

בין תיקון למימוש עצמי

נרטיבים מעמדיים של נשירה וחזרה לחברה

מילות מפתח: נשירה מבית הספר, מעמד, מהלך חיים, תסריט מפתח, מעבר לבגרות, תיקון ומימוש עצמי

תקציר

נקודת המוצא במחקר על נשירה מבית הספר היא כי מדובר בתופעה פתולוגית המצריכה תיקון. המאמר הנוכחי מציב סימן שאלה על הנחה זו, וחוקר מהי המשמעות שהנושרים עצמם נותנים לנשירתם. האם בהכרח הם תופסים אותה כמשבר אישי וככישלון? וכיצד הם מפרשים ממרחק הזמן את מקומה במהלך החיים שלהם? באמצעות ניתוח סיפורי חיים של גברים צעירים ממעמד נמוך ובינוני שנשרו בעברם מבית הספר נחשפים שני נרטיבים מובנים מעמדית: סיפורי תיקון של המעמד הנמוך וסיפורי מימוש עצמי של המעמד הבינוני.

במאמר אטען כי סיפורי הנשירה מתעצבים למול השיחים הטיפוליים ותסריטי המפתח להתבגרות הזמינים לנושרים מתוך מיקומם החברתי, והם משקפים את יחסי הגומלין בין האינטרס המעמדי וההון התרבותי של כל קבוצה. נושרים מהמעמד הנמוך מכוונים למוביליות מתוך אמונה בכוחו של הסדר החברתי, ונשירתם נתפסת כמהלך של "הנשרה" תחת פיקוח חברתי. רובם מקבלים את הדרישה לתיקון בראותם בו פוטנציאל לניעות,

ומי שלא מצליחים בכך, מדגישים את אוזלת ידם למול הכוחות החברתיים. הנושאים מהמעמד הבינוני, לעומתם, יוצאים מעמדה שוויונית יותר, ופועלים לשימור מעמדם שנפגע בעטייה של הנשירה. נשירתם מקבלת משמעות פסיכולוגית כפעולה שהיא בשליטתם, וכבחירה לשים את צורכיהם במרכז. הפרשנות בשדה מאתגרת את התפיסה הדומיננטית לנשירה, ומרחיבה את הפרשנויות לה – לא רק כסטייה הכרוכה במחיר אישי וחברתי, אלא גם כמהלך משחרר המעצב את מהלך חייו של הנושיר.

תופעת הנשירה מבית הספר נתפסת הן בשיח הציבורי הן במחקר כמשבר אישי, ככישלון של מסגרות החינוך וכסטייה חברתית שיש לה השלכות מדאיות על עתידם של הנושירים ועל החברה בכללה (Atwell, Henry et al., 2012; et al. 2019). בהתאם לכך, המחקר בנושא מוקדש בעיקר לאיתור הגורמים לנשירה ולמפוי מופעיה השונים, וזאת כדי לעצב תוכניות התערבות למניעת הנשירה ולהשבת הנושירים למסלול הלימודי (Ogresta, 2021; Byrnes, & Balfanz, 2019). לצד עבודות אלה אנו מוצאים גם מחקר ביקורתי אשר בוחן את התופעה כתוצר של מנגנוני הפְּשִׁמוּע, המְשִׁטוּר והשִׁעְתוּק של מערכת החינוך (Bradley & Ranzulli, 2012; Peguero et al., 2016). בין שהמחקר פונקציונלי ובין שביקורתי, אין כמעט התייחסות לנקודת המבט של הנושירים עצמם על הנשירה. אנו יודעים מעט מאוד על המשמעות שהם נותנים לפרק חיים זה ועל האופן שבו הם מפרשים את מקומו בסיפור חייהם. תפיסת הנשירה כסטייה חברתית המצריכה תיקון היא נקודת המוצא במרבית המחקר הקיים, ולא שאלה אמפירית. המחקר הנוכחי בא למלא לקונה זו במחקר, ושואל מה המשמעות שהנושירים נותנים לנשירתם כאשר הם בוחנים אירוע זה בחייהם ממרחק של זמן. המחקר מתמקד בנושירים שחזרו למסלול החיים התקני, ושואל אם הנשירה נתפסת בעיניהם במושגים פתולוגיים, וכיצד הם רואים את השפעתה על מהלך חייהם, תוך שימת דגש על תהליכי מעבר לבגרות.

שאלות אלו נבחנו במבט משווה על סיפורי חיים של גברים צעירים ממעמד נמוך ובינוני, שנשרו בעברם מבית הספר, ונקלטו במסגרות שיקום ייחודיות לכל אחת מהקבוצות הללו. פגשתי אותם בשלב הבגרות הצעירה, כאשר כולם חזרו מהשוליים לחברה ה"מתוקנת", ובמידה זו או אחרת הם ממלאים אחר דרישות החיים של הבוגר הנורמטיבי. המאמר מבוסס על שתי הנחות תיאורטיות. האחת היא שהתנהגויות סיכון של בני נוער, ובכללן

הנשירה, הן ממוגדרות ויש ביניהן הבדלים מובחנים. נערים נוטים לנשור יותר, מוקדם יותר, ולעיתים קרובות על רקע בעיות התנהגות והתנגדות למערכת החינוך (Sum et al., 2003). ואילו הנערות מפגינות דפוסי סיכון מופנמים יותר, הקשורים בעיקר במצוקות בבית ובמערכות היחסים המשפחתיות (רסנר וזעירא, 2014), ופחות בעימות ישיר עם המערכת החינוכית. ההנחה האחרת היא כי ההבדלים בפרשנות לנשירה מתעצבים בעיקר בתוך הקשר מעמדי, אל מול תסריטי גבריות המותאמים למיקומם החברתי של הנושרים (קונל, 2009; ששון-לוי, 2006). לכן בחרתי להתמקד בנשירה בקרב גברים, וללמוד על ההבדלים בתוך הקבוצה ועל האופן שבו הם תופסים את הנשירה במהלך כניסתם אל הבגרות. ההשוואה בין דפוסי נשירה והשתלבות חברתית של גברים ממוצא מעמדי שונה נדירה בספרות, כמו גם העיסוק בנשירה בקרב בני מעמד בינוני. זאת מפני שהמחקר ממוקד בעיקר בנשירה בקרב המעמד הנמוך. המבט המשווה מאפשר לבחון את האופן שבו הרקע המעמדי, בהצטלבותו עם מגדר, מעצב פרשנויות שונות לנשירה, ומשפיע על מסלולי הכניסה לבגרות ועל התמקמותם המחודשת של הנושרים בחברה.

תופעת הנשירה של בני נוער מבית הספר אינה תופעה חדשה, היא הופיעה מעת הקמתו של מוסד בית הספר וקיימת עד היום. עם זאת, במרוצת הזמן השתנו פניה, והיקפה הצטמצם במידה ניכרת (Rumberger, 2001). הספרות המקצועית החלה לדון בתופעת הנשירה כבר באמצע שנות ה-50 של המאה הקודמת תחת המושג "עוזבי בית-ספר" (school leavers). בתקופה זו נחשבה התופעה נורמלית בקרב צעירים רבים, רובם ממעמד הפועלים, שלא ראו בבית-הספר חלק ממסלול שיכול להכניס לעולם העבודה. עזיבת בית הספר באותם ימים לוותה בתחושות של סולידריות חברתית, כשהנושרים נהנים מהתמיכה ומרשת הביטחון של המשפחה ושל הקהילה (Munns & McFadden, 2000). מאמצע שנות ה-60 חל מפנה בתפיסה החברתית של "עזיבת בית הספר", על רקע שינויים בתסריט הפתח של מעבר לבגרות, שבו סיום בית ספר תיכון החל לתפוס מקום מרכזי (ויטנברג, 2020). המושג "נשירה" החל להשתרש בקרב החוקרים, והתופעה קיבלה משמעות של סיכון ושל סטייה חברתית, תפיסה המקובלת עד היום (Dorn, 1996).

בשנות ה-80 וה-90 נכנס לספרות המחקרית המושג "ניתוק" (disengagement), ועימו ההבנה כי עזיבת המוסד הלימודי היא רק האקט הסופי בתהליך מורכב ומתמשך של התרחקות התלמיד מבית הספר (Rumberger, 2001), וכי המופעים הגלויים של הנשירה, כגון תפקוד לימודי ירוד, היעדרויות והפרות משמעת, מבטאים חוויה פנימית של ניכור מהמעגל החברתי של בית הספר ומהתרבות שהוא מייצג. תובנה נוספת היא שאוכלוסיית

הנושרים היא הטרוגנית, וכי יש מגוון גורמים וביטויים לקשיי הסתגלות של הנושר ולאופן שבו הוא, בית הספר וסביבתו הקרובה מתמודדים עם קשיים אלו (Fortin et al., 2006). מסוף שנות ה-90 התמקדו החוקרים בניסיון להסביר את הדינמיקה והדיפרנציאציה של תהליך הנשירה. אחת הדרכים לכך היא "מחקרי אורך", שעוקבים אחר תלמידים לאורך זמן, ובודקים מהם מאפייני הנשירה ומסלולי הסיכון לה שאפשר לזהותם לאורך שנות בית הספר (Hickman et al., 2008; Alivernini & Lucidi, 2011; McDermott et al., 2018;). ועד תקופת הבגרות הצעירה (Henry et al., 2012). הנשירה, כך עולה ממחקרים אלו, היא תהליך מצטבר, מתפתח ומסלים, שיש לו השלכות דרמטיות על תקופת הבגרות. סוג אחר של מחקר הוא עבודות טיפולוגיות, שנקודת מבטן רוחבית. כלומר, עניינן הוא המגוון של האוכלוסייה והמפוי של הנושרים על-פי מאפייניהם הלימודיים, ההתנהגותיים, הרגשיים והמשפחתיים. (Bowers & Sprott, 2012; Fortin et al., 2006; Ogresta et al., 2021) המשותף למחקרי האורך והרוחב הללו הוא שהם מכונים לפיתוח יכולתם של חוקרים ושל אנשי חינוך לאתר את הנושרים הפוטנציאליים, וזאת כדי לבנות תוכניות מניעה והתערבות כחלק מהמגמה האוניברסלית להפחתת היקפי הנשירה (Atwell et al., 2019; Balfanz & Byrnes, 2019). זאת הסיבה לכך שהם בוחנים בעיקר את ההיבטים הגלויים של הנשירה, הניתנים לזיהוי וכימות, ופחות את החוויה האישית והסובייקטיבית של הנושר.

את הפער הזה מבקשים להשלים המחקרים האיכותניים, המביאים את הזווית הפרשנית של הנושר. אך גם בעבודות אלו תפיסת "הנשירה ככישלון" דומיננטית, וחקר עולמם הפנימי של הנושרים מגויס בעיקר להרחבת הידע על דרכי הטיפול בנשירה ובנושרים (Lessard et al., 2008; Ogresta, 2021). על רקע זה בולט במיוחד המחקר של ג'ין קלנדינין ועמיתים (Clandinin et al., 2013), המבוסס על סיפורי חיים של נושרים בקנדה. קלנדינין מצאה כי יש נושרים המתנגדים לתיוגם השלילי, ומציגים עצמם כמי שבחרו לעזוב את בית הספר כדי לאפשר לעצמם את החיים שהם רוצים לחיות ולא את אלו שבחרו עבורם. עבודה זו ממשיכה כיוון מחקרי זה, ואינה מתייחסת לפרשנות הפתולוגית כהנחה אלא כשאלה אמפירית. כאמור, נקודת המוצא היא שהנושרים מפרשים את הנשירה מבית הספר אל מול תסריטי המפתח למעבר לבגרות הזמינים להם מתוך מיקומם החברתי, שמצליב בין מגדר למעמד.

תסריטי מפתח ומעבר לבגרות: הצלבה בין מעמד ומגדר

תסריט מפתח הוא מושג שטבעה האנתרופולוגית שרי אורטנר (Ortner, 1973), ומשמעותו היא "מסגרות תרבותיות המניעות לפעולה והמספקות מתכונים לחיים חברתיים ראויים" (שם, 1341). "It implies clear-cut modes of action appropriate to correct and successful living in the culture". תסריט מפתח הוא אפוא כלי המארגן את פרשנותה של המציאות החברתית ואת הנעשה במסגרתה. התסריט מהווה אסטרטגיה התנהגותית המנחה את השחקן החברתי בתיאור צעדיו בעבר, בהערכת מצבו בהווה ובהכוונת כיווני פעולתו בעתיד. בדרך זו משמש התסריט דפוס המארגן ביוגרפיות נרטיביות, ומעניק משמעות לאירועי חיים שונים (Bruner, 1990). בהקשר של מעבר לבגרות – פרק רכישת השכלה פורמלית לצורך השתלבות בשוק העבודה והשגת עצמאות כלכלית נותר משמעותי בתסריט המפתח בעולם המערבי, ונסיגה ממנו נתפסת חריגה ומעוררת דאגה בנוגע לעתידם של הנושרים.

תסריט כללי זה מקבל ביטויים מגוונים בהקשרים חברתיים שונים, כגון מגדר, מעמד או דת, ובקשרים הצולבים ביניהם. חוקרים שהמשיכו את עבודתה של אורטנר התמקדו בהבנת האופן שבו מתורגם התסריט למציאויות חיים שונות בשני כיווני מחקר משלימים: האחד עוסק ב"תסריט בהקשר", ומתמקד בהתאמת תסריט המפתח לקבוצות חברתיות והקשרים משתנים. המחקר מראה כי המעבר לבגרות מעוצב מגדרי. המציאות שבה גברים מרוויחים יותר, זוכים לקידום תעסוקתי ומאיישים תפקידי ניהול בכירים (דגן-בחגלו וחסון, 2020), משקפת תביעות חברתיות מתמשכות מהגברים להיות דומיננטיים, מצליחים ומתפרנסים היטב. נורמות אלו מוטמעות כבר בשנות בית הספר (שוורץ, 2024; Stoudt, 2006) ונמשכות לתוך הבגרות. נשירה מבית הספר מהווה אתגר ישיר לנורמות אלו.

תסריט זה מקבל משמעויות שונות בתוך ההקשר המעמדי, המהווה גורם מרכזי בעיצוב המעבר לבגרות (Cote, 2006). מחקרה של אנט לארו (Lareu, 2015; 2011) על משפחות ממעמדות שונים חושפים דפוסים מובחנים של חינוך והשכלה: בעוד המעמד הבינוני מאופיין ב"טיפוח מכוון" (concerted cultivation), המעמד הנמוך מכונן ל"השגת צמיחה טבעית" (accomplishment of natural growth). הבדלים אלו משקפים הגיונות תרבותיים שונים, המשפיעים על התנהלות התלמידים בבית הספר, על ציפיותיהם ממוסדות החינוך וההשכלה ועל העדפותיהם במסלולי הלימוד. דפוס דומה נמצא גם בישראל, כפי שעולה ממחקריו של ניסים מזרחי ושותפיו. המחקרים מראים כי תלמידים ממשפחות משכילות

וממוצא אירופי נוטים להשתלב במסלולים עיוניים, בעוד תלמידים ממוצא מזרחי שהוריהם חסרי השכלה משתלבים בעיקר במסלולים מקצועיים. ניתוח בגישת "מבט מלמטה" חושף הבדלים משמעותיים בשאיפות הצעירים ומשפחותיהם בנוגע להשכלה, בנגישות למסלולי הלימוד בתיכון ובאופן שבו הם תופסים את השפעתם על התעסוקה בעתיד (מזרחי ועמיתים, 2013). הבדלים מעמדיים אלו נמשכים גם לשלב הבגרות הצעירה, כאשר צעירים ממעמד בינוני נוטים להתמקד במימוש עצמי, בעוד צעירים ממעמד נמוך שמים דגש על השגת ביטחון כלכלי (צינמון ועמיתות, 2012).

כיוון מחקר אחר מדגיש את "התסריט בפעולה", ומתמקד ביחיד המפרש את התסריט וביכולתו לתמרן אותו (Strauss & Quinn, 1997). גישה זו רואה בתסריט לא רק מכון ומנחה פעולה, אלא גם כיוצר פעולה וכמחולל שינוי (Lomsky-Feder & Rapaport, 2003). תרגום תסריט המפתח לפעולה בולט במיוחד במודרניות המאוחרת, שבה המעבר לבגרות הפך אינדיבידואלי, נזיל ומרובה מסלולים, ונראה חלק מפרויקט העצמי של היחיד הנאבק לממש את עצמו בתוך האילוצים המבניים הנגזרים ממיקומו החברתי (באומן, 2007; Evans, 2007).

המחקר מלמד שצעירים מקבוצות דומיננטיות, בייחוד גברים, נהנים מיותר דרגות חופש "לשחק" עם התסריט, לדחות את מחויבויותיהם ולהתעכב בתהליך חקירה עצמית. מנגד, צעירים ממעמד נמוך נדרשים מהר יותר לעצמאות כלכלית ולתחומי אחריות משפחתית, ולכן נוטים להיצמד לתסריט ההתבגרות המסורתי (Benson & Furstenberg, 2006; Osgood et al., 2010). לא פעם הם חשים אבודים לנוכח חוסר הוודאות וריבוי הבחירות של המודרניות המאוחרת (Silva, 2012). המעמד הבינוני משתלב ביתר קלות בציפיות אלו, ומגייס את השיח הטיפולי ואת הכישורים הרפלקסיביים הזמינים לו (מזרחי, 2012; אילוז, 2012) כדי ליצור נורמות חדשות להתבגרות סובייקטיבית ומופנמת (Arnett, 2004). הגם שמסלולי המעבר לבגרות במודרניות המאוחרת הופכים אינדיבידואליים, נזילים ומרובים יותר (Arnett, 2004; Cote & Bynner, 2008), בחברה הישראלית-יהודית מתקיים עדיין תסריט מפתח דומיננטי, שלפיו ראשית הבגרות התקנה מסומנת בסיום תיכון ובגיוס לצבא. הקשר בין שלבי חיים אלה הדוק – המסלול הלימודי בתיכון משפיע על אופי השירות הצבאי ועל סיכויי ההשתלבות בהשכלה הגבוהה ובתעסוקה. קשר זה מסביר את הניסיונות לקלוט לצבא נערים שנשרו מלימודים (מזרחי, 2012). בשל מרכזיותו בעיצוב הגבריות ההגמונית ובמעבר לבגרות בישראל, השירות הצבאי לא רק מעצב את מסלולי המוביליות החברתית, אלא גם מהווה תסריט מפתח שלאורו מעצבים מרבית הגברים

היהודים הצעירים את ציפיותיהם ומעריכים את הישגיהם, הגם שחרגו ממנו. פרשנויות אלו משתנות בהתאם למיקום האתנו-מעמדי, ומבטאות מודלים מעמדיים שונים של גבריות (ששון-לוי, 2005; גרוסוירט-קחטן, 2018; אגם וטובין, 2009). האופן שבו נושרים מפרשים את החריגה מהתסריט בהקשרים שונים, והמשמעות שהם מעניקים לה בחייהם הבוגרים, הם שעומדים במוקד המחקר הנוכחי.

מתודולוגיה

האסטרטגיה המחקרית

אחת הדרכים לבחון כיצד סובייקטים מפרשים תסריטי מפתח ומתרגמים אותם אל חייהם היא באמצעות ניתוח סיפור חייהם. הנחת המוצא היא שסיפור החיים של הנושר משמש "תעודת הזהות" שהוא בוחר להציג (ספקטור-מרזל, 2012), והוא מתעצב למול הנורמות הקיימות בסביבתו לגבי מהם חיים ראויים וכיצד נכון לספר אותם. ובתוך כך, איך נכון להתייחס לאירועי המשבר אשר הסיטו את החיים ממסלולם, ובאיזה אופן לשלב אותם במהלך החיים הכולל (Bruner, 1990; Gergen & Gergen, 1988). בספרות אנחנו מוצאים מודלים שונים לסיפורי חיים בצל משבר. נרטיבים שמנמלים את המשבר ושוזרים אותו במהלך החיים הטבעי (Crossley, 1999); מודלים המדגישים את השפעתו השלילית של המשבר ואת הקושי של המספר לצאת ממנו ולהניע את חייו לכיוון חיובי (McAdams et al., 2001; Crossley, 1999) ומודלים פרוגרסיביים, שהתפיסה המונחת בבסיסם היא שכל נסיבות החיים, גם הקשות, הן מקור ללמידה ולהתפתחות. כאן אפשר למצוא את "סיפורי הגאולה" (redemption narrative) בקנון האמריקאי (McAdams et al., 2001), את "סיפורי הצמיחה" (growth story) בהקשרים של טראומה והחלמה (Crossley, 1999), ואת "סיפורי ההתעוררות" (awakening narratives) – תבנית נרטיבית שזיהה תומאס דלוגמה (Delogma, 2010). המבנה הליניארי של סיפורים מסוג זה נתפס כמשקף עבודת זהות עקיבה, אייג'נסי מפותח וכושר הסתגלות גבוה של המספר (Bruner, 1990; McAdams et al., 2001), והופך אותם לבחירה המועדפת בתרבות המערבית. תפיסה זו מלמדת על השפעתם העמוקה של השיח הטיפולי ואתוס הגאולה העצמית על תפיסת הזהות בעידן שלנו (Klein & Mills, 2017; אילוז, 2012), על האחריות שמוטלת על היחיד לנהל את מצבי הסיכון שלו, להיות רפלקסיבי באופן מתמיד ולצמוח ממשבריו

(Olick, 2016; Rimke & Brock, 2012). ובה בעת, גם על הפוטנציאל הטמון ברעיונות אלו לשחרר את היחיד לא רק ממצוקותיו, אלא גם מפרדיגמות חשיבה ישנות ומגבילות (Degloma, 2010).

בניתוח הסיפורים אשאל איזו משמעות מעניקים הנושאים לנשירתם, וכיצד משרת המבנה של סיפורם האישי את הפרשנות הזו. עוד אשאל כיצד הם מתמודדים עם הציפייה החברתית לחזרתם אל המסלול הנורמטיבי, ומהי תרומתם של המגדר והמעמד לעיצוב פרשנויות אלו. לבסוף אדון בשאלה אם וכיצד באמצעות הסיפור האישי הם מחוללים שינוי במבנה החברתי, בתפיסות ובנורמות שעליהם גדלו.

המרואיינים

מחקר זה מתבסס על עשרים סיפורי חיים של גברים בשנות העשרים והשלשים לחייהם, אשר נשרו מהתיכון, ולאחר מכן השתלבו במסגרות חינוך אלטרנטיביות. המחקר מתמקד בגברים הנושרים וממפה את הפרשנויות המגוונות לנשירה בהקשר של גבריות והתבגרות, תוך התמקדות בצעירים שמתפקדים כיום בהתאם לתסריט הבגרות התקני. המרואיינים הם בוגרי שתי מסגרות לימוד המיועדות לאוכלוסיות שונות של נושרים: האחת מסגרת "אלון", המשלבת לימודים עיוניים לבגרות עם לימודי אומנויות. המסגרת, שהוקמה ביוזמת הורים בגישת "החינוך הפתוח" והפכה למסגרת עירונית, מושכת אליה תלמידים בעלי פוטנציאל לימודי תקין, רובם ממעמד בינוני. האחרת היא מסגרת "שוהם", שמציעה הכשרה מקצועית, ומכוונת למעמד נמוך יותר. מסגרת זו מתמקדת בהכנה לעולם העבודה, דורשת התמחות במסלול מקצועי אחד, ומעניקה תעודת מקצוע בסיומו. רק בחלק מהמסלולים ניתן לשלב למידה לבגרות (ענזי-לוי, 2021).

ההבחנה בין מסגרות הלימוד מהווה בסיס לחלוקה המעמדית של המרואיינים. הגם שחלוקה זו נזילה לעיתים, ניתן לראות הלימה בין מסגרת הלימוד לבין המאפיינים המשפחתיים של המרואיינים, כפי שעולה מסיפורם האישי. המרואיינים ממעמד נמוך, הנעים בין נמוך לבינוני-נמוך, מגיעים ממשפחות מזרחיות מסורתיות, או ממשפחות מהגרות מחבר העמים. הוריהם בעלי השכלה תיכונית, העוסקים במקצועות "צווארון כחול". מחצית מהמרואיינים חוו מצוקה כלכלית. הם גדלו בשכונות מוחלשות, ורובם למדו ב"שוהם". המרואיינים ממעמד בינוני, ממוצא אשכנזי או מעורב, מגדירים עצמם

חילונים. הוריהם בעלי השכלה על-תיכונית, ועוסקים במקצועות "צווארון לבן". מרואיינים אלו גדלו במשפחות קטנות, בשכונות מבוססות או ביישובים קהילתיים, ומרביתם למדו ב"אלון". לצורך הניתוח אשתמש בקטגוריות מובהקות של נמוך/בינוני.

אל המרואיינים הגעתי באמצעות אנשי צוות שעבדו באותן מסגרות. יש לשער כי באופן הזה התקבלה רשימה של בוגרים "מוצלחים", ששמרו על קשר עם הצוות. פרט לכך נעשה שימוש בשיטת "כדור השלג", וקיבלתי מהמרואיינים עצמם המלצות למרואיינים נוספים. אציין כי במהלך הגיוס נתקלתי גם בסירובים וביטולים ברגע האחרון. הפנייה הראשונית נעשתה בטלפון, ובה הוצגו מטרת המחקר (סיפורי חיים של נושרים), שיטת הריאיון ואופן שמירת החיסיון (השמות שונו ופרטי הרקע הוסוו). לאחר שקיבלתי הסכמה לריאיון, הראיונות התקיימו במקום שבחרו המרואיינים – בבתיהם או במקומות ציבוריים. הראיונות האחרונים, שנערכו בתקופת הקורונה, התקיימו בטלפון. המחקר עבר את כל דרישות האתיקה של האוניברסיטה העברית.

הראיונות

סיפורי החיים נאספו באמצעות ראיונות עומק, שהתבצעו לרוב במפגש אחד, שנע בין שעה לשעתיים. הריאיון כלל שני שלבים, על פי המודל של גבריאל רוזנטל (Rosenthal, 1993): השלב הראשון נפתח בבקשה "ספר לי את סיפור חיך", ללא התערבות של המראיינת, כדי לאפשר זרימה של הסיפור. בשלב השני נשאלו שאלות להבהרה ולהרחבה של הסיפור האישי, ולאחר מכן הוצגו שאלות מובנות: האם אתה רואה קשר בין החברה שבה גדלת לבין מי שאתה היום? האם אתה רואה קשר בין הנשירה והלמידה במסגרת האלטרנטיבית לבין חיך היום? כיצד אתה רואה את עצמך בעוד חמש ועשר שנים? ולבסוף, לו היה ניתן לחלק את סיפור חיך לפרקים, כיצד היית מחלק לפרקים ואיזו כותרת היית נותן לכל פרק? כל הראיונות הוקלטו ותומללו, תוך שמירה על חיסיון המרואיינים.

ניתוח הסיפורים נעשה בשני שלבים: (1) ניתוח כל סיפור בפני עצמו, התייחסות לרטוריקה ולהבניית הרצף הסיפורי, חילוך תכנים ותמות מרכזיות בכל סיפור בהתייחס לנשירה ולתסריטי מעבר לבגרות, ולבסוף, איתור מנגנוני ברירה בכל סיפור (ספקטור-מרזל, 2010); (2) השלב השני כלל ניתוח הסיפורים בהשוואתם זה לזה, אפיון של תסריטי נשירה ושל מסלולי חזרה לחברה, חילוך תמות מהותיות למושג הנשירה המשותפת לכלל

הסיפורים, ולצד זה התמות המשותפות לתת־הקבוצות וההבדלים ביניהן. השאלות שהנחו את הניתוח הן: מהו סיפור הנשירה המתקבל בהקשר מעמדי? כיצד תופסים הנושרים את "ההיחלצות מהנשירה"? ומהם מסלולי החזרה לחברה הנגזרים מתפיסות אלו?

ניתוח הראיונות – נרטיבים מעמדיים לנשירה מבית הספר

המאפיין המשותף לסיפורי הנושרים הוא קו עלילה הנצמד ללוח הזמנים הסטנדרטי של תקופת ההתבגרות בחברה הישראלית־יהודית. המבנה הטמפורלי של הסיפורים מלמד כי על אף שהמספרים סטו מהמסלול, תסריט ההתבגרות ההגמוני נוכח היטב בסיפורם, ולרוב מהווה את הציר הכרונולוגי שעליו יושב הסיפור, כאשר המספרים מתארים את הנשירה ממנו והחזרה אליו. מהלך זה כולל ארבעה שלבים עיקריים: (א) התחלת המסלול החינוכי במערכת הנורמטיבית והקושי להסתגל אליה; (ב) המשבר, והנשירה מבית הספר בעקבותיו; (ג) ההשתלבות מחדש במסגרת לימוד אלטרנטיבית המסמנת את תחילת השינוי; (ד) החזרה אל החברה, העוברת דרך השירות הצבאי. מתוך הסיפורים עולה כי יש הבדלים בעמדות הפנימיות של המספרים למול התיג השלילי של "הנושר" ובדרכי ההתמודדות עם התביעה להשתחרר ממנו ולחזור למסלול התקני. הבדלים אלו, כך אטען, משקפים תפיסות שונות של שיח טיפולי (מזרחי, 2012; איזנשטדט, 2001; Rimke & Brock, 2012) ותודעות שונות של אייג'נסי ובחירה המתפתחות בהקשר מעמדי (Stephens et al., 2011). תפיסות אלו הועצמו אצל המספרים במהלך שהותם במסגרות האלטרנטיביות, המותאמות במידה רבה לרקע החברתי של הנושר ומשפחתו. המסגרות, אשר משמשות כתחנות מעבר בין השוליים לנורמה ובין הנערות לבגרות, הן מרחב משמעותי לגיבוש הפרשנות הרטרופקטיבית לנשירה, להתוויית השילוב המחודש בחברה ולעיצוב משמעותו (ענזי־לוי, 2021). מתוך הסיפורים חילצתי ארבעה נרטיבים מעמדיים לשילוב הנשירה במהלך החיים. בכל קבוצה אני מוצאת את הקול הדומיננטי בהתאם להגדרת הגבריות הראויה בחברה הניאו־ליברלית, ולצידו את הקול האחר, הביקורתי, המאתגר סיפור זה.

מעמד נמוך: בין סיפור מהפך לסיפור הישרדות

הקול הדומיננטי שנשמע בקרב הנושרים ממעמד נמוך הוא של סיפור מִהפֶּךְ. כל המְסַפְּרִים פרט לאחד הם בוגרים של מסגרת "שוהם". היום, ממרחק הזמן, הם מקבלים את התפיסה הממסדית ואת התיוג השלילי שלהם כנושרים, ובונים את סיפורם כסיפור של היחלצות מנפילה מוסרית דרך תיקון עצמי. המאפיין הבולט של סיפור המהפך הוא המבנה הקוטבי של הסיפור – התחלה קשה מאוד וסיום מוצלח. ישנה הבחנה ברורה בין החיים של המספר לפני השינוי ולאחריו. כך מספר אביעד בן 23, בוגר "שוהם", סטודנט להנדסאות.

ניתקתי לעצמי את הבנאדם ההוא. אני בנאדם אחר לגמרי. רגוע יותר, שלֵו יותר מאושר יותר. הבנאדם ההוא, אביעד הקודם, לא היית נהנית לשבת איתו. השינוי הזה ממש שמיים וארץ אני הפכתי מילד מטומטם, סליחה על הביטוי, לילד טוב שאוהב את החיים, אוהב ללמוד, להכיר ולטייל, זה היום אני.

השינוי מוצג באמצעות ניגודים בינאריים – שמיים-ארץ; מטומטם-אוהב חיים. המְסַפְּרִים משתמשים בביטויים של סלידה כדי להביע את שאט הנפש שלהם מהתנהגותם באותם ימים. הזהות הישנה נשכחה והודחקה, והמְסַפְּרִים לובש זהות חדשה. ההתנערות מהזהות הישנה היא פרקטיקה מרכזית בדינמיקה של "עבודת תיקון" (remedial work) במושגים של ארווין גופמן (1980). היא מבטאת את ההזדהות עם התפיסה ההגמונית שלפיה אי־למידה והתנהגות לא מרוסנת מצריכות תיקון יסודי ומוחלט. תפיסת התיקון הזו הלכה והתגבשה אצל מספרי סיפור המהפך לאורך השנים, והיא מובאת בצורתה הטוטלית מנקודת מבטם היום.

בנקודת הפתיחה של סיפורם הם מתארים עצמם כנערים חסרי כוחות ויסות ושליטה עצמית, הם מושפעים מסביבתם ומאמצים התנהגויות כוחניות כפרקטיקה גברית לביסוס מעמדם (שוורץ, 2024), ונדמה כי אין ביכולתם לשנות את מהלך חייהם. ירון, בוגר "שוהם", בן 24, איש משפחה ובעל עסק עצמאי, מיטיב לתאר זאת:

הייתי נער שמאוד מסובך עם המשטרה, המשטרה היו מבקרים אצלי הרבה בבית, הייתי בחברה לא טובה, החברים שהיו לי מסביב הם עצמם לא רצו להתקדם ולהצליח, זה משהו שלא היה לי את המחשבה לעצור את זה, שוהם עזר לי באמת, גרם לצאת משם, אם לא היה לי אותו הייתי נשאר שם כמוהם.

המעורבות במעשי אלימות ועבריינות הביאה בסיכומו של דבר להוצאתם אל מחוץ למערכת החינוך כחלק ממהלך משמעותי של בית הספר. אין להם ביקורת כלפי המערכת שפלטה אותם, והם במידה מסוימת מגלים הבנה לאוזלת ידה בטיפול בהם. אין בסיפורם תקופת נשירה מובחנת, והם מועברים ישירות למסגרות השיקום. עד למהפך הם מתארים את עצמם כפסיביים וכמתקשים לעשות לבדם את השינוי הנדרש במהלך חייהם. השינוי מתחולל ב"שוהם", מסגרת שהם מעריכים מאוד.

אביעד: שוהם זה לא מסגרת קלה [...] מסגרת שמאוד מחזקים אותך שם. כל הכבוד להם זה משהו שהוא לא מובן מאליו. [...] הם החזיקו אותי שמה. הם נתנו לי את הלב שלהם. הם נתנו לי את החיים, מיתנו אותי. הייתי ילד ממש בלגניסט, תיקים במשטרה. הייתי ילד חרא נקודה! והבי"ס הזה בעצם שינה לי את החיים.

שלמה, בוגר "שוהם", בן 24, נשוי, שכיר בתחום הבישול: מה שכן 'שוהם' נתן לי זה להיות מגיל צעיר בצד של אנשים מבוגרים. [...] שבעצם ראינו את הדפוס התנהגות שלהם את הדרך ארץ שלהם [...]. המודל לחיקוי זה לראות את האורח חיים שלהם. אורח חיים נורמטיבי בלי בעיות, בלי לצורך העניין משטרות, בתי משפט ומעצרים, אורח חיים נורמטיבי, בעל משפחה, זה השאיפה שלי.

שוה"ם מתוארת כמסגרת היררכית, מחזיקה ומשמעת, אך גם כמקום מקלט מגונן ומאפשר. מהלך השיקום מנוהל על ידי המבוגרים, הנתפסים כבעלי הידע והכוח ו"כמדריכי תרבות" (cultural guides) (Lareu, 2015), המשמשים מודל לחיקוי. המספרים מלאי ההערכה לצוותי הטיפול על שלא התייאשו מהם על שהחזירו אותם למוטב. התחנה הראשונה במסע החזרה לחברה הנורמטיבית היא השירות הצבאי, והמסגרת השיקומית מכוונת את הפעילות לעבר גיוס לצבא. הצעירים מתגייסים ברובם למסלול קרבי, אשר מהווה את המימוש של מודל הגבריות ההגמונית (ששון-לוי, 2005).

ירון: הבנתי שאתה צריך לתת מעצמך ורואים את מה שאתה נותן ויודעים להעריך את זה, נותנים לך יחס. וזה הצבא. שמה אתה עושה את העבודה אף אחד לא שואל אותך שאלות. גם כשלא היה לי טוב הייתי קם לשמירות, עושה 40 על גבול עזה כמו כל לוחם. נתתי מעצמי 100% בגלל זה היום אני יכול ללכת עם גב זקוף בלי שום תמורה..

ירון מציג את תפיסת האזרחות המקובלת – תמורה תמורת תרומה, אלא שעבורו התמורה היא השיבה לתלם והיכולת לכת ב"גב זקוף". כמו ירון, גם האחרים מתארים את חוויית השירות כחווייה ממשמעת ומבגרת, וכהתנסות מעצימה במובן שהם מסוגלים לעמוד בציפיות החברתיות בדומה לאחרים. כמו כן, הם מאמצים את התפיסה של הצבא "ככור היתוך", ומציגים את אופיו האינטגרטיבי של השירות הצבאי כהזדמנות שניתנה להם להשתקם. כולם התראיינו לאחר השירות הצבאי, ובזמן הראיון רובם בזוגיות יציבה, כולם לומדים ו/או עובדים במקצוע שיש בו אפשרות להצלחה כלכלית ולמוביליות חברתית. הם מציגים עצמם כסובייקטים אקטיביים ויזמיים יותר, בהתאם למודלים של גבריות שהפנימו במסגרת השיקומית, התואמים את הציפיות מבני המעמד הנמוך: פרנסת המשפחה ומוביליות חברתית (Cote & Bynner, 2008).

אביעד: אני רואה את עצמי עושה כסף! בונה בניינים, פרויקטים גדולים. זה חלום. לחיות טוב. אני רואה את עצמי עם ילדים בעזרת השם, שיש להם הכול ואני לא מחסיר מהם שום דבר, זה מה שאני רוצה. זה אישה שלי, ילדים, לא להחסיר שום דבר.

סיפור המהפך מסופר מבעד למשקפיים הגמוניים. הוא משקף את השיח הטיפולי הניאור-ליברלי המועבר במסגרות השיקום, ומבוסס על האחריות האישית המוטלת על היחיד: להתמודד עם הקשיים ולהתפתח מהם. זהו שיח נטול ביקורת חברתית, הדורש מהיחיד להתאים עצמו לחברה נתונה.

הקול הביקורתי במעמד הנמוך מופיע רק בקרב המעטים שמציגים כניסה לא מוצלחת לחיים הבוגרים. מבחינתם, מהלך התיקון לא צלח, ותחושת כישלון זו צובעת את סיפור חייהם, והם מציגים את עצמם כקורבנות שנדחפו למקום השולי. כך מספר תמיר, בוגר "שוהם", בן 28, רוק ואל עובד:

עברתי המון מסגרות במהלך החיים. חוץ מזה שהייתי מוֹכָה בבית, הייתי מוֹכָה במסגרות ומוֹכָה רווחה שבכלל לא ידעו להכיל ולא ידעו לתפוס אותי בצורה נכונה [...] בכיתה ב העבירו אותי לבית ספר (חינוך מיוחד). כן, המערכת יודעת ליצור את זה. אני מכיר ילדים שיוצאים לפנימיות סתם כי המערכת יודעת ליצור את זה.

הנשירה מוצגת כחוליה נוספת בשרשרת של פעולות הדרה שהם חוו לאורך השנים, הן מצד מערכת החינוך הן מצד רשויות האכיפה והחוק. בעוד חבריהם שחוו מהפך בחייהם לקחו במידה מסוימת אחריות למעשיהם וגילו הבנה לתגובות הממסד, המרואיינים כאן מבקרים את רשויות המדינה על אופן טיפולם בהם.

יוסי בן 22, בוגר "שוהם", רוק ועצמאי בתחום טכני: היה בא אלי משטרה לבית או שההורים שלי הזמינו אותה עלי. רק עצם העובדה שהזמינו משטרה רק עצם התקשורת עם המשטרה אני מתאר לעצמי שזה היה אחד הדברים שגרמו לכל הדברים האלה להתגלגל דווקא למקום הלא טוב. לא הסתבכתי כי רציתי להסתבך, אלא להיות במקומות הלא נכונים בזמן הלא נכון ולהיתקל באנשים הלא נכונים בזמן הלא נכון, זה כל מה שזה היה.

המרואיינים הביקורתיים תופסים את הממסד ככוחני, מתייג ומחריג, ומולו הם חשים אוזלת יד. מתוך עמדה זו, גם הגעתם למסגרת השיקומית מוצגת בסיפורם כמהלך של "אין ברירה", והשהות בה נרשמת כחוויה חיובית, אך מסויגת. הנרטיב השיקומי הגואל, שכל כך נוכח בסיפורי המהפך, נעדר מהתיאור כאן.

יוסי: בינינו, לא למדתי שם יותר מדי מהלימודים של הבית ספר או בכללי על החיים אבל זה מקום שנתן לי כלים, זה מקום שכן ידע לקבל אנשים הרבה פעמים כמו שהם, עזר להם, נתן להם הכוונה כלשהי. לא תמיד היה כך אבל ברוב המקרים. היו ימים והיו ימים אבל סה"כ נשארתי שם בשוהם זה היה סוג של תהליך [...] לא יותר מידי.

הקול המסויג של יוסי, והתנועה בין חוויות ההצלחה והכישלון, הם תו ההיכר של הקול האחר, המספר סיפור ממונן של הישרדות. בתוך הנרטיב הזה משולב פרק הנשירה כעוד אירוע משברי שלימד את הנושרים כיצד לשרוד. המאבק לשרוד ולא לנשור מהמסלול הנורמטיבי מאפיין גם את פרק השירות הצבאי. מקצת הנושרים לא התגייסו כלל, ואלו שהתגייסו הוצבו במסלולי "צווארון כחול", שאינם מבטיחים מוביליות חברתית. מסלול השירות של אור, בן 23, בוגר "אלון", ממחיש זאת היטב:

גייסו אותי לחוות השומר, הייתי נער מקא"ם. היה איזושהי טעות במערכת. רשמו שאין לי 12 שנות לימוד. שאין לי בגרויות, כל מיני כאלה. כשסידרנו את זה הוציאו אותי מחוות השומר, עשיתי טירונות בניצנים, עדיין כנער מקא"ם. עשיתי את השירות שלי באפסנאות. זהו סיימתי בלי שום בעיות.

בזמן הריאיון כולם מתארים עצמם כממוקמים בתפר בין השוליים הלא-נורמטיביים לחיים הנורמטיביים. ובניגוד לחבריהם, שעברו מהפך, הם מתקשים לתפוס עצמם כמובילים חברתית.

יוסי: לא רואה את עצמי הרבה יותר רחוק ממה שאני כרגע. באמת שאין לי תשובה אמיתית לא יודע מה להגיד. דברים מתגלגלים דברים קורים יש תקוות יש חלומות אבל שום דבר הוא לא בטוח.

המרואיינים המשמיעים את הקול האחר, מציגים סיפור שאינו מימוש של גבריות ניאור-ליברלית וגם לא סיפור של גאולה עצמית, אלא סיפור הישרדות, המלווה אותם לאורך החיים. הם חשדניים וביקורתיים ביחס למוסדות המדינה, ובטוחים פחות ביכולתם לצאת בהצלחה ולאורך זמן מהשוליות החברתית.

מעמד בינוני: בין "שיבה הביתה" ל"שוליות מבחירה"

הנושרים שבאו ממשפחות מעמד בינוני לא מתארים תיקון מוסרי או מהפך אישיותי, וגם לא מהלך של מוביליות חברתית. הם מתארים יציאה זמנית מהמסלול התקני וחזרה אליו. המספרים ברובם הם בוגרים של המסגרת "אלון", והם מציגים את נשירתם כסטייה זמנית וכפסק זמן מורטורי (מורטוריום מתאר תהליך של השהיית חובות. הפסיכואנליטיקאי אריק אריקסון השתמש במונח זה כדי לתאר תקופת "פסק זמן" בהתבגרות, שבה נוער חוקר זהויות וערכים שונים מבלי להתחייב לבחירות סופיות), שנלקח במידה רבה מתוך בחירה. הקול הדומיננטי בקבוצה זו מציג את תהליך השינוי כתנועה של שיבה הביתה וחזרה למקור, כאשר ההשתלבות מחדש במסלול הנורמטיבי היא טבעית וצפויה. כך מסביר ארז, בוגר "אלון", בן 27, בזוגיות ובעל תואר בכלכלה:

זה לא איזה סיפור של תחושה שאתה חושב שאתה טיפש ואתה לא עושה את זה ואתה לא תהיה כלום. פשוט לא היה אכפת לי. לא דאגתי לעתיד, אף פעם לא. [...] אף פעם לא חשבתי שאו קיי לא אהיה אקדמאי ואני לא אהיה מאלה. תמיד איכשהו ידעתי שמתני שאני ארצה, אני יעשה ככה (מכה באצבע צֶרְדָה) וזה יקרה [...] תמיד ידעתי שכשאני ארצה אוקי ביי ואני חוזר לחיים.

הנשירה, כמו גם "החזרה לחיים", מוצגות על ידי ארז כמהלכים שהוא מנהל אותם והם בשליטתו. הצגה זו משותפת לכל המרואיינים בקבוצה, התופסים את הנשירה כאקט של בחירה אישית, שנולדה לא מתוך קשיים ומצוקה, אלא מתוך חוסר עניין בלימודים כפי שהתקיימו בבית הספר. כמו כן, בהשוואה לסיפורים של בני המעמד הנמוך, הסיפורים כאן

מתארים את הנשירה לא כאירוע שכרוכים בו משבר עם הבית וחיים ברחוב, אלא כנשירה למרחב הביתי, שיש בה בעיקר חופש ממחויבות. כך מתאר גיל, בוגר "אלון", בן 27, בעל משפחה ומנהל בתחום המסעדות:

קם בבוקר שם את הריטלין בפה, יורק אותו. יורד מתחבא מאחורי החומה, אמא שלי הייתה יוצאת, הייתי חוזר. אז חברים באים. נרגילות, פיצה, סרטים. זורקים ביצים על עוברי אורח. מעשנים סיגריות. אני זוכר שאחרי תקופה קראו להם מהבית ספר והודיעו להם שאני כבר שלושה חודשים לא מגיע, הם היו בשוק.

את התיאור הזה של הנשירה ניתן לראות כדרך של המספרים להבחין עצמם מהדימוי של הנושר ה"קלאסי", המגיע מרקע של מצוקה. עבודת הגבולות (Lamont, 1995) נועדה להדגיש את המעמד הפריוילגי המעניק הון תרבותי וכלכלי ועורף משפחתי, המאפשרים להם לחזור למסלול התקני בכל רגע נתון, אם רק יבחרו. באופן דומה, גם הגעתם למסגרת האלטרנטיבית מתוארת כמהלך של בחירה מושכלת, שהתקיימה בחסות התמיכה של ההורים – מסלול שונה בתכלית מהמהלכים הממסדיים של "הנשירה והשמה" במעמד הנמוך. כך מתאר מתן, בן 24, לאחר טיול ארוך ולקראת לימודים באוניברסיטה:

רצייתי איכשהו להתיישר עם כולם, התחלתי בגישושים אחרי איזושהי מסגרת. שקלנו אני וההורים מעבר לשוה"ם. אמרתי לא בשבילי לא בא לי ללכת מכות כל יומיים. אבל חברה בזמנו של אחי שמעה על אלון, אח"כ היא גם עבדה שם. והיא סיפרה לנו על המסגרת אמרה לכו תתרשמו. הלכנו ודווקא די אהבתי את הגישה שלהם [...] יחס אישי ובי"ס קטן וכל אחד יכול לדבר בחופשיות למנהל כאילו הוא חבר.

ה"חוזרים הביתה" מדגישים בסיפוריהם את היחס השוויוני שקיבלו מהצוות החינוכי ואת חופש הפעולה שניתן להם בתוך המסגרת האלטרנטיבית. בהתאם לכך, השהות במסגרת נתפסת כחוויה המשכית לפרק הנשירה, שבה הם "נחים" מהמרוץ של החיים ואינם מתאמצים יתר על המידה. הגיוס לצבא, לשירות קרבי או במסלול פיקודי, הוא השלב שמסמל בעיניהם את השיבה הביתה ואת החזרה לתסריט המקובל. מהלך הכרוך בקבלת האחריות החברתית והאזרחית. נקודת הציון של שירות צבאי מוצלח מודגשת היטב בסיפוריהם האישיים ומבחינה אותם, לתפיסתם, לא רק מהנושרים ממעמד נמוך אלא גם מחבריהם ב"אלון".

ארז: תמיד ידעתי שאני לא כמוהם וכן אני רוצה לתרום למדינה ואני חושב שצריך לתרום למדינה. לא משנה איזה ילדות עברה עליך. מעטים המקרים שמצדיקים לא להתגייס. ובאלון אף אחד לא מתגייס. וכן חשבתי שאני לא כמוהם. זה שהייתי באלון גרם לי לרצות יותר להתגייס. כי זה גרם לי להבין כמה אני שונה מהם. [...] בעיניי, הם סמרטוטים בקטע סמרטוטי.

הגיוס לצבא מסמן את הנכונות להתייחס לחיים ברצינות ולעבוד קשה להשגת המטרות שלהם. זוהי עמדה פנימית שמלווה אותם אל החיים האזרחיים, ומהווה נדבך נוסף בעבודת הגבולות המיוחדת אותם בתוך אוכלוסיית הנושרים.

ארז: אני חושב שזה אנשים שאין להם ביטחון, אין להם ביטחון כל כך לבוא ולהזיע על משהו. צריך להזיע בחיים. הייתי עכשיו שלושה וחצי חודשים בבית למדתי למבחנים. פשוט התאבדתי על זה וסבלתי על זה ואני חושב שאין! הם לא מפרקים את עצמם, הם לא מתאבדים על כלום. אני לא שופט כי אולי הם לא מתאבדים כי אין להם גב כלכלי. אולי הם לא מתאבדים כי הרביצו להם כשהם היו קטנים.

הבוגרים שבהם נשואים ובעלי משפחות, מחציתם סטודנטים באוניברסיטה, וכולם מתארים עצמם כאמביציוזיים וכמתפרנסים היטב. כך הם מסמנים את סיום פרק הנשירה ואת החזרה לערכי הבית: מוסר עבודה, אחריות והישגיות, עקרונות של גבריות ניאור-ליברלית המצופה ממעמדם. סיפור "השיבה הביתה" מסופר מבעד למשקפיים הגמוניים, כשהמספרים אינם מתבוננים מהצד במסלול הנורמטיבי, אלא יוצאים מתוכו וחוזרים אליו. באמצעות המבנה הסיפורי של מעידה זמנית וחזרה הביתה הם מבחינים עצמם באופן ברור מההתוויה החברתית של "נושרים", ושומרים על דימוי של סובייקט אוטונומי השולט בגורלו.

לעומת הקול הדומיננטי, בקבוצה זו יש גם קולות ביקורתיים יותר, המתארים את הנשירה כחלק מהתנגדותם לחברה הנורמטיבית. הנשירה היא ביטוי ל"חיפוש עצמי", לא קונפורמיסטי, והיא מגלמת את אירצונם ואת אי-יכולתם להשתלב בתוך בית הספר, שאותו הם חווים כמסגרת מנוכרת ומדכאת, אשר דורשות מתלמידיה "להתיישר" על פי מודל סטנדרטי אחיד. אביתר, בוגר "אלון", בן 29, רווק, ובעל תואר בתחום האומנות, הוא הקול הבולט של סיפור החיפוש.

יש איזו שהיא נטייה לבתי ספר לנסות לכופף את כל האנשים שנמצאים במסגרת לאותם הפרופורציות. אני לא מסתדר במסגרות. אני מגיל ארבע יודע שאני לא קונבנציונאלי. לא קל לי להיכנס לתוך רובריקות שקיימות כבר מראש, בא לי לייצר את הרובריקה שלי. קצת כמו במשחק לילדים, אתם צריכים להכניס את הריבוע לתוך הריבוע ואת המשולש לתוך המשולש, אז לא בא לי להפוך למשולש כדי שיהיה לי חור לתקוע את עצמי בתוכו. בא לי עם הצורה האמורפית והמוזרה שלי למצוא את המקום האמורפי והמוזר ולהתאים אליו [...]. רוב האנשים לא מכירים את עצמם מספיק טוב, לא יודעים איפה אנחנו מתחילים ואיפה מסתיימים. כל הכיף זה החיפוש. מרגיש לי שהבחון קצת מנופף באצבע על החיפוש הזה, לא רוצים שתחפש יותר מדי, שתבחר מהאופציות שקיימות.

הם מתארים עצמם כסובייקטים ייחודיים ורגישים, אשר מתקשים להיענות לתביעות הסטנדרטיות וחווים ניכור וחוסר התאמה למערכת. על כן הם בוחרים לחפש את דרכם מחוץ למסלול הנורמטיבי.

עידו, בוגר "אלון", בן 28, נשוי, בעל תואר ראשון: המעבר לבי"ס גדול, המון תלמידים, מאוד הלחיץ אותי [...]. זה נורא לא התאים לי המסגרת הזאת. היום אני יכול להבין את זה. אני מתרחק ממקומות של הרבה אנשים. זה היה מסגרת נגד האופי שלי, לא הבנתי את זה בזמנו, אבל זה היה מקום שכל פעם שאני מגיע לשם משהו בי רוצה לברוח, וזה מה שקרה.

מהלך הנשירה של הנושרים האינדיבידואליסטים מתרחש רחוק יותר מהסביבה הביתית. הם משוטטים במרחב העירוני, מכירים מגוון של חברים ונפתחים להתנסויות חדשות.

אביתר: הייתה תקופה של חצי שנה שהייתי מסתובב ברחובות. ולא בא לבי"ס. הכרתי הרבה אנשים, היו לי הרבה חברים, הייתי מסתובב הרבה.

במקביל לכך הם מתחילים לחפש מסגרת חינוכית מתאימה עבורם, מהלך המתואר כיזומה עצמאית ללא מעורבות ההורים. מסגרת "אלון" מתוארת בהרחבה בסיפורם האישי, ומוצגת לא רק כמסגרת מאפשרת, אלא גם כמסגרת בעלת תפיסת עולם "אנטי-מערכתית", החותרת לאינדיבידואליזם ולמימוש עצמי. בהיותה כזו, היא נתנה גושפנקה לתהליכי החיפוש שלהם ולוויכוח עם התפיסות הנורמטיביות, ואפשרה להם לגלות ולפתח

את עצמם מבלי לוותר על ייחודיותם. ניתן לראות כי המספרים בקבוצה זו מחזיקים בעמדה של "שוליות מבחירה", ורואים ב"אלון" מסגרת מתקנת – לא לנושרים עצמם, אלא למערכת החינוך הסטנדרטית ולחברה בכללה.

אביתר: יש מסגרות שמנסות לטפח את האינדיבידואל שלך, לחזק את הדברים שהם ספציפית שלך, שהם לא מערכתיים. אלון הוא אחד מבתי הספר האלה. באלון הגבול היה קצת יותר גמיש. אבל גם הם ידעו להעמיד, למתוח גבולות ולעמוד על שלהם לגמרי, אבל הם היו עושים את זה בצורה הרבה יותר חכמה ונכונה.

המסגרת נתפסת כמקום שהעצים את הנושרים וביסס את בחירתם לחיות באופן שונה ולא להיכנע לתביעות הנורמטיביות. מתוך אותה תפיסה, ב"אלון" גם לא הפעילו לחצים על החניכים להתגייס לצבא. המרואיינים בקבוצה זו אינם מתגייסים, וזאת לא מטעמים פוליטיים, אלא על בסיס מה שמירב פרץ (2014) מכנה "אינדיבידואליזם רגשי". הם חוששים שמא לא יצליחו להשתלב, אם בגלל הרגישות המיוחדת או בגלל הקושי לקבל מרות. הבחירה לא להתגייס משקפת מודל גבריות לא-הגמוני, והיא חלק ממסלול כניסה לא שגרתית לבגרות, שמאפיין אותם באופן כללי יותר.

כך מתאר עדיאל, בן 28, חוזר בתשובה, בעל משפחה, בוגר תואר ראשון: בסופו של דבר עברתי בחיים גלגולים שאף אחד לא עבר. אף פעם לא הייתי חלק מאיזושהי מסגרת כללית. לא הייתי בצבא, לא הייתי בזה. זה יצר לי משהו מאוד אינדיבידואלי לטוב ולרע. זה סלל לי דרך משל עצמי. כי אדם שיש לו סיירת, אולי איזה טיול, הולך ללמוד הנדסה במחשב – זה בנאדם מדהים, אבל הוא כאילו לא יצא, זה המסלול הקבוע. אז אני שאין לי שום דבר מזה, אין לי שום דבר קבוע, הייתי צריך בעל כורחי להמציא ולהתגלגל עם החיים [...]. רציתי לברר מי אני באמת.

הנושרים האינדיבידואליסטים לא ממהרים להתחייב למשימות המוכתבות של עולם המבוגרים. הבחירות שלהם אינן שגרתיות, יש בהן אלמנטים סטנדרטיים, ויחד עם זאת, מספיק מרחב לייחודיות. כולם עוסקים בתחומי האומנות והפנאי, ומחציתם נשואים. בשונה מהסיפורים ה"נורמטיביים", נורמות של הצלחה וביטחון כלכלי אינם הערכים שמנחים אותם, אלא תפירת החליפה המתאימה להם. הם לומדים למעשה איך לא לנשור שוב מהמסלול, ובה בעת לא לוותר על הייחודיות ועל הצרכים שלהם. סיפורם מקנה ממד הרואי לפרק הנשירה, שאינו נתפס כמעידה, אלא כביטוי לבחירה מושכלת של דרך חיים חלופית, המבקרת את אורח החיים הנורמטיבי.

דיון

בניגוד לספרות הרואה בנשירה תופעה פתולוגית, המשמעות שלה בעיני אלה שנשרו היא רבת-פנים, ויש הרואים בנשירתם חלק ממהלך מורטורי משחרר, אשר עיצב את מהלך התבגרותם. המשמעות של הנשירה מובנית מעמדית, ומתוך הראיונות עולים שני נרטיבים מרכזיים: סיפורי תיקון של המעמד הנמוך, וסיפורי מימוש עצמי של המעמד הבינוני. אלו מובחנים זה מזה בשלושה ממדים: בפרשנות שמוענקת לנשירה, בעוצמת השינוי הכרוך בחזרה למסלול החיים הנורמטיבי ובאייג'נסי של המספר. הנרטיבים הללו התעצבו במידה רבה בתוך המסגרות האלטרנטיביות בהשפעת השיח הטיפולי וסיפור ההתבגרות הראוי המועבר בכל מסגרת (ענזילוי, 2021). כל המרואיינים במחקר זה מספרים את סיפורם האישי כשהם בוגרים ומתפקדים ברמות שונות ובתחושות שונות של הצלחה למול תסריטי גבריות נורמטיביים. הקו הפרשני שהם מאמצים משרת את האינטרס המעמדי שלהם, ומגויס למתן משמעות להתמקמות החברתית המחודשת בבגרות ולהצדקת הדרך שעשו לשם כך.

בסיפורי התיקון, הנושרים במעמד הנמוך תופסים את הנשירה כסטייה מדרך הישר, שהיא במידה רבה תולדה של כוחות חיצוניים להם. הם מציגים את נשירתם כמהלך של "הנשרה מהמערכת", ורואים בעצמם קורבן של נסיבות חיים ושל סביבה חברתית מגבילה ומשפיעה לרעה, כמו גם של מערכת החינוך, שנתפסת ככוח ממיין ומתייג. נשירתם נטענת במשמעות מוסרית, ומתפתחת תחת מהלך של פיקוח חברתי של סימון והרחקה. הם חסרי אייג'נסי בתהליך, וגם הפנייה למסגרת החינוכית המיוחדת אינה ביוזמתם. את ההשוות במסגרת הם תופסים ברובם כתקופה של תיקון הסטייה שהובילה למהפך בחייהם. משלב זה, מרבית המספרים מציגים עצמם כבעלי אייג'נסי האחראים לגורלם ומצליחים לממש את תסריט הגבריות של מעמד בינוני-נמוך: שירות צבאי, עבודה מפרנסת והקמת משפחה. המעטים מהם שאינם מצליחים לעמוד היטב בציפיות אלו משמיעים קול ביקורתי יותר ביחס ליחסי הכוח החברתיים, ומציגים עמדה של השלמה עם "שוליות לא מבחירה".

בסיפורי המימוש העצמי של המעמד הבינוני מוצגת הנשירה כפסק זמן ממסלול החיים הסטנדרטי. המרואיינים תופסים את נשירתם כפעולה של בחירה אישית, המלווה בתחושה של חוסר שביעות רצון ממערכת החינוך הלא-רלוונטית לחייהם. בניגוד לשיח הקורבני של המעמד הנמוך, הנרטיב כאן הוא ניאור-ליברלי במהותו, המפרש את מערכת החינוך כנותנת שירות, ואת העצמי כסובייקט אוטונומי. הנשירה מהווה חלק ממהלך מורטורי (רפפורט, 2012) של יציאה מהסדר החברתי לצורך התנסות וחקירה עצמית. בהתאם

לכך, הם בוחרים במסגרת חינוך התומכת בתהליכי החיפוש, ונהנים מהפריבילגיה לבחור את אופן חזרתם למסלול התקני. רובם שבים בהצלחה למסלול הנורמטיבי, מממשים את תסריט הגבריות הניאו-ליברלי המצופה מהם, וממסגרים את הנשירה כתקופה של משובת נעורים חולפת. מי שלא השלימו את המהלך במלואו מתרגמים את נשירתם למהלך של חיפוש עצמי הנמשך לתוך חייהם הבוגרים.

תסריטי הנשירה הללו משקפים שיחים טיפוליים שונים בנשירה המובנים מעמדי. שיח שיקומי כלפי נושרים ממעמד נמוך, המכוון אותם לעבר תהליך של תיקון, שמטרתו להתאים אותם לשילוב בחברה על פי התסריטים הנורמטיביים. מולו שיח פסיכולוגי ביחס לנושרים ממעמד בינוני, המכוון אותם לתהליך של חיפוש וגילוי, בהתאם לפרויקט העצמי המאפיין את הסובייקט במודרניות המאוחרת. מבט ביקורתי יבחן את ההבדל בין שני מסלולי הנשירה מנקודת המבט של שעתוק המבנה החברתי, וידגיש את הכוחות המנרמלים בשיח השיקומי, הפועלים על המעמד הנמוך, ואת היעדר החשיפה לשיח ביקורתי מכוון פרט (אמיתי, 2018; 2013; Aja'ie-lavy & Krumer-Nevo). לטענתי, גם אם הסבר זה נכון, לא ניתן להתעלם מהאופן שבו בני המעמד הנמוך מפרשים את תהליך השיקום כמהלך משחרר אשר חילץ אותם מהידרדרות, ודחף אותם למוביליות חברתית. לדעתי, אין לראות פרשנות זאת במושגים של תודעה כוזבת, אלא כי הנחקרים בני המעמד הנמוך מקבלים סמכות והיררכיה כחלק מ"היגיון תרבותי" (cultural logic), שבאמצעותו הם מתבוננים בעצמם ובסביבתם (Lareu, 2011; Kraus et al., 2012; Clarco, 2014; Stephens et al., 2011). ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אחרים על אוכלוסיות שוליים, המצטרפות לחוקי המשחק ההגמוניים כמהלך סוכנותי שבא לשפר את מעמדם (Mizrachi & Lamount, 2013; מזרחי, 2017), גם כאשר הם מודעים לחלופות ביקורתיות וחתרניות יותר, שאולי היינו מצפים מהם לנקוט (יפה-מרקוביץ', 2013).

את מסלולי הנשירה והחזרה לחברה ניתן לראות, אם כך, כשיקוף של יחסי הגומלין בין האינטרס המעמדי וההון התרבותי של כל אחת מהקבוצות. נושרים במעמד הנמוך חותרים להשיג ניעות חברתית ולהשתחרר מהמקום השולי (טביב-כליף, 2019; Mizrachi & Lamount, 2013), כשהם מקבלים את הסדר החברתי ומעריכים את כוחו. על כן מרביתם אינם נבהלים מההיררכיה המובנית בשיח הטיפולי, והם מתמסרים לתהליך השיקום. מי מהם שאינם משלימים את המהלך, רואים בהיררכיה החברתית כוח מגביל ולא פוטנציאל לניעות, ועמדתם הביקורתית מלווה בהשלמה עם שוליותם. הנושרים בני מעמד הבינוני, לעומת זאת, יוצאים מעמדה שוויונית יותר למול המוסדות החברתיים.

הם מונעים מתחושת זכאות ומתודעת אייג'נסי גבוהה (Lareau, 2011), ופועלים לשימור מעמדם שאינו מובטח (Sattin-Bajaj & Roda, 2020; טביב-כליף, 2019). לשם כך הם מבחינים את עצמם מהדימוי השלילי של הנושר דרך מסגור נשירתם כאקט של בחירה מושכלת. מי שחוזרים בבגרותם למסלול הנורמטיבי מציגים את המהלך כחזרה למקומם הטבעי. מי שלא השלימו את המהלך, מצדיקים זאת דרך תפיסה אידיאולוגית של "שוליות מבחירה". כלומר, הצגה עצמית של סובייקט אמיץ שאינו מתפשר על עקרונותיו ופועל למימוש עצמי אותנטי (אילוז, 2015). בניגוד לשוליות הנכפית במעמד הנמוך, השוליות במעמד הבינוני היא מתוך עמדה פריווילגית, והיא מקבלת משמעות של פעולה ביקורתית אקטיבית נגד הערכים הניאו-ליברליים.

לסיכום, הנרטיבים לנשירה ולחזרה לחברה מלמדים על עושר ומשחק של אופציות ביניים, הנחשפות מתוך השדה: מאבק בשוליות וחתירה למוביליות חברתית, היפרדות משוליות זמנית ו"חזרה הביתה", קבלת המיקום החברתי השולי כחלק מעמדה של השלמה או כבחירה בדרך חיים המאתגרת את ההבניות החברתיות הקונבנציונליות. העושר הזה מאתגר את התפיסה הדומיננטית לנשירה ומרחיב את הפרשנויות לה, ורואה בה לא רק סטייה הכרוכה במחיר אישי וחברתי, אלא גם מהלך מורטורי משחרר, המעצב את מהלך החיים, את תפיסת העולם ואת עבודת הזהות של הנושר.

רשימת המקורות

- אגם, איריס, וטובין דורית (2009). קצינים קרביים והשירות הצבאי – הזהות והתפקדות. **זהויות חברתיות בישראל** 7, 151–171.
- איזנשטדט, מימי (2001). הבניית עבריינות נוער לאור ההגדרה של "נורמליות", 1922–1944. **מגמות** מא–71.
- אילוז, אוה (2012). **גאולת הנפש המודרנית: פסיכולוגיה, רגשות ועזרה עצמית**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ____ (2015). האוטנטיות כביקורת וביקורת האוטנטיות. **בצלאל – כתב עת לתרבות חזותית וחומרית** 2.
- אמיתי, גילה (2018). פרקטיקות של סוכנות לעבודה עם נוער בהדרה חברתית. **מניתוק לשילוב** 20, 253–275.

באומן, זיגמונט (2007). **מודרניות נזילה**. ירושלים: מאגנס.

גופמן, ארווין (1980). **הצגת האני בחיי היום יום**. תל אביב: רביד.

גרוסוירט־קחטן, דנה (2018). בשמלה אדומה וכומתה חומה: מגדר, אתניות וצבא. בתוך: אורנה ששון־לוי ועדנה לומסקי־פדר (עורכות). **מגדר בבסיס – נשים וגברים בשירות צבאי**. ירושלים ותל אביב: הוצאת ון ליר והקיבוץ המאוחד, 146–122.

דגן־בחגלו, נועה, וחסון יעל (2020). **פערי שכר מגדריים בישראל: תמונת מצב 2020**. מרכז אדווה.

ויטנברד, ניר (2020). הנשירה ממערכת החינוך בישראל: סקירה תיאורטית בראי 70 שנה למדינת ישראל. **מניתוק לשילוב** 21, 64–19.

טביב־כליף, יוספה (2019). קרובים/רחוקים זהות אתנו מעמדת, יחסים בין דוריים ומעבר לבגרות. **מגמות** נד(2), 142–119.

יפה־מרקוביץ, דליה (2013). על פדגוגיה ביקורתית והישגיות: סיפורו של בית ספר ציבורי מוחלש אחד. בתוך יוסי יונה, ניסים מזרחי ויריב פניגר (עורכים). **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל : מבט מלמטה**. ירושלים ותל אביב: הוצאת ון ליר והקיבוץ המאוחד, 306–288.

____ מזרחי, ניסים (2012). לא רוצים סוציולוגיה: פדגוגיה ללא חברה בשדה החינוך בישראל. על דחיית הסוציולוגיה והפסיכולוגיזציה של שדה החינוך בישראל. בתוך: תמר רפפורט ואהוביה כהנא (עורכים). **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמאלי**. תל אביב: רסלינג, 342–317.

____ מזרחי, ניסים (2017). הסוציולוגיה בישראל לאן? מסוציולוגיה של חשד לסוציולוגיה של משמעות. **מגמות**, נא(2), 114–69.

מזרחי, ניסים, גודמן יהודה, ופניגר יריב (2013). "הם 'פריקים' ואנחנו 'ערסים': שלילתם של אתניות ומעמד בתפיסת תהליכי ההסללה בבתי ספר בישראל. בתוך יוסי יונה, ניסים מזרחי ויריב פניגר (עורכים). **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל : מבט מלמטה**. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד, 306–288.

ספקטור־מרזל, גבריאלה (2010). מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית. בתוך לאה קסן ומיכל קרומר־נבו (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר־שבע: אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, 96–63.

____ , גבריאלה (2012). הסיפור אינו כל הסיפור: תעודת הזהות הנרטיבית. **מגמות**, מח(2), 250–227.

ענזי־לוי, רחל (2021). **סיפורי נשירה מבית הספר: גבריות, דת ומעמד**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה. האוניברסיטה העברית בירושלים.

פרץ, מירב (2014). "זה לא היה אידיאולוגיה זה היה הצלת נפש". אינדיבידואליזם רגשי והימנעות משירות צבאי בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 43, 155–131.

צינמון רחלי ג', ריץ ישראל, וגרוס־ספקטור, מיכל (2012). **מאפייניה של החקירה בשלב הבגרות**

הצעירה – המקרה של צעירים ישראלים. דוח מחקר מסכם. קרן גנדיר.

קונל, רייזון. (2009). **גבריות**. חיפה: פרדס.

רסנר, נטע, זעירא, ענת. (2014). **נערות במצבי מצוקה קשים: סקירת ספרות**. ירושלים: מכון חרוב.
רפפורט, תמר. (2012). מורטוריום: מעיוורון לפיכחון מגדרי. בתוך תמר רפפורט ואהוביה כהנא (עורכים). **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמאלי**. תל אביב: רסלינג, 171–208.

שוורץ, ירון. (2024). **חינוך לגבריות חדשה: דילמות בחינוך מגדרי לנערים בתיכונים בישראל**. תל אביב: רסלינג.

ששון-לוי, אורנה. (2005). חיילים בתפקידי צווארון כחול: בין הצבא לבית. בתוך **זהויות במדים: גבריות ונשיות בצבא הישראלי**. ירושלים: מאגנס, 116–151.

Alivernini, Fabio & Lucidi, Fabio (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research* 104(4), 241–252.

Arnett, Jeffrey, J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

Atwell, Mathew, N., Balfanz Robert, Bridgeland John, & Ingram, E. (2019). *Building a graduation nation: Progress and challenge in raising high school graduation rates*.

Balfanz, Robert & Byrnes Vaughan (2019). Early warning indicators and intervention systems: State of the field. In Jenifer A. Fredricks, Amy L. Reschly, & Sandra L. Christenson (eds.). *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students*. London, England: Academic press, pp. 45–55.

Benson, Janel E. & Furstenberg Frank F. (2006). Entry into adulthood: Are adult role transitions meaningful markers of adult identity. *Advances in Life Course Research* 11(3), 199–224.

Bowers, Alex J. & Sprott Ryan (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 17(3), 129–148.

Bradley Christen L. & Renzulli Linda A. (2012). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces* 90 (59)2, 521–545.

Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Choi, Jung A. (2005). Inventing memories: Returnees' retrospective narratives of street experience. *The Urban Review* 37(4), 327–303.

Clandinin, D. Jean, Steeves Pam, & Caine Vera (2013). *Composing lives in transition: A narrative enquiry into the experiences of early school leavers*. Emerald Group Publishing.

Cote, James E. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. American Psychological Association, (pp. 85–116)

Cote, James E. & Bynner John M. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies* 11(3), 251–268.

Crossley, Michele L. (1999). Stories of illness and trauma survival: Liberation or repression? *Social Science & Medicine* 48(11), 1685–1695.

Delogma, Thomas (2010). Awakenings: Autobiography, memory, and the social logic of personal discovery. *Sociological Forum* 25(3), 519–540.

Dorn, Sherman (1996). *Creating the dropout: An institutional and social history of school failure*. Praeger Publishers: Westport.

Evans, Karen (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology* (42)2, 85–93.

Fortin, Laurier, Marcotte Diane, Potvin Pierre, Royer Égide, & Joly, Jacques (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education* 21(4), 363–383.

Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in Experimental Social Psychology* 21, 17–56.

Henry, Kimberly L., Knight Kelly E., & Thornberry Terrence P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence* 41(2), 156–166.

Hickman, Gregory P., Bartholomew, Mitchel, Mathwig Jennifer, & Heinrich, Randy S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates, *The Journal of Educational Research* 102(1), 3–14.

Klein, Elise & Mills, China (2017). Psy-expertise, therapeutic culture and the politics of the personal in development. *Third World Quarterly* 38(9), 1990–2008.

Kraus, Michael W., Piff Paul K., Mendoza-Delton Rodolfo, Rheinschmidt, Michelle L., & Keltner, Dacher (2012). Social class, solipsism, and contextualism: How the rich are different from the poor. *Psychological Review* 119(3), 546–572.

Lamont, Michelle (1995). National identity boundary patterns in France and the United States. *French Historical Studies* (19)2, 349–365.

Lareu, Annette (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life, with an update a decade later*. University of California press.

Lareu, Annette (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review* 80(1), 1–27.

Lavie-Ajayie, Maya & Krumer-Nevo Michal (2013). In a different mindset: Critical youth work with marginalized youth. *Children and Youth Services Review* 35, 1698–1704.

Lessard, Ann, Butler-Kisber Lynn, Fortin Laurier, Marcotte Diane, Potvin Pierre, & Royer Égide (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education* 11(1), 25–42.

Lomsky-Feder, Edna & Rapaport Tamar (2003). Juggling models of masculinity Russian-Jewish immigrants in the Israeli army. *Sociological Inquiry* 73(1), 114–137.

Ogresta, Jelena, Bagaric Rezo I., Kožljan Petra, Paré Marie-Helen, & Ajduković Marina (2021). Why do we drop out? Typology of dropping out of high school. *Youth & Society* 53(6) 934–954.

McAdams, Dan P., Reynolds Jeffrey, Lewis Martha, Patten Allison, & Bowman Philip J. (2001). When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27(4), 474–485.

McDermott, Elana R., Anderson Sara & Zaff Jonathan F. (2018). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science* 22(3), 217–232.

Mizrachi, Nissim, & Lamont Michelle (2013). *Responses to stigmatization in comparative perspective*. Routledge.

Munns, Geoff, & McFadden Mark (2000). First chance, second chance or last chance? Resistance and response to education. *British Journal of Sociology of Education* 21(1), 59–75.

Olick, Jeffrey K. (2016). The poverty of resilience: On memory, meaning, and well-being. *Memory Studies* 9(3), 315–324.

Ortner, Sherry B. (1973). On key symbols. *American Anthropologist* 75(5), 1338–1346.

Osgood, D. Wayne, Foster E. Michael, & Courtney Mark E. (2010). Vulnerable populations and the transition to adulthood. *Transition to Adulthood* 20(1), 209–229.

- Peguro, Anthony, Ovink Sarah M., & Li Yun L. (2016). Social bonding to school and educational inequality: Race/ethnicity, dropping out, and the significance of place. *Sociological Perspective* 59(2), 317–344.
- Rimke, Heidi & Brock Deborah (2012). *The culture of therapy: Psychocentrism in everyday life*. In Mark Thomas, Rebecca Raby, & Deborah Brock (eds.). *Power and Everyday Practices*. Toronto: Nelson, pp. 182–202.
- Rosenthal, Gabriele (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The narrative study of lives* 1, 59–91.
- Rumberger, Russel W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. *Civil Rights Project*, Harvard University.
- Sattin-Bajaj, Carolyn & Roda Allison (2020). Opportunity hoarding in school choice contexts: The role of policy design in promoting middle-class parents' exclusionary behaviors. *Educational Policy* 34(7), 992–1035.
- Silva, Jennifer M. (2012). Constructing adulthood in an age of uncertainty. *American Sociological Review* 77(4), 505–522.
- Strauss, Claudia & Quinn, Naomi (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge University Press.
- Stoudt, Brett, G. (2006). "You're either in or you're out": School violence, peer discipline, and the (re)production of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities* 8(3), 273–287.



ד"ר רחל ענזילוי, תוכנית לש"מ, החוג לחינוך מיוחד, מכללת אורנים.

דוא"ל: rachelevie@gmail.com