

חלוצי הספר

رُؤَادُ الْكُتُبِ

דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי

الْجِيلُ الْأَوَّلُ لِلتَّعْلِيمِ الْعَالِي فِي الْقِطَاعِ الْعَرَبِيِّ

עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית

מוגשת על-ידי

נעמי ביטון דניאל

302977921

העבודה הוכנה בהדרכת ד"ר ענת גופן

דצמבר 2016

תקציר

מחקרים רבים בארץ ובעולם מצביעים על כך שבמידה רבה הורים "מורשיים" לילדיהם את רמת ההשכלה שלהם, דבר המתבטא ב"שעתוק בין-דורי" - העתקת מבנה חברתי מהדור הקודם לדור שאחריו, תוך שימור אי-שוויון. כתוצאה מכך, המקרה של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה הנו יוצא דופן. סטודנטים אלו המצליחים ל"פרוץ" את המעגל הבין-דורי ולרכוש השכלה גבוהה מגלמים את מימוש המוביליות החברתית. עבודה זו בוחנת את המקרה של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במשפחות "סדרתיות" ערביות בהן שני ההורים אינם בעלי השכלה גבוהה, ולפחות 50% מילדי אותה משפחה בעלי השכלה גבוהה.

עבודה זו תורמת לחקר החברה הישראלית במספר היבטים: האחד, נוגע לכך שהיא חושפת כי המניע הקולקטיבי המתבטא ברצון של הסטודנטים הללו לקדם את החברה הערבית הוא זה שבמידה רבה מהווה גורם דחיפה עבורם להגיע לאקדמיה. היבט נוסף הוא כי לאחים שלהם ישנה תרומה חשובה לתהליך המוביליות שהם עושים ולרכישת ההשכלה הגבוהה שלהם. שתי תובנות אלו מתגבשות לתובנה שלישית לפיה הקושי הכפול המתאר אותם - ילדים להורים שאינם אקדמאים ובני מיעוט- הוא לא רק בבחינת קושי כפול אלא משאב כפול. הוריהם אינם משכילים ואינם יכולים לסייע, אולם חוסר ההשכלה שלהם חושף את החשיבות של האחים הלוקחים על עצמם במידה מסוימת את תפקיד ההורים ומסייעים לאחיהם הצעירים. באופן דומה, הגיעם מקבוצת מיעוט המתרגם לסדרה של קשיים, מהווה גם כמניע הדוחף אותם לרכוש השכלה גבוהה.

תודות

עבודה זו נכתבה בעזרתם של אנשים רבים. בראש ובראשונה ברצוני להודות לדוקטור ענת גופן שהנחתה אותי בכתובה וסייעה לי רבות במהלך כל הדרך. למשתתפי המחקר אשר הסכימו להתראיין, לחשוף את סיפורי החיים האישיים שלהם ולתרום למחקר. במהלך המחקר גיליתי עד כמה היה משמעותי הידע שצברתי והשפה שרכשתי לאורך חמש שנות לימודי לתואר הראשון והשני באוניברסיטה העברית, גם אם לפעמים במהלך הלימודים עצמם הדברים נראו חסרי רלוונטיות. לבסוף, בעלי היקר שלמה אשר תומך בי לאורך כל הדרך ובלעדיו האתגר הזה לא היה מגיע לידי סיום.

תוכן עניינים

1. מבוא.....	3
2. תשתית מושגית, תיאורטית ואמפירית.....	6
2.1 רקע : שעתוק בין דורי ומוביליות בין דורית.....	6
2.2 מה משפיע על רמת ההשכלה של הדור הבא?.....	9
2.3 דור ראשון להשכלה גבוהה.....	12
2.4 דור ראשון להשכלה גבוהה כמייצג מוביליות בין דורית בהשכלה.....	16
2.5 השכלה גבוהה בקרב מיעוטים ובקרב המיעוט הערבי בישראל.....	18
2.6 השתלבות סטודנטים ערבים בהשכלה הגבוהה היבטים אישיים ולימודיים.....	21
3. מתודולוגיה.....	25
4. ממצאים.....	28
4.1 קשיי הדור הראשון להשכלה גבוהה ממשפחות סדרתיות במגזר הערבי.....	28
4.1.1 קשיים הנובעים מעובדת היותם דור ראשון להשכלה גבוהה.....	28
4.1.2 קשיים הנובעים מהשתייכותם למיעוט הערבי.....	31
4.2 המשאבים של הדור ראשון להשכלה גבוהה ממשפחות סדרתיות במגזר הערבי.....	37
4.2.1 המשאבים האישיים.....	38
4.2.2 המשאבים המשפחתיים – "הון משפחתי".....	39
4.2.2.1 המשפחה הגרעינית כמשאב.....	39
4.2.2.2 המשפחה המורחבת כמשאב.....	50
4.2.3 המשאב הקולקטיבי – קבוצת מיעוט כמשאב.....	52
4.2.4 המשאבים הסביבתיים.....	54
4.2.4.1 הסביבה החברתית.....	54
4.2.4.2 הסביבה הלימודית- בית הספר התיכון.....	55
4.2.4.3 סביבת המגורים.....	56
5. דיון ומסקנות.....	58
6. ביבליוגרפיה.....	61
7. נספחים.....	73
נספח א : תסריט הראיון.....	73

1. מבוא

"אין כזכות לחינוך האחווה ונעוצה בערך כבוד האדם בקשר שאינו ניתן לניתוק. לא ניתן לנתק ולהפריד בין כבוד האדם לבין זכותו הבסיסית של אדם לקנות דעת, תרבות, ערכים ומיומנויות שבהשתלבותם מהווים תנאי לקיום ולחיים בכבוד אנושי. בלא מימוש מלא של הזכות לחינוך נפגע כבודו של האדם, ונפגע קיומו האנושי בכבוד. בלא חינוך, נפגעת יכולתו של האדם לממש את הווייתו האנושית במלואה; פגיעה זו כמוה כפגיעה בזכותו לכבוד אנושי... יש יסוד לומר, אפוא, כי הזכות לחינוך מהווה, כשלעצמה, חלק מזכותו של אדם לכבוד אנושי בהקשר החוקתי..."¹

המקרה של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה מעלה שאלות רבות במחקר. מחקרים רבים בארץ ובעולם מצביעים על כך שיש קשר חזק בין משתני הרקע של הורים לבין אלה של ילדיהם, כך שהורים "מורשיים" לילדיהם את רמת ההשכלה שלהם. דבר זה מתבטא ב"שעתוק בין דורי" – תופעה לפיה מבנה חברתי עובר מהדור הקודם לדור שאחריו, תוך שימור אי-שוויון. כתוצאה מכך, במידה רבה לילדים שהוריהם אינם בעלי השכלה גבוהה יש סיכוי קטן מאוד לרכוש השכלה גבוהה (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 2003; Holmlund et al., 2011; Anderson & Bruce, 2004; Aschaffenburg & Maas, 1997).

על-אף התיאוריה הנוגעת לכך שהשכלה היא מנגנון שעתוק, ישנם מחקרים המצביעים על כך שהשכלה יכולה להוות עבור פרטים מסוימים גם אפיק חשוב למוביליות חברתית. כך למשל, האקדמיה מוצגת לא אחת כפלטפורמה המעניקה לקבוצות החלשות יותר אפשרות למוביליות בשל האוטונומיה היחסית של השוק האקדמי כמו גם האידיאולוגיה של הצלחה לפי כישורים אישיים (Bourdieu, 2003; Bourdieu & Passeron, 1990). דור ראשון להשכלה גבוהה מזהה את הפרטים ששני הוריהם אינם אקדמאים והם בעצמם רכשו השכלה גבוהה, ולכן מגלמים את מימוש המוביליות הבין-דורית בהשכלה. סטודנטים אלה, "שוברים" את דפוס השעתוק הבין-דורי בו הורים "מורשיים" לילדיהם את רמת ההשכלה שלהם (Bednarek & Spiegler, 2013; Chen, 2005; Gofen, 2009). לא קל להשיג את ה"שבירה" הזו אשר מבחינה ומייחדת אותם מעמיתיהם אלו אשר לפחות אחד מהוריהם הוא בעל השכלה אקדמית. כמו כן, גם משפחותיהם של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה נחשבות למשפחות יוצאות מן הכלל היות והן "שוברות" את

¹ בג"ץ 7426/08 טבקה משפט וצדק לעולי אתיופיה נ' שרת החינוך, פס' 16 לפסק-דינה של השופטת פרוקצ'יה (פורסם בנבו, 31.8.2010).

השעתוק (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 2003; Holmlund et al., 2011; Anderson & Bruce, 2004; Aschaffenburg & Maas, 1977).

עבודה זו בוחנת את המקרה של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי במשפחות "סדרתיות" על-פי גישת המחקר האיכותני. מחקר זה מגדיר משפחות "סדרתיות" כמשפחות שבהן שני ההורים אינם בעלי השכלה גבוהה, ולפחות 50% מילדי אותה המשפחה בעלי השכלה גבוהה. שאלת המחקר היא כיצד מסבירים סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי ממשפחות "סדרתיות" את האופן בו למרות ששני הוריהם אינם בעלי השכלה גבוהה, הם והאחים שלהם רכשו השכלה גבוהה. כמו כן, אמנם המחקר הנוכחי מתמקד באוכלוסייה הערבית דבר אשר מגביל את יכולת הכללה שלו אולם, אוכלוסייה זו מהווה למעלה מחמישית מכלל האוכלוסייה בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016), וכן מחקרים מצביעים על כך שבינה לבין האוכלוסייה היהודית ניכרים פערים לא מבוטלים בנגישות להשכלה הגבוהה (מוסטפא ועראר, 2009) ולכן ההתמקדות בה תביא תרומה לחקר החברה הישראלית.

הממצאים שעלו במחקר הנם שסטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי חווים קשיים נוספים לאלו שעוברים סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה בכלל. קשיים אלו מדגישים את עובדת השתייכותם למיעוט הערבי בישראל. עוד עולה כי ישנם ארבעה משאבים מרכזיים שבאמצעותם מסבירים הסטודנטים הללו את ה"פריצה" הבין דורית שלהם והגעתם לאקדמיה: המשאב האישני – המשאבים האישניים שאפשרו להם להגיע לאקדמיה (מוטיבציה אישית, רצון אישי, היבטים אישיים באישיותם ועוד), המשאב השני והמרכזי מכולם – המשאב המשפחתי הכולל את ה"הון המשפחתי" שמגלם בתוכו בעיקר את המשאבים הלא חומריים בחיי היומיום של המשפחה (היחסים הבינאישניים, תמיכה נפשית ועוד) ובפרט תרומה מרכזית לדינמיקות המתקיימות בין האחים. מלבד זאת, המשאב הקולקטיבי המתבטא ברצון של הסטודנטים הללו לקדם את החברה הערבית במדינה, להוביל לשינוי חברתי ולצמצם את הפערים בינה לבין אוכלוסיית הרוב ועוד, וכן המשאב הסביבתי הכולל בתוכו את המשאבים שהעניקה להם הסביבה החברתית, הסביבה הלימודית וסביבת המגורים שסייעו להם לרכוש השכלה גבוהה.

מסקנות העבודה הן שעל-אף שהיחס של המחקר להשכלה גבוהה הינו בעיקר בהיבט של היחיד, כלומר, המניע האישי הוא זה שתופס מקום מרכזי בהתייחסות המחקר לפרטים הרוכשים השכלה גבוהה, המקרה המוצג בעבודה זו דווקא מצביע על כך שכאשר מדובר בקבוצת מיעוט, אחד המניעים המרכזיים הדוחפים לרכישת השכלה גבוהה ובפרט זה שאפשר לסטודנטים הללו ל"פרוץ" את המעגל הבין דורי ולרכוש השכלה גבוהה הנו דווקא העובדה לפיה השכלה גבוהה נתפשת עבורם כמשאב קולקטיבי באמצעותו הם יכולים להוביל שינוי בחברה הערבית, להתגבר על המכשולים

העומדים בפניה וכן לצמצם את הפערים בין המיעוט הערבי לאוכלוסיית הרוב. כלומר, הם תופשים השכלה גבוהה כהון שיש בו לא רק כדי לתרום להם כפרטים ולקדם את מעמדם של הסטודנטים הערבים דור ראשון להשכלה גבוהה, אלא ככזה שבאמצעותו ניתן לתרום ברמה הקולקטיבית למיעוט הערבי בכלל, תפישה המעניקה להם מוטיבציה נוספת לרכוש השכלה גבוהה.

מסקנה נוספת העולה מעבודה זו נובעת מהתובנה לפיה, בנוסף לחשיבות ההורים של הסטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי כמשאב חשוב למוביליות הבין דורית שהסטודנטים הללו עוברים, ובמידה רבה בזכותם היא מתקיימת, לאחים ישנה חשיבות רבה בתהליך הלימודי סטודנטים אלו עוברים ובכישת ההשכלה הגבוהה שלהם. הדינמיקות הרבות המתקיימות בין האחים ואף במידה מסוימת האופן בו האחים ממלאים את תפקידם של ההורים בעיקר בהיבטים הקשורים לאקדמיה, שלהוריהם אין ניסיון בהם, מסייעות רבות לתהליך הלימודי שהם עוברים ותורמות להצלחתם. בהמשך לכך, מחקר זה מציע לקדם מדיניות שתקח בחשבון את ההקשר של האחים והדינמיקות ביניהם בתהליך המוביליות שעושים סטודנטים אלו ומציע לקדם תכניות התערבות משפחתיות בהם יקחו חלק כלל גורמי המשפחה.

תחילה תוצג התשתית המושגית, התיאורטית והאמפירית אשר תתמקד במספר נושאים: תיאוריית השעתוק והמוביליות הבין דורית בכלל ובפרט בהשכלה, סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה כמייצג מוביליות בהשכלה וכן השכלה גבוהה בקרב מיעוטים בכלל ובקרב המיעוט הערבי בפרט. הפרק השני יציג את מתודולוגיית המחקר ומאפייניו. בפרק השלישי אנתח את הממצאים העיקריים של המחקר ומשמעויותיהם ואסיים בפרק הרביעי שיכלול דיון ומסקנות.

2. תשתית מושגית, תיאורטית ואמפירית

סקירת הספרות להלן בונה את הנדבך הרעיוני, התיאורטי והאמפירי שעל בסיסו נערך המחקר הנוכחי. סקירה זו עוסקת במספר מסורות מחקר משלימות, תוך שהיא מצביעה על השכלה גבוהה משתי פרספקטיבות מנוגדות. בהמשך לקשר שבין רמת ההשכלה של ההורים לזו של ילדיהם, השכלה גבוהה מגלמת שעתוק בין-דורי. יחד עם זאת, השכלה גבוהה לעיתים משמשת אפיק חשוב למוביליות חברתית עבור אלו אשר גדלו במשפחות מעוטות משאבים בהם ההורים אינם משכילים. סקירת הספרות מבקשת להניח את הרקע התיאורטי להבנת קבוצת "יוצאי הדופן" - דור ראשון להשכלה גבוהה. בפרט, עוסקת הסקירה במגזר הערבי שכן מטרת העבודה הינה לבחון כיצד סטודנטים ממשפחות ערביות מצליחים לפרוץ את מגננון ה"שעתוק" הבין דורי ולהוות דור ראשון להשכלה גבוהה. התשתית התיאורטית אם כן כרוכה בהעמקה בשלוש מסורות מחקר: האחת, היא תיאוריית השעתוק והתופעה ההפוכה לה, דהיינו המוביליות הבין דורית, בעיקר בהקשר של השכלה. המסורת השנייה מתמקדת בקבוצה של דור ראשון להשכלה גבוהה כמגלמת מוביליות בהשכלה. לבסוף, המסורת השלישית דנה במיעוט הערבי בדגש על השתלבותם של הסטודנטים הערבים בהשכלה גבוהה.

2.1 רקע: שעתוק בין-דורי ומוביליות בין-דורית

מסורת מחקר ארוכת שנים משקפת מציאות של שעתוק חברתי (Reproduction), תופעה לפיה מבנה חברתי עובר מהדור הקודם לדור שאחריו, תוך שימור אי-שוויון (Doob, 2013; Marx, 1967). אחד ממנגנוני השעתוק המרכזיים הינו הביטוס, הפועל לרוב באופן סמוי, ומתייחס לקודים תרבותיים אותם מפנים הפרט, כדוגמת מבטא, הידע כיצד להתלבש, ניואנסים בהתנהגות ועוד. קודים אלו הופכים לחלק בלתי נפרד מכלל ההתנהגויות של האדם, והם קובעים במידה רבה את סיכויי הצלחתו בחברה (Bourdieu, 1977; Bourdieu, 2003; Bourdieu & Passeron, 1990; Yaish, 1997, יעיש ושיטרית, 2008). מערכות הסוציאליזציה העיקריות של הילדות, המשפחה ובית הספר, הן לרוב אלו המנחילות לאדם הביטוס מסוים, וממצאים רבים מצביעים על העובדה לפיה אדם רוכש את הביטוס של הוריו (Bourdieu, 2003; Bourdieu & Passeron, 1990; 1988; Lamont & Lareau, 2012; Xu & Hampden-Thompson, 2012). ההשפעה המכרעת של ההורים בהשוואה לבית-הספר נובעת גם מהעובדה לפיה היא מתרחשת בשנים קריטיות, טרם ההצטרפות לבית הספר וכמובן גם במקביל לשנות הלימודים בביה"ס (דהן ואחרים, 2002).

גם הון חברתי והון תרבותי נמצאו כתורמים לשעתוק בין-דורי, וגם הם מדגישים את תפקידם המרכזי של ההורים בהעברת אי-השוויון מדור לדור (Xu & Hampden-Thompson, 2012).

ההון (2012; Bourdieu, 2003; Bourdieu & Passeron, 1990; Jenks, 2003; B. Doob, 2013) חברתי של ההורים, המשתקף במכלול הקשרים החברתיים שלהם, משפיע באופן מכריע על ההון החברתי של ילדיהם, וכך, ילדים לרוב משתלבים במעמד חברתי-כלכלי הדומה למעמד של הוריהם (Bourdieu, 2003; Bourdieu & Passeron, 1990). תיאוריית ההון החברתי מדגישה את הערך הרב של קשרים חברתיים, ארגונים, ומערכות יחסים בתוך משפחות וקהילות. קשרים חברתיים מקדמים אמון ההדדי וקבלה ועוזרים לאנשים להיפגש עם מטרות ואינטרסים משותפים (2009; Coleman, 1994; Coleman, 1988; Gofen, 2006; Gofen, 2009; Charle & Jones et al., 2013; Gofen, 2006). תיאוריית ההון החברתי מתייחסת גם לקשר בין משאבים שאינם חומריים לבין מוביליות חברתית. היחסים הבינאישיים בתוך המשפחה והמשאבים החברתיים המטפחים את ההון האנושי בין היתר בנושא החינוך, גורמים לביטחון כלכלי וניעות חברתית כלפי מעלה. כך למשל, קשרים משפחתיים יכולים לגרום לילד לקבל הישגים לימודיים טובים יותר משל הוריו ועל-ידי כך לשנות את מעמדו הכלכלי-חברתי (Spiegler & Bednarek, 2013; Gofen, 2009; Coleman, 1988).

מנגנון שעתוק נוסף הוא הון תרבותי, המשקף את כלל הנכסים בעלי המשמעות התרבותית שאדם צבר במשך חייו, ומתייחס למיומנויות, להשכלה, ולכל עולם הידע והתוכן אשר הבעלות עליהם מקנה עליונות חברתית. הורים מספקים לילדיהם הון תרבותי באמצעות עמדות ואף באמצעות ידע (Xu & Hampden-Thompson, 2012; Bourdieu, 2003; Bourdieu & Passeron, 1990). כך, ילדים מרקע חברתי-כלכלי גבוה יהיו בעלי יתרון שכן הסביבה הביתית שלהם סייעה להם לפתח יכולת לפענח באופן מלא ואף לנצל את היתרון של הטעמים והעדפות התרבותיות שלהם (Wildhagen, 2009; Aschaffenburg & Maas, 1997). באופן דומה הון תרבותי משחק תפקיד מכריע בהיבטים שונים של תהליך רכישת השכלה, ולכן תורם להישגים הלימודיים של ילדים, בין היתר במעברים החינוכיים החשובים כמו סיום בית ספר התיכון וההגעה ללימודים גבוהים (Maas, 1997; Aschaffenburg & Maas, 1997). באופן דומה, ילדים הגדלים בעוני אינם חווים רק עוני כלכלי אלא אף עוני תרבותי העובר בירושה מדור לדור, וקשה מאוד, אם בכלל, להיחלץ ממנו ללא תמיכה של מערכת מובנית, הן חינוכית והן רווחתית (וילנאי, 2010).

במובנים רבים, מוביליות היא תופעה ההפוכה לשעתוק, שכן היא משקפת את האפשרות של פרטים בחברה לשנות את מעמדם החברתי-כלכלי במהלך שנות חייהם (Beller & Hout, 2006; Beller & Hout, 2006; Byram & Fred, 2009; Gofen, 2009; Otiker, 2007). מוביליות גבוהה משקפת ניידות גבוהה יותר בין מעמדות חברתיים-כלכליים, והיא נבחנת בהיבטים שונים ובהם ביוקרת התעסוקה, ברמת ההכנסה ואף ברמת ההשכלה (Gofen, 2009; Otiker, 2007). מוביליות נמדדת לרוב על פי מתאם בין המדדים בתקופות זמן שונות, ומתאם גבוה יעיד על מוביליות נמוכה ולהיפך

(גופן, 2006 ; Gofen, 2009). חשוב להבחין בין מוביליות של פרט מסוים במהלך חייו, לבין מוביליות בין דורית הבוחנת את המתאם שבין מעמד ההורים למעמד ילדיהם (Mulligan, 1952). ככל שלמעמד ההורים יש פחות השפעה על מעמד ילדיהם, כך המוביליות גדולה יותר והחברה שוויונית יותר (Dervin, 2009; Mulligan, 1952; Beller & Hout, 2006; Byram & Fred, 2009; Otiker, 1975; Neelsen, 2007).

בשל ההשפעה המכרעת שיש להשכלה על איכות חייו של אדם (Michalos, 2008; פריש, 2008), הן בספרות המחקרית והן בעולם המדיניות ניכרת חשיבות רבה לשעתוק בין-דורי ולמוביליות בין דורית בהשכלה. יתרה מכך, מבין כל האמצעים, השכלה נחשבת כאמצעי מרכזי לשיפור מעמד החברתי-כלכלי וליצירת מוביליות חברתית (Anderson, 1961; Phelan, 2006; Mulligan, 1952). ספציפית השכלה מהווה פלטפורמה חשובה למוביליות חברתית עבור ילדים ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים (Anderson, 1961; Phelan, 2006; Neelsen, 1975; Beller, 1993; Shaw & Baumgratz, 2006; & Hout).

בהתאמה, בעולם המערבי כולו רווחת התפישה לפיה תפקידה העיקרי של מערכת החינוך הוא לפצות על משתני הרקע של הילדים (Hao, 2008; Shaw & Coleman, 2000; לם, 2005; גלבע, 2010; בן-דוד הדר, 2009; Phelan, 2006). למרות תפישה זו, ממצאים רבים מצביעים על מערכת החינוך כמשמרת את המבנה הריבוני הקיים ואף משכפלת אותו על-ידי העברת משאבים כגון: מיומנויות, ידע וקשרים מדור לדור (Bourdieu, 1977; Bourdieu, 2003). ההסבר העיקרי לכך גורס כי תהליך רכישת ההשכלה מבוסס בפועל על הון התרבותי השייך למעמד הגבוה, כפי שהוא מתבטא בשפה, בחומרי לימוד, במנהגים וכדומה. כתוצאה מכך, בניגוד לבני המעמד הנמוך, לבני המעמד הגבוה ישנו יתרון מובנה להצליח במערכת החינוך, שכן "הם מוכנים מבית", כלומר, הם בעלי המיומנויות, השפה והידע הדרושים להצלחה בלימודים (Lamont & Lareau, 1988; Bourdieu, 1990; Bourdieu & Passeron, 2003).

בהמשך לממצאים עקביים אלו, אודות מערכת החינוך כמשמרת את אי-השוויון, חשיבותה של השכלת ההורים מקבלת משנה תוקף בנסיבות בהן בית הספר נכשל במילוי התפקידים לשם הוא קיים כמו הקניית ידע ופיתוח חשיבה (דהן ואחרים, 2002; Gofen, 2009). בהקשר של לימודים גבוהים, מעניין לראות כי האקדמיה מוצגת לא אחת כפלטפורמה המעניקה לקבוצות החלשות יותר אפשרות למוביליות בשל האוטונומיה היחסית של השוק האקדמי כמו גם האידיאולוגיה של הצלחה לפי כישורים אישיים (Bourdieu, 2003), למרות העובדה לפיה הצלחה אקדמית אינה תלויה רק בכישורים ובמאמץ, אלא גם בהון התרבותי, הנלווה לרוב להון כלכלי וחברתי (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 2003; Bourdieu, 1977). בדרך זו, השכלה עבור ילדים להורים שאינם

בעלי השכלה גבוהה היא אמצעי למוביליות בן דורית. באמצעות רכישת השכלה ילדים אלו יכולים לנוע למעלה ביחס להוריהם ולהשתייך למעמד סוציו-אקונומי שונה משל הוריהם.

2.2 מה משפיע על רמת ההשכלה של הדור הבא?

שעתוק בין-דורי בהשכלה מתועד באינספור מחקרים המצביעים על קורלציה בין השכלת הורים להשכלת ילדיהם (Anderson & Bruce, 2004; Aschaffenburg & Maas, 1997; Holmlund et al., 2011; Couch & Dunn, 1997; Crosnoe et al., 2002; Haveman & Wolfe, 1995; Chevalier, 2004). מחקרים אלו מצביעים על השפעה מכרעת שיש לרמת ההשכלה של שני ההורים על השכלת ילדיהם. כך לדוגמא, הגדלת ההשכלה של ההורים בשנה אחת מגדילה את ההסתברות של ילדיהם להמשיך להשכלה גבוהה ב-4% (Chevalier, 2004) הפערים בין ילדים מרקע שונה ניכרים כבר בשלבים מוקדמים של תהליך רכישת ההשכלה, שכן הציון הצפוי של ילדים במקצועות מתמטיקה ובעברית בבית הספר היסודי והחטיבה (גילאי 10-14) כשהוריהם השכלה אקדמית גבוה מהציון הצפוי של ילדים אשר להוריהם רק 12 שנות לימוד או פחות (גלבוע, 2010 ; Anderson & Bruce, 2004).

בדומה לכך, ילדים להורים בעלי השכלה נמוכה מהשכלה תיכונית הם בעלי סיכוי נמוך יותר להמשיך את לימודיהם לאחר בית ספר התיכון ולהגיע לאקדמיה, בהשוואה לאלו שהוריהם בעלי השכלה אקדמית (Anderson & Bruce, 2004; Chen, 2005; Bednarek & Spiegler, 2013). בישראל לדוגמא, הסיכוי של פרט להיות אקדמאי בהינתן שלאחד מהוריו השכלה אקדמאית גבוה פי 4 מפרט בעל מאפיינים דומים ששני הוריו חסרי השכלה אקדמאית (Otiker, 2007). במילים אחרות, ילדים להורים שאינם בעלי השכלה אקדמאית יהיו לרוב ללא השכלה אקדמאית בעצמם ויתקשו מאוד לפרוץ את ה"מעגל הבין דורי" שאליו נולדו (יעיש ושיטרית, 2008 ; Yaish, 1997).

באופן כללי, הורים משכילים מספקים סביבה המטיבה עם ההזדמנויות של הילדים ותהליכי ההחלטות שלהם, בספקס סביבה של ידע, מיומנויות ומשאבים חומריים (Chevalier, 2004). כלומר, ילדים להורים בעלי השכלה גבוהה יהיו בעלי יתרון ברכישת ההון התרבותי ולכן יצליחו יותר מבחינה חינוכית (Bourdieu, 2003 ; גופן, 2006 ; Haveman & Wolfe, 1995; Crosnoe & et. al, 2002). ספציפית, הורים משכילים מספקים לילדיהם סיוע בהחלטות לגבי רכישת השכלה, וסיוע בבחירת מסלולי לימוד, כמו גם מיומנויות למידה, המקנה להם יתרון על-פני ילדים הגדלים להורים שאינם מצויים בקודים תרבותיים אלה (יעיש ושיטרית, 2008 ; Yaish, 1997). גם פעילויות פנאי תרבותיות, כדוגמת ביקור במוזיאון ובתיאטרון, תורמות להצלחה במעברים החינוכיים, אם לסיום בית הספר התיכון, אם בכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה, ואם

בהשלמת תואר אקדמי (Wildhagen, 2009; Aschaffenburg & Maas, 1997). בחינת ההשפעה שיש להון תרבותי באינטראקציה עם השכלת הורים מצביעה כי ספציפית בהיבט של מעבר להשכלה גבוהה, הון תרבותי מהווה מנגנון משעתק :

"At this important transition, culture operates more according to the rules of social reproduction than those of cultural mobility" For the other three transitions, however, there is no consistent interaction between parental education and children's cultural capital or parents' cultural resources and children's cultural capital" (Aschaffenburg & Maas, 1997), p.585.

קיימת מחלוקת האם אכן השכלת שני ההורים משפיעה באופן שווה על השכלת הילדים, כך למשל יש הטוענים כי השפעת השכלת אבות גדולה מזו של השכלת אמהות (Behrman & Rosenzweig, 2002), ויש הגורסים כי השפעת השכלת האימהות גדולה מזו של השכלת האבות, גם אם הבדלי השכר ביניהם נלקחים בחשבון (Holmlund, 2008; Guang & Harris, 2000). אחרים גורסים כי השפעת ההשכלה של האם גדולה יותר על בנות המשפחה, ואילו השכלת האב משמעותית יותר בהשפעה על הבנים (Ermisch & Pronzato, 2010; Chevalier, 2004). ספציפית, אימהות משכילות יותר מצליחות לפתח אצל ילדיהם כישורים קוגניטיביים וכישורי שפה המסייעים להם בהצלחתם בבית הספר (Guang & Harris, 2000; Sticht & McDonald, 1990). ובדומה, ההישגים הקוגניטיביים, ובפרט הציונים בבית הספר, נמוכים יותר בקרב ילדים לאימהות בעלי השכלה נמוכה יותר (Guang & Harris, 2000; Sticht & McDonald, 1990).

מחקרים אחרים מצביעים על תובנה לפיה השפעת השכלת האם על השכלת ילדים גדולה יותר בקרב הורים פחות משכילים, ואילו השפעת השכלת האב על השכלת הילדים גדולה יותר בקרב הורים משכילים יותר (Ermisch & Pronzato, 2010). אחד ההסברים האפשריים הוא כי אימהות משכילות יותר עובדות יותר ולכן משקיעות פחות זמן אינטראקציה עם ילדיהם, ממצאים העולים בקנה אחד עם התובנה לפיה זמן האינטראקציה של אימהות עם ילדיהם הוא גורם המשפיע משמעותית על להישגיהם החינוכיים (Sticht & McDonald, 1990; Ermisch & Pronzato, 2010; Behrman & Rosenzweig, 2002).

פרט להשכלת ההורים, משתני רקע נוספים נמצאו כמשפיעים על רמת ההשכלה של ילדים. כך למשל, מוצא ההורים : ההישגים הממוצעים של ילדים שאביהם ממוצא אירופה-אמריקה גבוה משל ילדים שמוצא אביהם הנו אסיה-אפריקה (Cheng, 2002; סמילנסקי ויס, 1969) ספציפית בישראל, המתאם בין רמת ההשכלה של ילדים למוצא של הוריהם מצביעים על פערים בהישגים

בין ילדים ממוצא מזרחי לילדים ממוצא אשכנזי (דהן ואחרים, 2002). בדומה, לילדים אפרו-אמריקאים הישגים נמוכים יותר בהשוואה לעמיתיהם הלבנים, כבר בשלב בית הספר היסודי (קליינברד, 1952; Rumberger & Anguiano, 2004). גם גודל המשפחה משפיע על השכלת הילדים: ילדים במשפחות גדולות יהיו בעלי השכלה גבוהה יותר מאשר במשפחות נמוכות בשל חלוקת הנטל ביותר אנשים. לעומתם, ישנם מחקרים הגורסים כי ילדים במשפחות גדולות יהיו בעלי השכלה נמוכה יותר משום שיקבלו פחות משאבים וכן ממוצע של גילאי בני המשפחה נמוך עבור התהליך (Marteleto et al., 2012; Black, 2005).

הכנסת ההורים גם היא נמצאה מתואמת עם השכלת הילדים במחקרים רבים (דהן ואחרים, 2002; Harris, 2000; Davis-Kean, 2005). ורווחת הטענה לפיה הורים בעלי הכנסה גבוהה משקיעים משאבים כלכליים רבים יותר בחינוך ילדיהם (זוסמן ופריש, 2009; Hout & Beller, 2006). אלו המדגישים את ההון הכלכלי גורסים כי משפחות עניות מחזיקות במעט מאוד משאבים חומריים ולכן נוטות פחות להצליח ברכישת השכלה ובהיבטים אחרים של החיים (Pamela, 2005; דהן ואחרים, 2002; Guang & Harris, 2000). המשאבים הכלכליים מספקים חגורת ביטחון ללימודים בבית הספר, הן לאורך השנים ובמיוחד בתקופות שבהן הילד נקלע לקשיים, לדוגמה באמצעות שיעורים פרטיים המסייעים להישגים לימודיים (דהן ואחרים, 2002; Guang & Harris, 2000; Mulligan, 1952). להכנסה של ההורים יש קשר ישיר לסיכוי של ילדיהם להגיע אקדמיה, ואחד ההסברים לכך הוא הקשר שבין ההשכלה וההכנסה של ההורים לבין האמונות וההתנהגויות שלהם בהקשר של רכישת השכלה (Davis-Kean, 2005).

מאפייני סביבת המגורים גם הם נמצאו כמשפיעים על הישגיהם הלימודיים של ילדים. כך, לילדים המתגוררים בשכונות ממעמד חברתי-כלכלי גבוה נמצאו הישגים גבוהים יותר במתמטיקה, במיומנויות בסיסיות ואף במוצא הציונים, ובהתאמה נמצא קשר הפוך עם סיכון חינוכי (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). מעמד גבוה יותר של שכונה אף מעלה את הסיכויים של בני הנוער המתגוררים בה להשלים את לימודי התיכון ולפנות להשכלה גבוהה (Brooks-Gunn et al., 1997; Halpern-Felsher et al., 1994; Duncan et al., 2000). בהתאמה, כאשר שיעור העובדים במקצועות צווארון לבן המתגוררים בשכונה הוא נמוך, עולים הסיכויים של בני הנוער לנשור מבית ספר התיכון ובכך יפחית רבות את סיכוייהם להמשיך לאקדמיה (Chase-Lansdale & Gordon, 1997; Chase-Lansdale et al., 1996). כמו כן, שכונות בהן זמינות ונגישות פעילויות העשרה ופנאי כדוגמת ספריות, ומרכזי משאבים למשפחה, גם בהן ההישגים הלימודיים גבוהים יותר (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). מעניין לראות כי השפעת המעמד החברתי-כלכלי של השכונה

משפיע יותר על הישגיהם של נערים מתבגרים בהשוואה לנערות מתבגרות (Entwisle et al., 1994; Halpern-Felsher et al., 1997).

חשוב להדגיש כי במהלך השנים התבססה מסורת מחקר ענפה המציעה תובנה לפיה התנהגויות והתערבויות יכולות לצמצם את ההשפעה של תנאי רקע נחותים. כך לדוגמא, באמצעות גירויים קוגניטיביים, סגנון הורות או סביבה פיזית בתקופת הילדות, ניתן למתן את השפעות העוני ומשתנים חיצוניים אחרים (Guang & Harris, 2000). בדומה, נמצא כי ציפיות ההורים ושאיפותיהם החינוכיות לילדיהם נמצאו גם הם מתואמים עם רמת ההשכלה של הילדים, כלומר, ככל שהורים מאמינים כי ילדיהם יגיעו להישגים גבוהים יותר, ההישגים של ילדיהם גבוהים יותר והם בעלי סיכוי גבוה יותר לרכוש השכלה אקדמית (Snell, 2008; Patrikakou, 2004; Snell, 2003; Kirk & Lewis-Moss et al., 2011; Trusty & Maximino, 2008). בפועל, ציפיות ההורים מילדיהם מביאים להשקעת זמן ומאמץ מצד הילדים בשיעורי הבית ובמטלות ביה"ס והם הגורמים להצלחתם בלימודים (Snell, 2008; Patrikakou 2004). תובנה זו, לפיה ניתן באמצעות התנהגויות והתערבויות שונות לפצות על תנאי רקע נמוכים מגולמת במושג הון משפחתי, המשקף את כלל ההיבטים הלא חומריים הגלומים בחיי היומיום של משפחה, כמו גם את ההשקעה המשפחתית לטובת עתיד הילדים (גופן, 2006). מושג זה מאגד בתוכו גם היבטים של הון חברתי, גם היבטים של הון תרבותי וכן תכונות נוספות של חיי היום יום של המשפחה (Gofen, 2009). להבדיל מהון חברתי והון תרבותי, מושג ההון המשפחתי מבקש דווקא להדגיש מוביליות בין-דורית, שלמרות היותה תופעה יוצאת דופן היא בעלת חשיבות רבה (Gofen, 2009). הרעיון במושג הון משפחתי רחב יותר מהמושג הון חברתי-משפחתי ומאגד את הדרכים השונות שבהן משפחה משפיעה על עתיד ילדיה במיוחד בכל הקשור להיבטים של השקעה עתידית. הון משפחתי מדגיש לא רק את היחסים הבין-אישיים, אלא הוא מנסה ללכוד את כל ההיבטים של ההשקעה שנעשו על-ידי המשפחה לטובת העתיד של ילדיה (גופן, 2006; Gofen, 2009).

2.3 דור ראשון להשכלה גבוהה

דור ראשון להשכלה גבוהה כולל את אותם אלו ששני הוריהם אינם אקדמאים אולם הם בעצמם רכשו השכלה גבוהה, ולכן מגלמים את מימוש המוביליות הבין-דורית בהשכלה. סטודנטים אלה, המכונים בספרות, First Generation Student "שוברים" את דפוס השעתוק הבין-דורי בו הורים "מורשים" לילדיהם את רמת ההשכלה שלהם (Bednarek & Spiegler, 2013; גופן, 2006; Gofen, 2009). גם משפחותיהם של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה נחשבות למשפחות

יוצאות מן הכלל היות והן "שוברות" את הדפוס הרווח של השעתוק (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 2003; Holmlund et al., 2011; Anderson & Bruce, 2004; Aschaffenburg & Maas, 1977). מבחינה חברתית, ככל שקבוצה זו יותר גדולה כך היא מבטאת יותר מוביליות חברתית ואי שוויון קטן יותר (גופן, 2006; Otiker, 2007), שכן סטודנטים אלו מממשים את הרעיון החברתי של "שוויון הזדמנויות" (Bednarek & Spiegler, 2013; Gofen, 2009).

למרות הגידול הרב במספרם של בני הדור הראשון להשכלה גבוהה (Chen, 2005; Bednarek & Spiegler, 2013), שיעור בני הדור הראשון המסיימים את לימודיהם בהשכלה הגבוהה נמוך מעמיתיהם, כך למשל, ע"פ נתוני המרכז הלאומי לחינוך ולסטטיסטיקה בארה"ב משנת 2000, 28% מתוך התלמידים שסיימו תיכון בשנת 1992, היו בני דור ראשון להשכלה גבוהה. מתוכם, 22% נרשמו ללימודים אקדמיים בין השנים 1992-2000. 22% מבני הדור הראשון נרשמו לאקדמיה כש-43% מתוכם לא סיימו את לימודיהם (4 מתוך 10) ואילו רק 24% מתוכם סיימו את לימודיהם ורכשו השכלה גבוהה בשנת 2000. לעומתם, אצל התלמידים שהוריהם בעלי השכלה גבוהה רואים מגמה הפוכה כשבאותה שנה 20% מבני הדור השני לא סיימו את לימודיהם ואילו 68% סיימו את לימודיהם ורכשו השכלה גבוהה (Chen, 2005; Bednarek & Spiegler, 2013). בדומה, בישראל, ע"פ ניתוח של נתוני הסקר החברתי של הלמ"ס ב-2003, הסיכוי של פרט לרכוש השכלה גבוהה בהינתן שאחד מהוריו הנו בעל השכלה גבוהה גבוה פי 4 מפרט בעל מאפיינים דומים ששני הוריו אינם בעלי השכלה גבוהה (Otiker, 2007; Gofen, 2009).

הגידול במספרם של בני הדור הראשון להשכלה גבוהה הביא להתעניינות מחקרית אודות קבוצה זו. ממצאי המחקרים הללו מעלים תובנה לפיה סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה, למרות שהם בעלי ההישגים הגבוהים ביותר במעמד החברתי-כלכלי שלהם, ואף התגברו על חסמי הגישה והגיעו לאקדמיה, עדיין ניכרים בינם לבין עמיתיהם, אותם אלו שלאחד מהוריהם השכלה אקדמית, הבדלים בולטים וחסרונות ברורים (Gofen, 2009; Pascarella & Terenzini et al., 2004; Choy, 2001). הנחיתות של בני הדור הראשון באה לידי ביטוי בתנאי הרקע שלהם, ביכולות הלימודיות ואף בהשתלבות החברתית ובהיבטים רגשיים.

בשלבים טרם הלימודים, הנחיתות של סטודנטים דור ראשון בהשוואה לעמיתיהם באה לידי ביטוי בכך שהמידע על תהליך ההרשמה והדרישות הכספיות שברשותם הרבה פחות מקיף, הם נוטים לקבל פחות תמיכה משפחתית, הם אף בעלי ציפיות נמוכות והכנה אקדמית מינימלית בלבד מבית הספר התיכון וכן במקרים הם לא לוקחים בחשבון כמה זמן דורשים הלימודים באקדמיה (Gofen, 2009; Berkner & Horn & Clune, 2000; Spiegler & Bednarek, 2013). כמו כן, במהלך הלימודים באקדמיה הם לוקחים פחות קורסים וזקוקים ליותר קבלת סיוע. כמו כן, שיעורי

הנשירה שלהם טרם השלמת התואר גבוהים בהשוואה לשאר הסטודנטים, הסיכויים שלהם להשגת התואר נמוכים יותר וכן עבודות הקריירה המוקדמות שלהם הן נחותות יותר בהשוואה לשאר הסטודנטים (Gofen, 2009; Berkner & Horn & Clune, 2000; Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998; Chen, 2005). ההורים של סטודנטים דור ראשון נוטים להיות פחות מעורבים מאשר הוריהם של עמיתיהם הסטודנטים באשר להחלטות לגבי המסלול האקדמי – האם ללמוד באקדמיה, באיזה מוסד ללמוד ומה ללמוד (Reay et al., 2005). בנוסף, לפעמים הם אף נתקלים בחוסר עידוד ותמיכה מצד הוריהם והסביבה שלהם (Gofen, 2009; גופן, 2006). לדוגמה, סטודנטים דור ראשון מגיעים מעמדת נחיתות ברמת ההכנסה והמעמד התעסוקתי של משפחותיהם, ובעיקר מסתמכים על עצמם מבחינה כלכלית (Terenzini & Springer et al., 1996; Pascarella & Terenzini et al., 2004; Gofen, 2009). בנוסף, הם מדווחים פי שניים על דאגות עיקריות של מימון הלימודים באקדמיה (Pascarella & Terenzini et al., 2004; Spiegler & Bednarek, 2013). ספציפית, רק 20% בלבד מתוכם הם ממעמד חברתי-כלכלי הגבוה ביותר בעוד ש-60% מתוכם הם מהמעמד החברתי-כלכלי הנמוך ביותר (Spiegler & Bednarek, 2013). בנוסף, ההכנסה של משפחות של סטודנטים דור ראשון הינה \$25,000 בשנה שהינה שווה ל-25% מהכנסה של משפחה שבה ההורים בעלי השכלה אקדמאית (Chen, 2005).

לאחר שהתגברו על מכשולים מגוונים ובכללם ציפיות חינוכיות נמוכות, הכנה אקדמית מינימלית, תמיכת הורים מועטה יחסית, הכנסה נמוכה, עמדת הנחיתות שלהם נמשכת גם במהלך לימודיהם (Spiegler & Bednarek, 2013). סטודנטים דור ראשון נוטים להיות מבוגרים יותר מאשר שאר הסטודנטים כאשר הם נרשמים לאוניברסיטה (Pascarella & Terenzini et al., 2004; Spiegler & Bednarek, 2013; Terenzini & Springer et al., 1996), ונוטים יותר להשתייך למיעוט אתני או להיות בעלי רקע של הגירה. כך למשל, בארה"ב סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה נוטים יותר מפי שניים להיות שחורים, היספאניים או מכל מיעוט אתני אחר (Spiegler & Bednarek, 2013). מעניין לראות כי בהשוואה לעמיתיהם הסטודנטים, מתוך שיעור הסטודנטים המהווים דור ראשון יש יותר סטודנטיות מאשר סטודנטים (Spiegler & Bednarek, 2013).

מאפיין נוסף של הסטודנטים הללו הנו שהם נוטים ללמוד מקצועות פחות יוקרתיים, באוניברסיטאות פחות יוקרתיות והם בעלי פחות נכונות להמשיך לתארים מתקדמים (Ball & Davis et al., 2005; Spiegler & Bednarek, 2013; Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998). כמו כן, הם נוטים להירשם למוסדות אקדמאיים שהנם פחות סלקטיביים גם כאשר נלקחים בחשבון הכנסת ההורים, מוטיבציה האקדמית שלהם וציוני התיכון שלהם (Spiegler & Bednarek, 2013). מאפיין נוסף שלהם הוא שהם נוטים לבחור מוסד לימודי או מרוחק מאוד או קרוב לביתם

(Spiegler & Bednarek, 2013; Reay et al., 2005). הבחירה שלהם במוסד אקדמי מושפעת מהזמינות הכספית שלהם, מהאפשרות לסיים קורסים בזמן קצר יותר, מהקרבה לבית והעבודה, והמוניטין של מוסד המאפשר לעבוד במשרה חלקית תוך כדי הלימודים וכן מציע קורסים מעניינים (Spiegler & Bednarek, 2013; Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998). בארה"ב האחוזה הגבוהה ביותר של סטודנטים הלומדים במוסדות אקדמיים שבהם הלימודים נמשכים שנתיים במקום ארבע הנו של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה (Spiegler & Bednarek, 2013; Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998; Chen, 2005; Alamin, 1998). יש סיכוי גדול יותר שסטודנטים דור ראשון יחיו מחוץ למגורי האוניברסיטה וזאת במטרה לבלות יותר זמן עם המשפחות שלהם ולהמשיך לעזור בבית בדרכים שונות או לטפל בילדיהם (Spiegler & Bednarek, 2013; Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998).

בהשוואה לשאר הסטודנטים, שיעור גבוה יותר מהם מועסק במשרה חלקית במהלך הלימודים, וכן מספר שעות העבודה השבועיות גבוהה יותר (Inman & Mayes, 1999; Reay et al., 2005; Spiegler & Bednarek, 2013). כתוצאה מכך הם מקדישים פחות זמן ללימודים ולכן הם לוקחים פחות קורסים ומשיגים פחות נקודות זכות בהשוואה לעמיתיהם הסטודנטים (Pascarella & Terenzini et al., 2004). בנוסף לכך, סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה נוטים להיות פחות מעורבים בחיי הסטודנט כשאר הסטודנטים, הם משתתפים פחות בקורסים שמתקיימים מחוץ לתכנית הלימודים הרגילה ונוטים פחות להשתתף באירועים חברתיים של האוניברסיטה (Spiegler & Bednarek, 2013). הסיכויים שהם יצטרפו לאגודת הסטודנטים, בהשוואה לשאר הסטודנטים הוא נמוך (Pratt & Skaggs, 1989).

יתרה מכך, לוקח להם זמן רב יותר בהשוואה לעמיתיהם הסטודנטים להבין את דרישות הקורס, ובמקרים רבים הם מרגישים שהאוניברסיטה היא מקום זר להם והם מרגישים מנותקים מהמקום הזה (Spiegler & Bednarek, 2013; Inman & Mayes, 1999). במקביל, סטודנטים דור ראשון מרגישים חוסר ביטחון לגבי עצמם, וחוסר ביטחון גם לגבי הרקע שממנו הגיעו והאילוצים שהם נמצאים תחתיהם (Hurst, 2012; Spiegler & Bednarek, 2013). בהתאמה, הם נוטים להיות שחוקים יותר מאשר עמיתיהם הסטודנטים כשהשנתיים הראשונות הן המשמעותיות ביותר שבהן הסיכוי הגדול ביותר שהם יעזבו את הלימודים (Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998).

הקשיים הלימודיים מתבטאים גם בחוסר הבנה שלהם את ציפיות המרצים שלהם בהגשת עבודות, כיצד עליהם לכתוב מאמרים וכיצד עליהם לסיים את הקורס בזמן (Collier & Morgan, 2008; Spiegler & Bednarek, 2013). כך, העובדה שהם נוטים להיות פחות מעורבים מסבירה את ההישגים הפחות טובים שלהם (Spiegler & Bednarek, 2013). כך למשל, הם נוטים להיות בעלי

ממוצע ציונים נמוך בהשוואה לסטודנטים שאינם דור ראשון להשכלה גבוהה (Spiegler & Bednarek, 2013; Chen, 2005; Gofen, 2009).

בנוסף לכך, לא רק סטודנטים דור ראשון מתמודדים עם חרדות, הפרעות והקשיים שעוברים כל הסטודנטים שמגיעים לאקדמיה, אלא הם גם מתמודדים עם שינוי תרבותי, חברתי ואקדמי החל כתוצאה מכניסתם לאוניברסיטאות. הם חווים "הלם תרבות" ממשי באוניברסיטה כמייצגי תרבות שונה במהותה, בהשוואה לדרך החיים בה גדלו עם הורים שלא רכשו השכלה גבוהה (Gofen, 2009; Spiegler & Bednarek, 2013; Collier & Morgan, 2009).

2.4 דור ראשון להשכלה גבוהה כמייצג מוביליות בין-דורית בהשכלה

לצד מחקר רב העוסק בקשיים ובנחיתות של בני הדור הראשון, לא מעט מחקרים שמים את הדגש על הצלחתם לפרוץ את דגם השעתוק ולממש מוביליות בין-דורית. מחקרים אלו, מקנים חשיבות יוצאת דופן דווקא למשאבים שאינם חומריים. הון משפחתי, אשר כאמור מגלם את המשאבים הלא חומריים בחיי היומיום של המשפחה נמצא כמסביר את המוביליות של בני הדור הראשון (גופן, 2006; Spiegler & Bednarek, 2013; Gofen, 2009; Charle & Jones et al., 2013; Xu & Hampden-Thompson, 2012; Clegg, 2011; Clegg, 2011; & Clegg, 2011). כך, היחסים הבינאישיים בתוך המשפחה והמשאבים החברתיים המטפחים את ההון האנושי בין היתר בנושא החינוך וגורמים לביטחון כלכלי וניעות חברתית כלפי מעלה, תורמים לאפשרות של מוביליות, שכן הם משאבים חשובים המסייעים למשפחות לשמור על היציבות ולעמוד בפני השפעות של גורמים דוחקים (Spiegler & Bednarek, 2013; Gofen, 2009; Coleman, 1988).

יש המגדירים הון זה כ"הון יחסים" (Relationship Capital) הנגזר מאיכות היחסים המשפחתיים ומשקף ערכים ומטרות משותפות, מחויבות, תקשורת ומיומנויות לפתרון בעיות (Orthner & Hinckley, 2003). הון משפחתי מדגיש כיצד משפחה יוזמת ומשתמשת במשאבים הלא חומריים שלה כדוגמת סדרי עדיפויות, ההרגלים וערכי המשפחה, זמן, אמונות, יחס לחינוך ולהישגים ומתעלת את המשאבים הללו. גישה זו הולכת יד ביד עם גישת החוסן המשפחתי הטוענת כי משפחה יכולה להתגבר על הנסיבות השליליות והקשיים באמצעות נכסים התנהגותיים כגון רגשות בין בני המשפחה ואינטראקציה. ילדים ממשפחות עניות יכולים להגיע לאקדמיה ולהשיג הישגים חברתיים על אף המחסור במשאבים חומריים בבתיהם (Spiegler & Clegg, 2011; Bednarek, 2013; Gofen, 2009). המשאבים שאינם חומריים במידה רבה מפצים ויותר על המשאבים החומריים באופן בו הם מסייעים לסטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה

להצליח בתהליך המוביליות (גופן, 2009; Clegg, 2006; Spiegler & Bednarek, 2013; Gofen, 2009; Trusty & Maximino, 2003).

התגלמות נוספת של הון משפחתי בקרב דור ראשון להשכלה גבוהה היא בציפיות, במעורבות ובתמיכה של ההורים בילדיהם (Kirk & Lewis-Moss et al., 2011; Patrikakou, 2004; Trusty & Maximino, 2003). לראיה, סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה מצהירים על כך שלשאיפות החינוכיות של הוריהם ישנה השפעה רבה על השאיפות החינוכיות שלהם (Gofen, 2009; Trusty & Maximino, 2003; Snell, 2008; Spiegler & Bednarek, 2013). ציפיות ההורים ומעורבותם יכולה לפצות על העדר משאבים חומריים (Kirk & Lewis-Moss et al., 2011; Trusty & Maximino, 2003; Spiegler & Bednarek, 2013). במקרים רבים למרות המחסור במשאבים כלכליים, לעיתים קרובות הורים לסטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה מעורבים בתהליך הלימודי של ילדיהם ותומכים בהם במידה רבה (Gofen, 2009; Spiegler & Bednarek, 2013).

המעורבות של ההורים בתהליך הלמידה והתמיכה בהם כוללת עזרה שלהם בשיעורי הבית, השתתפות ההורים בפעילויות בית הספר, מתן ספרי לימוד ומחשבים, הסעות הילדים לבתי ספר מרוחקים, תמיכה נפשית שלהם ואף עמידה בקשר עם המורים. ללא התמיכה והמעורבות של ההורים, סטודנטים דור ראשון לא יצליחו לממש את היכולות שלהם (Kirk & Lewis-Moss et al., 2011; Trusty & Maximino, 2003; Gofen, 2009; Spiegler & Bednarek, 2013). סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה מסתמכים על המעורבות והתמיכה של ההורים בתהליך שהם עוברים עד לרכישת ההשכלה הגבוהה (Kirk, 2011; Trusty & Maximino, 2003).

בניגוד לסטריאוטיפ אודות הורים בעלי השכלה נמוכה, הורי הדור הראשון מתמצאים באופן בולט בנושא החינוך, ובמידה רבה הם רצו בעצמם לרכוש השכלה גבוהה אך לא הצליחו לעשות זאת בשל נסיבות כלכליות או של הגירה. בהמשך לכך, הם מייעצים לילדיהם רבות לא להיות כמוהם (Gofen, 2009; Spiegler & Bednarek, 2013). העובדה לפיה הורים אלו מעריכים חינוך והשכלה משקפת את המודעות שלהם לכך שהסיכוי להרוויח הכנסה יציבה ולהימנע מאבטלה עולה בקנה אחד עם רכישת השכלה גבוהה, ולכן הם משקיעים רבות בחינוך ילדיהם (Spiegler & Bednarek, 2013).

בנוסף למשפחה שהינה הגורם העיקרי ליצירת המוביליות של סטודנטים דור ראשון להשכלה, גם מדריכים ובעלי השפעה בבית הספר נמצאו כתורמים למוביליות של בני הדור הראשון (Charles & Jones et al., 2013; Orthner & Hinckley, 2003; Spiegler & Bednarek, 2013; Gofen, 2009). נמצא כי למורים, ליועצים חינוכיים ולמבוגרים בבית הספר יש תפקיד חיוני ביצירת

רעיונות לגבי עתידם של התלמידים או בקידום השאיפות החינוכיות הקיימות שלהם ללכת לאקדמיה (Kirk & Lewis-Moss et al., 2011; Spiegler & Bednarek, 2013; Reid & Moore, 2008). גורמים אלו אף מספקים את התקווה והביטחון הדרושים כדי לעשות את הקפיצה הנפשית ולשקול את ההגעה לאקדמיה (Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998). התמיכה של גורמי בית הספר מתבטאת במספר היבטים כגון עידוד, סיפוק מידע אודות הקורסים של האוניברסיטה ובעזרה עם הגשות של מלגות או מענקים. דברי שבח והערכה של המורים או חוויות אחרות של התלמידים עמם גם הם משפרים את התפיסה העצמית של התלמידים (Spiegler & Bednarek, 2013; Reid & Moore, 2008). היבט עיקרי בליווי של גורמי בית הספר היא לזהות את הפוטנציאל הטמון באותם תלמידים ולהעניק להם ביטחון שהשכלה גבוהה היא מטרה ריאלית עבורם (Spiegler & Bednarek, 2013).

לבסוף, גם הרצון והמודעות של הסטודנטים דור ראשון מסייעת למוביליות שלהם, היות וההגעה לאוניברסיטה נתפשת בעיניהם "כנגד כל הסיכויים" (Spiegler & Bednarek, 2013). העבודה הקשה כמו גם המסירות שלהם מסייעים להם להתגבר על ההשפעה של גורמים סביבתיים ומאפשרים להם להיות שונים מדור ההורים שלהם (Kirk & Lewis-Moss et al., 2011; Spiegler & Bednarek, 2013; Reid & Moore, 2008).

2.5 השכלה גבוהה בקרב מיעוטים ובקרב המיעוט הערבי בישראל

בקבוצת מיעוט בחברה רב-לאומית ורב-תרבותית נודעת להשכלה גבוהה חשיבות מיוחדת, שכן היא נתפשת ככלי חשוב בקידום חברתי וכלכלי של קבוצת המיעוט (David, 2007; נוהאד, 2013; אבר-עסבה, 2007), כמגשרת על הפערים בין הרוב למיעוט בתחומי החיים השונים, ואף כמעצימה בהעניקה הזדמנויות רבות יותר לקבל תמיכה פוליטית (Astin, 1982; עראר וחאג' יחיא, 2007). עם זאת, תפקידה של ההשכלה הגבוהה תלוי בגורמים כמו מידת הפתיחות החברתית והכלכלית, בסוג המשטר, במערכת היחסים בין המיעוט לרוב, וכמובן גם במידת הנגישות להשכלה גבוהה (Hagell; Shaw, 1996 & עראר וחאג' יחיא, 2007).

בהשוואה לאוכלוסיית הרוב, בני המיעוט מייחסים להשכלה גבוהה חשיבות גדולה יותר ומרגישים מחויבים יותר לרכוש אותה, זאת משום שהיא נתפשת בעיניהם ככלי החשוב ביותר למוביליות חברתית (Basit, 1997; עראר וחאג' יחיא, 2007; מוסטפא ועראר, 2009; נוהאד, 2013). ברמה האישית, השכלה גבוהה היא כלי לרכישת משאבים שונים כגון: משאבים מקצועיים, משאבים של מימוש עצמי והרחבת אופקים, משאבים חברתיים ועוד (עראר וחאג' יחיא, 2007). לא

אחת רואים בה כמסייעת להימלט מגורל של אבטלה ושוליות חברתית (עראר וחאג' יחיא, 2007 ; הרץ-לזרוביץ ואחרים, 2009). ברמה הקולקטיבית, בני המיעוט נוטים לראות בהשכלה גבוהה גורם חשוב במאבקם על זכויות חברתיות ופוליטיות ואף כאמצעי לשיפור נגישותם למשאבים הכלכליים (Iannelli, 2007).

ספציפית, מעמדו של המיעוט הערבי בישראל שונה ממעמדן של קבוצות מיעוט במדינות מערביות, שכן מצד אחד הערבים הנם אזרחי המדינה, ומצד שני הנם חלק מהעם הפלסטיני, המצוי בסכסוך מתמשך עמה (נוהאד, 2013 ; הרץ-לזרוביץ ואחרים, 2009). עם הקמת המדינה וחקיקת חוק לימוד חובה, הלכה ועלתה רמת ההשכלה של האוכלוסייה הערבית בישראל, ולאורך השנים ניכר כי השכלה הפכה לגורם משמעותי בתחרות על משאבים ובאפשרות לפתוח מסלולי ניעות שהיו עד כה חסומים בפניה (נוהאד, 2013). מערכת החינוך הערבית עברה שינויים רבים, ובכללם גידול משמעותי במספר התלמידים ובמספר המסגרות החינוכיות, ובמקביל עלייה באיכות ההוראה וברמת ההשכלה של האוכלוסייה הערבית ככלל (נוהאד, 2013, עראר וחאג' יחיא, 2007). יחד עם זאת, עדיין ישנם פערים בין מערכת החינוך הערבית למערכת החינוך היהודית המקשים על תלמידים ערבים להיקלט במוסדות להשכלה גבוהה ובשל כך נפגעת המוביליות החברתית והכלכלית של הערבים כיחידים וכציבור (עראר וחאג' יחיא, 2007 ; אבו-עסבה, 2005).

בשנים האחרונות ההשכלה הגבוהה הלכה ותפסה מקום בראש סדר העדיפויות של הערבים בישראל (הרץ-לזרוביץ ואחרים, 2009 ; אבו-עסבה, 2007). שני ערכים מקנים חשיבות רבה להשכלה גבוהה בקרב המיעוט הערבי : האחד, הערך החברתי-כלכלי לפיו חשיבות ההשכלה נובעת מהיותה כלי למוביליות חברתית וכלכלית, והשני הוא פוליטי-חברתי המבוסס על השכלה גבוהה ככלי להגשמת יעדים חברתיים ופוליטיים של הפרטים בקבוצה (עראר וחאג' יחיא, 2007). בדומה לחברות מתפתחות אחרות, האקדמאים הערבים נחשבים לסוכני שינוי חברתי הממלאים תפקיד חשוב בהכוונת הכלל וכמובילי המאבק לשיפור מעמדם הפוליטי והחברתי של האזרחים הערבים (נוהאד 2013 ; אלחאג' 1996 ; אבו-עסבה, 2007). ישנם אף חוקרים הטוענים שמעבר להיותה מקור פרנסה, השכלה ממלאת את מקומן של האדמות והרכוש שהופקעו ואבדו, ומהווה מקור לגאווה (נוהאד 2013 ; אלחאג' 1996).

חשוב להדגיש כי להבדיל מהלימודים בבית הספר היסודי והתיכון בהם לומדים ערבים ויהודים בשתי מערכות חינוך נפרדות, במהלך הלימודים במוסדות האקדמאיים הסטודנטים הערביים נפגשים באופן בלתי אמצעי עם סטודנטים יהודים, והאוניברסיטה מהווה בעצם מקום מפגש ראשון בו ערבים ויהודים הם עמיתים שווים זכויות (נוהאד, 2013 ; אלחאג' 1996). לסטודנטים הערבים המפגש הזה הנו בעל חשיבות רבה משום שהאוניברסיטה, שהיא מוסד בעל רוב יהודי,

מעניקה להם חופש ביטוי ומאפשרת להם לפעול באווירה דמוקרטית ולכן היא השלב האינטנסיבי ביותר של סוציאליזציה פוליטית למשכילים ערבים. מעבר לכך, ההשכלה האקדמית מהווה עבור הסטודנטים הערבים קרש קפיצה להשתלבות בחברה, לא רק מבחינה כלכלית אלא גם מבחינה תרבותית וחברתית (נוהאד, 2013; אלחאג' 1996).

על-אף שמאמצע שנות התשעים חל גידול רב באחוז הסטודנטים הערבים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה, שיעורם עדיין נמוך בהשוואה למשקלם היחסי באוכלוסייה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016), וכן ניכרים פערים ביניהם לבין האוכלוסייה היהודית הן בתשתיות של מערכות החינוך היסודית והעל יסודית, כמו גם בהישגיהם הלימודיים. כך לדוגמא, בין השנים 2014-2015, שיעור הסטודנטים הערבים מכלל האוכלוסייה הלומדים לתואר ראשון במוסדות להשכלה גבוהה עומד על 4.7%, ושיעור הסטודנטים הערבים מכלל האוכלוסייה הלומדים לתואר שני במוסדות להשכלה הגבוהה עומד על כ- 0.8%, וככלל, ככל שעולים בסולם התארים, ייצוגם של הערבים בציבור הסטודנטים הולך ומצטמצם (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016; תותרי, 2005; דוידוביץ, 2006). הסיבות לייצוג החסר של האוכלוסייה הערבית בהשכלה גבוהה הן מגוונות וכוללות פערים בשלב הלימודים התיכוניים בין המגזרים, קשיי הסתגלות של הסטודנטים הערבים במוסדות להשכלה הגבוהה עקב הבדלי שפה, תרבות, בעיות כלכליות ועוד, כמו גם מחסור במסגרות תומכות המסייעות לסטודנטים ערבים במוסדות האקדמיים וכן קשיים במציאת תעסוקה הולמת לאחר סיום הלימודים הגורמים להם לעיתים לוותר מראש על השכלה אקדמית (תותרי, 2005; דוידוביץ, 2006).

מעניין לראות כי בניגוד לתובנות סוציולוגיות רווחות, לפיהן בחירת תחום הלימוד קשורה במשאבים העצמאיים של הפרט, ברקע המשפחתי, במעמד החברתי, במין ובהישגים לימודיים קודמים (Persell et al., 1992; עראר וחאג' יחיא, 2007; McDonough, 1997), עבור הסטודנטים הערבים בישראל שיקולים כדוגמת הסביבה, הקירבה הגיאוגרפית של האוניברסיטה והרמה האקדמאית שלה הם שיקולים שוליים בבחירת תחום הלימוד, והשיקולים העיקריים העומדים בבסיס החלטתם הם שוק העבודה ואפשרויות התעסוקה לאחר סיום הלימודים (עראר וחאג' יחיא, 2009; יוגב ואילון, 2000). שיקולים אלו יכולים להסביר את נטייתם של הסטודנטים הערבים ללמוד בעיקר מדעי הרוח ומדעי החברה, שכן מערכת החינוך והשלטון המקומי הערביים הם המעסיקים העיקריים של האקדמאים הערבים (עראר וחאג' יחיא, 2009; יוגב וחנה, 2000; חאג' יחיא, 2007). יחד עם זאת חשוב לציין כי רבים מבין הסטודנטים הערבים אינם מרוצים מחוגי הלימוד שבחרו ונוטים לשנות את הבחירה (עראר וחאג' יחיא, 2009; יוגב וחנה, 2000; חאג' יחיא, 2007; חאג' יחיא, 2001).

אחת התמורות החשובות ביותר בתחום ההשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל הוא הגידול בשיעור הנשים הערביות הלומדות במוסדות להשכלה גבוהה (מוסטפא, 2009; עראר וחאג' יחיא, 2009), בין היתר בשל העובדה לפיה נשים המשתייכות לקבוצת מיעוט אתנית הן בעלות מחויבות גדולה יותר בהשתלבות בהשכלה בהשוואה לגברים (עראר וחאג' יחיא, 2009; מוסטפא, 2009; Mirza, 1992). בחירת תחומי הלימוד בקרב הנשים הערביות דומה לשיקולים של שאר הסטודנטים הערבים בבחירתם, ולכן הן מתאימות את בחירתן למאפייני התעסוקה של נשים, אשר לרוב מגבילים אותן ולכן מרביתן מעדיפות מקצועות המאפשרים להן לעבוד בתוך היישוב הערבי במוסד הקרוב לביתהן, ולבחור מקצוע המאפשר להן לחזור בשעות הצהריים לגידול ילדיהן, בהתאמה, שיעור גבוה של סטודנטיות ערביות פונה לתחום החינוך, הרווחה ורפואת העזר (עראר וחאג' יחיא, 2009; תורן 2005; מוסטפא, 2009).

בתוך האוכלוסייה הערבית עצמה ניכרים הבדלים ברמת ההשכלה כמו גם בתעסוקה: ערבים נוצרים הנם הקבוצה המובילה בהישגים הלימודיים, אחריהם באים המוסלמים ולבסוף הדרוזים (אלחאג' 1996; חאג' יחיא, 2001). ההבדלים בין מוסלמים לבין נוצרים קיימים עוד בשלבי הלימוד טרם הכניסה לאקדמיה, כך ששיעור התלמידים הנוצרים המגיע להשכלה גבוהה הנו כמעט פי שלושה משיעור התלמידים המוסלמים הממשיכים להשכלה הגבוהה. מחקרים אלו מצביעים על כך כי השייך הדתי כשלעצמו אינו משפיע על רכישת ההשכלה, אלא השכלת ההורים, וסוג בית הספר בו למד התלמיד (אלחאג' 1996; חאג' יחיא, 2001). ספציפית, סיכוייהם של הלומדים בבית ספר תיכון פרטי רבים יותר לרכוש השכלה גבוהה, ולכן אלו הלומדים בבתי הספר הפרטיים הנוצריים מצליחים להגיע לאקדמיה בשיעור גבוה יותר (חאג' יחיא, 2001; אלחאג', 1996). אמנם המוסלמים נמצאים בעמדת נחיתות בהשוואה לנוצרים בכל הנוגע לרקע הכלכלי-חברתי, רכישת ההשכלה וההזדמנות ללמוד בבית ספר פרטי, אולם אין כמעט הבדלים בין הישגיהם הלימודיים של מוסלמים ונוצרים אשר למדו באותו סוג בית ספר (אלחאג' 1996; חאג' יחיא, 2001).

2.6 השתלבות סטודנטים ערבים בהשכלה הגבוהה: היבטים אישיים ולימודיים

סטודנטים ערבים הבוחרים ללמוד באוניברסיטאות הם בעלי הערכה עצמית ובשלות גבוהה יותר, הם בעלי ניסיון חיים, בעלי שאיפות אקדמיות גבוהות ואינם מדווחים על תחושת בדידות. בהתאמה, ככל שחוסר הבשלות של הפרט, ניסיון החיים שלו ותחושת הבדידות שלו יהיו גבוהים כך יהיה לו קשה יותר לרכוש השכלה גבוהה (הנדן 2011; חאג' יחיא, 2001; Roer-Strier & Haj, 1999; Abu-Saad, 1998; Yahia, 1998). הסטודנטים הערביים באוניברסיטאות בישראל מתאפיינים במספרם המועט ובגילם הצעיר יחסית, והם מהווים קבוצה סטודנטאלית קטנה והומוגנית יחסית

בתוך הקמפוסים. הסטודנטים הללו מתמודדים עם קשיים הנוגעים בממסד האוניברסיטאי ובמפגש עם אורח החיים המודרני בעיר בה האוניברסיטה נמצאת (חאג' יחיא, 2001 ; Mari, 1978). יחד עם זאת, המפגש עם חיי הקמפוסים פותח להם הזדמנות לאמץ דפוסי חיים מודרניים, מה שמתאפשר בעיקר בשל הריחוק הגיאוגרפי והירידה בפיקוח של המשפחה הנלווה לכך (מסארוה, 2013). המפגש של הסטודנטים הערבים עם האוניברסיטה לעיתים מעורר בקרבם תחושה של נחיתות וניתוק ביחס לקבוצת הרוב היהודי המגבירה אצלם את תחושת הקיפוח ואת המודעות הלאומית והפוליטית. חלקם אף רואים את עצמם כנציגי האוכלוסייה הערבית אל מול הממסד הישראלי וכוונת הדגל במאבק למען שוויון זכויות במדינה (חאג' יחיא, 2001 ; Mari, 1978). בהתאמה לכך, הסטודנטים הערבים נוטים לעסוק בפעילות פוליטית במסגרת ועדי הסטודנטים בקמפוס, ובפעילויות הקשורה לחברה הערבית בישראל במסגרת המפלגות הערביות השונות. הם נוטים להיות רגישים לבעיות המעיקות למגזר הערבי, ומושפעים מההתרחשויות הפוליטיות בישראל ובוזירת המזרח התיכון (חאג' יחיא, 2001 ; בנימין ופלג, 1977).

חשוב לציין כי מרבית המחקרים העוסקים בחסמים האישיים והלימודיים של בני המגזר הערבי מתמקדים בתתי-קבוצות בחברה הערבית: האוכלוסייה הבדואית, נשים הערביות, נשים בדואיות, נשים דרוזיות וכדומה, כך, כמעט ואין בנמצא מחקרים אודות קשיים וחסמים הרלבנטיים לכלל המגזר הערבי (הנדין, 2011 ; Abu-Saad, 1999; Weiner-Levy, 2006). יחד עם זאת, סקירת הספרות מעלה כי לפחות ארבעה חסמים רלבנטיים לכלל הקבוצה: קשיים כלכליים, מחסומי שפה, הכנה לימודית ואבטלה עתידית.

הקושי הכלכלי נובע משכר הלימוד הגבוה, ומכלל ההוצאות הכספיות הרבות הנלוות לתקופת הלימודים. מרבית המשפחות הערביות הן במעמד חברתי-כלכלי נמוך, והקושי בתמיכה כלכלית מאלץ לעיתים חלק מהסטודנטים הערבים לנשור מלימודיהם לטובת עבודה למען פרנסת משפחתם. קושי נוסף הינו מגבלת השפה, המהווה גם היא חסם מרכזי להצלחת בלימודיהם הגבוהים בישראל. היות ושפת ההוראה, הקריאה והלימוד במהלך הלימודים הגבוהים אינה בשפת האם שלהם, הם נדרשים להתמודד גם עם השפה העברית וגם בקריאה והבנת המאמרים האקדמאיים באנגלית, ולכן נדרשים בעצם להתמודד מול אתגר שפתי כפול (Amare, 2002; Olshtain & Nissim-Amitai, 2004 ; הנדין, 2011). ההכנה הלימודית של בני המגזר הערבי גם היא יוצרת קושי בהשתלבותם בלימודים גבוהים שכן שיטת ההוראה באופן כללי בשנות התיכון אינה מעודדת את התלמידים דפוסי חשיבה ביקורתיים ועצמאיים. יתרה מכך, החיברות הלימודי בבתי הספר מפתחת אצל הסטודנטים הערבים ציפיות לקבלת סיוע מצד המורים במהלך התמודדות עם קשיים לימודיים, ובעקבות זאת הסטודנטים הערבים מצפים לסיוע לימודי ביוזמת המרצים, דבר

שאינו תואם כלל את מציאות המערכת (הנדין, 2011). קושי נוסף משמעותי לכלל החברה הערבית גלום באבטלה הקיימת בקרב אקדמאים ערבים, בעקבותיה בוגרי התיכון מהמגזר הערבי מבינים כי הם עלולים למצוא את עצמם מובטלים אחרי כל ההשקעה הכרוכה בלימודים אקדמיים (חאגי' יחיא, 2001).

חשוב להדגיש כי אלו שהצליחו לסיים את לימודיהם ולרכוש תואר אקדמי במגזר הערבי נחשבים לא אחת לשכבה עילית בחברתם, והם נמצאו כמוכנים לתרום בתחומים שונים החל בכלכלה, התפתחות חברתית-ערכית ועד לקידום החברה הערבית להשגת מטרות שונות. תרומתם זו משקפת את שאיפתם להשכלה, הנובעת גם מהמניע האישי לקדם את עצמם ולפתח קריירה שבצידה רווח כספי ומעמד חברתי, אולם גם ממניע קולקטיבי להעלות תרומה לחברה הערבית בכללותה ולסייע בקידומה במדינה (חאגי' יחיא, 2001; עראר וחאגי' יחיא, 2007). שכבה זו, המכונה "מת'קפון" (مُتَقَفُونَ) חשה תחושת שליחות ואחריות כלפי המגזר, והחברה הסובבת אותם תולה בהם ציפיות רבות, בפרט בתחום ההנהגה הלאומית והחברתית המייצגת את המאבק של המיעוט הערבי לשוויון זכויות במדינה (עראר וחאגי' יחיא, 2007).

סקירת הספרות בעבודה זו מעלה שתי תובנות מרכזיות המהוות את הבסיס למחקר הנוכחי: ראשית, על אף שבקרב המגזר הערבי ישנם סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה לא מעטים ה"שוברים" את דפוס השעתוק הבין דורי בו הורים "מורשים" לילדיהם את רמת ההשכלה שלהם, מעט מאוד מחקרים עוסקים במוביליות של בני הדור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי. העובדה לפיה לשיעור ניכר מההורים במגזר זה אין השכלה אקדמית מחדדת עוד יותר את הצורך להבין לעומק מה מאפשר מוביליות ספציפית בקרב קבוצת מיעוט זו.

שנית, המחקר הקיים אודות דור ראשון להשכלה גבוהה בעולם בכלל לרב משווה את הדור הראשון לאלו שיש להוריהם השכלה אקדמית ולכן לרוב משרטט את המשפחה כגורם מעכב ומגביל ולא כגורם המאפשר את המוביליות הבין-דורית. רק לאחרונה, עם המחקרים הראשונים הבוחנים דור ראשון כקבוצה יוצאת דופן, החלה להתגבש תפישה לפיה המשפחה היא המאפשרת את המוביליות. למרות תובנה חדשה זו אודות תפקיד המפתח של המשפחה בהצלחת בני הדור הראשון, המחקר הקיים אינו עוסק במוביליות כתהליך משפחתי אלא כתהליך אישי. בהמשך לשתי תובנות אלו, מבקש המחקר הנוכחי לחדש לידע הקיים תוך בחינה מעמיקה של תהליך המוביליות הבין-דורית בהשכלה גבוהה בקרב בני ובנות המגזר הערבי בישראל, מתוך פרספקטיבה משפחתית ולא אישית. פרספקטיבה זו מתאפשרת על ידי התמקדות באלו הבאים ממשפחות "סדרתיות", כלומר בהן לפחות מחצית מילדי המשפחה הגיעו להשכלה גבוהה. המחקר מתמקד בתהליך הלימודי

שעברו עד להגעתם לאקדמיה ובעיקר בוחן את האופן בו הם מסבירים את הצלחתם "לפרוץ" את מנגנון השעתוק הבין דורי, כלומר, למרות ששני הוריהם אינם אקדמאים הם רוכשים השכלה גבוהה בעצמם.

3. מתודולוגיה

במוקד עבודה מחקרית זו בחינת תופעת "פריצת" השעתוק הבין-דורי של השכלה גבוהה במגזר הערבי, כפי שהיא מתגלמת בהצלחתם של משפחות בהן למרות העובדה לפיה שני ההורים אינם בעלי השכלה גבוהה, יותר ממחצית מהילדים הצליחו להיות דור ראשון להשכלה גבוהה. ספציפית, מטרת העבודה היא לחשוף את הפרקטיקות, המשאבים והאסטרטגיות באמצעותם בני הדור הראשון ממשפחות "סדרתיות" במגזר הערבי מסבירים את "פריצת המעגל הבין דורי" שלהם. ההתמקדות בתופעה זו דווקא במגזר הערבי אמנם מגבילה את יכולת ההכללה של המחקר. יחד עם זאת, המוביליות הבין-דורית בקרב קבוצה זו הינה חשובה בשל העובדה לפיה המגזר הערבי מהווה למעלה מחמישית מכלל האוכלוסייה בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016), ובינו לבין האוכלוסייה היהודית ניכרים פערים לא מבוטלים בנגישות להשכלה הגבוהה (מוסטפא ועראר, 2009).

המוטיבציה להבין לעומק את תופעה זו של מוביליות בין דורית במשפחות "סדרתיות" במגזר הערבי הובילה לבחור בגישה איכותנית, המותאמת לבחינתה של תופעה ייחודית שרב הנסתר על הגלוי לגביה, תוך שימת דגש על תהליך התפתחותה (בן יהושע, 1990 ; Bogan & Biklen, 1982). גישה זו מסייעת לחשוף היבטים של התופעה, כדוגמת רגשות, מחשבות, מוטיבציות, אמונות ועוד, וכן מאפשרת להבין לעומק את האופן בו סטודנטים דור ראשון במגזר הערבי "פרצו" את המעגל הבין דורי, פריצה אודותיה ידוע יחסית מעט. הגישה האיכותנית היא חשובה בהקשר זה שכן הספרות המחקרית מצביעה באופן עקבי על שעתוק בין דורי ברמת השכלה, ומחקר זה מבקש לבחון את מאפייני התופעה ההפוכה, דהיינו מוביליות בין דורית בהשכלה (Strauss & Corbin, 1990). שיטת המדגם הינה "מדגם כדור שלג", לפיה הפניה נעשתה למעגל ראשון של הסטודנטים המרואיינים, ואלו הפנו למרואיינים נוספים כדי שישתתפו במחקר.

אוכלוסיית המחקר הינה סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי והיא מבוססת על המאפיינים שנמצאו כבר בשלב מיפוי ואפיון התופעה. מתוך מוטיבציה להבין את התהליך כתהליך משפחתי ולא תהליך אישי של היחיד, נבחרו סטודנטים ממשפחות "סדרתיות" בהן לפחות מחצית ילדי המשפחה רכשו או בתהליך רכישת השכלה אקדמית באחד ממוסדות להשכלה הגבוהה המוכרים בארץ. כך, למעט שני מרואיינים (במשפחתם כ-40%) מהילדים הם דור ראשון, במשפחותיהם של כל המרואיינים לפחות 50% מילדי המשפחה רכשו השכלה גבוהה. 13 נשים ו-10 גברים רואיינו למחקר, מתוכם 14 הם סטודנטים לתואר ראשון (4 סטודנטים ו-10 סטודנטיות), 6 סטודנטים לתואר שני (4 סטודנטים ו-2 סטודנטיות), 3 דוקטורנטים (ודוקטורנט ו-

2 דוקטורנטיות). מתוך המרואיינים 16 מוסלמים, 4 נוצרים ו-3 דרוזים. יודגש כי גם החציון של השכלת האבות וגם החציון של האמהות הינו פחות מתעודת בגרות.

איסוף הנתונים נערך באמצעות 23 ראיונות עומק מובנים למחצה של אוכלוסיית המחקר שנערכו בין החודשים יוני 2015 לנובמבר 2016, ונמשכו כשעה. הראיונות שבוצעו היו ראיונות פתוחים. סוג זה של ראיון עומק דומה יותר לשיחה מאשר לראיון מובנה ופורמלי ומאפשר למראיין לכבד את האופן שבו המרואיינים מציגים ומסבירים את האופן בו הצליחו ברכישת השכלה אקדמית למרות ששני הוריהם אינם אקדמאים, זאת מבלי להתערב בהכוונתם, כשבשורש של ראיון העומק עומד הרצון להבין את החוויה של הסטודנטים והמשמעות שהם מייחסים לה (שקדי, 2003). כמו כן, בראיון העומק תפקיד החוקרים הנו להקשיב לסיפוריהם של האינפורמנטים בקשב רב ולעודד אותם לדבר בשפתם ובביטויים השגורים בפיהם, ראוי שהמרואיינים יהיו מודעים לעובדה שהשפה והביטויים של האינפורמנטים הם הדרך שבה התרבות שלהם מוצאת את ביטוייה (שקדי, 2003). בהמשך לכך, העובדה לפיה הנני דוברת השפה הערבית עודדה את המרואיינים במהלך הראיונות להשתמש בשפת אמם ובביטויים שהיו שגורים בפיהם כדי להבין לעומק את הכוונה שלהם בהקשר התרבותי.

כך למשל, במהלך הראיונות מספר סטודנטיות השתמשו בביטויים כגון: "الْعِلْمُ سِلَاحٌ" פירוש: "הידע הנו נשק" כשהמשמעות אליה התכוונו המרואיינות הינה שעבור האישה הערבייה להשכלה גבוהה יש ערך עליון וחשוב בדומה לערך שיש לנשק ולכן כשאשה רוכשת השכלה אין משהו שיכול לעמוד מולה. דוגמה נוספת הינה שימוש בביטוי שמקורו בשפה הערבית "مَصَائِبُ قَوْمٍ عِنْدَ قَوْمٍ قَوَائِدُ" שמשמעותו "אסונות לאנשים מסוימים יכולים להוות תועלת עבור אחרים", כשההקשר בו השתמש המרואיין בביטוי היה כשסיפר על המצב בשוק העבודה במזרח ירושלים, הוא הצביע על כך שישנם אנשים המקבלים הזדמנויות בשוק העבודה ולפעמים זה מתקיים על חשבון אחרים. ביטוי נוסף בשפה הערבית שעלה במהלך הראיונות הנו "عَصَايَةِ يَابِسَةٍ", כלומר, "מקל יבש" כשהמשמעות שאליה התכוון המרואיין הינה שאביו מדמה את רכישת ההשכלה הגבוהה בהחזקה של מקל יבש (שצבעו חום), ניתן להשאירו בצבעו המקורי חום או לחלופין להפוך אותו על-ידי עבודה קשה למשהו מניב שצבעו ירוק. קרי, ניתן לרכוש השכלה גבוהה מבלי להניב ממנה דבר או להשתמש בה ככלי לפרנסה טובה ובדרך זו להניב ממנה תועלת עתידית.

הראיונות התייחסו למספר נושאים מתוך מוטיבציה להבין לעומק את סיפור המוביליות הבין-דורית, וכללו לפחות את השאלות הבאות: "ספר לי קצת על עצמך ועל בני משפחתך", "ספר לי על מסלול הלימודים שעברת עד להגעתך לאקדמיה", "אילו גורמים לדעתך הם המשמעותיים

ביותר בתהליך הלימודי שעברת?", "מחקרים מצביעים על כך ילדים הבאים ממשפחות בהן שני ההורים אינם בעלי השכלה גבוהה נוטים שלא להגיע לאקדמיה. כיצד בהתחשב בנקודות המוצא שלך, כששני ההורים שלך לא רכשו השכלה גבוהה, אתה ואחיד הצלחתם לרכוש השכלה גבוהה?", "מהן התפיסות שלך ושל האחים שלך באשר להשכלה גבוהה?", "האם אתה מגדיר את ההגעה שלך ושל האחים שלך לאקדמיה כהצלחה? כיצד אתה מסביר את ההצלחה?", "מה היחס של ההורים שלכם להשכלה? כיצד אתה יודע שזה היחס שלהם?", "האם נתקלת בקשיים במסלול הלימודים שעברת?" ועוד (ראה נספח א לתסריט השאלון).

הליך ניתוח הממצאים מבוסס על עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה (The grounded theory approach) הנמנית כמרכזית שבמחקר איכותני (בן יהושע, 2006). לאחר ביצוע הראיונות וניתוח נתונים אינדוקטיבי כחלק מתהליך דינאמי של צבירת נתונים, נבנית תיאוריה. הגמישות במעבר בין איסוף הנתונים וניתוחם הינה חיונית בהמשגת תופעה שהינה יחסית חדשה בשדה המחקר (Glaser & Strauss, 1967). במהלך תהליך זה, עלה האופן שבו סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי מסבירים את "פריצת" המעגל הבין דורי ורכשו השכלה גבוהה.

בהמשך ל- Strauss ו-Corbin (1994), השלב הראשון של הניתוח כלל "קידוד פתוח" (Open Coding) במהלכו חולקו תמלולי הראיונות למקטעים, ובכל מקטע סומנו מושגים שימושיים שזוהו בו, כמו גם ביטויי מפתח ואף ניתנה כותרת לכל אחד מהמקטעים. כך למשל, סימון של כל היגד שדיבר על קשיים בהתמודדות עם השפה העברית תחת הכותרת "קשיים בשפה העברית". דוגמא נוספת היא סימון כלל ההיגדים אשר עסקו במשאבים הכלכליים שהעניקה המשפחה תחת הכותרת "משאבים כלכליים", או סימון של כל היגד אודות המוטיבציה האישית לרכישת השכלה גבוהה כ"מוטיבציה אישית".

בשלב הבא נעשה קידוד צירי (Axial coding) הכולל קיבוץ התיוגים הבודדים לכדי קטגוריות קונספטואליות המשקפות דמיון בין התיוגים השונים. כלומר, חלוקה של הממצאים לקטגוריות. כך למשל, קטגוריה הכוללת בתוכה את כל הקשיים עליהם הצביעו סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי, כונתה "קשיים", תוך הנגדה לקטגוריה של ה"משאבים". הקטגוריה הכללית של משאבים כוללת מספר תת-קטגוריות, לדוגמא, קטגורית המשאבים ה"אישיים" שסייעו לסטודנטים לרכוש השכלה גבוהה, או קטגוריית המשאבים ה"משפחתיים". פרק הממצאים להלן מפרט את התמות אשר זוהו בראיונות, והחידוש אותו מציע המחקר ביחס לספרות המחקרית הקיימת, כמו גם המלצות מדיניות נידונות בפרק הדיון, המופיע לאחר פרק הממצאים.

4. ממצאים - סיפור המובילות הבין-דורית בהשכלה גבוהה בקרב משפחות

"סדרתיות" במגזר הערבי

ניתוח הראיונות אודות תהליך ההגעה להשכלה גבוהה בקרב בני הדור הראשון ממשפחות "סדרתיות" במגזר הערבי מעלה תובנה לפיה תהליך זה שוזר בתוכו, שתי וערב, שני היבטים משלימים ובמידה מסוימת מנוגדים. מצד אחד שורטטו הקשיים והמכשולים עליהם היו המרואיינים צריכים להתגבר, ומצד שני פרטו המרואיינים את המשאבים שעמדו לרשותם ואיפשרו להם להגיע ללימודים גבוהים למרות שהוריהם אינם בעלי השכלה גבוהה בעצמם. חשוב להדגיש כי המרואיינים סיפרו על הקשיים ועל המשאבים כשזורים זה בזה לאורך התהליך שעברו, ופעמים רבות עברו אסוציאטיבית מקושי למשאב וממשאב לקושי.

4.1 קשיי הדור ראשון להשכלה גבוהה ממשפחות "סדרתיות" במגזר הערבי

ניתוח הראיונות חשף אוסף של קשיים, אשר בחלקם נתקלו בשלב המעבר למערכת ההשכלה הגבוהה, ובחלקם נתקלו בשלב מאוחר יותר, במהלך הלימודים עצמם. הניתוח מעלה תובנה לפיה חלק מהקשיים הוצגו כנובעים מהעובדה לפיה הם דור ראשון להשכלה גבוהה, כלומר, ילדים להורים שאינם בעלי השכלה גבוהה. חלק אחר של הקשיים מדגיש את עובדת השתייכותם למיעוט הערבי בישראל.

4.1.1 קשיים הנובעים מעובדת היותם דור ראשון להשכלה גבוהה

היעדר הידע של ההורים, אשר אינם אקדמאים, אודות השכלה גבוהה הנו קושי אליו התייחסו המרואיינים בתדירות רבה. פעמים רבות הדגישו המרואיינים כי העובדה לפיה הוריהם אינם בעלי השכלה גבוהה ואינם בעלי ניסיון באקדמיה, היוותה עבורם מכשול משמעותי וחסרון בהשוואה לסטודנטים שהוריהם אקדמאים. היעדר הידע של ההורים מתבטא בכך שהם אינם מכירים את התהליך הלימודי הכרוך ברכישת השכלה גבוהה ואינם יכולים לקחת חלק גדול במעבר של ילדיהם לאקדמיה בהיבטים מגוונים. קשיים אלו הנובעים מהיותם ילדים להורים לא אקדמאים הוצגו בעיקר תוך השוואה לסטודנטים אחרים אשר להוריהם יש השכלה אקדמית. קשיים אלו הוצגו גם באמירות כלליות וגם תוך התייחסות ספציפית. האמירות הכלליות כללו לדוגמא: **"יש שוני, אפשר לראות שהם גם אקדמאים שמבינים מה זה אקדמיה, יש מי שיעזור להם, שיעזרו להם באיך לכוון, איך לבחור, איך להתקדם. אצלי זה לא היה. הכל עשיתי לבד. ויש נכון שעודדו אותי ניסו כמה שיותר לעזור לי אבל תמיד זה שונה מהסטודנטים [שהוריהם בעלי השכלה גבוהה]"** (ראיון

מספר 21, עמ' 9). "זה מתבטא בזה שהתהליך עצמו הם לא מכירים אותו כמו שצריך לפרטי פרטים" (ראיון מספר 7, עמ' 14). "הם [ההורים בעלי השכלה גבוהה] יכולים לתרום לבנים שלהם יותר מאשר אבא [שאינו בעל השכלה גבוהה]" (ראיון מספר 11, עמ' 8), "הורים שיש להם השכלה גבוהה הם כבר עברו את ה[משנה] חוו את החוויה הזאת כבר, יש להם ידע יותר טוב, הם יכולים להסביר את עצמם יותר טוב לילדים שלהם מתוך חוויה שהם ניסו אותה בפועל" (ראיון מספר 22, עמ' 16).

היעדר הידע של ההורים הוזכר לא רק באופן כללי, אלא גם בהתייחס להיבטים ספציפיים. כך, בהשוואה לסטודנטים שהוריהם אקדמאיים, המרואיינים ציינו שהם אינם יכולו להיעזר בהוריהם בהיבטים הפרוצדורליים כדוגמת הליכי הרשמה, או בבחירת תחום הלימוד אפילו בהתייחס לפרוצידורות שהן חלק מהלימודים עצמם, כמו ההרשמה לקורסים, המרואיינים מציגים עמדת נחיתות: "למשל הרישום לקורסים. הרישום לקורסים זה קצת לחדשים זה לא מובן מאליו זה קצת קשה. אבל אהה לאלה שכאילו יש אנשים [משנה] ראיתי אנשים שההורים שלהם רושמים אותם לקורסים למשל, עד כדי כך" (ראיון מספר 11, עמ' 9), "יש שוני מסוים [בין סטודנטים דור ראשון לסטודנטים דור שני להשכלה גבוהה] אפשר לראות שהם גם אקדמאים שמבינים מה זה אקדמיה, יש מי שיעזור להם, שיעזרו להם באיך לכוון, איך לבחור [תחומי לימוד], איך להתקדם. אצלי זה לא היה, הכל עשיתי לבד" (ראיון מספר 21, עמ' 9).

פרט להיבטים הפרוצדורליים, בני הדור הראשון חווים קושי גם בהיבטים ספציפיים הקשורים ללימודים עצמם בהשוואה לאלו שלהוריהם השכלה אקדמית, לדוגמה התמודדות עם כתיבת עבודות ועם החומר הלימודי עצמו: "כאילו לו ההורים שלי היו, למדו באוניברסיטה אז כמובן הם יכולים לעזור לי... כן מרגישה את זה [ההבדל בין סטודנטים דור שני לדור ראשון]. למשל יש לי חברה שהיא שולחת את העבודות שלה לאבא שיקרא לה אז אני מרגישה שקצת חסר לי את זה" (ראיון מספר 6, עמ' 4 ו-24), "אין להם את ההשכלה הזאת לשבת איתי על הלימודים כי אני כבר בשלב יותר גבוה מהם" (ראיון מספר 2, עמ' 3), "יש כל מיני דברים שלמשל בחדו"א זה אחד הקורסים הקשים יש אנשים שבגלל שההורים שלהם למדו חדו"א זה אז עזרו להם" (ראיון מספר 11, עמ' 8-9), "כמו שראיתי בסטודנטים שהם חברים שלי אז ההורים שלהם כאילו עוזרים להם עד הסוף מבחינה לימודית, עד הסוף מבחינה שפה, עד הסוף מבחינה מאמרים, מבחינת הרבה דברים שאני לא יכולתי. לא יכולתי כאילו או בואי נגיד כי זה נתן להם יום לעשות את העבודה אני כאילו זה לקח לי כאילו 4 ימים לסיים את העבודה כי אני צריכה לחפש עוד ספרים ועוד מחקרים כדי שאגיע לציון שאני רוצה" (ראיון מספר 15, עמ' 20), "אם נגיד הייתי צריכה עזרה

בעבודה אז ההורים שלי לא ידעו איך כותבים עבודה, לא יודעים את החוקים הייתי צריכה לעבוד קשה" (ראיון מספר 13, עמ' 11).

קשיים אלו, הנובעים מהיעדר ניסיון וידע של ההורים אודות האקדמיה בולט יותר בקרב הילדים הבכורים – אלו הראשונים לחוות את תהליך המוביליות. העובדה לפיה הם בכורים הגדלים במשפחה בה שני ההורים אינם בעלי השכלה גבוהה, יוצרת מצב בו אין בקרבם מי שיכוון אותם וינחה אותם הן במעבר לאקדמיה והן במהלך הלימודים באקדמיה. זאת בשונה מהאחים והאחיות הצעירים יותר, הזוכים להתבסס על ניסיונם של אחיהם הבכורים. לכן, הילדים היוצאים ללמוד ראשונים במשפחתם עוברים את הקושי הגדול ביותר מבין כל הילדים: **"לראשון זה הכי קשה כי הוא הכל עושה בעצמו, הכל מתחיל מאפס. דווקא במשפחה שההורים שלה לא למדו אז הוא ממש עושה את זה הכל לבד"** (ראיון מספר 18, עמ' 9), **"יש יותר ניסיון, יש יותר אה... גם ההורים וגם הילדים כבר התנסו אז אני חושבת שבאופן כללי ילד ראשון זה הכי קשה"** (ראיון מספר 13, עמ' 9).

גם המצב הכלכלי של משפחותיהם של המרואיינים מצטייר בראיונות כמוטיב מרכזי בסיפור הפריצה הבין-דורית שלהם, ומוזכר כקושי עליו נדרשו להתגבר באמצעים שונים. מרבית המרואיינים מדגישים כיצד המצב הכלכלי של משפחתם הקשה עליהם במידה רבה להתפנות ללימודים אקדמיים ואילץ אותם לעבוד באופן אינטנסיבי, גם בעבודות פיזיות קשות, כדי לחסוך כסף לפני כניסתם לאקדמיה ואף במהלך לימודיהם, זאת בכדי לממן את שכר הלימוד וההוצאות הכרוכות בלימודים, כדוגמת תשלום על מעונות והוצאות מחיה: **"הכל היה קשה. קודם כל מבחינה כספית. אני כאילו לא התחלתי ישר ללמוד כי רציתי לחסוך כסף, אז עבדתי כקופאית ברמי לוי וזה עבודה הכי משעממת"** (ראיון מספר 18, עמ' 6). **"קשיים שהיו בדרך זה א' כל מבחינת הכלכלה והסבסוד, אם זה בתיכון ואם זה נגיד מבחינת האקדמיה"** (ראיון מספר 16, עמ' 5). מעניין לראות כיצד המרואיינים כורכים את המצב הכלכלי הנמוך של משפחתם כנובע מהיעדר ההשכלה הגבוהה של שני הוריהם. הם טוענים כי לעומתם, ילדים הבאים ממשפחות שבהן ההורים בעלי השכלה גבוהה הם במצב חברתי-כלכלי טוב יותר: **"90-95% מגיעים ממשפחות שהם זה שההורים שלהם למדו באוניברסיטאות והם מגיעים גם ממצב סוציו אקונומי מה זה טוב, מצוין"** (ראיון מספר 9, עמ' 3), **"אנשים שיש להם השכלה, להורים שיש להם השכלה, לרוב לרוב אני לא אגיד 100% אבל לרוב יש להם מצב כלכלי יותר נוח מאלה שאין להם"** (ראיון מספר 22, עמ' 12).

הנאמר בראיונות משקף את ממצאי המחקר הקיים בדבר מאפייני התעסוקה של המגזר הערבי, שכן המרואיינים מדגישים את תעסוקת הוריהם במקצועות בעלי יוקרה נמוכה ולרובם המכריע אימהות שהן עקרות בית, עובדה המשקפת היבט נוסף של המצב החברתי-כלכלי של

משפחתם: "אבא שלי הוא קבלן שיפוצים, אמא שלי עקרת בית, לא עובדת" (ראיון מספר 11, עמ' 1), "אני בא ממשפחה שאבא שלי אז הרוויח 3,000 ₪ בחודש ואמא עקרת בית, רק תביני את המצב הכלכלי, לא היה להם גרוש אפילו לעזור לנו, כאילו הכל הייתי [משנה] היינו צריכים לעבוד כל הזמן ולקבל הלוואות" (ראיון מספר 22, עמ' 6), "אמא שלי עקרת בית בעיקר ואבא שלי הוא המפרנס" (ראיון מספר 9, עמ' 8).

הקושי הכלכלי של משפחתם מעלה קושי נוסף במקרים בהם המשפחה מעוניינת שהם יסייעו להם מבחינה כלכלית. קושי זה גובר כאשר יש למשפחה עסק וההורים מעוניינים שבמקום שהילדים יצאו לרכוש השכלה גבוהה, הם יצטרפו לעסק המשפחתי ויסייעו להם מבחינה כלכלית: "יש לנו מוסך, יש לאבא שלי מוסך. זה הרבה עבודה ואין לנו עובדים ואחי מאז שהוא היה מגיל מאוד קטן הוא עובד עם אבא שלי" (ראיון מספר 9, עמ' 8). "יש לי אח שהחל לימודי תקשורת והפסיק באמצע והאח השני גם התחיל לימודי תואר משהו חשמל, באלקטרוניקה והוא הפסיק ושניהם כרגע עובדים עם אבא שלי בעסק המשפחתי. בעצם שניהם לא היו יכולים לסיים את הלימודים כי הם היו צריכים לעזור לאבא שלי בעסק המשפחתי ושתי הבנות כן למדו" (ראיון מספר 13, עמ' 2). דבר זה מקשה רבות על הסטודנטים ובא לידי ביטוי ב"קושי כפול" משום שלא רק שההורים שלהם לא מעודדים אותם לרכוש השכלה גבוהה, הם מונעים מהם ללמוד באקדמיה. יחד עם זאת, חשוב לציין כי קושי זה לא הוזכר בתדירות גבוהה מאוד, אלא הוזכר על-ידי כרבע מהמראיינים בלבד.

4.1.2 קשיים הנובעים מהשתייכותם למיעוט הערבי

פרט לקשיים הנובעים מהעובדה לפיה הוריהם אינם אקדמים, הציגו המראיינים קשיים הנובעים מעובדת השתייכותם למיעוט הערבי. קשיים אלו כוללים ארבעה היבטים: האחד הוא האתגר השפתי, הנובע מלימודים שלא בשפת אימם ומהצורך להתמודד הן עם העברית והן עם האנגלית. ההיבט השני הוא תחושת חוסר הבשלות עליה הם מדווחים כנובעת מהגיעם לאקדמיה בגיל צעיר יחסית בהשוואה לעמיתיהם היהודים. ההיבט השלישי הוא התפישות התרבותיות והחברתיות של המגזר אליו הם משתייכים. ההיבט הרביעי והאחרון נובע מעובדת היותם מיעוט בקמפוס, בו לראשונה הם חווים באופן משמעותי את היותם מיעוט, שכן לראשונה הם נפגשים עם עמיתיהם היהודים כשווי זכויות, לאחר שנות לימוד ארוכות במהלכן למדו במערכת נפרדת. ארבעה היבטים אלו רלבנטיים לחברה הערבית בכללותה, אולם חשוב להדגיש כי חלק מהקשיים מקבלים דגשים שונים בתוך תת-הקבוצות המרכיבות את המגזר.

במהלך הראיונות מוטיב השפה העברית חוזר אינספור פעמים כקושי המרכזי העומד בפני הסטודנטים במהלך הלימודים במערכת ההשכלה הגבוהה. מרבית מהמראיינים ציינו כי השפה העברית מהווה עבורם מכשול מרכזי ברכישת השכלה גבוהה: **"לפעמים בגלל השפה אנחנו מרגישים שזה מכשול לדוברי ערבית בשנה הראשונה בלימודים"** (ראיון מספר 4, עמ' 11), **"צריך לדאוג לרמת עברית יותר גבוהה ויותר רצינית אפילו בבית ספר...כי זה [השפה העברית] היה המכשול והקשיים הרציניים שנתקלתי אני בהם פה כשהתחלתי את הלימודים"** (ראיון מספר 23, עמ' 23). המראיינים התייחסו לשפה העברית בשלל תיאורים כגון: שפה זרה, שפה שנייה, שפה שאינה שפת האם שלהם ועוד. **"קודם כל השפה, שפה זרה, שפה שנייה שלא בדיוק לימדו אותנו איך לדבר עברית"** (ראיון מספר 6, עמ' 9).

ההתמודדות עם השפה העברית נוכחת גם כאשר הם מגיעים לאקדמיה עם הכנה וידיעה מוקדמת של השפה העברית: **"יש מין חשש כאילו לצאת לחברה הישראלית...להתחיל לדבר עברית רוב הזמן, פחות ערבית, מושגים חדשים"** (ראיון מספר 13, עמ' 4), **"את מגיעה לאוניברסיטה והכל בעברית ובהתחלה בטח שזה קשה בהרצאות לכתוב"** (ראיון מספר 2, עמ' 23), **"מבחינת כאילו השפה זה ממש אני עדיין כאילו לא ממש מצליחה לדבר ואו בצורה [שוטפת]"** (ראיון מספר 18, עמ' 5). קושי נוסף נובע מהצורך להתמודד לא רק עם השפה העברית שבה מלמדים במוסדות הלימוד אלא גם עם השפה האנגלית שחלק מהתכנים באקדמיה נלמדים בה, מקשה קושי כפול: **"זה כל העברית ואנגלית אז פתאום אתה לא קולט, באמת אתה לא קולט על מה המרצה מדבר, אתה לא יודע"** (ראיון מספר 8, עמ' 9). אתגר שפתי מיוחד חווים ערבים ממזרח ירושלים, אשר רמת השפה העברית שלהם נמוכה עוד יותר בהשוואה לשאר התלמידים הערבים. הם מוצגים כנמצאים בעמדת חסרון בהשוואה לשאר הסטודנטים הערבים בכניסתם לאקדמיה ובמהלך הלימודים ונדרשים לעשות קורסים רבים ללימוד השפה העברית כחלק מדרישות האקדמיה, דבר שהקשה עליהם רבות בתהליך הלימודי שעברו: **"אצלנו לא קל להגיע לאוניברסיטה, במיוחד במזרח ירושלים יש לנו את הבעיה של השפה העברית"**, (ראיון מספר 1, עמ' 7), **"ההבדל היחיד והגדול היה השפה. ערבים שגרים נגיד ב"נאצרה" [נצרת]...מדברים עברית ולמדו בבתי ספר בשפה העברית וככה אז לא הייתה כל כך קשה בשבילם. וזה רק היה לי עם מישהו ערבים שגרו במזרח ירושלים כי רק אנחנו שלא למדנו עברית ולא יודעים עברית"** (ראיון מספר 17, עמ' 14).

קושי מרכזי נוסף עליו מצביעים המראיינים הנו היעדר שלב מעבר בין בית ספר התיכון לבין האקדמיה. מרבית הסטודנטים הערבים מתחילים ללמוד מיד עם תום סיום הלימודים בבית ספר התיכון או לאחר זמן קצר מבלי שעברו "שלב ביניים" (בשונה מסטודנטים שהתגייסו לצבא). המראיינים מציגים את החוסר של שלב מעבר כזה כגורם להם להגיע לאקדמיה פחות "מוכנים".

הם כורכים את התחלת הלימודים בגיל צעיר יחסית בהגיעם ללימודים כשהם אינם בשלים דיים להתמודדויות להן הם נדרשים - לחץ נפשי, מאמץ מנטלי, עמידה בזמנים, התמודדות חברתית ועוד. חוסר הבשלות מתבטא שוב ושוב בכך שרבים מהם לא הקדישו מחשבה עמוקה לפני הלימודים, לא בבחירת מוסד הלימוד, ולא בבחירת תחום הלימוד: "מבחינת בחירת המסלול, בחירת החוגים, אני חושבת שזה ממש במגזר הערבי, בגדול כאילו כולם לא יודעים מה ללמוד. לא ראיתי אני, כולם ממש כמעט כולם מתחילים ללמוד ולא ממש בטוחים שזה מה שאני רוצה כי חסר לנו תהליכים פשוט, אנחנו לא הולכים לצבא לא יוצאים לטיול שנתי [טיול אחרי צבא], לא יודעת מה, יש כאלה שאפילו לא עובדים. העבודה שלי הוסיפה המון המון בשבילי. אני לא מבינה אלה שממש מתחילים מיד ללמוד אז אה אני חושבת שיש פער כלכלי, חברתי שהוא ממש משפיע על כולם" (ראיון מספר 18, עמ' 6-7).

חוסר הבשלות לדעתם הוא בעל השלכות לא פשוטות, המתוארות על ידם כנטייה יותר מאשר סטודנטים אחרים לעבור בין מוסדות לימוד ותחומי לימוד במהלך הלימודים האקדמאיים דבר המעכב את סיום לימודיהם: "התחלתי במתמטיקה, הרגשתי שזה קשה לי ולא מסתדרת איתו, עברתי לסטטיסטיקה ועכשיו אני שני שנה שניה סטטיסטיקה" (ראיון מספר 14, עמ' 2), "הקושי היחיד שהכי קשה שעברתי זה לעבור מתחום לתחום... אחרי שנתיים של הנדסת מחשבים ירדתי מהעניין והתחלתי ללמוד תואר אחר שזה סטטיסטיקה וכלכלה" (ראיון מספר 2, עמ' 9 ו-23), "הרבה נושרים, נראה לי יש 50% נשירה בקרב הערבים באוניברסיטה העברית. אני מדבר על החוג הראשון, זאת אומרת השנה הראשונה זאת אומרת הרבה שהם באים נרשמים לחשבונאות, נושרים והולכים בכלל לחוג ברוח או משהו אחר... זה קורה הרבה" (ראיון מספר 8, עמ' 10).

מעניין לראות כי במקביל לאמירות החד משמעיות אודות החסרונות הכרוכים בלימודים ללא שלב מעבר, מציגים המרואיינים כיצד מופעל עליהם לחץ רב על-ידי החברה הערבית סביבם להתחיל מוקדם את הלימודים: "יש הבדל כי במגזר היהודי אחרי צבא הם באים ואחרי טיולים בכל מיני מקומות בעולם אז הם כבר יודעים מה הם רוצים אז הם מסתכלים על הדברים בצורה אחרת. אנחנו סטודנטים ערבים מסיימים את התואר בגיל 18 דוחפים אותנו ישר לאוניברסיטאות, לא יודעים מה אנחנו רוצים. באיזהו שלב או אנחנו פורשים או מפסיקים וחוזרים ללמוד" (ראיון מספר 14, עמ' 10), "במגזר הערבי אם יש סטודנטים, אם יש השכלה במשפחות אז זה הולך ממש מהר כי הבת סיימה יב' וכאילו היא בעוד שנתיים אם היא לא כאילו עדיין לא בהשכלה, לא באוניברסיטה אז יש משהו טעות למה היא לא נכנסה עוד... הם ממש מדברים בצורה כאילו בלחץ כי אנחנו כי אני עכשיו בת 21 ולמה אני עד עכשיו בשנה א' צריך עוד שנתיים לסיים" (ראיון מספר

15, עמ' 21). לחץ זה מביא אותם לעשות החלטות "שגויות" הקשורות ללימודים האקדמיים, לדוגמה מבלי שצברו מספיק משאבים כלכליים למימון הלימודים או החלטות מהירות ולא שקולות הנוגעות לאקדמיה: **"סיימתי את יב' עבדתי שנה ואחרי זה התחלתי ללמוד באמת מדעי המחשב בטכניון שנה ואז הפסקתי [בשל קשיים כלכליים] ואז עבדתי עוד שנה ואז עברתי לירושלים ללמוד מדעי המחשב"** (ראיון מספר 22, עמ' 2), **"אפשר להגיד שבחיתי כן ברגע האחרון [כדי להתחיל באותה שנה] והחלפתי כאילו החלפתי חוגים תוך הרישום כמה פעמים כאילו, נרשמתי למשהו אחר כך לא, נרשמתי למשהו אחר אז כן זה היה בעייתי בשבילי כאילו לבחור. עדיין בעייתי כי אני לא התחלתי ממש במדעי המחשב ולא יודעת אם אני אמשיך או לא"** (ראיון מספר 18, עמ' 3).

קושי נוסף עמו מתמודדים הסטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי נובע מהתייחסות החברה הערבית למקצועות מסוימים. הראיונות חושפים כי ישנם מקצועות כגון הנדסה, עריכת דין ובראשם מקצוע ה"רפואה", במיוחד מקצועות ריאליים, הנמצאים בראש סדר עדיפויות מבחינת תחומי לימוד בחברה הערבית. המרואיינים מצביעים על כך שבמידה רבה תחומים אלה מקובלים יותר משאר תחומי הלימוד בחברה הערבית ומקנים למי שלומד אותם כבוד: **"מתייחסים כאילו לרפואה, להנדסה אפילו למשפטים, התחומים הקלאסיים האלה כי הם התחומים הכי כאילו הכי מקובלים, כאילו עושים להם כבוד"** (ראיון מספר 18, עמ' 12). **"רפואה זה מקצוע הקדוש בין הקדושים - רופא. זה חלום של כל אמא"** (ראיון מספר 22, עמ' 14). **"יש את זה במגזר שזה צריך ללמוד רק רפואה ולא יודעת מה"** (ראיון מספר 12, עמ' 12).

בעקבות העדפות מגזריות אלו סטודנטים לא מעטים נאלצים ללמוד את המקצועות הללו גם ללא רצונם, וזאת כתנאי לתמיכה של הוריהם ולסיוע כלכלי מהם: **"עדיין יש שם את התפיסה של אם את רוצה ללמוד תלמד או רפואה או עורך דין או מהנדס לא יודע מה זה המקצועות הכי חשובים אצל הערבים שזה ממש שונה מהחברה היהודית"** (ראיון מספר 21, עמ' 11), **"יש כאלה שדוחפים את הילדים שלהם או מכריחים את הילדים שלהם ללמוד או רפואה או כלום"** (ראיון מספר 23, עמ' 18). בהמשך לכך, המרואיינים מדגישים כי כאשר קיבלו ציון טוב בתעודת הבגרות או בתוג'יהי (تَوْجِيْهِي), תעודה חלופית לתעודת הבגרות, אולצו על-ידי הוריהם ללמוד רפואה על-אף שלא רצו בכך: **"רציתי ללמוד מדעי המדינה וכלכלה אבל הבעיה שהיה לי ציון כל כך גבוה בתוג'יהי אבל פשוט קיבלתי ציון גבוה לא יודעת אם זה מזל טוב או רע ואבא שלי הכריח אותי ללמוד בהתחלה רפואה...רק רפואה כי הוא רצה להשביע את רצונה של החברה שלי כי הם רוצים"** (ראיון מספר 1, עמ' 14), **"סיימתי תיכון ואני צריכה לצאת ללמוד רפואה.. מן הסתם אז מכניסים לך רעיונות לראש ואת משכנעת את עצמך שאת רוצה ללמוד רפואה"** (ראיון מספר 9, עמ' 3).

להעדפות המגזריות יש השלכה רבה על הקשיים של הסטודנטיות הערביות, הנתקלות בקשיים פרטניים להן גם טרם כניסתן ללימודים וגם במהלך הלימודים. קשיים אלו נובעים מהעובדה לפיה החברה הערבית מתייחסת בצורה שונה לנשים וגברים, ובמידה רבה מגבילה ואף חוסמת את הגישה שלהן לאקדמיה: **"התרבות ערבית שהיא מגבילה שהיא רגע את הולכת לירושלים למה את הולכת ללמוד לשם"? כאילו "את הולכת לרחוק איך תשני לבד" את מבינה אותי? יש כאלה אני יודעת שיש בנות שלא יכלו להתקדם וללמוד בגלל כל מיני ההגבלות האלה"** (ראיון מספר 6, עמ' 25). בדומה, במקרים מסוימים החברה סביבן מגבילה או לא מאפשרת את היציאה של סטודנטיות ללימודים הנמצאים רחוק מביתן משום שהן צריכות לישון מחוץ לביתן ובחברה הערבית הדבר לא מקובל, אלא אם נישאו: **"בסדר הבת שלי תלמד אבל במקום שהוא קרוב שהיא תלך ותחזור כל יום לבית"** (ראיון מספר 10, עמ' 16).

בנוסף לכך, המרואיינות מספרות על כך שהחברה הערבית דוחפת את הנשים הערביות ללמוד מקצועות שיאפשרו להן בעתיד לחזור בשעה מוקדמת לביתן ולגדל את ילדיהן במסגרת "תפקיד האם" המוטל עליהן, וזאת בשונה מהסטודנט הערבי שלא נתקל בהגבלות בבחירת תחום הלימוד. כמו כן, המרואיינות מדגישות כי בשל ההבדלים המגדריים ביחס החברה הערבית בין גברים לנשים, ישנם מקרים בהם החברה מתייחסת לגבר ככזה שיכול לעבוד בכל עבודה שתידרש, גם פיזית, בשונה מהאישה הערבייה שעליה מוטלת החובה לרכוש השכלה גבוהה: **"יש משפחות שאת תראי שהבנים הכי חשוב שילכו ללמוד ושיהיה רופא ועורך דין והבנות ילכו בבית ברל ללמוד חינוך כי ככה חינוך זה מאוד מתאים שתהיה מורה כי היא תחזור עם הילדים שלה בזמן, החופשים הם אותם חופשים אז יש מין קו כזה בתוך החברה"** (ראיון מספר 13, עמ' 8).

מעניין לראות כי במקביל, אחוז לא מבוטל של מרואיינים ציינו כי על-אף הקולות הנשמעים בחברה הערבית המגבילים את האישה הערבייה בהיבט של רכישת השכלה גבוהה, הם עדים לתהליך של שינוי בהתייחסות לנשים ולגברים, כך שהיום, בהשוואה לעבר, יותר מקובל בחברה הערבית שאישה תצא לרכוש השכלה גבוהה: **"החברה הערבית היא חברה פטריארכלית שמרנית אבל היא גם בשינוי, היא באיזשהו תהליך של מודרניזציה אז את תמצאי כרגע על קשת המון, על הספקטרום"** (ראיון מספר 13, עמ' 15). **"זה הולך ומצטמצם כל הפער הזה בין בנים לבנות. כאילו יש עכשיו יותר בנות שלומדות"** (ראיון מספר 21, עמ' 12).

קושי נוסף נובע מהעובדה לפיה זו הפעם הראשונה בה הם יוצאים מהחברה ה"סגורה" של הכפר או העיר בה התגוררו ללימודים בערים המרוחקות מהאזור בו גדלו והסביבה המוכרת להם, זאת משום שכל האוניברסיטאות בארץ מרוחקות מיישובים ערביים וסטודנטים ערבים נאלצים לגור בקרבת האוניברסיטה, הרחק מבית הוריהם (מסארוה, 2013). יציאה זו חושפת בפניהם קשיים

הסתגלותיים שונים שחלקם באים לידי ביטוי בהסתגלות לעיר החדשה והגדולה אליה הגיעו. העובדה שהנם מגיעים לסביבה חדשה וגדולה שאינה מוכרת להם ושונה מהסביבה ה"סגורה" וההומוגנית מזו שהגיעו ממנה של הכפרים או הערים הערביות הקטנות, מקשה על ההסתגלות שלהם באקדמיה: **"כמו איזה קשיים?! תשמעי אנחנו באים לעיר חדשה, גדולה בגיל של 18,19" (ראיון מספר 7, עמ' 8), "היציאה מהבית וממש ללמוד באוניברסיטה מחוץ לבית, מחוץ לעיר בכלל לגור בעיר אחרת זה השפיע מאוד מאוד על האישיות שלי" (ראיון מספר 2, עמ' 8), "גם חיים חדשים גם רחוק מהבית, רחוק מהחברים רחוק מהכל" (ראיון מספר 5, עמ' 18).**

יציאה זו מלווה גם בקשיים בשל המעבר מהמגורים בבית הוריהם למגורים הדורשים התנהלות באופן עצמאי לגמרי, ובכלל זה להכין אוכל, לכבס, וכדומה: **"לעבור לגור לבד בגיל כזה צעיר זה לא קל אני נהייתי יותר אחראי עם כל הבלאגן אני צריך לדאוג לעצמי מבחינת הכל, עבודה, הכנת אוכל, כביסה והכל" (ראיון מספר 19, עמ' 4), "פשוט במקום לחיות, להיות חלק אינטגרלי מתוך משפחה, מתוך אוכלוסייה מתוך סביבה אני קם בבוקר אני צריך להכין אוכל, לשטוף כלים..." (ראיון מספר 3, עמ' 6). זאת ועוד, המרואיינים מדגישים כי יש הבדל בין סטודנטים הלומדים קרוב לביתם ועוברים תהליך לימודי שהוא לפי הגדרתם "אקדמיה הדומה לבית ספר התיכון", לבין אלו היוצאים ללמוד במוסדות לימוד רחוקים ומתמודדים עם כל הקשיים הנוספים הכרוכים בכך שעמם מתמודדים רובם: **"יש הבדל מאוד גדול בין מישהו שהוא עושה אקדמיה דומה לבית הספר שהוא יוצא בבוקר הולך ללמוד וחוזר הביתה אותו סדר קבוע מהתיכון" (ראיון מספר 7, עמ' 12).****

המעבר מלווה גם בקשיים חברתיים, בעקבות ההיכרות עם אנשים חדשים, וההסתגלות למוסד לימודי בו הלימודים מעורבים (יהודים וערבים), דבר שלא הכירו בעבר שכן היו רגילים ללמוד רק עם אוכלוסייה ערבית. כך, המעבר לאקדמיה מפגיש אותם עם אנשים בעלי תרבויות חדשות, סגנון חיים אחר ומחשבות שלעיתים שונות משלהם: **"להכיר אנשים חדשים, גם ללמוד ערבים עם יהודים ביחד. בתי הספר אצלנו הם לא מעורבים, זה רק ערבים לבד. גם להכיר סגנון חיים אחר שאת רואה של אנשים אחרים, הם חושבים אחרת, יש סוג שכן מקבל את האחר, יש סוג אחר שגם לא" (ראיון מספר 7, עמ' 11), "יש המון לחץ... התלמידים הם היו רוב הזמן עטופים בתוך החברה הערבית, לא יצאו לעולם הגדול. יש מן חשש כאילו לצאת לחברה הישראלית ללכת לאוניברסיטה גדולה שיש בה כל מיני אנשים, כל מיני סוגים" (ראיון מספר 13, עמ' 4).**

אחד ממאפייני מערכת החינוך של המגזר הערבי הוא הלימודים במערכת נפרדת לפני ההגעה לאקדמיה. לימודים נפרדים אלו יוצרים קושי רב לסטודנטים הערבים ממזרח ירושלים המתמודדים עם קשיים ייחודיים בשל העובדה לפיה הם מסיימים את לימודי התיכון עם תוגייה

ולא בחינות בגרות רגילות. דבר זה מקשה עליהם בשני אופנים: תעודה זו הינה קשה יותר מהבגרות שעושים שאר התלמידים הערבים וכן מוסדות הלימוד בישראל אינם מקבלים את הציון של תעודת התוג'יהי ולכן הם נאלצים להתקבל לאקדמיה או על סמך ציון הפסיכומטרי בלבד או על-סמך ציון המכינה במידה ועשו: **"מבחינת האוניברסיטה העברית כן יותר קשה כי לא מתחשבים בציון שהוא מקבל... תוג'יהי זה רק תעודה בלי ציון, בלי דרגה בלי כלום.. [האוניברסיטה מקבלת סטודנטים ממזרח ירושלים] על סמך הפסיכומטרי או שנת מכינה"** (ראיון מספר 23, עמ' 12), **"אחות שלי היותר קטנה ממני... היא הייתה בכיתה י' והלימודים היה מאוד קשה בשבילה כי +תוג'יהי זה באמת קשה"** (ראיון מספר 17, עמ' 11).

היבט נוסף של הקושי הנובע מעובדת היותם מיעוט ערבי עולה לא אחת בראיונות, במהלכם מצביעים המרואיינים על תחושת הזרות והיעדר השייכות המלוות אותם במערכת ההשכלה הגבוהה במפגש שלהם עם אוכלוסיית הרוב: **"התחלתי את הלימודים שלי בקיץ שנה א' כאילו הייתי ערבייה היחידה בין הסטודנטים יהודים. שכולם אני הייתי בת 20 אפילו 19, 19 וחצי זרה כזאת בעיר הגדולה"** (ראיון מספר 6, עמ' 9). במגזר הדרוזי קושי זה מורכב עוד יותר. זהותם של הסטודנטים הדרוזים כדרוזים ישראלים תפסה תפקיד מרכזי במהלך שירותם הצבאי טרם כניסתם לאקדמיה. עם המעבר למוסדות האקדמיים הזהות הערבית שלהם היא זו שתופסת תפקיד מרכזי, דבר שהקשה עליהם במהלך ההתמודדות באקדמיה: **"המוצא שלי אני דרוזי ששירת עם חברה יהודים כל הזמן ביחד, כל העניין של הערביות הם גם דבר שלא הכרתי אותו בצבא. הערביות כאילו יש חברה מוסלמים, חברה נוצרים ובעצם ההגדרה זה מאוד עניין כאילו היה בהתחלה קשה לי לעכל את זה"** (ראיון מספר 20, עמ' 14).

לסיכום, המרואיינים מספרים על מגוון של קשיים עימם הם מתמודדים במהלך המעבר ללימודים אקדמיים ואף במהלכם. אולם, ההצלחה שלהם לרכוש השכלה גבוהה למרות ששני הוריהם אינם אקדמאים מרמזת כי הצליחו להתגבר על המכשולים. הפרק הבא יפרט את המשאבים אותם הציגו המרואיינים כגורמים שאיפשרו להם להתגבר על המכשולים ולהצליח לממש מוביליות בין-דורית בהשכלה.

4.2 המשאבים של הדור ראשון להשכלה גבוהה ממשפחות סדרתיות במגזר הערבי

ההיבט השני, והמרכזי יותר של תהליך ה"פריצה הבין-דורית" פורש את המשאבים אותם הציגו המרואיינים כאלה שאפשרו להם להתגבר על הקשיים ולהגיע ללימודים גבוהים. מעניין לראות כי ממצאי המחקר מצביעים על דפוס דומה המתרחש בכל המשפחות "הסדרתיות" הללו באשר לתהליך אותו עוברים ילדי המשפחה, המביא אותם לרכישת השכלה גבוהה. ההיבטים של דפוס

משפחתי זה כוללים את האופן בו המשפחות מעניקות לילדיהם משאבים שונים לטובת רכישת השכלה, את החשיבות שהן מייחסות להשכלה גבוהה, את האופן בו הן מכוונות את ילדיהם לרכישת השכלה גבוהה, ואף את הדרכים בהן הן מחזירות לילדים את המודעות להשכלה גבוהה. דפוס משפחתי זה נמצא כמאפיין את המשפחות אותן מכנה המחקר משפחות "סדרתיות". פרט לדפוס משפחתי זה אשר יפורט בסעיף אודות משאבים משפחתיים, מעלים ממצאי הניתוח שלוש קבוצות נוספות של משאבים להם התייחסו המרואיינים: משאבים אישיים, משאבים קולקטיביים כמגזר, ומשאבים מהסביבה. המשאבים יפורטו להלן לפי קרבתם – כלומר המשאבים האישיים, המשפחתיים, הקולקטיביים והסביבתיים.

4.2.1 המשאבים האישיים

חלק גדול מהמרואיינים הדגישו כי ההישג שהשיגו הוא גם "בזכות עצמם". הם מתארים את הרצון האישי והמוטיבציה האישית שלהם כגורם משמעותי בתהליך רכישת ההשכלה הגבוהה: **"בעיקר בעיקר מוטיבציה, מוטיבציה פנימית ועבודה קשה, למידה זהו"** (ראיון מספר 13, עמ' 11), **"אני חושבת שהרוב זה בא מעצמנו אני באמת חושבת שככה"** (ראיון מספר 9, עמ' 17). חלקם התייחסו לרכישת ההשכלה הגבוהה כביטוי להגשמת חלום עבורם והביאו דוגמאות למקום המרכזי שאותו תופס הרצון שלהם לרכוש ההשכלה הגבוהה בהשוואה לאנשים אחרים בסביבתם: **"אני פשוט היה לי רצון, חלום שלי היה להגיע לאוניברסיטה ללמוד וככה לחברות שלי היה כל הזמן חלום להתחתן"** (ראיון מספר 1, עמ' 6), **"זה הכל היה בזכותי אני. המשפחה כן עזרה אבל הרוב אני עשיתי לבד"** (ראיון מספר 7, עמ' 11).

בדומה לספרות המחקרית המצביעה על כך שהשתלבותם של הסטודנטים הערבים בהשכלה גבוהה מבטאת היבטים אישיים שונים כדוגמת הערכה עצמית ובשלות גבוהה ובמקרים אחרים גם שהם בעלי שאיפות אקדמאיות גבוהות (הנדן 2011; חאגי יחיא, 2001; Roer-Strier & Haj, 1998; Abu-Saad, 1999), כך המחקר הנוכחי מדגים כי הרצון שלהם להצליח להתקדם כרוך בתחרותיות, בסקרנות אישית, בסיפוק עצמי, בביטחון עצמי ובהערכה עצמית, המוצגים כמסייעים להם בתהליך: **"אף פעם לא הסכמתי להיות במעמד השני, תמיד רציתי להיות הראשונה"** (ראיון מספר 1, עמ' 9), **"יש לך את התחרות בינך לבין שאר התלמידים"** (ראיון מספר 2, עמ' 26), **"זה שילוב של...תמיכת המשפחה אבל הגורם המשפיע המשמעותי שהביא אותי לפה זאת העבודה העצמית, הסקרנות העצמית, האני העצמי מה שאני רציתי כל הזמן זה שבאמת אני אגיע למצב שאני אהיה במצב שאני אהיה מרוצה מעצמי"** (ראיון מספר 6, עמ' 15), **"רצון להשתפר ולהצליח וזה תמיד היה עבודה עצמאית..."** (ראיון מספר 20, עמ' 4). במילים אחרות, הם מביעים

שאִיפָה רבה להצלחה אישית, ורכישת השכלה גבוהה נתפשת על-ידם כביטוי מהותי להצלחה אישית ולהגשמת היעדים שהם הציבו לעצמם: **"אם יש מטרה ששמת לעצמך ואת הגעת ליעד, זה הצלחה ללא קשר אם זה תואר אקדמאי או לא"** (ראיון מספר 22, עמ' 7). **"תמיד שמנו למטרה שאנחנו רוצים ללמוד וכן לסיים עם תואר, זה לא משהו שבא בקלות אז כן זאת הצלחה, זה הישג..."** (ראיון מספר 16, עמ' 7). הרצון לקידום אישי משתקף גם במוטיבציה לפרוץ את המחסום התעסוקתי במגזר הערבי ולפתח קריירה, והשכלה גבוהה היא האמצעי מבחינתם: **"הרי השכלה פורצת מחסומים והמחסום התעסוקתי הוא אחד המחסומים שהשכלה פורצת"** (ראיון מספר 3, עמ' 20), **"כמה שאתה לומד יותר יש לך אפשרויות יותר, זה פותח לך דלתות אחרות ומקל עליך בחיים מבחינת עבודה, תעסוקה, כסף, ידע..."** (ראיון מספר 21, עמ' 5), **"...וכולנו עכשיו חושבים רק על התואר ואיך לסיים תואר למצוא עבודה טובה כי אם יש לך תואר טוב יש לך עבודה טובה יש לך חיים טובים..."** (ראיון מספר 17, עמ' 7).

4.2.2 המשאבים המשפחתיים – "הון משפחתי"

קבוצת משאבים דומיננטית המוצגת כמשאב העיקרי באמצעותו הצליחו המרואיינים ל"פרוץ" את המעגל הבין דורי ולרכוש השכלה גבוהה הנו המשאב המשפחתי – **"ההון המשפחתי"**. הון זה מוזכר הן בהיבט של המשפחה הגרעינית (ההורים והאחים), והן בהיבט של המשפחה המורחבת (הדודים, בני הדודים וכדומה).

4.2.2.1 המשפחה הגרעינית כמשאב

ניתוח הראיונות מעלה תובנה לפיה המשאב המשפחתי, ובפרט המשפחה הגרעינית, הוא המפתח בתהליך שעברו המרואיינים. המשאבים הרבים אותם מעניקה המשפחה הגרעינית הם אלו שבאמצעותם הם מצליחים ל"פרוץ" את המעגל הבין דורי. חשיבות זו של המשפחה הגרעינית מתוארת לעיתים באופן מפורש תוך אמירה גורפת לפיה ללא המשפחה שלהם הם לא חושבים שהיו רוכשים השכלה גבוהה: **"בלי המשפחה שלי, המשפחה שלי בכלל לא הצלחתי להיות פה"** (ראיון מספר 4, עמ' 11). אמנם המרואיינים מייחסים חשיבות רבה לכל בני המשפחה, אולם הם בעיקר מדגישים את החלק המשמעותי של ההורים ברכישת ההשכלה הגבוהה שלהם. **"זה בעיקר אמא ואבא"** (ראיון מספר 17, עמ' 6), **"קודם כל זה התמיכה של ההורים שלי.. ודבר שני זה אחותי"** (ראיון מספר 19, עמ' 3). **"מה שדחף אותנו זה בטח ההורים שלנו והכי חשוב אמא שלנו..."** (ראיון מספר 2, עמ' 19). משאבי המשפחה הגרעינית כוללים מגוון של ביטויים לחשיבות העצומה שהמשפחה מקנה ללימודים גבוהים. ביטויים אלו משקפים את העמדתה של השכלת הילדים בראש

סדרי העדיפויות המשפחתיים, וכוללים סיוע כלכלי, מעורבות לימודית, תמיכה רגשית והתוויית דרך.

התמיכה הכלכלית שמעניקים ההורים מתבטאת במימון שכר הלימוד שלהם, תשלום שכר המעונות או תשלום שכר הדירה ובדמי כיס עבור הוצאות הכרוכות מסביב. מעניין לראות כי רבים מהסטודנטים מדגישים כי התמיכה הכלכלית של המשפחה הגרעינית שלהם נעשית על-אף המצב החברתי-הכלכלי הנמוך שלהן, דבר המבליט עוד יותר את החשיבות הרבה שההורים מייחסים לרכישת השכלה הגבוהה של ילדיהם: **"זה שאני רואה את אמא שלי נגיד 16 שעות ביום כדי שתעזור לי בשכר לימוד או שבכלל שאני לא אבקש, שלא תבקש עזרה מאף אחד אז בעיני זה גדול"** (ראיון מספר 12, עמ' 5), **"כמו שאמרתי לך אבא שלי מימן את הלימודים שלי ואת האחים הגדולים שלי"** (ראיון מספר 1, עמ' 12), **"חוץ מ-4 שנים שעבדתי במקדונלדס הוא [אבא] מימן את כל הלימודים שלי ועד היום הוא עוד מממן גם את הדירה, גם את השכר לימוד גם את הדמי כיס, הכל... ולא רק לי גם לאחים שלי שלמדו ולאחות שלי גם"** (ראיון מספר 11, עמ' 5).

המרוויינים מספרים גם על תמיכה כלכלית שקיבלו מאחיהם כמשאב חשוב. מהראיונות עולה כי התמיכה הכלכלית שמעניקים האחים מקבלת משנה חשיבות במקרים בהם ההורים מתקשים להעניק תמיכה כלכלית, כך, לוקחים האחים על עצמם את תפקיד ההורים ותומכים בהם כלכלית היות והם רואים בו משאב הכרחי וחשוב על-מנת שאחיהם ירכשו השכלה גבוהה: **"נגיד שנה א' אני לא הייתי עובדת... אחותי הייתה משלמת את השכר לימוד שלי כי ההורים (משנה) אבא שלי היה בתקופה של מחלה והיה כל הזמן הולך לתל אביב ואמא שלי הייתה מלווה אותו אז שניהם לא היו עובדים"** (ראיון מספר 12, עמ' 9), **"גם אני מסתכלת על האחיות שלי שהן עוזרות לי אפילו בתואר ראשון הן היו מביאות לי מלא מתנות, בגדים ובחגים נותנים לי כסף ככה שזה יעזור לי גם מבחינה לימודית"** (ראיון מספר 4, עמ' 11), **"הם מאוד תמכו בי גם לפעמים כלכלית"** (ראיון מספר 13, עמ' 9).

אחד ההיבטים הנוספים להשקעה הכלכלית היא במתן ציוד אישי ולימודי שהעניקו להם הוריהם. כך למשל, הסטודנטים מציינים שהמשפחה דאגה שיהיה להם חדר פרטי, שידה וכן דאגה לצייד אותם בציוד עבור בית ספר, לשם הקניית ידע או בדברים המהווים להם עזרים לימודיים (לדוגמה: מחשב נייד, רכב): **"דאגו שיהיה לי חדר שאני אלמד בו..."** (ראיון מספר 1, עמ' 11), **"כל הציוד של בית ספר, כל מיני ספרים, ספרי בית ספר וגם ספרים לקריאה במהלך היום אחרי בית ספר, כמובן שכל [משנה] יש לי חדר, יש לי שידה כדי ללמוד עליה, לוח"** (ראיון מספר 2, עמ' 20), **"בשבוע הראשון לא היה לי לפטופ [מחשב נייד] ואז ישר כשהלכתי הביתה בסופ"ש הראשון כאילו אבא לקח אותי וקנה לי... יש לי אוטו משנה ב' ואני סתם זרקתי משפט... ואז שבוע אחרי,**

אחי שולח לי תמונה כאילו אומר לי קנינו לך את האוטו הזה. זה לא מובן מאליו" (ראיון מספר 9, עמ' 14).

התמיכה הכלכלית של ההורים באה לידי ביטוי גם בכך שההורים דואגים שילמדו בבתי ספר תיכוניים פרטיים, בעיקר נוצריים, וזאת על-אף שרוב המרואיינים הנם מוסלמים. הסטודנטים מדגישים כי בתי הספר הפרטיים הנוצריים הנם הטובים והמובילים במגזר הערבי: **"פרטי נוצרי. שם התחרות הייתה הרבה יותר גבוהה רובם ילדים מצטיינים ומאז אני חושבת היה לי את החשק להמשיך ללמוד"** (ראיון מספר 7, עמ' 2), **"פרטי נוצרי. שם התחרות הייתה הרבה יותר גבוהה רובם ילדים מצטיינים ומאז אני חושבת היה לי את החשק להמשיך ללמוד"** (ראיון מספר 7, עמ' 2). המרואיינים מדגישים כי גם בהינתן המצב הכלכלי הירוד של משפחתם, ההורים דואגים להשקיע את המשאבים הכלכליים הדרושים על-מנת שהם ילמדו בבתי ספר הפרטיים הללו, זאת מתוך ראייה עתידית לפיו הלימודים בבתי הספר הפרטיים הם בעלי השלכות משמעותיות עבור ההצלחה הלימודית שלהם ובפרט בהגעה לאקדמיה: **"עולה כמו 5,000 או 6,000 בשנה לכל אחת. אבא שלי בהתחלה היה עובד פעם עבודה אחת ופעם שתי עבודות וככה והיה תמיד אומרים שהכי חשוב בחיים זה שתסיימו לימודים עם בית ספר טובה ותלכו לאוניברסיטאות טובות"** (ראיון מספר 17, עמ' 4), **"... כדי להיכנס לבית הספר [תיכון פרטי נוצרי] הם [ההורים] שילמו הרבה, כל שנה הם משלמים יותר מדי כסף"** (ראיון מספר 2, עמ' 3).

בראיונות נאמר שוב ושוב כי הלמידה בבתי ספר הפרטיים תרמה באופן משמעותי להצלחת התהליך הלימודי שעברו וברכישת השכלה גבוהה. בתי הספר הללו מקנים חשיבות ללימודים גבוהים, בפרט בהשוואה לבתי הספר הממשלתיים בהם לומדים תלמידים ערבים. המשמעות של הלימודים במסגרות אלו באה לידי ביטוי בפער שבין אחוז התלמידים הממשיכים לאקדמיה ולמדו בבית ספר פרטי לבין אלו שלא: **"גם ההשפעה בבית הספר - הייתי בבית ספר פרטי בנצרת, בית ספר פרטי נוצרי אז זה היה השפעה שזה כולם ממשיכים ללימודי אקדמיה, אין סטודנטים (תלמידים) שלא ממשיכים, כמו הם [בבית ספר הפרטי] מכינים אותנו לדבר כזה, אז כזה זה היה שלב מסוים של הבחירה"** (ראיון מספר 2, עמ' 2), **"מי שלמד [באוניברסיטה] זה אחד או שניים מבין כל השכבה שהייתה זה לא כמו שבבית הספר הפרטי כל הכיתה הלכה ולמדה ורובם עדיין גם באוניברסיטאות כאילו זה לא, יש פער"** (ראיון מספר 7, עמ' 3). רבים מתייחסים לעובדה לפיה בתי הספר הפרטיים הם בתי ספר למצטיינים שתלמידיהם נבחרים על-פי סינון שנעשה באמצעות בחינות קבלה או ראיונות: **"כדי להתקבל גם לבית ספר היה מלא מבחנים, היו ארבע מבחנים [משנה] כאילו בכל השפות וגם מתמטיקה ואחרי שאת עוברת את המבחנים האלה, מזמינים אותך**

לראיון אפילו" (ראיון מספר 4, עמ' 5), "היה צריך לעשות מבחן כדי להתקבל לבית ספר" (ראיון מספר 2, עמ' 29).

המרואיינים מדגישים כי בתי הספר הללו דאגו לפתח אותם, לעודד אותם להישגיות, לתחרותיות ואף להקנות להם ערכים ויכולות גבוהות כמו היכולת לעמוד מול קהל, להיות ביקורתיים ומובילי שינוי. כמו כן, הם מצביעים על כך שבבתי הספר הללו הם זכו ליחס אישי יותר מהמורים (יחס מורה-תלמיד) ובמידה מסוימת בתי הספר הפרטיים הקנו להם ביטחון עצמי והערכה עצמית: "זה בית ספר פרטי אבל הוא מאוד מאוד.. מקצועי. כלומר, הוא בית ספר שבונה פרויקט ולא [רק] נותן תעודה. שהוא משקיע בבן אדם ולא רק בציונים הכמותיים של התלמיד" (ראיון מספר 3, עמ' 9), "זה יותר השקעה אישית עם התלמיד, זה לא כמו בית ספר שיש לך בשכבה 6-7 כיתות, זה 2 כיתות או 3 כיתות לא יותר. ההשקעה הרבה יותר גדולה בתלמידים וגם יחס אישי כזה בין המורה לתלמיד. וגם שנראה לי התחרות שם הרבה יותר גבוהה כי רוב התלמידים הטובים הם בבתי הספר שהם פרטיים" (ראיון מספר 7, עמ' 3), "זה [בית ספר שדואג] לפיתוח וביטחון עצמי יותר" (ראיון מספר 15, עמ' 13), "...יחס מורה לתלמיד בכיף, לא הייתי פוחדת מהמורה" (ראיון מספר 15, עמ' 13).

לבסוף, ההשקעה בלימודי העשרה ובשיעורים פרטיים גם הם ביטוי להשקעה הכלכלית של המשפחה. המרואיינים מספרים כי ההורים שלהם דאגו לרשום אותם לחוגים שונים ובפרט חוגים שיפתחו אצלם את החשיבה, דבר שיסייע להם בהיבט הלימודי: "הייתי בהרבה חוגים כל מיני... תמיד כל שנה הייתי בחוג שחיה זה היה חובה מההורים שחיה, הייתי בחוג של ריקודי עם, של דבקה, אם את מכירה, הייתי הרבה שנים, אני בחרתי בזה והייתי משחקת תמיד בחוגים של שחמט, הייתי אוהבת" (ראיון מספר 2, עמ' 10), "כל חוג שמצא חן בעיני ורציתי להיכנס לשם.. הוא [אבא] היה שם ועזר לי ללמוד בכל מיני חוגים" (ראיון מספר 11, עמ' 5). הם אף מספרים כי להורים שלא היה באפשרותם לסייע להם מבחינה לימודית דאגו שילדיהם יקבלו שיעורים פרטיים כתחליף לעזרה שהם לא יכלו להעניק: "אם הייתי צריכה עזרה אז הם [ההורים] היו שולחים אותי למורה פרטי" (ראיון מספר 2, עמ' 31), "אם אמא לא מצליחה אז שוכרת את שירותיו, [משנה] שירותיהם של מורים פרטיים" (ראיון מספר 3, עמ' 7), "אמא שלי פעם הביאה לי מורה פרטית היא תומכת אבל לא באופן ישיר תומכת הבנת אותי?!". (ראיון מספר 6, עמ' 20).

מרואיינים רבים מצביעים על המעורבות הלימודית של משפחתם הגרעינית ובפרט של ההורים טרם כניסתם לאקדמיה וכן במהלך הלימודים. מעורבות זו באה לידי ביטוי הן במעורבות בקבלת ההחלטות החינוכיות לאורך השנים, והן בסיוע לימודי. ככלל, ההורים מעורבים מאוד בתהליך הלימודי שהם עוברים, מכוונים אותם, עוקבים באופן שוטף אחרי ההתקדמות שלהם

ומעורבים אף באופן פעיל בתהליכי קבלת ההחלטות שלהם: "ההורים שלי כל הזמן היו במעקב עם המורה ומה צריך לעשות..." (ראיון מספר 10, עמ' 9), "כדי לזכור משהו את תמיד צריכה מישהו שישב לידך וידע מה את אומרת, מה את לא אומרת, זה נכון, זה לא נכון אז ההורים שלי היו עושים את זה אז.. היו תמיד הולכים לבית ספר לשאול איך הילד שלי, מה הוא עושה בבית ספר, האם הוא טוב, מה הוא צריך כדי להתקדם" (ראיון מספר 12, עמ' 12). "בכל סוף שבוע אנחנו נפגשים, יושבים כל בני המשפחה איך עבר השבוע, איך היה בלימודים, היה קשה?! איך אפשר לעזור לך במטלות זה סמסטר ראשון... ואנחנו דנים בנושאים של השכלה" (ראיון מספר 5, עמ' 17).

ביטוי נוסף למעורבות ההורים הוא הליווי שלהם בכל שלב ושלב בתהליך הלימודי שעברו הילדים: "הליווי שלהם, הליווי שלהם לאורך כל הדרך כאילו ליווי עם עידוד ובעצם לעזור לי לעשות מה שאני רוצה לעשות כדי להגיע להשכלה הגבוהה" (ראיון מספר 4, עמ' 21), "למרות שההורים זה יותר משמעותי כי הם ליוו אותנו בכל השלבים בבית הספר אם זה יסודי, חטיבת ביניים ותיכון" (ראיון מספר 16, עמ' 3). מעורבות ההורים היא כה גדולה עד כי לעיתים היא באה לידי ביטוי בכך שההורים היו ממלאים עבורם טפסים לטובת המשך התהליך הלימודי, בוחרים בשבילם את תחומי הלימוד, ולעיתים אף מכתיבים להם מה ללמוד: "אפילו אני לא זאת שמילאתי את הטופס אפילו אמרתי להם תמלאו לי והמשפחה שלי שלחה אותנו כאילו שלחה אותנו" (ראיון מספר 4, עמ' 7), "רצו ממני ללמוד משהו רפואי כמו אחות או משהו כזה אבל אני לא אוהבת את זה ודיברתי עם המשפחה ובסוף הסכמנו ללמוד מדעי המדינה" (ראיון מספר 17, עמ' 3), "היא מדגישה שהיא רוצה אחרי בית ספר, אחרי התיכון ממש לשחק כדורגל.. אנחנו [ההורים והאחים] לא נוותר לה שתבין שזה הכי חשוב ממש השכלה גבוהה" (ראיון מספר 2, עמ' 24).

מעורבות ההורים באה לידי ביטוי גם בסיוע ובתמיכה בלימודים עצמם, וגם היא מהווה משאב חשוב בתהליך הלימודי שלהם ובהגעתם לאקדמיה. עם זאת, הם מדגישים כי התמיכה הלימודית של ההורים מתמקדת בעיקר בשלבי הלימוד הראשונים, טרם כניסתם לאקדמיה שכן, מהרציונות עולה כי ככל שהתקדמו במסלול הלימודים שלהם, ההורים פחות הכירו את החומר הלימודי ולכן יכלו פחות להעניק להם תמיכה לימודית. "אני מדברת על היסודי, כל הזמן עזרו לי למשל בעבודות. רציתי תמיד להשקיע אז תמיד עזרו לי אפילו בדברים הקטנים אני רוצה לעשות מצגת או משהו" (ראיון מספר 4, עמ' 21).

המרואיינים הדגישו גם מעורבות לימודית מצד האחים. מעורבות זו הודגשה במיוחד בהקשר של האחים שכבר רכשו השכלה גבוהה, שהיו דואגים להכיר להם את מוסד האקדמיה מקרוב, מסבירים להם על שלבי הלימודים באקדמיה, ומלווים אותם צעד צעד בתהליך. במקרים

מסוימים האחים היו לוקחים חלק פעיל מאוד בהחלטות שלהם, ומסייעים להם בהיבטים הפרוצדורליים. כך סייעו להם בבחירת מוסד לימוד, בבחירת תחום לימודים, בהליך ההרשמה ועוד. **"הם למשל הנחו אותי לאן ללכת, הם הנחו אותי מה כדאי ללמוד, הם הנחו אותי איך להתכונן ואיך להצליח ואיך זה"** (ראיון מספר 11, עמ' 6), **"היו מלווים אותי לימים הפתוחים באוניברסיטאות...עזרו לי לבחור את המקצוע."** (ראיון מספר 15, עמ' 19), **"בהרשמה למשל למלא טופס הרשמה"** (ראיון מספר 22, עמ' 8).

התמיכה הלימודית שהעניקו להם האחים כוללת גם סיוע בהתמודדות עם החומר הלימודי, בהכנת מטלות בית הספר, בניסוח עבודות, סיוע בשפה העברית ועוד: **"לפעמים אחות שלי מתקשרת לי אה יש לי משהו קשה שאני לא מנסה לפתור, תעזרי לי בזה אז אני כן [עוזרת]"** (ראיון מספר 6, עמ' 4), **"הייתי כל הזמן פונה למשל לאחים שלי לקבל עזרה בשיעורי בית, במטלות, הייתי פונה לאחים שלי כי ההורים שלי לא חוו את החוויה הזו אז לא יודעים מזה מטלות באוניברסיטה"** (ראיון מספר 5, עמ' 5), **"עוזרת לאחותי.. היא לא יודעת גם עברית מתחילה.. ללמוד עברית ודברים כאלה ויש גם תוכנים [תכנים] שאני יודעת אם צריך משהו בשפה משהו בקצת מתמטיקה משהו כזה אני יושבת איתה"** (ראיון מספר 17, עמ' 12).

התמיכה הרגשית בקרב המשפחה הגרעינית תופסת גם היא מקום מרכזי בהסבר שלהם להצלחתם. במהלך הראיונות עולה התמיכה הרגשית לה זכו מבני משפחתם אינספור פעמים, ובפרט העידוד הרב, האוזן הקשבת והפגנת הערכה רבה להם זוכים מצד בני המשפחה במהלך הדרך. אלו מוצגים כגורם משמעותי ואף מכונן: **"זה תמיכה נפשית ורגשית וזה כל מה שצריך הסטודנט"** (ראיון מספר 18, עמ' 5), **"התמיכה שלהם, שהם מנסים כל הזמן להרגיע אותי ולתמוך, לתמוך, לתמוך"** (ראיון מספר 6, עמ' 5), **"הפירגון שלהם והעידוד שלהם וגם אפילו לדבר עלי בפני אנשים שהם מכירים זה נותן משהו שזה כאילו זה דוחף אותך עוד יותר את רוצה להשקיע יותר...אפילו בלי עזרה רק לעידוד אפילו מילה או משפט שהם אומרים לך, מפרגנים לך על זה או מעודדים אותך זה עושה לך משהו..."** (ראיון מספר 4, עמ' 12). תמיכה רגשית זו מצד המשפחה הגרעינית מודגשת שבעתיים במצבי משבר וייאוש, ומוצגת כזו אשר מנעה מהם להתייאש ואפשרה להם להמשיך במסלול הלימודים: **"ההורים מבחינת העידוד הנפשי הם גם מזכירים את תחילת הדרך בבית הספר ומסבירים שתמיד אחרי תקופה קשה תבוא לך נחת וכאלה אז הם מסבירים נגיד שתקופת מבחנים היא תקופה ותעבור זה לא הולך להישאר ככה כל הזמן"** (ראיון מספר 6, עמ' 11), **"התמיכה שלהם נגיד אם הייתי מגיעה לאיזשהו שלב ומתייאשת ואף אחד לא תומך בי אז לא הייתי ממשיכה ללמוד"** (ראיון מספר 12, עמ' 15), **"כל הזמן שאני מתעייפת ואני לא רוצה ללמוד... הם אומרים את עכשיו כמה שנים כאילו מתעייפת ואחר כך את נחה כל הזמן כאילו שיש**

לך קריירה, יש לך כסף, יש לך כל הדברים..." (ראיון מספר 6, עמ' 9). התמיכה הרגשית הזו מוזכרת תדירות גם מצד האחים. העידוד, האוזן הקשבת והערכה הרבה לה זכו מהם היוותה עבורם גורם דחיפה להמשך התהליך הלימודי: "תמיד כאילו זה שהם מעודדים אותך ומתקשרים אליך בתקופת מבחנים כאילו עומדים לצידך בתקופה קשה" (ראיון מספר 12, עמ' 8), "אחד עודד את השני בלימודים... הם עודדו אותי ממש ללמוד, איך ללמוד ונתנו לי כמה טריקים..." (ראיון מספר 2, עמ' 2), "תמיד אנחנו עוזרים אחד לשני בעידוד, מעודדים אחד את השני" (ראיון מספר 21, עמ' 6).

לבסוף, פעמים רבות מצביעים המרואיינים על המשפחה הגרעינית ובייחוד על הוריהם כאלו שהתנו להם את הדרך בכך שהחדירו להם את המוטיבציה והמודעות להשכלה גבוהה. התווית הדרך לא נעשתה על ידי דוגמא אישית שכן ההורים עצמם לא רכשו השכלה גבוהה. אולם, לאורך השנים ההורים חוזרים על אמירות המדגישות את חשיבותה של ההשכלה, כבר בגילאים ממש צעירים. האמירות להן נחשפו המרואיינים חזרו שוב ושוב על המנטרה לפיה רכישת השכלה בכלל ובפרט השכלה גבוהה היא בעלת חשיבות עליונה, ושלב הכרחי כדי להתקדם בחיים. ההורים נהגו להדגיש בפניהם שהעבודה הקשה שלהם בהווה תשתלם ותביא להם חיים טובים יותר בעתיד. אמירות אלו של ההורים כללו השוואות בין אנשים בעלי השכלה גבוהה ואנשים שאינם בעלי השכלה גבוהה, כדי להדגים בפניהם שאנשים בעלי השכלה גבוהה זוכים להזדמנויות רבות יותר וחיים טובים יותר: "את שומעת את זה מגיל 0... כן מגיל 0 את שומעת את זה זהו את מסיימת בית ספר אז זהו זה ההמשך" (ראיון מספר 2, עמ' 22), "מאז שהייתי קטנה את חייבת ללמוד, את הולכת לאוניברסיטה... אני חושבת שזה כאילו הדבר שהכי השפיע עלי כי מאז שהייתי קטנה אני יודעת שאני הולכת לאוניברסיטה" (ראיון מספר 18, עמ' 7), "תמיד אומרים שהכי חשוב בחיים זה שתסיימו לימודים עם בית ספר טובה ותלכו לאוניברסיטאות טובות זה הכי חשוב בעולם..." (ראיון מספר 17, עמ' 4), "ההורים שלי חינכו אותי והסבירו לי מאז שהייתי קטן מה ההבדל בין הבנאדם שלומד בהשכלה גבוהה לבין האחר שלא" (ראיון מספר 19, עמ' 3). "זה נגיד סוג של ברירת מחל שאנחנו גדלנו על זה וזהו אנחנו מסיימים יב' שנה שנתיים עובדים, נחים לא יודעת שירות לאומי נגיד אישית אני עשיתי שירות לאומי ואז זהו שירות מתחילים ללמוד" (ראיון מספר 10, עמ' 12).

במהלך הראיונות המרואיינים מדגימים באמצעות מספר ביטויים בערבית כיצד הוריהם נהגו להציג בפניהם את החשיבות שהם מייחסים להשכלה הגבוהה. כך למשל, מספר סטודנטיות ציינו כי הוריהן נהגו להגיד להן ש"ידע זה נשק" (במקור: "الْعِلْمُ سِلَاحٌ" או "التَّعْلِيمُ هُوَ سِلَاحٌ", פירוש: צינור כי הוריהן נהגו להגיד להן ש"ידע זה נשק" (במקור: "الْعِلْمُ سِلَاحٌ" או "التَّعْلِيمُ هُوَ سِلَاحٌ", פירוש: צינור

(הידע/הלימוד זה נשק) כשמרבית הסטודנטיות ציינו כי התייחסו בפרט לאישה: **"היא [אמא] חושבת שהשכלה זה הנשק החזק של הבן אדם...אם בחורה לא מתחתנת ולא כלום ככה, אבל יש לה השכלה זה יעזור לה להתגבר על כל הבעיות שלה"** (ראיון מספר 1, עמ' 2-3), **"לאישה הלמידה היא השכלה גבוהה או התואר, הקריירה היא הנשק הכי חשוב לאישה"** (ראיון מספר 6, עמ' 19), **"אלתעלימ הו אלסלאח".. אם יש משהו שאת צריכה לשחרר ממהו אז את צריכה את הנשק שיהיה לך..ואם את רוצה להשתחרר מחיים שלך ושתהיי חזקה בחיים יהיה לך כבוד את צריכה את התואר כי זה מה עושה אותך חזקה".." (ראיון מספר 17, עמ' 16-17).**

בדרך זו, ההורים הדגישו בפניהן כי עבור האישה הערבייה או בכלל להשכלה גבוהה יש ערך עליון וחשוב בדומה לזה שיש לנשק ולכן כשרוכשים השכלה גבוהה אין משהו שיכול לעמוד מולן והן יכולות ל"הילחם" בכל ולהשיג הכל. ביטויים נוספים שבאמצעותם הדגישו הסטודנטים את החשיבות שמייחסים הוריהם לרכישת השכלה גבוהה הנם: **"עקבאל אלבכלוריוס"** (במקור: **"عُقْبَالُ الْبِكَالُورِيُوس"** פירוש: **"בקרוּב אצלך תואר ראשון"**) **"אני זוכר שהייתי ככה ילד אז אמא שלי הייתה אומרת...+עקבאל אלבכלוריוס+ שזה תואר ראשון והמג'יסטר והדוקטורט ככה זה"** (ראיון מספר 8, עמ' 13-14). המשמעות שאלה התכוון המרואייין הנה שמגיל צעיר אמא שלו מאחלת לו שיהיה בעל תואר.

ההורים הפגינו את החשיבות שהם מקנים להשכלה לא רק דרך אמירות ישירות אלא גם באופנים עקיפים. כך לדוגמה, מציינים המרואיינים כי ההורים נהגו לתמרץ אותם על-ידי כך שהיו מכינים להם או קונים להם את המאכלים שהם אוהבים או באמצעות כך שהם העניקו להם מתנות לאחר קבלת הישגים טובים או בסיום מסלול הלימודים שלהם, וזאת במטרה לדרבן אותם להמשיך בתהליך הלימודי שלהם ולדחוף אותם לסיים אותו: **"הם [ההורים] נותנים משהו כאשר אני מסיימת תואר אז הם נותנים מתנה כזאת"** (ראיון מספר 2, עמ' 16), **"אם אתה תלמד ותקבל ציונים אז אתה תקבל ככה ואתה תקבל מתנה ואתה תקבל לא יודע מה"** (ראיון מספר 8, עמ' 17), **"אמא שלי שהייתי בכיתה יב' נגיד ככה, ועד עכשיו שיש לנו מבחנים וככה היא מכינה אוכל כל כך טעים וקונה לנו ממתקים הכל, אחותי עכשיו.. תראי תמיד אמא שלי חוזרת הרבה דברים בשבילה, מה שהיא מבקשת.. היא הולכת במיוחד וקונה לה דברים כאלה"** (ראיון מספר 1, עמ' 5).

הפגנת חשיבות והתווית הדרך באה לידי ביטוי גם בסדרי העדיפויות של ההורים הבאים לידי ביטוי באמצעות ויתורים שעשו, וממחישים את החשיבות הגדולה שהם מקנים לרכישת ההשכלה של ילדיהם: **"לפעמים היא [אמא שלי] מכרה את התכשיטים שלה בשביל לעזור לאחים אחרים שהם עבדו בזמן שהם למדו, והיא עזרה להם"** (ראיון מספר 1, עמ' 3), **"כאילו הם [ההורים]**

יכולים לוותר על זה לקנות משהו לבית אבל ולא יכולים לוותר על לקנות ספר לילד... זה לא משהו שהוא מובן מאילו שההורים מוותרים על הרבה דברים בבית רק כדי להשקיע בלימודים של הילדים... את לא יכולה להגיד לאבא נגיד חסר לי ספר בלימודים ואין מצב כזה שהוא יגיד לך לא אין לי כסף עכשיו להביא את הספר, הוא יכול להגיד לך אין לי כסף לקנות נעליים אבל אני לא (משנה) על משהו שקשור ללימודים אין מצב כזה" (ראיון מספר 12, עמ' 5 ו-11).

הראיונות חשפו כי חלק מהוויתורים שעשו ההורים, היו וויתורים אישיים, וזאת במטרה שילדיהם ירכשו השכלה גבוהה לדוגמה השהייה או ויתור על הקריירה שלהם: "היא [אמא] מחליטה לשים קץ לכל הקריירה הזאת...לוקחת צעד אחורה וחוזרת אחורה ומתחילה מחדש [להשקיע בילדים]... זה המחיר שהיא [אמא] שילמה...על-מנת שכשילד כמוני שילדה כמו אחות שלי תחזור הביתה ותפגוש אמא שמחכה, נותנת תשומת לב, מכינה אוכל... ארוחה מוכנה ומעבר על שיעורי בית..." (ראיון מספר 3, עמ' 6-7).

הפגנת החשיבות באה לידי ביטוי גם בדאגה לאווירה לימודית, לשקט ולסביבה נוחה: "הם היו יודעים שיש לי מבחן הם היו עובדים שאני אהיה במצב הכי נוח, שיעזרו לי ולא יודע מה, יתנו לי את הכל את הזמן ואת השקט, כל דבר" (ראיון מספר 8, עמ' 16), "כאילו לפני מבחנים היו מאפשרים לי את התנאים המתאימים הנוחים ללמוד גם בתיכון וגם בתואר הראשון" (ראיון מספר 7, עמ' 6), "קודם כל אווירה בבית כן, הכל היה רגוע כשאנחנו לומדים כשיש לנו מבחנים אסור לצעוק אסור ל..." (ראיון מספר 21, עמ' 5), "לפעמים הם [ההורים] אומרים לי שתבואי תנסי ללמוד פה אנחנו ננסה לעשות את הטוב והכל אפילו את השכנים אנחנו נשתיק אותם" (ראיון מספר 10, עמ' 13).

הפגנת חשיבות נוספת היא העיסוק בלימודים והשכלה בבית. כך לדוגמה, ההורים שמים במרכז בתייהם ספרייה גדולה או על-ידי כך שהם מפתחים אצל ילדיהם תחביבים הקשורים ברכישת ידע כגון: קריאת ספרים או מהווים דוגמה עבור הילדים וקוראים בעצמם ספרים, ומפתחים אצל ילדיהם את הסקרנות וההבנה לגבי חשיבות רכישת השכלה: "הייתה לנו ספריה והרבה ספרים בבית קראתי אפילו את הספרים שנחשבים משעממים" (ראיון מספר 1, עמ' 12), "לאחרונה בנינו אצלנו ספרייה בבית, ספרייה שכוללת מאות ספרים בשלושת השפות: אנגלית, עברית וערבית וזה הפך גם לתחביב, זה החדרנו את התחביב הזה גם לשני האחים האחרים" (ראיון מספר 3, עמ' 19), "היא יושבת כל יום לפחות שעהיים וקוראת ספרים. אז הדבר הזה עוזר גם, שאת רואה את אמא שלך יושבת כל יום, קוראת ספרים לא משנה מה" (ראיון מספר 14, עמ' 5).

אינספור הפעמים שהפגינו ההורים חשיבות להשכלה, אם במישרין ואם בעקיפין, הוצגו כאחד הגורמים המרכזיים להפנמת החשיבות של רכישת השכלה גבוהה. ההפנמה של חשיבותה של

ההשכלה הגבוהה באה לידי ביטוי גם בכך שהמרואיינים מספרים כיצד השכלה גבוהה היא חלום שהוריהם לא הצליחו להגשים בעצמם, ולכן הפכו זאת לחלום האישי שלהם: **"בטח שהם רואים את זה כאילו כמו חלום שהם היו רוצים לעשות את זה אז הם נתנו לי את החלום הזה ואנחנו עשינו את זה אז הם בגאווה"** (ראיון מספר 1, עמ' 13). הפנמה זו היא כל כך עמוקה עד כי המרואיינים מתייחסים לרכישת ההשכלה הגבוהה על-ידם כביטוי ודוגמה להצלחה של ההורים: **"למשל הצלחה של ההורים שלי יותר גדולה מהצלחה של הדודים שלי מהאחים של אבא כי הם כבר רופאים והם יודעים מה זה השכלה והם אולי ינחו את הבנים שלהם יותר"** (ראיון מספר 11, עמ' 7), **"אני מגדירה כי זה הצלחה לאמא ואבא.. אני חושבת בשבילם כן הצלחה ובשבילי זה הצלחה אבל זה עוד את מבינה?! כי יש עתיד עוד"** (ראיון מספר 15, עמ' 17).

המרואיינים הדגישו שהיעדר השכלה גבוהה על-ידי ההורים הנו משאב נוסף שהיה לסטודנטים הללו בתהליך הלימודי שעברו. המרואיינים מסבירים כי משום שהוריהם אינם רכשו השכלה גבוהה, היה להם חשוב שהם ישלימו את החסר, כלומר, ישיגו את מה שהוריהם לא השיגו בעצמם – לרכוש השכלה גבוהה. הראיונות חשפו כי רבים מהמרואיינים מסבירים את הגעתם לאקדמה על-ידי היעדר השכלה גבוהה של הוריהם ("בגלל שההורים לא רכשו השכלה גבוהה אנחנו רכשנו").

המרואיינים הדגישו כי הרצון של הוריהם שהם ירכשו השכלה גבוהה כדבר שלא הצליחו לעשות בעצמם, היווה עבורם גורם דחיפה משמעותי בתהליך הלימודי שעברו: **"אני חושבת שבגלל שהיה חסר להם [להורים שלי] את זה הם כל הזמן דחפו אותנו ללמוד וללכת להשכלה גבוהה"** (ראיון מספר 4, עמ' 3), **"האמת היא שבגלל שהם [ההורים] לא משכילים אנחנו למדנו אני חושבת שאם הם היו משכילים לא חושבת"** (ראיון מספר 1, עמ' 7), **"המטרה להשלים את החסר אצל ההורים 'אנחנו לא למדנו אז אתם תלמדו, אתם תמשיכו את הדרך', וזאת הייתה הדחף העיקרי להמשיך ללימודים שלנו"** (ראיון מספר 23, עמ' 4). כמו כן, הסטודנטים הללו מציינים שלא רק שהעובדה שההורים שלהם אינם בעלי השכלה גבוהה משפיעה עליהם, אלא היא מהווה משאב גם לדור הנכדים שלהם באופן שבו בגלל שההורים שלהם לא רכשו השכלה הילדים שלהם והנכדים שלהם ירכשו השכלה גבוהה: **"אני רואה איך הם מתייחסים לנכדים שלהם שהם רוצים שהם ילמדו, שיהיה להם ציונים טובים שילכו גם לאוניברסיטה כאילו את מה שהם לא הצליחו לעשות אז שגם הילדים וגם הנכדים שלהם יצליחו לעשות"** (ראיון מספר 13, עמ' 11).

בהמשך לכך, רכישת ההשכלה הגבוהה על-ידי הסטודנטים הללו מהווה הגשמת חלומם של הוריהם שהם לא הצליחו להגשים ולבדרך זו מהווה גורם שאפשר להם לרכוש השכלה גבוהה. הסטודנטים מדגישים כי ההורים מגשימים את החלום שלהם באמצעות רכישת ההשכלה הגבוהה

שלהם: "היא מגשימה את החלום שלה [משנה] כאילו בהשכלה שלנו בעצם שאנחנו לומדים ככה היא מתפתחת, היא אוהבת את זה" (ראיון מספר 4, עמ' 3), "זה היה החלום של אבא שלי ללמוד באוניברסיטה אבל בגלל שהוא לא למד אז רצה שכל הבנים שלו ילמדו שם" (ראיון מספר 11, עמ' 4), "בטח שהם [ההורים] רואים את זה כאילו כמו חלום שהם היו רוצים לעשות את זה אז הם נתנו לי את החלום הזה ואנחנו עשינו את זה אז הם בגאווה" (ראיון מספר 15, עמ' 18).

בנוסף לכך, תחושת הפספוס שחשים ההורים הללו וניסיון חיים שלהם אשר לימד אותם שבהשוואה לאנשים בעלי השכלה גבוהה הם חוו יותר קשיים ומכשולים הם המהווים משאב חשוב עבור הסטודנטים שדוחף אותם לרכוש השכלה גבוהה: "התחושה שגדלנו בה היא תחושת פספוס של ההורים. החשש של ההורים כל הזמן היה שאנחנו לא רוצים שהילדים שלנו יפספסו את מה שפיספנו בחיים" (ראיון מספר 3, עמ' 11), "הדברים נגיד מה שההורים עברו אז אהה לא יודע את החוויות כאילו החוויות במרכאות, החוויות הקשות שהם עברו אז הם לא רוצים שאנחנו נהיה שם אז אלה פשוט דברים שנותנים לך את הפוש והרצון לכוון יותר לכיוון של ההשכלה וללמוד" (ראיון מספר 16, עמ' 16).

לעניין זה מתווסף גם הרצון של ההורים שילדיהם יהיו יותר טובים מהם ושהמצב שלהם יהיה טוב יותר בהשוואה להוריהם: "הם כל הזמן שתלו את זה בתוכנו שאנחנו צריכים להמשיך ולהיות יותר טובים, יותר טוב מהם" (ראיון מספר 1, עמ' 6), "אני חושב שהבנצ'מרק, נקודת ההשוואה, נקודת האיזון שלנו הייתה ההורים. ראינו שמהנקודה הזו אנחנו רוצים רק לעלות" (ראיון מספר 3, עמ' 2). "רצון לצאת מהמקום שאנחנו נמצאים בו בתוך המשפחה בעיקר המצב הכלכלי ולמצוא עתיד יותר טוב בעיקר" (ראיון מספר 13, עמ' 9).

מעניין לראות כי חלק מהמראיינים הסבירו את רכישת ההשכלה שלהם באמצעות העובדה שאחיהם הגדולים רכשו השכלה גבוהה. הם הדגישו כי במידה רבה אחיהם שרכשו השכלה גבוהה מהווים עבורם דמויות מופת שהם רצו לחקות. בנוסף, מימד התחרותיות שהייתה בין האחים גרם לכך שהאחים הקטנים לא רצו להיות פחות טובים מאחיהם הגדולים בעלי ההשכלה הגבוהה ומסיבה זו רכשו השכלה גבוהה בעצמם: "היא [אחותי הקטנה] מנסה כל הזמן לחקות אותי. לעשות מה שאני עושה. אז אני שמחה שהיא לוקחת אותי כמודל לחיקוי" (ראיון מספר 6, עמ' 19), "הוא [אח שלי] היה כל הזמן בתחרות עם אחותי, הם תאומים ולומדים ביחד את אותו הדבר בבית הספר אז כל פעם שהיא משיגה ציונים יותר טובים מלחמה בבית" (ראיון מספר 10, עמ' 10), "וגם שהאחים הבכורים שלי כן למדו זה גם נתן עוד פוש" (ראיון מספר 22, עמ' 3), "אחרי זה גם ראיתי את אחותי שהיא למדה ואמרתי מה אני היחיד שלא למד?! זה גם אחד הדברים" (ראיון מספר 21, עמ' 4).

חשוב לציין כי על-אף שהסטודנטים מצביעים על כך שבמידה רבה מאוד המשאבים שמעניקה להם המשפחה הגרעינית שלהם (האחים וההורים) הנם משמעותיים בהגעתם לאקדמיה וכן ברכישת השכלה גבוהה, אחוז לא מבוטל מהם מדגישים ספציפית כי האמהות שלהם מהוות גורם המפתח והחשוב ביותר מבין כל בני המשפחה הגרעינית שלהם לכך שהצליחו לרכוש השכלה גבוהה ול"פרוץ" את המעגל הבין דורי: **"בטח שזה אמא ואבא ביחד אבל מי שהייתה דואגת יותר מדי זאת האמא שהיא תמיד מדגישה, תמיד רודפת אחרינו שצריכים ללמוד, צריכים להמשיך, לסיים בגרות בציון גבוה, ממוצע גבוה כדי שיהיה לנו אפשרות להמשיך באוניברסיטה"** (ראיון מספר 2, עמ' 19), **"יש לה תפקיד יותר מרכזי מאבא שלי"** (ראיון מספר 3, עמ' 7), **"זה מתבטא באמא יותר מהכל... זה משפחה אבל בעיקר כן אמא"** (ראיון מספר 15, עמ' 24), **"זה שהגורם הכי גדול הייתה אמא"** (ראיון מספר 17, עמ' 15). ממצא זה דומה לממצאי הספרות המחקרית המצביעה על כך שהשפעתה של האם על השכלת ילדים גדולה בקרב הורים שהנם בעלי השכלה נמוכה יחסית (Ermisch & Pronzato, 2010).

4.2.2.2 המשפחה המורחבת כמשאב

בנוסף למשפחה הגרעינית המהווה גורם משמעותי בתהליך הלימודי שאותו ציינו המרואיינים, המשפחה המורחבת (דודים, בני דודים ועוד) מהווה גם היא גורם חשוב נוסף עבורם הן בהגעתם לאקדמיה וכן במהלך הלימודים.

המודעות הגדולה שיש למשפחתם המורחבת והחשיבות העליונה שהם מייחסים לרכישת השכלה גבוהה מבטא משאב חשוב ומרכזי אליו התייחסו המרואיינים בתדירות גבוהה. המרואיינים הצביעו על כך כי משאב זה השפיע עליהם ועודד אותם במידה רבה להגיע לאקדמיה וכן לרכוש השכלה גבוהה. המרואיינים סיפרו כי העובדה שחלק מהדודים ומבני הדודים שלהם יצאו לרכוש השכלה גבוהה, השפיעה גם על הוריהם שרצו שילדיהם ירכשו גם השכלה גבוהה וכמו כן השפיע עליהם לצאת לרכוש השכלה גבוהה בעצמם: **"הערך של ללמוד זה מאוד חשוב, זה מאוד חשוב... והייתי רואה תמיד את זה זאת אומרת זה לא, זה לא איזה ערך מוסתר או משהו... אפילו במשפחה המורחבת זאת אומרת ראיתי שגם הדודים והנשים כאילו הדודים שלי והנשים שלהם רצו שאנחנו, כאילו יש לי עוד 2 דודים משהו כזה רצו שהבנים שלהם ילמדו ובכלל אתה יודע את זה אתה מרגיש את זה"** (ראיון מספר 8, עמ' 18), **"המון דברים שכן משפיעים... אולי דודים שלי כאילו האחים של אמא ששנים מהם כן למדו"** (ראיון מספר 22, עמ' 3), **"אני חושבת זה כאילו האחיות של אמא כמעט כולם למדו. אז יש לה דוגמאות בחיים שלה לנשים מוצלחות אז היא רוצה את הבנות שלה שיהיו כמוהן"** (ראיון מספר 18, עמ' 6).

עניין זה בא לידי ביטוי גם על-ידי כך שהמראיינים הצביעו על כך שיש להם דודים ובני דודים שרכשו כבר השכלה גבוהה והיוו עבורם מודל לחיקוי, דבר שעודד אותם להידמות אליהם ולרכוש השכלה גבוהה: **"יש לי דוד מצד אמא שלי שהוא למד פה באוניברסיטה ועכשיו יש לו תואר דוקטור וכל הזמן ראיתי שהוא המופת, בן אדם כזה מקסים רוצה להיות כמוהו אפילו קיוויתי יום אחד להתחתן עם אחד כמוהו"** (ראיון מספר 1, עמ' 4), **"יש לנו במשפחה המורחבת יש לנו אווירה כאילו אנחנו נחשבים גם האליטה של הכפר כי יש לנו תמיד עידוד ללכת ולרכוש השכלה גבוהה יש לנו גם גיוון, מלא, רופאים יועצים שגם זה איכשהו מעודד אותנו גם אנחנו רוצים להיכנס למעגל הזה של האקדמאים ולהתפתח לאיזשהו כאילו שניצור דרך משלנו"** (ראיון מספר 20, עמ' 5).

מלבד זאת, מימד התחרותיות בין בני המשפחה המורחבת הוזכר פעמים רבות על-ידי המראיינים כזו שהשפיעה עליהם במידה רבה ל"פרוץ" את המעגל הבין דורי ולרכוש השכלה גבוהה. הסטודנטים הללו הצביעו על כך שהרצון שלהם להיות טובים לא פחות מאשר בני משפחתם המורחבת וספציפית אלה שרכשו השכלה גבוהה, דחף אותם ואפשר להם לרכוש השכלה גבוהה: **"יש גם את המשפחה בגדול כאילו הדודים ובני הדודים כולם מסתכלים עליך מה תהיי, את בתחרות כל הזמן"** (ראיון מספר 18, עמ' 13), **"יא ולי כמה הם [המשפחה המורחבת] מקנאים זה קשה. אני הייתי [משנה] כאילו הדור שלי היו כמה שהם באותו גיל כמו שלי ואת יודעת הייתה תחרות"** (ראיון מספר 7, עמ' 13), **"הסביבה של הדודים שלי היא סביבה תחרותית לא גם אני יכול רק לצורך דוגמה באותו [משנה] באותה שכונה שאני גר בה היא שכונה רק של הדודים שלי יש ארבעה רופאים, שלושה מהנדסים, אחד עורך דין שני דוקטורנטים אז כשאני חי ונקלע למציאות כזאת אני לא יכול להרשות לעצמי אלא להיות לפחות, לפחות כמוהם אם לא טוב יותר אז אני לא אסתפק במועט כי אני ארגיש נחות"** (ראיון מספר 3, עמ' 3).

הראיונות חשפו כי לעיתים הסטודנטים הללו זוכים אף לתמיכה כלכלית מקרב בני משפחתם המורחבת, דבר שהיווה משאב נוסף לרכישת השכלה גבוהה שלהם ואף של שאר בני משפחתם: **"כאילו אבא היה בזמן שהוא לא יכל [משנה] הוא לא יכל ללמוד מבחינה כספית אבל הוא עזר לכל הילדות של האחים כל ה... איך אומרים cousins [בני דודים]... כל המשפחה היא תומכת בכל ה... כל החברים שלה [משנה] כאילו כל בני המשפחה תומכים בכולם. אם אני מתקשה כלכלית אני יודעת שיש מי שיתמוך בי, לא רק את ההורים אלא גם את המשפחה"** (ראיון מספר 18, עמ' 14). מלבד זאת, תמיכה כלכלית זו מתבטאת גם באמצעות תמריצים שקיבלו ממשפחתם המורחבת במהלך מסלול הלימודים שלהם, דבר שחידד אצלם את החשיבות שמשפחתם המורחבת מעניקה לרכישת השכלה גבוהה ואפשר להם לרכוש השכלה גבוהה: **"אני**

אפילו זוכר את סבתא זכרונה לברכה, שעברתי +תוג'יהי+ היא באה ונתנה לי לא זוכר אולי 50 דינר אז.. זה היה ירדני אבל זה היה כסף בשבילי כן? אהה.. אבל נתנה אבל אמרה לי זה תמיכה באנשים שהם סטודנטים חדשים באוניברסיטה" (ראיון מספר 8, עמ' 18).

התמיכה הרגשית שקיבלו מבני משפחתם המורחבת עליה סיפרו המרואיינים פעמים רבות היוותה משאב חשוב עבורם במסלול הלימודים שעברו וכן בהגעתם לאקדמיה. הסטודנטים הצביעו על כך שהתמיכה הרגשית והעידוד הרב שלהם זכו מבני משפחתם המורחבת, סייעו להם בתהליך הלימודי שעברו וכן ברכישת ההשכלה הגבוהה: "לתמוך בי בעיקר רגשית, תמיכה מהמשפחה מורחבת, דודה..." (ראיון מספר 13, עמ' 13), "יש את הדודה שלי שהיא דחפה אותי מאוד.. היא משכילה והיא גם עשתה את זה שהיא יצאה מהבית והלכה ללימודי [משנה], ללמוד באוניברסיטה בתל אביב אז היא גם גרה בתל אביב, ואז היא תמיד עזרה לי, תמיד תמכה בי לעשות את זה" (ראיון מספר 2, עמ' 10), "הם [במשפחה המורחבת] מעודדים, דואגים שאם אני צריך איזושהי עזרה לפנות אליהם" (ראיון מספר 19, עמ' 14), "לזכותם יאמר [שהם, הדודים] ישבו איתנו שעות על גבי שעות גם... וגם בשיחות מנטליות, שיחות עידוד" (ראיון מספר 3, עמ' 7), "הם [בני הדודים] מעודדים, דואגים שאם אני צריך איזושהי עזרה לפנות אליהם" (ראיון מספר 19, עמ' 14).

התמיכה הלימודית שהוענקה להם על-ידי משפחתם המורחבת אותה ציינו המרואיינים, היוותה אף היא משאב נוסף שסייע להם במסלול הלימודים שלהם וכן בהגעתם לאקדמיה. כך למשל, המרואיינים סיפרו על ההשקעה הגדולה מצד בני משפחתם המורחבת בסיוע במטלות בית ספר או בשיעורי הבית: "לזכותם [של הדודים, האחים של אמא] יאמר [שהם] ישבו איתנו שעות על גבי שעות גם עזרה בהכנת שיעורי בית" (ראיון מספר 3, עמ' 7), "יש לי את הדודות שהן יותר גדולות ממני בכמה שנים והן עם השכלה גבוהה אז הם [ההורים] תמיד שאלו אותן אם היינו צריכים ודאגו שאם אנחנו צריכים עזרה הם [הדודות שרכשו השכלה גבוהה] יעזרו לנו, יהיו לידינו" (ראיון מספר 2, עמ' 30).

4.2.3 המשאב הקולקטיבי- קבוצת מיעוט כמשאב

הראיונות חשפו כי המשאב הקולקטיבי היווה משאב חשוב נוסף בתהליך הלימודי שעברו וכן ברכישת ההשכלה הגבוהה שלהם. הראיונות חשפו כי הזהות והמטרה הקולקטיבית של המרואיינים כבני המיעוט המעוניינים לקדם את מעמדם במדינה, היווה עבורם משאב חשוב נוסף ב"פריצה" שלהם את המעגל הבין דורי ואפשר את רכישת ההשכלה הגבוהה שלהם. ביטוי לכך הנו העובדה כי רבים מהמרואיינים הצביעו על הרצון שלהם להיות מובילי שינוי בחברה הערבית ככזה שהשפיע עליהם ודחף אותם לרכוש ההשכלה הגבוהה: "רציתי כן ללמוד ורציתי שאני אהיה משהו,

שאני אשנה משהו בחברה שלי" (ראיון מספר 1, עמ' 6), "בתהליך כזה שאנחנו יוצאים, לומדים, מכירים וחוזרים לחברה שלנו אני חושבת בזה אנחנו יכולים להשפיע כדי לשנות" (ראיון מספר 7, עמ' 8), "אם אני גם סטודנט מהשכלה גבוהה וכל הדברים האלו ואחזור לכפר הזה וגם לעודד את הכפר הזה שכולם יכולים כאילו ללכת להשכלות הגבוהות" (ראיון מספר 15, עמ' 9). "רוצה להגדיל את המודעות של הצעירים לעבודה, למציאות שזה משהו שחסר" (ראיון מספר 21, עמ' 15).

בנוסף, המרואיינים הללו מציינים כי רכישת השכלה גבוהה הם חשים תחושת סולידאריות ואחוה עם אוכלוסיית הרוב, והיא מסייעת להם בהתמודדות עם הקשיים העומדים בפני החברה הערבית במהלך החיים: "דווקא בגלל שהיוטנו, היותה החברה הערבית כמיעוט אתני שהוא, כן חשוב לו שקודם כל השכלה גבוהה. כל מיעוט אתני כדי שהוא באמת הוא ירגיש את הסולידריות, ירגיש את כל הדברים האלה" (ראיון מספר 6, עמ' 26), מעצם המקום שאנו, המצב הפוליטי-חברתי שאנו נמצאים בו גורם לנו פשוט לשאוף ללכת ללמוד ולהצליח ולהשיג לא יודעת מה מקומות עבודה טובים, מצב כלכלי טוב, סוציו-אקונומי טוב" (ראיון מספר 13, עמ' 3), "למידה וצמיחה אישית מתוך למידה והשכלה היא המלחמה מול עוני, מול גזענות מול צמצום שיש בתוך החברה" (ראיון מספר 13, עמ' 14). דבר זה מצביע על כך שהשאיפות האישיות להשכלה גבוהה אצל צעירים דור ראשון להשכלה גבוהה נובעות משני מניעים עיקריים: המניע האישי – הרצון לקדם את עצמם בתחום האישי, לרכוש מקצוע ולפתח קריירה אבל גם המניע הקולקטיבי – הרצון לתרום לחברה הערבית ולסייע בקידומה במדינה, כך שניתן להסיק כי עבור מיעוטים מדובר במשאב קולקטיבי שיש להם.

כתוצאה מכך, ניתן להסיק כי גורם פריצה חשוב ומרכזי עבור הסטודנטים הללו למוביליות שהם עושים ולרכישת השכלה גבוהה הנו המשאב הקולקטיבי. כלומר, המניע הקולקטיבי להוביל שינוי בחברה הערבית, ולסייע לה בהתמודדות מול הקשיים העומדים מולה במהלך החיים וכן לנסות לצמצם את הפערים בין החברה הערבית לבין אוכלוסיית הרוב, מהווה עבורם משאב חשוב ומרכזי אשר מסייע להם בתהליך הלימודי שעוברים ומאפשר להם ל"פרוץ" את המעגל הבין דורי ולרכוש השכלה גבוהה. בדרך זו, רכישת השכלה גבוהה על-ידי סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה מהמגזר הערבי מבטא קידום שהנו לא רק עבור הפרטים עצמם כיחידים כדוגמת הסטודנטים הערבים ממשפחות דור ראשון להשכלה גבוהה, אלא לקידום מעמדו של מיעוט הערבי בכלל.

4.2.4 המשאב הסביבתי

בנוסף למשאבים שהוזכרו, המשאב הסביבתי הנו משאב נוסף אליו התייחסו המרואיינים ככזה שסייע להם במהלך מסלול הלימודים שעברו וכן בהגעתם לאקדמיה. בהתייחסותי למשאב הסביבתי, אתייחס לסביבות השונות במסגרות חייהם של המרואיינים אשר כל אחת מהן השפיעה על התהליך הלימודי שעברו וכן רכישת ההשכלה הגבוהה שלהם: הסביבה החברתית שלהם, הסביבה הלימודית שלהם – בית הספר התיכון בו למדו וכן סביבת המגורים שלהם. המשאבים יפורטו להלן לפי קרבתם – כלומר הסביבה החברתית, הסביבה הלימודית – בית ספר התיכון וסביבת המגורים שלהם.

4.2.4.1 הסביבה החברתית

רבים מהמרואיינים הצביעו על כך שהסביבה החברתית שלהם תרמה להם באופן משמעותי והיותה משאב חשוב עבורם לרכוש השכלה גבוהה. המרואיינים ציינו כי המודעות הגדולה של הסביבה החברתית שלהם להשכלה גבוהה וכן הדוגמה שהיו להם החברים שלהם ששמו לעצמם מטרה לרכוש השכלה גבוהה או אלה שהיו בעלי השכלה גבוהה, היוו עבורם גורם דחיפה נוסף לרכוש השכלה גבוהה: **"די תלוי במסגרת שלך, בחברים שלך, בבית הספר עם מי את מבלה אחרי בית הספר...אני חושבת שזה מה שקובע יותר מאשר המשפחה אם זה אבא או אמא לא למדו... המודעות החברתית היא הרבה יותר גבוהה או משפיעה ברמה יותר גבוהה לכוון את הילדים"** (ראיון מספר 7, עמ' 4), **"כל החברות שלי כל מי אני יודעת כולם הולכים לאוניברסיטה ובואי נגיד גם החבר שלי היה תמיד אומר לי שאת צריכה ללכת גם לאוניברסיטה"** (ראיון מספר 17, עמ' 15), **"החברה שאנחנו נמצאים בה שהמשמרות שעבדתי איתם והאנשים שהיו לידי כל הזמן בעבודה הם אלה שעובדים בתואר שלהם, כאילו עובדים להשיג תואר אז רובם היו סטודנטים וזה אז זה נתן לי תחושה שגם אני חייבת לעשות משהו"** (ראיון מספר 14, עמ' 3).

בנוסף לכך, המרואיינים ציינו כי כאשר הם היו חלק מקבוצה של חברים שעברו ביחד את מסלול הלימודים וליוו אחד את השני, דבר אשר גרם לתמיכה הדדית אחד בשני לטובת הגשמת מטרה שבאיזשהו אופן נעשתה מטרה משותפת – שכולם ירכשו השכלה גבוהה סייע להם בתהליך הלימודי שעברו ובהגעתם לאקדמיה: **"היינו קבוצה של חברה, היינו באותה שכבה ובאותה כיתה מבחינת המסלול אז תמיד עודדנו אחד את השני ותמיד כזה במבחנים ישבנו ללמוד ביחד אז את יודעת כל אחד דוחף"** (ראיון מספר 16, עמ' 4), **"כאילו היינו חבורה סוג של רציניים אנחנו רוצים ללמוד היינו מגובשים, עושים ששיעורי בית תמיד, לא מברזים מהשיעורים, חלק מהם היום סטודנטים שאני אחד מהם והחלק השני בצבא"** (ראיון מספר 19, עמ' 13), **"חברות שהן עוברות**

אותם דברים שאת יכולה להגיד להם הן לומדות איתך אז כן זה ממש השפיע" (ראיון מספר 18, עמ' 10).

בנוסף לכך, המרואיינים הדגישו את התמיכה הרגשית הבאה לידי ביטוי בעיקר באמצעות עידוד של החברים שלהם כמשאב שדחף אותם להגיע לאקדמיה: "[עידוד] כל הזמן, כל הזמן, הסביבה, החברים" (ראיון מספר 23, עמ' 10). כמו כן, המרואיינים ציינו כי כאשר לסביבה החברתית יש מודעות גדולה להשכלה זה משפיע על התמיכה הרגשית כלפי הסובבים אותם, דבר שהשפיע עליהם גם ברכישת ההשכלה הגבוהה: "למזלי הייתי בסביבת אנשים שהם משכילים כאילו בבית ספר נחשפתי לסביבת אנשים שהם מאוד משכילים וזה מה שזכיתי... ידעתי להיות בסביבת האנשים הנכונים, שהם גם דוחפים אותך" (ראיון מספר 9, עמ' 23).

4.2.4.2 הסביבה הלימודית – בית הספר התיכון

על-מנת להתייחס לסביבה הלימודית של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי, אתיחס לסביבת הלימודים של בתי הספר התיכונים עליה סיפרו המרואיינים רבות. בדומה למה שעולה מהספרות המחקרית על כך שבית הספר משחק תפקיד חשוב במוביליות של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה (Kirk & Lewis-Moss et al., 2011; Spiegler & Bednarek, 2013; Reid & Moore, 2008), הראיונות חשפו כי לבתי הספר התיכונים, בעיקר הפרטיים, בהם למדו המרואיינים יש חלק משמעותי בהגעתם לאקדמיה. כך למשל, המרואיינים הצביעו על כך שבתי הספר התיכונים בהם למדו החדירו אצלם מודעות גדולה להמשיך לשלב האקדמיה וכי שלב זה הנו שלב המשך ככל השלבים הלימודיים שעברו, הייתה משמעותית עבורם בכניסתם לאקדמיה וברכישת השכלה הגבוהה: "גם ההשפעה בבית הספר- הייתי בבית ספר פרטי בנצרת, בית ספר פרטי נוצרי אז זה היה השפעה שזה כולם ממשיכים ללימודי אקדמיה, אין סטודנטים [תלמידים] שלא ממשיכים, כמו הם [בבית ספר] מכינים אותנו לדבר כזה" (ראיון מספר 2, עמ' 2), "בכיתה שלנו היו מעודדים אותנו כל הזמן, אתם מסיימים יב' מתחילים ללמוד בפסיכומטרי, אתם חייבים, חייבים להיות סטודנטים בשלב מסוים בחיים" (ראיון מספר 5, עמ' 9).

מלבד זאת, המרואיינים סיפרו על ההכנה שעשו להם בתי הספר התיכונים הערביים, בעיקר הפרטיים, עבור שלב האקדמיה המתבטאת בכך שהם הכירו בפניהם את מוסדות הלימוד האקדמיים על-ידי כך שדאגו שישתתפו בימים פתוחים שנערכו במוסדות הלימוד הללו, ערכו להם סדנאות בנושא השכלה גבוהה וכן הסבירו להם על הלימודים באקדמיה, תחומי הלימוד ועוד. המרואיינים הצביעו כי הכנה זו סייעה להם להיחשף לשלב האקדמיה ולהכירו מקרוב יותר ובדרך

זו היוותה עבורם גורם דוחף בכניסתם לאקדמיה: "הבית ספר איך זה בא לידי ביטוי?! אמרתי לך כאילו עשו לנו הרבה סדנאות, כיוונו אותנו כאילו דחפו אותנו גם לעשות, היינו אם היה יום פתוח פה באוניברסיטה העברית או בטכניון וזה אז סידרו לנו אוטובוס שנבוא, נראה נכיר ועשו הרבה סדנאות זה לא היה אחד או שתיים זה היה כל התיכון לא רק ב-יב' זה היה מתחילת התיכון עד הסוף" (ראיון מספר 7, עמ' 5), "בגיל י' מביאים אותך לפה [לטכניון] פעם ולאניברסיטת חיפה פעם ולוקחים [משנה] ואומרים לך שיש יום פתוח באוניברסיטה ובטכניון" (ראיון מספר 14, עמ' 15), "בתיכון שלי כאילו זה בתיכון למצוינים אז הם כל הזמן עושים לנו הדרכות על האקדמיה, זה בכלל כאילו אנחנו נכנסים כדי ללכת לאקדמיה" (ראיון מספר 18, עמ' 3), "בבית ספר שלנו הם תמיד דאגו לדבר הזה, שיתנו לנו הרצאות על השכלה גבוהה על הלימודים, על המקצועות" (ראיון מספר 2, עמ' 30).

בנוסף לכך, המרואיינים הצביעו על גורמי בית הספר כגון: מורים, יועצים חינוכיים ומנהלי בית הספר ככאלה שהיה להם תפקיד חיוני ביצירת רעיונות לגבי עתידם או בקידום השאיפות החינוכיות הקיימות שלהם ללכת לאקדמיה בעיקר על-ידי כך שהם סיפקו להם את הביטחון והתקווה הדרושים כדי לעשות את הקפיצה הנפשית ולשקול את ההגעה לאקדמיה: "בית ספר. הייתי מושפעת, היו לי מורים מאוד טובים והם הייתה להם מאוד, השפעה מאוד חיובית עלי כי הם נתנו לי הרגשה שאני מאוד חכמה ויש לי פוטנציאל אדיר... גם המורים שלי שאמרו לי שיש לי פוטנציאל ואני צריכה לממש את הפוטנציאל הזה ואני בעצמי" (ראיון מספר 9, עמ' 15), "גם בתיכון מאוד עודדו אותנו ללכת וללמוד ולמצוא מקצוע טוב" (ראיון מספר 13, עמ' 3). טענה זו עולה בדומה לספרות המחקרית המצביעה על כך שלגורמי בית הספר יש חלק בקידום שאיפותיהם החינוכיות הקיימות או ויצירת רעיונות לקידום עתידם (Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998). זאת ועוד, המרואיינים אף הצביעו על כך שהיו גורמים חינוכיים בבית ספר התיכון בעלי השכלה גבוהה ששימשו עבורם מודל לחיקוי, דבר אשר היווה עבורם גורם דחיפה להגיע לאקדמיה ולרכוש השכלה גבוהה בעצמם: "יש לי מורה שהייתה מודל חיקוי שסיימה תואר ראשון בטכניון. היא מורת המתמטיקה אצלי" (ראיון מספר 14, עמ' 15).

4.2.4.3 סביבת המגורים

הראיונות חשפו כי הסביבה השכונתית שלהם תרמה אף היא למסלול הלימודים שעברו והגעתם לאקדמיה. המרואיינים ציינו כי משום שנולדו לשכונה בה מרבית אלה שהתגוררו בה היו בעלי השכלה גבוהה והיוו עבורם מודל לחיקוי, זה הגביר אצלם את הרצון לרכוש השכלה גבוהה בעצמם ולהיות לא פחות טובים מאשר הסביבה שלהם: "אני מדבר על שכונה שגדלתי בה, שאני מגיע

ממנה היא שכונה קטנה שגרים בה אך ורק ההורים שלי, כאילו אנחנו הבית שלנו ועוד כמה דודים שהם אחים של אבא שלי ואחיות שלו... עצם זה שאני נולד לאוכלוסייה משכילה זה מגביר את התחרותיות ומעצים את העובדה שאני חייב לפחות, לפחות להיות שווה עם האוכלוסייה שאני גדל בה" (ראיון מספר 3, עמ' 3). בנוסף לכך, המרואיינים הדגישו את חשיבות המודעות להשכלה גבוהה על-ידי גורמים מהשכונה כמסייעים במהלך מסלול הלימודים שלהם ובדרך זו מהווים עבורם גורם דחיפה נוסף להגיע לאקדמיה: "בשכונה שאני חיה בה שרובם מוסלמים פחות נוצרים, פחות בתי ספר שהם פרטיים אז היה לי קשה למצוא מישהו שהוא באמת רציני שאני יכולה לקבל ממנו הכוונה, הכשרה, אה תמיכה, שיסביר לי מה הולך להיות" (ראיון מספר 6, עמ' 16).

5. דיון ומסקנות

מחקר זה בדק את האופן בו סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במשפחות "סדרתיות" ערביות תופשים את "שבירת" דפוס הירושה הבין דורית ברמת ההשכלה ורוכשים השכלה גבוהה למרות ששני הוריהם אינם אקדמאים. ממצאי העבודה חושפים אוסף של קשיים העומדים בפני הסטודנטים הללו הן במעבר לאקדמיה והן במהלך הלימודים באקדמיה, בד בבד לאוסף של משאבים שאפשרו להם ל"פרוץ" את המעגל הבין-דורי ולרכוש השכלה גבוהה: המשאב האישי, המשאב המשפחתי, המשאב הקולקטיבי והמשאב הסביבתי. קשיים אלו מצד אחד והמשאבים מצד שני מתגבשים לדפוס דומה המתרחש בקרב המשפחות "הסדרתיות" הללו באשר לתהליך הלימודי אותו עוברים ילדי המשפחה ולרכישתם השכלה גבוהה. ההיבט המרכזי של הדפוס "הסדרתי" מתבטא באופנים בהם המשפחות הללו מעניקות לכל ילדיהם באופן סדרתי משאבים שונים לטובת רכישת השכלה, החשיבות שהן מייחסות להשכלה גבוהה, האופן בו הן מכוונות את ילדיהם לרכוש השכלה גבוהה, ואף הדרכים בהן הן מחדירות לכל ילדיהם את המודעות להשכלה גבוהה.

מחקר זה תורם לספרות הקיימת לפחות בשלושה היבטים. היבט אחד תורם לספרות הקיימת בהדגישו את המניעים לרכישת השכלה גבוהה של בני מיעוטים. עיקר המחקר עוסק במניע האישי שעומד בבסיס רכישת השכלה בקרב יחידים המגיעים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, ורק מיעוט מהמחקר הקיים עוסק בפרספקטיבה רחבה יותר. בהשוואה למחקר הקיים, המתמקד במניע האישי כתופס מקום מרכזי אצל פרטים הרוכשים השכלה גבוהה, מחקר זה מציע הסתכלות מחודשת ומצביע על כך שכאשר מדובר בבני מיעוט כגון הסטודנטים הללו, המניע הקולקטיבי הוא זה שבמידה רבה מאפשר להם ל"פרוץ" את המעגל הבין דורי ולרכוש השכלה גבוהה. כלומר, הרצון שלהם כבני מיעוט לתרום ברמה הקולקטיבית לחברה הערבית, במידה רבה מניע אותם להצליח בתהליך המוביליות ולהגיע לאקדמיה. ספציפית, המחקר הנוכחי מצביע על עובדת היותם בני מיעוט מניע אותם להיות מעוניינים לקדם את מעמדם במדינה, לסייע לחברה הערבית להתגבר על המכשולים העומדים בפניה, לצמצם את הפערים בינה לבין אוכלוסיית הרוב. בדרך זו, מחקר זה ממחיש כי בנוסף למניע האישי והרצון שיש לסטודנטים הללו לקדם את עצמם בתחום האישי, לרכוש מקצוע ולפתח קריירה, יש אף מניע קולקטיבי הכולל בתוכו את הרצון לתרום לחברה הערבית ולסייע בקידומה במדינה – והוא מהווה משאב מרכזי עבורם שאפשר את ה"פריצה" של המעגל הבין דורי והגעתם לאקדמיה.

היבט נוסף של חידוש נובע מהעובדה לפיה המחקר הרווח עוסק ברמת לימודים בכלל ברכישת השכלה גבוהה בפרט כתופעה של היחיד. למרות ההבנה הרווחת אודות חשיבות ההורים

והשפעתם על רכישת השכלת הפרט, רובו ככולו של המחקר בוחן זאת מתוך פרספקטיבה של היחיד. חידוש נוסף אשר מציע המחקר הנוכחי הוא הסתכלות מחודשת על המשאב המשפחתי באשר לסטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי. בהמשות החשיבות שיש למשפחתם של הסטודנטים הללו כמשאב חשוב ומרכזי בזכותו "פרצו" את השעתוק הבין דורי. באמצעות ה"הון המשפחתי" המתבטא בכל ההיבטים של ההשקעה הנעשית על-ידי המשפחה לטובת עתיד ילדיה, מפצה המשפחה על תנאי הרקע הנמוכים ובמידה רבה מאפשרת את המוביליות ורכישת ההשכלה הגבוהה של הסטודנטים הללו.

בהציעו פרספקטיבה משפחתית המחקר הנוכחי תורם בהדגשת התפקיד המרכזי שיש לאחים במשפחות ה"סדרתיות" הערביות בתהליך המוביליות שעוברים סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי. תפקיד אשר נעדר מהמחקר כמעט לגמרי. חשוב לציין כי המשאב המשפחתי אליו התייחסו בתדירות גבוהה המרואיינים ככזה שאפשר לרכוש השכלה גבוהה מבטא יחס דואלי ומעבר אסוציאטיבי מקושי למשאב וממשאב לקושי. כך למשל, על-אף שהמרואיינים התייחסו במידה רבה לקשיים הכלכליים עמם נאלצו להתמודד בשל המצב הסוציו-אקונומי הנמוך של משפחתם, הם הדגישו כי על-אף זאת, הם קיבלו תמיכה כלכלית רבה מבני משפחתם שסייעה להם במהלך התהליך הלימודי שעברו וכן בהגעתם לאקדמיה. כמו כן, הם הדגישו כי במקרים רבים הוריהם וויתרו על דברים בעלי חשיבות גדולה כדוגמת מזון וביגוד כדי לסייע להם בהיבט הכלכלי. דוגמה נוספת היא היחס הדואלי של המרואיינים לכך שמחד, בשל היותם ילדים להורים שאינם בעלי השכלה גבוהה ולכן אינם בלי ניסיון באקדמיה, הם נאלצו להתמודד לרוב באופן עצמאי עם ההיבטים הלימודיים והפרוצידורליים של האקדמיה ובפרט הילדים הבכורים במשפחה הראשונים המתמודדים עם ההיבטים הללו במשפחה. מאידך, המרואיינים ציינו כי קיבלו סיוע מבני משפחתם בעיקר מהאחים בהיבטים הללו או הדגישו כי ההורים מצאו דרך לסייע להם בהיבטים הלימודיים בעיקר בשלבים המקדימים לאקדמיה.

כך, ממצאי המחקר מצביעים על התרומה המשמעותית שיש לאחים בתוך המשפחות ה"סדרתיות" הערביות ובפרט בדפוס הסדרתי שלהן. תרומה זו באה לידי ביטוי בדינמיקות שהמחקר חושף המתקיימות בין האחים במשפחות הללו. כך למשל, הדינמיקות המשמעותיות בין האחים הבכורים לאחיהם הקטנים המקריבים את עצמם למען אחיהם הקטנים, מהווים עבורם מודל לחיקוי, ואף גורם דחיפה קדימה וגורם סיוע מרכזי בתהליך שהם עוברים תוך שהם במידה רבה מחפים ולוקחים את תפקידם של ההורים המתמודדים עם מחסור בידע ועם חוסר יכולת לתמוך במעבר לאקדמיה.

לממצאים הנוגעים להבנה העמוקה לגבי ההיבט של האחים והדינמיקות שיש ביניהם במשפחות הללו יש השלכות שיש להתייחס אליהן בעת קידום מדיניות שנועדה לשפר את שוויון ההזדמנויות של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה במגזר הערבי. כתוצאה מכך, מחקר זה מציע לקדם מדיניות שתקח בחשבון את ההיבט המרכזי שיש לאחים בתהליך שעוברים הסטודנטים הללו ותעניק חשיבות רבה לחינוך הסדרתי בתוך המשפחות הללו על-ידי תכניות התערבות הנוגעות לכלל הגורמים במשפחה ופחות כאלה המתייחסות לקידום של הילד כפרט. כך למשל, תכניות התערבות במשפחות דור ראשון המעלה את כמות הגירויים הקוגניטיביים בבית או מעודדות את התנהגויות החיוביות של הורים ואחים ואת האינטראקציה בין האחים, עשויות להשפיע ולקדם את התהליך הלימודי שעוברים סטודנטים בני הדור הראשון להשכלה גבוהה.

שתי תובנות אלו מתגבשות לתובנה שלישית לפיה הקושי הכפול המתאר את הקבוצה הנחקרת – הורים שאינם אקדמאים והשתייכות לבני מיעוט – הוא לא רק בבחינת קושי כפול אלא משאב כפול. מצד אחד ההורים אינם משכילים ואינם יכולים לסייע, אולם מצד שני חוסר ההשכלה שלהם מופנם כחלום אותו יגשימו במקום הוריהם ובשביל הוריהם. חוסר היכולת של ההורים לסייע חושפת את החשיבות של האחרים – ובכך שוב, ממחישה את הפיכת הקושי למשאב – האחים לוקחים על עצמם את תפקיד ההורים ומסייעים לאחיהם הצעירים. באופן דומה, הגיעם מקבוצת מיעוט מתרגם לסדרה של קשיים – בשפה, בהסתגלות חברתית, ובהסתגלות תרבותית. מצד שני, השתייכותם למיעוט מהווה ניצוץ נוסף המוסיף אש להתלהבות שלהם מהשכלה גבוהה – יש להם לא רק מניע אישי ללימודים אלא מניע קולקטיבי. גם בהיבט זה הקושי לא רק נותר בגדר קושי אלא הופך למשאב.

תובנות אלו מביאות למסקנה כי על-מנת לקבל תמונה רחבה יותר הנוגעת להיבטים הללו של בני מיעוט ממשפחות "סדרתיות", טוב יהיה לערוך מחקרים נוספים אודות המוביליות הבין דורית של סטודנטים דור ראשון להשכלה גבוהה ממשפחות "סדרתיות" במיעוטים נוספים (ארמנים, שומרונים ועוד). בדרך זו, ניתן יהיה להעשיר את ההבנה לגבי המסקנות העולות ממחקר זה בהיבט של המשאב הקולקטיבי ככזה המאפשר את המוביליות של הסטודנטים הללו במידה רבה וכן ההבנה לגבי הדינמיקות המשפחתיות שלא רק מתרכזות בהורים אלא מחדדות את תרומתם של האחים לתופעת המוביליות הבין-דורית בהשכלה.

6. ביבליוגרפיה

- אבו-עסבה, ח'. (2005). ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה וכהזדמנות לשינוי מעמדן החברתי. בתוך: א. פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן* (עמ' 646-627). תל-אביב: הוצאת הסתדרות המורים.
- אבו-עסבה, ח'. (2007). *החינוך הערבי בישראל- דילמות של מיעוט לאומי*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אגבאריה, א., ומוסטפא מ. (2012). החברה האזרחית הערבית בישראל והמעורבות בחינוך: הפוליטיקה של ההבדל בין האזרחי-לאומי והקהילתי-דתי. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 35, 253-281.
- אלחאג', מ. (1996). *חינוך בקרב הערבים בישראל*. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- בנימין, א., ופלג, ר. (1977). *ההשכלה הגבוהה והערבים בישראל*. תל-אביב: עם עובד- תרבות וחינוך.
- גופן-שריג, ע. (2006). *הון משפחתי: כיצד נולד דור ראשון להשכלה גבוהה?*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- גלבע, י. (2010). האם מצטמצמים הפערים בחינוך? בתוך: ש. סורני (עורכת), *סדרת מחקרי מדיניות* (עמ' 44-9). ירושלים: מכון ון ליר.
- דהן, מ ואחרים (2002). האם הצטמצמו הפערים בחינוך? *הרבעון לכלכלה* 49 (1), 159-188.
- דוידוביץ, נ., ואחרים (2006). *שיח של שונות*. אריאל: המכללה האקדמית יהודה ושומרון.
- הדר, א. (2009). מצוינות ושוויון בחינוך: רמת הישגים ופערים בהישגים בבתי הספר התיכוניים בישראל. *מגמות מו* (3), 356-379.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). *סטודנטים באוניברסיטאות (1)*, במכללות אקדמיות ובמכללות אקדמיות לחינוך מקרב בני 18-39, לפי מין, גיל, קבוצת אוכלוסייה ותואר. נדלה ב-30, בספטמבר 2016, http://www.cbs.gov.il/shnaton67/st08_53.pdf
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). *נתונים דמוגרפיים על האוכלוסייה בישראל*. נדלה ב-30, בספטמבר 2016, http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201611134

הנדין, א. (2011). *השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

הנדלמן, ד., וכץ א. (1998). טקסים ממלכתיים במדינת ישראל: יום הזיכרון ויום העצמאות. בתוך: מ אדר-בוניס (עורכת), *מבוא לאנתרופולוגיה: מקראה* (עמ' 328-359). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

הרץ-לזרוביץ, ר., ואופלטקה י. (2009). *מגדר ואתניות בהשכלה הגבוהה בישראל*. חיפה: פרדס.

וילנאי, א. (2010). *חינוך זה לב העניין. אסופת מאמרים מן הכנס הארצי הרביעי לחינוך מתקדם* (5), 67.

זוסמן, נ., ופריש ר. (2009). ההשפעה הסיבתית של סביבת גידול ההורים והשכלתם על השכלת ילדיהם. בתוך: נ. זוסמן ור. פריש (עורכים), *סדרת מאמרים לדיון* (עמ' 1-38). ירושלים: בנק ישראל-חטיבת המחקר.

חאגי' יחיא, ק. (2002). *חלום ומציאות: מחקר על אקדמאים ערביים מישראל בוגרי אוניברסיטות בגרמניה*. אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות.

ח'אלד, ע., וחאגי' יחיא, ק. (2007). תמורות בהשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל. בתוך: ח. עראר וק. חאגי' יחיא (עורכים), *האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל סוגיות ודילמות* (עמ' 13-43). אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות.

יוגב, א., ואיילון ח. (2000). קריטריוני המיון בכניסה לאוניברסיטאות-לאן? בתוך: ש. גורי-רוזנבלט (עורכת), *נגישות להשכלה גבוהה: היבטים חברתיים ותהליכי מיון* (עמ' 91-108). ירושלים: מכון ואן ליר.

ים, י., וסמילנסקי מ. (1969). הקשר בין גודל המשפחה, השכלת האב ומוצא האב לבין כשרים קוגניטיביים והישגים בלימודים. *מגמות* (3), 248-273.

לם, צ. (2005). הדיאלקטיקה השלילית של השוויון בחינוך. *דפים* (40), 12-22.

יעיש, מ., ושביט י. (2008). במעלה המדרגות היורדות: התרחבות וריבוד במערכות חינוך. *סוציולוגיה ישראלית* (1), 61-79.

מוסטפא, מ., וחאלד, ע. (2009). נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית בישראל. בתוך: ר. ח'מאסי (עורך), *החברה הערבית בישראל* (3) *אוכלוסייה, חברה, כלכלה* (עמ' 204-226). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

מסארה, א. (2013). החוויה של נשים פלסטיניות ישראליות שמחליטות להישאר בעיר הגדולה לאחר סיום לימודיהן. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך בעבודה סוציאלית, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

מרעי, ס., ובנימין, א. (1975) יחס החברה הערבית בישראל כלפי חינוך טכנולוגי מקצועי. חיפה: המכון לחקר החינוך הערבי ופיתוחו.

נוהאד, ע. (2013). ייצוג האזרחים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה. נדלה ב-30 בפברואר, 2016, http://www.sikkuy.org.il/wp-content/uploads/2013/10/nohad_ali_hebrew1.pdf

עזאזיה, פ., וברודסקי ג. (1995). תמורות במשפחה הערבית ופיתוח שירותים לזקנים ערבים בישראל בעשור האחרון. האגודה הישראלית לגרונטולוגיה (70), 69-80.

עראר, ח., וחאגי' יחיא, ק. (2010), יציאת סטודנטים ערבים מישראל ללימודים גבוהים בירדן: גורמים דוחפים, גורמים מושכים ואתגרים. בתוך ר. ח'מאסי (עורך), החברה הערבית בישראל (3) אוכלוסייה, חברה, כלכלה (עמ' 225-252). ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

פריש, ר. (2008). התשואה להשכלה- הקשר הסיבתי בין ההשכלה לשכר. הרבעון לכלכלה 55 (1), 67-94.

צבר בן יהושע, נ. (1997). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. גבעתיים: הוצאת מודן.

קליינברג, י. (1952). מבחני אינטליגנציה בחקירת הבדלי גזע ולאום. מגמות ג (4), 353-342.

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

תורן, נ. (2005). נשים באקדמיה הישראלית. תל-אביב: הוצאת רמות.

תותרי, מ. (2005). צרכי סטודנטים ערבים במכללה להוראה ומידת קליטתם בה. נדלה ב-1 בספטמבר, 2016, <http://tinyurl.com/zkx92ph>

Abu-Saad, I. (1999). Self-esteem among Arab adolescents in Israel. *The Journal of social psychology*, 139(4), 479-486.

Alfred, M., Butterwick, S., Hansman, C., & Sandlin, J. (2007). Neoliberal welfare reform, poverty and adult education: Identifying the problem and engaging in resistance. *Conference Proceedings*, 1-9.

Al-Haj, M. (2003). Higher education among the Arabs in Israel: Formal policy between empowerment and control. *Higher education policy*, 16(3), 351-368.

Al-Haj, M. (2012). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel*. Suny Press.

Amara, M., & Mar'i, A. A. R. (2006). *Language education policy: The Arab minority in Israel* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.

Anderson, C. A. (1961). A skeptical note on the relation of vertical mobility to education. *American Journal of Sociology*, 560-570.

Anderson, C., & Bruce, C. (2004). Using Family Background to Predict Educational Attainment in Canada. *Economica*, 71(3).

Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American sociological review*, 573-587.

Astin, A. W. (1982). *Minorities in American higher education. Recent trends, current prospects, and recommendations*. Publishers, California Street: San Francisco.

Ball, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). Classification and Judgement: social class and the cognitive structures of choice of Higher Education. *British journal of sociology of education*, 23(1), 51-72.

Basit, T. N. (1997). *Eastern Values, Western Milieu: identities and aspirations of adolescent British Muslim girls*. Ashgate.

Baumgratz, G., & Shaw, G. (1993). Mobility in higher education: Cross-cultural communication issues. *European journal of education*, 327-338.

Behrman, J. R. (1997). Mother's schooling and child education: A survey. *University of Pennsylvania Department of Economics*, 1-44.

Behrman, J., & Rosenzweig, M. R. (2001). Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation?. *The American Economic Review* 92 (1), 323-334.

Beller, E., & Hout, M. (2006). Intergenerational social mobility: The United States in comparative perspective. *The Future of Children*, 19-36.

Berkner, L., Horn, L., Clune, M., & Carroll, C. D. (2000). Descriptive Summary of 1995–96 Beginning Postsecondary Students: Three Years Later. *Washington, DC: National Center for Educational Statistics (NCES 2000-154)*, 1-240.

Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2005). The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*, 669-700.

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (PP. 71-112). Tavistock Publications: London.

Bourdieu, P., & Passeron J. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills, CA: Sage.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.

Bourdieu, P., (2003). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: P. Jarris & C. Grifin (Eds.), *Adult and Continuing Education*, Routledge (pp. 173-185). New York.

Bowl, M. (2003). *Non-Traditional Entrants to Higher Education: They Talk about People Like Me*. Stylus Publishing, Herndon.

Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1), 3-12.

Byram, M., & Dervin, F. (2009). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge Scholars Publishing.

Byrd, K. L., & MacDonald, G. (2005). Defining college readiness from the inside out: First-generation college student perspectives. *Community College Review*, 33(1), 22-37.

Charles, P., Jones, A., & Guo, S. (2013). Treatment effects of a relationship-strengthening intervention for economically disadvantaged new parents. *Research on Social Work Practice*, 1-18.

- Chase-Lansdale, P. L., & Gordon, R. A. (1996). Economic Hardship and the Development of Five-and Six-Year-Olds: Neighborhood and Regional Perspectives. *Child Development*, 67(6), 3338-3367.
- Chase-Lansdale, P. L., Gordon, R. A., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1997). Neighborhood and family influences on the intellectual and behavioral competence of preschool and early school-age children. *Neighborhood poverty*, 1, 79-118.
- Chen, X., & Carroll, C. D. (2005). First-Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report. NCES 2005-171. *National Center for Education Statistics*, 1-83.
- Cheng, S., & Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on students educational expectations. *Sociology of Education*, 75(4), 306-327.
- Chevalier, A. (2004). Parental education and child's education: A natural experiment. *Centre for the Economics of Education*, 1-43.
- Choy, S. (2001). Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. *National Center for Education Statistics*, 1-39.
- Clegg, S. (2011). Cultural capital and agency: Connecting critique and curriculum in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 93-108.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, S95-S120.
- Coleman, J. S. (2000). Social capital in the creation of human capital. *Knowledge and Social Capital. Boston: Butterworth-Heinemann*, 17-41.
- Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). Is that paper really due today?: Differences in first-generation and traditional college students understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55(4), 425-446.
- Couch, K. A., & Dunn, T. A. (1997). Intergenerational correlations in labor market status: A comparison of the United States and Germany. *Journal of Human Resources* (111), 210-232.

- Crosnoe, R., Mistry, R. S., & Elder, G. H. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 690-702.
- David, M. (2007). Equity and diversity: Towards a sociology of higher education for the twenty-first century?. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 675-690.
- Davis, J. (2012). *The first generation student experience: Implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success*. Stylus Publishing, LLC.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2), 294-304.
- Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88(2), 217-228.
- Doob, C. B. (2013). *Social inequality and social stratification in US society*. Routledge: London and New York.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child development*, 65(2), 296-318.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1994). The gender gap in math: Its possible origins in neighborhood effects. *American Sociological Review*, 822-838.
- Ermisch, J., & Pronzato, C. (2010). Causal effects of parents education on children's education. *Institute for Social and Economic Research*, 16, 1-25.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction: New Brunswick and London.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.
- Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120.

Goldthorpe, J. H., Yaish, M., & Kraus, V. (1997). Class mobility in Israeli society: A comparative perspective. *Research in Social Stratification and Mobility*, 15, 3-28.

Gullatt, Y., & Jan, W. (2003). How do pre-collegiate academic outreach programs impact college-going among underrepresented students. *Washington, DC: Pathways to College Network Clearinghouse*, 1-27.

Guo, G., & Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4), 431-447.

Hagell, A., & Shaw, C. (1996). *Opportunity and Disadvantage at Age 16. A Report of a Major Survey of over 3,000 16 Year Olds from 34 Schools in English Inner Cities. PSI Report 814*, England: United Kingdom.

Halpern-Felsher, B., Connell, J. P., Spencer, M. B., Aber, J. L., Duncan, G. J., Clifford, E., & Seidman, E. (1997). Neighborhood and family factors predicting educational risk and attainment in African American and White children and adolescents. *Neighborhood poverty*, 1, 146-173.

Hao, L., & Pong, S. L. (2008). The role of school in the upward mobility of disadvantaged immigrants' children. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 62-89.

Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of economic literature*, 33(4), 1829-1878.

Haveman, R., & Smeeding, T. (2006). The role of higher education in social mobility. *The Future of children*, 16(2), 125-150.

Hurst, A. L. (2012). *College and the working class: What it takes to make it*. Rotterdam: Sense.

Iannelli, C. (2007). Inequalities in entry to higher education: A comparison over time between Scotland and England and Wales. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 306-333.

Inman, W. E., & Mayes, L. (1999). The importance of being first: Unique characteristics of first generation community college students. *Community College Review*, 26(4), 3-22.

- Jehangir, R. (2010). Stories as knowledge: Bringing the lived experience of first-generation college students into the academy. *Urban Education*, 45(4), 533-553.
- Jenks, C. (2003). *Globalization: Culture: Critical Concepts in Sociology, Volume 3*. Routledge: Taylor & Francis.
- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological theory*, 6(2), 153-168.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological bulletin*, 126(2), 309-337.
- Mar'i, S. K. (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse University Press: New York.
- Marteletto, L. J., & de Souza, L. R. (2012). The changing impact of family size on adolescents' schooling: Assessing the exogenous variation in fertility using twins in Brazil. *Demography*, 49(4), 1453-1477.
- Marx, K. (1976). *Capital: A Critique of Political Economy -Vol. 1: The Process of Capitalist Production*. Progress Publishers: Moscow.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Michalos, A. C. (2008). Education, happiness and wellbeing. *Social Indicators Research*, 87(3), 347-366.
- Mirza, H. S. (2005). *Young, female and black*. Routledge.
- Mulligan, R. A. (1952). Social mobility and higher education. *The Journal of Educational Sociology*, 25(8), 476-487.
- Neelsen, J. P. (1975). Education and social mobility. *Comparative Education Review*, 19(1), 129-143.

- Nunez, A. M., & Cuccaro-Alamin, S. (1998). First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education. *Statistical Analysis Report. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports*, 1-94.
- Olshtain, E., & Nissim-Amitai, F. (2004). Curriculum decision-making in a multilingual context. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 53-64.
- Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., & Williamson, S. A. (2003). Family strength and income in households with children. *Journal of family social work*, 7(2), 5-23.
- Otiker, T. (2007). *Intergenerational mobility in higher education in Israel*. Unpublished manuscript.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education*, 249-284.
- Patrikakou, E. (2004). Adolescence: Are parents relevant to students high school achievement and postsecondary attainment. *Cambridge, MA: Harvard Family Research Project*.
- Paul Grayson, J. (2011). Cultural capital and academic achievement of first generation domestic and international students in Canadian universities. *British Educational Research Journal*, 37(4), 605-630.
- Persell, C. H., Catsambis, S., & Cookson Jr, P. W. (1992). Differential asset conversion: Class and gendered pathways to selective colleges. *Sociology of Education*, 208-225.
- Phelan, C. (2006). Opportunity and social mobility. *Review of Economic Studies*, 487-504.
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First-and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *Journal of Higher Education*, 276-300.
- Pratt, P. A., & Skaggs, C. T. (1989). First Generation College Students: Are They at Greater Risk for Attrition than Their Peers?. *Research in Rural Education*, 4(2), 31-34.
- Putnam, R. D. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *PS: Political science & politics*, 28(4), 664-683.

- Ragin, C. C. (1992). Casing and the process of Social Inquiry, In C. C. Ragin, & H. S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 217-225). Cambridge University Press, Cambridge.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Book: USA.
- Reid, M. J., & Moore, J. L. (2008). College readiness and academic preparation for postsecondary education oral histories of first-generation urban college students. *Urban Education*, 43(2), 240-261.
- Rodriguez, S. (2001). *Giants among Us: First-generation college graduates who lead activist lives*. Vanderbilt University Press.
- Roer-Strier, D., & Haj-Yahia, M. M. (1998). Arab students of social work in Israel: Adjustment difficulties and coping strategies. *Social Work Education*, 17(4), 449-467.
- Rumberger, R. W., & Arellano, B. D. (2009). Understanding and addressing the California Latino achievement gap in early elementary school. *Mexicans in California: Transformations and challenges*, 61-76.
- Shavit, Y. (1990). Segregation, tracking, and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel. *American Sociological Review*, 115-126.
- Shaw, K. M., & Coleman, A. B. (2000). Humble on Sundays: Family, friends, and faculty in the upward mobility experiences of African American females. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(4), 449-470.
- Snell, T. P. (2008). First-generation students, social class, and literacy. *Academe*, 94(4), 28-31.
- Spiegler, T., & Bednarek, A. (2013). First-generation students: What we ask, what we know and what it means: An international review of the state of research. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 318-337.
- Stevenson, J., & Clegg, S. (2012). Who cares? Gender dynamics in the valuing of extra-curricular activities in higher education. *Gender and Education*, 24(1), 41-55.

- Sticht, T. G., & McDonald, B. A. (1990). Teach the Mother and Reach the Child: Literacy across Generations. *Literacy Lessons*, 1-17.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N.K Denzin and Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285) CA: Sage: Thousand Oaks.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. CA: Sage Publications, Newbury Park.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher education*, 37(1), 1-22.
- Trusty, J., Plata, M., & Salazar, C. F. (2003). Modeling Mexican Americans educational expectations: Longitudinal effects of variables across adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 131-153.
- Weiner-Levy, N. (2006). The flagbearers: Israeli Druze women challenge traditional gender roles. *Anthropology & education quarterly*, 37(3), 217-235.
- Western, M. (1996). Intergenerational mobility and class theory: A reply to Kingston. *Social forces*, 75(1), 329-334.
- Wildhagen, T. (2009). Why Does Cultural Capital Matter for High School Academic Achievement? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and Self-Selection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect. *Sociological Quarterly*, 50 (1), 173–200.
- Xu, J., & Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural reproduction, cultural mobility, cultural resources, or trivial effect? A comparative approach to cultural capital and educational performance. *Comparative Education Review*, 56(1), 98-124.
- York-Anderson, D. C., & Bowman, S. L. (1991). Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students. *Journal of College Student Development*, 1-30.

7. נספחים

נספח א: תסריט הראיון

1. ספרי לי קצת על עצמך (שם, גיל, מצב משפחתי, מקום מגורים)
2. ספרי לי קצת על המשפחה שלך (בני משפחה- שמות, מספר, גילאים, השכלת בני המשפחה, ההורים, השכלת ההורים)
3. כמה מבני המשפחה שלך, כולל אותך, רכשו השכלה גבוהה? פרטי
4. ספרי לי קצת על מסלול הלימודים שלך (בית ספר יסודי, חטיבה, תיכון והשכלה גבוהה, כל מה שאתה זוכר)
5. האם למדת או בני משפחתך למדו בבית ספר ממשלתי או פרטי?
6. האם היו לך קשיים בתהליך הלימודי שעברת עוד בשלבים הלימודיים הקודמים להגעתך לאקדמיה וכן באקדמיה?
7. אילו גורמים לדעתך הם המשמעותיים ביותר בתהליך הלימודי שעברת, פרטי?
7. מחקרים מצביעים על כך שילדים הבאים ממשפחות בהן שני ההורים אינם בעלי השכלה גבוהה נוטים גם לא לרכוש השכלה גבוהה- כיצד בהתחשב בנקודת המוצא שלך, כששני הוריי אינם הגיעו להשכלה גבוהה, הצלחת אתה והאחים שלך לרכוש השכלה גבוהה? הסבר
8. מהן התפיסות שלך ושל האחים שלך באשר להשכלה גבוהה? פרטי
9. האם האחים שלך הם חלק מהתהליך שעברת? פרטי
האם יש לאחים שלך או לך (בהשוואה לשאר האחים שלך) חלק בתהליך הלימודי שעברת או לך יש חלק בתהליך שהם עברו? פרטי
10. האם יש בכלל הבדל מבחינת השכלה בינך לבין האחים שלך?
11. האם יש הבדל בין במשפחה שלך בין הבנים לבנות בהיבט של השכלה גבוהה?
12. האם היה יותר קשה שהראשונים למדו במשפחה מאשר האחרונים?
13. אם הייתי מראיינת את האחים שלך איך הם מסבירים את ההגעה שלהם להשכלה גבוהה למרות ששני ההורים שלכם אינם בעלי השכלה גבוהה כיצד לדעתך הם היו עונים לי?

14. האם את/ה מגדיר/ה את הגעתך והגעת האחים שלך לאקדמיה כהצלחה? אם כן, כיצד את/ה מסביר/ה את ההצלחה שלכם?
15. מהן האסטרטגיות שאיפשרו לך ולאחים שלך ל"פרוץ" את המעגל הבין דורי? הסבר/י
15. מה היחס של ההורים שלכם להשכלה גבוהה? איך את/ה יודעים שזה היחס שלהם?
16. מה גרם לכם, הילדים, להבין שזה היחס של ההורים שלכם להשכלה גבוהה? הסבר/י
17. איזה אלמנטים לדעתך הקלו על ההישגים שלך ושל האחים שלך בלימודים? הסבר/י
18. האם לדעתך אתה דומה/שונה מסטודנטים שהוריהם הנם בעלי השכלה גבוהה? הסבר/י
19. האם לדעתך היחס של החברה הערבית להשכלה גבוהה דומה/שונה בהשוואה לחברות אחרות (יהודים, וכו')?
20. האם לדעתך היחס בתוך החברה הערבית להשכלה גבוהה דומה או שונה בקרב המוסלמים, הנוצרים, הדרוזים?
21. האם יש מקצועות מסוימים שהמשפחה או הסביבה שלך מתייחסים אליהם באופן מיוחד או שונה? הסבר/י
22. האם לדעתך יש הבדל בין השכלה גבוהה בקרב נשים וגברים בכלל ובחברה הערבית בפרט? הסבר/י
23. מה המיקום שיש להשכלה גבוהה מבחינתך?
24. אם הייתי שואלת את השאלה הזו את הוריד/אחיד האם הם היו ממקמים ההשכלה הגבוהה באותו מקום כמוך? הסבר/י
25. מכל הגורמים שהצבעת עליהם במהלך הראיון אשר השפיעו על מסלול הלימודים שעברת, מי מהגורמים הללו הכי משמעותיים מבחינתך? האם ישנם כמה גורמים ביחד? הסבר/י
26. אם הייתי שואלת את השאלה הזו את האחים שלך האם לדעתך התשובה שלהם הייתה דומה לתשובה שלך? הסבר/י
27. אם היו באים הורים צעירים ומתייעצים איתך כיצד לדאוג שהילדים שלהם ירכשו השכלה גבוהה. מה היית מציע/ה להם לעשות? האם התשובה שלך הייתה דומה/שונה כשמדובר בהורים שאינם בעלי השכלה גבוהה? הסבר/י