

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"א • גיליון 56
תמוז תשפ"ג – יוני 2023

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



אוריינטציית עתיד בקרב תלמידי החינוך המקצועי בישראל: "מחר יום חדש, לא מבקש יותר"

נופר עיני

תקציר

מחקר זה בחן את הפנומנולוגיה של אוריינטציית העתיד של תלמידים בבתי ספר מקצועיים בישראל; זאת דרך שימוש בראיונות עומק איכותניים עם 30 תלמידים (16 בנים ו-14 בנות), הלומדים בבתי ספר מקצועיים אשר ממוקמים בעיירות פיתוח מאשכול חברתי-כלכלי נמוך. בחינה זו חשובה בשל ריבוי האירועים של הדרה חברתית והפגיעויות המבניות (structural vulnerability) שנערים אלה חווים על רקע עוני, השתייכות לקבוצות אתניות בעלות תווית שלילית והגדרתם על ידי רשויות המדינה כ"כישלון חינוכי". ממצאי המחקר חושפים שלוש אוריינטציות עתיד מרכזיות: (א) שימוש עמום של התלמידים במילה "הצלחה", ללא הסבר כיצד היא תושג או תוכנית ברורה להשגתה; (ב) תיאור עתידם באמצעות "אינדיווידואליזם קשה", הכולל ראיית החיים והעתיד כקשים ורוויים במאבקים לשם השגת מטרות, הבנה כי קושי, כישלונות והיעדר שליטה הם חלקים בלתי נפרדים מהעתיד הצפוי להם וכן הישענות עצמית (reliance-self) והימנעות מלהסתייע באחרים; (ג) העדפה של עצמאות תעסוקתית ("בעל עסק"), המוסברת בין היתר ברצון להימנע מחוויות עתידיות של כפיפות, ניצול והשפלה, המאפיינים את חוויות התעסוקה שלהם בעבר ובהווה. פרק הדיון עוסק בהשלכות של חוויות ההדרה החברתית והפגיעויות המבניות של תלמידי בתי ספר מקצועיים על אוריינטציות העתיד שלהם.

מילות מפתח: אוריינטציית עתיד, חינוך מקצועי, הדרה חברתית, אינדיווידואליזם קשה, עצמאות תעסוקתית, נערים במצבי סיכון

מבוא

מאמר זה בוחן את אוריינטציית העתיד של תלמידים בבתי ספר מקצועיים בישראל. לבחינה מחקרית זו חשיבות רבה בשל הדיווחים המחקריים על האופנים שבהם אוריינטציית עתיד חיובית מהווה משאב פסיכולוגי מכריע להצלחות אקדמיות ולחוסן רגשי (Sulimani-Aidan, 2017). אוריינטציית עתיד חיובית תוארה כמסייעת לצמצום התנהגויות סיכון וכמסייעת להתמודדות עם חוויות של הדרה חברתית (Cui et al., 2020). חקר אוריינטציית עתיד בקרב תלמידי בתי ספר מקצועיים חשוב במיוחד, משום שבתי ספר אלה מתוארים כמרחבים של "כישלון חינוכי", "הזדמנות שנייה" או

* מחקר זה נעשה במימון הקרן הישראלית למדע (ISF), במסגרת מענק (1253/17) שניתן לפרופ' אביהו שושנה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

"הזדמנות אחרונה" וכאלו המאוישים על ידי "נערים בסיכון" (Ling, 2015), שנשרו ממסגרות חינוכיות "נורמטיביות", מה שוונג (Wang, 2022) כינה "left-over students" (עמ' 3). מחקרים רבים ברחבי העולם תיארו את בתי ספר המקצועיים כמאוישים בעיקר על ידי תלמידים מקבוצות בעלות תיוג שלילי מן הבחינות של אתניות, גזע ומעמד (פועלים או עניים) (Avis et al., 2017; Chong, 2014; Ling, 2015). תלמידי בתי ספר מקצועיים מודעים לתיוג השלילי של בית ספרם ואף מפנימים אותו (Ling, 2015; Wang, 2022); במילים אחרות, תלמידי בתי ספר מקצועיים חווים פגיעויות מבניות (structural vulnerability) רבות, או מה שכונה "הדרות בתוך הדרות" (exclusion within exclusion) (Manor-Binyamini & Shoshana, 2018). על רקע זה, בחנתי שתי שאלות מחקר מרכזיות:

א. מהי אוריינטציית העתיד של תלמידי בתי ספר מקצועיים?
 ב. האם החיים בסביבת אירועים מרובים של הדרה חברתית משפיעים על התיאורים הפנומנולוגיים של תלמידי בתי ספר מקצועיים את עתידם, וכיצד?
 הממצאים חושפים שלוש אוריינטציות עתיד מרכזיות: (א) שימוש עמום במונח "הצלחה", ללא תיאור נלווה של אסטרטגיות להשגתה. לאחר ניסיון מכוון לבדוק עם הנערים מה מכיל מבחינתם מושג הצלחה, חשפתי שלושה מרכיבים: הצלחה תעסוקתית (בדמות משרות של מעמד הפועלים), הקמת משפחה ותיאורים שכללו בעיקר את האירועים שמהם הנערים היו רוצים להימנע בעתיד; (ב) תיאור של אינדיבידואליזם קשה (hard individualism) (Kusserow, 2004), אשר לצד תיאורים מוכרים שלו בספרות (כגון הישענות על העצמי) כולל שני ביטויים נוספים הייחודיים למחקרי; (ג) העדפה של הנערים להיות בבגרותם עצמאים מבחינה תעסוקתית. המקור המרכזי לתשוקה זו תואר כרצונם של הנערים להימנע מכפיפות, השפלות וניצול שהם חווים בהווה בשוק העבודה. פרק הדיון מציע להתעכב על המקורות וההשלכות של אוריינטציות העתיד הללו. זאת ועוד, פרק הדיון מציע לפרש את התיאורים הרווחים בקרב הנערים של אינדיבידואליזם קשה ורצון לעצמאות תעסוקתית בבגרותם, כביטוי התנגדות לפגיעויות המבניות וההדרה החברתית שהם חווים בהווה. על רקע תיאורים אלה, למאמר זה ישנן תרומות מחקריות ייחודיות בשלושה שדות ידע: חקר אוריינטציית עתיד בקרב צעירים החיים בהדרה חברתית, חקר מאפייני החיים היום-יומיים של תלמידי בתי ספר מקצועיים וחקר פנומנולוגי של הדרה חברתית.

חינוך מקצועי ברחבי העולם

צמיחתו ההיסטורית של החינוך המקצועי בעולם התרחשה בשל הצורך בידיים עובדות במקצועות התעשייה ובעבודת כפיים בעקבות המהפכה התעשייתית, וכן בשל הרצון ליצור מסגרת תואמת לנוער המתקשה להגיע להישגים במסגרות החינוך העיוני. במחצית השנייה של המאה העשרים, עקב שינויים כלכליים וטכנולוגיים, מעמדו של החינוך המקצועי החל לדעוך (Oakes, 2005). כיום, בחינוך המקצועי קיימות שתי גישות: הראשונה, הגישה המסורתית, מבוססת מיומנויות (skills-based) ומאופיינת בהכשרה של יכולות עבודה ספציפיות, ללא מסגרת רחבה של ידע

(Brockmann & Laurie, 2016). הגישה מיושמת בישראל, באוסטרליה, בקנדה, בארצות הברית ובאנגליה (Wheelahan & Moodie, 2016). הגישה השנייה, מבוססת ידע (knowledge-based), שמה דגש מרכזי על למידה תאורטית רחבה ונהוגה בעיקר בגרמניה, שוודיה, נורווגיה ופינלנד. ממחקר בקרב בוגרי בתי ספר מקצועיים בסין הפועלים בגישה מבוססת המיומנויות, נמצא כי הלימודים לא העניקו להם כלים ומיומנויות משוכללים, ורובם עבדו בעבודה שאינה קשורה לתחום הלימודים שלהם (Yi et al., 2018). גם בקרב בוגרים שלמדו במערכת מבוססת ידע נמצאו אחוזי אבטלה גבוהים, בשל דרישות השטח למיומנויות עבודה, ולא רק לאוריינטציה אקדמית, ובשל חשדנות של בעלי התעשייה באשר לערכה של תעודת ההסמכה (Wheelahan & Moodie, 2016). גישה מבוססת מיומנויות נמצאה כמסייעת לבוגרים לעבוד במשרות של מעמד הפועלים ופחות ברישומם לאוניברסיטאות (Juul & Byskov, 2020). גם בפינלנד, שבה קיימת גישה מבוססת ידע, רק 3% מהבוגרים של מערכת החינוך המקצועי שסיימו את לימודיהם עם תעודת הסכמה, הגיעו ללימודי השכלה גבוהה (Rintala & Nokelainen, 2020).

המצדדים בחינוך המקצועי מדגישים כי הוא מסייע בצמצום נשירה מבית הספר, שואף להפחית פשיעה ועוני, מסייע בצמצום האבטלה וכן מסייע לנשים לשפר את הכנסתן (Chong, 2014; Wolbers, 2000). בכדי להבין את מורכבות השפעתו של החינוך המקצועי בהיבט חינוכי-חברתי, חשוב לשרטט את פרופיל התלמידים הלומדים במסגרות אלו. מחקרים רבים בעולם הראו כי בתי ספר מקצועיים מאופיינים בתלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, אשר הוריהם חברי קבוצת מיעוט ואינם בעלי השכלה גבוהה (Chong, 2014; Ling, 2015) (על הקשר שבין אתניות ולימודים בבתי ספר מקצועיים באנגליה, ראו Avis et al, 2017). קשר זה נמצא גם בגרמניה, המתוארת בספרות המחקר כמפעילה "מודל אידיאלי", משום השימוש הנרחב במבנה דואלי (השילוב שבין לימודים וחונכות) והקשרים המסודרים, בתיווך רשויות המדינה, בין בתי הספר למעסיקים (Beicht & Walden, 2017).

עוד עולה כי בבתי ספר מקצועיים נלמדים מקצועות בעלי מעמד נמוך, אשר גם השכר שבצידם נמוך; למשל, נמצא הבדל משמעותי בכושר ההשתלבות בעולם התעסוקה של תלמידי בתי ספר מקצועיים, לעומת זה של תלמידי חינוך עיוני. בגיל 16 הסיכוי של הראשונים להשתלב בתעסוקה גבוה ב-10% מזה של תלמידי חינוך עיוני, בשל השקעתם של האחרונים בעשור שבין הגילים 16–26 במערכת ההשכלה הגבוהה; אלא שבהמשך המגמה מתהפכת, כך שמגיל 44 ואילך, בוגרי חינוך עיוני הם בעלי סיכוי גבוה יותר להשתלב במשרות בכירות בשוק התעסוקה (Hampf & Woessmann, 2017). יתרון זה נמצא גם בכושר ההשתכרות, כך שככל שמשנתנה הגיל עולה, שכרם של בוגרי החינוך העיוני גבוה יותר (Brunello & Rocco, 2017). מחקר שנערך בפינלנד בדק את כושר ההשתלבות בעולם התעסוקה לאחר שנה מסיום הלימודים, במשך כחמש שנים (2007–2012), ומצא כי בוגרי המסגרות המקצועיות השתלבו בעקביות באחוזים נמוכים משמעותית בעולם התעסוקה, לעומת בוגרי מוסדות אקדמיים (Stenström & Virolainen, 2014). בנוסף, נמצא כי החינוך המקצועי משמר חלוקה מסורתית

של הפניית נערות למקצועות "נשיים" (כמו טיפוח היופי והחן), בעוד שבנים מופנים למקצועות "גבריים" (כמו מכונאות) (לקשר שבין חינוך מקצועי והסללה מגדרית, ראו Ward, 2018).

במרבית המדינות בעולם, לבתי ספר מקצועיים ישנה תדמית נמוכה בקרב הציבור. סקר שנערך באירופה הראה כי הציבור רואה את החינוך המקצועי כמוביל למקצועות שאינם נחשבים ליוקרתיים בחברה (Spruyt et al., 2015). במחקר נוסף, שנערך באירופה ובישראל, נמצא כי הסביבה הלימודית בבתי ספר מקצועיים מאופיינת בשיטות לימוד מסורתיות, חוסר השקעה בתכנים והעברתם והיעדר שליטה של המורים בידע הנחוץ (Bartlett et al., 2014). התפיסה החברתית הרווחת מבנה את תלמידי בתי הספר המקצועיים כנחותים אקדמית, חסרי אינטליגנציה ו"ילדים רעים", ללא משמעת ומוסר (Ling, 2015). לבתי הספר תווית שלילית של מרחב כישלון והזדמנות אחרונה, המיועד לקבוצות מוחלשות בחברה, ושל מרחב שבו רמת הלימודים נמוכה, בשל יכולות נמוכות של התלמידים. ממצאים אלו תוארו במקומות שונים בעולם, כמו הולנד (Stam, 2018), רוסיה (Pavlenko, 2020), סין (Ling, 2015), טורקיה (Korumaz & Eksioglu, 2022), ארצות הברית (Blacker, 2013), אנגליה (Avis et al., 2017), אוסטרליה (Billett et al., 2020), סינגפור (Chong, 2014), בלגיה (Spruyt et al., 2015) וישראל (Haybi Barak & Shoshana, 2020).

חינוך מקצועי בישראל: היסטוריה ותמונה עכשווית

מראשית הקמתה של מדינת ישראל (1948), הוקמו בתי ספר מקצועיים בפרפריה החברתית-גאוגרפית, ושם הם פועלים עד היום (Haybi Barak & Shoshana, 2020). קשר היסטורי זה נולד בשל העליות של יהודים מארצות ערב ושיכונם בפרפריה. באותן שנים, משרד החינוך הגדיר "תלמידים טעוני טיפוח" כתלמידים ממשפחות מרובות ילדים, שאבותיהם יוצאי מדינות אסיה או צפון אפריקה ובעלי השכלה נמוכה. הגדרה זו היוותה הכשר להשמת נערים במסגרות מקצועיות, במקום עיוניות (Shoshana, 2007). גם כיום, הלומדים בבתי ספר מקצועיים משתייכים ברובם המוחלט למשפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, ורובם המכריע עולים מדור ראשון או מדור שני (בעיקר ממדינות שהשתייכו לברית המועצות ומאתיופיה), ערבים, חרדים או ילידי הארץ שהם דור שלישי לעולים מארצות ערב (סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017). כמו כן, הנערים המגיעים לחינוך מקצועי נפלטו ממערכות החינוך העיוני או שלמדו בכיתות חינוך מיוחד בחטיבת הביניים. מבחינה מגדרית, הרוב המוחלט הוא בנים (משרד החינוך, 2016).

כיום, למעלה מ-40% מהתלמידים משולבים במסגרות בתי ספר מקצועיים, המורכבים משלושה מסלולים: (א) מסלול "מדעי-הנדסי" (35%), הכולל מקצועות, כגון הנדסת אלקטרוניקה וביוטכנולוגיה. מסלול זה נחשב כמסלול יוקרתי ומאופיין בתלמידים מאשכול כלכלי גבוה ואשכול פרפריאלי נמוך ובעלי זכאות לתעודת בגרות איכותית (5 יח"ל מתמטיקה ואנגלית) בשיעורים גבוהים יותר מהמסלול העיוני; (ב) מסלול "טכנולוגי", הכולל מקצועות, כגון אדריכלות ועיצוב תעשייתי (39%); (ג) מסלול "מקצועי", הכולל מקצועות, כגון: טיפול בגיל הרך, מלונאות וטיפוח

ויופי (26%). שני האחרונים מאופיינים בשיעורי זכאות נמוכים לתעודת בגרות ומאוישים על ידי תלמידים ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים (משרד החינוך, 2016; סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017). מאמר זה מתמקד בתלמידי המסלול המקצועי. בישראל קיימת שונות גדולה בין בתי ספר (להרחבת קריאה על החלוקה והשוני בין בתי הספר המקצועיים בישראל, ראו Haybi Barak & Shoshana, 2020). ישנם בתי ספר המציעים תעודת בגרות, ויש כאלו המציעים תעודת מקצוע. בבתי ספר המקצועיים המוכוונים לתעודת בגרות, רק 20% זכאים לתעודת בגרות (שלוש אינה מתאימה להרשמה לאוניברסיטאות). בבתי ספר המוכוונים לתעודת מקצוע, רק 49% זכאים לתעודת מקצוע, שערך בעולם התעסוקה אינו ברור (משרד החינוך, 2016; סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017; רובי ואחרים, 2009).

המצדדים בבית ספר מקצועי בישראל מדגישים כי הוא מעניק יתרון לבוגריו בשוק העבודה, בעצם כניסתם לשוק כעובדים מיומנים. הם רואים בחינוך המקצועי "רשת ביטחון" עבור בוגריו. לצד תמיכתם בבית ספר מקצועי, הם מודים שיש לו השפעה שלילית על האפשרויות להשיג שכר גבוה ולאייש את ראש הפירמידה התעסוקתית (Shavit & Mueller, 1998). לעומתם, המתנגדים לבית ספר מקצועי, או לפחות לאופן שבו הוא פועל כיום, רואים בו מכניזם של הדרה חברתית, המונע ניעות חברתית ומשמר אי-שוויון רב-דורי. הם טוענים כי ניתן ללמוד את רוב המקצועות זמן קצר אחרי התיכון (זוסמן וצור, 2010) ומפנים את תשומת הלב לממצאים החושפים את השפעתו השלילית של החינוך המקצועי על רכישת השכלה גבוהה, על כושר ההשתכרות ועל יוקרת משלח היד של בוגריו. ב-2018 התפרסם דוח של ה-OECD, אשר מצא כי ההכשרה המקצועית בישראל היא ברמה ירודה, וכי בוגרי בתי ספר מקצועיים אינם רואים את תעודת המקצוע שלהם כבעלת יתרון. דוח זה חשף גם כי לא קיים יתרון לבוגרי בתי ספר מקצועיים על פני בעלי מאפיינים דומים ללא תעודת מקצוע (Małgorzata et al., 2018).

אוריינטציות עתיד

אוריינטציות עתיד מתייחסות למחשבות ולגישות של הפרט כלפי עתידו (Nurmi, 2001; Shoshana, 2020) וליכולת לראות את משימות ההווה והעתיד הקרוב כמקדמות מטרות בעתיד הרחוק (Simons et al., 2004). אוריינטציות עתיד משקפת מה היינו רוצים להיות, ולעומת זאת – מאילו מאפיינים היינו רוצים להימנע (Senior & Chenhall, 2012). חוקרים רבים סברו כי לאוריינטציות עתיד ישנם שלושה תחומים מרכזיים: השכלה, קריירה ותעסוקה, נישואין ומשפחה (Massey et al., 2008). עם זאת, ישנם תחומים הספציפיים לתרבויות שונות, כמו שירות צבאי, שהוא שירות חובה בישראל (Seginer, 2000). לדעת סגינר ואחרים (Seginer et al., 2004), לאוריינטציות עתיד שלושה מרכיבים מרכזיים: הראשון, המרכיב המוטיבציוני, מתייחס בין היתר לציפיות הפרט להצליח בהגשמת מטרותיו העתידיות, לאופן שבו הוא תופס את מידת השליטה שיש לו על השגת מטרות אלו, ולחשיבות שהפרט מייחס לתחום החיים העתידי; המרכיב השני מתייחס לשכיחות המחשבה של הפרט על העתיד

ולרגשותיו כלפיו. מרכיב זה, הקרוי "המרכיב הקוגניטיבי", עוסק ביכולת לראות את העתיד במונחים חיוביים (תקוות) או שליליים (חששות); המרכיב השלישי, ההתנהגותי, מתייחס לחיפוש אקטיבי ופרואקטיבי של הפרט אחר אפשרויות עתידיות ולמידת מחויבותו לאופציית העתידית שבחר. חשוב לציין כי נמצא שהמרכיב הקוגניטיבי מנחה התנהגות פחות מאשר שני המרכיבים האחרים.

אוריינטציית עתיד חשובה בכל הגילים, אך בגיל ההתבגרות (12 עד 18) היא מכרעת במיוחד. תמונת העתיד מוגדרת כמשימה עיקרית בגיבוש זהות העצמי בגיל ההתבגרות (Erikson, 1968). סגינר (Seginer, 2000) המשילה את אוריינטציית העתיד למפה שבאמצעותה המתבגרים בוחנים אפשרויות, מקבלים החלטות ומתכננים תוכניות בנוגע לעתידים ואל עבר עולם המבוגרים. העיסוק בעתיד בגיל ההתבגרות מהווה את הבסיס לתכנון אסטרטגיות ומטרות עתידיות, דרך חשיפה לאפשרויות שונות והתחייבויות להחלטות מסוימות בהווה, על מנת לקדם מטרות עתידיות (Hoyle & Sherrill, 2006). עיסוק זה תלוי במידה רבה בהתפתחותם הקוגניטיבית וביכולותיהם של המתבגרים להפנים את המסרים החברתיים הכלליים (Nurmi, 2001) ואת אלו הנגזרים מהקבוצה התרבותית-חברתית שהם משתייכים אליה (Baillergeau & Duyvendak, 2022). אוריינטציית עתיד אינה עוסקת בניבוי העתיד, אלא בחשיבה על אודותיו, חשיבה המבוססת על תפיסת העצמי של הפרט, הקשרים שהוא מקיים עם סביבתו, המשובים שהוא מקבל והפרשנות שהוא נותן למציאות סביבו (Callero, 2003; Seginer, 2009). אוריינטציית עתיד יכולה ללמדנו על מושג העצמי, על האופן שבו אנשים רואים את עצמם, כיצד הם מקבלים החלטות, ומהם גבולותיהם העתידיים.

אוריינטציית עתיד חיובית וגבוהה בגיל ההתבגרות נמצאה כתורמת לקידום חוסן, לדימוי עצמי גבוה, לתחושת שליטה ולתחושת אחריות על העתיד, כמו גם להפחתה של בעיות התנהגות, דיכאון, אימפולסיביות, התנהגות עבריינית, כמו צריכת סמים ואלכוהול, או הירונות בגיל צעיר (Cui et al., 2020; Sulimani-Aidan, 2017). בעלי אוריינטציית עתיד נמוכה תוארו כמאופיינים בהיעדר תחושת משמעות (sense of futility) והיעדר שליטה (locus of control), הקשורים לתחושות של פחיתות ערך מול אחרים, אי-ודאות בנוגע לעתיד ואמונה מצומצמת בשליטה באירועי העתיד (Hou, et al., 2020; Spruyt et al., 2015). בעלי אוריינטציית עתיד גבוהה וחיובית תוארו כפועלים לרתימת ההווה לקידום מטרותיהם העתידיות, כמו הצלחה לימודית גבוהה (Khattab, 2015). כך למשל בהולנד נמצא כי ציפיות עתיד לימודיות ותעסוקתיות הצליחו לנבא השקעה לימודית וציונים גבוהים בתיכון (Peetsma, 2000). במאמר שעסק בפיתוח "תאוריית פרספקטיבת עתיד" (future time perspective theory) וסקר כמה מחקרים באירופה, נמצא כי תלמידי בתי ספר מקצועיים בעלי מוטיבציות נמוכות ללמידה, אשר התבטאויותיהם הראו על אוריינטציית עתיד קצרת טווח וחוסר אכפתיות בנוגע לקשר שבין מעשי ההווה (הכנת שיעורי בית) לבין ההשלכות העתידיות (Simons et al., 2004), מיעטו לעשות שימוש בהווה על מנת לקדם מטרות עתידיות. לכן, אוריינטציית עתיד היא בבחינת משאב פסיכולוגי מכריע לשם הצלחה בחיים, הן בהתנהלות בהווה והן בעתיד (Baillergeau & Duyvendak, 2022).

ספרות המחקר מציעה שלושה משתנים מרכזיים הקשורים באוריינטציות עתיד: אישיים, בין-אישיים וחברתיים-מבניים. המשתנים האישיים מתייחסים לגורמי פרט אישיותיים, כמו: תחושת שליטה והערכה עצמית גבוהה, אופטימיות, תחושת יעילות ואינטימיות, המסייעות ליצירת תחושת רווחה (Hobfoll, 2011); המשתנים הבין-אישיים מתייחסים לקשרים ולאינטראקציות של המתבגרים עם אנשים בחייהם, כמו: מורים, הורים, חברים ומבוגרים משמעותיים אחרים, המשוחחים עימם על שאיפותיהם (Bok, 2010) וחושפים אותם למידע חשוב לתכנון העתיד (Lareau, 2010; Silva & Corse, 2018). יכולת הנערים לחקור את העולם, להתייעץ עם חונכים ולגבש בהתאם ציפיות עתיד מקושרת באופן חיובי למעורבות ההורים בבית הספר ולתחושת השייכות של הנערים כלפי בית הספר (Sulimani-Aidan et al., 2021). בוק (Bok, 2010) הבחינה בין מידע "חס" – המתקבל על ידי ניסיון אישי והיכרות עם אנשים שיש להם מידע זה, לבין מידע "קר" – מידע רשמי המתקבל ממוסדות. ככל שההון החברתי-תרבותי של משפחה גבוה יותר, היא תוכל לספק למתבגר מידע "חס" רב יותר לתכנון עתידו (Atkins et al., 2011). הורים בעלי מידע "חס", המכירים את העולם ומתמצאים בתחומים שונים, יעניקו לילדיהם עצות יעילות לתכנון עתיד מדויק, בהשוואה לבעלי מידע "קר" (Billett et al., 2020). כשמתבגר רואה את העתיד בהלימה עם מציאות חייו, גדלה הסבירות שיהפוך לשותף פעיל לתכנון עתידו (Silva & Corse, 2018). ציפיות עתיד מתבססות על חוויות הווה ועבר. מחקרה של סולימני-אעידן (Sulimani-Aidan, 2015) מצא כי תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים דיווחו על ציפיות עתיד נמוכות בתחום ההשכלה. כאשר ציפיות העתיד אינן נמצאות בהלימה עם המשאבים העומדים לרשות הפרט, הוא יכול לחוש תסכול בשל חוסר הידע כיצד לממש את שאיפותיו, דבר שעלול להביא להפרעות בכיתה ולתיוג שלילי (Stam, 2018).

המשתנים המבניים-חברתיים מתייחסים בעיקר למעמד כלכלי, מיקום חברתי, מידת נגישות למשאבים ואזור מגורים. למתבגרים המשתייכים לקבוצות מודרות ישנן נגישות מצומצמת למשאבים, שאיפות עתיד לימודיות, תעסוקתיות ואישיות נמוכות ותחושה של מגבלה (sense of constraint) (Silva & Corse, 2018). מתבגרים החווים הדרה חברתית תוארו על ידי אפדוראי (Appadurai, 2004) כמתורגלים פחות ביכולת לשאוף (capacity to aspire), החיונית לפיתוח אוריינטציות עתיד חיובית. מחקר בקרב צעירים אמריקנים בגילי ה-20 חשף כיצד חברי המעמדות החברתיים-כלכליים הגבוהים תיארו את משימות הבגרות כחקר העולם, כחיפוש זהות וכגיבוש אחריות. המתבגרים מהמעמדות החברתיים-כלכליים הנמוכים ראו בהקמת משפחה ופרנסתה משימה מרכזית (Dalessandro, 2019). בנוסף, בני מעמד מוחלש ראו בגמישות יכולת החשובה ביותר לעתיד, למשל היכולת להחליף כמה עבודות ולעבור מקומות, כאמצעי להתמודד עם העתיד הלא ודאי הצפוי להם (Atkins et al., 2011). עם זאת, מחקרים הראו כי למתבגרים ממעמד מוחלש בכל זאת עשויות להיות ציפיות עתיד חיוביות (Legette, 2015). הוצעו לכך הסברים אחדים: ראשית, לא נערכה הפרדה מלאה במחקרים אלו בין ציפיות עתיד, המתייחסות לתוכנית ספציפית, לבין שאיפות עתיד, המתייחסות

למאויים ולרעיונות כלליים (Frye, 2012); שנית, מחקרים הראו שנערים ממעמד מוחלש תיארו את העתיד באופן כללי בלבד (Stam, 2018); שלישית, חוקרים סברו כי בשל חוויה של מגבלות החיים בהווה, דיווח על עתיד אופטימי משמש כגורם חוסן (Bok, 2010; Dalessandro, 2019).

תפיסות תלמידי חינוך מקצועי

תלמידי החינוך המקצועי מפנימים במקרים רבים את התיוג השלילי בנוגע לאי-התאמתם ואי-יכולתם ללמוד במסגרת העיונית. ההפנמה מתרחשת דרך אקלים בית ספרי אנטי-אקדמי, כמו אי-העברת תכנים אקדמיים וציפיות מורים נמוכות (Korp, 2012). בהלימה לכך, נמצא כי תוך שנתיים מכניסת התלמידים לבתי ספר מקצועיים הם הפנימו את תיוגם כ"לא אקדמיים" וכ"טובים יותר עם הידיים" (Archer & Yamashita, 2003). זאת ועוד, מחקרים הראו כי מורים בבתי ספר מקצועיים עושים שימוש בשיח החוסרים (deficit talk), המדגיש את החוסר בתלמידים, כמו: חוסר הצלחה בלימודים, חוסר שביעות רצון מתפקודם בכיתה והיותם נערים בסיכון (Winters et al., 2009). בהיעדר שיח המעודד שאיפות גבוהות, התלמידים רואים את עצמם בתור "האדם הנכון" לתפקיד שבית הספר המקצועי ייעד להם, מה שמוביל לפיתוח שאיפות קריירה נמוכות והבנה כי השכלה גבוהה איננה עבורם (Lilley, 2016). עם זאת, יש לציין כי ישנה עדות מחקרית לביסוס זהות תלמיד בבתי ספר מקצועיים, שכן בבתי ספר עיוניים זהות התלמיד התאפיינה בהצלחה אקדמית, שלא תאמה את הישגיהם. במסגרות החינוך המקצועי, לעומת זאת, הם אימצו לעצמם זהות של עובדים, ובכך הצליחו לייצר לעצמם תחושת משמעות (Brockmann & Laurie, 2016).

ההכשרות התעסוקתיות, המהוות גורם מרכזי בעיצוב זהות של עובדים, מפגישות את הנערים עם המציאות. הם ציינו את הבטחותיהם הכוזבות של מורי החינוך המקצועי להכשרה שתעניק להם מיומנויות וכלים, בעוד שבפועל הם ביצעו עבודות פשוטות שאף אחד אינו רוצה לבצע, וללא קבלת הדרכה (Pun & Koo, 2019). ההכשרות גרמו לנערים לפרוש מהלימודים, בשל הפערים שביניהן לבין הלימודים בבית הספר ובשל הקושי לקבל את ההביטוס המקצועי העתידי שאותו ייעדו להם צוות בית הספר וההכשרה (Korumaz & Eksioglu, 2022).

תלמידי חינוך מקצועי בהולנד הרגישו שהמורים לא התייחסו ברצינות לציפיות העתיד שלהם, וגרמו להם לתסכול ואף לנשירה בשל חוסר הידיעה כיצד להשיג את ציפיותיהם העתידיות (Stam, 2018). כיוון שהתלמידים היו חסרי אונים בנוגע לעתידם, הייתה סבירות גבוהה שיפרשו ויפתחו ציפיות עתיד תעסוקתיות של תנאים ירודים, כמו: שכר נמוך, ביטחון תעסוקתי נמוך ותדירות גבוהה בהחלפת עבודות (Atkins & Flint, 2015). את העתיד הם תיארו במונחים של עבודה הכרחית, שתוכל לאפשר להם לחיות ולסייע למשפחה, ולא כקריירה, כהגשמה עצמית או כמרחב פוטנציאלי ליציקת משמעות לחייהם (Hou et al., 2020; Pavlenko, 2020).

מערך מחקרי

משתתפים

המחקר התבסס על ראיונות עומק עם 30 בני נוער יהודים, 16 נערים ו-14 נערות, שלמדו בבתי ספר מקצועיים, הממוקמים בעיירות פיתוח בדרום בעלות רמה חברתית-כלכלית נמוכה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019). הבחירה בערים אלה קשורה לעובדה שמרבית בתי הספר המקצועיים ממוקמים בפריפריה הגאוגרפית-חברתית של ישראל. טווח הגילים של המרואיינים היה 15–18 (חציון 17). מרבית המרואיינים (25) היו דור שלישי להורים ילידי מדינות ערב, שתי מרואיינות בנות להורים שנולדו באתיופיה, שני מרואיינים בנים להורים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות, ונער אחד בן להורים שעלו מרומניה. המרואיינים דיווחו על מעבר של כ-4.3 בתי ספר בממוצע טרם הגעתם לבית הספר המקצועי. כשני שלישים מהמרואיינים אובחנו באופן רשמי עם הפרעות קשב וריכוז או שלמדו בכיתות קטנות המיועדות לחינוך מיוחד. חמישה תלמידים ענו שלא אובחנו עם הפרעות קשב וריכוז. כל הוריהם של המרואיינים היו בעלי השכלה תיכונית. מאפיין זה תואר על ידי המרואיינים גם ביחס להשכלת אחיהם. שלושה ציינו כי אחד מאחיהם סטודנט (לא ידעו לומר לאיזה תואר). בקרב שני שלישים מהתלמידים אחד מבני המשפחה ממעגל ראשון למד בבית ספר מקצועי. כל ההורים עבדו במקצועות צווארון כחול כשכירים או עצמאים. בקרב העצמאים, המקצוע הנפוץ ביותר היה קבלן שיפוצים, ובקרב השכירים – מרבית האבות עבדו כפועלים במפעלים מקומיים, ומרבית האימהות עבדו כמנקות. עשירית מההורים לא עבדו בשל מצב בריאותם והתקיימו מקבצת נכות. גם באשר לאחיהם של המרואיינים, נראה כי כולם חיו בדוחק כלכלי ועבדו בעבודות המאופיינות במעמד ובשכר נמוכים. מחצית מהמרואיינים חיו בבית עם זוג הורים נשואים, ומחציתם גרו עם אחד מההורים. תשעה התגוררו עם האם, ושישה התגוררו עם האב.

12 מהמרואיינים למדו ספרות ואיפור; חמישה תלמידים למדו בכל אחד משלושת המקצועות הבאים: ניהול מחסן, מטבח ומכונאות רכב, שני תלמידים למדו עיצוב גרפי, ותלמיד אחד – CNC (שרטוט). 22 מרואיינים עבדו. מתוכם רק ארבעה עבדו בתחום הלימוד שלהם, באמצעות תיווכו של בית הספר ביניהם ובין המעסיק. השאר (18 תלמידים) מצאו את מקומות העבודה בעצמם, ועיקר תחומי העבודה שלהם היה טבחנות, ספרות ומלצרות. תלמידים רבים עבדו למחייתם גם שלא במסגרת ההתמחות בית הספר. מרביתם לא השתתפו בחוגי העשרה או בתנועות נוער. רובם סיפרו שהם אינם מתייעצים עם אחרים בנוגע לקבלת החלטות על חייהם ("לא מתייעץ עם אף אחד. חושב לבד. לעבור בית ספר, אני חושב לבד. לאיפה שאני הולך בצבא, חושב לבד").

הליך המחקר

האישור לריאיון התלמידים ניתן באמצעות פנייה רשמית למפקחת הארצית של בתי הספר. איתור הראיונות נעשה דרך מנהלי בית הספר והיועצות, על ידי קשרים אישיים ובאמצעות "כדור שלג" (בקשה מכל מרואיין להפנות לתלמידים נוספים). הראיונות דרך בתי הספר נעשו בשטח בית הספר, והראיונות דרך קשרים אישיים נערכו בבתי קפה בעיר. הראיונות ארכו בין שעה וחצי לשעתיים, וכולם הוקלטו ותומללו במלואם. לכל הנערים הועברו טופסי הסכמה מדעת, ולקטינים שביניהם הועברו גם טופסי הסכמה מדעת להורים. ההורים והנערים חתמו על כתב הסכמה, שהבהיר שהם חופשיים להפסיק את הריאיון בכל עת שירצו, לבקש שלא להשתמש במחקר בריאיון עימם וכן שמובטחת להם אנונימיות מוחלטת. המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה של האוניברסיטה וממשרד העבודה והרווחה.

כלי המחקר: ריאיון מובנה למחצה

הריאיון המובנה למחצה כלל מספר חלקים: שאלות היכרות כלליות ("ספר לי על היום שלך אחרי בית הספר – מה אתה עושה בדרך כלל?") "האם אתה הולך לחוגים או תנועות נוער?"; מושג העצמי ("מה חשוב לך בחיים?") "כיצד חבריך יגדירו אותך לדעתך?"; אוריינטצית עתיד ("ספר לי על הציפיות העתידיות שלך – מה התקוות שלך?") "האם אתה מדבר עם מישהו בחיך (הורים, אחים, חברים) על העתיד?" "מה אתה עושה כיום כדי לקדם את הציפיות הללו?"; התייחסות לזהות בתי ספר מקצועיים ("האם לדעתך יש סטיגמות על מי שלומד בבית ספר מקצועי?") "איך אתה רואה את עצמך מול זה?".

ניתוח הנתונים

כל הראיונות נותחו באמצעות המהלכים המתודולוגיים המוצעים על ידי תאוריה המעוגנת שדה (grounded theory) (Strauss & Corbin, 1998). לאחר כמה קריאות פתוחות של החומרים, נערכו קריאות ממוקדות, בהתאם לסוגיות שנקבעו מראש (מושג העצמי, חוויות במערכות חינוך קודמות, המעבר לבית ספר המקצועי וחויית הלמידה בו, אוריינטצית עתיד והבנה חברתית ביקורתית. במהלך קריאות אלה חולצו אינדוקטיבית תמות אחדות שלא חשבתי עליהן מראש (כגון: מושג ההצלחה, אינדיווידואליזם קשה, הרצון להיות עצמאי תעסוקתית (solo self-employee). בעקבות זאת נעשתה קריאה נוספת של תמלול הראיונות, שהתמקדה בתמות שנמצאו בקריאה הראשונית. לארגון וניתוח הנתונים נעשה שימוש בתוכנת MAXQDA.

ממצאים

”שם [בבית הספר העיוני] ממילא לא יצא ממני כלום”: המעבר לבתי הספר המקצועיים ופרגמטיות מפוכחת

לפני שאעסוק בממצאים המרכזיים, אבקש להתייחס להיבט הלימודי כפי שתיארו אותו המרואיינים. כל המרואיינים סיפרו כי ההחלטה לעבור לבית ספר מקצועי נבעה מאי-התאמתם לדרישות בתי הספר העיוניים. אי-התאמה זה כלל גם ”אי-התאמה התנהגותית”. לדברי רובם, ההצעה לעבור לבית ספר מקצועי הגיעה מאנשי החינוך בבית הספר שבו למדו. דורין (בת 18) תיארה את מעמד השיחה בבית הספר העיוני, שבו הודיעו לה על סיום לימודיה: ”הביאו לי פסיכולוגית מהבית ספר גם... לא יודעת... חשבו [ש]יש לי בעיות. אני לא יודעת מה הם רצו ממני, אני אומרת לך, משוגעים... טוב, התיישבנו. איך שהתיישבנו, לא זוכרת בדיוק, אבל זה היה עניין של שתי שניות... פתאום המנהלת מסתכלת עליי ככה ואומרת לי, 'טוב, לצערי את תצטרכי לחפש לך בית ספר מקצועי'. אמרתי לה, 'טוב'. אמרתי לאימא שלי, 'בואי, בואי נלך מפה'.”

כאמור, מרבית התלמידים הדגישו, בדומה למחקרם של אטקינס ופלינט (Atkins & Flint, 2015), שההצעה למעבר לבית ספר מקצועי הגיעה מצוות בית הספר. אצל אלו שהחליטו על דעת עצמם לעזוב לבית ספר מקצועי, ההחלטה נבעה בעיקר מתחושה שהם לא מתאימים למערכת, כמו קושי לעמוד בדרישות הלימודיות. תובל (בת 16) אמרה: ”אבל אני ידעתי שאני לא אצליח לעשות תעודת בגרות, וגם בגלל זה באתי לפה [בית הספר המקצועי]... כי ידעתי טוב [ש]שם [בבית הספר העיוני] ממילא לא יצא ממני כלום”. הפנמה זו התבטאה ביחס שלילי של התלמידים כלפי השכלה גבוהה כאופציה עתידית: חלקם לא ראו בה תחום עתידי המעניין אותם ואף לא מדד להצלחה בעתיד (לממצאים דומים בהקשר להפנמה של יחס שלילי כלפי השכלה גבוהה בקרב תלמידי בתי ספר מקצועיים באנגליה, ראו גם במאמר של Atkins et al., 2011). כך תיארה אורית (בת 18) את תפיסותיה כלפי תעודת בגרות: ”תעודת בגרות זה לא הכול. תעודת בגרות זה להגיד: 'היי, הבן אדם הזה ישב על התחת, הקשיב כמו תוכי', כי ככה זה מערכת החינוך, שהוא בא והצליח לרשום את מה שהוא זוכר... יש אנשים שחיים בארץ בלי בגרות מלאה... יש אנשים שחיים בארץ בלי בגרות מלאה, והם מצליחים”.

התלמידים טענו שהם אינם יכולים לסיים את בית הספר עם תעודת בגרות, עקב כישלונם בבתי הספר העיוניים (“אני לא יכול לשבת וללמוד”). מתוך תיאוריהם של המרואיינים נראה כי הם נהגו בפרגמטיות מפוכחת, היינו הבינו כי הישארות בבתי ספר עיוניים כמקום שבו הם מועדים מראש לכישלון, מהווה בזבוז זמן. תעודת בגרות בבית ספר עיוני תוארה על ידם כהישג שלא יועיל להמשך חייהם. הלימודים בבתי ספר מקצועיים נתפסו כהולמים “ילדים כמונו”. כך סיפרה דורין (בת 18): “כאילו... בבית ספר מקצועי יש אנשים שלא בנויים לשבת בכיתה כמו ילדים אחרים. לא מסוגלים, זה דבר ראשון. דבר שני, יש אנשים שמעדיפים ללמוד מקצוע מאשר לשבת ולטחון את התחת עד ארבע-חמש בצוהריים וללמוד מקצוע [לתעודת בגרות] שעוד שנה-שנתיים אני לא אעשה בזה כלום”. דבריה של דורין משקפים את הבנתה כי הישארות בבית ספר

עיוני לא תביא להישג מבחינתה. בבית ספר מקצועי, כדבריה, היא תוכל ללמוד מקצוע, ויתאפשר לה לעבוד שלושה ימים, במקום ללמוד. ליאל (בן 15) הסביר מדוע השתכנע לעבור לבית ספר מקצועי: "הדברים ששכנעו אותי לעבור לפה: זה בית ספר קטן, וגם כי שנה הבאה אני מתחיל לעבוד, ותמיד רציתי כבר להתחיל לעבוד ולהרוויח כסף וזה... כי אני בן 15, ורק בגיל 16 מתחילים לעבוד".

הדוחק הכלכלי שבו חיו הנערים ואי-ההצלחה שחוו בבתי הספר העיוניים תוארו כסיבות למעבר לבית ספר מקצועי. הודקינסון וספרקס (Hodkinson & Sparkes, 1997) טבעו את המונח "אופק לפעולה" (horizon of action), המתייחס לגבולות העתידיים של נערים בבתי ספר מקצועיים בכל הקשור לאופציות הטובות לחייהם, למה שהיו רוצים להשיג ולמה שרלוונטי להשגה עבורם. פבלנקו (Pavlenko, 2020), בעבודתה עם תלמידי בתי ספר מקצועיים ברוסיה, דיווחה על ממצאים דומים והסבירה כי גיבוש אופק לפעולה נבע מקבלת מסרים של כישלון ומאי-יכולת להשיג תעודת בגרות, מסרים שגרמו להם להבין כי בבתי ספר מקצועיים יוכלו להשיג שליטה על חייהם ולצאת עם תוצר (תעודת מקצוע).

סוגיה נוספת שחשוב להתעכב עליה היא ההפנמה של סטראוטיפים ותיוגים שליליים בחברה כלפי תלמידי בתי ספר מקצועיים. המרואיינים הכירו בכך שבית ספר מקצועי נחשב בציבור כמרחב של כישלון אקדמי (על דימויים דומים של בתי ספר מקצועיים בסין ובאנגליה, ראו Wang, 2022; Atkins & Falint, 2015). הם סיפרו כי אנשים שונים (אנשי חינוך, חברים, מכרים) אמרו להם שפרופיל התלמידים בבתי ספר מקצועיים הוא של "עבריינים", "מסוכנים" ו"בעלי התנהגויות קשות". רויטל (בת 16) סיפרה על מפגש חברתי עם בני נוער בעירה, שהיא היחידה מביניהם שלמדה בתיכון מקצועי:

אומרים שמי שעובר לבית הספר המקצועי הוא מת שם, הוא נמצא שם בתור בעייתי... זה האיום, כאילו אם אתה רוצה להישאר ולא ללכת לבית ספר הזה – תלמד, האיום. זה כאילו לתת הרגשה שזה בית ספר לא טוב... הרבה שואלים אותי איך זה הולך? כאילו מה? הילדים שם באמת מסוכנים? או הבית ספר באמת מלמדים? או כאילו באמת איכפת להם מלימודים? מלא אומרים שאם נכנסים לשם מידרדרים, לגמרי. והרבה אומרים שאני הידרדרתי וגם מנסים למצוא אשמות, על איך היא הידרדרה, או מה היא עשתה.

תיאורה של רויטל משקף הן מה החברה חושבת על תלמידי החינוך המקצועי והן את העובדה שהתלמידים מכירים את התיוגים השליליים שמתייגים אותם. כל הנערים העידו כי הם יודעים שמתייגים אותם כנערים המתאפיינים בהתנהגויות סיכון ובכך שהם בעלי רמה אקדמית, חברתית ואישית נמוכה. לכך מתווסף, לדבריהם, סימון בית ספר המקצועי כמסגרת מסוכנת ומרתיעה, כמקום חסר גבולות, שלא לומדים בו דבר, למעט התנהגויות עברייניות (הם הזכירו עישון סיגריות או סמים ונערות שנאלצות לעבור הפלה). כך למשל תיאר אושרי (בן 17) בקצרה את הנאמר על בית ספרו: "ילדים מטומטמים, ילדים אהה... חסרי מוח. שם בית הספר זה ראשי תיבות של 'עבריינים מנסים ללמוד'... הם מנסים ללמוד... שזה סתם – 'תראו אותם הם נרקומנים, זה לא

בית ספר, זה שכונה". תובל (בת 16) אף הוסיפה את ההנחה באשר למעמד ולמצבם הכלכלי: "שזה ילדים בעייתיים, שזה ילדים שאין להם כסף, שזה ילדים רעים, שדוקרים, שיצאו ממסגרות".

תיוגים שליליים אלו ייצרו מועקה כבדה אצל הנערים, הם חשו בושה, צורך להגן על בית הספר, ולהסביר מדוע הם שם, ולמה הם יוצאי הדופן. כפי שהעיד שון (בן 18.5):

שואלים אותי איפה אני לומד... ואני לא אוהב להגיד, ואיך שאני אומר את שם בית הספר, הם כאילו מסובבים פנים, ואני ישר אוטומטית נוטה להסביר שכאילו אני נרשמתי לבית ספר הזה כדי ללמוד מקצוע וזה... כי זה בית ספר שהוא לא בית ספר ברמה. זה בית ספר ברמה מאוד נמוכה... אני לא מעלה "סטורי" מבית הספר... כי יש פה סטיגמות של בית ספר, ואו, של רמה מאוד נמוכה... מה זה אומר עליי? "ואי, ילד שנזרק מבית הספר... ילד עם בעיות, מופרע, עברייני". כאילו אני לא אוהב את הדברים האלו. זה הכי לא אני.

מדברי הנערים עולה כי הם ניסו להתנער מהתיוג הנלווה לתלמידי בית ספר מקצועי, אך ללא הצלחה, ועל כן הם העדיפו להצניע את היותם תלמידים במסגרת זו. וורונוב (Woronov, 2011), במחקרה על בתי ספר מקצועיים בסין, תיארה אותם כתרבות של כישלון הרואה בתלמידים אשמים בתיוג השלילי המיוחס להם, ועל כן יש לצוות בית הספר ציפיות נמוכות מהם. ספרויט ועמיתיו (Spruyt et al., 2015) טענו כי תחושות של זלזול ופחיתות בחברה עלולים להוביל להפגמת הכישלון ולפיתוח תחושת חוסר משמעות ופיתוח אסטרטגיית התמודדות של "אנחנו" מול "הם". מחקר נוסף בבתי ספר מקצועיים בסין חשף, באופן דומה, כיצד תפיסות וציפיות נמוכות של צוות בית הספר מהתלמידים מובילים את הנערים להאשמה עצמית במצבם וראיית עצמם כראויים וחכמים פחות מהתלמידים בבתי ספר עיוניים. כל אלה גורמים לתלמידים אלו לחוש שוליות חברתית ולהכיר במגבלותיהם בעתיד.

הצלחה עתידית – עמימותה ומרכיביה: "להצליח... להגיע למטרות שאני רוצה... לשרוף את הגג של הפסגה של העולם"

המילה "הצלחה" הייתה התשובה המרכזית לשאלה: "מה חשוב לך בעתיד?" (כ-70% מהמרואיינים). כך למשל שון (בן 18.5) השיב לשאלה זו: "להצליח... להגיע למטרות שאני רוצה... לשרוף את הגג של הפסגה של העולם". השימוש במינוח "הצלחה" נעשה, כמו אצל מרואיינים רבים, ללא תיאור מלווה של יעדים מוגדרים להשגתה. בדיקת תשובות הנערים חשפה כי כוונתם במילה "הצלחה" היא לעתיד חיובי יותר מהחיים העכשוויים, המאופיינים בחוויות כישלון אקדמי ובחוויות אחרות הקשורות בחיים בהדרה. היעדר תיאורים מפורטים בנוגע לעתיד הכוללים יעדים ודרכים מסוימות להשיגם נמצא גם במחקרה של בוק (Bok, 2010), בקרב צעירים החיים בהדרה חברתית באוסטרליה. לאחר קבלת תשובות עמומות יחסית לשאלות בנוגע לעתיד, ביקשתי מהנערים להבהיר את כוונותיהם. בדיקת תשובותיהם חשפה שלושה מאפיינים מרכזיים להצלחה עתידית: כלכלי-תעסוקתי, משפחתי ודברים שעליהם להימנע מהם.

בתחום הכלכלי-תעסוקתי, נמצאו שני מאפיינים מרכזיים לתעסוקה מוצלחת: תחומי עיסוק של מעמד הפועלים והתייחסות רגשית כלפי מקום העבודה (לאהוב את העבודה או לא לסבול בה). ארי (בן 18) תיאר בהקשר זה: "אני מתכנן לעבוד במטבח. לחיות. להיות שמח. לחיות עם שמחה, כן. לקום בבוקר עם חיוך ולהגיד: 'אני אוהב את מה שאני עושה', אם זה מטבח ואם זה כל עבודה שאני עושה. לקום כל בוקר עם חיוך ולהגיד: 'אני הולך לעבודה בכיף'. אני, תני לי ללכת בבוקר לעבודה ולחזור בצוהריים. יש לי את הכמה שעות בשבילי. ללכת לישון, מחר יום חדש... לא מבקש יותר".

המרוויינים ציינו עבודות המאפיינות את מעמד הפועלים: ספרות, מכונאות, זבנות, איפור מקצועי, מניקור, תיווך נדל"ן, טבחות, עבודה במפעל, עבודה באבטחה וקבלנות שיפוצים. הם לא הזכירו השכלה גבוהה. מצב זה של היעדר התייחסות להשכלה גבוהה או דחייתה כאופציה עתידית ואימוץ זהות של מעמד פועלים נמצא גם בקרב צעירים אמריקנים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך (Silva & Corse, 2018). קובי (בן 19) תיאר את אפשרויותיו לתעסוקה בעתיד: "נהג משאית, זה אחלה כסף. אז יש אופציה כזאת. שיפוצים זה גם כסף, אבל את לא כל החיים שלך תישארי בזה". ליאל (בן 16) תיאר את שאיפתו העתידית באופן הבא: "המקצוע שאני לומד [ניהול מחסן] פותח לי לעתיד, אחרי הצבא, יותר אפשרויות לעבוד בהם... כמו נגיד, המפעל של אבא שלי, שאני יכול ממש לעבוד עם אבא שלי... מפעלים כאילו, להרוויח כסף, אני אוהב לעשות דברים". קובי וליאל, בדומה לבני נוער אחרים, דמיינו עתיד הנשען על סביבתם הקרובה (Senior & Chenhall, 2012).

המאפיין השני בתחום התעסוקה ביטא את חשיבות רגשותיהם של הנערים כלפי מקום העבודה, דהיינו חשיבות הצורך לעבוד בעבודה שהם אוהבים או אינם סובלים בה. כך תיאר זאת דוד (בן 17): "הצלחה היא לא לסבול בעבודה, זאת אומרת לא להיות בעבודה שאני סובל בה, [עבודה] שאני נהנה בה".

בתחום המשפחתי – המרוויינים ראו כהצלחה הקמת משפחה ויכולת להעניק לילדיהם בעתיד את מבוקשם. רצון חזק זה כלפי העתיד נמצא בהלימה עם מחקרים שעסקו באוריינטציית עתיד בקרב מתבגרים ממעמדות כלכליים-חברתיים נמוכים (Hou et al., 2020). כך לירון (בן 17.5) תיאר את שני רכיבי הצלחה בתחום המשפחה: "להקים משפחה בעזרת השם. בא לי שהילדים שלי יהיו מוצלחים. שלא עכשיו ישוטטו, יעבדו באיזה חנות. שיהיה להם עסק משלהם, עסק מוצלח. דברים כאלה". מבחינת אורית (בת 17) הצלחה עתידית התבטאה ביכולתה להעניק לילדיה חיים ללא מחסור: "להצליח [זה] שאני אוכל לתת לילדים שלי מה שהם רוצים... שלא יחסר [להם] כלום".

באשר למאפיין השלישי, תיאור הצלחה העתידית נעשה מתוך התמקדות בדברים שיש להימנע מהם. תיאורה של תובל (בת 16) שיקף זאת: "אאההה... לשאוף גבוה [זאת אומרת] שאני לא אסיים ברחוב. כאילו, מנקת רחוב". סיון (בת 18.5) ראתה הצלחה עתידית כיכולת להתנהג באופן לא בעייתי: "להפסיק עם הבעיות, עם ההתקפי עצבים שלי. כי יש לי בעיה עם ההתקפי עצבים. אם אני נכנסת להתקף עצבים ומישהו בא לדבר איתי, אני יכולה לקלל אותו, להרביץ לו... וכשההתקף עצבים עובר, אני לא

זוכרת מה היה שם. בגלל זה לא ניגשים אליו כשאני בהתקף עצבים. אין סיכוי". לשם השוואה, חשוב להדגיש כי תיאור העתיד במונחים של שלילה לא דווח במחקרים על אוריינטציות העתיד של מתבגרים ממעמדות חברתיים-כלכליים גבוהים. מתבגרים אלו תיארו את העתיד בפירוט ובאופן חיובי (Howard et al., 2014). ייתכן כי ההסבר לראיית העתיד על דרך השלילה קשור בפגיעויות מרובות שנערים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך חווים בחייהם (Shoshana, 2020).

אוריינטציות עתיד ואינדיווידואליזם קשה: "לבנות את היום-יום שלי, את המחר שלי, את העתיד שלי, בכוחות עצמי, בלי שאף אחד יעזור לי"

המרוויינים דיברו על עתיד רווי מאבקים ועל כך שלא ישיגו דבר בקלות. תובל (בת 16) תיארה את החיים כמצב של מאבק תמידי: "צריך הכול להילחם עליו. היום? עם המצב של היום – על הכול צריך להילחם... [אנשים] יראו שאני מהבית ספר הזה, ישר יגידו: 'לא, זה בית ספר שהוא ככה וככה, היא בטח ילדה בעיתית'". כל המרוויינים ציינו שקושי הוא חלק בלתי נפרד מהחיים העתידיים. ההנחה הייתה שלכולם קשה בחיים. ליאן (בת 18) אמרה: "בן אדם צריך לעבוד קשה בשביל להשיג את מה שהוא רוצה... אין דבר כזה חיים קלילים. לאף אחד אין חיים קלילים". החיים תוארו על ידיהם כמאופיינים בחסמים וקשיים, ולדבריהם, על מנת להתקדם בעתיד יהיה עליהם להיאבק במכשולים אלו. הם סברו כי מי שאינו עושה כך "ייתקע בחייו". ארי (בן 18) אמר: "ברור שלהיאבק אפשר לזרום עם החיים, אבל זה להתקע במקום. ברגע שאתה זורם עם החיים וברגע שאתה 'סטלך', אז אתה לא מתקדם לשום מקום. צריך בטח להיאבק. צריך להתמיד ותמיד כאילו ללכת אחרי מה שאתה רוצה, ולא לתת לשום דבר לעצור אותך. שום דבר". הנערים צפו מאבק וקושי בכל תחומי החיים, מחברים ומשפחה ועד כלכלה ופרנסה. כך פירטה שמרית (בת 17.5) את קשיי העתיד: "על זה שאתה נאבק בשביל המשכורת שלך, בשביל החיים שלך, בשביל המשפחה שלך, בשביל הילדים שלך, בשביל לעשות את הדבר הכי קטן, בשביל ללכת לקנות מסטיק צריך לעבוד, אין מה לעשות". נערים רבים הדגישו כי לצד המאבק והמלחמה למען עתידם, יש דברים שאינם בשליטתם, גם אם יעשו הכול כדי להצליח. אילנית (בת 18.5) הסבירה: "החיים לא צפויים. יום יכול להיות רך, יום יכול להיות קשה. תקופה יכולה להיות רכה, להיות קשה... כאילו החיים זה עניין של תקופות. כאילו אם את רוצה משהו באמת, גם אם את נופלת, את עוד הפעם קמה ועוד הפעם נופלת... זה ככה יהיה לך כל הזמן". אילנית, כמו רבים מהמרוויינים, ראתה שני דברים מרכזיים בעתיד המחכה לה: הראשון – חוסר השליטה המלא על עתידה, והשני – ההבנה כי כישלון, או "ליפול", כלשונה, מספר פעמים הוא חלק מתסריט חייה העתידיים. הכוח לעתיד טוב טמון ביכולתה לא להישבר ולנסות שנית. דברי נתנאל (בן 16.5) מייצגים תפיסה זו: "אני לא אגיד לך שלא צריך לקחת את הכול בקל, הכול בזורם, הכול סבבה... לא לעשות סיפור מכל דבר. אבל כן, צריך להילחם על מה שיהיה, אף אחד לא יבוא ויעשה את זה בשבילך... קרה איזה משהו, נפלת, לא קרה כלום, קומי. תנסי להיות הפעם יותר טובה מהפעם שהיית, וזהו".

על רקע תיאור עתיד של מלחמות, קשיים, חסמים, עבודה קשה וכישלונות ("נפילות"), הנערים ציינו כי כדי לעמוד בקשיים, עליהם לסמוך ולהישען על עצמם בלבד. הדבר התבטא באמירות, כגון: "אף אחד לא יעמוד לי בדרך", "לא משנה מי בא לי בדרך, אני לא אוותר", "אני עומד על העקרונות שלי", "לא רואה אף אחד ממטר", "אני מאוד עצמאית, אני מצליחה בלי העזרה שלהם", "ככה אני בונה את עצמי – לבד", "אני שומרת את הדברים שלי לעצמי", "אני לא סומך על אף אחד", "אני לא נפתח לאנשים" ו"אני לא מספרת לאף אחד כלום".

ליאן (בת 18) תיארה בהקשר זה את שאיפותיה העתידיות:

לבנות את היום-יום שלי, את המחר שלי, את העתיד שלי בכוחות עצמי בלי שאף אחד יעזור לי. אני שמת לי למטרה מול העיניים, שלא משנה מי בא לי בדרך, בזוגיות, בחיים בכלל, אני לעצמי, אף אחד לא לי. אני אלחם את המלחמות שלי גם אם לא משנה מי יעמוד מולי... אני אעשה את שלי. אתם לא תתערבו, אתם לא תחיו את העתיד שלי. כשאתם תלכו, מה אני אעשה? אף אחד לא רוצה את ההצלחה שלי כמו שאני רוצה. אף אחד. אף אחד. אני אהפוך את העולם ואני לא אמצא אחד שיהיה לו איכפת מההצלחה שלי... אין.

ליאן, כמו מרואיינים נוספים, לא סמכה על איש, למעט עצמה. מרואיינים רבים הדגישו את הנחישות שלהם להיותם אוטונומים בעתיד, את הצורך להיות הקובעים הבלעדיים לעתידם, תוך כדי ביטול דעותיהם של אחרים באשר למה שיוכלו להיות בעתיד, ואיך יגיעו לכך. התיאורים של עתיד המאופיין במאבקים, עבודה קשה ומלחמות מחד גיסא, וקשיחות, הישענות על העצמי וקושי לסמוך על אחרים מאידך גיסא, מהדהדים את המונח "אינדיווידואליזם קשה" (hard individualism) של קוסרואו (Kusserow, 2004). אנשים המאופיינים באינדיווידואליזם קשה סומכים בעיקר על עצמם. הם מניחים כי אחרים ינסו לנצלם ולהסיטם מלהשיג את מטרותיהם, ולכן עליהם להישען על עצמם בלבד. הדבר נעשה מתוך רצון להגן על עצמם ככל הניתן, עקב חוויות העבר. זאת ועוד, אנשים אלו רואים בעולם מקום מסוכן ולא צפוי, אשר כדי לשרוד בו נדרשות מהפרט עבודה קשה ומשמעת, ועליו להיות מוכן למלחמות ולמאבקים. הנערים במחקרי הוסיפו מאפיינים נוספים של אינדיווידואליזם קשה אשר לא הופיעו במחקרה של קוסרואו, שהתבצע בקרב הורים וגננות.

המאפיין הראשון היה תיאור הקשיים בחייהם באופן חיובי. לטענתם, קשיים אלה ציידו אותם ביכולות ובמימוניות הישרדות אשר זוהו בעיניהם כמכריעות להמשך החיים בעתיד. על פי תיאוריהם, נער שיוצא אל העולם בבגרותו ללא עבר של קושי והישרדות הוא בעל סיכויים נמוכים להתמודד עם העתיד. הרצינות לכך קשור בטענתם כי גם העתיד, כמו ההווה, יאופיין בהישרדות ובמאבקים. זאת עוד, הנערים תיארו את מי שגדלו בקשיים ובמאבקים כאנשים שמכירים את עצמם טוב יותר, מודעים לכוחותיהם ועצמאים יותר להחליט בנוגע לעצמם. בתיאור זה הודגש הניגוד בין האחרונים לבין נערים שגדלו בבתיים מבוססים. אורית (בת 18) תיארה:

[יש את] האשכנזי המתנשא, ויש את הפשוט כמונו [מזרחים]. הבן אדם הזה [האשכנזי] לא עשה את הכסף בשתי ידיים, השני [המזרחי] עובד, אבל הוא בנה את עצמו לבד... אדם שנלחם הוא אדם שיוצר את האדם שהוא. אדם שנולד לכסף וכסף בונה אותו, הוא בחיים

לא ידע מי הוא באמת, הוא אף פעם לא היה בתוך עצמו... הוא לא יודע מה הוא שווה. הוא יודע שיש לו כסף, אבל הוא לא יודע מה הוא מסוגל לעשות, איזה כוח טמון בו, מה בולט בו, איזה תכונה יש לו.

המאפיין השני הייחודי של אינדיווידואליזם קשה קשור בראייה דואלית של הנערים את עצמם, כפי שתיאר שון (בן 18.5): "אני זה ששולט בזה, [בעתיד] אני יכול להרוס את החיים שלי בשנייה, ואני יכול לבנות לי את החיים, אם אני רוצה". מחד גיסא, הנערים ראו את עצמם בתור המשאב המרכזי לעתידם, ומבחינתם הכוח החזק ביותר להשגת מטרות היה הרצון שלהם ("מה שאני רוצה אני אקבל, אם אני רוצה אותו באמת אני אשיג"). מאידך גיסא, הם הכוח המסוכן ביותר עבור עצמם ועתידם. לטענתם, הם שיכולים להכשיל את עצמם. נערים רבים סימנו מאפיינים אישיותיים שלהם ככאלו העלולים להרוס את עתידם ("ברוב הפעמים אני זו שמפילה את עצמי"). אביבית (בת 18) הסבירה: "אם את נאבקת בעצמך, הכול נחתי. נגיד כסף, תלכי תבזבזי, תקני מלא בגדים, טוב, הארון שלך מפוצץ, אבל בתכלס מה את רוצה? בית. ואין לך בית... צריך להיאבק בזה קשה ובעבודה קשה, אבל קודם כול בעצמך, לא לבזבז את זה, הבנת? לא להרוס את זה".

ייתכן כי דואליות זו מבטאת הן את הפגיעויות המבניות שנערים ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים חווים, והן את הסוכנות העצמית (agentic self),¹ המכוננת בתורה תחושת שליטה (Samuels & Pryce, 2008).

עתיד של עצמאות תעסוקתית: "אוהב להיות עצמאי, לא אוהב שאומרים לי מה לעשות"

הקול המרכזי והרווח באשר לתעסוקה עתידית בקרב תלמידי החינוך המקצועי היה רצון לעצמאות תעסוקתית. בבחינת העסקים העצמאיים שהמרוויינים ציינו נמצאו עסקים המאופיינים כשייכים למעמד הפועלים ובסטטוס חברתי נמוך: ספרות, מכונאות, קונדיטוריה, זבנות, איפור מקצועי, מניקור ומסעדנות. אף לא מרואיין אחד הזכיר לימודים עתידיים כלשהם לשם התמחות בתחום התעסוקה. כל המרוויינים שאפו לעסקים קטנים, ולא לעסקים גדולים; כך למשל שני (בת 18), שלמדה במגמת איפור ועיצוב שיער, שאפה להיות מאפרת מקצועית בעלת עסק עצמאי בביתה: "אני רוצה להיות מאפרת. נטו. היום יש בנות שמאפרות כמו הרמה שלי ומבקשות 700 ₪, שאני מבקשת כולה 200 ₪ עם ריסים, עם הכול. אני רוצה [בעתיד], אני רוצה חדר לעצמי בבית, שמתמקצעת בזה [איפור] לכלות".

מרבית המרוויינים ביטאו שאיפה תעסוקתית למען כלכלת משפחתם העתידית. כך סיפר נתנאל (בן 16.5): "אני, החלום שלי עשר שנים מהיום, להיות עם עסק, בית במושב... אני חולה על מושב. מושב קטן, שקט... פה, באזור. בית, מושב, אישה, ילדים, רכבים... להיות מסודר. לא ביקשתי עכשיו להיות מיליונר, להיות באיזה ארמון... [רק] לגור במשק חמוד. לפתוח סניפים זה להרוס את עצמך... בעל עסק צריך להיות בעסק

1 הכוונה למידת התקווה שאנשים מביעים ביכולתם לשלוט באירועים וליטול אחריות אישית לכישלונם.

שלו". בתשובה לשאלה, "מדוע אתה מעדיף להיות עצמאי?" השיב איתי (בן 16.5): "לעבוד תחת בן אדם אני לא אעבוד. לא יכול. אוהב להיות עצמאי, לא אוהב שאומרים לי מה לעשות". אף אביבית (בת 18) התייחסה לחופש שמביאה איתה העצמאות התעסוקתית: "בא לי להקים... בית... ולעשות מה שאני אוהבת. להיות בונת ציפורניים ולהצליח בזה, להיות טובה בזה, ולא להיות כאילו סתם... ולסדר את השעות שנוחות לי". ההסבר הרווח לעצמאות תעסוקתית היה הרצון להיות חופשי, לא לקבל פקודות ולהימנע למעשה מחוויות של כפיפות. זאת, בניגוד להסברים של עובדים עצמאים ממעמד בינוני וגבוה, שתיארו את הבחירה בעצמאות תעסוקתית כהגשמה עצמית, ביטוי עצמי ורצון לייצר גיוון ועניין בחייהם (Kapelinsky & Shoshana, 2019). חשוב לציין כי המרואיינים הכירו את הקושי והסיכונים הכרוכים בבעלות על עסק עצמאי, אך מבחינתם להיות שכיר היה קשה הרבה יותר, ולא בהכרח מההיבט הפיזי-כלכלי, כמו שסיכם רפאל (בן 17.5): "שלא ישב לי אף אחד על הראש, לא להיות, סתם לצורך העניין, שכיר... אני יודע שזה קשה. אבא שלי עצמאי". נראה כי השאיפה החזקה להיות עצמאים תעסוקתית קשורה ברצון להיות חופשיים מכפיפות לאחרים. כדי לחזק שאיפת עתיד זו, מרואיינים אחדים הדגימו חוויות עבר מעולם התעסוקה כמשפיל ונצלני. תובל (בת 16) תיארה: "אני הולכת למקום עבודה, והם [המעסיקים] תמיד הרשו לעצמם, תמיד, תמיד, תמיד. הייתי באיזה – שבע-שמונה עבודות, ותמיד הם הרשו לעצמם איכשהו לדפוק אותי. או במשכורת או בדיבור... כאילו הבנת? כאילו תמיד... אז יוצא הרבה פעמים שאני עוברת מלא עבודות".

כ-90% מהנערים עבדו לפרנסתם בזמן הראיונות. הם היו בעלי ניסיון של שנה עד ארבע שנים ודיווחו על מעבר תדיר בין עבודות, על פגיעה בסיסית בתנאי העסקה, על התנהלות לא חוקית של בעלי העסק מולם ועל חוסר יכולת שלהם להגיב לכל אלו. שון (בן 18.5), בעל ניסיון של שנתיים בעולם הספרות, סיפק לנו הצצה אל חוויה ספציפית יותר:

זה יאיר [רכז תעסוקה] פה מסדר עבודות. בהתחלה הלכתי איתו, כדי קצת לראות. השארנו פרטים. לא חזרו אליי. אצל הספר הראשון עבדתי שישה חודשים, אבל זה התחיל להגיע להשפלות... ובתקופה הכי אחרונה שלי שמה זה היה להשפיל... לא נעים לי להגיד, אבל בן אדם נורא נורא מתנשא וחוצפן. הוא פשוט לא יודע לכבד. כאילו, עכשיו הוא עצבני: "לך תביא לי כוס מים", הוא יניח את הכוס מים ויגיד לך: "קח את הכוס מים למטבח, לך תעשה לי קפה". כאילו רמה כזאת... מתנשא. כאילו אתה משרת שלו, אז זהו, בגלל זה עזבתי.

שון תיאר בדבריו אי-בטחון תעסוקתי ויחס משפיל. בעתיד הוא רצה לפתוח מספרה משלו, כדרך להימנע מהישנות של מצבים כאלו. במחקר בישראל על נוער מוסלמי ממעמד חברתי-כלכלי מוחלש שנשר מהלימודים, התקבלו ממצאים דומים על רצון הנערים לתעסוקה עצמאית כדרך לחמוק מהפגיעויות המבניות שמהן סבלו בחייהם האישיים והתעסוקתיים (Shoshana, 2020).

דיון

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה בחן את אוריינטציה העתיד של תלמידי בתי ספר מקצועיים בישראל. למחקר חשיבות רבה בשל ממצאיו, המתווספים למחקרים אחרים בעולם אשר מראים כי תלמידים אלו חיים בהדרה חברתית, מתויגים במרחבי כישלון ולרוב משתייכים לקבוצות אתניות מוחלשות (Avis et al., 2017; Ling, 2015). זאת ועוד, ספרות המחקר מדגישה את האיכויות התרפויטיות של אוריינטציות עתיד חיוביות והשפעתם של הורים ומורים על התפתחותה (Bok, 2010; Callero, 2003; Seginer, 2009). ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי התלמידים הגיעו לבתי הספר המקצועיים לאחר שנפלטו מבתי ספר עיוניים. ההגעה למסגרת זו סומנה על ידיהם ועל ידי סביבתם כהזדמנות אחרונה, ללא ציפייה כי ישיגו תעודת בגרות. בנוסף, הנערים הכירו בתיג השלילי של בתי ספר מקצועיים ותלמידיהם, תיג שהפריע להם.

ממצאי המחקר חושפים את רצון הנערים לעתיד חיובי באופן כללי ("להצליח"), המורכב משלושה תחומים מרכזיים. בתחום התעסוקתי הם דיווחו על שאיפות תעסוקתיות של מעמד הפועלים ועל רצון לעבוד בעבודה שבה לא יסבלו (ובמקרה הטוב – שיאהבו את מה שיעשו). תחום נוסף היה תיאור העתיד על דרך השלילה – ממה הם היו רוצים להימנע בעתיד. בשני תחומים אלו בני הנוער ניסחו את אוריינטציה העתיד שלהם בעמימות, ללא תיאורים ברורים וללא אזכור אסטרטגיות מפורטות להשגת יעדיהם העתידיים. לממצא זה חשיבות רבה, שכן מחקרים מראים את החשיבות בהעמדת מטרות ואסטרטגיות פעולה ברורות לשם השגת אוריינטציה העתיד. כדי שדבר זה יקרה, יש צורך במבוגרים שישוחחו עם הנערים על העתיד, יתרגלו עימם עתיד מדומיין ויחשפו בפניהם אפשרויות ופרקטיקות לקידום העתיד כבר בהווה (Silva & Corse, 2018). הנערים במחקר דיווחו שאינם משוחחים על העתיד עם המבוגרים בחייהם. בעוד שהמרכיב הקוגניטיבי נכח בתפיסות העתיד של הנערים, כמו תיאור העתיד במונחי חששות ותקוות, המרכיבים המוטיבציוניים וההתנהגותיים כמעט שלא נכחו. סגינר ועמיתיה (Seginer et al., 2004) מצאו כי ללא מרכיבים אלו, ההכרחיים להעמדת מטרות עתידיות ולמחויבות אליהן בהווה, נערים מתקשים לכונן אוריינטציה עתיד ברורה.

התחום העתידי השלישי היה הרצון להקים משפחה, בדומה למחקרים נוספים עם נוער ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים (Hou et al., 2020). הנערים במחקר זה תיארו עתיד מוצלח ככזה שבו לילדיהם לא יחסר דבר, רצון המוכר ממחקרים עם הורים החיים בהדרה חברתית (סטריאר ואחרים, 2011). רצון זה היווה מקור כוח עבור ההורים, בחוותם את עתידם כבלתי ניתן לשינוי. במחקר זה, המרואיינים היו ילדים בעצמם. העיסוק בעתיד ילדיהם כשאיפת עתיד, כאשר עתידם עדיין לפנייהם, יכול ללמד כי הם הבינו את מגבלות עתידם ולמה הם יכולים לשאוף בהתאם לכללי המשחק החברתי (Bourdieu, 2005). ממצא מרכזי נוסף עסק בראיית עתיד המתאפיינת באינדוידואליזם קשה (Kusserow, 2004). המרואיינים ראו את עצמם כאחראים הבלעדיים לעתידם ותיארו את העתיד כרווי מלחמות, קשיים וכישלונות וכניתן

לשליטה חלקית בלבד. למרות תיאור זה של עתיד מלא במגבלות וקשיים, עמדתם כלפי אחרים הייתה שאף אחד אינו יכול לסייע להם ואף שאינם מעוניינים בסיוע מאחרים. מחד גיסא, אי-התייעצות זו עם אחרים מעניקה עצמאות רבה לקבלת החלטות, אך מאידך גיסא, מחקרים הראו כי היכולת לבקש סיוע מאחרים משמשת כהון תרבותי ונמצאת בקשר עם ביסוס תחושת זכאות (Calarco, 2011). היעדר שיח והתייעצות עם אחרים אינם מאפשרים לנערים לתרגל עתיד מדומיין. כך, למעשה, הם אינם מצליחים להמיר את השאיפות העתידיות לפעולות אסטרטגיות בהווה, שכן אין בידיהם המידע כיצד לעשות זאת. אני סבורה כי תיאור זה של אינדיווידואליזם קשה אינו מקרי. ייתכן שהעצמאות הקיימת באינדיווידואליזם קשה משמשת כפתרון להתגברות על המגבלות המבניות שהנערים חוו. מה שיכול לחזק הסבר זה לחיים עצמאיים הוא הרצון לעצמאות תעסוקתית, שביטאו הנערים במחקרי. רצונם להיות עצמאים תעסוקתית יכול לספק פתרון פנומנולוגי לחוויות הכפיפות שלהם (Shoshana, 2020), ואף התנגדות למבנה הדכאני שהם חוו כנערים החיים בהדרה חברתית. שאיפה זו נובעת מתוך חוויות של הכפפה והשפלה שחוו כנערים עובדים. הרציונל שלהם לעצמאות תעסוקתית היה שונה מהרציונל שניתן על ידי אינדיווידואלים עצמאים אחרים, אשר ביקשו להשיג הגשמה עצמית באמצעות הפיכתם לעצמאים תעסוקתית (Kapelinsky & Shoshana, 2019).

חיזוק לתיאור זה מופיע במחקר בקרב תלמידים בסין, לאחר שעברו תקופת הכשרה מקצועית שהפגישה אותם עם שוק העבודה הצפוי להם. הנערים חשו מרומים בשל הבטחות שניתנו להם על יכולתם לבצע ניעות חברתית דרך לימודים מקצועיים, לעומת המציאות שאותה חוו בהכשרות, אשר הבהירה להם כי עתידם הוא במעמד הפועלים (Pun & Koo, 2019). על כן, השאיפה לעצמאות תעסוקתית בקרב הנערים במחקרי וראיית עצמם כאחראים הבלעדיים להצלחתם או לכישלונם בעתיד ("אני זה ששולט בזה [בעתיד]), אני יכול להרוס את החיים שלי בשנייה, ואני יכול לבנות לי את החיים, אם אני רוצה" (Pavlenko, 2020). הוקס (Hooks, 1994) ציינה כי קבוצות הנמצאות בשוליים ופועלות לייצר בתוך מרחב השוליות מרחב של בחירה ויצירה עצמאיות המשוחררות ממבט השליט, ערכיו והגדרותיו, הופכות את השוליים למרחב משחרר עבורן.

אני מציעה אפוא לראות את גאוות הנערים בקשיי החיים, חוסר ההערכה כלפי המעמדות הגבוהים, דחיית ההשכלה הגבוהה כאופציה עתידית וכמשאב להצלחה והרצון לעצמאות תעסוקתית המאופיין באינדיווידואליזם קשה – כפרקטיקת התנגדות. בדרך זו, במרחב המודר, הם יצרו סדר ערכים חדש והיררכיות תרבותיות אנטי-הגמוניות שהיוו פתרון פנומנולוגי להתמודדות עם הפגיעויות המבניות אשר חוו במרחבי חיים המאופיינים בהדרה חברתית רבה (Samuels & Pryce, 2008; Woronov, 2011).

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

במחקר זה רואיינו רק תלמידים יהודים בבתי ספר מקצועיים. בשנים האחרונות חלה עלייה בלימודים בבתי ספר מקצועיים בקרב החברה החרדית והחברה הערבית בישראל (ויניגר, 2016). בשל המאפיינים התרבותיים וההיסטוריה של החינוך המקצועי בקבוצות שונות ראוי לבחון את אוריינטציות העתיד של תלמידים ערבים וחרדים הלומדים בבתי ספר מקצועיים. שנית, ישנה חשיבות למחקר אורכי אשר יתבסס על ראיונות עם הנערים בשלבי חיים שונים, כגון בגרות מתהווה (emerging adulthood) ובגרות מאוחרת. שלישית, בשל דיווחים אמפיריים על ההשפעות של מבוגרים על אוריינטציות העתיד של ילדים ומתבגרים (Lareau, 2002), ראוי לראיין במחקר עתידי גם את הוריהם ומוריהם. רביעית, לשם הבנה מורכבת של האופן שבו חינוך בבית ספר הוא סטיגמטי וכולל, כפי שמחקר זה חשף, הפנמה של הסטיגמה, מעניין לערוך ראיונות פנומנולוגיים גם עם בוגרי בתי ספר מקצועיים.

המלצות למחקר עתידי ולפרקטיקה החינוכית

מחקר זה חשף כיצד תלמידי בתי ספר מקצועיים חווים את התיוג השלילי הקשור בבתי ספר אלה. על רקע זה, חשוב לפתח סדנאות למורים, אשר יציידו אותם בכלים ומיומנויות להתמודדות עם חוויות הנערים. חשוב כי סדנאות אלה יתייחסו לתודעה הביקורתית כלפי איוש של מיקומים חברתיים סטיגמטיים. מחקרי חשף את התודעה הביקורתית של התלמידים כלפי התיוג השלילי שלהם במקומות העבודה וכלפי היחס המשפיל שהם מקבלים בהם. פיתוח תודעה ביקורתית בקרב מורים ותלמידים עשוי לשמש כמשאב פסיכולוגי להתמודדות עם אי-שוויון חברתי (Seider & Graves, 2020). בנוסף, יצירת מרחב בטוח לתלמידים (Hooks, 1994), שיעודד אותם לחשוב באופן רפלקטיבי ולהשמיע את קולם בנוגע לחייהם בפני נציגי הממסד (מורים וצוות טיפולי-חינוכי), תאפשר למורים לתכנן תוכניות ולמצוא פתרונות שייקחו בחשבון את קולם של התלמידים. מהלך זה יכול להקטין את תחושות השקיפות וחוסר האונים המאפיינות קבוצות מודרות ואף להגביר את מעורבותם כפרטים בחברה. לבסוף, בשל ההשפעה המרכזית של מורים והורים על אוריינטציות עתיד חיוביות (Baillergeau & Duyvendak, 2022), חשוב לפתח תוכניות התערבות אשר יכללו דיבור מכוון ותרגול של אוריינטציות עתיד, יחד עם עיסוק מפורש במגבלות החיים של תלמידים החיים בהדרה חברתית.

מקורות

- וינגר, א' (2016). **מסגרות לחינוך מקצועי-טכנולוגי המשלבות התנסות בעולם העבודה**. הכנסת. זוסמן, נ' וצור, ש' (2010). **תרומתו של חינוך תיכוני מקצועי לעומת עיוני להשכלה ולצלחה בשוק העבודה**. בנק ישראל.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **פני החברה בישראל: פערים בין המרכז לפרפריה, דו"ח מספר 11**. הלמ"ס. https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2019/rep_11/h_print.pdf
- משרד החינוך (2016). **תלמידים בבתי ספר מקצועיים: מאפיינים, עמדות והישגים לימודיים**. משרד החינוך. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Mikzoa_Schools.htm
- סבירסקי, ש' וקונר-אטיאס, א' (2017). **תמונת מצב חברתית 2016**. מרכז אדווה. <https://adva.org/wp-content/uploads/2017/03/SocialReport2016.pdf>
- סטריאר, ר', איזיקוביץ, צ' ובוכינדר, א' (2011). **פני העוני: על חוויית העוני של אנשים עובדים בישראל, דו"ח מסכם**. אוניברסיטת חיפה.
- רובי, נ', צמרת-קרצ'ר, ה' ולהב, א' (2009). **דרכים ליצירת מודל להכשרה מקצועית בישראל**. מרכז מאקרו לכלכלה מדינית.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Cultural and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.
- Archer, L., & Yamashita, H. (2003). Theorizing inner-city masculinities: "Race", class, gender and education. *Gender & Education, 15*(2), 115–132.
- Atkins, L., Flint, K., & Oldfield, B. (2011). *Practical matters: What young people think about vocational education in England*. The City and Guilds of London Institute.
- Atkins, L., & Flint, K. J. (2015). Nothing changes: Perceptions of vocational education in England. *International Journal of Training Research, 13*(1), 35–48.
- Avis, J., Orr, K., & Warmington, P. (2017). Race and vocational education and training in England. *Journal of Vocational Education & Training, 69*(3), 292–310.
- Baillergeau, E., & Duyvendak, J. W. (2022). Dreamless futures: A micro-sociological framework for studying how aspirations develop and wither. *Critical Studies in Education, 63*(2), 196–211.
- Bartlett, W., Cino-Pagliarello, M., Gordon, C. E., & Milio, S. (2014). *South-Eastern Europe, Israel and Turkey: Trends, perspectives and challenges in strengthening vocational education for social inclusion and social cohesion*. European Training Foundation.
- Beicht, U., & Walden, G. (2017). Transitions of young migrants to initial vocational education and training in Germany: The significance of social origin and gender. *Journal of Vocational Education & Training, 69*(3), 424–449.
- Billett, S., Choy, S., & Hodge, S. (2020). Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia. *Journal of Vocational Education & Training, 72*(2), 270–296.
- Blacker, D. (2013). *The falling rate of learning and the neoliberal endgame*. John Hunt.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It's like making them do a play without a script". *Critical Studies in Education, 51*, 163–178.
- Bourdieu, P. (2005). Habitus. In J. Hillier, E. Rooksby, & C. Stur (Eds.), *Habitus: A sense of place* (pp. 43–53). Aldershot-Ashgate.

- Brockmann, M., & Laurie, I. (2016). Apprenticeship in England: The continued role of the academic-vocational divide in shaping learner identities. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 229–244.
- Brunello, G., & Rocco, L. (2017). The labor market effects of academic and vocational education over the life cycle: Evidence based on a British cohort. *Journal of Human Capital*, 11(1), 106–166.
- Calarco, J. M. (2011). “I need help!” Social class and children’s help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882.
- Callero, P. L. (2003). The sociology of the self. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 115–133.
- Chong, T. (2014). Vocational education in Singapore: Meritocracy and hidden narratives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(5), 637–648.
- Cui, Z., Oshri, A., Liu, S., Smith, E. P., & Kogan, S. M. (2020). Child maltreatment and resilience: The promotive and protective role of future orientation. *Journal of Youth & Adolescence*, 49(10), 2075–2089.
- Dalessandro, C. (2019). “It’s a lifestyle”: Social class, flexibility, and young adults’ stories about defining adulthood. *Sociological Spectrum*, 39(4), 250–263.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Frye, M. (2012). Bright futures in Malawi’s new dawn: Educational aspirations as assertions of identity. *American Journal of Sociology*, 117, 1565–1624.
- Hampf, F., & Woessmann, L. (2017). Vocational vs. general education and employment over the life cycle: New evidence from PIAAC. *Economic Studies*, 63(3), 255–269.
- Haybi Barak, M., & Shoshana, A. (2020). Separatist biopolitics: The dual discourse of the vocational education policy in Israel. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 297–314.
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of Resources Theory: Its implication for stress, health, and resilience. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 127–147). Oxford University Press.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hou, L., Wang, C., Bai, X., & Tang, X. (2020). “Life is like this, not as good as poetry”: The lived experience of a Chinese rural vocational school student in a mandatory quasi-employment internship. *Children & Youth Services Review*, 109. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104678>
- Howard, A., Polimeno, A., & Wheeler, B. (2014). *Negotiating privilege and identity in educational contexts*. Routledge.
- Hoyle, R. H., & Sherrill, M. R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1673–1696.
- Juul, I., & Byskov, L. H. (2020). To be or not to be a hairdresser type? *Journal of Vocational Education & Training*, 72(3), 315–332.
- Kapelinsky, T., & Shoshana, A. (2019). Complex worker: Self-concept and boundary-work among the solo self-employed. *Sociological Spectrum*, 39(3), 163–180.

- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731–748.
- Korp, H. (2012). "I think I would have learnt more if they had tried to teach us more" – performativity, learning and identities in a Swedish Transport Programme. *Ethnography & Education*, 7(1), 77–92.
- Korumaz, M., & Eksioğlu, E. (2022). Why do students in vocational and technical education drop out? A qualitative case study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 1–17.
- Kusserow, A. S. (2004). *American individualisms*. Palgrave Macmillan.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776.
- Lareau, A. (2010). *Unequal childhoods: Second edition with an update a decade later*. University of California Press.
- Legette, K. (2015). *The associations among school stratification, racial identity, and future orientation in black youth*. Doctoral dissertation. The University of North Carolina at Greensboro.
- Lilley, R. (2016). *Lived experiences of Latino students in CTE high school programs: Negotiating/developing identity, relationships, and future goals*. Doctoral dissertation. Northeastern University.
- Ling, M. (2015). "Bad students go to vocational schools!": Education, social reproduction and migrant youth in urban China. *The China Journal*, 73, 108–131.
- Nurmi, J. E. (2001). Adolescents' self-direction and self-definition in age-graded sociocultural and interpersonal contexts. In idem (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 229–249). Routledge.
- Małgorzata, K., Tanja, B., & Simon, F. (2018). *OECD reviews of vocational education and training apprenticeship and vocational education and training in Israel*. OECD.
- Manor-Binyamini, I., & Shoshana, A. (2018). Listening to Bedouin mothers of children with autism. *Medicine & Psychiatry*, 42(2), 401–418.
- Massey, E. K., Gebhardt, W. A., & Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, 28(4), 421–460.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track*. Yale University Press.
- Pavlenko, E. (2020). "I didn't know you can't plan so far ahead": Symbolic logics behind the choice of vocational education in Russia. *Higher School of Economics Research Paper No. 56*. <https://www.researchgate.net/journal/SSRN-Electronic-Journal-1556-5068>
- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177–192.
- Pun, N., & Koo, A. (2019). Double contradiction of schooling: Class reproduction and working-class agency at vocational schools in China. *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 50–64.
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: Focus on learning environments. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 250–269.

- Samuels, G. M., & Pryce, J. M. (2008). "What doesn't kill you makes you stronger": Survivalist self-reliance as resilience and risk among young adults aging out of foster care. *Children & Youth Services Review, 30*(10), 1198–1210.
- Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research, 15*(3), 307–326.
- Seginer, R. (2009). Future orientation: *Developmental and ecological perspectives*. Springer Science & Business Media.
- Seginer, R., Vermulst, A., & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step model. *International Journal of Behavioral Development, 28*(4), 365–378.
- Seider, S., & Graves, D. (2020). *Raise their voices. Educational Leadership, 77*(6), 36–40.
- Senior, K. A., & Chenhall, R. D. (2012). Boyfriends, babies and basketball: Present lives and future aspirations of young women in a remote Australian Aboriginal community. *Journal of Youth Studies, 15*(3), 369–388.
- Shavit, Y., & Mueller, W. (1998). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford University Press.
- Shoshana, A. (2007). The phenomenology of a new social category: The case of the gifted disadvantaged in Israel. *Poetics, 35*(6), 352–367.
- Shoshana, A. (2020). "I live one day at a time": Future orientation among Muslim high school dropouts in Israel. *Children & Youth Services Review, 119*. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105605>
- Silva, J., & Corse, S. (2018). Envisioning and enacting class mobility: The routine constructions of the agentic self. *American Journal of Cultural Sociology, 6*, 231–265.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16*(2), 121–139.
- Spruyt, B., van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: A matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education, 41*(6), 747–765.
- Stam, T. (2018). *What a girl wants: An ethnographic study on the aspirations of "white" Dutch girls in multi-ethnic vocational schools*. Erasmus World University Rotterdam.
- Stenström, M. L., & Virolainen, M. (2014). *The current state and challenges of vocational education and training in Finland*. Nord-VET.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Sulimani-Aidan, Y. (2015). Do they get what they expect? The connection between young adults' future expectations before leaving care and outcomes after leaving care. *Children & Youth Services Review, 55*, 193–200.
- Sulimani-Aidan, Y. (2017). Future expectations as a source of resilience among young people leaving care. *British Journal of Social Work, 47*(4), 1111–1127.
- Sulimani-Aidan, Y., Schwartz-Tayri, T., & Melkman, E. (2021). Future expectations of adolescents: The role of mentoring, family engagement, and sense of belonging. *Youth & Society, 53*(6), 1001–1020.

- Wang, G. (2022). Stepping into the labour market from the VET sector in China: Student perceptions and experiences. *Studies in Continuing Education, 44*(3), 392–408.
- Ward, M. R. (2018). Acceptable masculinities: Working-class young men and vocational education and training courses. *British Journal of Educational Studies, 66*(2), 225–242.
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2016). *Global trends in TVET: A framework for social justice*. Education International.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education & Training, 61*(3), 247–266.
- Wolbers, M. H. (2000). The effects of level of education on mobility between employment and unemployment in the Netherlands. *European Sociological Review, 16*(2), 185–200.
- Woronov, T. E. (2011). Learning to serve: Urban youth, vocational schools and new class formations in China. *The China Journal, 66*, 77–99.
- Yi, H., Li, I., Loyalka, P., Xu, J., Li, G., Li, L., Zhang, L., Kardanova, E., Shi, H., & Chu, J. (2018). Assessing the quality of upper-secondary vocational education and training: Evidence from China. *Comparative Education Review, 62*(2), 199–230.