

ממרחב מוגזע לרב קיומיות – תפיסות של השפעה בקרב מרצים על האקלים
בקמפוס.

יעל מעין

עבודת גמר מחקרית (תזה) המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"

אוניברסיטת חיפה
הפקולטה למדעי החברה
החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה

אפריל 2013

ממרחב מוגזע לרב קיומיות – תפיסות של השפעה בקרב מרצים על הקמפוס

מאת: יעל מעין

בהנחיית: ד"ר יובל יונאי

עבודת גמר מחקרית (תזה) המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"

אוניברסיטת חיפה

הפקולטה למדעי החברה

החוג לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה

אפריל 2013

מאושר על ידי _____ תאריך _____
(מנחה העבודה)

מאושר על ידי _____ תאריך _____
(יו"ר הוועדה החוגית לתואר שני)

"אני גאה מאוד בכך שאנשים מסוימים סבורים כי אני מהווה סכנה לסטודנטים שלי. כאשר אנשים מתחילים לחשוב על בריאותה של הפעילות האינטלקטואלית, אני חושב שמהו לא בסדר. בעיניהם אני מהווה אדם מסוכן היות שהם מאמינים כי אני נגוע במרקסיזם ובניהיליזם" מישל פוקו מתוך הראיון "אמת, עוצמה ואדם" (25 באוקטובר 1982)

הכרת תודה:

למשפחתי על התמיכה והשותפות, לד"ר יובל יונאי על ההכוונה המקצועית והמלמדת, למרצים במכללה על העשייה והשיתוף, ולעמיתים משתיל שהיו שותפים לדרך.

תוכן העניינים:עמוד

i.	תקציר	I
2.	סקירת ספרות - מערכת ההשכלה הגבוהה כמרחב מוגזע ומקומם של המרצים בתוכה	1
3	1.1 המורשת ההיסטורית של הארגון ביחס להדרה או הכנסה של קבוצות מיעוט	3
4	1.2 היחס הכמותי	4
5	1.3 המישור הפסיכולוגי של האקלים	5
5	1.4 אידיאולוגיה ושיח	5
7	1.5 המרחב הפיזי	7
8	1.6 הגוף	8
8	1.7 ההקשר הכלכלי	8
9	1.8 סוגיות של העסקה בקרב מרצים מקבוצות מיעוט	9
10	1.9 כתיבה על שינוי ארגוני	10
11	1.10 מקומם של המרצים במרחב המוגזע	11
13	1.11 כתיבה על ישראל	13
3.	מתודולוגיה	19
19	2.1 שאלות ושיטת המחקר	19
21	2.2 אתיקה	21
4.	תיאור השדה	22
4.	ממצאים	
29	3.1 תמה ראשונה: מדיניות המכללה בעיני המרצים	29
35	3.2 תמה שנייה: יחסים משבריים	35
40	3.3 תמה שלישית: השכלה גבוהה נמוכה	40
46	3.4 תמה רביעית: התלות בגיבוי ובתמיכה מלמעלה	46
54	5. סיפורים אישיים- בדרך להשפעה	54
67	6. דיון	67
78	7. רשימה ביבליוגרפית	78

ממרחב מוגזע לרב קיומיות – תפיסות של השפעה בקרב מרצים על האקלים בקמפוס.

יעל מעין

תקציר:

המחקר שלהלן בודק כיצד תופסים מרצים את היכולת שלהם להשפיע על המרחב המוגזע בו הם עובדים ומלמדים, מהו מערך העוצמה שהם פוגשים במכללה ואילו מערכי עוצמה חלופיים הם מבקשים לייצר.

המחקר מעוגן בספרות החוקרת את האופן שבו מאורגן המרחב המוסדי אותם פוגשים המרצים במקום עבודתם. המחקר נערך מתוך חיבור לספרות המצביעה על כך שהמרחב האקדמי בקמפוסים בהם לומדות קבוצות רוב ומיעוט אתניים הוא מוגזע (Racialized). הגזעת המרחב הינה אחד המנגנונים של גזענות מוסדית כאשר הפרדיגמות והרעיונות של חברי קבוצת הגזע הדומיננטית משוקעים במרחב הארגוני ומגדירים אותו. תוצאותיה של הגזענות כפי שהיא מתורגמת לתוך המרחב, הינן פוגעניות ובעלות השלכות רבות על המיעוטים הנמצאים במוסדות אלה, לרבות המרצים.

קמפוסים הינם מערכות חברתיות מורכבות המוגדרות על ידי היחסים בין בני אדם, פרוצדורות ביורוקרטיות, הסדרים מבניים, מטרות וערכי הארגון, מסורות, ונסיבות היסטוריות וחברתיות רחבות יותר. על כן, כל ניסיון לעצב מחדש את הקמפוסים, תוך מטרה לשפר את האקלים בהקשר התרבותי והגזעי, חייב להיות מקיף וארוך טווח. תפקידם הכפול, על פי רוב, של המרצים כחוקרים, שם אותם בעמדה מעניינת כשבאים לבחון את הספרות על התייחסותם לפרקטיקות המובילות שינוי. ישנה לא מעט כתיבה של חוקרים המציגה את השינויים הרצויים במוסדות האקדמיים. ישנם מחקרים המתייחסים להשפעה של מרצים על יחסים בין גזעיים בכיתה. לא מצאתי מחקר סדור על השפעתם של מרצים על האקלים באופן כולל. בספרות הישראלית העוסקת באקדמיה ישנו עיסוק רב ביחסים שבין הסטודנטים ומעט מחקר העוסק באקלים ובמנגנונים המוסדיים. בתוך כך יש התייחסות מצומצמת במספר מחקרים קטן הבוחנים את מקומו של סגל המרצים, ואין כלל, למיטב ידיעתי, ספרות הבוחנת את תפקידו של הסגל בהנעת תהליכים חיוביים ומאפשרת להבין אילו כוחות פועלים עליו בדרך לשינוי.

מבנה העבודה: הפרק הראשון מציג ספרות הבוחנת סוגיות של רב תרבותיות בקמפוסים אקדמיים תוך התמקדות בניתוח ההיבטים של המרחב המוגזע, ביקורת עליו והצעות לשינויו; הפרק השני עוסק בהצגת השדה; הפרק השלישי, פרק ניתוח הממצאים מציג ארבע תמות דרכם בחרתי להציג את האופן שבו המרצים תופסים את היכולת שלהם להשפיע על המרחב המוגזע; הפרק החמישי מציג שלושה סיפורים אישיים של מרצים המתארים את הניסיון שלהם להשפיע; הפרק השישי הוא פרק הדיון.

ממצאים עיקריים: המחקר מעלה מספר גורמים בעלי משמעות, המשפיעים על יכולתם של המרצים להשפיע על המרחב המוגזע בו הם עובדים: המרצים מנתחים את מדיניות המכללה כמקדמת אפשרויות לשינוי בהיבטים שקשורים ברב תרבותיות, וכחוסמת בהיבטים שקשורים ביצירת שוויון מהותי לסטודנטים הערבים ושותפות מהותית בין סטודנטים יהודים וערבים; המרצים הפלסטינים מצביעים על יחסים מורכבים עם

הסטודנטים היהודים המאופיינים בחשדנות והדרה הצפים באירועי קצה; הקטנת ההשפעות של ההגזעה מתאפשרת למרצים בעלי סטטוס גבוה, כאשר הם יוצרים מהלכים ארוכי טווח, כאשר שאר המרצים זקוקים לגיבוי מלמעלה על מנת לעשות זאת; הרמה האקדמית של התלמידים המתקבלים למכללה משפיעה על היכולת ורמת ההתגייסות של המרצים ליצור שינוי ונראה שהרמה האקדמית הנמוכה של הסטודנטים ומראה שהרמה האקדמית הנמוכה של הסטודנטים לא יוצרת מוטיבציה בקרב כל המרצים באופן שווה להתאמץ ולסגל סגנון הוראתי שמתמודד עם האתגרים.

מסקנות: המחקר מציג את האופן שבו ניתן לקדם השפעה ליצירת שינוי ולקדם פרקטיקות ומדיניות של רב קיומיות במוסדות אקדמאיים.

פרק ראשון- סקירת ספרות - מערכת ההשכלה הגבוהה כמרחב מוגזע ומקומם של המרצים בתוכה

מבוא

המחקר שלהלן מנתח את השפעתם של מרצים, יהודים ופלסטינים על המרחב המוגזע בו הם מלמדים. סקירת הספרות שלהלן תציג את הרקע התיאורטי עליו אני מסתמכת בשלב מאוחר יותר בניתוח שלי.

אתייחס לספרות (בעיקר האמריקאית והישראלית) העוסקת במוסדות לימוד כסביבה בעלת אקלים המשפיע באופן דיפרנציאלי על אנשים מגזעים שונים ומנתחת את האופן שבו המרחב המוגזע פועל, ואציג בסופה את הספרות העוסקת במרצים בתוך מרחב זה.

הגזעה והגזעה מוסדית:

"הגזעה" (racialization) הינה תהליך של הבניה חברתית על בסיס של תפיסת גזע על מסמני השונים, כאשר התרבותי או החברתי מפורשים במונחים של גזע או מעין גזע, ומייחסים לסובייקט, לאובייקט או לפעולה תרבותית מהות גזעית. (שנהב ויונה, 2008).

הגזעת המרחב הינה אחד המנגנונים של גזענות מוסדית. מרחב מוגזע הינו מרחב שאינו נייטרלי מבחינה גזעית. הפרדיגמות והרעיונות של חברי קבוצת הגזע הדומיננטית משוקעים במרחב הארגוני ומגדירים אותו (Omi & Winant, 1994). הגזעת המרחב נעשית באופן לא מודע. הפריבילגיות של הקבוצה שבדמותה עוצב המרחב נתפסות כמובנות מאליהן, ועל כן אינן נתפסות כבעייתיות. תוצאותיה של הגזענות כפי שהיא מתורגמת לתוך המרחב, הינן פוגעניות ובעלות השלכות רבות על המיעוטים הנמצאים במוסדות אלה.

Feagin (2006) וכותבים נוספים (Feagin, Vera & Imani, 1997; Lewis, 2000; Young, 2000) טוענים שהגזענות בארה"ב מובנית כנורמלית, והיא משוקעת בעומק של כל ההיסטוריה של המוסדות הלבנים, אשר התפתחו על עיקרון של הפרדה גזעית. כל המוסדות "שטופים" בהעדפת הלבנים, בנורמות שלהם, בחוקים שלהם ובהסדרים שלהם, כיון שלאורך ההיסטוריה הם נבנו באופן בלבדי על ידי לבנים ובשביל לבנים. גם אם המוסד אינו גזעני במפורש הוא נושא בתוכו את ההיסטוריה של הדרה גזעית אשר אינה נעלמת מעצמה.

מספר חוקרים מצביעים על ההפרדה האתנית שיצרה מדינת ישראל כמדינת לאום, מאז ראשית הציונות ועד היום. מחקרים אלו מצביעים על המנגנונים המפלים שמפעילה המדינה בתחומי חלוקת קרקעות, חינוך, נגישות לעבודה ועוד. פלד (1993) מצביע על הדמוקרטיה בישראל כדמוקרטיה רפובליקנית אשר מתקיימים שני סוגים של אזרחות, אזרחות רפובליקנית ליהודים ואזרחות ליברלית לערבים. כך, בעוד שהיהודים והערבים נהנים באופן רשמי מזכויות אזרחיות שוות, רק יהודים יכולים לממש את אזרחותם בפועל כנטילת חלק בטוב החברתי המשותף. קו מחשבה זה אפיין את התנהלותם של מוסדות השלטון בישראל כבר בראשית דרכם הן על ידי נישול משאבים והרס יישובים פלסטינים (אזולאי, 2009) תוך הקמת פרוייקט ייחוד שמעניק פריבילגיות לחברה היהודית ויוצר אפרטהייד זוחל הגורם לפרגמנטציה חברתית גדלה של אוכלוסיות נפרדות המקבלות חבילות נפרדות של זכויות על בסיס אתני לאומי (יפתחאל, 2006). מחקרים אלה ועוד

רבים אחרים מציבים את מדיניותה של מדינת ישראל כמדיניות שבה למוצא האתני יש משקל רב הבא לידי ביטוי בכל תחומי החיים.

הספרות האמריקאית החוקרת מוסדות לימוד כמרחב מוגזע מתמקדת בניתוח מנגנוני הלובר ("Whiteness") ובבירור האופן שבו הם מבנים את המרחב. ענף מחקרי זה הינו חלק מהתיאוריה הביקורתית העוסקת בהגזעה (Critical Race Theory). בעבר ה-"Whiteness" היתה קטיגוריה חברתית בלתי מסומנת, בניגוד לקטגוריות ה"צבעוניות". מבחינה תיאורטית החוקרים שעוסקים ב-"Whiteness" מניחים שבמקום לבחון את החסכים והחסמים של ה"צבעוניים" יש לבחון את המנגנונים המסדירים ומשמרים העדפות כלפי הלבנים, מהלך המצריך בירור מוסדי. עיקר המאמץ האינטלקטואלי מוקדש למעשה של היפוך קונספטואלי, שבאמצעותו ניתן להבין כיצד הלובר הופך ליתרון באמצעות פעולות מוסדיות.

באמצעות ניתוח מוסדי ניתן להבין את הרשת המוסדית שיוצרת את הקשר בין היווצרות ה-"Whiteness" להיווצרות הקטגוריות הגזעיות האחרות כהבניה חברתית. Fine (1997) מתארת זאת כך: הקטגוריה "Whiteness", כמו כל שאר הצבעים הינה קטיגוריה שנוצרה באמצעות תהליך של הסדרות מוסדיות. בתוך הארגון הקטגוריה "Whiteness" מיוצרת ביחד עם שאר הצבעים, ביחסים סימליים עימם. ללובר מלוות איכויות של הצלחה, איכות ויתרון בעוד שלקטגוריה "צבעוני" מלוות איכויות שליליות. השיח הארגוני משפיע על התפיסה של היחיד ושל אחרים. זהו שיח שמעצב זהויות, יחסים וכן מתח בין גזעי. בסוף התהליך מה שנשאר גלוי זה רק ההצלחה של הלבנים כאשר כל שאר התהליכים נשארים מסווים. הפעולה של אירגונים הינה פעולה של קסם, כדברי בורדייה, הם מסמנים לפרט את הזהות שלו בדרך שבה הם מודיעים לו מה הוא ומה הוא אמור להיות. (Bourdieu, 1991).

ההמשגה במחקר

ביחס למוסדות אקדמיים החוקרים עושים שימוש בשלושה מושגים שונים בבואם לדון באופני ההגזעה ובהשלכותיה: אקלים (climate), מרחב (space) וסדר יום לטנטי (hidden curriculum). שלושת המושגים הללו מתייחסים לגזענות המוסדית וההבדלים ביניהם משניים ברמה הפרקטית. בסקירה אתיחס לתובנות העולות מן המחקרים העושים שימוש במושגים אלה.

הספרות בתחילת הדרך אשר עסקה בהבדלים בהישגים האקדמיים שבין הקבוצות לא התייחסה לאקלים המוסדי כמעט כלל, ואם כן הוא נתפס כ"מופשט", גם אם כחשוב. מחקרים מאוחרים יותר מספקים תמונה טובה על האקלים כפי שהוא נחוה על ידי סטודנטים, מרצים ואנשי האדמיניסטרציה. הספרות אשר עוסקת ב-"hidden curriculum" החלה את דרכה כחלק מהניתוח המרקסיסטי, תוך ניסיון לברר באיזה אופן בתי הספר משמרים את הסדר החברתי (Bowles and Gintis, 1976). לאחר מכן היא פנתה לניתוח פמיניסטי (למשל Clarricoat, 1978) ובהמשך גם ביחס לגזע (למשל Giroux, Apple), תוך הצבעה על האופן שבו הסדר החברתי משתמר ותוך התייחסות לאפשרות להתנגד אליו.

ההנחה היסודית בכתיבה של החוקרים השונים היא, שהסטודנטים מתחנכים בתוך קונטקסט מוגזע, אשר מעוצב ע"י כוחות פנים - ארגוניים וכוחות חוץ - ארגוניים. חוקרים שונים מתמקדים בניתוח שלהם במישורים שונים.

Hurtado et al. (1998) זיהו ארבעה מישורים לתיאור ולבחינת האקלים. ב"כוחות חיצוניים" הם מתייחסים למדיניות ממשלתית ולהשפעה של כוחות חברתיים והיסטוריים, וב"כוחות פנימיים" הם מתייחסים להיבטים כמו המורשת ההיסטורית של הארגון ביחס להדרה של קבוצות מיעוט, האופן שבו המבנה הארגוני משקף שונות במונחים מספריים, האקלים הפסיכולוגי המתבטא בתפיסות ובגישות בין ובקרב הקבוצות, והאקלים במישור ההתנהגותי המתבטא ביחסים בין קבוצתיים.

מספר חוקרים התייחסו לקשר שבין מרחב וגזע בשדה החינוך וההשכלה: Amanda Lewis (2003) חקרה את הסרגציה הגזעית בבתי ספר יסודיים בארה"ב ו- Feagin, Hernan Vera & Nikitan Imani (1997) חקרו מוסדות אקדמים לבנים ומזהים את הנורמות, הפרוצדורות והמדיניות שהופכות את המוסדות הללו ללבנים. Joan Acker (1990) חקרה את האופן שבו ארגונים הופכים לממוגדרים (gendered). היא תיארה זאת כהליך שבו "יתרון וחסרון, ניצול ושליטה, רגשות ופעולות, זהות ומשמעות מאורגנים באמצעות האבחנה בין גברי ונשי" (שם, עמ' 146, תרגום שלי). בניתוח שלה היא מזהה את האינטראקציות שבין ההיבטים השונים של התופעה. בדומה לכך מציעה Moore (2008) ניתוח תיאורטי של המרחב תוך התייחסות למבנה, תרבות, אידיאולוגיה ושיח וליחסים שביניהם. חשיבות ההמשגה ובאופרציונליזציה שלה היא בתרומה להבנת האופן שבו הגזענות משתכפלת ללא כוונה מודעת של נשאים בתוך המוסד האקדמי. מור טוענת שהמרחב המוסדי האקדמי הלבן נוצר באופן הבא: חברי קבוצות המיעוט מודרים מכניסה למוסדות הלימוד ומתפקידים בעלי השפעה במוסדות הקשורים להשכלה גבוהה; המוסדות נבנים על בסיס של חשיבה "לבנה" שהופך להיות היסוד המארגן של המוסד; ישנה בנייה של מודל לימודי ותוכניות לימוד המבוססים על "חשיבה לבנה"; יש הכחשה שגוף הידע הנלמד במוסדות (במקרה של מור מדובר בלימודי משפטים) קשור להנחות יסוד "לבנות" וטענה שמדובר בגוף ידע ניטראלי, חף מיחסי כוח. האופן שבו המרחב הלבן נשמר ומיוצר מחדש מתואר כדינאמיקה רב כיוונית בין המרכיבים הבאים: שימור ההתוויה הגזעית בחלוקת הכוח; יצירת אידיאולוגיה ושיח המצדיקים את הגזענות; יצירה של תרבות ארגונית לבנה; שימור והסתרה של מסמנים המצביעים על פריבילגיות של חברי הקבוצה הלבנה; ואימוץ שיח זכויות המגן על קבוצות אינטרס לבנות. אני הולכת בעקבות מור בניסיון לבחון את המרחב האקדמי במכללה "הדר" כפי שהוא משתקף בשיחות עם המרצים.

בסקירת הספרות, כאמור, התייחסתי למימדים מגוונים של המרחב/האקלים כפי שהוא עולה מעבודותיהם של חוקרים שונים.

המורשת ההיסטורית של הארגון ביחס להדרה או להכלה של קבוצות מיעוט:

מבחינות רבות העבר של הפרדה גזעית ושל הדרה ממשיך להשפיע על האקלים במוסדות ההשכלה, והוא מתבטא בהתעקשות והדיפה של ביטול ההפרדה הגזעית באתרים מרכזיים של הקמפוס, תוך שימור מדיניות מסורתית המבטאת את רצונם וצרכיהם של חברי הקבוצה הלבנה (Duster, 1993). רוב המוסדות היו

בדומינטיות מלאה של לבנים וישנם מעט מוסדות אשר שילבו כבר בראשית דרכם סטודנטים מקבוצות מיעוט (Thelin, 1985). ההיסטוריה והמורשת של ההדרה יכולות לעצב את האקלים והמדיניות העכשוויים של הארגון (Hurtado, 1992). מספר מחקרים מראים את הקשר הזה (Peterson et al., 1991, 1978 Richardson & Skinner). חוקרים זיהו שההצלחה ביצירת אקלים תומך לסטודנטים מקבוצות מיעוט קשורה על פי רוב לעמדה הראשונית של המוסד ביחס לקליטת קבוצות מיעוט. המשתנים שנלקחו בחשבון הם הגישה הפילוסופית של המוסד ביחס לתהליכי חינוך בקרב קבוצות מיעוט, הנכונות לבצע מדיניות מתקנת, נכונות לתוכניות ממוקדות קבוצות ספציפיות, ותשומת לב ארגונית לאקלים הפסיכולוגי וליחסים הבין קבוצתיים. (Peterson et al., 1978).

להשכלה הגבוהה יש היסטוריה ארוכה של התנגדות לביטול ההפרדה הגזעית ובלא מעט מוסדות ישנה עוינות כלפי קבוצות מיעוט (Hurtado et al., 1998). לעומת המוסדות הללו, מוסדות שנפתחו במקור עבור סטודנטים שחורים, אינדיאנים ולטינים, הינם מוסדות אשר מתמודדים עם האתגרים של שונות בצורה טובה יותר מן המוסדות בעלי דומינטיות לבנה. מחקרים שמשווים את החוויה וההצלחה הלימודית של סטודנטים שחורים בין מוסדות שנפתחו במקור עבור סטודנטים שחורים לבין מוסדות לבנים מראים, שלמוסדות השחורים יש הצלחה גדולה יותר בהבאת הסטודנטים מקבוצות המיעוט להישגים (Pascarella et al., 1996; Jackson & Swan, 1991; Allen, Epps, & Haniff, 1991; Allen, 1992). כמו כן מספר מחקרים מראים כי מבוגרים לבנים שנמצאים בתוך מוסדות חינוך אשר אימצו מדיניות המבטלת הפרדה גזעית, יש פחות סטריאוטיפים, פחדים ועוינות במפגשים בין קבוצתיים (Braddock, 1980, 1985, Braddock, 1982, Green, 1982, Scott & McPartland, 1984, Crain & McPartland).

היחס הכמותי

ישנם מספר מחקרים אשר מראים כי במצבים בהם יש סטודנטים מקבוצות מיעוט, הגדלת השונות ברמת המבנה הינה צעד משמעותי לטובת שיפור האקלים. ראשית כאשר יש גיוון משמעותי מספרית של סטודנטים יש יותר סיכוי לדינאמיקה בין הקבוצות (Kanter, 1977). שנית כאשר במוסד יש כמות גדולה של סטודנטים מקבוצות המיעוט זה משדר לסטודנטים שהמוסד שם את נושא הגיוון (diversity) על סדר היום (Hurtado, 1990).

מחד גיסא ייצוג גבוה של סטודנטים מקבוצות מיעוט מחד מקטין את תחושת הניכור ומפחית מתח בקרב סטודנטים אלה, ומאידך גיסא ייצוג כזה יכול ליצור מתח בין קבוצתי. קליטה של סטודנטים מקבוצות מיעוט דורשת שינויים מוסדיים משמעותיים כמו למשל פיתוח של פקולטות ללימודים אתניים, טיפוח של אירגוני סטודנטים מעורבים, תוכניות תמיכה ממוקדות- קבוצה ובניית תוכניות לימודים בעלת גיוון גבוה (Treviño, 1992; Muñoz, 1978, Peterson et al., 1992). כאשר יש קבוצת מיעוט גדולה, יש נטיה של הקבוצות להיכנס למאבק על משאבים מוגבלים (Blalock, 1967). לדוגמה: בקמפוסים בהם גדל הייצוג של הסטודנטים האסייתים- אמריקאים, הם דיווחו על חוויה של אפליה יותר מכל קבוצת מיעוט אחרת (Asian

Pacific, 1990). כך גם סטודנטים לבנים חווים מתח בין גזעי גבוה במוסד לבן בו יש קבוצה גדולה של סטודנטים אפרו-אמריקאים (Hurtado, 1992). יחד עם זאת, מחקרים אלו מראים כי סטודנטים מקבוצות מיעוט חווים פחות מתח בין גזעי כאשר הם חווים חוויה של מחויבות גבוהה אליהם מצד המרצים והאדמיניסטרציה.

Chang (1996) מצא כי אינטראקציה בין גזעית ועידוד מצד המוסד ליצירת דיאלוג ושיח על נושאי גזע, הינם פרקטיקות חינוכיות אשר כל הצדדים מרוויחים מהן. כמו כן הוא מצא כי הגדלת כמות הסטודנטים מקבוצות מגוונות ללא יצירת תוכניות התערבות יוצרת תחושה של חוסר שביעות רצון מהחוויה בקמפוס בקרב חברי קבוצת המיעוט.

המישור הפסיכולוגי

הכוונה במושג זה מתייחס להשקפות של היחיד ביחס ליחסים בין קבוצתיים, התגובה המוסדית לשונות, תפיסות ביחס להפליה ולקונפליקט על רקע גזעי וגישות ביחס ל"אחרים". מרצים, סטודנטים ואנשי אדמיניסטרציה מקבוצות מיעוט חווים באופן שונה את המוסד. גם המיקום האירגוני של הפרט והכוח שלו בתוך הארגון כמו גם התפיסה שלו כשייך או לא שייך משפיעים באופן דרמטי על הגישה שלו/ה (Collins, 1986).

Giliard (1996) ערכה מחקר בקרב מספר קמפוסים ומצאה, שהמדד המרכזי בחשיבותו בתחום האקלים עבור סטודנטים שחורים הינו היחס של אנשי האדמיניסטרציה. כמו כן היא מצאה שתחושת השייכות של הסטודנטים הלבנים נפגעת כאשר המוסד אינו דואג לאקלים ומשתפרת כאשר יש להם חברים מקבוצות מיעוט ו/או כאשר הם חווים את הקמפוס כמקבל בברכה סטודנטים מקבוצות מיעוט. באופן דומה Nora & Cabera (1996) מצאו, שנשירה של סטודנטים לבנים מושפעת באופן ישיר ועקיף מתפיסות של אפליה במוסד. מחקרים אלה מראים כי גם סטודנטים לבנים מושפעים מהאקלים הקשור לגזע.

ישנם מחקרים המראים את חשיבות קבוצת השווים בסוציאליזציה לחיים בקמפוס, כאשר הטענה היא שקבוצת השווים היא זו שמשפיעה על הנורמות והגישה של הסטודנט. מחקרים מאוחרים יותר טוענים ביחס לכך, שלמרצים ישנה חשיבות גדולה בעיצוב הנורמות ביחס ליחסים בין גזעיים, דבר אשר משפיע על היחסים עם קבוצת השווים (Hurtado, 1994, 1992, 1990; Miley, 1998).

אידיאולוגיה ושיח

החוקרים שעוסקים ב "Whiteness" הם על פי רוב כותבים אמריקאיים ועוסקים בגזענות שבחברה האמריקאית. החשיבות של ניתוח האידיאולוגיה בהקשר של הבנת המרחב המוגזע האקדמי היא בהבנת ההקשר הרחב בתוכו מתפקד המוסד האקדמי. לאנשי אקדמיה יש תפקיד בניסוח האידיאולוגיה כמו גם תפקיד חשוב בפירוקה. בחלק מהמוסדות קשה ליצור הפרדה חותכת בין אנשי האקדמיה לאופן שבו מתנהל המוסד עצמו. לחוקרים יש תפקיד בייצור ידע, קביעת תוכניות לימודים, קביעת מדדים ומבחני התאמה ללימודים הגבוהים, כתיבת מאמרי הסבר על פערים בין סטודנטים מקבוצות מוצא שונות ועוד. אנשי האקדמיה הינם בעלי השפעה בלתי ישירה והם משפיעים על שדות רבים, שכן הם מהווים תמיכה אקדמית

עבור האליטות האחרות. אם ידע הוא כוח, הרי שידע לגבי אחרים מהווה שליטה עליהם, מה שרלוונטי בבדיקת השיח האקדמי על גזע ואתניות. van Dijk (1993) טוען כי מתחת למעטה הדק של תחכום ועדכניות של השיח האקדמי שוכנים אינטרסים קבוצתיים ואתנוצנטריות. ההתמקדות היא תמיד בשוני, בהשוואה, בתחרותיות. תפקיד המדע בדומיננטיות המערבית אינה באה לידי ביטוי רק באידיאולוגיה אלא גם בארגון. כך זה למשל שרוב הז'ורנלים, הכותבים והמו"לים יושבים בעולם הלבן.

הכותבים טוענים שבסיס הכוח הגזעני לא השתנה ע"י שינויי האידיאולוגיה במערב. המשאבים וכלל הטובין נשארו באופן מסורתי בידי קבוצת הרוב. האידיאולוגיה מדברת על שונות תרבותית ומחליפה את השיח ה"גזעי" בשיח אתני, כך שבמקום עיסוק בנחיתות של קבוצות מיעוט יש עיסוק בשוני ביניהן. יחד עם זאת השוני בדרך כלל נקשר לתופעות שליליות כגון פשע, סמים וכד', שאותם חקרו וחוקרים אנשי האקדמיה. האליטה האקדמית אינה שונה משאר האליטות, יש בה קשת רחבה הנעה בין שמרנות לרדיקליות. הגזענות נמצאת גם באקדמיה ובאה לידי ביטוי הן במחקרים שמאשימים את הקורבן, בהכחשת הגזענות, וביצירת אופוזיציה לחברי המיעוט הרדיקליים אשר מגזימים, לדעתם, בדרישותיהם. השיח האתני הופך עם הזמן להיות מובלע יותר, מקודד. ה-text books הם ההוכחה החותכת ביותר לבסיס האידיאולוגי, שהינו שמרני וקונצנזוסיאלי (van Dijk, 1993; Churchill, 1995).

כיוון שהמוסדות בארה"ב הינם מוגזעים, הם גם מיצרים אידיאולוגיות שיתמכו בהגזעה הזו. יש לכך חשיבות גדולה בניתוח התנהגות של הלבנים שיכולים לתפוס את עצמם כ'הגונים' ולהתכחש לכך שהם מתנהגים בצורה גזענית (Moore, 2008). Eduardo Bonilla-Silva (2001, 2003) טוען כי מבנה העומק של החוק האמריקאי לאחר מהפך זכויות האזרח מייצר שיח ליברלי, שבו היחיד הינו אינדיבידואל אבסטרקטי. אידיאולוגיה זו מעלימה היסטוריה ארוכה של שליטה וכוח של החברה הלבנה. לכך מתלווה שיח של "עיוורון צבעים" ו"רב תרבותיות" – שתי פרדיגמות המשמשות כאידיאולוגיות המנרמלות ומכחישות את היות המרחב מוגזע. *עיוורון צבעים* הינה מדיניות המבקשת לטעון כי הארגון והאנשים שעובדים בו אינם מתייחסים לסממני הגזע בשיקוליהם, בהעדפותיהם ובעת קבלת החלטות. חוקרים שונים טוענים כי זהו שיח אידיאולוגי, כיון שבפועל קיימות הטיות רבות לטובת קבוצת הרוב (Chalmers, 1997). אחד מהמכניזמים של "עיוורון הצבעים" הוא שההנהלה והסטודנטים הלבנים מרשים לעצמם לטעון שבני המיעוט מפרשים לא נכון את החוויות שהם חווים. פרקטיקה נוספת היא פרקטיקה של מיזעור הגזענות משמע, כאשר ישנם ביטויי גזענות הצצים על פני השטח מתייחסים אליהם כשוליים וחד פעמיים. סטודנטים מקבוצות מיעוט נאלצים לעשות מאמצים מרובים, רגשיים ואחרים כדי להתמודד יום-יום עם האתגרים של המרחב המוגזע. ההנהלה והאדמיניסטרציה מטפלים בפניות של סטודנטים מקבוצות המיעוט על התנהגות גזענית כלפיהם כאירועים בודדים ואינם משנים את המוסדות.

רב תרבותיות כמדיניות במוסדות האקדמיים באה לידי ביטוי על פי רוב במספר דרכים: בפתיחת פקולטות ללימודי מיעוטים, העסקה של סגל על פי הקצאות, בהתייחסות לחגים של בני הקבוצות השונות בתוך מרחב הקמפוס, בהקצאת משאבים לסיוע לימודי לסטודנטים ובקורסים העוסקים במפגש הבינתרבותי. ביקורת רבה עולה מן הספרות ביחס למדיניות זו בטענה שמדיניות זו מהווה אידיאולוגיה אשר נשארת באיזורי הנוחות, ואינה מתמודדת עם עודף הפריבילגיות של קבוצת הרוב (Jackson and Solis, 1995).

Bill Williamson (1974, 10-11) טוען כי:

"educational attitudes of dominant groups in society still carry historical weight and are exemplified even in the bricks and mortar of the school buildings themselves."

המחקר על המרחב מבקש לבחון את המידע החברתי שמגולם במבנים, במידת תחזוקם, מיקומם ואופן העיצוב והקישוט שלהם. מבנים, באופן עקיף, הינם סוכני סוציאליזציה, והם משפיעים על האופן שבו סטודנטים לומדים להעריך את הפרופסיה אליה הם שייכים. Young (2001) משווה עיצוב של שני חוגים שונים ב-Berkeley : החוג למשפטים והחוג לעבודה סוציאלית. העיצוב של המרחב בחוג למשפטים מייצר תחושה של אליטיזם. באמצעות יצירות האומנות התלויות ומונחות בפרוזדורים מובנית חוויה של השתייכות לקבוצת אליטה עשירה, מובילה, ומועברות ציפיות לשליטה, כוח, יוקרה, נוחות והערכה כלפי תרבות "גבוהה". החוג לעבודה סוציאלית נמצא במבנה ישן, אשר היה שייך לפנים לחוג לחינוך, והוא מזכיר באופיו מוסדות חינוך גדולים ואנונימיים. רמת התחזוק של השטחים והקירות וסוג הפוסטרים המקשטים את הבנין יוצרים תחושה עממית. לטענתה סוג המבנה ואופן עיצובו מכין את הסטודנטים לקראת עולמות עבודה שונים באופן מובהק ומודיע להם על ההיררכיה בין סוגי הפרופסיה.

התייחסות להיבטים של אתניות והגזעה באים לידי ביטוי למשל במחקרה של Moor (2008) אשר מנתחת את התמונות שתלויות במסדרונות של בתי הספר למשפטים היוקרתיים באמריקה. היא מוצאת שהתמונות הללו הן של שופטים ושל לוחמי צדק לבנים. בעת שהמוסד מציג לגאווה את תלמידיו לשעבר, הוא גם חושף את היסטורית הדרת השחורים שלו, טוענת מור. Anijar (אצל Gair & Mullins, 2001) מתארת כיצד הבניינים "מודיעים" לבאים בשעריהם האם הם שייכים ורצויים, האם הידע שלהם רלוונטי. Sleeter (שם) מצביעה על הקשר בין אתניות ורמת תקצוב הבאה לידי ביטוי ברמת המבנים: בעוד שמעמד הביניים הלבן בקליפורניה לומד במבנים חדישים, הרי שמעמד הפועלים הציבעוני שם זוכה לנוסחת תקצוב ירודה בשל הסדרי התיקצוב המדינתיים.

Gair and Mullins (2001) מראיינות מרצים מאוניברסיטאות שונות העוסקים בפדגוגיה ביקורתית ומדווחות כי המרואיינים טוענים כי הבניינים, הארגון הפסיכולוגי של הכיתות, אופן השליטה במרחב ושאר היבטים ארכיטקטוניים מכבדים היסטוריה לבנה ומבטאים אג'נדה פוליטית של תמיכה בנקודת המבט הלבנה. רוב המרואיינים שלהן הצביעו על ההשקעה הכספית הרבה בבניינים של הפקולטות להנדסה, עסקים ומדעים. המרצים מתארים כי התגברות הבניה בקמפוסים נובעת מעלייתה של התרבות העיסקית והתווית תפיסות של התמחויות ותתי התמחויות. הן טוענות שהאקדמיה הופכת לתת סקטור של עולם הכלכלה וכי הקוריקולום, הגלוי והנסתר, הופך לתלוי באופן משמעותי בלוגיקה של חליפין. במרחב הפיזי ניתן לראות כיצד האקדמיה מתעדפת סוגים של ידע אשר יש להם ביקוש בעולם העיסקי.

הגוף

במחקרן של Gair and Mullins (2001) עולה סוגיית הגוף בקרב מרצות ובקרב מרצים ומרצות "צבעוניים". הראיונות שערכו מרמזים על האופן שבו הקוריקולום הסמיוטי מתגשם בגופם של המרצים. סוגיות כמו סגנון לבוש, סגנון אכילה וכמות אכילה באירועים, מעסיקים את הנשים והמרצים מקבוצות המיעוט כחלק מאחרותם וניסיונם להתאים את עצמם לנורמות. למשל- מרצה שחורה דיווחה על הערה שקיבלה מקולגה לבנה על סגנון לבושה ה"אתני", תוך שהיא מייצעת לה לשנות את סגנון הלבוש לקראת אירוע אקדמי רב משתתפים.

באותו מחקר Romero מתייחס לגוף של הנשים והמיעוטים כמה שמסמן עבור הסטודנטים הלבנים את עליונותם במערכת ההיררכית. הוא מעיד על עצמו כי בהשוואה למרצים לבנים, הוא מאותגר על ידי הסטודנטים שלו למשל בנושא הציונים. גם McLaren, מרצה לבן, מעיד שסטודנטים שלו פונים למרצים שחורים באופן שונה מאשר הם פונים אליו, תוך שהם מביעים כלפיו כבוד וקבלת סמכות.

ההקשר הכלכלי

כחלק מניתוח סדר היום הלטנטי, אותם חוקרים העוסקים בהגזעה מנתחים גם את האופן שבו הליברליזם משפיע על המוסדות האקדמיים. בהקשר של עבודה זו אציג בקצרה את ההשפעה על המרצים בשני היבטים עיקריים, חופש הפעולה שלהם (החופש האקדמי) ואופן ההעסקה שלהם.

מאז שנות השמונים ממשלות התחילו לזהות בעולם הצפון מערבי את האוניברסיטאות כפוטנציאל כלכלי בתהליכי כלכלת הידע העולמית (Olssen and Peters, 2005). ממשלות בעולם המערבי הפעילו רפורמות בעלות שני מאפיינים. הראשון הינו הגדלה מאסיבית של מספר הסטודנטים, והשני הקטנת הסבסוד של הלימודים על ידי האוניברסיטאות. החינוך הגבוה, אשר נתפס עד עתה כמטפח את הטוב הכללי, נתפס מעתה כהשקעה של הפרט בעצמו. ישנה גם תמורה מהתפיסה הגרמנית והבריטית, הרואות בלמידה ערך של חקירה ולימוד עצמי אוטונומי, לתפיסת הלמידה כחלק מאתוס של תחרות הישגיות ורווח (Shore, 2010).

המעורבות של המדינה ושל גופים כלכליים הינה מאד גבוהה אבל יחד עם זאת המדינה מבנה את עצמה כניטרלית וכמאזנת בין האינטרסים של בעלי העניין השונים (שהם- סטודנטים, בעלי הון, אנשי סגל, חוקרים, אנשי מנהלה וכד'). מטרות ששמו להן ממשלות בריטניה וניו זילנד, למשל, ביחס להשכלה הגבוהה המציב מטרות מרחיקות לכת. הציפיה היא מן האוניברסיטות להשיג מטרות אלה באמצעות המנהלים שהפכו להיות גורם מרכזי. Shore (שם) טוען כי אקדמאים תופסים את החופש האקדמי שלהם בסכנה לנוכח העובדה שהנהלות האוניברסיטאות החלו לזהות את עצמם כה"אוניברסיטה".

אחת התוצאות של תהליך זה הינה שהתפקיד של המוסדות להשכלה גבוהה הפך עמום ומוטל בספק. בעוד שבעבר נתפסה האוניברסיטה כקשורה היסטורית למדינת הלאום וכמקדמת את התרבות המשותפת הלאומית, הרי שכיום מדינת הלאום אינה האתר העיקרי שבו הקפיטל מתרבה, והתרבות הלאומית כבר אינה נותנת צידוק אידיאולוגי למה שקורה באוניברסיטאות (Bill Readings, 1996). יש לא מעט מבקרים

הטוענים כי במצב זה האתוס הליברלי מכרסם תחת עצמו שכן לא רק שהסגל האקדמי עובר תהליך של פרולטרניזציה, אלא שגם תהליכי ייצור הידע באוניברסיטאות הופכים ללא בטוחים.

אחד מן ההיבטים של תהליכי הפרולטרניזציה הוא אופן העסקתם של מרצים וריבוי העסקה בחוזים זמניים וחלקיים. מלבד הספרות העוסקת במעמדם התעסוקתי של מרצים מקבוצות מיעוט (יפורט בהמשך) ישנה ספרות הבוחנת את ההשפעה של ההעסקה החלקית והזמנית על המרצים עצמם. Louise Birdsell Bauer (2011) מצביע במחקרו על הרפלקסיביות המוגברת המאפיינת את המרצים הזמניים בעולם של תחרות וחוסר יציבות. במחקרו עולה כי רוב המרואיינים הצביעו על תחושת פגיעות המלווה אותם בעבודתם. הממצא הרלוונטי לעבודה זו מצביע על הקושי של המרצים הללו להיות קפדנים ולאתגר את הסטודנטים שלהם. רובם טענו שאילו היו מרצים בעלי קביעות, הם היו יכולים לפעול על פי אמונתם ולדרוש יותר מן הסטודנטים שלהם. יחסי "נותן השירות" וה"לקוח" מאפיינים את ההשכלה הגבוהה אשר הפכה לסחורה, כאשר המרצה הזמני לא יכול לאתגר את ה"לקוח" מבלי שיאלץ לשאת בתוצאות שליליות.

בהקשר הכלכלי בישראל ניתן להצביע על המגמות שמצביע עליהם רם במחקרו. רם (2006) מתאר את החברה הישראלית כמתמודדת עם מתח בין כוחות גלובליים וכוחות לוקליים. רם טוען כי בתהליך הכולל של המודרניזציה והגלובליזציה מתקבצים במגרש הפוליטי ארבעה שחקנים הנאבקים על הזהות הפוליטית הקולקטיבית, ואלה הם: לאומיות 'קלסית' המזוהה עם מדינת הלאום; פרה לאומיות המבוססת על מוקדי זהות שקדמו ללאומיות, הממשיכים להתקיים באופן מוכפף בתוך מדינת הלאום; פוסט לאומיות, המגמה הנוצרת על ידי הגלובליזציה והמופיעה בצורות שונות שבין נאו ליברליזם לפוליטיקה של סממני זהות; נאו לאומיות דהיינו לאומיות מתגוננת, המגיבה לאיום על הלאומיות ה'קלאסית' ואשר מופיעה במקרים רבים באתניות או כאתנו דתיות או לאומנות לצורותיה. רם טוען כי המאבק בין הפרה לאומיות והלאומיות הקלאסית הינו מאבק אשר אפיין את שלהי המאה התשע עשרה, בעוד שהמאבק הנוכחי הוא בין נאו לאומיות ופוסט לאומיות.

סוגיות של העסקה בקרב מרצים מקבוצות מיעוט

מספר חוקרים מבקשים לנתח את בעיית ההתקדמות וההעסקה של חברי סגל מקבוצות מיעוט בארה"ב (Padilla et al. 2003; Delgado-Romero et al. 2003; Ibarra 2003). רבים מהם הינם כותבים "צבעוניים" המתארים את המוסדות הללו מנקודת מבטם כמו גם באמצעות שימוש בחוויה הרגשית שלהם, בנוסף לניתוח האינטלקטואלי.

בבואם לדון במצבם של מרצים הלאטיניים, המיעוט הגדול ביותר בארה"ב, מציגים החוקרים מספר גורמים החוסמים העסקה וקידום: חסמים הקשורים באווירה, חסמים תרבותיים-אתניים (בעיקר נטייה להעדיף ערכים קהילתיים ולא אינדיבידואליים, ערכים העומדים בסתירה עם הערכים האקדמיים), חשיפה לגזענות אפליה וסטריאוטיפיזציה ומחסור ברשת חברתית במוסדות בשל מחסור בבעלי תפקיד לטיניים.

הלטינים נמצאים בתחתית ההיררכיה האקדמית (Hurtado et al. 2002). יש להם ייצוג יתר בין חסרי הקביעות, והם בדרך כלל מועסקים בתנאים מינימאליים וכחברים שלא מן המניין. ככאלה הם אינם נהנים מהחופש האקדמי, הם מקודמים פחות מחברי קבוצת הרוב, מאיישים מעט תפקידים בעלי השפעה, וכן נהנים פחות מתנאים סוציאליים. על פי רוב התפקידים שהם מקבלים כוללים הרבה הוראה, מה שהופך את

התלות בתלמידים ובמשוב שלהם לגבוהה. פעמים רבות המרצה הלטינית עוסקת בתחום שקשור לקבוצה האתנית שלה ולא אתניות בכלל, קורסים המציפים נושאים מאד לא נוחים עבור סטודנטים לבנים. פעמים רבות חוסר הנוחות מופנה ומתועל לביקורת כלפי המרצים מחברי המיעוט, אותם הם מזהים כחלשים במערכת.

לא פעם החוגים מציעים קורסים ברב תרבותיות ומציבים את המרצה האתני כמעביר קורס זה. כיון שמדובר בקורסים אשר נחשבים כ"ממלאי נקודות אקדמיות" המרצה האתני נדחק עוד יותר לשוליים והוא נתפס כעוסק בדברים שאינם חשובים עבור הארגון. שוליות נוספת נובעת מכך שחוקרים מחברי המיעוט עוסקים במחקר לגבי המיעוט שלהם. פעמים רבות הם אינם מצליחים לפרסם מאמרים בתחומים שלהם בגלל חוסר עניין בכתבי עת מרכזיים, ולכן הם נתפסים כפחות מצליחים. זהו מעגל שמזין את עצמו, הסגל האקדמי רוצה חוקרים חזקים, ומי שאינו עונה לקריטריון הזה לא יועסק, אבל חוקרים לטיניים נחשבים כלא חזקים כיון שהם עוסקים בנושאים שנחשבים "פחות מעניינים" את המרצים מקבוצת הרוב.

היבט נוסף שמזין מעגל זה הוא התעסוקה במספר הרב של מוסדות, כדי להשלים משרה. צורת העסקה זו מקטינה את הפניות שלהם למחקר דבר שמגביר את היותם חסרי רשת חברתית וקשרים וניתנים להחלפה.

בארגונים רבים יש "דלתות מסתובבות" למרצים מקבוצות מיעוט. הם חווים לא פעם יחס חשדני מקולגות, הם סובלים מרכילות ומבידוד, הם מקבלים מסרים שהם הועסקו בגלל אפליה מתקנת ולא בגלל איכות המחקר שלהם, מתייחסים אליהם כאל סטודנטים (בשל בלבול הנובע מסטריאוטיפ) והם חווים ערעור מצד סטודנטים ביחס לפרופסיונאליות שלהם, כולל הטרדות והתנהגות אלימה.

מתח נוסף המתואר בספרות נע סביב ריבוי המחויבויות הקשורות להשתייכות הקהילתית של הלטינים. בשל מיעוט המשאבים המופנים לקידום קבוצות המיעוט והקטנת הפריבילגיות של קבוצות הרוב, ישנה ציפייה של החוגים ושל התלמידים שהמרצה הלטיני יסייע לסטודנטים הלטינים בסוגיות שונות. בכך יוצרים עומס על המרצה הלטיני והוא עלול להישאר במעגל שבו הוא יהיה בתחתית הסולם של ההישגיות האקדמית. מערך ציפיות זה מופנה אל המרצה גם מצד הקהילה, אשר מתייחסת אליו כמנוכר וכמתנשא כאשר הוא מתעקש לעסוק במחקר.

כתיבה על שינוי אירגוני

קמפוסים הינם מערכות חברתיות מורכבות המוגדרות על ידי היחסים בין בני אדם, פרוצדורות ביורוקרטיות, הסדרים מבניים, מטרות וערכי הארגון, מסורות, ונסיבות היסטוריות וחברתיות רחבות יותר. על כן, כל ניסיון לעצב מחדש את הקמפוסים, תוך מטרה לשפר את האקלים בהקשר התרבותי והגזעי, חייב להיות מקיף וארוך טווח. ההצלחה ביצירת השינוי מבוססת על הנהגה בעלת מחויבות מוצקה, משאבים מתאימים, שיתוף פעולה בין הגורמים השונים במוסד, מעקב ותיכנון ארוך טווח. השינוי צריך להיעשות בכמה מישורים, כשהחשוב מכולם הוא המישור המיבני. על מנת להוביל שינוי המוסד צריך להגדיל את כמות המרצים, הסטודנטים ואנשי ההנהלה מקרב חברי קבוצות המיעוט. מעבר לכך על מנהיגי הקמפוס לשאול את עצמם וללמוד כיצד חברי קבוצות שונות חווים את הקמפוס, איך הם מרגישים בו (Hurtado et al., 1998).

ישנה גם התייחסות למנהיגי הארגון (Roser, 1990, 1998, Hurtado et al.). מנהיגי האקדמיה יכולים להשפיע באופן משמעותי על האקלים באקדמיה על ידי כך שיכירו וייקחו אחריות על תפקידם כסוכני סוציאליזציה. עליהם לבנות תוכניות שיתמודדו עם סטריאוטיפים בין קבוצתיים ולבנות כללים ופרקטיקות לטובת התמודדות עם קונפליקטים. כיון שיש פער בין האופן שבו חברי קבוצות שונות תופסים את האקלים וחווים אותו, על המובילים להבטיח שהפרספקטיבות של כל הקבוצות ילקחו בחשבון בעת תכנון ועיצוב המדיניות. כמו כן יש לבדוק את חוות הדעת ביחס לאקלים באופן שוטף. מוסדות אקדמיים אינם יכולים לשנות את העבר שלהם אך גם לא להתכחש לו. יחד עם זאת הם יכולים לעשות צעדים משמעותיים על מנת לדאוג לכך שהם יציבו את הנושא של שונות במרכז המדיניות שלהם. לימוד ההיסטוריה החושף את העבר של המוסד כמוסד פריבילגי ללבנים יכול לסייע מאד בתהליך שכן זה יכול לבטא את הנכונות להשתנות, במיוחד כשמציבים חזון ברור לשינוי. מנהיגי המוסד צריכים לברר ולחקור אילו פריבילגיות סמויות קיימות עדין במוסד עבור הסטודנטים הלבנים.

ביחס ליכולתם של המרצים לאתגר את סדר היום במוסד האקדמי מתייחסים Gair & Mullins (2010) ליכולת של מרצים להתנגד לסוציאליזציה לתוך הפרופסיה. המרואיינים שלהם הינם חוקרים העוסקים בניתוח הקוריקולום הלטנטי, באוניברסיטאות שונות. תהליך הקליטה לתוך המוסד דורש התאמה עצמית של המרצה לתודעה המעמדית, הגזעית והמגדרית של "חברי המוסד" (מעמד בינוני, גברי ולבן). התאמה זו מקנה הון סימבולי. אלמנטים אלה של סדר היום הסמוי משמרים את ההיררכיה ואת תהליכי יצירת השוליים בארגון. החוקרים מצביעים על מתח שהם מזהים אצל המרצים שחקרו בין הצורך להשיג הון סימבולי בתוך המוסד האקדמי המסמל את השייכות והחברות האקדמית לבין שמירה על יושרה וערכים אישיים. הכותבים מצאו כי המרואיינים שלהם למדו לתמרן ולפעול תוך תנועה בין שני הצרכים הסותרים. לטענתם יש כאן "היענות אסטרטגית" (מושג של Colin Lacey, 1977) לכללי המוסד תוך כדי שמירה על אמונות ואידיאולוגיות אופוזיציוניות. הם מתארים שמירה על קו עדין בין הרצון להשפיע על הסטודנטים שהם מלמדים, לחנך אותם לביקורת, לחנך אותם לשנות את העולם ולתת דוגמה כאינטלקטואל ביקורתי, יחד עם הרצון שלא להתנכר למי שמשלמים את משכורותיהם ולמעשה מייצגים ושייכים למבני הכוח שהם מבקשים לשנות. יש בכך לא מעט סכנות, והמרואיינים מצביעים על הצורך להיות מודעים לאופן שבו הכוח פועל עליהם ומרות זאת לעשות שינויים מבלי לפעול בצורה נאיבית. הם מצביעים על צורך ליצור מרחבים שבתוכם ניתן לעשות עבודה של שינוי. הם מתייחסים גם לאופן הלימוד בכיתה תוך התבוננות רפלקטיבית על הפרקסיס שלהם. אחד המרואיינים שלהם (Michael Apple) משתף כי חשוב לו לערוך דיונים בכיתה על הקוריקולום הסמוי הקיים באקדמיה ולהפוך אותו לגלוי תוך דיון על הערכים והנורמות הרצויים. הוא מדגיש את החשיבות שביצירת שיח פתוח וחופשי תוך היפוך הנורמות הסמויות. מרואיינים אחרים, Sleeter וחבריה מאוניברסיטה CSU, מתארים מצב עדין שקרה בתהליך שניסו ליצור מוסד רב תרבותי. הם גילו שהקרה שתומכת בהם מתנגדת למהלך מסוג זה ונאלצו לוותר על המימון. ככלל המרואיינים מצביעים על צורך משמעותי לעסוק עם תלמידים באתיקה על מנת להגביר את יכולת השיפוט המוסרי.

מקומם של המרצים בתוך המרחב המוגזע

תפקידם הכפול, על פי רוב, של המרצים כחוקרים שם אותם בעמדה מעניינת כשבאים לבחון את הספרות על התייחסותם לפרקטיקות המובילות שינוי. ישנה לא מעט כתיבה של חוקרים המציגה את השינויים הרצויים במוסדות האקדמיים. ישנם מחקרים המתייחסים להשפעה של מרצים על יחסים בין גזעיים בכיתה. לא מצאתי מחקר סדור על השפעתם של מרצים על האקלים באופן כולל. מחקרם של Gracia & Van Soest (2000) על האפקטיביות של עיסוק בנושאי גזע בכיתה מצביע בבירור על הצורך שמרצים ילמדו כיצד לעשות זאת. חלק מן המרצים עושים שימוש בדרכים שאינן תורמות לעיסוק בנושא כמו הומור חסר טעם, התייחסויות פוגעניות ובריחה מעיסוק בנושא. המחקרים מגלים כי את תפקיד הדיון ביחסים בין גזעיים לוקחים על עצמם על פי רוב המרצים מקרב חברי המיעוט, אבל יש חשיבות שמרצים לבנים יקחו בכל חלק משמעותי. Scheurich (1993) טוען שתפקידם של המרצים הלבנים הוא לעסוק בגזענות כיון שזו תופעה של החברה הלבנה.

Bennett (2001), Weissman, Bulakowski & Jummisko (1998) מצאו כי רוב המרצים שבדקו במחקריהם, לא הכניסו שינויים בתוכנית הלימודים שלהם כך שתכלול ותתייחס גם לחוויה של סטודנטים מקבוצות מיעוט. במחקר שנערך ע"י Stassen (1995) בקרב מרצים לבנים, עלה פרדוקס מעניין: למרות העובדה שחברי הסגל החזיקו בדעות המבטאות כבוד לשונות גזעית ואתנית והם רוצים לאפשר לדיאלוג בין גזעי בכיתה, הם המתנגדים העקשניים ביותר ביחס לביצוע מספר צעדים האמורים לשפר את האקלים עבור סטודנטים מקבוצות מיעוט. Stassen מפרש את ההתנגדות, למשל, לעסוק בפדגוגיה ביקורתית בכיתה באופן מובנה, כאמירה פדגוגית המביעה חשש לפגיעה באיכות האקדמית של הקורס. כאשר המרצים תופסים את העיסוק בסוגיות של גזע כמתחרות עם איכות אקדמית, הם סירבו לאמץ פדגוגיה ביקורתית ולשנות את התוכנית הלימודים. Gracia and Smith (1996) טוענים שהסוציאליזציה של המרצים היא זו שמשפיעה על חוסר המוכנות שלהם לעסוק בסוגיות אלו.

עיסוק ביכולת הפדגוגית של מרצים, בכלים שיש להם להתמודד עם דיאלוג בסוגיות של גזע, עולה במחקרם של Roberson, Kulik & Pepper (2002), אשר פיתחו שאלון למדידת יכולות, ובמחקרה של Schmidt (2005), המאבחנת את הרעיונות העיקריים שיש לעסוק בהם בדיון על המציאות המוגזעת. המחקר הראשון תרם בכך שהוא התמקד גם בהתנהגות: המרצים היו צריכים לענות איך היו נוהגים במקרים שונים בהם עולות סוגיות של גזע. הוא מוגבל בכך שהוא לא בחן את הפרקטיקות של המרצים בכיתה בזמן אמת (באמצעות תצפית). המחקר השני תורם כחוברת הנחיה למרצה, אך אין בו כלל מידע אמפירי על בחירות של מרצים בפועל.

פיתוח חשיבה ביקורתית, הגברת היכולת לקיים יחסים בין גזעיים ופיתוח היכולת החברתית והאקדמית של הסטודנטים מקבוצות המיעוט, מופיעים בספרות כיעדים ראויים וחשובים. למרות שמרצים יכולים לטפח יכולות אלה בדרכים מגוונות, יצירת תהליכים מובנים לדיון בנושאי גזע בין סטודנטים הינה אחת הדרכים המשמעותיות ביותר להשגת מטרות אלה (Gurin et al., 2000; Maruyama & Moreno, 2002). הבעיה היא שזה כמעט לא קורה (Chang, Chang, & Ledesma, 2005; Engberg, 2004; Gurin et al., 2002; Mayhew, Grunwald, & Quaye & Harper, 2007). כאשר סטודנטים נחשפים לסוגיות הבין גזעיות אבל ללא העיבוד והדיון המתוכנן, יש סיכוי מועט שהם יעברו תהליך משמעותי (Chang, 1999).

הספרות המחקרית ממעטת לבחון את יכולותיהם של המרצים לקיים תהליכים של פדגוגיה המתמודדת עם יחסים בין גזעיים. Quaye (2008) מוצא כי מרצים המתמודדים עם סוגיות אלה בכיתה באמצעות פדגוגיה ביקורתית מתמודדים עם הזהות שלהם עצמם, שכאשר מרצים לבנים עוסקים בסוגיות שחושפות את הגזענות יש לך אימפקט גדול יותר מזה של מרצים צבעוניים, במיוחד כאשר הם דנו בפריבילגיות שלהם כלבנים.

Hurtado et al. (1998) טוענים כי המרצים נראים כבעלי תפקיד חשוב בהצבת נורמות. הגיע הזמן לסיים את הויכוח סביב הסוגיה האם המרצים יכולים וצריכים להיות "אובייקטיביים", ולהתחיל להיות מודעים להטיות שהם נושאים עימם ולהבין וללמוד באיזו אופן ההטיות הללו משפיעות על הסטודנטים שלהם. גם מחקר זה יוצא מנקודת הנחה זו, ומבקש להנכיח את תפקידם של המרצים כמחנכים, כיוצרי ומתווכי ידע, כשותפים ביצירת האקלים המוסדי, וכאנשי החברה האזרחית הנותנים דוגמה אישית.

בישראל

הנרי ג'ירו (Giroux) מציג תשעה עקרונות של פדגוגיה ביקורתית אשר צריכים להתבסס בתוך המוסד האקדמי. ואלה הם העקרונות: העיקרון הראשון הוא שהחינוך אינו רק ייצור ידע אלא גם הבנייה של סובייקטים פוליטיים; העיקרון השני גורס שאתיקה רב גונית חייבת להיות חלק מרכזי מן הפדגוגיה; העיקרון השלישי גורס כי פדגוגיה ביקורתית צריכה להתמקד בנושא ההבדל ו"האחרות" באופן שמאתגר אתיקות קיימות ולנבוע מתוך דיון פוליטי באתיקה; על פי העיקרון הרביעי פדגוגיה ביקורתית זקוקה לשפה שמאפשרת להזדהויות מתנגשות ומילונים פוליטיים סותרים לחיות בתוכה מבלי להתעלם מן הבעייתיות של יחסי עוצמה; החמישי טוען שפדגוגיה ביקורתית צריכה ליצור סוגים חדשים של ידע בעזרת שבירת הגבולות הדיסציפלינאריים ובניית מרחבים חדשים שבהם ניתן לייצר ידע; השישי טוען שהתפיסה של ה"נאורות" צריכה לעבור שינוי משמעותי ולהתאים את עצמה לאתגרים של החינוך הביקורתי, וזאת על ידי גילוי סקפטיות כלפי כל רעיון של היגיון, שמתיימר לגלות את האמת, מתוך התעלמות גמורה מן ההקשר ההיסטורי והתרבותי שבו נהגה הרעיון הזה מחד גיסא, ועל ידי הרחבת גבולות המושג היגיון באופן שיכיל תפיסות תרבותיות אחרות מזו המערבית לגביו; על פי העיקרון השביעי שיח הביקורת, כמו גם שיח האפשרויות, חייבים להיות דומיננטיים בחינוך הביקורתי, כפי שהביקורת הפמיניסטית פירקה את השיח הפטריאכלי והציעה אפשרויות חדשות תחתיו; השמיני טוען כי המורה בחינוך הביקורתי אינו ממונה על פי "יכולתה המקצועית" של הביקורת, אלא על פי כישוריה כתיירת המסיירת באופן ביקורתי ומגשר בתוך עמדות פוליטיות ותרבותיות; ולבסוף, החינוך הביקורתי מכניס בדלת הראשית את הפוליטיקה על כל מגוון מתחיה אל תוך החינוך ואינו מבקש להדירה בשם "הניטרליות" (Giroux, 1991, 45-55, מצוטט ומתורגם אצל פפה, 2007, 111).

פפה במאמרו "אקדמיה רב תרבותית בישראל: חזון או חזיון שווא?" (2007) מתייחס לכללים אלה וכותב כך: "אילו כל אחד מתשעת המרכיבים המתוארים לעיל היה מאומץ על ידי האקדמיה הישראלית, הייתה מתהווה מהפכה של ממש. התייחסות כלשהי למרכיבים אלה יכולה להניע דיון בבנייתה של אקדמיה שאינה אתר ייצור ידע המשרת הגמוניה לאומית או תרבותית. ישראל של שנות האלפיים היא חברה דו לאומית ורב תרבותית. אקדמיה המשרתת חד לאומיות וחד תרבותיות הופכת לאקדמיה של קבוצה אחת שהייתה במעמד הגמוני, ומאותגרת באופן שעלול לפורר את החברה הישראלית מבפנים. כיום, כשהמערכת הפוליטית נוטה

לקבל את המציאות הדו לאומית והרב תרבותית, הגיעה העת שגם המערכת האקדמית תתייחס באופן רפלקסיבי למציאות זו" (2007, 111).

הספרות המחקרית בתחום בישראל עוסקת מעט מאוד בסוגיות של אקלים ומרחב באופן ישיר. רוב המחקר מתמקד ביחסים בין סטודנטים יהודים וערבים, חסמים של סטודנטים ערבים, מיעוט של מחקר הבוחן עמדות וחוויות של סטודנטים ערבים בקמפוס, וכן מחקרים ספורים העוסקים במרצים כמושא מחקר. לא מצאתי כלל מחקר סוציולוגי השם במוקד את מדיניות המוסדות ביחס להגזעה.

מחקרים שנעשו במוסדות להשכלה גבוהה בישראל על אודות המפגש היהודי-ערבי בהן, התרכזו בשאלת העמדות או התחושות של הסטודנטים היהודים והערבים אלה על אלה ובשאלת מעמדם השונה (כיהודים וכערבים) במוסדות ההשכלה (סלימאן, 1997; פלג ורסלאן, 2003; לב ארי ומיטלברג, 2002; לב ארי ולרון, 2008; שמאי ופאול, 2002; Al-Haj, 1996). בוימל זאבי וטוטרי (2009) טוענים כי המחקרים הללו הוכיחו כי תשתית המציאות החברתית הלא שוויונית הישראלית, לרבות האתנוצנטריות היהודית, הבידול, ההפרדה ואף האפליה וטענות לגזענות, מתקיימת גם במוסדות ההשכלה הגבוהים. מכאן כי נחיתותם של הסטודנטים הערבים ממשיכה להתקיים בהם וכי השהיה המשותפת איננה שוויונית ולא מהווה, בדרך כלל, מוקד להתקרבות חברתית או אזרחית.

מלבד מיעוט קטן של תלמידים (יהודים וערבים) שמעורבים בפרויקטים למיניהם, המפגש האינטנסיבי הראשון בין צעירים יהודים וערבים הוא במסגרת מוסדות ההשכלה הגבוהה (אוניברסיטאות ומכללות). האוניברסיטאות והמכללות הינם מהמקומות הבודדים בחברה הישראלית שיהודים וערבים נפגשים בו על בסיס של סטטוס שוויוני לכאורה, כסטודנטים. כאמור, ברוב המקרים האחרים, המפגש ביניהם הוא א-סימטרי, כאשר לרוב הערבים נמצאים במקום נחות.

אנשי ציבור ואקדמיה רבים מניחים ומקווים שבוגרי האוניברסיטאות הערבים יהיו גשר בין יהודים וערבים במדינה. ישנה מעין הנחת יסוד הגורסת כי השכלה גבוהה מספקת משאב חשוב שדרכו מרחיבים הערבים את הזדמנויות המוביליות והשתלבותם בחברה הישראלית, לא רק מבחינה כלכלית אלא גם מבחינה חברתית ותרבותית. אבל מתברר כי מוסדות ההשכלה הגבוהה אינם מנותקות מן ההקשר החברתי הרחב ביותר שבו הן נטועות. קונפליקטים ומתחים בין יהודים וערבים מחוץ לכותלי האוניברסיטאות מועתקים לקמפוסים ומשפיעים על מערכת היחסים בין סטודנטים יהודים וערבים ואף בין סטודנטים ערבים לבין הסגלים, המנהלי והאקדמי, שרובם יהודים (בוימל, זאבי ותותרי, 2009).

מחקר שנעשה באוניברסיטת חיפה בשנת 1996 (Al Haj, 1996) מראה, כי הסתגלות הסטודנטים הערבים ללימודים האקדמאיים היא קשה יותר לעומת זו של הסטודנטים היהודים. קריאת חומר מדעי בשפה האנגלית, שיטת ההוראה הדורשת למידה עצמית והסביבה החברתית הפתוחה והליברלית הם המכשולים העיקריים להסתגלותם. הפער החינוכי בין יהודים וערבים (לטובת הראשונים) במסגרת החינוך הקדם-אקדמאי מתבטא גם בפער בהישגים האקדמאיים. העובדה שכל האוניברסיטאות ורוב המכללות הן יהודיות מקשה, מהבחינה התרבותית, על היקלטות הסטודנטים הערבים במוסדות ההכשרה היהודים. הנדן (2009) ערכה מחקר הבוחן את השתלבותם של סטודנטים ערבים באוניברסיטה העיברית. המחקר מתאר את החוויה באוניברסיטה מנקודת מבטם של הסטודנטים. הנדן מצביעה על חוסר התאמה של המוסד האוניברסיטאי למציאות חייהם של הסטודנטים הערבים הלומדים בה. הסטודנט הערבי מתקשה להתקבל לאוניברסיטה בשל סיבות של גיל ומקום מגורים, מתקשה לזכות באפשרות של מגורים במעונות, נתקל בלוח שנה אקדמי

שאינו מתאים לחגיו ומועדיו וכן בשלל פרקטיקות מוסדיות אשר מקשות עליו לסיים את מחויבויותיו הלימודיות. היא מתארת למשל מצב שבו הסטודנטים לפסיכולוגיה נדרשים להשתתף בניסויים כחלק מחובותיהם האקדמיות בשנה א'. הבעיה שהם נתקלים בה היא שהתנאי להשתתפות בניסויים שעמדו לרשותם באותה שנה, היה עברית כשפת אם. כמו כן מציינים הסטודנטים לרעה קוריקולום פוגעני בחלק מן השיעורים (למשל בלימודי היסטוריה שאינם כוללים את הנראטיב שלהם), כדבר המקשה עליהם ללמוד. הסטודנטים ציינו לחיוב מלגות ותוכניות תמיכה מותאמות, וכן יחס חיובי מצד מיעוט מסגל הלימוד. יחד עם זאת החוויה העיקרית שלהם מהמרצים ואנשי המנהלה שהם "שקופים". גם חלבי (טרם פורסם¹) מצא כי סטודנטים חווים יחס של דחייה מהמרצים, מהמנהלה, ובעיקר מהסטודנטים במעונות. במחקרו עולה כי החוויה של הסטודנטים היא שהמרצים לא רק שלא מהווים משענת ועוגן, אלא חלקם אף נחווים ע"י הסטודנטים הפלסטינים כחלק מהקמפוס העוין. הסטודנטים מדווחים שהם חווים חלק מהמרצים כמי שמתעלמים מהם במקרה הטוב, ובמקרה הרע מתייחסים אליהם בעוינות ואחדים אף בגזענות. מהדיווחים שלהם, גזענות היא אחת החוויות המשמעותיות והעיקריות שחווים הסטודנטים הפלסטינים. כל הנחקרים דווחו שהם נתקלו בגזענות כלשהי בקמפוס. הממצא מתאים לממצאים של Samuel (2004), ושל Swin et al. (2003) ושל לזרוביץ וחברים (2008). הסטודנטים הפלסטינים דווחו שהם נתקלו בגזענות ביחס של מזכירות החוג כלפיהן, במשרדי המעונות וכן בהתנהגות חלק מהסטודנטים היהודים כלפיהם בקמפוס. ממצא שחזר בצורה עקבית אצל כל המרואיינים, הינו חוסר היכולת שלהם להשמיע את קולם בשעורים.

על פי חלבי (שם) מה שאינו מקל על הסטודנטים הפלסטינים ודוחף אותם להישאר מחוץ לדיון, להיות רואים ולא נראים ומשתתפים פאסיביים, הוא חוסר ההתייחסות המוחלטת של רוב המרצים אליהם, אם במישור האישי, ובעיקר במישור התכנים המועברים בשעורים. לפי דיווח הסטודנטים, החברה הערבית איננה נזכרת ולא זוכה כמעט לשום התייחסות בכל מערכת השיעורים של תוכנית התואר הראשון או בתוכנית לתואר השני. הסטודנטים מדווחים כי המרצים מלמדים בכיתה כאילו שהם מלמדים כיתה יהודית. מה שמוסיף על הרגשת ההדרה זה, שהמוסד האוניברסיטאי אינו לוקח בחשבון את צרכי הסטודנטים הפלסטינים. כך, למשל, לא רק שבחגים של הסטודנטים הפלסטינים האוניברסיטה ממשיכה ללמד כרגיל, אלא שלעיתים בחגים המוסלמים והנוצרים נקבעות בחינות, למרות דרישת הסטודנטים לא לעשות זאת.

חלבי טוען כי היחס הקשה אליו זוכים הסטודנטים גורם להם לתגובה אנטגוניסטית ומעצבת שמחזקת את זהותם הלאומית. רוב הנחקרים הצביעו על כך שהיחס העוין מצד הגורמים השונים באוניברסיטה גורם להם להיות יותר פלסטינים ויותר ערבים, ופחות ישראלים, ואף עוינים למרכיב של הישראליות בזהות שלהם. ממצא זה תואם את תוצאות מחקרה של Erdreich (2006) על התאחדות הסטודנטים הערבים באוניברסיטה העברית. מגמה זו איננה חדשה והיא מדווחת במחקריהם של רוחאנא (1993) ושל סולימאן (1999), ובאופן ממוקד ובולט בספרם של רבינוביץ' ואבו בקר (2002).

¹ סטודנטים ערבים באוניברסיטה עברית- רואים ולא נראים/ רבאח חלבי

במחקר שעשו דוניצה-שמידט וענבר (2002) על פרחי הוראה יהודים וערבים בשתי מכללות להכשרת מורים (מכללת סמינר הקיבוצים ומכללת בית ברל) נמצאה מידת היכרות נמוכה בקרב שתי הקבוצות של קבוצת ה"אחר". היכרות נמוכה זו באה לידי ביטוי בכל התחומים שנבדקו, ובהם: תרבות, מנהגים וערכים. מידת ההיכרות הנמוכה ביותר כלפי ה"אחר" הערבי נמצאה בקרב פרחי ההוראה שעלו מחבר העמים; מידת היכרות נמוכה כלפי ה"אחר" נרשמה בקרב היהודים (ותיקים ועולים כאחד) ומידת היכרות מעט יותר גדולה (אם כי גם היא נמוכה יחסית) כלפי ה"אחר" נמצאה בקרב פרחי ההוראה הערביים. ממצאי המחקר של דוניצה-שמידט וענבר משקפים את המציאות הקיימת בציבור הרחב בישראל. בתקווה שפרחי ההוראה יהיו מובילי שינוי בחברה הישראלית ויהוו מודל חיקוי בקרב תלמידיהם המליצו שני החוקרים על פעילויות יזומות במסגרת מוסדות להכשרת מורים. מאחר שמחקרים רבים מראים שללימוד שפת ה"אחר" יש השפעה רבה על ההבנה והגישור הבין תרבותי גם בגילאים צעירים, המליצו שני החוקרים על הרחבת לימודי הערבית בבתי הספר במערכת החינוך כולה. הם גם המליצו על שילוב תכניות להכרת הערבים, במיוחד בקרב מורים עולים שהיכרותם עם התרבות הערבית ודובריה נמוכה מאוד ועמדותיהם לגביהם שליליות ביותר. במחקר שעשו לב ארי ומיטלברג (2002) על יחסי גומלין וקליטה חברתית במכללה האקדמית לחינוך אורנים נמצאה סגירות הדדית רבה למדי בין סטודנטים יהודים וערבים. יחד עם זאת, הסטודנטים הערבים גילו פתיחות רבה יותר לאינטראקציות עם סטודנטים יהודים והכירו, יותר מהיהודים, בחשיבות המפגש וההיכרות הבין-תרבותיות. מחקר אחר שעשו שמאי ופאול (2003) על סטודנטים וחברי סגל יהודים וערבים בשתי מכללות להכשרת מורים (בית ברל ואוהל) התגלה יחס לא סובלני ועמדות אנטי דמוקרטיות בקרב קבוצת הסטודנטים היהודיים כלפי הסטודנטים הערבים; אותה מגמה נרשמה גם בקרב אנשי הסגל. התמונה הכללית מעידה על גישה אתנוצנטרית בקרב הסטודנטים היהודים וגישה הססנית בקרב אנשי הסגל היהודי בבואם לאמץ גישה רב-תרבותית בתכניות הלימודים. אמנם, היו גילויים של סובלנות ורצון לדו-קיום, אבל התמונה הכללית מצביעה על מגמת הסתגרות של הסטודנטים היהודים ולא על היפתחות ושיתוף פעולה. לעומת זאת, בקרב הסטודנטים הערבים התגלה רצון לחולל שינויים כדי לשפר את מצבם כסטודנטים במכללות וכאזרחים במדינה (שמאי ופאול, 2003). במחקר נוסף שעסק במפגש בין סטודנטים יהודים וערבים במכללה האקדמית לחינוך אורנים, נבדקו ההשפעות של ההבדלים התרבותיים בין שתי אוכלוסיות הסטודנטים על השתלבותם במכללה ונמצאו הבדלים משמעותיים בין היהודים לערבים (פלג ורסלאן, 2003). המחקר בדק גם את סוגיית ההכשרה הרב-תרבותית ואת קשיי הסטודנטים הערבים במכללה, הן מנקודת מבטם שלהם והן מנקודת מבטם של מוריהם. בנוסף, המחקר בדק את מדיניות המוסד בעיני הסגל ואת עמדת הסטודנטים לגבי חינוך רב-תרבותי.

מהמחקר עולה שהשנה הראשונה היא טראומטית עבור הסטודנטים הערביים, ושקיים פער תרבותי בתחום החינוך בין שתי קבוצות הסטודנטים. החוקרים המליצו על הצורך בדיונים רציניים ובאימוץ הגדרה ברורה של הכשרת מורים רב-תרבותית, שלפיה ייקבעו המדיניות והקריטריונים לטיפול באוכלוסיית הסטודנטים הערבים.

במחקר שעשו לב ארי ולרון (2008) הבודק את עמדת משתתפי הקורסים במכללה האקדמית לחינוך אורנים לגבי מהות החינוך לרב-תרבותיות ומקומו בתכנית ההכשרה, נמצא שהמבנה החברתי של ישראל ומערכת החינוך הנפרדת מעודדים חינוך ל"רב תרבותיות פרטיקולריסטית". הכוונה היא לכך שבמקביל לפרטיקולריזם התרבותי של כל אחת משתי הקבוצות, הנובעת מהמידה המצומצמת של החשיפה התרבותית של שתי הקבוצות זו לזו, הביעו הסטודנטים משתי הקבוצות עמדות חיוביות לגבי הנחיצות של חינוך לרב-תרבותיות

ככלי להעצמתם לקראת התמודדות החינוכית עם המציאות רב-תרבותית הצפויה להם בעתיד (לב ארי ולרון, 2008, Al Haj, 1996) בדק באוניברסיטת חיפה את עמדות וציפיות הסטודנטים היהודים והערבים בקמפוס, את נגישות הסטודנטים למגוון השירותים בקמפוס, את מידת שביעות רצונם בנושאים רבים במהלך לימודיהם ואת עמדותיהם בנושאים אחרים. במוקד המחקר נבדק נושא הדו-קיום היהודי-ערבי, כולל התנסותם האישית ביחסי יהודים-ערבים באוניברסיטה, אופי האינטראקציה ביניהם, עמדות כלפי שיתוף פעולה אלה עם אלה והערכת כל קבוצה את חשיבות המפגש האקראי באוניברסיטה עם רעותה. מהממצאים עולה שהמפגש בין סטודנטים יהודים וערבים באוניברסיטה הוא בעיקרו "טכני" ופורמאלי, זאת למרות הפוטנציאל הגבוה לקשרים אינטנסיביים וקרובים. אל חאג (1996, Al-Haj) ממליץ על ארגון מסגרות לפעילות משותפת של סטודנטים יהודים וערבים בתוך המוסדות האקדמאיים. פעילויות כאלה יכולות להעשיר את המפגש בין שתי הקבוצות במהלך החיים האקדמאיים ולהעמיד מודל לחיקוי של דו-קיום יהודי-ערבי בפני חברה כולה.

במחקר אחר שנעשה ב-2003 באוניברסיטת חיפה נבדקה הדרך שבה התנסות בסיטואציות המובנות אצל הנחקר כ"לא צודקות" מעצבת את הקיום החברתי שלו. המחקר בדק גם כיצד מנהיגי הסטודנטים הופכים את ההתנסויות האישיות שלהם בסיטואציות אלה למסר קולקטיבי (Hertz-Lazarowitz, 2003). תוצאות המחקר העלו שההבדל המהותי בין שתי הקבוצות היה בהקשר ובמיקום: 92% מהערבים דיווחו על סיטואציות לא צודקות בקמפוס לעומת 40% בלבד בקרב היהודים. כמו כן, 60% מהערבים פירשו את המקרה בהקשר של אפליה וגזענות לעומת 6% בלבד בקרב היהודים. מהמחקר עולה גם שאצל הערבים סיטואציות של אי-צדק מתורגמות למאבק פוליטי על הזהות הלאומית, המעצבות אותם כישות חברתית נפרדת מזו היהודית.

התייחסות למרחב הפיזי בספרות הישראלית מתייחסת לעיצוב מרחב המאופיין בפאלוגוצנטריזם ציוני (גור-זאב, 2000) ומיליטריסטיזם (דולב, 2005). גור-זאב מנתח את האופן שבו אוניברסיטת חיפה, ובמרכזה מגדל "אשכול" מתייחסת לסביבתה. גור זאב טוען שפסגת הר הכרמל מבטאת את מהותו הציונית של הרכס כולו, ובראשה עומד מגדל אשכול. אופן בניית האוניברסיטה מחק את שרידי היישוב הפלסטינים והבוסתנים שהיו באיזור. דולב מנתחת את המבנה הארכיטקטוני של האוניברסיטה העברית בהר הצופים וטוענת שהמבנה יוצר חץ בין באיה לבין הכפרים הפלסטינים שנמצאים בסביבתה. לדעתה יוזמי ומתכנני הקמפוס, שנבנה ב-67 לאחר כיבוש ירושלים, יצרו "קמפוס המיועד ליהודים ישראלים גאים בדתם, לאומיותם ומדיניות ממשלתם (אם כי לומדים בו גם ערבים); קמפוס שהוא אנדרטה לכיבוש ולשליטה ישראלית; קמפוס אשר מהווה סביבה לאנשים ממושמעים, אשר לא יערערו על האילוץ למצוא את דרכם באמצעות הליכה בעקבות תוואי של תמרורים וסימונים ולא מתוך עצמאות ויכולת אישית; קמפוס לאנשים שמסכימים שיתמרנו אותם לתוך מצבים שלא בחרו בהם."

ראוי לציין בהקשר זה את בית הסגל באוניברסיטת תל אביב. בית הסגל, "הבית הירוק" הינו שריד מן הכפר שיח' מוניס שעל חורבותיו הוקמה חלק מאוניברסיטת תל אביב. בשנת 2003 [פנו קבוצת פעילים](#) לנשיא האוניברסיטה דאז בבקשה להציב שלטים המזכירים את עברו הקרוב של המקום. על מכתב הפניה חתמו לבד מפעילים חברתיים, סטודנטים ומרצים באוניברסיטה, גם צאצאי תושבי המקום עד 1948. פנייתם לא התקבלה.

ניסיון להשפיע על המרחב המוגזע במכללת תל חי, תועד במאמרו של הגר וסבא (2009). המאמר מתאר ניסיון לפעול כנגד הזרם, או התוואי המוסדי האקדמי הישראלי ולחולל שינוי בארגון. הכותבות: יהודיה וערביה, הראשונה מרצה במכללה והשנייה מנחת קבוצות, מתארות תהליך ארוך ורב מהמורות בניסיון להפוך את מכללת תל חי למכללה רב תרבותית, הנותנת מקום אמיתי לסטודנטים הערבים הלומדים בה. לאחר תהליך ארגוני משמעותי, אשר הוליד תקוות רבות בליבן של מובילות השינוי, הוחלט שבמכללה יפתח מרכז לרב תרבותיות במכללה. מהלך זה תואר על ידי הכותבות כמהלך מאכזב המנציח את שוליות הנושא. המרכז הוקם, אך הוא אינו ממומן על ידי המכללה ונתון לחסדי תרומות. השינוי האירגוני המיוחל לא קרה בדרך לה ציפו מובילות השינוי, והן נאלצות לנסות ולהשפיע על הארגון מעמדה שולית, יחסית. אחד מן האלמנטים הבולטים העולים במאמר, הוא הביקורת הרבה שמשמיעות הכותבות על המוסד ועל עצמן, כאשר הן בוחנות את פעולתן. הכותבות מבטאות יכולת קריאה וניתוח של המוסד בו הן פועלות, בעיקר ביחס לכוחות המשמרים את ההגזעה של הארגון. אני רוצה להצביע על היכולת של שתי מרצות לחולל מהלך בעל נפח, שאמנם אינו מספק, אך מצביע על כוח מסוים ובלתי ניתן לביטול.

לסיכום: בספרות הישראלית העוסקת באקדמיה ישנו עיסוק רב ביחסים שבין הסטודנטים ומעט מחקר העוסק באקלים ובמנגנונים המוסדיים. יחד עם זאת קריאת הספרות מעלה ממצאים על האקלים המוסדי. האקלים המשתקף (אם במישרין או בעקיפין) הינו אקלים קריר עבור הסטודנטים הפלסטינים, אשר לומדים במוסדות בעלי היסטוריה של הדרה, על פי רוב, והינם פריבילגיים במידה בולטת עבור הסטודנטים היהודים. לוח השנה האקדמי, תוכנית הלימודים, היחס מאת המנהלה והמרצים, מיעוט הטיפול ביחסים בין הסטודנטים הפלסטינים ולעמיתיהם היהודים, מעידים על כך שהמרחב במוסדות האקדמיים לא לוקח בחשבון את הסטודנטים הפלסטינים. מיעוט המחקר ביחס למוסדות עצמם, על מנהליהם, קובעי המדיניות, ועובדיהם, המרצים, מעידים, לדעתי, על מיעוט העניין בסוגיה או על החשש להעלותו על סדר היום. ההתייחסות המצומצמת במספר מחקרים קטן הבוחנים את מקומו של סגל המרצים, והמחסור בספרות הבוחנת את תפקידו של הסגל בהנעת תהליכים חיוניים לצמצום ההגזעה ויצירת בסיס יציב לחברה ברת קיימא, מעורר צורך לבחון את הנושא בצורה מעמיקה ומעוררת שיח.

פרק שני: מתודולוגיה

שאלות המחקר

1. כיצד תופסים מרצים את היכולת שלהם להשפיע על המרחב המוגזע בו הם עובדים ומלמדים?
2. מהו מערך העוצמה שפוגשים המרצים במכללה ואילו מערכי עוצמה חלופיים הם מבקשים לייצר?

שיטת המחקר

המחקר התבסס על שלושה כלים. הראשון, הינו התצפית, השני הוא ראיונות עומק והשלישי ניתוח סדנאות שבהם השתתפו מרצי המכללה לאורך שלוש שנים.

התצפית

התצפית התבססה על תצפית משתתפת שלי כאשת מקצוע בתחום הנחיית סדנאות בנושא הקונפליקט הישראלי-פלסטיני במשך ארבע שנים. בתקופה הזו נפגשתי עם בעלי תפקידים שונים, בעיקר ההנהלה וצוות ההיגוי אשר עסק בפועל בסדנאות המרצים שנועדו להלחם בהגזעה. בז'רגון הפנימי של המכללה הצוות נקרא: 'צוות הרב תרבותיות'. הפגישות נערכו בדרך כלל בפורמט של ישיבות עבודה פורמליות, שבהן הוצגה סקירה על "מצב הרב תרבותיות במכללה" בהתייחס לאירועים שקורים מחוץ למכללה, בתוך המכללה בקרב הסטודנטים, התלבטויות של ההנהלה ושל צוות ההיגוי, קשיים של מרצים ויוזמות שנערכו במכללה בתחום. כמו כן קראתי בתקופה זו את הכתבות אשר עסקו במכללה, חומרים פרסומיים, וחלק מן המיילים הפנימיים של הארגון אשר הועברו אלי על ידי מרצים שונים (הכוונה למיילים פומביים שפורסמו לכל מרצי המכללה).

הסדנאות

נערכו ארבע סדנאות בנות יומיים בהן השתתפו בכל פעם כשלושים עד ארבעים מרצים. הסדנאות נערכו תחת הכותרת של קידום רב תרבותיות במכללה (כותרת שניתנה על ידי ההנהלה). הסדנאות תומללו ושימשו כבסיס לאיתור השאלות לראיונות, וכן אפשרו לי להבין במבט רחב במה עסוקים המרצים, מה מטריד אותם, להכיר את העשייה בחוגים השונים ולעמוד על ההבדלים באקלים שבין החוגים השונים. בסדנאות נחשפתי למתח הקיים בין חלק מן המרצים להנהלה, להשקפות העולם השונות של המרצים באופן הניתוח שלהם את המרחב המוגזע ולמשא ומתן שהם מנהלים ביחס לכך. השהות בסדנאות (כמנחה) אפשרה לי גם להכיר את המרואיינים שלי בתוך הקונטקסט הקולגיאלי ולהכיר את המקום שהם לוקחים ומקבלים בתוך המרחב המשותף של המרצים ועל המקום שלהם בארגון.

הראיונות

הראיונות נערכו כדי להעמיק את הידע שצברתי ביחס להתמודדות של המרצים במרחב המוגזע. כיון שכבר הכרתי את המרצים, יכולתי לבחור מרואיינים אשר יתנו לי נקודות מבט כמה שיותר מגוונות כפי שזיהיתי אותם בסדנאות. מלבד הצירים שהתוויתי במערך המחקר (לאום, מגדר וצורת העסקה) בחרתי את המרואיינים על בסיס מספר צירים נוספים הרלוונטיים לניתוח התוכן: אופן הניתוח של המרואיין את המרחב המוגזע, היחס שלו למדיניות ההנהלה, ושוליות או מרכזיות של המרואיין בקרב צוות המרצים כפי שעלה בדינאמיקה הסדנאית.

נערכו ראיונות בקרב 14 מרצים ואנשי סגל אקדמי מתוך 192 שעובדים במכללה (נתוני תשע"א).

במכללה 73 מרצים נחשבים לסגל מקומי, משמע מתגוררים באיזור, ו-119 מרצים מגיעים מאזורים אחרים בארץ ונחשבים למורים מן החוץ. יש 98 מרצות נשים ו-94 מרצים גברים, 166 מרצים יהודים ו-26 מרצים פלסטינים.

הקבוצה מתוכה בחרתי את המרואיינים היא קבוצה בת 40 איש, אשר השתתפו לפחות פעם אחת בסדנה בת יומיים בה עסקו בסוגיות ובבעיות שהמרצים נתקלים בהם נוכח המציאות האתנו-לאומית במכללה. המרצים שבחרו להשתתף בסדנה (בחירה וולונטרית ללא תמורה כספית) הביעו כולם עניין ומוטיבציה ליצירת שינוי, בין אם קטנה או גדולה, באקלים הכיתה, המכללה, התייחסות לצרכי התלמידים, שינוי דרכי ההוראה ותכניה ועוד ועוד.

פרופיל המרואיינים

מרצה פלסטינית, אישה, סגל מקומי, ללא משרה.

מרצה פלסטינית, אישה, מורה מן החוץ, ללא משרה.

מרצה יהודיה, אישה, מרצה מן החוץ, ללא תקן.

מרצה יהודיה, אישה, סגל מקומי, ללא תקן.

מרצה יהודיה, אישה, מרצה מן החוץ, ראש חוג, בעלת משרה.

2 מרצה פלסטיני, גבר, מקומי, סגן ראש חוג, בעל משרה.

3 מרצה פלסטיני, גבר, מורה מן החוץ, ללא משרה.

2 מרצה יהודי, גבר, מרצה מן החוץ, ללא משרה.

מרצה יהודי, גבר, סגל מקומי, ללא משרה.

מרצה יהודי, גבר, מורה מן החוץ, בעל תפקיד ניהולי, בעל משרה.

הראיונות נערכו בדרך כלל מחוץ למכללה על מנת לאפשר חופשיות בשיחה, הוקלטו ותומללו בהתאם לסטנדרטים המקובלים. הראיונות הראשונים נערכו על פי שאלון חצי מובנה ראשוני. יהיה לי חשוב לברר מה מעסיק את חברי הסגל עצמם ביחס לסוגיות הללו, ובאמצעות תובנות אלה לחדד את השאלות.

הראיונות המתומללים עברו ניתוח תוכן תמתי בהתאם לעקרונות ה"תיאוריה המעוגנת בשדה" (Grounded Theory), אשר שמה דגש על פיתוח או המשגה ומעקב אחרי דפוסים בתוך שדה המחקר, ומאפשרת גישה לאופן שבו משמעויות ותפיסות חברתיות נבנות ומעוצבות סביב תופעות חברתיות שונות (Strauss & Corbin, 1990).

אתיקה במחקר

נכנסתי לשדה כאשת מקצוע במסגרת ארגון ייעוץ אשר חבר לקבוצה קטנה של מרצים שרצו ליצור דיאלוג בנושא. עם הזמן הנהלת המכללה שכרה את שירותי הייעוץ של ארגון הייעוץ. העובדה שאני עורכת מחקר הובאה לידיעת הנהלת המכללה בשלב מוקדם ונשיא המכללה אישר את קיום המחקר.

סוגיית האתיקה במחקר העסיקה אותי רבות, משני היבטים: האחד כאשת מקצוע, בעלת מוטיבציה ליצור שינוי שעוסקת במקביל במחקר- כשותפה לתהליך שינוי שגם עורכת מחקר על יכולת להשפיע ולשנות, זיהיתי מורכבות אפיסטמולוגית: משמע, אני חוקרת שינוי שאני שותפה בו ומשפיעה עליו. ההיבט השני נובע מתחושת המחויבות שלי להנהלת המכללה מחד והמחויבות לערוך מחקר ביקורתי המבקר בין היתר את ההנהלה, מאידך. סוגיות אלה אינן פתורות באופן שלם. במסגרת הארגון הייעוצי בו אני עובדת דנו עליהן

רבות, מה שסייע לי מאוד בקבלת פרספקטיבה על מהלך המחקר וסייעו לי ליצור את ההפרדות הנדרשות כחוקרת. כמו כן בזכות העובדה שהצוות מורכב מיועצים פלסטינים ויהודים קיבלתי זוויות מבט מגוונות אשר העשירו את הניתוח שלי. גם העובדה שצוות המרצים וצוות ההנהלה נחשף לחלק מן הממצאים שלי כחלק ממחקר פעולה שקיימתי ועקב המודעות שלהם לקיום המחקר האקדמי איפשרו לי להמשיך ולהיות בשדה ללא חשש שאהיה מוקעת על ידם כחוקרת זרה וחיצונית.

העובדה שמדובר במוסד אקדמי, השייך לקהילה האקדמית בישראל, יצר חשש לאפשרות הזיהוי של המשתתפים במחקר-שדה המחקר, ההנהלה, המרואיינים. מלבד השימוש בטכניקות טשטוש כמקובל במחקר אתנוגרפי, החלטנו לנקוט בעוד שתי טכניקות נוספות: הראשונה- המרצים שעליהם כתבתי פרק המביא סיפור אישי, קיבלו את הטקסט שכתבתי לאישורם. השניה- לאחר אישור התיזה בגרסה הנוכחית, ישלח עותק לנשיא המכללה. העותק שיפורסם יהיה עותק שיהיה מקובל גם על דעתו. אני מקווה שבכך אוכל לאזן בין הצורך להגן על המרואיינים ובין הרצון לפרסם עבודת מחקר בעלת יושרה אקדמית.

פרק שלישי- תיאור השדה

בחלק זה אציג את תיאור השדה מנקודת מבטי על בסיס תצפיות, השתתפות בסדנאות וראיונות שונים. התפקיד של החלק הזה הוא לתת את הקונטקסט ולתאר את האופן שבו המרחב מאורגן ומסומן מבחינה גזעית.

תיאור "שדה הכבידה"

על מנת להבין בפועל כיצד מרחב מוגזע, יש להבחין כיצד הפרדיגמות הגזעיות מובנות אל תוך הארגון. לאחר שמנתחים כיצד הפרדיגמות הללו מובנות אל תוך הארגון ואילו מנגנונים משמרים אותן, ניתן ללמוד מה קורה לכוח של אלו המנסים לשנות מנגנונים אלו. המחקר יבקש לעסוק בכוח ההשפעה של המרצים כפי שהם חווים ומבינים אותו. אך כיון שהם אינם פועלים בחלל ריק, אבקש תחילה לתאר מעט את ה"שדה".

אתאר את הלוגיקה של המכללה כ"שדה כבידה". כבידה, הינה סוג של אינטראקציה בין גופים שיש להם מסה. ובאנלוגיה- הכוונה במושג "מסה" בהקשר החברתי, היא להשפעה שיש לשחקנים השונים בשדה. בלב "שדה הכבידה" שאתאר, נמצאת המכללה, גוף רב שכבתי, הטעון בכוחות כלכליים, לאומיים, גזעיים, כוחות של שיוכי סטטוס ועוד. על מנת להבין את תפיסות יכולת ההשפעה של מרצים על המרחב המוגזע בתוכו הם עובדים, יש להבין את מערכת יחסי הכוחות בינם לבין המכללה. על ידי כך ניתן להבין יותר את תהליכי השינוי שהכוח שלהם עובר. שאלות כגון מי נכנס למשחק ה"גרביטציה", למי יש "מסה", מה קורה לשחקנים בעלי "מסה" גדולה, מה קורה כשיש חיבור בין "מסות" בתוך שדה הכבידה יעמדו בלב המחקר.

השחקנים בשדה הם מרובים ומגוונים בנפח השפעתם: הנהלת המכללה, ראש העירייה, המל"ג, תושבי העיר והשכונה, בעלי התפקידים המנהליים, ראשי חוגים, מרצים, סטודנטים, משפחות הסטודנטים ועוד. עבודה זו אינה מקיפה את כלל השחקנים הללו, והיא מתמקדת בעיקר במרצים, בהנהלה ובסטודנטים. בעבודה אציג איזה נפח מקבלים השחקנים השונים בעיניהם של המרצים וכיצד תפיסות אלו של כוח והשפעה, משפיעות על המרצים.

השכונה

מכללת "הדר" הינה מכללה ותיקה, בינונית בגודלה, השוכנת באיזור מיושב בעיר ירושלים. התושבים החיים באיזור שבו שוכנת המכללה הינם יהודים דתיים, על פי רוב, השייכים למעמד הביניים וחלקם הגדול אף נושקים לקו העוני (השכונה מוגדרת באשכול 3 על פי הלמ"ס). המתהלך ברחובות הסמוכים למכללה יראה חנויות תשמישי קדושה, מכולות עם סחורה בהכשרת הבד"ץ, דוכני ממכר מזון קטנים המגישים קוסקוס, חריימה ובורקיטס, וכן דוכני עיתונים המגישים קפה וסניף של חברה פרטית להמרת מט"ח. האיזור היה חילוני בעבר, ועבר תהליכי שינוי בתחילת שנות השמונים.

המכללה, שקמה כשלוחה של האוניברסיטה העברית, בזמנו, קלטה בתחילת הדרך בעיקר סטודנטים יהודים אשר התקשו להתקבל לאוניברסיטה. בעשור האחרון התווספו לשורותיה סטודנטים ערבים רבים, בתהליכים הדרגתיים, כך שכיום הם רוב הסטודנטים במכללה. הם בעיקר תושבי הסביבה, חלקם תושבי מזרח העיר. כמו כן עם השינויים שעוברת החברה החרדית, קיימים במכללה גם מסלולים לגברים חרדים ולנשים חרדיות. ישנו גם מסלול נפרד לצעירות המשתייכות לזרם הדתי לאומי.

המכללה פרוסה על פני מספר מבנים אשר אינם מקושרים ביניהם באמצעות קמפוס משותף. המעבר מבנין לבנין נעשה באמצעות הרחוב הראשי. למכללה יש קפיטריה באחד הבניינים, אך את רוב קניותיהם עושים הסטודנטים במכולות המקומיות. הרחוב והמכללה כמו גולשים זה אל תוך זה: בכל פעם שחסידי הרבי נחמן עוברים עם הואן שלהם, תוך השמעת מוזיקה בווליום גבוה, שומעים זאת ברוב מבני המכללה. כל העובר ברחוב, יכול לראות את הסטודנטים היושבים על הדשא ולהתרשם ממלבושם ומשפת הדיבור שלהם.

בכניסה לכל מבנה יש הסבר על ההיסטוריה שלו. לחלקם היסטוריה במלחמת 48, והם מתארים מורשת קרב בסגנון הישראלי המוכר. חלק מהמבנים הינם בעלי ערך היסטורי והאסתטיקה שלהם מודגשת ומטופחת. בשניים מבין המבנים היפים יותר יושבת הנהלת המכללה (הנשיא). מבני המנהלה, בתוכם משרד המנכ"ל, נמצאים לעומת זאת במבני הרחבה יבילים, אשר מעידים על מצוקת המקום שנוצרה עם השנים עקב התרחבותה של המכללה. חלק מהמבנים, למשל המבנה של הפקולטה למשפטים, מוזנחים, אולם נמצאים בתהליכי שיפוץ. המרחב משולט בעברית, לוחות המודעות מטופלים בקפידה על ידי מנהלת המכללה ומכילים כמעט רק הודעות רשמיות. אין מודעות בערבית כלל. חלק ממודעות ה"דרושים" מופנות (על ידי גורמים פרטיים) ליהודים בלבד.

בהיעדר חדר משלהם

סימן לחוסר התכנון המוקדם לכמות הסטודנטים וגודל המכללה ניתן לחוש כשמחפשים חניה. המרקם העירוני לא ערוך לקלוט את כמות המכוניות והבאים מבחוץ, אשר התרבו כל כך עם השנים. מעט חברי הנהלה חונים בחניה פנימית מאולתרת; הסטודנטים בני המזל, אנשי המנהלה והמרצים המקדימים חונים במגרש מאולתר ליד המכללה (ללא תשלום) ואילו השאר מחפשים זמן ארוך חניה ברחובות הסמוכים, רובם הומי אדם וצפופים. המרצים, חברי הסגל המקומי (משמע המתגוררים באיזור) מעידים באופן חוזר על הקושי במציאת החניה וקובלים על אי הסדרת מקום חניה מובטח. זו אינה מנת חלקם של המרצים המתגוררים רחוק (תל אביב, למשל) אשר מגיעים למכללה במונית, ניתן לראות אותם יורדים בקבוצות ממוניות שירות גדולות, אצים אל כיתת הלימוד שלהם.

לרוב המרצים במכללה אין חדר משלהם. אין חדר מורים משותף, ולמעשה אין להם מרחב מוסדר וקבוע לארגון חומרי הלימוד, מפגש עם סטודנטים או שתיית הקפה. במכללה, נכון ל-2011, עבדו 192 מרצים, מתוכם 98 מרצות נשים, 26 שייכים ללאום הפלסטיני. לחלק מראשי החוגים ישנו חדר פרטי, ראשי חלק מהחוגים חולקים חדרים משותפים, לסגנים בדרך כלל יש חדר, לעיתים משותף, ושאר המרצים מסתופפים יחדיו בחדרים על בסיס מקום פנוי. המרצים של יום ראשון של ה"רב תחומי", למשל, קובעים לעצמם תורנות על החדר. אבל לא תמיד ההסדר עובד טוב. כך למשל אירע שדינה, מרצה יהודיה שמגיעה באופן קבוע בשעה שמונה בוקר, תופסת את החדר הפנוי ושמה בו את חפציה. המרצה העמית שלה, עומר, ערבי מוסלמי, אשר מגיע בצהריים, מוצא עצמו ללא חדר. עם הזמן עומר פנה לדינה וביקש ממנה את החדר לזמן התפילה. דינה פינתה את החדר לטובת העניין, למשך זמן של חצי שעה. עומר התפלל ויצא לעיסוקיו במקום אחר במכללה. האירוע חזר על עצמו כשלוש פעמים, דינה מבינה בשתיקה ומפנה. בפעם הרביעית כשהגיע עומר לחדר על מנת להתפלל הוא מצא את דינה יושבת עם סטודנטית. דינה הסבירה לעומר שהיא לא תוכל לפנות עתה את החדר, אבל חשבה איתו מה האופציות שלו. דינה הציעה את חדר ההנקה. עומר דילג על התפילה.

עובדי המנהלה

עובדי המינהלה של המכללה הינם תושבי המקום. בכניסה לכל אחד מחמשת בנייני המכללה יש שומר, כולם גברים ממוצא מזרחי, ארבעה מתוכם חובשי כיפות. רוב העובדים הם יהודים: מתוך 55 העובדים הרשומים באתר המכללה (2012), ארבעה הם ערבים, כולם בתפקידים זוטרים. המפגש בין הסגל המינהלי, תושבי העיר, לסטודנטים הערבים מוליד קושי בשני הצדדים. בסקר פנימי שנערך על השירות של אנשי המינהלה, עולה

שהסטודנטים הערבים במכללה מרגישים מופלים על ידי המינהלה וחשים גזענות. אנשי המנהלה, מצידם, חשים לא פעם בקושי לתת שירות לערבים. מנכ"ל המכללה מתאר בראיון עימו:

הסגל המנהלי הוא מאד מקצועי. למרות שהם מגיעים מעיר מאד קיצונית הם מצליחים לתת שירות מקצועי ולעשות את ההפרדה. ההפרדה לא פשוטה, אבל הופתעתי כמה הם מסוגלים להיות עם אינטגרטי מקצועי ומאד קשה להם. היה סקר שבו קיבלנו פידבק שהסטודנטים הערבים מרגישים גזענות כלפיהם מהסגל המנהלי. הם [הסגל] היו מופתעים, ואני רואה איך הם עובדים. זה באמת לא היה מובן. הם די התכחשו. הם יכולים לרדת למטה ואיך הם מדברים (נגד ערבים), אבל כשהם נכנסים למשרד, הם נותנים שירות בסדר גמור.

קליטת ספרנית ערבית, למשל, לא היה תהליך של מה בכך. בספריה עובדות 7 נשים יהודיות, כולל מנהלת הספריה. ההחלטה הניהולית לקלוט ספרנית ערבית נבעה מהצורך של הסטודנטים הערבים להיעזר בדובר השפה (ואלי זו לא רק השפה). למרות שלנשיא ישנה מדיניות שלא לקלוט מרצים על פי שיוך לאומי, ביחס לנושא של מתן שירות במקרה הספציפי הזה נראה שחשב, שיש צורך במדיניות של גיוון עובדים באופן אקטיבי. לאחר שמוינה ונקלטה, החלה הספרנית הערבית, אינסוף, לסייע לסטודנטים המגיעים לספריה. אינסוף שוחחה בערבית עם הסטודנטים והנחתה אותם בשימוש במחשב, מדפי הספרים, תוך שהיא משוטטת איתם בספריה. מספר שבועות לאחר כניסתה של אינסוף לעבודה פנתה מנהלת הספריה, טובה, למנכ"ל ודיווחה לו, שהאווירה בקרב הספרניות אינה כתמול שלשום. הספרניות היהודיות, או חלקן לפחות, הביעו מצוקה וקושי למשמע השפה הערבית. מנכ"ל המכללה הפנה זאת לנשיא, וזה נתן הנחיה שהספרנית תדבר בעברית ככל שניתן, ורק במקרים חריגים תדבר בערבית. החלטת הנשיא התהפכה במהלך מפתיע, עליו אפרט בהמשך המחקר.

בדומה לשאר המכללות בעלות הגיוון האתני והקבוצתי, גם עובדי המנהלה של מכללת "הדר" ניצבים בפני אתגרי שירות מורכבים. אולי בשל כך מפתיע לשמוע את הטקסט הבא שמתאר אחד מאנשי המנהלה:

לא הערכת את עוצמת המורכבות של הנושא היהודי ערבי. אנחנו צריכים להסתכל, שני הצדדים, לאן הולכים. האיזונים כאן זה נורא קריטי. זה מאד יומיומי- ממלגות- יש מלגות רק ליהודים, מלגות רק לערבים. גבייה שמצריכה רגישות אחרת. מבחנים, שיעורי עזר ... התחלנו סדנה עם המנהלה גיליתי להפתעתי, שהנושא של הערבים לא היה הדבר הכי מעסיק עבורם, אלא נושאי היום-יום של עובד. ניסיתי לדרבן אותם לדבר על הרב תרבותיות, אבל זה לא הנושא העיקרי- אלא מתן שירות בין מחלקתי וכד'. יכול להיות שהם כבר רגילים. אנחנו עושים סקרים ביחס לשירות שלהם. אולי הם מדחיקים את זה, שזה בעצם נושא מאד מרכזי. מאד הפתיע אותי לשמוע שהנושא הערבי לא עומד בראש סולם הנושאים שמעסיקים אותם.
[ההדגשה שלי]

מוסלמית יהודיה ודרוזי ישבו בשיעור יהדות

בעל תפקיד בכיר במכללה נוהג לספר על האווירה הרב תרבותית במכללה. המכללה אכן מכשירה סטודנטים מקבוצות מאד מגוונות, וכל הצועד בקמפוס יכול לזהות מיד קבוצות מגוונות על רקע אתני,

לאומי ודתי. הסיפור שהוא נוהג לספר בפורומים שונים הוא על קבוצות למידה מגוונות הנהוגות במכללה כחלק מאסטרטגית הלימוד של חלק מהחוגים, שבהן ניתן לראות, כדבריו, אישה מוסלמית עם חיג'אב, יהודיה דתיה עם כיסוי ראש, גבר יהודי במדי צבא ובחור דרוזי. תחושת הנחת שעולה מדבריו ומפניו הקורנים מעידים על חווית השמחה והסיפוק שהוא שואב מהצלחה זו, הצלחה לא מבוטלת במציאות הישראלית. רב תרבותיות הינה חלק משמעותי מהחזון של המכללה בשנים האחרונות כמדיניות מאורגנת מלמעלה, והיא נתפסת על ידי נשיאה כחשובה ליצירת אקלים נעים ונוח לכל באיה.

נשיא המכללה הנהיג מספר מסגרות נוספות לקידום רב תרבותיות במכללה: קורסים בנושא רב תרבותיות, סדנאות לאנשי הסגל (הנשיא מצפה מחברי הסגל להשתתף אך אינו מכריח אותם) וחשיבה על חוגים בעלי צבע מיוחד המתייחסים לאזור ולאוכלוסיות נישא. אין, אגב, לימודי נישא לאוכלוסיות יעד לא יהודיות.

אירוע נוסף שנוהגים להדגיש בפני הבאים לביקור הוא אירוע שבו סטודנטית מוסלמית וסטודנטית יהודיה, שהשתתפו בכינוס שעסק בסוגיות מתחומי מדעי החברה, התווכחו ביניהן על סוגיית זהות המדינה. לאחר שהסטודנטית היהודייה שטחה את טיעוניה בדבר חשיבות המדינה היהודית כבית לאומי ליהודים, פנתה אליה הסטודנטית הערבית ואמרה: אני לא מסכימה כלל עם העמדות שלך, אבל אני מוכנה להמשיך ולחיות איתך. חברי ההנהלה מאד התגאו בתשובתה והדגישו את העמדה הזו כבסיס לחזון המכללה- היכולת לחיות יחד למרות המחלוקות הפוליטיות. זוהי המגמה שמוביל נשיא המכללה מאז שהגיע.

בבלוג שנכתב ככל הנראה על ידי סטודנט ערבי (אשר נכתב בעברית בחלקו) הקורא לערבים שלא להירשם למכללה זו צילם סטודנט כתובת נאצה "מוות לערבים" אשר נכתבה בסמוך למכללה, ולדבריו נמצאת שם כבר כשבוע אך ללא כל התייחסות. מנהלי המכללה האדמיניסטרטיביים מעידים על כך, שלא פעם נכתבות כתובות מעין זו, וכי הם שולחים מיד עובדים לצבוע את הכתובות. הכתובות הללו לא נכתבות, להערכת כל מי ששוחחתי איתו, ע"י אנשי המכללה או סטודנטים. ההנחה היא שתושבי האזור כותבים כתובות אלו. המכללה אינה מעוררת דיון סביב כתובות אלה. בכירים במכללה אומרים כי מדובר בחבית נפץ ויש חשיבות רבה בשמירה על השקט.

ארטיקים

לאחר מספר אירועים אלימים של תושבי השכונה כלפי סטודנטים פלסטינים החלה המכללה לגעוש. סטודנטים שנפגעו בעצמם מאבנים שהושלכו עליהם ושמוכוניותיהם הוצתו לא היו רגועים באותו שבוע. הנהלת המכללה החליטה להוציא מסרון לכלל הסטודנטים המגנה את המעשים והמעביר, כדברי הנשיא "מסר של רב תרבותיות". המנכ"ל מספר:

"האירוע הראשון היה אירוע של ירי והשני שריפת המכוניות. זה קרה בשבת. די מהר הבנתי, שאם אין כאן התערבות רצינית, זה יהיה להבות כאן. נתי קיבל הודעה למשטרה, והוא עדכן אותי. מה שהרגיע את הכל זה שתפסו את הפוגעים, וכן שמפקד המשטרה ישב מול הסטודנטים שנפגעו ודיבר איתם. זה יותר חשוב מחינוך, מרב תרבותיות. לגבי שריפת המכוניות- פגשתי את הסטודנטים, ביקשתי מהם שלא יעשו מהומות ויתנו למשטרה לעבוד. זה לא עזר, וכן התחילו

מהומות. שמנו מרצים בחצר. לאחר מכן הגיעו אלי שוב קבוצה לדבר. היו שם גם גורמים פוליטיים. החלטתי ללכת רחוק ולתת להם לעשות הפגנה, אבל רק עם סטודנטים יהודים. נשיא המכללה בדיוק לא היה. היתה הפגנה משותפת וזה שיחרר את הלחץ. האם זה יעבוד בפעם הבאה? לא יודע. כניסה של גורמים פוליטיים למכללה תהיה פה. כל מה שנעשה, זה בסדר אבל הגחלים לוחשות. זה כל הזמן ככה."

מרצה שהיה באותו זמן במכללה מספר, שבזמן ההפגנה קיבלו כל המשתתפים ארטיקים שחולקו על ידי ההנהלה. תמורה קרירה ומתוקה להסכמתם להפגנה משותפת.

ירושלים של זהב

במכללה יש לימודי מוזיקה. בכיתה שבה מלמדת נעמה ישנם 17 סטודנטיות וסטודנטים ערבים וסטודנטית יהודיה אחת. היא מלמדת אותם קומפוזיציה, קריאת תווים ושאר נושאים מוזיקליים. הסילבוס הוא בעיקר מערבי. לקראת כנס מוזיקלי שנערך באזור הודיע ראש החוג למרצה, שתלמידה ישתתפו בכל ימי הכנס. הכנס נערך תחת הכותרת: מוזיקה ירושלמית אתנית, ועסק בחקר מוזיקה יהודית מעדות שונות. המרצה מאד התנגדה להשתתפות של כיתתה בכנס, כיון שחששה מתחושת הניכור שהוא יעורר בתלמידים. ראש החוג לא הבינה מה הבעיה, והסבירה שיש הבטחה לראש העיר למלא את האולם. הסטודנטים לא רצו להגיע לכנס. הם ביקשו מהמרצה ללמוד איתה, כי בכנס יהיה משעמם, והם נהנים מהשיעור איתה. בסופו של דבר כולם הלכו לכנס. המרצה סיפרה לי, שהיא התקשתה לשבת ביחד עם הסטודנטים שלה, כשציפו מכולם לשיר יחד את "ירושלים של זהב" ושירים נוספים.

בלונים ומוזיקה ערבית

למרות האיסור בתקנון על הפרחת בלונים ברחבי המכללה, כשהקמפיין לשחרור גלעד שליט העלה את הרעיון להפריח בלונים לציון ארבע שנים לנפילתו בשבי, אגודת הסטודנטים בראשות אסף שגיא (שם בדוי) החליטה להצטרף למבצע. האגודה הקצתה תקציב לכשלוש מאות בלונים צהובים, וראשי האגודה הגישו בקשה למנכ"ל המכללה שיאשר את הפעילות. המנכ"ל ביקש פגישה מסודרת. אריק והמנכ"ל עברו ביחד על כללי האירוע ועל פרטיו: גבולות גיזרה, כמות סטודנטים, כמות רעש. בשעה 16:00 אחה"צ התקבצו כמה עשרות סטודנטים יהודים ברחבה של המבנה המרכזי ועלו משם לקומה האחרונה, לעבר המרפסת. במשך מספר דקות עלו בלונים צהובים וצבעו את שמי השכונה. דקה לאחר תחילת ההפרחה התקשר שאדי, סטודנט שנה ג' למשפטים במכללה, וביקש אישור להשמיע מוזיקה במערכת הכריזה של המכללה. "אנחנו מבקשים להשמיע מוזיקה לשחרור שבויים פלסטינים". מנכ"ל המכללה ביקש שיחכו עד תום הפרחת הבלונים ואישר את השמעת המוזיקה. בשיחה לאחר מכן הוא מספר, כי בכך לא הסתיים האירוע, כיון שתושבי השכונה יצרו איתו קשר בטלפונים נזעמים: "מה זה כאן, עזה?" הם שאלו ברוגז. דיקנית המכללה התייחסה לאירוע בשיחת הנהלה, ואמרה שאילו הסטודנטים הערבים היו מבקשים להפריח בלונים לשחרור אסירי חמאס, לא היתה רוצה שהמכללה תאשר זאת: "אין ספק שהמקום נותן במה יותר גדולה ליהודים. לא בטוחה שאסכים לתת במה לדברים אחרים."

תעלומה

עדינה, מרצה בתחום המדעים, ערכה סיור לתלמידה. הקורס מנה 50 סטודנטים וסטודנטיות. 4 מתוכן היו סטודנטיות יהודיות. עדינה מספרת:

זה התחיל מזה שנגשה אלי אחת תלמידה ממש טובה, ואמרה לי: את יודעת שאני תלמידה טובה ולא באה להתחמק, אבל אני לא מסוגלת לבוא לסיור ולנסוע יום שלם באוטובוס, אם רוב האוטובוס בנים ובנות ערביים ובעיקר בנות ערביות שישמיעו מוסיקה בערבית וידברו בערבית. והבת הזאת לא היתה דתיה, ובטח לא חרדית. היא היתה צברית חילונית ישראלית למהדרין. ונקלעתי ממש למבוכה, ולא ידעתי מה לעשות. אמרתי לה, תשמעי, תני לי הסבר לכך. אמרה לי, אני לא מסוגלת להגיד לך למה. מוסיקה... הם לא יפוצצו את האוטובוס, כי הנהג לא יסכים, אבל נפשית אני לא מסוגלת. היא אמרה שהיא לא מסוגלת להגיע לסיור... אמרתי לה: אני לא יודעת מה להגיד לך, ואני אברר במכללה. הלכתי לגלית במדור בחינות, והיא אמרה לי: שתעשה עבודה. את יכולה לבוא ולהגיד שהיא חייבת? עדיין זו זכותה לבטל קורס. איך אני יכולה? היא אפילו לא ידעה להגיד למה, היא פשוט הרגישה שהיא לא מסוגלת. נתתי לה לעשות עבודה, והיא עשתה עבודה מדהימה. עד היום אני לא יודעת מה בדיוק היה שם שגרם לה... ניסיתי להבין איתה ביחד, והיא לא אמרה שהיא שונאת ערבים, ואין לה שום בעיה בכיתה, ונתנה לבנות ערביות לצלם מהמחברת שלה, אבל לסיור היא לא היתה מסוגלת לראות את עצמה... תעלומה.

מיתוג ודמוגרפיה

בסדנה שנערכה למנהלים במכללה, ואשר כללה את עובדי ההנהלה והמנהלה הכבירים ונציגי ראשי החוגים, אחד הדיונים עסק בהרכב ה"דמוגרפי" של המכללה ובהשלכות המיתוגיות שלו. בדיון לא השתתפו חברי סגל פלסטינים. הדיון נפתח בכך שראש המסלול האקדמי דיבר על הקושי בשיווק המכללה לציבור היהודי. לא פעם, הוא מספר, הוא רואה צעירים יהודים מגיעים למכללה, רואים את כמות הערבים ועוזבים. חברי ההנהלה מונים את הבעיות שמביאים איתם "המיעוטים": הורדת הרמה האקדמית, קושי מול תושבי העיר הדתיים, הורדת הרמה הלימודית והאתיקה האקדמית ומכאן, קושי לייצג את המכללה כמותג נחשק. אמירה, ראש חוג, טוענת שקשה לה עם מחסור ביהודים, כיון שהיא רוצה לייצר דיאלוג. מנהלת הספרייה מצטרפת אליה. יש רגעים של מבוכה בדיון הזה. כשמדברים בקול אז שומעים מה חושבים. מתוך המבוכה אומר סמנכ"ל הכספים, יוסף: "לא הבנתי למה מתביישים? לא מרגיש מתבייש. לגיטימי, לא היו רוצים שיהיה פה רוב ערבי, לא רוצים את רמאללה. יש פה ייחוד, יחס של 30-70 באפן טבעי זה יורד/זאת אומרת יעזבו עוד יהודים] מה אנחנו רוצים מעצמנו. אם היחס יהיה... אם אני מכניס עוד מעוטים, איך זה משפיע על הגירה של יהודים?". כאשר אייל, ראש הסגל האקדמי, מעיר שחבל שאין בעל תפקיד ערבי בחדר, "אפילו אם זה רק מרצה", יש שתיקה. לא ברור, כנראה, מי היה אמור לקחת את זה בחשבון, וגם אולי חושבים על המשמעויות הדמוגרפיות וההקשר שלהן לסגל ההנהלה. מחשבה שמתקשרת לדיון אחר, שהתקיים בקרב המרצים, ואשר ניסיון להעלות בו במפורש סוגיה זו, בסדנה הראשונה, נהדף והוכחש.

העיסוק בסוגיית ה"מיתוג" עלתה בסדנאות המרצים לא פעם גם כשעלו דרישות לערעור הסטטוס קוו, למשל בסוגיית הטקסים. החשש שיהודים "יברחו" אם יהיה טקס זיכרון שתוזכר בו הנכבה, או כאשר היה דיון על השימוש בשפה במרחב המכללתי, שוב החשש שהשימוש הרב בערבית ימנע מסטודנטים פוטנציאליים יהודים, להירשם. רוב המרצים הפלסטינים לא הגיבו באופן ברור לסוגיה זו, מלבד שניים שהביעו פגיעה מכך שהמכללה מעדיפה סטודנטים יהודים על פני סטודנטים ערבים.

פרק רביעי- ממצאים

בחלק זה אציג ארבע תמות: התמה הראשונה נקראת "מדיניות המכללה בעיני המרצים", ובה אני פורסת את האופן שבו המרצים מנתחים את המרחב המוגזע תוך שהם מתייחסים למדיניות של המכללה כמוסד ומתארים את האופן בו הם מושפעים ממדיניות זו וכיצד הם מבקשים לפעול עליה; התמה השנייה נקראת "יחסים משבריים" והיא מתארת את היחסים בין מרצים וסטודנטים בתוך המרחב המוגזע המאופיינים לא פעם ביחסי כוח שמפעילים הסטודנטים היהודים על המרצים הפלסטינים ואת אופן הפעולה של מרצים להקטנת האפקט השלילי של היבטים אלה ביחסים לטובת השבת הסמכות שלהם אליהם. התמה השלישית נקראת "השכלה גבוהה נמוכה", והיא עוסקת בנייתו של המרצים את הקשר שבין השכלה גבוהה, כלכלה ופריפריה, ומראה שהרמה האקדמית הנמוכה של הסטודנטים לא יוצרת מוטיבציה בקרב כל המרצים באופן שווה להתאמץ ולסגל סגנון הוראתי שמתמודד עם האתגרים. התמה הרביעית נקראת "התלות בגיבוי ובתמיכה מלמעלה" והיא עוסקת בתיאור האופן שבו המרצים רואים את מקומם ביחס לבעלי תפקיד שנמצאים מעליהם ומצביעים על הצורך שלהם בשותפות ובגיבוי באירועים בעלי אופי גזעני;

הערות לגבי אופן הכתיבה: כל ההערות בסוגריים מרובעים הן תוספות שלי.

תמה ראשונה: מדיניות המכללה בעיני המרצים

מדיניות המכללה ביחס לנוכחות גדולה של סטודנטים ערבים הלומדים ביחד עם סטודנטים יהודים נחוות על ידי מרצים שונים באופן מגוון. האופן שבו הם חווים ומנתחים את מדיניות המכללה הוא חשוב, בגלל שהבנת המדיניות משחקת תפקיד מרכזי ביכולת או באי היכולת שלהם להשפיע על המציאות המוגזעת שבתוכה הם עובדים. למרות שההנהלה והמנהלה אינן בלבדיות במרחב הציבורי, וגם לא בהכרח אחידות במדיניותן, נראה שהמרצים מייחסים למוסדות אלה נפח רב מאד.

נשיא המכללה הנוכחי מכהן כבר קדנציה שניה במכללה, והוא הביא עימו אידיאולוגיה שדוגלת באופן מוצהר ברב תרבותיות. רוב המרצים שראיינתי נטו לומר כי הם שמחים ותומכים במדיניות של הנשיא הנוכחי המקדם את נושא רב התרבותיות. יחד עם זאת חלק מהם הביעו חוסר נחת לגבי נושאים הקשורים בטבורם להשלכות של ההגזעה כפי שהם באים לידי ביטוי במכללה. מרצה אחד ביקר באופן נוקב את יישום מדיניות רב התרבותיות ודחה אותה כשטחית ומרדימה. מרצה פלסטיני אחר שיתף אותי במחשבותיו ביחס למדיניות הנשיא:

"אני תוהה איזה דעות פוליטיות יש לנשיא. אני בטוח שיש לו דעות פוליטיות קיצוניות, אני כמעט בטוח. אני יכול לדעת במאה אחוז כפסיכיאטר שיש לו דעות קיצוניות. הוא נמצא היום בעמדה, שהוא לוקח את הפן התרבותי, שהוא פן לא פוליטי. הוא יכול להרשות לעצמו כזה דבר. פוליטית אני והוא נימצא בשני קטבים שאנחנו לא יכולים לשבת ולדבר. מחר מחרתיים ביום רביעי אני נפגש איתו, פעם ראשונה שאני הולך ונפגש, יש ועדת היגוי על הנושא הזה של רב תרבותיות במכללה" (חוסאם).

בחלק הזה אני מבקשת להעלות מספר נקודות לבחינה: האם מדיניות רב תרבותית מתמודדת לדעת המרצים עם אתגרי חוסר השוויון של המרחב המוגזע? מה תפקידה של האידיאולוגיה של הנשיא לדעת המרצים? האם לדעתם היא מיושמת, ומה הם גבולותיה? עם אילו כוחות הם חושבים שאידיאולוגיה זו צריכה להתחרות?

מכללה יהודית

"המכללה הזו היא לא ישראלית; היא מאוד יהודית. אין מסמך אחד שאין מעליו בס"ד, ועובדות הניקיון הן כולן יהודיות דתיות, וכולם שם חובשי כיפה, ובאמת אנשים נהדרים, אין עם זה שום בעיה, וכל השיח הוא מאוד יהודי כזה, המודעות, מודעות האבל – אימו של זה וזה, "מן השמיים תנוחמו". אני כיהודי חילוני מרגיש בסביבה מאוד... על אחת כמה וכמה ערבים. אין שום בעיה, אבל הציבור הערבי צריך גם הוא את מראה המקום שלו, את הציונים במרחב שהם שלו" (גירוא).

חלק מן ההווי של המרצים החילונים היהודים הוא להתייחס בציניות כלפי הסממנים הדתיים של המכללה. המכללה החלה את דרכה כשלוחה של האוניברסיטה העברית, נשיא המכללה הוא איש דתי, ועובדים רבים הם דתיים הגרים בשכונה. באופן מעניין הנהלת המכללה תופסת את עצמה כמי שתלויה בדעת הרחוב ובעמדות תושבי העיר היהודים. נשיא המכללה מסרב פעמים רבות לעשות שינויים אשר יפרו את הסטטוס קוו (כמו למשל להכניס ללוח החופשות חגים נוצריים מוסלמיים ודרוזים) תוך טענה ש"העיר לא תקבל את זה". הדתיות מבפנים והדתיות היהודית מבחוץ נפגשות על הציר הדתי והלאומי תוך העצמה הדדית מסויימת. דוגמה טובה לכך היא הדיון שנערך בין המרצים ביחס לפתיחת מסלול של נשים דתיות וביחס לפתיחת מדרשה ללימודי דת בתוך המכללה. מסלול הלימודים הנפרד לנשים מן המגזר הדתי לאומי מותאם בתכנון ובאווירתו לקהל היעד. חלק מן המרצים הביעו ביקורת על פתיחת המסלול. דרור, מרצה באחד מתחומי האומנות, תל אביבי, ביטא כעס באחת הסדנאות. פתיחת מסלול כזה נוגדת לדעתו את המגמה ליצור מכללה רב תרבותית, כפי שהוא מבין אותה. לדעתו, ולדעת מרצים נוספים, עבור הסטודנטים הערבים הנוכחות של הציבור הדתי לאומי במכללה הוא גורם מקטב ומתריס. השיח הנישא בציבור הדתי לאומי עוין לא פעם את החברה הערבית, וכניסתם למכללה מגדילה את המחנה הלאומי. ביחס לבית המדרש מבקשים המרצים להבין כיצד זה שבמכללה רב תרבותית יש רק בית מדרש יהודי. בתוך סבך הדיון על רב תרבותיות שהתפתח בסוגיה זו גם עם הנשיא, מציג הנשיא את הצטרפותו של המגזר הדתי למכללה כשיא של רב התרבותיות. הוא מתייחס למגוון ולעושר שמוסיפים אלה לפסיפס של המכללה.

רוב המרצים לועגים לתרבות הלימוד של הנשים שלומדות במסלול. הם מתארים נשים צעירות שעסוקות בהנקה ובחיתול תינוקות תוך כדי שיעור, יוצאות לחופשות ארוכות ומפסידות חומר רב. הנהלת המכללה, מצידה, מעבירה מסר שיש להתגמש עם הסטודנטיות הללו ולהתארגן בהתאם לצרכים שלהן.

"זו תופעה, משהו ייחודי, יחס הנהלה אליהן הוא משהו אחר. היו 4 נשים בהיריון וילדו בזמן הקורס. מביאות את התינוקות ומניקות...הפריע. היתה סיטואציה שהיו שלושה תינוקות בשיעור. פניתי בנפרד לכל אחת בארבע עיניים ואמרתי, 'תמצאי סידור אחר, את עסוקה בתינוקת'. 'יהושוע' – אחת עונה לי, 'אתה כבר דיברת איתי, אני אעשה מה שטוב לי ולבת שלי. אתה לא נותן לי להיכנס?' לאחר שלא הכנסתי אותה לכיתה, קיבלתי מכתב מהראש האקדמי: 'אנחנו

עושים מאמצים להביא את הקבוצה, ואתה צריך לגלות יותר גמישות'. ככה זה, תארים שעושים בשביל כסף." (יהושוע, סגל מקומי)

מעבר לרמה הפרקטית שלא נוח ללמד בכיתה שבה יש תינוקות צורחים, מעלים המרצים תחושה שהאקדמיה נשמטת להם מתחת לידים. אומרת שרית "השיח על ההתמודדות מטריד מאד: לציבור הדתי יש כח כלכלי, אבל לא רק. זה שיקוף של משהו גדול מכולנו בארץ. מי בעל הסמכות – הדת או האקדמיה?" דבריה משקפים חשש עמוק הנובע מהנחות יסוד חילוניות ביחס להגדרה של אקדמיה, הנחות שלדעת מרצים רבים נמצאות תחת איום הולך וגדל ככל שהקהילה הדתית-לאומית והקהילה החרדית תכנסנה לאקדמיה. ברמה הפרקטית של חיי היום יום נראה שהמרצים היהודים החילונים מפרשים את המדיניות הזו כפוגעת, בטווח הארוך, ביכולת שלהם להתנהל בשדה ולהשפיע עליו.

היבט נוסף של פתיחת המסלול לבנות הדתיות עולה בראיונות. באסם, מרצה ערבי, אומר:

"מפריע לי באמת שהראש האקדמי על התכנית הזאת... הכיתה הזאת של הסטודנטיות הדתיות – אסור למרצה ערבי להרצות אצלה. למה? זה דבר שמקומם. מי שאמר את זה זה נתי [הכונה לאחד מבעלי התפקידים בהנהלת המכללה]. זה כי הם לא רצו גם [הכונה שהסטודנטיות הדתיות לא רצו מרצה ערבי]. נתי הוא הראש האקדמי, לא בן דב. נתי הוא דתי שאכפת לו מה קורה עם הבחורות הדתיות, והוא רוצה שילמדו דתיים. דווקא רציתי ללמד בחוג של הנשים הדתיות. אני לא רוצה כערבי להצטייר כמלמד ערבים. יכול להיות שב"הדר", בגלל אחוז הערבים הגדול, אז רוב הסטודנטים הם ערבים, אבל הייתי רוצה שגם סטודנטים יהודים יופנו לקורסים של מרצים ערביים. אני לא רוצה שהסטודנט ייצא בהרגשה כאילו ליהודים אין אמון במרצה ערבי" (באסם).

באסם מציג איך לדעתו הדברים עובדים, איך מקדמים אינטרסים של הציבור הדתי במכללה. הוא טוען שיש למעשה שני שחקנים- האחד בתפקיד הרשמי כראש המנהל האקדמי, והשני קובע בפועל. למעשה יש מבחינת דמות סתרים דתית אשר מנהלת את העניינים ומכתיבה מדיניות. עקב כך הוא ועמיתיו הפלסטינים מודרים ממלאכת ההוראה במסלול, דבר שמגדיל את השוליות שלהם ומקטין את אפשרות העבודה שלהם.

ייצוג הולם ובית

אחת מן המטרות שנשיא המכללה שם לעצמו היא לייצר אוירה שבה רב תרבותיות היא דבר חיובי. בכל מפגש עם המרצים, וכן בסדנאות ההנהלה שעוסקות בתחום, הוא נושא נאום קצר, המפרט את עיקרי המדיניות שלו. הוא גם ניסח את הדברים בכתב ושלח אותם כאיגרת למרצים. מתוך האיגרת:

"...מסמך זה קובע, איפוא, כי מדיניות המכללה בתחום הרב-תרבותיות תהיה ליצור סביבת לימודים מתחשבת, מלמדת ורגישה להיבטים רב-תרבותיים ולטפח אוירה חברתית נעימה ופתוחה לכל הלומדים במכללה לעדותיהם השונות. טיפוחם של יסודות אלה יאפשר לכל סטודנט לראות במכללה את ביתו האקדמי וייצור כך מתאים לסטודנטים להכיר ולהוקיר את התרבויות השונות המיוצגות בקמפוס. יחד עם זאת, המכללה לא תאפשר בשלב זה שינויים חיצוניים של הקיים, למשל בנושאי שילוט, חגים וימי זיכרון, וזאת על מנת שלא לפגוע באיזונים קיימים."

בעיני הנשיא אין סתירה בין שמירה על האיזונים הקיימים לבין האפשרות שכולם ירגישו בבית. מעניינת גם התפיסה של נושאים מסוימים כ"חיצוניים" (שילוט, ימי זיכרון וחגים) לעומת הנושאים ה"פנימיים" כגון סדנאות לסטודנטים בנושא של רב תרבותיות, למידה בקבוצות מעורבות וציון חגים ביחד, פרקטיקות אותן הנשיא מעודד ומכריז עליהן כעל חשובות. בכל הדיונים של המרצים עם הנשיא על שינוי השילוט וכד' הוא טען, כי אלה הם נושאים בעלי בולטות כלפי חוץ, ועל כן הוא אינו מוכן להוביל שינוי בהם בבחינת- נעשה במגרש שלנו את מה שאנחנו באמת מאמינים בו, אבל בלי שיהיה לזה הד כלפי חוץ. רוב המרצים בסדנאות מתנגדים לחלוקה זו ומבקרים את ההחלטה שלא לשנות את השילוט וציון החגים.

בצד הרצון לעודד תחושה נוחה ולעודד הכרות והוקרה של התרבויות השונות, עסוקה המכללה ב"סוגיה הדמוגרפית". מנכ"ל המכללה מפעיל תוכניות של יישוג (out reach) של סטודנטים יהודים על ידי פניה יזומה לגורמי שטח ביישובים שבאזור ועל ידי הפעלת מדיניות מלגות אטרקטיבית אל מול ראשי ערים בסביבה. בדיון שנערך בקרב ההנהלה נידון הנושא הדמוגרפי, ובו הציגו חברי ההנהלה את הדאגה שלהם ביחס לכך שאין מספיק הרשמה של סטודנטים יהודים. הסיפור האופייני לדיונים כאלו הוא של סטודנט יהודי הבא על מנת להירשם, רואה את הסטודנטים הערבים הרבים, ומחליט לא להירשם. תאופיק, אשר היה עד להתבטאות אחד מחברי ההנהלה ביחס לכך, אמר באחת הסדנאות, שקשה לו מאד לשמוע שבקרב ההנהלה יש עמדה שרוב ערבי פוגע ביוקרה של המכללה. עמדה כזו פוגעת במרצים הפלסטינים בכך שקהילתם מוצגת כחלשה ושולית. כאשר ראיינתי בעלי תפקידים ניסיתי להבין, האם ישנה בפועל מדיניות של העסקת מרצים ערבים כאתיקה של אפליה מתקנת. שמעתי תשובות מגוונות ביחס לכך. מן הבחינה הרשמית, משמע מבחינת המנכ"ל והנשיא, אין ניסיון להפוך את הייצוג הערבי במכללה לייצוג הולם. מי שבא והוא מתאים, ברוך הבא. יחד עם זאת, שתי ראשי חוג יהודיות אמרו לי, שהן בהחלט עושות תהליכי איתור על מנת למצוא לחוגים שלהן חברות סגל ערביות. כל המרצים אותם ראיינתי חושבים שצריך להיות ייצוג גבוה יותר למרצים ערבים. חלק גדול מן המרצים רואים חשיבות בהגדלת הסגל הערבי בהנהלה, אם כי ההשלכות של מדיניות כזו על המרצים היהודים לא עלו לדיון.

אם המכללה הזו בנויה על הציבור הערבי, הם צריכים ייצוג בהתאם, ייצוג הולם. מרמת הסנאט, כשאנחנו באים לשיחת סגל, וכשסטודנטים באים ביום הראשון, על במת הכבוד, הנשיא, הראש האקדמי, המנכ"ל, כולם יהודים חובשי כיפות, אנשים משכמם ומעלה. הסטודנט הערבי שמגיע ל"הדר" הוא במילא מגיע למרחב שהוא זר ומאיים. המכללה צריכה להיות הרבה יותר בית מבחינתו. העובדה שהיא מכללה שמשרתת ציבור ערבי צריכה להיות מאוד מאוד בולטת.
(תאופיק, סגן ראש חוג)

סוגיית הייצוג על כל היבטיה הינה בעלת מימד פרגמטי עצום, והיא מתפקדת גם בעולם הסימלי. היא מעבירה מסר לכל באי המכללה מהו המקום שלהם, ועד היכן יוכלו להגיע. מתוך תשעת החוגים במכללה, יש ראש חוג ערבי וסגן ראש חוג ערבי. אין אף בעל תפקיד נוסף ערבי בכיר. בסדנה שנערכה ב-2010 סוגיית זו העסיקה את המרצים, ששערכו ניתוח של יחסי הכוח בכיתה. יותם הצביע על כך שכאשר הוא מלמד סטודנטים לנתח את המרחב האירגוני, הוא לא יכול להתעלם מהמבנה הארגוני של המכללה. העובדה שהמכללה אינה מעניקה ייצוג הולם לפלסטינים מקטינה את היכולת שלו להעביר מסרים פלורליסטים. את התחושה שזה מעורר במרצים הפלסטינים ייצג עדנאן כשאמר: "או שיזרקו את הערבים לירדן, או שתקבלו אותנו פה. תחליטו."

לבטא את הזהות שלי?

חלק מהתוצאות של מדיניות רב התרבותיות במכללה הן, שנושאי העומק של ההגזעה אינם נפתרים. החשש למשל, לבטא את הזהות הלאומית והפוליטית בקרב המרצים הערבים נשמרת, ממש כמו במקומות רבים במרחב הישראלי:

"תשמעי, אני אישית לא רוצה להפסיד גם את העבודה שלי כמו שכולם. אני גם לא רוצה להתעמת עם אף אחד, כולם מכירים את זה ומודעים לזה [שיש אלימות בשכונה ושהיא עלולה להסלים באופן משמעותי], אז למה שאני אהיה... יש הרבה אנשים שמודעים לזה, ואפילו מקנאים בערבים, אבל אני לא מוכן להתארגן ולעשות תכסיסים למכללה. המכללה מודעת לזה וצריכה להוביל את זה. מי שצריך להוביל את זה, זה המנכ"ל, הנשיא וראש המנהל האקדמי. אני לא רוצה להיתפס כאדם שמחטט ומבעיר את הלהבות במכללה. לא רוצה. המכללה מתפקדת, מצוינת ואני מתפרנס ממנה. אני אמשיך לתמוך בה, למרות ש... אני לא מוכן להתערב ולבוא בעימותים. בתור בנאדם, ובנאדם ערבי באופן מיוחד. אני מוותר על הרבה דברים. אני מוותר על הזכות שלי, למרות שהיא מסכנת גם את הפרנסה וגם את העתיד שלי, אני מסתיר את הזהות שלי, את החברות שלי. כערבי ישראלי שיש לו תחושות כלפי נגיד העם במקום אחר, בגדה, בעזה, הזדהות עם העם הפלסטיני אני מסתיר. אני מתעלם מזה. אני לא רוצה שזה יצוץ" (באסם, מרצה מן החוץ, ללא משרה).

זהו ביטוי מוקצן יחסית. נתקלתי כמובן במרצים פלסטינים שלא ביטאו חשש בצורה כה חזקה. ההתבטאות של באסם היתה קיצונית, יחסית, לאדם במעמדו ובהשכלתו. כשהנושאים בראיון היו מחוץ לקונצנזוס ופוליטיים מדי, הוא ביקש לעצור את ההקלטה והביע בהלה גדולה, כנראה בשל החשש שאני אסגיר אותו באיזה שהוא אופן.

באסם לא ביטא שום ביקורת גלויה על מדיניות המכללה. מדיניות המכללה אינה הסיבה, על פי הניתוח שלו, לכך שהוא מופלה לרעה כמרצה (לא יכול ללמד סטודנטיות במסלול הדתי) ולכך שהזהות שלו אינו לגיטימית. מי שאשם בכך זו המדינה. יחד עם זאת, באופן לא ישיר, באסם טוען שמדיניות המכללה זהה למדיניות המדינה, אך שלא מבחירה. כיון שהוא מתפרנס ממנה הוא גם ימשיך לתמוך בה.

החשש לבטא ביקורת הוא כל כך גדול, שבחוויה שלו ביקורת עלולה להיתפס כהתערבות במה שאינו שייך לו וכשורפת. תחושת חוסר השייכות והניתוח של הבעייה כגדולה ובלתי ניתנת לשינוי באה לידי ביטוי גם כאשר באסם אמר לי, שאין לו שום יכולת להשפיע על המרחב של המכללה. מהניתוח שלו עולה שרק שינוי במדיניות של ממשלת ישראל ושל מוסדות המדינה יוכל להביא שינוי גם בסוגיות המצריכות תיקון, לדעתו, במכללה. מקרב המרואיינים הוא המרצה היחיד שביטא כזו תחושה של חוסר יכולת להשפיע. יחד עם זאת כאשר שאלתי את באסם מה יאפשר לו לבטא ביקורת, הוא אמר שאילו תעמוד איתו קבוצה של 30 מרצים, רובם יהודים וחלקם הגדול בעלי תפקידים כגון ראשי חוגים, הוא יסכים להצטרף. להוביל מהלך כזה הוא אינו מוכן בשום אופן.

מן הצד השני, על הרצף של הקשת, ביחס לתחושת היכולת להשפיע, עומדת מייסון. מייסון נמנית על הסגל המקומי והיא ללא משרה. בשנה הבאה היא עתידה להיות סגנית ראש חוג וראש החוג הוא פלסטיני. מייסון חושבת שמדיניות המכללה היא נכונה וחיובית, והיא אינה מרגישה לא נוח במרחב. יש להדגיש שמייסון הדגישה בראיון שהיא אינה מרגישה פלסטינית והיא מגדירה את עצמה כערביה. תחושת היכולת שלה להשפיע כמעט הפוכה לזו של באסם. בראיון עימה היא מתייחסת לאירועים אלימים כלפי הסטודנטים הערבים שקרו בשכונה בסמוך למכללה:

"אני רואה חשיבות מאוד גדולה בכך שהמכללה כמוסד אקדמי נותנת גיבוי מלא לסטודנטים הערבים שלומדים שם. יראו בהם חלק מהם, יתנו להם את הגיבוי שאף אחד לא יפריע להם בלימודיהם.

ש: מה היית מצפה שהמכללה תעשה? אם היית יושבת בפורום שמגיב לאירועים האלה?

ת: אני הייתי מאוד מרוצה מאופן הטיפול של המכללה באירועים האלה. הם גם גינו, היה גינוי החוצה... אני לא אוהבת את השיטות של להתקומם. אני חושבת שהתהליכים צריכים להיעשות על ידי דיונים מקצועיים שמגיעים למסקנות ולא רק מבעירים אש ומשאיירים אותה בוערת. הנשיא גינה את כל האירועים, הם שלחו ס.מ.ס לכל הסטודנטים, היתה הפגנה או עצרת משותפת של סטודנטים יהודים וערבים ביחד. היו גם אנשי מפתח. דיברו שם מול המטרה, מול העירייה... חלק מהמרצים וגם הנשיא השתתפו בכל מיני תכניות ואמרו את מה שיש להם להגיד, שהמכללה היא מקום שמכיל את הסטודנטים הערבים, שהם סטודנטים שלנו וכולי. אני אוהבת תהליכים כאלה. אני לא אוהבת שיוצאים לרחוב בהפגנות. זה מבעיר יותר. אני לא רואית אף פעם תוצאות טובות מכך שיצאו לרחוב ראש בראש."

לאורך כל הראיון עימה מייסון מבטאה ומקרינה תחושה חיובית של ביקורת בונה ומחויבות לעשייה יומיומית ותהליכית. הביקורת שהיא משמיעה מנוסחת בשפה של אשת מקצוע ולא מבעד לעדשה הלאומית או הקבוצתית שלה. היא מנתחת את אופן התפקוד של הנהלת המכללה בתוך המציאות שנראית לה אפשרית. לדעתה שינוי טקס יום הזכרון² אינו ריאלי, ועל כן לא בטוח ציפיותיה. בתוך הניתוח הפרגמטי שלה היא מזהה תהליכים חיוביים ומעוניינת להשפיע עליהם. התוכניות שלה לעתיד הם להצטרף לכל ועדה אפשרית ולהביא לשם את קולה ואת עשייתה.

תמה שנייה: השכלה גבוהה נמוכה

מכללת "הדר" מציבה רף כניסה נמוך יחסית במגוון מקצועות לימוד. רוב המרצים שראיינתי אמביוולנטים ביחס לכך. מחד גיסא חשוב להם מאד ליצור שוויון הזדמנויות, ומאידך גיסא כשרמת הלמידה נמוכה יותר, ההישגים האקדמיים נמוכים יותר, והתואר האקדמי אינו עומד בתקן הנראה כחשוב וכבעל ערך.

² מייסון מתייחסת לדיון שנערך בקרב המרצים ביחס לשינוי טקס יום הזכרון לחללי צה"ל במכללה, כך שיעסוק בזיכרון באופן רחב ויכיל את הסטודנטים הערבים.

המכללה מפגישה את ההנהלה והמרצים עם תלמידים שהרגלי הלמידה שלהם זרים, מאכזבים ומעוררי ביקורת. במהלך כל הסדנאות זהו אחד הנושאים החוזרים על עצמם באופן בולט, כמו גם בדיונים של ההנהלה. הנושא של הרמה האקדמית עולה באופן ספונטני בתוך הדיון על רב תרבותיות בסדנאות ובראיונות. העובדה שמדובר במכללה שמתפרנסת מקהילות פריפריאליות מעוטות משאבים לימודיים, המתקשות ללמוד יחד פוליטית וחברתית, בעלות יחס שונה לסמכות ולידע, מציבות אתגר גבוה מאד בפני המוסד המכללתי ובפני המרצים.

זהו נושא טעון כיון שההבדלים ברמת המוכנות ללימודים אקדמיים בין קבוצות הינו אחד מן המסמנים המובהקים של יחסי הכוח בין קבוצות אלו, סמן אשר עבר הלבנה: הפערים הנובעים ממדיניות של חלוקת משאבים ושל הכפפת החברה הפלסטינית בישראל מקבלת הצדקה באמצעות אידיאולוגיה תרבותית הטוענת שלערבים יש הישגים השכלתיים נמוכים בגלל תרבותם. בדיונים בין המרצים עולה שהסטודנטים הערבים הינם באופן גורף בעלי רמת למידה נמוכה ביחס לעמיתיהם היהודים. בסדנאות, בדיון בין אנשי המכללה עלו שלל הסברים לתופעה: המשאבים המועטים מאד המוקצים לחינוך הערבי ביחס לחינוך היהודי, המנטליות הערבית אשר אינה מחנכת לביקורת, הרגלי הלמידה, היחס לסמכות בחברה הערבית ועוד.

חמישה מתוך המרצים שרואיינו התייחסו לרמה הנמוכה של הלמידה במכללה כאל נושא המשפיע על יכולת ההשפעה שלהם. שלושה מתוכם הציגו את הרמה הנמוכה כגורם מקטין השפעה על המרחב המוגזע. שלושתם מרצים מן החוץ (משמע אינם תושבי הסביבה), כולם בעלי דוקטורט, ולכולם מוטיבציה ללמד במוסדות בעלי יוקרה גבוהה יותר. שתי מרצות התייחסו באופן חיובי למשמעות ההשפעה שלהן על רמת הלמידה הנמוכה: מרצה אחת הינה תושבת בית אל ועובדת במכללה מזה עשרים שנה (ללא תקן), והמרצה השניה הינה בעלת תואר דוקטור שעלתה מבריה"מ והיא תושבת האיזור (ללא תקן).

נראה שלמרות שהאתגר החברתי פוליטי מעורר רצון להשפיע ולשנות אצל רוב המשתתפים בסדנאות ואצל כל המרואיינים, הרי שהאתגר הלימודי פדגוגי אינו משפיע על כולם באופן דומה. ישנה שונות מסוימת בין הסגל המקומי לבין המרצים המגיעים ממרכז הארץ. ניתן לראות כי האתגר הפדגוגי נתפס אצל רבים כחוסם השפעה בכיתה. עבור רבים מהמרצים האתגר והענין בכיתה מבוססים על היכולת של התלמידים ללמוד חומר חדש, להכיר גישות חדשות הסותרות ידע קודם, לערוך דיון מלומד ולבקר את המובן מאליו והמוכר. נראה שרוב המרצים מכירים את הדרך הזו כדרך הטובה ביותר או הנאותה ביותר לקדם חשיבה פלורליסטית ורב תרבותית. את האחריות על סגירת הפערים הם מטילים בדרך כלל על המכללה היכולה לשנות את תנאי הקבלה, ליצור קורסי חיזוק השונים וכד'. גם האתגר של יצירת הרגלי למידה, משמעת ומוטיבציה ללימודים נתפס אצל רובם כחיצוני להם. בתפיסות שלהם הסטודנטים היו אמורים להגיע מצוידים בכל אלה מהבית ומן המערכת הבית ספרית.

יש לציין כי רוב הדוברים בסדנאות התייחסו לשתי קבוצות עיקריות כ"מורידות" את רמת הלמידה, הסטודנטים הערביים (גברים ונשים) והסטודנטיות מהמגזר הדתי (בעיקר אלו שלומדות במסלול נפרד ייעודי, שרובן הן אימהות צעירות הבאות עם תינוקותיהן).

בניתוח אבחין אם כן בין קוים שמאפיינים את הסגל הלא מקומי והסגל המקומי.

סגל לא מקומי

אסף, ניצן והיבה מתייחסים לכמה היבטים שליליים: תחושת השממה האינטלקטואלית שבעצם הלימוד במוסד שאין בו מחקר אלא בעיקר הוראה, הקושי להשפיע ולפתח ראייה ביקורתית אצל תלמידים חלשים ושמרנים, תחושת הביזוי המקצועי של נתינת תעודות לסטודנטים לא ראויים הפוגעת בהערכה העצמית של המרצה ושל המוסד, חשדנות כלפי המוסד והמוטיבציות שלו, קושי ליצור משמעות בתוך מסגרת לא רצינית.

" בנוסף לעיד אל אדחא ועיד אל... פורים ולא יודע מה, ועכשיו פסח, יש שלגים, יש תאונות, וכשמישהו אומר שהתחתן דוד שלי, את לא שואלת אותו, אז מה אם התחתן... בוא לשיעור. אז פיזית הם לא שם, לא מספיק שם... הם נכנסים יוצאים, מאחרים בקלות, אין להם הרגלי למידה ואין משמעות... זה הדיפולט שלהם, וזה הדבר שלפי דעתי מסמל הכי טוב את התחושה הבית חרושת, שבמדור בחינות" (אסף).

"...שמעי זה גן ילדים. סטודנטים לא מגיעים, אני שומע סיפורים על סבתות שמתו והורים שחלו, שהם סועדים אותם... סיפורים מפה עד הודעה חדשה, שחלקם אולי נכונים... אולי המחויבות הזאת למשפחה היא באמת הרבה יותר חזקה אצלם... אבל זה בהיקפים כאלה, בתדירות כזאת, שברור לי שיש כאן עניין של מנטליות... שהרבה יותר קל לבוא להתרפס ולהתחנן ברמה שמביכה אותי לפעמים, ולהתחנן, ולהפעיל את כל ה... מאשר לשבת וללמוד. זה תופעה שחדשה לי לגמרי, חדשה לכל מי שמלמד שם. באים עם סיפורים קורעי לב" (ניצן, ההדגשות שלי)

נדמה שבעיני ניצן ואסף הפרקטיקות שמפעילים הסטודנטים הערבים מסמנות פער גדול ובלתי ניתן לגישור. נראה שבאיזה שהוא מובן, אולי בשל נימת הדברים, זוהי חוויה כמעט בלתי נסבלת עבורם כמי שבאים לפעול לטובת הסטודנטים, שכן היא הופכת אותם לחסרי משמעות, ואת היחסים לשטחיים ואנונימיים. יתכן שהתנהגות הסטודנטים מרמזת להם שהשליחות שלהם, השליחות שבהבאת חשיבה ביקורתית ליליד, אינה מתקבלת. התופעה שעולה מדברי המרצים היהודים מקטינה, להערכתך, את הסולידריות שהם נוטים לחוש עם הסטודנטים הערביים. יתכן שמדובר גם בתחושה מסויימת של "בגידה" המקטינה את המוטיבציה לסייע ולתמוך בהם. הם, המרצים שעושים את כל הדרך עד למכללה הנידחת, שמביאים לכיתה ניחוח של ביקורת והזדהות עם סיבלם הפוליטי של הפלסטינים בישראל, אינם ראויים, בעיני עצמם, ליחס כזה (שכמובן אינו מופנה אליהם באופן אישי). כדי לחצות זאת הם צריכים לגייס כוחות לא שגרתיים, כמו גם להתאים את עצמם למציאות איתה הם נפגשים.

אצל המרואיינים לא תמיד ברור מי אחראי לרמה הנמוכה של הלמידה, הסטודנטים או המוסד עצמו. אסף רומז שבית החרושת של מדור בחינות אחראי על כך:

"לא שמעתי ולא ראיתי כל כך הרבה עיסוק בבחינות מעודי. במקומות אחרים לא ראיתי... בכל השנה, לא רק בתקופת בחינות שאז אי אפשר להכנס... מלא בוחנים... זה הולך רחוק, בגלל שהסתבר לי על שני סטודנטים מהקורס הקודם, שאחד רוצה להיות עורך דין. מה הוא עושה פה? צריך תואר. אמנם זו גישה שיש כנראה בתל אביב ובחיפה, אבל עד כדי כך מובחנת כמו שראיתי במכללת "הדר" לא ראיתי בשום מקום אחר, וגם שמעתי מסטודנטים... אני מגזים: אתה תשלם כסף, אנחנו נתן לך את התואר, ואתה תקבל ציון, זה הכל".

ואילו ניצן מתייחס בביקורת למכללה שמשאירה את המרצים עם הקונפליקט, שאמור להיות מוסדי ולא אישי:

" אני נמצא בקונפליקט... יש לי איזה מין תפיסה, שאם אנחנו מוציאים סטודנטים עם תואר ראשון, זה לא יכול להיות משהו לגמרי ביזיון... ברור לי שתשעים אחוז מהסטודנטים לא יכולים ולא רוצים להמשיך לתואר שני, וחשוב לי שהתואר הראשון שהמכללה מקנה להם לא תאפשר להם להמשיך לתואר שני. כי זה בלתי אפשרי. כי הכלים שניתנים להם במכללת "הדר" הם לא יכולים לעשות את זה, ואנחנו לא יכולים להרשות לעצמנו שהם יעשו את הניסיון הזה... טכנית, עושים את זה עם ציונים מאוד נמוכים שמשקפים את המצב, גם את הרמה שלהם, ולצדדי, גם את הקורס שאני מעביר להם. גם לעצמי...". [ההדגשה שלי]

ניצן מתאר שהמסוגלות שלו להשפיע בכיתה היא מינורית. הוא חווה את עצמו חסר כלים. הוא הגיע מאוניברסיטה שבה לתלמידים מודעות פוליטית גבוהה, וגם סגל המרצים מעורב פוליטית. הדרישות האקדמיות גבוהות ומחייבות את הסטודנטים למאמץ. המעבר למכללת "הדר" היה קשה, והוא מצא עצמו חסר כלים:

כשנכנסתי למכללת "הדר" לא הייתי בכלל ער לרגישות ולעדינות שבה צריך לפסוע, ועשיתי טעויות... בעופרת יצוקה, שזה היה בסמסטר הראשון שלי שם, נפל מהשמיים בדיוק כשלמדנו על נושאים שקשורים ליחסים בין קבוצות. זה היה נורא. והבאתי חומרים פרובוקטיביים... איבדתי אמון... האוניברסיטה שבה לימדתי בעבר היא קמפוס פוליטי ומאוד פתוח, ואמרתי יש לי פה הרבה סטודנטים ערבים, בוא נשנה את העולם... הפלתי עליהם משימה, שלא ידעו איך להתמודד איתה. זרקתי אותם למים מאוד עמוקים, שהם לא היו יכולים לשחות בהם, וזה היה קשה. [הדגשה שלי]

בראיון איתי הוא תיאר את חוסר הביטחון שלו, הקיים עד היום, ואת התחושה שניתן לעשות מעט. לפעמים בשיחה הוא מחליף את הפרשנות שלו לקושי באמירה שמדובר למעשה בעבודה עדינה יותר. אני שומעת בשיחה שלו איתי את ההתלבטות כיצד להבין את המצב- האם כויתור על אתגר משמעותי או כאיתור וזיהוי של אתגר חדש. את הציפייה שהיתה לו באוניברסיטה, שבה רוב הסטודנטים היו ביקורתיים, הוא מחליף בצפייה נמוכה הרבה יותר. הוא מתאר כיצד המסוגלות של התלמידים משפיעה על התנהלותו:

"אז מה שיקרה כרגע הוא שאני עומד מל כיתה שאין ממנה פוטנציאל, ואין גם דרישה, אז אני בהכרח מוריד את הרמה, מוריד את הדרישות שלי מעצמי. כל העסק הוא רגריסיבי. אני, כמי שגמר דוקטורט לפני שנתיים שלוש, הייתי בסוג של פיק מבחינת... הייתי מאוד חד ומאוד מעמיק, ומאוד.. נמצא באיזה תהליך של... אני אין לי זמן לחקור ולכתוב. אני עסוק בלבנות קורסים ולהעביר אותם. אני מתפרס לרוחב, זה חלק מהדרישות. אני הופך להיות איש אקדמיה פחות טוב, זה ברור. אז כמובן שהמכללה לא צריכה לפתור לי את כל הבעיות האלה. אבל היא לא יכולה להשאיר אותי לבד במערכה. היא לא יכולה לומר, אנחנו נספק לך עבודה, ניתן לך כיתות של 40 סטודנטים ברמה הכי נמוכה – תראה להם סרטים. זה המסר נכון לעכשיו. כל העסק נמצא בכיוון של הידרדרות. זה נכון לגבי כל השדה של האקדמיה והמכללות בישראל."

חווית ההוראה והלימוד היא חוויה מעוררת דיסוננס אצל חלק מהמרצים. ניצן משתמש במילים כמו "שיטוח" ו"רידוד", כיון שהמציאות סתרה את הציפיות שלו ביחס למוסד אקדמי. זה תואר בראיון כמשבר אשר פוגע בדימוי העצמי שלו ובתפיסה העצמית שלו. בעוד שהוא מבין שהבחירה שלו ללמד במכללה נושאת עימה את המאפיינים של "התפתחות לרוחב" הרי שיש לו בהחלט ביקורת על המכללה כמי ששולחת אותו להתמודד מול קשיים בלתי סבירים. גם המכללה כמקום עבודה אינה הולמת את הציפיות שלו:

"זה לא מקום שנוח לעבוד בו, שנעים לעבוד בו, לא רק בגלל המורכבות הדמוגרפית והקשיים ברמה המאוד מאוד נמוכה, אלא גם כי אתה מרגיש את זה באווירה של הסגל, של השירות של האדמיניסטרציה, מאוד פריפריאלי, זאת אומרת... לא תמיד נעים... תנאי ההעסקה הם לא טובים, התשלום יותר נמוך, לא מובן שמגיע לך. הכל ברמה מאוד מאוד נמוכה" (ניצן).

גם היבה מתייחסת למכללה כמקום שהיא לא נהנית לעבוד בו, היא מרגישה בודדה ברמה האינטלקטואלית:

"לי זו תחושת שממה, קשה לי. לפחות שתהיה מסגרת של סמינריון מחלקתי, דיונים, לסטודנטים וגם לסגל. לסגל זה יכול להיות מפגש עם הסטודנטים – סטודנטים מתקדמים – אלה שמעוניינים. יותר כמו באוניברסיטה, סמינר מחלקתי שמדי שבוע עוסקים בדברים שונים. המקום היחידי שנותן לי אופציה לדון או להעלות נושאים מעניינים אינטלקטואלית זה במונית, וזה אם מתמזל מזלי ואני נפגשת עם מרצה מעניינית. המקום הוא שממה מבחינתי, אני לא יכולה לעשות הכללה. אני באה מדיסיפלינה ספציפית [ואין לה הרבה קולגות]. יש פסיכולוגים לא מעט, אבל אין לי חברה. אין לי אנשים שיש לי שיחה משותפת איתם."

נראה שלהלחם על זכויות מיעוטים ולתת מקום לקולם של הקבוצות המוחלשות נתפס בעיניהם כעשיה משמעותית, אולם התמודדות עם ההשלכות העמוקות של מגננוני ההשכלה הדיפרנציאלים והקולוניאליים אינה מצודדת במיוחד, אולי כיון ששימה זו היא משימה ש"מלכלכת" את כל מי שנוגע בה והופכת גם אותו לשולי.

סגל מקומי

לודה מתייחסת לשני היבטים של הרמה הנמוכה של הלמידה- היא מתארת את הקושי שלה ללמד, לסגל סגנון הוראה מתאים לכיתה מגוונת, ומצד שני מעריכה את העובדה שלא מנפים בני אדם ונותנים לכולם ללמוד מתוך ראיית הרווח החברתי לטווח ארוך. לודה מתייחסת לחשיבות החברתית של מדיניות אי הניפוי:

"כאן בכלל לא מנפים. מצפונית הרבה יותר נוח לי כאן כבן-אדם. שם [במכללה בה עבדה לפני עבודתה במכללת הדר, בה יש שיעור נשירה גבוה מאוד] לא היה לי נוח עם הכוח שלי, שהשפיע על כל אחד שיכל להיעלם. הייתי מאוד זהירה עם זה, למרות שזה היה מאוד נוח לנו, המרצים. לא היו לי בעיות. היא היתה נפתרת במקום. עד שנובעת הבעיה הבאה, צריך

להתחלף דור שלם. אבל אני לא חושבת שלשהשתיק בכוח זה לפתור בעיה. אני חושבת שצריך להתמודד עם הבעיה ולטפל בה, גם אם זה יקח כמה דורות של סטודנטים. ב"הדר" עובדים הכי בריא, מדברים, מגיעים לדלקת ומנסים לרפא אותה במקום להסתיר. זה אחד מהדברים שמושך אותי ב"הדר". אמנם זה קשה, זה דורש ממני עבודה ואחריות והרבה כאב ראש וכאב לב, כי זה חוזר אלי. אבל זה נכון מבחינה אנושית, מבחינה עתידית. אני רוצה שמחר יהיה יותר נקי ושלם מאשר היום."

לודה נוגעת בבעיה בראשה ומזהה את ההשלכות של מנגנוני יצירת הסדר הפריביליגי-ה"פסולת" אינה נעלמת כשמנפים אותה, היא עוברת למקום אחר. היא מוכנה לשלם את המחיר ולוותר על ההנאה הטמונה בהוראה של תלמידים מצטיינים. לודה עצמה היא פיזיקאית שלמדה בברית המועצות, והיא מספרת על רמת לימודים מאד גבוהה במקום ממנו היא באה. המעבר שהיא עושה הוא גדול מאד. מענין לציין שלודה משייכת את ה"טיפול בדלקת" למכללת "הדר". עמדתה זו מייצגת חלק לא מבוטל של מרצים הסוברים שמתן התייחסות למפגש הבין תרבותי על ידי המכללה הינה צעד גדול ומשמעותי שהנהלת המכללה מובילה. נראה שמכללה לא ממיינת מזמנת לה אתגר חברתי שהיא מאמינה בו ומוצאת דרכים וכוחות להתמודד עימו.

גם רחל מתארת השקעה ניכרת בהיבטים פדגוגיים. היא משקיעה בהעשרת השפה העברית בקרב סטודנטים פלסטינים, מקדישה שעות רבות ללימוד פרטני ולתמיכה בכתיבת עבודות ומוכנה להקדיש את זמנה לבדיקת עבודה גם בפעם השלישית.

" בגלל מה שאמרתי, ואני לא כזו פמיניסטית כמו שזה נשמע, אני חושבת שבמיוחד לבנות, כן, זה חשוב, בואי נאמר, חשוב מבחינת המכללה, שאם נותנים, שאם את נותנת תואר לסטודנט שסיים את המכללה, לא משנה באיזה תחום, עדיין את אומרת, "אני הוצאתי לשוק העבודה משהו שיש לו דברים מינימאליים במה שנקרא השכלה", שזה אמורה להיות המטרה של האוניברסיטה, לא משנה מה בן אדם לומד, את מייצרת סוג מסוים של בן אדם, שאת קוראת לו בוגר של מכללת "הדר".

רחל רואה במשימה של הכשרת אקדמאים ייעוד חברתי בפני עצמו הן ברמת הנגישות לשוק העבודה והן ברמת ההשפעה על אנשים בכיוון שנראה לה חיובי.

תמה שלישית: יחסים משבריים

הן בראיונות והן בסדנאות עלו מספר מקרים הקשורים לערעור הסמכות המקצועית של המרצה הפלסטיני. נראה כי אין מרצה פלסטיני שלא התמודד עם הסיטואציה הזו. התגובות של המרצים ביחס לאירוע מגוונות מאוד ותלויות ברמת התמיכה האישית והמוסדית שיש להם במכללה. מרצה שאינו זוכה לתמיכה עלול לסבול ממצוקה אישית ומקצועית גדולה מאד.

המרצה החדש

סאמר הינו מרצה חדש במכללה וסגן ראש חוג. הוא ויתר על משרת ניהול ציבורי הכרוכה במשכורת טובה לטובת מינוי אקדמי זה. במקומות בהם עבד הוא היה מוערך מאד והתקדם מהר לתפקידים בכירים. הוא עבד תמיד בצוותים מעורבים- ערבים ויהודים, וסיגל לעצמו מזג עבודה נוח וידידותי.

האירוע שאפרט, אירוע בו סאמר נפגע בצורה משמעותית מהערה של סטודנטית יהודיה, עלה בסדנת מרצים. זו היתה הסדנה השניה שהוא השתתף בה, ולקח לו זמן להסכים ולשתף בחוויות שלו (רוב הזמן הוא ישב כמשקיף בלבד). גם בסדנה הוא גילה רק טפח, כאשר בראיון עימו, בתנאים של אינטימיות ובטחון, הוא כבר פירט לעומק ובהרחבה את היקף הפגיעה. זהו אירוע תמוה לכאורה, הערה קטנה, בדלת אמות הכיתה, ללא הדים וכתבות בעיתון. דווקא בשל כך הוא מעניין מאד, בעיקר כיון שהוא מצליח לתפוס את מצבו של המרצה הפלסטיני כשהוא חשוף למניפולציות של הסטודנטים היהודים.

בשנה שעברה הוא לימד בכיתה שבה רוב הסטודנטים היו ערבים והמיעוט יהודים. הוא מספר כי בבוחן שערך לסטודנטים בחלק הראשון של השנה, הוא עבר בין התלמידים וענה לשאלותיהם. הסטודנטים הערבים דיברו איתו בערבית, והוא ענה בערבית. לאחר המבחן נגשה אליו סטודנטית יהודיה, נעמה, ואמרה: *"...זה מוזר לנו, לנו כקבוצה, שאף ערבי לא נכשל"*. יש לציין כי גם אף סטודנט יהודי לא נכשל בבוחן הזה.

ההערה של נעמה עוררה בסאמר חששות, והוא פגש אותה לשיחה בארבע עיניים. השיחה היתה בסך הכל טובה. נעמה הקשיבה להסבר של סאמר, הוא הקשיב לטענותיה ולכאורה ההדורים יושבו. אבל השקט לא שב אל כנו, שכן סאמר הרגיש שכבודו המקצועי נפגע. הוא פנה לראש החוג לקבל סיוע, אך נתקל באי רצון מצידה להתערב. הוא נשאר לבד עם תחושות של אשמה ובושה.

מה היה כאן בעצם? ממשפטה של נעמה השתמע שהמרצה סייע בעת המבחן לסטודנטים הערבים, והסתיר זאת באמצעות השפה. השימוש בשפה הזרה העלה אצל נעמה חשד. הערבית היא שפה שנתפסת ע"י יהודים ישראלים כשפת אויב, וסיטואציות מסוימות השימוש בה נתפס כמדיר בכוונה. החשד של נעמה הפך את סאמר ממרצה המעביר את החומר לכיתה בעלת מטרה משותפת, לבן ברית של בני הלאום שלו ובעל אינטרסים פרטיקולרים. הנחת יסוד נוספת המובלעת בדבריה של נעמה היא שלפחות אחדים מן הסטודנטים הערבים אמורים להיכשל או לא להצליח בבחינה, וכי הם זקוקים לעזרה או מניפולציה בכדי להצליח.

סאמר נפגע מאד. הטענה נגדו הטרידה אותו וגרמה לו לספקות בנוגע לאופן שבו נהג. האופן שבו הוא בוחר להגיב, אם כן, הוא זימון הסטודנטית לשיחה בארבע עיניים:

"אז אמרתי, טוב, בואי, את יודעת מה, בואי תפתחי את זה, אני רוצה להבין איפה הבעיה. והיא סיפרה אחד על אחד, ואמרה שאני התלבשתי עליהם [על הסטודנטים הערבים]. הם [הסטודנטים הערבים] היו מיעוט בכיתה, ואני דווקא רצייתי לא לתת הרגשה בתור מרצה ערבי, כאילו שאני רק עם הסטודנט הזה, ורצייתי לתת להם יותר תשומת לב, באמת. זה מה שנקרא אפליה מתקנת, והם הבינו את זה אחרת. כאילו התלבשתי עליהם."

סאמר ונעמה מתפקדים בתוך משחק שבו לכאורה התהפכו היוצרות: הרוב הפך למיעוט, והמיעוט הפך לרוב, כאשר ערבי מצוי בעמדת הכוח של מרצה. סאמר מתאר כיצד הקדיש מחשבה על האופן שבו תינתן ליהודים תחושה נוחה בהרצאותיו גם כשהם מיעוט, משמע שלא ירגישו את מה שהסטודנטים הערבים וגם הוא מרגישים בדרך כלל. הוא השתדל לפנות אליהם הרבה, לשאול אותם, לברר אם הבינו את החומר וכו'. אך תשומת הלב המיוחדת נתפסה כהיטפלות; היהודים הרגישו שהמרצה "מתלבש עליהם" ומפלה אותם לרעה. ייתכן שזה היה הרקע המקדים לתחושתם במבחן, כשסאמר נתן לכאורה יחס עדיף לסטודנטים הערבים. הסטודנטים היהודים מגלים שהפריבילגיות הרגילות שלהם נמצאות על קרקע לא יציבה: הסטודנטים הערבים

יכלו לשאול שאלות בשפה שלהם וליהנות מהפריבילגיה, שכל סטודנט יהודי נהנה ממנה באופן יומיומי ובלתי מדובר. התגובה לשינוי במצב הפריבילגיה היא תגובה שמבקשת להשיב חזרה את הכוח לקבוצת הרוב, על ידי עירעור על סמכותו של המרצה באמצעות החשדתו.

נעמה מפעילה אם כן כוח, וסאמר נענה לזה. הוא משוחח איתה בארבע עיניים. הוא מבקש להבין אותה. מאד חשוב לו האופן שבו הוא נתפס על ידה. ובדיעבד הוא חושב:

"אחר כך הבנתי כאילו, שאני הייתי צריך להצדיק את ההתנהגות שלי מולה. הייתי צריך לרדת עד גובה העיניים של הסטודנטים, ולא היא שתעלה למעלה, אני הייתי צריך להצדיק את ההתנהגות שלי. אני לא יודע אם זה מקובל בעולם האקדמי, שתתחיל להצטדק ולהצדיק את ההתנהגות שלך מול סטודנט, 'תשמע, אני לא התכוונתי, אני לא, לא הייתי בסדר'. זה לא טוב. באותו רגע אמרתי שאני חייב. לא עשיתי את זה מול הקבוצה. עד היום, בגלל שהייתה מאוד בולטת ומכבדת, אין לי שום בעיה איתה, גם בשיחות אנחנו יושבים ואנחנו מדברים, בגלל שהייתה כל כך גלויה איתי מאוד... לא רוצה להרחיב את זה יותר מדי ולעשות מזה איזה סיפור גדול והכול, אבל את יודעת. משהו נשאר לך בפנים. עם כל הסיפור הזה."

סאמר מתייחס להפעלת הכוח של נעמה במושגים של "למעלה" ו"למטה". הוא ירד למטה, אליה במקום שהיא תעלה למעלה, אליו. המשפט הוא דו משמעי, וניתן לחוש בו את תחושת המאבק. מעניין לציין שסאמר יוצר עם נעמה יחסי קירבה מיוחדים. בראיון הוא מחמיא לה "כבולטת ומכבדת" וכן "גלויה". יתכן שהוא מעריך שאם יתקוף אותה כ"גזענית גלויה", הוא יתפס כאגרסיבי. במקום זה הוא נותן לה כבוד - יתר על כך שלפחות היא לא מסתירה את גזענותה (כמו אולי שאר הסטודנטים שמסתירים אותה). במישור הגלוי הוא מספר שרצה שהיא תהיה שופר בקרב הסטודנטים האחרים לכוונותיו הכנות. הוא נאלץ להצדיק את עצמו, וייתכן שיש בכך תחושה של הקטנה עבורו. המישור הסמוי שנוצר מציג אותו כמי שמבקש ליצור איתה ברית, לדאוג שאשמת השווה לא תופץ ותתקבע כאמת. סאמר מבקש להרגיע את נעמה ובכך גם את עצמו, לזכות באישורה שהוא 'בסדר'.

אבל סאמר לא נרגע:

"(זה הטריד אותי) עד כדי מחשבה שרציתי לעזוב. ואם אני אגיד לך שפעם היחידה שהלכתי לרופא ועשיתי א.ק.ג., ובדקו לי בחזה... זה עשה לי.... ישבתי בבית וסיפרתי לאשתי על זה, ואמרתי לה, 'תשמעי, אולי נצטרך לחזור לצפון. לא הבנתי מאיפה זה בא."

סאמר סבל מתגובה פסיכוסומטית. הוא נלחץ ורצה לעזוב את המכללה. הוא לא ישן טוב בלילה, וכל התקוות שלו עומדות בסימן שאלה. הוא תלה הרבה תקוות להתקדם (המשרה של ראש החוג עמדה להתפנות), והתחושה שלו הייתה שהוא עומד לאבד את הכל. בראייה שלו אירוע קטן זה יכול לפגוע בשמו ולערער את המוניטין המקצועי שלו. הוא חושש לשתף את הדרגים הגבוהים במה שקרה:

"הדבר הראשון שאתה בא לספר למישהו ככה בהנהלה, שבו יגידו, טוב בסדר, אבל הוא (הנשיא) בינו לבין עצמו, אולי חשבתי שהוא יאמין להם ולא יאמין לי. ולכן לא סיפרתי, לא רציתי לספר. לא הכרתי את הנשיא מבחינת ה.... ועדיין לא ביססתי את מעמדי, לא ידעתי מה העמדות שלו, מה הוא יחשוב על זה. גם הם לא מכירים אותי ואת העמדות שלי, ומה אני חושב על הכל. זה היה בסך הכול החודשיים

הראשונים. עוד לא ביססתי ממש את המעמד שלי. היו לי מטרות ותוכניות, ולי היה יותר חשוב ללכת לפי המטרות ולא להתחיל עכשיו להתעסק בדברים שבאותו רגע היו דברים מבחינתי גדולים וכבדים, אבל נזהרתי והמשכתי".

רחל, ראש החוג, לא נכנסה כשחקנית פעילה לתוך האירוע. היא ביקשה מסאמר לוותר על העיסוק באירוע מעבר לד' אמות הכיתה, ולא מצאה לנכון להתערב תוך שיחה עם הסטודנטים או פניה להנהלה. אפשר היה לראות באירוע עלילה או הוצאת דיבה ולשים את הסטודנטים במקומם, אך סאמר לא קיבל מרחל אישורים או חיזוקים. ע"פ התחושות שלו, היא בחרה שלא לשקול איתו כיצד יש לנהוג. ההכרות ביניהם היא שטחית, והיא נמנעה מכניסה לבירור מעמיק יותר. סאמר לא פנה לנשיא כיון שלא ברורות לו העמדות של הנשיא. העמדות לדעתו הינם קריטיות בכדי להעריך את הסיכון. גם הנשיא לא יודע מה העמדות של סאמר, ובמחשבה של סאמר זה הדבר הקובע. רק לאחר שהנשיא יכיר את העמדות שלו, שסאמר מתאר כמתונות, יהיה לו ברור, כך סאמר מאמין, שלא יתכן שהוא עשה מעשה כזה. כמו כן, אם עמדותיו של הנשיא אינן לאומניות (כך אני מפרשת את כוונתו), הרי שאז הוא לא יחשוד בסאמר שהוא פועל בניגוד לאתיקה האקדמית.

במקרה שלעיל, מוסדות המכללה אינם מעורבים. סאמר עורך בדיקה מה יקרה אם ירצה לערב אותם, ומגלה שעדיף שלא לערב. הוא מתמודד לבד ונשאר עם תחושה קשה וחוסר נוחות שנגררת גם כשנה לאחר האירוע. למרות שטיפל בהרבה צרכים של אותה קבוצת סטודנטים יהודים (מלגות, קשיים לימודיים וכד'), הוא מספר שהוא לא זכה להכרת תודה. לדבריו 'משהו נשאר חסום'. בשלב מאוחר יותר הוא החליט להעביר את הקשר עם הסטודנטים למישור קורקטי, וכל בקשה שהיא מעבר לתפקידו כמרצה מועברת לטיפול ראש החוג.

הסיפור הוא סיפור על משהו ש"נשאר בפנים". יש שארית: משהו שממשיך להטריד גם לאחר שהכל לכאורה חזר למקומו. בעיקר מטרידה בעיני העובדה, שסאמר כורך את הציפיות שלו לתמיכה בתקינותו הפוליטית. סאמר, יש לזכור, מספר סיפור כמרצה חדש במכללה. הוא צעיר, מועסק חדש בתחילת ההיכרות עם הארגון. הוא מניח שכמו שהיה בארגונים אחרים או במרחב ה"גדול" של החברה הישראלית, כך יהיה גם כאן. הוא נכנס למכללה מלא מרץ להצליח, והוא מצליח לא מעט בקרב הכיתות האחרות, ואז המפגש עם הסטודנטית מפעיל את הטריגר שבאמצעותו מופעל מנגנון מוכר, המנגנון הפנימי שמזכיר לסאמר שבמרחב הזה, בסופו של יום, מה שחשוב זה השייכות שלו לקבוצה מוכפפת. כאשר סאמר מבקש ליצור השפעה בכיתה שלו, ובכלל במכללה, הוא צריך לחצות את חוסר האמון הפוטנציאלי ואת הגבולות שהוא משרטט.

אילו הפכנו את היוצרות, היינו מגלים מיד, שאף מרצה יהודי לא היה הופך לחשוד בהטייה, אילו דיבר עם הסטודנטים היהודים בעברית, גם אם היה חולק איתם סלנג אזוטרי או שפה גבוהה משותפת המגלה הון סימבולי ייחודי. בעקבות זאת ניתן לשאול, האם זה תפקידו של סאמר להרגיע את נעמה? האם הוא זה שצריך להסביר לה את הזכות לשימוש בשפה?

המרצה הותיק

הסיפור הבא שונה מאד. אוסאמה הוא מרצה ותיק יחסית, לימד במספר מכללות, עדיין מרצה מן החוץ במכללת "הדר", אבל עומד להפוך למרצה בעל תקן. הוא "מפזר את הביצים" ביותר ממקום עבודה אחד. האירוע שהוא מספר קרה בקורס חובה בנושא מדיניות הרווחה:

"... פעם סטודנט אחד אמר לי, דיברנו על התפתחות של מדינת הרווחה בתקופת המנדט, אמרתי 'כמו כל כיבוש, מדינת הרווחה באה לשרת את הכובשים, נקודה'. מנדט היה כיבוש. קראו לו מנדט, אבל הוא כיבוש... אז קפץ משהו עם כיפה, שידוע לי שיש לו דעות ימניות קיצוניות, והבנאדם הזה אף פעם לא ויתרתי לו, ויש לי קשר איתו כזה של מצד אחד חיבה, ומצד שני ריחוק. הוא רוצה להתרחק, אבל אני לא מוותר עליו. 'אז הוא אומר, זה מה שאתה תגיד על הכיבוש הישראלי בפלסטין או ברשות הפלסטינית'. אמרתי לו 'שנייה, בוא נעצור כאן. שאלתי, אני דיברתי על כיבוש ישראלי, או שאתה יצאת מנקודת הנחה?' אמר לי 'יצאתי מנקודת הנחה'. אמרתי לו, 'אתה יכול על סמך העובדה, שאתה חושב שאתה מכיר אותי כערבי לומר שיש לי דעות כאלה?' אמר לי 'כן'. אמרתי לו 'קום, היות וזה שנה ב', יש לך אחד משניים: אמרתי לו, או שאתה קם על הרגליים, מרכין ראש ומתנצל בקול רם שאני אשקול את הסליחה, או שאתה יוצא ואני מבקש ועדת משמעת'. ולא היה לו ברירה".

נועם, הסטודנט היהודי באירוע הזה, כמו הסטודנטית באירוע הקודם, מציף על פני השטח חשד ביחס למרצה הפלסטיני. הוא עושה זאת בפומבי ובצורה מתריסה. הוא שם מילים בפי המרצה, מפרש אותו וקובע בפני כולם, מהן, לדעתו, העמדות שלו. במידה והוא מזהה נכון את העמדות של המרצה, לדעת הסטודנט, יהיה בכך בכדי לסמן את המרצה כסוג של אויב, או כלא לגיטימי ללמד במכללה, או לערער את סמכותו בפני הסטודנטים. הסטודנט עושה שימוש בכלים לא אקדמיים בתוך מוסד אקדמי- הוא מניח ולא בודק, מבסס דבריו על הרגל ופועל מתוך רפלקס. למרות כל זה, הוא צודק, בראיון עימו אומר לי אוסאמה, שהוא אכן חושב שמדינת ישראל היא מדינה כובשת. אבל המאבק של השניים אינו מאבק על האמת אלא על מי יכול לקבוע את הכללים בשדה, ואולי גם על הגדרת השדה. אוסאמה מעוניין לשמר את השדה כשדה אקדמי, שדה שבו מתבססים על ידע שהושג בעמל של קריאה ומחקר; שדה שבו מי שעמל הינו בעל סמכות לקבוע את סדר היום. נועם, לעומתו, מבקש להגדיר את השדה כשדה של דיון פוליטי כפי שהוא מתרחש בישראל, שבו מי שמאיים על הנחות היסוד של קבוצת הרוב אינו דובר לגיטימי ויש לחשוף אותו.

אוסאמה מצידו, כמרצה ותיק, מודע למילים שהוא בוחר. הוא נהנה לייצר פרובוקציות, כפי הוא מעיד על עצמו. סביר להניח שהוא מודע להד שיוצרות המילים שהוא בוחר ולנוכחות החזקה שלו בכיתה. הוא מעיד על כך שהוא מרצה מאד מוערך ואהוב על תלמידים ומוערך מאד גם על ידי ראש החוג שלו. הוא מלא בביטחון עצמי. התגובה שלו כלפי נועם היא פומבית ומציבה גבול, אשר מגדיר מחדש את כללי השדה, שכמו נתערער לרגע, הוא מודיע לנועם מה הברירות שלו, להיפגש עם המוסד המכללתי האחראי לנושא עבירות משמעת או לסיים את הפרשה בתוך כותלי הכיתה בהרכנת ראש ובבקשת סליחה. הוא מעמת אותו עם טעותו באמצעות הלוגיקה של השדה האקדמי, נועם מודה שהוא הסיק מסקנה שאינה מבוססת על הנאמר, אלא על הנחות בלבד. זוהי טכניקה חוזרת של מרצים ערבים, וזהו כלי מאד יעיל להשבת סמכות ולהתמודדות במצבים עדינים.

אוסאמה, אם כן, מפרש את הסיטואציה כקרב על המקום שלו כמרצה אהוד, על השם שלו. כתגובה לכך הוא בוחר בעונש שיש בו מעט השפלה, התנצלות פומבית והרכנת ראש. הרכנת ראש אינה אקט מקובל בקרב תלמידים יהודים בישראל, וסביר להניח שבסיטואציה נועם יחוש מושפל לנהוג כך אל מול מרצה ערבי. בשיחה עימו הוא מסביר שהוא רוצה ללמד את נועם ואת שאר הכיתה איך מתנהגים:

"כאן רציתי ללמד שיעור אנשים אחרים. שאם אתה תעז להגיד דברים שאתה כאילו מנסה לפגוע בי, אני יכול להעמיד אותך במקום. תראי, הבנאדם היה במבוכה, ואני יודע שהוא לא ישכח לי את זה כל החיים. הוא גם לא צריך לשכוח. אבל אני חושב שלימדתי אותו שיעור. לא להקריב את עצמו למען הכלל. תהיה אתה. אם אתה מרגיש שאתה רוצה להגיד לי, תבוא ותשאל בארבע עיניים, תגיד אוסאמה, אתה חושב שיש כיבוש? תגיד, תשאל אותי. כשאלה. ואם זה רלוונטי באותו "mood" שאני רוצה לענות, אז אני עונה."

בראיון עימו אוסאמה מסביר, שגם באופן אקדמי לא היה מביא בפני סטודנטים אלה תיאוריות הטוענות שמדינת ישראל היא מדינה כובשת. הוא גם לעולם לא היה אומר לתלמיד יהודי, שזה מה שהוא חושב. הוא מסביר לי את המניעים שלו:

"התלמיד חסר אונים... תתארי לעצמך שאני כערבי, אני הייתי צריך לשמוע מה חושבים המתנחלים על ארץ ישראל. אני מאותו מקום של מיעוט. כי סטודנט, גם הפוזיציה של סטודנט היא לא פוזיציה שיש לה המון כוח. הוא אומלל, הוא לא בחר במרצים או בחומרים. מה, הוא בחר בי? לא. אז לפחות לתת לו כבוד ולהגן עליו. אז אם אני יודע שזה פוגע בו, לא אגיד את זה. נקודה. ואני לא אומר דברים שפוגעים באנשים, לא על חרדים או דתיים, או על חילוניים וכו'.

אם בא איזה מתנחל והתחיל להלל את ארץ ישראל ואת הטרוריסטים וכו', בוא נחשוב על תלמיד ערבי מה הוא ירגיש, שזה אני שישבתי בספסלים של אוניברסיטת ירושלים, וכל הזמן הייתי עסוק באיזה דעות פוליטיות יש למניאק הזה שמולי, למרצה."

אוסאמה מאד מודע לרגישות בכיתה. זו חוויה מוכרת לו. הוא מפרש את מצבו של נועם כמי שנמצא בעמדת חולשה, כמיעוט. סטודנט, באשר הוא סטודנט, הוא בעמדת חולשה, גם אם הוא שייך לקבוצה חזקה במפה הפוליטית בישראל. הוא מסוגל להזדהות עם נועם, כמי שחווה חוויה סטודנטית אילית שבה עמדות המרצה מאד נוכחות ורלוונטיות לסטודנט. ולמרות שהזהות הפוליטית שלו חזקה ומודגשת בסדנאות המרצים (הוא גם בעל עמדה די בכירה בפוליטיקה הערבית בארץ) הוא אינו מצפה שהכיתה תהיה מקום שבו הוא מביע עמדות אלה. הוא מאמין מאד בהבאת גישות מרובות ומגוון של תיאוריות.

היחס של אוסאמה לסטודנטים הפלסטיניים בכיתה הוא של מרצה קפדן. הוא דורש מהם הרבה ואינו עושה להם הנחות. הוא חושב שהם מאוכזבים ממנו על כך שהוא לא "המרצה שלהם", משמע, מגוייס לטובתם. יחד עם זאת הוא היה מאד מודע לסטודנטים הפלסטינים כקבוצה בזמן אותו אירוע. הוא אמר:

"הם הסתכלו על זה שאני העמדתי אותו במקום. הנה יש לנו מרצה ערבי עם ביצים. אין... לא מגמגם, לא מתנצל, הנה, הוא הקים אותו... סטודנטים ערבים, מצד אחד מרגישים במצבים כאלה מבוכה, כי זה מכניס את היחסים בין יהודים וערבים, כיבוש וכולי. אבל זו בעיקר תחושת גאווה, הנה גבר בן גבר הלך והעמיד אותו. אני יודע למשל שסטודנטים ערבים לא משתתפים הרבה [בדיון בכיתה], אבל אני יודע שהם מעריכים אותי, כי הם אומרים לי, אין שוטר אזולאי כמוך. הם מכירים את הסרט, זה כמו שוטר אזולאי את יודעת. הוא שוטר, אבל הוא אזולאי, אז כאילו אתה שוטר אבל אזולאי, אז כן. כנראה שאוהבים את זה שיש לי סמכות, ואני בקיא מאוד בחומר..."

קשה להתעלם בדבריו של אוסאמה מהשפה הגברית שבה הוא נוקט. בתיאור שלעיל אוסאמה מתבונן על עצמו מבעד למבט המדומיין של הסטודנטים הפלסטיניים. מבעד למבטם הוא רואה את הדמות של המרצה הערבי הפוטנטי- "בעל הביצים", זה שהוא "גבר בן גבר", שוטר, מי שאינו מתכופף אלא גורם ליהודי להרכין ראש. הוא מסתמן כמי שאוחז את השור בקרניו: גם אומר את המילה "כיבוש" ליד יהודים, מה שמעורר לדבריו מבוכה בקרב הסטודנטים הפלסטיניים, וגם מחזיר אותה לקופסה כשהוא אינו "נגוע" בה. הכוח שלו אינו נמדד דווקא באמירת האמת, אלא ביכולת להגדיר את כללי המשחק, לעצב ולהכתיב אותם גם תוך שימוש בהשפלה מסויימת.

אוסאמה, אם כן, משדר בטחון ועוצמה בכיתה. מעבר לתכונות אישיותיות, אוסאמה מעריך שישנם שני דברים מרכזיים שמשפיעים על עיצוב המקום של בכיתה. תמיכתה של ראש החוג שלו והשקעתו בבניית השיעורים:

"אוסאמה: ראש החוג מגבה אותי. עד הסוף. אם אני אומר 'שמיים', אז היא אומרת 'מה שהוא אמר'. כי היא מאמינה בי.

אני: איך זה נבנה?

אוסאמה: לא יודע, תאמיני לי. אבל אני יודע שהיא כל הזמן באמת מגבה את ההחלטות שלי. זה אדיר. וסטודנטים כבר התחילו לקלוט... שהם יכולים לערער אצלה, אבל בדרך כלל היא שואלת בצורה ניטרלית, והיא מקבלת את ההסברים שלי. יש לנו אותו ראש של קפדנות, של סטודנטים זה סטודנטים, מרצים זה מרצים, אנחנו שומרים על מבנה מסוים. זה דבר אחד. דבר שני, ההשקעה שלי כמרצה ערבי בקורסים, נדמה לי שהיא פי 3 או 4 ממרצה יהודי. אני שם את כל התסריטים שלי שם, אני הולך שם מוכן ומזומן, ואני מוכן ואני עושה [הכל] לסטודנטים. אני כל הזמן מתגונן מפני טיל פגיעה, ולכן אני מתגונן. אני כותב את ההרצאות שלי, ושם אותן באתר של המכללה, אני סורק להם את המאמרים, אני נותן את זה לסטודנט ונותן לו בונוס... אני עושה מבחנים ועבודה אחת גדולה ברב תרבותיות. אני עושה מבחנים ואני מסכם את כל ההרצאות... את יודעת זה מישוה שמנסה לעשות את העבודה בצורה פרפקציוניסטית כדי להימנע מפגיעה אפשרית ואני הולך לכיתה מוכן ומזומן."

תמה רביעית: התלות בגיבוי ובפעולה מלמעלה:

התלות של עובדים בגיבוי ממנהליהם הינה סוגיה אירגונית שכיחה. עובדים מקבלים סמכות לבצע תפקידים ומשימות, וביחס לכך הם מקבלים גיבוי ממנהליהם לפעול. סוגית הגיבוי עולה בדרך כלל אל מול מצבים עמומים, החורגים מההתנהגויות המקובלות בארגון והנחשבות בטווח המשימות של העובד. באקדמיה הסוגיה יותר מורכבת, בגלל ההיסטוריה של המוסד כמוסד עם חופש גדול לעובדיו, החוקרים.

סוגית הגיבוי עלתה בסדנאות ובראיונות, ונראה שזו סוגיה מרכזית מאד. נראה שעבודה מודעת במרחב מוגזע מייצרת סימני שאלה רבים ביחס ל"גבולות התפקיד", בעלות על המרחב הציבורי, סמכות, אחריות. פניו של האחר, אם להשתמש במושגיו של לוינס, אינן מניחות לחלק מהמרואיינים להישאר מגודרים בהגדרות שגרתיות. בבואם להתמודד עם הסוגיות הטורדות אותם הם נזקקים, על פי תפיסותיהם, להגדלת טווח הפעולות שלהם, ולשם כך הם זקוקים לגיבוי של בעלי תפקידים שמעליהם. כמעט כל המרצים דיברו על הצורך בגיבוי או תמיכה מן האנשים שמעליהם כדי שיוכלו לקיים פרקטיקות, שמגבירות לדעתם את רב הקיומיות במכללה.

חלוקה חשובה בסוגית הגיבוי העולה בראיונות מבחינה בין הצורך בגיבוי ביחס לעשייה חינוכית בתוך הכיתה לבין עשייה חינוכית במרחב הציבורי. בין היהודים הסוגיות על הפרק הן על פי רוב סביב הצורך בגיבוי במצבים, בהם המרצה רוצה לאתגר את היומיומי ולעשות משהו חדש, להוביל שינוי בתקנות, לערוך במרחב המשותף פעילות משותפת או לערוך שינוי במרחב. רוב המרצים היהודים שראיינתי נעצרים בשלב זה, הם נשארים עם רצון או ביקורת, ומוותרים לאחר התנסות קצרה שמקבלת תגובה אדישה שלילית. חלקם פשוט נרתעים מראש. לעומת זאת בקרב המרצים הפלסטינים הצורך בגיבוי עלה באופן שכיח מול סוגיות בתוך הכיתה הקשורות לחוסר אמון של הסטודנטים היהודים במרצים או בתוקפנות כלפיהם. גם אחד המרצים היהודים, עולה מבריה"מ לשעבר, דיווח על מצב דומה.

המרחב המשותף

הדיונים ביחס לשאלה כיצד לקדם אל מול ההנהלה נושאים שמצריכים שינוי במרחב המשותף עלתה בכל סדנה. לאחר שבסדנה הראשונה יצאו המרצים עם רשימת דברים לטיפול, ביניהם נושאים כמו שילוט דו-לשוני במכללה, תחנת סיוע לסטודנטיות ערביות, לוח חופשות רב דתי ועוד, הם הגיעו למפגש השני ושוחחו על העובדה שהנושאים הללו לא קודמו כמעט כלל. הסדנה השנייה הושפעה מכך, ובסופה המרצים היו זהירים יותר לאחר שהם הבינו את הקושי לקדם נושאים המצריכים את יכולת הפעולה של ההנהלה. בסדנאות שנערכו ב-2011 וב-2012 הוקדשו לנושא ההשפעה ולנושא העבודה מול ההנהלה מושבים ייעודיים. דוגמא לאחת הסוגיות שקשורות למרחב המשותף היתה לוח השנה האקדמי, אשר הצורך להתאימו לבאי המכללה זכה להסכמה גורפת בקרב המשתתפים. נעשו ניסיונות חוזרים מול הנהלת המכללה להציף את הנושא לסדר היום, אך הלוח האקדמי לא שונה. ביחס לכך אמרה אחת המרצות היהודיות בסדנה:

"כשמדברים על השפעה ולהיות מושפעים, אני תוהה מה עשו עם ההחלטות שקיבלנו בשנה שעברה. מעבר לחשיבות העצומה שיש בהקשבה הדדית, אני חושבת שיש לנו אחריות לגבי דברים שנאמרים בין סדנא לסדנא. החלטנו כקבוצה בשנה שעברה. אני תוהה מה קורה עם ההשפעה. אולי אני רוצה שתהיה לי השפעה, כי יש לנו אחריות מרגע שהחלטנו שיש פורום..." (סיגל).

ניתן לזהות בדברי המשתתפת משחק לשוני הנע בין פסיביות לאקטיביות ביחס לנטילת האחריות. היא מתחילה עם משפט שמתרחק מאחריות: "אני תוהה מה עשו עם ההחלטות", עוברת לאמירה לגבי הכלל, שהיא חושבת שיש "לנו" אחריות; אחר כך היא מתלבטת: "אולי אני רוצה שתהיה לי השפעה", ובסוף מסכמת שיש "לנו" אחריות. האמביוולנטיות הזו מאפיינת את הנאמר בסדנאות ולא בכדי. הסמכות והכוח הביצועי הרשמי לדברים רבים שהמרצים רוצים שישתנו אינו בידיהם אלא בידי ההנהלה. בשביל לפעול ולהשפיע צריך להקדיש הרבה כוחות של לחץ עיקבי על ההנהלה, וזוהי משימה תובענית. הסדנאות מציפות אצל המשתתפים את הקשיים, ויחד איתם את הביקורת, תחושת האשמה על אי העשייה, כעס וכד'. מרצה יהודי אחר, משתף ברעיונות דומים, עם פחות אמביוולנטיות ביחס לתפקידו כמרצה:

"מתברר לי שלמרות שאני ער לעובדה, שהחברה שלנו לא סבלנית, ויש בה אפליה וקיפוח, אני כנראה לא ממש יודע עד כמה זה מושרש, ובאיזה אופן זה קורה. ולכן באופן אישי זה מאוד חשוב לי לשמוע את הסיפורים האלה. אני חושב על איך המוסד שכולנו חלק ממנו מאפשר לכל זה לקרות, וצריך שהמוסד יבין עד כמה הדברים האלה הם שגרתיים ויומיומיים. חשוב שהוא ילמד

את זה. אנחנו בתפר שמבינים שהפוליטיקה מחלחלת פנימה. חשוב שהמוסד והנציגים הרשמיים לא ירגישו שהם צריכים לגבש עמדה רק כשקורה משהו קיצוני. העמדה של המוסד צריכה להיות איזשהו בסיס לרמה היומיומית. לכן חשוב שלא נתמודד ונקבל את ההחלטות בינינו לבין עצמנו. צריך מרחב של דיאלוג שיעזור לנו ולממונים עלינו להתוות איזו שהיא דרך" (אמיר).

הדובר שלפנינו מעניק מטאפורה מעניינת למיקומם האפשרי של המרצים בארגון. המרצים הם בקו התפר, נמצאים בתווך, בין הסטודנטים להנהלה. על פי הגדרה זו להנהלת המכללה הכוח והסמכות המלאים לעשות שינויים. הבעיה היא שלהנהלה, על פי לוגיקה זו, אין מספיק מידע. מה שיעזור לכך הוא מרחב של שיח. קולות אחרים מבטאים רצון שדברים ישתנו וביקורת על ההנהלה שאינה מאפשרת מספיק עשייה או שחוסמת שינוי משמעותי. העמדה של המשתתפים בשתי הסדנאות הראשונות מתוך הארבע שיקפה הנחת מוצא, שההנהלה הזמינה אותם לדון בסוגיות כקבוצת עבודה, הממליצה להנהלה כיצד לנהל את המרחב המשותף. כאשר המלצותיהם מהסדנה הקודמת לא בוצעו, התפתחו כעס וביקורת על חוסר הביצוע, על עיסוק בתדמית במקום בבעיות אמיתיות, על כניעה לכוח של הכסף במקום ערכים חברתיים.

"אני חוזרת לשאלה, איפה היתה המכללה, ומה הגיבוי שהיא נותנת. זה לא תואם את הנורמות האישיות. ברחנו מזה קצת. זו באמת התמודדות, כמו כמה סטודנטים היו, והאם זה יכסה תקציב, איך נופיע בעיתונות. ולעומת זאת איזשהו אינטגרטיבי אישי ואולי קבוצתי [הכוונה לקבוצת המרצים]. יש מקום שקצת נישאר על זה. נתנו לנו את הפורום הזה לעבוד בלי ההנהלה. למשל, נורמה שמישהו מקבל תואר אף שנכנס לשני שיעורים בלבד, זה משהו שגם ראש הממשלה לא צריך לקבל. צריך לשקול בעצמנו. אמנם להנהלה יש את הכוח, וכל מרצה יודע שאם יתלונן עתידו לוט ערפל והוא יעשה שיקולים אחרים, אבל אם מרצה יודע אם יש לו את הגב של המרצים [האחרים] זה כבר משהו אחר. מה המסר שלנו כלפי ההנהלה? השאלה היא האם אפשר להתחבר לזה, או האם אנחנו לא מסכימים עם ההנהלה? האם כל אחד עם הטרוניות של עצמו, או שאין לנו גב. יש לנו הזכות לעמוד מול ההנהלה ולהגיד: זה לא מקובל עלינו!" (דבורה)

דבורה קוראת להתאגדות המרצים לטובת קידום הנורמות האקדמיות, אל מול השיקולים הכלכליים של המכללה. אבל במושב העוסק בהשפעה הקבוצה מהוססת יותר, יש יותר קולות ביקורתיים, אשר טוענים שעיסוק בנושא במרחב הציבורי עלול להבעיר את האש ולגרום לתהליכים שליליים. יש נטייה יותר גדולה לדבר על השפעה במרחב הכיתתי. נראה שהפער בין הביקורת לבין ההשפעה בפועל מעורר תחושת חוסר נוחות, וכדי לסגור את הדיסוננס יש צורך בלמצוא הסברים "מרגיעים". יתכן שההתנסויות שצברו בדרך יוצרים תמונת מציאות מורכבת שמקטינה את מרחב הפנטזיה.

בסדנת המרצים שנערכה ב- 2011 עסקו המשתתפים, 36 במספר, בסוגיית טקס יום הזיכרון במכללה. חלק גדול מן המרצים אמרו כי הטקס המסורתי, בו יש הנכחה של השכול של היהודים בלבד, אינו רלוונטי, ויוצר צרימה בנוף המשותף שמבקשים ליצור. הועלו מספר אלטרנטיבות לטקס הממלכתי, כולל הצעה ליצור מרחב פתוח שעוסק בזיכרון אישי.

הטקס נערך מספר חודשים לאחר מכן במתכונת הרגילה. בחלק מהראיונות המרואיינים עסקו בניסיון להבין את הגורמים לכך. גיורא, מרצה יהודי חסר תקן ובעל תואר שני בלבד, אמר שהוא זקוק לגיבוי מלא מהנשיא כדי

לערוך אירוע מסוג זה, ומסביר מדוע עד היום לא נעשה טקס מסוג זה, למרות שהוא ועוד מרצים חושבים שזה מאד חשוב:

"בגלל שתקדימים זה מפחיד, ואנשים פוחדים לעשות דברים, והם לא יכולים לצפות את היכולת שליטה בהם. מרצה יכול לחשוב כך: אני אארגן ערב מתוקתק, אני אשב עם בעלי התפקידים, אנחנו נעשה מסכת... יעמדו דום, לא יעמדו דום, ישירו בילאדי בילאדי או לא. כי בילאדי בילאדי היה אסור אותו לשיר בארץ לפני 15 שנה, ואנשים היו נעצרים על זה. והוא אומר, אני נופל על תיק כזה כבד – למה אני צריך להתמודד עם זה. יש פה כל כך הרבה ראשוניות שזה... למעשה מי שהיה צריך לבחור את ההכתבה של הדברים זה משרד החינוך, משרד התרבות, משרד רה"מ. אבל הם לא עושים את זה. כי הפוליטיקה מצידה מרוויחה משנאה וקיצוניות וניגוד דעות וחלוקות ופיצולים וזה. אבל זה המקום של ארגוני החברה האזרחית לפרוץ ולנסות לבנות יחד, לשרטט יחד איזשהו מודל [הכוונה למודל לטקס משותף]..."

מה שגורא עושה בחלק הזה של הראיון הוא להכנס לראשו של "המרצה הסביר". זוהי טכניקת דיבור שתפקידה לאפשר לאדם לומר משהו מבלי לייחס זאת לעצמו. גורא מעריך, אם כן, שהראשוניות של הטיפול בנושא הופכת את הטיפול בו למסוכן וגורמת למרצים להמנע ממימוש. הטאבו על העיסוק בנושא עדין נוכח בתודעה של גורא, ובהתייחסו ל"המרצה הסביר" הוא מעלה שאלה כל כך אנושית ושכיחה: למה אני צריך להתמודד עם זה? משמע, מדוע שיחיד ייקח סיכון ויסתבך עם הרוב העוין? מעניין השימוש במילה "צריך", שכן המרצים ששוחחו על השינוי, דיברו על כך מתוך רצון שלהם, מתוך תפיסת עולם וערכים. המילה "צריך" יוצרת שינוי במשמעות, שעל פיו, כביכול, השינוי מוכתב מבחוץ ועל כן "צריך" לעשות זאת. ההתמודדות עם המועקה של חוסר הפעולה מבצבץ בין השורות, כאשר ההדיפה הסופית היא כלפי מעלה: גורא מסכם שלדעתו על משרד החינוך צריך לפרוס את חסותו ולהכתיב את מהלך האירוע מלמעלה. בהינתן שאין זה כך, הוא מעביר את הציפיה לאירגונים חברתיים ואומר, שלדעתו אירגונים אלה, בשל ניסיונם, יכולים להוביל הפקה של אירוע כזה. כששאלתי את גורא מדוע עד עתה הוא, באופן אישי, לא קידם טקס מסוג זה השיחה התפתחה כך:

גורא: אני לא יודע להגיד לך, כי נכון שאני כמה שנים ב"הדר", אבל אני לא יכול להגיד שאני מכיר את המערכת מבפנים, כולל כל יחסי הכוחות והקליקים הקטנים בפנים, כדי לתת לך תשובה מוסמכת. אני עונה לך כרגע, שאני לא יודע. יש בוודאי הרבה יותר ותיקים ממני ובכירים ממני, פרופסורים, עניינים...

ש: יש להם יותר השפעה מאשר לך?

גורא: על פניו. אני באופן מעשי יכול לקחת את הערבי, לקחת את היהודי, ואני אדע לדבר לשניהם. בזה היתרון שלי. אני אלך לדבר אל שניהם. אני אדע לדבר אל שניהם, אין לי בעיה. אני גם לא חושש. אבל מאחר ועברתי כמה וכמה אינתיפאדות בחיים שלי, ואני יודע איך זה נראה, גם מבפנים, לכן אני נשמע מאוד זהיר, כלומר אני לא רוצה שהכוונות הטובות יובילו לאירוע אלים או לאירוע שפוגם בכבוד של המכללה. אני רוצה שכולם יצאו מהר מהאירוע הזה הקצר הזה, ונגיד וואלה, כל הכבוד. שלא תהיה העמדת פנים, שלא יהיה שקר, שלא יהיה השתקה. זה היה, גם זה היה. זה עובדה וגם זה עובדה. בואו נראה איך בעתיד אנחנו יכולים למנוע עוד קורבנות נוספים.

זה כל הסיפור: איך נמנע קורבנות נוספים? על ידי זה שנתקרב. איך נתקרב? שאנחנו נלמד את השפה הערבית, אתם לא תחששו לחבור אלינו ולהיכנס, ואנחנו נפתח את הדלת."

גיורא חושב שאירוע זיכרון שמתייחס גם לנראטיב הפלסטיני הוא אירוע מקרב, אשר יסייע במניעת קורבנות בעתיד ויגביר את הכוחות שפועלים נגד מה שהוא מכנה שקר והשתקה. לדעתו זה אירוע שיביא כבוד למכללה. הסיבה שגיורא מוצא לכך שהוא אישית אינו מקדם שינוי, היא סיבה הקשורה לפוליטיקה פנימית. הוא טוען שהוא לא מכיר את ה"קליקים" הקטנים. אילו גיורא היה ותיק יותר או בכיר יותר הוא היה מסוגל, לדעתו, להוביל שינוי. מבחינת תחושת הביטחון האישית, גיורא מרגיש בטחון לקדם נושא כזה, הוא אינו חושש למעמדו או לתפקידו או לאופן שבו ייתפס ע"י גורמי הנהלת המכללה. גיורא הוא קצין בכיר (לשעבר) ומרצה בנושאים שקשורים לביטחון. ה"נאמנות" שלו לצד היהודי כנראה אינה עומדת בספק, וזה כנראה מקנה לו תחושה נוחה להעלות נושאים שנתפסים כקיצוניים ומעוררים חוסר אמון בקרב הציבור היהודי בישראל.

מרצה אחר, פלסטיני, התייחס לחוסר השינוי בטקס כך:

"המרצים הם לא קבוצה, הם כל אחד אינדיבידואלי. בטח שהמרצים צריכים להיות קבוצה. האם הם יכולים? כל הזמן שהמרצה הוא עובד על פי חוזה הוא לא יכול, כי הוא מפחד על הכיס שלו. כי אם אני פרובוקטיבי תגיד לי שנה הבאה אל תבוא ונגמר הסיפור."

בתוך הכיתה

רוב המרצים היהודים אינם מצביעים על חשש מההנהלה לנוכח אירועים בתוך הכיתה, בולט בהקשר זה סיפורו החריג של אחד המרצים מן החוג לסטטיסטיקה, אשר ביטא חשש מסוג זה. סשה הינו מרצה שגר בירושלים, מהגר מבריה"מ, ללא תקן אך מלמד כבר שמונה שנים במכללה. סשה תיאר בסדנה מקרה שאירע בכיתתו. הוא סיפר על קבוצת תלמידות דתיות שלומדות במכללה במסגרת פרויקט יעודי, אשר למדו ביחד עם 3 סטודנטיות פלסטיניות באותה כיתה. לאורך כל השנה הרגיש סשה אי-נוחות באווירה בכיתה, בעיקר בשל הישיבה הנפרדת, בגלל ההשתלטות של הסטודנטיות היהודיות על המרחב הכיתתי ובשל חוסר התקשורת המוחלט. בסוף הסמסטר, בשיעור סיום, הגישו לו הסטודנטיות מתנה. הדוברת, יהודיה, הקריאה את הברכה לסשה, אמרה דברי תודה והוסיפה, כי החתומות על הברכה והמתנה הן בנות המסלול הדתי. לאחר השיעור פנה סשה לסטודנטית שהקריאה את הברכה ושאל אותה, מדוע הן לא קנו את המתנה ביחד עם הסטודנטית הערבית. "שאנחנו נקנה עם ערביות?" היתה תשובתה. סשה לא ענה. הוא רצה לומר לה משהו על כך שההפרדה הזו נראית לו פוגעת ולא הומניסטית, אך לא אמר. שתיקתו הטרידה אותו מאד, ובסדנת המרצים הוא שיתף את כולם בסיפור ובמחשבותיו. "למה לא ענית? למה לא הגבתי?" הוא שאל את הקבוצה. סשה סיפר לכולנו שבמהלך חייו בברית המועצות הוא סבל רבות מאפליה ומיחס גזעני פוגע, וכי הוא הפך לאדם בעל רגישות גבוהה לסבל על רקע זה. דווקא משום כך הציפייה שלו מעצמו היתה, שהוא יגיב על אמירות מפלות ומדירות. לאחר דיון ארוך, סשה סיכם שהוא חושב שחוסר התגובה שלו נבע מפחד שהסטודנטיות הללו ילשינו עליו על כך שהוא "אוהב ערבים" ושהוא עלול לסבול מכך. חבר הנהלה שישב שם אמר לסשה, שהוא לא צריך לחשוש לנוכח אירוע כזה, שהוא יכול היה בלי שום חשש לומר אמירה שמתנגדת לגזענות המשתמעת מדברי הסטודנטית. אז עלתה שאלה בקבוצה, מה היה קורה, אם סשה היה מביע עמדה על אירוע פוליטי ומצדד בעמדה של שוויון או קירוב. "אז זה כבר היה יותר מסובך", אמר חבר ההנהלה. "במצב כזה הוא עלול היה למצוא את עצמו מצטדק מול ההנהלה."

[illegible]

"ברגע שהציגו את בית הספר למשפטים של 'הדר' כמוסד מאוד רציני, ואני מכיר את פרופסור ליכטמן [שם בדוי] גם, מהיותי סטודנט בחיפה. הוא פרופסור מן המניין באוניברסיטת חיפה בבית הספר למשפטים, והוא סגן נשיא בית המשפט המחוזי בחיפה, בדימוס כמובן. אישיות בינלאומית מובילה בתחום המשפט, וכשאדם כזה פונה אליך, והוא בעצמו הוא התגייס לפרויקט הזה... הוא ראש בית הספר במכללה והוא עובד כאן. את צריכה לפגוש אותו. אז אם אדם כזה פונה אלי, אני מבין שזה לא סתם פנייה. אני לא יודע מה יהיה פה מבחינת העתיד... את יכולה לנחש... במהלך השנים שלי פה קיבלתי הצעות שונות, אבל בינתיים אני ממוקד במה שאני עושה. טוב לרקוד על חתונה אחת מאשר בשתיים".

תאופיק אם כן מעיד הן על היכולות האקדמיות של עצמו והן על האמון שהוא נותן בראש החוג כמי שמסוגל להקים משהו רציני. תאופיק רוצה להיות חלק מזה ומעדיף בסופו של דבר את המוסד הזה על פני אוניברסיטה באיטליה שקיבלה אותו. מעניין לראות שתאופיק מפרש בפני את ההבדלים שבין ראש החוג על ציר הגיל ולא על ציר האינטרס הנובע מהמיקום האתני של כל אחד מהם בחברה הישראלית.

באירוע אחר שהתרחש בכיתה של תאופיק, ועליו סיפרתי בחלק אחר⁴, תאופיק הזדקק לגיבוי של הנשיא ביחס לסטודנט שקרא קריאות גנאי גזעניות כלפי סטודנטים פלסטינים בכיתה. תאופיק ציפה שהסטודנט יורחק מן הלימודים אך ציפייתו לא התממשה. הוא איים בהתפטרות, ולבסוף בחר במוצא שהציע לו הנשיא כפיתרון אשר על פיו התלמיד יתנצל בפני כל הכיתה ויודה בטעות שלו קבל עם ועדה.

עמידה של מרצה בפני אמירות כוחניות או גזעניות מצד סטודנטים יהודים תלויה באופן בולט במידת הגיבוי שהמרצה חווה מצד הממונים עליו. זה נכון עבור ראש חוג, כמו גם עבור מרצה חסר תקן. בתוך מערך היחסים לרוב המרואיינים היה מה לומר על התנאים שבהם נרכש הגיבוי באופן מלא ומובן ומאליו (ואז, כשיש גיבוי, לעיתים התלות בו הופכת שקופה) לעומת יחסים בהם הגיבוי במצבים מסוג זה עומדים בסימן שאלה.

איברהים, למשל, מסביר את הגיבוי של ראש החוג, אורנה, כנשען על שני בסיסים. הראשון הוא הדמיון בינו לבין ראש החוג באופן שבו הם מבינים את המציאות הכיתתית; שניהם שומרים על גבולות ברורים. הבסיס השני הוא ההשקעה הרבה שלו בבניית השיעורים ובהוראה בכלל. באותה נשימה שבה הוא אומר שראש החוג סומכת עליו בעיניים עצומות, הוא גם אומר שיש לו חוסר בטחון מתמיד במקום העבודה ומצביע על כך שהוא חסר קביעות. הסיבות לחוסר הביטחון שלו אינן נהירות לו. קשה לו לקבוע אם עובדת היותו ערבי, מי שתמיד אורח לדבריו, או שמא יש לכך סיבות אחרות.

היבה, גם היא מתייחסת רבות לראש החוג שלה. היא מתארת את חשיבות הקשר איתה, ומבטאת חשש ביחס לעזיבה אפשרית של ראש החוג. היבה אינה מקיימת דו שיח עם גורמים נוספים במכללה מלבד עם ראש החוג שלה, גם במצבים בהם ראש החוג חסרת השפעה או לא מהווה משענת מספקת, למשל במצבי גזענות בתוך הכיתה. ראש החוג עצמה, רויטל, נאלצת לקבל, למורת רוחה לא פעם, גיבוי מהמנכ"ל. המנכ"ל הזמין, באחד המקרים, סטודנטיות הלומדות בחוג של רויטל, אשר התלוננו על התייחסות רבה מדי לסוגיות של רב תרבותיות בחוג. בין המנכ"ל לרויטל יש חוסר אמון מתמיד, אשר עלה וצף באירוע, שכן המנכ"ל בתחילה לא סיפר זאת

⁴ בתמה "יחסים משבריים"

לרויטל ולא הזמין אותה לפגישה. שניהם מסבירים את הפער ביניהם כמבוסס על ראיות פוליטיות וחינוכיות מנוגדות.

נדמה שבתוך כללי השיח במכללה, התיוג של אירוע כגזעני או כפוגע בחברי המיעוט הפלסטיני מגדיר את הדובר כמי שאינו שייך לזרם המרכזי. ככזה הוא חלש יותר ונזקק לגיבוי (משמע לכוח) ממי שנחשב מרכזי יותר ממנו. נושאים ייחודיים שמעסיקים את המרצים הפלסטינים בתוך הכיתה ומצריכים גיבוי מבחינתם הם שימוש בשפה הערבית כשפת הוראה, הגשת עבודות בערבית, קביעת כותרת שם הקורס. היבה נאלצה לקבל שינוי בשם הקורס שלה שהיא בחרה. היבה מתארת את משמעות החוויה:

"... היה מקרה שקשור לנושא זהות שחווייתי רק בירושלים. היה קורס שלימדתי שנקרא "פלסטינים בישראל". לא היססתי להשתמש במונח הזה. הציעו לי במכללה לשנות את הכותרת של הקורס, שבמקום החברה הפלסטינית בישראל, לקרוא לו החברה הערבית בישראל. מאז אני מרגישה שהנוכחות שלי מגומדת. אני מתחילה להסס, להסביר, להיכנס למקום שאני צריכה להסביר עצמי, להתנצל... אני לא סובלת את עצמי במקומות הללו. אם השם היה נותר כפי שהוא, כמובן שהייתי נותנת לכל מי שרוצה להגדיר את עצמו כערבי ישראלי, גם... אבל ככה אני רואה את הדברים."

היבה פנתה בסוגיה זו לראש החוג שלה, רויטל, אך זו ביקשה ממנה לקבל את מצב הדברים כפי שהוא, למרות שהיא עצמה אינה מסכימה עם השינוי שנעשה. כששאלתי את היבה מדוע לא פנתה לגורמים נוספים בעבר, היא טענה כי אם ראש חוג שלה, שהיא פעילה מרכזית במכללה בתחום של קידום זכויות והכרה למיעוט הערבי, לא הצליחה להשפיע ולשנות, ברור לה שהיא לא תצליח בכך יותר. חשוב לי לציין כי היבה הינה פעילה בולטת בנושא הזכויות של הפלסטינים, וכי היא הקימה והנהיגה בעבר את אחד הארגונים הרדיקליים ביותר. היבה מוותרת, אם כן, בתחושה של חוסר ברירה, על אלמנט מאד מרכזי מבחינתה, אשר מחליש אותה באופן משמעותי.

פרק חמישי- סיפורים אישיים:

סיפורה של רויטל- כשההילה שלך הופכת לסדין אדום:

רויטל היא אחת מהפעילות הבולטות בתחום יחסי יהודים ערבים במכללת 'הדר', ועל כן עמדותיה והניסיון שלה ביצירת שינוי באמצעות השפעה על הארגון מעוררת סקרנות. היא פרופסור לפסיכולוגיה. עם יציאתה לפנסיה מאוניברסיטת תל אביב, קיבלה הצעה להיות ראש חוג במכללת "הדר". כאקדמאית פעילה חברתית וכבעלת עמדות הנחשבות רדיקליות בחברה הישראלית, בעיקר בנושא הלאומי והמגדרי, היא ראתה ערך רב בעבודה במכללה בעלת גיוון אתני ותרבותי גדול, וקיבלה את ההצעה בשמחה.

בשדה המכללה יש לרויטל מאפיינים מיוחדים- היא נושאת שני מאפיינים אשר מתגלים בשדה כסותרים על פי רוב זה את זה- רויטל גם נושאת הון אקדמי גבוה וגם מחוייבת לשינוי. מניתוח השדה עולה כי מרצים בעלי הון אקדמי גבוה ויכולת מובילית גבוהה בשדה האקדמי (לפחות לכאורה), אינם תופסים את עצמם כמשפיעים למרות הביקורת הגבוהה שלהם ולמרות והביטחון העצמי הגבוה. לעומתם מרצים בעלי הון אקדמי נמוך ומוביליות נמוכה בשדה האקדמי (בדרך לדוקטורט, דוקטורט מאוניברסיטאות פחות יוקרתיות) מבטאים רצון גבוה להשפיע על הכיתה ומשתדלים לשפר את השפעתם.

רויטל, בשל היותה בפנסיה, רואה בעבודתה במכללה ייעוד ולא כורח כפוי זמני והיא מחברת בין רצון גבוה להשפיע לבין יכולת לתרגם את ההון האקדמי שלה ואת הניסיון הקודם – לכדי השפעה, לפחות על פי תפיסתה.

הראיון עם רויטל נסוב על ה"מסע" שעשתה מתל אביב למכללה בעלת מאפיינים פריפריאליים, ובחלק זה אביא את סיפורה.

רויטל הגיעה למכללה בפעם הראשונה לביקור עם חברה. היא מספרת על הביקור:

"באתי וקיבלו אותי מאוד יפה. באתי עם חברה שהיתה אמורה להיות ראש ביה"ס לעבודה סוציאלית. במפגש עם ההנהלה, כשניסו לשכנע אותי שכדאי לי לבוא הנה, ודיברו על החלוציות בפריפריה וכו', אז אחת הסיבות שרצו להביא אותי, זה אמר לי המנכ"ל, שהם רוצים לייחד את המכללה. ליצור פרופורציה אחרת של יהודים וערבים במכללה. ואז חברה שלי אמרה לו, אם אתה רוצה שהיא תבוא, תשנה מיד את כיוון המחשבה..."

התמה הזו, של פער בין עמדותיה לעמדות רוב חברי ההנהלה היהודים שהיא פגשה ופוגשת במכללה, ליוותה את רויטל לכל אורך עבודתה במכללה והעסיק אותה יותר ויותר, בעיקר כאשר החליטה שאת ההשפעה הגדולה שלה היא מעוניינת לעשות במרחב הציבורי ולא רק בד' אמות הכיתה, כפי שחשבה טרם הגעתה למכללה. באוניברסיטת תל אביב ובקבוצות דיאלוג הרבות שהנחתה, הרגילו אותה למתנגדים, סטודנטים או חברי קבוצה. כאן האתגר שציפה לה היה שונה כיון שהיא ביקשה להתמודד עם הנושאים שקשורים לקונפליקט היהודי ערבי, בתוך צוות עבודה.

רויטל טוענת שלהנהלה יש הרבה כח. ביחס לכך היא מתנהלת בצורה אסטרטגית:

"לא הייתי צריכה לצאת מהארון אבל הייתי צריכה ללמוד איך להביא את עמדותי בצורה שלא תיצור מיד קרע. זה היה שיעור בשבילי. כי אם הייתי ישר באה עם העמדות שלי וזה, זה היה יוצר ניכור. לא היו יכולים להפוך אותי לשולית אבל זה היה הופך למאבק כי היה צריך לעשות את הדבר לאט לאט. אבל תראי, היתה לי תמיכה של הנשיא. אמיתית. הנשיאים שהתחלפו פה כל כך הרבה. ואחר כך בא הנשיא הנוכחי שאיתו את יודעת, נעשתה עבודה. אבל הנשיאים תמיד קיבלו אותי."

היא מתארת את התהליך:

"זה נבנה לא בתכנון. זה נבנה בכך שהתחלנו ללמד, ועלו כל מיני דברים, אז כל פעם בישיבות העלית את הזכויות שקשורות לערבים או ליחסי ערבים יהודים, אם זה קשור לחגים, לא עסקו בזה קודם. כל דבר פתרו לוקאלית. היה איזה פיצוץ, אז פתרו אותו בשקט. חשבו שאפשר יהיה לשחרר את הערבים בחגים בלי שזה יחשב להם חיסור. אני כל פעם העליתי את זה כשאלה עקרונית שצריך לדון בה, מה זה אומר. אז הייתי קצת דוחפת, הייתי מציעה שלפחות חג ערבי אחד צריך לחגוג ממש. זה דבר שעדיין לא הצלחתי להביא. אבל התחיל דיון. העליתי את הדברים מעל פני השטח. כל פעם העליתי משהו שצריך היה לתת את הדעת עליו, ולאט לאט זה הפך לשיח. העמדה של המכללה כשבאתי היתה שהיחסים בין היהודים והערבים הם מצוינים, אין הפגנות ובעיות, ואנחנו רוצים לשמור על שקט. זו היתה העמדה פחות או יותר. ערבים באים פה ללמוד ומתייחסים אליהם יפה וזהו. אז כל פעם

העליתי משהו... וזה בעצם מה שנעשה מבחינת המכללה עד שאתם באתם..." (כוונתה לארגון ייעוץ חיצוני שעבד בתקופה זו עם המכללה).

חשוב להדגיש שיש פער גדול בין מה שרויטל חושבת שצריך לקרות במכללה לבין המציאות בפועל. היא תופסת את המרחב המכללתי כמוגזע ולעיתים גם כגזעני, והיא מעידה על עצמה שבין חבריה היא נחשבת שמאלנית רדיקלית עם עמדות נוקשות. הכתיבה שלה ביחס לסכסוך אינה משתמעת לשתי פנים - יש לה ביקורת חריפה על הכיבוש בשטחים ועל יחסי האדנות של יהודים כלפי ערבים בתוך מדינת ישראל, ומעל במות ציבוריות היא אינה מהססת לומר את דבריה. היא מתארת בראיון שבעוד שבאוניברסיטת תל אביב עמדותיה היו מקובלות ואולי אף שכיחות במידה מסויימת, הרי שבמכללת "הדר" היא ללא ספק כעין "מין שאינו במינו". חשוב לכן לשים לב ולברר מה קורה ליכולת שלה להשפיע בתוך שדה בעל מאפיינים שונים כל כך - בשדה שבו ההילה הפמיניסטית הרדיקלית שלה, שליוותה אותה בתל אביב, הופכת לסדין אדום עבור רוב בעלי התפקידים במכללה.

הרגע המשברי ביותר עבור רויטל, בו חוותה את המשמעות של לקיחת אחריות על הובלת מדיניות מאתגרת מאד עבור חלק נרחב של הסטודנטים וחלק גדול מצוות ההנהלה, אירע בכנס שארגנה. לאחר תקופה ארוכה של אירועים גזעניים במדינה ובאזור ירושלים כלפי ערבים, רויטל ביקשה מהנשיא לערוך כנס שיתייחס לסוגיות של גזענות. הוא אפשר לה לערוך את הכנס למרות דעתו שהמכללה אינה בשלה לכך, אך הוא ביקש ממנה להחליף את השם לשם מתון יותר. ההערכה של רויטל היא שהבשלות אף פעם לא תגיע, אם המוסד עצמו לא יפעל להעלאת רמת המודעות ויאתגר את הסטודנטים. היא לקחה אחריות, אם כן, ולקחה על עצמה את ארגון הכנס. היא מספרת :

"אני עברתי טראומה עם הכנס. דחפתי את הכנס, אתגרת אותי על ידי חומר פוליטי, גם בדברי, גם שהבאתי מרצים מאתגרים. בכנס עצמו היתה התפרצות, הסטודנטים הערבים יצאו והיתה סערה גדולה, והם חזרו ודיברו, ואז עוד פעם יצאו. היה המון המון אקשן. הנשיא נורא נבהל, אחר כך הוא נרגע, אבל בלילה שרפו את המכוניות של הסטודנטים הערבים, ולמחרת הם באו ולא נכנסו לכיתות, גם היהודים וגם הערבים ועשו הפגנה, והמכללה הצטרפה להפגנה, והתחלתי לקבל טלפונים שהמצב רע מאוד במכללה והכל מתפרק, מפחדים מאלימות. אני לא הייתי באותו יום למחרת. אני הייתי ממש בלחץ. פתאום הרגשתי שהצתתי משהו שלא ניתן לשלוט עליו, ואולי משהו יפגע. הייתי מאוד... טלפנתי כל הזמן, גם הרגשתי שמאוד כועסים עלי. אני לא בטוחה שזה נכון, אבל היתה לי הרגשה. במכללה כל הזמן אמרו שצריך לשמור על שקט. ואני יודעת שיש שם חומר נפץ. אני יודעת שזה הסכם לא מוצלח השקט הזה. השריפה לא היתה בגלל הכנס, אבל היא היתה צמודה לכנס... זה היה באותו שבוע של הרצח ב"איתמר", היו סטודנטים שאמרו שבשבוע כזה לא עושים כנס כזה. אבל היה לי יום אחד עד שהגעתי למכללה ועד שלא דיברתי עם כולם, וגם הסטודנטים שלי היו ביקורתיים. גם הערבים וגם היהודים. הסטודנטים הערבים אמרו, לא כדאי להצית, אנחנו חיים פה בשלום, אנחנו דווקא בכיתה בשלום, והיהודים אמרו שזה לא היה זמן מתאים, אבל דיברנו על זה ועברנו את זה, והרגשתי שזה עשה משהו. הסטודנטים שלי מעבודה סוציאלית ואחת מפיזיותרפיה, כתבו מכתבים זועמים לנשיא עם כעס עלי, שהכנס היה חד צדדי ביותר ותמך בערבים, וזה דבר שאני מכירה..."

רויטל אם כן מתמודדת עם ההשלכות של ההחלטה לקיים את הכנס ומוצאת שהן כבדות מאוד. היא בודדה מאוד בשלב הראשון ומקבלת "כתף קרה" מכל מי שהיא באה איתו במגע ברגעים אלה- הנשיא, המנכ"ל, הסטודנטים. היא מרגישה רעה ואשמה בנזק שגרמה. היא פעלה בניגוד לעמדת הרוב במדינת ישראל, בניגוד להערכה של הנשיא, ודבריה עוררו פרובוקציה. בראיון שערכתי עם הנשיא, הוא התייחס לקרדיט הגדול שנתן לרויטל ולמסקנה שהסיק מהכנס, שהמכללה לא בשלה לשיח מסוג זה. רויטל לכאורה קיבלה הזדמנות לבדוק האם הפרדיגמה שלה שדוגלת בהצפת השיח הפוליטי אל מעל פני השטח יכולה לעבוד, ולמדה שהסביבה בתוכה היא מתפקדת לא מוכנה להכיל את המשמעות של ערעור הסטטוס קוו.

לזמן קצר מתערער מעמדה של רויטל, ויש דמיון בין מה שהיא מספרת למצבים שמתארים המרצים הפלסטינים- היא כמעט מודדת משיחה שעורך המנכ"ל, יריב פוליטי של רויטל, עם קבוצה קטנה של סטודנטיות יהודיות. רויטל מתארת את השיחה:

" זו היתה שיחה לא קלה, לא לשמואל, לא לה ולא לי. אבל בסדר, היתה שיחה. לגבי הסטודנטים של שולמית, הם כתבו מכתבים מאוד קשים וביניהם כעס מאוד גדול עלי, על דברים שאמרתי, ביניהם דברים כמו למשל שדיברתי על כיבוש, ושדובר בכנס על כיבוש. איך אנחנו מעיזים להגיד כיבוש. זה הרמה של הפער. הנשיא ויעל מאוד שיבחו את הסטודנטים על המכתב שלהם, על הדרך שהם כתבו את המכתב, על השפה, על הדרך, גם אם אנחנו לא מסכימים עם מה שאמרו. אני הייתי פחות הולכת על התמיכה העצומה הזו בדרך, כי אני הרגשתי שזה אדנות, שהם אומרים, המקום הוא שלנו, ואיך אתם מעיזים לקלקל את זה. אבל תשמעי, אני יודעת..."

הכעס כלפי רויטל נמשך זמן מה, אך מעמדה היציב ותפקידה אינם מוטלים בספק. על הכעס מצד היהודים בתקופה זו מפצה יחס חיובי מהסטודנטים הפלסטינים:

" זה נורא מעניין. הערבים בקמפוס מחייכים אלי כשאני הולכת, וזה עושה לי הרגשה מאוד טובה מבחינה זו שאני מרגישה שהם קלטו דברים, ושהם העריכו את זה. לא בגלל שאני צריכה כל כך את ההערכה. כאילו ההרגשה שלהם שהם לא לבד פה. ושהנושאים האלה שהם הדחיקו קודם – הם פחדו לדבר על פוליטיקה."

מקורות תמיכה נוספים שיש לרויטל במכללה ומסייעים לה לבנות מהלכים בעלי השפעה על פי תפיסותיה הם הקולגות שלה.

"היו לי פרטנרים. היתה רחל, שהיא נעשתה עם הזמן פרטנרית. בהתחלה היא גם כן לא היתה בטוחה מה אני רוצה וזה, אבל היא נעשתה פרטנרית. היה תאופיק, שגם הוא בהתחלה היה יותר אמביוולנטי, כי אני זוכרת בתכנית הראשונה שאתם הצעתם ליום העיון הוא קטל. הוא ראה בזה קיצוניות. אבל מהר מאוד הוא הפך לפרטנר ממשי. היתה ראש החוג לספרות לתנ"ך, אהובה, שהיתה פרטנרית בדעות שלה מאוד, למרות שאני לא חושבת שהיא אי פעם הגיעה לאחת הסדנאות שלנו. בפעם הראשונה היא הצטערה שהפסידה. היא היתה בהחלט פרטנרית. היא היתה מעלה דברים מעצמה. כל פעם שהיו דברים, כמו שפתאום הגיעה בזמן עופרת יצוקה מכתב מאלדד, ששלח מכתב לכל הסגל, מכתב מאוד קיצוני שמדבר על איך אנחנו צריכים להשפיע על כל המכרים שלנו בעולם בצדקתנו בעופרת יצוקה וזה, והיכה כמעט התפטר לי בעקבות המכתב

הזה. אז אני הייתי מעלה את זה. הלכתי לנשיא, דיברתי איתו, העליתי את זה בישיבת צוות. ואהובה כמובן היתה מאוד תומכת בעניין הזה. בתוך החוג היה לי את רמי. לא הרגשתי לבד. החוג הוא דבר מעניין, כי התגלה למשל שסשה, שהוא רוסי, הוא היה איתנו כל הזמן, לא העליתי על הדעת שהוא יבוא לסדנא יהודית-ערבית. ולא רק שבא, הוא היה זקוק לזה כמו מים במדבר, בגלל שהוא מאוד הזדהה עם הערבים והוא חי בחברה לא מזדהה. הוא היה בבדידות, ולכן אני פשוט גיליתי אותו. עד כדי כך."

רויטל מתארת את התהליך של הבנייה של הפרטנריות סביב תפיסות דומות. היא גם מסמנת את הזירות החשובות- מול הנשיא ובתוך החוג. את מאחורי הקלעים של הסדנאות שהוביל ארגון חיצוני, אשר רויטל היתה שותפה בבניה שלהן, כזירה של בירור אידיאולוגי, סימון של השתייכות ויצירת קולגיאליות. היא גם מצינת באופן עקיף פרטנרית בעלת מאפיינים מסויימים של בת חסות, היבה, שאתייחס אליה בהרחבה בהמשך. פרטנר נוסף שהיא מצינת הוא מרצה שהיא "גילתה"- היא יצרה תהליך איתו והרגישה גאווה על ההצלחה. ניתן לראות שרויטל תופסת את תפקידה כלפי מרצי החוג ששייכים לקבוצות מיעוט כמי שמאפשרת לאוורר את חווית המיעוט, לקבל מקום תומך ואפילו גם "לצאת מהארון".

היבה היא מרצה פלסטינית. היא מלמדת במשרה חלקית בחוג בו משמשת רויטל כראש חוג. רויטל תיארה לי מספר פעמים את הקשר בינה במצבים שונים. למשל כששאלתי את רויטל מי הן הדמויות שמהוות עבורה סמן במצבים שבהם היא מתפשרת, היא אמרה שרק היבה עומדת מול עיניה ברגעים כאלה. היחסים ביניהן מעניינים כשתי נשים בעלות סוגי כוח והשפעה שונות בתוך השדה והאחת על האחרת. היבה מסמנת את המצפון של רויטל, ורויטל עבור היבה מסמנת את הפוטנטיות שבהגנה ובהפעלת כוח פוליטי מסוים.

הגישה של רויטל, הגישה שאותה היא הביאה עימה מאוניברסיטת תל אביב, היא שחשוב לחשוף את חוסר השוויון, להציף אותו ולערער עליו. הבעיה עם הגישה הזו במכללת הדר היא שהיא מבריחה סטודנטים יהודים. רויטל רואה זאת ככישלון.

" בסוף שנה שנייה, המחזור הראשון, שהיה מאוד קשה בעניין הזה, והיו יחסים לא טובים בין היהודים והערבים, הם באו אלי הרבה. היהודים באו הרבה בטענות על הערבים שמדברים ערבית ומפריעים וזה. בסוף השנה חלק ניכר מהיהודים רצו לעזוב בגלל הנושא הזה. זה היה רגע משבר בשבילי, אני הרגשתי נורא רע מזה, כי הרגשתי שאנחנו מאבדים את היהודים, אז מה עשינו? ... אז בסוף רק שלוש עזבו. גם שלוש ערביות עזבו. זה לא היה כל כך דרמטי. אבל יותר דיברו על כך שיעזבו בגלל שהן לא רוצות להיות במיעוט. אני הרגשתי נורא רע עם זה. אז אמרתי, מה הדרך פה, מה הדרך? לעשות מקום שהוא טוב לערבים, ואז היהודים עוזבים? לסתום את הפה ולשבת על הסטטוס קוו כמו שהוא? איך עושים את זה? אני כל הזמן רואה את האמביוולנטיות של המדינה. האם יכולים לחיות ביחד באמת, באיזשהו שוויון ופתיחות או שצד אחד צריך לסתום? ... אני מאבדת את היהודים"

בצד הקשיים הרבים שרויטל מתארת, היא חווה משמעות רבה ומתארת את תפקידה הנוכחי במכללה כמשפיע וכמשמעותי הרבה יותר מאשר באוניברסיטה. היא חשה סיפוק מהשינויים שהיא מובילה במכללה:

"אני מרגישה שכל פעם שעולה נושא והוא לא מטואטא תחת השטיח, כמו למשל החגים, שחוזרים ומעלים אותם, כמו למשל השפה, כל הנושא של השפה הוא נושא שמתמודדים איתו, וזה שאני בתוך הסדנא בספריה שלחתי לנשיא מכתב על מה שעלה בסדנא, ושבספריה לא מרשים לספרנית לדבר ערבית עם הסטודנטים, זה נגד הנוהל, לא רק שם, הוא מיד כינס ישיבה לדון בשפה. התחילו לעלות את כל השאלות, ולא גמרנו, ולא סגרנו, ופתאום ההנהלה יושבת ומדברים, על נכון ולא נכון, על מה קורה עם מורה ערבי עם תלמידים ערבים בכיתה, יש כאלה שחושבים שאסור להם לדבר ערבית, מה קורה שמורה מסביר בכיתה בערבית ? היום היתה לי סדנא בספריה. פתאום הנושא עולה, הנשיא קורא לישיבה, הוא מאוד מקבל את זה, מאוד. היום אנחנו הולכים לשבת על נושא של רב תרבותיות. עכשיו, את יודעת שהוא חושב שרב תרבותיות זה חגים ביחד, וחיים טובים ביחד, וכשאנחנו [צוות המרצים העוסק ברב תרבותיות] נשב שמה, אז זה לא ייגמר בזה. זה לא ייגמר בזה. אז יש דיון, יש פעילות, יש ישיבות. סמנכ"ל הכספים שהוא וודאי יותר ימני, שומע ומקשיב, וראש המסלול האקדמי, כל דבר – בהתחלה אי אפשר היה לגעת בזה. כל דבר שהיה נוגע הוא היה קופץ לי."

וכן מההצלחות בכיתה:

"בעלת השפעה אני מרגישה שהיהודים שנשארים מאוד משתנים. מאוד משתנים. הם הרבה יותר מבינים את המצב, מודעים, רואים את המורכבות. ולא יודעת אם הם יצביעו אחרת בבחירות, אבל אני מרגישה שיש הרבה יותר קבלת האחר. ולגבי הערבים, תראי, השפעה ענקית אני מרגישה, בנושא של מגדר. ששמה אני מרגישה ממש שאני עושה טרנספורמציה, או שאנחנו עושים טרנספורמציה. עכשיו, אני ראינתי את כל הבנות של מחזור שנה ג' כדי לראות מה קרה להן בלימודים, ואחד הדברים הבולטים זה שמבחינה מגדרית הן במקום אחר לגמרי, עם מודעות אחרת, ואני רציתי לראות איך זה משפיע עליהן על החיים בבית. שיכנסו לקונפליקטים, זה עושה להם קשה, והתשובה היא לא כל כך, שהם מביאות את הכוח, ואמא מקבלת אותם, ואפילו אבא מקבל אותן, פה ושם יש קשיים... אבל הן באמת בעמדה אחרת. אחת הראיות של זה היא שחלק ניכר מהבנות האלה של המחזור השלישי במשך ה-3 שנים האלה ביטלו את האירוסין שלהם."

סיפורה של היבה - הושטת ידיים משותקות:

היבה היא בעלת תואר דוקטור בשנות הארבעים לחייה, תושבת יפו, ותחום ההתמחות שלה הוא היסטוריה פלסטינית. בצד לימודיה באקדמיה, היבה היתה פעילה חברתית אשר עסקה רבות במאבקים הקשורים לעמים ילידים, ובין היתר הייתה שותפה בהקמת עמותה שנאבקה לשימור השפה הערבית בישראל.

את הדוקטורט שלה קיבלה לפני מספר שנים מאוניברסיטת בן גוריון ואת הפוסט דוקטורט כתבה באנגליה. היא עובדת במכללת "הדר" כשלוש שנים, זהו הסמסטר הראשון שבו ניתנה לה חצי משרה. בשנתיים הראשונות היא עבדה כמרצה מן החוץ.

היבה הינה חוקרת בעלת קול ייחודי כאישה פלסטינית, והיא זוכה לבמה באירועים חברתיים בעלי גוון פוליטי ואקדמי. היא לימדה בכמה אוניברסיטאות בתור דוקטורנטית וחקרה במסגרת כמה מכוני מחקר. היא מועמדת לתפקיד של חוקרת באחת האוניברסיטאות בישראל.

הראיון שהעמיד במרכז את הדרך שעשתה ואת מקומה במכללת "הדר", התחיל בתחושת הבושה שלה הנוגעת לעבודתה במכללת "הדר" ובעיקר בהתייחס לשכר שהיא מרוויחה:

"עכשיו אני מתחילה לתת לעצמי לדבר על זה בגלוי. אני עובדת כמורה מן החוץ. הרווחתי 1000 ומשהו, אחרי מס שהם הורידו, בלי שאדע, על שני קורסים בסמסטר. זה השפיע עלי בצורה איומה. אני תופסת את עצמי בצורה מסוימת, ואחרים תופסים אותי בצורה דומה, ולא יכולתי לבוא ולספר כמה אני..."

הפרנסה הנמוכה גורמת הן למצוקה קונקרטית, חומרית, שמשמעותה קושי בלפרנס את ילדיה, אבל לצדה גם מצוקה ריגשית בשל הכבוד והיוקרה שנפגעו. היא מתקשה לספר להוריה שהיא מתפרנסת בדוחק ומעמידה פנים שהכל בסדר. אך בפועל היא נקלעת למצוקה חומרית שהיא ממעטת להתייחס אליה בראיון. עם זאת היא מעידה שהדבר פגע מאד בחייה ובעבודה שלה. היבה חשה פער גדול בין האופן שבו אקדמיה צריכה להתנהל לתפיסתה, לבין המציאות בפועל בהיבטים נוספים:

אחד הדברים שמאוד הפריעו ומפריעים לי, קשור למבנה של המשרה בכלל. כאן אני כן מרגישה מאוד לא נוח כשאין לי משרד פיזי. אין. קודם כל זה לא מכובד, לא במובן של כבוד, אני לא זקוקה לזה, אבל זה לא יאה ליחסים בין סטודנטים למרצים. זה דבר גרוע, קודם כל לי, למעמדי ומצבי, וטוב שיהיה מקום לשים את התיק שלך, ושעת קבלה, שעת קבלה שדרכה אפשר ליצור קשר עם הסטודנטים, כי אין אפשרות. את באה מלמדת, מסיימת והמונית מחכה לך בחוץ ואת צריכה לרוץ למונית, ואין לך זמן... מלבד זאת תחושת שממה, קשה לי. לפחות שתהיה מסגרת של סמינריון מחלקתי, דיונים, לסטודנטים וגם לסגל. לסגל זה יכול להיות הלאה עם הסטודנטים – סטודנטים מתקדמים – אלה שמעוניינים יותר כמו באוניברסיטה, סמינר מחלקתי שמדי שבוע עוסקים בדברים שונים. המקום היחידי שנותן לי אופציה לדון או להעלות נושאים מעניינים אינטלקטואלית זה במונית, וזה אם מתמזל מזלי ואני נפגשת עם מרצה מעניינת. המקום הוא שממה מבחינתי..."

המחסור בסביבה מגרה אינטלקטואלית והמחסור בחדר ובשעת קבלה אינם דברים של מה בכך בעיני היבה. בעיניה מדובר בעולם ומלואו- הענין האינטלקטואלי הוא מאד מרכזי עבורה בבחירתה המקצועית. היא תופסת את ההשפעה הפוטנציאלית שלה כמורה כהשפעה לעידוד ופיתוח חשיבה ביקורתית. היא מתארת את ההוראה כחווייה ריקה מתוכן, משעממת, מרוקנת. היא מלמדת בקצב הכתבה, ללא אתגר, ללא שאלות שמייצרות אתגר. מבחינתה לסקרן, לעורר שאלות, להציב ביקורת- זו עשייה פוליטית. היא לא מחפשת עשייה פוליטית כפשוטה, וטוענת שזה לא מעניין אותה לקדם אג'נדה פוליטית מסוימת. חשוב לה שיקשיבו, שיראו אחד את השני, שיציבו שאלות ביחס למציאות.

היא משתדלת לצקת משמעות לתוך העשייה שלה, אבל זה מסתבר תמיד קצת קשה. קורס שהיא מעבירה העוסק בחברה הפלסטינית ונקרא על ידה "החברה הפלסטינית בישראל" עבר עריכת כותרת ע"י ראש

הלימודים האקדמיים ל"חברה הערבית בישראל". קורס אחר שהעבירה, היה בלתי פורמלי מבחינה ביורוקרטית ונקרא "נשים בחברות מזרח תיכוניות". בעוד ששינוי שם הקורס הראשון הוא פוליטי גרידא ועורר קושי רב אצל היבא, הרי שהקורס השני קיבל לגיטימציה מלאה, רק שהמסגרת הביורוקרטית כלכלית היתה מסובכת ולכן קיבלה עליו שכר באיחור. למרות השוני בין שני המקרים אני כורכת אותם כיון שהמצבים הללו מייצרים תחושה של זרות וגימוד, בלשונה של היבא.

ניתן לראות את ההשלכות של הגימוד שהיבא חווה בחוויית העבודה שלה בכיתה. במסגרת הקורס "נשים בחברות מזרח תיכוניות", כאשר נערך דיון בכיתה על מצבן של הנשים נוצרה קירבה מיוחדת לאחת הסטודנטיות :

"סיפרה מישהי על סטודנטית אחרת, פלסטינית, שהולכת עם צעיף כזה, שהלכה יום אחד למקום לקנות משהו, וגירשו אותה. בשכונה! ואיך גירשו אותה? בצורה מאוד משפילה ומעליבה. היא בדיוק יצאה לפי הסיפור ועמדה לשלם ולצאת מהקופה, ואז מישהו מהעובדים בתוך הסופר רץ אחריה והאשים אותה שגנבה משהו. היא היתה עם עוד סטודנטית, גם פלסטינית, והתלבשו על הבחורה שהלכה עם החיג'אב. היא היתה אומללה והיא לא העזה לספר את הסיפור, וברגע ששמעה את הבחורה השנייה מספרת את הסיפור שלה, אני ראייתי אותה רועדת והדמעות החלו לזלוג לה מהעיניים, והיא היתה נורא מסכנה".

היבא יצרה קשר אישי עם הסטודנטית, שוחחה איתה בטלפון, תמכה בה. זה היה רגע משמעותי עבורה, אך הוא היה בודד יחסית בנוף המקצועי שלה. למרות הצורך שלה ולמרות הצורך של הסטודנטים הפלסטינים, היבא אינה זמינה עבורם בחוויה שלה. בתקופה שהיה גל של גזענות כלפי ערבים בעיר, 12 מתוך 18 סטודנטים פלסטינים שלמדו אצלה בקורס דיווחו על אירוע גזעני כלפיהם. אם כן, למרות שהסטודנטים זקוקים לסיוע ותמיכה ולמרות שהיבא רוצה לתמוך, הדבר אינו מתאפשר. בסדנה הראשונה שהתקיימה למרצים, היבא סיפרה על חלום שחלמה. בחלום שלה היא עומדת בכיתה ורואה בסוף הכיתה קבוצת סטודנטיות פלסטיניות, אשר במציאות יושבות בכיתה שלה והן תמיד שותקות. בחלום היא מנסה להושיט אליהן את ידיה ומגלה שידיה משותקות. היא מנסה להושיט אותן, אך ללא הצלחה. באחת הסדנאות שיתפה את חבריה המרצים בתחושת חוסר האונים הקשה שעולה מן החלום. בראיון היא התייחסה לתחושה במציאות:

"זה מתחבר לכל הדברים שדיברנו עליהם. קצת חוסר ישע, אי יכולת. אני לא בטוחה שהסטודנטית הזו עם החיג'אב הכרתי אותה לפני כן, אבל זו תחושה שאני רוצה להגיע לסטודנטיות ולהיות איתן. אני לא מרגישה את עצמי כמישהי שבאה להציל נשים או להציל אחרים, אבל דווקא ממקום שבאותה חברה שאני חיה בה, כמישהי שמאוד מבינה ויודעת מי הן הסטודנטיות הללו, והידיים שלי קשורות... בגלל כל המוגבלויות שדיברנו עליהם, קודם כל מהכיוון של חוסר הביטחון התעסוקתי, אני מגיעה לזמן קצוב עם מונית. צריך לרוץ למטה מהר וזו נסיעה ארוכה. אין לי שעת קבלה, אין חדר. אני לא יכולה להגיע אליהן. התחושה שאני לא יכולה להיות יותר עבורן. זה מלווה אותי עד היום. זו תחושה שהיתה לי כשהעברתי את הסמינריון, אבל זה עד היום – מין תחושת שיתוק, אי יכולת להגיע... יש לי תחושה ששעת קבלה היתה נותנת לי את הזמן הזה. יש לי כעס ותחושת החמצה. יכולתי בהחלט לתת הרבה, משום שאני באה מאותה חברה של הסטודנטיות הללו".

היבה מתארת מצב שבו נדמה שהיא מתפקדת בתוך תסריט שנקראה בשפה הפסיכולוגית "תהליכים מקבילים". תהליך מקביל מתאר מצבים בקליניקה, בדרך כלל לא מודעים, בהם המטפל והמטופל חווים חוויות דומות בעת המפגש הטיפולי. זהו אפקט הנובע כנראה מהזדהות. בדומה לסטודנטיות שלה, גם היבה מוחלשת אל מול מה שהיא חווה במכללה. את המוחלשות הזו היא מביאה איתה לכיתה וכך, במידה מסוימת, המעגל משחזר את עצמו.

המרצים הפלסטינים מקבילים את האפקט המחליש גם מהסטודנטים. במקרה של היבה, כמרצה אישה, האפקט מגיע מצד גבר יהודי. בזמן מלחמת עזה (מבצע "עופרת יצוקה") אירע אירוע שהיבה חוותה כקשה במיוחד: באותו שיעור החומר שנלמד בכיתה עסק בפלסטין שלפני 1948. היבה תיארה את החיים בפלסטין, כאשר אחד הסטודנטים היהודים, הרים את קולו ואמר- 'אז למה שלא תחזרי לשם?'. היבה לא הגיבה, כפי שהיא עושה, לטענתה, במצבים שקשים עבורה מדי ריגשית, אלא המשיכה הלאה בשיעור. כשביקשתי ממנה להבין זאת יותר לעומק היא ענתה:

"הוא היה מבוגר בכיתה, ודאי מבוגר ממני, הוא היה ענק, גדול, נשכב אחורנית, ופחדתי ממנו. היה לו נוכחות מפחידה. הנוכחות שלו אגרסיבית. אני עם הגוף שלי [היבה היא אישה רזה וממוצעת בגובה], תנסי לדמיין מה הוא... גבר עם נוכחות פיזית מאוד בולטת, גוף גדול. ועכשיו כשאת מחזירה אותי לשם, אני מוצאת פחד. ואולי הפחד הוא זה שהכריע והכניע, וגרם לי להמשיך הלאה. גם באותו רגע לנתב את זה למקום ככה שיגרום לשכיכת הסערה, או לשביתת נשק, משהו שדי... לעומת סיטואציה אחרת שצצה לא מזמן באותו קורס בשנה א', מבוא לסוציולוגיה, שהם מפריעים כמו ילדים קטנים ולי זה מפריע. אמרתי לקבוצה שמפריעה, שמי שרוצה לדבר, שיעא, הדלת לא נעולה והוא יכול לצאת. חזרתי על הבקשה כמה פעמים, הסיטואציה חזרה על עצמה, ואז אמרתי להם לצאת. בזה נחתך. אבל כאן בסיטואציה הזו היותר עכשווית אני זוכרת את עצמי הרבה יותר חזקה, ללא פחד, ללא חשש. קודם כל הייתי כבר אחרי ינואר. אחרי שקיבלתי את המינוי. לפני התקן שם לא הייתי, הייתי בלי תקן. הייתי בסיטואציה של מלחמה, זה משהו שמפחיד, מחריד, של גבר גדול, ענק, שאנחנו אמורים להיות ביחסים מסוימים של מרצה וסטודנט, והיה לו כוח עלי."

היבה מדגישה אם כן מספר גורמים שמחלישים אותה- העובדה שמדובר בגבר גדול גוף, היותה חסרת תקן ואווירת המלחמה שאפפה את האירוע. השאלה האם היבה הינה אישה חרדתית השולה את פחדיה ממרחבי הפנטזיה בהם היא אישה חסרת הגנה אל מול גבר יהודי גדול גוף בעת מלחמה, עשויה לעלות. לא פעם המרצים בסדנאות נתנו לה לחוש כמי שמגזימה בתיאורים שלה ובתגובות הפחד שלה. שלושה מרצים התייחסו בראיונות להיבה, כמובן ללא שאלה מצידי, בביקורת. היא נתפסת כ"בכיינית", ככזו שמתלוננת אך לא לוקחת את המציאות לידיים שלה. אני מבקשת לטעון, בהביאי את הסיפור שלה כדוגמה לא מאפיינת, שהיבה דווקא מציפה את מה שבעצם מרצים ומרצות פלסטינים רבים חווים, אך נוטים לטשטש.

מוחלשותה של היבה, כפי שציינתי קודם, מאופיינת גם בהישענותה על רויטל, ראש החוג שבו היא מלמדת. רויטל הציעה לה לבוא למכללה על בסיס הכרות קודמת. בשני הראיונות עם הנשים שמעתי על מערכת היחסים בין השתיים. היבה נמנעת מלבוא במגע עם בעלי תפקידים במכללה ורויטל מטפלת בעניינים אל מול דרגי המנהלה וההנהלה. היבה סומכת על רויטל ורואה בה משענת יחידה. היא טענה שבמקרים בהם

היא חשה שנעשה חוסר צדק, ההשענות על רויטל בלבד אינה מספיקה כדי לתת לה כוח- למשל באירוע עם הסטודנט. מבחינתה אילו היתה לה תמיכה של קולגות נוספים, היא היתה חשה בטוחה לשים גבול ולעמוד על שלה (במקרה של הסטודנט להוציא אותו מהכיתה). למרות זאת, רויטל היא דמות חשובה, היא מהווה עבורה דמות שמשרה ביטחון, איכפתיות, הכרה בזהות שלה ושל הסטודנטים. היבה סיפרה לי שלאחרונה נודע לה שרויטל עומדת לעזוב את המכללה:

"שמעתי. ואז הלכתי ושאלתי גורם שלישי שמכיר את שתינו, שאמר לי תלכי לרויטל ותגדי לה שאולי תלכי איתה, והיות ולי יש רק חצי משרה במכללה ניגשתי ושאלתי אותה, קודם כל האם השמועות נכונות, אמרה לי כן. למה? כי מכללה אחרת בראשון הציעה לה... וכשהיא אמרה לי שהיא אכן עוזבת, אני רעדתי מבפנים, הרגשתי שזהו, נוטשים אותי. אני לא ידעתי מה זה לבד. אמרתי לה, מה יהיה איתי כשתעזבי, אמרה לי, מצבך בטוח כי יש לך תקן, את לא צריכה לדאוג, ובכל זאת דאגתי. כשרויטל היתה, למרות חוסר הביטחון הגלובלי שלי, הקיום של רויטל היה דבר מאוד חשוב לי. בסיטואציה שנגיד הייתי נשאת והיא היתה הולכת, זה סיוט. אז הייתי ממש מרגישה, שהייתי עוד יותר נכנסת מתחת לשולחן ולכורסא...."

גם סוגייה זו, של צורך ב"אם גדולה" או "אב גדול", קיים במידה זו או אחרת אצל המרצים הפלסטינים, גם אם באופן סמוי ומעודן יותר. בדיעבד, יכול היה להיות מעניין לברר עם היבה, כיצד היא מרגישה, כפמיניסטית, עם זה שהיא נשענת על מישהי אחרת. כששאלתי את היבה באופן עקיף איך היא מרגישה עם זה שיש לה תיווך, היא ענתה שלרויטל יש הרבה יותר כוח ממנה, ולכן זה יהיה טיפשי מצידה לנסות ולטפל בדברים באופן ישיר.

על דברים גדולים יותר שקשורים למרחב המשותף היא תשמח להשפיע אבל בשביל זה היא צריכה להרגיש בבית. היא אומרת שזה גם מצריך זמן כדי לבנות שייכות, אבל במכללת הדר זה לא יכול לקרות. היא לא תוכל להרגיש בה תחושת שייכות כשהאווירה בה מעודדת בינוניות ואחידות. אם במקום אחר תהיה את התחושה הזו היא תוכל להתפנות להשפיע ברמה הרחבה, זו שמעבר לקירות הכיתה.

סיפורו של תאופיק-

תאופיק הינו מרצה למדעי המדינה, בעל משרה של סגן ראש חוג במכללת הדר. תאופיק קיבל את הדוקטורט למשפטים בגיל צעיר. את התואר הראשון במשפטים למד באוניברסיטת חיפה ובאוקספורד, תואר שני באוניברסיטה העברית, תואר שני נוסף באוניברסיטה בניו יורק, תואר שלישי באוניברסיטה בניו יורק, ושני "פוסטים" באירופה. הוא חבר בצוות היגוי של המרצים לטובת קידום רב קיומיות במכללה.

הוא איש מבריק, בעל יכולת דיבור מרשימה, במהלך לימודיו הוא זכה בתחרויות נאום שונות, והוא מעיד על עצמו כבעל זיכרון מצוין. הוא עוסק במחקר כמעט כל יום על בסיס מלגות שהוא משיג באופן עצמאי. מכללת הדר תומכת בנסיעותיו לכנסים בחו"ל כחלק מההתפתחות המקצועית שלו, מחווה חריגה בנוף המכללה. כמו כן יש לו טור שבועי באחד מן העיתונים הגדולים. מבחינה חיצונית הוא אדם שמשדר מודעות גבוהה למראהו ולאופן שבו הוא נתפס.

בתחילת העבודה של הארגון שייעץ והנחה חלק מהתהליכים במכללה, תאופיק נהג בהססנות גדולה כלפי היועצים, אם כי לא הראה אותה כלפי חוץ. בדיעבד למדתי שהסיבה שתאופיק נרתע מעבודה עם ארגון הייעוץ, נבעה מהחשש שלו שהארגון יוביל קו קונטרוברסלי מדי. הוא היה אמביוולנטי והמסרים שהוא שידר היו שחשוב לגעת בדברים אבל לא בצורה פוליטית מדי.

עם הזמן, ככל שהתקדמו התהליכים והשיח בין המרצים התקדם, תאופיק החל להעריך את הדיאלוג המשותף. חשוב לו שהסתירות והקונפליקטים צפים. לאחר שהוא כבר שלוש שנים תומך ומשתתף בפורום הוא חש שהעניינים זזים לאט ממה שהיה מצפה. כיום הוא חושב שיש לגעת גם בנושאים המורכבים ולצאת מאזור הנוחות. יש לו חזון ביחס למכללה והוא נותן תחושה שהוא רואה את עצמו במכללה לאורך זמן. "אני רוצה שבעוד הרבה שנים סטודנטים יהודים יבואו לפה, דווקא בגלל שיש לא מעט ערבים כאן, וסטודנטים ערבים יבואו לפה למרות שירושלים היא עיר יהודיה ויש בה חרדים ויש בה סוגיות שיצאו לשמצה, ולמרות כל התקלות אני די רוצה שאנשים יבואו לפה לא רק כדי להשמיע אלא גם כדי לשמוע. אבל זה חזון, דברים לא צריכים לקרות בין לילה ולילה." הוא גם חושב שיש פרטנרים לעשות את השינוי, יש מוטיבציה אבל זה ענין של זמן ושל התגברות על הימנעויות ופחדים.

הדיאלוג של תאופיק עם התלמידים מבוסס על ידע ובקיאיות החומר. הוא שואב הרבה ביטחון מהידע שלו ומיכולתו לשלוף אותו ולהציג אותו בצורה משכנעת. הוא מעיד על עצמו: "יש משפט ששמעתי אותו לפני שלוש שנים, אומר אתה כמו סילון, עוזב את הכיתה ומשאיר שובל מאחוריו... וכולם נשארים מרותקים בהפסקות, מדברים על זה, מאותגרים בשיחה שהיתה בכיתה ויוצא להם לחשוב על זה... אני שמח. לא בשבילי, אולי גם יש קטע של אגו, לכל אדם יש אגו משלו, אבל אני שמח כי אני מצליח להשאיר אנשים ככה, רוצים לדבר, רוצים לחשוב."

הוא מתמקד באופן הלימוד שלו ובאופן ההתמודדות עם הערות פוגעניות על ידי הפניה לקריאה ולמידה. כמו מרצים ערבים אחרים שראיינתי הוא משקיע מאד בביסוס הטענות שלו ולא משאיר מרווח לפקפוק באמינותו כמרצה וכאיש מקצוע. הנושאים שהוא עוסק בהם נפוצים והוא לא מוכן שהיותו ערבי יפגע בנכונות של הסטודנטים ללמוד ממנו. "אני חושש שתהיה מלחמה בתוך הכיתה, כולל אלימות. איך אני אומר לשלוט? אני צעיר אמנם, זה בעיה. כשאתה קרוב לגילם של התלמידים... אבל אנשים רוחשים לי כבוד, אני לא מנצל אותן לרעה, אלא כדי לגרום לאנשים להקשיב לי. כשאתה עולה ומדבר, אתה צריך לבדוק... מה שנותן לך כוח זה האמינות שלך, וברגע שהקהל לא חושד בך שאתה מזייף בעובדות, או שאתה מנסה ליצור תמונה חדשה בעל כורחם, אז אתה אמין בעיניהם. אבל הם לא חושדים בך ומוכנים להקשיב לך."

הוא אוהב לעורר דיון סוער ולעורר התנגדות מכל כיוון. הוא מפעיל את אותה טקטיקה הן כלפי הסטודנטים היהודים והן כלפי הסטודנטים הערבים. זה גורם לו המון סיפוק כאשר אחד הסטודנטים מתווכח איתו, הולך ללמוד וחוזר עם סקרנות לדעת עוד. אחד הסטודנטים הערבים אמר לו יום אחד שהאתגר שלו הוא לקרוא את כל המאמרים של תאופיק על מנת שיוכל להפריך אותם. תאופיק חש מאד משמעותי.

עמדותיו מורכבות, מפתיעות וקשה לשרטט סביבן קו אידיאולוגי. הוא מציג את עצמו כחוקר המחויב לאמת, בניגוד לפוליטיקאי הדבק באידיאולוגיה. כששאלתי אותו האם ערכים של שוויון וחופש (הערכים עליהם הצהיר כחשובים בעיניו) אינם אידיאולוגיה הוא טען שאלה צרכים אוניברסאליים ועל כן אינם אידיאולוגיה.

הוא כתב לא מעט מאמרים על מדיניות מדינת ישראל בתקופות מלחמה, ולא פעם מצא במאמריו שמדיניותה היתה מוצדקת. זה כמובן מוליד ספקות בקרב חבריו לקבוצה האתנית ביחס לשייכותו ונאמנותו.

תאופיק מאמין בחופש הביטוי, הוא אוהב דיונים וויכוחים, "דיבייטים". הוא מאמין ב"לשים את הדברים על השולחן" ואינו מוכן להיות נאמן, על פי הצהרתו, לאף קבוצת זהות. זהו חלק מאד מעניין בפרסונה שלו. פלסטינים רבים בישראל אינם נוטים לומר את האידאולוגיה שלהם באופן ברור ודרוש לעיתים זמן ארוך כדי להבין אותה. כיון שנוצר בינינו אמון, וכיון שתאופיק הוא אדם בעל ביטחון עצמי רב, אני נוטה להניח שהעמדות הפוליטיות שתאופיק מציג לאורך הדרך, אינן הצגה כלפי כיהודיה, אלא חלק מזהותו ותפיסתו העצמית במרחב. תאופיק מעיד שעמדותיו מעוררות ביקורת רבה בשני הצדדים בסכסוך- גם בקרב יהודים וגם בקרב ערבים. שני הצדדים הללו עלו במספר אירועים:

הסדנה שנערכה ב-2011 לוותה בהכנה משמעותית שצוות המרצים, כולל תאופיק, היה שותף בהכנתה. בישיבת ההכנה העלתה אחת המרצות מידע שעל פיו נשיא המכללה נתן הנחייה לספרנית הערבייה שלא לדבר בערבית בספרייה עם סטודנטים ערבים. המרצה העבירה סדנה לצוות הספרייה והנושא עלה בסדנה. תאופיק הגיב בכעס למשמע הידיעה הזו ונערך דיון ארוך סביב הסוגיה ומה ניתן לעשות כדי לשנות זאת. היה לכולם ברור שזהו נושא שהמרצים צריכים לעסוק בו.

למושב פתיחת הסדנה הגיעו הנשיא ופמלייתו, וכהרגלו, נשא הנשיא נאום בשבח הגישה הרב תרבותית וציין את עיקרי המדיניות הרב תרבותית שלו. בלא שזה יתוכנן מראש על ידי הצוות, פנה תאופיק אל הנשיא בסוף ההרצאה וביקש לשאול שאלה. בנימוס המאפיין אותו ובחדות לשון שאל תאופיק את הנשיא, האם נכונה השמועה שהוא, הנשיא, נתן הוראה בספרייה שלא ניתן לדבר בערבית. הנשיא השיב לו שלא כך הוא, ושהוא כמובן מאפשר שהסטודנטים יפנו בערבית ויקבלו שירות בערבית. מארגני ההשתלמות והמנחים חשו לרגע מבוכה גדולה על הפער בין העובדות שידעו לבין מה שנאמר על ידי הנשיא. לכולנו היה ברור, עם זאת, שהנשיא יתקשה לסגת ממה שאמר בפומבי.

תאופיק עשה שימוש בטכניקה של הבכה בפומבי. בראיון הוא אמר שזה היה מהלך מתוכנן ומחושב. זהו מהלך מעניין וראיתי שלושה מקרים בהם נהגו מרצים פלסטינים בדרך זו, גם אם לא בדרך מתוחכמת כל כך. היו גם שני מקרים בהם מרצים יהודים נקטו בפרקטיקה זו. אופן ההבכה שבה נקט תאופיק היה מתוחכם. ראשית כיון שתאופיק נהנה ממעמד של כבוד אצל הנשיא ושנית כיון שתאופיק עשה מחווה לנשיא בכך שמסגר את המידע שיש בידי "לשמועה". המסגור אפשר לתאופיק להגן על מעמדו כבן אהוב ולנשיא לשמור על מעמדו כהוגן ורב תרבות. אין לי ספק שהנשיא אינו תמים ויתכן שהיה מודע לטכניקה של תאופיק. יחד עם זאת כל עוד זה אינו מדובר, ניתן לשמור על מראית העין. יתכן שהאירוע הזה הגביר את הערנות של הנשיא ביחס לפוטנציאל ההשפעה של תאופיק.

האירוע השני: כארבעה חודשים לאחר ההבכה הפומבית, תאופיק נשא נאום בטקס יום השואה של המכללה. הנאום הביע הזדהות עמוקה עם קורבנות השואה, גינה את מכחישי השואה ודיבר על חשיבות ההגנה על ערכים דמוקרטיים. הוא היה עמוס במילים רגשיות ומלאות פאתוס. הנושא של שותפות פומבית של ערבים בישראל בפרקטיקה של שימור זיכרון השואה הינו דבר חדש יחסית בנוף הישראלי, והוא בא לידי ביטוי

במסעות משותפים לפולין⁵. הדיאלוג בין פלסטינים וישראלים עמוס בהתייחסויות לשואה על היבטיה השונים, כולל השוואתה לנכבה ובדיון בהכחשתה על ידי ערבים בעולם. ההתנדבות של תאופיק לנאום ביום השואה הינה אקט רווי משמעות, ותאופיק, מן הסתם, היה מודע לכך. הראיון שערכתי עם תאופיק נערך לפני הנאום, ולא שמעתי את ההסבר שלו לבחירה שבחר, אולם קראתי חלק מן הדברים שכתב בהתייחסו לסטודנטים ערבים שאינם לוקחים חלק בטקס ואינם עומדים בצפירה באופן מתריס. תאופיק מבקר אותם וקורא להם להבחין בין הפרקטיקות שמפעילה מדינת ישראל וכלפיהן יש להם ביקורת, לעומת הסבל שעברו יהודי אירופה. הוא קורא לאיחוי בין העמים וטוען כי מי שרוצה שיכבדו אותו, חייב לכבד את האחר.

בקריאתו לסטודנטים הערבים פוסח תאופיק על המכללה כמבנה וכמרחב שנמצא בתווך, בין המדינה ובין הסטודנטים. בניתוח שלו הוא אינו לוקח בחשבון את החוויה של הסטודנטים במכללה, ואינו מתייחס לכך שהם מגיבים גם כלפי המוסד המכללתי עצמו, על מנהליו, מרצותיו ואנשי המנהלה שלו.

עם הנשיא נפגשתי מספר פעמים לאחר הנאום. הנשיא הוקיר את המחווה של תאופיק ודיבר עליה רבות. תאופיק הוא שחקן חשוב בבניית מיתוס רב התרבותיות של המכללה, והנשיא זקוק לו. בשיחה עימו הדגיש הנשיא בפני פעמיים שתאופיק החליט על כך לבד- אמירה שנועדה להדגיש את עצמאותו של תאופיק כמרצה ערבי הבוחר בחירות ללא התערבות מטעם ההנהלה. יש כמובן להציב זאת בסימן שאלה, שכן תאופיק מתפקד בתוך מרחב סמך מאד ורווי בהגזעה, יחד עם זאת אין לזלזל בהון הפוליטי הפוטנציאלי שהרוויח במעשה זה. מאידך- תאופיק במעשה זה מסמן את עצמו כמה שנהוג לכנות "ערבי טוב". את ההערה הזו ביחס לתאופיק שמעתי משלושה מרצים שונים. ככזה הוא עלול היה במקום כמו תל אביב, למשל, לסמן את עצמו כלא רלוונטי עבור הסטודנטים והמרצים הפלסטינים. נדמה כי במכללת "הדר" המצב שונה.

אם לסכם, תאופיק הוא אדם בעל יכולות ומיומנויות שמאפשרות לו להיות בולט ובעל השפעה על אנשים שהוא בא עימם במגע. בעולם שמעריך מצוינות, יכולת רטורית גבוהה, שקדנות גבוהה, לתאופיק יש משאבים סימבולים שהוא מנצל. היותו ערבי אמנם מחבלת בכמה ממשאביו בתוך העולם האקדמי, אולם נראה כי במכללת הדר תפקידו הסימבולי דווקא מתועל להיות משאב. נראה שתאופיק מפלרטט עם תפקיד "הערבי הטוב" אבל לא נשאר כבול אליו. הוא עושה שימוש בהיותו מקובל וחביב הנשיא הן לצרכיו האקדמיים האישיים והן לקידום סוגיות מגוונות במרחב המכללתי כגון יצירת סטנדרטים לימודיים מוקפדים, אירועים חוגיים מיוחדים, איתגור התלמידים בכיתה ואף ניסיון להשפיע על סדר היום הכלל מכללתי.

⁵ מסע ראשון מסוג זה, יצא ב-2003.

פרק שישי: דיון

מכללת הדר הינה מוסד שיהדותו, על היבטיה הדתיים והלאומיים, בולט לכל עובר אורח מזדמן. בהשאלה למונח של Feagin (2006) ביחס למוסדות האמריקאים שנחקרו על-ידיו אותם כינה "whitewashed", המכללה "מולבנת" בתרבות הרוב היהודי באופן בולט ביחס לתרבויות ולזהויות אותן היא מאכלסת. השילוט העברי, התמונות על הקירות, הכיתובים המסבירים את עברם של חלק מן המבנים ומציגים את תפקידם במלחמת העצמאות, לוחות המודעות המכילים מודעות בעברית בלבד (כולל מודעות המופנות רק ליהודים על פי קריטריונים סמויים (שירות צבאי) ומפורשים ("ליהודים בלבד"). בעלי התפקידים הבכירים במכללה הם יהודים. ברמת ראשי החוגים יש ראש חוג ערבי אחד (מתוך עשרה), וברמת המרצים שיעור המרצים הפלסטינים הוא 13.5% בלבד – שיעור גבוה יחסית למוסדות אחרים בארץ, אבל עדיין נמוך ביחס לאחוז הסטודנטים הלומדים במכללה. כמו כן יש מספר קטן מאוד של עובדי מנהלה ערבים. הדיון שנערך בסדנת ההנהלה בסוגיה הרב תרבותית במכללה עורר את אחד מחברי ההנהלה לשים לב שבין משתתפי הסדנה עצמם אין אף ערבי. ככלל, ההגזעה העולה מדברי המרצים במחקר המציגה את מכללת "הדר" אינה מעידה רק עליה כי אם על החברה הישראלית.

הגישות העיקריות בקרב המרצים ביחס לסוגיית ההגזעה

כפי שעולה בפרק הממצאים, המרצים הנכללים במחקר נושאים שלוש גישות ביחס לסוגיית ההגזעה: הגישה הראשונה, הנישאת על ידי קבוצה גדולה יחסית של מרצים, היא גישת ה"רב תרבותיות". בעיקרה גורסת הגישה הזו כי יש להתייחס לתרבויות השונות מהן מגיעים הסטודנטים באופנים מגוונים, להנכיח את ייחודיותה של כל קבוצה ולהתאים את פרקטיקות ההוראה לגיוון התרבותי. דוגמאות: ציון חגים דתיים של העדות השונות, סיור צמחי מרפא והכרת המסורות השונות ביחס אליהם, הכרות מוזיקלית עם נגנים בני העדות השונות, משחקי שמות המציגים בכיתה את מקור השם של כל תלמיד. הקבוצה השנייה מאופיינת בקו מחשבה הגורס שמעבר לעיסוק ולדיון התרבותי, יש לעסוק גם בסוגיות פוליטיות הקשורות ליחסי רוב-מיעוט וזהויות לאומיות יריבות/שונות. זוהי גישה הקוראת לביקורת ולאיתגור פוליטי של הסדר החברתי הקיים. דוגמאות: קורס דיאלוג יהודי-ערבי העוסק בזהויות לאומיות וביחסי כוח, דיון על שוליות בחברה הישראלית בקורס בסוציולוגיה, עמידת הזדהות עם הרוגים משני הצדדים בעת המלחמה בעזה. הקבוצה השלישית, קטנה יחסית, חושבת שאופן ההתמודדות עם השונות התרבותית, הלאומית והפוליטית הקיימת במכללה הרצוי ביותר הוא מתן יחס שווה לכל הסטודנטים בלא כל התייחסות לרקע שלהם או למוצאם. זוהי גישת "עיוורון הצבעים". לדוגמא - הימנעות מאזכור וציון של מועדים דתיים או לאומיים.

11 מתוך 14 המרואיינים חושבים שחשוב להביא אג'נדה רב תרבותית לכיתה, שניתן לבטא אג'נדה זו במסגרת המכללה, ושהם עושים זאת בכיתה במידה כזו או אחרת. הם חשים בנוח לבטא אג'נדה רב תרבותית, העוסקת בייחוד של כל קבוצה תרבותית. אג'נדה זו נמצאת לדעתם בהלימה עם מדיניות המכללה ומקודמת בפומבי על ידי נשיא המכללה הנוכחי. יחד עם זאת ניתן להבחין בשתי גישות כפי שציינתי לעיל. מתוך 11 המרצים המציבים את האג'נדה הרב תרבותית על סדר היום, 4 מרצים, שלושה יהודים וערביה אחת, תומכים באג'נדה הרב תרבותית באופן בלבדי מבלי לעסוק ביחסי כוח, ושבעה מרצים (שלושה פלסטינים וארבעה יהודים) חושבים שיש להעמיד את הנושאים של זהות לאומית ויחסי כוח במרכז סדר היום. בסדנאות המרצים התמיכה באג'נדה הרב תרבותית היא הנפוצה ביותר. התמיכה בעיסוק בזהות וביחסי כוח היא השנייה מבחינת סדר גודל.

הגישה הרב תרבותית: התמיכה בגישה זו נובעת מנימוקים שונים שונות. הנימוק הראשון הוא שעל פי הניתוח של התומכים, במכללה יש מגוון תרבותי גדול, אשר הסוגיה היהודית ערבית היא רק חלק ממנו. לדעתם המפגש עם קבוצות מגוונות בחברה הישראלית חושף את הסטודנטים למגוון החברתי בישראל, וחשוב לעסוק בכך. הם נוטים לחלק את החברה הערבית לקבוצות תרבותיות מגוונות כגון- בדואים, נוצרים, דרוזים, מוסלמים, וכן שמים דגש באופן הניתוח שלהם על הגיוון בתוך הקבוצה היהודית ובעיקר על הקבוצות היהודיות הדתיות השונות. לדעתם העיסוק במפגש היהודי ערבי במכללה מפספס את המגוון. נימוק אחר מתבטא במחשבה שעיסוק בנושאים פוליטיים אינם במנדט של מרצים במכללה. לדעתם עיסוק ביחסי רוב מיעוט, באי שוויון, ובמיוחד בזהויות לאומיות הינם נושאים פוליטיים, ואין מקומם באקדמיה. לטענתם מרצה שעוסק בנושאים אלו אינו אובייקטיבי ואינו הוגן. עמדות אלו עלו בעיקר בדיון לאחר אירועים בעלי אופי גזעני שקרו בסביבות המכללה תוך התייחסות לשאלה, האם המרצים צריכים לעסוק בסוגיה. הנימוק השלישי מבוסס על המחשבה שהצפת נושאים פוליטיים בכיתה לא תועיל למרקם החברתי אלא רק תזיק לו. המרצים מדווחים על מרקם כיתתי עדין, שניתן להתססה בקלות, ומבטאים חשש אל מול מצב זה ותחושה של מחסור בכלים ובידע כיצד להתמודד עם מצבים סוערים. הם גם מתארים תחושת אחריות לכך שהתלמידים ירגישו בטוחים ויוכלו ללמוד בצורה נעימה, ללא קונפליקטים ומחלוקות.

בנוסף לנימוקים שהעלו המרצים מתחדדים לאור המחקר הסברים נוספים כמו למשל החשש של מרצים יהודיים להתמודד עם ההשלכות של שינוי יחסי הכוח והצפת הזהות הפלסטינית. על פי רוב ישנו קשר בין עמדות המבקשות לשמר את צביונה היהודי של המדינה לבין תמיכה באג'נדה רב תרבותית. ניתן היה לראות באופן עיקבי כי המרצים המביעים חשש וקושי בקבלת הזהות הפלסטינית שמביאים המרצים הערבים, כמו גם קושי אל מול קולות המבקשים לערער על צביונה היהודי של המכללה (למשל בדיון על השימוש בשפה הערבית), מדברים בשפה של רב תרבותיות ומבקשים לקדם מדיניות רב תרבותית במכללה, מבלי לוותר על הדומיננטיות היהודית. כמו כן, ניתן לראות בקרב המרצים הערבים גישה פרגמטית על פיה בסיס הכוח וזהות המכללה לא ישתנו, כמו גם המציאות בחברה הישראלית, ועל כן יש לתעל את העשייה וההשפעה לכיוונים של השתלבות קונסטרוקטיבית. על פי גישה זו חשוב להצטיין ולהשקיע בתפקיד, להתקדם במידת האפשר ולהימנע מלהעלות נושאים שנויים במחלוקת. מרצים אלה עוסקים ברב תרבותיות כשהיא רלוונטית לפרופסיה: אם הסטודנטים לומדים למשל עבודה סוציאלית, הם ילמדו על אופן העבודה בקהילות שונות, עם מנהגי הקהילות השונות וקודים של תרבות.

הגישה הקוראת לפוליטיזציה נישאת במחקר, כאמור, על ידי שבעה מרצים, אולם שישה מתוכם אינם מבטאים אג'נדה זו בכיתה באופן שבו היו רוצים לעשות זאת. הם רואים את המציאות במכללה באופן מאד ביקורתי,

אולם מכניסים מעט ביקורת אל תוך הכיתה. חלקם מעידים על התנסויות לא מוצלחות בהבאת ביקורת לכיתה שהסתיימו בהתססת הכיתה או בערעור על מעמדם. חלקם שומרים את הביקורת לעצמם מבלי לנסות ולהביא אותה אל תוך הכיתה כפי שיוסבר להלן. לעיתים הם פועלים מתוך האג'נדה שלהם באמצעות בניית תוכנית לימודים ביקורתית, בגישה שהם נוקטים כאשר הם משוחחים עם סטודנטים בשיחות אישיות, באופן שבו הם מתמודדים עם בקשות או צרכים של סטודנטים ערבים, ולעיתים באירועים מזדמנים בכיתה כאשר הם חושבים שיש שעת כושר.

יחד עם זאת עשייה ביקורתית פומבית בכיתה היא נחלתה של מרצה אחת בלבד. ההסברים שניתנים על ידי המרצים לביטוי המצומצם של האג'נדה הביקורתית הן מגוונות; הסבר אחד קשור לדינמיקה וליחסי הכוחות המאפיינים את הכיתה במכללת "הדר". הם סוברים שההרכב הכיתתי מאופיין בתלמידים ערבים בעלי יכולת ביטוי פוליטי חלשה ובתלמידים יהודים בעלי עמדות לאומיות חזקות. כאשר הם משווים את ההרכב הכיתתי למוסדות אקדמיים אחרים הם מצביעים על הרכבי כיתות אחרים המאפשרים דיון בסוגיות לא קונצנזואליות. החוויה שמתארים המרצים אל מול הרכב כיתתי מסוג זה היא חוויה של חוסר אונים ומחסור אובייקטיבי בכלים לניהול דיון ופירוק התנגדויות; הם גם חוששים מלהיתפס על ידי הסטודנטים היהודים כ"שמאלנים", תיוג שיהפוך אותם ללא רלוונטיים בעיני הסטודנטים הללו. הסבר אחר לכך שהם נמנעים מלהביא ביקורתיות לכיתה-קשור לכך שאג'נדה זו אינה נחשבת לגיטימית, לדעתם, במסגרת המכללה, חוששים המרצים מביעים חשש שהם לא יקבלו גיבוי אם אחד הסטודנטים יתלונן על פוליטיזציה של ההרצאה או במקרה של משבר בכיתה.

רק מרצה (יהודיה) אחת מתוך השבעה מדווחת שהיא עוסקת ביחסי הכוח בכיתה בפועל באופן קבוע. המאפיינים הבולטים שלה הם עמדות חברתיות ביקורתיות מוצקות והתנסות רבה בעבר עם חינוך חברתי / פוליטי. המרצה הינה גם ראש חוג, ועל כן בעלת בטחון תעסוקתי גבוה יחסית. את עמדותיה היא מבטאה גם בפומבי. ההתמודדות שלה בתוך הכיתה רצופה לדבריה בקשיים ובהתנגדויות מצד תלמידים לצד הצלחות רבות ביצירת מודעות חברתית ופוליטית בקרב הסטודנטים וקרבה רבה בין יהודים וערבים. חלק מן הסטודנטים היהודים בכיתה התלוננו בפני הנהלת המכללה על עיסוק היתר שלה, לדעתם, בנושא היהודי ערבי. בכנס שהיא ארגנה ושכלל ביקורת על החברה היהודית בישראל ועל מדיניות מדינת ישראל ביחס לערבים המרצה זכתה לביקורת רבה מצד הסטודנטים שהתלוננו על עצם העלאת הנושא תוך השמעת ביקורת לא לגיטימית על מדינת ישראל. היכולת שלה להוביל סדר יום כזה במכללה מבוססת, לדעת המרצה, על גיבוי מנשיא המכללה ועל הדיאלוג שיצרה עימו.

גישת "עיוורון הצבעים": ישנם שלושה מרצים מבין המרואיינים שנוקטים בגישה זו- שלושתם מרצים פלסטינים. בסדנאות גישה זו מאפיינת מרצים יהודים וערבים. עיקרה של הגישה היא שכל הסטודנטים הם בני אדם וכך יש להתייחס אליהם. על פי גישה זו ההבלטה של השונות רק מגבירה את ההפרדה והמחנאות, ולכן התעלמות מהיבטים של תרבות וזהות תכבד בצורה הטובה ביותר את הסטודנטים, יהודים כערבים. כאמור, בראיונות המרואיינים שהביעו גישה זו היו רק מרצים פלסטינים. מרצה אחד, אמן בעל שם המופיע רבות ברחבי ישראל, טען שמדינת ישראל צריכה להיות ניטרלית בזהותה הלאומית והדתית, ושכך גם המכללה צריכה להתנהל. יש לו ביקורת רבה על עצם קיומם של סממנים יהודיים ולאומיים, כמו גם כעס ותסכול מקיומו של מסלול לנשים יהודיות דתיות בעוד שלנשים ערביות דתיות אין מסלול נפרד. הוא מתנגד ליצירת דיאלוג פוליטי בין זהויות, וחושב שמקומן של זהויות אלו במרחב הפרטי.

מרצה שני הביע חשש עמוק מדיון פוליטי. לדעתו כל העלאה של נושאים אלו מסוכנת אותו. יש לו תפיסות פוליטיות מוצקות, אבל את זהותו הערבית, המוסלמית והפלסטינית הוא שומר לעצמו, בעוד שבמכללה הוא נוהג במה שהוא מתאר כ"ניטראליות גמורה". הנהלת המכללה נתפסת על-ידיו בצורה חד משמעית ונוקשה; הנהלת המכללה בעיניו היא יהודית, קיצונית ועלולה לפטר אותו בשל כל סטייה קטנה מן הנורמה. המרצה השלישי בחר בגישה זו כמסקנה מאירוע שאירע בתחילת עבודתו במכללה. הוא הואשם ע"י סטודנטים יהודים ב"התקרבות יתר" לסטודנטים ערבים ובסיוע להם בעת מבחן. האירוע גרם לו חוסר בטחון גדול מאד וגרם לו להרגיש בודד וחשוף כערבי. נראה כי הגישה של עיוורון צבעים מגנה עליו מפני התמודדויות מורכבות, בעיקר לנוכח העובדה שהוא נכנס לאחרונה לתפקיד של ראש חוג, תפקיד המציב בפניו אתגרים מקצועיים רבים.

ישנה הלימה בין ממצאי הראיונות והמגמות הבאות לידי ביטוי בסדנאות המרצים. כל שלושת הגישות שלעיל באות לידי ביטוי, בהרכבים משתנים. במהלך הסדנאות חל שינוי בעמדות של מרצים בשל העימותים והדיונים שנוצרים. ניתן לראות שגישת "עיוורון הצבעים" הינה גישה שמחזיקים בה על פי רוב מרצים יהודים בתחילת התהליך הסדנאי, אך על פי רוב היא מתערערת לאחר השתתפות ביותר מסמינר אחד. על פי רוב גישה זו נתפסת כמנותקת מהמציאות שאיננה "עיוורת צבעים". העימות העיקרי בתוך הסדנאות הוא בין הגישה הרב תרבותית לבין הגישה הפוליטית. ניכר שיש כוונה גדולה לשכנע ולהשפיע הדדית על אופני החשיבה. בדיונים ניתן לראות שמצד הקבוצה ה"פוליטית" יש ניסיון להשפיע בעיקר על התפיסות הפוליטיות של בעלי הגישה ה"רב תרבותית", ואילו מצד חברי הקבוצה בעלי הגישה ה"רב תרבותית" יש עיסוק בנושאים של פדגוגיה והוראה וניסיון למקד את הדיון סביב היבטים מקצועיים ופרקטיים. בסופו של דבר על פי רוב הדיון הפרקטי יוצר את המכנה המשותף הרחב לשתי הקבוצות הללו- סוגיות של שימוש בשפה הערבית בכיתה, לוח השנה האקדמי כלוח המותאם לחברי הקבוצות השונות, יצירת מענה רגשי ופסיכולוגי טוב יותר לסטודנטים הערבים, ארגון אחר של המרחב הפיזי בהתאמה לסטודנטים הערבים- כל אלה על פי רוב נמצאים בהסכמה רחבה. ככל שההסכמה הזו הפכה ברורה יותר, ניכר כבוד רב יותר בין שתי הקבוצות.

לסיכום- המרצים במכללה נחלקים לשלוש קבוצות מבחינת האופן שבו הם מתנהלים ביחס לסוגיית ההגזעה. כפי שפירטתי הם עושים זאת מנימוקים מגוונים - לעיתים מתוך עמדה ערכית ביחס למציאות הרצויה בעיניהם, לעיתים בשל תפיסות ביחס ליכולות הפדגוגיות שלהם ולעיתים מסיבות של ניתוח המציאות הארגונית והערכת הכוח שלהם אל מול שדה הכוח במכללה. בחלק הבא אנתח את הגורמים שלדעתי הם בעלי השפעה על המרצים כולם, כניתוח רחב.

מדיניות המכללה כגורם משפיע

מדיניות המכללה הינה גורם בעל השפעה רבה על התנהלות המרצים. היבט זה בא לידי ביטוי בראיונות וביתר עוצמה בסדנאות. ממצאי המחקר מעלים כי מדיניות המכללה תורמת לקידום פרקטיקות של רב תרבותיות. לעומת זאת כפי שתיארתי לעיל, המרצים הקוראים לפוליטיזציה של נושאים הקשורים ליחסי רוב מיעוט וזהות,

עוסקים בכך מעט ובצורה חלקית גם בשל תחושה שהמכללה אינה תומכת בגישה זו. כמו כן המרצים הנוהגים בגישה "עיוורון הצבעים" נוהגים כך בעיקר מתוך חשש שהעיסוק בנושאים רגישים יעורר רעש והתנגדות שיגרמו למורת רוח בקרב הנהלת המכללה וכתוצאה מכך אולי יפגע בתנאי העסקתם וקידומם.

בעלי תפקיד מבין המרואיינים והמרצים המצדדים בגישה הרב תרבותית מסמנים שתי נקודות חוזק במדיניותה של ההנהלה. הראשונה היא הצפת הנושא כנושא לדיון, הן בתוך ישיבות הנהלה והן כשיח בין המרצים באופן סדנאי. לדעתם זהו מהלך שהופך את המרצים למודעים יותר לצורת ההתנהגות שלהם בכיתה, מה שיכול לסייע לצמצום הקושי שחווים הסטודנטים הפלסטינים, כפי שמתואר בעבודותיהם של הנדון (2009), ושל לרנר, אדריך ורפפורט (2008). נקודה שנייה היא העובדה שהמכללה מקדמת סדנאות דיאלוג כחלק מובנה מתוכנית הלימודים בחלק מהחוגים, מה שעשוי להוביל לתוצאות חיוביות של פיתוח חשיבה ביקורתית, הגברת היכולת לקיים יחסים בין הקבוצות הלאומיות וכן פיתוח היכולת החברתית והאקדמית של הסטודנטים מקבוצות המיעוט (2002, Gurin et al.; 2000, Maruyama & Moreno).

בהתאם לכך קורסי הכנה המכללה מפעילה קורסים ארוכים יותר ללמידת השפה העברית לסטודנטים הערבים. בקרב המרצים המשתתפים בסדנאות עלתה המודעות לקשיי השפה של הסטודנטים הערבים, וניסיונות פדגוגיים שונים שיתמכו בסטודנט הערבי הפכו עם הזמן לנרחבים יותר. מרצים מחוגים שונים מקיימים אירועים, סיורים וקורסים העוסקים בלמידה בין תרבותית. למשל, אחד מן החוגים מקיים אירוע שנקרא "החג של החגים" - אירוע שמתכתב עם הפסטיבל שהנהיגה עיריית חיפה, במסגרתו חוגים ומציגים את חגי הדתות השונות.

המרואיינים הביקורתיים טוענים כי מדיניות ה"רב תרבותיות" הנישאת על ידי ההנהלה מתמודדת עם שכבה דקה בלבד של הבעיות שיוצרת המדיניות המוגזעת אותה היא עצמה משמרת. כפי שמצביעים Jackson & Solis (1995) מדיניות של רב תרבותיות נוטה להישאר באזורי הנוחות ואינה מתמודדת עם עודף הפריבילגיות של הסטודנטים השייכים לקבוצת הרוב. מרצים אלה מצביעים על פעולות שהנהלת המכללה מובילה והן: הקמת בית מדרש יהודי ללימודי דת ורוחניות יהודיים, הקמת מסלול לימודים לנשים דתיות יהודיות שמרצים ערבים אינם יכולים ללמד בו, סממנים דתיים יהודיים במכללה, והשקעה במשיכת סטודנטים יהודים; כל זאת בצד אי עשייה של הנהלת המכללה בהיבטים כמו התאמת לוח השנה האקדמי לחגים הלא יהודיים ושינוי המרחב והתאמתו לסטודנטים הפלסטינים (שילוט בערבית, תמונות ופוסטרים מהתרבות הערבית, מודעות הפונות לערבים וכד'), נושאים שהועלו על ידי המרצים באופן קבוע בפני ההנהלה. לדעת מרואיינים אלו של המכללה מלמדת על מדיניות ברורה של העדפת הסטודנטים היהודים, רצון להגדיל את כמות הסטודנטים היהודים ולהדגיש את צביונה היהודי של המכללה, למרות, ועל חשבון, הרוב הבולט של הסטודנטים הערבים.

העדר פעולות אלה יוצר אווירה קרירה כלפי השפה הערבית, הזהות הלאומית הערבית וכלפי הערבים המהווים רוב באוכלוסיית המכללה. המרצים הביקורתיים רגישים לכך ומגיבים למסרים אלה. ההשפעות של מסרים אלו ניכרים בחשש להעלות סוגיות פוליטיות בכיתה, בחשש למחות בכיתה כנגד פעולות גזעניות ואלימות שבוצעו נגד סטודנטים ערבים. בחשש להתעמת עם סטודנטים יהודים הנוהגים בצורה אדנותית ביחס למרצה או סטודנט ערבי, ובמיעוט הביקורת על מדיניות המכללה המושמעת בפני נציגי ההנהלה.

חסר הלגיטימציה לבטא זהות פלסטינית כגורם משפיע

ביטוי זהות פלסטינית בקמפוס של מכללת "הדר" כפי שעולה מן הראיונות, הסדנאות והשהות במקום הינו אירוע נדיר. בקרב שבעת המרואיינים הפלסטינים, שני מרצים בלבד הגדירו את עצמם בראיון כפלסטינים. רק אחד מהם אמר שהוא לא מתבייש לומר זאת במכללה. חמישה מרצים רמזו באופן עקיף על הזהות עם העם הפלסטיני, ואחת המרצות הגדירה את עצמה במפורש כערביה ולא כפלסטינית, תוך התייחסות למושג "פלסטיני" כמושג בעל הקשר שלילי שאינה רוצה להיות מקושרת אליו.

ניתן לומר באופן ברור, שבמכללת "הדר" הזהות הפלסטינית מעוררת התנגדות, כפי שעולה ממספר אירועים שהזכרתי: סוגיית הקורס "פלסטינים בישראל", חששו הגדול של אחד המרואיינים הערבים בהקלטת הראיון ביחס לשאלתי על האופן שבו הוא מגדיר את זהותו, וכן החשש של הנהלת המכללה מפני הפגנות של סטודנטים פלסטינים כקבוצה נפרדת ועידודם לקיים הפגנה משותפת ביחד עם סטודנטים יהודים. ביחס לזכותם של הפלסטינים בקמפוס לבטא זהות לאומית יש מיעוט של ניסיונות של מרצים ליצור שינוי. הדיון שנערך על האפשרות לעשות שינוי באירועי יום הזיכרון והעצמאות במכללה לא נשא פרי ולא קודם על ידי המרצים.

ההתנגדות להבעת זהות פלסטינית במכללה הינה בעלת משקל רב עבור המרצים הפלסטינים. סיפורם של חלק מן המרצים מעיד על הקשר שבין ביטוי זהות ברמה הפומבית לבין היכולת להיות משמעותיים עבור הסטודנטים. החשש לבטא בכיתה ביטוי שייתפס כמזהה את המרצה עם הלאום או האינטרס הפלסטיני, מצריך השקעה רבה. ניכר שרוב המרצים חוששים מהמחיר האישי על ביטוי זהות פוליטית במכללה. חשש זה מבוטא בעיקר ביחס להנהלת המכללה, אך גם ביחס לעמיתים היהודים. בסדנאות המרצים רוב המרצים הערבים אינם מבטאים זהות לאומית, ומי שכן, עושה זאת לרוב לאחר בחינה ארוכה של הלך הרוח. שתיים מן המשתתפות הערביות ביטאו זהות לאומית פלסטינית במהלך, סדנה ואחר כך הצטערו על כך. אחת מהן ביטאה חשש שעמיתיה יתנהגו כלפיה בצורה שונה לאחר שהסגירה את זהותה הפוליטית. סיטואציה זו של המרצים הערבים מקטינה את היכולת שלהם להשפיע, בעיקר בשל העמימות והטשטוש שהם נאלצים לעטות על דבריהם ומעדיפים לבטא זהויות בלתי קונפליקטואליות כגון "ערבי", "מוסלמי".

יחד עם זאת המרצים הפלסטינים מוצאים דרכים שונות להביא ידע לכיתה שמעמת את הסטודנטים היהודים עם הנראטיב שלהם. קורסים העוסקים במדעי המדינה, עבודה סוציאלית וסוציולוגיה שתיארת, הציגו ידע אקדמי ביקורתי המובא על ידי מרצה ערבי. הקורס "הפלסטינים בישראל" החליף שם, אך הסילבוס נשאר אותו סילבוס. יום לאחר המשט של ספינת ה"מרמרה" שמחתה כנגד הסגר בעזה. נערך דיון העוסק בסוגיות משפטיות ובוחן את חוקיות המהלך הישראלי בהשתלטות על ספינות המשט. מכאן אנו רואים שהמרצים הפלסטינים אמנם אינם מבטאים זהות פלסטינית באופן פומבי, אך הם מכניסים לכיתה ידע המאתגר את תפיסת המציאות של היהודים בישראל.

גיבוי מבעלי תפקיד כגורם משפיע

מרצים במכללה אינם פועלים בחלל ריק, והם כולם נשענים על גיבוי שהם מקבלים מן הממונים עליהם. המרצים הערבים תלויים במיוחד בגיבוי מבעלי תפקידים, על פי רוב (כמעט ללא יוצא מן הכלל), יהודים. תלות חזקה זו נובעת משתי סיבות עיקריות: האחת, בשל כך שרובם חסרי משרה קבועה, והשנייה, בשל היותם מושפעים יותר ממניפולציות כוחניות של סטודנטים יהודים.

שישה מתוך שבעת המרואיינים הערבים הינם מרצים מן החוץ ומועסקים בחוזה זמני המתחדש מדי שנה. בקרב המרצים הערבים אשר השתתפו בסדנאות שניים הינם בעלי משרה והשאר (כעשרה) מועסקים בחוזים זמניים. Bauer (2011) מצביע על הקושי של המרצים חסרי קביעות להיות קפדנים ולאתגר את הסטודנטים שלהם. יחסי "נותן השירות" וה"לקוח" מאפיינים לדבריו את ההשכלה הגבוהה אשר הפכה לסחורה, כאשר המרצה הזמני לא יכול לאתגר את ה"לקוח" מבלי שיאלץ לשאת בתוצאות שליליות.

בדומה למה שמתארים Hurtado et al. (2002) הטוענים כי סטודנטים מקבוצת הרוב נוטים לתקוף ולבקר את המרצים מקבוצות המיעוט, אותם הם מזהים כחלשים במערכת, המרצים הפלסטיניים חווים הקטנה, ערעור על הסמכות הפרופסיונאלית שלהם וסטראוטיפיזציה. במחקר נתקלתי במרצים פלסטינים המדווחים על מקרים רבים המתארים מצבים כוחניים בין סטודנט יהודי למרצה ערבי. תוארו מצבים של חשש של מרצה ערביה מתקיפה גופנית על ידי סטודנט יהודי, תקיפות מילוליות בוטות של מרצה ערבי על ידי סטודנט יהודי, אי-הקשבה ואי-קבלה של סמכות המרצה הערבי וחשדנות של סטודנטית יהודיה כלפי המרצה הערבי.

כנובע מכל אלה, יכולת ההשפעה של המרצה הערבי מושפעת מאד ממידת הגיבוי שיש לו/ה מבעל תפקיד יהודי. במידה ובעל התפקיד היהודי מקבל את הנחות היסוד המוגזעות של המכללה ואינו מודע לאופן שבו הן פועלות, הרי שהיכולת של המרצה התלוי בו לאתגר התנהגויות כוחניות מסוג זה הופכת לקלושה. בחלק מן המקרים שתיארתי, בעלי התפקיד היהודים לא היו מודעים מספיק לצורך של המרצה הערבי בתמיכתם האקטיבית והברורה. בעלי תפקידים אחרים ביטאו מחויבות לסייע למרצה הערבי בהתגוננות מפני הפעלת הכוח, תוך הבנת מקומו של המרצה הערבי כחלש, באופן סימלי, בתוך סכמת יחסי הכוח הישראלית.

מבט מדוקדק על סוגיית הגיבוי מאפשר לראות שבמכללת "הדר" ישנם מצבים שבהם מרצים פלסטינים אינם זוכים לגיבוי באופן מובן מאליו, כאשר סטודנטים יהודים מטילים ספק ביושרה האקדמית שלהם. כיוון שהמבנה אינו מעניק להם, בחלק מהסוגיות, גיבוי, הם נאלצים להישען על מערכות יחסים שלעיתים מסייעות להם ולעיתים לאו. כפי שגם הראיתי בסקירת הספרות, למרצה מקבוצת המיעוט יש אתגרים רבים בתוך המוסד האקדמי, והשגת האמון של תלמידיו ומנהליו הוא רק אחד מהם. כדי להשיג תמיכה צריך המרצה הפלסטיני לייצר מערכות יחסים של תלות מסוימת, להוכיח את עצמו באופן מיוחד מבחינה מקצועית ולעבוד קשה מאד ביחס לעמיתו היהודי.

רמת הלמידה במכללה כגורם משפיע

גורם נוסף המשפיע על המרצים בדרכם ליצור שינוי ומהווה מקור למשיכה ודחייה עבורם הינו רמת הלמידה בכיתות. מכללת "הדר" כאמור הינה מכללה פריפריאלית הקולטת סטודנטים בעלי נתוני כניסה נמוכים יחסית. כפי שהראיתי בפרק הממצאים ישנן שתי גישות עיקריות ביחס לרמת הלמידה במכללה. קבוצה אחת של מרצים, מקומיים על פי רוב, רואים ברמת הלמידה הנמוכה אתגר. קבוצה שנייה, הכוללת על פי רוב מרצים מן החוץ (בעיקר מתל אביב) רואים ברמת הלמידה הנמוכה של הסטודנטים גורם החוסם את יכולתם של המרצים ליצור שינוי. שתי הקבוצות שונות גם ברמת הניתוח ובגישה לסוגיות הנידונות- ניתן לראות שחברי הקבוצה הראשונה

פועלים מתוך פרדיגמה של רב תרבותיות, והקבוצה השנייה פועלת מתוך הפרדיגמה הפוליטית. יש לציין כי החלוקה הזו בין המרצים היא אופיינית: יותר מרצים מהווים סגל מקומי (משמע גרים באזור שבסביבות המכללה) נוטים לראות את המדיניות המדגישה את חשיבות המפגש הבין תרבותי כחשובה וכמשמעותית ומתנגדים לפוליטיזציה של היחסים בין הקבוצות ובין הקבוצות למוסד האקדמי, והם גם פחות נוטים לבקר את הרמה האקדמית של הסטודנטים. לעומתם בקרב המרצים היהודים שגרים רחוק יש יותר כאלה שרואים בפוליטיזציה אלמנט ביקורתי חשוב ומרכזי, והם גם ביקורתיים יותר ביחס לרמת הלמידה של הסטודנטים. המרצים הפלסטינים, מלבד מרצה אחת, כמעט לא השמיעו ביקורת על הרמה האקדמית.

המרצים מן הקבוצה הראשונה, הרואים ברמת הלמידה אתגר, מעניקים התייחסות נרחבת לסוגיות של הוראה בסדנאות ובראיונות עימם. ניכר שהם משקיעים רבות במחשבה על הדרכים להגיע לליבם ולראשם של הסטודנטים. הם מקדישים מחשבה לתיווך שפתי, לאמצעי עיבוד החומר כך שיהיה נגיש לתלמידים, לחלוקה לקבוצות לימוד ועוד. הגישה הרב תרבותית שלהם מתורגמת בהיבט הזה לפרקטיקות של הוראה מותאמת לכיתה רב שפתית ורב תרבותית. למרות שאין להן סדר יום פוליטי מפורש ולמרות שהם אינם משתמשים במונחים של זכויות מיעוטים, של יחסי כוח וכדומה, המרצים המשקיעים בדרכי הוראה מותאמות לסטודנטים מקבוצות הפריפריה המגיעים למכללה תורמים רבות לסדר היום הפוליטי-חברתי. הצלחה בלימודים אקדמיים אינה דבר של מה בכך עבור קבוצות חברתיות רבות. גם האכפתיות הרבה המופנית כלפי הסטודנטים, ההשקעה הרבה בקידום ההישגים שלהם, בעיקר בעודם יושבים בקבוצה מעורבת, עשויה ליצור תחושת הצלחה ומשמעות בקרב הסטודנטים ולהשפיע עליהם בהמשך דרכם.

המרצים מן הקבוצה השנייה, אשר מעוניינים ליצור שיח ביקורתי בכיתה, רואים ברמת הלמידה חסם העומד בדרכם ליצירת דיון אינטלקטואלי. על פי דבריהם על מנת לערוך דיון פוליטי וביקורתי יש צורך בידע מוקדם, ביכולות ניתוח, בהשקעה בקריאת מאמרים וכד'. החוויה שלהם היא של הנמכת השיח ועיסוק בהעברת ידע בעיקר, מה שגורם להם לא מעט תסכול. רמת התסכול הגבוהה קשורה גם בשאיפה המקצועית ללמד במוסדות אקדמיים בעלי יוקרה רבה יותר ולהיות חוקרים. נראה כי גישה זו מקטינה את תחושת המשמעות ביחס לעשייה ומכאן, להערכתו, גם את תחושת היכולת להשפיע.

ההיבט הכלכלי כגורם מפזר כוח והשפעה

גדילתו המהירה של הקמפוס יצרה מבנה לא רציף, מפוזר וגולש לרחוב. אין חצר או רחבה לפעילות סטודנטאלית משותפת: אין מקום לשבת ולנגן, לתלות שלטים, לערוך דיונים. גם צורת ארגון העבודה של המרצים יוצרת פיצול גדול: המרצים מחולקים לקבוצות של ימי עבודה, מגיעים וחוזרים בהסעות קבועות, חסרי משרדים או בית קפה לשבת בו ביחד. לכל אלה משמעות גדולה הן ביחס ליוקרה המקצועית והתפיסה העצמית של המרצים והן ביחס ליכולת להתארגן או לשתף פעולה.

רוב המרצים אינם חושבים ששינוי יכול להתרחש רק באמצעות השפעה על האקלים בתוך כיתה, ומעוניינים להשפיע על המרחב המשותף. בהתאם לכך בסדנאות המרצים עולים נושאים לטיפול ומועלות דרכים לטיפול: הקמת גוף של מרצים שיגיש סיוע לסטודנטים שעברו חוויה גזענית; הקמת פורום התייעצות על דרכי הוראה ודילמות הקשורות ביחסי יהודים-ערבים; יצירת חבר נאמנים שיורכב מסטודנטים, מרצים, נציג קהילת העיר ואנשי הנהלה בדגש על גיוון תרבותי; יצירת תוכנית מעשית להכרת התרבויות השונות; הכנסת ערבית כשפה

לשימוש במבחנים; יצירת מרחב קמפוס אחד על ידי בניית גשרים בין המבנים; הוראה בצמדים- יהודי-ערבי; יצירת שילוט בערבית, ועוד.

המרצים מצביעים על סוגיית ארגון העבודה כחסם משמעותי ביכולת שלהם ליצור השפעה ומתארים בדידות בעבודתם. אחד הביטויים לכך הוא שכאשר המרצים נמצאים בקבוצה הם נוטים לעסוק הרבה יותר בסוגיית ההשפעה שלהם על המרחב המשותף מאשר כבודדים בראיונות. כאשר הם נפגשים הם עסוקים מאד בשאלות הקשורות לאופי המכללה. כיון שהם נפגשים מעט מאד, התסכול שבקושי לשתף פעולה ביחד עולה בעוצמה רבה בכל מפגש. צורת ההעסקה הזמנית ומשך שהות קצר במכללה משפיעים על תחושת המסוגלות להשפיע. הרצון להעצים את הסטודנטים ולהקדיש זמן לתמיכה רגשית הוא גדול, אך נמנע עקב הנסיעות במוניות. גם היכולת להשתתף בשיח שגרתי ויומיומי על הסוגיות המעסיקות ומטרידות את המרצים כמעט לא מתקיימת. כך גם היכולת של חוגים לקיים דיונים משמעותיים היא מאד מוגבלת בשל ההסדר השעתי ובגלל סידורי ההסעות הלא גמישים.

יחד עם זאת שלושה חוגים יצרו עשייה משמעותית ומעניינת כהתמודדות עם סוגיות ההגזעה והריחוק הבאים לידי ביטוי ביחסים בין הסטודנטים. ימי עיון, פאנלים, חגים משותפים ופעילויות דומות הובאו לתוך הדיונים בסדנאות. גם לאחר ארבע סדנאות, סוגיות הנמצאות בלב המרחב המשותף, ואשר מרצים רבים מעניקים להם משקל גבוה מאד, ממשיכות להעסיק את המרצים. כאשר עולים נושאים המטרידים חלק מן המרצים והנוגעים למדיניות המכללה, יש לעיתים והם מובאים אל מול ההנהלה. דוגמה לכך הובאה ביחס לקליטת ספרנית ערבית במכללה. פעולת ההתערבות של תאופיק ביחס למקרה זה, אשר תיארת ב"סיפורו של תאופיק", היתה פעולה בעלת השפעה. חשוב לציין שלפעולתו קדם דיון של קבוצת מרצים קטנה, המהווה צוות חשיבה שמסייע בבניית הסדנאות למרצים. הצוות העלה את הנושא לדיון, ביקר אותו, וטען שחשוב לעסוק בו בסדנה ולהשפיע על ההנהלה. קיום הדיון במסגרת פורמאלית, אשר קיבלה לגיטימציה מההנהלה, והתחושה שההנהלה רגישה ועורכת שינויים יצרו אווירה שאפשרה לתאופיק להעלות את הנושא לסדר היום.

סוגיות כמו טקס זיכרון נראות כמאתגרות מדי מכדי שמישהו ייקח את הערמון הלוהט ויוציא אותו מן האש. ההערכה של חלק מן המרצים היא שלשם כך צריך קבוצה גדולה מאד של מרצים, כולל בעלי תפקיד בכיר, שיהיו מוכנים להיכנס לדיאלוג משמעותי עם ההנהלה.

בשורה התחתונה נראה כי ההשפעה על מדיניות המכללה נראית לרוב המרצים אתגר גדול ורחוק. חמישה מתוכם (שני גברים פלסטינים ופלסטינית אחת וגבר ואישה יהודיים) מרגישים שזה ריאלי עבורם להשפיע על המרחב המשותף, שלושה מהם מתנסים בכך בפועל (פלסטינית אחת, פלסטיני אחד ויהודיה אחת). מרכזיות בארגון או קירבה למנגנון האירגוני מחזקים את הרצון להשפיע על המרחב המשותף. נראה שעבור בעלי התפקידים (כמו למשל רויטל, מייסון ותאופיק) גם הצלחות קטנות ואיטיות הינן בעלות משמעות. למרות שמדיניות של רב תרבותיות הינה "דקה" מדי עבורם, נראה שהם משתמשים בה לטובת הצפה של סוגיות בנושאים של גזענות ואי שוויון כפי שהם באים לידי ביטוי ברמה הפרקטית.

היבטים של לאומיות קלאסית, פרה, ניאו ופוסט במכללת "הדר"

כאשר מעמידים את מכללת "הדר" כמקרה הבוחן את הצירים עליהם מדבר רם (2006) כמקרה מבחן ניתן לשאול מהם הצירים שניתן לזהות כיום כמרכזיים במכללת "הדר" וכיצד מתפקדים בתוכה המרצים הנושאים זהויות "חדשות" ו"ישנות".

את השחקנים במכללת הדר ניתן למפות על פי מפה זו כלדהלן:

1. בתא הלאומי הקלאסי נמצאים: רוב בעלי התפקידים בהנהלת המכללה, חלק מן המרצים, בעיקר הסגל המקומי, מדיניות המל"ג.
 2. בתא הפרה לאומי נמצאים החרדים בעיר והחרדים הלומדים במכללה.
 3. בתא פוסט לאומי נמצאים חלק ממרצי המכללה, בעיקר מרצים שאינם מקומיים, מעט מבעלי התפקידים המובילים ראייה וחזון כלכליים ופנייה לשוק הבינלאומי, בית הספר להנדסה החדש של האוניברסיטה העברית הצמוד למכללה ונפתח עבור סטודנטים מחו"ל בלבד.
 4. בתא הניאו לאומי נמצא חלק מתושבי העיר, חלק מהמנהלה של המכללה, חלק מהסטודנטים.
- מכללת הדר מתמודדת עם כוחות רבים וסותרים הכופים עליה לוגיקות שונות, ביניהן מוביליה מתאמצים לתמרן. ברמה הגלובלית, ניתן לאפיין את מערכת ההשכלה הגבוהה כמערכת הכפופה להגיון הניאו ליברלי. Shore (2010) טוען כי מאז שנות השמונים ממשלות החלו לזהות את האוניברסיטאות כפוטנציאל כלכלי בתהליכי כלכלת הידע העולמית בעולם המערבי. בעוד שבעבר נתפסה האוניברסיטה כקשורה היסטורית למדינת הלאום וכמקדמת את התרבות המשותפת הלאומית, הרי שכיום מדינת הלאום אינה האתר העיקרי שבו הקפיטל מתרבה, והתרבות הלאומית כבר אינה נותנת צידוק אידיאולוגי למה שקורה באוניברסיטאות. רם טוען כי "האומה, אשר במהלך בינויה דוחקת, מדירה ומדכאת, או לחלופין, מגייסת לצרכיה הזדהויות ושאיכות שונות, קהילתיות, אזוטריות, דתיות ואחרות, נמצאת כיום בנסיגה מפני מגמות על לאומיות ותת לאומיות. רק תמול שלשום ניהלה ה'אומה' מתקפה כנגד ה'מקומיות' הפלגנית, ואילו כיום היא עצמה הפכה ל'מקום' הנמצא במגננה" (2006, 491). גם הניתוח של Shore (2010) וגם הניתוח של רם (2006) מאפשרים לנו להבין כי מוסדות ההשכלה הגבוהה אינם כפופים ללוגיקה של מדינת הלאום בלבד אלא למגוון של כוחות ואינטרסים.
- במכללת הדר לכוחות הלאומיים הישנים יש עדין מקום נכבד במוסד המכללתי, הן ברמת הפרקטיקות והן ברמת השיח. יש ללאומיות הישנה גם נשאים רבים, המייצגים את מוסדות המדינה באופן ממלכתי מאד. מאידך, מכללת הדר מתמודדת עם שחיקת הלוגיקה של מדינת הלאום "מלמטה" על ידי הזדהויות תת לאומיות ודתיות (סטודנטים חרדים, פלסטינים ישראלים) וכן על ידי חלק מן המרצים. על פי ההיגיון הכלכלי הסטודנטים משתי הקבוצות מהווים שוק חשוב. הסטודנטים הערבים הנתמכים לא פעם על ידי חברי כנסת ערבים ומרצים מאוניברסיטאות שונות המזוהים עם השמאל, אשר האידיאולוגיה שלו הינה אידיאולוגיה גלובלית המשולבת עם פוליטיקה של זהויות ומקבלת ייצוג בעל שיעור משמעותי כתופעה חברתית בקרב האליטות האקדמיות.

שחקנים מעניינים בשדה העומדים בלב המחקר, הם המרצים במכללה. מרצים וחוקרים נחשבים אליטה ליברלית, בעלת נטייה לראיית עולם גלובלית, וייצוג מכובד לעמדות שמאל. ניתן להצביע על העיסוק האינטנסיבי של תנועת "אם תרצו" תנועה נאו לאומית מובהקת באיתור מרצים בעלי עמדות שמאלניות

והוקעתם כאנטי ציונים באמצעות "רשימות שחורות", כביטוי לציר החדש עליו מצביע רם. המרצים נמצאים בקשר יומיומי עם הסטודנטים, מתמודדים עם סוגיית היחסים בכיתות, מהווים לא פעם אוזן קשבת לסיפורי סטודנטים שנפגעו באירוע כזה או אחר. בנוסף לכך למרצים, בניגוד לעובדים אחרים במקומות עבודה בהם עובדים יחד ערבים ויהודים, יש תפקיד חינוכי ההופך אותם לבעלי פוטנציאל השפעה משמעותי על הסטודנטים שלהם.

נקודת מבט אישית

בשנת 2003 נכנסו עות'מן ושלווה מחבריו לכפר למכללת "הדר". על הקיר באמצע המכללה התנוססה הכתובת "מוות לערבים". עות'מן וחבריו הוכו בתדהמה. הסטודנטים הערבים במכללה העבירו מפה לאוזן את הידיעה והחליטו שלא יוכלו להיכנס ללימודים באותו יום. הסטודנטים ישבו בכניסה למכללה זמן מה, וגילו שאף אחד אינו מתרגש ממחאתם. כדי להגביר את האפקט, החליטו לגייס את המרצים שמלמדים אותם להצטרף לקבוצת המוחים. הם פנו למרצים רבים, אולם רק שלושה מרצים הסכימו להצטרף אליהם- שני מרצים יהודים ומרצה ערבי אחד. בסופו של דבר הוסרה הכתובת אך לא ננקטה שום סנקציה כלפי מי שביצעו את המעשה. עות'מן וחבריו שבו לספסל הלימודים בתחושה קשה.

מכללת הדר הינה חלק ממערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, וככזו היא מושפעת בהכרח מאלמנטים מוסדיים וחברתיים במדינת ישראל. היא ממוקמת בתוך עיר בעלת מאפיינים דתיים, פריפריאליים, ומאכלסת סטודנטים מקבוצות חברתיות הנחשבות כקבוצות חלשות.

לחלק מן המרצים המלמדים במכללה יש עמדות ביקורתיות ביחס למציאות המוסדית והחברתית אותה הם פוגשים. הם מדמיינים מציאויות אחרות ומגוונות המבוססות על מתן ביטוי וייצוג שוויוניים לסטודנטים חברי הקבוצות השונות, יחסי קירבה בין הסטודנטים, לגיטימציה לשיח פוליטי על זהות ומשאבים, התאמת ההרכב האנושי בארגון לסטודנטים הלומדים בו וגיבוי רב יותר לסטודנטים ולמרצים הערבים מפני תופעות של גזענות על כל סוגיה.

כאשר המרצים פועלים במציאות הזקוקה לדעתם לשינוי, הם מתמודדים עם כוחותיו של "שדה הכבידה" בתוכו הם נמצאים. כאן הם פוגשים את הכוחות המוסדיים, הכלכליים והחברתיים הפועלים במקום, מעצבים ומשמרים אותו, וגם קולות פנימיים סותרים, חששות ומגבלות אישיות.

בעבודה תיארתי בדרכים רבות את האופן שבו המרצים תופסים את מדיניות המכללה. כאן המקום להאיר נקודת מבט אישית שלי על המפגש בין המרצים לבין מדיניות המוסד. חלק גדול מן המרצים היהודיים לא מודעים לאינטרס האישי שלהם בכך שמכללה תמשיך ותשמר את הפריבילגיות של הקבוצה היהודית. הביקורת שלהם היא אותנטית, לדעתי, אך כל עוד היא אינה מתורגמת לפעילות, קל יותר להמשיך ולהביע אותה. להערכתי, במידה והנהלת מכללת "הדר" תשנה את מדיניותה למדיניות המעודדת חלוקה שוויונית יותר של הכוח והפריבילגיות בין יהודים וערבים, רוב המרצים היהודים יתקשו לנהל שיח זהויות אמיתי בגלל חששות אישיים, יתקשו לוותר על ימי חופשה בחגים יהודים, ויתקשו לקבל צמצום של משרתם על מנת להכניס קולגה ערבי. וכך בעוד שמדיניותו של הנשיא מוצבת לביקורת, והשינויים שהוא מקדם נתפסים כמינוריים ואיטיים

מדי בעיני חלק גדול מן המרצים בסדנאות, מדיניותו תואמת את המשאלות הלא מדוברות של מרצים רבים, חברי קבוצת הרוב, בשמירת המצב הקיים.

השפעתה של צורת ההעסקה של המרצים על יכולתם לפעול הינה גדולה ומעניינת. לדעתי דווקא העסקה על פי שעות ובלי תקן שמבטיח יציבות שלהם, המתוארת על ידי המרצים כהעסקה קבלנית, יוצרת קירבה בין המרצים לסטודנטים. המצוקה התעסוקתית והורדת הסטטוס של המרצה במכללה לעומת החוקר באוניברסיטה מצמצמות את הפער החברתי ומעוררת מודעות לבעיות חברתיות באופן שאינו רק אינטלקטואלי אלא לכזה המבוסס על חוויה. בסדנאות בהן נכחתי מרצים עשו חיבורים בין צורת ההעסקה שלהם, היוצרת ארעיות ובידוד, לבין מצבם של הסטודנטים מקבוצות שוליות ופריפריאליות. להזדהות זו עשויה להיות משמעות המניעה לשינוי.

הכוחות הפועלים על המרצים, מלמעלה (מוסדות המכללה ומנהליה), מלמטה (הסטודנטים) ומבפנים (ממרצים אחרים ואפילו מההרגלים והאמונות העמוקות שלהם עצמם) חזקים מאוד, ופועלים לשימור המצב הקיים. יחד עם זאת בהתבוננות רחבה יותר, בין אם מדיניותה של מכללת "הדר" תהיה כזו או אחרת בשנים הקרובות, מעניין יהיה לצפות בתהליכים לאורך זמן ולבחון מה ההשפעה של הפער עליו מדווחים המרצים בין המצב במוסד לבין המציאות שהיו רוצים לראות. יותר ויותר ערבים לומדים היום במערכות ההשכלה הגבוהה, יותר ויותר מרצים ערבים מלמדים בה, והפערים עשויים לגדול ולהתרחב. המרצים המשמיעים ביקורת פועלים בתוך הכיתות שלהם, משוחחים בינם לבין עצמם, כותבים ומקיימים כנסים. פעולותיהם עשויות להיות משמעותיות בתוך תהליכים חברתיים של חיכוך בין קבוצתי הולך וגובר.

- Acker, Joan. 1990. "Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations" *Gender & Society* 4, no. 2 :139-58.
- Al-Haj, M. 1996. Jewish-Arab Encounter at the University of Haifa. Haifa :University of Haifa .
- Al-Haj, M. 2002. Multiculturalism in Deeply Divided Societies: The Israeli Case. *International Reproduction of Intercultural Relations*, 26, 169-183 .
- Allen et al. 1998. Enhancing Campus Climates for Racial/Ethnic Diversity: Educational Policy and Practice.
- Allen W.R. , G.Epps, & N. Z. Haniff (Eds.) 1991. College in Black and White: African American students in predominantly White and in historically Black public universities (pp. 143-57). Albany: Suny Press.
- Allen, W. R. 1992. "The color of success: African-American college student outcomes" at College in Black and White: African American students in predominantly White and in historically Black public universities. Allen, W. R., Epps, E. G., & Haniff, N. Z. (Eds). Albany State University of New York Press.
- Apple M.W. 1990. Ideology and Curriculum. Routledge, Chpman and Hall, inc.
- Asian Pacific American Education Advisory Committee. (1990). "Enriching California's future: Asian Pacific Americans in the CSU". Long Beach, CA: Office of the Chancellor, The California State University.
- Benjamin, Michael. 1996. *Cultural diversity*, educational equity, and the transformation of higher education : Group profiles as a guide to policy and programming. Westport: Conn.: Praeger.
- Berchem, T. (1991). "The Internationalization of Higher Education: the German Perspective", *Higher Education* 21, 3.
- Berman, P. McLaughlin, M.W. 1977. *Factors Affecting Implementation and Continuation Federal Programs Supporting Educational Change, Volume 3*:. Santa Monica, CA. Rand Corporation.
- Blalock, J. M. 1967. Toward a theory of minority-group relations. New York: Wiley.
- Bonilla-Silva E. 2001. White Supremacy and Racism in the Post-Civil Rights Era. Lynne Rienner.

Bonilla-Silva E. 2003. *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. Lanham, MD. Rowman & Littlefield.

Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, M.A: Harvard.

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

Braddock, J. H. 1980. "The perpetuation of segregation across levels of education: A behavioral assessment of the contact hypothesis". *Sociology of Education*, 53, 178-186.

Braddock, J. H. 1985. "School desegregation and Black assimilation". *Journal of Social Issues*, 41(3), 9-22.

Braddock, J. H., Crain, R. L., & McPartland, J. M. 1984. "A long-term view of school desegregation: Some recent studies of graduates as adults". *Phi Delta Kappan*, Dec. 259-264.

Brookover, W.D. Schweitzer, J. Schneider, J. Beady, C. Flood, P. Wisenbaker, J. 1978. Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal* V 15 pp. 301-318.

Brown, M. Christopher & Ratcliff, James L. 1998. *Multiculturalism and Multicultural Curricula in the United States*. Higher Education in Europe, 23:1.

Cabrera, Alberto F., Nora E. Amaury, E. Patrick T. Terenzini, Ernest Pascarella, and Linda Serra Hagedorn. 1999. "Campus Racial Climate and the Adjustment of Students to College." *The Journal of Higher Education* 70(2): 134-160.

Chalmers V. 1997. "White out: Multicultural Performances in a progressive School". *Off White: Readings on Power, Privilege, and Resistance*. By Michelle Fine. Routledge.

Chang, M. J. 1996. *Racial diversity in higher education: Does a racially mixed student population affect educational outcomes?* Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Chism, N.V.. 1999. "Taking Student Social Diversity into Account". In: W. J. *College Student Development*, 37(2), 182-192.

Clarricoats, K. 1978. "Dinosaurs in the classroom-A re-examination of some aspects of the "hidden" curriculum in primary schools". *Women's studies International Quarterly*, 1.

Churchill W. 1995. "White Studies: The Intellectual Imperialism of U.S. Higher education". at: *Beyond Comfort Zones in multiculturalism*. Jacson S. & Solis J. (eds). Bergin & Garvey.

Collins, P. H. (1986). " Learning from the outsider within: The sociological significance of Black feminist thought." *Social Problems*, 33(6), 514-532

Costtelo C.Y. 2001. "Schooled by The Classroom" The Hidden Curriculum in Higher Education. By Eric Margolis. Routledge.

Davis, R. (1991). Social support networks and undergraduate student academic-success-related

Duster, T. 1993. "The Diversity of California at Berkeley: An emerging reformulation of "competence" in an increasingly multicultural world". At Beyond a dream deferred: Multicultural education and the politics of excellence. B. W. Thompson and Sangeeta Tyagi (Eds.), Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

El-Khawas, Elaine .2011. *The Impact of Economic Crises on American Universities: Lessons from the Past*. Higher Education Management and Policy, v23 n2.

Giroux , H. a ., 1991. Postmodernism , Feminism and cultural Politics . Albany : State.

Feagin, J. 2006. Systematic Racism. New York: Routhledge.

Feagin,J. Vera.H. & Imani. N. 1997. The Agony of Education. New York: Routhledge

Fine , Michelle. 1997. *Witnessing Whiteness*. Off White- readings on race, power and society. Routledge.

Fiol-Matta, liza. 1994 Women of color and the multicultural curriculum : transforming the college classroom .New York : Feminist Press at the City University of New York.

Fullan, M. 1993. Forces of change: Exploring the depths of educational reform. London, The Falmer Press.

Gair M. & Mullins G. 2001. "Hiding in Plain Sight" The hidden curriculum in higher education, - Routledge

Gilliard, M. D. 1996. Racial climate and institutional support factors affecting success in predominantly White Institutions: An examination of African American and White student experiences. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

Green, K. C. 1982. "The impact of neighborhood and secondary school integration on educational achievement and occupational attainment of college-bound Blacks". Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Hager, T. & Saba, T. 2009. "Changing against the grain: Academy for peace in reality of conflict". *Diaspora, Indegenious and Minority Education*, 3:191-201.

- Hall, R. & Sandler, B. 1998. *The Classroom Climate: A Chilly One for Women?* Washington DC: Project on the Status and Education of Women. Association of American Colleges.
- Hurtado, S. 1990. Campus racial climates and educational outcomes. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles. Ann Arbor: University Microfilms International.
- Hurtado, S. 1992. "The campus racial climate: Contexts for conflict". *The Journal of Higher Education*, 63(5).
- Hurtado, S. 1994. "The institutional climate for talented Latino students". *Research in Higher Education*, 35(1), 21-41.
- Hurtado S., Milem F., Clayton-Pedersen A. R. & Allen W. R. 1998. "Enhancing Campus Climates for Racial/Ethnic Diversity: Educational Policy and Practice" *The Review of Higher Education* 21.3.
- Ibarra R.A. "Latina/o Faculty and the Tenure Process in Cultural Context" . The Majority in the Minority. Castellanos J. & Jones L. (eds). Sterling, Virginia.
- Jackson, K. W. & Swan, L. A. 1991. "Institutional and Individual Factors Affecting Black Undergraduate Student Performance: Campus race and student gender". at: *College in Black and White: African American students in predominantly White and in historically Black public universities*. W. R. Allen, E. G. Epps, & N. Z. Haniff (Eds). Albany: SUNY Press.
- Jackson S. & Solis J.. 1995. *Beyond Comfort Zones in Multiculturalism: Confronting the Politics of Privilege*. Bergin & Garvey.
- Kanter, R. M. (1977). "Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women". *American Journal of Sociology*, 82, 965-989
- Kavle, Steinar. 1996. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lewis Amanda. 2003. *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. Rutgers University Press.
- Milam, J. H. (1989). The presence of paradigms in the core higher education journal literature.
- Milem, J. F. (1992). *The impact of college on students' racial attitudes and levels of racial*
- Milem, J. F. (1994). College, students, and racial understanding. *Thought and Action*, 9(2).
- Milem, J. F. 1998. "Attitude change in college students: Examining the effect of college peer groups and faculty normative groups". *Journal of Higher Education*, 69(2), 117-140.

- Moore, W. 2008. Reproducing racism. Rowman & Littlefield
- Muñoz, C. (1989). Youth, identity, and power in the Chicano movement. New York: Verso.
- Nora A. & Cabrera A. F. 1996. "The Role of Perceptions of Prejudice and Discrimination on the Adjustment of Minority Students to College" *The Journal of Higher Education* Vol. 67, No. 2 .
- Omi, M. Winant, H. 1994. Racial formation in the United States: From the 1960s to the 1990s. Routledge (New York).
- Obadele I. A. 1995. "Multiculturalism: War in America Continues" at: Beyond Comfort Zones in multiculturalism. Jackson S. & Solis J. (eds). Bergin & Garvey.
- Padilla R. V. 2003. "Barriers to Accessing the Professoriate". The Majority in the Minority. Castellanos J. & Jones L. (eds). Sterling, Virginia.
- Pascarella, E. T., Whitt, E. J., Nora, A., Edison, M., Hagedorn, L. S., & Terenzini, P. T. 1996. "What have we learned from the first year of the national study of student learning?" *Journal of College Student Development*, 37(2), 182-192.
- Peterson, M. W., Blackburn, R. T., Gamson, Z. F., Arce, C. H., Davenport, R. W., & Mingle, J. R. 1978. "Black students on White campuses: The impacts of increased Blacks enrollments". at: Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.
- Richardson, R., & Skinner, E. 1991. Achieving Diversity. Washington, DC: ACE/Macmillan.
- Rouhana, N. (1998). "Israel and Its Arab Citizens: Predicaments in the Relationship Between Ethnic States and Ethnonational Minorities", *Third World Quarterly*, 19, (2), 227-296
- Scott, R. R., & McPartland, J. M. (1982). "Desegregation as national policy: Correlates of racial attitudes". *American Educational Research Journal*, 19(3), 397-414.
- Thelin, J. 1985. Beyond the background music: Historical research on admissions and access in higher education. In John C. Smart (Ed.), *Higher Education Handbook of Theory and Research*, Vol. 1. New York: Agathon.
- Treviño, J. G. (1992). Participating in ethnic/racial student organizations. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Van Dijk, T. A. 1991. Racism and the Press. London and New York: Routledge
- Young I. M. 2000. Inclusion and Democracy. Oxford University Press.

אזולאי, א. אלימות מכוננת 1947-1950: גנאולוגיה חזותית של משטר והפיכת האסון ל'אסון מנקודת מבטם'. 2009. רסלינג.

אלחאג', מאג'ד. 1996. חינוך בקרב הערבים בישראל - שליטה ושינוי. ירושלים: מאגנס.

בוימל, יאיר. זאבי, עירית; תותרי, מרי. 2009. "מה לומדים סטודנטים יהודים וערבים אלה מאלה?" המכללה האקדמית לחינוך אורנים, התנועה הקיבוצית. הרשות למחקר ולהערכה קריית טבעון אורנים. מכללה אקדמית לחינוך. הרשות למחקר ולהערכה תשס"ט.

דוידוביץ, ניצה. סואן, דן קולן, מיכל, 2009. מקומו של הקמפוס האקדמי במערכת היחסים בין אוכלוסיות הנמצאות בעימות - המקרה של ישראל. מחקרי יהודה ושומרון קובץ י"ח (קבץ): המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.

דוניצה-שמידט ס, וענבר, ע'. 2002. עמדות וסטריאוטיפים כלפי 'קבוצת האחר' בקרב פרחי הוראה (יהודים וערבים). הכינוס הבינלאומי הרביעי להכשרת מורים, אחוה -המכללה האקדמית לחינוך .

הנדין אילה. 2009. השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. עבודת תזה במדיניות ציבורית. האוניברסיטה העברית.

הרץ-לזרוביץ, רחל יוסף-מיטב, מורן פרח, עביר זועבי, נורה. 2010. " צייר את הזהות הממוקפת שלך": ראיונות וציורי מפות של יהודים וערבים באוניברסיטת חיפה. עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך , 3: 126-155

השכלה גבוהה בישראל תשס"ח. למ"ס 2008. (פירסום- 2010)

יונה, יוסי. שנהב, יהודה. 2008. גזענות בישראל. הקיבוץ המאוחד.

יפתחאל, אורן. 2006. דמוקרטיה בישראל. בתוך: רם, אורן וניצה, ברקוביץ (עורכים), אי שוויון עמ' 116-124.

לב ארי, ל. לרון, ד. 2008. חינוך לרב-תרבותיות במכללה להוראה: בין הלכה למעשה. סוגיות חברתיות בישראל 101-134, 5.

לב ארי, ל. מיטלברג, ד. 2002. זהות ויחסי גומלים בין סטודנטים יהודים וערבים במכללת אורנים: לקראת חינוך רב-תרבותי. ספר הכנס ה " 4- מורים חוקרים באורנים", טבעון: היחידה למחקר והערכה, מכללת אורנים.

לרנר, י, אדריק, ל., רפפורט, ת., 2008. "לחלחל פנימה", "להתבצר מבחוץ": נשים פלסטיניות ומהגרים רוסיים באוניברסיטה העברית בירושלים. פערי אזרחות. עורכים יוסי יונה ואדריאנה קמפ. מכון ואן ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

סואן דן. דוידוביץ ניצה. קולן מיכל . 2008 "שאלה של זהות: מה מידת הישראליות של סטודנטים ערבים ויהודים? - השוואה בין שתי מכללות בישראל". *מחקרי יהודה ושומרון קובץ י"ז* (קבץ)

סואן, דן. דוידוביץ, ניצה. קולן, מיכל. 2007. "שיח של שונות" - האקלים החברתי בקמפוס האקדמי בעיני סטודנטים יהודים וערבים בשתי מכללות ציבוריות בישראל. מחקרי יהודה ושומרון, קובץ טז (קבץ): אריאל, המכללה האקדמית יהודה ושומרון, 16.

פלג, ר. ורסלאן, ש. (2003). הערכת הכשרת מורים בני המיעוטים במכללת אורנים: מודל -רב תרבותי או אחיד. טבעון: היחידה למחקר והערכה, מכללת אורנים

פלד יואב (1993). "זרים באוטופיה: מעמדם האזרחי של הפלסטינים בישראל". תיאוריה וביקורת, 3 (חורף). עמ' 21-35.

פפה, אילן. 2007. "אקדמיה רב תרבותית בישראל: חזון או חזיון שווא?" בתוך פנינה פרי : חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. ירושלים. שם ההוצאה: כרמל.

שמאי ש, ופאול א (2003). רב תרבותיות וריבוי תרבויות בהכשרת מורים. תל אביב: ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.

From a Racialized Space to Social Sustainability – Faculty Members' Perceptions of Their Influence on Campus Climate

Abstract

The present study examines the way faculty members perceive their ability to influence the racialized space in which they work and teach, as well as the nature of the array of power faculty members meet at the college and the alternative arrays of power they wish to create.

The study is grounded in literature that examines the structure of the institutional space in which faculty work. This literature indicates that this space is racialized. The racialization of this space is one of the mechanisms of institutional racism. The paradigms and concepts of the dominant racial group are embedded in the organizational space, and consequently, define it. The results of this racism, as it is translated into this space, are harmful, and engender many implications affecting minority members who are involved in the day-to-day life of these institutions, including faculty.

Campuses are complex social structures, defined by human interrelationships, bureaucratic procedures, structural regularizations, the organization's values and objectives, traditions, and wider-ranging historical and social circumstances. Therefore, any attempt to restructure the campuses, with the objective of trying to improve the cultural-racial climate, must be a comprehensive and long- ranging one. When we come to examine the literature about faculty members' attitudes towards change-oriented practices, we reveal the twofold roll of faculty members as researchers situated at the center of their own research. Some researchers' writings present the necessary changes in academic institutions and some studies

refer to faculty's influence on interracial relationships in the classroom. However, I could not find any comprehensive study about faculty members' impact on the campus climate. Israeli literature on academia deals extensively with student interrelationships, but offers little research on the campus climate and institutional mechanisms. Only a small number of studies examine the roll of faculty members in promoting positive processes, and allow us to understand the powers that affect them on their way to making a change.

The main findings: The present study reveals a number of significant factors that influence faculty's ability to influence the racialized space in which they work: faculty members perceive the college's policy as promoting possibilities for change in aspects related to multiculturalism, and as obstructing them in aspects related to establishing real equality for Arab students; Palestinian faculty members indicate complex relationships with Jewish students, characterized by suspiciousness and exclusion, which become evident in acute situations; those who can lessen the influence of racialization are high-status faculty who can conduct long-term initiatives, while most other faculty members need some higher-level support in order to achieve that; the academic level of students who are accepted to the college influences faculty's ability and motivation to generate change, and it seems that the college's students' low academic level does not generate the same level of motivation among all faculty.

Conclusions: The present study presents ways to promote change-generating influence and foster social sustainability practices and policies in academic institutes.

From a Racialized Space to Social Sustainability – Faculty Members’
Perceptions of Their Influence on Campus Climate

Yael Maayan

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE
REQUIREMENTS FOR THE MASTER'S DEGREE

I. UNIVERSITY OF HAIFA

Faculty of Social Science

Department/School of Sociology and Anthropology

II. APRIL, 2013

From a Racialized Space to Social Sustainability – Faculty Members’
Perceptions of Their Influence on Campus Climate

By: Yael Maayan

Supervised by: Yuval Yonaei

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE
REQUIREMENTS FOR THE MASTER'S DEGREE

III. UNIVERSITY OF HAIFA

Faculty of Social Science

Department/School of Sociology

IV. APRIL,2013

Approved by: _____ Date: _____
(Supervisor)

Approved by: _____ Date: _____
(Chairperson of Master's studies Committee)

