



פרק שישי



תרבות מקצועית וקהילות מקצועיות

תרבות היא ההבדל בין נקניק ופירות שמוגשים יחד על צלחת אמריקאית לבין צלחת בריטית, שעליה צירוף של נקניק ופירות כמעט לא יעלה על הדעת. תרבות קשורה למה שמניחים יחד לעומת מה שמחזיקים בנפרד. ולעתים קרובות, כמו במקרה של נקניק ופירות, ההבחנות האלה מסורתיות, בלתי מעורערות ושרירותיות לגמרי.

השרירותיות של התרבות היא קללה וברכה כאחת. ברגע שתופסים זאת, מבינים שבאותו הרגע שבו הכול נראה מקובע לחלוטין, בעצם הוא פתוח לגמרי לשינוי. מה המפתח לשינוי תרבות כלשהי? התשובה טמונה בחשיפת הקשר בין תוכן האמונה של בני אדם ובין זהותם של המאמינים. על כן, אנשים צריכים לבחון את תרבותם שלהם ואת השפעתה; במקרה שלנו - השפעת התרבות על התפתחות ההון המקצועי ועל למידתם של מבוגרים וילדים. החשיפה לאנשים אחרים ולתרבויות אחרות - שונות ולפעמים אפקטיביות יותר משלנו - היא חלק מהותי מן ההתפתחות הזו. במילים אחרות, התרבות מושפעת מן התנאים וההקשרים שבתוכם היא פועלת.

אם תבלו את כל עתותיכם עם אנשים שמזכירים לכם את עצמכם - אנשים בני גזע דומה, בעלי מקצוע דומה או כאלה שמלמדים באותה מחלקה בתיכון או באותה שכבה ביסודי - סביר להניח שלאורך זמן, כולכם תחשבו באותן דרכים ותאמינו באותם דברים. סביר להניח שהאמונות האלה יתייצבו ואפילו יתעפשו. אבל אם תדאגו "להתערבב" - אם תמצאו חברים מרקע תרבותי שונה, אם תתרועעו עם אנשים

המקיימים אורח חיים שונה, אם תתקשרו עם עמיתים ממחלקות אחרות, משכבות אחרות או מבתי ספר אחרים - עיניכם ייפקחו ואמונותיכם גם הן ייפתחו לשינוי.

במילים אחרות, הדברים שאתם מאמינים בהם (התוכן התרבותי) מושפעים עמוקות מן הקשרים שלכם עם מי שמאמינים בהם כמוכם או, לחלופין, כופרים בהם (צורת התרבות). שינוי של צורת התרבות (כלומר שינוי הקשרים בין אנשים) מגדיל את הסיכויים לשנות גם את תוכנה. ראו את הדוגמה הבאה, מתחום החינוך המיוחד:¹⁶⁶

בארי פינליי היה קוורטרבק בתקופת לימודיו באוניברסיטה, ואז שיחק במשך חמש שנים בליגת הפוטבול הקנדית. קוורטרבק מוכרח לראות את היחסים בין כל השחקנים במגרש. הוא מנתח המערכות בפוטבול. לקראת סיום הקריירה הספורטיבית שלו החל בארי לעבוד עם צעירים שאחרים התקשו להתמודד עם בעיות המשמעת או ההתנהגות שלהם. הוא נהנה לעבוד איתם, הזדהה איתם וחש שהוא משפיע על צעירים שלא השתלבו במקומות אחרים. כעת היה בארי מנתח מערכות שפעל בתחושת מטרה ושליחות מוסרית.

ניסיון ההוראה של בארי הוביל אותו לתחום החינוך המיוחד - לעבודה עם ילדי שוליים שנוקקו לתמיכה ולהנחיה כלשהי בלמידתם ובחיייהם. הוא השלים תואר שני במנהל חינוכי, ואז התמקד בלמידה ארגונית ובאופן שבו כל שינוי קשור לשינוי אחר בהקשר הכולל. הוא החל לנהל תיכון חדש וחדשני, ונעשה מנתח מערכות בפעולה. הוא ארגן את ההוראה בכיתות ט' ו-י' בחלוקת התלמידים בין ארבעה מורים עיקריים שלימדו בצוות, ידעו בדיוק מה עושה כל אחד מהם ובדיוק באיזה שלב של התכנית הם נמצאים. על כן, כאשר הגיעו מורים מחליפים, למשל, הם לא היו שמרטפים אלא השתלבו ישירות בעבודת הצוות. כעת גם הם נדרשו לחשוב על ההקשר הכולל. כולם הבינו כיצד בית הספר פועל ומה כל אחד מהם אמור לתרום במסגרתו.

בסופו של דבר התמנה בארי למנהל החינוך המיוחד בפרובינציה כולה. כאן ניתנה לו הזדמנות ליישם את החשיבה המערכתית שלו על תשוקתו לתחום החינוך המיוחד ולמען תמיכה בכל הלומדים. אחד ממהלכיו הראשונים, שנתקל בהתנגדות מסוימת, היה להעביר את לשכתו מבניין נפרד ששכן בו, הרחק ממשרד החינוך גופו, אל הבניין המרכזי. לטענתו, אם הוא עצמו מנותק מן הזרם המרכזי, כיצד יוכל לשכנע מחוזות ובתי ספר להפוך בעצמם את החינוך

המיוחד לחלק מן הזרם המרכזי? הוא הבין שכדי לשנות אמונות של אנשים בנוגע לחינוך המיוחד, הוא יצטרך לשנות את היחסים והאינטראקציות בין אנשי החינוך המיוחד לבין שאר הסגל - והוא הבין שיצטרך להתחיל בצמרת, כלומר אצלו.

בארי ידע שילדים בעלי צרכים מיוחדים מופרדים תכופות מילדים אחרים - "נגרעים" מכיתות האם שלהם ונשלחים ללמוד ביחידות נפרדות או בכיתות ניידות, מנותקות משאר בית הספר. בארי דגל בפילוסופיה חדשה לפרובינציית אונטריו, ולפיה מי שרוצה לעזור לילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים צריך לשנות את בית הספר כולו. הפילוסופיה הזו, שהוכתרה בשם "למידה לכול, מגן חובה ועד י"ב", מתארת תהליך של שילוב ההערכה וההוראה שאפשר ליישם ברמת המחוז, בית הספר והכיתה כדי לשפר את למידת התלמידים בצורה שתקדם את כל התלמידים כולם - מבעלי הישגים הגבוהים ביותר ועד לאלה הנוקקים לתמיכה נוספת.¹⁷⁰ מורים לחינוך מיוחד עבדו בצוותים ובכיתות יחד עם מורי הכיתות הרגילות. הם פיתחו תחושה של אחריות משותפת לילדים ולהתקדמותם. מורי החינוך המיוחד החלו לעזור לכל הילדים שהתקשו עם חלקים בלמידתם, ולא רק עם מי שאובחנו רשמית כבעלי צרכים חינוכיים מיוחדים. ובמשרדי המחוז החינוכי החלו מחלקות החינוך המיוחד ותכניות הלימודים לעבוד בשיתוף פעולה הדוק יותר - עד שלפעמים נעשו בלתי נפרדות כמעט. כל זה עזר לקדם את הפילוסופיה והפרקטיקה ברחבי המערכת. כך, שינויים כוללים בבית הספר - למשל הוראה מותאמת או טכנולוגיות סיוע או תגבור לכלל התלמידים - יביאו תועלת מיוחדת לבעלי ליקויים מוגדרים.

בארי פינליי תפס שאם רוצים לשנות אמונות של אנשים ואת הדרכים שבהן הם עובדים, צריך לשנות דפוסי תקשורת ולבנות סוגים חדשים של קשרים ביניהם. ולשם כך צריך לפעמים לשנות תפקידים של אנשים או לתקן את מבנה הארגון. אבל המטרה, בסופו של דבר, היא שינוי תרבותי בבתי ספר, במחוזות ועל פני מערכות שלמות, כדי שיוכלו לשרת טוב יותר את הילדים שלהם.

הפרק הנוכחי עוסק בשינוי או בחידוש תרבותי (reculturing) - מונח שהמצאנו לפני עשרים שנה. יתר על כן, הוא עוסק באופן שבו יש לחולל שינוי תרבותי ביחסים המקצועיים בבית הספר או במחוז, אם רוצים לשפר את מה שאנשי החינוך עושים שם.¹⁷¹ אף על פי שבפרק זה נעסוק בראש ובראשונה בבתי ספר, מובן שתרבויות רחבות יותר ברמת המחוז, המדינה ואפילו הארץ כולה משפיעות אף הן, לטוב ולרע, על התרבות הבית-ספרית. לכן נציע בפרק 7 קווים מנחים לפעולה עבור מחוזות, מדינות וארצות, כדי שיוכלו לסייע בשינוי בית-ספרי. אבל לעת עתה נישאר ברמת התרבות הבית-ספרית.

זיהינו שישה סוגים של תרבות מקצועית בבתי ספר, ונבחן את השפעותיהם על המקצוענות ולמידת התלמידים. באופן כללי, נראה ששיתוף פעולה עדיף למורים על פני עבודה ביחידות; אבל צריך לחשוב לעומק על הדרכים הטובות והפחות טובות לשיתוף פעולה עם עמיתים. נציג שתי קטגוריות מרכזיות של תרבות מקצועית - אינדיווידואליסטית ושיתופית - ואחריהן עוד ארבע קטגוריות משנה של תרבויות שיתופיות.

- אינדיווידואליזם;
- תרבויות שיתופיות;
- בלקניזציה;
- קולגיאליזם מאולצת;
- קהילות למידה מקצועית;
- אשכולות, רשתות ופדרציות.

תרבויות שיתופיות מהסוג הטוב ביותר נבנות מההון המקצועי ומרוויחות ממנו. תרבויות אינדיווידואליסטיות, או צורות שטחיות ועיקשות של שיתוף פעולה, חותרות נגד האפשרויות הגלומות בפיתוח הון מקצועי והפצתו.

אינדיווידואליזם

ההוראה איננה המקצוע העתיק בעולם. אבל העוסקים בה ודאי היו מן הבודדים ביותר. ג'ין רדק (Rudduck) כתבה פעם ש"חינוך הוא בין המקצועות האחרונים

שבהם עדיין לגיטימי לעבוד לבד במרחב הנחשב בטוח מפני פולשים".¹⁷² המצב הטיפוסי ביותר בתחום ההוראה היה של בידוד מקצועי: עבודה ביחידות, הרחק מן העמיתים. מצב זה של בידוד מתקיים עד היום בבתי ספר לא מעטים. הבידוד מגן על המורים ומאפשר להם להפעיל שיקול דעת עצמאי בכיתותיהם; בה בעת, הוא מנתק אותם ממושב יקר ערך שעשוי לסייע להם להפעיל את שיקול הדעת הזה באופן מושכל ואפקטיבי יותר.

מורים מבודדים מקבלים אמנם משוב כלשהו דרך הערכות פורמליות הניתנות מפעם לפעם, אבל לרוב המשוב הזה אקראי ושטחי. קישור בין הערכות ביצועים ובין שכר ועונש מועיל עוד פחות. מורים לעולם לא יודו בקושי או יבקשו עזרה אם יחששו שהדבר יוביל לפגיעה בשכרם.

אמרנו כבר שבדומה לרפואה ולמקצועות מתקדמים אחרים, ההוראה איננה מדע מדויק. האי-ודאות היא בלב המקצוע, והיא תובעת הפעלה של שיקול דעת מושכל ומבוסס. האי-ודאות היא הוראתה של המקצוענות ואויבתה של הסטנדרטיזציה. היא שעושה את ההוראה מעניינת, מגוונת, מאתגרת - עבודה שמשתנה מיום ליום. אבל אי-ודאות שמתמודדים איתה לבד, בכידוד כפוי, עלולה לתפוח לממדים לא בריאים, כי במצב כזה מורים נדרשים לפענח איך להתמודד עם כל האי-ודאות לבדם, בלי משוב, עצה או תמיכה. מי שעובד לבד ובאי-ודאות נעשה חרד. ומי שתמיד חרד, כמו חיה החוצה את הכביש ונלכדת בפנסי מכונית מתקרבת, עלול "להיתקע" - לקפוא במקום. בשנות השמונים חקרה סוזן רוזנהולץ (Rosenholtz) 78 בתי ספר יסודיים במדינת טנסי.¹⁷³ על סמך ממצאיה היא חילקה את בתי הספר לשני סוגים: "תקועים" ו"ניידים". התקועים דורגו גבוה במדדים של אי-ודאות ושל בידוד מורים, ולא תמכו בשיפור ההוראה. מאפיינים אלה קיימו מתאם שלילי עם שיפור בהישגי הלמידה של התלמידים בתחומי האוריינות והמתמטיקה על פני תקופה של שנתיים. רוזנהולץ מצאה כי אחד הגורמים המרכזיים לאי-ודאות היה היעדרו של משוב חיובי:

רוב המורים והמנהלים נהיו מנוכרים כל כך מבחינה מקצועית במקומות העבודה המבודדים שלהם, עד שהם מתעלמים אלה מאלה. לעתים רחוקות בלבד הם מחמיאים זה לזה, תומכים זה בזה או מכירים זה במאמציו של

זה. למעשה, נורמות חזקות של הסתמכות עצמית אפילו מעוררות תגובות עוינות להצלחות של מורים אחרים.¹⁷⁴

רוזנהולץ הסבירה במחקרה הקלאסי שהבידוד והאי-ודאות קשורים ל"סביבה דלת למידה", כפי שהיא הגדירה סביבה שבה מורים אינם לומדים כמעט מעמיתיהם ו"אינם מודעים כמעט לעובדה ששיטת ההוראה הסטנדרטית אחראית במידה רבה לביצועיהם הבינוניים".¹⁷⁵

אי-ודאות, בידוד ואינדיווידואליזם הם תערובת קטלנית. דן לורטי (Lortie) חשף בספרו המצויין *Schoolteacher* את הקשר ההדוק בין המאפיינים הללו - המונעים ממורים גישה לרעיונות חדשים - לבין שמרנות כיתתית.¹⁷⁶ כאשר מורים פוחדים לשתף אחרים ברעיונות ובהצלחות, פן ייראו כשחצנים; כאשר הם מהססים לחלוק רעיונות חדשים מפחד שאחרים יגנבו אותם או יזקפו אותם לזכותם; כאשר הם חוששים לבקש עזרה מחשש שייראו חסרי יכולת; וכאשר הם משתמשים באותה גישת הוראה שנה אחר שנה אף על פי שהיא אינה מוכיחה את עצמה - חומות האינדיווידואליזם והבידוד רק גובהות והולכות. התוצאה היא מיסוד השמרנות.

בידוד ואינדיווידואליזם מיוחסים תכופות לאישיותם של מורים. הם נתפסים לעתים קרובות כפגם באישיות, כנקודת תורפה. מנהלים מאשימים מורים כאלה שהם "פרשים בודדים" או "קבלנים עצמאים". לפעמים יש צדק בהאשמות, אבל לעתים קרובות יותר העניין הוא חוסר הבנה של הסיבות הגורמות למורים לסגת אל תוך כיתותיהם או חוסר יכולת לסבול את הביקורת שמורים משמיעים כנגד כיוונים חדשים או תכניות חדשות. אבל אם אין כאן עניין של אישיות, אילו גורמים באמת אחראים לאינדיווידואליזם של המורים?

■ אדריכלות. האדריכלות מקשה פיזית על מורים לעבוד יחד - מבנים יחידים, כיתות נפרדות וסגורות ומבנים יבילים מנותקים. ואף על פי כן, מחסומים קמים בקלות גם בכיתות פתוחות ודלתות נסגרות בקלות גם לאחר שנפתחו. בידוד ואינדיווידואליזם אינם תלויים בלעדית במבנה הפיזי. הם מושרשים עמוק בהרגלים ובתרבויות של ההוראה.

■ הערכה ושימור עצמי. מורים סבורים לא פעם שמי שמבקשים לעזור להם בעצם שופטים אותם וששיתוף פעולה נועד למעשה לקדם פיקוח ושליטה.

על כן, ככל שההערכות שמורים מקבלים עתירות סיכון יותר במונחים של שכר ועונש, כך קטנים הסיכויים שמורים ישתפו אחרים באסטרטגיות המעניקות להם יתרון יחסי או הגנה כלשהי וכך קטנים הסיכויים שהם יבקשו עזרה אשר תחשוף אותם כחלשים או ככישלון. בידוד ואינדיווידואליזם הם שריון קשקשים - הגנה מפני חיטוט והתערבות במעשיהם.

דן לורטי טוען שהאינדיווידואליזם אצל מורים "איננו שחצני ובטוח בעצמו: הוא מהוסס וחששן".¹⁷⁷ בתחום ההוראה, חוסר הביטחון מקורו בפחד מפני הערכות שליליות, בנסיבות שבהן מורים אינם מקבלים שום משוב או בוחן מציאות תכופים יותר על ביצועיהם. חוסר ביטחון הוא אחת הסיבות לצורך של מורים בשימור עצמי. אינטרסים אישיים הם גורם נוסף, פחות שכיח אבל מקומם יותר. במקרים אלה, האינדיווידואליזם מעמיד הגנה עיקשת יותר מפני בדיקה מוצדקת שתגלה כי חלק מן המורים לוקים קשות במאמציהם או באפקטיביות שלהם.

אבל את העזרה אפשר לנתק מן ההערכה - באמצעות פיתוח תכניות הערכה שימוקדו בצמיחה ובשיפור במקום בתגמול ובדירוג, ויותירו את ההערכות עתירות הסיכון למקרים הבוטים ביותר של שימור עצמי. מפקחים ומנהיגים בכירים יכולים לשמש דוגמה אישית ובעצמם לבקש עזרה מאחרים, כדי להראות שכולם זקוקים לסיוע - כי העבודה קשה מעצם טיבה. כך אפשר לשחוק את האינדיווידואליזם עוד קצת.

■ נקיפות מצפון ושאיפה לשלמות. אינדיווידואליזם יכול להיות תוצר מגונה של ציפיות בלתי אפשריות שמורים מציבים לעצמם בעבודה שגבולותיה מעורפלים. מורים עומדים בשנים האחרונות בלחץ גואה, נדרשים לעמוד בציפיות גוברות והולכות ומתמודדים עם קשת מתרחבת של תחומי אחריות: שילוב של תלמידי חינוך מיוחד; עבודה עם אוכלוסיות מגוונות מבחינה אתנית ולשונית; התמודדות עם כמויות גדולות של "עבודה סוציאלית" ובעיות רגשיות הנובעות מצמצום התמיכה החברתית במשפחות; וטיפול בכל הניירת שמקורה בבחינות, באחריותיות, בנתונים וברגולציה. אלה רק חלק מן המטלות שהתווספו לתפקידי המורים לאורך השנים.

זוכרים את המורים מפרק 3, שהתגאו על שהצליחו להרים את הישגי התלמידים באמצעות תשומת לב קפדנית לכל ילד וילד, אבל מאמצייהם התישו אותם לחלוטין?

מורים אלה אינם זקוקים להנחיה מלמעלה שתניע אותם. הם דוחפים את עצמם חזק מספיק.

בהוראה אין מנותחים לתפור, גופות לקבור או תיקים לסגור. כלומר, תמיד יש עוד עבודה לעשות. כאשר עובדים בשירות אחרים והציפיות מעורפלות, נקיפות המצפון והתסכול הם חלק בלתי נפרד מן העבודה. כך רואה זאת מורה אחת בחינוך היסודי: "הוראה היא מקצוע שבו כשאת הולכת הביתה, תמיד יש על מה לחשוב. את חושבת, 'אני צריכה לעשות ככה וככה'. חצי מהזמן אני מרגישה אשמה ברגע שאני מתיישבת".¹⁷⁸

בעוד שרוב המורים אינם חסינים בפני כמות העבודה האין-סופית, המעוררת רגשי אשם וגם נובעת מהם, הרי שמורים מבודדים עלולים להיתפס בקלות לדינמיקה הרסנית של עבודה מופרזת ונקיפות מצפון, עד שבסופו של דבר השחיקה מביסה אותם. הדינמיקה הזו משפיעה על דברים פשוטים, למשל על השאלה אם מורים מגיעים לבית הספר או נשארים בבית כשהם חולים.

מורים רבים מגיעים לבית הספר גם כשהם חולים, כי אינם רוצים שעמיתיהם יחשבו עליהם רעות ואינם רוצים להיראות מחויבים פחות ממורים שבעבר הגיעו לבית הספר כשהיו חולים עוד יותר. יתר על כן, מורים מחליפים עלולים לעתים להתעלם מן השיעורים המתוכננים שהמורים החולים השאירו להם, או אפילו להחריבם, ופירוש הדבר הוא עבודה נוספת כשיחזרו. לעומת זאת, בתיכון שיתופי מאוד שאחד מאיתנו חקר דאגו מורים ועמיתים באופן פעיל זה לזה ולמשפחותיהם. אחת המורות תיארה כיצד היא ועמיתה להוראה חילקו ביניהן את כיתתן של עמית חולה, לימדו את תלמידיה ובדקו בחינות. "אני חושבת שכולנו תומכים מאוד זה בחיים של זה, וכך גם ההנהלה שלנו", אמרה. "המשפחה תמיד נמצאת כאן במקום הראשון".¹⁷⁹ במקום הקרבה עצמית בקרב מורים מבודדים ותחרותיים, קהילת בית הספר הזאת איזנה בין העבודה לחיים באמצעות תמיכה רגשית הדדית. הקהילה הזאת חילקה בין המורים את תכנית הלימודים ואת האחריות להוראה, באופן שאפשר להתמודד עם חיסורים ביתר קלות. רגשי האשם מציקים פחות כשטפלים בהם יחד. נשוב לרעיון הזה כשנדון בסוגיית שיתוף הפעולה.

■ לחץ וזמן. שינוי נשנה וכפוי עלול אף הוא להחריף את האינדיווידואליזם בהוראה, כי למורים לא נותר זמן לשתף פעולה ביניהם.¹⁸⁰ אין-ספור סטנדרטים, הכנה

למבחנים, יישום חפוז של תכניות לימודים ומבול של נתונים גורמים למורים לסגת איש-איש לכיתתו ולסגור את הדלת מאחוריהם כדי שיוכלו לעמוד בכל הדרישות - אפילו בזמן ההפסקה, כאשר הם ממהרים להשלים את עבודתם במקום לתכנן עם עמיתים. הצורך בזמן נוסף איננו קלישאה. אבל הקצאת זמן נוסף לא בהכרח תקל את תחושת הלחץ הגורם למורים לברוח חזרה אל מאחורי הדלת הסגורה.

בסופו של דבר, אם כך, האינדיווידואליזם מזיק. כאמור, העצמאות הניתנת למורים יחידים "מאחורי דלתות סגורות" משחררת אותם להבריך, אבל באותה מידה משמשת הרשאה להוראה איומה או סתם בינונית. ומאז מחקרה של רוזנהולץ, הראיות אינן שנויות במחלוקת: בתרבויות אינדיווידואליסטיות, מרבית המורים אינם נעשים יותר ויותר מבריכים, כל מורה בדרכו; נהפוך הוא: הם נעשים דומים יותר ויותר, וכל זאת על חשבון האפקטיביות שלהם. הם חוששים מסיכונים וחוששים להרגיז את עמיתיהם בהקמת רעש מוגזם בכיתה אגב יישום רעיונות חדשים.

אינדיווידואליזם איננו עוד גישה או מנייריזם, ועוד פחות מכך - ליקוי פסיכולוגי של מורים מסוימים. הוא עמדה המושרשת בנסיבות ובהקשר שהמורים עובדים בהם - זמן, מבנים, מערכות משוב וכן הלאה. אבל התנאים והמסורות הללו עברו שינוי עצום בשנים הראשונות של המאה העשרים ואחת. אימון עמיתים, הנחיה, קהילות למידה מקצועית וצוותי נתונים החלו לחבר יותר בין מורים ולפתוח אפשרויות חדשות עבור המורים, ההוראה והמקצוענות של העוסקים בה. כאשר מורים עובדים יחד, הסיכויים להגדלת ההון המקצועי גדלים אפוא במידה ניכרת. אבל כפי שנראה בהמשך, האפשרות הזאת בשום אופן איננה מובטחת.

אזהרה אחרונה לפני שנתקדם הלאה: אנחנו מבקשים לבטל את האינדיווידואליזם (דפוסים שגורים או כפויים של עבודה ביחידות), אבל איננו רוצים למחוק יחד איתו את האינדיווידואליות (ביטויים של אי-הסכמה, האפשרות להתבודד וגם הבדלי אופי פשוטים). הכוונה בביטול האינדיווידואליזם איננה להגיע למצב שבו כולם יהיו זהים וישקעו ב"חשיבת יחד". האינדיווידואליות, מלבד הערך הגלום בה מעצם טבעה, מחוללת חילוקי דעות יצירתיים וסיכונים - כלומר מקורות ללמידה קבוצתית דינמית ולשיפור. כפי שנראה בהמשך, בקהילות הלמידה המקצועית הטובות ביותר,

שיתוף פעולה חזק ואינדיווידואליות מובהקת הולכים יד ביד בקהילות תוססות של חדשנות וצמיחה.

הכוונה בביטול האינדיווידואליזם איננה להגיע למצב שבו כולם יהיו זהים וישקעו ב"חשיבת יחד".

תרבויות שיתופיות

סוזן רוזנהולץ, כפי שציינו קודם, הפנתה את תשומת הלב לשני סוגי תרבויות בית-ספריות: "תקועות" ו"ניידות". בתי ספר תקועים התאפיינו ברמות הישגים נמוכות יותר. מורים חשבו שההוראה קלה מבחינה טכנית, עבדו לבד בדרך כלל ולעתים נדירות ביקשו עזרה. לעומת זאת, בבתי ספר ניידים מורים סברו שההוראה קשה, ביקשו עזרה בלי הרף ולעולם לא הפסיקו ללמוד כיצד ללמד. התמיכה מצד עמיתים והתקשורת עמם העלו את הביטחון והוודאות של המורים בנוגע ליעדים שלהם ובעניין הדרכים הטובות ביותר לממש אותם. הוודאות לא צמחה מתסריטים או מנתונים שהוכתבו מלמעלה, אלא מתמיכה משותפת ומהסכמות שהשיגו המורים בינם לבין עצמם. הוודאות היתה נסיבתית ולא סטטיסטית - היא נולדה מאמון, עצות ומומחיות משותפת. בבתי ספר ניידים "ההנחה היא ששיפור ההוראה הוא מפעל שיתופי ולא אישי ושניתוח, הערכה ונסיינות בשיתוף עמיתים הם תנאי העבודה המאפשרים למורים להשתפר".¹⁸¹

המחקר החלוצי של רוזנהולץ זכה לאישוש במחקר אחר מחקר.¹⁸² בתי ספר שיתופיים מצליחים יותר מבתי ספר אינדיווידואליסטיים. גם בתיכונים אפשר לראות שמחלקות שיתופיות בעלות קהילות מקצועיות חזקות מגלות אפקטיביות גדולה יותר ממחלקות שקהילותיהן חלשות. אף שמשמעות השיתופיות עשויה להשתנות, הממצאים עקיבים - מורים שעובדים בתרבויות מקצועיות של שיתוף פעולה נוטים להגיע לתוצאות טובות יותר ממורים שעובדים ביחידות.

לא כל סוגי שיתוף הפעולה אפקטיביים באותה מידה. ג'ודית וורן ליטל (Warren Little) ניסחה רצף של שיתוף פעולה, מצורות חלשות ועד חזקות יותר:¹⁸³

- רפרוף וסיפור סיפורים - החלפת רעיונות, אנקדוטות ורכילות;
 - עזרה וסיוע - לרוב לפי בקשה;
 - שיתוף - בחומרים ובאסטרטגיות הוראה;
 - עבודה בצוותא - כאשר מורים מלמדים, מתכננים או חוקרים את ההוראה יחד.
- לדברי וורן ליטל, אם שיתוף הפעולה מוגבל לאנקדוטות, למתן עזרה רק כשהיא מתבקשת או לאגירה משותפת של רעיונות קיימים מבלי לבחון אותם או להרחיבם, הרי ששיתוף הפעולה בסך הכול משעתק את הסטטוס קוו במקום לקרוא תיגר עליו. בסופו של דבר, עבודה בצוותא היא שמובילה לשיפור באמצעות חקירה של רעיונות מאתגרים בנוגע לפרקטיקה - אף שסוגים אחרים של שיתוף פעולה עשויים לשמש לה תנאים מקדימים.

על כן, אם שיתוף הפעולה הבלתי פורמלי (מה שנקרא בדרך כלל "שיתוף הפרקטיקה") נותר לעצמו, הוא עלול להיעשות רופף ולא ממוקד ולפנות פנימה. מנגד, כפי שנראה בהמשך, אם לא מקדישים תשומת לב ליסודות הבלתי פורמליים של התרבות השיתופית בבית הספר, שיתוף הפעולה עלול להיות מביך, מלאכותי, אפילו מעיק. הסוד טמון בסנכרון מוצלח של ההיבטים הפורמליים והבלתי פורמליים.

ההיבטים הבלתי פורמליים של שיתוף הפעולה כרוכים בסכנות משלהם, ובכל זאת הם מהותיים בתכלית לבניית של תרבות שיתופית בבית הספר. ג'ניפר ניאס (Nias) היתה מן הראשונות שעמדו על כך, עוד ב-1989.¹⁸⁴ תרבויות שיתופיות מצויות בכל מקום בחייהם של בתי הספר הנהנים מהן - במחנות, בבדיחות ובמבטים המסמנים הזדהות והבנה; בעבודה הקשה ובעניין האישי שאנשים מבטאים מחוץ לכיתות ובמסדרון; בהכרה בימי הולדת ושאר טקסים קטנים; בקבלת הקשר בין החיים האישיים והמקצועיים; בשבחים מפורשים, בהכרה ובהוקרת תודה; ובשיתוף ודיון ברעיונות ומשאבים.

בתרבויות שיתופיות מורים אינם מתרצים כישלונות ומצטדקים על אי-ודאות, אלא חושפים אותם ומעלים אותם לדיון כדי להשיג עזרה ותמיכה. תרבויות שיתופיות תובעות הסכמה נרחבת על ערכים, אבל בגבולות הערכים הללו הן מוכנות לסבול חילוקי דעות, ובמידה מסוימת אף מעודדות אותם. בתי ספר המתאפיינים בתרבויות

שיתופיות הם גם מקומות של עבודה קשה ומסירות, של אחריות משותפת ושל גאווה יחידה.

תרבויות שיתופיות אינן דורסות סדרי יום ויעדים של אחרים. הן מכירות בעובדה שלמורים שונים יש יעדים ומחויבויות משלהם. למרבה האירוניה, חילוקי הדעות תכופים יותר בבת ספר בעלי תרבויות שיתופיות, כי המטרות, הערכים והקשר ביניהם ובין הפרקטיקה תמיד פתוחים לדיון. אבל אי-ההסכמה מתאפשרת בזכות הביטחון הבסיסי ביחסים בין חברי הסגל - בזכות הידיעה שדיונים פתוחים ומחלוקות זמניות אינם מאיימים על המשך היחסים.

אין טעם אפוא להשליך מורים לשיבות משותפות כדי שישוו ביניהם עבודות תלמידים או ידונו יחד בנתונים מטרידים, אלא אם גובש מלכתחילה מסד של יחסים בטוחים המאפשר למורים להיחשף במפגשים האלה במקום להיסגר. אין טעם לבזבז משאבים כדי להפגיש את כל מנהלי המחוז לסדנה מוכנה על פיתוח של קהילות למידה מקצועית, אם חלקם לא הצליחו או לא היו מוכנים לבנות יחסי אמון וכבוד עם מוריהם וביניהם. ביקורים אקראיים בכיתות וסבבי הוראה הם עוד טכנולוגיות "ריפוי מהיר", שכאמור מניבות תוצאות נמוכות להפליא אם לא היתה השקעה קודמת בהכרת הצוות והעמיתים ובבניית יחסים עמם. בלי אמון, כבוד וזמן לבניית יחסים, מנהיגים היוזמים שיחות "מאתגרות" או "אמיצות" עם מורים בנוגע לציפיות, אסטרטגיות או תוצאות יגלו במהרה שמה שנראה להם מאתגר עלול להיראות למורים מעליב.

אם כן אמון ויחסי אנוש הם השלב הראשון בדרך כלל. אבל הם אינם מתקיימים במנותק מהתנהגות ממשית. ביסוס של התנהגויות המבטאות אמון וגיבוש נורמות חדשות המיוסדות על אמון הם אולי הדרכים הטובות ביותר לחזק את האמון - ובתנאי שחזיקו האמון הוא אכן אחת הכוונות. נשוב לסוגיות אלה בדיונים מאוחרים יותר על קולגיאליות מאולצת ועל קהילות למידה מקצועית.

את הזמן לפתח שיתוף פעולה, אמון וכבוד לא מוצאים במקרה או בספונטניות - אם כי אפשר להקים פלטפורמות שיאפשרו שיתוף פעולה ספונטני. ישיבות משותפות למורי חינוך מיוחד ולמורי כיתות רגילות, יוזמות מערכתיות התומכות בחדשנות בית-ספרית בפרובינציית אלברטה או תהליכי פיתוח תכניות לימודים מקומיות

בפינלנד שמוליכות לאתיקה משותפת של אחריות - אלה רק חלק מן הדוגמאות לאופן שבו מערכות עשויות לתמוך בשיתוף פעולה עמוק המבוסס על אמון וכבוד.

תרבויות שיתופיות עשויות להיות בלתי פורמליות, ולא זו בלבד אלא שהן חייבות להיות בלתי פורמליות. כי בלי השקעה ביחסים העומדים ביסודן, שיתוף הפעולה יהיה מאולץ, כפוי ואף מזיק. תשתית היחסים הזו כוללת אכפתיות כלפי חברי סגל אחרים כבני אדם, התחשבות בנסיבות אישיות כגון אָבֵל ומשברים משפחתיים אחרים או הכרה בקיומם של ימים רעים. תרבויות שיתופיות אינן סירי לחץ של נקיפות מצפון ופרפקציוניזם, אלא פויקות לבישול אטי המאפשרות לחשוף פגיעות ולבטא ספקות.

לסיכום, תרבויות שיתופיות בונות הון חברתי ועל כן גם הון מקצועי בקהילת בית הספר. הן צוברות ומפיצות ידע ורעיונות וגם עזרה וסיוע, שעוזרים למורים להיות אפקטיביים יותר, מחזקים את ביטחונם ומעודדים אותם להיות פתוחים יותר ומעורבים באופן פעיל במאמצי השיפור והשינוי. תרבויות שיתופיות מוקירות יחידים ואינדיווידואליות, כי הן מעריכות את האנשים בזכות עצמם ואת האופן שבו הם תורמים לקבוצה. כפי שנראה, תרבויות שיתופיות דורשות להקדיש תשומת לב למבנים ולארגון הפורמלי של חיי בית הספר; אבל מקור כוחן הוא מבנים בלתי פורמליים של יחסים, שיחות, הבעת עניין, תמיכה ובסופו של דבר - גיוס המומחיות והמחויבות הקולקטיבית לשיפור חייהם ואופקיהם של התלמידים. דברו יחד, תכננו יחד, עבדו יחד - זה המפתח הפשוט. האתגר הגדול יותר הוא לגרום לכולם לעשות זאת.

יהיו אשר יהיו פרטיו של שיתוף פעולה כזה או אחר, תרבויות שיתופיות הן באופן כללי אפקטיביות יותר מתרבויות לא שיתופיות. אלא שלא כל צורות שיתוף הפעולה הן בעלות ערך. מסוגים מסוימים של שיתוף פעולה מוטב להימנע. אחדים אינם אלא בזבוז זמן, והשפעתם מוגבלת. ואילו אחרים הם תחנות מעבר שיש לצלוח בדרך אל צורות שאפתניות יותר של שיתוף פעולה. נבחן כעת ארבע צורות שונות של שיתוף פעולה, ונעמוד על יתרונותיהן ומגבלותיהן: בלקניזציה; עמיִתנות (קולגיאליות) מאולצת; קהילות למידה מקצועית; ואשכולות / רשתות / פדרציות.

בלקניזיה

בבתי ספר אחדים מורים עשויים להתרועע עם כמה עמיתים באופן הדוק יותר ממה שנעשה בתרבות של אינדיבידואליזם, אבל הם עושים זאת בקבוצות מוגדרות ולא עם כלל הסגל. מוסדות כאלה מתאפיינים בתרבויות הוראה "מבולקנות"¹⁸⁵ - תרבויות המורכבות מקבוצות נפרדות ולעתים גם מתחרות, המתמודדות על מעמד ובכורה.

מורים בתרבויות מבולקנות חשים נאמנות כלפי קבוצות מסוימות מקרב עמיתיהם ומזדהים עם אלה שהם עובדים עמם בצמידות יחסית, חולקים את רוב זמנם ומתרועעים לעתים קרובות בחדר המורים או בחלל העבודה המשותף של המחלקה. קיומן של קבוצות משנה מבודדות בבית הספר מבטא, ולא פעם גם מעצים, השקפות שונות מאוד על למידה, אסטרטגיות הוראה, משמעת ותכניות לימודים. בתרבויות מבולקנות, מורים אולי אינם מנותקים לגמרי מעמיתיהם, ובכל זאת הם מבודדים למדי.

תרבויות מבולקנות אינן מאפיינות רק מורים המלמדים בחינוך מסורתי. מורים חדשניים שרואים בעצמם מתקדמים או טובים יותר מעמיתיהם עשויים אף הם להתבדל מהם בדרכים שיפריעו לבית הספר כולו להתפתח. למעשה, זה אחד הגורמים הקלאסיים לדעיכתם ולכישלונם של בתי ספר חדשניים ושל תכניות חדשניות לאורך זמן - חוסר יכולת לשלוט בקנאה!¹⁸⁶

בלקניזיה מובילה לתקשורת גרועה, לאדישות או להתפתחות של קבוצות משנה ההולכות כל אחת בדרכה. אלה, בתורן, פוגעות ביכולת לעקוב כראוי אחר התקדמות התלמידים ומעוררות ציפיות לא עקיבות בעניין ביצועיהם והתנהגותם. בלקניזיה עלולה להצית סכסוכים על מרחב (חלוקת כיתות, חללי אחסון, גישה למשאבים מקוונים), על זמן (קדימות בשיבוצים) ועל משאבים (תקציבים, מספר תלמידים בכיתה וכן הלאה). הדחיפות והצורך להגן על שטח ומעמד כנגד תביעות של קבוצות אחרות מסבירים את החשיבות העצומה שמורים מייחסים לריבים "קטנוניים" לכאורה על דברים כגון ארונית במסדרון.

תרבויות מבולקנות הן מאפיינ מוכר של החיים בתיכון, בעיקר בשל החלוקה המחלקתית הברורה שעליה מתבססים תיכונים. זו אחת הסיבות שקשה כל כך לשנות תיכונים. אבל התרבויות הללו אינן שמורות לתיכונים בלבד. בחינוך היסודי

מורים מופרדים תכופות לפי שכבה או חטיבת גיל - חלוקה המקשה על שיתוף פעולה בין שכבות ומחלישה באופן מדאיג את הרציפות של תכנית הלימודים לאורך חיי הילד. במקרים אלה, הרציפות מטופלת דרך תכניות וסטנדרטים כתובים במקום דרך הקשרים והיחסים בין המורים המלמדים את התלמידים ומכירים אותם טוב יותר מכל אחד אחר.

החתימה לאחריות קולקטיבית ללמידת התלמידים בכל שכבות הגיל היא אחת הדרכים לעקוף את סכנות הבלקניזיה. כמוה גם הגמישות בהעברת מורים בין שכבות גיל לאורך השנים, שנועדה להרחיב את רשתות הקשרים שלהם ולחזק את הבנתם לדרכי הוראה של מורים אחרים. אחריות שיתופית היא בין השאר עניין של תכלית מוסרית ורצון, אבל יש גם פעולות אסטרטגיות שיכולות לקדמה:

- דיון בדוגמאות לעבודות תלמידים או סקירה של נתונים על ביצועי תלמידים יחידים, בדרכים המפתחות פורום לשיחות על-גיליות;
- שחרור מורים המלמדים באותן שכבות גיל או בשכבות גיל שונות כדי שייפגשו ויתכננו באותו זמן;
- בקשה ממורים למלא את מקומם של עמיתים משכבות גיל אחרות, כדי שמורים בכיתות ג' ו-ד', למשל, יוכלו ללמוד ולהעריך עד כמה גדול האתגר בהוראה לילדים צעירים יותר;
- ארגון פרויקטים משותפים לשכבות גיל שונות למשך חצי יום בכל שבוע, כדי שילדים בני שכבות גיל שונות ומוריהם יעסקו בפעילות משותפת;
- הנהגת חדשנויות בין-תחומיות בתיכונים כדי לחבר בין מורים ממחלקות שונות סביב עבודה מעוררת השראה ומלהיבה;
- חיבור בין בכירים ברמה המחוזית, אנשי תכניות לימודים מצד אחד וחינוך מיוחד מצד אחר, לעבודה משותפת על יוזמות מקיפות שיספקו דוגמה לעבודה משותפת בין מורי חינוך מיוחד וכיתות רגילות ברמת הבית-ספרית - בכל הנוגע לתכניות ולתלמידים המשותפים להם.

הסדרים כאלה מאשרים מחדש שני עקרונות מרכזיים העומדים ביסודם של שיתופי פעולה בין אנשי סגל. ראשית, חוויות שגרתיות של עבודה משותפת עם אחרים הן מסלול בטוח יותר להבנה ולשיתוף פעולה - יותר מן הניסיון לשכנע מורים להביא

בחשבון את נקודות המבט של עמיתיהם או מהסתמכות על הליכים פורמליים בלבד להבטחת רציפות ותיאום בין שכבות גיל. שנית, במקומות כמו פינלנד, אלברטה ואונטריו, אנשי חינוך מבינים שאי אפשר להפריד בין פיתוח מורים לפיתוח תכניות לימודים. אין זה מתפקידם של בירוקרטים או של אי אילו מורים בכירים לפתח תכניות לימודים בזמן שהמורים בכיתות ילמדו אותן. על מורים ובתי ספר לשתף פעולה במסגרת הנחיות כלליות ובהירות ולגבש בעצמם תכניות לימודים ופדגוגיה - לחשוב עליהן ולחקור אותן. איך נוכל לצפות מילדים לפתח חדשנות ויצירתיות של המאה העשרים ואחת אם מוריהם אינם נהנים מאותה הזדמנות?

עמיתנות מאולצת

לפני כך וכך שנים הגיע אחד מאיתנו לארוחת ערב עם קבוצת מנהלים באוסטרליה. באמצע המנה העיקרית ביקש אחד מהם עצה. הוא תיאר בעיות שהתעוררו בינו לבין מורה שסירב לשתף פעולה, אף על פי שלמרבה הפרדוקס, התזה שכתב לתואר שני עסקה בשיתוף פעולה מקצועי. כשהתבקש לתת דוגמאות לקושי עם המורה, אמר המנהל:

"אז בתחילת ישיבות צוות, אנחנו בדרך כלל מתחילים עם פעילות לשבירת הקרח, והוא מסרב להשתתף".

בתגובה הוצגו למנהל שאלות חקרניות: "כמה זמן אתה עובד בבית הספר? איך היחסים עם שאר המורים?"

"למען האמת הם טובים מאוד. אני שם כבר כמה שנים, ואנחנו עובדים הרבה יחד. רמות האמון גבוהות מאוד".

"אז אולי אין קרח לשבור!" באה התשובה.

"זה מצחיק", אמר המנהל. "יכול להיות שאתה צודק. הוא כל הזמן מאשים אותי במשהו... איך הוא קורא לזה? 'קולגיאליות מאולצת'!"

"יש לי חדשות רעות בשבילך", באה התשובה. "אני המצאתי את המונח!"

מאחר שתרבויות שיתופיות אינן מתפתחות במהירות, הן אינן קוסמות במיוחד למנהלים שמבקשים פתרונות מהירים. קשה להגדיר תרבויות שיתופיות במדויק במונחים של זמן ומרחק, כיוון שהן משגשגות בסדקים הבלתי פורמליים של חיי בית

הספר. גם תוצאותיהן אינן צפויות תמיד. אי אפשר לתכנן או לחזות מראש במדויק את תכניות הלימודים, הלמידה וסוגי החדשנות שיפותחו ויטופחו.

יש מנהלים שמוטרדים מן האי-ודאות הזו. מה שמתפתח בתרבויות השיתופיות לא תמיד מתיישב עם ההעדפות של המנהלים או עם הקדימויות הנוכחיות של מחוז החינוך. כפי שבבחירות לא תמיד נבחרים האנשים הרצויים, גם תרבויות שיתופיות לא תמיד מתפתחות בכיוונים שתוכננו מראש. לכן מנהלים מעדיפים לא פעם צורות של קולגיאליות שהם חשים שיוכלו לשלוט בהן - ישיבות עם סדר יום ברור, קבוצות עבודה מוגדרות או צוותי נתונים המגיעים לתוצאות ספציפיות. לצורות כאלה של שיתוף פעולה, קרי שיתוף פעולה מן הסוג המוסדר יותר, קראנו - ואנחנו עדיין קוראים - "עמיתנות מאולצת" (contrived collegiality)¹⁸⁷.

קולגיאליות מאולצת מתאפיינת בהליכים בירוקרטיים פורמליים ומוגדרים מראש שנועדו לחזק את תשומת הלב המוקדשת לתכנון מורים משותף ולצורות אחרות של עבודת צוות. אפשר לראותה ביוזמות דוגמת אימון עמיתים, תכניות חניכה וישיבות נתונים. ה"אילווצים" המנהלתיים האלה עשויים להתניע את הקולגיאליות בבתי ספר שבהם לא התקיימה כמעט, אם בכלל, קודם לכן. מטרתם לעודד התרועעות בקרב המורים ולטפח יותר שיתוף, למידה ושיפור של מיומנויות ומומחיות. קולגיאליות מאולצת נועדה גם לעזור בהנחלת גישות וטכניקות חדשות מבחוץ, אל תוך סביבה קשובה יותר.

אבל הקולגיאליות המאולצת היא חרב פיפיות. יש לה פוטנציאל חיובי ושלילי כאחד, שמימושו תלוי בדרכי יישומה. במיטבה, זו דרך מועילה להתניע שיתופי פעולה בין מורים במקומות שלא היו בהם שיתופי פעולה בעבר. זו דרך לחבר בין מורים. בהמשך מנהלים יכולים לבנות על היסודות שיצקו - על ההיכרות, האמון והתמיכה שנוצרו - כדי למקד שיחות ופעילויות באופן הדוק יותר סביב הוראה ולמידה. כדי למנוע בלבול, אנחנו מעדיפים לכנות את הגרסה הזאת "קולגיאליות מאורגנת". היא משמשת קרש קפיצה אל צורות עמוקות יותר של עבודה משותפת.¹⁸⁸

תרבויות שיתופיות אינן מתרחשות מעצמן. מידה כלשהי של ארגון מכוון או אפילו כפוי דרושה בדרך כלל לביסוסן הראשוני. ארגון נבון של סדר היום משחרר את האנשים המתאימים כך שיוכלו לתכנן יחד. מנהלים עשויים להשתמש בזמן שלהם כדי למלא את מקומם של מורים בכיתות ולאפשר תכנון כזה. אפשר לקבוע הסדרים

וציפיות שיאפשרו למורי החינוך המיוחד להיפגש עם מורי הכיתות הרגילות. אפשר לכתוב פרוטוקולים כדי שמורים יבדקו עבודות תלמידים בכיתותיהם. הסדרים כאלה מגדילים את הסיכויים לצמיחת תרבויות שיתופיות המבוססות על אמון רב (אם כי אינם מבטיחים זאת).

קולגיאליות מאורגנת עשויה גם לנער את השאננות הקולקטיבית ולהרחיב את היקף שיתוף הפעולה בין מורים. באמצעות תיאום של התבוננות משותפת בנתוני הישגים, בחינת פרופילים של הצלחה בקרב תלמידים מסוימים או השוואת הדרכים שבהן מורים שונים עשויים להעריך דוגמאות למטלות תלמידים, קולגיאליות מאורגנת עשויה למקד את העבודה המשותפת. אבל במקרה, כאשר הקולגיאליות המאורגנת נהיית מאולצת, היא עלולה להפוך לתחליף מנהלי חלקלק לתרבות שיתופית אמתית. תרבויות שיתופיות מתפתחות לאורך פרקי זמן ארוכים בהרבה ותובעות אכפתיות ורגישות רבות יותר בהשוואה לשינויים הנערכים בחופזה או לצוותים המורכבים בבהילות. כפי שנראה מיד, קהילות למידה מקצועית עלולות להפוך לקריקטורה מלאכותית של תרבות דיון ודיאלוג תוססת. בנייה של תרבות שיתופית היא מסע התפתחותי סבלני. אין קיצורי דרך.

כאמור, מובן שתבויות שיתופיות דורשות מידה של הנחיה והתערבות. אבל הכוונה היא לתמיכה, להנחיה וליצירה של הזדמנויות לעבודה משותפת. תרבות שיתופית אינה מכתיבה תמיכה ושיתוף בין עמיתים באמצעות פחד וכפייה. מנגד, החתירה לתרבות שיתופית גם איננה מפעל אנין ומעודן. כפי שנראה בקווים המנחים לפעולה בפרק 7, מורים חייבים לדחוף ולמשוך זה את זה כדי לקדם תרבות מקצועית חזקה יותר.

הבה נעמיק מעט בסוגיה זו. בחלק מן הסוגים המפוקפקים יותר של מה שאנחנו מכנים קולגיאליות מאולצת, העמיתות והשותפות נכפות מלמעלה ויוצרות נוקשות הפוגעת בשיקול הדעת - שהוא אבן הראשה של המקצוענות וההון המקצועי. עמיתות ושותפות כזו הן בהכרח, אם כן, שטחיות וקצרות טווח. ישנן דוגמאות רבות לעמיתנות מאולצת המניפה לכאורה את דגל שיתוף הפעולה. הנה שלוש מהן:

1. אימון. יחסי אימון (קואצ'ינג) בין עמיתים עשויים ללוש צורות רבות, חלקן מעצימות יותר מאחרות. מקצתן לא רק מעודדות מורים לחתור יחד לשיפור, אלא מכתיבות עבודה משותפת לקראת הוראה נאמנה של תכניות אוריינות נתונות. הנה, למשל, שיחה בין מאמן אמריקאי וכמה מורים הדנים בקשיים

שנתקלו בהם כשניסו להשתמש בשעות התכנון המשותף כדי להגיב למושבים קצרים על עבודתם עם תכנית לימודים מוכתבת בנושא ייצור מילים (word generation). משימתו של המאמן היא לנווט סדר יום הקשור במטרות המחוז, במסגרת זמן תכנון משותף שהוקצה למורים, אבל בנסיבות שבהן הזמן באופן כללי הוא משאב במחסור. תיאור המקרה מגיע מעבודה שעשה אחד מאיתנו יחד עם ג'יין סקלטון (Skelton).¹⁸⁹

מאמן: אני מתקשה להניע את השיחה. לפעמים אני מרגיש שאני מדבר הרבה. אני משמיע הרבה "אוקיי". הזמן הוא תמיד המגבלה. הוא תמיד הגורם המכריע. תמיד התקשיתי עם השאלות שצריך להציג ברגע הנכון כדי להניע דברים. אתה לא רוצה להגיד יותר מדי. אתה לא רוצה להגיד פחות מדי. לגרום לאחרים לדבר - זה הקושי. אני מרגיש לחץ לגרום לאחרים לדבר. אז אני מרגיש שאני אומר יותר מדי מראש (כמעט כל המורים מהנהנים בהסכמה).

הזמן אינו הבעיה היחידה כאן. מורים צריכים להתמודד עם הרבה יוזמות אחרות ועם תביעות שגרתיות כגון "ילדים שמופיעים במסדרון" או הורים שמחכים שיתפנו אליהם, כמו גם עם דרישות אוריינות. ובגלל קיצוצים תקציביים, הם אפילו אינם יודעים בוודאות אם או היכן ילמדו בשנה הבאה.

מורה 7: כשאנחנו מגיעים לכאן אנחנו צריכים להתנתק מכל השאר. אנחנו יודעים שכאן מתעסקים ב"ייצור מילים", ו[צריך] להתמקד במה שאנחנו עושים.

מורה 1: יש לנו כל כך הרבה ישיבות צוות. אנחנו עומדים לרשות ההורים, ואם הורים מגיעים, אז צריך פשוט להיות בשני מקומות בבת אחת.

מורה 4: יש זמן תכנון משותף, יש זמן אשכול, ואין שום קדושה אמתית בזה. אז כל דבר אחר הוא דחוף יותר, ואתה נאלץ לאלתר כל הזמן. אז אתה מתיישב לכמה דקות ורוצה להשתתף, ואתה מוצא את עצמך, כמו כולם, מחכה שהילדים יחזרו מאולם הספורט. אף פעם אי אפשר ממש להירגע.

מורה 3: ואז השנה, כשכולם מנסים להבין את העבודה שלהם, הראש שלנו נמצא במקומות אחרים.

מורה 4: בחיפוש מקום עבודה.

מורה 2: ועדיין צריך לתקן [את קטעי הכתיבה].

מאמן: העניין הזה של לעבור ממקום אחד למקום הבא [זמן התכנון המשותף] נובע מאוד מיוזמה של המאמן. אני חושב שיש מקומות שבהם אני מנסה להזמין, אבל אני חושב שאנשים מרגישים עומס יתר עם מה שהם מנסים לעשות מחוץ לישיבות האלה. אני יודע שדיברנו על השאלות האלה [בקשר לסוגיות של אוצר המילים] והיו כמה אנשים שהעלו אותן שוב. אנשים שוקעים בדברים אחרים. ואז כשחושבים לעשות את עבודת הצוות הזאת... כאילו, אחד ההורים הגיע הבוקר. היתה להם הבוקר ישיבה [לתכנון חינוכי פרטני]. ולעתים קרובות אני מרגיש שזה כאילו, "אתה יכול לדאוג לזה כדי שנוכל לטפל בהורה וללכת לישיבה [של תכנית החינוך הפרטנית]? ואז כאילו לסכם לנו את זה משבוע לשבוע כדי שנוכל להישאר ממוקדים". (המורים שתקו.)

בהקשר של רפורמה מוכתבת, אימון עלול אפוא שלא לממש את הציפיות הנתלות בו ולהוביל לאינטראקציות חפוזות, חרדות וחד-צדדיות, בשעות כפוינות המנתקות מורים מן הדאגות הדחופות של הכיתה, והכול במערכת שאינה מספקת אפילו ביטחון תעסוקתי. התוצאה היא התנגדות סבילה בדמות תשומת לב חלקית בלבד או התעלמות מבקשות המאמן למלא סקר על למידת התלמידים. קל לטעון שהמורים סתם גוררים רגליים ונמנעים מרכישת מיומנויות טכניות חדשות ונחוצות. אבל האמת היא שהם מתייצבים על הרגליים האחוריות כדי להביע רצון סותר, התנגדות לכפייה של תכניות ופרקטיקות לא רצויות בכיתותיהם, בעיקר כאשר משרותיהם תלויות באוויר.

2. לחץ חברתי. לחץ חברתי מסוגים מסוימים עשוי לשמש מרכיב רב-ערך בשיתוף פעולה מקצועי חיובי - כאשר עמיתים המכירים את עבודתך וחולקים עמך את מטרותיך החינוכיות עוזרים לך ואפילו דוחפים אותך להצטיין. תהליכים של אימון קוגניטיבי ואימון מאתגר יכולים לספק משוב שיעמיק את הרפלקציה, ימריץ חקירה ויערער על הנחות קיימות. אבל לפעמים אימון עמיתים אינו אלא עוד דרך טכנית ליישם תכתיב חיצוני; ותפקידם של מאמנים עמיתים או מאמני אוריינות מחוזיים מסתכם בהבטחת הציות לרפורמות חיצוניות כפוינות. דוגמה מעניינת לאחריות מסוג זה בתיווך עמיתים מגיעה מאונטריו - מקום

שבו שנינו עבדנו רבות (אם כי האירוע המצוטט לקוח מתוך דוח של חברת הייעוץ מקינזי)¹⁹⁰:

זה סיפורו של מורה שהצטרף לבית ספר יסודי אשר כונן שגרות של פרקטיקה שיתופית כחלק מאסטרטגיית האוריינות והחשבון שלו. אלה היו קהילות למידה מקצועית שבמסגרתן מורים התבוננו בצוותא בעבודות תלמידים ופיתחו יחד שיטות הוראה. בשבוע הראשון לעבודת המורה בבית הספר החדש ביקרו בכיתתו שניים מעמיתיו והציעו שישתמש בלוחות מילים, כי שניהם מצאו שהם אפקטיביים. כעבור שבועיים, משעדיין לא תלה לוחות מילים, ביקרו עמיתיו בכיתתו שוב והפעם הפעילו עליו לחץ כבד יותר. הם הושיבו אותו לשיחה והסבירו לו מדוע נוהגים כך בבית הספר שלהם ועד כמה הדבר משפיע על התלמידים. כעבור עוד כמה שבועות, עמוק בתוך שנת הלימודים, המורה עדיין לא תלה לוחות מילים. עמיתיו נכנסו אליו שוב אחרי שעות הלימודים ואמרו בפשטות: "באנו לתלות את לוחות המילים שלך, ואנחנו יכולים לעזור לך לתכנן את השימוש בהם". כמקצוענים בבית הספר הם פיתחו מודל הוראה, האמינו באפקטיביות שלו וציפו שגם אחרים ישתמשו בו. הם היו מחויבים לכלל התלמידים ולנורמות המקצועיות שלהם - ולא רק לתלמידים שהם לימדו - ולכן היו מוכנים לתבוע דין וחשבון אלה מאלה על פרקטיקות שנמצאו אפקטיביות.

מה אפשר ללמוד מן האירוע הזה? האם זה מקרה של פתיחת צוהר לעולם חדש של אפקטיביות בהוראה עבור המורה המדובר או שמא מדובר בקולגיאליות תוקפנית ומאולצת? התיאור של חברת מקינזי אינו מספק די מידע, אבל במידה מסוימת זה בדיוק העניין. אנחנו שומעים את תרועות הניצחון של המורים שדחפו את עמיתם החדש, אבל איננו שומעים כיצד העמית עצמו חווה את התהליך ואיננו מגלים אם הוא נהיה מורה טוב יותר בעקבות התהליך. למעשה, זו תפיחה עצמית על השכם מצד הדוחפים.

איננו יודעים עד כמה הכירו המורים האלה את עבודת עמיתם, עד כמה הבינו אותה או ירדו לעומקה; אבל אנחנו שומעים על ביקורים ומגעים לא תכופים - "כעבור שבועיים" ו"כעבור עוד כמה שבועות" - ונראה שאולי אלה היו תצפיות אקראיות

ושטחיות מהסוג הנפוץ במצבי אימון, פיקוח והערכה. עולה השאלה אם אנשי החינוך האלה באמת רואים בעצמם עמיתים מקצוענים, אם הם "מושיבים" את העמית החדש לשיחה ומרצים לו. כמה שונה הסיפור הזה מהתנהגותם של מורים בפנינג, שעובדים יחד כעמיתים ב"חברת מומחים". יתרה מזו, איננו שומעים דבר על גישות האוריינות שהמורה הזה השתמש בהן לפני כן - אם היו אפקטיביות אם לא, אם היו עשירות יותר או פחות. אנחנו יודעים רק אם למורה הזה היה או לא היה לוח מילים - עניין קל להבחנה, מנותק מהקשר, שעשוי לתפקד כעוד פריט אחד ברשימת תיוג של עמיתים חולפים ושתלונים.

מובן שייטכן בהחלט שלעמיתים האלה אכן היתה הבנה עמוקה של שיטות עבודתו של חברם ומעורבות עמוקה בה ושהשימוש בלוח המילים היה בסך הכול עוד חלק אחד, גלוי, של מעורבותם. אבל איננו שומעים על כך דבר. במקרה זה, כמו במקרים רבים אחרים, נראה שהעניין מסתכם בשאלה אם למורה היה או לא היה לוח מילים: דוגמה לעמיתנות מאולצת ולחשיבת יחד בצורתן התוקפנית, המלאכותית והקיצונית ביותר. אבל באופן שבו מציגה חברת הייעוץ מקינזי את המקרה - מדובר בהפעלה של עקרון הלחץ החיובי, עיקרון ראוי להערכה בדרך כלל, כדי להפעיל לחץ שרירותי.

3. זמן תכנון. לפני שנים אחדות הזדמן לאחד מאיתנו ללמוד על השפעתה המרתקת של מדיניות ההרחבת זמן התכנון של מורים בחינוך היסודי. האם מורים ישתמשו בזמן הזה כדי לתכנן במשותף, כפי שהתכוון אחד ממחוזות התכנון, או שמא ימשיכו לתכנן לבד? מה יקרה אם יוסר החסם ההקשרי המסורתי - כלומר אם יוקצו למורים שעות לשיתוף פעולה? האם הקצאת זמן נוסף מחוץ לאינטראקציה עם התלמידים בכיתה תצליח לשים סוף לאינדיווידואליזם של המורים?¹⁹¹

מנהל מסור אחד של בית ספר יסודי תרם מזמנו שלו כדי למלא את מקומם של מורי כיתה ג' וקיבל אחריות על כל השכבה למשך חצי בוקר בכל שבוע, כדי לשחרר את המורים לשבת ולתכנן יחד. באחד הימים עבר במסדרון כדי לראות איך מתנהל התכנון המשותף. הוא נחרד לגלות שהמורים אינם מתכננים יחד כלל, אלא עובדים, מתכננים ובודקים עבודות לבדם.

כשדרש מן המורים דין וחשבון, הם ביקשו ממנו לסמוך עליהם. הם תכננו יחד, לדבריהם, אבל בדיוק ברגע המסוים הזה היה חשוב להם יותר לעבוד לבדם. המנהל לא השתכנע וגם סירב להירגע. לאחר שהשקיע זמן רב כל כך כדי לאפשר להם לתכנן

יחד, הוא חש שבגדו באמונו כאשר לא עשו זאת. הוא החליט שמעכשיו יסדיר את זמן התכנון ויפקח עליו.

האם זו היתה החלטה הוגנת? לזמן תכנון, כמו לכל משבצת זמן קבועה אחרת, יש יחסים מורכבים עם עבודתם וחייהם של מורים, בדרך שמנהלים מתקשים לראות לפעמים. מהמחקר הנרחב יותר שלנו עלה שמורים רבים סבורים כי השעות שהוקצו להם לצורך תכנון משותף אינן בהכרח זמן התכנון הטוב ביותר. פרקי התכנון המוקצים היו קצרים יחסית - ארבעים דקות או פחות. דקות רבות הלכו לאיבוד בהשגחה על כיתות עד הגעת ממלא המקום, בלקיחת הילדים לאולם הספורט ובפיקוח עליהם עד שיחליפו בגדים, בצעידה לחדר המורים אם כיתת המורה היתה תפוסה וכן הלאה. הזמן נתפס תכופות כקצר מדי לתכנון ממושך, אם בצוותא עם עמיתים ואם ביחידות. לכן המורים האלה העדיפו לתכנן בזמנים אחרים - למשל בהפסקת הצהריים או אחרי שעות הלימודים. זמן התכנון הרשמי שימש לעתים תכופות יותר לניקוי השולחן מאין-ספור מטלות קטנות כגון צילום מסמכים או התקשרות להורים - מטלות שאפשר למלא בעילות פחותה בזמנים אחרים, כל שכן כאשר מורים רבים זקוקים נואשות למשאבי הזמן הללו. אם מורים ניקו את השולחן בזמן התכנון הרשמי, הם חשו שיוכלו לקיים תכנון ממוקד בשעות אחרות ביום.

אבל גם מצב זה - תכנון במהלך ארוחת הצהריים או אחרי שעות הלימודים - לא התאים לכולם. משבצת התכנון במהלך שעות הלימודים היתה אידאלית למורים מסוימים - למשל, למורים שאימנו קבוצות ספורט ולרוב לא הזדמן להם להיפגש עם עמיתים בשעות אחרות. מחויבויות משפחתיות דחופות הקשו גם על חלק מן המורות להישאר שעות ארוכות אחרי יום הלימודים כדי לתכנן עם עמיתים (אם כי רבות מהן טרחו ונשארו בכל זאת). זמן התכנון הרשמי התאים להן יותר, אם כך.

מובן שאין נוסחת קסם ניהולית לזמן התכנון המושלם. אין מערך של כללים בירוקרטיים או חוזים אחידים שיכולים לקבוע אותה. העיקרון החשוב הוא לגבש ציפיות עבור מטלות קולגיאיות (בעזרת דיון ופיתוח עם מורים), במקום לעמוד על קוצו של יוד במה שנוגע לפרטי הזמן הקולגיאלי. העניין הוא לקבוע ציפיות משותפות למטרות, כיוונים ותרבות קולגיאית ולפנות למורים זמן שיאפשר להם לפעול למימוש הציפיות; אבל אין להחליט מראש בשביל מורים כיצד לנצל את הזמן הזה באופן האפקטיבי ביותר בנסיבות שרק הם מכירים כראוי. בסופו של דבר,

העניין הוא שהחלפת הדעות הקולקטיבית חייבת להיות **טבועה** במקצוע ההוראה. היא חייבת להיות פרקטיקה שגרתית בדיוק כמו הוראה בכיתות - כפי שקורה בכל מערכות החינוך הטובות ביותר בעולם.

יש המבקרים את עצם המושג קולגיאליות מאולצת בטענה השגויה שיש בו כדי לסנגר על זכותם של מורים ללמד באיזו דרך שירצו (כלומר שהוא מצדיק את תביעתם לאוטונומיה מוחלטת בכיתות).¹⁹² כפי שמבהירים הטיעונים שהצגנו, אין דבר רחוק יותר מן האמת. אלא שלמרות הצורך העקרוני של מנהלים (ולא רק שלהם) לארגן את הקולגיאליות ולדרוש אותה, חשוב שלא להצדיק ולפטור מביקורת את ניצולם לרעה של אילוצי הקולגיאליות. קשה להתייחס ברצינות לשינוף פעולה מקצועי כאשר הוא מבוסס על סדר יום חיצוני שמנהלים קובעים ומתזמנים וכאשר הוא חותר אל מטרות שלא המורים שולטים בהן - למשל עמידה ברף ציונים מסוים.

עמיתנות מאולצת היא שינוף פעולה מתודלק בסטראוידים - עמיתנות שלא סתם מארגנים ומתכננים כדי לממש שינויים רצויים, אלא דוחקים אותה אל תחומי המלאכותיות, הכזב והזיוף. בסופו של דבר, החסרונות והיתרונות של קולגיאליות מאורגנת (במיטבה) או מאולצת (במרעה) אינם תלויים בשאלה אם מבנים או פרקטיקות מסוימים הונהגו באורח פתאומי - הקצאת שעות תכנון, למשל, שימוש בפרוטוקולים או הליכים לניתוח נתונים. ההבדלים בין ארגון סתם לבין אילוץ מלאכותי או קולגיאליות כפויה טמונים בשאלה אם התרבות הבית-ספרית כבר מכילה בתוכה אמון, כבוד והבנה במידה המאפשרת למבנים ולהסדרים חדשים לקדם אותה.

השאלה המרכזית איננה אם מנהלים או דווקא מורים צריכים להיות הכוח המניע מאחורי שינוף הפעולה המקצועי. בשתי האפשרויות גלומים סיכונים וגם יתרונות: כפי שראינו, כאשר מנהלים מובילים את השינוי, האינטראקציות עלולות להיות מאולצות ולחבל בתכלית המקורית; מנגד, כאשר שינוף הפעולה נותר בידי המורים בלבד, הוא עלול להיות חסר שינויים. בסופו של דבר, מישהו צריך להוביל את שינוף הפעולה, וחשוב ששתי הקבוצות לא יתעלמו זו מזו או ידרסו זו את זו.

השאלה, אם כן, היא מה מבחין בין לחץ טוב לבין לחץ רע (כמו בדוגמה של הלחץ מצד מאמן האוריינות) - לא משנה אם הלחץ מגיע מצד מנהלים או מצד מורים. לחץ מצד עמיתים אינו עדיף מלחץ מצד מנהלים, אם מדובר בלחץ מהסוג הלא נכון ואם

הוא מופעל בדרך שגויה. הוא הדין בלחץ חיובי של קולגיאליות מאורגנת שאינה מאולצת - טיב ההסדר או התכנית חשוב יותר מזהות היוזמים.

הסוגיות המופשטות לכאורה הללו נידונו במחקר של אמנדה דטנאו (Datnow) על דינמיקת העבודה בקרב צוותי נתונים בשני מחוזות חינוך.¹⁹³ היא השתמשה במושגים "תרבות שיתופית" ו"קולגיאליות מאולצת" כאבני בניין לניתוח הצוותים, ומצאה שאף על פי ששינוף הפעולה בשני המחוזות קידמו הוסדר ואורגן מנהלית כדי שיהלום את מטרות המחוז - באמצעות כלים כמו ישיבות קבועות ושאלות מוכתבות במסגרת פרוטוקולים - רבות מן התוצאות השליליות הנקשרות בדרך כלל בקולגיאליות מאולצת לא ניכרו לאורך זמן. "מה שהחל כשישיבות נתונים מאולצות התפתח למרחבים שאפשרו פעילות שיתופית אמיתית יותר, שבמסגרתה מורים אתגרו זה את זה, עוררו שאלות ושיתפו זה את זה ברעיונות הוראה".¹⁹⁴

ההסבר שדטנאו הציעה לממצא הזה מעניין. הנהגת שני המחוזות התאפיינה מלכתחילה, עוד לפני שהונהגה יוזמת השיפור באמצעות נתונים, באיכות, ביושרה וביציבות ארוכת טווח. המחוזות כבר חתרו לשיפור מתמשך במשך תקופה מסוימת קודם לכן והצליחו "לפתח אמון בין מורים, לשכך את החשש מפני האופן שבו הנתונים ישפיעו על כל מורה יחיד ולקדם התייחסות חיובית כלפי השימוש בנתונים".¹⁹⁵ כלומר, תרבויות שיתופיות עמדו ביסוד החתירה לקולגיאליות מאולצת המעוגנת בנתונים.

איננו יודעים עדיין מה הדרך הטובה ביותר לקיים תרבויות שיתופיות כאלה לאורך זמן. עקב הקושי הזה, צפוי שעמיתנות מאולצת או לפחות מאורגנת (תכופות גם בלי המסד הנחוץ של יחסי אמון וכבוד) תאפיין גם בעתיד רבים מן הניסיונות לקדם תרבות שיתופית. כאשר משתמשים בה בדרך מנחה ומאפשרת ולא שתלטנית, עמיתנות מאולצת (או מאורגנת) עשויה לספק נקודת פתיחה וצעד ראשון הכרחי לקראת בנייה של תרבויות שיתופיות ממוקדות ועמוקות יותר. אחד המאמצים המשמעותיים, הנמשכים והמערכתיים ביותר לעשות זאת מתבטא בדמותן של קהילות למידה מקצועית - מקומות שבהם כוחות המשיכה והדחיפה של עמיתנות מסוגים שונים באים לידי ביטוי בעוצמה גדולה.

קהילות למידה מקצועית

מה למדנו עד כאן על תרבויות שיתופיות ועל הון חברתי? שני לקחים עיקריים עולים בברור. ראשית, עבודת בנייתן של תרבויות שיתופיות היא במידה רבה עבודה בלתי פורמלית של פיתוח אמון ויחסי אנוש טובים. והעבודה הזו לא נעשית בן לילה. אבל אם מותרים זאת ליד הגורל או מחכים שיחסי האמון יתפתחו באופן ספונטני, חלק גדול ממאמצי השיתוף עלול להתפוגג מבלי להביא כל תועלת. ולכן, שנית, שיתוף הפעולה רב-העוצמה הגלום בעבודת הצוות יכול להיבנות מהסדרים מתוכננים של ישיבות, קבוצות עבודה, מבנים ופרוטוקולים. מנגד, אם אלה יורכבו בחיפזון, בכפייה או באופן מלאכותי, או אם יופעלו בלעדית המחויבות לבנות יחסי אנוש טובים יותר, גם הם יהיו בלתי אפקטיביים.

שיתוף פעולה חזק וחיובי אינו נמדד בשאלה אם כל המורים משתמשים בלוח מילים או אם כולם עובדים לפי מערך של סטנדרטים מפורשים. הוא נמדד בנחישותם של מורים להשביח יחד את המקצועיות שלהם, בסקרנותם להרבות במשותף ידע בתחומם, והכול מתוך הבנה עמוקה וניצול של מרב האמצעים הטכנולוגיים והאסטרטגיות העשויים לעזור בכך. שיתוף פעולה יכול להיות "חם" מדי וגם "קר" מדי, ולכן יש לכייל אותו במדויק. המקום שבו מתממשים התרחישים הללו בימינו הוא קהילות הלמידה המקצועית.

מאז הופיעו המונחים קהילה מקצועית, קהילת למידה וקהילת למידה מקצועית בשנות התשעים התפשטו קהילות למידה מקצועית כאש בשדה קוצים. לפעמים הן שימשו אמצעים לפיתוח יכולתם הכוללת של מורים לחקור, להשתפר ולהשתנות. פעמים אחרות הן שימשו אסטרטגיה ליישום רפורמות חיצוניות - בייחוד בתחומים עתירי בחינות דוגמת אוריינות ומתמטיקה. ולפעמים הן התבטאו בסך הכול בשיטפון של מושגים חדשים. למעשה, עבדנו במחווות חינוך שהפכו ל"קהילות למידה" מבלי לשנות דבר מלבד השם!

שירלי הורד (Hord), שטבעה את המונח, התכוונה במקור שקהילת הלמידה המקצועית תהיה מקום שבו מורים חוקרים יחד את האפשרויות לשפר את הפרקטיקה בתחומים החשובים להם, ואז מיישמים ומפעילים את מה שלמדו.¹⁹⁶ ברוח נקודת המוצא הפשוטה הזו, אנחנו מזהים שלושה יסודות המרכיבים את קהילות הלמידה המקצועית:

1. **קהילות.** קהילות שבהן אנשי חינוך עובדים במסגרת קבוצות ויחסים בני-קיימא (ולא רק בצוותים ארעיים); מתוך מסירות ואחריות שיתופית ליעד חינוכי משותף; מתוך מחויבות לשפר את הפרקטיקה שלהם בהקשר לאותו יעד; ובכוונה לכבד איש את רעהו ולדאוג זה לחייו ולכבודו של זה כאנשי מקצוע וכבני אדם.

2. **קהילות למידה.** קהילות שבהן המחויבות לשפר את למידת התלמידים, את רווחתם ואת הישגיהם היא המניע העיקרי של השיפור; שבהן תהליך השיפור שואב במידה רבה מלמידה ומחקירה מקצועית של למידת התלמידים ושל עקרונות אפקטיביים להוראה וללמידה באופן כללי; ושבהן בעיות מטופלות באמצעות למידה ארגונית, שבמסגרתה כל חברי הארגון לומדים לפצח בעיות במקום לחטוף מן המדף "פתרונות קסם".

3. **קהילות למידה מקצועית.** קהילות שבהן החלטות מתקבלות ותכניות שיפור מיושמות בהסתמך על ראיות מדעיות וסטטיסטיות אך בלא תלות בהן; קהילות ששיקול דעת קולקטיבי עתיר ניסיון מנחה אותן; ושיחות בוגרות ומאתגרות על פרקטיקה אפקטיבית ולא אפקטיבית מקדמות אותן.

הון מקצועי צריך להתבסס על שלושת היסודות הללו. מאז ראשיתן האינטלקטואלית של קהילות הלמידה המקצועית, פיתוחן האסטרטגי והפצתן חבו לא מעט למאמציהם הנמרצים של נושאי הדגל והיועצים ריק ובקי דופור (Dufour) ובוב איקר (Eaker). הם עברו ממחוז למחוז בארצות הברית ומחוצה לה כדי לקבוע יעדים ברורים לקהילות, לגרום למורים לעבוד יחד בצוותים, לאסוף נתונים, להבין בעיות ולתכנן התערבויות. בני הזוג דופור גם פרסמו כמה דוגמאות מתועדות היטב להצלחה בית-ספרית ומחוזית שנשענה על מושגים, אסטרטגיות ופרקטיקות מתחום קהילות הלמידה המקצועית.¹⁹⁷

למרבה הצער, האסטרטגיות שלהם יושמו לא פעם באורח פשטני ומגושם על ידי הנהלות להוטות מדי. לעתים קרובות מדי הן נהיו עוד תכנית שצריך ליישם, במקום תהליך התפתחותי. הסוציולוג רוברט מרטון (Merton) קרא לתופעה התקת מטרות - כאשר החדשנות או האמצעי שנועדו להביא למימוש מטרות מסוימת תופסים את מקומה של המטרה המקורית והופכים למטרה החדשה.¹⁹⁸

דוגמה מובהקת לתופעה מגיעה מאלברטה. בצוות מחקר שהוביל אחד מאיתנו לבחינה של יוזמת שיפור חלוצית במערכת החינוך של הפרובינציה, דניס סומארה (Sumara) וברנט דייויס (Davis) חקרו לעומק שלושה מחוזות חינוך שונים ואת הדרכים שבהן כל אחד מהם ניגש לחדשנות הבית-ספרית במסגרת היוזמה הנרחבת יותר של הפרובינציה.¹⁹⁹ אחד המחוזות החליט שחדשנותו החינוכית תתבטא בהקמת קהילות למידה מקצועית, וכפה אותן על כל בתי הספר. כספים שיועדו להנהגה הוצאו על העברת מורה או שניים מבתי הספר שלימדו בהם כדי שישמשו מתאמים במטה המחוז, ועל מאמנים חיצוניים מופרים שנשכרו כדי להעביר סדנאות בנות כמה ימים עם צוותים בית-ספריים (במחוז אחר, לעומת זאת, כספי ההנהגה שימשו להקצאת חלונות זמן שיאפשרו למורים לתקשר אלה עם אלה ולחקור יחד את הפרקטיקה שלהם בתוך בתי הספר שלהם וביניהם). המטרה היתה להשיג תיאום חינוכי לכל רוחב המחוז. אבל הלכה למעשה, הזמן היחיד שבו מורים מבתי ספר שונים נפגשו היה בזמן הסדנאות. ומאחר שהמנהיגות התרכזו במטה המחוז ונכפתה מלמעלה, בתי הספר לא ידעו מה עושים כל האחרים. למרבה האירוניה, המחוז נכשל כמעט לגמרי בתיאום בין בתי הספר, משום שקהילות הלמידה המקצועית הונחו מלמעלה; לא היתה די מנהיגות שתתחלק בין כל המוסדות; והלמידה היחידה שהתרחשה הגיעה מייעוץ חיצוני. קהילות הלמידה המקצועית האלה היו שטחיות. הן לא התבססו על שינוי עמוק בתרבות בתי הספר או המחוז ולא קידמו כל שינוי כזה.

המחקר של דיאן ווד (Wood) מזהה כיצד קהילות הלמידה המקצועית, כמו רפורמות רבות אחרות, נתפסות לא פעם באור חיובי הרבה יותר בקרב האנשים הנמצאים למעלה בהשוואה לדרך שבה אנשי השטח תופסים אותן.²⁰⁰ צ'רלס נילור (Naylor), מנהיג פיתוח מקצועי בפדרציית המורים של בריטיש קולומביה, בחן כיצד מייבאים ומיישמים קהילות למידה מקצועית בקנדה - מדינה עתירת יכולות ובעלת מערכת חינוך מצוינת - והוא אינו מתרשם מן התוצאות.²⁰¹ לדבריו, המקדמים הגרועים ביותר של קהילות הלמידה המקצועית אינם מחברים אותן למטרות למידה חדשניות ושפתניות אלא דבקים בהיבטים טכניים, כגון קביעת מטרות ביצועים צרות, הגדרת מוקד, בחינת נתונים וגיבוש צוותים.

הדילמה ברורה לנו. מדובר בתחום מורכב. אם אין מי שידחף את קהילות הלמידה המקצועית, מורים עצמאיים עלולים שלא להגיע כלל לאינטראקציה תכליתית

ביניהם. דחיפה כזו עשויה להגיע מן ההנהלה, במקרים שבהם היכולת בבית הספר או בקבוצת בתי ספר חלשה וכאשר למורים אין ניסיון רב בשיתוף פעולה מקצועי. באותה מידה יכולים מורים מובילים לדחוף את ההנהלה להקצות להם זמן לשיתוף פעולה בתחום מטרות הלמידה - תחום שהם מבינים בו יותר ממנהליהם. ראינו זאת במקרה של איגוד המורים של קליפורניה, שאחריותו לחולל מהפך בבתי הספר הגרועים ביותר במדינה דרשה לעתים ממורים להוביל בעצמם מאמצי שיפור משותפים - למרות התנגדות או אדישות מצד הנהלות שלא ששו למסור את השליטה המקצועית לידי מורים, אף שאלה מבינים יותר בהוראה.²⁰²

ואף על פי כן, בין שמדובר בהנהלה ובין שמדובר בעמיתים, האם באמת היינו רוצים שהשיפור יתחולל בגלל דחיפה של כמה יחידים? מדוע תמיד צריך להניע או לדחוף את השינוי מן הצד או מבחוץ? במחקר שעשה אחד מאיתנו יחד עם אלמה הריס, חקרנו, בין השאר, מבשלת בירה יוצאת דופן ומצליחה מאוד שכיכבה בערוץ דיסקברי - יצרני הבירה "דוג'פיש הד". חברי צוות המחקר שלנו היו קורי ג'ונסון ואלכס גרן (Gurn).²⁰³

במבשלת דוג'פיש הד הדרך ליצירת "אייל בלתי רגיל לאנשים בלתי רגילים" עוברת בחיים נגד הזרם. "ישום" אסטרטגיות הופכיות" נועד להפוך את מוסכמות התעשייה על ראשן ולסכל את ניסיונותיהן של שלוש חברות הבירה הגדולות בארצות הברית לשלוט בשוק. כך למשל, במקום לאמץ אסטרטגיות שיווק רגילות של דחיפה, המפרסמות את המוצר באופן נרחב, דוג'פיש הד משתמשים בשיווק משיכה באירועי בירה מקומית וכדומה, שמקדישים זמן לאנשים ויוצרים קהל מעריצים מושבע. "מהרגע הראשון זה הדבר הכיפי והמגניב הזה שאנשים פשוט נמשכים אליו".

האמירה שצריך לדחוף דברים כל הזמן, אם מלמעלה ואם באמצעות עמיתים, נשמעת נוקשה ומחמירה. אבל בקהילות למידה מקצועית, שיתוף הפעולה והשינוי כרוכים גם בלא מעט משיכה: אנשים נמשכים לשינויים מעניינים בזכות ההתלהבות הגלומה בתהליך, ההשראה שהוא מספק והחיבור אל התשוקות והמטרות שלהם. הם להוטים להשקיע זמן מחוץ למחויבות הכיתתית שלהם ומעבר לתכניות שינוי כפויות, ולפעול לא רק לשיפור ציוני המבחנים אלא לפיתוח תרבות של לומדים מעורבים ומוצלחים (כמו אשפי הלמידה בבית הספר היסודי ליימסייד באנגליה,

שהזכרנו בפרק 3).²⁰⁴ כאשר מעוררים אנרגיה חיובית והתלהבות בנוגע למטרה משותפת, היא בהכרח תמשוך הרבה מאוד אנשים.

בתחום השינוי החינוכי נטען לפעמים שבני אדם, בדומה לעצמים פיזיים, מעדיפים להיות שרויים במנוחה, להישאר בדיוק במקום הימצאם. בהתאם לחוקי הפיזיקה צריך אפוא להפעיל כוח כלשהו כדי להניע אותם. מה טיב הכוח הזה ומי צריך להפעיל אותו? האם יש לדחוף מורים, למשוך אותם, לגרור אותם, לשדלם או להרימם? האם נחוצה הדיפה חזקה כדי להזיז אותם קדימה כך שלא יעצרו מיד או שמא די בנגיעה קלה כדי שיתחילו לזוז מכוח המומנטום?

אם הדחיפה או הלחץ מופרזים, הם עלולים להגיע לכדי בריונות ושימוש לרעה בכוח - כמו בדוגמה שהבאנו שבה מורים חשו צורך "להושיב" את עמיתם לשיחה עד שיסכים לתלות לוח מילים. ריצ'רד טיילור (Taylor) וקאס סאנסטין (Sunstein) טוענים בספרם הפופולרי נגד שתי תאוריות שינוי פגומות העומדות ביסוד לא מעט יוזמות ניהול ומדיניות לשינוי התנהגותי.²⁰⁵ לטענתם, למעט במקרים שבהם הדבר חיוני בהחלט ושלוש הציבור נתון בסכנה, ניסיונות לשנות התנהגות באמצעות אסטרטגיה מתבקשת לכאורה של כפייה או הפעלת כוח מעוררים בדרך כלל התנגדות לשינוי ומרתיעים מפניו. עדות לכך ראינו, למשל, במודלים של יישום מדיניות שבהם בחינות סטנדרטיות ומדדי ביצועים אחרים נקשרים ליעדי שיפור מערכתיים עתירי סיכון, המענישים את מי שאינם עומדים בהם. כוח המתבטא בעוצמת דחיפה חזקה מעודד אנשים להונות את המערכת ולייצר מראית עין של ציות - לרבות במקרים שבהם הכוח מופעל לכפיית שיתוף פעולה מקצועי.

היפוכו של הכוח המוחץ הוא חופש בחירה אין-סופי. גם אפשרות זו, לדברי טיילור וסאנסטין, הרסנית. ברי שוורץ (Schwartz) כתב ספר על "פרדוקס הבחירה", שבו טען וגם המחיש כי בחירה חופשית מדי עלולה להזיק לנו.²⁰⁶ היא מבלבלת, מתסכלת ומאמללת, משום שלעולם איננו בטוחים לגמרי שבחרנו באפשרות הטובה או הנכונה ביותר מבין כולן - בין שמדובר בנעליים לרגלינו או במוסדות חינוך לילדינו. יתר על כן, לדברי טיילור וסאנסטין, כאשר צרכנים מוצפים הם מקבלים תכופות החלטות (או נמנעים מהחלטות) שבסופו של דבר מתגלות כהחלטות גרועות - בייחוד כאשר יש להן השפעות ארוכות טווח וכאשר אפשרויות אחרות ומתגמלות יותר בטווח הקצר נראות מפתות יותר. לטענתם, זו הסיבה שאנשים בוחרים תכופות לרכוש

ולצרוך מזון המזיק לבריאותם או אינם בודקים את השקעותיהם בקרן הפנסיה כדי לשמור על חסכוניות הפרישה שלהם.

במקום להפעיל כוח מופרז או לתת חופש בחירה אין-סופי, טיילור וסאנסטין ממליצים להסתפק בנגיעה קלה המכוונת אנשים בעדינות לכיוון מסוים ולא לכיוון אחר, תוך כדי צמצום טווח האפשרויות והגדלת הסיכויים שיבחרו בעצמם בהתנהגויות אשר יביאו תועלת מרבית לעצמם או למקבלי השירות שלהם. חלק מן הנגיעות העדינות האלה נורמטיביות: מקורן בשפה שאנחנו משתמשים בה ובציפיות שאנחנו מבטאים. אחרות מבניות: אלה ההסדרים הארגוניים או הסביבה הפיזית שמגדילים את הסיכויים שנבחר באפשרויות מסוימות ולא באחרות. אם נשים פירות במקום חטיפים ליד הקופה במרכול, קניית הדחף של הלקוחות תשתנה. אם האפשרות הפנסיונית הטובה ביותר תיקבע בחוק כבירית מחדל, מבוטחים שאינם נוהגים לקבל החלטות פעילות בתחום יתועלו לבחירה טובה יותר. הנגיעה העדינה, אומרים טיילור וסאנסטין, לא נועדה להונות לקוחות או לרמות אנשים כדי שיזיקו לעצמם. היא הדרך לארגון באופן מתוכנן את המבנים והנורמות של ארגונים, כדי להגדיל את התועלת האישית ואת טובת הציבור. נגיעה עדינה היא קולגיאליות מאורגנת; דחיפה היא קולגיאליות מאולצת.

באופן כללי עלינו להרחיק את הדיון מדחיפה של קהילות למידה מקצועית כמטרה בפני עצמה אל עבר פיתוח של הון מקצועי. הון מקצועי בצורתו המתקדמות יותר מתבטא בקריאת תיגר של מורים אלה על אלה וגם על מנהיגיהם, כחלק בלתי נפרד מן התן-וקח של השיפור הנמשך. אין צורך, כאמור, בקרב אידאולוגי בין מילים רכות וקשות, בין דחיפה, הדיפה, משיכה או נגיעה לקידום השינוי. לרוב יגיעו דחיפות, משיכות ונגיעות קלות מעברים שונים, וצירוף כל הכוחות יחולל תנועה נמרצת. כל אלה נראו באחד ממחוזות החינוך בפרובינציית אונטריו, שנבחן כחלק ממחקר שנערך עם הנרי בראון (Braun), על אסטרטגיות רפורמה בחינוך המיוחד בעשרה מחוזות חינוך בפרובינצייה (מתוך 72). מט וולץ' (Welch) סיכם את המקרים ולכד את הדקויות הכרוכות במשחק משיכת החבל בין אדם אחד לעמיתו:²⁰⁷

דייב פרקינס (שם בדוי, צירוף של שני אנשי הנהלה במחוז החינוך) הוא המפקח על מחוז חינוכי בצפון קנדה המאגד 24 בתי ספר יסודיים ותיכונים הפרושים על פני שטח עצום, שגודלו כגודלה של צרפת כולה. ארבעים אחוז

מהתלמידים הם קנדים ילידיים (אינדיאנים). הוא נראה כאדם שמרגיש בנוח במזחלת שלג יותר מאשר מול גיליון נתונים אלקטרוני, אבל התלמידים ורעיונות של צדק חברתי חשובים לו מאוד.

חקרנו כיצד השתמש המחוז של דייב במימון הפרויקט עבור גישות כלל-בית-ספריות לרפורמה בחינוך המיוחד. כל מחוז נקט גישה שונה. המחוז של דייב השתמש תחילה במשאבים שלו כדי לספק ממלאי מקום למורים, כדי שמורים כלליים ומורי חינוך מיוחד יוכלו להשתתף יחד בשיבות של קהילות למידה מקצועית (קל"מ) וגם לצורך "בניית יכולות" כללית יותר. ההיבטים הרפלקטיביים של הקל"מ במחוז זה אפשרו לחזק את הבנת המורים שאתגרי השפה המשמעותיים שעמם התמודדו תלמידיהם הילדיים לא היו עניין של ליקויים קוגניטיביים טבעיים ובלתי פתירים, אלא סוגיה התפתחותית והתנסותית שאפשר לטפל בה בעבודת צוות ובאופן פדגוגי.

דייב ועמיתיו משכו מורים באמצעות פורמטים גמישים ונקודות מוקד בבתי ספר שונים ובאמצעות מימון של שחרור מן הכיתות, אשר אפשר לשבור את ההפרדה בין סגל החינוך המיוחד לשאר הסגל, "לצורך שיתוף באסטרטגיות, תמיכה הדדית, שיחה על ילדים בסיכון, שיחה על צרכים מיוחדים". מנגד הם דחפו לדיון פתוח וכן על אסטרטגיות הוראה ועל הציפיות שהיו להם בעניין למידתם של התלמידים הילדיים.

בקהילות הלמידה המקצועית היתה הרבה יותר הנחיה עצמית מצד המורים. הרעיון היה "בואו נוודא שאנחנו ממוקדים, ונבטיח שאנחנו עושים משהו ושהאנרגיות של בית הספר נרתמות כולן ומכוונות יחד - במקום שכל אחד מאיתנו יחזור בקאנו קטן משלו בכיוונים מנוגדים".

ככל שמורים התבוננו ודנו יחד בנתוני הביצועים של התלמידים ובצורכיהם, השאיפה לעזור להם לשפר את כתיבתם לא התמצתה עוד בבדיקת ביצועיהם בבחנים או במבדקים הקשורים לבחינות הסטנדרטיות, עתירות הסיכון. ככל שהתהליך של קהילת הלמידה המקצועית "התפתח, התחלנו לראות קשר הולך ומתחזק בין התפתחות השפה המוקדמת להתפתחות של שפת דיבור לבין התפתחות הקריאה, הכתיבה והאוריינות באופן כללי". הצוות נעשה מודע יותר ויותר לעובדה שרבים מן התלמידים הילדיים שהגיעו ממעמד חברתי-כלכלי נמוך נכנסו לבית הספר עם יכולות שפה נמוכות מאוד באופן כללי. בסיוורים בכיתות הציגו אנשי סגל כיתות

של תלמידים צעירים מאוד, שבהן קבוצות תלמידים השתמשו במגוון כלים לבניית מיומנויות אוריינות (למשל מחשבים, משחקי לוח ואמצעי המחשה). צורכי התלמידים הצעירים הובלטו כעת, ומורים החלו לראות את הקשר לביצועי האוריינות המדידים בשכבות גיל מאוחרות יותר.

בקהילות למידה מקצועית מתגלעים לא מעט עימותים, אבל השפעתם פורייה בדרך כלל. מנהלת הנתונים של המחוז סיפרה:

הדבר היה עימותי מאוד עבור אחת המורות - לא באופן שלילי, אבל הם בהחלט הרגישו שהם צריכים להיות מסוגלים להגן על השיטה שלפיה רצו לבדוק עבודות תלמידים. והיא קמה מן השולחן מתוך הבנה שהיא לא משתמשת בהערכה מבוססת קריטריונים אף על פי שפיתחה מחוון ייעודי לכך, אבל הציון התבסס על המאמץ שהם השקיעו. אלה היו העמיתים שלה מסביב לשולחן. והיא לא יצאה משם בזעם. היא הלכה ואמרה, "אני צריכה לחשוב על זה מחדש".

דרוש זמן רב כדי להנחות את העבודה המאתגרת המאפשרת למורים לנהל שיחות פוריות וכנות. במילותיה של מורה אחת:

עד כמה שקשה לדחוף אנשים אל מחוץ לאזור הנוחות שלהם זה היה מוצלח, כי עם הזמן הצלחנו לראות את תוכן הדיונים משתנה ואת איכות הדיונים סביב השולחן משתפרת. אבל זה לקח הרבה מאוד זמן.

מורים אמרו שהם התחילו "להקשיב לעמיתים ולראות מה הם עושים" לעתים תכופות יותר ותיארו כיצד הם "מוכנים יותר" לנסות רעיונות של עמיתים לאחר שפיתחו איתם "יחסים". אחד מהם אמר: "כדי שיהיה לנו בית ספר אפקטיבי אנחנו צריכים את היחסים האלה".

היא אפשר לחשוב שכל זה יגרום למפקח ולצוות שלו לטפוח לעצמם על השכם. אבל הלחץ לחולל שינוי באמצעות שיחות "כנות" בשום אופן לא נתפס תמיד כדבר חיובי ופורה. מתאמת החינוך המיוחד במחוז דיברה על המתח הזה:

מורים בהחלט מרגישים שהם מושא לעין בוחנת יותר, ללחץ רב יותר מצד ההנהלה הבכירה. מנהלים מגיעים לכיתות בקביעות. הם עושים ביקורים. הם מחפשים דברים מסוימים. הם רוצים לראות הוכחות לכך שהקריאה

המונחית אכן מתרחשת. הם רוצים לראות הוכחות לכל היוזמות שחבר הנאמנים עובד עליהן. יש הרבה לחץ על המורים לעשות שינויים, והם בהחלט מרגישים את הלחץ.

כשהמפקח הזה נפגש עם צוות המחקר שלו ועם כל עמיתיו, מפקחי המחוזות האחרים, הוא אמר דברים מרגשים על הערך הרב שהוא והמחוז הפיקו מדוחות האירוע. בהקשר של "ניעור" הפרקטיקה והעלאת הציפיות, "חשבתי שניהלתי שיחות מאתגרות עם אנשי הסגל שלי", אמר. "אבל מאז שקראתי את הדוח הזה", המשיך, "תפסתי ששיחות שהתכוונתי שיהיו מאתגרות נחו לעתים כשיחות מעיקות". "פשוט, כך זה נתפס אצל חלק מחברי הסגל שלי", המשיך. "אבל התפיסה היא המציאות, ואני צריך ללמוד מזה ולהתייחס לזה ברצינות רבה".

מנהיגים אמיצים של קהילות למידה מקצועית אינם בריונים זוחלים. הם אנשים צנועים ורפלקטיביים. ברגעי הכרעה הם יודעים מתי הם עוברים את הגבול; הם יודעים מתי להרפות מן הלחץ - מבלי לאבד מן המחויבות. כפי שמנהלת חכמה אחת שאנחנו מכירים אמרה פעם לעמיתיה המנהלים, "אל תפעילו כוח רק כי אתם יכולים!" אפשר להפיק כמה לקחים רבי-עוצמה מן הדוגמה הזאת של קהילות הלמידה המקצועית, על טבען ועל המומנטום שמוביל אותן. הן מעוררות תחושה של תנועת מטוטלת המאפיינת חלק גדול מן הניתוח שלנו על שיתוף הפעולה המקצועי והקהילה - תנועה בין תרומתם היחסית של לחץ ותמיכה, דחיפה ומשיכה, מיקוד וגמישות, יחסי אנוש ותוצאות. הדוגמה המסכמת הזו ממחישה את הנזק הפוטנציאלי הטמון בנקיטת עמדות אידאולוגיות נוקשות בסוגיות האלה - לדבר בקשיחות רק כי הדבר מוצא חן בעיני קובעי מדיניות או מנהלים, או להשתמש במילים רכות יותר כדי לפתות את אנשי השטח, "למכור" רעיונות שינוי למורים מצד אחד ולאנשי ההנהלה מצד אחר. במחוז שתיארנו:

■ מורים נמשכים לפעילויות שמלהיבות אותם, שהוקצה להם זמן עבורן ושכבדות את העצמאות ואת שיקול הדעת המקצועי הקולקטיביים (להבדיל מן האישיים) שלהם; אבל הם גם נדחפים לבחון או לתקן מרכיבים שהיו יותר או פחות אפקטיביים מבחינתם ולרכוש פרקטיקות מעמיתים שאולי עושים דברים מסוימים טוב יותר.

■ לקהילות הלמידה המקצועית יש מוקד ברור, אבל הקהילה היא שקובעת את המוקד באופן שיתופי וגמיש - במקום שייכפה על כולם מבחוץ כסטנדרט אחיד.

■ הרצון לקרוא תיגר על הפרקטיקה הקיימת של מורים מעורר תחושת דחיפות, אבל מצריך גם הבנה סבלנית שהאמון והיחסים הבסיסיים העומדים ביסוד קהילות הלמידה המקצועית יכולים להתפתח רק לאורך זמן.

■ המפקח תקיף ונחוש דיו כדי לקרוא תיגר על המורים והמנהיגים שלו בכנותו, אבל גם צנוע ופתוח דיו כדי לדעת מתי לסגת אם הרחיק לכת ולחץ חזק מדי.

את יסודות ה"ין והיאנג הללו של מנהיגות השינוי מצאנו גם במחקרים אחרים שערכנו, על מנהיגות אפקטיבית במיוחד. בתקופות דינמיות מנהיגי השינוי בטוחים בעצמם וגם צנועים, נחושים וגם אמפתיים, משתפים פעולה וגם תחרותיים. זהו הון מקצועי מתוחכם אבל נגיש למשתמשים בו. בסופו של דבר, התנועה המקדמת את קהילות הלמידה המקצועית צריכה להיבחן ולהתעצב מחדש במונחי היכולת שלה להתבסס על קידום של הון מקצועי על שלושת מרכיביו - ההחלטי, האנושי והחברתי - ולא על יישום סדרי יום חיצוניים.

אשכולות, רשתות ופדרציות

לא טוב שמורים עובדים לבדם. גם לא טוב שבתי ספר עובדים במנותק אלה מאלה, גם אם בתוכם פנימה הם מקיימים שיתוף פעולה נמרץ. מורים משתפרים כאשר הם משתפים פעולה עם מורים אחרים ולומדים מהם. בתי ספר אף הם משתפרים כאשר הם משתפים פעולה עם בתי ספר אחרים ולומדים מהם. אבל לא תמיד. כפי ששיתוף פעולה בין מורים עלול להיות חלש, בלתי ממוקד או מאולץ מדי, כך עלול לקרות גם לשיתוף פעולה בין בתי ספר.

בעבר, ובייחוד בארצות הברית, סיפקו רשתות בתי ספר אנרגיה רבה למשתתפיהן, אבל לא שכנעו באותה מידה במונחי השפעתן על הישגי תלמידים. אפשר אפוא להבין מדוע בכירי המערכת אינם מגלים התלהבות או נדיבות רבה במיוחד כאשר פונים אליהם בהצעות חדשות להקים רשתות בתי ספר.²⁰⁸ בה בעת, כאשר מציגים רפורמות חדשות, חלק מן התכנון כולל לא פעם שיתוף של פרקטיקה בין בתי ספר. על כן, מחוזות ומשרדי חינוך נוטים להאמין שכבר השקיעו בקשרים בין בתי ספר,

מבלי להבין שעצם השיתוף בפרקטיקה אינו מבטיח השפעה או הצלחה. בכפוף לחריגים ספורים, לרשתות בית-ספריות אין ביצועי עבר מזהירים במיוחד, ולא קל היום לגרום לקובעי מדיניות לשוב ולהשקיע בהן.

אבל בדיוק כמו במקרה של שיתוף פעולה מקצועי בתוך בתי ספר, שיתוף פעולה בין בתי ספר יכול להיות אפקטיבי מאוד - ובתנאי שיתנהל כראוי. זוהי דרך נוספת להפיץ הון מקצועי. למרבה המזל, קיימות היום ברחבי העולם כמה דוגמאות חיוביות מאוד לשיתופי פעולה כאלה שהשפיעו השפעה עמוקה על שיפור והפצה של פרקטיקה מיטבית וגם על פיתוח והפצה של פרקטיקה חדשנית. אחדות מן הפרקטיקות הטובות ביותר פותחו באנגליה. אנגליה עייפה מן הניסיון להעלות את ההישגים ולהפוך בתי ספר כושלים באמצעות אסטרטגיות התערבות מוכתבות מלמעלה. כאשר ההישגים הארציים החלו לדרוך במקום הזדרזה ממשלת הלייבור לבחון גישות חלופיות של העלאת ההישגים באמצעות עזרה של בתי ספר לבתי ספר אחרים - באמצעות סיוע ואינטראקציה רוחבית, בדחיפת עמיתים. המוצלחת ביותר מבין כמה יוזמות מוקדמות שנעשו בהקשר זה נקראה "שיפור הישגים / שינוי הלמידה" (RATL), והוביל אותה מנהל לשעבר מצליח מאוד ורב-השראה בשם דיוויד קרוסלי (Crossley).

בשנת 2005 התבקש אחד מאיתנו להעריך את הפרויקט החלוצי הזה יחד עם דניס שירלי. מצאנו שהרשת של קרוסלי לא היתה רק צירוף רופף של בתי ספר שעודדו אותם לשתף ביניהם דרכי עבודה. לרשת היתה מדיניות שינוי ברורה. באופן ספציפי, פרויקט RATL:

- הזמין (אך לא חייב) את השתתפותם של 300 תיכונים שזוהו כסובלים מנפילות ביצועים בולטות;
- רישת בתי ספר באמצעות כנסים ותכניות ביקור הדדיות, כדי שבתי ספר שהיו באותה סירה יוכלו לתמוך זה בזה;
- הציע (אך לא הקצה במישרין) יועצים (מנטורים) בדמות בתי ספר ומנהיגים, ואלה הציעו הנחיה ואימון ופתרונות מעשיים שונים;
- סיפק השראה עתירת חזון ומוטיבציה בכנסים של רשת המוסדות, וכן העמיד לרשות בתי הספר מערכות טכניות ועזרה בניתוח הישגי תלמידים ושאר נתונים ברמת בית הספר;

- החדיר מגוון אסטרטגיות בדוקות ומבוססות על ניסיון מעשי להעלאת הישגים ולשינוי הלמידה;
- המריץ השתתפות ברשתות באמצעות מימון צנוע עבור בתי הספר העוזרים והנעזרים כאחד, מימון שמנהלים הורשו להשתמש בו לפי שיקול דעתם המקצועי, ובתנאי שיושקע בשיפור.

קרוסלי וראשי יוזמת RATL עיצבו מודל ייחודי שהניב שיפור מהיר ומדיד בהישגי התלמידים בשני שלישים מן המוסדות המשתתפים: קצב השיפור שרשמו בתוך שנתיים היה כפול מן הממוצע הארצי. וגם בתי ספר שלא השתפרו אישנו את דחף התכנון המקורי של הפרויקט - בתי ספר שלא השתפרו היו בדרך כלל מוסדות מבודדים גיאוגרפית או כאלה שלא ידעו כיצד ליצור קשרים עם מוסדות אחרים. הפרויקט היה בנוי בצורה של דחיפה-משיכה. בתי ספר נמשכו לתוכו בזכות המימון הבלתי מותנה שקיבלו, היעדר חובת ההשתתפות, האינטרס המשותף, ההשראה המקצועית, העזרה מצד העמיתים, האסטרטגיות המעשיות והתמיכה הטכנית. הם גם נדחפו קדימה הודות לתהליכי השתתפות שקופים ולנראות הקולקטיבית של התוצאות המדידות. קרוסלי ייצא בינתיים גרסאות שונות של השיטה גם לארצות הברית, תחילה ל-33 בתי ספר חלשים במחוז החינוך הציבורי מטרו נשוויל.

באנגליה פותחה מיד בעקבות יוזמת RATL תכנית מרשימה בשם "מנהיגי חינוך ארציים" (NLE), שהפעילה הסוכנות הארצית למנהיגות בית-ספרית בראשות סטיב מאנבי.²⁰⁹ 600 מנהלים של בתי ספר מצטיינים הוצמדו למוסדות חלשים יותר כדי לעזור להם בשיפור הלמידה והתוצאות - ולא כצוותי "פגע וברח" הנושאים באמתחתם פתרונות מהירים, אלא בעבודה יום יומית לאורך תקופה ממושכת עם ההנהלה הקיימת, במטרה לשפר את הפרקטיקה. אחדים מן המנהיגים גם התמנו להוביל בעצמם את בתי הספר שתמכו בהם. בתי הספר הרבים שהשתתפו בתכנית חוו שיפור ניכר בהישגים. ממשלת הקואליציה הנוכחית באנגליה מרוצה כל כך מן האסטרטגיה הזו, עד שהיא ביקשה מן הסוכנות הארצית לגבש גרסה שיטתית יותר בשם "בתי ספר מדריכים ארציים", אשר כוללת התאחדויות של בתי ספר, רשתות של בתי ספר מדריכים ושותפויות של שיתוף משרות.²¹⁰ כל אלה הן בבחינת השקעות משותפות בהצלחה הקולקטיבית.

יחד עם עמיתנו אלן בויל (Boyle) צילמנו לאחרונה אשכול ("פדרציה" במונחים בריטיים) של בתי ספר יסודיים ברובע הקני בלונדון. בית הספר סיינט ג'ון / סיינט ג'יימס השתפר מאוד הודות להנהגה בית-ספרית מוצלחת.²¹¹ הוא טיפס מן הקטגוריה הנמוכה ביותר שדרשה נקיטת "אמצעים מיוחדים" (ההגדרה האנגלית לבתי ספר כושלים) אל הקטגוריה העליונה של בתי ספר "מצטיינים". כאשר הרשות המקומית שקלה מה לעשות עם בית ספר כושל נוסף, הוחלט לצנות אותו לבית הספר סיינט ג'ון / סיינט ג'יימס. המנהלת של סיינט ג'ון / סיינט ג'יימס נהייתה "מנהלת אחראית" לשני בתי הספר. המהפך היה מוצלח עד כדי כך שלפדרציה צורפו מוסד שלישי ורביעי. לפדרציה יש מנהלת אחראית אחת, ולכל אחד מבתי הספר המאוגדים במסגרתה יש מנהלים המדווחים לה. מורים בבתי הספר האלה עוזרים זה לזה דרך קבע לרוחב המוסדות, והקבוצה כולה היא כר פורה לפיתוח מנהיגים לעתיד.

האנרגיה החדשנית של אנגליה בפיתוח שיטות שיפור איתנות - שבמסגרתן בתי ספר משתפים פעולה עם בתי ספר אחרים, מקצוענים עובדים עם מקצוענים אחרים, וחזקים עוזרים לחלשים - היתה מרשימה ביותר במונחים של מספר בתי הספר אשר הצליחו לשפר למידה והישגים. אבל הסיכון הגלום בהפצת אסטרטגיה כלשהי שנראית מבטיחה מאוד ובעלת שיעור הצלחה גבוה הוא הכתבה, חקיקה או אוניברסליזציה שלה או לחלופין רתימתה למטרות שונות מאלה שעבורן תוכננה מלכתחילה. הנטייה מובנת, כמובן, ובכל זאת מדובר בתגובה שגויה לחשש הגדול לא פחות שרשתות חדשות יקיפו מספרים מוגבלים בלבד של משתתפים להוטים ולא יהיו אלא איים מוגבלים של הצלחה שישפיעו על חלקים קטנים במערכת. אבל תגובת היתר של כפיית רשתות או אשכולות גורעת מן האחריות המקצועית ומן העצמאות הקולקטיבית - הכוח המניע את ההון המקצועי - אותם מרכיבים שהביאו להצלחת הרשתות והפדרציות מלכתחילה. היא מעמידה במקומן מערכות ישנות של ציות בירוקרטי, שכמעט מעולם לא הוכיחו את עצמן בעבר.

כך, לדוגמה, ממשלת אנגליה מנסה להפוך את כל בתי הספר ל"אקדמיות", בציפייה שיקימו אשכולות עם בתי ספר נוספים. אקדמיות רבות מאורגנות ברשתות עם בתי ספר שמותגו בצורה דומה, בהשפעת מממנים-שותפים תאגידיים ואחרים, אשר תכופות מצניחים מנהיגים משלהם להחלפת המנהיגות במוסד שהפך ל"אקדמיה". צוין כי במקרים אלה בתי ספר נוטים לפעמים לעזור יותר ולהפגין נאמנות חזקה

יותר כלפי שותפים וחוקים ברשת במקום כלפי בתי ספר שאינם שותפים ברשת אבל משרתים את אותה קהילה.²¹² רשתות אלה מייצגות גרסה מתוחכמת של גישת ההון העסקי, שבמסגרתה איים של מתחרים מנסים לגבור אלה על אלה.

התקת המטרות וההצלחות המקוריות של הרשתות והפדרציות החינוכיות בבריטניה בכיוון של כלכלת שוק ותכתיבים הניבה תוצאות מעורבות מאוד של יוזמה זו עד היום. מחקר של כריס צ'פמן על האפקטיביות של פדרציות בית-ספריות מסוגים שונים מראה שרק אלה שתוכננו על בסיס העקרונות והשיטה המקורית של פרויקט RATL הניבו תוצאות חיוביות.²¹³

מדינות ואזורי שיפוט אחרים מחוץ לאנגליה יישמו אף הם עיקרון דומה של למידת בתי ספר אלה מאלה במסגרת תכניות שיטתיות המקדמות יחסים של תועלת הדדית, חקירה ממוקדת ופיתוח נרחב. שתי דוגמאות שתיעדו ב-OECD ובחברת הייעוץ מקינזי מגיעות מאסיה:²¹⁴

שנגחאי - עיר של יותר מעשרים מיליון תושבים - נסקה משום מקום בין השנים 2006 ל-2009 והפכה למערכת החינוך הטובה בעולם במבחני פיזה של ה-OECD לתלמידים בני 15 בתחום האוריינות. אחת הדרכים שבהן הגיעו להישג הזה היתה להצמיד בתי ספר טובים לבתי ספר טובים פחות ולאפשר להם לעבוד יחד במסגרת קשר לא שיפוטי.

כל אחד מבין יותר מ-400 מוסדות החינוך בסינגפור שותף ברשת רשמית המונה בין 12 ל-14 בתי ספר, ובראשה עומד רכז במשרה מלאה. במסגרת זו, אנשים מוכשרים עובדים באופן תכליתי למנף זה את הידע של זה, מתוך התמקדות בלמידה מותאמת אישית לכל תלמיד ותלמיד. שיתוף פעולה אפקטיבי דורש מורים עתירי יכולת. בתיאור המקרה של חברת הייעוץ מקינזי הבהיר מורה מסינגפור ש"בשנות השמונים לא היינו מצליחים להפעיל את קהילות הלמידה המקצועית באותה אפקטיביות. לא היו לנו אז רמות המיומנות המתאימות בבתי הספר, ויישום התכנית היה עלול להתפוצץ לנו בפנים. היום המורים והמנהיגים שלנו מיומנים מאוד, ולכן עברנו לשיתוף פעולה בין עמיתים, והוא מוכיח את עצמו".

הדוגמאות האסיאתיות האלה מעוררות השראה לא פחות מן האנגליות. אבל צריך להיזהר כמובן מן הנטייה לשתול עקרונות הצלחה מדרום-מזרח אסיה וממזרח אסיה בהקשרים לא אסיאתיים - כפי שצריך להיזהר מפני העברה פשוטה של כל

רפורמה ממדינה למדינה. תרבויות אסיאתיות רבות מתאפיינות במורשת היסטורית של כבוד למורים ובמשפחות מסורתיות הממוקדות בלמידה ובהישגים ונוטות להוקיר סמכות היררכית. על כן, תכתיבים חינוכיים פועלים שם אחרת מבתרבויות רבות אחרות - אפילו כאשר התכתיב מורה על שיתוף פעולה. ובכל זאת, אפשר לשאוב עידוד מן העובדה שפדרציות, רשתות ואשכולות יכולים להיות נרחבים ואפקטיביים בתרבויות שונות כמו התרבות האנגלוסקסית, מצד אחד, והתרבויות האסיאתיות, מצד אחר.

יש דוגמאות נוספות לשיפור מוצלח באמצעות עמיתים. פינלנד, למשל, מפעילה רשת חדשנות ארצית; אלברטה, שבה מוסדות החינוך בפרובינציה - הנתונים עתה במחזור התלת-שנתי הרביעי של חדשנות בתכנון בית-ספרי - מתרכזות ברישות של פרקטיקות חדשניות בתוך מחוזות חינוך וביניהם; ומחוז החינוך יורק, צפונית לטורונטו, איגד כמעט את כל מאתיים בתי הספר שלו באשכולות של בין שישה לשמונה בתי ספר. דרכים דומות להפיץ הון מקצועי ולחלוק אותו מתקיימות אפוא בתרבויות רבות. המקומות שקשה לבנות בהם רשתות בין-מוסדיות, ולמעשה קשה להחיל בהם התנהגות שיתופית מקצועית מכל סוג, הם מדינות שהיו עד לפני דור או שניים עריציות או רודניות, שהפחד והשחיתות שלטו בהם (או שולטים עד היום) ושהרגלים של חדשנות וצייתנות עדיין מושרשים עמוק. קשה לבנות רשתות גם במקומות שטבעה בהם תרבות פוליטית של שליטה ריכוזית או אינדיווידואליזם תחרותי.

בארצות הברית ישנם איים מבודדים של אשכולות בית-ספריים בתוך מחוזות חינוך מסוימים, אבל הם אינם מובנים רשמית כמו בדוגמאות הקודמות שהבאנו, והם עדיין היוצא מן הכלל. מחוז החינוך סנגר הסמוך לפרזנו, קליפורניה (מחוז שאחד מאיתנו צילם) רישת את כל 15 בתי הספר שלו באשכולות של בין שלושה לארבעה בתי ספר, והם מקיימים מפגשים סדירים ולומדים אלה מאלה.²¹⁵ הישגי התלמידים במחוז מרשימים באופן קבוע.

כל הדוגמאות שהבאנו מערכתיות - מערכת חינוך שלמה שנחושה להשתפר שיפור מקיף ובתמיכה הדדית. מערכות מסוימות כופות פדרציות או אשכולות, אבל הכתבה של שינויים מקצועיים כאלה אינה מועילה בדרך כלל בתרבויות שאינן רגילות ממילא להרכין ראש בפני סמכויות היררכיות. באופן כללי, אם כן, השתתפות מלאה או

כמעט מלאה בהון מקצועי מרושת צריכה לדעתנו להיות שאיפה נמרצת וציפייה נורמטיבית במסגרת התרבות המקצועית של מערכת חינוך, ולא תכתיב הנכפה באופן בירוקרטי. צורות כאלה של למידה משותפת יכולות לבנות מערכות חזקות שיובילו לפיתוח הדדי של יכולות ומחויבויות חדשות. לחלופין, הן עלולות להיעשות מקבילה מערכתית לשיתוף פעולה נוח (פרקטיקה משותפת) או לקולגיאליות מאולצת מדי, אשר תכופות מאפיינת מאמצי שיתוף פעולה בתוך בתי ספר. כאשר מפיצים את ההון המקצועי באופן חופשי, נמרץ ומכליל, מקבלים שיפור מקצועי במיטבו. עניין זה אפשרי אפילו במערכות גדולות מאוד שנראות תחרותיות, ולעתים קרובות הן אכן תחרותיות במובנים מסוימים. לדעתנו, תחרותיות כזו איננה רק מכשול שיש להתגבר עליו, אלא כוח שאפשר להפיק ממנו תועלת - לפחות כשאיננו מתגלם בדמות משחק סכום אפס. זה המצב כאשר שני כוחות רבי-עוצמה נפגשים: אחריות קולקטיבית ותחרותיות שיתופית - או מה שמכונה בספרות העסקית cooperation - צירוף של שיתוף פעולה ותחרות.²¹⁶

אחריות קולקטיבית אינה מסתכמת במחויבות; פירושה גם הפעלה של יכולות בקנה מידה עמוק ונרחב. היא כוללת תחרות חיובית: קריאת תיגר על גבולות האפשר מבחינה אנושית ומקצועית.

אחריות שיתופית היא הרחבה והעמקה של הזהות אל מעבר לעצמך. כאשר מורים יחידים בבית ספר מתחילים להזדהות עם כלל התלמידים ולא רק עם הלומדים בכיתתם, זוהי אחריות שיתופית. כאשר למנהלים חשובה הצלחת בתי הספר האחרים באשכול שלהם כמעט כמו הצלחת בית הספר שלהם, מדובר, שוב, בהרחבת המחויבות. כאשר מחוזות רואים בעצמם חלק מן החתירה הכללית של מדינתם או ארצם להצלחת כלל התלמידים, כחלק מפיתוח לאומי של זהות משותפת, אנחנו חוזים פעם נוספת בכוחה של האחריות השיתופית. יתר על כן, כאשר מדינות מסביב לעולם מנסות ללמוד זו מזו, וחולקות ביניהן במפורש את מה שהן יודעות, אנחנו חוזים בגיבושה של זהות גלובלית שעתידה להרים תרומה גדולה לעתיד האנושות.

אבל אחריות קולקטיבית אינה מסתכמת במחויבות; פירושה גם הפעלה של יכולות בקנה מידה עמוק ונרחב. היא כוללת תחרות חיובית: קריאת תיגר על גבולות האפשר מבחינה אנושית ומקצועית. בכל רשת או אשכול בריאים שחקרנו או השתתפנו בהם תמיד היתה נטייה חזקה להתחרות, אבל מתוך שאיפה להתעלות על עצמנו ולא רק על אחרים, לטובת הכלל או אפילו לטובת המשחק - אם להשתמש באנלוגיה ספורטיבית. אנחנו קוראים לזה "תחרות שיתופית", שיתוף פעולה בין מתחרים (coopetition), יריבות ידידותית - כי הרעיונות של שיתוף פעולה ותחרות מצטרפים זה לזה לשילוב מנצח.

אין ספק שבעבר כבר ראינו צורות גרועות רבות של תחרות מסוג של משחק סכום אפס, שכללו אנוכיות, הונאה נרחבת, השפעות פלגניות של שכר ביצועים, קנאה וחוסר נכונות לסייע לשכנים מתקשים. וכמו ילדים מפונקים, רבים מן המתחרים האלה נשארים בסופו של דבר לבדם, בלי איש לשחק עמו בכל הצעצועים היקרים (ספרים, לוחות אינטראקטיביים, מתקני ספורט ומורים מיומנים). מנגד, כאשר מרחיבים את האחריות השיתופית וכאשר מאמצים אסטרטגיות התפתחותיות חזקות בחתירה למטרה נשגבת, מקבלים סוג של "אולימפיאדה מוסרית" שאין בה כמעט גבול למה שאפשר להשיג.

זה הון מקצועי מהסוג ששווה להיאבק למענו - אחריות ויכולת קולקטיבית וכמו כן תחרות שיתופית או יריבות ידידותית לטובת כלל חברי המערכת.

סיכום

מה למדנו אפוא על תפקידה של התרבות והקהילה המקצועית בפיתוח ובהפצה של הון מקצועי שמעלה הישגים, משפר את הלמידה ומקדם חדשנות? תרבות מקצועית, כפי שראינו, מחברת את הדרך שבה אנשים מבצעים את עבודתם אל טבעם של האנשים, אל המטרות שהם חותרים אליהן, אל העמיתים שיש להם ואל הדרכים שבהן הם משתפרים או דורכים במקום.

בימים עברו, ולעתים קרובות מדי עד היום, היתה התרבות המקצועית בהוראה תרבות של אוטונומיה אישית בכיתות ושל ידע ומומחיות בלתי ניתנים לערעור של מורים יחידים. היום תרבויות מקצועיות נעשות יותר ויותר שיתופיות. מורים עדיין

נוהגים ללמד לבדם, אבל כוחה של הקבוצה - וכל התובנות, הידע, הניסיון והתמיכה של הקבוצה - עומדים תמיד לרשותם. הקבוצות הטובות ביותר מגוונות, מלאות פרטים מיוחדים במינם שמביאים עמם תובנות ויכולות שונות וגם אסטרטגיות מגוונות להוראה בכיתה - שכולם מכוונים לתכלית משותפת. אלה מקומות שבהם מורים חולקים ביניהם אחריות לכלל התלמידים יחד עם מורי מקצועות אחרים ושכבות אחרות ויחד עם מורים עוזרים. אלה מקומות שבהם מורים חוקרים יחד ובלי הרף את הלמידה ואת הבעיות הגלומות בה, מנצלים את הניסיון שצברו בעבודה עם ילדים מסוימים או בהפעלה של אסטרטגיות מסוימות ואת הממצאים שאספו מהם - בעניין הדרכים הטובות ביותר לגשת אל ילד, אל מושג בעייתי בתכנית הלימודים, אל חדשנות לא מוכרת או אל קבוצת לומדים שאינם מתקדמים כמצופה. ואלה מקומות שבהם המורים אינם רק סובלים בשקט את הערעור על סמכותם מצד עמיתים ומנהלים אלא נהנים מן האתגר ונענים לו באורח פעיל: למשל, כאשר תוצאות הלמידה מאכזבות, כאשר רמות המחויבות ורף המקצוענות מתחילים להידרדר, כאשר הרגלים ישנים אינם מעוגנים בראיות, כאשר מאמצי השינוי נראים שגויים, כאשר עמיתים נוהגים בחוסר התחשבות או כאשר צצים רעיונות מוצלחים יותר לקידום העניינים.

קהילות למידה מקצועית זקוקות לשיטה או לתכנון כדי שיצליחו. עליהן להיות מאורגנות. הקצאות הזמן ביום הלימודים צריכות להיות כמו בפינלנד - לכבד את הצורך של מורים להיוועד מחוץ לכותלי הכיתה כדי לחקור יחד את הפרקטיקה שלהם ואת הדרכים לשיפורה. ישיבות צוות זקוקות למטרות מוסכמות ולסדר יום ברור. ישיבות סגל צריכות להיות חוויות למידה מקצועית איכותיות ולא רק הזדמנויות להודיע הודעות מנהלתיות. מורים צריכים להימשך לקהילות האלה ולקבל מהן דחיפה ודרבון. במקרים הטובים ביותר, ההוראה עצמה עשויה להיות שיתופית. זו עבודת הצוות שעליה ממליצה ג'ודית' וורן ליטל - עם פרויקטים משולבים המחברים שכבות גיל שונות, מורי חטיבה שעובדים בצוותים וחולקים ביניהם קבוצות גדולות של תלמידים או מורי חינוך מיוחד המשתפים פעולה עם מורים רגילים. בכל המקרים האלה, שיתוף הפעולה המקצועי מובנה ומצופה; הוא דרך העבודה שבה ההוראה צריכה להתנהל היום.

עברו חלפו, כנראה, הימים שבהם מורים יחידים יכלו לעשות כרצונם - טוב או רע, נכון ולא נכון. ההוראה היא מקצוע שהעוסקים בו מחוברים במטרות משותפות, באחריות שיתופית ובלמידה הדדית. כבר אין זו משרה שבה מורה יכול לשמור את כל הילדים לעצמו. אם אתם עדיין סבורים כך, הגיע הזמן שתחליפו מקצוע, כי אם אינכם חולקים עם עמיתים באחריות ובתגמולים הרגשיים, כבר אי אפשר לומר עליכם שאתם מקצוענים.

אבל הציפייה החדשה שתרבויות מקצועיות יתאפיינו באוטונומיה, בשקיפות ובאחריות שיתופית ויאורגנו באופן תכליתי, אסור שתשמר רישיון לבריאות מנהלתית ולכפייה. קהילות למידה מקצועית אינן קהילות נתונים מקצועיות או קהילות ציונים מקצועיות. הן אינן מקומות שבהם מנהלים כופים סדרי יום מחוזיים מפוקפקים המכנסים מורים יחדיו אחרי ימי לימודים ארוכים כדי להתעמק בגיליונות נתונים רק לצורכי התערבויות חפוזות שירימו את ציוני המבחנים בתוך שבועות ספורים. הקהילות הללו אינן מקומות שבהם מאמני אוריינות עמוסים מכנסים ישיבות חפוזות עם מורים מותשים שאין להם פנאי אפילו להתרענן בין שיעור אחד למשנהו. והן גם אינן מקומות שבהם מנהלים ומפקחים הופכים שיחות מאתגרות לנאומי תוכחה ושכל האתגרים בהם מגיעים מלמעלה, מבלי שמורים יוכלו להשיב או להציע אתגרים משלהם.

הדיון שלנו מדגיש גם את רעיון "המנהל כמנהיג חינוכי". בימינו מותווים שוב ושוב קווי מדיניות התובעים ממנהיגים בית-ספריים לבלות כך וכך שעות בכיתות, לצפות בהוראה עם רשימות תיוג ביד, לסייר בין הכיתות, להשתתף בסבבי הוראה וכן הלאה. יש לנו חדשות מדאיגות למקדמי ההנחיות הללו: אף שהן עשויות לחזק את רמות הידע והיכולת של מנהיגים יחידים בתחומים מוגדרים, השפעותיהן על הישגי תלמידים בבית הספר כולו מוטלות בספק, במקרה הטוב!

חשבו על המשמעויות המעשיות. יהא אשר יהא גודלו של בית הספר, כיצד יוכל המנהל לצפות בכל המורים? כיצד יוכל לרכוש מומחיות שתאפשר לו להשפיע על הוראת כל המקצועות? ואם הוא אכן נעשה מנהל מעולה, איזו מורשת יותר אחריו כשיעזוב?

ושימו לב לממצאים. זכרו את המחקר של לינה על השפעת ההון החברתי בבתי ספר בניו יורק. היא מצאה שמנהלים המבלים את זמן ההוראה שלהם בפיקוח על

מורים יחידים ובהדרכתם אינם משפיעים כלל ועיקר על הישגי התלמידים בבית הספר כולו. המנהלים האפקטיביים יותר הם מי שחושבים על עצמם כמנהלים המאפשרים למורים להצליח - במונחים של גישה למשאבים, התמקדות בעבודת הצוות ובניית יחסים עם הורים ועם הקהילה. מנהלים כאלה מכירים את אנשיהם ויודעים כיצד לדרבן ולגבש אותם, אבל הם אינם צריכים להכיר לפני ולפנים את הפרקטיקה שלהם. בקצרה, המנהלים האפקטיביים הצליחו כי פנו לפיתוח שיטתי של הון חברתי פנימי וחיצוני.²¹⁷

ממצאים מחקריים אחרים תומכים במסקנותיה של לינה. שניים מן החוקרים הבולטים בעולם בשדה ההנהגה החינוכית, וויאן רובינסון (Robinson) וקן ליית'ווד (Leithwood), הגיעו אחרי ארבעים שנות מחקר למסקנה הנחרצת שהמנהלים המצליחים ביותר משפיעים על הישגי התלמידים רק בעקיפין - באמצעות המורים. בניתוח-העל הכביר שעשתה בנושא השפעתם של מנהלים על הישגי תלמידים מצאה רובינסון שאחד הגורמים השפיע השפעה חזקה פי שניים מכל גורם אחר: גורם זה היה המידה שבה מנהלים "היו חלק מלמידת המורים ומהתפתחותם וקידמו אותן".²¹⁸ ואילו ליית'ווד, במחקר על מאפיינים של מחוזות חינוך מעוליים, מצא שמחוזות כאלה יישמו בעבודתם שלושה תהליכי ליבה: הם סיפקו למערכת כיוון משותף (חזון); הם בנו תכניות לימודים ומערכי הוראה מתוך התייחסות למטרות המשותפות; והם עמדו על שימוש שיטתי בממצאים לצורכי קבלת החלטות ופתרון בעיות.²¹⁹

מנהלים אינם צריכים לעבור כריתת אונה או ליישם כל אסטרטגיה אחרת שתהפוך אותם למנהיגים חינוכיים. הם צריכים לדעת איך לזהות, לבחור, לפתח ולחבר את אנשיהם - אתגר מנהיגותי ישים יותר, אבל גם כזה שהשפעתו הפוטנציאלית גדולה יותר. במילים אחרות, תפקידו של המנהל עקיף אבל גם ברור ומפורש: עליו לבנות את ההון המקצועי של מורי בית הספר וקהילתו.

עקרונות הליבה שמסתמכים על ההון המקצועי בבתי הספר ובונים אותו זהים אפוא לעקרונות שמטפחים ומפיצים הון מקצועי במערכות שלמות - מחוץ, פרובינציה, מדינה או ארץ. העניין הוא פיתוח מחויבויות ויכולות, דחיפה ומשיכה של עמיתים, נשיאה משותפת באחריות קולקטיבית ושיתוף פעולה עם מתחרים בכל המערכת - למען טובת הכלל. מן המחקרים המקיפים שערכנו ומעבודת הפיתוח הנרחבת שביצענו

בנושא מערכות חינוך מעולות וארגונים מצוינים אחרים התרשמנו שיש בהחלט פוטנציאל לשנות תרבויות של בתי ספר ומערכות חינוך, וכך לשנות את התרבות של מקצוע ההוראה כולו. אנחנו מדברים על שינוי מערכתי בהיקף תרבותי עמוק. מה שמצאנו בדוגמאות הטובות ביותר לשינוי בקנה מידה רחב הוא אנשי חינוך, תלמידים וקהילות שעובדים ונאבקים יחד כדי להגיע לתוצאות מעולות וביצועים גבוהים. ראינו כוחות וחסימים רבים העומדים בדרכם של רבים מהם: השקעות לא מספקות ביכולות אישיות ושיתופיות, אינטרסים אישיים, פלגנות והתנערות מאחריות, תרבויות מזיקות של אינדיבידואליזם ובידוד, משחקי כוח של עמיתנות מאולצת ומערכות תגמול המבקשות להפריד ולמשול, ריצה פוליטית למרחקים קצרים וסתם עבודה מכוח האינרציה.

פרקים 4, 5 ו-6 הציגו מסע מעמיק אל תוך חיי המורים - חקרנו את הקריירות שלהם ואת טיב עבודתם, והתבוננו במקומו של המקצוע בחברה. תובנות יכולות להניע לפעולה, אבל דרושה לנו גם תכנית מפורשת יותר. הצגנו בטקסט מבטים חטופים רבים אל מה שצריך ולא צריך לעשות - כיצד לדחוף וגם למשוך אנשים קדימה; כיצד להשקיע בפיתוח מורים למשך יותר משנים ספורות כדי שכל ההשקעה תשתלם בתשואות נדיבות בדמות למידת התלמידים; כיצד להתמקד בפיתוח קולקטיבי של איכות מקצועית במקום לתגמול מורים יחידים ויוצאי דופן; כיצד להימנע מן הקצוות של שיתוף פעולה נוח מדי, מצד אחד, ושל קולגיאליות מאולצת, מצד אחר; כיצד לבנות רשתות מורים ובתי ספר שיהיו איתנות ומבוססות על תוצאות, ולא שבריריות ומלאכותיות; וכיצד לשלב שיתוף פעולה עם תחרות במקום לראותם כמנוגדים זה לזה. הצגנו גם דוגמאות רבות, ממקומות שונים בעולם, לאסטרטגיות חיוביות ומעשיות בפעולה - מקרים של ביצועים מקצועיים מעולים ושל הון מקצועי נרחב. ניתוחנו האיר פעולות נכונות ושגויות והראה כמה קל לבלבל ביניהן, וגם כמה קל לפנות אל תכליות מוסריות עקרות. אבל כדי לעשות את הדברים כמו שצריך לא די להבחין בין נכון ולא נכון, בין טוב ורע; צריך גם לגבש תכנית פעולה לכידה. לאידאליים ולניתוחים יש חשיבות גדולה, אבל בלי אסטרטגיה אין הם אלא הטפות. לא מעט אסטרטגיות מערכתיות מתבררות בדיעבד כלא אסטרטגיות בעליל. מלבד העובדה שהן מבוססות לעתים קרובות על אבחון וניתוח שגויים, או אפילו על מטרות שגויות, רבות מהן אינן מציעות פעולות קונקרטיות. הראינו כמה קל להידרדר לקולגיאליות

מאולצת והראינו שאפילו כוונות טובות לכאורה - כגון פיתוח מנהלים כמנהיגים חינוכיים - עלולות להשתבש.

הבטחנו מוקדם יותר שננסה להציג גם חזון חדש ומעורר השראה לעתיד המקצוע וגם מפת דרכים ליישום חזון כזה ולקיומו. הגיע הזמן לשדך חזון לפעולה. לכולם מיועד תפקיד, אבל את כל התפקידים נצטרך לתאם באותו הכיוון. הגיע לדעתנו הזמן להתקדם אל העתיד בכנות ובמלוא הקיטור. אנחנו עומדים על פרשת דרכים. אנחנו יודעים באיזו דרך להתקדם ומאילו כיוונים להימנע. זו העת להפסיק לבהות בתמרורים ולצאת לדרך.