

הגורם האנושי: תפיסת סטודנטים יוצאי אתיופיה את הגורמים המסייעים להצלחה באקדמיה

ברכי בן סימון, דגנית לוי, פאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי

תקציר

בשנים 2000-2017 עלה במידה ניכרת שיעור הסטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, אך הוא עדיין נמוך לעומת שיעורם של יוצאי אתיופיה בני 20-29 באוכלוסייה. השיעור הנמוך משקף את החסמים הניצבים בפני הצעירים המבקשים לבוא בשערי האקדמיה. מחקר זה מבקש להצביע על הגורמים המקדמים השתלבות מוצלחת בלימודים גבוהים ומהם ללמוד על סוג הסיוע שיכול לתרום להגדלת מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה ולשיפור שילובם במוסדות להשכלה גבוהה.

נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם עשרה סטודנטים יוצאי אתיופיה. אימוץ הגישה הפנומנולוגית והמתודה "למידה מהצלחות" אפשר לחשוף את מגוון הגורמים הנקשרים בהצלחה אקדמית לתפיסת הסטודנטים עצמם: תכונות אישיות כמו התמדה, נחישות ורצון עז להצליח, תמיכת החברים ותחושת שייכות. כמו כן, בני המשפחה, ובפרט ההורים, ממלאים תפקיד מרכזי בבחירה בלימודים גבוהים ובהצלחה בהם. גורמי הצלחה אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים שנערכו בישראל ובעולם על סטודנטים מקבוצות בעלות ייצוג נמוך באקדמיה, אולם בהינתן מגוון הקשיים שעומדים מתמודדים יוצאי אתיופיה ומאפייניהם הייחודיים, לממצאים אלו השלכות יישומיות חשובות. הממצאים מפנים זרקור לתחומים שבהם כדאי לרכז את המאמצים המוקדשים להנגשת ההשכלה הגבוהה ליוצאי אתיופיה ולהצלחתם בה. לדוגמה, חיזוק מענים כמו ייעוץ והנגשת מידע שיסייעו לסטודנטים בצעדיהם הראשונים באקדמיה וכן בצליחת תקופת הלימודים, וחונכות שתספק את התמיכה הנדרשת במהלך לימודי התואר.

מילות מפתח: צעירים יוצאי אתיופיה, נגישות להשכלה גבוהה, התנסות אקדמית, גורמי הצלחה, מחקר איכותני

מבוא

במשך מאות שנים שימשו האוניברסיטאות פלח אוכלוסייה קטן במיוחד, כשההנחה השלטת הייתה שהלימודים הם לשמה, כלומר, נעדרי כל אינטרס. אולם מאז שנות השמונים של המאה העשרים נתפס תפקידה של האוניברסיטה כמתן שירות לחברה (אופלטקה, 2016), מתוך הבנה שהשכלה גבוהה היא מנוע לצמיחה כלכלית ואמצעי לניעות חברתית, התורמים לכלל ולפרט. חשיבות ההשכלה הגבוהה והמודעות לתרומותיה הובילו לעלייה ניכרת בביקוש להשכלה גבוהה בעולם, וכיום שיעור הסטודנטים בשנתון עומד על 30%-50%. עם התגברות הביקוש החלו לעלות סוגיות של הנגשה ואי-שוויון בהשכלה גבוהה והתעורר העניין של קובעי מדיניות ושל חוקרים בנושא. כך, עוצבה מדיניות ציבורית חדשה המסדירה את התחום ובעיקר מבטיחה מימון ממשלתי והרחבה של תוכניות סיוע לסטודנטים, והוקמו גופים האמונים על תקציב, בקרת איכות, נגישות וכדומה, שבהם ישבו לרוב נציגי ממשלה, אקדמיה וציבור (לימור וולנסקי, 2016).

ההשקעה הממשלתית בהשכלה גבוהה ובתוכניות סיוע לסטודנטים נועדה בעיקר לאוכלוסיות שייצוגן באקדמיה נמוך, זאת כדי לגוון את האוכלוסייה הנכנסת בשערי המוסדות. מדיניות זו קיימת במדינות רבות וביניהן ארצות הברית, בריטניה, אוסטרליה, קנדה, פינלנד, נורבגיה, הולנד וגם ישראל. התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל וגיוונה באו לידי ביטוי בהגדלת מספר המוסדות ומספר הסטודנטים הלומדים בהם מאז שנות התשעים של המאה העשרים (לימור וולנסקי, 2016). מספר המוסדות, בעיקר מכללות, גדל פי חמישה (מכ-10 ב-1990 ל-55 ב-2010, ומספר הסטודנטים גדל ביותר מפי שלושה – מכ-55,000 סטודנטים ל-190,000). להתרחבות אחראית המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) שביקשה לספק מענה לצרכים משתנים: עלייה בביקוש, שינויים דמוגרפיים בעקבות גלי העלייה הגדולים מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה, עלייה במספר הזכאים לתעודת בגרות ודרישת שוק העבודה לעובדים מקצועיים (Feniger & Ayalon, 2015).

אולם בה בעת שתואר אקדמי הפך גורם מרכזי להצלחה חברתית ולנחלתם של רבים, הנגישות להשכלה גבוהה נשארה מחוץ לתחום עבור קבוצות לא מעטות (אופלטקה, 2016; Jury et al., 2017). הפער בשיעור הסטודנטים בין קבוצות שונות באוכלוסייה מעיד שהתרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה והגדלת מספר הסטודנטים בלבד אינם מספיקים להבטיח נגישות שווה (Whitty, Hayton & Tang, 2015).

מחקר גישוש זה נולד על רקע פיתוח התוכנית להנגשת ההשכלה הגבוהה ליוצאי אתיופיה, שנועדה להגדיל את מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה המתקבלים ללימודי תואר ראשון, להדגיש מצוינות במדעים וליצור קבוצות מופת של מצטיינים באקדמיה. בקרב יוצאי אתיופיה חל בשני העשורים האחרונים גידול ניכר במספר הסטודנטים (מ-747 סטודנטים בשנת תש"ס ל-3,194 סטודנטים בתשע"ז), אך ייצוגם באקדמיה נותר נמוך בהשוואה לשיעורם באוכלוסייה: יוצאי אתיופיה מהווים 1.2% מכלל הסטודנטים בעוד שיעורם בקרב יהודים בני 20-29 הוא 2.5%. היעד שהוצב הוא הגדלת שיעור יוצאי אתיופיה ל-1.7% מכלל הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון בתוך חמש שנים, כלומר עלייה של כ-40% (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2018).

התוכנית להנגשת ההשכלה הגבוהה ליוצאי אתיופיה גובשה תוך התייחסות לשלבים שונים של השתלבות באקדמיה ולחסמים הניצבים בפני יוצאי אתיופיה בכל אחד מהשלבים הללו,

והיא כוללת כמה החלטות, ביניהן ביטול התוכניות המבדלות בין סטודנטים יוצאי אתיופיה לסטודנטים אחרים, תגבור תוכניות הכוון להשכלה גבוהה ומתן מעטפת לתלמידי המכינות הקדם-אקדמיות ולסטודנטים לתואר ראשון עבור שיעורי עזר, מימון מגורים במעונות ועוד. תוכנית זו מצטרפת לפעולות רבות אחרות שנעשו במהלך השנים כדי לשפר את מצבם של יוצאי אתיופיה בתחום החינוך וההשכלה הגבוהה, אשר שמו דגש על סיוע אקדמי וכלכלי וכללו פעולות שנועדו להקל כניסת צעירים יוצאי אתיופיה לאקדמיה (אלמגור-לוטן וקור דבדוביץ', 2012). הנתונים מצביעים על הצלחתן של פעולות אלו לצמצם את הפער, אך לא במידה מספקת. הקושי בא לידי ביטוי לא רק במספר הסטודנטים המתחילים אלא גם במספר הסטודנטים המתמידים בלימודים. אחוז הנשירה בקרב יוצאי אתיופיה גבוה יותר לעומת כלל הסטודנטים היהודים - 12% לעומת 8% בהתאמה בשנת תשע"ו (למ"ס, הודעה לתקשורת, 28.11.2016).

על רקע הפערים הקיימים בין יוצאי אתיופיה לסטודנטים יהודים אחרים באחוז הלומדים ובאחוז הנושרים, ובהינתן המאמצים הרבים הנעשים כדי לצמצם פערים אלה, מעניין לבחון כיצד הסטודנטים יוצאי אתיופיה עצמם תופסים השתלבות מוצלחת בלימודים ואת הגורמים המקדמים אותה. מחקרים אמפיריים ותאורטיים רבים שנעשו על סטודנטים מקבוצות אוכלוסייה שייצוגן באקדמיה נמוך התמקדו בעיקר בחסמים לכניסה למוסדות להשכלה גבוהה ולהצלחה בהם. מחקר זה מבקש להוסיף לתחום ידע זה תוך מיקוד המבט בנקודות החוזק ובגורמים המסייעים להשתלבות מוצלחת. בעוד המחקר בישראל על סטודנטים יוצאי אתיופיה עוסק בעיקר בהערכת תוכניות ייעודיות לאוכלוסייה זו במוסדות להשכלה גבוהה (אריאלי, סקורקובי והירשפלד, תשע"ח), מאמר זה מבקש לחשוף את הדרכים שאפשרו לסטודנטים יוצאי אתיופיה להיכנס לאקדמיה (מלבד עמידה בתנאי הכניסה) ולשרוד בה. באמצעות מחקר איכותני מובאות בו חוויות ההצלחה של סטודנטים יוצאי אתיופיה ש"עשו את זה", חוויות שיכולות להסביר את הנתונים על היקף שילובם ועל מידת הצלחתם במוסדות להשכלה גבוהה.

סקירת ספרות

מודלים של אינטגרציה

במחקרה על השתלבות סטודנטים ערבים במוסדות להשכלה גבוהה סוקרת אילה הנדן (2011) שלושה מודלים המסבירים הצלחה של סטודנטים במוסדות אלה: (1) מודל השחיקה מבוסס על התאוריה של דורקהיים (Durkheim, 1961) בדבר השפעת הסביבה החברתית על קבלת החלטות אישיות, ולפיו הצלחה באקדמיה היא תוצר של יחסי הגומלין בין הסטודנט לסביבתו החברתית והאקדמית; (2) מודל המסלול משתייך לתאוריות התנהגותיות המסבירות התנהגות על-ידי סיבתיות (Ajzen & Fishbein, 1980) והוא כולל עשר סיבות לשחיקת סטודנטים: כוונת עזיבה; ודאות החלטה; נאמנות; ציונים; קורסים; יעדים חינוכיים; תחום התמחות לימודית; ודאות תעסוקתית; הזדמנויות למעבר; אישור משפחתי של מוסד הלימודים. מודל זה מוסיף את רכיב הכוונה האישית של הסטודנט שחסר במודל הקודם; ו-(3) מודל ניתוח שדה הכפייה (Anderson, 1985) מבחין בין כוחות פנימיים לכוחות חיצוניים המשפיעים על מידת ההצלחה של הפרט להשתלב באקדמיה. כוחות פנימיים חיוביים כוללים כישורים אקדמיים, מוטיבציה, אינטרסים אישיים, שאיפות מקצועיות, הנאה מלמידה, ביטחון עצמי, ערכים בעלי אוריינטציה אוניברסיטאית והזדהות עם בעלי השכלה אקדמית. כוחות חיצוניים חיוביים כוללים הורים, חברים, ערכים

תרבותיים, מידע על התועלת הטמונה בלימודים גבוהים, חשיפה לאקדמאים בקהילה, מורים, מדריכים, מידע על הזדמנויות לימודיות, סיוע כלכלי ועוד. לצד הכוחות החיוביים, קיימים גם כוחות המשפיעים לשלילה על השתלבות אקדמית. כוחות פנימיים שליליים כוללים דחינות, בדידות, אי הבעת צרכים ובעיות, פקפוק עצמי, חשש מכישלון, חשש מהצלחה, חשש מדחייה, קונפליקטים ערכיים, חוסר מכוונות מקצועית ושעמום. כוחות חיצוניים כוללים היעדר כסף, קשיי דיוור, קשיי תחבורה, דרישות תעסוקתיות וסכסוכים, דרישות חברתיות, אפליה, דחייה, מחויבויות משפחתיות. ההיבטים האישיים, המשפחתיים, החברתיים-קהילתיים והמוסדיים של השתלבות, המיוצגים במודלים אלה, נבחנים במחקרים העוסקים בהשתלבות של קבוצות פגיעות במוסדות להשכלה גבוהה, ועל בסיסם זוהו מגוון חסמים לכניסה להשכלה גבוהה ולהתמדה בה.

השכלה גבוהה וקבוצות שייצוגן באקדמיה נמוך: מאפיינים וחסמים

ספרות המחקר הענפה העוסקת בנגישות להשכלה גבוהה מדגישה שלוש קבוצות אוכלוסייה שחבריהן מתקשים בהשתלבות באקדמיה: (1) מהגרים; (2) דור ראשון להשכלה גבוהה; ו-(3) צעירים מרקע חברתי-כלכלי נמוך.

חברי קבוצות אלה, ובפרט מהגרים, נבדלים אלו מאלו ברקע החברתי-כלכלי של חברי הקבוצה, בעוצמה החברתית-תרבותית שיש לאותה קבוצה, במידת המרחק בין שתי התרבויות (cultural distance), בביטחון שיש לחברי הקבוצה בנכסי התרבות שלהם וברצונם לשתף בהם (יבלברג ושבטאי, 2011; הורוביץ ולשם, 1988). הבדלים אלה עשויים להשליך על מידת הצלחתם במערכת החינוך וההשכלה הגבוהה, אולם מחקרים מצאו שלרבים מחברי קבוצות אלה יש מאפיינים משותפים והם מתמודדים עם חסמים דומים (Erisman & Looney, 2007; Gibbons & Woodside, 2014; O'Shea, 2016): ייצוגם במוסדות להשכלה גבוהה נמוך משל צעירים מקבוצות חברתיות חזקות; הם נוטים לבחור במוסדות יוקרתיים פחות; שיעור מסיימי התואר מביניהם נמוך יותר (O'Shea, 2016; Perna, 2015; ראו גם O'Shea, Stone, Delahunty & May, 2017; Jury et al., 2017). כאשר שיעור הנשירה בקרב צעירים אלה גבוה במיוחד בין השנה הראשונה לשנה השנייה (Carter, Locks & Winkle-Wagner, 2013). מחקרים על סטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה מצאו שהם זקוקים יותר מאחרים לשיעורי עזר, שהם לומדים תוכנית חלקית, חשים פחות מוכנים ללימודים ומשיגים ציונים נמוכים יותר (Gibbons & Woodside, 2014). מחקרים על סטודנטים מהגרים מצאו שרבים מהם דוחים את מועד תחילת הלימודים, לומדים בתוכנית חלקית ונעדרו תמיכה כלכלית. לסטודנטים אלה יש יותר קשיים כלכליים מאשר לסטודנט הממוצע וסיכוי גבוה יותר ללמוד במכללות קהילתיות או במוסדות פרטיים למטרות רווח (Erisman & Looney, 2007).

הספרות הנרחבת העוסקת בתחום הנגישות להשכלה גבוהה ובאי-השוויון הקיים בה מונה כמה חסמים לכניסה למוסדות להשכלה גבוהה ולהצלחה בהם, הנקשרים בכמה תחומים: משאבי המשפחה, הלימודים בבית הספר התיכון ומדיניות הקבלה של המוסדות להשכלה גבוהה (הישראלי, 2016; Feniger & Ayalon, 2015).

אחד החסמים העיקריים שסטודנטים מקבוצות עם תת-ייצוג באקדמיה מתמודדים עימם הוא היעדר משאבים כלכליים (American's promise alliance, 2012; Erisman & Looney, 2007). הרקע החברתי-כלכלי של הסטודנטים משליך על חוויית הלימודים שלהם, על הישגיהם ועל

שיעור המסייעים (Jury et al., 2017). החשש מהנטל הכלכלי משפיע במיוחד על ההחלטה היכן ללמוד (Whitty, Hayton & Tang, 2015), וסכום הסיוע הכספי המוצע וסוג הסיוע ממלאים תפקיד מרכזי ביכולת הסטודנטים להשלים את לימודי התואר (Crisp, Taggart & Amaury, 2014). רבים מסטודנטים אלה עובדים במשרה חלקית או מלאה, לחלקם יש משפחה משלהם ואחרים נדרשים לסייע בפרנסת המשפחה או להשתתף במשימות משפחתיות כמו טיפול באחים קטנים ועריכת קניות. העבודה והמחויבויות המשפחתיות עלולות ליצור לחץ רב ולמנוע מצעירים אלה להירשם מלכתחילה ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה או לנשור במהלך הלימודים (Erisman & Looney, 2007). פגיעותם לנשירה נובעת גם מהשתתפותם המועטה בפעילות האקדמית והחברתית שמציעים הקמפוסים, עקב אילוצים כלכליים (Crisp, 2013; Carter, Locks & Winkle-Wagner, 2013; Taggart & Amaury, 2014).

חסם בולט אחר הוא מוכנות נמוכה ללימודים אקדמיים. סטודנטים המשתייכים לקבוצות מיעוט מוסללים בבית הספר התיכון למסלולי לימוד ששמים פחות דגש על הכנה ללימודים אקדמיים (Carter et al., 2013). גם תלמידים מהגרים עם הישגים גבוהים עשויים להיות מוסללים מאחר שציפיות המורים מהם נמוכות (Erisman & Looney, 2007; Kingdon, Serbin & Stack, 2017). היבט אחר של מוכנות הוא השגת מידע רלוונטי על מערכת ההשכלה הגבוהה. הנגישות המוגבלת למידע היא אחד המקורות השכיחים לאי-שוויון בהשכלה גבוהה. בעוד הסטודנט הממוצע שואב את ידיעותיו מהוריו, לסטודנטים מקבוצות עם תת-ייצוג באקדמיה אין בני משפחה שיספקו את המידע וידריכו אותם, והם נשענים על מקורות אחרים כמו חברים, עמיתים לעבודה ותרבות פופולרית (O'Shea et al., 2018) ועל המידע המוצע באתר האינטרנט של המוסד, שעלול להיות מבלבל וחלקי (Brown, Wohn & Ellison, 2016). היעדר מידע רלוונטי פוגע בתהליך הכניסה אך גם בסיכויי ההתמדה: סטודנטים אינם מודעים לתמיכה הכספית שמציע המוסד ומחמיצים לא פעם הזדמנות לקבל מלגות ומענקים (Whitty, Hayton & Tang, 2015). כמו כן, ידיעותיהם על הדרישות בקורסים ועל הקורסים העומדים בדרישות לקבלת תואר הן מועטות (Goldrick-Rab, 2010). מהגרים מתקשים במיוחד בנושאים אלה מאחר שאי ידיעת השפה וחוסר ההיכרות עם התרבות מקשים על ההתמצאות במערכת הרישום המורכבת ובאופני הגשת בקשות לסיוע במימון (Erisman & Looney, 2007).

תנאי הסף לקבלה למוסד אקדמי מציבים אף הם חסם. מדיניות ההנגשה של המוסדות נועדה בין השאר לצמצם את הפער בין הקבוצות השונות, אך נראה שהיא דווקא משמרת אותו בשל אותם תנאי סף שנקבעו על-ידי המוסדות (Feniger & Ayalon, 2015). הציונים בסיום התיכון והציונים במבחנים סטנדרטיים הם המדדים הזמינים הטובים ביותר שיש כיום באשר למוכנות להשכלה גבוהה, ושניהם נקשרים במידה רבה למצב חברתי-כלכלי (Baum & Flores, 2011; Feniger & Ayalon, 2015). מנגנוני המיון והסינון של המוסדות עלולים גם להחמיר את הקשיים הרגשיים שעומדים מול סטודנטים, ולהוות איום על זהותם האישית וכתוצאה מכך על הישגיהם. מחקרים על סטודנטים המשתייכים לקבוצות עם תת-ייצוג באקדמיה, שנסקרו על-ידי ג'ורי ושותפיו (Jury et al., 2017), מלמדים על הקשיים הרגשיים שבהם הסטודנטים עלולים להיתקל (לחץ, דיכאון, היעדר תחושת שייכות, הערכה עצמית נמוכה, תפיסת איום ופחד מכישלון). קשיים אלה נובעים מהפרקטיקות התרבותיות המנחות את דפוסי ההתנהלות במוסדות להשכלה גבוהה, התואמות את הנורמות המקובלות בקרב המעמד הבינוני והגבוה. כמו כן,

סטודנטים המשתייכים לקבוצות מיעוט נוטים לחוות חוסר תמיכה מצד המוסדות, דבר שבא לידי ביטוי בחוויות גזעניות הפוגעות בהסתגלותם האקדמית, החברתית והרגשית ובתחושת השייכות למוסד (Carter, Locks & Winkle-Wagner, 2013). סקירה של 70 מחקרים שנערכו בארצות הברית, בגרמניה, בבריטניה ובקנדה מלמדת שסטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה חשים תחושת שייכות נמוכה יותר למוסד האקדמי שבו הם לומדים (Spiegler & Bednarek, 2013).

ניתן לסכם ולומר שרבים מהחסמים שהוצגו לעיל נובעים מהיעדר סוגי ההון החיוניים להשגת הצלחה אקדמית. מחקרים רבים בתחום של אי-שוויון בהשכלה גבוהה מתבססים על עבודתם של פייר בורדיה וז'ן-קלוד פסרון (Bourdieu & Passeron, 1977) ושל בורדיה (Bourdieu, 1986), המסבירים כיצד מערכות החינוך משתקות אי-שוויון חברתי (O'Shea, 2016). סטודנטים המשתייכים לקבוצות עם תת-ייצוג באקדמיה אינם מחזיקים בהון התרבותי, החברתי והכלכלי הנדרש להצלחה בלימודים גבוהים. הצלחה אקדמית תלויה לא רק ב"מה אנחנו יודעים" אלא גם ב"איך עושים את זה" ולפעמים גם ב"את מי אנחנו מכירים". סטודנטים אלה שואפים להשתלב בלימודים גבוהים אך לא פעם חסרים את הידע כיצד לעשות את זה (Whitty, Hayton & Tang, 2015). התרחבות הנגישות להשכלה גבוהה תורמת להבנה טובה יותר של נושא החשיבות של קבלת ההחלטות אצל צעירים מקבוצות עם תת-ייצוג באקדמיה בנוגע להשתלבות בלימודים. אף כי החלטות עשויות להיות מושפעות משיקולים כלכליים, הן יכולות גם לרמוז על הון תרבותי (הביטוס), כלומר על מערכת של תכונות כמו ידע תרבותי, ערכים, דפוס התנהגות ומחווות, המועברים על-ידי בני המשפחה ונקשרים לרוב למעמד חברתי (Griffin, Del Pilar, McIntosh & Griffin, 2012).

בניגוד לספרות הענפה העוסקת בחסמים לכניסה להשכלה גבוהה ולהצלחה בה, חוקרים מעטים בחנו גורמים שסייעו לסטודנטים מקבוצות עם תת-ייצוג במוסדות להשכלה גבוהה להתנהל בהצלחה במערכת זו. בסקירת מחקרים שערכו גיבונס ו-וודסייד (Gibbons & Woodside, 2014) נמצא שתמיכה של חברים ומשפחה וחונכות בזמן הלימודים לתואר הם גורמים המסייעים להצלחה. גם קרטור ועמיתיו (Carter, Locks & Winkle-Wagner, 2013) שרטטו את הגורמים המשפיעים על השתלבות מוצלחת, ומלבד הגורמים שלעיל, הם ציינו גם היעדר אקלים גזעני בקמפוס. ממחקרה האיכותני של אושאה (O'Shea, 2016), הנשען על המסגרת המושגית של יוסו (Yosso, 2005) שהרחיב את מושג ההון התרבותי של בורדיה והוסיף לו את ההיבט של הסוכנות (agency), עולה שהסטודנטים מגיעים עם סוגי הון מגוונים, אשר למוסדות כדאי להשתמש בהם לטובת קידום של הסטודנטים. גופן (Gofen, 2009) בדקה את הפרקטיקות המשפחתיות ואת המשאבים שמגייסות משפחות ממעמד נמוך כדי להבטיח את השתלבות ילדיהן בהשכלה גבוהה ומצאה שהמשפחות הן משאב מרכזי ולא גורם מעכב. ממצא דומה עולה ממחקרם של אושאה ואחרים (O'Shea et al., 2018) שחקרו את האופנים שבהם סטודנטים תופסים את ההשתלבות באוניברסיטה כהזדמנות לחיים טובים יותר. מחקרים אלה הם חלק מהעניין ההולך וגובר בסטודנטים ששברו את תסריט ההשכלה הצפוי מראש (הישראלי, 2016). המחקר הנוכחי מבקש להצטרף למגמה זו ולהבין טוב יותר את הגורמים המסייעים להצלחה אקדמית של קבוצות שייצוגן באקדמיה נמוך.

המאפיינים של יוצאי אתיופיה בישראל וחסמים עיקריים לכניסה להשכלה גבוהה

לפני שבוחנים את התנסויותיהם של סטודנטים יוצאי אתיופיה באקדמיה, חשוב להבין את התנאים המבניים, התרבותיים והכלכליים המשפיעים על צעירים אלה. בישראל חיים כיום כ-144,000 יוצאי אתיופיה, כ-1.7% מכלל התושבים בישראל. כ-40% מהם נולדו בישראל. נתונים על מצבם החברתי-כלכלי של יוצאי אתיופיה מצביעים על הקשיים שעומדים בפניהם להשתלב גם לאחר שנים רבות בישראל: מגורים בפריפריה הכלכלית והחברתית של ישראל - שכונות מוחלשות בעיקר במחוז מרכז ודרום; שיעור גבוה של משפחות חד-הוריות - 29%, יותר מפי שניים לעומת משפחות יהודיות ואחרות; רמת השתכרות נמוכה - כ-70% מההכנסה נטו בכלל משקי הבית בישראל (למ"ס, הודעה לתקשורת, 14.11.2017), ובהתאם שיעורי עוני גבוהים (51.7% מהמשפחות הן עניות) (חביב, הלבן-אילת, שץ ואלמוג, 2010). שיעור ההתאבדות בקרב יוצאי אתיופיה נמצא במגמת עלייה מתחילת שנות ה-2000. אחוז המתאבדים בקרב יוצאי אתיופיה בגילי 15-45 גבוה פי חמישה עד עשרה משל יהודים ובני דתות אחרות, לא כולל עולים אחרים, ובקרב צעירים (15-24) הוא גבוה פי 12.7 מאחוז זה בקרב אותה קבוצת גיל (קבדה, 2013).

רבים מהצעירים יוצאי אתיופיה הם דור שני, כלומר נולדו בישראל, והספרות מלמדת שמצבם קשה יותר משל בני הדור הראשון בשל מספר גורמים המעכבים את השתלבותם בחברה הקולטת: השכלה נמוכה של ההורים, מעמד חברתי נמוך של המשפחה, הורים המועסקים במקצועות לא יוקרתיים, משפחות חד-הוריות וריכוז בשולי הערים וביישובים חלשים (יבלברג ושבטאי, 2011; פיליפוב, 2009; Portes, Fernandez; 2007; Awokoya, 2010; Sakamoto & Woo, 2007; Kelly, Haller, 2005; Rumbaut, 2005; Schmid, 2001).

נתונים על הישגיהם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך מלמדים על צמצום הפערים בינם ובין שאר התלמידים בעשור האחרון, אך שהפערים עדיין ניכרים (אלמגור-לוטן וקור דבדוביץ', 2012). שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב תלמידי י"ב נמוך לעומת שיעור הזכאות בקרב כלל התלמידים בחינוך העברי (55.4% לעומת 76.7% בשנת הלימודים תשע"ז), וכך גם שיעור הזכאים לתעודת בגרות העומדת בדרישות הסף לקבלה לאוניברסיטה - 33.3% לעומת 66% בהתאמה. עוד נמצא שכמחצית (49.8%) מתלמידי התיכון ממוצא אתיופי למדו בנתיב הטכנולוגי/מקצועי (כולל החקלאי) לעומת 35.3% מהתלמידים בחינוך העברי (למ"ס, הודעה לתקשורת, 14.11.2017). בחינת הישגיהם בבחינה הפסיכומטרית מלמדת אף היא על קשייהם: בשנת 2016 היה הציון הממוצע של יוצאי אתיופיה נמוך במידה ניכרת מהציון הממוצע של כלל האוכלוסייה (451 לעומת 545). הפער קיים גם בתוך קבוצת יוצאי אתיופיה: ילידי אתיופיה השיגו ציונים נמוכים משל חבריהם שנולדו בישראל (הציון הממוצע היה 406) (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2018).

נתונים על סטודנטים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה מראים כי בשנים 2000 - 2017, עלה במידה ניכרת מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, מ-747 סטודנטים בשנת תש"ס ל-3,194 סטודנטים בשנת תשע"ז (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2018). השאיפה ללמוד באקדמיה נובעת מכך שבעיני רבים השכלה גבוהה נתפסת כתחום שבו הצלחה של פרטים מחזקת את החברה האתיופית כולה וקבלה לאוניברסיטה נחשבת להישג גדול עבור סטודנטים אלה (Kayam, 2014). אולם למרות העלייה הניכרת במספר הסטודנטים, ייצוגם באקדמיה עדיין נמוך: שיעור יוצאי אתיופיה מכלל הסטודנטים הוא 1.2% בעוד

ששיעורם בכלל האוכלוסייה הוא 1.7% ובקרב יהודים בני 20-29 הוא 2.5% (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2018).

רוב הסטודנטים לתואר ראשון מקרב יוצאי אתיופיה היו בשנת תשע"ז נשים (72.5%), קצת יותר ממחציתם למדו במכללות אקדמיות (56%), כשליש מהם (30%) באוניברסיטאות ומיעוטם (14%) במכללות אקדמיות לחינוך (למ"ס, הודעה לתקשורת, 14.11.2017). הבדלים בין סטודנטים יוצאי אתיופיה לכלל הסטודנטים באים לידי ביטוי גם בתחומי הלימוד: בשנת תשע"ז יוצאי אתיופיה למדו בשכיחות גבוהה יותר מדעי החברה (26% לעומת 19%) ומנהל עסקים (19% לעומת 11%) ובשכיחות נמוכה יותר הנדסה ואדריכלות (11% לעומת 19%) ומדעי הטבע (4% לעומת 11%) (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2018). הבדלים בין יוצאי אתיופיה לשאר הסטודנטים קיימים גם בשיעור הנושרים: שיעור הנושרים מהאוניברסיטאות בקרב יוצאי אתיופיה שהחלו ללמוד ב-2011 היה 19% לעומת 11%, שיעור הנושרים מהמכללות האקדמיות היה 13.5% לעומת 10% ושיעור הנושרים ממכללות אקדמיות לחינוך היה 21% לעומת 16% (בן-יהודה, 2015). נתונים אלה אינם מפתיעים בהינתן הקשיים אותם חווים יוצאי אתיופיה בכניסתם לאקדמיה, בשל הרקע השונה ממנו הם מגיעים והצורך להסתגל לשיטות לימוד שאינן מתבססות על שינון אלא על חקירה עצמאית וחשיבה ביקורתית (Eshel, Kurman & Sbeit, 2005). הישגיהם הלימודיים הנמוכים נובעים גם מחששם לאשש את הסטריאוטיפ המשווה לקבוצתם (איום הסטריאוטיפ), חשש המעורר בהם חרדה, פוגע בביטחון העצמי שלהם ומוביל בסופו של דבר לפגיעה בהישגיהם האקדמיים (לוי, 2016).

מחקרים על מידת ההסתגלות של יוצאי אתיופיה לחברה ועל תחושת הזהות שלהם, מלמדים על רצונם העז להשתלב מחד ועל התנסויותיהם באפליה וגזענות מאידך (ראו למשל, וולש, תובל-משיח ושי, 2013; כורם והורנצ'יק, 2013; קבדה, 2013; Eshel, Kurman & Sbeit, 2005). במחקר כמותי רחב היקף נמצא ששיעור גבוה (72%) מקרב בני נוער יוצאי אתיופיה מרגישים גם כישראלים וגם כבני קבוצת המוצא, ובכך למעשה מבטאים אסטרטגיה של השתלבות. גם מבחינת תחושת השייכות דווח ששיעור גבוה (יותר מ-60%) מקרב בני הנוער חשים זיקה חזקה מאוד לישראל (כאהן-סטרבצ'ינסקי ועמיתיה, 2012). עדות לתחושות אלה אפשר לראות בגיוס גברים יוצאי אתיופיה לצבא - 90% לעומת 72% בקרב יהודים אחרים (Kayam, 2014). עם זאת, נתוני צה"ל מצביעים על פערים ניכרים בין ציוני הקב"א (קבוצת איכות) של יוצאי אתיופיה לציונים בקרב כלל המתגייסים, דבר המשליך על השיבוץ ביחידות ובתפקידים בצבא, וכן על קשיי הסתגלות. קיים ייצוג גבוה של יוצאי אתיופיה בבתי הכלא הצבאיים ובקרב הנושרים מהשירות הצבאי (קור דבידוביץ', 2011).

מתודולוגיה

הצלחה אקדמית משמשת כאמצעי העיקרי להיטמעות של מהגרים בחברה הקולטת ולשיפור המעמד החברתי-כלכלי שלהם, ועל כן חשוב להבין כיצד הם חווים את הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה (Stebbleton, Huesman & Kuzhabekova, 2010). מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה הגדל ופעולות המל"ג (המועצה להשכלה גבוהה) לשיפור ההשתלבות של קבוצת אוכלוסייה זו, מעלים את הצורך להבין טוב יותר שדה זה. מטרת המחקר הייתה ללמוד כיצד סטודנטים יוצאי אתיופיה תופסים השתלבות מוצלחת בלימודים אקדמיים ומה הם לדעתם הגורמים המסייעים

להצלחה בלימודים והמעכבים אותה. כדי לחקור ולהבין לעומק גורמים אלו, בחרנו בגישה איכותנית. שיטה זו נהוגה כאשר מבקשים להעמיד במרכז את תפיסות המשתתפים ואת המשמעות שהם מעניקים לתופעה הנבדקת (Denzin & Lincoln, 2005). בתוך גישה זו בחרנו להשתמש באסכולה הפנומנולוגית המנתחת את המציאות החברתית מנקודת הראות הסובייקטיבית של הפועלים בה ושל החווים אותה (Schwandt, 1998). באופן זה יכולנו לזהות רכיבים סובייקטיביים של הצלחה ושל קושי בתוך ההקשר שבו מתקיימת החוויה. הבחירה לשים דגש על הבנת הגורמים המסייעים להצלחה ולא להתמקד רק או בעיקר בקשיים, תואמת את התפיסה המנחה את השיטה "למידה מהצלחות" שפיתח פרופ' יונה רוזנפלד בשיתוף עם האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך. המתודה הרטרואספקטיבית בשיטה זו נועדה לפתח את היכולת ללמוד מהצלחות על-ידי המרת הידע הסמוי שעל פיו פעל אותו פרט לידע גלוי הניתן ליישום בהקשרים שונים (ראו למשל סייקס, רוזנפלד ו-וייס, 2006; רוזנפלד, גילת ושמר, 2015).

משתתפים

במחקר השתתפו עשרה סטודנטים יוצאי אתיופיה. מספר זה של נחקרים תאם את שאלת המחקר ואת אופי היחידה הנחקרת. היימס (Hymes, 1978) וגובה (Guba, 1978) מגדירים דרכים לקבוע את היקף המחקר וגבולותיו (ראו אצל צבר-בן-יהושע, 2001). מאחר שמחקר זה היה ממוקד בנושא ומוגבל לתיעד הנוגע לשאלת המחקר, די היה במספר קטן של נחקרים כדי ללמוד על התופעה הנחקרת. יצוין שמספר זה של נחקרים נקבע מראש ותאם את ציפיות מזמין המחקר מגבולות המחקר המוצע. עשרת המרואיינים כללו שישה צעירים וארבע צעירות, בני 24-32 (ממוצע 26.8, סטיית תקן 2.52). מחציתם למדו באחת האוניברסיטאות בארץ ומחציתם במכללה אקדמית. שישה מתוכם למדו מקצוע בתחום הכלכלה, ההנדסה או המדעים וארבעה למדו מקצוע בתחום מדעי החברה. הפנייה לסטודנטים נעשתה בדרכים מגוונות: באמצעות מכתב פנייה שהופץ על-ידי המנהל לסטודנטים עולים, משרדי הדיקנט במוסדות השונים ומנהלי תוכניות לקידום יוצאי אתיופיה, בקבוצות ווטסאפ של סטודנטים יוצאי אתיופיה, על בסיס היכרות אישית ובשיטה של "חבר מביא חבר". הפנייה נעשתה לכל הסטודנטים שצברו שנת ניסיון אחת לפחות במכללה אקדמית או באוניברסיטה. עשרת הסטודנטים הראשונים שפנו ועמדו בקריטריון זה, הם אלה שרואיינו. אף כי הפנייה נעשתה לכלל הסטודנטים, בין שהם מצליחים ובין שהם מתקשים, בסופו של דבר התראיינו למחקר בעיקר סטודנטים מצליחים. נראה כי תחושת האחריות החברתית הובילה דווקא את אלה הפעילים חברתית ואת אלה המבקשים להוביל שינוי, להתראיין ולשתף מניסיונם. אף כי מדובר בקבוצת סטודנטים בעלי משאבים חברתיים ואשר באופן כללי עושים חיל בלימודיהם, אפשר ללמוד מהם רבות על הגורמים המסייעים להצלחה ומה מומלץ לעשות כדי להגדיל את מספר יוצאי אתיופיה הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של המרואיינים

מגדר	גיל	יליד אתיופיה	יישוב מגורים	תעודת בגרות מלאה	דור ראשון להשכלה גבוהה	מוסד לימודים אקדמי	תחום לימודים	שנת לימודים לתואר
1 גבר	25	-	אשקלון	✓	אחים	המכללה האקדמית אשקלון	כלכלה ומנהל	ג
2 גבר	29	✓	ירושלים	✓	✓	עזריאלי – מכללה אקדמית להנדסה	הנדסה תעשייה וניהול	ד
3 אישה	24	-	קריית עקרון	✓	אחים	עזריאלי – מכללה אקדמית להנדסה	הנדסת חומרים	ב
4 גבר	28	✓	ירושלים	-	✓	עזריאלי – מכללה אקדמית להנדסה	הנדסה תעשייה וניהול	ד
5 אישה	25	-	אשדוד	✓	✓	אוניברסיטת בר-אילן	ביולוגיה	ג
6 גבר	24	-	ירושלים	✓	אחות	המכללה האקדמית הדסה ירושלים	מדעי המחשב	ב
7 גבר	29	-	נתיבות	✓	אחים	אוניברסיטת תל-אביב	ניהול מערכות חינוך	תואר שני
8 גבר	32	-	חדרה	✓	אחים	האוניברסיטה העברית	סיעוד	א
9 אישה	25	-	כפר סבא	✓	✓	אוניברסיטת בן-גוריון	עבודה סוציאלית	ג
10 אישה	27	-	יבנה	✓	✓	אוניברסיטת בר-אילן	משאבי אנוש ומדע המדינה	ב

הליך

המחקר נערך בישראל ומומן על-ידי קרן באדר. המידע נאסף בחודשים דצמבר 2017 - ינואר 2018 באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים שארכו כשעה כל אחד. את מרבית הראיונות ערכה הכותבת הראשונה ומקצתם נערכו על-ידי הכותבת השנייה. הראיונות היו מבוססים על רשימה כללית של נושאים שנראו לחוקרות מהותיים לתופעה הנחקרת ושהם רצו להתמקד: בתחילה התבקשו הסטודנטים לספר על הרקע שממנו הגיעו: אזור מגורים; לימודים בבית הספר התיכון; שירות צבאי או לאומי; משפחה. לאחר מכן הם נשאלו על חוויותיהם בתחום ההשכלה הגבוהה: מדוע בחרו ללמוד לימודים גבוהים; מדוע בחרו דווקא במוסד ובתחום שהם לומדים; כיצד הם תופסים השתלבות מוצלחת בהשכלה גבוהה; האם תפיסתם השתנתה מאז החלו ללמוד והאם להערכתם הם מצליחים בלימודיהם; מה הם לדעתם הגורמים שסייעו להם להשתלב בהצלחה; מה הם הגורמים שהקשו עליהם להצליח; כיצד אפשר לסייע.

למרות השאלות המנחות, הראיונות התנהלו בפתיחות ובגמישות והמראיינים יכלו לספר על חוויותיהם כפי שבחרו ובסדר שבחרו. בהסכמת המראיינים הראיונות הוקלטו ותומללו.

ניתוח הראיונות

המידע שהתקבל מהראיונות נותח בגישת התמטית האיכותנית. תחילה קודדו הראיונות קידוד פתוח לקטגוריות. כמה מהקטגוריות הוגדרו מראש ופרוטוקול הראיון כלל שאלות ישירות בנוגע אליהן, ואחרות עלו מהטקסט. לאחר מכן נעשה ניתוח ממפה שכלל יצירת קטגוריות מרכזיות שמהן הסתעפו תת-קטגוריות, שהן למעשה תכונותיה של הקטגוריה המרכזית (שקדי, 2003; Strauss & Corbin, 1998). לאחר ניתוח כל הראיונות נערכה השוואה ביניהם. מהניתוח המשותף בלטה הסוגיה של תפיסת הסטודנטים את הסיבות להצלחתם במוסדות להשכלה גבוהה, והוחלט להתמקד בה בכתיבת המאמר. מהניתוח עלו שלוש קטגוריות מרכזיות המסבירות את הצלחתם, שכל אחת מהן מורכבת ממספר תת-קטגוריות.

ממצאים

להערכת הסטודנטים, הם הצליחו להשתלב היטב באקדמיה בהיבטים שונים. בתגובה לשאלה "האם לדעתך השתלבת בהצלחה בלימודים?", התשובות של מרבית המראיינים הפתיעו בהיותן חד-משמעיות: "כן" (שלושה סטודנטים); "כן! Big yes"; "כן, ברוך השם וברוך עצמי"; "דווקא הולך טוב"; "מבחינת ציונים הפתעתי את עצמי. מבחינה חברתית כן". סטודנט אחד אמר שהיה יכול להשתלב טוב יותר, ואחר חש שהוא עוד לא בשל לענות על השאלה.

תחושת ההצלחה לא הייתה מובנת מאליה. ההצלחה שעליה מדווחים הסטודנטים לא הושגה ביום אחד ולוותר בקשיים ובמאמצים רבים שהם השקיעו, כמו גם בתמיכת הסובבים אותם. הצלחת ההשתלבות בלימודים אקדמיים נקשרת במשאבים האישיים, המשפחתיים, החברתיים והמוסדיים שיש לסטודנט. גם במחקר זה נמצא שגורמים רבים משליכים על הצלחת צעירים יוצאי אתיופיה להיכנס לאקדמיה ולהצליח בה: למשל, נתוני הפתיחה שלהם, התמיכה שהם מקבלים במהלך הלימודים מהמשפחה, מחברים ומגורמים פורמליים, גורמי הנעה פנימיים ועוד. גורמים אלה משליכים על סיכויי ההצלחה של כל סטודנט, ללא הבדל מוצא או רקע חברתי-כלכלי, אך לחסרונם יש השפעה ניכרת בעיקר על קבוצות אוכלוסייה מסוימות, למשל דור ראשון להשכלה גבוהה, מהגרים וכן אוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך. גם אם גורמים אלה אינם ייחודיים ליוצאי אתיופיה, וגם אם לא ניתן להתייחס ליוצאי אתיופיה כאל מקשה אחת, מאפייניהם הייחודיים, כפי שהוצגו בפרק הסקירה, מצביעים על ריבוי הקשיים שעומדים בפניהם ועל הזירות הרבות שבהן הם נאבקים. את מידת ההצלחה באקדמיה, כפי שעלתה מדברי המראיינים, ואת הגורמים לכך, יש לבחון על רקע השוליות ומורכבות הקשיים שעומדים בפניהם ליוצאי אתיופיה. בניסיון לשרטט את ההתנסות של צעירים יוצאי אתיופיה באקדמיה ואת תפיסתם בנוגע להשתלבות מוצלחת, זוהו שלוש תמות מרכזיות: (1) נחישות להצליח למרות הקשיים; (2) חשיבות החברות; ו- (3) בני המשפחה כמנוע לצמיחה.

יגעת ומצאת תאמין: נחישות להצליח למרות הקשיים

קיימות סיבות שונות לכך שצעירים מקבוצות שייצוגן באקדמיה נמוך מצליחים יותר בכניסה לאקדמיה מאשר בסיום התואר. הגורמים שמספיעים במיוחד על שיעורם הנמוך של המסיימים

הם: מוכנות מעטה ללימודים, ציפיות לא ריאליות ומידע בלתי מספיק שיאפשר בחירת מוסד לימודים על בסיס מדדי איכות ולא על בסיס עליות ומיקום (Baum & Flores, 2011). הסטודנטים שהתראיינו דיווחו על קשיים התחלתיים שנבעו מחוסר היכרותם עם המערכת ועם הזכויות המגיעות להם ועל קבלת החלטות הנוגעות לבחירת מוסד לימודים משיקולים כלכליים. עם זאת, מדבריהם עלה שהישענות על שיקולים פרקטיים הנובעים מאילוצים כלכליים לא תמיד פעלה לרעתם אלא דווקא אפשרה להם להתמיד בלימודים כי הפחיתה את הצורך למצוא פתרונות כלכליים. קושי אחר שעלה אצל אחד הסטודנטים שנשר מהלימודים וחזר ללמוד תחום אחר, הוא חוסר התאמה למקצוע. לדבריו, היעדר מידע על מקצועות קיימים או על גורמים היכולים לסייע בבחירה, מוביל לכך שרבים מיוצאי אתיופיה פונים לאותם תחומי לימוד, בלי לשקול את מידת התאמתם אליהם ולכן נושרים. בחינה של השיקולים שהובילו את המראיינים במחקר זה ללמוד את המקצוע מלמדת על תהליך קבלת החלטות שנשען על חקירה ובדיקה, דבר שעשוי להצביע על אחד הגורמים המסייעים להם לצלוח את הלימודים.

על המוכנות המעטה ללימודים ניתן ללמוד מהתחושות שחוו הסטודנטים בחודשים הראשונים של הלימודים. אחד הסטודנטים שסיים את התואר הראשון בהצטיינות מספר:

אחד הקשיים שאני ממש זוכר הוא שהגעתי לאקדמיה ולא הבנתי את השפה. לא הבנתי אותם. זה נורא מתסכל. אתה כבר אחרי צבא, עשית דברים, ופתאום אתה מרגיש שאתה לא מבין את השפה וזה דבר כל כך ראשוני ובסיסי. חשבתי איך מתקדמים מפה, זה גרם לי ללבטים והסתייגויות. זה קושי. אחרי כמה שנים אמרתי שזה מהדברים שהבית לא נתן לי. לא דיברו בו את השפה הזאת. זו הייתה נקודה מאתגרת בשבילי. מה קרה לעברית? מהקושי הזה נבנים ולומדים דברים וזה גרם לי לעבוד קשה יותר ולהשקיע בעניין.

דברים אלה מהדהדים את מונחיו של בורדיה על הון תרבותי ועל הקשיים שעיינו מתמודדים סטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה, מהגרים או כאלה המשתייכים לקבוצה מרקע חברתי-כלכלי נמוך. האקדמיה היא מערבית בשפתה ובחשיבתה, ובשל כך עשויה לעורר תחושת זרות בקרב קבוצות שאינן משתייכות לקבוצת הרוב. המרחק התרבותי בין יוצאי אתיופיה לבין החברה הקולטת (cultural distance) הוא אכן חסם ניכר להצלחתם באקדמיה. במחקר על סטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה סיפרו הסטודנטים בקבוצות מיקוד על קשיים בכיתה ובכתיבת עבודות הנובעים בין היתר מהזרז ומאוצר המילים הגבוה המשמש את המרצים (Collier, 2008 & Morgan, מצוטט אצל Gibbons & Woodside, 2014). בקרב הסטודנטים שרואיינו למחקר הנוכחי הורגשה המציאות המורכבת שבה הם חיים. מצד אחד, רובם ילידי ישראל שעברו מסלול זהה לחבריהם היהודים-ישראלים – מסגרות חינוך וצבא – ותחושת הזרות עשויה לעורר רגשות תסכול וחוסר אונים, כפי שעולה מדברי הסטודנט לעיל. מצד שני, ההשתלבות באקדמיה גרמה לחלק מהסטודנטים לחזור ולציין שרכישת השכלה גבוהה אינה דבר מובן מאליו בעיניהם ושזו זכות שניתנה להם. ההשתלבות בהשכלה גבוהה והשפה והכלים שרכשו בלימודים, הבליטו אצלם את ההבדלים בינם ובין חבריהם ומכריהם יוצאי אתיופיה שאינם משתייכים למעגל הלומדים. הקושי שעיינו מתמודדים הסטודנטים בראשית דרכם באקדמיה נובע גם מאסטרטגיות הוראה אחרות ומסגנונות למידה חדשים ולא מוכרים, כפי שמתארת אחת הסטודנטיות:

השנה הראשונה הייתה לי מאוד קשה. זו שנה עם המון קורסים [...] זו שנה שאת לא מכירה שום דבר, זה עוד פעם להתחיל הכול מחדש, וגם יכולת הלמידה שלך לא תואמת

בכלל למה שלמדת לבגרות [...] פתאום את פוגשת מרצים וקורסים, ולא מורים, ואין לך קשר ישיר. את נתקלת בכל מיני קשיים שאת צריכה להתמודד אתם לבד [...] בשנה הראשונה קרעתי את עצמי והסתדרתי לבד.

כמו הסטודנט, כך גם הסטודנטית מתארת קושי הנובע מהמפגש עם דבר חדש. היא מוסיפה גם את תחושת הבדידות המלווה את הסטודנטים לא פעם בתחילת הדרך, ועליה נרחיב בסעיף הבא. משני הציטוטים אנחנו למדים על נחישותם של הסטודנטים להתייזב אל מול הקשיים ולהצליח. בראיונות בלטו אמירות כמו "לקחתי את עצמי בדיים"; "ניצלתי הזדמנויות"; "אני לא מפספס [שיעורים] ולא מוותר לעצמי"; "הייתי בלחץ והסתדרתי"; "ידעתי שזו תהיה התמודדות עם עצמי וכשהשגתי את זה זו הייתה ממש טפיחה על השכם"; "עשיתי את זה עם כל הקושי כי אני ככה, מתמודדת"; "אני לומד קשה ומשיג תוצאות"; "התאפסתי על עצמי ונתתי fight"; "הגעתי לאן שהגעתי כי התאמצתי". אמירות אלה מצביעות על רצונם העז של המרוויינים להצליח בשדה החדש ועל הכוחות שהשקיעו כדי להשיג את התוצאות המצופות.

בהתייחסם לסיבות להצלחה, הסטודנטים ציינו: יכולת התמדה; נוכחות קבועה בשיעורים והתמצאות בחומר הנלמד; השקעה ויכולת להיעזר ולהשתמש בכלים מגוונים כדי להתקדם: מפגש עם אנשים שהצליחו בתחומם ועם מרצים, צפייה בסרטונים ב-Youtube כדי להעשיר את ידיעותיהם, הקלטת ההרצאות כדי לחזור על החומר ועוד. רבים מהם ציינו את העניין שלהם בנושאי הלימוד ואת אהבתם לרכישת ידע וחלקם סיפרו שגם בתיכון היו מצטיינים. הצטיינותם המוקדמת הייתה כרטיס הכניסה שלהם לאקדמיה אך הישגיהם היו גם מקור של חוזק שסיפק להם מוטיבציה להמשיך.

את היכולת להצליח אפשר להסביר גם ביכולתם של הסטודנטים להתגמש ובהתאמות שעשו בעקבות ההשתלבות באקדמיה. הם נשאלו האם חל שינוי בין האופן שבו תפסו הצלחה בלימודים לפני כניסתם לאקדמיה לבין האופן שבו הם תופסים זאת בזמן ביצוע המחקר. מדבריהם עולה שבתחילה שלטה אצלם התפיסה ההישגית; השתלבות מוצלחת נקשרה להצלחה אקדמית, קרי, השגת ציונים טובים וסיום התואר בממוצע ציונים גבוה. ההשתלבות בלימודים הביאה להבנה שלהצלחה פנים רבות ושהשגתה אינה תלויה רק בסטודנט אלא גם באינטראקציה שלו עם הסביבה. בעקבות כך עבר הדגש מהצלחה אקדמית לשילוב של זו עם היבטים אחרים של הצלחה בהשתלבות, למשל תחושת מימוש עצמי ורכישת כלים לחיים, יכולת לאזן בין לימודים, עבודה ועיסוקים אחרים, קושי שעיו התמודדו רבים מהסטודנטים בהתחלה, או יכולת להתמודד עם קשיים כלכליים שמזמנים לימודים כשמשאבי המשפחה דלים. אולם הדגש העיקרי שהושם בהקשר של תפיסת הצלחה בהשתלבות הוא על הצלחה חברתית והרגשת שייכות. בהיבט זה יעסוק הסעיף הבא.

חשיבות החברות ותחושת שייכות כרכיב חשוב להשגת הצלחה

אחת התובנות הבולטות של הסטודנטים הייתה שההיבט החברתי חיוני להשתלבות מוצלחת בלימודים. חברים יכולים להציע תמיכה רגשית בשעות משבר ותמיכה אינסטרומנטלית באמצעות לימוד משותף, מתן עצה, שיתוף בידע וכדומה. אחד הסטודנטים ציין:

חברים זה דבר מאוד חשוב. גם אם אתה לא מאוד מוצלח בלימודים, חברים הם אלה ששומרים אותך על הקרקע ושלא תישבר, מרימים אותך. לפני הפך הכלכלי והלימודי, זה הפך הכי חשוב. הרבה סטודנטים היו פורשים בלי זה.

סטודנט זה מבליט את תפקידם של החברים במתן תמיכה ועידוד המגינים על הסטודנט מפני נשירה. כאמור, ההגעה למקום חדש ולא מוכר יכולה לעורר תחושות בדידות. מרבית המרואיינים ציינו שהם הגיעו למוסד האקדמי בלי להכיר איש. חלקם רכשו חברים בקלות, וחלקם נתקלו בקשיים בהיבט הזה. אחת הסטודנטיות מספרת:

בשנה שעברה הגעתי למכללה ולא הרגשתי תחושת שייכות בכלל. הייתי האתיופית היחידה, הייתי הבחורה האתיופית היחידה [...] וזה היה נראה לי ממש מוזר שבמכללה אין בכלל אתיופים ואולי גברים יש עשרה, אולי אפילו פחות, ממש אין. בדרך כלל כשאת מגיעה למקום את אוטומטית מתחברת, כך זה אצלי, לאתיופי שנמצא שם וזה לא היה [...] היה לי נורא קשה מבחינה חברתית בהתחלה, אבל היום אני ממש במקום טוב.

לשאלה "מה השתנה?" ענתה:

[...] הכרתי אנשים אחרים ממעגל יותר גדול. אני עושה קורסים עם אנשים ממחלקות אחרות והכרתי אנשים שיכולתי להתחבר אליהם [...] היה לי קשה גם מבחינה לימודית כי לא התחברתי חברתית. כל פעם הייתי חוזרת והייתי מתוסכלת. אם לא הייתי מבינה משהו לא היה לי את מי לשאול, אבל ברגע שהצלחתי להשתלב אז נורא היה לי קל. גם נורא פתאום נפתחתי, היה לי פתאום את הביטחון הזה לדבר בשיעור, לשאול שאלות, זה משפיע. זה משפיע על הביטחון [...] אחותי שאלה אותי: "איזה טיפ את נותנת לי לתחילת שנת הלימודים?", ואמרתי לה: "תנסי להשתלב חברתית, תהיה חברותית, והכול כבר יזרום לך, הלימודים עצמם".

אשל, קורמן וסבייט (Eshel, Kurman & Sbeit, 2005) בחנו תפיסות של סטודנטים יוצאי אתיופיה בנוגע להשתלבותם החברתית בקמפוס ומצאו שתפיסה של השתלבות מוצלחת נקשרת לא רק בשביעות רצון אלא גם בהצלחה אקדמית, הן בהיבט של מוטיבציה והן בהיבט של ציונים. תפיסה דומה עלתה מדברי הסטודנטים שרואיינו למחקר זה. הצלחה אקדמית נקשרה לא רק בהתמדה ובמוטיבציה אלא בראש ובראשונה במידת ההשתלבות החברתית שלהם:

כשאתה מצליח בהיבט החברתי, חוויית היום-יום שלך בקמפוס משתנה, יש לך עם מי לאכול, למי לפנות כדי להשלים חומר או לשבת ללמוד יחד, עם מי להתייעץ או לקבל מידע על קורסים ועל הטבות. מעל הכול התחושה שאינך לבד מחזקת את הביטחון העצמי, משפרת את תחושת הרווחה האישית ומאפשרת להתנהל בבטחה.

כפי שעולה מהציטוט לעיל ומדבריהם של סטודנטים אחרים, אחת הסיבות לקושי לרכוש חברים היא היותם קבוצת מיעוט. הנטייה לחפש את קבוצת ההתייחסות שלך לצד מיעוט הסטודנטים יוצאי אתיופיה, הקשו לעיתים להשתלב מבחינה חברתית. חלק סיפרו שהתחברו לעולים אחרים, לאו דווקא מאתיופיה, מאחר שהרגישו קרובים אליהם יותר. למיעוט הסטודנטים במוסד הייתה השפעה נרחבת יותר מאשר רכישת חברים. עם ההתערות החברתית מתחזקת גם תחושת השייכות, שנקשרת אף היא בהצלחה באקדמיה. מחקרים מראים שתחושת השייכות בקרב קבוצת הרוב גבוהה יותר בממוצע מאשר בקרב סטודנטים מהגרים. מחקרים אחרים מראים קשר חזק בין שייכות (השתלבות אקדמית וחברתית במוסד) להתמדה בלימודים וסיום תואר (ראו אצל

(Stebbleton, Huesman, & Kuzhabekova, 2010; וגם אצל Crisp, Taggart & Amaury, 2014). הראיונות הצביעו על קשר בין תחושת שייכות לבין מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה במוסד. עיצוב זהות הוא אחד האתגרים הקשים ביותר לסטודנטים מרקע חברתי-כלכלי נמוך העושים את צעדיהם הראשונים במוסדות להשכלה גבוהה. ההתנהלות בשדה חדש זה מעוררת תחושת ניתוק וחוסר חיבור למקום, והיצוג הנמוך שלהם בהשכלה גבוהה נוטה להיות בולט ומזכיר להם באופן קבוע את שונותם (Jury et al., 2017). חלק מהמראיינים ציינו את הפתעתם נוכח מספרם הנמוך של סטודנטים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה, ואת המשמעות שמודעות חדשה זו העניקה למוצאם ולצבע עורם. אצל אחרים נראה היה שצבע העור הוא נושא רגיש המלווה אותם בחייהם. כך או כך, מתוך הראיונות אנו למדים שסוגיית הזהות מעסיקה את הסטודנטים ומעוררת את חלקם לפעולה. כך לדברי אחת הסטודנטיות:

לפני לא העסיק אותי שאני אתיופית. לא ראיתי בהיותי אתיופית קושי להתקבל או להצליח או פקטור בכלל. רק שהגעתי ללמוד וראיתי שאין אתיופים, שיש לי חברים וקרובי משפחה שיכולים ולא השתלבו – עלה למודעות שלי [...] דיברנו [בת דודתה והיא] הרבה על מתי נכון לקבל פור ללימודים ומתי לא. מה יותר הוגן ונכון – יחס שונה או לא. יש פערים [...] בבית הספר היינו הרבה אתיופים והרבה עולים בכלל. לא היו קללות, כולם היו "באותה סירה". לא הרגשתי קיפוח. באוניברסיטה – רק אז נפתחו לי העיניים וגם כמה קשה לרוב.

הבולטות של יוצאי אתיופיה בקמפוס, דווקא בגלל הנראות המועטה שלהם במוסדות להשכלה גבוהה, פקחה את עיניהם של הסטודנטים באשר להשתלבות של יוצאי אתיופיה בכלל בחברה ולתחושת השייכות שלהם לחברה בישראל והובע רצון שמספר הסטודנטים יגדל. חלק מהסטודנטים ציינו שנתקלו ביחס מפלה מצד מרצים ומעסיקים, אף כי נזהרו מלהאשימם בגזענות. חלק מחו על היחס השונה והביעו תקווה שיתחילו להתייחס אליהם על-פי הישגיהם האישיים ולא כקבוצה (לא על-פי צבעם). בלט רצונם להיטמע כליל בחברה. כמה מהסטודנטים הביעו ציפייה שהמוסדות יהיו פעילים יותר בשילוב של הסטודנטים וייקחו אחריות על הנושא, הביעו רצון שהמוסדות יארגנו אירועים וטקסים הנוגעים לקהילת יוצאי אתיופיה כדי להגדיל את הנראות שלהם בקמפוס ולהגביר את תחושת שייכותם למוסד. הסטודנטים הבחינו בין הצלחה של הפרט להשתלב ובין הצלחת ההשתלבות כקבוצה, והיה נראה ששתיהן חשובות להם, כפי שציינה אחת הסטודנטיות: "זה שיש עוד סטודנטים אתיופים איתי בלימודי ביולוגיה זה כבר הצלחה בהיבט העדתי. ארבעה מתוך 70 סטודנטים הם אתיופים. רואים בכיתה אתיופים. זה סוג של הצלחה לא אישית". סטודנטית זו הוסיפה ואמרה שהלימודים הם הצלחה כוללת, שלא פעם חשובה להורים ולמשפחה המורחבת יותר מאשר לה עצמה, מאחר שהשתלבות בהשכלה גבוהה, כאמור, אינה נתפסת כדבר מובן מאליו. בהיבט האישי כולם חוו הצלחה אך בהיבט הקבוצתי נראה שעדיין נדרשת פעולה.

הסטודנטים ציינו את תחושת האחריות כלפי יוצאי אתיופיה ואת הרצון לייצג אותם בכבוד. הדבר בא לידי ביטוי הן במאמץ שהושקע בלימודים כדי לבלוט לטובה, והן בפעילות שמטרתה לקדם את יוצאי אתיופיה בקמפוס: השתתפות בוועדות, באגודת הסטודנטים ובכל מיני פרויקטים חברתיים. אחד הסטודנטים מסביר:

[...] מאוד חשוב לי שהעדה שלנו תהיה מעורבת בכל מיני ועדים, שתיתן את הטביעה שלה גם בדברים שלא קשורים דווקא לעדה. למה שלא יהיה נציג אתיופי בוועדות כמו

שיש נציג "ערבי" או "ישראלי"? שיישב ויחווה דעה. אנחנו לא פחות. היום זה הרבה יותר חשוב לי מבעבר. לקחתי על עצמי למשל השנה את הוועד שלנו, אני מרכז את זה [...] זה משהו שאני יודע שהרבה חבר'ה צעירים פחות מעזים. גם עכשיו החבר'ה שלומדים איתי לא מעזים לצאת מהמקום של רק לימודים. אין מקום להתנסות ולחוות ולהשמיע דעה ולהיות פעילים. זה גם משהו שנראה לי קצת בעייתי בתוך העדה עצמה, שפחות מבטאים את עצמם, פחות נותנים מקום למחשבות שלהם להיזרק בחלל החדר, יש איזה היסוס, איזה פחד. לא יודע למה, לא הצלחתי להבין [...] יותר מובלים ופחות במקום של להוביל. זה משהו שחורה לי. אין מצב.

הסטודנט מביע ביקורת על חבריו יוצאי אתיופיה אך גם מבקש לשנות מבפנים, לחזק את חברי הקהילה שלו על-ידי הגברת הנראות שלהם והשמעת קולם. מעורבותו הפעילה של הסטודנט תורמת לקבוצה כולה, אך גם מאפשרת לו להרגיש שייך יותר, בין היתר באמצעות יצירת קשרים בתוך הקמפוס עם גורמים שונים.

בני המשפחה כמנוע להצלחה

ספרות המחקר על סטודנטים המשתייכים לקבוצות עם ייצוג נמוך באקדמיה מרבה לעסוק בתפקידה של המשפחה בנגישות להשכלה גבוהה ובהתמדה בלימודים. משפחות אלה מצטיירות לא אחת כחסם להשתלבות מאחר שאינן מחזיקות בהון הכלכלי והתרבותי החיוני להשתלבות. עם זאת, כמה מחקרים הצביעו על בני המשפחה כאסטרטגים המציבים את האוניברסיטה כהזדמנות לעתיד טוב יותר וכמקור תמיכה הממריץ את הסטודנט להצליח ולהתמיד (ראו, Gofen, 2009; O'Shea et al., 2018). בתשובותיהם של הסטודנטים על השאלה מדוע בחרו ללמוד לימודים גבוהים ועל השאלה מה סייע להם להצליח בלימודים, חזרה ועלתה המשפחה, כפי שציין אחד הסטודנטים: "המשפחה גם הובילה אותי ללימודים וגם עזרה לי כשהייתי שם". מרבית הסטודנטים שהתראיינו נחשפו בביתם להשכלה גבוהה, באמצעות אחים ואחיות בוגרים שסללו את הדרך או באמצעות קרובי משפחה רחוקים שלמדו. כך שאחת הסיבות העיקריות לבחירתם בלימודים גבוהים הייתה קיומם של מודלים לחיקוי בקרב בני המשפחה. גם הוריהם, שבעצמם לא למדו במוסדות להשכלה גבוהה, היו מודל לחיקוי בשאיפתם לפתח את ההון האישי שלהם באמצעות השתתפות בקורסים, השלמת בגריות והעשרה עצמית. הסטודנטים גם סיפרו על הורים שראו בהשכלה מניע למוביליות חברתית וכלכלית ועל כן דחפו אותם להתקדם ולהתפתח. תמה זו עלתה בכל הראיונות אך נראה שהיא אינה נחלתם של כלל ההורים ממוצא אתיופי, כפי שמתארת זאת אחת הסטודנטיות:

כל הזמן היו אומרים להורים שלי [...] השכנים האתיופים [...] הילדים שלכם לא ייצא מהם כלום מזה שהם כל היום יושבים ולומדים ולא הולכים לעבוד [...] אבל ההורים שלי הבינו שמה שבאמת יעזור להם [לאחיה הגדולים שבאותה עת למדו מחוץ לבית] זה שהם ילמדו [...] חלק מזה שרוב האוכלוסייה של האתיופים לא לומדת זה בגלל שאין את התמיכה הזאת שאומרים לך את חייבת ללמוד, את צריכה ללמוד, אפילו את הדבר הפשוט הזה של לבוא לאספת הורים. חברות שלי סיפרו לי שההורים שלהם לא היו מגיעים [...] אז [זה] ממש מתחיל מהבית.

כפי שעולה מהציטוט ומדבריהם של סטודנטים אחרים, הוריהם דחפו אותם לרכוש השכלה גבוהה, גם כשלעיתים הדבר דרש מהם לעמוד מול הנורמה הקיימת בסביבתם. תפיסת החשיבות של ההשכלה הגבוהה הובילה את ההורים לבצע מגוון פעולות שיספקו לילדיהם נקודת פתיחה

טובה יותר: בחירת בית הספר שבו למדו, מעורבות גבוהה בנעשה בבית הספר, רישום לחוגים וכדומה. פעולות אלו לא רק הקלו על הסטודנטים את ההשתלבות אלא גם נטעו בהם את חשיבות ההשכלה ועוררו בהם את המוטיבציה להצליח. רבים מהם דיווחו שההחלטה ללמוד לימודים גבוהים הייתה מובנת מאליה וכשפירטו את כוונתם התברר שהמובן מאליה היה בעצם המודל שראו בבית והאמירות על חשיבות ההשכלה: "זה היה מובן מאליה. אני אחת לפני האחרונה. חוץ מאחד, כולם למדו"; "לא התלבטתי. היה בטוח שאלמד. אבא שלי כל הזמן אמר לי שאלמד. כל פעם שעברנו ליד בר אילן אבא שלי אמר לי שאלמד משפטים"; "אימא רצתה שאלמד. ישבה עליי שאלמד. יש קרובי משפחה שלמדו"; "היה ברור לי שאלמד באוניברסיטה, מהפמפומים מהבית, תמיד לתת את המקסימום מעצמך ולהיות אחר כך שלם עם זה"; "שבעת האחים הגדולים ממני למדו [...] זה היה נורא ברור שצריך ללמוד וחשוב ללמוד. שזה המסלול"; "אימא שלי תמיד אמרה לי [...] אני רוצה שתלמדו ואני אעשה הכול כדי לעזור לכם, אני לא רוצה שתהיו כמוני"; "אני רציתי ללכת ללמוד עיצוב פנים אבל האמת שאבא שלי לא כל כך אהב את זה כי זה לא תואר, זה רק תעודה [...] כל המשפחה אמרה 'את צריכה תואר, את צריכה תואר'".

סטודנטים מהגרים לומדים באקדמיה כחלק ממורשת משפחתית המעריכה מאוד השכלה ורואה בה מנוע למוביליות חברתית. תחושת המחויבות להורים היא אחת הסיבות לכך שסטודנטים אלה מצליחים יותר מהצפוי בהינתן הנסיבות (Baum & Flores, 2011; Griffin et al., 2012). הציטוטים לעיל מלמדים הן על תפיסת ההורים שרכישה השכלה גבוהה היא מטרה שיש לעמוד בה, הן על המודלים לחיקוי שהיו לסטודנטים בבית והן על תמונת המראה שהציבו בפניהם הוריהם, שביקשו להשיג להם עתיד טוב יותר. מדברי הסטודנטים אנו למדים שהשאיפה להצליח נבעה גם מהרצון לעמוד בציפיות ההורים ולעיתים אף לממש את חלומותיהם. הסטודנטים סיפרו על הורים שדחפו אותם ללמוד דווקא על רקע חוסר ההזדמנויות שהיו להם ועל הורים שעלו לישראל כדי לספק הזדמנות טובה יותר לילדיהם. כך מתאר אחד הסטודנטים:

[...] אפשר היה ליפול כמו כולם ולצאת, אבל זה גם עניין של משפחה שתומכת, לא תמיכה כלכלית אלא תמיכה מנטלית, לפעמים מילים. והתמיכה הזאת של 'יהיה טוב, תחזיק מעמד', זה עוזר. וגם ההורים שלי הם לא עלו כדי לשנות את החיים שלהם, הם עלו כדי לשנות את החיים שלי. האונייה שלהם כבר מזמן איחרה והם לא עלו. הם עושים הכול כדי שאנחנו נצליח. זה גם ציפייה מההורים [...] אני זוכר לא מעט משפטים של אבא שאומר, אנחנו כבר עשינו את שלנו [...] הבאנו אתכם לפה כדי שתקבלו את ההזדמנות גם.

הסטודנט מתאר כיצד דחיפת ההורים סללה את הדרך ללימודים אך החשש לאכזבם הוא הגורם להתמדה. גם סטודנטים אחרים תיארו קשיים רבים שעיימו התמודדו ואת ההחלטה להתמיד כדי לא לאכזב את הוריהם. מחקרים על הגירה מלמדים שההורים מיעצים לילדים בנוגע ל"תמונה הגדולה" ומתמקדים יותר בקידום שאיפות הילד ללמוד ובעידוד השגת מוכנות אקדמית ספציפית (Griffin et al., 2012). דמות חזקה של הורה וקשר לזהות התרבותית ולמסורת, מעלות את הסיכוי להצלחה בקרב צעירים מקבוצות עם שיעורי הצלחה נמוכים (Baum & Flores, 2011).

סוגיה אחרת שעולה מדברי הסטודנט היא נושא התמיכה שמספקים ההורים. תמיכה רגשית ועידוד הם המשאב העיקרי שיש להורים לסטודנטים מקבוצות מרקע חברתי-כלכלי נמוך. בהיעדר יכולת לתמוך כלכלית, הם מספקים סיוע בדרכים אחרות כמו למשל מגורים בבית

שמקלים על הסטודנטים מבחינה כלכלית (Roksa, 2017). במחקרה מצאה רוסקה שתמיכה רגשית, ולא תמיכה כלכלית, נקשרת בתוצאות אקדמיות חיוביות בקרב סטודנטים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. מדבריהם של חלק מהסטודנטים עלתה תמונה של משפחות עניות מאוד – הורים המתקיימים מקצבאות או הורים שעובדים בניקיון ומתפרנסים בדוחק. בשל כך, משפחותיהם של מרבית המרוויגים לא יכלו להציע להם משענת כלכלית, אך סיפקו סיוע באמצעים אחרים. כך למשל, כמחצית מהמרוויגים ציינו שהם מתגוררים בבית ההורים. סטודנטים אלה סיפרו שהשיקול הכלכלי היה אחד המכריעים בבחירה במוסד לימודים קרוב לבית, דבר שיחסוך את עלות המגורים במעונות או בדירה. הסטודנטים תיארו את המאמצים שעושים הוריהם כדי לעזור להם עד כמה שידם משגת. חלק מהם מסייעים מבחינה כלכלית, לעיתים בדמי כיס בלבד ולעיתים בתמיכה רבה יותר כמו מימון המגורים במעונות. עם זאת, הסטודנטים תיארו בעיקר הורים המספקים תמיכה רגשית ואחים המהווים מקור להתייעצות ולסיוע לימודי ואף לתמיכה רגשית. הראיונות מלמדים על חשיבות המשפחה בתהליך רכישת ההשכלה הגבוהה ועל התפקיד המרכזי שהיא ממלאת ביכולת להתמיד ולהצליח במערכת זאת. אנו למדים שלמרות הקשיים שמשפחות אלה מתמודדות עימם ומשאביהן שעשויים היו לפגוע בסיכויי הסטודנטים להצליח, העמידה האיתנה של ההורים ובני המשפחה מאחורי הסטודנטים והמוטיבציה שהצליחו להחדיר בהם, מובילה את הסטודנטים להתגבר על הקשיים ולהגיע להישגים.

דיון

להשכלה גבוהה יתרונות רבים, למשל שיפור הבריאות והרווחה האישית (Gofen, 2009), לכידות חברתית (Whitty, Hayton & Tang, 2015), הגדלת השכר, אפשרויות תעסוקה וחיוק היכולת להכין את הצאצאים להזדמנויות הקיימות בתחום ההשכלה (Baum & Flores, 2011; ראו גם אצל Perna, 2015). לצד יתרונות אלה, קיימת גם השאיפה להבטיח נגישות שווה לכל קבוצות האוכלוסייה ולצמצם את הפערים הקיימים ביניהן כיום. לשם כך חשוב להבין לעומק את הגורמים המקדמים השתלבות בהשכלה גבוהה. מחקרים רבים על סטודנטים הבאים מקבוצות עם תת-ייצוג בהשכלה גבוהה התמקדו בחסמים הניצבים בפני צעירים אלו. במחקר זה ביקשנו ללמוד מהי השתלבות מוצלחת במוסדות להשכלה גבוהה בעיניהם של סטודנטים יוצאי אתיופיה, תוך מיקוד תשומת הלב בגורמים התורמים להצלחה באקדמיה, זאת לצורך למידה כיצד אפשר לשפר את שילובם של צעירים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה.

יוצאי אתיופיה הם קהילה מגוונת מבחינת שפה, רמת השכלה וידע, ובין חברי הקהילה קיימים הבדלים גם מבחינת הוותק בארץ ודור העלייה (ראשון – יליד אתיופיה; שני – ילידי ישראל להורים יוצאי אתיופיה). היקף המחקר הנוכחי וטיבו לא מאפשרים לבחון את הממצאים בהתייחס לתת-הקבוצות בתוך קהילה זו ולזהות הבדלים, אם אלה קיימים. מחקר זה מציג את ההתנסות של הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה ואת הפירוש שהם נותנים להצלחתם, דבר שלא חייב בהכרח להיות מוכתב על-ידי הרקע המגוון של משפחותיהם.

גורמי ההצלחה שפירוטו הסטודנטים בראיונות עימם עולים בקנה אחד עם מחקרים שנערכו בישראל ובעולם על סטודנטים מקבוצות בעלות ייצוג נמוך באקדמיה. זאת ועוד, רבים מהגורמים שצוינו על ידם נכונים לגבי כל סטודנט. ממצאים אלה אינם מפתיעים, לא הייתה סיבה לצפות שגורמי ההצלחה של סטודנטים יוצאי אתיופיה יהיו שונים משל כל קבוצה אחרת, ובוודאי

לא משל קבוצות בעלות מאפיינים דומים לאלה שלהם. עם זאת, על רקע היות יוצאי אתיופיה אחת הקבוצות החלשות החיות כיום בישראל ובהינתן מגוון הקשיים שעומדים להם מתמודדים, התמיכה שהם מקבלים מבני משפחתם ומחבריהם והיכולת שלהם לגייס משאבים אישיים כדי להצליח - מקבלות משקל רב יותר. כמו כן, על רקע מאפייניהם הייחודיים יש לבחון באופן אחר את ההשלכות היישומיות של ממצאים אלו.

בדומה למחקרים אחרים שבחנו את הגורמים המסייעים להצלחה, גם במחקר זה נמצא שלתמיכת החברים והמשפחה יש תפקיד חשוב מאוד בהצלחה של סטודנטים יוצאי אתיופיה. החברים מספקים משענת חזקה ברגעי משבר ורשת ביטחון שמאפשרת נפילות, וחזרה אחרי זמן-מה למסלול. נוסף על כך, סביבה חברתית חיובית מחזקת את תחושת השייכות למוסד. תחושת השייכות נבנית גם באמצעות מעורבות חברתית והגדלת הנראות של הסטודנטים יוצאי אתיופיה בקמפוס. הפרדוקס העולה מהמחקר הוא שדווקא בקרב הסטודנטים הפעילים, שיש להם מודעות גבוהה למצב של יוצאי אתיופיה באקדמיה, ההשתלבות בהשכלה גבוהה הגבירה את תחושת הזרות והבליטה את הפערים הקיימים ביניהם ובין קבוצת הרוב. היעדר תחושת שייכות מאפיינת קבוצות מיעוט, אולם יוצאי אתיופיה מתייחדים בהיותם קבוצת מיעוט יהודית בניגוד לקבוצות המיעוט האחרות בחברה בישראל. דבר זה מגביר את תחושת הניכור והקיפוח כלפי קבוצת הרוב. חלק מהסטודנטים פעלו באופן אקטיבי כדי לשנות את מידת הנראות של יוצאי אתיופיה וחלק ציפו שהמוסדות ייקחו על עצמם אחריות זו ויארגנו יותר פעילויות חברתיות ויצינו ימים מיוחדים לבני העדה. מכיוון שתחושת שייכות נקשרת לאחוזי נשירה, חשוב שהמוסדות לא רק יגבירו את מאמציהם לשלב יותר יוצאי אתיופיה באקדמיה, אלא יפעלו גם כדי לחזק את זהותם האתנית ואת הלכידות החברתית בין הסטודנטים יוצאי אתיופיה עצמם. באופן זה יגבר הביטחון העצמי שלהם והתנהלותם בקמפוס תהיה יותר בטוחה.

בניגוד לחברים, תפקיד המשפחה בהצלחת ההשתלבות מתחיל שנים רבות קודם לכניסה להשכלה גבוהה. בני המשפחה משמשים מודל לחיקוי, מקנים ערכים של מוטיבציה והישגיות, רואים בהשכלה גבוהה אמצעי למוביליות חברתית וכלכלית ועל כן דוחפים את ילדיהם ללמוד ופועלים במגוון דרכים כדי להבטיח להם נקודת פתיחה טובה. לארו (Lareau, 2003) טוענת שהורים מבטיחים לילדיהם עתיד השכלתי דומה לזה שלהם, וכי הורים בני מעמד הביניים משקיעים כסף, אנרגיה וזמן בחינוך ילדיהם ובטיפוחם. מהראיונות עולה שהוריהם של חלק מהסטודנטים סיגלו לעצמם השקפת עולם והתנהגות המאפיינת את בני מעמד הביניים ושלמרות משאביהם המצומצמים השקיעו בחינוך ילדיהם כבר מגיל צעיר. לצד זאת, לרוב ההורים של הסטודנטים יוצאי אתיופיה אין את ההון החברתי והתרבותי הנדרש כדי לספק לילדיהם את הידע והמידע שיקלו עליהם את ההתמצאות במערכת ההשכלה הגבוהה. לא רק שמרבית יוצאי אתיופיה מדור ההורים הם בעלי השכלה נמוכה ונטולי ניסיון אישי בתחום זה, הם גם חסרים רשתות חברתיות שיכולות לסייע בהפניה למקורות מידע ולגורמים שיכולים לסייע. לכן, את התמיכה בתהליך ההשתלבות בהשכלה גבוהה הם יכולים לקבל בעיקר ממקורות רשמיים.

סטודנטים שאין להם תמיכה של חברים או של בני משפחה או שאין בסביבתם מי שיספק הכוונה, חשופים יותר מחבריהם לנשירה. הדבר פוגע במידת המוכנות שלהם ללימודים אקדמיים וביכולת השרידות שלהם במערכת המורכבת של ההשכלה הגבוהה. אחד הפתרונות לכך הוא שהמוסד ידאג לספק להם את התמיכה הנדרשת. תמיכה זו צריכה לכלול ייעוץ לסטודנטים בנושא

מסלולי הלימוד הקיימים וההיצע והביקוש של מסלולים אלה, ובנושא הדרישות הנלוות להשגת תואר בתחום, עלויות, מערכת הרישום והמלגות הקיימות. זאת כדי להשוות את רמת המוכנות של כל הסטודנטים ולאפשר להם תהליך קבלת החלטות מושכל ויכולת להתנהל בצורה מיטבית במהלך תקופת הלימודים. שיפור הנגישות למידע על המוסדות ועל הגורמים שיש לשקול בתהליך החיפוש והבחירה מסייע לסטודנטים לקבל החלטות טובות יותר העונות על צורכיהם ועל רצונותיהם (Griffin et al., 2012).

חלק מהתוכניות המיוחדות לקידום יוצאי אתיופיה מתמקדות בהנגשת המידע לצעירים יוצאי אתיופיה במטרה להגדיל את מספר הנרשמים אך גם כדי להבטיח קבלת החלטות נבונה שתגדיל את סיכויי השרידות שלהם. מראיונות שקיימנו עם מנהלים של כמה תוכניות מסוג זה עולה הצלחתן בהפחתת נשירה, אבל הדבר לא נבחן במחקר זה. תוכניות אלה מתאפיינות בעיקר במתן ליווי אישי המותאם לצרכים של כל סטודנט ובחיזוק המשאבים המוקצים לסטודנטים. עם זאת, הליווי שמציעות תוכניות אלה מוגבל לשנת המכינה ונמשך לעיתים גם בשנה הראשונה לתואר.

מהמחקר עולה שחשוב שתהליך הייעוץ והליווי של הסטודנט יימשך לאורך כל שנות לימודיו, זאת מאחר שהקשיים והצורך במידע אינם פוחתים. כך למשל מחקר שבחן את התרומה של חונכות לסטודנטים עם תת-ייצוג באקדמיה מצא שחונכות מגדילה את שיעורי ההתמדה בטווח הקצר והארוך (Bettinger & Baker, 2013).

אחת התובנות הבולטות של הסטודנטים היא החשיבות של אופני ההתמודדות שלהם עם הקשיים שניצבו בפניהם בכניסה להשכלה גבוהה ותוך כדי הלימודים. הרצון והנחישות להצלחה, היכולת לעמוד בפני אתגרים בלי להירתע ולקום לאחר מצבי משבר בכל פעם מחדש עמדו לצידם ותרמו להצלחתם. תכונות אלה הן גם תוצר של החינוך ושל המסרים שהתקבלו בבית וגם משקפות את הכוחות העומדים לרשותם של הסטודנטים הללו. אושאה (O'Shea, 2016) מציעה לשקול מחדש את רעיון ההשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה ולהתחשב בסוגי ההון שהסטודנטים מגיעים איתם, ללא הבדל אתני, חברתי-כלכלי או השכלתי. סטודנטים אלה מגיעים עם סוגי הון שונים - למשל שאפתנות, התמדה, ניסיון, הון משפחתי. האתגר הניצב בפני המוסדות הוא למצוא את הדרך היעילה לקדם אותם ולהעצים את נקודות החוזק האלה במקום לנסות להכניס אותם לתבנית וליצור פס ייצור אחיד לכל הסטודנטים. מדיניות ופעולות שיונחו על-ידי תפיסה של חוזק ולא של חולשה (של היעדר) עשויות לשנות את כל דרך החשיבה של איך ניתן לסייע לסטודנטים אלה. כך למשל השקעת משאבים בפעולות חברתיות וציון ימים מיוחדים בעלי משמעות לבני העדה, כפי שנאמר קודם לכן בנוגע לחיזוק תחושת השייכות, הם דרך חיובית להדגיש את הייחודיות של יוצאי אתיופיה, לחזק את הנראות של הסטודנטים בקמפוס ולגבש את הזהות שלהם כקבוצה. מבחינת המוסדות, לא די בחיזוק הגיוון האתני בקמפוס, כלומר בהרחבת הנגישות להשכלה גבוהה. מוטלת עליהם האחריות לעודד אווירת לימודים חיובית עבור כל הסטודנטים ולמנוע מהם חוויות של אפליה וגזענות הפוגעות בתחושת השייכות, במידת המעורבות החברתית והאקדמית ובהזדמנות לפתח מיומנויות של חשיבה ביקורתית (Roksa et al., 2016).

כפי שציין אנדרסון (Anderson, 1985) במודל ניתוח שדה הכפייה שבנה, מידת ההצלחה להשתלב באקדמיה תלויה בכוחות הפנימיים והחיצוניים שיש לסטודנט. הסטודנטים שהשתתפו במחקר זה סיפרו על כישורים אקדמיים, מוטיבציה גבוהה, שאפתנות, הנאה מלמידה, ניסיון

וביטחון עצמי הנובעים בין השאר גם מגילם המבוגר יותר לעומת הסטודנט הממוצע. הסטודנטים גם תיארו את הכוחות החיצוניים החיוביים העומדים לרשותם כמו הורים, חברים, ערכים תרבותיים, הבנת חשיבות ההשכלה הגבוהה והסיוע הכלכלי הניתן להם. ריבוי הכוחות החיוביים שיש לסטודנטים אלה עשוי לספק תשובה לגורמי ההצלחה של הסטודנטים להשתלב באקדמיה ולהתמיד בלימודיהם. לצד זאת, ולמרות שלא זה היה מיקוד המאמר, בין השיטין עולים הקשיים שעיינו מתמודדים סטודנטים מוצלחים אלה. בדידות, התמודדות עם מציאות חדשה ולא מוכרת, מידע חסר, קשיים כלכליים וכדומה. כפי שצינו אריסמן ולוני (Erisman & Looney, 2007), אין דרך אחת להתגבר על החסמים העומדים בפני מהגרים בנגישות להשכלה גבוהה ועל כן נדרשת פעולה נרחבת הכוללת מגוון מענים וגורמים שישתתפו בהשגת מטרה זו. לאחרונה הוחלט להסדיר את המענים הניתנים לסטודנטים יוצאי אתיופיה ולרכז אותם בידי המל"ג-ות"ת. מענים אלו ניתנים על-ידי המדינה, בעיקר דרך משרד העלייה והקליטה ומשרד הביטחון, מכינות קדם-אקדמיות, המוסדות עצמם ותוכניות הפעולות בתוכם. אלה כוללים מעטפת כלכלית הכוללת מימון שכר לימוד ומלגת קיום, תמיכה לימודית, למשל שיעורי עזר, וכן תמיכה חברתית. ריכוז התקציב בידי המל"ג-ות"ת אמור לצמצם את ההבדלים בין המוסדות בתמיכות הניתנות ולהבטיח מתן סיוע לכל מי שזקוק לו. התפיסה העומדת בבסיס התוכנית של מל"ג-ות"ת תואמת את המלצתה של א'שאה, שצינה בפסקה הקודמת, שיש להתאים את המענים לצורכי הפרט ולא לצורכי הקבוצה. ההנחה כיום היא שכבר אין צורך לספק לכל יוצא אתיופיה באשר הוא סיוע. הסיוע צריך להיות מגוון ומותאם אישית, ולא במסגרת תוכניות מיוחדות. הפעלת תוכנית ברמה הלאומית מאפשרת להרחיב את מגוון המענים המוצעים ואת היקפם וכן להבטיח מימון קבוע. אולם כדי לעמוד במטרותיה לקדם את הסטודנטים, עליה לדאוג שהסטודנטים ימצו את זכויותיהם, יקבלו החלטות טובות בנוגע לאופן ניצול ההטבות, שהמענים אכן יענו על הצרכים ברמת הפרט ויהיו איכותיים.

במחקר זה ביקשנו להשמיע את קולם של סטודנטים יוצאי אתיופיה שהתקבלו ללימודים במוסד להשכלה גבוהה והצליחו לצלוח את השנה הראשונה ללימודים ולהמשיך בהם. אף כי מחקר זה מוגבל מבחינת גודל המדגם ודרך קביעתו, כלומר הוא אינו מייצג ואינו מאפשר הכללה, הממצאים האיכותניים אפשרו להציג תיאור עשיר של הנושא ולהוסיף על הידע הקיים בתחום. בעתיד כדאי לשקול להגדיל את המדגם כך שאפשר יהיה לזהות רכיבים נוספים של הצלחה ולבחון אותה גם על-פי משתנים נוספים כמו מגדר וגיל. כמו כן, כדי לשפר את הנגישות להשכלה גבוהה ולהגדיל את שיעור יוצאי אתיופיה באקדמיה, מומלץ לאסוף מידע מהימן ובעל תוקף על התועלת והיעילות של החלטות מדיניות המתקבלות בתחום זה. בין השאר מומלץ לבחון את יעילותן של התוכניות המיוחדות לקידום יוצאי אתיופיה לעומת תוכניות לאומיות דוגמת התוכנית להנגשת ההשכלה הגבוהה שמקדמת המל"ג-ות"ת.

רשימת מקורות

- אופלטקה, י' (2016). רפורמות גלובליות בהשכלה הגבוהה: לקחים ומשמעויות למדיניות ומנהל אקדמיים בישראל. בתוך: א' אדי-רקח וא' כהן (עורכים), *דינמיות בהשכלה הגבוהה: אסופת מאמרים לכבודו של פרופסור אברהם יוגב* (עמ' 63-86). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- אלמגור-לוטן, א' וקור דבידוביץ', פ' (2012). נושא במוקד: קליטת עולי אתיופיה בהיבט לשוני, חברתי וחינוכי – השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה. *הד האולפן החדש*, 99, 59-68.
- אריאלי, ד', סקורקובי, י' והירשפלד, מ' (תשע"ח). מפגשים אתניים במרחב האקדמי: חגיגת הסיגד כמשא ומתן על כללי המשחק. *הגירה*, 8, 22-42.
- בן-יהודה, צ' (2015). *סוגיות בתחומי עלייה, קליטה והתפוצות*. מסמך מבוא לוועדה בכנסת ה-20. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- הורוביץ, ת' ולשם, א' (1998). יוצאי ברית המועצות במרחב התרבותי בישראל. בתוך: מ' סיקרון וא' לשם (עורכים), *דיוקנה של עלייה. תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר, 1990 – 1995* (עמ' 291-333). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- הישראלי, א' (2016). משפחה והשכלה: כניסתם של צעירים מזרחיים מהפריפריה להשכלה הגבוהה. בתוך: א' אדי-רקח וא' כהן (עורכים), *דינמיות בהשכלה הגבוהה: אסופת מאמרים לכבודו של פרופסור אברהם יוגב* (עמ' 139-159). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (28 בנובמבר 2016). *יוצאי אתיופיה בהשכלה הגבוהה בישראל, תש"ס (1999/2000) – תשע"ו (2015/2016)* [הודעה לתקשורת]. אוחר מתוך http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201606364
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). הודעה לתקשורת, 14.11.2017. *האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל - לקט נתונים לרגל חג הסיגד*. ירושלים. 334/2017.
- הנדין, א' (2011). *השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- וולש, ס"ד, תובל-משיח, ר' ושי, א' (2013). התמודדות של עולים בוגרים-צעירים יוצאי אתיופיה עם אפליה וגזענות בישראל. *מגמות, מט* (1), 59-81.
- חביב, ג', הלבן-אילת, ח', שץ, א' ואלמוג, י' (2010). *מעקב אחר אינדיקטורים מרכזיים למצבה של האוכלוסייה האתיופית ברמה הארצית*. ירושלים: מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- יבלברג, י' ושבטאי, מ' (2011). *סיכום ממצאי הלמידה הממוקדת של בני נוער יוצאי אתיופיה המשתתפים בפעילויות הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול*. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול, מכון דו-עת, ירושלים.
- כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', עמיאל, ש', לוי, ד' וקוסטנטינוב, ו' (2012). *בני נוער יוצאי אתיופיה ויוצאי ברית המועצות לשעבר: עולים ובני עולים – דמיון ושוני*. ירושלים: מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/first-second-generations-immigrant-youth-ethiopia-former-soviet-union-similarities-differences>
- כורם, ע' והורנצ'יק, ג' (תשע"ג). תפיסות של צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציו-תרבותית בישראל. *הגירה*, 2, 37-55.
- לוי, ע' (2016). איום הסטראוטיפ. *מגמות*, נ(3), 9-23.

לימור, נ' וולנסקי, ע' (2016). תהליכים ורפורמות בהשכלה הגבוהה. בתוך: א' אדי-רקח וא' כהן (עורכים), *דינמיות בהשכלה הגבוהה: אסופת מאמרים לכבודו של פרופסור אברהם יוגב* (עמ' 19-62). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

מרכז המחקר והמידע של הכנסת (13 במאי 2018). *חומר רקע לדיון בוועדת העלייה, הקליטה והתפוצות בנושא "יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה – בחינת שילובם ויישם התכנית למצוינות אקדמית*.

סייקס, י"י, רוזנפלד, י"מ ו-וייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית: תכנית פיילוט 2002-2005. המתודה הראשונה: למידה מהצלחות העבר המתודה הרטרופקטיבית. ירושלים: משרד החינוך ומכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

פיליפוב, מ' (2009). *מאמר דעה: על עלייה, פשע ונוער בפריפריה הישראלית*. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

צבר-בן-יהושע, נ' (עורכת) (2001). מבוא: ההיסטוריה של המחקר האיכותני, השפעות חורמים. *מסורות חורמים במחקר האיכותני* (עמ' 13-28). לוד: כנרת, זמורה ביתן (דביר).

קבדה, מ' (2013). *"בועות של מציאות": המעבר לחיים עצמאיים של צעירים יוצאי אתיופיה בישראל*. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך בעבודה סוציאלית. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קור דבדוביץ', פ' (2011). *השתלבות יוצאי אתיופיה בצה"ל*. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

רוזנפלד, י"מ, גילת, מ' ושמר, א' (2015). שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים במעונות היום בישראל: למידה מהצלחות בתכנית "מסיכון לסיכון". ירושלים: מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

American's promise alliance (November 1, 2012). *Improving access and success for first-generation college students*. Retrieved from: <http://www.americaspromise.org/news/improving-access-and-success-first-generation-college-students>

Anderson, E. (1985). Forces influencing student persistence and achievement. In: L. Noel, R. Levitz & D. Saluri (Eds.), *Increasing student retention*. San Francisco: Jossey-Bass.

Awokoya, J.T. (2010). *"I'm not enough of anything!": The racial and ethnic identity constructions and negotiations of one-point-five and second generation Nigerians*. University of Maryland, College Park. UMI Microform 3372817.

Baum, S., & Flores. S.M. (2011). Higher education and children in immigrant families. *The future of children*, 21(1), 171-193.

Bettinger, E.P., & Baker, R.B. (2013). The effects of student coaching: An evaluation of a randomized experiment in student advising. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 3-19. DOI: 10.3102/0162373713500523.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Brown, M.G., Wohn, D.Y., & Ellison, N. (2016). Without a map: College access and the online practices of youth from low-income communities. *Computers & Education*, 92-93, 104-116.
- Carter, D.F., Locks, A.M., & Winkle-Wagner, R. (2013). From when and where I enter: Theoretical and empirical considerations of minority students' transition to college. In: M.B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 93-149). New York, London: Springer Dordrecht Heidelberg. DOI: 10.1007/978-94-007-5836-0.
- Collier, P.J., & Morgan, D.L. (2008). Is that paper really due today?: Differences in first-generation and traditional college. Students' understandings of faculty expectations. *Higher education*, 55(4), 425-446.
- Crisp, G., Taggart, A., & Amaury, N. (2014). Undergraduate Latina/o Students: A systematic review of research identifying factors contributing to academic success outcomes. *Review of Educational Research*, 85(2), 249-274. DOI: 10.3102/0034654314551064.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications Ltd.
- Durkheim, E. (1961). *Suicide*. Glencoe: The Free Press.
- Erisman, W., & Looney, S. (2007). *Opening the door to the American dream: Increasing higher education access and success for immigrants*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Eshel, Y., Kurman, J., & Sbeit, K. (2005). Acculturation attitudes, perceived attitudes of the majority, and adjustment of Israeli-Arab and Jewish-Ethiopian students to an Israeli university. *The Journal of Social Psychology*, 145, 593-612.
- Feniger, Y., & Ayalon, H. (2015). English as a gatekeeper: Inequality between Jews and Arabs in access to higher education in Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 104-111. DOI: org/10.1016/j.ijer.2015.04.003.
- Gibbons, M.M., & Woodside, M. (2014). Addressing the needs of first-generation college students: Lessons learned from adults from low-education families. *Journal of College Counseling* 17(1), 21-36.
- Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher-education students break the intergenerational cycle. *Family Relation*, 58(1), 104-120.
- Goldrick-Rab, S. (2010). Challenges and opportunities for improving community college student success. *Review of Educational Research*, 80, 437-469.
- Griffin, K., Del Pilar, W., McIntosh, K., & Griffin, A. (2012). "Oh, of course i'm going to go to college": Understanding how habitus shapes the college choice process of black immigrant students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(2), 96-111.
- Guba, E.G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. CSE Monograph Series in Evaluation, 8. CA: University of Los Angeles.
- Hymes, D. (1978). The grounding of performance and text in a narrative view of life. *Alcheringa*, 4(1), 137-140.

- Jury, M., Smeding, A., Stephens, N.M., Nelson, J.E., Aelenei, C., & Darnon, C. (2017). The experience of low-SES students in higher education: Psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues*, 73(1), 23–41. DOI: 10.1111/josi.12202.
- Kayam, O. (2014). Ethiopian Jewish men: Language and culture. *European Journal of Business and Social Sciences* 3(5), 1-11. <http://www.ejbss.com/recent.aspx>.
- Kingdon, D., Serbin, L.A., & Stack, D.M. (2017). Understanding the gender gap in school performance among low-income children: A developmental trajectory analysis. *International journal of behavioral development*, 41(2), 265-274.
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *High Education*, 72, 59–78. DOI: 10.1007/s10734-015-9938-y.
- O'Shea, S., Stone, C., Delahunty, J., & May J. (2018). Discourses of betterment and opportunity: Exploring the privileging of university attendance for first-in-family learners. *Studies in Higher Education*, 43(6), 1020–1033. DOI.org/10.1080/03075079.2016.1212325.
- Perna, L.W. (2015). *Improving college access and completion for low-income and first-generation students: The role of college access and success programs*. Retrieved from http://repository.upenn.edu/gse_pubs/301.
- Porter, A., Fernandez-Kelly, P., & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial studies* 28(6), 1000-1040.
- Roksa, J. (2017). *Family resources, siblings, and exchange of support between low-income young adults pursuing higher education and their families*. Paper prepared for the RC28 Conference. August 2017 New York.
- Roksa, J., Trolan, T.L., Pascarella, E.T., Kilgo, C.A., Blach, C., & Wise, K.S. (2016). Racial inequality in critical thinking skills: The role of academic and diversity experiences. *Research in High Education*, 58(2), 119-140. DOI: 10.1007/s11162-016-9423-1.
- Rumbaut, R.G. (2005). Turning pints in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. *Ethnic and Racial studies*, 28(6), 1041-1086.
- Sakamoto, A., & Woo, H. (2007). The socioeconomic attainments of second-generation Cambodian, Hmong, Laotian, and Vietnamese Americans. In: *Sociological Inquiry*, 77(1), 44-75.
- Schwandt, T.A. (1998). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 221–259). Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Schmid, C.L. (2001). Educational achievement, language-minority students, and the New second generation. *Sociology of Education Extra Issue*, 71-87.
- Spiegler, T., & Bednarek, A. (2013). First-generation students: What we ask, what we know and what it means: An international review of the state of research. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 318–37. DOI: 10.1080/09620214.2013.815441.

- Stebbleton, M.J., Huesman, R.L., & Kuzhabekova, A. (2010). Do I belong here? Exploring immigrant college student responses on the SERU survey sense of belonging/satisfaction factor. SERU Consortium Research Paper. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 13.10. *Center for studies in higher education*.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Whitty, G., Hayton, A., & Tang, S. (2015). Who you know, what you know and knowing the ropes: A review of evidence about access to higher education institutions in England. *Review of Education*, 3(1), 27–67. DOI: 10.1002/rev3.3038.
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of Community Cultural Wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.