

במעלה המדרגות היורדות: התרחבות וריבוד במערכות חינוך

אייל בר-חיים*, מאיר יעיש** ויוסי שביט***

תקציר. מאמר זה סוקר את הספרות האמפירית העוסקת בשינויים לאורך זמן באי שוויון בהזדמנויות ההשכלתיות בחברות מודרניות. החלק הראשון מוקדש להצגת הטיעונים התיאורטיים הכלליים על ריבוד השכלתי, והשני מתמקד בטיעונים בעד ונגד שינויים לאורך זמן בריבוד השכלתי. החלק השלישי מסכם את הגישות המתודולוגיות העיקריות המשמשות בחקר השינויים לאורך זמן של אי שוויון השכלתי. החלק הרביעי דן בהשפעת ההתרחבות של מערכת ההשכלה על ריבוד השכלתי, והחמישי מעמיד למבחן את השערת היציבות של אי השוויון ההשכלתי. בחלק האחרון אנו מסכמים את עיקרי המחקר הישראלי בנושא. סקירתנו מאששת חלקית את השערת היציבות של אי השוויון ההשכלתי. למרות עדויות בספרות לצמצום אי השוויון ההשכלתי – בעיקר בתקופה שמיד אחרי מלחמת העולם השנייה, וברמות ההשכלה הנמוכות – אי השוויון ההשכלתי נותר יציב למדי ברמות ההשכלה הגבוהות. הדבר נכון גם בישראל.

בשיח הציבורי בכלל ובקרב סוציולוגים בפרט תופסת ההשכלה מקום מרכזי בכל דיון שעוסק בתהליכי ריבוד ואי שוויון. זאת משום שהישגים השכלתיים קשורים במידה רבה במאפייני הרקע החברתי והכלכלי של הפרט, והישגים אלה הם שיקבעו לבסוף חלק ניכר מסיכויי חייו: את הישגיו התעסוקתיים והכלכליים, בריאות ותוחלת חיים ועוד. בהקשר הריבוי יכולה ההשכלה לשמש בשני תפקידים מנוגדים: מחד גיסא, היא משמשת אפיק חשוב לניעות (מוביליות) חברתית עבור אלו שגדלו במשפחות מעוטות משאבים. מאידך גיסא, היא משעתקת את המבנה המעמדי מדור לדור.

* החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב

** החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת חיפה

*** החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב

אנו מבקשים להודות לחנה אילון, לואי אנדרה ואלה, רינהרד פולק, גונר אוטה, דן שיינברג, יריב פנינגר, לימור גבאי-אגוזי, כרמל בלנק ורינת ארביב-אלישיב על הערותיהם על גרסאות מוקדמות של מאמר זה. הכותבים מופיעים בסדר אלפביתי. מאמר זה הוא גרסה מורחבת של מאמרו: Shavit, Y., Yaish, M., & Bar-Haim, E. (2007). The persistence of persistent inequality. In S. Scherer, R. Pollak, G. Otte & M. Gangl (Eds.), *From origin to destination: Trends and mechanisms in social stratification research*. Frankfurt, New York: Campus Verlag

המידה שבה השכלה היא אמצעי ניעות או מנגנון שעתוק תלויה בעוצמת הקשר בין הרקע חברתי-כלכלי של הפרט ובין הישגיו ההשכלתיים. לכן אחד מתחומי המחקר הפוריים ביותר בריבוד חברתי והשכלתי מנסה להשיב על השאלה אם הקשר בין רקע חברתי וכלכלי ובין הישגים השכלתיים נחלש או מתחזק במרוצת הזמן.

אף שרוב המחקר בתחום רכישת ההשכלה נשען על תשתית תיאורטית מוצקה ומוסכמת, החוקרים חלוקים באשר למידת השינוי באי השוויון בהזדמנויות השכלתיות לאורך זמן. חלקם מפרשים את הנתונים שבידם באופן שתומך בסברה שלפיה אי השוויון בהזדמנויות ההשכלתיות נשאר יציב לאורך השנים, ואילו אחרים טוענים שהוא מצטמצם. במאמר זה אנו סוקרים את הספרות האמפירית ההשוואתית בדבר היציבות והשינוי באי השוויון בהזדמנויות ההשכלתיות בין פרטים שמגיעים מרבדים שונים בחברה, כדי לזהות את המחלוקות וההסכמות בוויכוח זה.

בחלק הראשון של החיבור נסקור בקצרה את הטיעונים התיאורטיים באשר לריבוד השכלתי. בחלק השני נדון בטיעונים התיאורטיים העוסקים בשאלת אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות לאורך זמן, ובחלק השלישי נציג את הגישות המתודולוגיות לבחינת השינוי באי השוויון ההשכלתי לאורך זמן: מודל הרגרסיה הליניארית (OLS), מודל המעברים של מאר (Mare) ומודלים לוג-ליניאריים. בחלק הרביעי נדון בהשפעת ההתרחבות של מערכת ההשכלה על אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות, ואחריו נבחן את מצבה של ההשערה הטוענת שאי השוויון ההשכלתי נותר יציב לאורך השנים. לבסוף נסקור את המחקר הישראלי בנושא.

סקירתנו מאששת את השערת אי השוויון היציב, אולם בגרסתה המעודנת, משום שקיימות בספרות עדויות רבות לצמצום מסוים באי השוויון ההשכלתי, בעיקר בתקופה שמיד אחרי מלחמת העולם השנייה, וכן כשבוחנים את אי השוויון ברמות השכלה נמוכות. ואולם, פרט לשני יוצאים מן הכלל אלו, ממצאי המחקרים ברוב המדינות (כולל ישראל) מלמדים על יציבות אי השוויון ההשכלתי.

מדוע נצפה לאי שוויון בהזדמנויות השכלתיות?

מערכות חינוך ותהליכי השגת ההשכלה הם בלתי שוויוניים מטבעם. תלמידים נבחנים, מקבלים ציונים, מחולקים למסלולים ולהקבצות, ובסופו של דבר מתויגים כבעלי מידות שונות של כישורים ויכולות. מערכות חינוך מרבדות משום שזהו האינטרס שלהן. מעסיקים מצפים מהן למיין, לבחור ולתייג, משום שהם מסתמכים על תעודות השכלתיות כשהם מסמנים את העובדים המוכשרים והחרוצים (ראו לדוגמה Bills, 1992; Thurow, 1975). מעסיקים לא יעריכו מוסדות חינוך שיעניקו תעודות באופן לא מבוקר וסלקטיבי, ולכן בתי ספר שרוצים שתעודותיהם יוערכו בשוק העבודה מרגישים מחויבים לפתח מנגנוני מיון וסינון (Rosenbaum, Kariya, Settersten & Maier, 1990). קהילות מקצועיות מסוימות (גילדות) מעודדות את הסלקטיביות של מערכות חינוך כדי לשמר את היוקרה המקצועית שלהן (Collins, 1979; Parkin, 1979), ומורים ומנהלי בתי ספר תומכים בסלקטיביות, מפני שתפקיד זה מעצים את יוקרתם כשומרי סף (Apple, 1990).

גם אם מביאים בחשבון את אי השוויון הגלום במערכת החינוך, נותרת בעינה השאלה מדוע קיימים הבדלים בין בני רבדים חברתיים שונים בהישגים השכלתיים. הגורמים לשערוך אי שוויון בהזדמנויות השכלתיות ידועים ומוכרים. משאבים כלכליים ותרבותיים, השפעת אחרים משמעותיים וקיומם של מודלים רלוונטיים ומשכילים לחיקוי. גם לגורמים תוך מערכתיים, דוגמת מסלולים נפרדים והבדלים בתכניות לימוד בבתי הספר, עשויה להיות השפעה על אי השוויון. נדון כעת בקצרה בכל אחד מהגורמים הללו.

משאבים כלכליים: כידוע, משפחות בעלות הכנסות גבוהות מסוגלות לשאת בעלות הכלכלית של הלימודים ולאפשר לילדיהן להישאר בבית הספר זמן ממושך יותר. יתר על כן, עדויות בספרות מלמדות שהמצב הכלכלי של המשפחה משפיע גם על ההתפתחות הקוגניטיבית של הילד. למעשה, ההישגים ההשכלתיים של תלמידים בבתי הספר התיכוניים קשורים להכנסת המשפחה בתקופת הילדות המוקדמת יותר מאשר להכנסת המשפחה בתקופת הלימודים בבית הספר התיכון. כפי שמראים דנקן ושותפיו (Duncan, Yeung, 1998), לגן הילדים השפעה על שלבים מאוחרים יותר של התהליך ההשכלתי, ולילדים שגדלים בעוני יש סיכוי נמוך יותר לפתח כישורים שיאפשרו להם להצליח בשלבים מאוחרים של מערכת החינוך.

משאבים תרבותיים: ילדים להורים משכילים מפגימים בבית הוריהם קודים תרבותיים שרווחים בשכבות המשכילות ומשיגים בכך יתרון על פני ילדים שגדלים אצל הורים שאינם מצויים בקודים תרבותיים אלה (Bourdieu, 1977). לאחרונה נמצא שהמרכיב העיקרי של קודים אלו, שמשפיעים על הישגים השכלתיים, אינו דווקא העדפות תרבותיות מעודנות אלא החשיפה לספרים והעידוד לקרוא בהם (de Graaf, de Graaf & Kraaykamp, 2000). הללו שכיחים יותר ברבדים המשכילים של החברה, וילדים שאמונים על קריאה מצליחים בבית הספר יותר מחבריהם שאינם קוראים.

אחרים משמעותיים: הרקע החברתי שבו גדלים תלמידים משפיע על מידת העידוד שהם מקבלים מאחרים משמעותיים (מורים, הורים וקבוצת השווים) לגבי עתידם ההשכלתי והמקצועי. לתלמידים מרקע כלכלי וחברתי גבוה יש סיכוי גדול יותר למצוא מודלים לחיקוי שיעודדו אותם לרכוש השכלה, ועידוד זה משפיע על שאיפותיהם, על המוטיבציה שלהם ועל הישגיהם (Sewell & Hauser, 1975).

הסללה: מערכות חינוך מציבות תלמידים שונים במסלולים שונים. בחלק מהמערכות אפשר למצוא שונות בתכניות הלימוד בין המסלולים כבר בשלב מוקדם של התהליך ההשכלתי, ואילו באחרות ההסללה מתבצעת רק בשלבי ההשכלה הגבוהה. בחינוך התיכוני מתקיימת לעתים הסללה שמבחינה בין חינוך עיוני, שמיועד להכין את בוגריו ללימודים אקדמיים, ובין חינוך מקצועי, שמכשיר את בוגריו לכניסה מיידית לשוק העבודה. הסללה מתבצעת בעיקר על בסיס הישגים לימודיים קודמים, אך מכיוון שהישגים אלה עצמם קשורים לרקע החברתי-כלכלי של התלמידים, ובייחוד להשכלת ההורים, תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך נמצאים בסיכון רב יותר להשתבץ במסלול שאינו אקדמי. שיבוץ זה משפיע לרעה על הישגיהם העתידיים ומחדד את אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות (Gamoran & Mare, 1984; Kerckhoff, 1993; Shavit, 1989).

בחירה השכלתית: ברין וגולד'ורפ (Breen & Goldthorpe, 1997) טוענים שתכניותיהם ההשכלתיות של ילדים מעוצבות באמצעות חישובים רציונליים, כלומר תלמידים והוריהם

משקללים את העלויות הכרוכות באפשרויות ההשכלה השונות, את הרווחים הצפויים מהן ואת הסיכוי להצליח בכל אחת ואחת. המטרה העיקרית של התלמידים ובני משפחתם היא לשמור על מיקומם המעמדי, כלומר להשיג השכלה שתאפשר לילדים להבטיח לעצמם מיקום מעמדי טוב לפחות כמו זה של הוריהם. אף שמוטיבציה זו משותפת לכלל המעמדות, הרי שההשלכות ההשכלתיות של מנגנון זה אינן זהות לבני כל המעמדות. בעוד שבני המעמד הבינוני נדרשים לבחור מסלולי לימוד תובעניים (מסלולים אקדמיים) כדי לשמר את מעמד הוריהם, בני מעמד הפועלים יסתפקו באפשרויות השכלה תובעניות פחות (מסלולים מקצועיים) כדי לשמר את מעמד הוריהם. לכן מנגנון השימור המעמדי מעודד הבדלים מעמדיים בבחירות ההשכלתיות ותורם לאי השוויון.¹

האם יש לצפות לצמצום אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות לאורך זמן?

ראוי לציין שרוב המחקרים אודות ריבוד השכלתי אינם אומדים ישירות את השפעת כל הגורמים שהוזכרו לעיל. הפרקטיקה הנפוצה לבחינת הקשר בין רקע חברתי-כלכלי להשכלה מגדירה רקע זה לפי עיסוקם של ההורים והשכלתם. העיסוק אמור לשלוט בהשלכות הכלכליות של גורמי הרקע, ובכלל זה היכולת לעמוד בהוצאות הכרוכות באפשרויות ההשכלתיות השונות, וההשכלה מאגדת הון תרבותי, מיומנויות למידה והשפעת אחרים משמעותיים על ציפיות השכלתיות, בחירת מסלולי לימוד והחלטות השכלתיות נוספות. מחקרים שמאמצים שיטת מחקר זו מראים שהשכלת ההורים משפיעה על ההישגים ההשכלתיים של בניהם ובנותיהם הרבה יותר מעיסוקם של ההורים, וכפי שנציג בהמשך, השפעה זו עמידה יותר לשינוי לאורך זמן (לדוגמה: Buchmann, Charles & Sacchi, 1993; de Graaf & Ganzeboom, 1993; de Graaf et al., 2000; Hout, Raftery & Bell, 1993; Treiman & Yamaguchi, 1993; Tsai & Chiu, 1993; Szelényi & Aschaffenburg, 1993). לאחר הבהרות אלו, אנו יכולים לעבור לטיעונים העכשוויים בעד ונגד ההשערה שהשפעת גורמי הרקע החברתי-כלכלי על השכלה מצטמצמת לאורך זמן.

חסמים כלכליים להישגים השכלתיים: קיים בסיס תיאורטי ואמפירי לטענה שלאחר מלחמת העולם השנייה הוסרו בארצות המערב חלק ניכר מהחסמים הכלכליים בדרך לרכישת השכלה. פיתוח כלכלי מואץ והתרחבותה של מדינת הרווחה לאחר המלחמה שיפרו את מצבו הכלכלי של מעמד הפועלים. שיפור זה הביא לצמצום אי השוויון בין המעמדות בבריאות ובתזונה (Erikson & Jonsson, 1996), ואלה השפיעו על ההישגים הלימודיים של הילדים. מלבד זאת, יותר ויותר משפחות ממעמד הפועלים יכלו לשאת בעול העלויות הישירות והעקיפות של ההשכלה (Breen, Luijkx, Müller & Pollak, 2005). שהצטמצמו לאורך השנים: שכר הלימוד ירד, ומלגות לתלמידים מרקע נמוך נעשו נפוצות יותר. התועלת משיפור תנאי הדיור ומירידת עלויות ההשכלה היא מהתוצאות הבולטות ביותר של מדינת

1 לימור גבאי-אגוזי (בתהליך) מיישמת ובודקת את מודל ההחלטה הרציונלית בחקר בחירות ההשכלתיות של תלמידים בישראל.

הרווחה הסוציאל-דמוקרטית, שבה השכלה עברה דה-קומודיפיקציה במידה רבה יותר מאשר במשטרי רווחה שמרניים או ליברליים (Esping-Andersen, 1999).
 חסמים תרבותיים וקוגניטיביים להישגים השכלתיים: מחקרים מעטים בלבד עוסקים בשינוי לאורך זמן של השפעת משאבים תרבותיים על הישגים השכלתיים (Guesthuizen, 2005; de Graaf & Kraaykamp, 2005). רוב המחקרים העוסקים בהשפעה זו מציגים מודל מצומצם שבו השכלת ההורים היא מדד למשאבים תרבותיים. מחקרים אלו מצאו שהשפעת השכלת ההורים על הישגים השכלתיים היא יציבה יחסית לאורך זמן. דה חרף וחנזבום (de Graaf & Ganzeboom, 1993), שמצאו ירידה בהשפעת הרקע החברתי-כלכלי על הישגים השכלתיים בהולנד, מצאו גם שהשפעת השכלת האב עמידה לשינויים לאורך זמן יותר מהשפעת משלח ידו של האב. תוצאה דומה עלתה גם במחקר שנערך בצרפת על ידי ואלה (Vallet, 2004). כמו במחקר ההולנדי, גם ואלה מצא שהקשר בין רקע חברתי-כלכלי ובין הישגים השכלתיים יורד לאורך זמן ושאי שוויון על בסיס תרבותי עמיד בפני שינוי יותר מאי שוויון על בסיס כלכלי. במחקר משווה בקרב עשרים מדינות מתועשות מצא פפר (Pfeffer, 2006) שהניעות ההשכלתית הבין דורית במדינות אלו נותרה יציבה למדי לאורך המאה העשרים. דהיינו, אי השוויון ההשכלתי בין בני משכילים ובין בנים לשאינם משכילים נותר יציב לאורך זמן.

מודלים לאומדן אי שוויון השכלתי

בשלב זה אנו מבקשים להציג את המודלים העיקריים שבהם נעזרו סוציולוגים כשבחנו את אי השוויון בהזדמנויות השכלתיות.

גרסיה ליניארית (OLS): לאורך שנות השישים והשבעים, רוב חוקרי ההשכלה השתמשו בגרסיה הליניארית ככלי הסטטיסטי העיקרי בעבודתם (Blau & Duncan, 1967; Jencks, 1972; Smith, Acland & Banes, 1972; Sewell & Hauser, 1975). מדידת ההשכלה נעשתה לפי שנות הלימוד שהשלימו הנחקרים, מתוך הנחה שאלו מושפעות באופן מצטבר (אדיטיבי) וליניארי ממגוון מאפיינים חברתיים (השכלת ההורים ומקצועם, גודל המשפחה וכו'). במודל זה, התפלול (אופרציונליזציה) של המושג אי שוויון בהזדמנויות השכלתיות מוגדר כהשפעת הרקע החברתי-כלכלי של הפרט על שנות הלימוד שלו. מדידה זו זהה למעשה להפרש האריתמטי שבין כמות ההשכלה הממוצעת שהשיגו כל שני רבדים חברתיים שונים. מחקרים שהשתמשו בגישה זו מצאו שינוי קטן מאוד לאורך המחצית הראשונה של המאה העשרים בהבדל בין ממוצעי ההשכלה של רבדים חברתיים שונים שהוגדרו הן לפי השכלת האב והן לפי משלח ידו (לדוגמה: Hauser & Featherman, 1976). במחקר השוואתי בין 13 מדינות (Shavit & Blossfeld, 1993) נמצאו תוצאות מעורבות: השפעתה של השכלת האב פחתה בחמש מדינות ונשארה יציבה בשמונה, ואילו השפעת עיסוקו של האב פחתה בשלוש מדינות ונשארה יציבה, או אף עלתה במקצת, בעשר האחרות. רק בשתי מדינות (שוודיה והולנד) השפעת שני המשתנים פחתה עם הזמן.

מודל המעברים ההשכלתיים של מאר (Mare): בתחילת שנות השמונים הבחין רוברט מאר (Mare, 1981) שבארצות הברית עלתה רמת ההשכלה במידה ניכרת, בעוד פיזור

ההשכלה (כלומר השונות של מספר שנות הלימוד) הצטמצם. לאור שינויים אלו אפשר היה לצפות שיצטמצם אי השוויון ההשכלתי בין קבוצות גיל. ואולם, כפי שצינו לעיל, מחקרים אמריקאיים שנעשו באמצעות רגרסיה ליניארית הצביעו על יציבות ההשפעה של הרקע החברתי-כלכלי על הישגים השכלתיים לאורך זמן. מאר הבין שאי שוויון בהזדמנויות השכלתיות בין רבדים מושפע משני גורמים מובחנים: שונות ההשכלה באוכלוסייה ותהליכי הסלקציה של תלמידים במערכת החינוך. מאר שם לעצמו למטרה לפתח מודל שמסוגל להבחין בין שתי ההשפעות הללו. הוא פיתח מודל שאומד את השפעת הרקע החברתי-כלכלי על סיכויי המעבר של תלמידים בין רמות ההשכלה אגב ניכוי סטטיסטי של השפעת השונות בהתפלגות ההשכלה. מקדמי המודל אומדים את מידת הסלקציה החברתית בחינוך שאינה מושפעת מפיזור ההשכלה, הווי אומר אינו מושפע מהתרחבותה.

בחלקו האמפירי של מאמרו הראה מאר שבמהלך המאה העשרים גדלה במידת מה השפעתו של הרקע החברתי-כלכלי (סלקציה חברתית) על הישגים השכלתיים בארצות הברית, אך ההתרחבות ההשכלתית שצמצמה את השונות ההשכלתית הפחיתה את אי השוויון ההשכלתי הכללי. כלומר התרחבות השכלתית צמצמה את אי השוויון בהתפלגות ההשכלה ופיצתה בכך במידת מה על יציבותה של הסלקציה החברתית בהשכלה. המסקנה החשובה הנובעת מעבודתו של מאר היא שהתרחבות השכלתית יכולה לצמצם הבדלים בין רבדים חברתיים בהישגים השכלתיים אפילו כשסלקציה חברתית בהשכלה נותרת יציבה ואף גדלה.

מאז פרסומו בתחילת שנות השמונים שוחזר מודל המעברים ההשכלתיים של מאר במחקרים רבים, והם הניבו תוצאות דומות למחקר המקורי, אך גם שונות ממנו. מחקרים אחדים (de Graaf & Ganzeboom, 1993; Jonsson, 1993; Shavit & Kraus, 1990; Shavit & Westerbeek, 1998; Vallet, 2004) העלו שהשפעת הרקע החברתי-כלכלי על סיכויי המעבר מצטמצמת ברמות ההשכלה הנמוכות, ואילו ברמות גבוהות יותר נמדדה יציבות, ואף עלייה, בהשפעה זו (ראו לדוגמה 11 מהמחקרים אצל Shavit & Blossfeld, 1993, וכן Smith & Cheung, 1986; Torche, 2005; Vallet, 2004).

דפוס תוצאות זה תואם את השערת השימור המרבי של אי השוויון (maximally maintained inequality) של רפסטי והאוס (Raftery & Hout, 1993). השערה זו טוענת שמצבם הכלכלי, רמת המשאבים התרבותיים ורמת השאיפות ההשכלתיות של בני הרבדים החברתיים העליונים גבוהים יותר מאלו של תלמידים שגדלים ברבדים הנמוכים. לכן בני הרבדים העליונים מנצלים ביתר קלות הזדמנויות השכלתיות חדשות, וכך נשמר אי השוויון ההשכלתי בין רבדים גם כשהזדמנויות ההשכלתיות מתרחבות. רק משהגיעו הרבדים העליונים לנקודת רוויה ברמה השכלתית מסוימת (רוויה מוגדרת כנקודה שבה כל הבנים והבנות בעלי הרקע המיוחס הצליחו להשיג את רמת ההשכלה הנידונה), התרחבות נוספת שלה תצמצם את אי השוויון ההשכלתי. זאת מפני שמנקודה זו ואילך רק השכבות הנמוכות יכולות להגדיל עוד את שיעורי ההשתתפות שלהן ברמה ההשכלתית הנידונה. לכן אי שוויון בין רבדים בסיכוי להשלים רמות השכלה נמוכות (למשל סיום בית ספר יסודי וחטיבת ביניים) עשוי להצטמצם עם התרחבותן בשל היותן רוויות בידי הרובד העליון, ואילו ברמות ההשכלה הגבוהות, שבהן שום רובד לא הגיע לרוויה, התרחבות השכלתית אינה מצמצמת אי שוויון.

אף שטענה זו הגיונית, מחקרים מראים שההשפעה של השכלת האב ושל מאפייני רקע חברתי-כלכלי אחרים חזקה יותר ברמות ההשכלה הנמוכות, וחלשה כשמדובר בסיכוי לעבור לרמות ההשכלה הגבוהות. ממצא זה מכונה אפקט הדעיכה. מולר וקרל (Müller & Karle, 1993) הציעו שאפקט הדעיכה משקף ירידה בתלות התלמידים בהוריהם ככל שהתלמידים מתבגרים. הם מצאו שונות בין מדינות בדפוסי הישרדות במערכת ההשכלה: בכמה מהמדינות תלמידים נושרים מהמערכת בעיקר במעברים מוקדמים שבהם אי השוויון גבוה, ובאחרות אחוז קטן נושר מהמערכת בכל מעבר ומעבר. הם מראים שההבדלים בין מדינות באי השוויון ההשכלתי קשורים לדפוסי ההישרדות הללו. השפעת הרקע החברתי-כלכלי על נשירה מהמערכת חזקה במדינות שבהן עיקר הסיכון מתקיים ברמות השכלה נמוכות, יותר במדינות שבהן הנשירה מפוזרת בשווה על פני רמות ההשכלה השונות. יהיה זה מפתה להשתמש בלוגיקה של מולר וקרל לא רק באופן השוואתי אלא גם לאורך זמן, ולשער שהרחבתן של רמות השכלה נמוכות, כגון בית ספר יסודי וחטיבת ביניים, תפחית את מידת אי השוויון, משום שמדינות שבהן אי השוויון ההשכלתי גבוה ברמות ההשכלה הנמוכות מאופיינות באי שוויון השכלתי נמוך באופן כללי. ואולם, להשערה זו אין תמיכה בממצאים האמפיריים הקיימים. למעשה, הרחבתן של הרמות ההשכלתיות הנמוכות מלווה בעלייה של אי השוויון ברמות ההשכלה המאוחרות. כך, במחקרה משנת 1999 הראתה רייקין (Rijken) שהשפעת הרקע החברתי על מעבר השכלתי נתון נמצא במתאם חיובי עם הפרופורציה מתוך קבוצת הגיל שצלחה את המעבר ההשכלתי הקודם. מכאן שהתרחבות השכלתית, שמוגדרת כגידול הפרופורציה הזאת, עשויה להגדיל אי שוויון במעבר הבא. המכניזם הסיבתי המייצר תוצאה מאכזבת זו, כמו הסיבה לאפקט הדעיכה, הם נושא שנוי במחלוקת בקרב חוקרי ריבוד השכלתי, ואלו יידונו בהמשך המאמר.

ביקורות על מודל המעברים: אף על פי שמודל המעברים של מאר התקבל כמודל התקני בקרב חוקרי ריבוד השכלתי, הוא ספג ביקורות לא מעטות. הביקורת השכיחה ביותר היא שגם אפקט הדעיכה וגם יציבות אי השוויון בין רבדים בסיכויי המעבר מרמת השכלה אחת לרעותה הם תוצר לוואי של הטרוגניות בלתי נמדדת (unmeasured heterogeneity). כלומר השפעת משתני המודל על סיכויי ההצלחה במעברים ההשכלתיים מוטה על ידי קשר מזויף עם משתנים אחרים שאינם נמדדים על ידי החוקר. המשתנה הבלתי נמדד הנפוץ ביותר הוא יכולת הלמידה של התלמיד. בהיעדר פיקוח על יכולת זו (ועל משתנים דומים), ההשפעה הנמדדת של משתני הרקע החברתי מגלמת גם את השפעת היכולת הבלתי נמדדת. מכיוון שהסלקציה על סמך יכולת לימודית קיימת בכל מעבר השכלתי, רק בעלי יכולות גבוהות ביותר מכל הרקעים החברתיים מתקדמים לעבר השלבים ההשכלתיים הגבוהים. לכן הקשר בין השכלת הורים ליכולות לימודיות פוחת, ודועך גם הקשר הנמדד בין השכלת הורים להישגים השכלתיים לאורך המעברים. טענה זו הוכרה לראשונה על ידי מאר עצמו (Mare, 1981, 1993) והושמעה שוב בידי רייקין (Rijken, 1999), קמרון והקמן (Cameron & Heckman, 1998) ואחרים.

ביקורת זו קשורה גם לעניין השינוי לאורך זמן בהשפעת הרקע החברתי על מעברים השכלתיים. כפי שציין מאר עצמו (Mare, 1981, fn. 5), עלייה בשיעור הזכאים להגיע למעבר השכלתי כלשהו (כלומר התרחבות השכלתית) מגדילה את ההטרוגניות של הקבוצה ומעלה את המתאם בין המשתנים הנצפים למשתנים הבלתי נצפים במודל. במילים אחרות,

התרחבות השכלתית גורמת להטיה גוברת באומדני המודל הנובעת מהטרוגניות בלתי נמדדת.

מאר (Mare, 1993) ניסה להעריך את שיעור ההטיה במדידת ההשפעה של השכלת האב כתוצאה מהטרוגניות בלתי נמדדת. הוא השתמש בהשכלת האחים כמשתנה קירוב למאפייני המשפחה שעשויים להשפיע על ההישגים ההשכלתיים של הנבדק והראה שפיקוח על משתנה זה מצמצם חלק ניכר מאפקט הדעיכה של השכלת האב, אך לא את כולו. ואולם, ההשפעה של השכלת האב על מעברים השכלתיים בארצות הברית נותרה יציבה באופן יחסי גם בפיקוח על השכלת אחים בקרב ילידי השנים 1951-1907, דפוס דומה לזה שנמצא בניתוח המקורי. במילים אחרות, ההטרוגניות הבלתי נמדדת מטה את אומדני ההשפעה של רקע חברתי-כלכלי על סיכויי ההשכלה, אך אין בה כדי להסביר את יציבות אי השוויון ההשכלתי לאורך זמן.

לדעתנו, ניתן דגש רב מדי לביקורת ביחס להטרוגניות הבלתי נמדדת. כמו יתר המודלים, מודל המעברים אמור להיות מודל מצומצם (reduced form) שאינו כולל את כל המשתנים המתערבים במערכת הסיבתית. יש לזכור שיכולת ומוטיבציה השכלתית הם משתנים אנדוגניים לתהליך הריבוד (הם עצמם מושפעים מהרקע החברתי-כלכלי), ולכן השפעותיהם אינן מטות את השפעות הרקע החברתי על ההשכלה כי אם מתווכות אותו.

תחת תפיסה שרואה באפקט הדעיכה תוצר לוואי (ארטיפקט) בלתי רצוי של המודל, אנו רואים בו אפיון חשוב של תהליך הסלקציה ההשכלתית. כשסלקציה חברתית במערכת ההשכלה נעשית בשלב מוקדם, כגון בבית הספר היסודי והתיכון, אוניברסיטאות ומכללות אינן נדרשות לבצע סלקציה ביחס לאותו משתנה (למשל יכולת לימודית). לדוגמה, בגרמניה רוב מוחלט של בוגרי הגימנסיות (בתי הספר התיכוניים העיוניים) זכאים להיכנס לאוניברסיטאות, מכיוון שהכניסה לגימנסיה עצמה מותנית בסלקציה מחמירה שמתרחשת בשלב מוקדם מאוד של הקריירה ההשכלתית (כיתה ד' ואילך). לעומת זאת, בארצות הברית כמעט שלא נעשית סלקציה על בסיס קוגניטיבי בשלבי ההשכלה המוקדמים, בעוד שהמעבר לקולג' מותנה בסינון שמתבצע באמצעות מבחנים פסיכומטריים.

מודלים לוג'ליניאריים: למרות תפוצתו של מודל המעברים, חוקרים לא מעטים מעדיפים להשתמש במודלים לוג'ליניאריים לאומדן הזיקה בין משתני רקע להשכלה. כפי שמציין ואלה (Vallet, 2004, p. 6), מודל המעברים יעיל מאוד בהבנת אי השוויון ביחס למעברים השכלתיים מסוימים אך אינו כלי אפקטיבי להערכת הזיקה שבין רקע חברתי להישגים השכלתיים בכללותם. מודלים לוג'ליניאריים מספקים אומדנים נקיים (ללא השפעת השינוי בפיוור ההשכלה) של הזיקה הכללית בין רקע להשכלה, ולכן הם זוכים לפופולריות הולכת וגדלה בקרב חוקרי ריבוד השכלתי.

אישידה וחבריו (Ishida, Müller & Ridge, 1995) בחנו את הזיקה בין רקע חברתי, ההשכלה ומעמד בעשר חברות תעשייתיות. מחקר זה היה בין הראשונים שבחנו קשר זה על ידי שימוש במודל לוג'ליניארי. אחד הממצאים המעניינים ביותר במחקר היה הדמיון בין מדינות סוציאליסטיות למדינות אחרות מבחינת אי השוויון ההשכלתי. ממצאיהם הפריכו את הטענה שבמדינות סוציאליסטיות (במקרה שלהם, הונגריה ופולין) הזיקה בין רקע חברתי-כלכלי להשכלה חלשה יותר מבמדינות קפיטליסטיות. יונסון וחבריו (Jonsson, Mills & Müller, 1996) בדקו את השינוי לאורך זמן בזיקה שבין רקע חברתי-כלכלי ומגדר ובין הישגים

השכלתיים בשוודיה, בגרמניה המערבית ובבריטניה. כמו במחקרם של אישידה וחבריו, רקע חברתי-כלכלי הוגדר על ידי מעמד האב. הכותבים השתמשו בנתונים לגבי קבוצות הגיל שנולדו בשנים 1959-1910 בשוודיה, בשנים 1959-1916 בגרמניה, ובשנים 1959-1885 בבריטניה.² הם מצאו שבשוודיה ובגרמניה, אך לא בבריטניה, קיימת ירידה מובהקת סטטיסטית בעוצמת הזיקה שבין מעמד להשכלה בין קבוצות הגיל. ברם, זוהי ירידה קטנה מאוד: בערך 6% לאורך חמישים השנים שלגביהן התבצע המחקר (שם, עמ' 161). במחקר אחר מבקרים ברין וחבריו (Breen et al., 2005) את טענתם של שביט ובלוספלד (Shavit & Blossfeld, 1993), שלפיה אי שוויון בהזדמנויות הוא יציב לאורך זמן ברוב המדינות המתועשות. הם בוחנים את השינויים לאורך זמן בזיקה שבין רקע חברתי-כלכלי להשכלה בקרב גברים בשמונה מדינות אירופיות ומוצאים שברובן נחלשה הזיקה בין מעמד להשכלה לאורך זמן. אך חשוב לציין שהיחלשות הזיקה הנדונה אינה ליניארית: היא התרחשה בעיקר בקרב גברים שנכנסו למערכת ההשכלה לאחר מלחמת העולם השנייה. עבור קבוצות הגיל הצעירות יותר במחקר – אלו שנולדו לאחר מלחמת העולם הראשונה – אי השוויון ההשכלתי נותר יציב.³

במחקר מפורט על שינויים באי שוויון בהזדמנויות השכלתיות בצרפת אמד ואלה (Vallet, 2004) סדרה של מודלים לוג-ליניאריים ורגרסיות לוגיסטיות באמצעות קובץ נתונים גדול במיוחד שכולל נחקרים ילידי 1972-1908. ואלה ביקש לבחון במחקרו שלוש שאלות חשובות: 1. אם הזיקה בין רקע להשכלה נחלשת עם הזמן; 2. אם השפעת הרקע החברתי נחלשת רק ביחס למעברי ההשכלה הנמוכים או גם במעברים אחרים; 3. אם התוצאות המתקבלות תלויות בהגדרת המשתנה המייצג רקע חברתי (מעמד האב או השכלת ההורים). כפי שצינו קודם לכן, ממצאיו של ואלה מצביעים על היחלשות מובהקת (אם כי קטנה) של הזיקה בין רקע חברתי-כלכלי להשכלה גבוהה. בהלימה עם השערת השימור המרבי של אי השוויון, ואלה מראה באמצעות רגרסיה לוגיסטית שהזיקה נחלשה אך ורק כתוצאה מהיחלשות השפעת המעמד על סיכויי המעבר בין רמות ההשכלה הנמוכות. השפעת המעמד על מעברים מאוחרים יותר נותרה יציבה ואף התחזקה לאורך זמן. עוד מוצא ואלה כי הזיקה בין השכלת הורים להשכלת הפרט עמידה לשינויים לאורך זמן יותר מהזיקה שבין מעמד האב להשכלת הפרט. פפר (Pfeffer, 2006) במחקרו ההשוואתי נתן משנה תוקף לממצא זה של ואלה כשמצא שהזיקה בין השכלת הורים להשכלת הפרט לא השתנתה באופן מובהק לאורך זמן באף לא אחת מעשרים המדינות שחקר.

חשוב לציין שגם לפי ממצאיו של ואלה עבור צרפת, דפוס הירידה בזיקה בין מעמד להשכלה אינו ליניארי: הוא נשאר יציב (ואף עולה מעט) עבור ילידי שני העשורים הראשונים

2 המודל הסטטיסטי שהתאימו החוקרים לנתונים היה מודל לוג-מולטיפליקטיבי (Xie, 1992). במודל זה השינוי בזיקה שבין רקע חברתי-כלכלי להשכלה נאמד באמצעות פרמטר אחד עבור כל קבוצת גיל.

3 שש מתוך המדינות במחקר (שוודיה, הולנד, גרמניה, איטליה, בריטניה ופולין) נבדקו גם על ידי בלוספלד ושביט (Blossfeld & Shavit, 1993). השוואה בין שני המחקרים מצביעה על סתירה בין ממצאיהם עבור שלוש מהמדינות (גרמניה, בריטניה ופולין). לטענת ברין וחבריו, סתירה זו עשויה לנבוע מהבדלים בגודל המדגמים שעליהם מבוססים המחקרים. כשהותאם גודל המדגם בכל מדינה בין שני המחקרים מצאו החוקרים שבגרמניה, בריטניה, איטליה ופולין ההשערה של אי שוויון השכלתי יציב נותרה בעינה, אך לא בשוודיה ובהולנד (שבהן נדחתה השערה זו גם על ידי בלוספלד ושביט).

של המאה העשרים, יורד בחדות עבור ילידי סוף שנות השלושים ועד סוף שנות הארבעים, וממשיך לרדת במתינות לאחר מכן. ואלה מציין שהירידה החדה אינה קשורה לרפורמות ההשכלתיות שבוצעו בשנות החמישים בצרפת, שמטרתן הייתה לצמצם את אי השוויון ההשכלתי. ממצאים דומים התקבלו עבור איטליה במחקרו של ברונה (Barone, 2006), שמצא באמצעות מודלים לוג־לינאריים שהזיקה בין רקע חברתי-כלכלי להשכלה נחלשה עבור ילידי שנות השלושים והארבעים, אך שבה והתחזקה לאחר מכן. מכאן אפשר להבין שהירידה באי השוויון, כפי שנמצאה אצל ברין ושות', ואלה וברונה, אירעה בעיקר בתקופת זמן מסוימת, לאחר מלחמת העולם השנייה. אי אפשר שלא לתהות אם ירידה זו אינה קשורה באירועים ההיסטוריים שאפיינו תקופה זו, דוגמת יישומה של תכנית מרשל לשיקום אירופה לאחר המלחמה.

התרחבות השכלתית ואי שוויון השכלתי

השפעת ההתרחבות של מערכת ההשכלה על אי השוויון ההשכלתי היא נושא שראוי לתשומת לב רבה במחקרי ריבוד השכלתי. ממשלות רבות נוקטות מדיניות הרחבה של מערכות חינוך, לעתים מתוך תפיסה שצמיחה כלכלית וצמצום האבטלה במשק מחייבות השכלת יתר של כוח העבודה, לעתים מתוך רצון לאפשר לשכבות החלשות נגישות יתר להשכלה, ולעתים משתי הסיבות גם יחד. אשר על כן חשוב להבין את ההשפעות האפשריות של התרחבות מערכת ההשכלה על ריבוד השכלתי. בהקשר זה חשוב לציין שלמרות חשיבותו, הנושא לא זכה לתשומת לב מחקרית מספקת. חלק ניכר מהאקרוֹבטיקה המתודולוגית שסקרנו כאן נובע מרצונם של החוקרים לבחון מדדי ריבוד השכלתי שאינם מושפעים מהתרחבות השכלתית. רק חוקרים מעטים (דוגמת Raftery & Hout, 1993; Arum, Gamoran & Shavit, 2007; Rijken, 1999) מייחסים להתרחבות חשיבות תיאורטית בתהליך הריבוד ומנסים להבין את השפעתה על אי שוויון השכלתי. מתוך סקירת ממצאי המחקרים הללו נסכם את הידוע על הזיקה שבין התרחבות השכלתית לאי שוויון השכלתי.

התרחבות ופיזור ההשכלה: כפי שהראה מאר (Mare, 1980), אי שוויון בין רבדים ברמת ההשכלה הממוצעת קשור לשונות ההשכלה כך שצמצום בשונות ההשכלה גורם לצמצום באי השוויון בין הרבדים במוצע שנות הלימוד. כדי שהתרחבות השכלתית תצמצם את שונות ההשכלה, היא חייבת להתרחש ברמות הנמוכות של מערכת ההשכלה. התרחבות שיעורי ההשתתפות בחינוך יסודי ותיכוני מעלה את רמת ההשכלה המינימלית של האוכלוסייה, ולכן היא מצמצמת את השונות בה. בניגוד לכך, התרחבות של רמות ההשכלה הגבוהות עשויה להגדיל את שונות ההשכלה, כי היא "מותחת" את הזנב הימני של התפלגותה.

התרחבות ורוויה: התרחבות מלמטה עשויה לצמצם את אי השוויון היחסי בין רבדים בחברה בסיכוי להשיג רמה השכלתית נתונה. על פי תיאוריית השימור המרבי של אי השוויון, ובהינתן שכמעט כל בני הרובד הגבוה עוברים את רמות ההשכלה הנמוכות, התרחבות השכלתית שמתרחשת ברמות השכלה שרוויות בבני הרבדים הגבוהים אמורה לצמצם את אי השוויון בסיכוי לעבור רמות אלו.

התרחבות וגלישה של ההשפעה החיובית לרמות השכלה גבוהות: צמצום של אי השוויון בסיכוי להשלים את רמות ההשכלה הנמוכות עשוי לגלוש לעבר רמות השכלה גבוהות יותר וכך לצמצם את אי השוויון ההשכלתי המוחלט והיחסי ברמות אלו. לדוגמה, במחקרם על מערכת ההשכלה האיטלקית מצאו שביט ווסטרבק (Shavit & Westerbeek, 1998) שאי השוויון ההשכלתי בין רבדים חברתיים בסיכוי לעבור בהצלחה את הרמות הנמוכות הצטמצם לאורך זמן בד בבד עם יציבות של אי השוויון בסיכוי לעבור לרמות הגבוהות יותר. אך ההתפתחות החיובית בתחתית הסולם ההשכלתי גרמה לצמצום אי השוויון הכללי (הבלתי מותנה בסיום השלב ההשכלתי הקודם) בסיכויים לסיום תיכון. ואלה (Vallet, 2004) הראה תוצאות דומות גם ביחס לצרפת. מכאן שאפשר לצמצם אי שוויון בהשכלה גבוהה על ידי מדיניות שמתמקדת ברמות הנמוכות.

התרחבות וסלקציה מושהית: למרות השפעתה המצמצמת הן על אי שוויון מוחלט והן על זה היחסי, התרחבות השכלתית מלמטה יכולה גם להרחיב את אי השוויון, שכן היא מגדילה לא רק את מספר הפרטים בעלי הסיכוי להגיע לשלבים הבאים במערכת ההשכלה, אלא גם את ההטרונגויות שלהם במונחי רקע חברתי. בשל השפעות ההטרונגויות שנידונו לעיל, הדבר עשוי לגרום להרחבת אי השוויון בין רבדים בסיכוי לעבור לרמה ההשכלתית העוקבת (Rijken, 1999).

התרחבות ובידול (דיפרנציאציה): התרחבות השכלתית קשורה קשר הדוק עם בידול השכלתי. כשמערכת השכלתית מתרחבת ונעלם אי השוויון במספר שנות לימוד או ברמות השכלה, הוא מוחלף בבידול איכותי (רוחבי). לדוגמה, לוקאס (Lucas, 2001) טען שכאשר רמה השכלתית נתונה מגיעה לרוויה, אמנם צומצם אי השוויון בסיכויים להשגתה, אך הוא מוחלף באי שוויון בסיכויים להשמה במסלול סלקטיבי באותה הרמה. לפיכך, אף שהתרחבות עשויה לצמצם אי שוויון כמותי, היא עלולה להיות מוחלפת באי שוויון איכותי.

לסיכום, התרחבות השכלתית משפיעה על אי שוויון בהזדמנויות השכלתיות בכיוונים מנוגדים. מחד גיסא, התרחבות מלמטה מקטינה את שונות ההשכלה, ולכן עשויה להקטין אי שוויון מוחלט, בממוצע שנות לימוד. הרחבת הרמות הנמוכות, שבהן בני הרובד הגבוה נמצאים ברוויה, עשויה לצמצם גם אי שוויון יחסי בסיכוי לעבור את אותן רמות. מאידך גיסא, התרחבות השכלתית מלמטה עשויה לדחות את הסלקציה החברתית לרמות ההשכלה הגבוהות יותר, וכך להרחיב את אי השוויון בהן. יתרה מזאת, התרחבות קשורה על פי רוב עם בידול השכלתי, ולכן כשאי שוויון כמותי בהשכלה מצטמצם במידה ניכרת, הוא מוחלף באי שוויון איכותי. העוצמה היחסית של ההשפעות החיוביות והשליליות של התרחבות מערכת ההשכלה על אי שוויון השכלתי משתנה כנראה בין מדינות ולאורך זמן. דרוש עדיין מחקר רב להבנת הגורמים המקרו-חברתיים המעצבים את מאזן היתרונות והחסרונות של התרחבות בהקשר הריבודי.

אי שוויון יציב?

אפשר לסכם עתה את נקודות ההסכמה העיקריות בקונצנזוס המתגבש בדבר השערת אי השוויון היציב. בגרסתה המילולית, נראה שהשערת אי השוויון היציב מוטעית: שימוש במדגמים גדולים הראה שהשפעת הרקע על הישגים השכלתיים נחלשה בעשורים הראשונים

של המאה העשרים. אך נדגיש את הנקודות הבאות: ראשית, גם מחקרים שמוצאים צמצום באי השוויון ההשכלתי לאורך זמן מדווחים על צמצום מתון. שנית, צמצום אי השוויון ההשכלתי מלווה בפליחות במעמדן של התעודות ההשכלתיות הנמוכות לאורך זמן בשל הגידול בומינותן ובשל התפתחויות כלכליות וטכנולוגיות. ממצאי המחקרים מראים שאי השוויון הצטמצם ביחס להשכלה יסודית וברמות הנמוכות של ההשכלה העל יסודית (חטיבת ביניים), אך לא הצטמצם ביחס לתיכון ולהשכלה הגבוהה. בעידן שבו ההשכלה מתרחבת, השכלה גבוהה היא המשפיעה ביותר על הצלחתו הכלכלית של הפרט, ואי השוויון בה נותר יציב למדי לאורך זמן. שלישית, וחשוב ביותר, גם מחקרים שמצאו נטייה להתמתנות אי השוויון ההשכלתי לאורך זמן (Breen et al., 2005; Vallet, 2004) מלמדים שעיקר הירידה ברמת אי השוויון ההשכלתי אירעה מיד לאחר מלחמת העולם השנייה. מתוצאות מחקרים אלו עולה שלפני מלחמת העולם השנייה ולאחריה, הזיקה בין רקע חברתי-כלכלי להשכלה הייתה ונותרה יציבה. הייתכן שממצא זה מעיד על השפעה ייחודית של תקופה היסטורית ולא על דפוס מתמשך של שינוי? ייתכן שיש להתייחס ברצינות לטענתו של סורוקין (Sorokin, 1959), שלפיה אי שוויון שמקורו בהעברה בין דורית של פריבילגיות חברתיות נוטה להצטמצם בתקופות של כאוס חברתי דוגמת מלחמות ומהפכות, אך נוטה לייצוב בתקופות רוגע. רביעית, סקירתנו מלמדת שהאופן שבו בוחר החוקר למדוד את אי השוויון ההשכלתי משפיע במידה מסוימת על הממצאים והמסקנות באשר ליציבותו של אי השוויון ההשכלתי. בעוד שאי השוויון מתמתן לאורך זמן כשנמדדת הזיקה בין מעמד הורים להשכלת הפרט, הוא שריר ויציב לאורך זמן כשנמדדת הזיקה בין השכלת הורים להשכלת הפרט.

חקר אי השוויון ההשכלתי בישראל

המחקר על ריבוד השכלתי בישראל נוטה להתמקד באי השוויון ההשכלתי בין קבוצות מוצא ולאום ואינו עוסק בדרך כלל בפערים מעמדיים (אך ראו Yaish, 2004). בשנות החמישים והשישים נערכו מחקרים אחדים על הבדלים בין בני העדות השונות בהישגים במבחני הישג קוגניטיביים ולימודיים (Ortar, 1967). המחקרים הללו דיווחו על הבדלים ניכרים בין תלמידים מזרחים לאשכנזים בהישגים. בעשורים האחרונים חסרים מחקרים מסוג זה, כנראה משום שהשוואת הישגים קוגניטיביים בין קבוצות אתניות מזכיר לרבים פרקטיקות יוג'ניות מתקופות אפלות, ומוקד המחקר עבר להשוואת ההישגים ההשכלתיים בין הקבוצות ולחיפוש ההסברים המבניים והתרבותיים לאי השוויון ביניהן.

שביט וקראוס (Shavit & Kraus, 1990) יישמו את המודל של מאר בישראל לצורך בדיקת תהליכי ההתקדמות ההשכלתית של ילידי 1940, 1950 ו-1960. הם מצאו שהקשר בין מוצא ובין הסיכוי להיכנס לחינוך התיכוני הצטמצם במהלך השנים, ואילו הקשר בין מוצא ובין הסיכוי לסיים תיכון ולהיכנס ללימודים על תיכונים נותר יציב. זאת בעוד שהשפעת מאפייני הרקע האחרים – השכלת האב, מגדר והסטטוס התעסוקתי של האב – נשארו יציבים בין קבוצות הגיל. כהן והברפלד (Cohen & Habersfeld, 1998, וכן כהן, 1998) הראו באמצעות ניתוח תיאורי שאי השוויון בין אשכנזים למזרחים בקרב ילידי 1943-1947, 1948-1952 ו-1953-1957 הצטמצם במידה מזערית בלבד. לעומתם, פרידלנדר ואחרים (Friedlander, Okun, Eisenbach)

(Elmakias, 2002) ניתחו את נתוני מפקדי האוכלוסין של השנים 1983 ו-1995 ובחנו את השינוי באי השוויון בין השנתונים 1925-1929 ו-1965-1969. הם טוענים שאי השוויון האתני בהזדמנויות ההשכלתיות הצטמצם בין קבוצות גיל אלו במידה ניכרת, אך אינם מעמידים את טענתם זו למבחן סטטיסטי פורמלי. דהן ואחרים (Dahan, Eyal, Mironichev & Shye, 2002) טענו שמחקרים שמצביעים על צמצום באי השוויון ההשכלתי בין קבוצות מוצא משתמשים בהגדרה לא ממצה של המשתנה מוצא. לטענתם, יש להבחין לא רק בין אשכנזים למזרחים אלא לבנות קלסיפיקציה אתנית על פי קטגוריות מוצא של שני ההורים, ואף של הסבים. שימוש בקלסיפיקציה זו מראה על יציבות באי השוויון. ואולם, החוקרים הללו אינם משווים את אי השוויון העדתי לאורך זמן אלא בין קטגוריות שונות של ותק בארץ. קטגוריות אלו (דור ראשון, שני ושלישי להגירה) אומצו גם במחקר מאוחר יותר על ידי כהן, הברפלד וקריסטל (Cohen, Haberfeld & Kristal, 2004) שהראו כי אי השוויון בסיכוי להשיג תואר אקדמי בקרב מזרחים ואשכנזים נשאר יציב בין הדור השני של המהגרים לדור השלישי. עם זאת, גם חוקרים אלו לא חקרו את התופעה לאורך זמן.

לבסוף, אוקון ופרידלנדר (Okun & Friedlander, 2005) הראו שכאשר מפרקים את משתנה שנות הלימוד לקטגוריות שמייצגות מעברים שונים (השכלה כלשהי, חטיבת ביניים, תיכון והשכלה על תיכונית), אפשר לראות שבמעברים הנמוכים הצטמצם אי השוויון האתני, ואילו במעברים הגבוהים אי השוויון נשאר יציב ואף התרחב,⁴ בהתאם לגישת אי השוויון היציב.

מלבד בחינת השינוי באי השוויון ההשכלתי בין קבוצות מוצא לאורך זמן, נערכו בישראל כמה מחקרים שבחנו את השינוי באי השוויון כתוצאה משינוי במדיניות השכלתית או כתוצאה מרפורמה בחינוך. כמו במודל של רפסטי והאוס (Raftery & Hout, 1993), גם במחקרים אלו המערך המקובל היה מערך מעין ניסויי, שבמסגרתו נבחן אי השוויון בשתי תקופות: לפני רפורמה השכלתית ואחריה. בישראל יושמו רפורמות רבות יחסית שמטרתן להרחיב את מערכת ההשכלה. הללו סיפקו הזדמנות טובה לחוקרים לבחון השערות שונות ביחס להשפעת ההתרחבות ההשכלתית על אי השוויון ההשכלתי, ובראשן תיאוריית השימור המרבי של אי השוויון. במחצית הראשונה של שנות התשעים התרחשו שתי רפורמות חשובות בחינוך התיכוני: האחת כללה הקלות בבחינות הבגרות באמצעות מיקוד מראש של הבחינות לחלק מהחומר של תכנית הלימודים, והאחרת עודדה את תלמידי המסלולים הטכנולוגיים להיבחן בבחינות בגרות. איילון ושבט (Ayalon & Shavit, 2004) חקרו את ההשפעה הכוללת של רפורמות אלו על הסיכוי להשיג תעודת בגרות, וכן על הסיכוי להשיג תעודת בגרות שתואמת את דרישות הקבלה לאוניברסיטאות. הם הראו שהרפורמות אכן הרחיבו את שיעור הזכאים לתעודת בגרות ולתעודת בגרות אוניברסיטאית, ואף צמצמו את היתרונות שהיו לבני השכבות המבוססות, לגברים, לאשכנזים ולילידי הארץ על פני שאר הקבוצות, בסיכוי להשיג תעודת בגרות רגילה. ואולם, אי השוויון בסיכוי להשיג תעודת בגרות אוניברסיטאית נשאר יציב גם לאחר הרפורמות. המסקנה העולה ממחקר זה אינה שימור מרבי של אי

4 אוקון ופרידלנדר מציינים שביצעו ניתוחי רגרסיה לוגיסטית לאומדן הסיכוי ללימודים תיכוניים והסיכוי ללימודים על תיכוניים הן בקרב ילידי שנות השישים והן בקרב ילידי שנות השבעים, אך הם מדווחים רק על תוצאות ביחס לקבוצת הגיל הבוגרת יותר.

השוויון, משום שלכל אורך התקופה גם בני הקבוצות החזקות לא הגיעו לרוויה, אלא שימור אפקטיבי של אי השוויון (Lucas, 2001): כשקיים בידול אופקי בין מסלולים השכלתיים (כגון בין בגרות רגילה לבגרות אוניברסיטאית), אי השוויון מצטמצם במסלול הנחות יותר, אך נותר יציב במסלול המתגמל.

במחקר אחר (בולוטיץ' צ'אצ'אשבילי, שביט ואיילון, 2002) נמצא שהרפורמה בהשכלה הגבוהה, שהתבטאה בפתיחת מכללות אקדמיות בשנות התשעים, הגדילה את הסיכוי להגיע ללימודים אקדמיים, אך לא השפיעה על אי השוויון האתני, הלאומי והמגדרי. הווי אומר שהפער בין מזרחים, ערבים ונשים לאשכנזים, יהודים וגברים בהתאמה נותר יציב למרות הרפורמה. ממצאים אלו עולה שהרפורמה בהשכלה הגבוהה שימרה את אי השוויון ההשכלתי. יש לציין שבמחקר זה לא בוצע פיקוח על מאפייני רקע נוספים של הנחקרים, דוגמת השכלת ההורים, מעמד או סטטוס, חוסר שמקשה במידת מה על האפשרות להשוותו למחקרים דומים בעולם. במאמר מאוחר יותר שעוסק בשינויים בהשכלה הגבוהה על פי פרספקטיבת זמן רחבה מעט יותר משווים שביט ואחרים (Shavit, Ayalon, Chachashvily, Bolotin & Menahem, 2007) את מערכת ההשכלה הגבוהה ביחס לשלוש תקופות שונות: שנות השבעים, השמונים והתשעים. בתקופה האחרונה עברה המערכת התרחבות של ממש, הן כתוצאה מהרפורמה והן כתוצאה מגורמים חיצוניים, דוגמת ההגירה ההמונית. המחקר מלמד שאי השוויון על בסיס השכלת ההורים בסיכוי להיכנס ללימודים על תכונות גדל בין שנות השבעים לשנות השמונים, אך הצטמצם לאחר מכן (בניגוד להשערת השימור המרבי). לעומת זאת, השפעת המוצא האתני והלאום, כמו השפעת המעמד, לא השתנתה באופן מובהק לאורך שלוש התקופות.⁵

לסיכום, סקירתנו מעלה ארבעה מאפיינים של שינוי באי השוויון בהזדמנויות השכלתיות בעולם במהלך המאה העשרים: הצמצום בו היה קטן באופן יחסי; הוא התרחש בעיקר ברמות ההשכלה הנמוכות, בעוד שברמות הגבוהות לא חל בו צמצום; חל צמצום באי השוויון בין מעמדות אך לא בין קטגוריות של השכלת הורים; והצמצום הושפע מאירועים היסטוריים חיצוניים, ולא דווקא מתהליכי מודרניזציה או מרפורמות במערכות החינוך.

כשבוחנו את המקרה הישראלי עולים מאפיינים דומים. חלק מהמחקרים מדווחים על יציבות באי השוויון האתני בהזדמנויות השכלתיות, ואילו אחרים מדווחים על צמצום קטן בו. חל צמצום באי השוויון האתני ברמות ההשכלה הנמוכות, בעוד שברמות ההשכלה הגבוהות ובאפיקי הלימוד היוקרתיים לא חל בו צמצום כלל. באשר לצמצום אי השוויון בין רבדים חברתיים-כלכליים בהזדמנויות השכלתיות, נמצא רק מאמר אחד שמוצא בו צמצום. עם זאת, מיעוט המחקרים שבהם נעשה פיקוח גם על השכלת ההורים וגם על מוצא אתני (ובייחוד מחקרים שעוסקים במעמד ובסטטוס) מונעים מאיתנו לקבוע מסקנה נחרצת בדבר הפיחות בחשיבות המוצא ביחס לאי שוויון השכלתי.

5 ממצאי מאמר זה מעלים סוגיה מעניינת נוספת: כשבוחנו את השינוי באי השוויון בין שנות התשעים לשנות השמונים מוצאים שחל צמצום, אך כשבוחנו את השינוי בין שנות התשעים לשנות השבעים, הרי שחלה התרחבות באי השוויון. מכאן שהגדרות שונות של קבוצות הגיל עשויות להעלות תוצאות שונות ולהביא למעשה למסקנה הפוכה. נושא זה רלוונטי כמעט לכל המחקרים המשתמשים במשתנה "קבוצות גיל" כמאפיין של שינוי לאורך זמן (טמפורלי). ברם אין בכונתנו לדון בו במסגרת מאמר זה.

מקורות

- בולוטין-צ'אצ'אשבילי, ס', שביט, י', ואיילון, ח' (2002). התרחבות ההשכלה הגבוהה והשלכותיה הריבודיות בישראל, 1980-1996. סוציולוגיה ישראלית, 2(2), 316-346.
- כהן, י' (1998). פערים סוציו-אקונומיים בין מזרחים ואשכנזים, 1975-1995. סוציולוגיה ישראלית, 1(1), 114-134.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education: A comparative study* (pp. 1–35). Palo Alto: Stanford University Press.
- Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004) Educational reforms and inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 103–120.
- Barone, C. (2006). *A new look at schooling inequalities in Italy and their trends over time*. Paper presented at the meeting of ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility, Nijmegen.
- Bills, D. B. (1992). A survey of employers surveys: What we know about labor markets from talking with bosses? *Research in social stratification and mobility*, 11, 3–31.
- Blau, P., & Dunkan, D. O. (1967). *The American occupational structure*. New York: John Wiley.
- Blossfeld, H., & Shavit, Y. (1993). Persisting barriers: Changes in educational opportunities in thirteen countries. In Y. Shavit & H. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 1–24). Boulder: Westview Press.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487–510). New York: Oxford University Press.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials—Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2005). *Non-persistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries*. Paper presented at the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility, Los Angeles.
- Buchmann, M., Charles, M., & Sacchi, S. (1993). The lifelong shadow: Social origins and educational opportunities in Switzerland. In Y. Shavit and H. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequalities: Changing educational stratification in thirteen countries* (pp. 177–192). Boulder: Westview Press.

- Cameron, S. V., & Heckman, J. J. (1998). Life cycle schooling and dynamic selection bias: Models and evidence for five cohorts of American males. *Journal of Political Economy*, 106(2), 262–333.
- Cohen, Y., & Habersfeld, Y. (1998). Second generation Jewish immigrants in Israel: Have the ethnic gaps in schooling and earnings declined?. *Ethnic and Racial Studies*, 21, 507–528.
- Cohen, Y., Habersfeld, Y., & Kristal, K. (2004). *Ethnicity and mixed ethnicity: Educational gaps among Israeli-born Jews*. Tel-Aviv: The Pinhas Sapir Center for Development (Discussion Paper). Retrieved from: <http://citeseer.ist.psu.edu/cohen04ethnicity.html>
- Collins, R. (1979). *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Dahan, M., Eyal, D., Mironichev, N., & Shye, S. (2002) Have educational gap narrowed?. *Israel Economic Review*, 2, 37–69.
- de Graaf, P., & Ganzeboom, H. B. G. (1993). Family background and educational attainment in the Netherlands of 1891–1960 birth cohorts. In Y. Shavit & H. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 75–99). Boulder: Westview Press.
- de Graaf, N. D., de Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 73, 92–111.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith., J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children?. *American Sociological Review*, 63, 406–423.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp.1–64). Boulder: Westview Press.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedlander, D., Okun, B., Eisenbach, Z., & Elmakias, L. (2002). Immigration, social change and assimilation: Educational attainment among birth cohorts of Jewish ethnic groups in Israel, 1925–29 to 1965–69. *Population Studies*, 56, 135–150.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary-school tracking and educational-inequality—Compensation, reinforcement, or neutrality. *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146–1183.
- Guesthuizen, M., de Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2005). The changing family background of the low educated in the Netherlands: Socio-economic,

- cultural and socio-demographic resources. *European Sociological Review*, 21(5), 441–452.
- Hauser, R. M., & Featherman, D. L. (1976). Equality of schooling: Trends and prospects. *Sociology of Education*, 49, 99–120.
- Hout, M., Raftery, A. E., & Bell, E. O. (1993). Making the grade: Educational stratification in the United States, 1925–1989. In Y. Shavit & H. P. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. (pp. 25–49). Boulder: Westview Press.
- Ishida, H., Müller, W., & Ridge, J. M. (1995). Class origin, class destination, and education—A cross-national-study of 10 industrial-nations. *American Journal of Sociology*, 101(1), 145–193.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., & Banes, J. M. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jonsson, J. O. (1993). Persisting inequalities in Sweden?. In Y. Shavit & H. Blossfeld (Eds.) *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 101–132). Boulder: Westview Press.
- Jonsson, J. O., Mills, C., & Müller, W. (1996). A half century of increasing educational openness? Social class, gender and educational attainment in Sweden, Germany and Britain. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 183–206). Boulder: Westview Press.
- Kerckhoff, A. C. (1993). *Diverging pathways: Social structure and career deflections*. New York: Cambridge University Press.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295–305.
- (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46, 72–87.
- (1993). Educational stratification on observed and unobserved components of family background. In Y. Shavit & H. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 351–376). Boulder: Westview Press.
- Müller, W., & Karle, W. (1993). Social selection in educational-systems in Europe. *European Sociological Review*, 9(1), 1–23.

- Okun, B. S., & Friedlander, D. (2005). Educational stratification among Arabs and Jews in Israel: Historical disadvantage, discrimination and opportunity. *Population Studies*, 59(2), 163–180.
- Ortar, G. R. (1967). Educational achievement of primary school graduates in Israel as related to their socio-cultural background. *Comparative Education*, 4, 23–34.
- Parkin, F. (1979). *Marx's theory of history: A bourgeois critique*. New York: Columbia University Press.
- Pfeffer, F. T. (2006). *Intergenerational educational mobility in comparative perspective*. Paper presented at the meeting of ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility, Durban.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality—expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–75. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- Rijken, S. R. H. (1999). *Educational expansion and status attainment: A cross-national and over-time comparison*. Doctoral dissertation, Interuniversity Center for Social Science Theory and Methodology, Utrecht.
- Rosenbaum, J. E., Kariya, T., Settersten, R., & Maier, T. (1990). Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies. *Annual Review of Sociology*, 16, 263–299.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*. New York: Academic Press.
- Shavit, Y. (1984). Tracking and ethnicity in Israeli secondary-education. *American Sociological Review*, 49(2), 210–220.
- Shavit, Y., Ayalon, H., Chachashvily-Bolotin, S., & Menahem, G. (2007). Israel: Divesification, expansion and inequality in higher education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education: A comparative study* (pp. 39–62). Palo Alto: Stanford University Press.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. (Eds.) (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y., & Kraus, V. (1990). Educational transitions in Israel—A test of the industrialization and credentialism hypotheses. *Sociology of Education*, 63(2), 133–141.
- Shavit, Y., & Westerbeek, K. (1998). Educational stratification in Italy—reforms, expansion, and equality of opportunity. *European Sociological Review*, 14(1), 33–47.
- Smith, H. L., & Cheung, P. P. L. (1986). Trends in the effects of family background on educational-attainment in the Philippines, *American Journal of Sociology*, 91(6), 1387–1408.

- Sorokin, P. A. (1959 [1927]). *Social and cultural mobility*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Szelényi, S., & Aschaffenburg, K. (1993). Inequalities in educational opportunity in Hungary. In Y. Shavit & H. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. (pp. 273–302). Boulder: Westview Press.
- Thurow, L. C. (1975). *Generating inequality: Mechanisms of distribution in the US economy*. London: Macmillan.
- Torche, F. (2005). Privatization reform and inequality of educational opportunity: The case of Chile. *Sociology of Education*, 78(4), 316–343.
- Treiman, D. J., & Yamaguchi, K. (1993). Trends in educational attainment in Japan. In Y. Shavit & H. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 229–250). Boulder: Westview Press.
- Tsai, S., & Chiu, H. (1993). Changes in educational stratification in Taiwan. In Y. Shavit & H. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 192–228). Boulder: Westview Press.
- Vallet, L. (2004). *The dynamics of inequality of educational opportunity in France: Change in the association between social background and education in thirteen five-year birth cohorts (1908–1972)*. Paper presented at the meeting of ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility, Neuchâtel.
- Xie, Y. (1992). The log-multiplicative layer effect model for comparing mobility tables. *American Sociological Review*, 57(3), 380–395.
- Yaish, M. (2004). *Class mobility trends in Israeli society: 1974–1992*. Lewiston: Edwin Mellen Press.