

"תקועה באמצע": ייצוגי זהות של צעירות בדואיות משכילות שלמדו בבית ספר יהודי

סמדר בן אשר* ונעמה צבר־בן יהושע*

תקציר

מחקרים רבים בישראל בחנו את סוגיית שילובם של תלמידים מרקעים אתניים שונים בתוך החברה היהודית, אך תשומת לב מועטה בלבד הופנתה לתלמידים ותלמידות מהחברה הערבית הלומדים בבתי ספר יהודיים. כמו כן, המחקרים המעטים בנושא התמקדו בשאלות סוציו־תרבותיות ופדגוגיות מזווית הראייה של החוקרים עצמם. החידוש במאמר הנוכחי הוא בבחינת השילוב בראייה רטרופקטיבית של שמונה צעירות בדואיות משכילות, כעשר שנים לאחר סיום לימודיהן בתיכון היהודי. ניתוח הראיונות נעשה בפרספקטיבת תאוריית הייצוגים החברתיים. מעדותן של הצעירות מתקבלת תמונה של תהליך מורכב ורצוף קשיים, שמקורו בצורך להתמודד עם ייצוגי זהות שונים – ולעיתים קונפליקטואליים – מאלו של החברה המסורתית שממנה באו. ממצאי המחקר מראים כי במקביל להשתלבותן בהצלחה במסלולי לימוד סלקטיביים ויקרתיים במוסדות להשכלה גבוהה, מופעל על הצעירות לחץ לדבוק בייצוגים המסורתיים, גם במחיר פגיעה בקריירה האישית ובמימוש העצמי שלהן. מסקנות המחקר מדגישות את האחריות ואת המחויבות של החברה בישראל לבניית מסגרות חינוך שיאפשרו לצעירות הבדואיות להתפתח ולממש את יכולותיהן תוך שמירה על ייצוגי התרבות שממנה הן מגיעות ולא כאלטרנטיבה לתרבות זו.

מילות מפתח: צעירות בדואיות, שילוב ואינטגרציה בבית הספר, השכלה גבוהה, ייצוגים חברתיים, זהות במעבר

מבוא

החלטתם של הורים בדואים לשלוח את ילדיהם לבית ספר יהודי היא אירוע דרמטי שיש לו השפעות מרחיקות לכת על הילדים ושבגיניו הם נאלצים להתמודד עם אתגרים רבים: מעבר ללימודים בשפה העברית, תוכני לימוד חדשים ושונים מאלו הנלמדים בבית הספר הערבי ומעל לכול – הצורך להסתגל לסביבה חברתית שונה ולגורמות ודפוסי תרבות בלתי מוכרים. האתגר של נערות בדואיות העוברות ללמוד בבית ספר יהודי גדול עוד יותר משום שהחברה הבדואית היא חברה מסורתית פטריארכלית והן נדרשות להשתלב כמיעוט בחברת תלמידים המגיעים מחברה מערבית ליברלית (Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011).

***סמדר בן אשר**, המכללה האקדמית אחווה ומרכז מנדל למנהיגות בנגב.
***נעמה צבר־בן יהושע**, אוניברסיטת תל אביב והמכללה האקדמית אחווה.

מרבית התלמידים בעולם לומדים במערכת החינוך היסודית שבאזור מגוריהם. מערכת זו מושתתת על שפה, ערכים, מסורת, תרבות ונורמות שהחברה מבקשת להקנות לילדים, כדי שבעתיד הם יוכלו לפעול בה באופן מיטבי מתוך זהות והזדהות עימה. בתי הספר נבנים כבבואה של הקהילה המקומית ומתוך זיקה עמוקה לעקרונות העל של מוסדות המדינה, המבטאים תפיסות ועמדות דומיננטיות לגבי הדרך שבה העולם אמור להתנהל ולגבי ההכשרה הנדרשת מהילדים והמתבגרים כדי לפעול בו בעתיד ביעילות ובהצלחה (Demmert, 2011). הנושא של סגרגציה בית-ספרית, כלומר הפרדה מרצון או מכורח בין קבוצות חברתיות אתניות, זכה לתשומת לב רבה בספרות הסוציולוגית בזכות פסק דין ידוע של בית המשפט העליון בארצות הברית שקבע כי "חינוך נפרד הוא מפלה" (Brown v. Board of Education, 1954).

בניגוד לכך, המאפיין הבולט ביותר של מערכת החינוך הישראלית הוא הבידול. בידול זה אינו תוצר של תפיסת עולם פלורליסטית רב-תרבותית, אלא של הסדרים פוליטיים וכלכליים מאז קום המדינה, ואף לפני כן. מאחר שהבידול מעוגן ביחסי כוח פוליטיים וכלכליים, הוא כרוך במידה רבה מאוד של אי-שוויון (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). הביטוי הבולט מכול של הבידול הוא ההפרדה: ערבים מופרדים מיהודים, דתיים מופרדים מחרדים, בנים מבנות וחילונים ממסורתיים. ההפרדה משקפת קונפליקטים פוליטיים, הבדלי דת ודתיות והבדלי שפה. במידת מה היא משקפת גם הדרה מכוונת של קבוצות מסוימות בידי אחרות (איילון ועמיתים, 2019).

מערכת החינוך הבדואית משתייכת למערכת החינוך הערבית. שיעור חסרי ההשכלה בחברה הבדואית הוא גבוה – כמעט 10%. שיעור זה גבוה כמעט פי שניים משיעור חסרי ההשכלה בחברה הערבית ופי חמישה מאשר בחברה היהודית (אבו סעד וחדאד חאג'י-יחיא, 2021). עוד עולה ממחקרם של אבו סעד וחדאד חאג'י-יחיא שכ-30% מכלל התלמידים הבדואים נושרים מבית הספר, בהשוואה ל-5% באוכלוסייה היהודית. גם הישגיהם של התלמידים הבדואים, בכל שכבות הגיל, נמוכים במידה ניכרת מהישגי התלמידים במערכת החינוך הערבית ובמערכת החינוך היהודית, ושיעור הזכאים לתעודת בגרות הוא הנמוך ביותר בארץ – רק 53.5% לעומת 63.7% בחברה הערבית ו-70.8% במגזר היהודי.

בשל רמת ההשכלה הנמוכה יחסית, אי-ידיעת השפה העברית והיעדר שליטה במיומנויות מחשב ניצבים בפני בוגרי מערכת החינוך הבדואית חסמים בבואם להיכנס לשוק התעסוקה (אלפסי-הנלי, 2016). על רקע מציאות זו אך טבעי הוא שהורים משכילים או הורים עם מודעות גבוהה לחשיבות ההשכלה ותרומתה, יבקשו לשלב את ילדיהם במערכת חינוך מחוץ למערכת החינוך הבדואית. יתרה מכך, המדינה פועלת כדי לסייע לנשים הבדואיות – אשר עד לפני כמה עשורים אולצו בשל המנהגים השבטיים להפסיק את לימודיהן בסוף כיתה ו' – לסיים את לימודיהן בבית הספר התיכון ולהמשיך ללימודים אקדמיים. כיום 20 אחוזים מקרב הנשים המסיימות תיכון פונות להשכלה גבוהה, מרביתן לחינוך והוראה ומקצתן למקצועות עזר רפואיים, ומספרן של הנשים הבדואיות באקדמיה עולה על זה של הגברים הבדואים (חדאד ועמיתים, 2021).

המחקר הנוכחי בחן את השתלבותן של תלמידות בדואיות בבית ספר תיכון יהודי מנקודת מבט נרטיבית, כפי שהתקבלה בעדותן לאחר שסיימו בהצלחה את לימודיהן האקדמיים (בדרך כלל לימודי תואר שני). שאלת המחקר הייתה כיצד צעירות בדואיות חוו את שנות הלימודים שלהן בתיכון היהודי ואיזו השפעה הייתה למהלך זה על השתלבותן במערכת ההשכלה הגבוהה ועל יכולתן לבנות לעצמן זהות אישית תרבותית ולאומית כבוגרות.

הבסיס התאורטי של המחקר הוא תאוריית הייצוגים החברתיים (Social Representation) שפיתח מוסקוביצי (Moscovici, 1981, 1988, 2001). תאוריה זו גורסת שהאדם בוחן את מכלול המציאות החיצונית באמצעות אינטראקציות ומשא ומתן חברתי והתאמתם לאמונות ולנורמות הפנימיות שלו. שני חידושים מרכזיים במחקר הם ההתבוננות בתהליך האינטראקציה של מיעוט חברתי דתי לאומי במערכת החינוך של קבוצת הרוב ובחינת תהליך זה דרך הפרספקטיבה של תאוריית הייצוגים החברתיים.

השתלבותן של קבוצות מיעוט במערכת החינוך של הרוב – המקרה של ההורים הבדואים

התופעה של הורים מקבוצת מיעוט המעדיפים לשלוח את ילדיהם לבתי ספר של קבוצת הרוב מוכרת כחלק מתרבות של מהגרים המבקשים להיטמע בתרבות הרוב (Bhabha, 2012; Fay & Haydon, 2017). השתלבותן של קבוצות מיעוט במערכת החינוך של הרוב העסיקה אנשי חברה, חינוך ומשפט במדינות רבות, בהן ארצות הברית. בדוח מקיף שפרסם גיימס קולמן (Coleman, 1968), מי שעמד בראש צוות מחקר גדול לבחינת האינטגרציה בחינוך בארצות הברית, נכתב כי אי-השוויון ההשכלתי באוכלוסייה הוא בבואה של אי-השוויון במשאבים בין משפחות. נמצא כי אחד הגורמים המערכתיים המשפיעים ביותר על הישגי התלמידים הוא ההרכב החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התלמידים, באופן שהישגי תלמידים מקבוצות חלשות הלומדים לצד תלמידים מקבוצות חזקות גבוהים יותר מאשר של תלמידים שהמשיכו ללמוד בקבוצה הומוגנית חלשה.

נושא האינטגרציה בחינוך בישראל עלה לקדמת הדיון הציבורי בהשפעת הרוחות הנאו-ליברליות שנשבו בחוזקה מארצות הברית בשנות השמונים של המאה ה-20 ובהשפעת המעבר ההדרגתי ללימודים בחטיבות ביניים. הרפורמה שהונהגה בישראל נועדה להוביל את האינטגרציה בחינוך העל-יסודי, מתוך מטרה לקדם מפגשים בין תלמידים ממעמדות חברתיים-כלכליים שונים, מוצא שונה ואזורי מגורים שונים. למרות שהאינטגרציה המשיכה להיות המדיניות החינוכית הרשמית של משרד החינוך, בשנות השמונים יזם המשרד תוכניות שעמדו בסתירה למדיניות זו. בבסיס התוכניות החדשות עמדה הטענה שמערכת החינוך אינה מותאמת לשינויים המהירים בתנאים הטכנולוגיים, החברתיים, הכלכליים והפוליטיים (ארכיון המדינה, ללא תאריך) ולכן יש לפעול לשינוי המצב.

בעקבות תהליכי האינטגרציה החלה דרישה מהורים מבוססים הגרים ביישובים או בשכונות שבהם נקלטים תלמידים משכבות חברתיות-כלכליות נמוכות, לשלוח את ילדיהם לבתי ספר מעורבים מבחינה מעמדית (Resh & Dar, 2012). צבי בקרמן (Bekerman, 2000) מצא כי הבחירה לא קשורה באידאולוגיות של שוויון, אלא בתקווה לשיפור הישגיהם של הילדים ולהגדלת סיכוייהם להתקבל מאוחר יותר למוסדות להשכלה גבוהה בחוגים יוקרתיים.

למגזר הערבי בישראל אוטונומיה יחסית במערכת החינוך הממלכתית, והדבר מתבטא בעיקר באפשרות הניתנת לילדים ללמוד בשפתם. אולם הדבר מעורר קושי כאשר תלמידים ערבים מבקשים להתקבל למערכת ההשכלה הגבוהה, שבה שפת ההוראה היא עברית, ופעמים רבות במסלולים סלקטיביים נדרשת גם שליטה בשפה האנגלית. לכן הורים ערבים רבים בוחרים לשלוח את ילדיהם ללימודים מחוץ לשכונת המגורים, ולעיתים מחוץ ליישוב עצמו, ולשלבם במערכת החינוך היהודית (אף שכיום פועלים מספר בתי ספר פלסטינים-יהודיים

[פ"ן] דו־לשוניים, המייצגים מודל חינוכי ייחודי המגדיר את עצמו כדו־לשוני, דו־לאומי, רב־תרבותי ומשולב; (Meshulam, 2019). בשנת 2018 מספרם של התלמידים הערבים שלמדו בבתי ספר יהודיים ובבתי ספר דו־לשוניים הוערך במעט יותר מ־4,200 (וינינגר, 2018). ניתן לראות בהחלטה זו של הורים משכילים וממעמד חברתי־כלכלי גבוה סוג של הגירה פנימית של קבוצת מיעוט, המביאה לידי ביטוי את ההביטוס של מעמדה ושל עמדתה בחברה על ידי העברת ילדי המשפחה ללימודים בבית ספר תיכון יהודי (לוי ושבזיט, 2015; שויד ועמיתים, 2014; Alvakili, 2019). תופעה זו, המכונה 'אינטגרציה נסיבתית' (לוי ושבזיט, 2015), באה על רקע המצוקה והרמה הנמוכה של בתי הספר במערכת החינוך הערבית, והחלטת ההורים נובעת ממניעים פרגמטיים ולא משיקולים אידאולוגיים הקשורים בזהות.

הורים ערבים שבחרו לשלוח את ילדיהם ללמוד בבית ספר יהודי מספרים על רצון להתרחק ממערכת החינוך הממלכתית־ערבית, שלדעתם אינה מכשירה את התלמידים ללימודים אקדמיים ולהשתלבות בחברה הישראלית (אלפסי־הנלי, 2016). במחקר שבחן עמדות של הורים ערבים ששלחו את ילדיהם לבית ספר יהודי בלטה תגובה אמביוולנטית בנוגע לחשיפת הילדים לתרבות היהודית: אומנם הם מוצאים בחשיפה זו היבטים חיוביים, כגון העלאת הביטחון עצמי, הרחבת אופקים והיכרות עם התרבות האחרת, אך במקביל רואים בתרבות היהודית - שהיא מערבית, פתוחה ומודרנית - תרבות המאיימת על הערכים התרבותיים הערביים כדוגמת צניעות האשה וכבוד לדמויות סמכות כמו הורים ומורים (עאסלה עבד אלכרים, 2015). קושי נוסף בהשתלבות התלמידים הערבים בבתי הספר היהודים מקורו בכך שהנרטיב של בתי הספר היהודיים הוא ציוני ותוכנית הלימודים היא ממלכתית־יהודית, וככזו היא כוללת לימודי היסטוריה מנקודת מבט יהודית־ציונית, שיעורי תנ"ך ותוכנית לימודים הבנויה סביב לוח השנה היהודי ולא המוסלמי.

אוכלוסיית הבדואים בנגב, שהיא חלק מן האוכלוסייה הערבית בישראל, מונה כ־280 אלף איש (אלמסי וויסבלאי, 2020) - כ־5.3% מאוכלוסיית ישראל וכ־30% מאוכלוסיית הנגב (Abu-Kaf et al., 2019). חברה זו סובלת ממחסור ניכר בתשתיות, מעוני ומרמת שירותים נמוכה, והיא מאופיינת ברמות השכלה נמוכות מאוד (אבו סעד וחדאד חאג'־יחיא, 2021). ההכרה ברמה הנמוכה של בתי הספר הבדואיים בנגב הביאה הורים בדואים בעלי יכולת כלכלית ומודעות לחשיבות ההשכלה לשלוח את ילדיהם ללימודים בבתי ספר במשולש (כפר קאסם והסביבה) ובצפון (בייחוד חיפה ונצרת). אולם החלטה כזאת היא בבחינת אלטרנטיבה רק לבנים ואינה רלוונטית לבנות משום שהתרבות והמסורת הבדואית מחייבות שמירה קפדנית ופיקוח הדוק של המשפחה על הבנות עד לנישואיהן (לאחר הנישואים פיקוח זה עובר לבעל ולמשפחתו). לפיכך פתיחת בתי ספר תיכון יהודיים לתושבי חוץ, בכללם בדואים, בעיקר בתי ספר בחינוך ההתיישבותי בקיבוצים, מהווה הזדמנות יוצאת דופן להורים משכילים לשלוח את בנותיהם לבית ספר ברמה גבוהה יותר, בלי להתמודד עם הצורך להוציאן מהבית ולאבד את יכולת הפיקוח עליהן.

ייצוגים חברתיים בפעולה

בעוד תאוריות פסיכולוגיות משאירות את המציאות החיצונית ללא התייחסות מספקת אליה ותאוריות סוציולוגיות שמות דגש במרחב החיצוני ולא התוך־איש, תאוריית הייצוגים החברתיים (Social Representations) שהציע סרג' מוסקוביצי (Moscovici, 2001) בוחנת את המציאות החיצונית כחלק מן ההווה הפנימית. על פי תאוריית

הייצוגים החברתיים, הגבולות בין ה"אני" ל"אחר" מוגדרים באמצעות מכלול של אמונות, דרכי פעולה ושיח פרנמטי וסמלי.

ייצוגים חברתיים הם מערכות של ערכים, רעיונות ושיטות עבודה, המהווים מעין מפת דרכים ומדריך לפעולה. בהיותם התשתית והמסד הבונים את הזהות החברתית של כל קבוצה (Höijer, 2011; Im et al 2021), הם מסייעים לאדם להתנהל בעולם ולהבין את אופן פעולתו (Moscovici, 1981). מערכת הייצוגים מתפתחת באמצעות אינטראקציות ומשא ומתן חברתי, שבהם אינפורמציה חדשה מעוגנת בייצוגים הקיימים.

מוסקוביצי (Moscovici, 1988) תיאר שלושה סוגים של ייצוגים חברתיים: ייצוגים הגמוניים (hegemonic), המשותפים לכל החברים בקבוצה ומשקפים את יציבותה; ייצוגים משוחררים (emancipated), שהם תוצרים של ידע ושל רעיונות חדשים בעקבות חשיפה למידע חדש ויש להם מידה מסוימת של אוטונומיה; וייצוגים פולמוסיים (polemical), הנוצרים במהלך מחלוקת או קונפליקטים ומבטאים אי-התאמה או יריבות בין תפיסות שונות בתוך אותה קבוצה (ראו גם: Ben-Asher, 2003; Monaco & Guimelli, 2011).

שילובן של תלמידות מהחברה הבדואית בבית ספר יהודי מזמן מפגש בין ייצוגים חברתיים של התרבות המערבית ובין ייצוגים חברתיים של תרבות בדואית מסורתית. במחקר הנוכחי נטען כי התלמידות הבדואיות שהגיעו לבית ספר יהודי היו מצוידות בייצוגי החברה הבדואית המסורתית, אך כקבוצת מיעוט הן נדרשו להכיר את הייצוגים של התלמידים היהודים, להסתגל אליהם ואף לפעול על פיהם כדי להצליח להשתלב בחברת התלמידים. בחינה של גיבוש הזהות שלהן בתקופה זו במבט רטרוספקטיבי מאפשרת להתבונן בדרכים שבעזרתן התמודדו עם אתגר ההתבגרות לנוכח המפגש בין ייצוגים חברתיים שונים, אשר פעמים רבות גם מתנגשים זה בזה.

מתודולוגיה

המחקר הוא פנמנולוגי איכותני ומטרתו לבחון ולהבין את טווח הדעות והייצוגים השונים של סוגיית השילוב של קבוצת מיעוט בבית ספר של קבוצת הרוב (גאסקל, 2011). בחירת המשתתפות במחקר, שמונה במספר, נעשתה מתוך קבוצת התלמידות הבדואיות שסיימו את לימודיהן בבית ספר תיכון יהודי שש-שנתי שבו למדו ילדי קיבוצים ומושבים – תחילה מתוך היכרות אישית של המראיינת (ראו להלן) ולאחר מכן בשיטת "כדור השלג". גיל המשתתפות נע בין 27 ל-32, כולן מאזור הנגב. כל המשתתפות סיימו לימודים אקדמיים גבוהים, רובן בעלות תואר שני במקצועות שהקבלה אליהן סלקטיבית (רפואה, פיזיותרפיה, ריפוי באומנות, ייעוץ חינוכי, עבודה סוציאלית והוראה בתיכון), וכולן עוסקות במקצוע שלמדו. שש מבין שמונה הנבדקות לא היו נשואות בעת ביצוע המחקר.

המחקר התנהל באמצעות ראיונות נרטיביים, כמתואר בהרחבה בספרות (Gergen et al., 2015; Rosenthal, 1993). המראיינות התבקשו לספר על חייהן. מאחר שנושא המחקר הוצג להן קודם לכן, רובן התחילו את סיפורן בהחלטה לעבור וללמוד בבית הספר התיכון היהודי. ניתוח הראיונות התבסס על טקסטים נרטיביים מלאים, מפורטים ומדויקים ונעשה על ידי חילוך תמות מרכזיות (צבר-בן יהושע, 2017, 1998; Lieblich et al.).

הראיונות נעשו על ידי מראיינת אחת, סטודנטית לקראת סוף תואר שני במקצועות אנוש (helping professions), בדואית שלמדה בתיכון היהודי שבו למדו המרואיינות. אף ששפת האם של המראיינת ושל הנבדקות היא ערבית, העדיפו כולן שהריאיון יתקיים בעברית. המרואיינות הסבירו זאת בנוחות שהן חשות עם השפה. עם זאת, לעיתים במהלך הריאיון השתרבו מילים או ביטויים בערבית שהיו מובנים למראיינת ולמרואיינות. כל הראיונות הוקלטו ותומללו בהסכמת המרואיינות. כדי לצמצם ככל האפשר את המרחק בין הטקסט הכתוב לטקסט המקורי, תיעד התמלול גם תקשורת לא מילולית כגון שתיקות, עצירות בדיבור או ביטויים פְּרָה־לינגוויסטיים (כדוגמת "אהה" או צחוק).

בתחילת כל ריאיון הובטח למשתתפות חיסיון אישי וכן הימנעות מפרסום פרטים או אירועים מזהים. כל המשתתפות נתנו הסכמה מדעת להשתתפות במחקר ולפרסום ממצאיו. כל השמות במאמר בדויים והסרנו פרטים המאפשרים זיהוי.

שאלות המחקר

השאלה הראשית הייתה מהי חוויית התלמידות הבדואיות במפגש עם ייצוגי הזהות של התלמידים היהודים.

מתוך שאלה זו עלו שאלות המשנה:

1. כיצד תוארו הייצוגים החברתיים של התלמידות הבדואיות בתהליך ההסתגלות לבית הספר?
2. באיזה אופן בחרו התלמידות הבדואיות לפעול כאשר עלו ייצוגים פולמוסיים מתנגשים בין ייצוגים מסורתיים לבין ייצוגי החברה הליברלית מודרנית?
3. בראייה רפלקטיבית-רטרוספקטיבית, כיצד השפיע המעבר של התלמידות הבדואיות לבית הספר היהודי על הבניית ייצוגי הזהות האישית והחברתית הבוגרת שלהן?

ממצאים

באופן טבעי, סיפורי המרואיינות אינם אחידים, משום שכל אחת בחרה מסלול חיים אקדמי ואישי מותאם לה והראיונות חושפים היסטוריית חיים אישית. למרות זאת, אפשר להבחין בנרטיב משותף של הסתגלות ושל התמודדות עם לימודים מחוץ למערכת החינוך הערבית. להלן נבחן את סיפורי הנבדקות ואת ייצוגי הזהות בחלוקה כרונולוגית: בעת ההסתגלות לבית הספר, לאחר הסתגלות לחיים המשותפים בבית הספר ומנקודת ראות מאוחרת לאחר תום הלימודים האקדמיים.

מעבר בין שני עולמות

שאלת המחקר הראשונה שיצאה מתוך השאלה הראשית הייתה כיצד תוארו הייצוגים החברתיים של התלמידות הבדואיות במפגש עם ייצוגי הזהות של התלמידים היהודים ובתהליך ההסתגלות לבית הספר.

המקום הבטוח שממנו הגענו – כמעט כל המרואיינות בחרו להתחיל את הסיפור הנרטיבי מתיאור המשפחה שלהן כמשפחה משכילה וממעמד כלכלי-חברתי טוב יחסית לחברה הבדואית. בהמשך לתיאור המשפחה הן הבליטו את היכולת האישית ואת ההישגים הלימודיים הקודמים שלהן בבית הספר הבדואי, כלומר כבר בפתיחה הן תיארו שני מאפיינים של חוזק: משפחה ומסוגלות אישית. הקליטה חייבה הסתגלות לא רק ללימודים בשפה העברית ולרמה הלימודית, אלא גם לנורמות התנהגות חברתיות אחרות. דווקא על רקע ההצטיינות של כולן בבית הספר הערבי לפני המעבר לבית הספר היהודי, התלמידות הבדואיות מתארות את המעבר במונחים של הלם: "הרגשתי שאני לא שייכת ומנותקת. כל הדרישות הזרות לא התאימו לי. אחרי שנה לאט לאט התחיל להשתפר" (הגר).

הכניסה לעולם זר – מהראיונות עולה כי נעשה מאמץ מכוון של בית הספר לקלוט את התלמידות הבדואיות ולהזמין אותן לפתח מערכת קשרי ידידות, אך חרף הכוונות הטובות נלוו לתהליך מבוכה ובלבול. לדוגמה, ביום הראשון או השני של השנה, סמוך לראש השנה, הוציא המחנך את התלמידים לטיול במרחב הפתוח והציע להם לכתוב זה לזה ברכות לשנה החדשה. התלמידות היהודיות כתבו לתלמידות ולתלמידים הבדואים מילים יפות ולבביות, אך אלו הביכו אותם: "בתפיסה שלי משהו שאני לא מכירה אותו – אני לא באה אליו וכותבת לו ברכה או איחולים" (יסמין). התלמידות ידעו שהגיעו ל"בית ספר טוב", אך ראו בחברי הקבוצה זרים משום ההבדל בייצוגים החברתיים שלהן לאלו של קבוצת הרוב: "היו לי מחשבות רעות על יהודים, ולכן כל כך התבלבלתי מהברכות שקיבלתי. זו הייתה שבירת קרח מאוד מוזרה" (מרים).

מעבר למחשבות ולסטראוטיפים הבונים את ההטיות המוקדמות ומעוגנים בייצוגים ההגמוניים המסורתיים, גם כל "מדריכי הפעולה" של הייצוגים נראו לדעת המרואיינות בלתי מותאמים. כך במפגש הראשון, בשעה שכל אחד מהתלמידים סיפר על עצמו, חשו הבנות הבדואיות מבושות ונבוכות: "אני לא בן אדם שמתחבר ישר לאנשים. לא כי אני לא אוהבת אנשים אלא כי קשה לי להציג את עצמי או לדבר על עצמי" (אפנאן).

נוכחותם של תלמידים ותלמידות בדואים נוספים בכיתה הפחיתה את הלחץ ועזרה להסתגלות, שכן למרות הצורך לפעול לפי מערכת ייצוגים מערבית, הן שמרו ביניהן את הידיעה המשותפת על קיומה של מערכת הייצוגים "שלהן".

המרחב הפיזי והמנטלי בין העולמות – סדר היום של התלמידות הבדואיות כלל השכמה מוקדמת, התארגנות ונסיעה לבית הספר בהסעה משותפת. תיאור הכביש המפריד בין העיר הבדואית שבה חיות רוב המשפחות של התלמידות ובין הקיבוץ שבו ממוקם בית הספר חוזר ומופיע בראיונות כמפריד בין שני עולמות שונים:

בין העיר שלי לקיבוץ מפריד רק כביש אחד. אבל זה עולם והיפוכו: אני קמה בבוקר ומגיעה למקום יפה ופסטורלי ולומדת ומשקיעים בי ונותנים לי את כל הסימפטיה שיש בעולם. ואז אני מגיעה לבית שמדברים בו שפה אחרת וגם ההתנהגות אחרת. זה תמיד או זה או זה. אתה לא יכול להיות גם וגם. (מרים)

הפערים בין שני העולמות קיבלו ביטוי מוחשי כאשר בסיום יום הלימודים חזרו התלמידות לביתן וחשו מנותקות מחברת בני הגיל שנשארו ללמוד ביישוב הבדואי:

אחרי שתיים הייתי חוזרת לשכונה וכלום! לא היה כלום פשוט. ברגע שהתרחקתי מהאנשים שגדלו איתי בבית ספר היסודי ולא נפגשנו כל יום, לא היה לי על מה לדבר איתם. זאת הייתה הרגשה של בדידות. (חנאן)

כשחזרתי הביתה לפעמים זה היה מבאס. את חוזרת הביתה ויושבת לראות סדרות בטלוויזיה כמו 'קטנטנות' או 'המורדים', כשבשכונה לא יודעים בכלל מה זה. את באה מבית ספר יהודי שמה שמותר פה אסור שם, אבל מה שמותר שם אסור פה. את צריכה לדעת לנווט את עצמך לכל המקומות האלה. את מרגישה שזה סוג של תוהו ובוהו. בבית ספר שלנו בקיבוץ הכול שקט. שם הכול בבלגן ובצעקות ובעונשים, וכאן מדברים עם המורים בלי לפחד. (יסמין)

המילה "שם" מתייחסת לבית הספר הבדואי, ואילו המילה "שלנו" מתייחסת לבית הספר היהודי. אולם ניתן להבחין בבלבול המקומות כאשר בריאיון אחר מופיעה המילה "שם" דווקא ביחס לבית הספר היהודי.

סוגיה נוספות המוזכרת בראיונות בהקשרים של זהות, מאבק ושייכות-מובחנות היא סוגיית הלבוש. זו מוזכרת גם בהקשר של השוואה בין הנורמות המקובלות בבית ובין הנורמות בבית הספר:

כשלמדנו בקיבוץ היינו קמים בבוקר ולובשים מה שבא לנו, כאילו זורמים עם זה. את חופשייה לעשות מה שטוב לך ומה שאת רוצה. את חוזרת הביתה, יוצאת לדודים, ואת צריכה לשים חולצה שהיא קצת יותר ארוכה. כל העניין הזה של לשנות ולשלב את עצמך בחברה מתחיל בדבר הבסיסי של איזו חולצה ללבוש. (יסמין)

נראות - התלמידות הבדואיות לא אימצו את קוד הלבוש החופשי של בית הספר, וקצתן הגיעו ללימודים בלבוש מסורתי (ח'ג'אב). השמירה על הלבוש יוחסה מבחינתן לשמירה על הקודים התרבותיים שלהן: "אנחנו שמרנו על המסורת שלנו. לא הגענו בגופיות ומכנסיים קצרים" (מרים). הגר מספרת על החלטתה ללבוש מכנסי ג'ינס, אך גם לעטות מטפחת, כפשרה בין ייצוגי הזהות השונים: "אני קצת מהכול". במונחי תאוריית הייצוגים החברתיים המשמעות היא הרחבת הייצוגים ההגמוניים באמצעות קבלה והטמעה של ייצוגים משוחררים חדשים (במקרה הזה - ג'ינס במקום שמלה). בה בעת התלמידות דבקו בייצוגים החברתיים הישנים של שייכות חברתית למסורת הבדואית כפי שמשתקף מהחלטתן לעטות כיסוי ראש.

יחס הצוות החינוכי לתלמידות הבדואיות - כל המרואיינות זכרו לטובה את הצוות החינוכי ואת המאמצים שנעשו כדי לסייע להן בזמני משבר. סיפורה של יסמין מרגש גם במרחק שנים:

אחרי שקיבלתי ציון לא טוב באחד המבחנים, התחלתי לבכות. החברה שלי ניסתה לעודד אותי ואמרה לי: "הציון שלך בסדר, זה בסך הכול מבחן". המורה שמע אותנו, לקח אותי הצידה ואמר לי: "אם את במקום שיש בו חושך וחברה שלך רואה אור, מה תראי?" אמרתי לו: "אני אראה חושך". הוא לקח אותי לשעה לדבר איתי ולהרגיע אותי. מהכיתה שלנו לחדר מורים היה מרחק הליכה של חמש דקות. לקח לנו שעה להגיע בגלל שדיברנו. כשהגענו יצאו מורים שאמרו לו: "למה לא היית פגישה?" והוא אמר להם: "לפעמים יש דברים יותר חשובים משיבת מורים".

התיאור המרגש של יחס המורה לתלמידה הנמצאת במצוקה מלמד כי דווקא ייצוגי הזהות של מורי בית הספר שדגלו בערכים ליברליים של שוויון וכבוד לזולת, הם שריכזו את מפגש ייצוגי התרבות השונים. כך עולה גם מדבריה של חנאן: "המחנכת התעניינה במי שאני. יום אחד עשינו שעת מחנך, ונושא השיעור היה על חנאב, זה היה מעניין. הסברתי לכיתה למה אנחנו לובשות חנאב".

ההכרה בחשיבותם של הלימודים הייתה הייצוג החברתי המשותף להורים הבדואים ששלחו את הבנות לבית הספר היהודי ולצוות המורים בבית הספר, שברובו השתייך לזרם אידאולוגי-פוליטי שדגל בדו-קיום ערבי-יהודי. ייצוג זה – והמאמץ הרב שעשו המשפחות כדי לאפשר את המהלך יוצא הדופן, שפעמים רבות עורר מחלוקת בסביבתם – הביאו את הבנות לידי הפנמה של מחויבות ואחריות להישגיהן: "הייתי קופאת ממש במבחנים. הייתי לומדת, הייתי יודעת הכול. הייתי מגיעה למבחן והיה בְּלִקְאָאוּט ואני לא זוכרת כלום" (אפנאן).

לסיכום, נראה כי ההבדלים במנטליות ובמנהגים לגבי הדרך המצופה מהתלמידות הבדואיות לפעול בכיתה ובחברה הביאו לפעמים גם לתחושת פגיעה רגשית, אך זו יוחסה לקושי אישי בהסתגלות ולצורך לעשות מאמץ נוסף לקלוט ולהפנים את הייצוגים החברתיים החדשים, תוך נטייה שלא להבליט את ייצוגי הזהות של החברה המסורתית שממנה באו.

עלייתם של ייצוגים קונפליקטואליים

ייצוגים חברתיים כוללים גם תפיסות, אמונות וזיכרונות המבוססים על הנרטיב הלאומי המשותף. זהות קולקטיבית זו נועדה לשרת את קיומה של הקבוצה, להגדיר את גבולותיה החברתיים ולחזק את תחושת השייכות של הפרטים בקבוצה. בסעיף זה מוצגים הממצאים הקשורים לשאלת המחקר השנייה: באיזה אופן בחרו התלמידות הבדואיות לפעול כאשר נחשפו ייצוגים פולמוסיים מתנגשים?

התלמידות הבדואיות שלמדו בבית הספר היהודי נדרשו להתמודד עם קיומם של ייצוגים קונפליקטואליים הנוגעים לסכסוך היהודי-ערבי, להיסטוריה של הזיכרון הלאומי ולחגים הלאומיים. לעומת זאת, הסכסוך בעניין ההכרה בבעלות של בדואים על קרקעות, המרחף בעיקר מעל תושבי הנגב (יפתחאל, 2021), כלל לא עלה. נראה שסוגיה זו כלל לא העסיקה את התלמידים היהודים והבדואים בבית הספר, אולי משום שהמרווינות התגוררו ביישוב עירוני מוכר ולא בכפרים בדואיים לא מוכרים המתמודדים עם סכנת הריסת בתים. להלן מוצגים הממצאים בחלוקה לתת-התמות שעלו בראיונות.

הקונפליקט הלאומי היהודי-ערבי – הקונפליקט הוא חלק מהשיח הישראלי ולא פסח גם על תלמידי בית הספר. הקונפליקט מועצם ומתחדד בזמנים של אירועי טרור ופעולות צבאיות אלימות, הנקשרות בתודעה הציבורית לביטחון האישי והציבורי של אזרחי המדינה. נראה שדווקא התלמידים היהודים ניסו למזער את הקונפליקט על ידי דיפרנציאציה בין הזהות הערבית לבדואית:

התלמידים [היהודים] תמיד אמרו שהערבים יהרגו אותם. אמרתי למישהי: "תראי, אני ערבייה". היא אמרה לי: "לא, אבל את טובה". הם היו מדגישים את ההבדל בין ערבי לבדואי. אין מצב שאתה ערבי, כי אתה בדואי, אתה חבר שלנו. אתה הבדואי הטוב הנאמן למדינה. אבל ערבי זה אויב. כל

הזמן הייתי צריכה להסביר שאם אני בדואית, זה לא אומר שאני לא ערבייה, והם היו מתקנים אותי: "לא, את בדואית", מפני שזה מתקשר אצלם לתחושה חיובית. (מרים)

ההתמודדות עם ייצוגי הזהות הלאומית הייתה כפולה – בחברה היהודית בבית הספר ובחברה הערבית במקום המגורים: "הערבים אומרים לי: 'איך את מדברת איתו? הוא שונא ערבים'. אני לא יודעת את מי הוא שונא ומי הוא לא שונא, אותי הוא לא שונא בינתיים" (אפנאן). התלמידות הבדואיות העידו כי גם כאשר חשו הזדהות עם סבלם של הפלסטינים הן עשו כל שביכולתן כדי לצמצם את נקודות החיכוך ולא להבליטן:

בתור תלמידה בבית ספר, ערבייה שלומדת בבית ספר יהודי, היה לי מובן מאליו שאני צריכה להתאים את עצמי. אני למשל יודעת יותר על מלחמת העולם השנייה ומה קרה ליהודים מאשר מה קרה במדינות ערב באותן שנים. (הגר)

אני פלסטינית אזרחית מדינת ישראל. זה לא אומר שאני שונאת את היהודים. היהודים לא אנשים רעים, וגם אני לא בן אדם רע. והם יכולים להיות חברים שלי. ויש לי הרבה חברים יהודים שאני מכירה אותם ופוגשת אותם בעבודה ואחרי העבודה. אבל בתכל'ס כנראה שאפשר לרקוד על הרבה חתונות בנושא הזה. (מרים)

גזענות – בכל הראיונות הייתה הסכמה שלמרות הרקע השונה לא נחוותה גזענות בתוך בית הספר:

אף פעם לא הרגשתי גזענות. התחלתי לדעת שיש דבר כזה גזענות רק כשנחשפתי לעולם הגדול. בבית ספר לא, לא הרגשתי אף פעם שונה. היו יותר הבדלים בין הקיבוצניקים לתלמידים מהמושבים או מהעיר, ואנחנו התחברנו לכולם. לא הייתה קבוצה של ערבים כיוצאי דופן. לא הרגשתי נחותה או מושפלת. (אדל)

הגם שהתלמידות הבדואיות לא חוו גזענות, אין פירוש הדבר שהן לא חוו קונפליקטים לאומיים. חנאן מספרת על טיול בית ספר תמים שהפך עבודה למשבר זהות: ביום איחוד ירושלים הודיעו בבית הספר כי השכבה נוסעת ליום כיף בירושלים. חנאן הושיטה לאב את הטופס הסטנדרטי לחתימת הורים, והאב התעניין ושאל על מטרת הטיול:

אמרתי לו שיש יום ירושלים ואנחנו נוסעים לפסטיבל לעשות כיף. אבא עצר ואמר לי: "רגע רגע, את לא יודעת מה זה יום ירושלים? במלחמה ב-67 ישראל כבשה את ירושלים המזרחית, והם קוראים לזה שחרור ירושלים, ולשם את רוצה ללכת לחגוג איתם?" אמרתי: "טוב, אני לא אלך".

שונות תרבותית, חגים ומועדים – אחת המסורות בבית הספר הייתה חגיגת חג פורים במסיבה גדולה שמארגנים תלמידי שכבת י"א. מסיבה זו נחשבת לשיא הפעילות החברתית בבית הספר, והרעיון החינוכי העומד בבסיס המסורת הוא הגברת הלכידות והגיבוש של השכבה ומתן ביטוי לרעיונות יצירתיים וליכולת ביצוע. גם התלמידות הבדואיות השתתפו במסיבה, אך נמנעו מלהתחפש: "הרגשתי שאני חלק מהארגון של הדבר הגדול הזה, אבל פורים לא קשור אליי" (חנאן). אפנאן מסכמת את חוויית החגים היהודיים עבודה כתלמידה בדואית: "אני בדואית, מתלבשת כמו מוסלמית, מתפללת, ובילדות היו לי גם את החגים של היהודים. בפורים בניתי תפאורה, בפסח

הבאתי חסה וביצה קשה, ובשבועות הלכנו להשפריץ מים".

החגים והמועדים המוסלמיים, כדוגמת הרמדאן שבמהלכו צמו מקצת התלמידים, כמעט שלא הוזכרו, כאילו היו תחום פרטי שאינו מעניין הכלל, ולכן לא עומת עם ייצוגי הזהות היהודיים. יוצאת דופן הייתה התנהגות אחת התלמידות הבדואיות שבמסגרת מאבקה על גיבוש הזהות האישית שלה מצאה בימי רמדאן דרך מקורית לביטוי הזהות הייחודית שלה: בבית הספר היא צמה כדי להנכיח את זהותה המוסלמית, ובבית היא שברה את מוסכמות הצום כדי להפגין את הזהות שלה כתלמידת בית ספר יהודי.

ניתן לסכם כי השונות בייצוגים החברתיים הלאומיים והתרבותיים, שהתחדדו באירועים ביטחוניים ובחגים, זכורה יותר כמבוכה מאשר כקונפליקט גלוי. ככלל, התלמידות הבדואיות עשו כל ניסיון להתרחק מקונפליקט הזהויות במחיר של הימנעות כמעט מוחלטת מחשיפה של ייצוגים חברתיים שאינם תואמים לייצוגי הרוב. עם זאת, ייצוגי הזהות שלהן נשארו אוטונומיים ומופנמים ולא קיבלו ביטוי חיצוני.

גיבוש הזהות האישית

שאלת המחקר השלישית עסקה באופן שבו השפיעה החלטת ההורים להעביר את בנותיהן ללמוד בבית ספר יהודי על הבניית ייצוגי הזהות האישית והחברתית הבוגרת שלהן.

קושי בגיבוש זהות אישית – גיל ההתבגרות מאופיין לא רק בשינויים גופניים, קוגניטיביים ורגשיים, אלא בעיקר בתהליך של בניית הזהות האישית (Flum & Kaplan, 2012; Marcia, 2017). ואכן, בכל הראיונות במחקר זה הופיעה שאלת הזהות באופן בולט. החוויה העולה מדברי המרואיינות מעידה על קושי בגיבוש הזהות, כפי שאפשר למשל ללמוד מדבריה של הגר: "אני לא חושבת שידעתי מי אני בכלל בבית ספר. אני לא מצליחה לשייך את עצמי ואני תקועה באמצע. אני לא פה ואני לא שם. הרגשתי שחסרה לי זהות. אני לא יהודייה, לא ישראלית, לא ערבייה, מפני שיש לי קצת מכל זהות".

תחושת הקושי לגבש זהות מופיעה גם אצל יסמין, אך בשונה מהגר היא מנסה להגדיר את זהותה על דרך החיוב:

אני ערבייה דבר ראשון, מוסלמית, בדואית, ישראלית. זו הזהות שלי. אי אפשר לברוח מזה, ודווקא אני גאה בזה. אבל יש הבדל בין איך שאני מגדירה את הזהות שלי לבין המקום שאני חושבת שאני שייכת. אני לא מרגישה שייכות לשום מקום.

המרואיינות מתארות את הרצון להשתייך לקבוצה החברתית בבית הספר ובה בעת את הצורך לרצות את ההורים ואת המשפחה המורחבת ולקבל מהם אישור כי התנהגותן תואמת את הנורמות והכללים המקובלים בחברה המסורתית: "אני מנסה תמיד להיות באמצע, לא ללכת לצדדים, ולא להרגיז אף אחד" (מרים). שאלת הגדרת הזהות אינה מרפה, והצעירות הבדואיות מרגישות מחויבות למענה מתאים:

אז איפה אני, איפה אני מגדירה את עצמי? אני נמנעת מאוד מלהגדיר את עצמי פלסטינאית או ישראלית. ומרגישה את הזהות שלי – היא מוסלמית-בדואית, ואני מתחמקת מכל שאלה, וזה מה

שאני. לפעמים אני אומרת שאני עם הצד הזה ולפעמים עם הצד הזה. אני לא יודעת, אני מגדירה את עצמי כאימאן, וזה מספיק לי. (אימאן)

המאבק בין ייצוגי הזהויות השונים היה מוסתר מעיני החברה:

הזהות הפלסטינית הייתה מאוד חזקה בתוכי, אבל תמיד היה לי ביקורת על הזהות הבדואית. כאילו כל פעם שאימא אמרה לי משהו, הייתי אומרת: "יאללה עם הראש הבדואי שלך, תפסיקי". הייתה לי ביקורת על ההתנהגות של הגברים כלפי הנשים הבדואיות, אבל בבית הספר לא דיברתי על כך. (חנאן)

פטריארכיה מול שוויוניות – התלמידות הבדואיות מגיעות מחברה שבה קוד הכבוד והבושה הוא הערך החשוב ביותר בחינוך הבנות: "אני באה מסביבה בדואית שיש את כל האיסורים על הבנות. לבנות היהודיות אין את האיסורים האלה" (יסמין). כיצד התמודדו הנערות הבדואיות שלמדו בבית הספר היהודי עם "הקווים האדומים" המשורטטים בבירור לנערות בחברה הבדואית? מהממצאים עולה שלמרות השמירה החברתית והנורמות הברורות והחד-משמעיות בנוגע לאיסור קשרים בין בנים לבנות, זימן המפגש המשותף התאהבויות אסורות. שתי מראיינות רומזות על קשרים עם בנים יהודים והתאהבות נעורים, גם אם לא קיבלה ביטוי ממשי. גם ממרחק עשר שנים עדיין ניכרת הבהלה שלהן מעצם המחשבה על התפתחות של קשר כזה.

הדת כמגשרת ומאפשרת מרחב בין מסורת למודרנה – שבע מבין שמונה הצעירות הבדואיות העידו שהן עברו תהליך של התקרבות לדת לקראת סוף התיכון או במהלך תקופת הלימודים האקדמיים. יסמין מספרת כי הלבוש הדתי שימש לה מעין חומת מגן והעניק לה חופש לפעול באופן עצמאי תחת הכיסוי המסורתי:

באוניברסיטה שמתי מטפחת. מטפחת זה לא רק מהבחינה הדתית. זה המקום של לשים גבולות, מין חומה כזאת ביני ובינך. אמרתי לעצמי שאני אשים מטפחת – פחות יסתכלו, פחות יזרקו מילים, ישאירו אותי בשקט שלי. אבל אני לא בטוחה שזה עשה את העבודה.

הקו האחד, העולה כחוט השני בראיונות, הוא שדת היא סוג של שייכות, ושהיא מאפשרת לזכות בחופש אישי, במסגרת מגבלות המסורת והתרבות.

נישואים פטריארכליים מסורתיים או יחסי שוויון – הנישואים בחברה הבדואית מעוגנים בהסדרים חברתיים שביסודם גם שמירה על המבנה המשפחתי-שבטי. בחירת בן או בת הזוג על ידי המשפחה היא חלק מההסדר החברתי, אך תפיסה זו שונה עד מאוד מהלכי רוח ליברליים של בחירה חופשית הקיימים בעולם המערבי. לפיכך עבור הצעירות הבדואיות שהתחנכו בבית ספר יהודי והושפעו מהלכי רוח כאלו, הנישואים כעסקה הם בבחינת ביטול תפיסת העצמי שלהן כמי שמחליטות באופן אוטונומי ועצמאי על חייהן. כזכור, גיל שמונה המראיינות היה 27–32, ושש מהן לא היו נשואות, בעוד גיל הנישואים של נשים בחברה הבדואית נע בדרך כלל בין 17 ל-22. לאחר גיל זה הסיכוי של נשים להתחתן הולך ופוחת.

בהתאם לערכים שהתחנכו עליהם בבית הספר, המראיינות מבקשות למצוא בן זוג שיש לו השקפות עולם ליברליות בנוגע לנשים ולשוויון מגדרי, אך הן מתקשות בכך. הן מתארות מציאות שבה השקפת העולם השונה

והמנטליות האחרת מהוות מחסום ביצירת קשר זוגי ומיסודו. נושא זה העסיק את כל שמונה המרואיינות – חלקן בחרו להיכנס לעומקו, ומקצתן העדיפו רק לרמוז עליו. כך למשל נור, החוששת שאם תתחתן עם גבר בדואי "טיפוסי" הוא יגביל את החופש שלה ויפגע במרחב האישי שלה:

אני לא רוצה להתחתן עם איזה בדואי אחד. הגעתי למצב בחיים שלי שאני ממש עצמאית. אני ממש לא מרגישה שאני צריכה גבר. אני יודעת שהמסר בחברה הערבית לאישה: "את צריכה להתחתן". זו חובה בחיים שלנו, היעד של האישה. זה לא היעד שלי אלא גם חלק מהחיים שלי. אני עצמאית ולא מוכנה להיות אישה רק בשביל לשבת בבית ולהכין לו אוכל.

אחד הקשיים שאיתם מתמודדות הצעירות הוא המסר מבית כי השכלה היא הדרך היחידה לפרוץ את מעגל החיים הקשה של האישה הבדואית. אביה של חנאן מסביר לה שעומדות בפניה רק שתי אפשרויות בחיים: השקעה בלימודים בתיכון ואחר כך באוניברסיטה או נישואים לאדם פשוט ותלות בו בכל צעד ושעל. האב סיכם את דבריו הנחרצים בשאלה: "האם את רוצה לחיות כך?" בעקבות זאת גייסה חנאן כוחות להשקיע בלימודים: "וזה מה שעשיתי, ועד היום לא התחתנתי. זה תקע אותי בחיים".

הלחץ החברתי להינשא, שאותו חוו הצעירות הבדואיות, לא תאם את הנורמות של הקבוצה החברתית של הסטודנטיות היהודיות שעמן למדו:

את יוצאת לאוניברסיטה ואת לומדת עם חברות וכיף לך, ואת באמת מרגישה ילדה. אז את מתחילה לעבוד, יש לך משכורת. אז כיף לך, ואת קונה מה שאת רוצה. לא עניין אותי עכשיו ללכת ללדת ולהתחתן. הרבה [בחורים] באים דרך ההורים ומנסים להתחיל איתי, ואני שוללת. הם אומרים: "למה את שוללת? תפסיקי כבר. כאילו מה, מה רע בו?" בפעם האחרונה אחי אמר לי: "את רוצה מישוהו יהודי?" (נור)

חנאן מספרת שבמהלך מפגש שהיה לה עם בן זוג מיועד הבחור נבהל וסיים את הקשר מחשש שיש לה "אופי יהודי" וכי בקיאותה בשפה העברית תגרום לה להתייחס אליו בהתנשאות. ואומנם ניתן להבין מדבריה שהרושם שהוא קיבל לא היה מנותק מהמציאות משום שהיא עצמה שבה ומדגישה את הצורך למצוא אדם משכיל כמוה: "אני רוצה שהוא יהיה באותם סטנדרטים כמו שלי, וזה לא פשוט". יסמין מספרת על מקרה שנעזבה רק מהחשש שתגדל בעתיד את ילדיה בדרך החופשית שבה היהודים מגדלים את ילדיהם ולא בהתאם לציווי של הדת המוסלמית. אחרים נרתעו כשראו אותה מתכתבת בווטסאפ "קצת יותר מדי", ואחד מהם הגיב: "אה, מה אתה מצפה ממנה? היא למדה אצל יהודים".

הגר, רופאה צעירה, נישאה בגיל 28. במערכת היחסים שלה עם בעלה ניכרים פערי העמדות ביניהם: "בעלי קלט די מהר שיש לנו דעות שונות לחלוטין על האישה במגזר הבדואי, על ההשכלה הגבוהה ועל כל מיני נושאים. אני חושבת שזה דווקא מה שהוא חיפש, משהו קצת שונה. מצד שני [צוחקת], לפעמים הוא מרגיש שזה יותר מדי".

הנשים הצעירות המשכילות, בוגרות בית הספר התיכון היהודי, מכירות מקרוב את הפער בין הדעה שלהן לגבי מהי זוגיות טובה ונכונה ובין המציאות שאיתה הן נדרשות להתמודד. אימאן מגדירה את עצמה פמיניסטית וכמי

שרוצה בחיי זוגיות שיש בהם שוויון בין הגבר לאישה, ולכן היא מתקוממת על הנורמות של חברה שבה הגבר שולט באישה. בפועל היא משלמת על כך מחיר כבד, שבא לידי ביטוי בקושי למצוא בן זוג לנישואים:

אני אוהבת את ההתקדמות בקריירה שלי, אז יש לי את העבודה כמורה. עכשיו אני מחפשת עבודה אחרת. אני תמיד מרגישה שיש לנו לאן להתקדם, יש לנו את האוטונומיה שלנו, אנחנו יכולות לעשות דברים לבד, בלי אישור של הגברים או של החברה עצמה. אולי בגלל זה אני עדיין לא נשואה.

ציפיותיהן של המרואיינות מבן הזוג ברורות ומוצהרות. לעומת זאת, הניסיונות למצוא בן זוג והקושי הכרוך בכך עולים בגלוי רק אצל קצתן. האכזבות והחרדה מן העתיד נרמזות ומייד מושתקות. החינוך בתיכון היהודי שאפשר להן להגיע ללימודים אקדמיים גבוהים עומד כמכשול בינן ובין דרישות החברה הבדואית ל"אישה טובה". "אישה משכילה היא אישה עם בעיות", אומרים גם סטודנטים בדואים הלומדים במכללה אקדמית להכשרת מורים, כפי שאפשר לשמוע בשיחות עימם. נראה כי כל שמונה המרואיינות במחקר התמודדו בדרך זו או אחרת עם הסטיגמה החברתית הזו המושרשת חזק בייצוגי החברה הבדואית במאה ה־21.

כל המשתתפות היו תמימות דעים בעניין תרומת הלימודים בבית הספר התיכון היהודי להישג האקדמי שלהן. לדברי הגר:

אם לא הייתי לומדת בבית ספר יהודי, לא הייתי מתקבלת לרפואה. אבל אני חושבת שזה גם מקשה עליי כרגע, כי רמת העצמאיות שלי והפמיניסטיות שלי עברה גבול חדש שמקשה עליי עכשיו. אבל היה שווה את זה.

קריירה ומשפחה – כשהגר התקבלה ללימודי רפואה בגיל 18, קרובת משפחה ניסתה להבהיר לה שאם תהיה רופאה יהיו לה חיים קשים משום שהחברה הבדואית דורשת מהנשים להיות מרבית הזמן בבית ולמלא תפקידים מסורתיים של טיפול בבעל ובילדים. אותה קרובת משפחה הציעה לה לוותר ולהיות כמו כולם: "לחפש משהו שהוא יותר פשוט, להינשא ולהיות יותר זמינה לבעלי ולילדים". כל המרואיינות האחרות חוו גם הן הערות כאלה מצד בני משפחתן.

מרים למדה חינוך ופסיכולוגיה, והיא מציגה את הערכים המובילים אותה בעבודתה:

היום, כשאני מלמדת בתיכון פסיכולוגיה, אני מנסה ממש להיות כמו המורים שהיו לי: אני לוקחת את הזמן לשבת עם תלמידים. אני מרגישה שלכל אדם צריך להיות מורה אחד חיובי בתיכון, וזה יכול לשנות את הכול. לי היו מורים כאלה.

יסמין מתארת את הביטחון העצמי שרכשה בזכות לימודיה:

ההורים מאוד גאים בי שאני, במה שאני עושה. הם מתייעצים איתי בכל דבר. אין משהו קטן שאימא שלי ואבא שלי עושים והם לא מרימים לי טלפון. הם יודעים שיש לי את השיקול דעת הכי נכון ושעברתי מספיק, שאני יודעת מה טוב ומה לא טוב, שאני לא פראירית של אף אחד. הם סומכים עליי בכול.

המסר העולה מכל הראיונות דומה: הצעירות התמודדו בהצלחה עם האתגר הקשה של השתלבות לימודית בבית ספר תיכון יהודי. המחיר האישי שנדרש מהן היה כבד, אולם בזכות הלימודים בתיכון היהודי הן הגשימו שאיפות של השכלה גבוהה ומוביליות חברתית. הלמידה בבית ספר יהודי עיצבה את אישיותן כנשים חזקות שאינן מתפשרות על זכויותיהן. עמדה זו כרוכה לא פעם בעימותים עם הסביבה וב"הליכה בין הטיפות" על מנת להמשיך להיות חלק מהחברה שלהן.

דיון

תיאור ההתמודדות של צעירות בדואיות עם המפגש בין מסורות, תרבויות, ערכים ואמונות מאפשר להתבונן כיצד העולם החיצוני נפגש עם הפנימי. שאלות המחקר התמקדו בזיהוי ובהבנה של הייצוגים החברתיים שהצעירות הבדואיות נתנו להם ביטוי בהקשר לסיפור חייהן בשנות הלימודים בבית הספר התיכון הקיבוצי היהודי. באמצעות סיפור חיים מסבירות המרואיינות מי הן כעת ואת דרכן להיות מי שהן. הממצאים מתרכזים סביב שלוש תמות, הנחלקות לתת-תמות: (1) מעבר בין העולמות – הכניסה לבית הספר הזר לעומת המקום הבטוח שממנו הגיעו, הכניסה לעולם החדש, המרחב הפיזי והמנטלי בין העולמות, העיסוק בלבוש כייצוג מבחין ויחס הצוות החינוכי היהודי כלפי התלמידות הבדואיות; (2) עלייתם של ייצוגים קונפליקטואליים, כולל תמות על הקונפליקט הלאומי היהודי, גזענות, שונות תרבותית וחגים ומועדים; (3) גיבוש הזהות האישית: קושי בגיבוש זהות אישית, פטריארכיה מול שוויוניות, הדת כמגשרת ומאפשרת מרחב בין מסורת למודרנה, נישואים פטריארכליים מסורתיים או ביחסי שוויון, קריירה ומשפחה.

כל המרואיינות חיות ופועלות בנגב – בתוך החברה הבדואית או בקרבתה; חברה העוברת טלטלות הן ביחסה לחברה הישראלית והן ביחסה למודרניזציה הגלובלית והשפעותיה על התרבות והמסורת הבדואית (אבו-טביך, 2009; יזבק וקוזמא, 2017). הפרשנות הנרטיבית של המרואיינות מתקבלת מפרספקטיבת הייצוגים החברתיים של החברה הבדואית ומפרספקטיבת הייצוגים החברתיים של החברה היהודית. שתי מערכות ייצוגים אלה אינן חופפות ולעיתים אף מתנגשות זו בזו. המרואיינות ערות לכך ועסוקות בייצוגים המתנגשים כחלק משאלת הזהות שהן מבקשות לאמץ לעצמן, עד כי לעיתים נראה שההתנגשות בין הייצוגים היא חלק מהזהות עצמה.

בחינת ממצאי המחקר מפרספקטיבה של תאוריית הייצוגים החברתיים חושפת כי לפנינו שלוש קבוצות של ייצוגים חברתיים: ייצוגים הגמוניים המוסכמים (לפעמים לכאורה וכלפי חוץ) על כולם; ייצוגים משוחררים, הנותנים ביטוי לרעיונות חדשים הנראים תחילה בלתי מאיימים; וייצוגים פולמוסיים שקבוצת המיעוט (במקרה זה התלמידות הבדואיות) לא רוצה לאמץ, אך גם מתקשה לדחות.

ממצאי המחקר מראים כי ההסתגלות לבית הספר מביאה לניסיון לאמץ את הייצוגים ההגמוניים של החברה היהודית הליברלית והמודרנית, גם כאשר זו לא מתאימה לייצוגי קבוצת המיעוט. ממצאים אלו מתאימים לדיווחי חוקרים רבים בעולם (למשל, Kunst et al., 2021; Hehman et al., 2012). תיאור טקסי הקבלה לבית הספר הוא דוגמה לייצוגים הגמוניים של קבוצת הרוב שאינם מתאימים לייצוגים החברתיים של הצעירות הבדואיות. בהקשר לחיי היום יום ולייצוגים החברתיים המסורתיים של החברה הבדואית הדורשים הפרדה פיזית בין נערות ונערים במרחב המשותף, הצעירות הבדואיות אומנם שמרו על ישיבה בשולחנות נפרדים מהבנים, אך עשו זאת

בחלק האחורי של הכיתה "מתוך בחירה" לשבת סמוך לתלמידים הבדואים.

התלמידות מאמצות לעצמן את הייצוגים המשוחררים (החופשיים) של ההורים בדבר חשיבות השכלה הגבוהה, הגם שאין אלה הייצוגים ההגמוניים בחברה הבדואית. הייצוגים המשוחררים של ההורים מתמזגים עם הייצוגים ההגמוניים בחברה היהודית, ולכן בהקשר זה נמנע מהן הצורך להתמודד עם ייצוגים קונפליקטואליים בזמן לימודיהן בתיכון, ואצל אחדות מהן – עד לסיום הלימודים האקדמיים. ייצוגים משוחררים אלה יופיעו כייצוגים קונפליקטואליים אצל הצעירות כאשר תידרשנה לנושא בחירת בן הזוג ואורח החיים העצמאי לעומת אורח החיים המסורתי פטריארכלי. נראה שהמציאות של ייצוגים חברתיים נבדלים בין שתי החברות באשר לתפקידה של האישה טופחת על פניהן בעוצמה בסיום הלימודים, כאשר הן נדרשות להשתלב מחדש בחברה הבדואית. רכישת השכלה גבוהה בקרב צעירות בדואיות, מוסלמיות ודתיות, תלויה לא רק ביכולתן האישית ובמוטיבציה ההישג שלהן, אלא בראש ובראשונה בתנאים חברתיים שמקורם בשליטה פטריארכלית-דתית. הסטודנטיות, שרובן עדיין לא נישאו, עומדות בפני לחצים חברתיים המופעלים עליהן במטרה לשמר את זהותן הדתית-מסורתית, שבאה לידי ביטוי בין השאר בהקפדה יתרה על קוד הכבוד והבושה (בן אשר, 2020). קוד זה נקשר לשהותן במרחב הפנימי של אזור מגורי המשפחה תחת פיקוח של הגברים במשפחה.

בתקופה שבה המרואיינות למדו בבית הספר הקיבוצי הלכו והתגברו תהליכי רדיקליזציה של מאבקי זהות בין הבדואים למדינה. אלו זירזו בקרב האוכלוסייה הבדואית את הבניית הזהות של התנגדות למדיניות המדינה כלפי האוכלוסייה הבדואית, בייחוד בתחום ההתיישבות בכפרים הלא מוכרים (יפתחאל, 2021). הדי המאבק של הייצוגים החברתיים הלאומיים והאזרחיים המתנגשים הגיעו כנראה גם לחצר בית הספר, אך מעדויות המרואיינות נראה כי הסביבה החינוכית, ובמיוחד סגל המחנכים והוריהן, השכיחה לבנות סביבן חומת הגנה אשר מנעה כמעט לחלוטין את חדירת רוחות המאבק שבחוץ. בשל התנהגותן הסתגלנית לא התעוררו עימותים בנושא חגים לאומיים, למעט תיאור אירוע אחד של פרובוקציה שיזמה תלמידה בדואית (שלא הייתה בין המרואיינות במחקר) בעת שירת ההמנון ביום הזיכרון.

שאלת הזהות האישית העסיקה את כל המשתתפות במחקר. לאחר שהתקבלה החלטת ההורים לשלבן בבית הספר התיכון היהודי, הוטלה על הבנות הבדואיות משימה אחת בלבד: לסיים בהצלחה את לימודיהן, כדי שתהיה להן נקודת פתיחה טובה לקראת הכניסה למסלולי לימוד נבחרים באקדמיה. עם סיום הלימודים, בעוד בנות גילן בחברה הבדואית עסוקות באירוסין ובחתונות, בוגרות בית הספר היהודי מתעמתות עם הפער החברתי-תרבותי: מסלולי ההמשך של בוגרי בית הספר היהודים (למשל בצבא) חסומים בפניהן ונישואים מוקדמים אינם מתיישבים עם הציפייה שישתלבו באקדמיה.

נמצא כי השכלה היא גורם כבד משקל, המעצב את מיקומן החברתי ואת תפיסותיהן של נשים. היחשפותן להשכלה מעמתת אותן עם בעיות בסיסיות הקשורות בזהות אישית, מקצועית ולאומית, בתפיסת המשפחה, בבעיות של נישואים, ויותר מכך בבחירת בן זוג ובבניית משפחה (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2013). ואכן, בכל הראיונות מתוארת בגאווה הצלחתן של הנערות הבדואיות לסיים את התיכון היהודי ולהשתלב בלימודים אקדמיים גבוהים. משמעותה של הצלחה זו היא גיבוש תפיסת העצמי שלהן כנשים מוצלחות ומצליחות החותרות לעצמאות, להישגים אקדמיים ומקצועיים, למוביליות ולהוקרה חברתית.

הבוגרות הבדואיות של בית הספר היהודי מבקשות להיות חלק מהחברה הבדואית, אבל ההשכלה ותפיסת העצמי שלהן אינן מותאמות עוד להסדרים הפטריארכליים הקיימים. המרואיינות נעות בטווח הסיכון שבין השמעת דעותיהן ואמונותיהן (בייחוד בתוך המעגל הפנימי של המשפחה) ובין הבחירה בשתיקה (Ben-Asher et al., 2020; Gribiea et al., 2019).

אף על פי שבשנים האחרונות חלו תמורות בחברה הבדואית ובניה השתלבו במגוון מקצועות בחברה הישראלית, הציפייה מהצעירות הבדואיות נותרה בעינה – להשתלב במקצועות מסורתיים ושמרכז החיים שלהן יהיה ממוקד בבית ובמשפחה. בניגוד לכך, נשים בדואיות שרכשו השכלה גבוהה מפתחות זהות ייחודית השונה מזהותן של נשים אחרות בחברה הפלסטינית (ח'מאיסי, 2019; Meler, 2020) ומזהותן של נשים יהודיות. הנשים דיווחו על תחושת חריגות, שונות ואף ניכור משתי החברות גם יחד. הן תיארו את זהותן כנמצאת במעין חלל שאינו בפנים ואינו בחוץ. המרואיינות במחקר הנוכחי תיארו את תקופת ההתבגרות כמשבר זהות מתמשך ואת הקושי שלהן להגדיר את עצמן במרחב החברתי הישראלי.

מניתוח הראיונות בולטים הייצוגים הפולמוסיים שמקורם ברצונן של הצעירות לבחור לעצמן את בן הזוג ולבנות חיי נישואים שיהלמו את התפיסות האישיות שגיבשו במהלך הלימודים. ממצאי המחקר מראים כי מאחר שהשכלה, חירות, שוויון מגדרי והזכות לנהל באופן אוטונומי את חייהן אינם חלק מייצוגי הזהות של החברה הבדואית – ולעיתים קרובות הם אף סותרים את הנורמות המסורתיות שלה, הנשים הבדואיות המשכילות מתקשות לשוב וליצור זהות אינטגרטיבית-הרמונית ולחזור לייצוגים ההגמוניים המסורתיים. במצב זה הן נאלצות להתמודד עם אי-התאמות בין מבנה הזהות האישית שגיבשו לעצמן ובין הזהות האישית והחברתית המצופה מהן ולנסות ליצור מצב שבו הייצוגים המשוחררים הופכים לחלק מהייצוגים ההגמוניים ומונעים ייצוגים פולמוסיים. תמיכת ההורים שהגנה עליהן מפני הלחצים החברתיים בזמן הלימודים אינה מספיקה עוד כאשר הן נדרשות לתפקד כבוגרות עצמאיות.

ממצאי המחקר מעידים גם על הצורך בעידוד וביצירה של תנאים מתאימים לצעירות בדואיות בעת הלימודים בתיכון, כדי שאלו יהיו עבורם נקודת זינוק לקראת קבלתן למסלולים יוקרתיים באקדמיה. בתוך כך הם מעלים תהיות אם הדרך הנכונה להשגת מטרה זו היא באמצעות שילובן בבית ספר תיכון יהודי. נראה שדווקא בגיל ההתבגרות הנערות הבדואיות זקוקות לקבוצת שווים תומכת. לנוכח זאת ייתכן שנכון יותר להעדיף לשלב תלמידות מצטיינות במסגרת ייחודית בתוך מערכת החינוך הבדואית על פני אינטגרציה של תלמידות אלה במערכת החינוך היהודית, כפי שנעשה כיום בכמה פרויקטים חינוכיים חלוציים בנגב.

מגבלות המחקר ומחקר המשך: המחקר המתואר במאמר הוא חלק ממחקר רחב יותר שבו רואיינו גם צעירים בדואים שלמדו באותן שנים באותו בית ספר תיכון יהודי. מומלץ לבחון את השפעת הלימודים של תלמידים בדואים במערכת החינוך היהודית במסגרות משלבות נוספות כדוגמת בתי ספר יהודיים תיכוניים בערים יהודיות.

לסיכום, מאמר זה מציג שני חידושים עיקריים: הראייה הנרטיבית רטרופקטיבית של התלמידות הבדואיות ובחינת סיפור חייהן מנקודת מבט של תאוריית הייצוגים החברתיים. נראה כי מחקר המשך שישלב את המחקר האיכותני והגישה הנרטיבית עם תאוריית הייצוגים החברתיים יכול לתרום לבנייה יישומית של מסלולי קידום שיצמצמו את הפער הקיים כיום בסיכויי ההצלחה וההשתלבות בתפקידי הובלה של צעירות בדואיות בחברה

הישראלית, ובלי שתצטרכנה לוותר על מרכיבים בזהותן הלאומית, החברתית והתרבותית כבדואיות־ערביות־מוסלמיות־פלסטיניות ומשכילות.

רשימת מקורות

- אבו־טביך, ל' (2009). על זכויות לאומיות קולקטיביות, שוויון אזרחי וזכויות נשים: נשים פלסטיניות בישראל ושליטת זכותן לבחור את מקום מגוריהן. **תיאוריה וביקורת**, 34, 43–70.
- אבו סעד, א' וחדאד חאג'־יחיא, נ' (2021, 26 באפריל). **החסמים העומדים בפני החברה הבדואית בנגב**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/34400>
- איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). **אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- אלמסי, א' וויסבלאי, א' (2020). **אוכלוסיית הבדואים בנגב: מבחר נתונים**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. <https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?docid=1b42e9c5-70e0-ea11-8107-00155d0aee38>
- אלפסי־הנלי, מ' (2016). **בדואים עם מוגבלות בדרום הארץ: גודל האוכלוסייה, מאפייני רקע ותעסוקה**. משרד הכלכלה והתעשייה, מחקר וכלכלה.
- ארכיון המדינה (ללא תאריך). **שער רביעי – פעילותו של יצחק נבון כשר החינוך והתרבות: אינטגרציה חברתית בבתי הספר: חתירה לשוויון או חינוך להישגיות?** <https://catalog.archives.gov.il/chapter/navon-social-integration-schools>
- בן אשר, ס' (2020). **כוכב, נשים בדואיות פורצות דרך**. מכון מופ"ת.
- גאסקל, ג' (2011). **מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל**. האוניברסיטה הפתוחה.
- ויניגר, א' (2018). **נתונים על תלמידים ערבים הלומדים בבתי ספר בחינוך היהודי**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- חדאד חאג'־יחיא, נ', סייף, א', קסיר, נ' ופרג'ון, ב' (2021). **תוכנית אב לקידום תעסוקה בחברה הערבית: חינוך והשכלה בחברה הערבית – פערים וניצנים של שינוי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ח'מאסי, ר' (2019). **תכנון ופיתוח היישובים הערביים בישראל: תפיסה חדשה להיערכות הרשויות המקומיות והמדינה**. מרכז שטיינמץ למחקרי שלום – אוניברסיטת תל אביב, המכון למחקרי ביטחון לאומי – אוניברסיטת תל אביב, המרכז היהודי־ערבי – אוניברסיטת חיפה, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- יזבק, ה' וקוזמא, ל' (2017). **מעמד אישי ופלסטינים בישראל**. בתוך ה' יזבק ול' קוזמא (עורכות), **מעמד אישי ומגדר: נשים פלסטיניות בישראל** (עמ' 11–28). פרדס.

- יפתחאל, א' (2021). **עוצמה ואדמה: מאתנוקרטיה לאפרטהייד זוחל בישראל/פלסטין**. רסלינג.
- לוי, נ' ושביט, י' (2015). כרוניקה של אכזבה: אינטגרציה בין ערבים ליהודים בבית ספר יסודי. **סוציולוגיה ישראלית**, 10(2), 7–30.
- סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). **בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי**. מרכז אדוה.
- עאסלה עבד אלכרים, ר' (2015). **מחקר על חוויותיהם של הורים ערביים בהקשר לחינוך ילדיהם בבתי ספר יהודיים** [עבודת מוסמך, המכללה האקדמית לחינוך על שם קיי].
- צבר בן-יהושע, נ' (2017). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**, מודן.
- שויד, א', שביט, י', דלאשה, מ' ואופק, מ' (2014). **שילוב ערבים ויהודים בבתי ספר בישראל: נייר מדיניות מס' 2014.12**. מרכז טאוב לחקר החברה בישראל.
- Abu-Kaf, G., Schejter, A., & Abu-Jaffar, M. (2019). The Bedouin divide. *Telecommunications Policy*, 43(7), 101810. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2019.02.004>
- Abu-Rabia-Queder, S., & Arar, K. (2011). Gender and higher education in different national spaces: Female Palestinian students attending Israeli and Jordanian universities. *Compare*, 41(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.545200>
- Abu-Rabia-Queder, S., & Weiner-Levy, N. (2013). Between local and foreign structures: Exploring the agency of Palestinian women in Israel. *Social Politics*, 20(1), 88–108. <https://doi.org/10.1093/sp/jxs029>
- Alvakili, N. (2019). Arab minority and Jews majority in the Israeli education system. *EcoSoEn*, 2(3–4), 91–95.
- Bekerman, Z. (2000). Dialogic directions: Conflicts in Israeli/Palestinian education for peace. *Intercultural Education*, 11(1), 41–51. <https://doi.org/10.1080/14675980050005389>
- Ben-Asher, S. (2003). Hegemonic, emancipated, and polemic social representations: Parental dialogue regarding Israeli marine soldiers training in polluted water. *Papers on Social Representations*, 12(6), 1–6.
- Ben-Asher, S., Sabar-Ben Yehoshua, N., & Elbedour, A. (2020). "Neither here nor there" – Flattening, omission, and silencing, in the constructing of identity of Islamic girls who attend a Jewish school. *Israel Affairs*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13537121.2020.1697071>
- Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. Routledge.

Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).

Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Equity & Excellence in Education*, 6(5), 19–28. <https://doi.org/10.1080/0020486680060504>

Demmert, W. G. (2011). What is culture-based education? Understanding pedagogy and curriculum. In J. Reyhner, W.S. Gilbert, & L. Lockard (Eds.), *Honoring our heritage: Culturally appropriate approaches to Indigenous education* (pp. 1–9). Northern Arizona University.

Fay, S., & Haydon, L. (2017). An analysis of Homi K. Bhabha's *The location of culture*. CRC Press.

Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 240–245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.003>

Gergen, K. J., Josselson, R., & Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *American Psychologist*, 70(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/a0038597>

Gribiea, A., Ben-Asher, S., & Kupferberg, I. (2019). Silencing and silence in Negev Bedouin students' narrative discourse. *Israel Affairs*, 25(4), 617–634. <https://doi.org/10.1080/13537121.2019.1626080>

Hehman, E., Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Mania, E. W., Guerra, R., Wilson, D. C., & Friel, B. M. (2012). Group status drives majority and minority integration preferences. *Psychological Science*, 23(1), 46–52. <https://doi.org/10.1177/0956797611423547>

Höijer, B. (2011). Social representations theory. A new theory for media research. *Nordicom review*, 32(2), 3–16. <http://hdl.handle.net/2077/37454>

Im, D. H., Chung, J. B., Kim, E. S., & Moon, J. W. (2021). Public perception of geothermal power plants in Korea following the Pohang earthquake: A social representation theory study. *Public Understanding of Science*, 30(6), 724–739. <https://doi.org/10.1177/09636625211012551>

Kunst, J. R., Lefringhausen, K., Sam, D. L., Berry, J. W., & Dovidio, J. F. (2021). The missing side of acculturation: How majority-group members relate to immigrant and minority-group cultures. *Current Directions in Psychological Science*, 30(6), 485–494. <https://doi.org/10.1177/09637214211040771>

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage.

- Marcia, J. E. (2017). Ego-identity status: Relationship to change in self-esteem. In M. Argyle (Ed.), *Social encounters: Contributions to social interaction* (pp. 340–354). Routledge.
- Meler, T. (2020). Money, power, and inequality within marriage among Palestinian families in Israel. *The Sociological Review*, 68(3), 623–640. <https://doi.org/10.1177/0038026119881093>
- Meshulam, A. (2019). Palestinian-Jewish bilingual schools in Israel: Unravelling the educational model. *International Journal of Educational Development*, 70, 102092. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102092>
- Monaco, G. L., & Guimelli, C. (2011). Hegemonic and polemical beliefs: Culture and consumption in the social representation of wine. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 237–250. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.21
- Moscovici, S. (1981). On social representations. *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*, 8(12), 181–209.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. NYU Press.