



'קצרים' קצרים: המפגש האקדמי בין מרצה לא חרדי לסטודנטים חרדים

מלאכי קרנצלר*

תקציר

המאמר מתמקד במפגש בין מרצה לא חרדי לסטודנטים חרדים, המתרחש בעקבות המהלך ההיסטורי-חברתי של כניסת סטודנטים חרדים ללימודים אקדמיים, והוא חלק ממערכת היחסים הנרקמת בין הציבור החרדי לחברה הסובבת אותו בעשורים האחרונים. בעוד שהתפיסות הדומיננטיות בחקר החברה החרדית מבליטות את הפסיביות של הקהילה החרדית ואת תלותה בחברה הסובבת אותה, המאמר מבליט יוזמה חרדית ויחסים הדדיים בין חרדים ולא חרדים.

המאמר מתבסס על ניתוח עשרים וחמישה אירועים קצרים, שנאספו בעיקר באמצעות תצפית משתתפת ותיעוד חוויות אישיות של הכותב. המאמר מתאר את המפגש כיחסי גומלין שנעים בין פערים לגשרים תרבותיים, בין קשיחות בדרישות האקדמיות להתחשבות במצבם המיוחד של הסטודנטים החרדים ובין גמישות לנוקשות בתחומי מגדר ומיניות. במהלך האירועים המתוארים במאמר התעוררו "קצרים" משמעותיים – משברים וקשיי תקשורת – בין המרצה לסטודנטים, אך הם באו לידי פתרון מהיר ללא פגיעה מהותית בדרישות האקדמיות או בסטודנטים.

מילות מפתח: החברה החרדית, רב תרבותיות, אקדמיזציה, יחסי מרצים-סטודנטים, חרדים באקדמיה

* מלאכי קרנצלר, הפקולטה למדעי החברה והרוח, הקריה האקדמית אונו.

מבוא

מאמר זה מתמקד בתיאור ובניתוח המפגש האקדמי בין מרצה לא חרדי לסטודנטים חרדים, ורואה במפגש זה חלק ממערכת היחסים הנרקמת בשני העשורים האחרונים בין הציבור החרדי לחברה הסובבת אותו. במאמר מתוארים ההיבטים התרבותיים, החברתיים, הארגוניים והמגדריים הכרוכים במפגש. כפי שעולה מהמאמר, יחסי הגומלין במפגש האקדמי מאופיינים בפערים, אך גם בגשרים תרבותיים, ונעים בין יחסים של גמישות ליחסים של נוקשות.

הדינמיקה המתהווה במפגשים בין הסטודנטים החרדים ובין המרצה הלא חרדי והאקדמיה משקפת את יחסי הגומלין בין הציבור החרדי לסביבתו, ובה בעת היא גם נוטלת חלק בעיצוב היחסים הללו. זאת ועוד, היא מלמדת כי השינוי שהחברה החרדית עוברת והתאמתה למציאות הישראלית בת זמננו מלווה גם בשינוי בחברה הישראלית הסובבת אותה.

בראשית המאמר מוצגים השינויים שמתחוללים בעשורים האחרונים בחברה החרדית וביחסיה עם החברה הסובבת אותה והרקע ההיסטורי-חברתי-ארגוני של נושא ההשכלה הגבוהה בציבור החרדי. כן מוצג הרקע האישי של כותב המאמר. אלו יחדיו מהווים בסיס להבנת ההקשר של המפגשים. לאחר מכן, על פי הגישה האוטואתנוגרפית, מתוארים עשרים וחמישה אירועים קצרים, שלוקטו מתוך תיעוד חוויות אישיות של הכותב ונותחו על פי גישה זו. נוסף על כך נעשה שימוש בניתוח טקסטים של סטודנטים חרדים ושל מנהלי תוכניות לסטודנטים חרדים. המפגשים מתוארים באמצעות שני צירים: האחד מאגד התייחסויות לפערים ולגשרים תרבותיים בתחומי שפה, ידע וזמן, והשני כולל ביטויים למתח בין גמישות לנוקשות ביחסי הגומלין מרצה-אקדמיה-סטודנטים ובתחומי מגדר ומיניות.

במהלך האירועים המתוארים במאמר התעוררו "קצרים", כלומר אי-הבנות ופערים, בתקשורת ביני - מרצה לא חרדי - לסטודנטים החרדים. הקצרים היו עוצמתיים ביותר ולא אחת הותירו בי משקעים. עם זאת, הם נפתרו בדרך כלל תוך פרק זמן קצר ולא פגמו בהתקדמות האקדמית של הסטודנטים.

רקע היסטורי-חברתי-ארגוני: שינויים ורכישת השכלה גבוהה בחברה החרדית

כרקע להבנת המפגשים מתוארים תחילה השינויים המתחוללים בחברה החרדית וביחסי הגומלין שלה עם החברה הסובבת אותה מאז שנות התשעים של המאה העשרים והנסיבות ההיסטוריות-חברתיות-ארגוניות הקשורות לתהליך של רכישת השכלה גבוהה בציבור החרדי.

שינויים בחברה החרדית וביחסיה עם החברה הסובבת

הנחת יסוד במחקר המתואר כאן היא כי את המפגש הבין-תרבותי באקדמיה יש להבין בהקשר רחב יותר של השינויים בחברה החרדית וביחסים החברתיים המתהווים בין הציבור החרדי לסביבתו הלא חרדית בעשורים האחרונים. עד שנות התשעים של המאה העשרים נתפסה החברה החרדית כחברה פסיבית, המנסה למנוע את עזיבת אנשיה ממנה ולשרוד. היא נתפסה כחברה המושפעת מסביבתה החברתית ותלויה בחברה הישראלית הסובבת אותה. כך למשל תיאר אותה הסוציולוג-היסטוריון מנחם פרידמן, ממייסדי המחקר על החרדים:

רק במסגרת החברה המודרנית המערבית יכול היה להתפתח אותו מערך מורכב של יחסי חליפין ותלות בין מיעוט, המאופיין כחברת לומדים חרדית, לבין סביבה יהודית חילונית ו/או דתית מודרנית. [...] הצלחתה ופריחתה של החברה החרדית הייתה תלויה בהתפתחותה כחברת לומדים, וזו ביחסי חליפין ותלות גוברת והולכת בחברה הלא-חרדית. (פרידמן, 1991, עמ' 187–191)

בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת חשף חקר החברה החרדית התפתחויות חדשות שמתרחשות בה (ליאון, 2017). כך לדוגמה, ההיסטוריון-מזרחן עמנואל סיון וההיסטוריון וחוקר החברה החרדית קימי קפלן הצביעו על מגמה של השתלבות החברה החרדית בחברה הכללית בישראל, לצד ההיבדלות ממנה, ועל שינויים משמעותיים החלים בה (סיון וקפלן, 2003). חוקרים אחרים מנו תופעות שונות המבטאות פתיחות של החרדים לעולם המודרני החילוני: "יאפיות" חרדית, תקשורת חרדית, השתתפות בהכשרה מקצועית, לאומנות חרדית ופתיחות במעמד גדולי התורה לטובת הציבור החרדי הרחב (שלג, 2000), ותהליכי תמורה הקשורים לגוף הפיזי: השתתפות בפעילויות גופניות כגון הליכה מהירה, ג'וגינג ופעילויות של אומנויות לחימה (ארן, 2003). האנתרופולוג-פסיכולוג יהודה גודמן (2003) זיהה קולות חרדיים מהפכניים וסימנים לשינוי במגדר בקרב חרדים. הגאוגרף החברתי עמירם גונן הצביע על המעבר של החברה החרדית מ"חברת לומדים", כפי שאופיינה על ידי פרידמן (1991), אל "חברת לומדים ומתפרנסים" (גונן, 2005).

על פי הסוציולוגית נורית שטדלר (2003, 2004), החרדים מעוניינים לשנות את מצבם הכלכלי ולהתנסות בזירה גשמית השונה מעולמם, לדוגמה בצבא. כמו חוקרים אחרים, גם שטדלר זיהתה תמורות ניכרות בחברה החרדית, הבאות לידי ביטוי בכמה מישורים: במישור הטכנולוגי – עלייה בשימוש בטכנולוגיות חדשות רבות כגון טלפון סלולרי, קלטת שמע, מחשב אישי, רשת האינטרנט, סרטי די-וי-די ומשחקי מחשב; במישור התרבותי – כניסה לציאנים תרבותיים החורגים מהכתיבה ההלכתית, לדוגמה כתיבה פופולרית, כתיבת תסריטים וכתיבת ספרות יפה, ספרות ילדים וספרי הדרכה בתחומים שונים; במישור הארגוני-חברתי – פעילות התנדבותית בארגונים כמו זק"א, יד שרה, הצלה ועזר מציון, וכן במד"א, במשטרה ובבתי החולים (שטדלר, 2012). שטדלר טוענת כי תמורות אלו שינו "את סגנון החיים ואת הטבע הפונדמנטליסטי של חברי הקבוצה" (שטדלר, 2012, עמ' 402). קפלן (2007) הגדיר תהליך זה כ"ישראליות" של החרדים – תהליך שבמסגרתו חלקים רבים בחברה החרדית הפנימו ערכים תרבותיים ודפוסי התנהגות של החברה הישראלית הסובבת.

מחקרי מדיניות מהעשור האחרון דנו בתמורות הקשורות בהשתלבותם של חרדים בשוק התעסוקה, בהשכלה הגבוהה ובצבא (למשל: מלאך, 2014; מלחי, 2017; מלחי ועמיתים, 2008; קלעג'י ובראון-לבינסון, 2017; רגב, 2016). חוקרות החברה החרדית הצביעו גם על תגובות פנים-חרדיות דו-ערכיות לשינויים. לטענתה של בלה ליוש (2015), נשים חרדיות משכילות נמצאות בצומת בין החברה החרדית לחברה הכללית; נשים אלו מובילות את תהליכי השינוי ובו-זמנית בולמות אותם, ורואות עצמן כ"מלומדות ומתוסכלות". אינס גבל וורדה וסרמן (2017) הצביעו על התפתחותו של שיח חרדי מגוון ביחס לשינויים, אשר בולטים בו ביטויים של התרחקות מהחברה הישראלית המודרנית וקריאה להעמקת השמרנות לצד ביטויים להתקרבות וקריאה לאימוץ פרקטיקות מודרניות.

מאמר זה חותר להאיר נדבך נוסף בתהליך. ההשתלבות תוך היבדלות והישראליות שנוברת החברה החרדית מחוללת שינויים בתחומים שאליה היא נכנסת, ונוצרים יחסי גומלין הדדיים יותר מכפי שתוארו בעבר עם החברה הישראלית הסובבת. החברה החרדית לא רק שורדת ומתרחבת וכבר אינה פסיבית. עם כניסתה הגוברת במאה העשרים ואחת למסגרות כמו צבא והשכלה גבוהה היא לא רק משתנה מבפנים, אלא גם מנהלת עם סביבתה משאים ומתנים מעמדה הדדית יותר ואף משנה את סביבתה.

ביטוי להשפעתם של השינויים גם על החברה הסובבת את החרדים מופיע במחקרם של האנתרופולוגית תמר אלאור ושותפה ערן נריה. אלאור ונריה (2003) תיארו את הפעילות החרדית הצרכנית באזורים חילוניים בירושלים כתהליך המעצב ומשקף שינוי בפרהסיה של העיר – פחות חילונית בשל כניסת חרדים למרחבים עירוניים חדשים עבורם, ובו בזמן גם "פחות קדושה" בשל כניסת חרדים "לפעילות חילונית באופייה" (עמ' 195). תהליך דומה מתרחש בעקבות התגייסותם של חרדים לצבא. כניסת החרדים חייבה את היחידות הצבאיות הרלוונטיות להתאים עצמן לחיילים אלה, וכך המטבח הצבאי הותאם לדרישות הלכתיות מחמירות ושיעורי תורה ניתנים "בפקודה" לחיילים החרדים (שפיגל, 2010). אולי יותר מכול השפיעו השינויים הללו על יחסי המגדר בחברה. מעמד הנשים נפגע וחיילות מודרות מיחידות צבאיות שמשרתים בהן חיילים חרדים (לוי, 2015; שפיגל, 2010). כך גם באקדמיה. בשל עקרונות ההפרדה המגדרית בציבור החרדי מרצות מודרות מהרצאות המיועדות לסטודנטים חרדים. יתרה מכך, השינוי המתחולל בחברה החרדית בתחום ההשכלה הגבוהה משפיע גם על הארגונים העוסקים באקדמיזציה של הציבור החרדי.

השכלה אקדמית בציבור החרדי

רבים בקהילה החרדית מתנגדים ללימודים אקדמיים, שכן הם נתפסים כמערערים את תפיסת העולם החרדית ואת אורחות חייה (מלחי ועמיתים, 2008). ההתנגדות ללימודים אקדמיים בחברה החרדית קשורה להתגברותם של תהליכי המודרניזציה ביהדות מרכז ומזרח אירופה במאות השמונה עשרה והתשע עשרה. תנועת ההשכלה היהודית קראה תיגר על חשיבותו הבלעדית של הידע התורני של לומדי התורה והרבנים והציבה מולו את המדע ואת הידע האקדמי. רבנים מובילים יצאו נגד תהליך זה והתפתחה תפיסה השוללת רכישת ידע והשכלה, אשר לידם הביאו לכפירה. תפיסה זו ממשיכה לעצב את הזרם הדתי-חרדי גם כיום (פיינר, 2007), ורבים מהלומדים והרבנים דוחים את ההשכלה ודוגלים בהסתגרות מפניה, לא פעם בשל מקרים של נטישת ישיבות שאליהן חדרה גם השכלה. חשוב לציין כי גישה זו אינה מאפיינת את כלל החרדים. במקביל לתפיסה הקוראת לדחיית ההשכלה התפתחה גם הגישה של 'תורה עם דרך ארץ' – שילוב של חינוך תורני וחינוך כללי, שהובלה בידי הרב שמשון בן רפאל הירש (1808–1888) וממשיך דרכו, הרב עזריאל הילדסהיימר (1820–1899). אך למרות ניסיונות אורתודוקסיים שונים לאמץ גישה זו ולשלב בין תורה והשכלה, הזרם האורתודוקסי-חרדי המרכזי המשיך להסתגר מפני ההשכלה ורובו של היישוב הישן החרדי האשכנזי בארץ ישראל, מאבני היסוד של החברה החרדית בת ימינו, אימץ במאה התשע עשרה ובתחילת המאה העשרים גישה מסתגרת זו (לופו, 2003).

לאחר קום מדינת ישראל התמסד החינוך החרדי במנגנוני המדינה וחברת הלומדים החרדית עלתה ופרחה (פרידמן, 1991). אחד ממסלולי החינוך שהתבססו הוא מסלול חינוך חרדי של לימודי קודש ודחיית השכלה כללית, וכיום זהו זרם החינוך העיקרי באוכלוסייה החרדית. בשולי מודל ההסתגרות מפני השכלה אקדמית של

הזרם החרדי המרכזי התפתח ברוח תורה עם דרך ארץ גם מודל השכלה חרדי המשלב לימודים אקדמיים. מודל זה יושם לראשונה בשני מוסדות: מכללת ירושלים לבנות שנוסדה ב-1964, ובה עמד שיעור הסטודנטיות החרדיות לאורך שנים על קרוב למחצית מהלומדות, ובית הספר הגבוה לטכנולוגיה בירושלים שנוסד ב-1969, אך בפועל לא הצליח לגייס סטודנטים חרדים. שני המוסדות אופיינו בהפרדה מגדרית וקיבלו הכרה מהמועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) ב-1977 (מלאך, 2014).

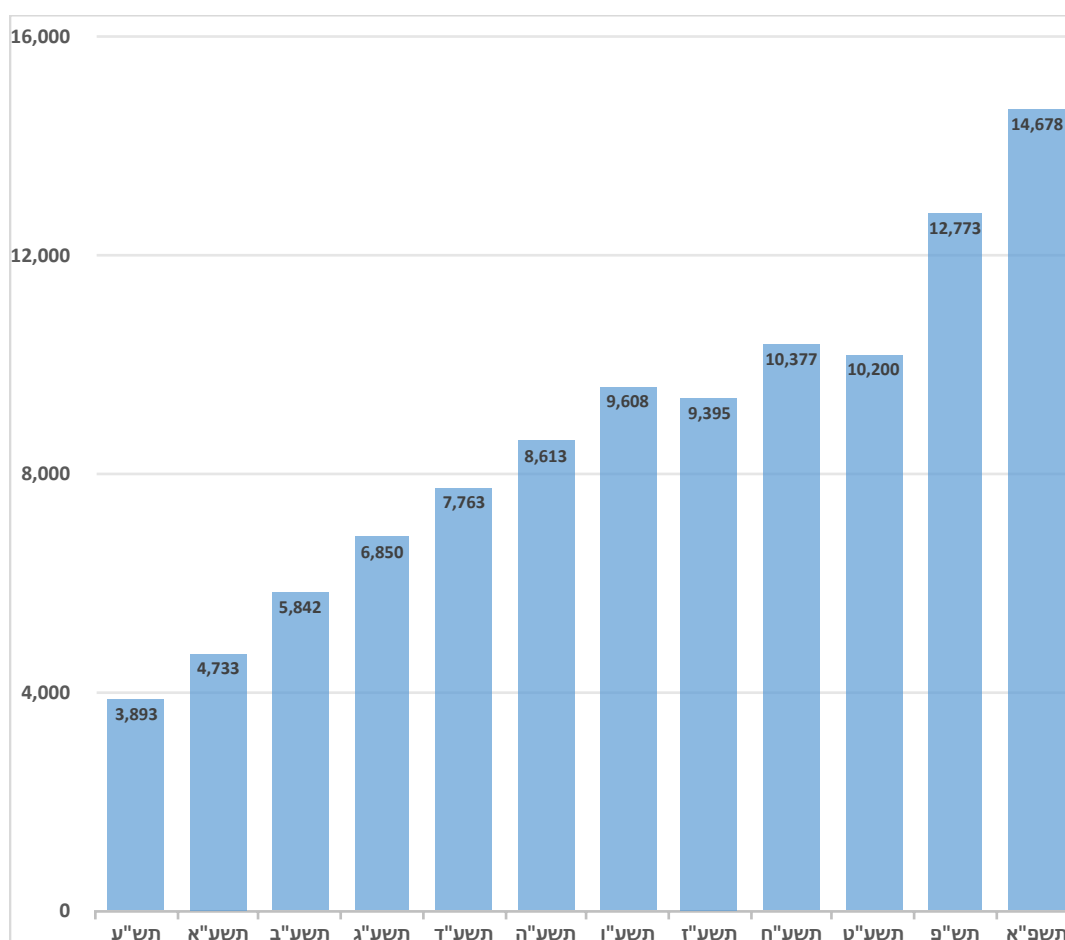
הגידול באוכלוסיית הציבור החרדי לווה בפיתוח המערכת החינוכית התורנית שלו. עם השנים הצטרפו למודל של הזרם החרדי תלמידים נוספים ולומדים רבים נקלעו למצוקה כלכלית. שלא כמו במאות הקודמות, שבהן היהודי המסורתי הצליח להשתלב בחיי היום-יום גם ללא השכלה כללית, במאה העשרים אלה שניסו לפנות לעולם העבודה נתקלו במחסום הדרישה להכשרה מקצועית ולימודים אקדמיים (לופו, 2003). לקראת סוף המאה העשרים הפכה ההכשרה המקצועית לאבן יסוד ביכולת הפרנסה והקידום האיש, ואט אט חדרה ההבנה בחלקים שונים בציבור החרדי כי לצורך השתלבות בעולם העבודה יש לפנות ללימודים אקדמיים. במקביל לשינוי זה חל גם שינוי ביחס המדינה להשכלה גבוהה בחברה החרדית. מחקרי מדיניות הצביעו על כלכלת החברה החרדית (וגם זו הערבית) כמכשול בפני עליית רמת החיים בישראל לרמה המאפיינת את מדינות המערב העשירות. סיבה עיקרית לכך היא מסלול החינוך החרדי שלא מכין את תלמידיו לחיי העולם המודרני ומונע מהם השכלה אקדמית. נוסף על כך, התגבשה במל"ג תפיסת הרב-תרבותיות באקדמיה, לפיה יש להנגיש את ההשכלה הגבוהה לכל קבוצה בחברה תוך שמירה על שונותה התרבותית של הקבוצה. תפיסה זו, שנשענה על מגמה עולמית של הנגשת השכלה גבוהה למיעוטים תרבותיים, יושמה בעיקר כלפי החברה החרדית (הנדין, 2020; מלאך, 2014; Stricker et al., 1990; Chang, 1999).

המודל של אקדמיה המותאמת לציבור חרדי ברוח תורה עם דרך ארץ הפך לפתרון מתבקש, ועם השנים נפתחו עוד ועוד מסגרות לימודים אקדמיים המותאמות לציבור החרדי. אך הדרך לא הייתה פשוטה וחלק מהיוזמות כשלו. כך למשל בשנות התשעים עלו יוזמות להקמת מכללה חרדית עצמאית בחסות האוניברסיטה העברית בירושלים ושלוחה ישראלית של טורו קולג'. יוזמות אלו חשפו פערים בין היזמים והסטודנטים ובין האקדמיה הישראלית. בלשונו של גלעד מלאך (2014, עמ' 20), היזמים והסטודנטים חיפשו "תואר קל", ואילו האקדמיה "סירבה [...] להתפשר על רמת הלימודים", וסופו של דבר שהתוכניות לא יצאו לפועל. יחסי גמישות-קשיחות אלה, שאפיינו את התנהלות הלימודים האקדמיים של הציבור החרדי בעודם בוסר, באים לידי ביטוי גם ביחסי הגומלין בין המרצה והמערכת האקדמית ובין הסטודנטים החרדים.

למרות כישלונות אלה, הושגו הבנות בין החברה החרדית, מקבלי ההחלטות והאקדמיה הישראלית, ועם השנים נפתחו מוסדות אקדמיים המיועדים לציבור החרדי (סטודנטים חרדים לומדים גם כיחידים באוניברסיטאות ובמכללות אחרות). המוסדות המיועדים לציבור החרדי נחלקים לשלושה סוגים: (1) שלוחות חרדיות, המכונות פלטפורמות, אשר פועלים בהן צוותי הוראה מטעם המוסדות האקדמיים. אנשי השלוחה אמונים על הצד הארגוני (ניהול וגיוס סטודנטים) וצוותי ההוראה אמונים על תחומי הלימוד; (2) מרכזים חרדיים, מח"רים, שבהם מתנהלות תוכניות אקדמיות ייעודיות לחרדים בסמיכות פיזית למוסדות אקדמיים קיימים; (3) תוכניות אקדמיות נפרדות לחרדים גם במכללות שאינן מתוקצבות. הפופולריות מבין התוכניות הללו בקרב האוכלוסייה החרדית הן תוכניות הלימוד במשפטים ובמנהל עסקים בקמפוס החרדי בקריה האקדמית אונו (מלאך ועמיתים, 2016).

צעדים אלה הובילו לגידול ניכר במספר הלומדים החרדים במוסדות להשכלה גבוהה. בין שנת הלימודים תש"ע (2009/10) לשנת הלימודים תשפ"א (2021/22) זינק מספר הסטודנטים החרדים מ-3,893 ל-14,678 (איור 1). שיעור הסטודנטים החרדים מכלל הסטודנטים גדל מ-2% בשנת הלימודים תש"ע ל-4.5% בשנת הלימודים תשפ"א. בממוצע גדל מספר הסטודנטים החרדים בעשור זה מדי שנה ב-11% (כהנר ומלאך, 2021).

איור 1. סטודנטים חרדים במוסדות להשכלה גבוהה בשנים תש"ע (2009/10)–תשפ"א (2020/21) (מספרים מוחלטים).



מקור הנתונים: כהנר ומלאך, 2021, עמ' 34.

במחקרים שניסו להבין את כניסת הסטודנטים החרדים לעולם ההשכלה הגבוהה בולטות שתי נקודות מבט עיקריות: (1) הבנת התהליך מנקודת מבטם של הסטודנטים – הסיבות לפנייתם ללימודים (Avugos & Zach, 2021), ההסברים שלהם ללגיטימיות של הלימודים הללו (Golan & Fehl, 2020), החששות מהלימודים, האתגרים שניצבים בפניהם וראיית התהליך כמסע הירואי (Novis-Deutsch & Rubin, 2019); (2) נקודת המבט

של המרצים, אשר רואים את תפקידם כשומרי סף אקדמיים וככאלה האמונים על הנגשת התכנים האקדמיים והתאמת הפדגוגיה לסטודנטים החרדים (Novis-Deutsch & Lifshitz, 2016). המוקד של המחקר המוצג להלן הוא דווקא ביחסי הגומלין שמתהווים בין סטודנטים חרדים למוסדות ההשכלה הגבוהה והמרצה ובדינמיקה שמתפתחת ביניהם.

רקע אישי ושיטת המחקר

מחוקר העוסק בחקר החברה החרדית למרצה לגברים חרדים

כניסתם של חרדים להשכלה הגבוהה מזמנת מפגשים בין מרצים לא חרדים לציבור החרדי. כך הגעתי גם אני, בן החברה הדתית-מודרנית, להוראת סטודנטים חרדים. בעיצומה של כתיבת עבודת הדוקטור שלי, שעסקה במחקר על חקר החברה החרדית (קרנצלר, 2016), ובמקביל להוראה במוסדות אקדמיים המיועדים לכלל ציבור הסטודנטים הישראלי, התחלתי להנחות סמינריון מחקרי בשלוחה חרדית ששולבה בה תוכנית לתואר ראשון של מוסד אקדמי. לעניות דעתי, מנהלת התוכנית סברה שאני מתאים ללמד ציבור חרדי בזכות הניסיון המחקרי שלי בתחום. לאחר כשנה פנו אליי שלושה מנהלי מוסדות אקדמיים אחרים בהצעה שאלמד בתוכניות אקדמיות המיועדות לגברים חרדים – שתיים במסגרת מח"ר ואחת בשלוחה. הסברתי לעצמי שניסיוני כמרצה והעיסוק שלי בחקר החרדים הם שעודדו את המנהלים לפנות אליי. אישור לכך קיבלתי כעבור שנה, בהרצאה שנשאתי בכנס אקדמי. בהרצאה הצגתי אחד מהפרקים של עבודתי. ראש המושב, שאותו לא הכרתי לפני כן, פנה אליי בתום המושב ושאל אותי אם אני פנוי ללמד וציין כי התרשם מההרצאה שלוותה "ברגישות לציבור החרדי". התברר לי כי הוא ממלא תפקיד בכיר במכללה אקדמית המדגישה את הממד הרב-תרבותי, וכי הוא מעוניין שאלמד סטודנטים חרדים בתוכניות שבניהולו.

כך התחלתי ללמד בחמש מסגרות המיועדות לסטודנטים (גברים) חרדים. חמש המסגרות מייצגות את שלושת סוגי המוסדות שבהם לומדים סטודנטים חרדים. המשותף לכלל הסטודנטים במסגרות אלו הוא שהם מבוגרים מהציבור הרחב של הסטודנטים, נמצאים "באמצע החיים" ומשלבים לימודים עם עבודה. בתחילת עבודתי סברתי כי הניסיון שלי וההיכרות שלי עם העולם החרדי יסייעו לי להבין את ציבור הסטודנטים. להפתעתי, במקרים רבים הסיטואציות במפגשים עם הסטודנטים החרדים עוררו את פליאתי, כפי שמוסבר להלן.

אוטואתנוגרפיה ואירועים קצרים

שיטת המחקר שנבחרה למחקר זה היא אוטואתנוגרפיה – שיטה הרוותמת את ניסיונו האישי של החוקר, את תיאוריו ואת פרשנותו לשם הבנת תופעות חברתיות בהקשרן התרבותי (Adams et al., 2017). יתרונה הבולט של השיטה הוא ביכולתה לאפשר לקוראים "להיכנס לנעליו" של הכותב ולהבין באמצעות ניסיונו את התופעה הנחקרת. מכיוון ששיטה זו עלולה למסגר את המחקר סביב זווית ראייתו וחוויותיו הבלעדיות של החוקר (Stahlke Wall, 2016), בחרתי להוסיף גם שיטות מחקר אחרות ולמידה ממחקרים אחרים העוסקים באותה תופעה, כמתואר להלן.

כאמור, במחקר זה השתמשתי בניתוח חוויותי האישיות, סיטואציות של מרצה לא חרדי המלמד סטודנטים חרדים, לשם הבנת התהליך הכללי של כניסת גברים חרדים ללימודים אקדמיים בישראל. אלו סיטואציות שתיעדתי משך חמש שנים (2014–2018) במהלך המפגשים בחמשת המוסדות האקדמיים שלימדתי בהם. נוסף על כך נעשה שימוש בניתוח טקסטים של סטודנטים חרדים שלמדו בתוכניות ושל מנהלי התוכניות. הנתונים שנאספו נותחו ניתוח תוכן ומוינו לנושאים וקטגוריות. הממצאים מוצגים בעזרת ציטוטים של הסטודנטים ותיאור אירועים קצרים המדגימים את אופי המפגשים ואת יחסי הגומלין המתהווים דרכם. תיאורי המפגשים מתרכזים סביב שני צירים עיקריים. הציר האחד כולל ביטויים לפערים ולגשרים תרבותיים בתחומי שפה, ידע וזמן, והציר האחר כולל ביטויים למתח בין גמישות לנוקשות ביחסי הגומלין מרצה-אקדמיה-סטודנטים ובתחום המגדר. כדי לשמור על צנעת המעורבים, הפירוט עליהם הוא מועט.

פערים וגשרים תרבותיים: שפה, ידע וזמן

ידיעת שפה, יחס לידע ותפיסת הזמן הם נדבכים מרכזיים בכל תרבות. הם מהווים בסיס לתקשורת ולהבנה הדדית, אך בה בעת הם יכולים ליצור מחיצה בין אנשים ולהפריד ביניהם.

שפה: שוק תרבותי - "אות, מילה, משפט"

קבוצת הסטודנטים החרדים שלימדתי בשלוחה חרדית של מכללה אקדמית הייתה קבוצה של 'מלמדים' (במלעיל) בבתי ספר חרדיים מזרמים מרכזיים של החברה החרדית. הסטודנטים היו מורים בפועל, לאחר הכשרה להוראה במסגרות פנים-חרדיות, והלימודים במכללה נועדו להשלמת הידע לזה המקובל במוסדות אקדמיים להכשרת מורים, כדי לקבל תואר אקדמי. במקביל לקורס שבהוראתי היה אמור להתקיים קורס ללימוד אנגלית. רשמתי לעצמי את האירוע הבא, שאירע לפני הפגישה הראשונה עם הסטודנטים (אירוע 1).

מנהלת התוכנית חילקה את כל הסטודנטים לשלוש קבוצות, לפי רמות הידע שלהם באנגלית. היא כינסה את הסטודנטים והכריזה: "אות, מילה, משפט". והמשיכה: "מי שיודע לקרוא אות באנגלית ירים את ידו". לאחר מכן אמרה: "מי שיודע לקרוא מילה ירים את ידו", ואחר כך: "מי שיודע לקרוא משפט ירים את ידו". כך היא חילקה את הסטודנטים לקבוצות על פי רמת הידע באנגלית. שמתי לב שהיו גם כאלה שלא ידעו לקרוא ולו אות אחת באנגלית. נדהמתי מכך שיש אנשים שידיעתם באנגלית כה נמוכה.

מובן שידעתי שחרדים לא לומדים אנגלית, ובכל זאת נדהמתי מהתופעה, בייחוד משום שאותם סטודנטים היו מורים. אומנם הייתי ער לדיון בנושא לימודי ליבה ולהתנגדות החרדים לכך, אבל העדות הישירה לתופעה הותירה בי רושם עז. הנחת היסוד שלי שידעת אנגלית בסיסית היא נחלתו של כל סטודנט ישראלי התערערה, והפער הגדול בין הסטודנטים החרדים לסטודנטים אחרים שפגשתי הפתיע אותי. בהמשך אותו ערב הבנתי כי הבדלים תרבותיים באים לידי ביטוי לא רק ביחס לשפה, אלא גם ביחס לידע האקדמי.

ידע: רכישת ידע אקדמי תוך הסתייגות ממנו – "האקדמיה לא באמת מעניינת אותי"

הפתעה גדולה ציפתה לי לאחר האירוע שתואר לעיל. חלק מהסטודנטים הקדימו להיכנס לכיתה (אירוע 2). אחד מהם התיישב בשורה האחרונה, הניף ידו בביטול ואמר לי: "אל תחשוב שזה באמת מעניין אותי. באתי כדי לשפר את המשכורת. האקדמיה לא באמת מעניינת אותי". הגם שידעתי שסטודנטים רבים (חרדים ולא חרדים) לא בהכרח מתעניינים בידע האקדמי ולמעשה משתעממים מהלימודים, הופתעתי מהבוטות והישירות של הסטודנט. נותרתי פעור פה. להפתעתי, לאחר מכן שמעתי דברים דומים מסטודנטים אחרים בקבוצה. הם הסבירו כי השלמת התואר במסגרת זו מקנה להם תוספת במשכורת, אך הם סבורים שאין הם זקוקים לידע זה כמלמדים בעצמם וכמי שכבר הוכשרו והשתלמו במוסדות חרדיים.

מעניין כי הקבוצה הגיעה בהמשך להישג מרשים ביותר. כל הסטודנטים שהחלו את הלימודים בתוכנית זו סיימו את לימודי התואר בהצלחה ושיעור הנשירה היה אפסי. הדבר עומד בניגוד למגמה הכללית, שכן שיעור הנשירה הממוצע מלימודים לתואר של סטודנטים (גברים) חרדים הוא גבוה ביותר – 48% לעומת 24% בקרב סטודנטים (גברים) חילונים ו-29% בקרב סטודנטיות (נשים) חרדיות (רגב, 2016). אין ספק כי הישג זה הוא גם הישגה של מנהלת התוכנית. כשנתיים וחצי לאחר מכן, בטקס הענקת התעודה האקדמית לבוגרים מקבוצה זו (אירוע 3), שאלתי כמה סטודנטים אם הם מרוצים ממה שלמדו והאם לדעתם הם רכשו ידע רלוונטי וחשוב. כולם ציינו שהידע שרכשו במהלך שנות הלימוד עזר להם מאוד וקידם אותם. זאת ועוד, במהלך הטקס הסתבר לי כי לפחות עשרה מהם החלו בלימודים לקראת תואר שני או התקבלו ללימודים. סטודנטים נוספים ציינו שבכוונתם ללמוד תואר שני.

בטקס באה לידי ביטוי הגישה החרדית האמביוולנטית כלפי ההשכלה האקדמית (אירוע 4). אחד הדוברים בטקס היה נציג הסטודנטים החרדים, בעצמו מנהל מוסד חינוך חרדי, שמתחנכים בו בעיקר תלמידים מבתי מסורתיים. הוא עלה לדוכן הנואמים ובירך מוסדות ובעלי תפקידים שעסקו בהכשרתם האקדמית והודה להם. לאחר מכן ציטט אמרה הנוגעת לעם הגרמני, המיוחסת לרב אלחנן וסרמן, ממנהיגי היהדות החרדית לפני מלחמת העולם השנייה. הרב וסרמן התרשם מהיחס המעודן והמתקדם של הציבור הגרמני בתקופה שלפני עליית הנאצים לשלטון בגרמניה, אך בה בעת גם הסתייג ממנו בטענה ש"אין יראת אלוקים במקום הזה". דהיינו, ההתנהגות המעודנת, המשכילה והמתקדמת שאפיינה את הציבור הגרמני לא תתקיים לעד בגלל היעדר האמונה הדתית. דובר הסטודנטים המשיך ואמר כי הרב (שנספה שנים אחר כך בשואה) לא שיער עד כמה הוא צופה את העתיד. הוא הוסיף ואמר כי הידע האקדמי שרכשו אינו רלוונטי אם אין הוא מצטרף לאמונה דתית עמוקה. כך, תוך כדי הבעת ברכה ותודה למוסד האקדמי שהכשיר את הסטודנטים החרדים, הובעה ההסתייגות מידע אקדמי שלא נלווית לו אמונה דתית.

אירוע נוסף רשמתי לעצמי עם קבוצת סטודנטים אחרת (אירוע 5). במהלך קורס העוסק בכתיבה אקדמית הסברתי את כללי הכתיבה, את הדרכים הנכונות לאזכר ולצטט מקורות אקדמיים ואת אופן רישומם ברשימת המקורות בסוף העבודה. אחד הסטודנטים הסתייג מהטכניקה האקדמית: "בשביל מה זה משנה נקודתיים או פסיק. זה סתם. לסבך. להמציא עוד כללים". הסברתי את ההיגיון העומד מאחורי כללי הרישום ואת היותו חלק מתפיסה רחבה על מהות הידע האקדמי. סטודנט אחר הביע רתיעה מכלל התפיסה האקדמית וערכיה וטען:

"יש כאן ניסיון להציב ערכים. אבל אלה לא הערכים שלנו. אני מקבל את זה, כי אני רוצה להשיג תואר, אבל לא את הערכים".

בקבוצת סטודנטים נוספת הובעה התנגדות לא רק לטכניקה האקדמית ולערכים האקדמיים, אלא גם לתוכן האקדמי (אירוע 6). בקורס בנושא נוער בסיכון דנו במאמר הקשור לאוכלוסייה של נוער מרקע דתי-חרדי המכונה נוער הגבעות (פרידמן, 2014). חלק מהסטודנטים הכירו מקרוב את אוכלוסיית נוער הגבעות והתפתח דיון בעניין מצבם. הסטודנטים הרחיבו את הידע בנושא על סמך היכרותם עימו, הוסיפו מידע על זה שבמאמר, אחרים תיקנו את המידע ויש שחלקו עליו. אחד הסטודנטים הצביע על הפער בין המידע שבמאמר ובין המציאות שהסטודנטים תיארו, והכריז: "אחד כותב מאמר, ממבט מתנשא, ואנחנו דנים עליו כאילו זה מי יודע מה. אנשים פה יודעים יותר מהמאמר!". כך התנצח הסטודנט עם הידע האקדמי. יש לציין כי כעבור שנתיים אותו סטודנט ארגן את חבריו להמשיך ללימודי התואר השני ואף הביע את רצונו להמשיך ללימודי תואר שלישי.

בקבוצה אחרת הועלתה טענה שונה בנוגע לידע האקדמי (אירוע 7). הטענה הייתה כי ידע זה לא מתאים לחברה החרדית וכי הוא מתאר מציאות של חברה חילונית. בקבוצה המדוברת למדו מורים חרדים והקורס עסק בהתפתחות מקצועית של מורים. בהרצאה דנו במחקר שניתח את ההתפתחות המקצועית של מורים במערכת החינוך הישראלית והציג את סיפורי החיים שלהם (אבידב-אונגר ואשרת-פינקל, 2016). חלק ניכר מהמורים שהוזכרו במאמר תיארו את התפתחותם המקצועית – מכאלה שעסקו בהוראה בלבד לכאלה שקיבלו תפקידי ריכוז וניהול בבית הספר שבו לימדו. חלק מהסטודנטים מחו על כך. סטודנט אחד טען כי במערכת החינוך החרדית יש מקום ראוי ומכובד דווקא למורה שמתמיד בתפקידו ולא פונה לתפקידי ריכוז וניהול. סטודנט אחר ציין כי אחד המורים החרדים, המלמד את הגיל הרך, הוא מורה מבוקש ומחוזר על ידי מוסדות חינוך חרדיים, דווקא בשל הניסיון הרב שרכש בזכות התמדתו בתפקיד. כך זוכה אותו מורה גם לתשלום גבוה מאוד במוסדות החרדיים הפרטיים המעוניינים בו. הסטודנט המשיך וטען כי תהליך ההתפתחות שמוצג במאמר, לפיו מורה צריך לשאוף לתפקידי ריכוז וניהול, אינו מאפיין את החברה החרדית. באותו קורס עלתה גם טענה כלפי המודל המקובל בספרות האקדמית בנושא החינוך, הגורס כי המורים מוכשרים לתפקידים במכללות להוראה ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ואחר כך מתמקצעים כמורים בפועל. אחד הסטודנטים הסביר כי מודל זה הפוך מהתפתחות של המורה החרדי. רוב המורים החרדים מתנסים בהוראה במהלך לימודם התורני ורק אחר כך עוברים הכשרה פורמלית.

כך הביעו סטודנטים חרדים הסתייגות מהידע האקדמי בכמה מישורים: רתיעה מרכישת ידע שאינם זקוקים לו; התנגדות לידע אקדמי שאינו מלווה באמונה דתית; התנגדות לטכניקה האקדמית שנראית להם זרה ולא הכרחית; אי-הלימה בין הערכים האקדמיים לערכים החרדיים ותוכן אקדמי שאינו משקף את המציאות החרדית. למרות זאת, רוב הסטודנטים עמדו במטלות האקדמיות וסיימו את התואר בהצלחה. יותר מכך, פגשתי חלק מהם במהלך לימודיהם במסגרת תואר שני, ויש מהם שהביעו רצון וכוונה להמשיך ללימודי תואר שלישי. אמביוולנטיות זו כלפי הידע האקדמי משקפת את מצבם המיוחד של הסטודנטים החרדים במסגרות האקדמיות. ההסתייגות מהידע האקדמי משקפת – ומעצבת – יחס מועדף לידע התורני, שממנו אין הסתייגות, לפחות לא במפגשים אקדמיים, ויחס של נחיתות מסוימת לידע האקדמי. הסתייגות זו ממשיכה את קווי ההתנגדות מעידן ההשכלה של המאות השמונה עשרה והתשע עשרה ומתהליכי חילון וכפירה שליוו אותו באותן שנים (לופ, 2003; פיינר, 2007).

זמן: הבדלים ומכנה משותף

ניסיוני לימד אותי כי יחסם של הסטודנטים החרדים לזמן שונה מזה של סטודנטים לא חרדים. עם זאת, תפיסת הזמן שלהם מהווה בסיס להבנה בין הסטודנטים והמרצה ולשיתוף פעולה.

הבדל בתפיסת הזמן

בהשוואה לסטודנטים אחרים שלימדתי, הסטודנטים החרדים – כיחידים – מרבים לאחר להרצאות ולפגישות, מבקשים באופן קבוצתי להתחיל את ההרצאה מאוחר יותר או להקדים את סיומה לצורכי תפילה ומאחרים בזמני הגשת עבודות. אפשר להסביר התנהגות זו במציאות החיים הייחודית של הסטודנטים החרדים: הם מגיעים ללימודים בשעות אחר הצהריים, לאחר סיום של יום עבודה, ולכן מאחרים לא אחת ללימודים. בזמן הלימודים עצמם משך ההפסקות שבין ההרצאות לא מספיק לזמן הנדרש לתפילות מנחה וערבית ולצרכים נוספים.

למציאות היום-יומית המיוחדת של הסטודנטים החרדים יש להוסיף את הממד התרבותי. האנתרופולוג יוחאי חקק (2004) הסביר את הנטייה של סטודנטים חרדים לאחר לשיעורים ביחס האמביוולנטי לזמן בשיבות חרדיות. אומנם מקפידים על זמני הלימוד והתפילה ומציינים את חשיבותם, אך הם נחשבים לגבולות "גשמיים" שלמדנים מובהקים אינם זקוקים להם. בעוד "בעלי בתים" הקשורים לעולם העבודה צריכים להתאים עצמם לזמנים מדויקים, קיימת גמישות כלפי אלה שהלימוד הפורה שלהם הוא למשל בשעות הערב והלילה, ומאפשרים להם להתחיל את היום מאוחר יותר. כך מהווה הזמן חלק מתפיסה תרבותית כוללת ליחסי קודש וחול.

אלאור ונריה (2003) ציינו כי זמן העבודה, הזמן הקפיטליסטי, הוא לא זמן מועדף או נבחר בציבור החרדי, אלא זמן אנטי שהחיים מוכתבים לפיו בלית ברירה. הסבר דומה קיבלתי באחת העבודות שהגישו הסטודנטים החרדים במסגרת קורס שהרציתי בו. הם ציינו את הפערים בין מסגרת הישיבה למסגרת האקדמית ביחס לזמן והסבירו כי דווקא ההלכה מכירה בחשיבותו של הזמן, שכן חייו של יהודי שומר תורה ומצוות תלויים בו: לאורך היום בזמני התפילות הקבועים ולאורך השנה כולה בזמנים מדויקים של כניסת השבת ויציאתה וזמני חג או צום. הם ציינו את "הנוהג הנפסד שנשתרש בציבור החרדי של זלזול בזמנים אשר אינם נוגעים להלכה" וטענו כי "ייתכן שהמקור לכך הינו הרצון להדגיש את חשיבות הקודש על פני נחיתות החול". דהינו, אי-ההקפדה על לוח הזמנים האקדמי נובעת מתפיסה עמוקה כי הזמן האקדמי הוא חלק מזמן החול וחשיבותו פחותה מהזמן הקדוש הדתי-הלכתי. כך ניתן להסביר את ההבדלים בתפיסת הזמן על רקע לחצי החיים, התפיסות החינוכיות השונות והרקע התרבותי.

המשותף בתפיסת הזמן

בניגוד למתואר לעיל, דווקא בכיתה החרדית אפשר להשתמש בזמן היהודי ובשפת המסורת היהודית כדי להניע את הסטודנטים להגיש מטלות בזמן. לדוגמה (אירוע 8), בסוף סמסטר הקיץ של לימודי ניהול בקמפוס חרדי של מכללה ציבורית הסברתי לסטודנטים כי לוח הזמנים הנוקשה במהלך הקורס נובע מהרצון שמטלת הסיום תוגש עוד לפני ראש השנה, או במילים אחרות – כדי שלא נגיע לראש השנה ולימים הנוראים לפני שנפטרנו מהחובות שלנו. במקרה אחר (אירוע 9), בקורס שלמדו בו קבוצת המלמדים ושעמד להסתיים בערב פסח, ציינתי כי כדאי להקדים את הגשת המטלות כדי שלא נגיע לפסח מבלי ש"ניפטר מהחמץ", כלומר מהחובות האקדמיים של

הגשת העבודות. השימוש בביטויים שגורים משפת הזמן היהודית הקל על הגשת המטלות בזמן.

נוקשות-גמישות: יחסי הגומלין מרצה-אקדמיה-סטודנטים ויחס למגדר ולמיניות

בכל המפגשים בא לידי ביטוי המתח בין הרצון להגמיש את הדרישות האקדמיות לצרכים המיוחדים של הסטודנטים החרדים ובין הרצון להקפיד ולשמור על דרישות נוקשות, לפי המקובל בתוכניות אקדמיות מקבילות המיועדות לקבוצות חברתיות אחרות. יחסי נוקשות-גמישות באים לידי ביטוי ביחסי סטודנטים-מרצה וביחסי המערכת האקדמית עם המרצה. יחסי נוקשות-גמישות מאפיינים גם את הדינמיקה המתפתחת בנושאי מגדר ומיניות: נוקשות לצד גמישות בהפרדה החרדית בין הסטודנטים הגברים לבין בנות המין הנשי ובשיח על נושאים מיניים.

יחסי מרצה-סטודנטים

"תגיד, אתה לא רוצה לעבוד כאן בשנים הבאות?"

בקבוצת המלמדים חוויתי אירוע נוסף, שהתרחש לאחר שהטלתי עליהם מטלה ראשונית בקורס בכתיבה אקדמית. כבר הטלתי מטלה דומה על סטודנטים אחרים שלמדו את אותו קורס ואף על סטודנטים חרדים במסגרת אחרת. לרוב המטלה לא עוררה קשיים יוצאי דופן, אך במקרה של קבוצת המלמדים היא עוררה קשיים רבים. הייתה זו המטלה האקדמית הראשונה שהם קיבלו והם לא ידעו מה לעשות. הגם שלפי תפיסתי וניסיוני המטלה הייתה פשוטה למדי, היא עוררה בהם חרדה. במבט לאחור נראה כי לא הבנתי את השלב שבו הם היו באותו זמן ואת ההבדל בינם ובין סטודנטים אחרים שלימדתי (חרדים ולא חרדים). קבוצת החרדים האחרות שלימדתי הגיעו מזרמים ליברליים יותר של החברה החרדית ולמדו בתוכניות לימוד בנושאי ניהול או טיפול. לעומתם, קבוצת המלמדים נמנתה עם "הגרעין הקשה" של החברה החרדית. הם הגיעו מהזרמים המרכזיים כמו חסידיות גדולות וקטנות יותר, ציבור ליטאי וכן ציבור ספרדי. מאפיין נוסף חשוב הוא שהם לימדו בעיקר ילדים צעירים. משום כך הם היו מעין שומרי סף עבור החברה שלהם. כמו כן, מעצם עיסוקם בהוראה במסגרות חרדיות הם היו נתונים לפיקוח פנים-חרדי מתמיד. על כן הם נרתעו מידע אקדמי וממטלות אקדמיות והביעו הסתייגויות רבות. באירוע המתואר הם נדרשו לכתוב עבודה בנושא החינוך החרדי ולבחור לצורך המטלה הראשונית ארבעה פריטים, לכתוב אותם לפי כללי הכתיבה האקדמית ולהסביר מדוע בחרו בהם. אירוע מיוחד נרשם אצלי על רקע מטלה זו (אירוע 10):

אחד הסטודנטים ניגש אליי בשקט, בחדר צדדי, וסגר את דלת החדר. סטודנט זה החשיב עצמו מעין מתווך-מפשר בין הסטודנטים לביני וכן כבעל מהלכים במוסד החרדי שבו נלמד הקורס. הוא אמר לי באיום מרומז: "תגיד, אתה לא רוצה לעבוד כאן בשנים הבאות? למה זה כל-כך קשה?". למרות שהוא חשב שהוא דואג לסטודנטים ולי ולהצלחת התוכנית, חשתי מאוים. פירשתי את אמירתו כאיום, ואף לא סמוי.

בהמשך, לאחר התייעצות עם מנהלת התוכנית, הקלתי בדרישות של המטלה. אפשרתי להם לבחור שני מאמרים בלבד ודחיתי מעט את מועד הגשת המטלה. אומנם כמה סטודנטים בכל זאת הגישו את המטלה

באיחור, אך מרביתם הגישו את המטלה במועדה. בהמשך הם גם הגישו את המטלה הסופית, ובסופו של דבר כל הסטודנטים עמדו במטלות הקורס וסיימו אותו בהצלחה. כך שלמרות הגמישות שגיליתי הצלחתי גם לשמור על הסטנדרט האקדמי המקובל והעבודה בוצעה במלואה. עם זאת, באותו זמן חשתי שעברתי טלטלה – בשל האיום הישיר מהסטודנט ומהניסיון לפגוע בדרישות אקדמיות מקובלות. היה זה הניסיון הראשון להשפיע עליי, אך לא האחרון.

"הכיתה שלנו נחשבת לבעלת השפעה"

אירוע נוסף התרחש במסגרת ארגונית אחרת (אירוע 11). בין ראש השנה ליום כיפור היה אמור להיערך מבחן בקורס שלימדתי במשך סמסטר הקיץ. יומיים לפני המבחן, בעשר בבוקר, קיבלתי טלפון ממי שהציג עצמו כנציג הסטודנטים. מייד לאחר השיחה העליתי אותה על הכתב:

סטודנט: הכיתה שלנו נחשבת לבעלת השפעה. בנים של ח"כים, חברי מועצה, סגני ראשי ערים. מבקשים התחייבות להעלות את הציון בעשר נקודות. שתדע שאנחנו כיתה מיוחדת. הנה אני לא רוצה להגיד שמות, אבל אחד המרצים, סידרנו שבשנה הבאה הוא ילמד שלושה קורסים. הוא היה בסדר איתנו אז ביקשנו אותו. המנהל מבין את זה [...] אנחנו מאוד מעריכים אותך, את מה שלימדת, דברים מאוד חשובים [...] אבל תראה רוב האנשים לא ילדים, זאת לא כיתה רגילה. אנשים עכשיו במתח מהמבחן יותר מאשר בראש השנה. אני מקבל כל הזמן טלפונים של סטודנטים שחוששים מהמבחן. אתה יודע שאצלנו את המשוב ממלאים רק אחרי הציונים. יש הרבה חומר קריאה.

אני: אני רק יכול לומר שאני אהיה מאוד מתחשב ורגיש לכיתה.

סטודנט: אולי נמיר, כמו שעשינו אצל מרצים אחרים, את המבחן למשהו אחר. למשל, שכל סטודנט יכתוב תקציר של מאמר בנושא הקורס. זה גם יעזור לך וגם לנו. וכולנו נצא נשכרים. תבטיח לפחות שתוסיף עשר נקודות על השתתפות. תראה אני צריך לבוא עם משהו לסטודנטים.

אני: אני מבין את החשש מהמבחן, אבל למעשה אין ממה לחשוש באמת. המבחן הוא על ההרצאות והמאמרים שנלמדו במהלך הקורס והועלו לאתר הקורס.

דברי הסטודנט מלמדים במידה רבה על הלחץ שהסטודנטים היו נתונים בו ושבינו ניסו לשנות קביעות אקדמיות. הם לא הצליחו בכך והמבחן נערך על פי התכנון. אך המקרה מעיד על הניסיון לבנות יחסי כוח אחרים בין המרצה לסטודנטים. יש לציין כי הייתה זו קבוצת סטודנטים שחברה יחדיו עוד לפני תחילת הלימודים ולכן חשה ביטחון. מרצים-עמיתים ציינו בפניי מקרים דומים של ניסיונות לשנות קביעות אקדמיות מצד קבוצות מאורגנות של סטודנטים. כך למשל אצל אנשי מערכת הביטחון או קבוצות עובדים מאורגנות הלומדות יחדיו בתוכנית לימודים או בקורסים ייעודיים.

המקרה המתואר מלמד על פעילות חרדית אקטיבית מעמדה של כוח. הוא קשור לשינוי ביחסי הגומלין בין החברה החרדית לסביבתה הישראלית. בעוד שעד שנות התשעים של המאה העשרים יחסים אלה אופיינו ביחסי גומלין ותלות של החברה החרדית בסביבתה (פרידמן, 1991), כיום אפשר להצביע גם על תלות של החברה הסובבת בחברה החרדית (קרנצ'לר, 2014) ועל יחסים מורכבים בין שתי החברות, הנובעים מגידולה העצום של החברה החרדית, מעליית כוחה הפוליטי ומתחושת הביטחון שצברו אנשיה (קפלן ושטדלר, 2012). אחד המקומות שבהם שינוי זה בא לידי ביטוי הוא המערכת האקדמית.

שילוב החרדים באקדמיה הוא אחד ממוקדי ההתפתחות של האקדמיה הישראלית בשנים האחרונות, בייחוד על רקע הירידה במספר הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018). לפיכך יחסי הכוח בין המערכת האקדמית לבין הסטודנטים החרדים היא לא חד-צדדית. המוסדות האקדמיים מחזרים אחד הסטודנטים החרדים, שכן בזכותם אפשר לפתח תוכניות לימוד חדשות ולהרחיב את המסגרת האקדמית. בה בעת הסטודנטים החרדים מודעים לכוחם. משום כך המרצה מוצא עצמו במצב של תלות מסוימת בשביעות רצון סטודנטים עקב התחרות בין המכללות על ליבם וכיסם של הסטודנטים החרדים. אם כן, תמונת המיקרו של יחסי סטודנטים-מרצה במישור האקדמי משקפת את תהליך המאקרו של יחסי חברה חרדית-חברה ישראלית.

משלוח מנות

זמן קצר לאחר הגשת העבודה הסופית בקורס של קבוצת המלמדים חל חג פורים (אירוע 12). שני סטודנטים מקבוצה זו ניגשו אליי והעניקו לי משלוח מנות. דבר מעין זה לא קרה לי במקום אחר. המשלוח היה מכובד. הוא היה עטוף נייר צלופן והיו בו בקבוק יין, כוסיות, צלחת זכוכית וממתקים. למשלוח צורף מכתב הערכה והופיעו בו שמותיהם של תריסר סטודנטים. הודיתי להם, אך לא ידעתי מה לעשות – ההיבט האתי הנחה אותי שלא לקחת את המתנה, אך חששתי כי סירוב יעליב את הסטודנטים. התחושה שלי הייתה אמביוולנטית. בגלל אירוע קודם שתואר לעיל (אירוע 10, "תגיד, אתה לא רוצה לעבוד כאן בשנים הבאות?") הרגשתי שמנסים "לקנות" אותי, שמגישים לי משלוח מנות כדי שאתן ציונים טובים יותר או שאקל בדרישות האקדמיות. עם זאת, סברתי שאולי זו הדרך של הסטודנטים להודות לי ולהביע את הערכתם, שזו דרכם להגיד לי שהם מחבבים אותי ומרוצים ממה שלמדו. כמו כן, הבחנתי כי גם מרצים אחרים קיבלו משלוח מנות. על כן בסופו של דבר הסכמתי לקבל את משלוח המנות והייתי שלם עם החלטתי. כאשר הגעתי לביתי הראיתי את משלוח המנות לרעייתי ולבנותיי והן הגיבו בהערכה. שמרתי את המכתב לאורך זמן. אודה ואתוודה, נעים לקרוא דברי תודה והערכה ולקבל מתנה.

הרצון להשפיע על המרצה וליצור יחסי גומלין טובים ו"גמישים" בא לידי ביטוי לא רק ביחסי הסטודנטים עם המרצה, אלא גם במסרים של המוסדות האקדמיים.

היבט מוסדי-ארגוני

מפגשי הכנה – הכנה תרבותית לצד הגמשת מטלות

במסגרות רבות נערכת לפני תחילת הלימודים פגישת הכנה למרצים, שמטרתה להכין את סגל המרצים לציבור הלומדים החרדי. לעיתים ההכנה היא אישית, כמו זו שקיבלתי ממנהל קמפוס חרדי (אירוע 13). כמה שבועות לפני תחילת הלימודים הוא הזמין אותי לפגישה אישית והסביר לי את מצבו המיוחד של הסטודנט החרדי ואת הצורך להיות רגיש לצורכי הסטודנטים החרדים. הוא הדגיש במיוחד את העדיפות למתן מטלה של עבודה על פני מטלה של מבחן.

בדרך כלל פגישות ההכנה נעשות בפורומים רחבים עם חברי סגל רבים. במפגשים הללו ניתנים הסברים על מאפייני הסטודנט החרדי והמלצות מצד מנחי המפגש לסגל המרצים בנוגע להתאמת הלמידה לציבור זה. כך לדוגמה באחת מפגישות ההכנה לתוכניות שיועדו לציבור של מלמדים בגיל הרך (אירוע 14), ציין ראש התוכנית כי מטלות הקריאה מיועדות לשיעור עצמו וכי אין לצפות לקריאה בבית. הוא נימק זאת בעומס הרב המוטל על הסטודנטים ובקוצר הזמן הנובע מכך. אשר להגשת עבודות, ניתנה הנחיה לברר מראש אם לסטודנטים יש גישה למחשב ולמדפסת. לאחר מכן תיאר רב ובעל תפקיד הפעיל במסגרות לימוד חרדיות את מאפייני הסטודנט החרדי שהוא גם מלמד (במלעיל) בפועל.

במוסד אחר נערכה סמוך לפתיחת שנת הלימודים הכנה קבוצתית לכלל המרצים לציבור החרדי (אירוע 15). עוד לפני הפגישה נתבקשו המרצים לשקול את המטלות בקורסים (אך לא לפגוע ברמה האקדמית של הקורס), לאחר שסטודנטים רבים פנו בבקשה להקל עליהם בשל מצוקת זמן אמיתית שנובעת מהצורך לשלב לימודים עם מטלות הבית, המשפחה והעבודה. בפגישה עצמה תואר הרקע חברתי של הסטודנטים החרדים ויחסם הדו-ערכי להשכלה אקדמית – רצון לרכוש השכלה אקדמית לצד חשש עמוק ממנה, שמקורו עוד בימים שבהם נחשבה ההשכלה מנוגדת לשמירת המסורת היהודית ופוגעת בה. לאחר מכן הוסברו נסיבות חייהם המיוחדות של הסטודנטים החרדים והמרצים התבקשו לגלות רגישות למצבם הייחודי. תחושותי הייתה אמביוולנטית. הערכתי מאוד את הרגישות לציבור הסטודנטים החרדי וגם לא חששתי מההנחיות, שהרי כבר יישמתי שינויים אלו בקורסים אחרים שלי. עם זאת, חשתי שההנחיות מוצגות בצורה קשוחה מדי ומאיימות על האוטונומיה האקדמית שלי כמרצה. באופן פרדוקסלי, ערך הגמישות הפך לעיקרון קשוח.

אי-ודאות

אחד המאפיינים של הלימודים במסגרות לציבור החרדי הוא חוסר הביטחון בהמשך התוכניות ואף בעצם קיומן. חוויתי זאת כמה פעמים מקרוב. לדוגמה (אירוע 16), לתוכנית מסוימת במסגרת מכללה למורים כבר גויסו מרצים ואף נערכה פגישת הכנה. אולם התוכנית לא יצאה לבסוף אל הפועל בשל "ענייני תקציב שונים הקשורים במשרד החינוך" (דברי ראש התוכנית). תוכנית אחרת (אירוע 17), זו של המלמדים, פעלה שני מחזורים בלבד, הגם שלהבנתי היא הייתה מוצלחת ביותר וכל הסטודנטים סיימו אותה בהצלחה. תוכנית אחרת שבה לימדתי (אירוע 18) מטעם בית ספר אוניברסיטאי לעבודה סוציאלית בפלטרומה חרדית הופסקה זמנית. בפגישה סוף השנה של סגל מרצי התוכנית הוסבר כי המסגרת החרדית לא הצליחה לגייס סטודנטים חרדים לתוכנית. כעבור שנתיים המכללה נסגרה והתוכנית המשיכה במסגרת אחרת. במקרה אחר (אירוע 19), בקורס

שבו לימדתי קבוצת סטודנטים קטנה, הגיעו לשיעורים רק חמישה סטודנטים מתוך עשרים הרשומים בו. בתום הקורס והסמסטר התוכנית נסגרה והסטודנטים שכבר למדו בה פוזרו בתוכניות אחרות.

אי-ודאות תעסוקתית מאפיינת את תקופתנו בתחומי עבודה רבים ובמסגרות תעסוקתיות שונות. היא גם נחלתם של מרצים רבים המלמדים במעמד של "מרצים מן החוץ". אלו מועסקים כעובדים זמניים אף על פי שתעסוקתם קבועה (מישורי, 2012). אי-ודאות זו גוברת במסגרות האקדמיות שבהן לומדים סטודנטים חרדים, מכיוון שחלק ניכר מהן הן שלוחות של יחידות אקדמיות במעטפת ארגונית חרדית (מח"ר). השלוחות מתבססות בדרך כלל על מרצים שאינם חלק מהסגל הקבוע של היחידות האקדמיות וביטחונם התעסוקתי מעורער.

היבטים ארגוניים אלה – ההכנה התרבותית, ההכוונה להגמשת מטלות והאי-ודאות – מבליטים את מקומו המיוחד של המרצה במפגש עם הסטודנטים החרדים. הוא נדרש להיות "גמיש" כלפי ציבור הסטודנטים החרדים, בשל ההיבטים התרבותיים הייחודיים לציבור זה, ועליו להפנים עוד יותר דרישה זו על מנת להסיר מעליו, ולו במעט, את דאגותיו התעסוקתיות והכלכליות שתוארו לעיל. היחסים של גמישות-נוקשות שתוארו מאפיינים גם את נושא המגדר והמיניות.

מגדר ומיניות: בין נוקשות לגמישות

במסגרות לציבור החרדי שלימדתי הסטודנטים והמרצים היו גברים בלבד ונושא המיניות נפקד מתחומי הלימוד. אך מעניין לנתח את האירועים שבהם נורמה זו הופרה. חלק מהאירועים משקפים דרישה להפרדה בין המינים והתייחסות מחמירה לכל הקשור לתחום המגדר והמיניות. אחרים משקפים גמישות בנושא. בחרתי לתאר את האירועים על פי סדר – מהנוקשה ביותר לגמיש ביותר.

ברוב המוסדות שבהם לימדתי לא נדרשתי להעביר את חומרי הקורס לצנזור מטעם המוסד. אך באחד המוסדות (אירוע 20), בקמפוס השוכן בליבה של אוכלוסייה חרדית, דרש רב הקמפוס לשלוח אליו את המאמרים שהסטודנטים אמורים ללמוד. בדרך כלל המאמרים אושרו ללא כל בעיה, אך באחת הפעמים הוא צנזר עמוד שניבטו בו פניה של אישה. הגם שסברתי שתהליך הצנזורה מוגזם, הבנתי את בקשתו משום שהקמפוס נמצא בליבה של אוכלוסייה חרדית ורבים מהסטודנטים הלומדים בו מגיעים מקבוצות חרדיות הנחשבות למסוגרות. כמו כן, רב הקמפוס רצה לשמור על דימוי של קמפוס המקפיד על כללי צניעות הנהוגים בחברה החרדית, כדי שתהליך הכניסה להשכלה גבוהה בקרב האוכלוסייה החרדית לא ייפסק ואף יתעצם.

אירוע נוסף מדגים את הגמישות-נוקשות מצד הסטודנטים (אירוע 21). קבוצה זו למדה לתואר שני, שבמסגרתו לפי החלטת המל"ג הלמידה היא משותפת לגברים ונשים. בפגישה הראשונה בקורס הכינו הסטודנטים מחיצה והפרידו באמצעותה בין כארבעים הסטודנטים הגברים לשלוש הסטודנטיות. בהמשך הקורס קיבלו הסטודנטיות פטור מהקורס והמחיצה לא נדרשה יותר. מכל מקום, האירוע ממחיש כיצד הסטודנטים מגמישים את המערכת ומקשיחים את ההפרדה המגדרית.

אירוע אחד נחרט בזיכרוני היטב (אירוע 22). כאשר לימדתי את הקורס 'החברה הישראלית' דנתי בכנענים (שביט, 1991). כדי להדגים את תפיסתם הראית במצגת את הפסל 'נמרוד', המסמל את רצון הקבוצה להשתייך למרחב המזרחי האליילי הקדום. הפסל מציג את דמותו של נמרוד בעירום מלא וכבר בהרצאה חשתי בחוסר

נוחות של הסטודנטים. לתומי חשבתי שהסיבה לכך היא הדיון בקבוצה החילונית של הכנענים, הרוצה להתנתק לחלוטין מעברה היהודי. אך כעבור יום התברר לי כי הסיבה היא אחרת. מנהלת התוכנית אמרה לי כי הגזמתי וכי לא הייתי צריך להציג עירום גברי בהרצאה. "השתגעת, כבר החלו להפיץ נגדנו פשקווילים", היא אמרה לי. הבנתי שחלק מהסטודנטים התרעמו על העירום הגברי שהוצג. אני ידעתי כי קיימת בעיה עם דמויות נשיות, אך חשבתי שעירום גברי אינו פסול. התברר לי שטעיתי.

בקורס 'מבוא לסוציולוגיה' שלימדתי במסגרת אחרת (אירוע 23) הזכרתי באחד השיעורים את נושא ההומוסקסואליות והתפתח דיון קצר בנושא. באותה הרצאה לא הרגשתי יחס מיוחד לנושא מצד הסטודנטים. אך כמה חודשים לאחר סיום הקורס פגשתי במקרה אחד מהסטודנטים במרכז קניות. הוא העלה זיכרונות מהקורס וציין כי היה עדיף שלא לדבר על נושא ההומוסקסואליות ונימק: "אצלנו לא מדברים על כך". הבנתי כי אני צריך לגלות רגישות מיוחדת לנושא זה.

לאחר שכבר הפנמתי את הצורך ברגישות לעניין זה שקלתי אם ללמד את הנושא של פגיעות מיניות במסגרת קורס על נוער בסיכון שהתקיים עם קבוצה אחרת (אירוע 24). עמיתות קרימינולוגיות המליצו לי ללמד את הנושא, אך אני חששתי שהוא עלול לעורר התנגדות ומחאה בקרב הסטודנטים. לכן בהרצאה מקדימה העליתי את הסוגיה ושאלתי את הסטודנטים לדעתם. להפתעתי, כל הסטודנטים אמרו שרצוי לדבר על הנושא. העליתי לאתר הקורס את המאמר שעסק בחקר פגיעות מיניות בקרב נערים חרדים (זלצברג, 2015) ודנו בכך בהרצאה שלאחר מכן.

אירוע אחר (אירוע 25) המבטא גמישות בתחומים אלה התרחש בתוכנית של מכללה אקדמית שהתקיימה במכללה חרדית. כאשר הגעתי ללמד את קבוצת הסטודנטים הם היו לקראת סיום הדרכה של ספרנית מספריית המכללה האקדמית. היא באה במיוחד למקום כדי להסביר לסטודנטים כיצד להשתמש במשאבי הספרייה. שאלתי את הסטודנטים אם לא הפריע להם לקבל הדרכה מאישה. הם לא ראו בכך מקור לבעיה. אולי מכיוון שהיה זה אירוע חד-פעמי.

האירועים שתוארו ממחישים את ההקפדה שיש מצד המוסד והסטודנטים על הפרדה בין המגדרים, אך בה בעת את הגמישות שמגלים חלק מהסטודנטים בעניין. באותו אופן, חלק מהסטודנטים מסתייגים מהעיסוק בנושא מיניות, ואילו אחרים מעוניינים לעסוק בנושא. מקרים אלה ממחישים את המגוון הגדול של הזרמים וההשקפות במגזר החרדי. מגוון זה מקשה עוד יותר על המרצים לחזות מראש מה ייחשב הולם ומה לא, בשל העמדות השונות של כל קבוצה וזרם. לפיכך המרצה חייב לפתח מעין חיישנים רגישים, לא רק לכלל הציבור החרדי, אלא גם למגוון הקבוצות המרכיבות אותו.

דיון מסכם

ייחודו של מאמר זה הוא בהארת יחסי הגומלין שבין החברה החרדית לסביבתה. בעוד מחקרים קודמים הבליטו את הפסיביות וההתגוננות של החברה החרדית (פרידמן, 1991), את השינויים שחלים בחברה זו בעשורים האחרונים (ארן, 2003; גודמן, 2003; גונן, 2005; ליאון, 2017; מלאך, 2014; מלחי, 2017; מלחי ועמיתים, 2008; סיון וקפלן, 2003; קלעני ובראון-לבינסון, 2017; קפלן, 2007; רגב, 2016; שטדלר, 2003, 2004, 2012; שלג, 2000) ואת התגובות הפנים-חרדיות לשינויים אלה (ליוש, 2015; גבל ווסרמן, 2017), מאמר זה הבליט את היחסים ההדדיים בין הקבוצות החברתיות לעניין זה, את היוזמות החרדיות ואת התלות ההדדית ההולכת ומתקמת בין שתי הקבוצות. החברה החרדית נאלצת להתאים את עצמה לנסיבות החברתיות-כלכליות של ישראל במאה העשרים ואחת ורבים מבניה נכנסים לעולם האקדמי. כניסתם לעולם האקדמי מלווה בהתהוות של יחסי גומלין מורכבים בינם ובין המערכת האקדמית – יחסי גומלין המשקפים במידה לא מבוטלת את היחסים ההדדיים ההולכים ומתפתחים בין הציבור החרדי והחברה הסובבת אותו.

במפגשים באו לידי ביטוי פערים בין הסטודנטים החרדים למערכת האקדמית, לדוגמה פערים בשפה האנגלית או הבדלי נישות ביחס לידע האקדמי ולצורך בו. כמו כן הובעה התנגדות לידע אקדמי שאינו מלווה באמונה דתית. למרות זאת, מרבית הסטודנטים – בכל התוכניות – עמדו במטלות האקדמיות וסיימו את התואר וחלקם השלימו תואר שני. נראה שבמהלך הלימודים הסטודנטים פיתחו יחס חיובי יותר ללימודים האקדמיים. פער נוסף שעלה במפגשים הוא ההבדל בתפיסת הזמן, אך בה בעת מונחי הזמן שימשו גם מקור להבנה הדדית.

מתיאורים שהובאו מצטיירת תמונה של גמישות-נוקשות ביחסי סטודנטים-אקדמיה-מרצה. אלו באו לידי ביטוי בניסיונות של הסטודנטים והמערכת עצמה להשפיע על המרצה להתאים את המטלות האקדמיות לסטודנטים החרדים בלי לפגוע בסטנדרטים האקדמיים. גם תחומי המגדר והמיניות אופיינו בגמישות-נוקשות. בחלק מהמקרים הייתה הקפדה נחרצת על הפרדה בין המגדרים, אך היו גם סטודנטים שלא ייחסו לכך חשיבות יתרה. באופן דומה חלק מהסטודנטים הסתייגו מהעיסוק בנושא מיניות, ואילו אחרים רצו לעסוק בו. בכך הביאו הסטודנטים לידי ביטוי את המגוון הגדול של גישות בקרב הזרמים השונים בחברה החרדית.

בעיצומו של המהלך ההיסטורי-חברתי של כניסת סטודנטים חרדים ללימודים אקדמיים ניצב המרצה כצלע שלישית בין הסטודנטים למערכת האקדמית. המרצה נדרש ליכולת אלתור מהירה ולתושייה בפתרון דילמות וליכולת היענות מהירה לרצונות הסטודנטים ולדרישות המוסד והסטנדרטים האקדמיים. אך על המרצה לדעת שהסטודנטים הם לא מקשה אחת, ועליו להיערך לכך שלא כל דבר שיתקבל בעין יפה בקבוצה אחת יתקבל כך גם בקבוצה אחרת.

מחקרים קודמים שדנו בכניסת סטודנטים חרדים להשכלה הגבוהה התמקדו בנקודת מבטם של הסטודנטים (Avugos & Zach, 2021; Golan & Fehl, 2020; Novis-Deutsch & Rubin, 2019) ושל המרצים (Novis-Deutsch & Lifshitz, 2016). לעומתם, מאמר זה הדגיש את יחסי הגומלין שהתפתחו בתהליך. האירועים מלמדים כי הסטודנטים החרדים אינם נוקטים עמדה פסיבית ביחסם עם המרצה. הם מנסים למצוא דרכים להגמשת המטלות ופועלים לשמירת ההפרדה המגדרית לפי ההרגלים המקובלים במסגרות חרדיות. המערכת האקדמית מגמישה את עצמה, תוך שמירה על גבולות נוקשים, וכך נוצרים יחסים של איזון ויחסי

חליפין חברתיים בשל מילוי אינטרסים של שני הצדדים: בין המוסד החברתי ה"חילוני", המוסד האקדמי, המעוניין בלקוחות (סטודנטים נוספים), ובין הציבור החרדי, המעוניין ברכישת השכלה גבוהה.

מהלך זה אינו ייחודי לאקדמיה, והוא בולט גם בשדות חברתיים אחרים כמו הצבא והמרחב העירוני. היחידות הצבאיות שמשרתים בהן חיילים חרדים מגמישות עצמן לתפיסות ולהרגלים החרדיים ומקפידות על כשרות, על הפרדה מגדרית ועל שיעורי תורה (שפיגל, 2010). השינויים בחברה החרדית משפיעים על שדות הצריכה והעירוניות הישראליות החילוניים, משנים אותם ויוצרים מרחבים בעלי אופי חדש (אלאור ונריה, 2003). במאמץ לשנות את פני החברה החרדית ולהפוך את בני הציבור החרדי לחיילים ולסטודנטים נוצרים יחסים חדשים שמשנים את מוסדות הצבא והאקדמיה בתחומים מרכזיים.

האירועים שתוארו במאמר מלמדים כי אי-הבנות ופערם בין סטודנטים חרדים והמערכת האקדמית נפתרים בסופו של דבר. הסטודנטים והמערכת האקדמית מתאימים עצמם זה לזה בעזרת דינמיקה של נוקשות וגמישות. לצד התפיסה הדומיננטית במחקר לפיה החברה החרדית משתנה ומתאימה עצמה לסביבה החברתית הישראלית, יש לדעת כי שינויים חלים גם בסביבה החברתית עצמה. ניתן ללמוד מכך כי בישראל הולכים ומתפתחים יחסים מורכבים והדדיים יותר בין הציבור החרדי לסביבתו החברתית.

מקורות

- אבידב-אונגר, א' ואשרת-פינק, י' (2016). **ממעוף הציפור: סיפורי התפתחות מקצועית של מורים**. מכון מופ"ת.
- אלאור, ת' ונריה, ע' (2003). "המשוטט החרדי": צריכת זמן ומרחב בקרב האוכלוסייה החרדית בירושלים. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 171-195). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- ארן, ג' (2003). גוף חרדי: פרקים מאתנוגרפיה בהכנה. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 97-132). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- גבל, א' ווסרמן, ו' (2017). קולות חדשים בעיתונות החרדית או אותה גברת בשינוי אדרת? **תרבות דמוקרטית**, 17, 109-131.
- גודמן, י' (2003). קולות מ"ספינת השוטים": מאבקי זהות במסגרות טיפול חרדיות. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 134-170). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- גונן, ע' (2005). **בין לימוד תורה לפרנסה: חברת לומדים ומתפרנסים בלונדון**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- הנדין, א' (2020). נפרד ו(לא) הוגן? הנגשה ושותפות במדיניות גיוון הרכב הלומדים בהשכלה גבוהה בישראל. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), **מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה** (עמ' 117-135). מכון מופ"ת.

זלצברג, ש' (2015). מאפיינים של קשרים מיניים פוגעניים בקרב בני חרדים, ניתוחם ומשמעותם. **קרימינולוגיה ישראלית**, 4, 73-104.

חקק, י' (2004). **בין קודש לתכל'ס: גברים חרדיים לומדים מקצוע**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). **שנתון החברה החרדית בישראל 2021**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

לוי, י' (2015). **המפקד האליון: התאוקרטיזציה של הצבא בישראל**. עם עובד.

לופו, י' (2003). **מפנה בחברה החרדית: הכשרה מקצועית ולימודים אקדמיים**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

ליאון, נ' (2017). מבוא. **תרבות דמוקרטית**, 17, 9-18.

ליוש, ב' (2015). דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, התעסוקה והפנאי. **כתב העת לחקר החברה החרדית**, 3, 26-55.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018, 10 באוקטובר). **השכלה גבוהה בישראל - נתונים נבחרים לשנת הלימודים תשע"ח (2017/18) לרגל פתיחת שנת הלימודים האקדמית**.

https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2018/297/06_18_297b.pdf

מישורי, ד' (2012). מרצי קבלן: מורים "מן החוץ" והשיח של שלילת זכויות. בתוך ד' מישורי וע' מאור (עורכים), **העסקה פוגענית: הדרה וניצול שיטתיים בשוק העבודה** (עמ' 149-177). המכללה החברתית כלכלית.

מלאך, ג' (2014). **על טהרת התואר: לימודים אקדמיים במגזר החרדי**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

מלאך, ג', כהן, ד' וזיכרמן, ח' (2016). **מכניסה לתעסוקה לתעסוקה מכניסה: תכנית אב לתעסוקת חרדים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מלחי, א' (2017). **צבא התעסוקה לחרדים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מלחי, א', כהן, ב' וקאופמן, ד' (2008). **חרדים לעתידם: עמדות וחסמים ביחס ללימודים גבוהים במגזר החרדי**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

סיון ע' וקפלן ק' (עורכים). (2003). **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה? מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד**.

פיינר, ש' (2007). "לעקור את החכמה מהעולם" - אויבי הנאורות ושורשי העמדה החרדית. בתוך מ' ליטבק וא' לימור (עורכים), **קנאות דתית** (עמ' 57-83). מרכז זלמן שזר.

פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרידמן, ש' (2014). **חבורות נוער בחוות שבגבעות דרום הר חברון**. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כך א': תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 276-305). מכון מופ"ת.

קלעני, ת' ובראון-לבינסון, א' (2017). **השתלבות מתבדלת: חרדים אקדמאים במשק הישראלי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

קפלן, ק' ושטדלר, נ' (2012). מבוא: פניה המשתנות של החברה החרדית בישראל: מהישרדות לנוכחות, התחזקות וביטחון עצמי. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית ובחברה** (עמ' 11-28). הקיבוץ המאוחד.

קרנצלר, מ' (2014). מחקרי מדיניות אודות חרדים בישראל. **כתב העת לחקר החברה החרדית**, 2, 1-23.

קרנצלר, מ' (2016). **התפתחות החרדולוגיה: מגמות ומאפיינים בחקר החרדים בישראל** [עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב].

רגב, א' (2016). אתגרים בהשתלבות חרדים בלימודים אקדמיים. בתוך א' וייס (עורך), **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות** (עמ' 186-226). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

שביט, י' (1991). מבוא למעברי עד כנעני - פרקים בתולדות האידיאולוגיה והאוטופיה של "התחייה העברית": **מציונות רדיקלית לאנטי-ציונות** (עמ' 10-15). דומינו.

שטדלר, נ' (2003). להתפרנס או לחכות לנס: המלכוד החרדי והשתקפותו ביחסי תורה ועבודה. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 36-55). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

שטדלר, נ' (2004). הצבא בעיני החרדים: חלום, פנטזיה ויצר הרע. **סוציולוגיה ישראלית**, ו(1), 69-90.

שטדלר, נ' (2012). עולם הישיבות הפוסט-פונדמנטליסטי: מיסוד, חופש ויצירת אדיקות חרדית חדשה. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכות), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 395-413). רסלינג.

שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**. כתר.

שפיגל, ד' (2010). **גדוד הנח"ל החרדי**. הרצאה מכנס חרדים בחברה משתנה - כלכלה, תעסוקה וצבא, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.

Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. In M Jörg, C. S. Davis, & R. F. Potter (Eds.), *The international encyclopedia of communication research methods* (pp. 1-11).

<https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>

Avugos, S., & Zach, S. (2021). Running for an academic degree: Ultra-orthodox women studying physical education at a non-religious college. *Sport, Education and Society*.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1934823>

Chang, M. J. (1999). Does racial diversity matter? The educational impact of a racially diverse undergraduate population. *Journal of College Student Development*, 40(4), 377–395.

Golan, O., & Fehl, E. (2020). Legitimizing academic knowledge in religious bounded communities: Jewish ultra-orthodox students in Israeli higher education. *International Journal of Educational Research*, 102, 101609. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101609>

Novis-Deutsch, N., & Lifshitz, C. (2016). When Bible and science interact: Teachers' pedagogic and value challenges in teaching religious minority students in higher education settings. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 487–500.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160216>

Novis-Deutsch, N., & Rubin, O. (2019). Ultra-Orthodox women pursuing higher education: Motivations and challenges. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1519–1538.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1453792>

Stahlke Wall, S. (2016). Toward a moderate autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/1609406916674966>

Stricker, G., Davis-Russell, E., Bourg E., Duran, E., Hammond, W. R., McHolland, J., Polite, K., & Vaughn, B. E. (Eds.). (1990). *Toward ethnic diversification in psychology education and training*. American Psychological Association.