלו. אבל אני מסתכלת למה גרם לזה, לסיבות החברתיות". הן מערבות את השיח הסוציולוגי הביקורתי עם התפיסות האישיות שלהן מהבית. השימוש במושגי "מריטוקרטיה" משותף להן וליעל, אשר גם היא לומדת סוציולוגיה, ומספקת הסבר דומה לשלהן מדוע לא כל בני הפריפריה מודעים לפערים החברתיים. אבי שלמד הנדסה וספיר שלמדה חשבונאות וכלכלה מסבירים את הפער הזה מבלי להשתמש במונחים האקדמיים, אך בהחלט שותפים לתפיסה הביקורתית ומסבירים שלמקום בו גדלת יש משקל דרמטי בעיצוב עתידך.

חלק נוסף מהמרואיינים מבין את התיאוריה, אך מוציא עצמו מן הכלל. כך ירדן מתארת את בחירת לימודיה במדע המדינה וסוציולוגיה: "למרות שאני פריפריה, הלכתי ללמוד רק כי זה עניין אותי. לא כי חשבתי שבתור סוציולוגית המשרות יחכו לי. היה לי ברור שאני אלמד". היא אומרת

את הדברים בהקשר בו תיאורטית היא למדה על הנטייה של בני מעמדות מוחלשים לפנות ללימודים של משלח יד. היא רואה את עצמה כמי שאינה מייצגת את הכלל ולכן מדגישה זאת.

החשיפה לידע אקדמי והסברת הפערים

מהי תרומתה של התכנית לדרך בה מסבירים הבוגרים את הפערים הללו? באיזו מידה הלימודים העיוניים מקנים להם כלים, אשר בעזרתם הם מנתחים את המציאות שהם חווים? באיזו מידה החוויה שבחיים בתל אביב עושה זאת?

עד כה התייחסה התוכנית באופן פורמלי לנושא זה בהצנעה רבה. כלומר, הדגש ניתן על יכולותיהם של התלמידים כפרטים להשתלב בלימודים אקדמיים כתלמידי תיכון. החל מתהליכי הבחירה והמיון, דרך הפעילויות השונות ועד לסיום התכנית הרטוריקה הנשמרת היא של תלמידים מצטיינים, יכולות אקדמיות, מצוינות, יצירת חלום, הגשמת חלום וכד'. השיחה על היותם בני פריפריה ומשמעותה אינה מתקיימת כמעט בכלל.

הדבר נובע, בין היתר, מהיות התוכנית ממומנת ע"י תרומותיהם של אנשי עסקים פרטיים. תוכניות מהסוג הזה, ופעילות מלכ"רית בכלל הממומנת ע"י אנשי עסקים, נוטה לטפל בשולי התופעות, כלומר במקרים פרטיים ולא בבעיות חברתיות כלליות (Austin, ; Weisbrod, 1997; Silber, 2006; 2000). הסיבה המרכזית לכך, היא כי התורמים אינם מעוניינים בשינוי כללי המשחק החברתיים, אלא דווקא בשמירתם. על ידי תרומתם הצירדן למקרים הבודדים, הם בו-זמנית מצטיירים כמי שנרתמים לסיוע בפתרון בעיה חברתית, אך גם נותנים פתרון זמני-קבוע שמאפשר למוסדות המדינה להמשיך במדיניות היציאה מהטיפול בתחומים החברתיים. כך, למעשה, הבעיות החברתיות שהמדינה אינה פותרת נשארות בעינן ותרומתם של עסקים פרטיים מסייעת להנצחת המצב (דורון, 1985). הדילמה הזו, גם אם אינה נאמרת באופן מפורש, קיימת אצל מנהלי התוכנית ומשפיעה על הדרך בה הדילמה של עידוד השיח הסוציולוגי עם משתתפי התכנית מנוהלת.

יחד עם זאת, בתכנית לומדים התלמידים בעיקר את תחומי מדעי החברה. הידע התיאורטי שאיתו נפגשים התלמידים, ובעיקר גישות ביקורתיות, מוצא את דרכו גם אל המציאות. בנקודה הזו נסדקת המסגרת הפורמלית ותכנים נוספים נכנסים לעיסוק ולמודעות התלמידים. רותי, שבחרה ללמוד עבודה סוציאלית מתארת:

"בשלוש שנים האחרונות התחלתי להיות סוערת מבחינה חברתית. יש לי מה להגיד על

הרבה נושאים. גם בעקבות קורסים שלמדתי פה כמו "חינוך וחברה", וגם מזה שההורים

שלי בתוכנית ויסקונסין. והרבה דברים. פתאום אני רואה שיש הרבה דברים שאפשר לעשות אחרת. (...). באשדוד לא מדברים על דברים כאלה. מקבלים את המצב כמו שהוא. זה העיר שלנו זה מה שקורה איתנו וזה המצב שלנו".

החשיפה שלה לתכנים אקדמיים, הוציאה אותה במובנים מסוימים מאשדוד. כיום היא רואה את הדברים אחרת. רותי נבחרה בשנת הלימודים השנייה שלה לנציגת ביה"ס לעבודה סוציאלית באגודת הסטודנטים. לקראת תקופת המבחנים הגיעו אליה תלונות רבות מסטודנטים על הקושי שבלימודים ועל העומס לקראת הבחינות. היא סיפרה נסערת ובכעס כי אלו תלונות "של מי שתמיד קיבל כל מה שרצה". היא הסבירה שהיא תמיד היתה צריכה לעבוד קשה כדי להגיע להישגים ולכן היא אינה חושבת שדרישות הלימודים קשות באופן מיוחד. היא מסבירה את ההבדלים בינה לבין רוב הסטודנטים בכך שהם "צפונים" שמודעים ליכולתם להביע ביקורת ולכוחם מול המערכת. היא מדגישה כי מתחום הלימודים שלה היא קיבלה את ההסבר מדוע בשכבות המוחלשות, מהן היא הגיעה, אין לאנשים את המודעות ואת התעוזה לבקש הנחות או לבוא בתביעות למערכת במטרה לבקש הקלות.

דוגמא נוספת לקשר שבין הלימודים העיוניים לחיים עצמם מביאה מורן, אשר למדה בזמן השתתפותה בתכנית את הקורס "מבוא לסוציולוגיה": "המקום שהכי הרגשתי שמשוהו מתחיל לבעור בי היה מבוא לסוציולוגיה. התרגולים פתחו לי את העיניים. אני זוכרת הרצאות ספציפיות שלמדנו על אתניות. התרגיל על אתניות.. זה היה שיא. יצאתי מהכיתה והתקשרתי לאמא שלי ואמרתי לה אמא את לא מאמינה מה למדתי היום. על העליות, על מזרחים, אשכנזים והמעברות.. ולא דמיינתי בכלל שמלמדים דברים כאלה. באוניברסיטה ובטח לא בתל אביב. היתה לי סטיגמה כזאת על תל אביב. ואני זוכרת שאמרתי לעצמי את זה אני הולכת ללמוד". מורן לא חשבה שבאוניברסיטה מתקיים שיח על מזרחיות ועל דיכוי. יותר מכך – היא לא חשבה שיש משמעות להיותה מזרחית או מדוכאת:

"אמא שלי תמיד אומרת לי לא משנה מה את, אם תשקיעי ותהיי טובה ותעבדי קשה תגידי רחוק לא משנה מאיפה את מגיעה. ותמיד התחנכתי בגישה הזאת. וכשהגעתי לפרויקט הבנתי שזה לא תלוי רק בי. שיש פה דברים מוסדיים שהם יותר מורכבים ממה שאני אעשה עם עצמי. והאמת שהפרויקט ומה שבא אחריו עשה לי תודעה.. בוא נקרא לזה פריפריאלית".

מורן החליטה בעקבות התכנית לשרת כמש"קית חינוך בכלא צבאי מתוך מוטיבציה לחשוף חיילים משכבות מוחלשות לתיאוריות שלמדה. את המשך לימודיה באוניברסיטה היא עשתה בחוג לסוציולוגיה ובתוכנית ללימודי מגדר.

גם ספיר קיבלה תובנות דומות מהתכנית: "לפני הפרויקט לא חשבתי [על הפערים בחברה], אחרי זה כן. זה מה שהתכוונתי שאמרתי שמכניסים לך תפיסות חדשות. סתם לדוגמא, יש לי חברה טובה מאשקלון שגדלנו ביחד. עם אותם עקרונות אותו ביי"ס אותו הכל. ואחרי הפרויקט היא נשארה גזענית ואטומה ואני לא. אז אני רואה את ההבדל (...). בין אשכנזים למזרחיים. אחרי הפרויקט אתה מתחיל לראות דברים מחוץ לגוף שלך. כאילו אתה יותר ביקורתי לסביבה. שדה הראיה שלך מתרחב, אתה רואה יותר דברים". ספיר גם מתארת בהרחבה את התנהגותם ואופיים של הסטודנטים לכלכלה ולניהול איתם למדה. לדבריה כולם אשכנזים וצפונים והמודעות שלהם לגבי עזרה לאחר או התנדבות נמוכה ביותר.

ההתייחסות לנושא הפערים עולה גם בהקשר לנגישות להשכלה גבוהה. המשתתפים מתארים את הקשר בין המצב הכלכלי שהכירו בבית לבין הבחירות שעשו בחייהם הבוגרים. כך ספיר על תושבי אשקלון: "אין נגישות. לא גרים ליד האוניברסיטה, וזה לא בחיי יום יום שלהם. עובדים כדי לאכול. מי ילך עכשיו ללמוד 4 שנים בשביל תואר. ישלם כ"כ הרבה כסף, מאיפה יש לאנשים כסף? אני עשיתי הלוואות כל התואר. יש לי איזה 90,000 ₪ הלוואות על הלימודים האלה. לא חושבים לטווח הרחוק אני אהיה מלומד, ארוויח יותר כסף בעתיד. חושבים על עכשיו". ספיר למדה חשבונאות והסבירה שבין שיקוליה ללמוד את התחום הזה, היה השיקול של יכולת הפרנסה העתידית, כיוון שכל אחד צריך רואה-חשבון. היא ויתר הסטודנטים מסבירים לנו את המספרים הגדולים של בני הפריפריה, אשר הולכים ללימודי משלח יד. מספרם של אלו אשר לומדים בתחומי מדעי הרוח ואף מדעי החברה הכלליים – קטן ביותר. במחקר שנעשה באוניברסיטה העברית נבדקו סטודנטים מצטיינים בתואר ראשון שהמשיכו או לא המשיכו לתואר שני (רז-יורוביץ, 2004). ההתפלגות היתה מובהקת והוסברה ברקעים מהם הגיעו הסטודנטים ובהון התרבותי איתו הגיעו: סטודנטים בני הגמוניה המשיכו לתארים מתקדמים (שני ושלישי) ואילו בני הפריפריה לא המשיכו והסבירו זאת בכך שעליהם להתחיל לפרנס את עצמם. בפועל הוצעה להם מלגת לימוד וקיום, אך תחושתם היתה כי הלימודים מעכבים אותם מלהתחיל להתפרנס. בני ההגמוניה דווקא תפסו את הלימודים כמקדמים אותם לקראת פרנסה עתידית גבוהה יותר.

דרך נוספת לתאר את הקשר בין היומיום לעתיד מוצאת שרית כשהיא מדברת על התרבות שהיא פוגשת בתל אביב: "אני חושבת ש(בבאר שבע) זה אוכלוסיה שיותר ממוקדת בקיום היומי שלה

הפיזי ההישרדותי, שיהיה להם איך לסגור את החודש ופחות יש להם איך לשבת בבתי קפה וכו'. אנשים שם באמת עובדים מאוד מאוד קשה ואין להם זמן לזה." שרית אומרת את הדברים בהשוואה לתרבות בתי הקפה התל אביבית בה היא נתקלת כעת בזמן לימודיה. היא מצטטת את אמא שתמיד אמרה "קפה יש גם בבית". הביטוי הזה נתפס בעיניה גם כסוג של צניעות אך גם כסוג של מחסור. הפרשנות החיובית נמהלת מצידה באמירה, שלעצמה היא מאחלת דווקא להתפנק מדי פעם ולא להיות כבולה לקושי הכלכלי המוכר מהבית. אנו שומעים כאן, למעשה, קול מעורב של אמפטיה והשענות על גישה של אמא יחד עם רצון ויכולת לעצב מחדש את גבולות המסגרת ואת דרכה שלה כבוגרת.

מחשבות על העתיד

כשהמשתתפים מתארים את תסריט עתידם, רובם המכריע רואה אותו מחוץ ליישוב הולדתם.

אבי על נתיבות:

"תמיד טוב, תמיד כיף אבל לא לגור שם. לא בשבילי, אין לי מה לעשות שם".

שרית על באר שבע:

"לחזור לב"ש זה כואב לי להגיד אבל אין מה לעשות שם לחבר'ה משכילים".

נופר על טבריה:

"לא.. אין לי איפה להתפתח שם. תראה, כל אחד יש לו את השאיפות שלו. אם אני ארצה

להגיע למשרד ממשלה, או לסוכנות היהודית אני צריכה להיות פיזית פה".

אושרי:

"אני הייתי שמח להישאר בצפת. לדעתי מקום מדהים, גם בגלל הנוף, והאנשים.. אבל אין

לי את האפשרות הזאת, כי במקצועות שאני מחפש אין מה לעשות שם".

וירדן:

"קשה לחזור. אני רגילה לחיים פה, זהו. אין לי כוח לחזור למגדל העמק לחפש חודש

עבודה, פה מצאתי עבוד אחרי יום. אין לי כוח אני לא בנויה לזה כבר, זהו. זה קצת באסה

אבל לא נראה לי שאני אצליח לחזור".

בניסוחים כאלה ואחרים כמעט כל המשתתפים חוזרים על הדברים הללו. אצל כולם נמהלת ההכרה שלא יחזרו לעירם בסוף הלימודים עם תחושת החמצה על שלא יוכלו לעשות זאת. אבי

מסביר: "אין לך מפעלים שאתה יכול בתור מהנדס להגיד שאני עובד פה ופה". הוא מוסיף במידה מעורבת של אכזבה וכעס: "אין לי גאווה להגיד את זה. אין לך תעשייה פורחת יש לך תעשייה שתקועה. כבר יותר מ-10 שנים לא בנו שם מפעל אחד וזה לא מקום בשבילי בתור מהנדס להתפתח". אבי אינו היחיד שנשמע ביקורתי. שרית מגדירה את המצב "עוול שהמדינה עשתה" כאשר יצרה את אי השוויון בין המרכז לפרiferia ומסבירה כי באופן מודע המדינה שיכנה ביישובים הרחוקים אוכלוסיות עולים שגורלם, לפחות לתקופה מסוימת, נחרץ לנידחות. גם אם לא כולם מודעים לפערים באופן כזה, הרי שבסופו של דבר הם אינם רואים עצמם חוזרים לעבוד ולהתפרנס במקומות מהם הגיעו.

אבל – היכן כן? האם הם רואים עצמם משתלבים בתל אביב? מוצאים בה עבודה או מקימים בה בית ומשפחה? כנראה שלא. נשמע אותם:

נדב:

"לא יודע אם מעלות ספציפית, אבל הסוג הזה של עיר קטנה. נראה לי כן".

אילת:

"רואה את עצמי פה במרכז באיזה מפעל. לאו דווקא תל אביב, רמת גן או משהו. אני לא רואה את עצמי גרה בבאר שבע. זה משהו שזה בית שתמיד יש לחזור אליו אבל זה לא החיים שלי שם. מאוד קשה להתפתח בבאר שבע במקצוע שלי. זה מקום שחוזרים אליו לנופש, למשפחה לבקר חברים. לגור? לא".

גם אבי היה מעוניין במרכז אבל לא בתל אביב, ושרית גם היא מגדירה את סביבת המגורים "באזור המרכז. לא בדיוק יודעת איפה", אבל כנראה לא בלב תל אביב.

כהן וליאון (2008) מתארים את עלייתו של מעמד בינוני מזרחי חדש. הם מתייחסים לדור שלישי של בני עדות המזרח, אשר גדלו ביישובי הפרiferia, אך שיפרו את מעמדם הכלכלי, ובעקבות כך מעוניינים גם בשיפור מצבם החברתי. הם עושים זאת, בין השאר, באמצעים של שיפור הדיור, ההשכלה וסגנון הבילוי.

אחד הממצאים המעניינים הרלוונטים לענייננו, הוא כי בני המעמד הזה מוצאים את הגשמתו של חלום הפרוורים הישראלי לא בלב תל אביב, אך גם לא ביישובי הפרiferia הרחוקה, אשר נתפסים בעיניהם כעניים וכחשלים. הם מונים שורה של ישובים ושכונות אשר בהם ניתן להגשים את החלום החדש: מערב ראשון-לציון, הגבעה הצרפתית בירושלים, מעלה אדומים, רמת פולג והשכונות החדשות במזרח נתניה, מודיעין, גן יבנה ועוד. ואכן, חלקם של הבוגרים, אשר להם

אחים גדולים אשר כבר סיימו לימודים והתבססו תיארו אותם כשמצאו את מקום מגוריהם במודיעין, בשכונות נתניה וביישובים נוספים דוגמת אלה. ייתכן והאפשרות של הישארות באזור המרכז, קרובים למאגר מקומות העבודה הרצויים, יחד עם הרצון שלא לחיות את אורח החיים התל אביבי המלא – מובילים אותם לבחור ביישובים דוגמת אלה. מעניין לשמוע, כי אין בדבריהם רגשי כעס על הוריהם שבחרו עבורם חיים ביישוב פריפריאלי או נחשל. אין בהם גם תסכול על כך. ישנה בעיקר הבנה של המצב כפי שהוא כעת והשלמה עם כך שלא יחזרו לגור בבתיהם. מסתבר, כי גם מצד רוב המשפחות מהן מגיעים המשתתפים, ישנה השלמה עם העובדה שרצונו של הילד לעזוב את היישוב. חלקם הגדול לא רק שמשלימים עם מציאות זו, אלא אף מעודדים זאת: "אמא שלי אמרה לי שאם אני נכנסת לעבודה אז היא בטוחה שלא אחזור הביתה יותר. די הכינה את עצמה מראש שלחזור הביתה זה לא יקרה. די רוצים שאני אהיה עצמאית ואלמד. היא אמרה את זה קצת בעצב ובסוג של השלמה." "שרית אינה היחידה: "ההורים דווקא בעד שאעזוב את באר שבע. יודעים שאין איפה להתפתח שם. רוצים את טובתי" אומרת אילת ומוסיפה נופר: "ההורים שלי יודעים שסופי"שים זה בסדר. מה, הם רגילים אני לא הראשונה, גם אחותי עזבה את טבריה". כלומר, ההורים אימצו – ואולי עיצבו – את דרך החשיבה של הבנים והבנות, אשר תופסת את מרכז הארץ כמקום המרכזי שבו ניתן למצוא עבודה ולהתקדם. הם עצמם אינם מתכוונים לעזוב את מקום מגוריהם, אך בהחלט ממליצים ואולי אף מצפים מילדיהם להתקרב למרכז הארץ ולמסד את חייהם שם. כמובן אנו זוכרים כי המשתתפים במחקר זה הינם סטודנטים בגילאי 20-23, ומלבד ספיר שנישאה השנה, רובם עדיין אינם בשלב בחיים בו הם מתכוונים לבנות משפחה ולאתר מקום קבע למגורים.

גם בנושא הזה יוצאת דופן בתכנונה לעתיד רותי:

"אני חושבת שאני אחזור לאשדוד. אני אוהבת את אשדוד. אוהבת את העיר שלי. בוא נאמר ואני אחליט להיות מורה, אשת חינוך. בת"א לא חסר בתי ספר טובים עם מורים טובים שמקבלים תגמול יותר טוב. מי שצריך זה דווקא תלמידים מחוץ לת"א. אז להיות אשת חינוך ולהיכנס לבית ספר טוב.. בסדר. אבל ללכת לבי"ס פחות טוב שאולי הצלחתי לגרום ל 2-3 תלמידים ללכת לאוניברסיטה, אז עשיתי את שלי. אז ברור שאשדוד. גם בתור עו"ס".

היא מבינה שתוכל למצוא עבודה ופרנסה ברמת שכר וברמת מקצוע טובה יותר במרכז, אך רואה ערך בהצטרפות למקום חלש יותר מחוץ לתל אביב. גם בחירתה ללכת ללמוד עבודה סוציאלית

נבעה ממניעים אידיאליסטיים. במהלך לימודיה היא סיפרה מספר רב של פעמים על דיונים ערכיים שקיימה עם חברות ללימודים. בכל פעם מחדש היא הדגישה את ההבדל הקיים בינה לבין האחרות, "צפוניות אשכנזיות שגדלו ברמת השרון" ולדבריה באו ללמוד "רק כדי לרחם על מסכנים" ולא כדי לשנות את מצבם.

משתתפים נוספים, כמו אבי, הדגישו את רצונם לתרום בחזרה לעיר ממנה הגיעו, למשל בתחום ההשכלה: "אני תמיד אחזור לשם ותמיד אעשה פרויקטים חברתיים ותמיד אמשוך תלמידים משם ותמיד אבוא בתור נציג של עתידים לדבר עם החברה בואו ללמוד. אני בכיף אעשה את זה כי חשוב לי להחזיר לעיר הזאת שיצאתי מי שאני בזכות זה" אך בסוף המשפט הוא מוסיף: "אבל לגור לא".

בין השיקולים שמונים הבוגרים בדבריהם, הם מסוגלים להצביע על נקודות התורפה של תל אביב כעיר לבנות בה בית. אבי שהדגיש כי לא יגור בנתיבות מוסיף על תל אביב: "אני חושב שזה מקום לא טוב לגדל בו ילדים. ילדים חשופים פה להרבה הרבה פיתויים שיכולים להסיח את הדעת שלהם ולקחת אותם למקום שאולי הם לא צריכים להיות בו. אני חונך פה ב"תיכון חדש" ואחלה רמה של לימודים אבל כל הילדים על סמים. כולם על ג'וינטים ואני וואלה לא מתאים לי שהילד שלי יהיה ככה. צריך לדעתי לגדל ילד על מצע רגוע ולא על קיצוניות". כשאבי בן ה-20 מתאר את עתידו, הוא עדיין לא בטוח לגבי אופי השירות הצבאי, מקום העבודה והלימודים העתידיים, אך כבר כעת גידול הילדים ברור לו שיעשה מחוץ לנתיבות וגם מחוץ לתל אביב.

ירדן מוסיפה מהחוויות שהיא אוספת בעיר: "אני לא רוצה שהילדים שלי יתלבשו כמו פה. אני עובדת ברמת אביב בקניון ואני רואה ילדות בגיל 7 באות מאופרות עם פלאפון בא לי לתת להן סטירה. ואני לא רוצה שהילדים יגדלו בסביבה כזאת. וזה משמעותי". בהמשך היא מתארת את בתי הספר במגדל העמק ועומדת על ההבדלים בינם לבין בתי הספר בתל אביב. היא מודעת לכך שהנגישות למרכזים חברתיים, תרבותיים ומסחריים נמוכה יותר בפריפריה, אך דווקא מזהה זאת כיתרון ומציינת שבזכות זה לא כל תרבות הנוער מתנהלת סביב מותגים וצריכה.

שתי הדוגמאות הללו מצטרפות לאמירות דומות של בוגרים אחרים. נדמה, כי האמירות הביקורתיות כלפי תל אביב מתחדדות ככל שהדובר נמצא זמן רב יותר בעיר, עובד בה וחשוף להיבטים רבים יותר שלה.

המשתתפים במחקר זה צעירים עדיין מכדי לקבוע את מקום מגוריהם. אך הם בהחלט בשלב משמעותי בחייהם בו הם מסמנים את הכיוון בו יבחרו. בהמשך לדבריהם המתארים את הרחבת ההון התרבותי ועדכונו, הרי שעמדותיהם ביחס לעתיד נשמעות בבירור. אמירותיהם לגבי עזיבת הפריפריה והרצון שלא לחיות בתל אביב מתארים היטב את ערעור הדיכוטומיה שבין מרכז לפריפריה שאנו מכירים בספרות (היילברונר, 2007; Pieterse, 2006; Radcliffe, 2006). ההון התרבותי והחברתי שרחושו מעמיד אותם כאנשי גבול שאינם מוצאים עצמם על אחד הקטבים של הציר. חוויית הגבול הזו עוד תלווה אותם, כנראה, בהמשך חייהם. בעבודות עתידיות ראוי לבחון את בחירותיהם הממשיות של בני קבוצה זו במהלך החיים.

“שינוי התסריט” והרחבתו של ההון התרבותי

התסריט המצופה מבני פריפריה, בנות ובנים למשפחות מזרחיות אשר להוריהם אין השכלה גבוהה מוכר למדי: השארות בישוב או מעבר לפריפריה אחרת קרובה (מרום, 2006), הסתפקות בהשכלה תיכונית ומציאת תעסוקה, אשר הסטטוס שלה ורמת הכנסתה נמצאות במתאם עם רמת ההשכלה (דגן-בוזגלו, 2007; ארביב-אלישיב, 2004). הסטודנטים איתם נפגשתי מאתגרים תסריט זה - כולם בנו עבור עצמם תסריט חלופי: הם חיים במרכז הארץ, לומדים באוניברסיטה יוקרתית ובהמשך חייהם רואים עצמם ממשיכים בלימודים אקדמיים לתארים מתקדמים ועוסקים בעבודות בעלי סטטוס גבוה.

את השינוי מייחסים המרואיינים בסיפורם להשתתפותם בתוכנית “אוניברסיטת קיץ לנוער” כתלמידי תיכון. המשתתפים מדגישים את חשיבות התהליך שעברו בתוכנית בפתיחת ארבעה אפיקים חדשים של אפשרויות למימוש: אוניברסיטה (מול מכללה), כמוסד שיוקרתו מיצבה אותו בעבר כבלתי נגיש עבורם; תל אביב (מול פריפריה), שנתפסה כעיר של בילויים ולא כמרכז עסקים, השכלה, פרנסה וטבורו של מטרופולין ענק; טווח זמן קרוב (מול טווח זמן עתידי לא מוגדר) שבו ניתן לממש את האפשרות ללימודים גבוהים; והרחבת ההון החברתי, ע”י הרחבת מנעד סוגי החברים (יהודים, ערבים, דתיים, חילוניים ואחרים), השתייכות לקבוצת איכות נבחרת והיכרות אישית עם צוות עובדי האוניברסיטה. היכרות, אשר תשמש אותם בעתיד.

לתל אביב הם הגיעו טעונים בהון התרבותי אותו רכשו בבית ההורים, בבית הספר ובסביבה המשמעותית הקרובה אליהם. יחסם לסביבה בה גדלו מורכב: מחד, בתיאורי הבית שלהם קיימת תחושת מחנק, פיקוח חברתי הדוק ותחושת נידחות מסוימת. מאידך, אנו שומעים היטב את תיאוריהם החיוביים על הקהילה, המשפחה והסביבה הקטנה והמוכרת. משתתפי התוכנית מבטאים אהבה למשפחתם ולסביבתם האנושית שגידלה אותם והפכה אותם למה שהם היום. מהספרות אנו מכירים היטב את הדינמיקה, לפיה הון תרבותי ניתן להמרה בסוגים אחרים של הון – כלכלי, סמלי, חברתי, השכלתי ואחר (Bourdieu, 1984, 1997). הדרך ההפוכה קשה הרבה יותר (אלגזי, 2002; Swartz, 1997). למי שהגיע לאוניברסיטה עם הון תרבותי של בן פריפריה, הכניסה למוסד האליטיסטי והסלקטיבי מורכבת במיוחד. בעוד שברובד הפורמלי, גם בתוכנית הקיץ כתלמידי תיכון וגם כסטודנטים מן המניין, בני הפריפריה שווים לכל סטודנט אחר, הרי

שברבדים הלא פורמלים, השונות גדולה (DiMaggio, 1982; DiMaggio and Mohr, 1985). הם מרחיבים את הונם התרבותי דרך השכלה אך מתקשים לתרגם זאת לדרכי התנהגות, שפה, העדפות תרבותיות ומחווות גופניות המאפיינות בני מעמד בינוני משכיל. מיד עם הגעתם לאוניברסיטה, הם מגלים כי רבים מהכישורים איתם הגיעו מהבית, הינם בעלי חשיבות משנית באקדמיה ולעיתים אף בעלי פוטנציאל ממשי להכשיל אותם. מדובר בקשת רחבה של כישורים: חלקם קשורים ללמידה ולהתנהלות בסביבה האוניברסיטאית וחלקם קשורים למפגש עם הסביבה של מרכז הארץ (Addi-Racah and Ayalon, 2008). למעשה, בתוך זמן לא רב הם כבר יוצאים מגבולות הפריפריה ממנה באו והם נמצאים במצב חדש. הם מתחילים להסתגל לסביבה החדשה ולכלליה. הם רוכשים שפה שונה והתנהגות אחרת. הם גם מאמצים חלק מערכיה של התרבות שבה הם חיים כעת יום יום ועוברים תהליך של התאמה. אך להרחבת ההון התרבותי ולעדכונו יש גם מחיר בעת שהם מנסים למצוא את מקומם בסביבה בה גדלו ובתל אביב – ומתקשים לעשות זאת.

Shoshana (2007) מביא את תיאורי בוגרי הפנימייה לשינוי שעברו במהלך לימודיהם. הם מתייחסים ל"עצמי" שלהם בעבר ובהווה (חווית הפנימייה כמחלקת את מסלול החיים ל"לפני ואחרי") וכן ל"טבע" שלהם (הטבע הראשוני המשפחתי לעומת זה השני שעליו התחנכו בפנימייה (שם, עמ' 352). החוויה שעוברים התלמידים בתוכנית האוניברסיטה הינה מינורית בהשפעתה לעומת תלמידי בויאר, בעיקר משום שהיא קצרה בזמן, במהלכה חוזרים הילדים אל הוריהם ומשפחתם בכל שבוע ומשום שמטרותיה הראשיות שונות. עם זאת, ביחס לממצאיו אנו יכולים למצוא קווי דמיון בין "תלמידיו" ל"תלמידינו". גם בוגרי התוכנית באוניברסיטה מוצאים עצמם עד מהרה במצב של "אנשי גבול": הם עדיין – וכנראה לעולם – לא יחוו כבני בית בתל אביב, אך גם לא יוכלו לחזור ליישוביהם כבני הבית שעזבו. המרחק שהם חשים בין הבית לתל אביב גדל ונושא אופי של מרחק שהוא לא רק גיאוגרפי, אלא גם מנטלי, ערכי, התנהגותי, השכלתי ועוד. חייהם הסטודנטיאליים חושפים אותם לתובנות חדשות, אופקיהם מתרחבים והם נדרשים לפתח פרקטיקות חדשות של יום יום אחר. בעוד הם עוברים את תהליך השינוי הזה, שהוא מורכב ורב פנים, בתייהם וסביבתם החברתית נשארים כשהיו. מפגשם המחודש עם הבית, ממחיש להם את גודל המרחק שעשו מהשלב שבו החליטו לעבור לתל אביב וללמוד.

חווית הפער בין אופן החשיבה וההתנהגות הנדרשים בסביבה החדשה אל מול אלו שהכירו בבית, מתאימים לשימוש שעושה בורדייה בהגדרת ההביטוס. נדמה שתחושת אי-הנחת שלהם יסודה

בערעור מרכזיות הבית וערכיו. מהי הדרך בה אני באמת נוהג? כיצד עלי להתאים את התגובה למצב בו אני נמצא? מה שייך לי יותר – הטבע הראשון, איתו גדלתי או הטבע השני, אותו למדתי? בורדייה מגדיר את ההביטוס כהיסטוריה שהפכה לטבעית (Bourdieu, 1990). גם הוא מתייחס ל"טבע שני" בתהליך רכישתו-גילומו, ומתאר כיצד תהליך הפנמת ה"טבע" משכיחה את היותו נלמד ואת היותו חיצוני ואכן הופכת לסוג של "טבעי". ואם לחזור לתהליך אותו תיארונו, של הרחבת ועדכון ההון התרבותי, הרי שהסטודנטים הצעירים למעשה יוצרים דפוס חדש, אולי שלישי – המחבר בין המטענים איתם הגיעו ואשר אותם רכשו באקדמיה.

על העדרה של זהות אתנית וצמיחתה של זהות פריפריאלית

בין אם המרואיינים משמיעים קול ליברלי ובין אם משמיעים קול ביקורתי אף לא אחד מהם מדבר במושגים של אתניות. הסטודנטים אשר השתתפו במחקר זה באים כולם ממשפחות מזרחיות. מעניין לשים לב לעובדה, כי "בולטת בהעדרה" בשיח בו הם משתמשים הזהות האתנית שלהם והדיון שלהם בנושא מזרחיותם ומשקלה בתהליך שעברו. לעומתו, נוכח ביותר השיח הפריפריאלי כשיח של הדרה, שוליות וריחוק ממוקדי הכוח אותם הם מזהים כ"מרכז". ניתן להציע למצב זה מספר הסברים. סיבה אפשרית אחת לכך, היא כי הנושא עלה בצורה שולית ביוזמתי במהלך הראיונות כאשר השיח שהצעתי (בהשפעת האידיאולוגיה המוצהרת של התכנית) היה שיח במושגים של מרכז ופריפריה ולא של אתניות. עם זאת, זהו הסבר חלקי למדי, כיוון שבראיונות ניתן מקום נרחב למשתתפים להוביל לכיוונים ולנושאים שהעסיקו אותם. ואכן, המשתתפים נתנו מגוון הסברים ותיאורים לרקע האישי איתו הגיעו, לתהליכים שעברו ולחוויות איתם הם מתמודדים היום. חלק נכבד מתהליך איסוף ועיבוד הנתונים נסמך על הסבריהם ותובנותיהם של המשתתפים.

יתרה מזאת, על העדרו של שיח אתני זה מאפילים העושר והדומיננטיות של השיח הפריפריאלי. המשתתפים מזהים עצמם כבעלי מטען משותף רב עם בני קבוצות פריפריאליות אחרות, אשר אליהן נחשפו במהלך השתתפותם בתוכנית – ערבים, אתיופים, רוסים ועוד. התכנית מוצגת כבעלת משמעות בכך שהפגישה אותם עם קבוצות שונות מהפריפריה. אין להתפלא על כך לאור העובדה שהתוכנית באוניברסיטה כולה מכוונת ליצור "מטרייה" פריפריאלית המטשטשת חלוקות וזהויות פנימיות – לאומיות, אתניות, מגדריות ואחרות. די בהגדרה גיאוגרפית של המשותף לתלמידים ("כולכם גרים רחוק מתל אביב") כדי שיבינו את המכנה המשותף להם. מובן לתלמידים שאין ביניהם תושבי יישובים חזקים או קיבוצים הנמצאים "רחוק מתל אביב" וכי

התוכנית אינה מיועדת עבור אלו. הרטוריקה בתוכנית מדגישה, כי האוניברסיטה מעוניינת לאתר תלמידים מצטיינים "אשר באופן רגיל לא היו מגיעים ללמוד בה". מדוע? אין צורך בהסבר הסוציולוגי בדבר השכלת הורים נמוכה או בהסברים אחרים. התלמידים מאמצים את מסר "הפריפריה" המאחד וכנראה גם מפנימים את המאפיינים המשותפים להם ולתלמידים ממגזרים אחרים. החיבור האישי והחברתי הקרוב בין התלמידים, שנוצר במהלך התוכנית, אך מקל על המסר הזה להתקבל.

גם מבלי להכיר לעומק את הסוציולוגיה, ההיסטוריה או התרבות של כל אחד ממגזרים מוחלשים אלה, הם חשים קרבה רבה ומידה של שותפות גורל איתם. ייתכן, אם נסתמך על יחסי השיח המתוארים לעיל, כי הם אף יחושו קרובים יותר אליהם מאשר למזרחיים משכילים אשר גדלו וגרים במרכז הארץ.

מהראיונות עולה אם כן כי הזהות הפריפריאלית היא הדומיננטית ובמידה רבה מאתגרת את הגבולות האתניים והאתנו-לאומיים. ההשתתפות בתוכנית מוצגת כהתערבות חינוכית משמעותית בבינוי זהות זו. רמז למהלך דומה של קשר בין התערבות חינוכית ואתגור הגבולות האתנו-לאומיים אנו מוצאים גם בעבודתה של דגן (2008) אשר בדקה את יחסיהם של בני פריפריה, אשר השתתפו בתוכנית מנהיגות. אחד הממצאים המעניינים של מחקרה, אשר מהדהד בדברים הללו, הוא כי נוצרו קואליציות חדשות בין קבוצות פריפריה שונות. קואליציות אלו חצו גבולות של לאומיות ואתניות. הסטודנטים היהודים המזרחיים בקבוצתה, בדומה לתלמידים בתוכנית זו, חשו שותפות רבה יותר עם עמיתיהם הערבים שמוקמו כמוהם בשולי החברה. זאת, לעומת ניכור שחשו כלפי יהודים בני הגמוניה.

מזרחי (2006) מציע הסבר אחר ובמידה רבה אלטרנטיבי. לטענתו, למרות שההבדלים האתניים בישראל קיימים באתרים ובזירות שונות הם מוכחשים ומוסתרים ע"י מרבית השחקנים החברתיים מבלי קשר למוצאם. ניתן לראות זאת בשדה החינוכי, הפוליטי, התקשורתי, הכלכלי ועוד. על פי זה יסביר מזרחי את העדרו של השיח האתני כביטוי להכחשה זו. בהמשך לגישה זו, דרכי הייצוג של המזרחיים בישראל נמצאות במאבק מתמיד בין כוחות שונים (שנהב, 2004) אך בניגוד לנושאים אחרים, אשר הזירה בה הם מתעצבים מוחצנת וגלויה, במקרה זה היחס מאופיין בשקיפות ובשתיקה. תרומה נכבדה לחוסר השיח הזה תורמים המזרחיים בעצמם. מזרחיים שעלו בסטטוס הכלכלי-חברתי מנהלים אורח חיים דומה במאפייניו לזה של המעמד הבינוני האשכנזי. בין מאפייניהם, ניתן למנות את התקרבותם לאזורי מרכז הארץ ויציאתם מהפריפריה וגם את

הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה (כהן וליאון, 2008). בהחלט ייתכן שהסטודנטים הצעירים שראיינתי מאמצים את הנטייה לטשטוש הזהות המזרחית ונותנים לה משמעות מעטה במסלול חייהם.

למרות שהם אינם מדברים במושגים של מזרחיות הרי שבמהלך חייהם הם שוברים את התסריט המצופה מצעירים מזרחים מהפריפריה. יותר מזה, הם מייצגים לטענתי קטגוריה חדשה של מזרחיות, אשר שושנה (2006) מייחס ל"מחוננים טעוני הטיפוח" בוגרי "בויאר" וכהן וליאון (2008) מכנים מעמד בינוני מזרחי ושוברים את הדימוי האחיד והמתייג של מזרחים.

משמעות התנועה מהפריפריה למרכז – בין תפיסה ליברלית לביקורתית

המשתתפים מקנים לתהליך המעבר שעשו משמעויות שונות. כולם רואים בו תהליך אישי שעברו וחווים את הפער הקיים בין המקום ממנו הגיעו למקום בו הם נמצאים כיום. עם זאת, הם נבדלים זה מזה במידה ובאופן בו הם מייחסים למעבר משמעות במושגים חברתיים-פוליטיים. אנו שומעים בבירור שני קולות: אלו המתארים את עולם הערכים הליברלי, בו "המעז מנצח", לעומת אלו אשר אימצו תפיסות ביקורתיות ביחס לתהליך כניסתם לאקדמיה. כמחציתם של המשתתפים מתארים את התהליך שעברו – החל בהגעתם לתוכנית, דרך הלימודים, הכלים והתובנות שרכשו בה וכלה בהגעתם לתל אביב כסטודנטים – כתהליך אינדיבידואלי. המרואיינים מציגים את התהליך שעברו מאז התכנית באמצעות התסריט של "self-made biography" (Shoshana, 2007, 361) - על פי תיאוריהם הם פרצו מחסומים אישיים או משפחתיים וקיבלו החלטה אינדיבידואלית ללכת ללימודים. הם מודעים לחריגות שבמעשה ומתארים כיצד חבריהם מהבית היו מופתעים והביעו הערכה לצעד זה. המעבר לתל אביב מיצב אותם כמוצלחים, חכמים, בעלי יכולת השקעה ועתיד טוב. ייתכן ובשל כך כשהם נתקלו בתגובות שתיארו את תחושות הסובבים אותם הם שידרו מסר, בו האמינו, לפיו "כל אחד יכול אם רק ירצה". למעשה, הם אימצו את הנרטיב המריטוקרטי, הגורס כי המוכשרים יגיעו רחוק משום הכישרון שבהם, תוך מתן משקל קטן להשפעה סביבתית או חברתית (McNamee and Miller, 2004). במחקרו של Shoshana, אשר בחן קבוצה דומה של נחקרים, אף הם בני פריפריה מזרחיים שלמדו במוסד יוקרתי, חלקם הגדול של המרואיינים מביעים עמדה דומה לזו. ההסבר שהוא נותן לכך, הוא האימוץ של השיח הליברלי, אשר נשען על ערכים כגון אוטונומיה, שליטה ויוזמה. שיח

כזה מעניק להם את הלגיטימציה להתנתק מהסביבה ממנה הגיעו ולעבור לחברה אחרת, יוקרתית יותר מבחינתם.

קול אחר של המשתתפים, אשר הינו דומיננטי לא פחות, מזהה עם נרטיב שונה לחלוטין. השתתפותם בתוכנית הביאה אותם לגבש ראיית עולם ביקורתית ביחס לתהליכים החברתיים שהם נחשפו אליהם (סדן, 1997). לצד הערכתם ליכולותיהם האישיות, הם מדגישים את המודעות לפערים שבין מרכז לפריפריה ומכירים היטב את ההסברים האפשריים לפערים אלו. יש להם התבוננות ביקורתית על מערכת החינוך ועל יתר המערכות החברתיות, התרבותיות והכלכליות ביישוב שבו גדלו ובמדינה כולה. ניתן לשמוע היטב את תיאוריהם לגבי החוויה שבתהליכי ההדרה שעוברות הקבוצות המוחלשות, אשר הם משתייכים אליהן. כשהם מגיעים לאוניברסיטה, החיבור שלהם עם בני פריפריה אחרים הינו מודע ונוכח. השיח שבו הם משתמשים הינו ביקורתי, חברתי, סוציולוגי וחלקם הגדול גם מעורב בפעילות סטודנטואלית, פוליטית ואף מפלגתית. תופעה זו אינה חריגה, ומוכרת לנו היטב במפגש של אוכלוסיות מוחלשות עם האקדמיה והשיח שהיא מזמנת (דגן, 2008; קריף, 2005; סבירסקי, 1982).

מבחינת יחסם ללימודים הגבוהים, חלקם הגדול רואה עצמו כשגריר בתחום ההשכלה. בדרך חברית או באמצעים מאורגנים, הם משוחחים עם תלמידים צעירים, בני משפחה ומכרים על האפשרויות הגלומות באוניברסיטה ומעודדים אותם לפנות לכיוון זה. הם עושים זאת תוך הדגשת המאמץ המיוחד שיידרש מהמועמדים הצעירים בשל הגעתם מהסביבה בה גדלו. ניתן לשמוע כי הנחקרים שנותנים את המשמעות הביקורתית לתהליך, ביקורתיים יותר כלפי חבריהם "הליברלים". מאחר והם ערים למהלך החברתי שעמד ברקע הגעתם לאוניברסיטה, הם חשים כי בוגרי התוכנית, אשר אינם מייחסים שליחות חברתית להגעתם, משדרים מסר מטעה ולא נכון לסובבים אותם. כמי שחווים על בשרם את הפערים הרבים בינם לבין הסטודנטים שהגיעו מהמרכז – החברתיים, התרבותיים, הלימודיים והאחרים – הם מנכיחים אותם עבור חבריהם בעלי התפיסה האינדיבידואליסטית. הביקורת שלהם גוברת בעיקר לנוכח התחושה, כי אלו שלא רואים את המאמץ המיוחד הנדרש מבן הפריפריה, ואת הצורך להשקיע רבות כדי להביא בני פריפריה נוספים לאקדמיה, משתפים פעולה עם הגישה הרווחת, המריטוקרטית, לפיה "כל אחד יכול". גישה כזו, עלולה דווקא למנוע מבני הפריפריה לעשות את המאמץ המיוחד הנדרש בכדי להתקבל ולהגיע ללימודים. היא גם עלולה, במידה מסוימת, למנוע מהמוסדות – דוגמת אוניברסיטת תל אביב – לפעול באופן מיוחד בכדי להביא את תלמידי הפריפריה אליה.

בעלי התפיסה הביקורתית שתוארו לעיל, יכלו למצוא בני שיח בעבודתה של דגן (2008), על תוכנית המנהיגות בפריפריה. שם אנו נחשפים לקבוצה של בני פריפריה שמודעותם לשייכות החברתית שלהם הביאה אותם לפתח תודעה ביקורתית ולעסוק – הן אינטלקטואלית והן פוליטית – בניסיונות של שינוי חברתי. זו קבוצה מבוגרת יותר, אשר עברה תהליכי חיברות לתפיסות ביקורתיות באופן אינטנסיבי במסגרת התכנית, אך במקור משתתפיה מגיעים מרקע דומה ביותר לזה של משתתפי תוכנית הנוער באוניברסיטה. מעניין לחשוב על מאפייני שתי הקבוצות השונות – הליברלים והביקורתיים. בתחומי הלימודים שלהם הם אינם נבדלים באופן מובהק. מבין הקבוצה שלומדת את תחומי מדעי החברה ניתן למצוא את בעלי שתי התפיסות.

מאפיין מעניין, אשר מבחין במידה רבה בין הקבוצות, הוא הרקע האישי של ההורים, ובמיוחד של האבות. אבותיהם של חלק מהסטודנטים, שמבטאים גישות ביקורתיות, הינם בעלי רקע כזה בעצמם. על אף שלא עברו מסלול של רכישת השכלה גבוהה, חלק ניכר מהם היה חבר בתנועות מחאה (כמה היו פעילים ביותר בפנתרים השחורים) או שהעבירו מסרים כאלה לילדיהם מגיל צעיר. פגשנו את אביה של שרית שאמר לה שהיא "לא פחות טובה מאף אחת בעומר" ועל דודה של רותי שהיה פעיל מרכזי ב"פנתרים". הם אינם היחידים ובנוסף, כנראה שגם לאישיות המיוחדת של המשתתפים בפני עצמה היתה תרומה חשובה לגיבוש עמדותיהן הערכיות.

חיפוש אחר ביטוי מרחבי חדש לשינוי התסריט

בהמשך למהלך שתואר עד כה באשר להרחבת ההון התרבותי, גם בשאלת תוכניותיהם העתידיות הסטודנטים מסמנים את פנייתם לדרך חדשה. אנו נוכחים בערעורה של הדיכוטומיה "מרכז-פריפריה" ובגיבוש זהות שאינה תובעת הכרעה חד ערכית אך גם אינה מאפשרת את הכלת שתי הקטגוריות באופן מלא.

לגבי היציאה מן הפריפריה הגיאוגרפית קולם של רוב המשתתפים דומה. הם רואים את עתידם מחוץ ליישובים שגדלו בהם בפרט ומחוץ לפריפריה בכלל. השינוי התרבותי שעברו, החשיפה לסגנון חיים שונה המלווה בערכים ובקצב אחר ולצידם בוחן מציאות שהם עורכים כשהם מחשבים את אפשרויות התעסוקה והפרנסה שלהם בעתיד מביאים אותם לאותה המסקנה. התמונה המצטיירת בעיניהם היא כי יישוביהם נותרו מאחור ביחס אליהם. חוסר היכולת לממש בפריפריה את הנכסים ההשכלתיים והתרבותיים שרכשו ופיתחו בתל אביב הפך את החזרה הביתה לבלתי אפשרית.

ההחלטה הזו, שלא לחזור לפריפריה, משותפת למשתתפים שהשמיעו קולות שונים – הן ליברלים והן ביקורתיים. גם אלו שמודעים לפערי המשאבים וההזדמנויות אינם בהכרח מכוונים עצמם לתפקידי תיקון ושינוי חברתי במקומות מהם הגיעו. במובן זה, בוגרי התוכנית אינם רואים עצמם חלק ממנהיגות פריפריאלית במושגיה של דגן, שתוארו לעיל.

עם זאת, החלטה חיובית לגבי המקום בו יחיו בעתיד הינה מורכבת ואינה חד משמעית כלל. נהיר לסטודנטים כי מקומם הטבעי והעתידי אינו בתל אביב. הוא אינו שם גיאוגרפית וכלכלית, אך בעיקר תרבותית וזהותית. הם מסבירים זאת באורח החיים האורבני המתירני, המהיר, האינדיבידואלי והמנוכר של העיר (זימל, [1903] 2007). הם חוששים לגידול ולחינוך ילדיהם במקום כזה, ולמעשה אולי גם לגידול עצמם. בראיונות הם מתארים את ילדי תל אביב שהם פוגשים בקניון או בבתי הספר כילדים חסרי מסגרת וכבוד, מכורים לתרבות הצריכה ונטולי ערכי משפחה. זהו המודל שמרתיע את בני הפריפריה ומשרטט את דמות התשליל לכל המטענים החיוביים שהם נושאים איתם מביתם.

בדומה להון התרבותי שהתעדכן בתקופת הלימודים, אנו יכולים להעריך כי גם בבחירת המקום לבנות בו את ביתם ומשפחתם הם ישאפו למצוא תמהיל מתאים של חיי קהילה, מסורת, צניעות ובטחון לצד אפשרויות תעסוקתיות וכלכליות שרק הקרבה למרכז יכולה לאפשר. תמהיל כזה, הינו ביטוי מרכזי לערעור ההבחנה שבין המרכז לפריפריה וליצירת מרחב התייחסות חדש (Pieterse, 2006; Radcliffe, 2006). בכך ינסו לשלב את עולם השיקולים אליו נחשפו כילדים וכבוגרים. ניתן לצפות, כי יתרחקו ממקומות המזוהים – באופן ממש או סמלי – עם נידחות, מסכנות, נחשלות ודיכוי, וכי יעדיפו מקומות אשר מזוהים עם ההצלחה הישראלית של בני המעמד הבינוני המזרחי. אלו יוכלו להיות שכונות חדשות או מתחדשות בפריפריה הקרובה של גוש דן, אזורים של זוגות צעירים ביישובים גדולים לא עירוניים ומקומות נוספים שיסמלו את השינוי שעברו הם בביוגרפיית חייהם עד כה (כהן וליאון, 2008).

קול היחיד של אחת המשתתפות נשמע בבירור כשהוא יוצא דופן: היא רואה עצמה חוזרת לאשדוד, עיר הולדתה, בכדי לעסוק בחינוך או בעבודה סוציאלית – תחום לימודיה. היא רואה בבירור את מטרתה החברתית: לעודד תלמידים צעירים, אשר נמצאים כיום במקום שבו היא היתה לפני מספר שנים, להיחשף ללימודים אקדמיים ולהשקיע את המאמצים הרבים הנדרשים כדי להגיע להשכלה גבוהה.

נספחים

נספח א':

שאלון המחקר

השאלות המובאות להלן שימשו כתשתית שעליה נבנה ראיון פתוח יותר. הקווים המנחים הללו נגזרו משאלת המחקר הראשית ומשאלות המחקר המשניות.

רקע אישי

תאר את הבית, המשפחה – היכן גדלת?

אוניברסיטת קיץ לנוער

מה שמעת על התוכנית ומדוע רצית להשתתף? מה היתה בעיניך המשמעות של "תל אביב" ו"אוניברסיטה"? כיצד דמיינת את היום הראשון של התוכנית?

ספר לי על החוויה של השתתפותך בתוכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער".

מה היה יחס המשפחה להשתתפותך בלימודים בתוכנית באוניברסיטה? יחס החברים? המורים?

החזרה הביתה

איך היתה החזרה הביתה בסיום התוכנית? האם שמרת על קשרים חברתיים עם שאר הבוגרים? שמעתי כבר על סיטואציות מורכבות של התאקלמות מחדש בבית. אילו השלכות היו להשתתפותך

על הלימודים בתיכון? העולם החברתי? היחס ללימודים גבוהים?

מה עושים החברים הטובים שלך כיום? ובהקשר של לימודים – האם ילמדו? אילו מקצועות

והיכן? מה דעתך על המסלולים השונים שהלכו בהם?

שירות צבאי

תאר את השירות הצבאי – להיכן התגייסת? מדוע? מה היה חשוב לך בשירות הצבאי? האם היה

לך קשר להשתתפותך בתוכנית? האם ניצלת מיומנויות או קשרים שרכשת בשירות הצבאי?

מתי ואיך התארגנת לקראת הלימודים?

חזרה לתל אביב ולימודים באוניברסיטה

איך ומדוע החלטת על מוסד הלימודים והתחום אותו תלמד?

תאר את היום הראשון שבו חזרת לתל אביב?

איך התארגנת עם הסידורים הקטנים של חיי היומיום – מגורים, קניות, התמצאות בעיר וכו'?

ספר על ההתאקלמות החברתית – מי מעגל החברים הקרוב שלך? מה מאפיין אותו? איך הקשרים

החברתיים עם יתר הסטודנטים איתם אתה לומד?

אילו תחושות או תובנות יש לך מהמפגש עם "התל-אביבים"?

לעתיד

כיצד אתה משרטט את המשך חייך מבחינת לימודים? קריירה?

היכן אתה רואה את עצמך חי בעתיד? מהם השיקולים להחלטתך? מדוע?

פרטי המשתתפים

שם (בדוי)	יישוב מגורים (בדוי)	גיל	מין	תחום לימודים באוניברסיטת ת"א	שלב בלימודים
אבי	נתיבות	23	ז	הנדסה	שנה א תואר שני
נופר	טבריה	23	נ	מדעי החברה	שנה ב תואר ראשון
ספיר	אשקלון	22	נ	כלכלה וניהול	סיימה תואר ראשון
שרית	באר שבע	22	נ	מדעי החברה	שנה ב תואר ראשון
ירדן	מגדל העמק	22	נ	מדעי החברה	שנה ג תואר ראשון
מורן	לוד	21	נ	מדעי החברה	שנה ב תואר ראשון
רותי	אשדוד	20	נ	עבודה סוציאלית	שנה ג תואר ראשון
זהבה	ירוחם	20	נ	מדעי החיים	(הפסיקה לימודיה בשנה א)
אושרי	צפת	20	ז	מדעים מדויקים	(הפסיק לימודיו בשנה ב)
כרמית	באר שבע	20	נ	כלכלה וניהול	שנה ב תואר ראשון
אילת	באר שבע	20	נ	הנדסה	(הפסיקה לימודיה בשנה ב)
אופיר	מעלות	20	ז	מדעי המחשב	שנה ב תואר ראשון

רשימת היישובים מהם הגיעו המשתתפים : קרית שמונה, כרמיאל, נצרת עלית, בית שאן, רמלה, שדרות, קרית גת, אשקלון, אשדוד ובאר שבע (3).

רשימת המקורות

- אברהם, א. (2001). ישראל הסמויה מעיני התקשורת: הקיבוצים, ההתנחלויות, ערי הפיתוח והישובים הערבים בעיתונות, ירושלים: אקדמון.
- אדוני, ח., קסלר-פינשטיין, נ., ובוסידן ש. (1999). "לקראת תרבות ה'אמצע': 'קהלי טעם' ו'תרבויות טעם' בישובי הפריפריה בישראל", קשר, 26, 118-108.
- אהרון-גוטמן, מ. (2008). "'ניצחון השיטה': מאזרחות 'ראויה' לאזרחות מנכסת בעיר מהגרים מתוכנתת", סוציולוגיה ישראלית, ט', (2), תל אביב: רמות.
- איילון, ח. (1992). "יישוב מגורים, מוצא עדתי וסיכויי תלמידים להשתלב בחינוך העיוני", מגמות, ל"ד (4), 382-401.
- (2008). "מי לומד מה, היכן ומדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל", סוציולוגיה ישראלית, י', (1), עמ' 60-33.
- איילון, ח. ויוגב, א. (2002). חלון לעולם האקדמי: השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אלבשן, י. (2000). "תן חוות גז, קח אוניברסיטה", פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 13.
- אלגזי, ג. (2002). "לימוד הטבע הנלמד: עיצוב מושג ההביטוס בעבודתו של בורדייה", סוציולוגיה ישראלית, ד', (2), עמ' 410-401.
- אלגרבל, מ. (1974). "'מדדים לאפיון ההרכב החברתי של בית הספר ושיטה להקצאת תקציב טיפוח בין בתי ספר", מגמות, כ"א, (2), 219-227.
- אמזלג נ. ופנסטר ט. (2005). "העיר הלאומית והעיר העולמית: ירושלים ותל-אביב בעידן של גלובליזציה", סוציולוגיה ישראלית, 6, (2): 265-293.
- אמור, י. (2006). "האקולוגיה החברתית של מטרופולין תל אביב והערים שבתחומה", בתוך: פנסטר, ט. ויעקובי, ח. (עורכים), עיר ישראלית או עיר בישראל? שאלות של זהות, משמעות ויחסי כוחות, מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 166-190.
- אריב-אלישיב, ר. (2004). מהתיכון לאקדמיה: השפעת כיוון ההתמחות בתיכון על השינוי הדיסציפלינרי באוניברסיטאות לעומת המכללות, עבודה לקראת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.
- אשל, י. (1980). "לאיתור ולאבחון תלמידים טעוני טיפוח", עיונים בחינוך, 27, 156-143.

בלוטין-צ'אצ'אשווילי, ס. שביט י. ואילון ח. (2002). "התרחבות ההשכלה הגבוהה והשלכותיה
 הריבודיות בישראל: 1980-1996", סוציולוגיה ישראלית, ד', (2), תל אביב: רמות.
 בורדייה, פ. (1984). שאלות בסוציולוגיה, תל אביב: רסלינג.
 ----- (2007). סקיצה לאנליזה עצמית. תרגום: נעם ברוך, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
 ----- (2007). השליטה הגברית. תרגום: אבנר להב, תל אביב: רסלינג.
 בלכמן, י. (2006). מזרחיים בסגל האקדמי של אוניברסיטאות המחקר בישראל, חיבור לקראת
 תואר מוסמך למדעי החברה והרוח, אוניברסיטת תל אביב.
 בר חיים, א., יעיש, מ. ושביט, י. (2008). "במעלה המדרגות היורדות: התרחבות וריבוד במערכות
 חינוך", סוציולוגיה ישראלית, י, (1), עמ' 61-80.
 ברבראשי, א. (2004). קישורים: המדע החדש של רשתות, ידיעות אחרונות-ספרי חמד.
 גופמן, א. (1987). "המאפיינים של מוסדות כוללניים", בתוך: רוט הלר, ד. ונוה נ., (עורכים) היחיד
 והסדר החברתי, עם עובד, עמ' 230-262.
 גביעון, ל. (2005). "אני משלם לכם שכר לימוד, אז מגיע לי", פנים, 34.
 גל, מ. (1982). "שילוב חיילים מאוכלוסיות חלשות בצה"ל – תמצית ושיקולים", מערכות, 283,
 36-44.
 גרינפלד-גילת, י. (2007). "מרכז פריפריה וההון הסגולי: האם מסעודה משדרות תגיע ברכבת לתל
 אביב?", בתוך: היילברונר, ע. ולוין, מ. (2007), בין שדרות לשדרות רוטשילד: יחסי מרכז-פריפריה
 בתרבות הישראלית, רסלינג, עמ' 229-254.
 דגן, ל. (2008). ממנהיגים מהפריפריה למנהיגות של פריפריה: ניתוח מקרה של תוכנית הכשרה.
 עבודה לקראת קבלת תואר מוסמך בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
 דגן-בוזגלו, נ. (2007). "הזכות להשכלה גבוהה בישראל: מבט משפטי ותקציבי", מידע על שוויון
 וצדק חברתי בישראל, מרכז אדוה.
 דהאן כלב, ה., ינאי, נ. וברקוביץ נ. (2005). נשים בדרום: מרחב, פריפריה, מגדר, מרכז בן גוריון
 לחקר ישראל, אוניברסיטת בן גוריון.
 דוידוביץ נ. ועירם, י. (2005). "על פרשת דרכים: השפעתן של המכללות האזוריות על מפת
 ההשכלה הגבוהה בארץ", בתוך: גור-זאב, א. (עורך) קץ האקדמיה בישראל?, חיפה: אוניברסיטת
 חיפה.
 דורון, א. (1985). מדינת הרווחה בעידן של תמורות, ירושלים: הוצאת הספרים ע"ש מאגנס.

דרור, ר. (2003). "השופטים בפריפריה הרבה פחות מודעים לצורך של נאשמים להיות מיוצגים", עורך הדין: ביטאון לשכת עורכי הדין בישראל, 40, 36-42.

דרום, ד. (1989). אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך. ספרית פועלים.

היילברונר, ע. (2007). "הריקוד הדיאלקטי: מערכות היחסים בין מרכז ופריפריה בפרספקטיבה היסטורית", בתוך: היילברונר, ע. ולוין, מ. (עורכים), בין שדרות לשדרות רוטשילד: יחסי מרכז-פריפריה בתרבות הישראלית, רסלינג, עמ' 25-38.

היילברונר, ע. ולוין, מ. (2007), בין שדרות לשדרות רוטשילד: יחסי מרכז-פריפריה בתרבות הישראלית, רסלינג.

----- (2006). העיר הישראלית: העיר העברית האחרונה?, רסלינג.

הכט, א. (2002). "הנהגות מקומיות מובילות לשינוי: דגמי הצלחה ברשויות מקומיות", בתוך: קופ, י. (עורך), הקצאת משאבים לשירותים חברתיים, עמ' 325-344.

וולנסקי, ע. (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

וויטמן, ס. (2002). "על ה'הבנה' אצל בורדייה", סוציולוגיה ישראלית, ד', (2), עמ' 411-426.

טומין, מ.מ. (1992). "כמה עקרונות של הריבוד החברתי-ניתוח ביקורתי". בתוך: רוט הלר, ד. ונוה נ. (עורכים) היחיד והסדר החברתי, הוצאת עם עובד עמ' 321-331.

זיו, א. (1985). הגיל הלא רגיל: מאמרים ישראלים חדשים על גיל ההתבגרות. תל אביב: פפירוס.

זימל, ג. (1903) [2007]. "העיר הגדולה וחיי הנפש", בתוך: מנדה-לוי, עודד (עורך), אורבניזם: הסוציולוגיה של העיר המודרנית, רסלינג, 2007, עמ' 23-40.

חבר, ח., שנהב, י. ומוצפי-האלר, פ. (2002). מזרחיים בישראל: עיון ביקורתי מחדש, הקיבוץ המאוחד, מכון ון ליר.

חבר, ח. ואופיר, ע. (1994). "הומי ק. באבא: תיאוריה על חבל דק", תיאוריה וביקורת, 5, 143-141.

טביב-כליף, י. (2007). גבעת גונן אינה עונה: אתניות, רב תרבותיות וחינוך בבית הספר "גבעת גונן" בירושלים, עבודה גמר לקראת תואר מוסמך בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

יוגב, א. ואיילון, ח. (1982). "השפעת המין והמוצא העדתי על ציפיות להשכלה גבוהה בישראל", מגמות, כ"ז, (4), 366-349.

יאיר, ג. (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית. ספרית פועלים.

----- (1991). "מדד הטיפוח: שלושה פרדוקסים ובחנים אמפיריים הערות למדיניות הטיפוח בשנות התשעים", מגמות, ל"ד, (1), 5-26.

יפתחאל, א. וקדר, ס. (2000). "על עוצמה ואדמה: על משטר המקרקעין הישראלי", תיאוריה וביקורת, 16, 67-100.

כהן, א. וליאון, נ. (2008). "לשאלת המעמד הבינוני-מזרחי בישראל", אלפיים, 32, 83-101.
כהנא, ר. (1983). "קווים לניתוח בתי ספר פנימייתיים". בתוך: ניסן, מ. ולסט, א. (עורכים), בין חינוך לפסיכולוגיה, ירושלים: מאגנס.

----- (2007). נעורים והקוד הבלתי פורמאלי: תנועות הנוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט מודרניים, ירושלים: מוסד ביאליק והאוניברסיטה העברית.
כהנוב, מ., סאלם ו., נסראללה, ר. ונוימן י. (2007). הערכת שיתוף הפעולה בין ארגונים פלסטיניים וישראליים בחברה האזרחית, מכון ירושלים לחקר ישראל ואונסק"ו.
כזום, ע. (2002). "להפוך למיעוט, לבחון את המגדריות", בתוך: חבר ח., שנהב י., ומוצפי-האלר פ. (עורכים), מזרחיים בישראל: עיון ביקורתי מחדש, הקיבוץ המאוחד מכון ון ליר, 212-243.
לאור, ג. ושפירו, ש. (2007). "בחירות לועדי שכונות: האם הן תורמות להון חברתי?", בטחון סוציאלי, פברואר-מרץ, 73, 168-149.

לביא, מ. (2008). "עשירים ועשירים פחות: דרכי המימון של סטודנטים בישראל והשלכותיהם". בתוך: יוגב, א. (עורך), התפשטות ההשכלה בישראל, עמ' 111-142, תל אביב: רמות.
לוי, י. (2007). מצבא העם לצבא הפריפריות, הוצאת כרמל.

----- (2008). "אלימות כמבחן תחרותי: השפעת השינוי בהרכב החברתי של הצבא על החלשת מנגנוני הריסון של הפעלת אלימות באינתיפאדת אל אקצה", סוציולוגיה ישראלית, ט', 2, 325-355

לומסקי-פדר, ע. ורפפורט, ת. (2000). "משחקים במודלים של גבריות: מהגרים יהודים רוסיים בצבא הישראלי", סוציולוגיה ישראלית, 3, (1), 31-51.

ליאון, י. (1988). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי המקיף בעיירות הפיתוח כסוגיה היסטוריוגרפית ביחסי מרכז-פריפריה, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ליטוין, א. (1971). "הקצאת מקורות בחינוך לאור גורמים המשפיעים על הישגי תלמידים במבחן הסקר", מגמות, י"ח, (2), 166-186.

לרנטל, ת. וסמיונוב, מ. (1993). "הקשר בין ארץ המוצא והמין לבין השגת מיצב חברתי כלכלי באוכלוסייה היהודית בישראל", מגמות, ל"ד, (4), 582-599.

- מודריק-אבן, ח. (2000). העדפה מתקנת בישראל: הגדרת מדיניות והמלצות לחקיקה, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מזרחי, נ. (2006). מי מפתח ממזרחיות?, מתוך הרצאה שניתנה בכנס של הקרן החדשה לישראל ושת"ל באוניברסיטת תל אביב.
- מנדה-לוי, ע. (2004). אורבניזם: הסוציולוגיה של העיר המודרנית, תל אביב: רסלינג, 7-22.
- מרום, נ. (2006). "סיוור ביפו: כוחות ההון ויחסי הכוחות במרחב העירוני". בתוך: פנסטר, ט. ויעקובי, ח. (עורכים), עיר ישראלית או עיר בישראל? שאלות של זהות, משמעות ויחסי כוחות, מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד, 35-43.
- נהון, י. (1993). "התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה", בתוך: אייזנשטדט, ש., ליסק, מ. ונהון, י. (עורכים), עדות בישראל ומקומן החברתי, מחקרי מכון ירושלים לחקר ישראל, 33-47.
- סבירסקי, ש. (1995). זרעים של אי שוויון. תל אביב, ברירות.
- (1982). קמפוס, חברה ומדינה, מפרש.
- (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים. חיפה: מחברות למחקר ולביקורת.
- סבירסקי, ש. ושורץ, א. (2006). זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב 2003-2004, מרכז אדוה.
- סדן, א. (1997). העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל אביב.
- סואן, ד. (1998א). "מרכז ופריפריה בחינוך ובהשכלה בישראל – האמנם שוויון?", מפנה, 23, 16-22.
- (1998ב). "מרכז ופריפריה בחינוך והשכלה – מבט נוסף על היעדר שוויון בישראל", החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים, 20, 3-18.
- סמוחה, ס. (1983). "עדתיות וצבא בישראל: תזות לדיון ולמחקר", מדינה, ממשל ויחסים בין לאומיים, 22, 5-33.
- עזריהו, מ. (2007). "תל אביב – בין מרכז לפריפריה", בתוך: היילברונר, ע. ולוין, מ. (2007), בין שדרות לשדרות רוטשילד: יחסי מרכז-פריפריה בתרבות הישראלית, רסלינג, 167-194.
- פורת, א. (2004). התמצאות במרחב העירוני הפתוח והסגור, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב.
- פרנקל, א. (2000). השוואה בין סטודנטים הלומדים באוניברסיטה לבין סטודנטים הלומדים במכללה אזורית בחטיבה אקדמית בחסות האוניברסיטה, עבודת לקראת תואר מוסמך, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

צבר בן יהושע, נ., (2001). "אתנוגרפיה בחינוך", בתוך: צבר בן יהושע, נ. (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי, דביר, 101-140.

צחור, ז. (2002). "מרכז ופריפריה בישראל – היסטוריה ומציאות", מקרוב: כתב עת לספרות ותרבות, 10, 152-161.

קאהן, ס. (1987). "אפליה לא מתוכננת בקביעת הזכאות לטיפול ובהקצאת משאבי טיפוח בחינוך", מגמות, ל', (4), 379-401.

----- (1985). אנטומיה של מדד זכאות לטיפול בחינוך: 1. ירידה באחוז טעוני הטיפול: האמנם?; האוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפול בחינוך.

קופ, י. (2003). הקצאת משאבים לשירותים חברתיים, עמ' 290-313.

קימרלינג, ב. (1998). "הישראלים החדשים: ריבוי תרבויות ללא רב תרבותיות", אלפיים, 16, 264-308.

קמפ, א. (2002). "נדידת עמים' או 'הבערה הגדולה': שליטה מדינית והתנגדות בספר הישראלי" בתוך: חבר ח., שנהב י., ומוצפי-האלר פ. (עורכים), מזרחיים בישראל: עיון ביקורתי מחדש, הקיבוץ המאוחד מכון ון ליר, 35-67.

קרומר-נבו, מ. (2006). נשים בעוני – סיפורי חיים, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קריף, מ. (2005). המזרחית: סיפורה של הקשת הדמוקרטית המזרחית, גלובס הספריה.

רז-יורוביץ, ל. (2004). לא על המצוינות לבדה: סלקציה עצמית וסוגי הון בשדה האקדמי, חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

רסניק, ג'. (2002). "פייר בורדיה: השדה הסוציולוגי כספורט של לחימה", סוציולוגיה ישראלית, ד', (2), עמ' 427-434.

רפפורט, ת. (1981). המבנה של מסגרות בלתי פורמאליות והשפעתן על צרכים: ניתוח המקרה של מחנות קיץ, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

שושנה, א. (2006). "המצאתה של קטגוריה חברתית חדשה: 'מחוננים טעוני טיפוח'", תיאוריה וביקורת, 29, 125-147.

שחר, א. (2000). "כפר גלובאלי? עיר גלובאלית?", פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך 12, 59-67.

שי, ש. (2000). "הנגישות להשכלה גבוהה – עמדות הציבור", בתוך: גורי-רוזנבלט, ש. (עורכת), נגישות להשכלה גבוהה: היבטים חברתיים ותהליכי מיון, מכון ון-ליר.

שנהב, י. (2004). היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות. עם עובד, ספרית אופקים.

----- (2002). "יהודים יוצאי ארצות ערב בישראל: הזהות המפוצלת של מזרחיים במחוזות הזיכרון הלאומי", בתוך: חבר, ח., שנהב, י. ומוצפי-הלר, פ. (עורכים), מזרחיים בישראל, הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

שנהר, ע. (2005). "השכלה ללא מחסומים", פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 34, 32-41.

ששון-לוי, א. (2006). זהויות במדים: גבריות ונשיות בצבא הישראלי, ספרית אשכולות, הקיבוץ המאוחד ומאגנס, ירושלים.

ריצר, ג'. (2006). תיאוריות סוציולוגיות מודרניות, האוניברסיטה הפתוחה, תרגום: יורם שדה.

Addi-Raccah, A. & Ayalon, H. (2008). " From High School to Higher Education: Curricular Policy and Postsecondary Enrollment in Israel", Educational Evaluation and Policy Analysis, 30, 1, 31-50.

Austin, J. E. (2000). Strategic collaboration between nonprofits and businesses. Nonprofit and Voluntary Sector 29, (1), 69-97.

Apple, M. W. (1990), Ideology and curriculum (2nd ed.). New York: Routledge.

Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). "More inclusion than diversion: Expansion, differentiation and Market structure in higher education", in: Shavit, Y., Arum, R. and Gamoran, A. (Eds.), Stratification in higher education: A comparative study, Stanford, California: Stanford University Press, pp. 1-35.

Ayalon, H. (1994). "Monopolizing knowledge? The ethnic composition and curriculum of Israeli high schools". Sociology of Education, 67, (4), 264-278.

Ayalon, H. & Yogev, Y. (2006). "Stratification and Diversity in the expanded system of higher education in Israel", Higher Education Policy, 19, 187-203.

Bhabha, H., K. (1994). The Location of Culture. London and New-York: Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J., C., (1977). Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.

Bourdieu, P. (1986). "The Forms of capital", In: Richardson, J. E. (ed.), Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education, Greenwald Press, 241-258.

Translated by Richard Nice.

----- (1984). Distinction : a social critique of the judgement of taste,

----- (1977). "Cultural reproduction and social reproduction", in: Karabel, J. & Halsey, A. H. (Eds.), Power and ideology in education, pp. 487-510. New York: Oxford University Press.

Hasley, A., H., Lauder, H., Brown, P. & Stuart, A., W. (eds.), Education: Culture, Economy, Society, Oxford University Press. Oxford.

Bowles S. & Gintis, H., (1976). Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books.

Brint, S. & Karabel, J. (1989). "The Community College and Democratic Ideals", Community College Review, 17, 2, pp 9-19.

Brint, S., Riddle, M., Tyrk-Bicakci, L., & Levy, C., S., (2005). "From the Liberal to the Practical Arts in American Colleges and Universities: Organizational Analysis and Curricular Change", The Journal of Higher Education, 76, 151-180.

Clark, B., R. (1960). "The 'Cooling-out' Function in Higher Education", The American Journal of Sociology, 65, 6, 569-576.

Cohen, E., (1970). "Development Towns – The Social Dynamics of Planted Urban Communities in Israel", in: Eisenstadt, S., N., Bar Yosef, R. & Adler, C. (eds.), Integration and Development in Israel. Jerusalem: Israel University Press. Pp. 587-617.

Coleman, J., S., (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital", American Journal of Sociology, 94, 94-120.

- (1990). Foundation of Social Theory. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F.D. & York, R.L. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington D.C.L U.S. Government Printing Office.
- Collins, R. (1976). "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", American Sociological Review, 36, 1002-1019.
- (1979). The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press.
- Dar, Y., & Getz, S. (2007). "Learning Ability, Socioeconomic Status, and Student Placement for Undergraduate Studies in Israel", Higher Education, 54, 41-60.
- Davis, F. (1979). Yearning for Yesterday: A Sociology of Nostalgia. Free press.
- Davis, S & Guppy, N. (1997). "Fields of study, College selectivity and student inequalities in higher education", Social Forces, Vol. 75. pp. 1417-1438.
- DiMaggio, P., (1982). "Cultural Capital and Social Success: The Impact of status culture participation on the grades of high school students", American Sociological Review, 47, 189-201.
- DiMaggio, P., & Mohr, J., (1985). "Cultural Capital, educational attainment and marital selection", American Journal of Sociology, 90, 1231-1261.
- Dumais, A., Susan (2002), "Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus", Sociology of Education, 75, 1, 44-68.
- Friedman, J. (1987). Planning in the Public Domain: From Knowledge to Action. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- (1989). "The Dialectic of Reason", International Journal of Urban & Regional Research, 13, (2), 217-236.

- Gamoran, A. (1993). "The variable effect of high school tracking", American Sociological Review, 57:812-28.
- Gubrium, J., F., & Holstein, J., A., (2002). "From the Individual Interview to the Interview Society". in: Gubrium & Holstein (Ed.), Handbook of Interview Research. pp. 3-32
- Goffman, E. (1952). "On cooking the mark out: Some aspects of adaptation to failure", Psychiatry, 15, 451-463.
- Goldstein, H. (1984). "The methodology of school comparison". Oxford Review of Education, 10, (1), 69-74.
- Goyette, A., M., & Mullen, A., L. (2006). "Who Studies Arts and Sciences? Social Background and the Choice and Consequences of Undergraduate Fields of Study", The Journal of Higher Education, 77, 497-538.
- Guillory, D., J. (1993). Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation, University of Chicago Press.
- De Graaf, N., D., de Graaf, P., M., & Kraaykamp, G. (2000). "Parental Cultural Capital & Educational Attainment in the Netherlands", Sociology of Education, 73, 92-111.
- Johnson, J., M., (2002). "In Depth Interviewing", in: Gubrium J., F. & Holstein J., A. (Ed.), Handbook of Interview Research, 103-119.
- Karen, D. (2002). "Changes in access to higher education in the United States 1980-1992", Sociology of Education, 75, 191-210.
- McDonough, P., M., (1997). Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity. Albany: SUNY.
- McNamee, S., J., & Miller, R., K., (2004), The Meritocracy myth, Lanham, Md. : Rowman & Littlefield.

- Orfield, G., Marin P., & Horn, C. (2005). Higher Education and the Color Line: College Access, Racial Equity and Social Change, Harvard Education Press, Cambridge Mass.
- Parkin, F., (1979). Marx's Teory of History: A Bourgeois Critique, New York: Colombia University Press.
- Parsons, R. J. (1998). "Empowerment for role alternative for low income minority girls: A group work approach". Social Work with Groups, 11, (4), 27-43.
- Pieterse, J., N. (2006). "Social Capital and Migration – Beyond Ethnic Economies", in: Radcliffe, A., S. (ed.), Culture and Development in a Globalizing World, Routledgr, London & NY., 126-149.
- Radcliffe, A., S. (2006), "Culture in Development thinking: Geographies, Actors and Paradigm", in: Radcliffe, A., Sarah (ed.), Culture and Development in a Globalizing World, Routledgr, London & NY., 1-29.
- Robbins, D. (2005). "The origins, early development and status of Bourdieu's concept of 'Cultural Capital'", The British Journal of Sociology, 56, (1), 13-30.
- Sasson (Showstak), A. (ed.), (1982). "Hegemony, War of Position and Political Intervention", Approaches to Gramsci. London: Writers and Readers, 94-115.
- Schutz, A. (1971). "The Stranger: An Essay in Social Psychology", in: Brodersen A. (ed.), Alfred Shcutz: Collective papres, The Hauge: M. Nojhoff, 91-105.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H. (Eds.). (1993). Persisting inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder: Westview Press.
- Shils, E. (1975). Center and Periphery: Essays in Macro-Sociology. Chicago: University of Chicago Press.
- Shoshana, A. (2007). "The Phenomenology of a New Social Category: The Case of the Gifted Disadvantaged in Israel", Poetics, 35, 352-367.

Steelman, L., C., & Powell, B. (1991). "Sponsoring the Next Generation: Parental Willingness to Pay for Higher Education", American Journal of Sociology, 96, 1505-1529.

Swartz, D. (1997). Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu, Chicago: University of Chicago Press

Toennies, F. (1955) [1922]. Community and association: Gemeinschaft und Gesellschaft. Translated and supplemented by Charles P. Loomis. London : Routledge and Kegan Paul.

Reay, D. (2004), " 'It's All Becoming a Habitus': Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research", British Journal of Sociology of Education, 25, 4, 431 – 444.

Weisbrod, B.A. (1997). The Future of the Nonprofit Sector: It's Entwining with Private Enterprise and Government. Journal of Policy Analysis & Management 16(4), 541-55.

למ"ס, 2001. תנועה טבעית : נישואין וגירושין. נישואין לפי יבשת המוצא של החתן ושל הכלה.

באתר : http://www.cbs.gov.il/www/publications/vital_stat01/pdf/t09.pdf

ABSTRACT

This study addresses the cultural, social and identity-related significance of higher education among Israeli residents of development areas. It examines how outstanding students from peripheral towns interpret the undertaking of academic studies and their transition to the central region (in particular to Tel Aviv).

I will focus on establishing the weight of the cultural and social capital such students bring with them at the start of their studies (Bourdieu, 1986). And I will question whether there is a difference between the capital they acquired in their home environments as compared to that existing and required in the academic world, and to what extent the gap between the two constitutes a hindrance to the accessibility of higher education.

This is a qualitative study based on subjects from peripheral areas who are currently studying at Tel Aviv University (TAU). All of the subjects took part as high school students in the Summer Youth University program – a program designed for outstanding high school students from development towns. Within that program they took academic courses at TAU and lived in student dormitories during the summer semester at the age of 15-16. The raw material forming the basis of the present study is the students' own descriptions of their encounter with the university and with the city of Tel Aviv during their participation in the summer program, and an outline of how their lives progressed thereafter and until their return to the university as full-fledged students.

Research revealed four primary findings:

1. The students' integration into studies in the central region, at a prestigious academic institute, enhances and expands their original cultural and social capital. Such enhancement facilitates their integration into the social and academic world in which they now find themselves, but at the same time it also has a price. Such students define themselves as "borderline people" who still do not – and perhaps never will – feel at home in academia or in Tel Aviv, yet are unable to return home with the same sense of belonging they previously had. The geographical distance between their home towns and Tel Aviv translates into a psychological and cultural distance, one that encompasses values and even behavior, and they now seek to create a new way of expressing the change in their lives from a spatial viewpoint.

2. It is surprising to find that the study subjects do not refer to themselves in ethnic terms. Although they all originate from characteristically Middle-Eastern (*Mizrahi*) families, they attach no significance to that fact when describing their backgrounds and lives. Their identity as residents of development towns is assigned greater weight than their *Mizrahi* identity when describing what makes them “different”. The subject of their geographical and social background bears associations of exclusion, marginality and isolation from the power centers with which they identify once they are resident in the central region. The issue of development areas not only blurs their *Mizrahi* identity, but also creates a certain identification with other peripheral social groups in Israeli society, e.g. Jewish immigrants from the former Soviet Union or from Ethiopia, or Arabs.
3. Some of the students plainly adopt a liberal, meritocratic position, according to which their attendance at university is attributable to their own talents and efforts, while their geographical and social background is assigned only low priority. By contrast, others are critical of such a stance and attach greater weight to the special effort required of them as residents of disadvantaged areas entering the academic world. The latter group develops a high awareness of issues of social inequality, for the most part becoming involved in student politics and sometimes identifying with a particular political party.
4. The research subjects are students aged 20 to 23, who have not yet reached decisions as to family and permanent place of residence. However, when asked to consider their future, it becomes apparent that they question the dichotomy between the center of the country and peripheral areas and are trying to formulate a new identity for themselves. Following the process of broadening cultural and social horizons that they have been exposed to in the central region, one may assume that the place where they may eventually choose to build their home and raise and educate their children will aspire to reflect a mixture of community life, tradition, modesty and security, while also allowing for the realization of employment and financial options – as is possible in the central region. At the same time, they will prefer to dissociate themselves from places that are identified – whether genuinely or symbolically – with remoteness, poverty, inferiority and oppression.

The Hebrew University of Jerusalem
The Paul Baerwald School of Social Work and Social Welfare
The Dr. Joseph J. Schwartz M.A. Programs in
Management of Nonprofit and Community Organizations

**Grades Aren't Everything:
About Center, Periphery
and Higher-Education**

Thesis Submitted for MA Degree

by

Adam Haisraeli

The study was conducted under the guidance of

Dr. Edna Lomsky-Feder

December 2008