

"חונכים": על כינונו של תפקיד חינוכי חדש בבית ספר אליטיסטי

אילנית פינטו-דרור¹

תקציר

המאמר בוחן את תפקיד ה"חונכות" – תפקיד חדש בבית ספר פרטי ממעמד כלכלי-חברתי גבוה, לשם הבנת האופן שבו מדיניות חינוכית חדשה יחסית (המכונה "חינוך תרפויטי") מתורגמת לפרקטיקה חינוכית ספציפית. בחינה אמפירית זו מסייעת בהבנת האופן שבו מתחזקות זהויות מעמדיות פריבילגיות. הממצאים חושפים כי ה"חונכים" תופסים עצמם כטוטור או כפסילטיטור, דמויות שתפקידן ליצור שיח רגשי, להעביר ידע שאינו פורמלי ולסייע לתלמידים בבניית "סיפור חייהם" כך שיפיקו ממנו משמעות והבנות, שעל בסיסן יעצבו את התפתחותם. החונכים מתפקדים כ"מדריכים תרבותיים" המסייעים לתלמידים לפענח את האופן שבו מוסדות פועלים ואת הדרך להתמודד עימם. אינטראקציות אלו משפיעות על הידע שיש לתלמידים לגבי "כללי המשחק" ועל שליטתם בתמונת העתיד. תחושת הנוחות להפעיל דמויות סמכות והיכולת לדמיין ולתכנן את העתיד מסייעות לתלמידים לפתח תחושת ראויות (sense of entitlement).

מבוא

מאמר זה מצטרף למחקרים המושפעים מהמורשת האינטלקטואלית של פייר בורדייה,² הבוחנים את החיבור שבין מעמד כלכלי-חברתי גבוה, חינוך והאופן שבו תפיסת עצמי

¹ **אילנית פינטו-דרור**, אורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה, דוקטורנטית באוניברסיטת חיפה.

² Bourdieu, 1986, 1996

ספציפי מכוונת ומתוחזקת במרחבים של אליטה ופריבילגיות חברתיות.³ מאפיינים מבניים בית-ספריים – כדוגמת שיחים, פרקטיקות, מדיניות חינוכית, אינטראקציות ורגשות – משפיעים לא רק על הישגי התלמידים, אלא גם על האופן שבו הם חווים את זהותם ואת חוויית החיים שלהם. הבנת תהליכים תרבותיים-חינוכיים מורכבים אלו בבתי ספר אליטיסטיים, משמעה הבנת האופן שבו הקשר תרבותי-חינוכי אליטיסטי משמש מרחב להעברה של פריבילגיות ושל הון תרבותי, אשר בתורו משמר ומשעתק את אי-השוויון החינוכי.

לשם הבנת האופן שבו מכוונת ומתוחזקת זהות מעמדית פריבילגית במרחב חינוכי, נבחן תפקיד ה"חונכות" – תפקיד חדש בבית ספר אליטיסטי. בבית הספר שנבחר כאחר המחקרי, תפקיד המחנך המסורתי עבר טרנספורמציה והפך לתפקיד ה"חונכות", כאשר זה מאופיין בעיקרו בשימת דגש על שיח אישי ורגשי ועל מיומנויות רגשיות. על רקע דיווחים מחקריים על אודות הדומיננטיות של התפיסה הפסיכולוגית בשדה החינוך, במיוחד בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי בינוני-גבוה,⁴ בחרתי לבחון את תפיסת העצמי, את השיח הפסיכולוגי (החינוך התרפויטי) ואת ההון הרגשי הנלווה אליו.

מאמר זה, המבוסס על ראיונות עומק עם החונכים בדבר תפקיד החונכות, בוחן כיצד מגדירים וחווים החונכים את תפקידם ומה הן הפרקטיקות המרכזיות לכינון ולתחזוק; מה הם ההון הרגשי וההון הפסיכולוגי הקשורים לתפקיד החונך; והאם וכיצד הם קשורים לזהויות מעמדיות ולשעתוק של אי-השוויון המעמדי. ממצאי המחקר המרכזיים חושפים כי תפיסת תפקיד החונכות מאופיינת סוציולוגית בכינון שיח של מובחנות, בכינון אתיקת יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות (caring) ובעיסוק באוריינטציה העתיד של התלמידים (colonizing the future). מיומנויות רגשיות אלו נמצאו משמשות כהון פסיכולוגי ספציפי וכהון רגשי,⁵ על פי ההגיון של סוגי ההון השונים שתיאר בורדייה.⁶ היחס שמטפחים התלמידים לגבי העתיד משמש משאב פסיכולוגי, שהילדים מהמעמדות הגבוהים יתרגמו בבגרותם לסוגי הון אחרים בדמות הון כלכלי (השגת עבודות יוקרתיות) והון תרבותי (הענקת שווי תרבותי לעיסוק בעתיד). עוד מספק פרק הממצאים תובנות ביחס לשימוש באינדיקטורים "רך" כאמצעי המגשר באופן חלקי בין תביעה למצוינות ובין כינון יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות. בעקבות ממצאי מחקר זה ומחקרים נוספים, פרק הדיון מציע להטות את תשומת הלב למחקרים המאתגרים את החינוך התרפויטי. זאת באמצעות

³ Calarco, 2011; Gaztambide-Fernandez, 2009; Khan, 2011

⁴ Reay, 2000; Shoshana, 2017

⁵ Nowotny, 1981; Reay, 2000

⁶ Bourdieu, 1986

הרחבה של ההבנות הטיפוליות המסורתיות והבנת ההשלכות של החינוך התרפויטי על הסוגיה של צדק חברתי ואי-שוויון.⁷

חינוך, תרבות, מעמד ואי-שוויון

שוויון הזדמנויות בחינוך נתפס כזכות מלידה לכל תלמיד, ללא קשר לרקע החברתי, המעמדי ו/או התרבותי שממנו הוא מגיע. רובנו מאמצים את האמונה כי בתי הספר פועלים באופן מריטוקרטי (מתגמלים יכולות, כישרון ומאמץ ולא השתייכות למעמד), ומהווים אמצעי למוביליות חברתית.⁸ למרות הנחות אלו, נמצא שבתי ספר נוטים לשעתק באופן עקבי את הריבוד החברתי, ועל כן הם משרתים בפועל את האינטרסים של קבוצות אליטה בעלות הון כלכלי ותרבותי, ומשמשים כאמצעי לאבטחת זכויות היתר.⁹ סוציולוגים חינוכיים עסוקים בשאלה, כיצד ליישב את ההבטחה לשוויון הזדמנויות בחינוך עם העיקשות של אי-שוויון מעמדי. אחת ההצעות בהקשר זה היא לבחון את תפקיד בית הספר בהעברה של פריבילגיות ואי-שוויון חברתי ולזהות מרחבים, פרקטיקות, פדגוגיות ואינטראקציות המאתגרות אי-שוויון מבני.

מחקרים סוציולוגיים ואתנוגרפיות מלמדים על האופן שבו בתי הספר מכוננים זהויות מעמדיות ותפיסת עצמי ספציפי של תלמידים במעמדות השונים.¹⁰ ממצא מרכזי בהקשר זה מדגיש כיצד השיח הפסיכולוגי והשיח הניאו-ליברלי חוברים ומעודדים מודל ספציפי של עצמי, המתרחק מייחוסים מבניים בקרב תלמידים מכל המעמדות ומשפיע על שעתוק אי-השוויון.¹¹ השיח הפסיכולוגי הרווח במרחבים ממעמד בינוני-גבוה דומיננטי במוסדות תרבות וביניהם בתי הספר. שיח זה יוצר התאמה בין ההון המשפחתי להון הבית-ספרי בקרב תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה. השיח הפסיכולוגי אינו מתוחזק על-ידי תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך, שתוארו כמעדיפים שיח קולקטיבי-מבני, המקדם עצמי משפחתי-קהילתי, המציג תכונות מבניות, הקשריות ופוליטיות.¹²

בתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי גבוה מאמצים שיח פסיכולוגי וחינוך תרפויטי, המדגישים את חשיבות הצבת הילד וצרכיו הרגשיים במרכז – מתן תשומת לב חינוכית לצרכים הרגשיים, להערכה העצמית ולהגשמת שאיפותיהם של הילדים.¹³ אינדיבידואליזם פסיכולוגי זה, המכונה גם אינדיבידואליזם "רך",¹⁴ מיושם באמצעות אתיקת הדאגה

⁷ Ecclestone & Brunila, 2015

⁸ Nieto, 2005

⁹ Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976

¹⁰ Demerath, 2009; Khan, 2011; Stephens et al., 2014

¹¹ Shoshana, 2017

¹² Kraus et al., 2012

¹³ Ecclestone & Brunila, 2015

¹⁴ Kusserow, 1999

והאכפתיות (caring), המבססת את מהות ההוראה על יחסים רגשיים בין המורה לתלמידו.¹⁵ על רקע זה, בתי ספר אלה מתנתקים מחינוך קפדני למשמעת ומעדיפים משא ומתן בין מורים לתלמידים. תהליכים פדגוגיים אלו חותרים למימוש עצמי ומתגמלים כישרון ומאמץ.¹⁶ בהתבסס על צורות ההון השונות של בורדייה, חוקרים הציעו כי משאבים רגשיים במערכות יחסים¹⁷ וגישה למיומנויות רגשיות הקשורות למיומנויות חברתיות ולמיומנויות ניהול הרגשות, משמשים כהון רגשי.¹⁸

נוסף לשימוש בשיח ובהון הפסיכולוגי המעודד את התלמידים להעדיף שיח ממוקד בקידום העצמי האישי, מחקרים סוציולוגיים ואתנוגרפיות חינוכיות מלמדים כי תחזוק זהות אליטיסטית נעשה על-ידי שימוש בפרקטיקות כגון כינון של תחושת מובחנות אישית של התלמיד,¹⁹ התנסות בדמיון של עתיד (אקדמי ומקצועי) פריבילגי (colonizing the future),²⁰ ידע לגבי "כללי המשחק" (rules of the game)²¹ ושימוש במסר כי היררכיות תרבותיות הן "טבעיות".²² פיטר דמראת²³ השתמש במושג "colonizing the future" שטבע אנתוני גידנס,²⁴ לשם תיאור תפיסת עצמי של תלמידים במגמות יוקרתיות המכוון כלפי העתיד. תלמידים בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי גבוה הם בעלי שאיפות מדויקות לגבי עתידם המקצועי והאקדמי ובעלי ידע מפורט ומדויק על הקשר שבין בחירת מסלולי הלימוד והישגיהם בבית הספר ובין האפשרויות האקדמיות והמקצועיות שבחירה זו צופנת. הם ייחדו מחשבה רבה לכתיבת הביוגרפיה העתידית שלהם ולדמיון העתיד. תפיסת עצמי זו תוארה כתוצר של אינטראקציות ממושכות עם מורים המשמשים "מדריכים תרבותיים".²⁵ תרגול של הנרטיב העצמי העתידי נמצא כמסייע לאפשרות של שליטה על העתיד ולעיצוב המציאות באופן פעיל.²⁶ אינטראקציות אלו הן בעלות השפעה גם על הידע הבלתי פורמלי לגבי "כללי המשחק", ידע לגבי האופן שבו מוסדות פועלים ולגבי סגנונות אינטראקציה ספציפיים עם דמויות סמכות. נוסף לתחושת הנוחות להפעיל דמויות סמכות ולתחושת השליטה על האפשרויות העתידיות שלהם, משאב בדמות היכולת לדמיין את עצמך בעתיד תוך מימוש

¹⁵ Mayseless, 2016; Noddings, 2005

¹⁶ Gaztambide-Fernández, 2009

¹⁷ Nowotny, 1981

¹⁸ Reay, 2000; Zembylas, 2007

¹⁹ Gaztambide-Fernández, 2009

²⁰ Demerath, 2009

²¹ Lareau, 2015

²² Khan, 2011

²³ Demerath, 2009

²⁴ Giddens, 1991

²⁵ Curl et al., 2012

²⁶ Silva & Corse, 2018

פוטנציאל של שליטה על האפשרויות בעתיד, מפתחים בני נוער אלו תחושת ראויות (sense of entitlement).

את הממצאים העולים ממחקר זה וממחקרים נוספים בנוגע לאופן שבו התפיסה הפסיכולוגית וההון הרגשי הנלווה אליה, משפיעים על תפיסת העצמי של תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה,²⁷ יש לבחון בהשוואה למחקרים המלמדים על תפיסת העצמי ועל חוויות החיים של תלמידים בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי נמוך. אצל תלמידים מבתי ספר בעלי מעמד כלכלי-חברתי נמוך נמצא כי תפיסת עצמי זו תוארה כמאופיינת בתחושה של אילוצים חיצוניים (sense of constrain), המגבילים את אפשרויות הבחירה של התלמידים בעתיד. ההוראה והיחסים בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי נמוך תוארו כמאופיינים בקיומה של סמכות פורמלית ובלמידה מסורתית, המושתתת על קונפורמיות וצייתנות.²⁸ בבתי ספר אלו נמצא גם שימוש באינדיבידואליזם "קשוח" – אינדיבידואליזם המאופיין בתפיסת עצמי של אדם העומד לבד נגד העולם, שנחוה כמקום קשה ומסוכן. גבולות נוקשים נדרשים כדי להישמר מפני השפעות שליליות של הרחוב.²⁹

בתקופה שבה מאומצת השקפה מריטוקרטית, אשר על פיה כל מי שרוצה ויכול – מצליח, ועם זאת הפערים בחינוך מעמיקים ומתרחבים, קיימת חשיבות להבנת האופן שבו פועלים מרחבי חינוך אליטיסטיים.³⁰ בחינה של התפקיד החדש, "חונכים/ות", מספקת תובנות לגבי האופן שבו יישום פרקטיקות של השיח הפסיכולוגי הדומיננטי כחינוך תרפויטי ושל ההון הרגשי הנלווה אליו, מתחזק זהות מעמדית פריבילגית בבית ספר ממעמד כלכלי-חברתי גבוה ומשפיע על שעתוק אי-השוויון.

רקע ומתודולוגיה

המחקר נערך בבית ספר פרטי בישראל, אשר ההרשמה אליו נעשית על-ידי בחירת הורים ושכר הלימוד הממוצע בו הוא 15,000 ש"ח בשנה. שיעור הזכאות לבגרות מלאה בבית הספר הוא באופן קבוע 98% מתלמידי כיתה י"ב, ובוגרים רבים של בית הספר הצטרפו לאליטה הכלכלית, הצבאית והאקדמית בישראל. במטרה להבין את האופן שבו מגדירים וחווים החונכים את תפקידם ואת הפרקטיקות המרכזיות שבהן הם משתמשים, נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם עשרים מורים המשמשים חונכים לקבוצה של כ-15 תלמידים כל אחד. הראיון כלל שלושה חלקים עיקריים: החלק הראשון הכיל שאלות כלליות על הרקע של המורה והרקע לבחירתו במקצוע ההוראה; החלק השני עסק בתפיסת המורה את

Demerath, 2009; Gaztambide-Fernandez, 2009; Khan, 2011²⁷

Lahelma et al., 2014²⁸

Kerstetter, 2016; Stephens et al., 2014²⁹

Khan, 2011³⁰

תפקידו כחונך מול תפיסת הנהלת בית הספר את התפקיד; והחלק השלישי עסק בתפיסת תפקיד החונך והממשק שלו לאוכלוסיית בית הספר ולאוכלוסיות אחרות שמורה עשוי להכיר. האפיסטמולוגיה המחקרית המנחה נשענה על ניתוח פנומנולוגי-פרשני, המתמקד באופן שבו אינדיבידואלים מעניקים משמעות לעולמות החיים האישיים והחברתיים שלהם.³¹ כלל הראיונות הוקלטו ותומללו. הניתוח נהל באמצעות חמישה שלבים: שלב ראשון – איתור תמות מרכזיות או זיהוי של דפוסים וחזרות; שלב שני – אבחון תמות על פי ספרות תאורטית; שלב שלישי – בחינה שיטתית של התמות; שלב רביעי – מיקוד הנתונים סביב תמות אלו; שלב חמישי – ארגון הנתונים למבנה תאורטי באמצעות התמות המרכזיות.

גילי המרואיינים נעו בין 34 ל-65, והוותק שלהם בהוראה נע בין 3 ל-30 שנים. כלל המורים בבית הספר הם מורים "נבחרים" – שעברו תהליך קבלה הכולל מספר שלבים ואינו דומה לתהליך קבלה לבית ספר ציבורי. מורים אלה עוברים ריאיון דרך מחלקת משאבי האנוש של הרשת, עוברים מבחנים במכון לאיתור ומיון מועמדים, ומקיימים ריאיון נוסף בבית הספר. שליש מהחונכים הם בעלי תואר דוקטור. ארבעה מתוך חמישה חונכים ושתי חונכות נוספות עובדים, במקביל לעבודתם בבית הספר, כחברי סגל באוניברסיטאות או במכללות להכשרת מורים. כדי לשמור על חיסיון המרואיינים, נעשה שימוש בשמות בדויים.

ממצאים

שיח מובחנות אישי

מניתוח ראיונות החונכים עלה כי ההצדקה לתפקיד החינוכי החדש, המצייד את התלמידים האליטיסטים בהון רגשי, מלווה בשיח של מובחנות. רובן גסטמבדה-פרננדס³² הציע את המושג "שיח מובחנות" ככלי אנליטי לתיאור האופן שבו סובייקטיביות מסוימת מושגת בהקשר נתון. בחינה של שיח זה עשויה לספק הסברים להנמקות של תלמידים מבית ספר אליטיסטי להיותם שייכים לקבוצת עילית מובחנת. דבריו של אריק שיקפו את הלך הרוח שעלה מכלל הראיונות עם החונכים, כאשר התבקשו לתאר את קבוצת החונכות שלהם:

זו אוכלוסייה חזקה. בגלל שזו אוכלוסייה חזקה הם באים עם מודעות גבוהה, החברה כאן מגיעים עם הרבה מוטיבציה והחיבור למעגלים הרחבים הוא יותר מודע מהבית. במקומות אחרים אתה מתחיל מהאני ומשם צריך להבנות את זה והם לא בשלב הזה. פה יותר בשלים, הפער הוא אדיר. יש להם יכולות אינטלקטואליות גבוהות. [...] אני יכול להשוות את התלמידים פה לסטודנטים באוניברסיטה... הרמה של הסטודנטים באוניברסיטה בהיסטוריה, יותר נמוכה מהרמה של התלמידים שלי. אני מלמד היסטוריה (באוניברסיטה) והתלמידים פה מאתגרים אותי יותר.

³¹ Smith et al., 2009

³² Gaztambide-Fernandez, 2009

עודד, שעבר לבית הספר שבו הוא מלמד לאחר מספר שנים שבהן לימד בבית ספר ציבורי, אמר:

התלמידים פה ברמה מאוד גבוהה, הלמידה היא מעבר לחומר הברורים ויש יותר דיונים וחשיבה ביקורתית. פה אני מרגיש שאני במקום אחר מבחינה פדגוגית, זה ממש בית ספר לעצמי.

בהלימה למושג שיח המובחנות, ההצדקה של החונכים לזהות המובחנת של תלמידיהם תוארה כנעוצה בחוכמה וביכולות האקדמיות שלהם. בדומה לאריק, כלל החונכים תיארו את תלמידיהם כבעלי יכולות אקדמיות גבוהות ומוטיבציה גבוהה להצלחה. דבריו של עודד, כי הוא מרגיש "במקום אחר מבחינה פדגוגית", עשויים ללמד על הפער שבין הפדגוגיה שבה עשה שימוש בבית הספר הציבורי לפדגוגיה שבה הוא משתמש בבית הספר שבו הוא מלמד. הרמה האקדמית הגבוהה של תלמידיו מאפשרת לו שימוש בפדגוגיה המתגמלת אותו מבחינה אישית. פדגוגיה זו – המאופיינת בשיח אינטלקטואלי, בדיונים משותפים ובחשיבה ביקורתית – היא לדבריו בבחינת "בית ספר לעצמי", כלומר, מקום המאפשר לו להתפתח ולהתקדם מבחינה מקצועית.

שיח מובחנות זה נמצא בפרקטיקה היומיומית ומציב עמדות סובייקט באמצעות אידיאולוגיות, סידורים מרחביים וטקסים, המעמיקים את האופן שבו התלמידים מבינים את מיקומם ומתנהגים בהתאם למיקום זה. טקסי הצטיינות מהווים הכרה רשמית בהישגים של התלמידים, מחזקים זהות והתנהגויות ספציפיות ומשמשים גם כמנגנוני היזון חוזר של המערכת, המסייעים לקידום עצמי.³³ כך למשל, תיארה נעם את טקס ההצטיינות הלימודי השנתי ואת השפעתו על תלמידיה:

בכל סוף שנה מתקיים טקס הצטיינות על הישגים לימודיים בנוכחות ההורים. התלמידים במרדף אחרי הניסיון להעלות נקודות, מקיימים משא ומתן עם מורים על העלאת ציונים. יש הרבה בכי של כאלו שחסרה להם נקודה או שתיים.

גם הלל התייחס בדבריו לחינוך למצוינות בבית הספר. את טקסי ההצטיינות הבית-ספריים הוא תיאר כחלק ממסורת בית-ספרית חזקה, המספקת תחושת גאווה למשתתפים אליו:

בבית הספר יש חינוך למצוינות והרבה טקסי הצטיינות. זו מסורת בית-ספרית חזקה שנוכחת. בנייה שלוקחת שנים של תעודת זהות בית-ספרית שמחלחלת למקום ומי שבא ללמוד יש לו גאווה יחידה.

כינון סובייקטיביות אליטיסטית משמעו, בין היתר, עמידה בציפייה של היות "הטובים ביותר". זו ציפייה שבה מעורבות דרישות גבוהות למצוינות ונכונות לעבודה קשה, המעניקות תחושת זכאות לפריבילגיות. הפנמת האמונה בדבר הסובייקטיביות יוצאת הדופן של התלמידים על-ידי החונכים, משפיעה על האופן שבו התלמידים תופסים את עצמם.

³³ Demerath, 2009

תלמידים אלו תופסים עצמם ככאלה מהסוג שבית הספר נועד לשרת וכראויים למעמדם המיוחס. הפנמת אמונה זו באה לידי ביטוי בתפקידים שהם לוקחים על עצמם ובתפיסת העצמי שלהם.³⁴

דאגה ואכפתיות (caring)

תמה נוספת שחזרה בראיונות והוגדרה על-ידי החונכים כחלק מהותי מתפיסת תפקידם היא כינון יחסים של דאגה ואכפתיות בינם לבין תלמידיהם. תפקיד החונכות מתאר את התלמיד כאינדיבידואל ומציע להחליף סמכות פורמלית באתיקה של דאגה ואכפתיות. על השאלה "מה טיב העבודה שלך כפי שאת מבינה אותה?" מיכל ענתה:

להיות עבור התלמיד כלי עזר, להיות שם בשבילו, לתת לו קביים אם הוא צריך, מיומנויות אם צריך להתבונן בעצמו, כדי שיוכל לנהל את חייו בצורה הטובה ביותר. בתוך מסלול החיים שלהם... התפקיד שלי הוא להיות מבוגר ללכת איתו, מבוגר שלא יודע-כול וגם טועה, שנמצא שם לעזור להם בשיח העצמי שלהם. לעזור להם ללמוד להכיר את עצמם, להתלבט עם מישהו מבוגר, לסייע. אני נמצאת לצידם ונותנת להם יד.

בדומה למיכל, גם ענת התייחסה ליחסים הרגשיים עם תלמידיה כחלק מתפיסת תפקידה כחונכת:

הקבוצות קטנות והליווי הוא הרבה יותר עמוק ואישי. פעם שעות המחנך היו בנושא אקטואליה. היום זה 'מפגש קבוצתי'. החונכות היא ליווי אישי, רגשי ועמוק. הגדרת תפקיד בית-ספרית. הליווי הוא בשיחות אישיות, בהיכרות מעמיקה. להכיר אותם לעומק והקטנת המספר זה כדי שזה יתאפשר.

סיון הדגישה את האיכות הרגשית של התפקיד:

כחונכת יש לא מעט תפקידים אבל בעיקר, חייבת להיות אמפתיה לילד. אהבה לעניין הזה. מדברי החונכים עולה כי הפרקטיקות המאפיינות את התפקיד החדש תומכות בכינון שיח רגשי של דאגה ואכפתיות. תפקיד החונכים יצר טרנספורמציה במרחב הכיתתי, סידור הישיבה משתנה מישיבה בטורים לישיבה במעגל. העבודה הקבוצתית, על פי תפיסת התפקיד, היא "סמי-דינמית" והדיונים הם מן ההיבט האישי. החונכים נדרשים להביא את עצמם, את אישיותם ואת חייהם אל הכיתה, אל התלמידים.

דאגה, אכפתיות ותשומת לב, כמו גם גישה למיומנויות רגשיות בעלות ערך, נתפסות על פי הגדרתם של מספר סוציולוגים חינוכיים כהון רגשי.³⁵ אתיקת הדאגה והאכפתיות, המציבה את הילד במרכז, מאפיינת תהליך המבוסס על יחסים רגשיים של דאגה כתשומת לב (attention) בין המורה לתלמידו.³⁶ יחסים אלו מדגישים את תשומת הלב לאחר, לקבלה

³⁴ Mead, 1934

³⁵ Nowotny, 1981; Reay, 2000

³⁶ Noddings, 2005

שאינה שיפוטית ולתשומת לב מלאה כלפי הצרכים שמביע הזולת. מהמחקר בתחום עולה שאתיקת הדאגה והאכפתיות מיושמת בעיקר בבתי ספר שבהם לומדים תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה. בה בשעה, מספר מחקרים מאירים את הכשלים בכינונה ובתחזוקה של אתיקה זו, בעיקר בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי נמוך. זאת משום שיישומה מושפע מהאופן שבו בית הספר תומך בכינון ובתחזוק יחסים הדדיים בין המורים לתלמידים, מרמת השחיקה של המורים בבתי ספר ממעמד נמוך ומהיותה אתיקה הטוענת לאוניברסליות ואינה מביאה בחשבון את ההקשר החברתי-תרבותי שבתוכו החינוך מתקיים.³⁷

שליטה על העתיד (colonizing the future)

תמה נוספת, הקשורה לתפקיד החונכות ולסובייקטיביות האליטיסטית שבית הספר מתחזק, בלטה בראיונות ביחס לאוריינטציה לעתיד. הפקת עצמי ספציפי, המכוון כלפי העתיד, תוארה כמנגנון תרבותי, שבאמצעותו מעמד חברתי משועתק לאורך הדורות. תכונות פסיכולוגיות – כגון אוריינטציה עתידית, תחושת שליטה על החיים, התמדה והיכולת להקדין את עצמך אל העתיד – ישפיעו על תוצאות החיים. תפיסת עצמי המכוונת כלפי העתיד תוארה כתוצר של אינטראקציות חברתיות מתמשכות, בין היתר עם דמויות חינוכיות. אינטראקציות אלה כוללות ציפיות מתמשכות, תרגול תמונת העתיד וסיוע בתרגום השאיפות המופשטות לעתיד לפעולות יומיומיות. כתוצאה מאינטראקציות אלו, העתיד הדמיוני פועל כמשאב על ההתנהגות העכשווית והופך למציאות.³⁸ מיכל התייחסה לאופן שבו היא פועלת עם קבוצת החונכות שלה, כדי לתחזק את תמונת העתיד של התלמידים ולקשור בין תמונת עתיד זו לבחירותיהם בהווה:

אני עושה איתם דמיון מודרך לגבי העתיד שלהם, איך ייראו החיים שלהם בעוד עשר שנים ומה ההשלכות של הבחירות שלהם לעוד הרבה שנים. ככה אני מבהירה להם את החשיבות של המעשים שלהם.

כשהחונכים התבקשו לתאר את עתיד תלמידיהם, רובם הצהירו בביטחון שהתלמידים ילמדו באוניברסיטה ושעתידם המקצועי מובטח. האינטראקציות המתמשכות עם מבוגרים (החונכים), והמסר המועבר של הציפיות לגבי העתיד מעצבים את המציאות ומסייעים לתלמידים להעניק משמעויות להתנסויותיהם ולהתמיד ביעדים למרות הכישלונות בדרך.³⁹ אריק תיאר זאת כך:

כולם ללא יוצא מן הכלל הם תלמידים מצוינים. יסיימו בגרות איכותית. כולם באים ממשפחות תומכות, מעורבות. הורים שכל הזמן דואגים ועוקבים אחריהם במשוב, גם ב"ב. רקע סוציו-אקונומי גבוה מאפיין את כולם, רוב ההורים בעלי מקצועות חופשיים. אצל

Myers & Pianta, 2008; Newberry, 2010 ³⁷

Silva & Corse, 2018 ³⁸

Ibid. ³⁹

החברה שלי אין אופציה לא ללמוד באוניברסיטה, ברור שיגיעו לאוניברסיטה. לא מטילים בזה ספק. כולם יודעים שאחרי הצבא הם ילמדו. הטיול לא ברור, אבל האוניברסיטה כן. השאלה מה ילמדו.

בדומה לאריק, גם שחר ביטא את הציפיות הגבוהות שלו ביחס לעתיד תלמידיו:

הדיון פה הוא ברמה אחרת... הם יעשו חיל בטכניון [מוסד אקדמי ותיק ויוקרתי ללימודי מדעים], הם יהיו רופאים ומדענים, הם לא ילמדו היסטוריה. אם תראי בחברה האזרחית בוגרי ביה"ס שלנו הם בתפקידים בכירים וזאת עובדה. גם אם זה ילד בכיתה י' או י"א הדיון הוא ברמה אחרת.

מושג העצמי של תלמידים בבתי ספר אליטיסטיים תואר כמאופיין בתפיסה אינסטרומנטלית של בית הספר.⁴⁰ תלמידים אלו גילו ידע מפורט ומדויק על הקשר שבין בחירת מסלולי הלימוד והישגיהם בבית הספר ובין האפשרויות האקדמיות-מקצועיות שבחירה זו צופנת, וייחדו מחשבה רבה לכתיבת הביוגרפיה העתידית שלהם ולדמיון העתיד. זאת בניגוד לתלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך, שם התפרש מושג הבחירה במונחים קונקרטיים, ובית הספר נתפס כמקום חברתי-קהילתי ולא אקדמי-אינסטרומנטלי.⁴¹ הלל תיאר את התייחסות תלמידיו לתמונת העתיד המקצועית-אקדמית שלהם ואת הקשר בינה לבין בחירת המגמות בבית הספר. דבריו נמצאים בהלימה לתפיסה שמציג דמראת,⁴² בדבר זהות של שליטה על החוויה החינוכית ועל ההצלחה, המותאמות לקונטקסט הניאו-ליברלי של תחרות ומכוונות לשיפור העצמי. בדבריו של הלל ניתן למצוא גם רמזים למחירים של בחירות אלו, לצד הרווחים:

הם (התלמידים) מאוד אינסטרומנטליים בהכללה בסופו של דבר. זו תודעה מאוד חזקה שבאה לידי ביטוי בבחירת מגמות. אני אבחר מה שיכניס לי כסף. תמצאי הרבה ילדים שהם אומנותיים/הומניים שיבחרו בפיזיקה 5 יח"ל. פה לומדים פיזיקה בשביל הפרנסה ותיאטרון בשביל הנפש. כביכול, אתה אומר יש חברה רובם מאוד מכוונים. למרות שמדובר בילדים שגם אם ילמדו תיאטרון, לא תהיה להם בעיה מבחינה כלכלית. מכוונים ולא עושים או לומדים מה שבא להם.

לשם תיאור השאיפות המדויקות של תלמידים בבתי ספר אליטיסטיים ביחס לעתידם המקצועי והאקדמי, דמראת' השתמש במושג *colonizing the future* שטבע גידנס.⁴³ באמצעות מושג זה תיאר דמראת' כיצד שאיפות מופשטות מתורגמות לפרקטיקות יומיומיות ומדויקות בסיוע מבוגרים או מדריכים תרבותיים, המספקים עצות וידע שאינו מהווה ידע רשמי. מדובר בידע שקשה מאוד לרכוש ללא אינטראקציות אלו, בייחוד עבור מי שתפיסתו את העתיד האקדמי כרוכה באילוצים חיצוניים (השפעות חברתיות חיצוניות

Giddens, 1991 ⁴⁰

Ibid. ⁴¹

Demerath, 2009 ⁴²

Giddens, 1991 ⁴³

מוגברות, משאבים כלכליים מופחתים והיעדר משאבים בבית הספר) או בטיפוח צייתנות, משמעת והכוונה לביצוע עבודה מונוטונית. תרגום השאיפות המדויקות לפרקטיקות יומיומיות מאפשר את שעתוק המעמד החברתי-כלכלי. ללא יצירת רשתות של אינטראקציות מתמשכות, המספקות נרטיבים ספציפיים אלו – של עצמי המכוון לעתיד – השעתוק המעמדי לא יכול להיעשות באופן מלא.⁴⁴

אינדיבידואליזם "רך" כאמצעי לגישור בין מצוינות וחינוך רגשי

בהלימה לעולה מאתנוגרפיות בבתי ספר אליטיסטיים,⁴⁵ כי מרכיב מרכזי בהון הפסיכולוגי הוא התפתחות מוסר של עבודה קשה וחתירה למצוינות, חונכים רבים ציינו כי אלו מאפיינים את תלמידיהם ואת דרישות הוריהם של התלמידים. פרפקציוניזם ושאיפה למצוינות הם מרכיבים משמעותיים בשיח החינוכי המעוצב בבית הספר. שאיפה זו למצוינות והתפתחות מוסר של עבודה קשה, בהלימה לממצאי מחקר זה, תוארו כגורמות לעומס רגשי, לחרדה ולתחושת לחץ.⁴⁶ החונכים ציינו כי ניהול זמן והתמודדות עם כישלון הן מיומנויות רגשיות שבהן הם נדרשים לעסוק תכופות. כאמור, לצד שיח המצוינות, מכוננת אתיקת יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות בין החונכים לתלמידים. שיח פסיכולוגי הממוקד בטיפוח חוסן, בחוזקות, בחתירה לאושר ולשגשוג ובהענקת כלים יישומיים המסייעים לאמץ חיים משמעותיים ומספקים.⁴⁷ שיח כזה, המכונה גם אינדיבידואליזם "רך",⁴⁸ נמצא כאמצעי גישור בין תביעות חברתיות למצוינות לבין העצמה ומתן תגובה רגשית שאינה שיפוטית. מדובר באמצעי גישור הפועל כפרקטיקה המכוונת את התלמידים לבחירה במצוינות האקדמית, גם כאשר הם מביעים קושי. שימוש באינדיבידואליזם פסיכולוגי זה "מרכז" את המצוקה והעומס הרגשיים הכרוכים בשאיפה למצוינות. כך למשל, מורים והורים בבתי ספר בשכונה ממעמד כלכלי-חברתי גבוה, נעו בין תיקוף רגשות התלמידים לדרישות תפקודיות, לצד העצמה ומתן תגובה שאינה שיפוטית, המעניקה משמעות ותוקף לחוויה של הילדים באופן כזה שהוגדרו גבולות הפעולה ואופן הביטוי של רגשות אלו.⁴⁹ בדומה לאינדיבידואליזם הפסיכולוגי ולתנועה ממנו לדרישות התפקודיות, גם בקרב החונכים הודגמה תנועה בין שיח המצוינות והשיח הרגשי. שניהם נמצאו משמעותיים בתפיסת תפקיד החונכים, ותחזוקם במקביל מהווה אתגר מורכב, שכן הם עלולים לסתור זה את זה. כך לדוגמה בתשובה לשאלה: "האם תוכל/י לחשוב על מקרה ספציפי או

Silva & Corse, 2018 ⁴⁴

Demerath, 2009; Gaztambide-Fernandez, 2009 ⁴⁵

Demerath, 2009; Lareau, 2003 ⁴⁶

Seligman, 2002 ⁴⁷

Kusserow, 1999 ⁴⁸

Ibid. ⁴⁹

אינטראקציה ספציפית שמייצגת את תפקידך כחונך/ת?", סיון תיארה מקרה שבו היא מכוונת תלמיד לעבודה קשה ולהתמדה ובמקביל מפנה משאבים רגשיים כדי להבין את מצבו הרגשי:

הילד רצה לוותר ולרדת מחמש יחידות מתמטיקה לארבע. אני אמרתי שלא כדאי שירד. מה שקורה פתאום אתה במצב (משבר), אני לא משתמשת בזה, כשילד במשבר הוא יכול לוותר לעצמו. כשאנימא שלי נפטרה הייתי בת 15 והמשכתי, יש לנו כוחות. הוא אינטליגנטי אז אני יכולה לדבר איתו, אני יודעת שכשאתה מצליח להתגבר זה מחשל אותך.

רוב החונכים גילו אמפתיה כלפי הצרכים הפסיכולוגיים של תלמידיהם. מיכל תיארה את האופן שבו היא מסייעת לתלמידה להתמודד עם עומס הדרשות:

תלמידה שאני מחנכת, פרפקציוניסטית שכדי לקבל מאה במקום אחד מבריזה ממקום אחר, כי לא מספיקה. זו המצוקה שלה... היא לא תספיק. בשיחות שלי איתה אני לא אומרת לה מה נכון ומה לא נכון, אני עוזרת לה לראות את המחירים בהתנהלות שלה ויחד איתה עוברת עליהם. אני מנסה לעזור לה לראות, האם זה בונה אותה? האם מקדם אותה? על חשבון מה? אני מסייעת לה להתבונן בעצמה. אני לא שמה אותי במרכז, התלמיד במרכז, אני נמצאת שם. אני מצליחה לא להגיד לה מה נכון. אבל כשהיא עוברת קווים אדומים היא מקבלת נזיפה, את הגבול ואת התחושות שלי כשאני כועסת. לא יורד ממני התפקיד הפורמלי שאומר שיש גבולות. אבל גם שם, אני מסבירה את הדברים. בשיח אני מנסה ללכת איתה, ולשקף בשבילה או לשאול אותה שאלות ולא להגיד לה מה נכון, מה שאני עושה בעצם הוא לשאול אותם (את התלמידים) שאלות כדי שהם יגיעו להחלטות ולבחירה מושכלת שמתאימה להם.

ענת תיארה את האופן שבו היא פועלת עם תלמידה, כאשר מתקיים המתח בין מצוקה רגשית לתפקוד אקדמי. היא אינה מוותרת על הדרשות האקדמיות, אך מאפשרת מרחב לביטוי הרגשות המורכבים:

לפני שנה חניכתי נערה שדווקא באנגלית היו לה קשיים. היא לא באה לשיעורים, לא עשתה מבחנים ואני לא ויתרתי עליה. היא באה לעשות את המבחן. במבחן היא כתבה על מצבה הרגשי בלבד. אמרתי לאימא שאני יודעת שהיא תעשה את המבחן שוב עד שתצליח. זה היה ביום ראשון, היא באה בחמישי עשתה את המבחן והצליחה. למרות שהיא הייתה במצב רגשי קשה לא ויתרתי לה.

שימוש באינדיקטורים פסיכולוגיים נמצא כאמצעי לגישור בין החתירה למצוינות לבין היחסים הרגשיים ושיח הפסיכולוגיה החיובית, כאשר אלו מתקיימים במקביל בבית הספר. עם זאת, מדברי החונכים עלה כי במקרים שבהם מתקיים מתח בין שני שיחים אלו, החונכים השתמשו באינדיקטורים פסיכולוגיים כדי "לרכך" את התביעה למצוינות אקדמית.

דיון: חינוך תרפויטי, מעמד וריבוד רגשי

לשם הבנת האופן שבו מתוחזקת זהות מעמדית פריבילגית של תלמידים בבתי ספר אליטיסטיים, מאמר זה בחן תפקיד חדש בבית ספר אליטיסטי – תפקיד החונכות. זאת על רקע הדומיננטיות של התפיסה הפסיכולוגית בשדה החינוך, במיוחד בבתי ספר ממעמד

בינוני-גבוה.⁵⁰ בבית הספר שנבחר כאתר מחקרי תפקיד המחנך המסורתי הפך ל"חונכות". מחקר זה, המבוסס על ראיונות עומק עם החונכים על אודות תפקידם, מציע מספר שאלות מרכזיות: כיצד מגדירים וחווים החונכים את תפקידם ומהן הפרקטיקות המרכזיות לכינונו ולתחזוקה? מהם ההון הרגשי והפסיכולוגי הקשורים לתפקיד החונך, והאם וכיצד הם קשורים לכינון זהויות מעמדיות ולשעתוק של אי-השוויון? זאת לשם הבנת הדרכים שבהן מרחבים חינוכיים אליטיסטיים מתחזקים זהות מעמדית פריביליגית. החשיבות המחקרית, מעבר להבנת האופן שבו בתי ספר אליטיסטיים משמשים מרחב להעברה של פריבילגיות, היא גם בהבנת הדרכים המורכבות שבהן מתחזק אי-שוויון מבני.

ממצאי המחקר חושפים כיצד הדומיננטיות של השיח הפסיכולוגי והחינוך התרפויטי הנלווה אליו "תורגמו" להמצאתו של תפקיד חדש בבית ספר אליטיסטי – תפקיד החונכות. תפקיד זה לא רק משנה את ההגדרות המסורתיות של מורים ומחנכים, אלא גם מרמז שעיסוקם העיקרי הוא לטפח את ההון הרגשי של תלמידיהם. תפיסת תפקיד החונכות, כפי שעלתה בראיונות עם החונכים, כללה אימוץ זהות מובחנת ביחס לסובייקטיביות יוצאת הדופן של תלמידיהם וכינון אתיקת יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות, הכוללת שימוש באינדיבידואליזם פסיכולוגי ועיסוק באוריינטציית העתיד של התלמידים ובמימושה. נוסף על כך, החונכים תיארו את תלמידיהם כבעלי תחושת שליטה וידע מפורט לגבי אפשרויותיהם בעתיד, וכן כבעלי מוסר של עבודה קשה וחתירה למצוינות. הדימוי העצמי של תלמידים אלו נתפס כמאופיין בסובייקטיביות אינדיבידואלית ויזמית, הפועלת באופן אינסטרומנטלי-רציונלי כדי לקדם מטרות של מימוש עצמי. ממצא נוסף מספק תובנות ביחס לאתגר הכרוך בתביעה למצוינות לצד כינון יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות. אמצעי לגישור חלקי בין שני אלו נמצא בדמות שימוש של החונכים באינדיבידואליזם "רך". ממצאי המחקר מלמדים כי משאבים רגשיים ייחודיים, המועברים באמצעות תפקיד החונכות וכוללים את היחס של התלמידים לעתידם, מבטיחים יתרונות ותגמולים מטריאליים לתלמידים בעתיד. המשמעות היא שתלמידים אלו יוכלו בעתיד להמיר הון רגשי להון כלכלי (כגון השגת עבודות יוקרתיות או מוביליות חברתית) ולהון סמלי (כגון יוקרה ומוניטין).

עוד עולה מממצאי המחקר כי תפקיד החונכות – הכולל שימוש בפרקטיקות הניזונות מן התפיסה הפסיכולוגית וההון הרגשי – מתחזק סובייקטיביות אליטיסטית המאופיינת באינדיבידואליות, בוורבליזציה של הרגשות ובשליטה עצמית. לעומת זאת, מחקרים שבחנו את תפיסת העצמי של תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך, תיארו אותה כמאופיינת בחשיבה על הסביבה החברתית באופן קונטקסטואלי – שיח קולקטיבי המקדם

Ecclestone & Brunila, 2015⁵⁰

עצמי משפחתי-קהילתי ותכונות מבניות-פוליטיות.⁵¹ תפיסת העצמי הזו תוארה כמאופיינת בתחושה של אילוצים חיצוניים, המגבילים את אפשרויות הבחירה בעתיד. ממצאי מחקרים אלו וממצאי המחקר הנוכחי מלמדים על האופן שבו התפיסה הפסיכולוגית וההון הרגשי המתלווה אליה, מחזקים את המרחק בין תרבות בית הספר ותרבות הבית, בקרב התלמידים מן המעמדות הנמוכים. התוצאה של ההבדלים הללו, על פי מספר חוקרים, היא יצירת תוכנית לימודים נסתרת. כלומר, בעוד בתי הספר ממעמדות גבוהים מציידים תלמידים מהמעמד הגבוה בהון תרבותי, שיתורגם למשרות משתלמות ואליטיסטיות בעתיד, בתי ספר ממעמד נמוך מעודדים תכונות, כגון ציות ומשמעת, הנדרשות לעמדות צווארון כחול בשוק העבודה.⁵²

שימוש בסדרי שיח הניזונים מהתפיסה הפסיכולוגית ומההון הרגשי הנלווה אליה, משמעותו לא רק טיפוח המיומנויות הרגשיות של התלמידים, אלא גם משאב הנתפס כעדות לסובייקטיביות מובחנת ולערך עצמי וחברתי.⁵³ שימוש בסדרי שיח אלו מסייע בתחזוק הסובייקטיביות המובחנת הזו, הכוללת סגנון רגשי ספציפי. התרבות הבורגנית, מדגישה הסוציולוגית אווה אילוז,⁵⁴ המושפעת במיוחד מהשיח הפסיכולוגי והניאו-ליברלי, מקדמת הון רגשי ספציפי: מודעות עצמית גבוהה, שליטה רגשית (הכוללת אופטימיות, חיוך וידידותיות, "אנרגיה חיובית" או היעדר ביטוי של כעס), יכולת מילולית ותקשורת טובה. איכויות אלה, מדגישה אילוז, משמשות למעשה כבסיס מרכזי להערכה ולמיון וכן להפקה תרבותית של סובייקטיביות חדשה ונכונה, המייצרת (מחדש) את הריבוד התרבותי.

אחת מההשלכות של כינון השיח הפסיכולוגי במציאות מורכבת של אי-שוויון היא הענקת העדפה לנימוקים המבוססים על איכויות, תכונות וכישורים אישיים, לשם הסבר הפערים בהישגים הלימודיים בין תלמידים מקבוצות מעמדיות שונות. הסברים אלו מתרחקים מבחינה של מבנים חברתיים המשעתקים את אי-השוויון. הצבת השאיפות והצרכים הרגשיים של התלמידים במרכז משרתת את האינדיבידואליזם שבבסיס התפיסה הניאו-ליברלית, מצרה להבנתי את תפיסת האינדיבידואל, ומתעלמת מכך שהריבוד החינוכי כרוך בהיבטים חברתיים, שמקורם במשתנים רחבים של מעמד, תרבות, כלכלה ופוליטיקה. על רקע אלו, מחקרי מצטרף למחקרים המבקשים לאתגר את ההבנות הטיפוליות של השיח התרפויטי ולעסוק ברגשות במובן רחב יותר. יש להרחיב את ההבנות הטיפוליות המסורתיות לכדי הבנות שאינן מתעלמות מאי-שוויון מבני ומנזק רגשי מתמשך. עלינו לעסוק ברגשות תלמידים בבתי הספר במובן כוללני יותר, תוך בחינה של חוויית החיים

Kraus et al., 2012; Manstead, 2018 ⁵¹

Anyon, 1980 ⁵²

Reay, 2000 ⁵³

Illouz, 2008 ⁵⁴

בבתי ספר במעמדות השונים ושל חסמים רגשיים ללמידה, וכן לאמץ צורות רדיקליות של הפדגוגיה הטיפולית. פדגוגיה מסוג זה תקדם הכרה בזהויות ומעורבות פסיכולוגית בהתייחסות להיסטוריה של התלמיד, וכן תהווה בסיס לפדגוגיה ביקורתית החותרת לזיהוי ולניתוח גורמים חברתיים מדכאים ולהגברת המחויבות לפעולה אזרחית.⁵⁵

מחקרים אלו מבקשים לאתגר את התפיסה של החינוך התרפויטי ולקדם את החשיבות של טיפוח תודעה חברתית-פוליטית, במיוחד בבתי ספר אליטיסטיים, דווקא משום שתלמידיהם ימלאו תפקידים בכירים בעתיד וישמשו שומרי סף במגוון הקשרים ארגוניים.

ביבליוגרפיה

- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67–92. <https://doi.org/10.1177/002205748016200106>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital (trans. R. Nice). In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Book.
- Calarco, J. M. (2011). "I need help!" Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882. <https://doi.org/10.1177/0003122411427177>
- Curl, H., Lareau, A., & Wu, T. (2012). *Upward mobility, changes in cultural knowledge, and habitus: Food preferences, language styles, and horizons*. Presented at the Eastern Sociological Society Meetings, Boston, MA.
- Demerath, P. (2009). *Producing success: The culture of personal advancement in an American high school*. University of Chicago Press.
- Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture and Society*, 23(4), 485–506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Gaztambide-Fernandez, R. A. (2009). *The best of the best: Becoming elite at an American boarding school*. Harvard university press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

- Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul: Therapy, emotions, and the culture of self-help*. University of California Press. <https://doi.org/10.1177/009430610903800112>
- Kerstetter, K. (2016). A different kind of discipline: Social reproduction and the transmission of non-cognitive skills at an urban charter school. *Sociological Inquiry*, 86(4), 512–539. <https://doi.org/10.1111/soin.12128>
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.
- Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: How the rich are different from the poor. *Psychological Review*, 119(3), 546–572. <https://doi.org/10.1037/a0028756>
- Kusserow, A. S. (1999). De-homogenizing American individualism: Socializing hard and soft individualism in Manhattan and Queens. *Ethos*, 27(2), 210–234. <https://doi.org/10.1525/eth.1999.27.2.210>
- Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T., & Pehkonen, L. (2014). Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care. *Gender and Education*, 26(3), 293–305. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901734>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Manstead, A. S. R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), 267–291. <https://doi.org/10.1111/bjso.12251>
- Mayseless, O. (2016). *Caring and meaning in psychotherapy*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41397-6_18
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695–1703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>
- Nieto, S. (2005). Public education in the twentieth century and beyond: High hopes, broken promises, and an uncertain future. *Harvard Educational Review*, 75(1), 43–64. <https://doi.org/10.17763/haer.75.1.31r4357517211566>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools* (2nd edition). Teachers College Press.

- Nowotny, H. (1981). Women in public life in Austria. In C. Fuchs Epstein & R. Laub Coser (Eds.), *Access to power: Cross-national studies of women and elites* (pp. 147–156). George Allen & Unwin.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *Sociological Review*, 48(4), 568–585. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00233>
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.
- Shoshana, A. (2017). Ethnographies of "a lesson in racism": Class, ethnicity, and the supremacy of the psychological discourse. *Anthropology and Education Quarterly*, 48(1), 61–76. <https://doi.org/10.1111/aeq.12183>
- Silva, J. M., & Corse, S. M. (2018). Envisioning and enacting class mobility: The routine constructions of the agentic self. *American Journal of Cultural Sociology*, 4(2), 231–265. <https://doi.org/10.1057/s41290-017-0026-x>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Stephens, N. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology*, 65, 611–634. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115143>
- Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 443–463. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00390.x>