

פרק שני

סיפור דרך

הבחירה במקצוע, תהליך ההכשרה והכניסה להוראה

רבים מהמרוואיינים לא בחרו בהוראה כבחירה ראשונה, ולא זאת בלבד, חלקם סיפרו מיוזמתם שקיבלו בעבר החלטה – לא להיות מורים: “אני גדלתי בבית שאמרנו אני בחיים לא אהיה מורה. בחיים. כאילו אין, אין, אין מקצוע יותר עלוב מלהיות מורה”.

מערכת החינוך הפורמלית נתפסה על ידי חלק מהמרוואיינים כמקום שבו עיקר העיסוק אינו חינוך אלא הוראה, פחות עיסוק בערכים ויותר בלמידה ובשינון של חומר. גם במחקרים קודמים נתפס בית הספר על ידי מדריכים מהחינוך הבלתי-פורמלי כארגון נוקשה יותר מתנועת נוער מבחינת סדר היום, חלוקת התפקידים, תחומי האחריות והסדירויות שבו (זמיר, לסרי-רוש, 2013). מקום שכשמו כן הוא, הרבה יותר פורמלי. מקום שבו לא קורה הקסם האמיתי, הקסם החינוכי שמתאפשר בתנועות הנוער.

עם זאת, חלק מהמשתתפים הגיעו להוראה באופן טבעי יותר או כבחירה מקצועית מודעת. חלקם גדלו במשפחות בהן יש אנשי חינוך וחלקם פנו להוראה בעקבות העיסוק בתנועת הנוער. לפעמים ההחלטה הוצגה ככזו שלא הוקדשה לה מחשבה רבה, מעין המשך ברור מאליו במסלול שהחל בתנועת הנוער והמשכו

בעשייה חינוכית המתבטאת בהוראה בכיתה. הסיבות המגוונות יפורטו להלן, עם התייחסות ותובנות של המשתתפים לגבי תהליך ההכשרה אותו עברו וכן לגבי תהליך הכניסה למקצוע.

בחירה בהוראה

בתוך שדה המחקר של בחירת מקצוע לימודים או קריירה יש עיסוק תיאורטי ויישומי במניעים ובשיקולים לבחירה במקצוע ההוראה. הידע הנצבר רלוונטי לקובעי מדיניות, למוסדות להכשרה להוראה ולכל מי ששואף לפעול או פועל בשדה החינוכי והוא בעל ערך במיוחד בעשורים האחרונים, בהם הנטייה לפנות להוראה נמצאת במגמת ירידה מתמשכת (Leanne, Gore, 2018). הבנת תהליך הבחירה בהוראה חשובה גם למען שימור מורים במערכת, מניעת שחיקה וניהול מסלולי קידום וקריירה (קציר, שגיא, גילת, 2004).

תיאוריות המסבירות את תהליך הבחירה עוסקות בהיבטים אישיותיים (בחירה המבוססת על מערכת העדפות והסביבה החברתית של הפרט) ובהיבטים התפתחותיים, המתארים את הבחירה כתהליך דינמי הכרוך בהיבטים אחרים של החיים. תפיסה זו רלוונטית במיוחד כאשר מתבוננים במורים הפונים לתוכניות הסבה להוראה בגיל מאוחר ולאחר עיסוק קודם. מגוון שיקולים משפיעים על הבחירה בהוראה, ואופן חלוקה מקובל בספרות המחקרית הוא לשלוש קטגוריות:

- שיקולים אלטרואיסטיים (של עזרה לזולת) – למשל הרצון להשפיע על חיי ילדים ולקדם חברה טובה יותר.

- שיקולים פנימיים (אינטרינזיים) – כגון עניין אינטלקטואלי, הנאה מהעבודה ומהעשייה והיכולת להביא במסגרתה לידי ביטוי יכולות וכישורים.
 - שיקולים חיצוניים (אקסטרינזיים) – תועלות נלוות כגון מעמד חברתי או תנאי העסקה.
- העיסוק המרכזי בספרות הוא במוטיבציה לבחור בהוראה ולרוב אין העמקה בממדים ממוקדים יותר בתוך הבחירה כגון דפוסי קריירה, הבדלים דמוגרפיים או סוג ההכשרה.

במחקר (ארנון, פרנקל, רובין, 2015) שבדק את המוטיבציה לעסוק בהוראה אצל מתעניינים שהגיעו לימי גיוס לעבודה וכן אצל מוסבים להוראה עלו שיקולים רבים, המקובצים לארבעה גורמים שפועלים זה לצד זה ומקדמים את ההרשמה ללימודי הוראה:

- השפעת דמויות מופת של מורים, עיסוק קודם בחינוך והשפעת רקע ולימודים קודמים בתחום הדעת.
- תפיסת ההוראה כעיסוק ערכי וראוי להתחייבות.
- תגמולים חיצוניים נלווים כדוגמת מלגות, שכר ויוקרה.
- ההכרה בהוראה בכלל, ובעולם הדעת שבו מתמחים בפרט, כעיסוק המאפשר מימוש עצמי.

משתנים נוספים שנמצאו משפיעים על הבחירה בהוראה הם סוכני סוציאליזציה ובעיקר המשפחה הקרובה. פעמים רבות כאשר אחד ההורים במשפחה או מישו מהמשפחה המורחבת עובד כמורה, עולה התפיסה החיובית של המקצוע וכן הנכונות לבחור בו. עוד גורמים שנמצאו משפיעים הם עיתוי הבחירה, תפיסת החלופות להוראה והעמדות כלפי המקצוע.

במחקר הנוכחי עלו מגוון סיבות של יוצאי תנועות הנוער לבחירה בהוראה. הבנה עמוקה של המניעים לבחירה במקצוע יכולה לסייע במענה על שאלות כגון:

- כיצד ניתן לעודד יותר יוצאי תנועות הנוער להיכנס למערכת החינוך הפורמלית?
- מהו תהליך ההכשרה המיטבי לאוכלוסייה זו?
- כיצד ניתן לקדם את ההתמדה במקצוע ההוראה לאחר ההשתלבות בו ואף לעודד מעבר לתפקידי ריכוז וניהול?

הסיבות לכניסה להוראה

הבחנה חשובה של לורטי (Lortie) מתוך מאמרם של קצין ושקדי (2011) היא ההבחנה בין גורמים המקלים על הבחירה בהוראה (Facilitators) לגורמים המושכים אנשים לבחור במקצוע (Attractors). נראה כי המורים במחקר הביעו גורמים משני הסוגים. גורמים מקלים או מעודדים יכולים להיות הנגישות של נושאי הלימוד והביטחון המבוסס על הניסיון, גורמים מושכים הם למשל האפשרות לקריירה חינוכית והאפשרות למימוש עצמי ולהשפעה חברתית.

כל משתתפי המחקר נכנסו לתוכנית לימודים בחינוך או לתהליך לקראת תעודת הוראה, נקודה המשקפת בחירה מקצועית. חלקם כבחירה ראשונה (תואר ראשון בשילוב תעודת הוראה) וחלקם בתוכניות הסבת אקדמאים להוראה או בתוכניות לתואר שני בחינוך. המניעים היו מגוונים: מניעים ערכיים וחברתיים, מניעים הקשורים לתכנון קריירה ומימוש עצמי, או בחירה זמנית שאינה מחייבת ונועדה לפתוח הזדמנויות בהמשך החיים.

מניעים אלטרואיסטיים של אחריות חברתית

בין הגורמים לבחירה בהוראה נמצאים גם מניעים אלטרואיסטיים, המבוססים על תפיסת ההוראה כעיסוק ערכי ובעל חשיבות חברתית.

מונחים כמו משמעות ושליחות חזרו פעמים רבות במהלך הראיונות ושיקפו כי לעיתים המניע לבחירה במקצוע ההוראה מבוסס על רצון להשפעה חברתית. המשתתפים ציינו כי בהשתלבות במערכת הפורמלית טמון פוטנציאל השפעה ועשייה רחב. רוחב ההשפעה הוזכר בשני מובנים. במובן הראשון, מבחינת היקף ושעות הפעילות החינוכית מכיוון שילדים ובני נוער נמצאים בבית הספר ימים רבים יותר ושעות ממושכות יותר מאשר בתנועת הנוער. במובן השני, הוזכרה יכולת ההשפעה בהוראה על כלל הילדים ובני הנוער בשכבת הגיל לעומת העבודה בתנועת הנוער, שמצומצמת (באחוזים הנעים בין 5%-56%, תלוי אזור בארץ) לחניכים הבוחרים להגיע לתנועה.

התובנות לגבי חשיבות מקצוע ההוראה והחיבור למטרות ותפיסה חברתית הגיעו לעיתים במהלך תהליך ההכשרה, אחרי שלב ההצטרפות ללימודים. כך לדוגמה, אשת חינוך שניגשה לסטאז' כמשימה שיש להשלימה ולא ראתה את עצמה ממשיכה בהוראה סיפרה:

בשלושת החודשים האלה למדתי שני דברים נורא חשובים. אחד, שאפשר לעשות חינוך בלתי-פורמלי בחינוך הפורמלי. ושתיים, שהרבה יותר מעניין אותי אישית לפגוש ילדים שלא בוחרים ללכת לתנועת הנוער, מאשר את אלו שמגיעים לתנועת הנוער. וזה היה סוויצ' [שינוי] כזה מטורף.

תוך כדי תיאור תהליך הבחירה בהוראה, סיפרו חלק מהמשתתפים במחקר כי החלופות היו מקצועות טיפול וכך לעיתים ההתנסות בתנועת הנוער הובילה באופן עקיף להוראה. מורה צעירה שזה

מכבר סיימה את הכשרתה העידה כי הבחירה בחינוך לא הייתה ישירה אבל נתפסה כמקצוע חברתי:

האמת שבעקבות התנועה הגעתי לחינוך. אני תמיד כזה רציתי פסיכולוגיה, ומשהו בסגנון, כי ידעתי שאני מאוד אוהבת להקשיב, ואני רוצה לעזור, אבל לא ידעתי בדיוק מה הכיוון.

מרואינת נוספת הסבירה כי המניע שלה היה תחושת משמעות ושליחות ולפיכך בחרה בלימודי עבודה סוציאלית:

לא רציתי להיות מורה [מחייכת]. אז זה היה נראה לי... זה היה נראה לי מספיק אנושי, מספיק כאילו קרוב לבני אדם, למשמעות, לשליחות, אבל לא בבית ספר.

כלומר, לעיתים הדרך לתפקידי הוראה עברה בהשכלה גבוהה בתחומים שנתפסים כדומים ובכאלו שמקדמים למידה, קשר בין-אישי ופעילות בזירה החברתית.

גם במחקר על אודות בחירה במקצוע ההוראה (קציר, שגיא, גילת, 2000) נמצא כי 40% מהמשתתפים ציינו את מקצועות הטיפול כגון ריפוי בעיסוק, עבודה סוציאלית או רפואה כחלופות לבחירה במקצוע ההוראה, חלופות אשר עונות על אותו הצורך של קידום תחומים חברתיים ועבודה עם הפרט.

כמה מורים, בהם מורה לאזרחות בתיכון ומורה לשפה ביסודי, סיפרו כי התפיסות החברתיות הן חלק מה"תיוג" שלהם בבית הספר. הם נתפסים על ידי ההנהלה ועל ידי עמיתיהם לחדר המורים כמחנכים ומורים שפועלים לקידום עשייה חברתית ופונים אליהם כשיש הזדמנויות כאלו במרחב הבית-ספרי או הקהילתי. בנוסף לכך, המניעים החברתיים הובילו פעמים רבות לבחירות נוספות לאחר

הבחירה במקצוע ההוראה, לדוגמה הבחירה ללמד בבתי ספר שבהם תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, מהחינוך המיוחד או בכיתות כגון כיתות מב"ר (מסלול בגרות רגיל) המיועדות לתלמידים שזקוקים לתמיכה לימודית וחברתית מקיפה יותר בכיתות קטנות. חלק מהמשתתפים תיארו במפורש כי הם מעדיפים תפקידי הוראה בבתי ספר המוגדרים כבתי ספר בפריפריה החברתית או הגיאוגרפית וחלקם סיפרו כדרך אגב על תפקידים בתוך בית הספר כגון ריכוז חברתי או קידום נושאי איכות הסביבה, המאפשרים להם הגשמה של המטרות החברתיות.

ניכר כי הזרעים שנזרעו בחינוך מבית ובחינוך התנועתי לגבי לקיחת אחריות חברתית, נבטו בשלב הבחירה בהוראה והמשיכו אחר כך לצמוח וללבלב במערכת החינוך הפורמלית. הנטייה לבחור בחינוך ממניעים של שינוי חברתי מקבלת תשומת לב גוברת בספרות המחקרית בארץ ובעולם ובתוך כך מקודמת תפיסת ההוראה כעיסוק שביכולתו להביא לצמצום פערים חברתיים ולקידום שוויון (ארנון, פרנקל, רובין, 2015). המרכזיות של תפיסות חברתיות כמניע להוראה באה לידי ביטוי בדפוסי הקריירה, כמו גם בעיסוק בסוגיות חברתיות בהקשר לתוכנית הלימודים כפי שיפורט בפרק על אופני הוראה.

חינוך – הבחירה הטבעית

עבור חלק מהמשתתפים במחקר זה, הבחירה בהוראה הייתה כה טבעית שלא הועלתה אפילו כשאלה או כשלב בחיים המצריך התלבטות וקבלת החלטות. המשתתפים תיארו מצב של "ייעוד אישי" ותחושה כי מגיל צעיר היה ברור שזה הנתיב המקצועי עבורם. העבודה בתנועה הייתה עבורם חלק מתהליך קריירה ורכישת מיומנויות בהסתכלות עתידית על עבודה בחינוך. כך אמרה אחת המורות:

זה חד־משמעית הדבר היחידי שידעתי לעשות אי פעם, פשוט להיות עם ילדים. גם בתור תלמידה בבית הספר, תמיד הייתי זאת שאת יודעת, ששולחים לעזור לקטנים ולהיות חונכת ולעשות פעילויות לגן, מאז ומתמיד זה היה.

אכן, האפיון הבולט ביותר בתפיסת מקצוע ההוראה הוא עבודה עם ילדים וניסיון קודם בעבודה כזו משמש פעמים רבות מניע לבחירה במקצוע. הבחירה הטבעית הזו בעבודה עם ילדים ניתנה גם כאשר הוצגו מניעים פרקטיים לבחירה להירשם ללימודי תעודת הוראה. אחת המרואיינות אמרה:

גם הייתה שם את החשיבה של תכל'ס בואי רגע נוציא תעודת הוראה כדי שיהיה לי את האופציה לעתיד. כי הרי אם מה שאני יודעת לעשות זה להיות עם בני נוער וילדים אז בואי... המקום המרכזי שנמצאים בו [ילדים] זה בתי ספר.

צעירים הבאים ממשפחות שעסקו בהן בהוראה תופסים את המקצוע באור חיובי יותר מאחרים ומביעים נכונות רבה יותר לעסוק בו (קצין, שקדי, 2011). גם במחקר הנוכחי, בנוסף לנטייה אישית, כמה מורים ציינו את הרקע המשפחתי בהוראה או חינוך ונתנו כדוגמה סבא, סבתא או אחד ההורים שעסקו או עוסקים בהוראה. כך לדוגמה מורה ציינה כי היא בת לשני אנשי חינוך פעילים וייחסה את הבחירה הברורה מאליה לרקע המשפחתי, בית בו לדבריה חיים ונושמים חינוך.

נראה כי אצל המשתתפים שבחירתם בהוראה הייתה טבעית, יש גם מודעות עצמית לכישרון שלהם לעסוק בחינוך. כך הגדירו ארנון, פרנקל, ורובין את המונח כישרון: "אנשים החשים כי הם בעלי כישרון בולט להיות מורים. ההוראה נותנת ביטוי לכישרונות האישיים שלהם, מספקת להם אתגרים אינטלקטואליים ולפיכך מהווה עיסוק מהנה ומספק" (עמוד 40).

לצד תיאור הכניסה הטבעית אל ההוראה כדרך ללכת אחרי הלב, לעבוד עם ילדים או למצות את הכישרון, אצל רוב המורים יוצאי תנועות הנוער באו לידי ביטוי שיקולים אחרים טרם כניסתם להוראה, שיקולים שיפורטו להלן.

מניעים מקצועיים כחלק ממסלול קריירה ומימוש עצמי
בספרות המחקר יש עדויות רבות לכך שעיסוק קודם בחינוך הינו אחד הגורמים בבחירת מקצוע ההוראה. בחקר מקרה בתוכנית מצטיינים להוראה גורם זה אף תואר כמפורש בהקשר של יוצאי תנועות הנוער (קצין, שקדי, 2011):

עבור רוב הסטודנטים עיסוק קודם בחינוך, ניסיונם כמדריכים בתנועת נוער ו/או בצבא, היה גורם מקרב בעל השפעה. אפשר לומר כי הם רואים בעיקר בתנועת הנוער את המקום שבו צמחה ההחלטה שלהם לעסוק בחינוך ולהיות מורים. יש אף המקווים כי ניסיונם בחינוך הבלתי-פורמלי והעדפתם לסגנון זה של חינוך יקרינו על עבודתם כמורים בבית הספר. (עמוד 66)

גם במחקר הנוכחי, חלק מהמשתתפים קשרו את הבחירה בלימודי חינוך והוראה באופן ישיר לעבודה בתנועת הנוער. מורה שעבודתו כבוגר בתנועות נוער גרמה לו לפנות להסבה להוראה אחרי לימודים אקדמיים סיפר:

הייתי בן כ-26 ואמרתי [לעצמי] שעוד כמה שנים מהיום אני אהיה מורה במשרה מלאה, והתחלתי לעשות שלבים פרקטיים כדי להגיע לזה. מאז הנקודה הזו, התהליך ההוא שהתחלתי לפני חמש שנים, להיות מורה במשרה מלאה בעוד כמה שנים, יתחיל בראשון בספטמבר הקרוב.

מרואיינת נוספת הצהירה כי היה לה ברור שתלך ללמוד חינוך, אך תיאר תחושה נוספת הקשורה לניסיון ולביטחון שהשפיעה על הבחירה:

כשהייתי צריכה להירשם לאוניברסיטה, זה היה ברור שאני אלך ללמוד חינוך. אבל כשהסתכלתי על הסילבוסים של התואר הראשון בחינוך, הרגשתי שאני [כבר] יודעת. למה ללמוד משהו שאתה יודע? ואז הלכתי ללמוד חינוך מיוחד, כי אמרתי לפחות, אני כבר צריכה ללכת ללמוד, אז אני אלמד משהו שאני לא יודעת.

מורה שהגיע לתפקיד מנהיגות בתנועת הנוער בגיל מאוחר יחסית, לאחר לימודי התואר הראשון, תיאר את עבודתו בתנועה ככזו שאפשרויות הקידום בה מצומצמות וגם אינן לטווח רחוק. במילותיו: "מידת ההשפעה שלי כרכז הייתה גדולה אמנם, אבל תקרת הזכוכית של הקריירה בעבודה בתנועה היא די נמוכה, מאוד נמוכה. ורציתי לעבור להוראה. אז התחלתי תואר שני ותעודת הוראה".

כלומר, עבורו הרצון היה להמשיך ולעסוק בחינוך והוא פנה להוראה גם בשל העובדה שתפס את המעבר ככזה שיאפשר אפיק תעסוקתי ארוך טווח עם אפשרויות קידום והתפתחות.

לעיתים הבחירה וקבלת ההחלטה לגבי ההוראה ארכו זמן רב יותר. מספר מנהל בית ספר:

בתואר הראשון למדתי מדעי ההתנהגות וניהול, לא למדתי חינוך. תואר שני עשיתי בניהול ארגונים ללא כוונת רווח. באיזה שהיא נקודה הבנתי שאני לא אעבוד בארגון שיש לו שורת רווח תחתונה. זאת אומרת ראיתי את עצמי בעולם החברתי. לא חשבתי על חינוך פורמלי בכלל, חשבתי אולי להקים מכינה, שתהיה מכינה של תנועות נוער. חשבתי... היו

לי כל מיני רעיונות שבאמת קשורים לעולם החברתי, חינוכי חברתי... חשבתי שאני אלמד צילום, חשבתי שאני אתעסק בדברים אחרים, שקלתי ללכת ללמוד הנדסה... דיי... כאילו לקח איזה 15 שנה עד שאמרתי או, אני איש חינוך כנראה.

גורם ייחודי בארץ בהשוואה לעולם הוא ההזדמנות להתנסות בתפקידי פיקוד והדרכה במהלך השירות הצבאי או הלאומי, עוד טרם הבחירה במסלול לימודים או מקצוע. לכמה מהמורים שהשתתפו במחקר יש ניסיון בפיקוד והדרכה מהצבא, ניסיון שחיזק אצלם את ההבנה כי זה משהו שהם אוהבים לעשות וטובים בו. הם סיפרו באדיקות על השירות הצבאי שלהם וקשרו את חוויות הפיקוד וההדרכה לבחירה בהוראה. לדוגמה, מורה השווה בין תפקיד פיקוד על טירונים איתם עבד תקופה ארוכה שאפשרה תהליך חינוכי לתפקיד חינוך כיתה וליווי צמיחה אישית ותהליך קבוצתי. אצל מורה אחר הבחירה במקצוע הוצגה כבחירה בין קריירה צבאית לקריירה חינוכית:

נהניתי מזה [מהפיקוד] והיה לי טוב, הרבה יותר מלירות על אנשים או להילחם במישהו או לעצור מישהו והבנתי שמתאים לי חינוך. אני הרבה יותר מתאים לזה מאשר לשם [לצבא], זה פשוט ברור, והחלטתי שאני הולך לחינוך. המג"ד הזה [שפיקד עלי] הוא 15 שנה מעלי, האם אני רוצה להיות כמוהו? הוא מעולה, אבל אני רוצה ללכת לחינוך. הבנתי שאני יותר איש חינוך מאיש צבא. בואי נגיד שזו הייתה הבנה מאוד מאוד חשובה בחיים שלי [צוחק].

סוגיה מעניינת שעלתה בהקשר לתפיסת ההוראה כחלק מקריירה בחינוך היא הנושא המגדרי. באופן כללי הוראה נתפסת בארץ ובעולם כמקצוע נשי ובמערכת החינוך הפורמלית בארץ יש יותר מורות מאשר מורים. למעלה מ-80% מעובדי ההוראה במשרד

החינוך הן עובדות הוראה (ראו הודעה לתקשורת, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מרץ 2019). אחוז הגברים בתפקיד משתנה מעט על פי המגזר וסוג המוסד החינוכי אך בכל המקומות הוא נמוך משמעותית מזה של הנשים. המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני ולכן אין ביכולתו להציע נתונים אמפיריים בנושא המגדרי, אך בכל זאת עלו במהלך העבודה תובנות בנושא הראויות לשיתוף.

כמפורט בשיטת המחקר, הפנייה לגיוס משתתפים נעשתה בעיקר דרך הרשתות החברתיות וקבוצות של נשות ואנשי חינוך. בתשובות לפניות הללו, אחוז גבוה (מעל 50%) היו גברים העוסקים בתפקידי הוראה והביעו את נכונותם לקחת חלק במחקר. הנתון הזה העלה השערה שבקרב האוכלוסייה הספציפית הזו, של בעלי תפקידים בכירים בתנועות הנוער הפונים להוראה, יש אחוז גבוה מהממוצע של גברים. ייתכן שאותם גברים, שלא פנו להוראה אלא לאחר התנסות חינוכית משמעותית בתנועת הנוער, ראו בהוראה אפשרות להמשך עיסוק חינוכי בד בבד עם אפשרות לקריירה מגוונת ואפשרויות קידום. כאמור, זו השערה בלבד, שניתן יהיה לבחון במחקרי המשך ובאופן אמפירי.

בחירה לא מחייבת

בניגוד לבחירה בהוראה כחלק מהסתכלות ארוכת טווח ושיקולי קריירה, לעיתים התייחסו המשתתפים במחקר להוראה כאל עיסוק זמני לשנים הקרובות ולאווך דווקא כבחירה מחייבת לקריירה ארוכה. יוצאי תנועות הנוער ביטאו את התחושה שיש להם חלופות תעסוקתיות בעולמות החינוך הבלתי-פורמלי ולפיכך הבחירה בלימודי ההוראה אינה דרך חד-כיוונית (אפשר להתחרט). כך סיפרה מורה בחטיבת ביניים:

גם הגעתי עם בגרות [אישית ומקצועית] וגם הגעתי לא מאומת. אמרתי כאילו הכי גרוע – יש לי שני תארים... הייתי

במקום כזה שאמרתי כאילו [במקרה] הכי גרוע אני הולכת. זה גם לא היה חלום חי. הגעתי ממקום נורא רגוע, ממקום שאמרתי לעצמי ביום שאני ארגיש שאני לא... שאני לא נאמנה למה שאני [עושה], אני יכולה לקום וללכת.

מנהל בית ספר סיפר כיצד לא תכנן באופן סדור את הקריירה, אלא קודם ניסה ובחן באופן זמני:

[אמרתי לעצמי] שאני אנסה להיות מורה ואז יומיים בשבוע הייתי בבית ספר, מורה, ואמרתי אם החוויה הזאת תהיה חוויה טובה, חיובית, אני אבין קצת יותר את הסיפור, אז זה כנראה ייקח אותי לשם וזה לקח אותי לשם.

מורה נוספת הזכירה את זמניות הבחירה כשתיארה את ההכשרה כקלה יחסית, ובעיקר ככזו שלא תפריע לעבודה בתנועה:

הלכתי [ללמוד הוראה] כי זה הדבר הכי קל לעשות. שלא יפריע לי בתנועה, משהו שאני לא צריכה להשקיע בו יותר מדי.

תחושת הביטחון לגבי היכולת למצוא מקום עבודה בחינוך הבלתי-פורמלי יכולה גם לבלבל ולהקשות על ההתמדה והדבקות בבחירה בהוראה. רכז בבית הספר השתמש במונח התאהבות כדי לתאר את התחושה הזו של בין לבין:

אם עכשיו אני [עובד] בפורמלי, אז תמיד הבלתי-פורמלי יקרוץ לי, כי תמיד אני אסתכל נגיד... אנשים ישלחו לי יאללה זה מתאים לך, אולי תלך לזה? זה תמיד יבוא. אבל... גם, בוא נגיד ככה שבשביל להתאהב בחינוך הפורמלי צריך פרק זמן. כי מי שמתאהב מהר אני לא קונה את זה.

את תחושת המורכבות הזו לצד תחושת זמניות ביטאה גם אחת המורות שנמצאת מספר מועט של שנים במקצוע ההוראה. היא חשה שתהליך הבחירה לא הושלם, באומרה:

זאת בחירה שהיא כאילו מרגישה קצת לבינתיים, וגם בחירה כזאת שאני אומרת שעד התואר... שנראה מה קורה עם התואר השני... לא, לא רואה את עצמי מורה.

עולה מדברי חלק מן המשתתפים כי הוראה היא אפשרות ממשית עבורם, אך לאור סל הכישורים והיכולות מהעבודה בתנועות תמיד תהיינה חלופות תעסוקתיות בעולם החינוך הבלתי-פורמלי או החברתי, חלופות תעסוקתיות בהן יוכלו להביא לידי ביטוי את הרצון במשמעות, מימוש עצמי ועשייה חברתית. המגמה הזו של תפיסת ההוראה כמקצוע זמני של כמה שנים עולה לפעמים בדיונים על כוח אדם ויש לה גם היבטים חיוביים, כמו מניעת שחיקה וגיוון העוסקים בהוראה. לצד הבחירה המקצועית, שבאה לידי ביטוי בלימודי חינוך והוראה או בהשלמה של תעודת הוראה, תחושת המסוגלות האישית והמיומנויות הנוספות של המורים במחקר הובילו לתחושת ביטחון בבחירה בהוראה אך לא למחויבות והחלטיות לגבי הישארות במקצוע בכל מחיר. עוד על תחושת ביטחון בפרק העוסק בחוסן ומסוגלות עצמית.

ההסתייגויות והמורכבות בבחירה בהוראה

הסיבות להסתייגות מבחירה בהוראה כמקצוע היו מגוונות. ההסתייגויות המרכזיות כללו תפיסה של חוסר היכולת להשפיע, תפקיד שנראה קטן מבחינת היקף האחריות החינוכית והארגונית או חוויה אישית לא טובה בתור תלמיד או תלמידה. כך סיפרה

מנהלת שבתור תלמידה בתיכון הרגישה שקופה, שלא ראו אותה בהשוואה למקום המרכזי שהיה לה בתנועה וחשבה שזה בזכוז זמן להיות נוכחת בשיעורים. מנהלת נוספת שיתפה בכך שבגיל 15 הושעתה מבית הספר כי בחרה להכין עזרים לפעולה בזמן התרגול של שיעור מתמטיקה ולא הבינה מדוע המורה לא מבין שהיא כמותו, עוסקת בחינוך. משתתף נוסף סיפר כי היה מופתע מההנאה בלמידה במהלך התואר לאור חוויות העבר מהתיכון: "הייתי תלמיד גרוע, כתלמיד תיכון הייתי תלמיד גרוע, לא אהבתי את בית ספר, לא אהבתי ללמוד".

בנוסף, תגובות הסביבה לבחירה בהוראה היו מגוונות – היו משתתפים שתיארו את התמיכה מהסביבה ואת הבחירה ככזו שנתפסה כצעד טבעי וברור ואף מוערך. לעומתם, כמה משתתפים שיתפו בתגובות שהביעו פליאה ואף זלזול מהתפקיד הכביכול מצומצם של הוראה. אחת המורות סיפרה בפתחות רבה:

אפילו כשנפגשנו סתם [עם בוגרי תנועה] ושאלו אותי מה אני עושה, ואמרתי להם שאני מורה ומחנכת, אז אמרו לי – מה? רק? זו הייתה התגובה, של הרק הזה. כאילו למה? ולא חבל על הכוחות שלך?

בדומה לנרשמים לתוכניות רגילות להכשרה להוראה, חלק קטן מהמשתתפים במחקר קיבלו החלטה בגיל צעיר יחסית שייעודם הוא הוראה ורוב המשתתפים במחקר קיבלו את ההחלטה לפנות להוראה בגיל מבוגר יחסית. במחקר הנוכחי לא נשאלו המשתתפים לגבי גילם המדויק בעת קבלת ההחלטה, אך מסיפורי הקריירה של רובם ניתן להסיק כי ההחלטה התקבלה מאוחר יחסית, לאחר התנסות של כמה שנים בתנועות הנוער ועבור חלקם גם לאחר לימודים אקדמאיים של מקצועות אחרים.

באופן כללי, מסקירה של דפוסי הבחירה במקצוע של משתתפי המחקר עולה תמונה הדומה למאפייני הנרשמים לתוכניות הסבת אקדמאים ולתוכניות ייחודיות (ראו תוכניות ייחודיות, מינהל עובדי הוראה, משרד החינוך), כלומר מועמדים להוראה המגיעים עם ניסיון קודם בתחומי הדרכה וחינוך או בתחום הדעת ועם הבנה ברורה (יחסית ללומדים בתוכניות רגילות ובגיל צעיר יותר) של המורכבות במקצוע ההוראה. כמו כן, בדומה לחלק מהנרשמים לתוכניות ייחודיות, יש ליוצאי תנועות הנוער ציפייה ושאיפה להביא לידי ביטוי את הידע והמיומנויות שצברו (כפי שיתואר בהמשך) ולהשפיע על המערכת אליה הם נכנסים (קצין, שקדי, 2011). עוד בדומה לנרשמים לתוכניות ייחודיות ולתוכניות למצטיינים, המשתתפים במחקר הנוכחי הינם בעלי תחושת שליחות ותרומה לחברה וחשים כי ביכולתם להשפיע על תלמידיהם.

את סוגיית הבחירה במקצוע אסכם בכמה התייחסויות במילותיהם של המשתתפים במחקר המתארות את המורכבות של קבלת ההחלטה והבחירה המקצועית למעבר למערכת החינוך הפורמלית. ההתייחסות הראשונה היא של מורה המכהן בתפקיד ריכוז וניהול, שהתייחס לפרחי הוראה:

אנשים כל כך מתוקים, איזו תמימות זה ללכת להוראה היום, זה הדבר הכי לא הגיוני בעולם.

מצד שני, כאשר נשאל האם היה ממליץ ליוצאי תנועות נוער להיכנס למערכת החינוך, ענה מנהל בית ספר תשובה מלאת תשוקה:

אם עשיתם את מה שעשיתם בתנועת נוער, מתוך תחושת שליחות ומתוך אהבה לחינוך ומתוך תחושת משמעות, תמצאו את אותם דברים אפילו בערכים יותר גדולים בתוך המערכת הפורמלית. חד-משמעית. גם מבחינת מה שאתם

מביאים אתכם, הדברים שאתם מביאים אתכם מהמערכת הבלתי-פורמלית, בהחלט יכולים לעבוד גם פה.

לסיכום העיסוק בסוגיית הבחירה המקצועית, מילותיו של מנהל בית ספר המשקפות את המורכבות ותחושת הסיפוק:

שמעי, זו עבודה קשה, זה תפקיד קשה פשוט. זה תפקיד מאתגר, זה תפקיד קשה, בלי קשר אפילו למעבר הזה [מהתנועה לבית הספר]. זו עבודה מאוד מאתגרת, מאוד שוחקת, זה עומס נפשי גדול. כאילו באמת, אני ניהלתי מערכת גדולה וזה לא אותו דבר. זה לא דומה ואני אומר זה תפקיד קשה, בלי קשר למטען שבאתי איתו. זה תפקיד קשה אבל... אבל אני מאוד מבסוט, אני כאילו מאוד מרוצה, אני מרגיש שזה מה שרציתי. זה בהחלט המון המון משמעות, המון המון משמעות בתפקיד הזה. המון יכולת להשפיע.

לכל אחד מהמשתתפים במחקר סיפור מסע ייחודי ומעניין על הבחירה במקצוע ההוראה ומסלול הקריירה עד כה. בהתבסס על הספרות המחקרית ועל התובנות שעלו במחקר הנוכחי, פרק הסיכום יכלול המשך עיסוק בנושא תוך התמקדות בהמלצות לעידוד עובדי תנועות הנוער לפנות למקצוע ההוראה.

הכשרה להוראה

תחום ההכשרה להוראה הינו נושא מרכזי בעולם החינוך הפורמלי. איכות המורים נתפסת כקשורה לאיכות תהליכי הוראה ולמידה בבתי הספר ולפיכך רפורמות רבות כמו גם מחקרים רבים עוסקים בשאלות לגבי אופני ההכשרה ומטרותיה (כפיר, אריאב (עורכות),

2008). ההכשרה להוראה בארץ מתקיימת במוסדות להכשרה גבוהה, באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך וניתן לחלקה באופן גס לשני סוגי הכשרה – הכשרה כחלק מתוכנית בת שלוש או ארבע שנים שמטרתה מראש עיסוק בהוראה והשלמה לתעודת הוראה שניתן ללמוד בנוסף ללימודי מקצוע (דיסציפלינה). בנוסף, מועמדים בעלי תואר אקדמי יכולים לפנות לתוכניות להסבת אקדמאים להוראה או לתוכניות ייחודיות המיועדות לאוכלוסיות ייעודיות כגון פורשי צבא או מוסכים המגיעים מתעשיית ההייטק.

בתחום ההכשרה להוראה ניתן למנות כמה אתגרים המהווים מוקד לדיון בארץ ובעולם. כדבריה של אריאב (כפיר, אריאב (עורכות) 2008): "ההכשרה להוראה נאלצת להתגבר על שני קשיים כדי לבסס את מעמדה המקצועי: הקושי להכיר בהוראה כפרופסיה ולראות בהכשרה להוראה תחום פרופסיונלי, והקושי לבנות תוכנית לימודים מוסכמת להכשרת מורים" (עמוד 24).

הקושי הראשון קשור באופן הדוק לפרק הקודם, על הבחירה במקצוע ההוראה והיכולת למשוך מועמדים איכותיים ומתאימים לתוכניות הכשרה להוראה. מקצוע ההוראה אינו זוכה ליוקרה חברתית וגם לא לתגמול כספי הולם, גורמים הפוגעים בתפיסת ההוראה כמקצוע "ראוי". בנוסף, נשמעים קולות הטוענים שעיסוק בהוראה כמקצוע זה "או שיש לך את זה או שלא", אמירות הפוגעות בתהליכי לימוד והתמקצעות ומצד שני נתמכות לעיתים בסיפורי הצלחה של נשות ואנשי חינוך אשר מצליחים ללא הכשרה פורמלית. הקושי השני, הקושי לבנות תוכנית מוסכמת להכשרת מורים, מורכב מכמה מתחים. הראשון עוסק בחלוקת שעות ההכשרה בין תכני החינוך לתכני המקצוע אותו עתידים ללמד. כך למשל, נשאלת השאלה כמה אחוזים משעות ההכשרה של מורים לספרות יש להקדיש לתכנים של תפיסות חינוכיות, פדגוגיה ודידקטיקה וכמה יש להקדיש להבנה עמוקה יותר של מקצוע הספרות על כל

היבטיו. באופן דומה, יש עיסוק רב בשאלת האקדמיה והשדה – מהו חלק ההכשרה שנכון שתתרחש בין מסדרונות המוסד האקדמי וכמה בהתנסות בשדה החינוכי, כלומר למידה תוך כדי עשייה בבתי ספר. סוגיות נוספות קשורות לשינוי בתפיסת התפקיד של מורים כיום ובהתאמה של אופן ההכשרה ותכניה לצרכים המשתנים. כך למשל, ברבות מהכשרות המורים ההוראה והלמידה הן מאוד מסורתיות וחויית הלומד אינה משקפת את תהליכי השינוי הפדגוגיים (כפי שתואר במבוא) המתרחשים בבתי ספר (Wizel, 2017). הדוגמה הפשוטה ביותר להדגים את הסוגיה הזו היא שימוש בכלים דיגיטליים להוראה, אך זו רק דוגמה אחת מני רבות.

במחקר הנוכחי כל המשתתפים הם בוגרי תוכניות הכשרה להוראה במכללות או בבתי ספר לחינוך באוניברסיטאות. חלקם השלימו את תעודת ההוראה לאחר השלמת תואר ראשון או שני במקצוע שאינו חינוך, בתוכניות רגילות או ייחודיות. המשתתפים חלקו את חוויות ההכשרה שלהם להוראה, את ההצלחות וגם את התסכולים. כך למשל, בתיאור תהליך ההכשרה עלה אצל חלק מהמשתתפים הפער בין הניסיון והוותק בעבודה חינוכית ובין הדרישות הרשמיות של ההכשרה.

לדוגמה, אשת חינוך שנמצאת היום בתפקיד ניהול בית ספר תיארה משא ומתן שערכה עם מוסד ההכשרה לגבי שלב הסטאז':

היה צריך לעשות סטאז', שהמינימום זה שלושה חודשים בתוך בית ספר ואני אמרתי, ימות העולם, אני לא הולכת לבית ספר. די, אני סיימתי בית ספר. ואז הלכתי למשרדי הדיקן בלימודים, ואמרתי [להם] תקשיבו אני רכזת הדרכה ארצית בתנועת נוער, אני יושבת במת"ן [במועצת תנועות הנוער] בוועדת ההדרכה הארצית, תכירו לי בזה כסטאז'. מה, יותר חינוך מזה? זה היה נראה לי הכי הגיוני בעולם.

אף אחד לא הסכים לשמוע. אמרו לי את חייבת ללכת לתוך בית הספר.

הדרישה לסטאז' במסגרת הפורמלית היא אכן סבירה, אך עולה מהדברים התחושה אותה ביטאו גם משתתפים נוספים: חוסר התייחסות בתהליך ההכשרה שלהם לכל הידע והניסיון שהם מביאים כמו גם להתנסות המעשית בתנועה, שהתרחשה אצל רובם במקביל להכשרה. הם עבדו בתנועות הנוער ולרובם לא התאפשר להכניס את הידע, הדילמות והניסיון אל תוך תהליך ההכשרה שלהם. אמירות דומות היו גם כלפי תכני הקורסים: תחושה שלעיתים יש תחומי לימוד בהם הייתה להם בקיאות רבה (תיאורטית ומעשית) עוד לפני ההכשרה, יש משתתפים שראו בכך בזבוז זמן או ניצול לא אפקטיבי של הזדמנות ללמידה בהכשרה.

הפער הזה ניתן לגישור, כפי שנעשה בתוכניות אקדמיות לחינוך בלתי-פורמלי המיועדות להכשיר נשות ואנשי חינוך לשדה הבלתי-פורמלי. תוכניות אלו מתקיימות בכמה מוסדות בארץ כמו לדוגמה במכללת בית ברל, מכללת דוד ילין, מכללת גורדון או מכללת אורנים וחולקות קווים מנחים כפי שמתואר בדו"ח של היוזמה למחקר יישומי בחינוך (מנדל-לוי, ארצי (עורכים), תשע"ו):

אחד מעקרונות הלימוד במסלולי החינוך הבלתי-פורמלי הוא תיאורטיזציה של הניסיון החינוכי. לכן הדילמות החינוכיות שעולות במהלך ההתנסות המעשית והסטאז' מומשגות במסגרת הקורסים העיוניים, ולעיתים אף מחייבות שינוי בתוכנית הלימודים... חלק מסוד ההצלחה של החוג הוא הבחירה של המרצים לפעול באופן בלתי-פורמלי, כלומר להיות קשובים לסטודנטים ולהתאים את תכני הקורסים לרצונות הסטודנטים ולצרכים שעולים מההתנסות המעשית שלהם. (עמוד 30)

חשוב להדגיש כי תוכניות אלו מיועדות להכשרת עובדי חינוך בלתי-פורמלי כחלק מהמטרה למסד את ההתמקצעות בתחום זה, ולא שמות להן למטרה להכשיר עובדי הוראה המתמחים בפדגוגיה בלתי-פורמלית אשר ייכנסו בעתיד לחינוך הפורמלי. יחד עם זאת, תוכניות אלו מדגימות כי ניתן להפעיל גמישות, להתייחס לרקע ולניסיון החינוכי העשיר בתוכניות להכשרה להוראה ובכך לתת מענה לשונות בין הסטודנטים בכיתות הלימוד, בין בעלי ניסיון לכאלה חסרי ניסיון חינוכי מעשי. גמישות כזו תאפשר גם ליוצאי תנועות הנוער לחלוק פרקטיקות ותפיסות מתוך החינוך בתנועת הנוער ולקבל הזדמנות להתפתחות מקצועית רלוונטית. ייתכן שראוי לשלב בלימודים אלו גם לימודים לתעודת הוראה ולעודד אצל בוגריהם קריירה חינוכית הנעה בין הפורמלי לבלתי-פורמלי לסירוגין.

למרות חוסר ההכרה הממסדית, הניסיון המקצועי נתפס כיתרון כפי שציינה אחת המורות:

מי שבא מחינוך בלתי-פורמלי, יותר קל להכשיר אותו להיות מורה יותר טוב בעיני. כאילו שם אני פחות חווה את הפער בין מערכת החינוך הפרוגרסיבית שהיינו רוצים לחיות בתוכה למערכת החינוך המסורתית.

כאשר ניתנה התייחסות חיובית להכשרה, היא פעמים רבות הייתה קשורה לדמות חינוכית מעוררת השראה כגון מרצה שהשאירה חותם או מורה מלווה בתקופת ההתנסות המעשית שממנה אפשר היה ללמוד הרבה. כך סיפרה מנהלת בית ספר:

בשנה ג' פגשתי סוף סוף את הדמות החינוכית המשמעותית בחינוך הפורמלי, מנחה פדגוגית בשם..., שכל הזמן שאלה אותנו למה.

חלק מהמשתתפים במחקר הביעו ביקורת נוספת על תהליך הכשרתם והסמכתם להוראה. היבט אחד של הביקורת נגע לפער בין האקדמיה לשדה וללמידה שהייתה תיאורטית אך לא כזו שאפשרה ליישם את הידע בהוראה. לדוגמה, אחד המשתתפים תיאר שלא נחשף לשום פדגוגיה חדשה במהלך הלימודים אלא סיים את לימודיו עם מה שנכנס אליהם מבחינת עושר פדגוגי. שתי התבטאויות נוספות המבטאות את האכזבה והביקורת מההכשרה:

קטסטרופה. בושה שהיא תחת הגג של האוניברסיטה. אני עדיין זוכר קורס אחד שהמרצה שאני לא זוכר את שמה התחילה לדבר בלי להגיד שלום, שמי כך וכך ואני אלמד השנה את זה ואת זה. רמה נמוכה, פתטי, עלוב, מגוחך; בשנה שעברה ליויתי גם חברה שהיא בת גילי ועשתה הסבה אקדמאית לשיעור של הדרכה פדגוגית. תקשיבי זה היה עצוב. אין לי דרך אחרת להגדיר את זה. אני יצאתי משם ואמרתי – אני לא הייתי הולכת להיות מורה אם ככה הייתי חווה את זה.

גם בדו"ח עדכני של המכון הישראלי לדמוקרטיה (איזנברג, זליבנסקי, אדן, 2019) יש טענה דומה כי "בהכשרת מועמדים להוראה (pre service) במוסדות להכשרת מורים אמנם יש מודעות לצורך לקדם פדגוגיה חדשנית, אך במכללות ובמחלקות להוראה באוניברסיטאות עדיין מלמדים בפועל לפי שיטות מסורתיות" (עמוד 66).

בהלימה למחקרים רבים מהארץ ומחו"ל (כפיר, אריאב, 2008) המשתתפים תיארו את המרכזיות של הלמידה בשדה הכוללת למידה ממורים אחרים והדגישו את חשיבות ההתנסות. חלקם תיארו מערכת יחסים של למידה משמעותית מחונך וחלקם תיארו פספוס

בהזדמנות הלמידה בבתי הספר. ההתייחסות הביקורתית הייתה גם לתוכן ההכשרה וגם לתדירות שלה:

ההכשרה צריכה להיות כזאת שנכנסים לבית ספר יותר, פעם בשבוע זה דבר שהוא לא סביר, והוא גם לא מלמד שום דבר. ובמקרה הגרוע את גם יכולה ללמד פעם אחת. אבל אני יכולה להגיד לך שבהכשרה שלי, אולי בכל שלוש השנים, כי השנה הרביעית היא לא נחשבת כי זה הסטאז', לימדתי אולי עשר פעמים. כי זה תלוי במורה, וזה תלוי בכיתה, וזה המון המון דברים.

מנגד, מורה הציב סימן שאלה לגבי היכולת של ההתנסות המעשית "לייצר" אנשי חינוך:

עשיתי הכשרה מעשית ומאוד נהניתי ממנה והיה לי טוב, אבל בסוף הרגשתי שאם יש לך את זה, יש לי את זה, ואם אין לי את זה אז אכלת אותה, כאילו חבל על הזמן, אתה פשוט תלמד חינוך וזה בזבוז זמן עצום מבחינתך.

המרכזיות של ההכשרה בשדה מקבלת מענים מגוונים בשנים האחרונות באמצעות מהלכים כגון מהלך "אקדמיה כיתה", אשר מטרתו לחזק את השותפות בין האקדמיה למחוזות ולתמוך בכך בתהליכי הכשרה של מועמדים להוראה ובתהליכי פיתוח מקצועי וקידום קריירה של מורות ומורים מכהנים.

ההכשרה החינוכית בתנועות הנוער שונה בתכלית השינוי מזו של ההכשרה להוראה. היא מבוססת על קורסי הדרכה ועל למידה תוך כדי התנסות במקביל לעיסוק בפיתוח זהות חינוכית. בנוסף, בהכשרה של מדריכים בחינוך הבלתי-פורמלי קיים מתח חיובי, כדבריהם, "בין התמקצעות להגנה על שמורת טבע" – הכשרה

הרוצה לשמור על קסם הנעורים ועל חוסר ההתמקצעות המאפיין את החינוך הבלתי-פורמלי. השאלה העולה בעקבות חוויות ההכשרה להוראה של יוצאי תנועות הנוער היא כיצד ניתן לתכנן ולקיים הכשרה העומדת במטרותיה ומכינה אותם לתפקיד ההוראה ובר כבוד נותנת מענה לצרכי הלמידה הייחודיים ומשמרת מקצת ה"קסם" של הפדגוגיה הבלתי-פורמלית.

הכניסה להוראה – ליווי וחניכה

בהכשרה לתפקיד המורכב של הוראה ברור לכל העוסקים בתחום כי היא אינה מסתיימת ביום בו מסתיים הקורס האחרון. ההכשרה ממשיכה גם במהלך השנה הראשונה הנקראת התמחות בהוראה או שנת סטאז' ובהמשך העבודה בתהליכי חניכה, למידה והתפתחות מקצועית. שלב הכניסה לתפקיד (Induction) הוא הכרחי לאור המורכבות של מקצוע ההוראה ונמצא פעמים רבות קשור לחוויית הצלחה ולהתמדה במקצוע בשנים הראשונות (סמית, רייכנברג, 2008).

כאשר משווים בין תנועת נוער ובית ספר, נדמה כי בית הספר צפוי להיות היררכי מעצם ההגדרה שלו כמערכת פורמלית בהשוואה לתנועת נוער. עם זאת, בכל הנוגע לתהליכי ליווי וחניכה עולה במחקר זה תמונה שונה.

אחד המורים מיקד את ההבדל בהקשר של ליווי מקצועי בכך שיש בתנועה היררכיה ברורה של בדיקת פעולות ואישורן, לעומת בית הספר בו יש עצמאות רבה והרבה פחות ליווי: "מורים עובדים נורא קשה, נורא קשה ואין להם כל כך ליווי רשמי".

תיאור דומה מופיע גם אצל סילברמן-קלר (2005) המתארת את מאפייני תהליך ההכשרה של מדריכים בחינוך הבלתי-פורמלי. תהליך ההכשרה כולל לרוב קורסים הנערכים במסגרת מקומית או

ארצית ולרוב מיד אחריהם התחלה בתפקיד (זריקה למים) כאשר הדגש הינו על תהליכי ליווי וחניכה מוגדרים ושיטתיים. בתהליכים אלו יש חקירה משותפת של החונך והנחנך שמטרתה התפתחות אישית ומקצועית. תהליכי החניכה נעשים באופן פרטני ובמעגלי חניכה בצוותים ומוקדש להם זמן רב בעשייה התנועתית.

בשנה הראשונה בהוראה, המוגדרת לעיתים כ"שנת הישרדות", קיים ליווי מובנה אך כפי שהעיד אחד המורים הוא היה לוקה: "אני מרגיש, בקיצוניות אני אומר את זה, שהייתי צריך להתחנך לחניכה". התחושה הזו מגובה גם בספרות המחקרית. מורים חדשים מדווחים כי חסרה להם אחוות העשייה ועבודת הצוות וכי אין להם ליווי וחניכה מספקים בשלב הכניסה להוראה. מורים בתחילת דרכם מרגישים פעמים רבות בודדים במערכה ללא ליווי הולם. גם כאשר יש ליווי מתאים, הוא אינו מספק מבחינת זמן ובעיקר לא מספק מבחינת כמות השיעורים הגדולה שמורה חדש נדרש להכין וללמד. עוד חשוב לציין כי לא כל מורה טוב ניחן בתכונות וביכולות להיות חונך טוב (סמית, רייכנברג, 2008). בתנועת הנוער לעומת זאת, כל פעולה מקבלת תשומת לב ולמדריך או מדריכה צעירים יש מעגלי תמיכה רבים בבניית הפעילות החינוכית או בפתרון משברים ובעיות. נראה כי גם כאשר החונכים בתנועות הנוער מבוגרים רק בשנה או שנתיים מהנחנכים, משהו במערך החניכה והליווי פועל ומשמש בסיס לתמיכה הולמת למדריכים.

לצד הביקורת על תהליך ההכשרה, חלק מהמרואינים מעורבים היום כמנהלים קולטים או כמורים חונכים של פרחי הוראה וציינו כי הם פועלים ליישם היום את מה שהיה חסר או לקוי בהכשרה שלהם. כך סיפר מנהל שקולט סטודנטים רבים:

היום, כל גוף וכל גורם אוניברסיטאי או לימודי, תעודת הוראה, שמבקש לבוא לעשות משהו לסטודנטים, אני

מתעקש שכמה שיותר, כמה שיותר. שייכנסו לכיתות, שיתנסו, שילמדו.

באותו בית ספר יש מאמץ לקיים ליווי קבוצתי למורים בשנה הראשונה:

זו סדירות [התנהלות קבועה, מעוגנת בנהלים] שאנחנו המצאנו כאן בתוך בית ספר בשביל תמיכה. מקבילה לפגישת גדוד, ישיבת צוות של גדוד למורים החדשים. אנחנו מנסים להכניס את הסדירות הזאת. הלוואי ויכולתי להכניס סדירות כזו באופן קבוע לתוך בית הספר.

כפי שתואר גם בתת הפרק העוסק בעבודת צוות, נראה כי ליוצאי תנועות הנוער בעלי תפקיד ניהולי יש הזדמנות רבה יותר מאשר למורים להביא לידי ביטוי את יכולות מנהיגות הצוות שלהם ובכך ליצור אפשרויות עבודה נאותות לצוותי ההוראה בבית ספרם, למרות הקשיים המבניים.

שלב הכניסה להוראה – החיים זה לא סרט

בתנועות הנוער עושים שימוש פעמים רבות בסרטי השראה חינוכיים על מנת לעורר דיון בנושאים כגון מנהיגות, כריזמה, ערכים, קשר בין-אישי או תקשורת. העלילה של רוב הסרטים הללו מתרחשת במסגרות פורמליות, בעיקר בבתי ספר וכוללת לרוב דמות מרכזית של מורה. כמה דוגמאות לסרטים כאלו:

ללכת שבי אחריו (באנגלית Dead Poets Society)

סרט מ-1989, מתרחש בבית ספר שמרני לבנים בארצות הברית ומספר את סיפורו של מורה מחליף לאנגלית, אותו משחק רובין

ויליאמס. הוא עושה שימוש בספרות ובשירה וכן באישיותו הכובשת כדי לשנות את תפיסת עולמם השמרנית של התלמידים.

סוניור באהבה (באנגלית Stand and Deliver)

סרט מ-1988, על מהנדס שמתחיל ללמד בבית ספר באזור מצוקה במזרח לונדון, אנגליה. בתחילה הוא לא מצליח להתמודד עם הבריונות ובעיות המשמעת הרבות אך אז נוקט בגישה חדשה, מבקש מהם לזרוק את ספרי הלימוד ומתייחס אליהם כאל מבוגרים, תהליך המוביל להצלחות.

כשהנערים שרים (באנגלית The Chorus)

סרט צרפתי משנת 2004 אשר במרכזו מורה למוזיקה ומלחין כושל שמגיע לעבוד בפנימייה לבנים סוררים. הוא מצליח לפתור בעיות משמעת רבות ולגבש סביבו קבוצת תלמידים על ידי הקמת מקהלה.

הסרטים הללו כוללים לרוב סיפורים מעוררי השראה בהם המורים מחוללים שינוי דרמטי. הסרטים מאפשרים הזדהות רגשית, ויכולים גם לחשוף קשיים, לעורר מחשבה ולזמן דיון פורה. לטענתה של שורץ פרנקו (2013) יש בסרטים הללו מסרים רב-משמעיים ויש לעשות בהם שימוש בתבונה בקשר להכשרת פרחי הוראה. המסרים בסרטים מחזקים לרוב את המסרים הכפולים בחברה כלפי הוראה: מצד אחד מקצוע מוערך ובעל חשיבות חברתית ומצד שני מקצוע המאופיין בשכר נמוך וחוסר יוקרה מקצועית.

מספר משתתפים התייחסו במהלך הראיונות לסרטים שראו כדי להדגיש את הפערים התפיסתיים שהיו אצלם לגבי מהות תפקיד ההוראה, פערים שהודגשו ביתר שאת בשלב הכניסה לתפקיד. אחת המורות תיארה את השימוש בסרטי ההשראה בתנועה:

זה מצחיק, כי בתנועות הנוער הרבה פעמים אנחנו נותנים דוגמאות דווקא מהעולם הפורמלי. זאת אומרת כל סרטי ההשראה זה של מורים במערכת הפורמלית. שמראים למדריכים סרטי השראה, אין אף סרט השראה של מדריך בתנועת נוער.

היו מרואיינים שהתייחסו לסרטים אלו כאל "החלום ושברו" עבורם. כך למשל מורה הזכירה את הסרטים בכיכובם של מורים מעוררי השראה והדגימה באמצעותם את הקושי בשינוי המקצועי עבורה:

סרטי השראה. אז תמיד גם... זה היה המודל, שאנחנו נגיע לשיעור ונעשה משהו מיוחד ומגניב, ונעשה מהפכות וזה. ואז פתאום אתה מגיע [למערכת הפורמלית] וזה... זה לא כמו שהסרט מראה, בטח לא בשעתיים. הסרט מקצר לנו תהליכים ארוכים... כל מה שאני כאילו כל השנים נתתי כהשראה למדריכים בתנועות נוער, אמרתי להם בואו תלמדו מהמורים המדהימים האלה במערכת הפורמלית של איך הם עושים, ואז אתה מגיע למקום [לבית הספר] ואתה אומר וואלה, זה לא ממש אותו הדבר [צוחקת].

מורה זו מתייחסת באמירתה לכל אותם הבדלים שתוארו בפרק הפתיחה ובנוסף, משתמעת מדבריה התפיסה של ההוראה כמקצוע מורכב. בסרטים אנו נחשפים כמשך כשעה וחצי לתהליך חינוכי שבתוכו מורכבות אך יש בו הצלחה כבירה. המציאות הרבה יותר מורכבת ולא די באישיות כובשת או בעקביות והחלטיות על מנת להגיע לתוצאות חינוכיות גורפות ומוצלחות.

ההתייחסות אחרת לסרטי ההשראה תיארה אותם, למרות התסכול והפער למציאות, כמניע לעשייה:

לא הצלחתי להיכנס לכיתה הזאת, בלגן, כל הזמן בלגן. באיזה שהוא מובן זה היה הפעם הראשונה שהיו לי חניכים או תלמידים שלא רצו [מחייכת]. שכאילו מבחינתם זה היה משעמם, לא רצו לשבת שם וזה ואני עברתי שם בין תסכול לעלבון לעוד תסכול ל: אוקיי, את חייבת לפרק את זה איכשהו, את חייבת איכשהו לפצח את זה. ואז לחוויה של כזה זה [התהליך החינוכי] יהיה כמו בסרטים, כמו בסרטים שאתה לומד חינוך.

יש כמובן גם סרטים אחרים המציגים את המורכבות והקשיים של ההוראה וגם דמויות מגוונות של מורה. מעניין כי כמה מרואיינים בחרו להתייחס דווקא לסרטים הללו שככל הנראה תופסים מקום מרכזי בתהליך גיבוש התפיסה של מיהו מורה טוב. ככל הנראה, השימוש בסרטי ההשראה הללו שכיח (וקיים בתנועות רבות) עד כדי שהוא הופך מבלי משים לגורם התורם לאידאליזציה של מקצוע ההוראה וליצירת מצג שווא של כוחות העל להשפעה במסגרת המקצוע. לפיכך, אצל חלק המשתתפים במחקר, שלב הכניסה לתפקיד כלל גם כניסה ל"סרט ריאליסטי", כזה הכולל התמודדות עם המציאות המורכבת של הוראה במערכת הפורמלית.