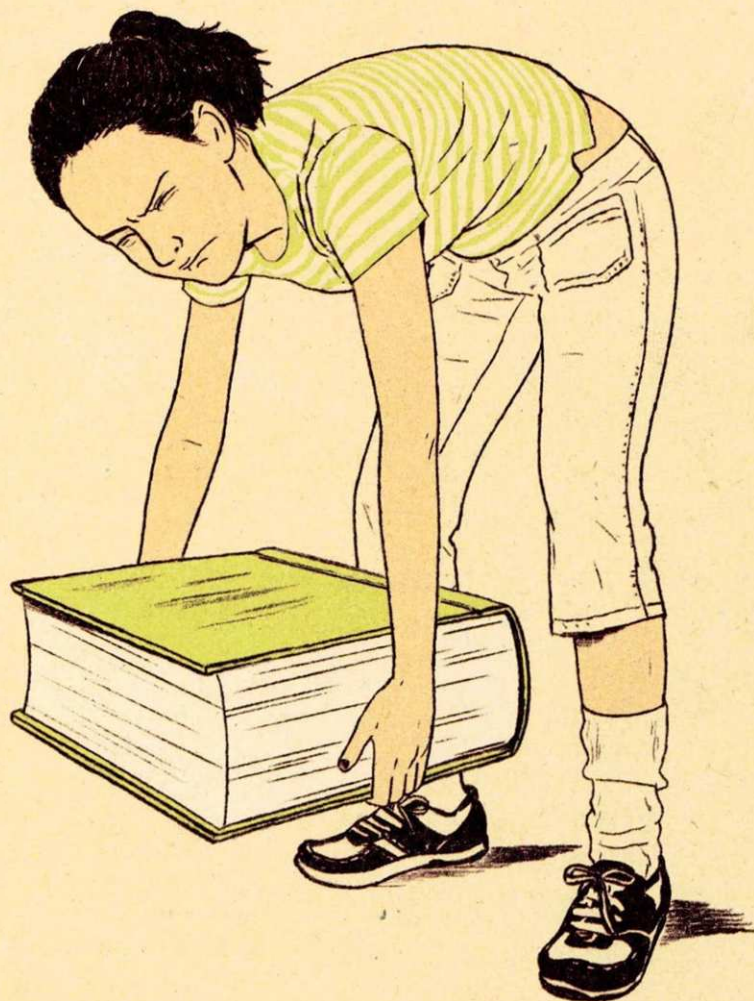


# הכל סיפורים

על עבודה עם תלמידים מתקשים  
ברוח התפיסה של סביבת החינוך החדשה

יובל פיורקו וד"ר ישראל כ"ץ



צפנת, מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני

משרד החינוך התרבות והספורט  
המינהל הפדגוגי, אגף שח"ר  
המחלקה לכיתות אתגר ולמרכזי חינוך



ג'וינט-ישראל



אשלים, העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים  
לידים, בני נוער ומשפחותיהם (ע"ר)  
מיסודו של ג'וינט ישראל ובתמיכתן  
של ממשלת ישראל והפדרציה היהודית  
של ניו-יורק



עריכה לשונית: דלית רביד  
עיצוב גרפי: עפר כהנא  
איור: רות גוילי

צפנת, מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני  
ת.ד. 8515 ירושלים 91083



## **הכל סיפורים**

על עבודה עם תלמידים מתקשים  
ברוח התפיסה של סביבת החינוך החדשה

# הכל סיפורים

על עבודה עם תלמידים מתקשים  
ברוח התפיסה של סביבת החינוך החדשה

יובל פיורקו וד"ר ישראל כ"ץ

סתיו 2005

לכל העוסקים במלאכת החינוך והלימוד,  
שעבודתם שימשה מקור לכתוב כאן.

## תוכן העניינים

בפתח הדברים .....	6
הקדמה .....	9
מבוא: סביבת החינוך החדשה .....	11
פרק א: התלמידים .....	17
פרק ב: המורות .....	45
פרק ג: המנהלים .....	77
פרק ד: המנחים .....	111
פרק ה: בעלי העניין .....	141
פרק ו: משרד החינוך .....	169
פרק ז: היזם החברתי .....	191
פרק ח: לא רק סיפורים .....	217
ביבליוגרפיה .....	230
נספח א: מילון הסח"ח של מורי בית-הספר .....	234
נספח ב: ציורים .....	242

## בפתח הדברים

בשלוש השנים הבאות מבקשים הג'וינט ואשלים לבצע תהליך של phasing-out, קרי - הקטנה הדרגתית של מעורבותם בהפעלת תוכנית סח"ח, ובמקביל העברת ההובלה וההפעלה הישירה של התוכנית לאחריות אגף שחר.

מתוך הידע והניסיון הרבה שהצטברו במהלך הפעלת התוכנית למדנו מספר דברים:

1. הוראת ילדים ונוער הנמצאים בסכנת נשירה היא מקצוע במובנו השלם של המונח. אנשי חינוך העוסקים בחינוך ובהוראה של בני נוער אלה ראוי שיפתחו ראייה כוללת של צורכי התלמיד בבית הספר - ראייה המתייחסת לא רק לתחום הלימודי, אלא גם למצב הרגשי והחברתי של התלמיד וגם למצב משפחתו והשלכותיו עבורו. כמו כן על המערכת לפתח תפיסה מערכתית חדשה, הלוקחת בחשבון את קשיי ההנהלה והמורים בהתמודדותם עם הסוגיה.

2. על מנת להבטיח את שמירת אפקט השינוי שחל בבתי הספר שבהם פעלה התוכנית ולהביא להתחדשות מתמדת, חשוב לשמור על קשר רציף ומתמשך עם המנהלים והמורים. מכאן שבשלוש השנים הבאות נתמקד בשתי אוכלוסיות יעד:

א. במנהלים ומורים שנחשפו לתפיסת הסח"ח.

ב. במנהלים ומורים המקבלים את הכשרתם המקצועית במסגרות אקדמיות, ובכלל זה מכללות ואוניברסיטאות.

תוכנית "סביבת החינוך החדשה" (סח"ח) פעלה במערכת החינוך זה למעלה מעשר שנים. במשך תקופה זו עברה התוכנית שינויים, תוך יישום לקחים, ניסיון וידע והתאמתם למסגרות החינוכיות המגוונות שבהן פעלה.

להצלחת התוכנית במוסדות החינוך שבהם פעלה התוכנית, על מסגרותיהם השונות, שותפים אנשים רבים, ובראשם דר' רמי סולימיני מפתח התוכנית, שהוא כיום מנכ"ל עמותת "אשלים" ומנהל אגף

הנוער והחינוך בג'וינט, גב' יאירה אונגר שהייתה המנהלת הארצית של התוכנית, וכן מנהלי התוכנית בשנים האחרונות – דר' מיכל רוזר, גב' דיתי אבניאלי, מר עמנואל תמיר וגב' בת' רייז.

כמו כן ראוי לציין את המנחים בבתי-הספר על עבודתם המסורה ועל האמונה ביכולת לשנות נורמות ותפיסות, על האמונה להפוך את הסיכוי לאתגר – כדברי סנקה, הפילוסוף היווני מהמאה הרביעית לפנה"ס: "לא מפני שהדברים קשים אנחנו לא מעזים, אלא מפני שאנו לא מעזים נעשים הדברים קשים".

ואחרונים ראויים לציין המנהלים וציבור המורים, שנתנו סיכוי לשינוי והוכיחו שאפשר. לכולם, בשם רבבים תלמידים ובשמי, תודה מקרב לב.

דר' חיים נבון

מנהל המחלקה לכיתות אתגר ולמרכזי חינוך

אגף שח"ר, משרד החינוך, התרבות והספורט

מערכת החינוך בישראל משקיעה מאמצים רבים כדי להגביר את שוויון ההזדמנויות בחינוך ולצמצם את הפערים בין קבוצות אוכלוסייה שמעמדן הכלכלי-החברתי חלש. אך המציאות מראה שעדיין קיימים פערים בהישגים הלימודיים בין קבוצות תלמידים שונות בבתי-הספר. ההכרה ההולכת וגוברת באחריותה של מערכת החינוך כלפי כלל התלמידים הביאה ליזמות רבות – אשר התוכנית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח), שהוזמנה ופותחה בג'וינט-ישראל בשיתוף עם משרד החינוך, אגף שח"ר – היא דוגמה למאמץ משותף שמטרתו קידום תלמידים המוגדרים כ"ת-משיגים" והנמצאים בסיכון לנשירה.

האמונה העומדת בבסיס תוכנית סח"ח היא שעל מנת לקדם את התלמידים יש למקד את ההשקעה במורים ובצוות החינוכי בבית-הספר.

החומר המוצג כאן נותן ביטוי לידע מעשי אשר הצטבר במשך



שנים בעבודת השדה, ומעורבים בו צוותי הוראה, מנחים ואנשי אקדמיה. גיבוש ידע זה לכדי תפיסה כוללת מעניק לנו הזדמנות לעשות בו שימוש הלכה למעשה, אם כי ברור שהידע הקיים אינו סופי. הוא ממשיך להתגבש בתהליך העבודה של הצוותים החינוכיים, וניזון גם ממשוּב שמתקבל בעבודת השדה.

ד"ר רמי סולימני

ראש אגף חינוך ונוער, ג'וינט־ישראל

מנכ"ל אשלים

תוכנית "סביבת חינוך חדשה" הפכה זה מכבר לתפיסת עולם עבור כל מי שנחשף אליה הן ברמת הפרט והן ברמת הארגון.

יצירת החיבור הנוכחי לוותה בתהליך למידה מעמיק, ולעתים גם כואב, שסייע רבות להעמקת שיתוף הפעולה בינינו כמנחי התוכנית.

זהו ניסיון להפוך את התיאוריה המוצהרת לתיאוריה שבשימוש; כלומר, התמקדות במה שקורה בתהליך ההנחיה הלכה למעשה, ולא רק במה שצריך לקרות. לכך נדרשנו להרכיב אומץ כדי להתמודד עם הפערים ועם הברלי הגישה בין המנחים השונים.

תהליך הלמידה חידד את החיבור הרגשי של כל אחד מאתנו לאוכלוסיית התלמידים הנדונה בפרט ולתוכנית בכלל.

אני רוצה להודות לד"ר רמי סולימני שהוא האב הביולוגי והרוחני של התוכנית; לד"ר חיים נבון מאגף שחר שבמשרד החינוך – על האמון הרב בתוכנית ובמנחים ועל התמיכה שקיבלתי ממנו בהובלת התוכנית; למנהלי התוכנית (ד"ר מיכל רוזאר, גב' דיתי אבניאלי, גב' בת' רייז ומר עמנואל תמיר) ולמנחיה – על נכונותם לחלוק את הידע שברשותם ועל רצונם הכן ללמוד ולהתפתח; וכמובן למנהלי בתי־הספר ולצוותים החינוכיים השותפים לתהליך הלמידה.

יאירה אונגר

לשעבר ראש תחום חינוך פורמלי, ג'וינט־ישראל

## הקדמה

חיבור זה מביא את סיפורה של תכנית סביבת החינוך החדשה. אין זה מהלך הערכה של התכנית, אלא ביטוי לכוונה לספר על אודותיה. אנו מבקשים להתעכב כאן על יוזמה חינוכית אחת ועל האופן שבו היא מתפתחת, משתנה ומגיעה לבשלות. זהו אמנם סיפור על יוזמה אחת, אך ההנחה היא שיש בו עניין לא רק למספרים.

הדברים המסופרים כאן מיועדים לכל אדם העוסק בחינוך של תלמידים בסיכון, ובחינוך בכלל. זוהי הזדמנות ללמידה מן הניסיון הרב שהצטבר בתכנית לאורך שנותיה; זהו חקר מקרה (case study) של תכנית שביסודה כוונה להשפיע על המתרחש במפגש בין התלמיד, המורה ומערכת החינוך. עבור התכנית עצמה, כיוזמה מובחנת, מסתיים בעת זו פרק בקורותיה. עתידה נותר פתוח, אך הרעיונות שביסודה צפויים להיות שימושיים גם תחת כותרות חדשות ונוכח אתגרים אחרים.

חיבור זה הוא פרי מאמץ מתמשך של רבים וטובים. ראשיתו ביוזמה של גב' יאירה אונגר, שליוותה את תהליך הכתיבה לכל אורכו. המשכו בוועדה מצומצמת, שכללה את יאירה אונגר ודיתי יבניאלי מג'וינט-ישראל ואת ד"ר חיים נבון ממשרד החינוך התרבות והספורט. מנכ"ל "אשלים" וראש אגף חינוך ונוער בג'וינט-ישראל, ד"ר רמי סולימני, תמך בתהליך והעיר הערות תכניות כתרומה לטקסט.

תודות לכל המשתתפים בפגישות, לחברי הוועדה המלווה, וכן למנהלי התכניות השונות של סביבת החינוך החדשה: דר' מיכל ראזר, עמנואל תמיר, ובת' רייז.

תודה גם לדלית רביד על עריכת הלשון של טקסט זה ולעפר כהנא על העיצוב.

מבוא

# סביבת החינוך החדשה

סביבת החינוך החדשה היא תכנית שפותחה בג'וינט-ישראל במטרה לסייע לתלמידים המתקשים בלימודיהם, שלא פעם מוצאים את עצמם במסלול התנגשות עם בית-הספר, הגורר סיכון גבוה לנשירה ממנו. התכנית מסתמכת על הניסיון שצבר ג'וינט-ישראל בפרויקט קודם – "מפנה". פרויקט זה היווה יוזמה משותפת לג'וינט-ישראל ולגורמים אחרים בסוף שנות השמונים של המאה העשרים, והוא יועד לתלמידים שנפלטו ממערכת החינוך. "מפנה" הציע עבורם מסגרת זמנית מובחנת, שתכין אותם לקראת חזרתם למערכת החינוך הרגילה. לעומת זאת סביבת החינוך החדשה הופעלה בתוך בית-הספר פנימה, במטרה לקדם את התלמידים הלומדים שם וכך למנוע את נשירתם מבית-הספר. למרות ההבדלים, שתי התכניות מבוססות על תפיסה חינוכית דומה.

תפיסה זו מתמקדת בתלמיד כאדם המביא למפגש החינוכי עושר של התנסויות קודמות, לרבות מפגשים עם מסגרות, עם מבוגרים ועם צעירים אחרים. ההנחה היא שעל מערכת החינוך להתייחס להתנסויות קודמות אלה ולמשקעים שיצרו, ותוך כך להפגיש את תפיסת ההוראה עם ההתמודדות האישית והייחודית של כל תלמיד; וזאת תוך התייחסות משולבת להיבטים לימודיים, חברתיים ורגשיים. האמונה המנחה היא שלכל תלמיד מגיעה הזדמנות לזכות בחינוך ראוי, וכי קשיי הסתגלות אופייניים של תלמידים למערכת אינם משחררים את המערכת מן האחריות לתלמידים אלה.

הוגי התכנית הציבו לעצמם מלכתחילה מספר מטרות השזורות אלה באלה. בראש ובראשונה הוגדר בתכנית יעד מרכזי של צמצום תופעת הנשירה מבית-הספר. יוצרי התכנית שאפים לכך שהתלמידים יוכלו לפעול במסגרת בית-הספר ושנוכחותם הסדירה בו תגבר. הם גם חותרים לשיפור מיומנויות יסודיות, לקידום הישגיהם הלימודיים של התלמידים, לצמצום בעיות של התנהגות חברתית ואליומות, ולהעלאת האמון של התלמידים ביכולתם. בהתאם לגישה ההוליסטית של התכנית מטרות אלה כרוכות זו בזו, באשר מימוש האחת מקדם את האחרת. קידום המטרות נעשה מתוך אמונה שכך ניתן להציב

את התלמידים בעמדת פתיחה נוחה יותר להצלחה בחייהם הבוגרים כאזרחים, כעובדים, כבעלי משפחה וכחברים בקהילה.

שינוי מקיף זה אצל התלמידים אמור להיות מושג באמצעות שינוי משלים גם באופן ההוראה. במסגרת התכנית מקדמים תפיסת תפקיד מורחבת של המורה, שלפיה נוסף למסירת ידע והקניית מיומנויות רלוונטיות עליו גם לאבחן ולברר קשיים לימודיים ולהגיע להיכרות רב-ממדית עם התלמיד, תוך התייחסות להיבטים רגשיים וחברתיים הנלווים לחוויה של התלמיד כאדם צעיר. על-פי תפיסה זו, על המורה להאמין ביכולתם של תלמידיו ולגלות כלפיהם מסירות, מחויבות ואורך רוח. התייחסות כזו מצד המורים תורמת לחוויה החיובית של התלמידים ומסייעת במימוש מטרות התכנית. גישה חינוכית זו כונתה במונחי התכנית "תפיסה פסיכו-פדגוגית".

במגמה לקדם שינוי זה באופן ההוראה, עוברים המורים הכשרה רצופה וארוכת טווח מטעם ג'וינט-ישראל, הנעשית על-ידי מנחים חיצוניים. בדרך כלל נפגש צמד מנחים עם צוות המורים לפגישות שבועיות או דו-שבועיות, במשך שלוש שנים או יותר. בפגישות אלה עוסקים המורים בפיתוח הצוות שלהם ובהיבטים שונים של עבודת ההוראה והקשר שלהם עם התלמידים. לכד מהיותן מקור חשוב ללמידה הודית של דרכי התמודדות אפקטיביות ולהיכרות רב-ממדית עם התלמידים, מכוונות הפגישות להעניק תמיכה רגשית נחוצה לצוות המורים. כמו כן מקבלים המורים הכשרה בשיטות פדגוגיות-דידקטיות ובשימוש בכלים לאבחון התקדמותו של התלמיד.

מרכיב נוסף בתכנית, שממנו אף קיבלה את שמה, הוא שימוש בסביבת לימודים ייחודית. מלכתחילה הוקמו בבתי-הספר הנוגעים בדבר מרחבי למידה שהיו אמורים לשמש אכסניה פיזית למימוש עקרונותיה החינוכיים של התכנית. הסביבות נבנו תוך הקפדה על איכות העיצוב והגימור, ברמה שלרוב אינה רווחת בבתי-ספר. הן צוידו בעזרים טכנולוגיים המאפשרים למידה, ובראש ובראשונה במחשבים. שימוש במחשבים ככלי הוראה היווה עיקרון מרכזי בתכנית כבר משלביה המוקדמים, ולשם כך עברו המורים הכשרה טכנולוגית מותאמת.

המחשבה ביסוד הדברים הייתה שסביבה חודשנית הנמצאת בחזית הטכנולוגיה החינוכית תאתגר את התלמידים המתקשים ותגייס אצלם תחושת ערך, יכולות ומחויבות.

התכנית הופעלה לראשונה בראשית שנות התשעים. בשנים שחלפו מאז תחילתה הלכה והתרחבה, עד שהגיעה לבתי-ספר בכל רחבי הארץ. כחלק מהתפשטותה ומהתמסדותה טופחו השותפויות בין ג'וינט-ישראל לבין גורמים שונים כמו משרד החינוך, רשתות החינוך וממונים על חינוך ברשויות מקומיות. קהל היעד שאליו יועדה התכנית אף הוא הלך והתרחב. תוך כדי תהליך זה חלו בתכנית מספר שינויים והתאמות. כך למשל חל פיחות בדגש על המרכיב הטכנולוגי של התכנית. בבתי-ספר מסוימים התעוררו שאלות בעניין נחיצותה של הסביבה הפיזית ליישום עקרונות התכנית. כמו כן חל שינוי בהבנה של תפקידו של מנהל בית-הספר בהובלת השינוי. עם זאת, על אף השינויים וההתאמות שנערכו בתכנית כתוצאה מן המפגש בין הרעיון לבין המציאות, דומה שהליכה הרעיונית של התכנית נשמרה לאורך הדרך וביטאה חיוניות מרשימה.

## דרך העבודה

עיקר החומר ששימש בסיס לכתיבת חיבור זה נאסף במסגרת עשר פגישות עם בעלי תפקיד שונים שהיו מעורבים בתכנית. כמעט כל הפגישות התקיימו לפי חתך תפקידי: בכל פגישה התכנסו יחד אנשים שונים ששימשו באותו תפקיד. להלן רשימת הפגישות לפי בעלי התפקיד שהוזמנו אליהן, לפי הסדר שבו נערכו. המספר בסוגריים מצוין את מספר המשתתפים בכל פגישה:

1. מנהלי בתי-ספר מרחבי הארץ (10). עם ארבע מנהלות שלא יכלו להגיע למפגש המקורי התקיימו פגישות נפרדות במועד מאוחר יותר.

2. מורות, רכזות ויועצות של התכנית מבתי-ספר שונים מרחבי הארץ (14).

3. תלמידי החטיבה העליונה בבית-ספר ייעודי (11).
4. תלמידי חטיבות הביניים משלושה בתי-ספר מקיפים (15).
5. הורים לתלמידי חטיבות הביניים (4).
6. שני בוגרי בית-ספר מקיף כשנתיים לאחר שסיימו את לימודיהם, יחד עם אמותיהם, המחנכת שליוותה אותם במשך שלוש שנים, ומנהלת בית-הספר (6).
7. מנהי התכנית החיצוניים שעברו מטעם הג'וינט (שתי פגישות בנות 11 משתתפים כל אחת).
8. בעלי עניין: גורמים ממשרד החינוך, רשתות החינוך, והרשויות המקומיות (9).
9. אנשי ג'וינט (10).
10. רכזי התכנית בג'וינט (5).

הפגישות התקיימו במחצית הראשונה של שנת 2003, על-פי רוב מחוץ לבית-הספר. הן הונחו על-ידי צמד הכותבים, בנפרד או במשותף, ונמשכו שעות אחדות. כל הפגישות הוקלטו על גבי רשמקול, ומהקלטות אלה הופקו פרוטוקולים.

בפגישות הוזמנו המשתתפים לספר על התכנית, כפי שהם חוו אותה מנקודות המבט הייחודית שלהם. דגש מיוחד ניתן לסיפורים האישיים של כל משתתף באשר לאופן שבו הוא חווה את העבודה. מנהלי התכנית נעדרו במכוון מן הפגישות, למעט השתתפות בפגישה עם אנשי הג'וינט. זאת במטרה ליצור אווירה פתוחה ומעודדת דיבור. עבור כל קבוצה הוכנו מראש מספר שאלות העשויות להיות בעלות משמעות; בפגישות התקיימה התייחסות משותפת לשאלות אלה וכן לתימות נוספות שעלו מתוך השיח. לצד התאמות שנעשו עבור כל קבוצה, נפתח כל מפגש בסבב שבו סיפר כל משתתף על אודות המפגש הראשון שלו עם התכנית. לאחר מכן נתבקשו המשתתפים לנסות ולייצג את התכנית באופן גרפי באמצעות ציור, וכן לכתוב קטע קצר המתאר התרחשות כלשהי מניסיונם האישי בתכנית הנראית להם כמשמעותית. כמה מחומרים אלה משולבים להלן. בהמשך היה על המשתתפים לתאר בעלי תפקיד אחרים בתכנית כפי

שהם רואים אותם, ולהתייחס לקשר שלהם עם בעלי תפקיד אלה. כך למשל נתבקשו המורים לתאר את תפקידם ואת מקומם של מנהלי בתי-הספר ושל התלמידים, להציג את קשריהם כמורים עם המנהלים והתלמידים, וכן להביא מספר משפטים אופייניים להם.

איסוף חומר במפגש קבוצתי בחתך של בעלי תפקיד מאפשר לזהות תימות וחוויות המשותפות לקבוצה זו או אחרת של בעלי תפקיד. כך גם התבצעה הכתיבה: לכל קבוצה של בעלי תפקיד הוקדש פרק נפרד. מטבע הדברים, כתיבה באופן זה מרגישה את ההיבט המשותף בהשקפתם של כל אחד מבעלי התפקידים. מאחר ששיטה מכלילה זו עלולה להחטיא את ההבדלים הבין-אישיים שבתוך הקבוצה, הרי לצד הניסיון להציג סיפור כללי אופייני של כל קבוצת בעלי תפקיד נשמרה הרגישות כלפי קולות ייחודיים בקבוצה, וניתן להם ביטוי בכתוב.

הטקסט שכאן אינו מסכם את התכנית, אף שלקראת כתיבתו נקראו מסמכים שונים, בהם מחקרים שליוו את התכנית לכל אורכה וכן חיבורים עיוניים ופרוגרמטיים. זהו ניסיון צנוע לספר על תכנית אחת מנקודות מבט שונות, תוך הפגשה שלהן זו עם זו. גם אם הייתה זו תכנית אחת, נוכל לראות בהמשך כי לא בהכרח הייתה אותו הדבר עבור כולם.



פרק א

# התלמידים

בהיותה תכנית התערבות בבית-ספר, כללה התכנית של סביבה חינוכית חדשה (סח"ח) עבודה עם בעלי תפקיד שונים בבית-הספר העל-יסודי, ובעיקר עם מנהלים ומורים, וכן עם יועצות חינוכיות. אולם בסופו של דבר, קהל היעד העיקרי של התכנית הוא התלמידים; התכנית נועדה לקדם אותם. קביעה זו נכונה למעשה לגבי כל תכנית התערבות במערכת החינוך, אולם היא תופסת במיוחד לגבי סביבת החינוך החדשה, שהציבה את התלמיד – על צרכיו, דאגותיו, ונטיותיו – בראש מעייניה. ההתכוונות אל התלמיד הנמצאת ביסוד התכנית אינה חדשה. ייחודי רק המאמץ לממשה.

על רקע זה מעניין לבחון כיצד רואים את התכנית אותם התלמידים שאליהם היא מיועדת. זה עניינו של פרק זה. להלן יובאו דברים שנאמרו מפי התלמידים עצמם, שיציגו כיצד הם חווים את הלימודים בבתי-הספר שבהם הופעלה התכנית. בתחילה יתואר האופן שבו פגשו התלמידים את התכנית לראשונה, והשינוי שעברו בעקבות זאת. אולם עיקרו של הפרק יוקדש לקשר המיוחד שהתפתח בתכנית בין מורים לתלמידים. כמעט כל התלמידים סיפרו בהרחבה על קשר זה ועל ההשקעה המרובה של המורים בקיומו, והדגישו מעל לכל ספק כי הקשר עם המורים הוא הגורם החשוב ביותר בהצלחה האישית שלהם. מבחינתם, זהו עיקרה של התכנית.

תכנית סח"ח הופעלה הן בבתי ספר מקיפים (בחטיבות העליונות ובהמשך גם בחטיבות הביניים) והן בבתי ספר קטנים. שכונו מראש לתלמידים מתקשים. הפרק הנוכחי מבוסס על פגישות עם תלמידי חטיבה עליונה ממרכז חינוך בעיר אחת, עם בוגרים של בית-ספר מקיף בעיר אחרת, ועם תלמידי חטיבת ביניים מכמה בתי-ספר מקיפים בעיר שלישית. בוודאי אין זה מדגם מייצג. כמו כן ניכרים הבדלים בדברי המשתתפים בפגישות, הנובעים מאופי בית-הספר, מגיל המשתתפים בעת המפגש (שנע בין 14 לבין 20), ומהבדלים מסוימים בתפיסת העבודה שהתפתחה באזורים שונים בארץ. עם זאת יש בפרק זה כדי להציג כמה מאפיינים מרכזיים של הדרך שבה תופסים התלמידים את התכנית.

נפתח בשיחה שהתפתחה בין תלמידים שלקחו חלק בתכנית. בשיחה  
השתתפו תלמידים מחטיבת ביניים של בית-ספר מקיף:

תלמידה א': לא רק הלמידה והלימודים אלא בכלל, בית-הספר הזה  
שינה אותי כמו אני לא יודעת מה. למדתי שאני בעצמי  
צריכה להחליט מה אני אעשה. כן, המורים עוזרים  
ותומכים, אבל קודם כול זה צריך לבוא ממני, שאני אצטרך  
לבוא ושאני אצטרך לדעת בעצמי שאני צריכה לעשות את  
הבגרות הזאת, שאני צריכה לבוא ולהתמיד מעצמי.

מנחה: מה קרה שגרם לך להבין את זה?

תלמידה א': לא יודעת, כי נותנים לי את הבחירה הזאת, שאני יכולה  
לעשות ושאיני יכולה גם לא לעשות. באמת זה נותן הרגשה  
שיש לי החופש הזה, שאני יודעת שאני יכולה לעשות ושאיני  
יכולה לא לעשות ואני בוחרת.

תלמידה ב': את בוחרת את מה שיותר מתאים לך.

תלמידה א': זה שיש חופש גורם לי יותר כאילו להרגשה של לא-לחץ, שלא  
מלחיצים אותי.

תלמידה ב': כן אין פה הלחץ, היא יודעת שתמיד יהיו פה מורים שיחכו.  
ברגע שהיא תרצה, שהיא תרגיש שזה הזמן שלה, שתרגיש  
שהיא מוכנה לעשות את זה - אז יש פה המורים שתמיד  
תומכים ועוזרים. אין פה עניין של לחץ "אם לא תעשה את זה  
עכשיו ולא תגיש כך וכך" או "לא תעשה את זה והיום".

תלמידה א': יש לך ככה עבודות וככה ספרים וככה דברים ואתה כבר לא  
יודע בתוך המערכת המטורפת הזאת מה להתהיל ובמה לסיים.  
פה זה הכול, אתה יכול לעשות, ואתה יכול לא לעשות.

תלמיד א': לפני שנה הייתה לנו בחינת בגרות במתמטיקה והיינו בלחץ  
בחומר, היינו בחודש פסח, זה היה כמעט קרוב לחודש, אז  
המורה באה בחופש לפה ולימדה אותנו, יום מרוכז בחופש. זה  
היה מהזמן הפרטי שלה, במקום לנקות בפסח.

תלמיד ב': במקום חמץ.

תלמידה ג': גם לנו יש, הולכים לבית של המורה ללמוד שם, היא הזמינה

אותנו.

תלמידה א': כשיש לך הבחירה הזאת אתה גם רואה את התוצאות.

בבגרויות למשל, אם יש לך כל הסביבה הזאת של הכיף ושל הלמידה ותופשיות וזה – אז אחר כך גם רואים את התוצאות.

תלמידה ב': כשאתה עושה משהו שאתה אוהב אתה תצליח בו, וזה לא

משנה מה, ברגע שאתה מתחיל מגמה או מתחיל משהו שאתה לא אוהב ואתה פשוט חייב לעשות אותו מחשש לעונש או מחשש לאי הצלחה או משהו כזה, או מחשש שהמקום יפגע בך – אז זה עצם העניין, ואילו פה יש לנו הבחירה לעשות מה שאנחנו אוהבים, זה כל העניין.

תלמידה א': זה ממש כמו בית-ספר דמוקרטי רק בלי הגדרה לזה, כאילו

נותנים לך כאן את הבחירה לעשות את הבגרויות שאתה רוצה.

תלמידה ג': אני באתי הנה בכיתה ט', כשבאתי הנה אתה יודע איזה ציונים

היו לי ב'ו' בח' – הכול נכשל, רק באומנות היה לי [ציון טוב].

פה כל הציונים שלי כמעט מאד. אימא שלי התפלאה, "מה זה בית-הספר הזה, מה אתם לומדים? איך השינוי הזה?"

מנחה: איך השינוי הזה? מה גרם להבדל?

תלמידה ג': לא יודעת איך זה. כאילו זו כיתה אחרת, ומורים טובים. כל

הזמן היו לי בעיות עם המורים. שם בבית-הספר [הקודם],

הייתי נכנסת לכיתה היו אומרים לי "אם את רוצה ללמוד – תלמדי, אם לא – תצאי, אל תעשי לנו בעיות". פה זו סביבה

אחרת, שקט.

תלמידה ד': אני אגיד לך משהו: בגלל היחס האישי שיש בין מורים

לתלמידים, אם תעשה משהו רע – אתה תרגיש אשם, רק בגלל

שאכזבת את המורה אתה תרגיש אשם, לא בגלל שלא למדת

או משהו כזה, בגלל שאכזבת את המורה אתה תרגיש לא נעים

כזה, כי הוא כל כך מתייחס טוב והוא כל כך נותן מעצמו.

תלמידה ג': עכשיו אימא שלי ראתה איך שאני השתפרתי – אחותי גם

לומדת באותה חטיבה שבה למדתי לפני שבאתי הנה, עכשיו

חיא בכיתה ח' והיא צריכה עוד מעט לעלות לט'. אז אימא שלי

אומרת לאחותי "תעזבי את בית-הספר ותעברי לבית-הספר

של אחותך, עדיף שם, אני רואה שאחותך השתפרה שם והיא לומדת טוב, תלכי לשם".

וסיפור נוסף, של תלמיד מחטיבה עליונה במרכז חינוך:

תלמיד א': אני אישית העיפו אותי מבתי-ספר, אני נשרתי, כל [כיתה] ט' אני לא למדתי חצי, התחלתי את השנה, ונגמר לי אחרי שבועיים השנה בט'. אז כל ט' לא למדתי, הייתי בבית, יושב בבית, ואין לי מה לעשות; בכיתה י' תפסתי את עצמי ואמרתי "חלס, מה אני אשב ככה שלוש שנים, כאילו עד שאני אתגייס? אני אתחרפן". באתי עם כל הפחד כאילו, שבהתחלה זה פחד, לבוא לבית-ספר.

מנחה: למה פחד?

תלמיד א': אני אגיד לך למה, באתי ותפסתי את עצמי, באתי לבית-הספר והבנתי שזה שונה לגמרי, כיף פה. ואז אני כאילו עליתי גם ברמה של הלימודים; אני לומד יותר, משקיע יותר, זה לא כמו בבתי-ספר שהייתי בא, יושב בשולחן ומוריד את הראש.

תלמידה: זו דוגמה מובהקת, רק שתדע לך, כי הוא באמת חדור להט, הוא כל הזמן בא ומשקיע למען בית-ספר. אני זוכרת שהייתי בשנה שעברה במועצת התלמידים, והוא כל הזמן היה דואג לקרוא לכולם, לדאוג שהכול יהיה בסדר.

תלמיד ב': אני מאמין שהוא יהיה קצין בצבא.

מנחה: אז איך עזרו לך? איך קרה השינוי הזה?

תלמיד א': כשבאתי הנה ב[כיתה] י', אז באתי לא בתחילת י' אלא שבועיים אחרי, ואז אחרי שכבר התחילו ללמוד אז המורה שלי תפס אותי ואמר לי – הוא מדבר יפה וזה – "תשמע, אם אתה רוצה אני עכשיו מכין לך חוברות של כל השבועיים האלה", ואז הוא עזר לי להשלים. הוא ישב אתי הרבה ולימד אותי פרטי כאילו, לא שהוא חייב; מבית-הספר לא משלמים לו על זה. מזמנו החופשי הוא היה יושב אתי וזהו, עד שהדבקתי את הפערים ועכשיו אני כאילו עם כולם, אולי אפילו יותר, זורם.

מנחה: מתי קרה לאורך התהליך שהתחלת להרגיש פתאום שאתה מתלהב?

תלמיד א': תמיד כשהייתה לי בעיה הייתי פונה, אז היה מי שמקשיב והיה מי שתומך.

בדברי התלמידים ניתן לראות כי האופן שבו מורה מסוים מחבר אותם ללימודים הוא מאוד משמעותי להם. בתנועה שבין ההתנגדות ללימוד לבין המשיכה לידע מופיעה פעולתו של המורה כקריטית. הם מצליחים למצוא במחווה המורים כלפיהם אותות של התייחסות מיוחדת, שאותה הם מבקשים. לגילוי זה יש השפעה על פעולתם.

## סיפור הכניסה

תלמידים במקומות שונים הציגו תיאורים שונים של האופן שבו הם התוודעו לתכנית. חלק מהתלמידים סיפרו שהם לא נהגו להגיע תכופות לבית-הספר, ובכך הם מסבירים את הישגיהם הנמוכים בלימודים. כך למשל מספרת תלמידה: "בכיתה ט' לא הייתי מגיעה לבית-ספר, ז' ח' ט' – לא הייתי יודעת מזה זה בית-ספר". אחרים מספרים, בדרך כלל בנימה עניינית לחלוטין, כי הציונים שלהם פשוט לא היו טובים. רק תלמידה אחת תרמה רמיזה אפולוגטית: "הציונים שלי לא היו מזהירים, כמו שאומרים". ככלל, התלמידים לא נטו לספר מדוע זה כך. תלמידה אחת סיפרה שהיעדרות שלה מבית-הספר נבעה "מסיבות אישיות". כל השאר הסתפקו בקביעה שזה כך פשוט משום שזה כך: פשוט לא היו לי ציונים טובים, פשוט לא הגעתי לבית-הספר.

התלמידים שהשתלבו בתכנית בלימודיהם בחטיבת הביניים הגיעו לכך בעקבות פנייה אישית של מורות, ששאלו אם הם רוצים להשתתף ב"פרויקט לשיפור הציונים" שלהם. כך הוצגה בפניהם התכנית, וכך הם הבינו אותה. בדבריהם, ואף בצעירים שציינו במפגש עמנו, הם הרבו להציג את הציונים שלהם בגאווה. מעניין לציין כי

לפנייה זו של המורות נענו כמעט כל התלמידים בחיוב, ובאופן מידי, ללא היסוס. התלמידים שהגיעו לתכנית ונשארו להשתתף בה הם תלמידים שעשו זאת מרצונם, ושהיו מעוניינים בשיפור הישגיהם בלימודים. ההשתתפות בתכנית היא מרצון בלבד, באשר איש אינו מחייב את התלמידים להתמיד בה. התלמידים המשתתפים בתכנית נהנו משיעורי תגבור במקצועות מסוימים, ששולבו אל תוך מערכת השעות, בדרך כלל על חשבון שיעורים במקצועות אחרים שנתפסו כפחות חשובים. בהשוואה לתלמידי החטיבה העליונה, תלמידים אלה היו מודעים ביותר לכך ששיעורי תגבור אלה מהווים חלק מתכנית.

לעומתם, התלמידים שפגשנו בבית-ספר בצפון הגיעו אליו משום שלא השתלבו במסגרת אחרות, וזו הייתה "ברירת המחדל" שלהם. ואכן, לא כולם רצו להגיע למוסד זה, כי לבית-הספר יצא שם רע. אולם עד מהרה הם גילו את יתרונותיו. אגב, גם בבית-הספר המקיף שפגשנו תלמידים הלומדים בו הגיעו התלמידים לכיתת ההכוון שלא מרצונם. על אף ששום דבר לא נאמר להם בעניין, הם הרגישו שהכיתה שלהם שונה משאר הכיתות, משום שהמחנכת שלהם לימדה אותם בעצמה כמעט את כל המקצועות. תחושה זו הולידה את הכינוי שהם העניקו לעצמם בתחילה – "כיתת הניסוי", אולם כינוי זה חלף עם הזמן.

עם זאת, גם בקרב התלמידים שהגיעו לתכנית שלא מרצונם, ניכר גרעין של רצון פנימי "לתפוס את עצמם בידיים", או יסוד מסוים של בחירה. ייתכן אמנם שחלקם מתקנים בדיעבד את סיפורם, כדי שיתאים לתפיסותיהם הנוכחיות. ובכל זאת נדמה שהתכנית נעזרת, ואולי אף תלויה, בניצוץ של רצון פנימי בקרב התלמידים. כאשר זה קיים, התכנית מאפשרת לפתח אותו ולהגביר אותו, וכך היא מעוררת בקרב התלמידים עניין מחודש להצליח בלימודיהם. נוכח ניצוץ זה, סוג של חיוניות ותשוקה לדעת, ניכרת התרומה של המפגש עם סביבה שבה התלמיד מצליח לזהות אהדה כלפיו ועניין בהצלחתו.

## אופן העבודה במסגרת התכנית

התלמידים שהשתתפו בתכנית ציינו לחיוב כמה מן המאפיינים של שיטות הלימוד. תלמידים רבים התייחסו ליתרונות של הלמידה בכיתה קטנה. כך למשל מספר תלמיד:

קודם כול אנחנו כיתה קטנה. שזה כבר יותר טוב. המורה יותר יכולה להתייחס אליך אם אתה צריך עזרה וזה. אנחנו עשרה ילדים, שמונה ילדים. כשיש עשרה תלמידים ואתה שואל שאלה. לא לוקח לה עשר שעות להגיע אליך, אלא צ'יק צ'אק, היא באה אליך צ'יק צ'אק והיא יכולה לעזור לך יותר זמן וזה לא מפריע לאף אחד. אתה מקשיב יותר כי יותר קל לך להקשיב כשאתה בכיתה קטנה. אף אחד לא, כאילו זה לא איזה משהו שמחייבים אותך לבוא לשם. אם אתה לא בא – פשוט אתה יוצא מזה, כאילו אין. אתה לא בא – יצאת.

תלמיד חטיבת ביניים בבית-ספר מקיף מתאר את היחס בין ההוראה בכיתה במסגרת התכנית לבין הוראה בכיתה הרגילה, שבבית-הספר שלו מלמדים בה אותם מורים. בתשובה לשאלה אם המורים מלמדים באותו האופן בשתי הכיתות, הוא משיב:

זה אותו דבר, הם לא מתייחסים לזה אחרת; הם רק מנסים להסביר ביותר זמן, הם מנסים להסביר לך יותר מאשר שהם עושים בכיתה. המורה שלנו להיסטוריה וספרות – זו אותה מורה – אז מה שהיא עושה זה שהיא מלמדת אותנו מה שהיא הולכת ללמד את הכיתה. אז אנחנו בעצם באים מוכנים לשיעור, ומצביעים הכי הרבה בכיתה. אנחנו באים מוכנים ואנחנו יודעים כבר מה קורה.

אותו תלמיד אף מסביר מהו היתרון בכך שאותם מורים מלמדים בשתי הכיתות:

למה זה יותר טוב? כי אם היו מביאים לך [מורה] מבחוץ,



עד שתתרגל ועד שזה, זה לוקח זמן. זה גם טוב שהמורה מאותה הכיתה כי אם אתה לא הבנת שיעורים – יותר קל לך ללכת לאותה מורה שנתנה לך את השיעורים, היא יכולה לעזור לך יותר.

ואכן, תלמידים רבים התייחסו להיכרות הממושכת של מוריהם אתם, כאמצעי שמסייע ללימודים. במקרים מסוימים ציינו התלמידים כי ישנם מורים שליוו אותם במשך יותר משנת לימודים אחת. ליווי רב-שנתי כזה מעמיק את ההיכרות בין המורים לתלמידים, ומאפשר לפתח מחויבות עמוקה יותר של שני הצדדים לקשר, דבר שמסייע לקדם את התלמידים.

התלמידים אף ציינו לחיוב את האווירה הנעימה שמורים השכילו ליצור, כגורם שתורם לקידום הלמידה. לטענתם, יש כיתות ש"כף" ו"נעים" ללמוד בהן. כך מתאר תלמיד את האופן שבו עשתה המחנכת שלו שימוש בהומור, בהשוואה למקובל בכיתות רגילות:

זה היה יותר טוב מבחינת החבר'ה, כולם היו מלוכדים. אחד היה מספר בדיחה באמצע השיעור אז המורה הייתה צוחקת אתנו ואחרי זה ממשיכה ללמוד אתנו, ולא היה תמיד קטע של רצינות בלמידה, היו קצת בדיחות פה ושם והיינו עוברים את זה חלק מהיום, זה תמיד עזר. [...] היא הייתה מעבירה את זה בכיף. תשמע, בכיתה של ארבעים ילד אתה יושב ולומד בלי להוציא מילה, מילה טובה, בלי לצחוק, בלי איזה בדיחה קטנה. אצלנו זה היה בכיף.

במרכז חינוך שפגשנו תלמידים בו נבנתה גם סביבת חינוך פיזית. התלמידים גאים מאוד בסביבה, והם מזמינים אורחים לבוא ולראות. כך מתארת אותה תלמידה אחת:

הכיתה שלנו מאוד יפה לפי דעתי, היא יוצרת מין חמימות כזאת. יש שטיחים בכל החדר, והמון תמונות הם סידרו שם, שיווצר מצב של נוחיות. של חמימות [...] יש שטיחים מקיר לקיר, יש המון תמונות, המון פרויקטים שתלמידים

עשו, פרויקטים של גמר. זה יוצר חיוניות וזה ממש נחמד  
שם, ממש נעים ללמוד שם.

ניכר שמקור הגאווה נובע ממעורבותם הרבה בעיצוב ובקישוט.  
הסביבה משמשת למעשה במה להצגת עבודות של התלמידים, ובדרך  
זו – לביטוי הכשרונות שלהם. כפי שמספרת תלמידה אחרת: "אנחנו  
עשינו הכול, ממש עבודת צוות, כל אחד תרם ממה שיש לו". אך  
גם כאן, למרות הגאווה הרבה והתיאורים המפליגים, עדיין נתפסה  
הסביבה הפיזית כמשנית לעניין העיקרי – היחס של המורים.

## המהפך

בהדרגה עברו תלמידים משותתפים בתכנית שינוי, שעבור חלקם  
לפחות נחוזה כמהפך של ממש. השינוי העיקרי היה כמונן בהישגים  
בלימודים, וזהו גם השינוי הקל ביותר לזיהוי. אולם אצל חלק מן  
התלמידים זהו רק ביטוי מצומצם יחסית לשינוי מקיף יותר, ביחסם  
לבית-הספר וביחסם ללימודים בכלל, ושינוי במעמדם ביחס לתלמידים  
אחרים בבית-הספר המקיף, או בבתי-ספר אחרים (במקרה של מרכז  
החינוך). כדרכם של צעירים כיום, דברי התלמידים מתובלים הרבה  
ב"כאילו" וב"נגיד", אך חוויית השינוי שלהם ברורה ונוכחת. אחת  
התלמידות מתייחסת להיפוך שחל במעמדה בכיתה: "אצלנו למשל,  
פעם אנחנו היינו מעתיקים, עכשיו מעתיקים מאתנו". אותה תלמידה  
מתארת בהמשך, בדומה לתלמידים רבים אחרים, כיצד הם הפכו  
למושא קנאתם של תלמידים אחרים:

בטח שאני שמחה, שיקנאו בי. אם מקנאים בי אז אני יודעת  
שיש במה לקנא. הם נשארו בהישגים שלהם ואני כאילו  
עולה. נגיד ילדים שהם היו מעלי, אז הם הרשו לעצמם  
להרים את האף. עכשיו אני מרימה את האף.

בתחילת הדרך, ועוד בטרם הופיעה חוויה של הצלחה, חשו רבים מן התלמידים חוסר נוחות מן התיוג הכרוך בהשתתפות בתכנית. בבתי-הספר המקיפים התיוג היה ידוע לשאר התלמידים, ואף למורים. בדיאלוג הבא משלים תלמיד אחד את מה שתלמידה אחרת מתקשה לבטא:

תלמידה: האמת שבהתחלה קצת התביישתי.  
מנחה: למה התביישת קצת בהתחלה?  
תלמידה: לא יודעת, כי.  
תלמיד: בגלל שאנחנו תגבוריסטים. זאת הבעיה.

בוגר של בית-ספר מקיף אחר מספר:

בהתחלה חשבנו שאנחנו ביתה שזורקים לזבל, יעני תסיימו ותלכו מבית-הספר. אבל אחרי זה ראינו שמשקיעים בנו ונותנים לנו יותר מאשר נותנים לכיתות האחרות. יותר השקעה, יותר מורים ויותר שעות לימודים מבחינת המקצועות שעושים בגרות ולא עושים בגרות, וזה עזר לנו, אז המשכנו הלאה למקצועות לעתיד.

בשיחה שהוא מנהל עם בוגרת נוספת הוא מסוגל כיום, כמעט שנתיים לאחר שסיים את הלימודים, להתייחס בהומור לאופן שבו הכיתה שלו נתפסה בעבר. גאוותו בהווה מאפשרת לו לצחקק על יחס שבעבר לא היה קל עבורו:

בוגר: כל המורים חשבו שאנחנו כיתה למטה, מי צריך אותם.  
בוגרת: לא רק המורים, זה גם אנחנו חשבנו ככה, שאנחנו לא מסוגלים; אבל היא [המורה] אמרה שכן.  
בוגר: בוא נגיד שהיינו כאילו "המופרעים". ובסוף יצא משהו מהמופרעים.  
בוגרת: לא הייתי מופרעת, אבל לא הייתי מגיעה לבית-ספר. פשוט לא הייתי מגיעה.

בעקבות השתתפותם בתכנית החלו התלמידים לגלות עניין רב יותר בלימודים, להשקיע יותר, ולהצליח יותר. ההצלחות פעלו גם הן להגברת ביטחונם של התלמידים ביכולתם, דבר שהביא להגברת המוטיבציה שלהם, ולהרחבה של מעגל ההצלחה. תחושות של בושה, או לפחות של חוסר נוחות, התחלפו בהדרגה בגאווה לא מוסתרת על ההישגים. מובן שלמורים היה תפקיד מכריע בתהליך. מספרת אותה בוגרת של התכנית:

לא יודעת, פשוט רציתי ללמוד, תמיד רציתי וחשבתי שאני לא יכולה, והיא [המורה] הראתה לי אחרת שאני בן יכולה; אמרתי וואללה, אני בן יכולה ללמוד, אני יודעת, אני מבינה, זה לא שאני לא מבינה, אני יכולה פשוט לשבת בבית ולא לעשות כלום, אבל אני בן יודעת ואם אני יודעת למה שאני לא אעשה עם זה משהו. ובאמת הייתי באה לבית-ספר ולומדת ובאמת עשיתי את הברויות; אמנם לא את כל הברות המלאה, אבל עשיתי ויש לי, והייתי משקיעה הרבה, הייתי לומדת אחר הצוהריים. [...] היה לי כסף, היה לי פשוט כסף ללמוד ספרות עם [המורה] וברגע שאתה מצליח – אתה נגיד לומד, והמורה רואה שאתה באמת משקיע, אז היא באה אליך ואתה כמו התלמיד הכי מצליח אצלה בכיתה, אז היא שמה עליך עין ומשקיעה כזה. והיה לי כסף, הרגשתי 'יו, היא חושבת שאני טובה', אז זה נותן תמריץ כזה לילד, לתלמיד, שיבוא וילמד עוד ועוד. וזה מה שקרה: למדתי קצת, עשיתי מבחן, קיבלתי 'טוב', התלהבתי ואמרתי 'יו, אולי אני אעשה גם במקצוע השני אותו דבר', והמורה אהבה את זה. היא הייתה מאוד מעוררת, ובאה, ומראה נכונות, ובאמת מראה שחיא רוצה להשקיע. הייתה זורקת פה מילה טובה ופה מילה טובה, וזה היה נותן לך כזו הרגשה של כסף וטוב ושאתה יודע – אז למה לא ללמוד?

כך מוסיפה תלמידה של התכנית בהווה:

הכול בעצם מעגל, שתבין: המורים נותנים לנו יחס אישי ונותנים לנו בעצם מוטיבציה אז אנחנו עושים יותר את התחום של הלמידה, אנחנו רוצים יותר בעצם, כי אני יודעת שאני באתי לפה לא היה לי כל כך ראש ללימודים כאמת, ועכשיו יש לי יותר מוטיבציה, אני יותר רוצה ללמוד דברים.

בתיאור הדברים יש מן הסתם גם הד של תבניות דיבור שהמבוגרים (בייחוד המורים) ביטאו במפגש עם התלמידים שוב ושוב. אך הדברים מתובלים גם בלקחים שהתלמידים בילו בעצמם ובתחושה של תקווה הנשענת גם על מה שנחוזה כהישג.

כאמור, תלמידי התכנית כפי שהתקיימה בחטיבת הביניים<sup>1</sup> מתארים את הישגיהם בעיקר במדדים של ציונים בתעודה. הם מספרים כיצד הציונים שלהם השתפרו בעקבות השתתפותם בתכנית. כך מספרת אחת התלמידות:

בשנכנסתי לזינוק אז החומר התחיל לעניין אותי כי התחלתי להבין את החומר. בהתחלה שלא הבנתי אותו אז זה לא עניין אותי, לא השתדלתי בשיעורים, ועכשיו כאילו לא יודעת, זה יותר מעניין והתחלתי להשתתף והתחלתי לעשות שיעורים ועליתי. היה לי בתנ"ך ארבעים, ארבעים וחמש, עכשיו יש לי שמונים וחמש. וגם בספרות ככה, אותו דבר.

תלמיד אחר מוסיף:

תלמיד: דווקא הזינוק עזר לי מאוד, כאילו הציונים שלי לא היו בשמים,

<sup>1</sup> באחד הפיתוחים המקומיים של התכנית יושמה התכנית בחטיבות הביניים תחת השם "זינוק". שם זה שאוב מפרויקט במערכת החינוך האמריקאית שכונה Start-up. כפי שנראה להלן, שם זה נוכח מאוד בדברי התלמידים.

לא היו לי נכשלים אבל לא היו לי ציונים בשמים, ככה שישים וחמש, שישים, שבעים, עכשיו כאילו יש לי תעודה רבע של החצי, תעודה מאוד טובה, אפילו לא היה לי נכשל אחד, שזה דבר שלא היה לי ברבע ב'.

מנחה: ולמה זה קרה?

תלמיד: בגלל זינוק. כן באנגלית נגיד היה לי חמישים וחמש שישים, עכשיו אני תשעים וחמש. בהיסטוריה לך תדע מה היא מדברת בכלל מה אכפת לי מה היה לפני כמה מאות שנים זה לא מעניין אותי, אבל עכשיו בוא תראה ציונים – שמונים וחמש, תשעים – כאילו זה לא כמו שהיה פעם. אז הזינוק עזר לי מאוד אני חושב.

גם הציורים שציירו תלמידי זינוק התייחסו בצורה זו או אחרת לעניין הציונים: כמה מהם נשאו מבנה של "לפני" ו"אחרי", כאשר הציונים "אחרי" הם גבוהים יותר. בציורים אחרים נראו גרפים של ציונים בצורות שונות. כמעט בכל הציורים בלטו מספרים המציינים ציונים. עם זאת, בתהליך העבודה על הציורים נדמה היה שהתלמידים מושפעים מאוד איש מרעהו ושמופיעה פה רוח קבוצתית. ייתכן שרובם למעשה ציירו אותו הציור (ראה ציור מס' 1 בעמוד 243).

בדבריהם של התלמידים ניכרת החשיבות שהם מייחסים להשוואה עם תלמידים אחרים, שאינם משתתפים בתכנית:

המבחן בהיסטוריה היה עם חומר פתוח כדי להקל על התלמידים, לא ללמוד יותר מדי. עכשיו אלה שהיו בזינוק – עזרו להם יותר, נתנו להם דפים, הראו להם יותר בספר, מדגישים והכול, והילדים שציפו מהם לקבל לפחות מאה כי זה מבחן עם חומר פתוח – הם קיבלו ואני לא משקר – ציונים של ארבעים, ושלושים; ואלה ילדים טובים שלא לומדים בזינוק, ילדים טובים. ואלה שלמדו בזינוק כן קיבלו שמונים, תשעים וחמש, שמונים ושבע – היו מלא ציונים טובים לאלה שלמדו אתנו. [...] בהתחלה לא הבינו את השם זינוק, אבל אחר כך אתה רואה שהציונים שלך משתפרים,

כאילו עלית, קפצת למעלה, אתה מביין? בהתחלה הם צחקו 'מה זה הפרויקט הזה, מי צריך אותו בכלל', אמרתי לך. אחר כך, כשהם ראו את הציונים, כשהם ראו איך אנחנו משתפרים, כשהם ראו איך אנחנו מצביעים בכיתה, כשהם ראו איך בעצם אנחנו מתפקדים בכיתה – הם רצו כדי להצטרף. אבל הם לא קיבלו את זה, כי כששאלו אותם בהתחלה הם אמרו 'לא'.

כמעט כל התלמידים הציגו סיפורים של הצלחה, חלקם מרגשים מאוד. אולם נוכח סיפורי ההצלחה המרובים יש לזכור כי התכנית אינה מתאימה לכל אחד, וכי לא כולם התמידו בה. כפי שהזכירה בקצרה אחת המורות בעקבות סיפורי ההצלחה של בוגרי בית-הספר: "כן, אלה באמת סיפורים של הצלחה, אבל אין לנו רק סיפורים של הצלחה". נדמה שגם תשוקה מסוימת של התלמיד ממלאת כאן תפקיד חשוב. לכך מתייחס בדבריו החדים תלמיד כיתה ח:

תראה, בעיקרון אין פה ילד טיפש, אתה מביין? הוא רואה שזה [התכנית] לא עוזר לו ברבע הראשון וברבע השני וברבע השלישי – אז הוא יוצא מזה, כאילו מה סתם אני אבוא אשב בכיתה ואקשיב לה? אני אצא. אבל אם אף אחד לא יצא עד עכשיו סימן שזה עוזר לו. הוא לא יכול לבוא ולהגיד זה לא עזר לי, אז אני אצא מפה, אתה מביין?

## הקשר עם המורים

קשה לתאר ולבאר את המהפך שעברו תלמידים רבים שהשתתפו בתכנית מבלי להתייחס לקשר שהתפתח בינם לבין מוריהם. למעשה, ההפרדה בין שתי הסוגיות הללו היא מלאכותית. אם מפעילי התכנית ניסו להעביר לתלמידים מסר כי הם חשובים, וכי הם רצויים, וכי לצוות בית-הספר אכפת מהם – הרי הם הצליחו מעל לכל צל של ספק. כל התלמידים סיפרו, ובהרחבה, על היחס של המורים, וציינו

אותו כמאפיין ייחודי וכגורם עיקרי בהצלחה שלהם. דבריהם שזורים בעדויות כה רבות על כך, עד שלא נותר אלא רק לברור מתוכן כמה דוגמאות.

תלמידים רבים סיפרו כיצד המורים השתדלו עבורם, האמינו ביכולתם, דחפו אותם והתעקשו. מדבריהם ניתן ללמוד כי מורה שמגלה אכפתיות כלפי תלמידיו – יכול לחולל עמם פלאים. התלמידים מכירים היטב בהשקעה הרבה לה הם זכו מצד המורים. הם רגישים במיוחד כלפי השקעה של זמן ומשאבים פרטיים של המורים. במידה מכרעת, הם מייחסים את הצלחתם לפעולתם של המורים. להלן מבחר קצר של מובאות מדבריהם:

מראים לך שיש אנשים שבאמת אכפת להם, שהם רוצים לראות אותך מצליח ומתקדם, וכשאתה רואה שבאים ומשקיעים בך, אז אתה גם נותן לזה יד; אתה לא מסובב את הראש. אז זה נותן יותר חשק.

ניגשתי ליחידה אחת במתמטיקה והתחילה לי השנה בכיף. לאט לאט התחלתי ממש להתבאס על זה ולא לאהוב את הקטע הזה, רציתי לנשור מהלימודים לבחינה. ובכל פעם שרציתי את זה מחדש אז המחנכת והמורה למתמטיקה ממש התעקשו על זה שאני אשאר בשיעור, וזה גם מה שגרם לי להישאר כי ממש התעקשו על זה, ובסוף עברתי את הבחינה.

פשוט זה הודות למורה שהיא גם כמה שיותר דחפה אותי ללמוד, לא אהבתי ללמוד מי יודע מה אז היא דחפה אותי יותר ללמוד, 'תשמע, תעשה את זה, תעשה את זה, עוד קצת תעשה את זה', היא דחפה אותי פשוט והדחף הזה מאור עזר לי ללמוד.

תלמיד: הם נלחמים על תלמיד. הם יושבים אתך, מסבירים לך מה שלא הבנת. נגיד היה שיעור והיא דיברה על משהו שלא הבנת.



נשארים אתך אחרי השיעור מעבר למה שצריך להיות ונותנים מהזמן שלהם, מהזמן הפרטי שלהם.

תלמידה: מההפסקה שלהם, או כאילו אחרי שעות הלימודים. כשהוא אמר נלחמים, תמיד ישנם התלמידים שקצת קשה להם, שהם לא מצליחים. אז הם קצת נגיד לא משתמטים, אבל בסגנון, אז המורים לא נלחמים אבל עושים הכול על מנת שהם יצליחו.

תלמיד: שלא תתייאש, שלא תרים ידיים. באמת בהתחלה לא רציתי ללמוד פה אבל ככל שהתחלתי אז התחלתי יותר להתחבר למקצוע. הרבה גרם לי היחס בין המורים לתלמידים והמחנכת שלנו היא כמו אימא שנייה שלנו, אז ככה יש חשק לבוא לבית-ספר. בכיתה י' כבר רציתי לבוא לפה.

אחד מבוגרי התכנית אחד סיכם כל זאת בקצרה: "תשמע, זה נותן הרבה שמורה משקיעה בתלמיד."

ברומה למורים, תפסו כמה מן התלמידים את תפקידם של המורים במונחים של הגנה על טובת התלמידים:

בוגרת: ובאמת נכנסתי לכיתה של המחנכת, והיא עשתה את הכול, בעצם אנחנו לא עשינו כלום חוץ מללמוד ולהקשיב. באמת היא נלחמה בשבילנו כל כך הרבה ועשתה בשבילי. היא נלחמה כל כך הרבה שאני לא אלמד ספרות עם הכיתה שלנו. שאני אלך לכיתה אחרת לספרות. לשון, כל המקצועות לבגרות. לא חשבתי שאני מסוגלת והיא הבניסה אותי לזה. ותמיד לפני המבחן הייתי אומרת לה "אני לא יודעת אני לא יודעת אני לא עושה את זה", והיא התעקשה "את יודעת טוב" ובסוף הייתי מקבלת ציון טוב.

מנחה: במה היא נלחמה, במי או במה היא נלחמה?  
בוגרת: במורים אחרים. היא הייתה הולכת למורים אחרים ואומרת להם "אני רוצה שהיא תיגש לזה, אני רוצה שהיא תלמד בכיתה הזאת", ובאמת זה מה שקרה. אני חושבת שבלעדיה אף אחד לא היה מצליח ככה.

נוסף להכרתם בהשקעה הרבה של המורים, התלמידים אף מכירים בכך שזוהי השקעה ייחודית. בתארם את יחסם של המורים, העירו מדי פעם תלמידי מרכז החינוך הערות בנוסח "איפה תפגוש מורה שכך משקיע", והרגישו את הניגוד הגדול בין היחס שהם זוכים לו בבית-הספר הנוכחי בהשוואה ליחס שקיבלו בבתי-ספר שלמדו בהם בעבר. אחת מהם מספרת:

אם הם רואים שיש לך רצון ללמוד, לעשות וזה, אז הם ימשיכו לרחוף אותך גם אם הם רואים שקשה לך. הם נותנים מעצמם המון באמת. זה לדעתי מה שמייחד את בית-הספר הזה, היחס האישי בין המורים לתלמידים, זה מה שמשנה את בית-הספר מאחרים. זה הדגש בבית-הספר.

בכמה מבתי-הספר המקיפים פועלות לצד הסת"ח תכניות אחרות שנעשה בהן שימוש במערכת החינוך. בהשוואה מציינים התלמידים כי המורים במסגרת התכנית הנוכחית נגישים יותר וגמישים יותר. כך מספר אחד מהם:

בזינוק אתה יכול לבוא למורה ואתה יכול לבקש ממנה עזרה נגיד בתנ"ך סתם אם אתה לומד תנ"ך אתה יכול לבקש ממנה, אם היא יודעת - היא תעזור לך. אם היא יכולה לעזור לך - היא תעזור לך. ב[תכנית אחרת] אתה לא תבוא ותגיד לו זה זה וזה ככה, כי הוא מכין לך את הדפים לפני, הרי אנחנו עוברים על דפים.

הקשר בין המורים לתלמידים אינו תחום בגבולות בית-הספר, ואינו מוגבל לנושאי הלימוד. הוכרו כאן דבריה של התלמידה שאמרה כי "המחנכת היא כמו אימא שנייה שלנו". הקבלה נפוצה אחרת בדבריהם של התלמידים היא בין מורה לבין חבר. ישנם מורים שהם רואים ממש כחברים: חבר שמכיר אותך היטב, שדואג לך, שאפשר לדבר אתו. התלמידים מכירים בכך והם אסירי תודה על כך. להלן שיחה בין תלמידים:

תלמידה: כמו שאמרת, המורים מתייחסים אלינו כאל תלמידים אבל לא כמו בתי-ספר אחרים שאתה בא. אתה צריך ללמוד, אתה מסיים ללמוד, אתה הולך הביתה. זה מעבר לזה, באים ומדברים אתך, אתה חווה תוויות. כאילו לדבר אתנו לא רק בתור מורה.

תלמיד: לא רק על הלימודים, אתה יכול לפתוח שיחה עם המורה על מה שאתה רוצה אתה יכול לדבר אתו, והוא מקשיב. זה לא כמו המורים בבתי-ספר אחרים, שאתה אומר להם משהו, והם ממהרים ואומרים "לא עכשיו".

תלמידה: אין הקטע של הדיסטנס בין המורה לתלמיד שבבתי-ספר אחרים ממש שמים לב לזה. כאילו "אתה התלמיד - אני המורה", וזהו, שזה יישאר, ושמים דגש על זה. אנחנו זה הרבה מעבר ללימודים. כשיש לך בעיה, או כשאתה לא מתנהג רגיל או שמשוה קורה - הם שמים לב לדברים כאלה.

תלמיד: הם מכירים אותך טוב.

תלמידה: וגם רואים אותך יותר בתור בן אדם מאשר "התלמיד שלי".

כך מתארת בוגרת התכנית את הקשר שלה עם המורה:

אם נגיד לא היה לי טוב בבית והיה לי רע, הייתי רבה עם אימא שלי או עם בעלה. אז תמיד המורה מעודדת. היא לא הייתה רק מחנכת, היא הייתה גם חברה, עד היום כאילו עד היום.

תלמידה אחרת מספרת על מקרה שבו נקלעה למצוקה נפשית, ועל התערבות המורה שלה בעניין והתייחסות כלל המורים בבית-הספר: ברבעון א' כמו שאמרת לי הייתה לי בעיה, ולא רציתי ללכת לבית-הספר, וכאילו הייתי כל הזמן בחדר שלי וזה, וכל הזמן הייתי סגורה בתוך עצמי ולא דיברתי גם עם ההורים שלי. היה לי איזה מקרה שפשוט לא דיברתי עם אף אחד, לא יכולתי לדבר עם אף אחד, וכאילו תמיד הייתי עם עצמי, והייתי סגורה בתוך החדר וזהו. ושמעתי במקרה

את ההורים שלי מדברים עם המורה שלי בטלפון, והרמתי את השיחה, ושמעתי אותם פשוט מדברים עלי. אימא שלי התחילה לבכות למורה שלי "היא לא מדברת אתי, היא לא מספרת לי", ואימא שלי ידעה מה שקרה. גם אימא שלי חוותה את זה. "היא לא משתפת אותי ואיך אני אגיע אליה?". היא פשוט התחילה לפחד כי בחיים היא לא ראתה אותי ככה, ותמיד היא ניסתה לדבר אתי והייתי מתחמקת ממנה. גם מאבא שלי, ושמעתי אותם הרבה פעמים אומרים למורה שלי, "תעזרי לנו לפתוח אותה". ויש לנו בזינוק גם פגישות עם פסיכולוג, הוא בעלה של המחנכת שלי. היא יצרה לי אתו פגישה ושיחות והכול. [...]

אני אגיד לך, אני חושבת שהמקיף שלנו – לא נקרא לזה מרכז תמיכה, אבל יש לו את התמיכה מאה אחוז. אתה לא יכול לקבל יותר תמיכה מזה. בכל המובנים, וזה לא מצחיק, לא יודעת – הם באים אליך ותומכים בך, יושבים, כאילו איך אני אסביר לך: למשל במקרה שלי, אני זוכרת שכל מורה, אחד לכל מקצוע, בא והתיישב אתי ודיבר אתי וידע מה עובר עלי ופשוט תמכו בי ואני הרגשתי כאילו לאט לאט שבאמת כיף לי לבוא לבית-הספר, שאני מקבלת את התמיכה הזאת גם מהבית וגם מבית-הספר. זה לא רק מורים מהתכנית, בית-הספר שלנו בכלל אני חושבת שהוא תומך במאה אחוז.

את הסיפור מסכמת חברתה בקצרה: "אצלנו כל מורה וילד זה חבר".

הציור של תלמידה אחת (ראה ציור מס' 2 בעמוד 245) משקף נאמנה את משמעות הקשר בין המורים לבין התלמידים כפי שהוא מצטייר עד כה. אחד התלמידים העיר שזה "נראה כמו גן עדן באמצע סופה". להלן דבריה של בעלת הציור:

תלמידה: אז ככה קודם כול בית-ספר הוא אם אתה מסתובב ויש פה כאילו עץ כזה עכשיו לעץ יש ענפים כאילו התפתח והתפתח

עוד להרבה, עכשיו באמת בחוץ כאילו זאת אני וזה יעקב המורה שלי שאני אוהבת אותו, וכאילו בתוך בית־הספר בתוך העץ הזה אני מרגישה בטוחה ואני מרגישה שכיף לי שם והקשר.

מנחה: ומה את מרגישה בחוץ?  
תלמידה: בחוץ זה בלגן, כאילו אני לא יודעת, בחוץ זה בלגן ובתוך בית־הספר אני מרגישה בטוחה.  
תלמיד: הבלגן של החיים.

תלמידים ממרכז החינוך מעריכים את הקשר המיוחד שיש להם עם מוריהם לנוכח ניסיונם כבתי־ספר אחרים:  
תלמיד: תכל'ס הם רואים, הם מכירים את האנשים, רואים אם רע לך.  
תלמידה: הם מכירים כל אחד לגופו. זה לא כמו בתי־ספר אחרים שמתייחסים לכולם כאובייקט.

אותם תלמידים אף מעריכים במיוחד את העובדה שהמורים מתייחסים אליהם כאל בוגרים, ומשתדלים לא לערב את ההורים בכל בעיה אם אין צורך בכך. טכנולוגיית הטלפונים הניידים מסייעת בכך:  
תלמידה: אם אתה לא מגיע לבית־ספר, הם לא מתקשרים אליך להגיד להורים "הנה הילד שלך לא הגיע". הם שואלים "מה שלומך, למה לא באת?", ואם יש לך איזה שהן בעיות, מתעניינים למה לא באת, לא "נודיע להורים שלך שאתה לא בא". זו גישה מאוד טובה. סך הכול אתה יודע שיש מישהו שכן דואג.

תלמיד: מישהו שאוהב אותך. אם היה בית־ספר אחר ואתה לא מגיע – ישר מתקשרים להורים כאן. הם מתקשרים אליך לפלאפון, ואתה מדבר ומספר להם מה קורה אז הם באים לקראתך. אתה מספר להם מה הבעיה שלך אז הם מנסים גם לעזור לך, ואם לא צריך לפנות להורים אז לא פונים, אפשר לסגור את זה בינינו, לא חייבים כל הזמן לערב אותם.

תלמידה: יש קשר, אבל הקשר הוא יותר אנוני. כמו שאמרתי לך לפני כן, שבמידה שיש בעיה כלשהי אז מתקשרים היום לפלאפון

האישי, אז הקשר הוא יותר אתנו. הם משתדלים להיות יותר בקשר אתנו. במידה שזו בעיה מורכבת יותר, אז כמובן שההורים מעורבים. זה חלק בלתי נפרד, אבל בעיקרון זה אנחנו; זה כל הדגש פה שזה אתנו, אתנו הם מדברים על הבעיות, לא עם ההורים.

## פער הידיעה כהישג

קיים פער ראוי לציון בין המידה הרבה של מודעות התלמידים לפרקטיקה של התכנית בפועל, ובעיקר להשקעה של המורים, לבין המידה המבוטלת של ההיכרות הפורמלית שלהם עם התכנית. בבית ספר אחד רוב התלמידים שפגשנו לא שמעו כלל על המושג "סביבת החינוך החדשה". מיעוט שמעו את המונח "סביבה" בהתייחס לכיתות הפיזיות שהם לומדים בהן. שתי תלמידות שמעו מורים מדברים על "סביבת חינוך חדשה". ואכן, במערכות שונות לא פעם מאמצי שינוי מוכרים ליוזמי השינוי ולמפעיליו הרבה יותר מאשר לקהל הלקוחות ולאחרים, אלא אם נעשה מאמץ מיוחד למיתוג השינוי ולהדגשתו. כאשר התלמידות נשאלות מה הרעיון המרכזי מאחורי התכנית הן אומרות: "זו תכנית לימודים חדשה, זה פשוטו כמשמעו; לא מנתחים את זה יותר מדי".

זאת על אף שבמסדרון תלויות מספר כרזות המתארות את המגמות הקיימות בבית ספר, ואחת מהן מתייחסת לסביבת החינוך החדשה ויש בה פירוט התפיסה של התכנית ומטרותיה.

דברים אלה אמורים לגבי התכנית כפי שיושמה בחטיבות העליונות. בניגוד לכך, השם שנבחר ליישום התכנית בחטיבת הביניים – "זינוק" – נוכח מאוד בדברי התלמידים שהשתתפו בתכנית, ואף בצעיריהם: נוסף לצעירים שכללו את המילה "זינוק" עצמה, בצעיר אחד נראה תלמיד משוגר מתוך משגר של טיל, המבואר בכתובית "תגבור", והוא ממריא לעבר "רמת הכיתה". בצעירים אחרים נראתה מקפצה. אולם בין אם בחטיבה העליונה או בחטיבת הביניים, אף לא

אחד מן התלמידים ידע על כך שהמורים שלו משתתפים בישיבות צוות שנועדו לסייע למורים בעבודתם עמום. הפגישה עם שני מבוגרי התכנית התקיימה בהשתתפות המורות שלהם, שהתייחסו לפגישות השבועיות עם מנחי התכנית; עבור הבוגרים זו הייתה הפעם הראשונה שהם שמעו על כך, שגתיים לאחר שסיימו את לימודיהם. כיצד הם מסבירים אפוא את היחס המיוחד שזכו לו מן המורים? אחד התלמידים טען: "זה הוותק של השנים שהם מלמדים רק פה, בבית-ספר הזה יש מורים שעשרים שנה מלמדים. אז הם כאילו רגילים ככה, הם מבינים את התלמידים".

אולי גם בא פה לידי ביטוי הנתק בין מה שקורה ב"חדר המורים" ובעולמם המופרז של המבוגרים לבין המגע הישיר והמעורר יותר שיש בין התלמידים למוריהם.

כמו כן, קיים פער ראוי לציון אף הוא, בין התמונה העולה מדברי התלמידים לבין זו העולה מדברי בעלי תפקיד אחרים בתכנית. התלמידים ציירו תמונה כמעט אידיאלית, קרובה לשלמות, של הלימודים בבית-הספר. לרובם היו כמעט רק דברים טובים לספר. בקשה עיקשת שיציינו אף דברים שליליים באופן הלימוד, שהרי אין דבר מושלם בעולם, לא העלתה פגמים מהותיים. תמונה זו מנוגדת לחלוטין לתמונה עתירת הקשיים ורבת המאמצים שציירו בעלי תפקיד אחרים, ובמיוחד המורים. באופן יחסי, ההשתתפות בתכנית הייתה קלה לתלמידים, כאילו הקושי נישא עבורם על-ידי אחרים, ובעיקר על-ידי המורים.

ייתכן שמצב זה של פערי ידיעה הוא מצב רצוי: למעשה, התלמיד נהנה בתכנית מיתרונות רבים, מבלי שידע על המאמצים והקשיים הכרוכים בכך. בחזית שהוא נחשף אליה הוא זוכה בהשקעה נדירה מצד צוות בית-הספר, בעוד שכל התהליך הממושך והקשה שאיפשר השקעה זו נותר מאחורי הקלעים מבחינתו. זהו הישג לא-מבוטל של התכנית.

## ההורים

עדות משמעותית להשפעת התכנית על התלמידים באה מכיוון ההורים. נקודת המבט של ההורים מעניינת במיוחד, משום שהיכרות רב־ממדית עם התלמיד מהווה עקרון יסוד בתכנית, והקשר עם ההורים נחשב גורם מכריע בהצלחת התלמיד. בכמה מובנים קרובה נקודת המבט של ההורים לזו של התלמידים; עם זאת יש בה אף תרומה ייחודית. הדברים שלהלן מבוססים על עדותיהם של שישה הורים, מהם שתי אמהות לשני בוגרים של התכנית, וכן שתי אמהות ושני אבות לתלמידים המשתתפים ביישום מקומי של התכנית לחטיבת הביניים. כל אלה הם הורים לתלמידים שנטלו חלק בפגישות השונות שהיוו בסיס לכתיבת הפרק.

מעל לכל דבר אחר התייחסו ההורים בדבריהם לשינוי העמוק שחל בתפקוד ילדיהם בבית־הספר ובכלל. בדומה לתלמידים, הם מתארים שינוי זה כמהפך אמיתי, שהפגיע אותם. אולם יותר מן התלמידים, ההורים מצליחים לבטא את הכרת התודה שלהם. כמעט כל ההורים תיארו את ילדיהם כתלמידים שהרבו להיעדר מבית־הספר, וככאלה שהיוו מקור לבעיות כאשר כן בחרו להגיע. כפי שמתאר זאת אב אחד: "מדובר בילדה שבמשך שנתיים איפה שרק היו צרות – שם היא הייתה". והנה פתאום, אותם ילדים מתחילים להתעניין ולהשקיע בלימודים, ולהצליח. אחת האמהות מתארת את השינוי בהרגשה שלה כאשר היא נפגשת עם המחנכת של בתה: "פעם הייתי יושבת ככה מול המורה, פחדתי להסתכל לה בעיניים. היום אני יושבת מולה בגאווה, ועם דמעות בעיניים משמחה". אם אחרת תיארה את השינוי שחל בבתה כנס משמים. לצד כל אלה, יש לציין כי אב אחד טען שהוא לא חש בשינוי כלשהו בתפקוד של בנו בבית־הספר בעקבות התכנית, ושכעת בנו נאלץ להחמיץ אימון כדורגל בגלל השתתפותו בה. לצד השינוי בבית־הספר, סיפרו כמה מן ההורים על שינויים שחלו



במקביל בבית. למשל, אם אחת סיפרה שבנה הפסיק לשקר לה או "לסבן" אותה. אם אחרת סיפרה שביטחונו העצמי של בנה גבר, דבר שגרם לו להשתתף יותר בדיונים בכיתה, ובמקביל גם לשתף אותה יותר בחוויותיו. באחד המקומות שבהם יושמה התכנית נהגו ההורים וילדיהם להיפגש עם פסיכולוג אחת לחודש. אחד האבות, שתיאר פגישות אלה כ"חינוך של הורים לילדים", סיפר כי הפסיכולוג סייע לו להכיר טוב יותר את צרכיה של בתו, ולהבין כי כמה מן התופעות שהטרידו אותו ביחסיהם הן בסך הכול טבעיות ונורמליות.

חלק מהכרת התודה ותחושת ההקלה שההורים מדווחים עליהן הן הד לתחושת אין-האונים שלהם בהתמודדות שלהם כהורים עם ילדיהם. מבחינה זו היה הסיוע שהציע בית-הספר בגדר קרש הצלה.

ההורים סיפרו בהרחבה על הקשר האישי והממושך שלהם עם המורות. ההתקשרות בין ההורים לבין המורות – ובעיקר המחנכות – של ילדיהם מהווה הירתמות משותפת של שני הצדדים למאמץ לסייע לתלמיד. קשר זה החל בפגישה אישית של ההורים עם המורה, שהגיעה לשם כך לבית התלמיד. בכמה מן המקומות סיפרה המורה להורים על התכנית בניסיון לשכנע את ההורים ביתרונותיה. במקומות אחרים המורה לא סיפרה על אודות התכנית, וההורים נמצאו בפער ידיעה ברומה לילדיהם. כל ההורים דיווחו על קשר טלפוני רציף וממושך עם המורות, לעתים בתדירות יומיומית. אחד האבות סיפר כי הוא וכל המורים של בתו החליפו מספרי טלפונים, והוא היה עם כולם בקשר. המחנכת נהגה להתקשר אליו מדי בוקר כדי לדווח אם בתו הגיעה לבית-הספר. ההורים מספרים כי ההתקשרויות נעשו על-פי רוב ביוזמת המורות, שהתקשרו כאשר התעוררו בעיות, אך גם כדי להחמיא לתלמיד ולדווח על הצלחה. כל ההורים ציינו עד כמה זה מעודד כאשר המורה מתקשרת כדי לספר בשבח בנם או בתם. אם אחת מספרת כי היא והמחנכת של בנה היו נוהגות לשתף זו את זו בנעשה בחייו של הבן.

היא מספרת לדוגמה:

המחנכת הייתה מתקשרת אלי ושואלת "מה קרה לך? הוא קם על צד שמאל, הוא לא בא מוכן, יש משהו שאת יודעת שאני לא יודעת? כי הוא קצת ירד, קצת לא לומד". אז אני מעודכנת, מעודדת בבית, מבררת מה קורה, מספרת מה קורה. או לפעמים היא הייתה אומרת "הוא לא הגיע, ידעת שהוא לא הגיע היום?". הייתי ממש בתמונה, הייתי יודעת עליו הכול: גם ימים שהוא לא היה בסדר, וגם ימים שהוא היה טוב ובסדר. היא הייתה אומרת "תשמעי, את יודעת, היום דיברנו, והכול טוב". כאילו לדעת בדיוק כמו כל אימא אני חושבת, לדעת בדיוק מה קורה עם הילד. זה עזר לי בסך הכול, הייתה לי מן הרגשה כזאת שכל הזמן אכפת לכולם ממני, וזה תרם.

ההשקעה המרובה של המורות בתלמידים לא נסתרה מעיני ההורים, והם ערים לחשיבותה. אם אחת, שלא ידעה על קיומה של התכנית, תיארה את המחנכת של בתה כ"מלאך משמים", והיא מייחסת לה את ההצלחה של בתה. אב אחר טען שהמוטיבציה של בתו נובעת מן היחס האכפתי של המורות שלה, וחיוק את טענתו בסיפור אישי משנות החמישים, עת היה תלמיד בבית-ספר יסודי:

הייתה לי מורה שעד היום אני זוכר את השם שלה, והיא הייתה לוקחת אותי הביתה, פעם בשבוע, לארוחת צוהריים ולמדורים, ומביאה אותי הביתה בחמש-שש. כל יום היא הייתה לוקחת ארבעה ילדים. היה יוצא לי בערך פעמיים בשבוע להיות אצלה. זה היה כיף, פתאום אתה מרגיש שאתה פייבוריט כזה, אתה הילד של המורה, והמורה שם עליך, וזה עושה לך משהו במוטיבציה, זה משנה לך. זה כנראה גם לבת שלי: היא גילתה את עצמה, היא רואה

שהיא שווה, היא מתקדמת, טוב לה – זה עושה משהו  
למוטיבציה שלה.

כמה מן ההורים הודו כי להשתתפות ילדיהם בתכנית ישנן גם משמעויות כלכליות עבורם. אם אחת טענה שבמצבה הכלכלי אין לה שום אפשרות לממן מורה פרטי, חרף כל רצונה הטוב שבנה יצליח ויתקדם. אב אחד הודה כי התכנית פתרה לו בעיה כלכלית רצינית בכך שהיא חסכה לו ארבעה שיעורים פרטיים בשבוע. הוא מודאג מן האפשרות שהתכנית לא תתקיים בשנה הבאה: הוא כבר החל לברר בעניין מורים פרטיים, אך נמנע במכוון מלשאול מה המחיר, כדי "לא לקבל את המכה".

ואכן, ההורים לילדים שעדיין משתתפים בתכנית חוששים מאוד מן האפשרות שהתכנית לא תופעל בשנה הקרובה. הם מתקשים להבין מדוע מפסיקים תכנית מוצלחת, והם כועסים על כך. למעשה זה היה הדבר הראשון שהם אמרו בשיחה עמם, והם ניצלו את ההזדמנות כדי להעביר מסר למפעילי התכנית:

אתם צריכים להיות מודעים לכך שזה עלול להיות אסון:  
אתם לוקחים ילדים, מעמידים אותם, ובסוף משאירים אותם באוויר, זאת אומרת מה קרה? חזרנו חזרה ברברס.  
אם העסק הזה בא, רץ לשנה, ואחרי שנה זה איננו – לא עשינו בזה כלום.

מדבריהם של הורים אחרים משתמעת במרומז האפשרות כי השתתפות בתכנית למשך שנה אחת בלבד והפסקתה לאחר מכן עלולה להותיר את התלמידים בסופו של דבר במצב קשה יותר משהיו טרם הצטרפו לתכנית. ההשתתפות בתכנית, עם השיפור בדימוי העצמי שהיא טומנת בחובה, יוצרת ציפיות גבוהות, אך במקביל מעמידה את התלמידים במצב פגיע במיוחד. אחת האמהות סיפרה

על הנפילה של בנה בלימודים עקב סגירת התכנית, וטענה שיש בכך ממד של הונאה:

לדעתי סתם משלים את הילד שהנה עוזרים לו לעלות למעלה, ופתאום נוטשים אותו לבד במערכה והוא לא יודע מה לעשות עם עצמו. זה ממש ככה. אני רואה את זה על הבן שלי. בהתחלה נתנו לו את כל העזרה, העזרה הנפשית, העזרה בלימודים – הכול. הוא סיים את הקורס והשנה הוא ממש בנפילה, הוא לא מוצא את עצמו. קודם הוא היה תלמיד מצטיין, בין המצטיינים במתמטיקה ומחשבים, והשנה הוא בירידה משמעותית גם במחשבים, שאני לא מאמינה בכלל, לא מאמינה שהבן שלי נפל בצורה כזו במחשבים שהוא בוא נאמר כבר טכנאי ממש, הוא מסתובב ומתקן לאנשים מחשבים ומפעיל תוכנות, ובבית־הספר הוא ממש בירידה. במתמטיקה שלא לדבר, הציונים שלו אין דבר כזה פחות ממאה עם בונוס היה לו שהוא היה מקבל, ופתאום הוא מקבל 30, 40.

פרק ב

# המורות

למורות\* שהשתתפו בתכנית סח"ח נודע תפקיד מרכזי וייחודי. המורות ממלאות תפקיד עיקרי במערכת; הן אלה הנושאות את השינוי שיצרה התכנית הביאה, והן אלה שגם נדרשו לעבור שינוי מקיף בגישתן למלאכת החינוך וההוראה. ואכן, רוב העבודה התהליכית עם מנחי השינוי נעשתה בצוותים שמנו בעיקר מורות. המורות הן אלה הבאות במגע הממושך והמשמעותי ביותר עם קהל היעד של התכנית – עם התלמידים. מבחינתם של האחרונים, אין ספק כי המורות הן הדמויות המשמעותיות עבורם.

כמו כל תכנית שינוי, גם תכנית סח"ח טמנה בחובה איום, ודומה כי הקבוצה המאוימת ביותר על-ידי התכנית היא גם זו שנדרשה לשינוי העמוק ביותר. המורות היו אלה שנדרשו לחשיפה חודרנית, הן אישית והן מקצועית – בפני מנחים זרים שלא הן בחרו, בפני מנהלות בית-ספר וממונות אחרות, ובפני עמיתות לעבודה. החשיפה האישית, שהיוותה חלק מרכזי מתהליך השינוי, הייתה קשה ביותר עבור חלק גדול מן המורות.

כמבוא לפרק זה יובא להלן חלק מסיפורה של מורה, שיש בו כדי לפרוס אחדות מן הסוגיות הנוגעת לענייננו:

קיבלנו בהתחלה שני מנחים – שניהם פסיכולוגים – והם פשוט נתנו לנו להקיא הכול. זאת אומרת, להקיא הכול לא רק מבחינת התחושה שאחרי שאתה מקיא אתה מרגיש יותר טוב, אלא שהתחושה היא שהובילה אותך. זו הייתה תקופה של כמעט אפילו הייתי אומרת שבעה עד שמונה חודשים שכל יום מורה אחרת הייתה בוכה. היינו הולכים הביתה, לא היינו ישנים בלילות, חושבים על מה זו אמרה ואיך היא הרגישה ואיך היא נפגעה מהמורה הזו, ולמה נאמרו הדברים ככה. זו פשוט הייתה מן ונטילציה כזאת,

\* הבחירה השכיחה בטקסט זה בצורת נקבה כביטוי של לשון רבים נעשתה מתוך נוחות. ואין בה משום נקיטת עמדה.

שיצרה אצלנו פתיחות לאחר מכן. התוצאה של זה הייתה פתיחות ותקשורת טובה; וגם הביקורות שניתנו לא היו כאלה שהכוונה בהן הייתה לפגוע. אלא המטרה הייתה לעזור – אם זה עזרה ברעיון כלשהו, אם זו דרך להציע, או גם אם לא היית בסדר אז אני אומרת "את בקטע הזה לא היית בסדר". וזהו, ועוברים הלאה, ולא נשארים עם זה ולא מתפוצצים בסופו של דבר. זאת הייתה שנה א', שנה שלמה. יצאנו לחופש הגדול, וחזרנו בשנה ב'. בשנה השנייה המשכנו עם אותם מנחים ואז התחלנו לעבוד על הגדרת הבעיה. באמצע השנה פתאום התעוררה למנחים איזו בעיה, הנושא של הסח"ח מתרחק, צריכים מנחים בבתי הספר האחרים, ומביאים לנו מנחים חדשים. כלומר, לא שאלו אותנו אפילו. ואז קמה התנגדות אצל חלק מהמורים: "אני לא מוכנה להתפשט עוד פעם בפני מנחים חדשים, אני לא מוכנה לחשוף את עצמי". צעקו צעקו, היה חלק שכן תמך וחלק שלא תמך בהחלפה, אבל בסופו של דבר זאת עובדה קיימת שהנחיתו אותה עלינו.

אני רוצה דק לציין שהמנחים הראשונים היו מנחים קשים, אבל הם פשוט שיקפו לנו מצבים שאנחנו לא ראינו. ואני אתן דוגמה: הייתה איזו מורה שהגדירה איזו בעיה עם סיפור על האופן שבו היא נותנת ציונים לתלמידים. ואני לא אשכח שהיא סיפרה את כל התהליך והמנחה שאל אותה "תגידי, ואיזה ציון נתת לתלמיד?", אז היא אמרה לו, "לא זוכרת בדיוק, אבל ציון מאוד נמוך". והוא אמר לה "ואיך את מרגישה עם זה?", היא אמרה "אבל זה הידע שלו בזה ובזה וכו'". אז המנחה אמר: "את יודעת, אני רוצה לתת לך עכשיו ציון. את יודעת שאת היית מקבלת אצלי עכשיו בלתי מספיק עכשיו על מה שעשית?". היא בכתה, והיא הרגישה, וזה היה כל פעם למורה אחרת בתחום אחר במקום אחר. כל מורה שהייתה אומרת שאין לה בעיה – הייתה לה בעיה. ואם היא סיפרה איזשהו אירוע הם הגיעו

למצב שהמורה היא לא בסדר, שהבעיה הייתה של המורה. המורה הייתה אומרת: "בסך הכול סיפרתי איזה סיפור, מה שקורה לי בכיתה, מה אתם מטילים את הכדור אליי". אלה היו המנחים הראשונים. היה קשה מאוד, היו כאלה ששמחו מאוד כשהתחלפו המנחים. השניים היו יותר עדינים, אבל גם חדי לשון כמו שהיא אמרה, העמידו את הדברים על דיוקם, והדרישות היו מכאן ועד להודעה חדשה. ישבנו שעות בבית-הספר. אצלנו לא היה דבר כזה שמורה לא רוצה להצטרף. גם מורה שהייתה בשבתון הייתה חייבת לבוא לסח"ח. אם ויתרו למורה ידעו שהמורה הזאת פורשת בעוד שנה – מאחר שהיא יוצאת לגמלאות, אין טעם להכניס אותה לכל התהליך הזה שהוא מאוד כבד עליה. וזו הייתה דווקא היועצת שלא הייתה יכולה לעמוד בתהליך.

אצלנו גם היו חוקים וכללים. מרגע שמתחילים את סח"ח אנחנו לא יוצאים לא לפיפי, לא לשחות, וגם אם בוכים אנחנו נשארים ובוכים. ולא הייתה אחת שלא בכתה, אפילו מנהלת בית-הספר. כולנו בנינו. היה קטע של המון העלבות. המרצים, הפסיכולוגים<sup>22</sup>, שיקפו התנהגות מסוימת, ולא תמיד היה קל למורים לקבל את הביקורת הזאת. היה קשה, והיו בוכים. היה המון בכי. גם לא תמיד מוסבר. הייתה חשיפה גדולה מאוד, בשנה הראשונה הייתה ממש תחושה ש"אוף, עוד יום רביעי עבר, ברוך השם". זה היה משהו, קטטרופה. היו המון מטענים.

כל הנושא של התקשורת אצלנו השתנה לגמרי. הפכנו להיות צוות מגובש. אנחנו לא נפגעים מכל דבר. אני לא אלוהים, למה אני צריכה כל הזמן להיות מאה אחוז תמיד הרגשתי שמצפים ממני למאה אחוז. אני צריכה לעשות

<sup>22</sup> "מרצים" ו"פסיכולוגים" הם כינויים מתחלפים למנחים.



הכול בצורה הכי טובה. לשבת לקראת סוף השנה ולהירתם שעות על גבי שעות בהתנדבות. למה אני צריכה להיות בל הזמן מאה אחוז? וגם אם לא יגידו לי שאני מאה אחוז – לא קרה שום דבר. אני יכולה להיות גם שבעים וגם שמונים וגם תשעים אחוז.

היה קטע של עלייה בשנה ב' עם אותם מרצים, ובמחצית השנייה. כשפתאום התחלפו המרצים, חלה ירידה, רגרסיה. נורא חששנו בקטע שאנחנו עוד פעם נשתוק כמו בהתחלה, כי בהתחלה באמת היו המון שתיקות. כולם ישבו ושתקו. שקט. ואתה חושב שאו-טו-טו הוא [המנחה] נרדם. איזה נרדם? הוא שמע כל מילה, הוא ראה כל תנועה. זה היה משהו!

בקטע של החלפת המרצים הייתה לנו רגרסיה קטנה, אבל הופ בצ'יק עלינו חזרה. זאת אומרת, התהליך שעברנו בהתחלה היה כל כך חזק וכל כך משמעותי עבור כל אחת, עד שהפכנו להיות מה זה מעודדות ותומכות ועוזרות – "איפה את צריכה עזרה?", "בואי תעזרי לי פה ותראי פה", ואם אני פונה למורה להבעה "תעזרי לי בהתנסחות הזאת, כי אני רק מורה לאופנה" היא אמנם עוזרת, ובאמת נהייתה עבודת צוות מאוד מאוד יעילה.

במסגרת המפגש עם המורות הן מוזמנות לצייר ציור ולספר על מקרה מעבודתן. אחת מהן סיפרה:

[מראה משהו שציירה] תראו, אני ציירתי את זה בעיפרון, ונכון שהייתה תחושה של "היי". זה לא צבעוני ואין הרבה אנשים מחייכים. זאת משום שבתחילת הסח"ח הובטח לנו עולם ומלואו. דבר ראשון הובטח לנו שנקבל כסף עבור השעות שנשב בבית הספר, תמורה. שנקבל כמו עבור שעת לימוד. באמצע השנה אמרו "לגוינט אין כסף, לא מקבלים כלום, אתם עושים הכול בהתנדבות". לכן לא כל הצוות הסכים. אחר כך – תוך כדי – הובטח לנו שנקבל מבנה.

מבנה חדש. ואין מבנה. ואנחנו עדיין עובדים באותם תנאים. אבל מה – עם כל מה שרכשנו. זאת אומרת אפילו שהתנאים הפיזיים הם קשים, ויש לנו בעיה של נוכחות התלמידים שלא מגיעים, אנחנו עובדות ביחד בוקר בוקר, ערב ערב. יש מחנכת עמיתה. ואנחנו מחלקות את הכיתה לשתי קבוצות, את מתקשרת לאלה, אני מתקשרת לאלה. עושים יום יום טלפונים כדי להביא אותם.

הסיפור שכתבתי פה מתייחס לתלמיד שזכר שני מצבים. בסוף השנה, בכיתה י"ב, כינסתי את כולם אצלי בבית, עם כל המורים שלימדרו, והילד הזה פשוט סחף אותנו בבכי, ואפילו הוא עצמו בכה. הוא אמר "אני זוכר שני מצבים: אני זוכר את עצמי בכיתה ג', ואני לא מאמין שהגעתי לי"ב. אני לא מאמין על עצמי שאני בכיתה י"ב". ואמנם היה קשה להביא אותו לכיתה י"ב. אני הייתי כמו כלב השמירה שלו. כל הזמן רדפתי אחריו. ובסוף הוא הצליח לעשות פרויקט באופנה ברמה של שתי יחידות. וכך היה בכל המבחנים הנלווים למקצוע. כלומר, הוא יצא עם תעודה טכנולוגית, אחרי שבגדול אף אחד לא ציפה שהוא יסיים י"ב, אפילו לא אימא שלו. האב בכלל לא היה בבית. האחות הייתה בעייתית, יותר גרועה ממנו. לא היה לו שום עידוד, שום חיזוק. את הכול קיבל מאתנו בבית-הספר. הייתה לי תחושה כאילו אני היא אימא שלו. הגעתי למצב שבימי ההולדת שלהם הבאתי לכל אחד עוגה. לכל תלמיד הבאתי עוגה, כדי לתת להם תחושה של "אל תפחדו ממני, כל מה שיש לכם תספרו, אני כמו אימא שלכם, לטוב ולרע".

הסביבה הפיזית היא הקטע הכי קשה בכל הנושא הזה של סיום הסח"ח: נכון, אנחנו ממשיכים, אנחנו משתנים, יש לנו מחשבים, השתלמות של מחשבים, אנחנו מתפתחים ומתקדמים, אבל הסביבה הפיזית גורמת לנו להשקיע אנרגיה בדברים טפלים. את כל האנרגיה הזאת הייתי רוצה להשקיע בעוד דף עבודה, בעוד חוברת, לשבת עם

התלמיד הזה, לעזור לו עוד קצת ולקדם אותו. וכשאני אומרת סביבה פיזית – מדובר בכיתה שבה כל שנייה ילד בא ופותח את הדלת, זו כיתה שאין בה רצף נוכחות של תלמידים. כלומר אני מעבירה שיעור ובמקום אותה קבוצה שהייתה השבוע – בשבוע הבא באה קבוצה חדשה, ואז אני צריכה לחזור אחורנית. ועם כל זה אני גם צריכה להגיש אותם ליחידת בגרות אחת.

הקטע הכי קשה פה זה הקטע של המבנה. והג'וינט לא מתנער, שיהיה ברור. הג'וינט הבטיח, הכספים ישנם, אבל הבעיה שלנו היא הרשות העירונית. הרשות העירונית אינה רוצה את בית-הספר שלנו בעיר. בית-הספר שלנו הוא לא בית-ספר קל. ראש העיר טוען שהתלמידים האלה אינם צריכים מסגרת נוספת, יש להם התיכון המקיף. אמנם היועצות אינן אומרות את זה בריש גלי, אך יחסן ברור: "אנחנו לא רוצים אותם, תיקחו אותם". רוב התלמידים שלנו הם מהסביבה – מהערים ומהקיבוצים בסביבה.

אלה התנאים, עם זה אנחנו צריכים להמשיך להתפתח. למרות כל זה פיתחנו מגמה נוספת – את מגמת הגרפיקה, עיצוב גרפי. וכיום עצוב לי, אנחנו צריכים לפנות את סדנת מגמת האופנה לעיצוב גרפי. זאת אומרת שאם היו לנו תנאים פיזיים היינו יכולים לתת מענה לילדים שרוצים אופנה, לילדים שרוצים עיצוב גרפי וכן לילדים הלומדים עיצוב שיער. התנאים הפיזיים האלה מאוד מאוד מקשים. אבל בסך הכול הקבוצה אצלנו עברה שינוי יוצא מן הכלל. אמנם השינוי לא גרם לנו להיות חברות בערב, אבל יצר אצלנו פתיחות, שיתוף פעולה בעבודה – לא לפחד ולהגיד דברים כמו "לא רק אצלך מפריעים, לא רק אצלך לא מגיעים, לא רק אצלך הם מתנהגים כך, גם אצלי, אל תדאגי, גם אצלי זה כך". לא פחדנו לדבר על בעיות. בהתחלה כולם אמרו "אצלי הכול בסדר", "מה פתאום", אצלי כולם מגיעים".

תיאור זה פורס בפנינו מספר סוגיות אופייניות לסיפור של תכנית סח"ח. הוא ממחיש בין השאר את הקשיים הרבים בתהליך הממושך שעברו המורות, את היסוד הכפוי שהן חוו לגבי קבלת החלטות בנוגע להשתתפות בתכנית, את ההתנגדות של המורות לתכנית, את ההסתייגות שמעוררים התלמידים באופן כללי לצד סיפור הצלחה מרגש של תלמיד מסוים, ואת שאלת הסביבה הפיזית. בפרק זה נעסוק באחרות מסוגיות אלה. ראשית, נטען שהמורות פגשו את התכנית מתוך עמדה מסתייגת, וראו בה – לפחות בתחילתה – מעמסה ולא מתנה. נתאר את המפגש המורכב של המורות עם התכנית, ונסה לבודד כמה ממרכיבי התכנית ולהבין מדוע עוררו התנגדות כה רבה. מתוך כך נטען טענות כלליות על אודות התרבות הארגונית של מורים, לרבות הקושי שבחשיפת קשיים ובקבלת ביקורת ועזרה. נדון בחשיבות אורך הנשימה של משתתפי התכנית בעבודה מסוג זה עם מורות. נטען שאחד הגורמים העיקריים לרבקות המורות בתכנית הוא הצורך העז שלהן בליווי ובתמיכה מקצועיים ונפשיים. נדון ביחס הדר-ערכי של המורות כלפי התלמידים, ולאחר מכן נציב שאלה בעניין מרכזיותם של התלמידים בתכנית לעומת זו של המורות. לבסוף נדגים כיצד הוטמעה התכנית במספר בתי-ספר. כמו כן נבחן במסגרת נפרדת את שאלת הסביבה הפיזית.

## המפגש: תכנית סח"ח כמעמסה

כפי שנראה להלן, תכנית סח"ח נתפסה בעיני המורות הרבה יותר כנטל או כמעמסה, מאשר כנתינה מיטיבה. מעניין לציין שתפיסה זו הפוכה לגמרי מזו של מנהלות בתי-הספר ושל התלמידים עצמם. על-פי המורות, משפט אופייני למנהלת בית-ספר ביחס לסח"ח הוא "זוהי מתנה שחבל לוותר עליה". מבין התלמידים שרואיננו, היה אחד שתיאר את הגרסה המקומית של התכנית כך: " זו מתנה, נותנים לך מתנה. בעצם מה נותנים לך מוציאים אותך משעות ערבית, נותנים לך ללמוד בכיתה קטנה, ונותנים לך עזרה. זה מתנה. אתה לא משלם

על זה, אתה לא מוסיף כסף, אתה לא משלם כלום". אולם עבור המורות התכנית הייתה רחוקה מאוד מלהיות מתנה. טענה זו דורשת בירור. הרי בסופו של דבר, יש בעלי מקצועות או תפקידים אחרים שהיו שמחים – או לכל הפחות לא מתנגדים – לקבל מסגרת זמן שבה היו יכולים לדון בקשיים מקצועיים שלהם, להתייעץ עם עמיתים, ולקבל עזרה במטרה לנסות ולשפר את עבודתם המקצועית. ישנם מקצועות שבהם מסגרת זמן כזו מקובלת מאוד. לא זו החוויה השכיחה של המורות ביחס לייזום התכנית, ויש לכך מספר סיבות.

במידה רבה ניתן לתאר את סיפור המפגש של המורות עם תכנית סו"ח כסיפור של הנחתת יוזמת שינוי על אנשים שלא בחרו בה. מובן כי היו פה ושם מורות שמלכתחילה קיבלו את השינוי בשמחה ואולי אף בהתמסרות, ואף חשוב להדגיש שהתכנית אפשרה יוזמה של שינויים מקומיים על-ידי המורות. עם זאת, ניתן לקבוע ככלל שמורות רבות חוו את התכנית בראשונה כניסיון לשינוי הכפוי עליהן. המורות לא יזמו את התכנית, ובמקרים רבים אף השתתפותן בה לא הייתה מרצון. הנה, למשל, אחד המשפטים שצוינו על-ידי המורות כמשפטים אופייניים למנהלות: "כל הצוות מוכרח לקחת חלק בתכנית. מי שלא – יחפש לעצמו מקום אחר". ואכן, היו מורות ש"לא שרדו" את התכנית, ומצאו את עצמן בסופו של דבר מחוץ למערכת. גם בקרב המורות שהשתתפו בסופו של דבר בתכנית, הייתה התגובה הראשונית הרווחת ליוזמת השינוי תגובה של התנגדות קשה ועיקשת.

נוסף למרכיב הכפייתי, אחד המאפיינים של התכנית שהפריע למורות, הוא התובענות הגדולה שלה בכל מה שקשור להשקעה של זמן ועבודה. עבודתן של מורות – ולא כל שכן מורות לתלמידים המתקשים בלימודיהם – לעולם אינה קלה, ואף אינה זוכה לגמול כספי גבוה (ויש אף שיגירו "הולם"). על רקע זה יש להבין מדוע דרישה להשקיע שעות עבודה נוספות מעבר למערכת השעות, ללא כל תגמול כספי, יכולה להיתקל בהתנגדות. מטפרת מורה על עמיתות שלה:

הן הגיעו לארגון המורים; הן לא הסכימו בשום פנים ואופן להשתתף בפרויקט [...] המורות האלה אמרו "סליחה, לא מקובל עלינו לחכות שעתיים בחלון; לא מקובל עלינו

לסיים את העבודה בארבע במקום בשתיים עשרה; לא נפתח עוד יום עבודה. איננו מסכימות. מה תעשו לנו?'. הן פנו לארגוני המורים, ולא הייתה לנו ברירה – אי אפשר היה להיב אותם. בהתחלה ראו המורים בפרויקט מטלה קשה מאוד. להשתתף בפרויקט פירושו להישאר המון שעות. המון חלונות במהלך היום, לחכות, לבוא מהבית”.

מורה אחרת מודה כי אכן הן עובדות קשה יותר בעקבות שילוב התכנית בבית-ספרה: הסח”ח באמת פתח לנו הרבה כיוונים והאיר את עינינו להרבה דברים, ואנחנו באמת עובדים יותר קשה. זה דורש הרבה מאוד עבודה, מה שמורים לא תמיד רוצים לעשות. מורה נוספת מוסיפה:

אנחנו המורות “החמורות”. אמנם עבדנו מאוד קשה בשנה שעברה, אך אנחנו קוצרות את הפירות; כי אלה תכנים שביכולתנו להשתמש בהם שנים רבות. אנחנו רק מוסיפות, משפרות ומוחקות [...] זה היה המון עבודה. זאת אומרת, צריך לקחת את התכנים שהיו לנו, לדרג אותם לפי רמות קושי, להחליט באיזה מקצועות אנחנו מתמקדים, ולשתף מורות. והרכות הייתה צריכה לעבוד, ואת הכול להעביר למחשבים. זו הייתה עבודה קשה מאוד, שלא הסתיימה. יש עוד המון המון עבודה.

מעבר לתובענות הקשורה להשקעה של שעות עבודה נוספות, תכנית סח”ח תובענית מאוד ביחס לחשיפה אישית. כלומר, הקושי של המורות נבע לא רק ממספר השעות, אלא גם מתוכנן. כפי שצוין לעיל, המורות נדרשו במהלך יישום התכנית להיחשף בפני עמיתותיהן, בפני הממונים עליהן ובפני מנחים חיצוניים. במסגרות הקבוצתיות הן נדרשו לדון בחולשותיהן ולקבל ביקורת. מעדויות המורות עולה כי ההתערטלות הזאת עוררה חששות גדולים והתנגדות עמוקה. מורה אחת מספרת: בהתחלה הייתה הסתייגות חריפה מאוד מצד המורים לגבי התכנית. היו מורות שבכלל לא שיתפו פעולה ולא דיברו; הן

## החליטו שהן לא מדברות.

### בהמשך דבריה מתייחסת מורה זו לעמידה שלה:

[...] המורה הזאת הייתה במפגש ראשון של סח"ח, ראתה את כל הלחץ ואת התגובות של המנחים, שהיו חרי לשון ואמרו דברים בפנים בלי כחל וסרק, גם דברים שליליים של המורה. היא נרתעה מזה והחליטה שלא תדבר כל הסח"ח. כשפנו אליה "למה את לא רוצה לדבר?" היא אמרה "אין לי בעיות". כל הזמן ניסו לדבר אליה לרגש. אמרו "אין דבר כזה שאין לך בעיות, זה שאת לא מדברת זה הבעיה הכי גדולה". היא התעלמה מזה. לי היה מאוד קשה לתפקד, כי הייתי זקוקה לה. עבדתי אתה במקביל, והייתי צריכה את הדעות שלה כלפי תלמיד מסוים; הייתי צריכה לדעת מה עמדתה ומה היא חושבת; הייתי צריכה לדעת איך היא הייתה מגיבה. זאת כיוון שאנחנו עובדות במקביל.

רגע, ניסיתם לדבר גם מחוץ למסגרת הסח"ח?  
לא, זה היה במסגרת הסח"ח. טוב, אז בשנה הראשונה היא לא דיברה, וישבה עם פנים חתומות (אם רק הייתה לי מצלמה!). היו לה פנים חתומות, והיא הייתה ב־stress כזה רציני – רק שזה ייגמר. הייתה יוצאת משם ואומרת "מה, אני צריכה לקבל התקף לב מהדיבורים האלה? אני תולה מהסח"ח", והיא עוד לא דיברה אף מילה. אבל האמת היא, כמו שאומרים, אני כל הזמן טפטפתי לה שזה לא כל כך נורא, שקבלת ביקורת היא רק בונה, אז מה אם מתחו עליה ביקורת? למה – מי הם? והיו לנו הרבה שיחות נפש, הרבה דיבורים, גם אחרי הצוהריים. באמת, כל המשפחות, כולם היו מעורבים בסח"ח. גם אצלי וגם המשפחות של מורות אחרות. אחר כך, במפגשים אחרים, הייתי פונה אליה אישית, "מה דעתך?", אז לא היה לה נעים, ואמרה "טוב, בגלל שאני חברה שלך אני לך כמה משפטים. וזה; יותר אני לא אומרת, זה משפט אחרון". ראינו את האור בקצה המנהרה.

מורה ב':

מורה א':

סוג אחר של חשיפה שהמורות נדרשו לו בחלק מבתי-הספר הוא כניסת המנחה לכיתה כדי לצפות בהן נותנות שיעור. מתיאוריהן ניתן להבין כי מורות רבות ראו בצפייה זו חדירה פולשנית. דומה כי עיקר חששן מכיוון לביקורת של המנחה הצופה בעניין אופן ההתייחסות שלהן אל התלמידים, וההתמודדות שלהן עם הקשיים והאתגרים שהתלמידים מציבים בפניהן במהלך שיעור. יש לזכור כי המנחים שצפו בהן אינם בגדר דרג ממונה או מפקח, והם נעדרים סמכות רשמית כלשהי כלפי המורות. עם זאת ההתנגדות לצפייה הייתה גדולה מאוד, ואף כאן היא הגיעה עד כדי פנייה להסתדרות המורים:

מורה א': אני רוצה להגיד לך שיש אצלנו עוד כמה מורות המתנגדות לכך שהמנחה של הסח"ח תיכנס להם לשיעורים. ואני, בתור ותיקה בבית-הספר, מצד אחד הרגשתי שאני לא עם הצוות – עם המורות שמתנגדות, מצד שני זה באמת הפריע לי. אני חברה של המנהלת, או לא היה לי נעים להגיד למנהלת שאני לא רוצה, מצד שני הרגשתי שאני כאילו כוגדת בחברות שלי לצוות. הן החליטו שהמנחה לא תיכנס לכיתות שלהן. הן אפילו פנו להסתדרות המורים. בסוף היא נבנסה לשיעור שלי, והשר לא היה כל כך נורא. היא העבירה ביקורת בונה, ורק לטובת התלמידים, לצרכים האישיים של התלמידים – איך לתת דפי עבודה לפי רמות. ובאמת היה שיעור מקסים, ולא האמנתי על עצמי שאגיע למצב הזה. והסברתי זאת גם לבנות. כדיעבד אני לא מכינה למה כל כך התנגדתי שהמנחה תיכנס אלי לשיעורים.

מורה ב': תראי, כל אדם זר בכיתה מהווה גורם מאיים. יש קצת פרפורי בטן, קצת חששות, לא מהשיעור עצמו או מהתהליך, אלא מהאופן שבו יגיבו התלמידים על התהליך של אותו שיעור; מכך שאולי תאברי שליטה ולא תדעי איך להגיב. אבל באמת השר לא כל כך נורא.

בהקשר זה אחת המורות קובעת כי נכונות לחשיפה היא תנאי מוקדם להצלחת התכנית:



עכשיו אני אומרת שהיה צורך בתנאים הכרחיים כדי שהתכנית הזאת תצליח. קודם כול היה צורך בנכונות גדולה של הצוות להיחשף, להשתנות, לקבל דברים. זה היה קשה, זה היה תהליך מאוד קשה. כל מה שתיארו כאן עם הבכי והקושי לקבל ולהעיר זה באמת היה גם אצלנו.

למען הדיוק יש לציין כי לפחות מבחינה כרונולוגית, הנכונות להיחשף איננה תנאי מוקדם להצלחת התכנית, אלא שיטת עבודה המעוררת רתיעה אצל רוב המורות בראשית הדרך. הפתיחות הגוברת הושגה בהמשך תוך כדי עבודה שוטפת ובעמל רב. ניתן להבין את הקושי שבחשיפה על רקע התרבות הארגונית ההגנתית הרווחת בבתי-הספר, כפי שזו עולה מתיאורי המורות: בבית-הספר קיימת נכונות מוגבלת ביותר להיחשף, להשתנות ולקבל ביקורת. הוראה בחולשות נתפסת כקשה ביותר, ומורות ממעטות לשתף את עמיתותיהן בקשיים העולים בעבודתן. מתארת מורה אחת:

[...] הדין נעשה על-ידי כך שאתה מציג בעיה ומדברים עליה. כל פעם שהייתי צריכה להציג בעיה אמרתי "רגע, לי אין בעיות". היה קשה לי להגיד שיש לי בעיה, לא יכולתי לדבר על בעיה. כל פעם שהייתי צריכה להגיש איזשהו נושא ולהביא איזושהי בעיה, התקשיתי מאוד להציג את הבעיה, והייתי מחפשת כל מיני סיבות ותירוצים: שאולי המנחה לא יגיע אליי, אולי המנהלת תוותר לי, שהשנייה תעשה ואני פעם אחרת. היה לי נורא קשה להציג את הבעיה. לא הבנתי למה מנסים בכוח לומר שיש בעיה – לי אין בעיה. אני התעקשתי בשלי שאין לי בעיה. אבל בתחילת הדרך היו לנו מנחים קשים ונחושים, הם התעקשו על כך שאציג בעיה, שאמצא איזושהי בעיה. הם היו נחושים שכן יש בעיה, והמנחה אמר "מי שאומר שאין לו בעיה, יש לו בעיה. זאת הבעיה".

המרובים בעבודת המורות עם התלמידים המתקשים. אמנם התכנית תבעה מן המורות עבודה קשה יותר, אולם הקשיים הבסיסיים בעבודה כבר היו קיימים שם קודם לכן. למעשה, יותר משהתכנית יצרה קשיים חדשים – היא חשפה ושיקפה קשיים קיימים. הקושי הרב היה, כאמור, בחשיפה של קשיים אלה ובדיון בהם.

## טווח זמן כתנאי לשינוי

על אף המפגש הקשה והמורכב עם התכנית, הרי במספר בתי-ספר עברו המורות בהדרגה מגילוי התנגדות לתכנית לשיתוף פעולה עמה, כפי שעולה מכמה מן העדויות שהובאו לעיל ומעדויות נוספות שיוצגו בהמשך. כיצד קרה הדבר? ניתן לזהות שני גורמים שסייעו לכך: טווח זמן ארוך, וכניסה הדרגתית. אין ספק שישום של תכנית כזו דורש סבלנות ואורך רוח. השינוי שהתכנית מביאה עמה הוא מקיף מדי ועמוק מכדי שניתן יהיה לבצעו בפרק זמן קצר. מתיאורים של חלק מהמורות עולה שרק כדי לשכנע את עמיתותיהן להצטרף ולהשתתף בתכנית נחוצה תקופה של חצי שנה לפחות. כאן גם טמון המקור לייחודה של התכנית: נדמה שתכניות רבי-שנתיות במערכת החינוך הן נדירות יחסית. מספרת מורה:

קודם כול התכנית הזאת שונה מתכניות אחרות בכך שהיא ארוכת טווח. אנחנו לא מכירים הרבה תכניות בשטח המלוות בית-ספר שלו-ש-ארבע שנים; וישנם בתי-ספר שבהם היא פועלת לפחות חמש שנים. אני חושבת שאצלנו זה ליווי של שנה שישית. דבר נוסף: ההתערבות של הסח"ח היא התערבות מובנית. זאת אומרת, הכניסה של הצוות של הסח"ח מאוד מדורגת. היא מתחילה עם המנהל, והמורים הם כאילו בדרגה השלישית של המפגש. כך גם המפגש עם המורים. הייתה קודם כול עבודה עם המורים באמצעות עבודת צוות, עוד לפני שמגיעים לעבודה החינוכית ולעבודה עם התלמידים, שהיא השלב האחרון

של התהליך הזה. [...]

מה שאני באה להגיד לטובת התכנית הזאת זה שני דברים. האחד: זה באמת טווח הזמן שמלווה התכנית, והשני זה הכניסה ההדרגתית שלה – לא בכום אלא יש תהליך. זה יכול לעבור איזשהו תהליך לפי איזשהו סדר. השיא הוא באמת החדר, המבטא את היעד המרכזי – שהעבודה עם התלמיד תהיה באווירה הנכונה ועונה לצרכים של התלמידים. אבל בכך אין עוסקים בשנה הראשונה; זה פועל יוצא של עבודה ארוכת טווח עם צוות המורים. זאת אומרת, ההצלחה של התכנית היא באמת בגלל הזמן הניתן לה, בגלל הכניסה ההדרגתית שלה למערכת, ובגלל הליווי שהיא נותנת למורים לאורך זמן.

## התכנית כסוג של תמיכה

ההתמדה ואורך הרוח המלווים את התכנית איפשרו למורות לגלות בהדרגה את יתרונותיה, לרבות התועלת שבהשתתפות בדיונים המקצועיים במסגרת צוות. מדבריהן עולה צורך חזק בתמיכה נפשית ומקצועית נוכח הקשיים המרובים שעבודתן מזמנת להם יום-יום. ישיבות הצוות ענו על צורך זה. דומה כי מאפיין חשוב זה של התכנית היה קריטי בגיוס המורות אליה, בהפיכתן ממתנגדות לשותפות. מתארת מורה:

אנחנו נתקלים במצבים קשים מאוד, שבהם תלמידים מכניסים את המורים לפינות קשות בהתנהגות שלהם ובהתנגדויות שלהם. למורים קשה מאוד להתמודד עם הסיטואציות האלה. כשנכנס הסתייג זה נתן איזושהי במה למורים לשתף את כלל המורים, את הצוות ואת ההנהלה, בקשיים שמורים מתמודדים אתם בדרך כלל. הצורך הזה לקבל תמיכה הוא מאוד מאוד חזק בבתי-הספר שלנו, כי אתה באמת מגיע למצבים ממש בלתי אפשריים. זאת משום

שאינן לך הכלים שיש לך בבית־ספר אחר – של תעודה, של ציון, של הורים. אפילו אין לך הפריבילגיה להגיד לילד לעזוב את בית־הספר, כי אנחנו כאילו המפלט האחרון. הצורך הזה במפגש של כל המורים, בהוצאת הבעיות, והיכולת לבטא את הקשיים שלך – זה צורך ממש חיוני שנותן לבית־הספר את החיות שלו ואת הכוח להמשיך. זה מה שבאמת עשה הסח"ח, זה תהליך אחד שמורים עברו בתוך הפרויקט הזה של הסח"ח. זה באמת היכולת לדבר על הבעיות, ולראות שזה לא פגם אישי של המורה, וכל מיני דברים כאלה.

מורה אחרת מוסיפה:

מה שקורה בעצם בתהליך של פיתוח צוות הוא שהצוות לומד לעשות איזון: מצד אחד להציב גבולות לעצמו – את אותם גבולות, את אותו רסן שצריך לשים כשאתה באמת לא יכול כבר לשאת יותר ואינן לך איפה להכיל את התסכול שהתלמידים מצליחים להביא אותך אליו; ומצד שני לשחרר את התסכול הזה במקום הנכון. מצד אחד לרסן ומצד אחד לשחרר. וכשהמורים לומדים ליצור אצלם את האיזון הזה העבודה מתחילה לזוז.

## יחס דו־ערכי כלפי התלמידים

הצורך של המורות במסגרת תומכת, או ב"במה לשתף את כלל המורים בקשיים שמורים מתמודדים אתם" ובמקום שבו אפשר "לשחרר תסכול" – אם להשתמש במילותיהן שלהן, הוא חזק במיוחד לנוכח הקושי והאתגר שמציבים בפניהן התלמידים. התלמידים המשתתפים בתכנית הם בדרך כלל תלמידים המתקשים בלימודיהם וכן בהשתלבות במסגרת של בית־ספר. לעתים הם מגיעים מסביבה משפחתית שאינה תומכת בהם במיוחד. תלמידים כאלה דורשים תשומת לב מיוחדת

והשקעה גדולה של זמן ומאמץ מצד המורות. מטבע הדברים קל יותר למורה ללמד תלמידים החיים בשלום עם המסגרת, המצליחים בלימודים, והמאמינים ביכולתם. הקושי שבחינוך ובהוראה של תלמידים מתקשים מעורר בקרב המורות יחס אמביוולנטי ומורכב כלפי התלמידים. מתד גיסא האתגרים שהתלמידים מציבים בפני המורות באופן יום-יומי יכולים להביא לתחושות של תסכול וכעס מצד המורות. מאידך גיסא ההתמודדות עם אתגרים אלה מהווה מקור לא אכזב לגאווה – הן גאווה של המורות בעצמן, והן גאווה לא מוסתרת על תלמידים שלהן שהתקדמו והצליחו בניגוד לציפיות. כמו כן, ישנם מקרים שבהם מתפתח בין המורות לתלמידים קשר אישי החורג מגבולות בית-הספר, שבו המורות מגלות דאגה ואכפתיות רבים כלפי התלמידים, באופן שאינו טיפוסי למערכת החינוך ככלל. לעתים דאגתן של המורות לתלמידיהן כה גדולה, עד שניתן לכנות את יחסן כאימהי.

עבור המורות, ההכרה בצד המסתכל של העבודה עם התלמידים אינה פשוטה ומובנת מאליה. לא קל למורות להודות בעובדה הפשוטה שעבודה עם תלמידים מתקשים היא לא תמיד קלה ונעימה, שמתעוררים גם כעס ואכזבה, ושהתלמידים שלהן יכולים לפעמים להיות בהחלט בלתי-נסבלים. עדיין, למרות כל התהליך שעברו במסגרת התכנית, קשה להן להודות שגם הן בני אדם, ושזה טבעי ולגיטימי שיחסן לתלמידים יהיה מורכב. דבר זה בא לידי ביטוי בוויכוח שהתפתח במפגש עמנו בין שתי מורות. מורה א' מכריזה כי בסופו של דבר, התלמידים שמדובר בהם הם תלמידים שאיש אינו מעוניין בהם בבתי-ספר מקיפים, ושהם זוכים ליחס חיובי רק בבתי-ספר מיוחדים המיועדים להם, כמו זה שהיא משתייכת אליו. הכרזה זו נתקלת כמובן בהתנגדות מצד מורה ב', המגיעה מבית-ספר מקיף, והמתקוממת כנגד הטענה:

מורה א': אני רוצה להגיד משהו בקשר לתלמידים. בבתי-ספר מקיפים בית-הספר בעצם היה רוצה להיפטר מהתלמידים האלה.

בגדול – בסך הכול – הם נטל ועול על גב המערכת.

מורה ב': זה עד כדי כך לא נכון אצלנו שהתלמידים של הכיתות

העיוניות אומרים שכבר נמאס להם, שאנחנו מתעסקים רק אתם [עם המתקשים], ושאנחנו מזניחים אותם [את העיוניים] למרות שגם זה לא נכון.

מורה א': מה שאמרת – זה לגבי היחס של המורים. למורים יש כיתות טובות ולמה להם להתעסק עם התלמידים המפריעים? לכן יש בעיה נורא קשה. אני מכירה את זה מהמפגשים שלי בעיר שבה אני עובדת. עברנו עכשיו השתלמות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים – תלמידים שבבתי-ספר תיכוניים אינם נחשבים בכלל בעיני המורים, והם נפגעים מהמערכת. ולכן יש הקושי הזה לתת להם מקום בבית-הספר, וזה בהבדל מבתי-ספר שיש בהם רק תלמידים כאלה. שם באמת כל הצוות עובר את התהליך, ולא חלק מהצוות, והרבה יותר לומדים לקבל אותם בהרבה יותר חיוב. הם קיימים, ורק הם קיימים. אין אחרים. זה ההבדל העיקרי.

מורה א': לא הייתה יכולה, כפי הנראה, לצאת בהכרזה דומה ביחס לבתי-ספר מן הסוג שהיא מלמדת בו. זאת על אף שגם בבתי-ספר מן הסוג שלה, צוות המורות צריך ללמוד לקבל אותם בהרבה יותר חיוב. כלומר, הדבר אינו בא באופן טבעי, והלמידה מתרחשת בעיקר כי "אין תלמידים אחרים", כלומר – כי אין ברירה.

בעת השיחה הקבוצתית עם המורות אירע דבר מעניין: המורות התפצלו לארבע קבוצות, וכל קבוצה נתבקשה לייצג בעל תפקיד מסוים בתכנית, באמצעות תיאור כללי ומשפטים אופייניים. קבוצת המורות שנתבקשה לייצג את התלמידים הציגה את עבודתה כך:

אנחנו היינו קבוצת התלמידים. ראשית מצאנו את המאפיינים של תלמיד שהגדרנו אותו כתלמיד המתאים לקבוצה: חסר מוטיבציה, חסר אחריות, לוקה בביקור סדיר, חסר גבולות, גס רוח, מקלל, מרשה לעצמו, כולם חיביים לו, "מגיע לי", "מה יצא לי מזה?". יש לו התנהגות אלימה, וזה בא לידי ביטוי בוונדליזם כלפי רכוש. הוא תת-משיג בלימודים. ביטחון עצמי מאוד ירוד. נמצא בבית-הספר לא

מתוך בחירה אלא פשוט מאונס, כי אין מקום אחר שמוכן לקבל אותו. עושה השוואה מתמדת בינו לבין האחרים, בקבוצות האחרות. מתבייש בקבוצת השייכות שקטלגו אותו אליה. יש לו שיפוט לקוי, יש פער גדול מאוד בין המצוי בשטח לבין הרצוי. זאת אומרת השיפוט שלו לגבי הישגיו, לגבי המקום שבו הוא נמצא ולגבי היעד שאליו יגיע – לקוי מאוד. הוא אינו מודע מספיק למצבו הלימודי, וזה מתבטא בשיפוט הלקוי. משפטים אופייניים שנתקלנו בהם: "שתמותי"; בעקבות הערה של מורה – "לכי תזדייני"; "למה מי את שתגידיו?"; "אני אקלל אותך בכל השפות"; "כל החיים זה קומבינה אחת גדולה, אז מקמבנים".

תגובתה של מורה אחרת לשמע הדברים לא איחרה לבוא:

אני חייבת להעיר: יש משהו חיובי שמצאתם במאפיין של התלמידים של סח"ח? באתם עם רשימה כל כך ארוכה של שלילי.

לאחר דיון קצר ומתחמק על הבדלים בין התלמידים מהמקומות השונים, הבינה אחת המורות את אשר אירע: למעשה, המורות הציגו אך ורק מאפיינים שליליים של התלמידים, ללא אזכור כלשהו של תכונה חיובית. הכרה פתאומית זו כאבה לה, והיא הכתה על חטא:

מה שאמרת מאוד חרה לי – איך זה שלא הבחנו בכך? במשך ארבע שנים התחלנו עם הצרכים של התלמיד, כי בסופו של דבר הסח"ח זה לא אני. זה לא איך אני אצא נשכרת מזה. זה התלמיד. ברגע שהיינו צריכים להעריך או שהיינו מנהלים איזשהו דיון לגבי תלמיד מסוים, הדבר הראשון שמנהלת בית-הספר הייתה מבקשת לגבי כל תלמיד: "קודם כול אני רוצה חוזקות. דברים חיוביים. אחר כך נראה את החולשות". גם כשאנחנו מציגים הערכה להורים יש החלוקה של חוזקות וחולשות. מה קרה כאן? מה קרה לנו? איך זה שפתאום דיברנו רק על התמונה השלילית?

לאחר שאלת הבהרה, היא המשיכה וניסתה להסביר "מה קרה לנו":  
אני אסביר לך. אצלנו זה לא כמו אצלם – הם נתקלים בסיטואציה קשה אולי אחת לחודש. אצלנו אתה נתקל בזה יום יום, שעה שעה. בשאני ומורה נוספת היינו צריכות לארגן תצוגת אופנה, הייתה צריכה אחת מאתנו להישען על מנעול הדלת, כדי שלא יפריעו לנו ולא יגלגלו עלינו כיסאות. זאת משום שהם לא יכלו לקבל על עצמם אחריות. אך בכל זאת צריך, הרי, להעמיד איזשהו מופע. בעקבות זאת קיבלנו כזה צרור קללות[...] ואז יש את הקטע ש"סליחה, גם אני בנאדם, לעזאזל, בילד הזה ברגע זה אני לא רואה שום חוזק, רק חולשות". לעולם לא אשכח שהמרצה הראשון היה אומר לנו "אתם בחוץ". זאת אומרת, "בכלל לא מעניין אותי מה אתה מרגיש". באיזשהו שלב כבר הגענו למצב כזה ש"אתם לא במרכז העניינים, התלמיד במרכז העניינים". כל הזמן היינו צריכים לעבוד על עצמנו.

מקרה זה ממחיש עד כמה קשה למורות להודות שלפעמים הן כועסות מאוד על התלמידים ושהכעס הזה הוא אנושי מאוד. הנימה האפולוגטית שבה מתוארת התנהגות המורה בסיפור הבא מדגימה שוב את הקושי שבהודאה זו – גם אם ההתנצלות היא אמנם במקום – שכן התנהגות המורה במקרה זה אכן פגעה בתלמידה:

המורים בעצם עוברים תהליך של מודעות עצמית בעזרת הפרויקט. זה מה שהם עושים כשהם יושבים במליאה ומשחררים. הם לומדים לשחרר רגשות, הם לומדים להסתכל על מה שהם עושים, הם לומדים לדעת מה קורה לתלמיד, הם לומדים מהן אמירות מקדמות ומהן אמירות מעבבות. כשמורה מתרגזת ואינה שולטת בעצמה – זה לא משום שהיא אדם רע, זה לא משום שהיא לא רוצה לעזור, זה לא משום שהיא באמת רוצה להרוס את כל התהליך – אלא כי היא לא משתלטת על עצמה. ואז היא אומרת:



“נמאס לי מכם, אני רוצה ללמד רק את המגמה”. בעקבות זאת, תלמידה שלי, שאני קוראת לה “הדובדבן שבקצפת”, לא מוכנה יותר לבוא לשיעורים שלה. היא אמרה: “לא אבוא לשיעורים של מורה שאומרת לי שהיא עושה את זה בליט ברירה ושבעצם היא מעריפה ללמד מגמה”. ולדה כזאת לא נכנסת יותר לשיעורים. חצי שנה עבדתי עם הילדה להכניס אותה לשיעורים; חצי שנה היא לא נכנסה לשיעורים. הייתי צריכה להביא אותה, את אימא שלה ואת חמורה לעוד שיחה ולעוד שיחה. אני גם המחנכת שלה וגם היועצת שלה.

המשך הסיפור המתאר את פעולת התיקון הממושכת שנדרשה כאן, ממחיש גם את הצד השני של האמביוולנטיות: במקרה זה, כמו במקרים רבים אחרים, נדרשו המורות לדעת כיצד להתעקש על הקשר שלהן עם התלמידים, ולא לוותר עליהם. לצד בעס ותסכול, המורות הן גם בעלות נשמה יתרה ביחסן כלפי התלמידים. בזכור, המורה שסיפורה פותח פרק זה מתארת את ההתעקשות הזאת במילים הבאות: “הייתי כמו כלב שמירה שלי; כל הזמן רדפתי אחריו”. אותה מורה אף סיפרה כיצד היא נוהגת לאפות עוגת יום הולדת לכל אחד מתלמידיה. מורות אחרות מספרות על מקרים שבהם הן משקיעות מזמנן הפרטי או ממלאות תפקידים שונים בבית-הספר ללא כל תמורה כספית, וניכר בהן שהן עושות זאת למען התלמידים ולטובתם. מספר תלמידים הדגישו את יחסן המיוחד של המורות לתלמידים בתכנית כתופעה חריגה שהם לא הכירו בשום מקום אחר (ראה הפרק על התלמידים). מורה אחרת מדגישה את הצורך להיפגש עם התלמידים ולדבר אליהם בגובה העיניים. היא אומרת:

אחרי קטע קשה עם תלמיד מן הראוי לבוא אליו ולשאלו “הכעסתי אותך אתמול? קרה משהו? מה קרה? מה עשיתי?” או לברר עם התלמיד; לא למהר לזרוק את זה למנהלת. לדעת לקחת אחריות עד הסוף על מה שקורה [...] גם במקרה טוב וגם במקרה רע. זאת אומרת, לדעת להיפגש עם

התלמידים במסדרונות ולדבר אתם, שיהיה קשר אישי.

גם במקרה זה ניתן להתרשם שמורה הניגשת אל תלמיד ושואלת אותו אם היא הכעיסה אותו איננה חיזיון נפרץ.

נוסף ליחסן החם כלפי התלמידים מפגינות המורות גאווה, המזכירה במקצת גאווה של יחידה צבאית מיוחדת העוברת מסלול הכשרה ארוך ומפרך. ואכן, השיחה ביניהן דמתה לעתים לשיחה של לוחמים בשלב ההתעלות שלאחר מסע קשה וממושך שעברו. עיקר גאווותן של המורות הוא על יכולתן המיוחדת לעבוד עם תלמידים מתקשים. בזאת טמון ייחודן. ייתכן שיכולת זו מאפשרת להן להתמודד עם הקנאה שהן חשות כלפי מורות המלמדות תלמידים שאינם מתקשים באופן חריג. הדבר בא לידי ביטוי, למשל, בתגובה של מורה ב' המובאת להלן. מורה א' מספרת כיצד היה נחוץ לעבוד עם מורות של מגמה מסוימת בבית-ספר, לקראת הכנסתם של תלמידים מתקשים למגמה זו:

מורה א': במקביל צריך היה לעשות תהליך עבודה מאוד מאוד חזק עם המורים של המגמה. זוהי אחת הבעיות המרכזיות שלנו – מורי המגמה צריכים ללמוד לעבוד עם הילדים, והם בעצם לא מוכשרים לזה. צריך להכשיר אותם מאפס לפתח כלפי התלמידים סבלנות, סובלנות ואמפתיה לקשיים שלהם. גם המורים שהמנהלת הציעה להם את הדבר הזה והסכימו לכך, לא כולם ידעו לגמרי עד הסוף לקראת מה הם הולכים. המורים מלמדים אותו דבר גם בכיתה המתקדמת וגם פה. אבל במסגרת שלנו הם צריכים להתמודד עם זה שהילדים אינם מגיעים, שהילדים מפתחים מהמחשב, שאין להם התוכנה בבית, שאין להם מחשב בבית, שהם לא מביאים ציוד. הם צריכים לגייס סבלנות.

מורה ב': איפה זה בא לידי ביטוי ביכולות? מורה לא יכול ללמד אותו דבר את תולדות האמנות כשהוא מלמד בכיתה המצטיינת וכשהוא נכנס לכיתה הזו.

הקשר של המורות עם התלמידים יכול להיות כה אישי והדוק, עד שלעתים הוא יכול להפוך למתיש, ואף לבוא על חשבון משפחותיהן של המורות. אין ספק שיש תלמידים הנוגעים בנפשן של המורות, והן עסוקות בהם ודואגות להם גם מעבר לשעות בית-הספר.

מורה א': הרבה פעמים זה בא אתנו הביתה. אני לא בכיתי ליד המורים (לא כי אני חושבת שזה בושה), אבל בכית אני בוכה ובבית אני מתפוצצת; ויש לי ילדה בגיל ההתבגרות שגם זה גיל לא קל. אני חושבת שזה המחיר הכבד ביותר שאנחנו משלמים כמורים. אני חושבת שהמחיר הכבד ביותר שאני משלמת כאם שהיא גם מורה הוא הילדים שלי; זה שאני מגיעה הביתה ולא תמיד יש לי הסבלנות, המסכה המחייבת והנחמדות שיש לי לתלמיד. בבית אין לי ה"לא נורא", ה"לא חשוב", ה"בוא חמוד", ה"בוא נראה". בבית זה אחרת.

כאן מתפתח דיון קצר על המילים "מסכה", "משחק" ו"במה". עולה השאלה אם מילים אלה מתאימות לתיאור עבודת המורה. בעקבות דיון זה ממשיכה מורה ב':

אני חושבת שהמילה "משחק" מטעה מאוד. זה לא משחק. אני חושבת שהאנרגיות שאנחנו משקיעים בילדים האלה במהלך היום והאנרגיות שאנו משקיעים בדיון עליהם במסגרת הפרויקט מביאים כל אחד מאתנו למצב שכשאנחנו מגיעים הביתה אנחנו מרוקנים - אין יותר אנרגיות. אני חושבת שלא אחת מאתנו שמעה מהילדים הפרטיים שלה שהיא אוהבת יותר את התלמידים מאשר אותם. "רק בית-הספר חשוב", "רק התלמידים חשובים". זוהי תמונת המצב במיוחד כשאתה אדם מרכזי בבית-הספר. עם האוכלוסייה הזאת הקשר הוא כל כך אינטנסיבי, שזה גם מאפשר להם פתח לתוך החיים שלנו. הם חודרים, הם מחלחלים דרך המעטה שלנו לתוכנו, ואנחנו לוקחים את זה אתנו.

אחת הסיסמאות המרכזיות של תכנית סח"ה, כמו גם של מערכת החינוך כולה, היא "התלמיד במרכז". אולם מהדיון עד כה בצורך של המורות בתמיכה וביחסן האמביוולנטי כלפי התלמידים מתברר כי למעשה התכנית עוסקת במידה מכרעת במורות עצמן; במסגרת התכנית למדו המורות בין השאר להיות מודעות יותר להתנהגות שלהן עם התלמידים, למניעים שלהן ולרגשות שלהן. הן למדו כיצד להכיל כעס ותסכול וכיצד לשחרר אותם במקום שאינו הכיתה; הן למדו לקבל ביקורת ולהודות בכך שאינן מושלמות. זהו תהליך של עבודה אישית ממושכת ומורכבת של כל מורה. האם לנוכח כל זאת ניתן עדיין לקבוע שצדק המנחה שאמר למורות שלא מעניין אותו כיצד המורות מרגישות וכי התלמיד הוא זה הנמצא במרכז? הרי זמן ניכר של הפגישות הוקדש בדיוק לזאת – לרגשות של המורות. ברור כי העבודה האישית של המורות נועדה בסופו של דבר לעזור לתלמידים. אולם ישנה חשיבות רבה לעיסוק ברגשות ובקשיים של המורות כשלעצמן. מדוע אי אפשר לארגן תכנית תחת הסיסמה "המורה במרכז"? במידה רבה זהו תיאור מהימן יותר של מה שקרה בפועל. עם זאת, כנראה לא קל להצהיר על כך.

## הטמעה ופרידה

עם התקדמות התכנית התפתחו פערים, שניתן לכנותם "פערי שפה", בין המורות המשתתפות לבין המורות שלא השתתפו בה. פערים אלה הפריעו לעבודתן. מורה אחת מתארת מקרה שבו הערה פוגעת של מורה שלא השתתף בתכנית חיבלה במאמץ ממושך של עבודה עם תלמידה מסוימת:

הם רגישים מאוד. כל ילד הוא רגיש אבל הם – הפתיל שלהם קצר. במאמצים רבים הצלחנו להגיע עם התלמידה להישגים ממש – גם בתחושה שלה וגם כעיונים. ואז קרה מקרה עם מורה שלא מקבל הדרכה. אף-על-פי שהוא יודע שהיא משתתפת בפרויקט, כשהיא נכנסה סתם באיחור

לכיתה הוא זרק לה איזו יציאה שמה זה הורידה אותה למטה! הוא פגע בה. אני לא זוכרת בדיוק מה הוא אמר לה, אבל זה מורה תוקפני מאוד. הוא גרם לכך שהיא שוב לא הגיעה לשיעורים – בטח לא לשיעור שלו; הוא גרם לכך שהיא נעדרה גם משיעורים אחרים וגם מהפרויקט. היא כמעט לא הגיעה. היא אמרה "די, נמאס לי, מה זה שווה? מה אתם מספרים לי סיפורים שאני בסדר ואני יכולה ואני יכולה, אם הוא עושה ממני צחוק מול הכיתה?". הוא הוריד לה את כל הביטחון, ושוב היינו צריכים להתחיל מהתחלה. זה קורה כל הזמן, כי לא כל הצוות מגיע לישיבות.

פערי השפה מעוררים צורך בתיווך בין המורות השונות:

למורה בבית-הספר יש גם איזשהו תפקיד של תיווך בין התלמיד לבין המורה המקצועי, למשל, או מורה אחר. לא כל המורים עברו את תהליך הסח"ח ולכן לא כולם מתייחסים אותו דבר ומשתמשים באותה שפה. אז צריך גם לתווך.

ואכן, מורה אחרת מתארת את תפקידה במונחים של סגור:

אתה בא ומייצג אותם, אתה כאילו העורך-דין שלהם. אתה מבקש שינהגו כלפיהם בצורה אחרת, יותר בסלחנות, בהבנה שאנחנו באמצעו של תהליך, ושאי אפשר פתאום להעניש עבשיו בצורה כזו.

מורות נוספות הדגישו את הצורך ליצור "שפה אחידה", כדי להרחיב את מעגל השותפים לתפיסת התכנית. הטמעת התפיסה אכן מתרחשת, גם אם לא תמיד בקצב המיוחל, בין השאר באמצעות פתיחת מסגרות נוספות או באמצעות עבודה משותפת של מורות השותפות לתכנית עם מורות שאינן שותפות לה:

עשינו משהו אצלנו, איזשהו שינוי, אחרי שנה אחת. לא כל הצוות השתתף בפרויקט של הסח"ח, רק עשרים

אנשי צוות; וטיכסנו עצה איך באמת להרחיב את המעגל, איך להכניס את כולם לזה. היו כל מיני גילויי קנאה [...] החלטנו לאחד את שתי הכיתות בכל שכבה ולעבוד בכיתה אחת. כיתה אחת, אבל עם שתי מחנכות, מספר התלמידים לא איפשר שתהיה מחנכת אחת, והיו כיתות גדולות עם שתי מחנכות בכיתה. חלק מהשיעורים הם שיעורי מליאה ובחלק מהשיעורים אנחנו מתחלקים על-פי ההתמקצעות שלנו – אני מורה למתמטיקה והמחנכת השנייה מורה לספרות, אבל יש לנו שעות מליאה, שעות מחנך ושעות העשרה שהחלטנו לתת. המורה המקבילה שלי, למשל, הכירה את כל הסח"ח דרכי, דרך העבודה שלי יחד אתה; והיא ממש התחננה להיכנס לצוות של הסח"ח. היא הייתה מורה שקודם לכן מאור התנגדה, היתה מאוד אנטי, הסתכסכה מאוד עם המנהלת, והיו לה כל מיני גילויים לא נחמדים מבחינת הצוות. היום זה ממש מלבב לראות אותה מאוד מאוד IN ומאוד נהנית. לדבריה זאת השנה הכי מוצלחת והכי פורייה וכדומה.

מורה אחרת, שבבית-הספר שלה הורחב מעגל המורות השותפות באמצעות פתיחת פורומים וצוותים נוספים, מתארת:  
את צריכה לראות את ישיבות הצוותים ואת ישיבות צוות השכבה, ולשמוע את האווירה של סח"ח. את צריכה לשבת בישיבת ההנהלה ולשמוע את האווירה של סח"ח. את צריכה לבוא לכל מיני מפגשים ולשמוע.

אותה מורה מודגישה בהמשך ש"חשוב מאוד שנראה את זה לא כתכנית, לא כפרויקט, אלא כמשהו שהופך להיות חלק בלתי נפרד מהעשייה הבית-ספרית".

בהגיע מועד הפרידה גילו מורות רבות קושי להיפרד מן התכנית ומן המנחים, וניתן להשוות אותו לקושי שלהן לקבל אותם מספר שנים קודם לכן. נדמה שהמורות למדו להפיק תועלת רבה מן המסגרת,

והן מתקשות לוותר עליה. מספר בתי-ספר ניסו להאריך את משך ההתקשרות ולהמשיך לקיים פגישות, גם אם בתדירות פחותה. גם כאן ניתן לזהות דמיון בין הכניסה ההדרגתית של התכנית לבין היציאה ההדרגתית שלה:

אני רוצה לנחם אתכם קצת ואולי גם אחרים. גם אנחנו חשבנו בהתחלה שאחרי שלוש שנים זהו – הפרויקט ייגמר, ותודה לאל ניפטר מהם. אבל אחרי שלוש שנים, כשרצינו שהם יישארו, לחצה המנהלת שלי בצורה עדינה במקומות הנכונים, ונשארנו עם הנחיה – היינו מתראים כל יום שלישי משתיים עד ארבע. אמנם לא אחת לשבוע אלא אחת לשבועיים. לאט לאט נשארנו רק עם צוות הניהול ועם מנחה המחשבים. עכשיו אנחנו כבר בשנה החמישית, ומנחה המחשבים נמצא אתנו אחת לשבועיים. זאת אומרת, הם לא עזבו אותנו לגמרי כי ההנהלה עמדה על כך שיישאר מישהו מהג'וינט פה. אם יש בעיה ואנחנו צריכים עוד איזושהי התערבות, היועץ הארגוני נמצא עם המנהלת שלנו אחת לשבועיים בשיחות. זאת אומרת, בית-הספר עדיין לא נפרד מהג'וינט.

מורה אחרת מציגה את מסקנותיה לקראת הפרידה:

אני תוהה בלבי מה יקרה אם זה ייגמר. איני חושבת שזה צריך להיגמר. אני חושבת שאם זה ייגמר אנחנו צריכים להמשיך בעצמנו את הסח"ח – גם בלי מנחה. אני חושבת שאנחנו צריכים להמשיך את הפגישות האלה גם בלי מנחה. אין לנו ברירה. אחרת תהיה נסיגה. אני מאמינה שזה מה שיהיה.

בבית-ספר אחר, שממנו כבר נפרדו המנחים, זה אכן מה שקרה:

אחרי שסימנו הרגשנו איזושהי ריקנות של תוכן. לכן אנחנו ממשיכים בבית-הספר באיזושהו סח"ח פנימי של בית-הספר אחת לשבועיים.

## מרכזיות הסביבה הפיזית

אחד הוויכוחים המעניינים שהתעוררו בשיחה בין המורות הוא על אודות מידת המרכזיות של הסביבה הפיזית בתכנית. תוך כדי השיחה גילו המורות שהתכנית יושמה באופן שונה במקומות שונים. היה זה גילוי שנלוותה לו לעתים נימה של קנאה. ישנם בתי-ספר שהוקמה בהם סביבה חינוכית לתפארת וישנם כאלה שלא זכו בכך. הוויכוח על הסביבה הוא למעשה ויכוח על מהות התכנית: האם הסביבה היא תנאי הלקוח מעולם החומר כדי ליישם את עולם הרוח? האם הקמת החדר היא אכן שיאה של התכנית?

במפגש עמן נתבקשו המורות לצייר את תכנית סח"ח בכל אופן שימצאו לנכון. הסביבה הפיזית הופיעה בכמה מן הציורים. באחד מהם שורטטה הסביבה באופן כמעט טכני, כמו שרטוט של דירה חדשה, כשמעליה מופיע דובדבן אדום גדול (ראה ציור מס' 3 בעמוד 247). בתגובותיהן לציור זה טענו המורות שבעלת הציור גאה מאוד בסביבה שלה, שהיא נעימה וכיפית. לצד זאת הן מצאו בציור גם פנים אחרות:

מורה א': אני לא יודעת אם התכוונת, אבל הוא (הדובדבן) כאילו יושב חזק על הגג של הבית, מכביד קצת. אפשר לראות את החיוב, בוודאי, אבל יכול להיות שיש עוד משהו – איזושהי אחריות, איזושהו נטל.

מורה ב': אני לא רואה אנשים בציור שלה. ישנו בו הדובדבן שהיא באמת מתפארת בו, שהוא באמת יפה. המבנה הוא יפה, אבל הוא קר. אין בו חיים. זאת אומרת, יכול להיות שבאמת הוא איזו מעמסה על צוות העובדים.

מורה ג': החדר עצמו מהווה את הדובדבן שבקצפת; הסביבה עצמה היא הדובדבן שבקצפת. ואני שואלת את עצמי אם אכן זהו הדובדבן שבקצפת. אמרת קודם שהחדר פותר הרבה



מאוד בעיות. אני יכולה לספר לכם שאין זה בדיוק כך. זאת אומרת, זה יכול להיות חדר יפה מאוד אבל הוא גם יכול להישאר כפיל לבן.

בשלב זה סיפרה בעלת הציור מעט על ההיסטוריה של בניית הסביבה בבית-הספר שלה, הסבירה כיצד בנויה הסביבה ומה כולל כל מתחם, וסיכמה כך:

זה הדוברבן שבקצפת, ובהחלט אני מתחברת למה שנאמר פה. לא נכנסנו לשם חודשיים בערך, כי לא ידענו איך לאכול את המקום. אחרי חודשיים תפסתי קורבן, והקורבן נכנס לאט לאט. הם עבדו אתי שעתיים בשבוע, וכל השבוע המקום היה פשוט סגור. פחדנו להיכנס.

לצד הגאווה והשמחה על הזכייה בהטבה הזו של הסביבה, הרי ההשקעה הכבדה בסביבה – לרבות ההשקעה הכספית – מעוררת חששות גדולים באשר ליכולתן של המורות לעמוד בנטל האחריות: האם ננצל את החדר הזה כמו שצריך? האם נדע להשתמש בו? כמו כן, קיים הפחד שהתלמידים יפגעו בו. כלומר, קהל היעד שעבורו מיועדת הסביבה הוא גם הקהל שאותו מפחדים להכניס לשם:

חמש שנים אנחנו בפרויקט והשיא שאליו הגענו הוא הקמת חדר... החדר הוא חדר יקר עם ציוד יקר מאוד, מושקע מאוד; וצריך להתייחס לזה כאל מקדש כאילו. אי אפשר להיכנס אליו בבת אחת, הכניסה צריכה להיות הדרגתית. יש בעיה בחדר הזה: יש בו הרבה אפשרויות, וצריך לדעת להפיק את המרב מהאפשרויות שלו ולעשות את זה נכון עם הילדים. זה קצת יותר בעיה. כי בעצם ההקמה של החדר הזה היה הרעיון שזה יהיה חדר פתוח, ממש חדר שתלמידים יוכלו באמת להביא את עצמם לשם, וזו בעיה

עם התלמידים שלנו. אני מקווה שלאט לאט נגיע לזה.

אותה מורה דבקה בהמשך בעמדתה המייחסת חשיבות רבה לסביבה, אך גם מודה שקבלת המתנה כרוכה גם באחריות גדולה:

החדר הזה הוא השיא של התכנית – משמעו לקחת את התנאים הפיזיים וליישם בהם את הרוח. החדר הוא גם עול במידה מסוימת. כי להפיק תכנים, להפיח בחדר הזה רוח חיים אמיתית זו אחריות נורא כבדה. אני יכולה להגיד לך עכשיו שלעשות במקום הזה משהו אחר, שמצדיק את הקיום שלו, זה לא דבר פשוט.

הצורך להגן על החדר מפני התלמידים מופיע באופן סמלי יותר בדיאלוג הבא, בין שתי מורות, בקשר לחומר הלימודי הממוחשב. מורה א' היא בעלת הציור, והיא מתארת את מתחם המחשבים בסביבה:

יש מתחם בצדו האחד – מתחם הכלל מחשבים מחוברים ברשת, ואני יכולה לשלוט על הילדים, על מה שהם עושים. במחשבים האלה, כמו שאמרנו, נמצאים כל החומרים בהבעה, בספרות וכדומה. אלה חומרים שאנחנו פיתחנו, שהמורים שלנו פיתחו – בהיסטוריה, בספרות, באנגלית, בהבעה. מחשבנו. מה שעשינו הוא למחשב את החומרים, את דפי העבודה של המורים.

מורה ב': מה זאת אומרת מחשבתם? העליתם אותם על המחשב?

מורה א': על המחשב – על הפאור-פוינט ועל הוורד. נעלנו את כל המסמכים. הילדים אינם יכולים לפגום בתכנים המודפסים. במקום לתת להם דפי עבודה משוכפלים ומצולמים הרפסנו דפי עבודה. הם מדליקים את המחשב והכול צבעוני – עם מסגרות צבעוניות, עם הנפשות למיניהן שהכנסנו.

נעלנו את המסמכים כדי שהילדים לא יוכלו להכניס בהם תיקונים ושינויים. הם עובדים על זה, וברגע שהם מכבים את המחשב הכול מתנקה והתלמיד הבא יכול לעבוד עליו.

חשיפת ההבדלים בין הסביבות השונות שהוקמו בבתי-הספר השונים איננה תמיד נעימה למורות, כפי שמדגים היטב הדיאלוג הבא:

מורה א': יש כמה סח"חים בכל מיני מקומות. אני ממש נדהמת. זאת משום שהקונצפט שלנו של סח"ח הוא משהו אחר – מורה-תלמיד, ארגון-על, בכלל לא משהו פיזי.

מורה ב': היתרון של הסח"ח הוא סביבה חינוכית והתערבות המתאימה לבית-הספר ולא כופה את עצמה על בית-הספר. זה היתרון, זה מה שכל הזמן אמרו. "אנחנו באנו להתאים את עצמנו לצרכים שלכם. מה אתם רוצים?"

מורה א': אם הצרכים שלהם היו רק חדר כזה, אין להם בכלל בעיות.

גם המורה שסיפורה הובא בראשית הפרק ראתה בחדר דבר משני, נלווה, שאינו נוגע ישירות בבעיה. לדבריה, "הסביבה הפיזית גורמת לנו להשקיע אנרגיה בדברים טפלים, בעוד שאת כל האנרגיה הזאת הייתי רוצה להשקיע בעוד דף עבודה, בעוד חוברת". מורה נוספת מדגישה שהסביבה היא אמצעי בלבד, ואיננה תנאי ליישום רוח התכנית. היא מדגישה שבבית-הספר שלה קיים חדר מפואר, כאילו כדי להסיר חשד שמא היא מדברת מתוך קנאה:

החדר הוא אביזר, הוא אמצעי. זוהי המטרה [מצביעה על ציור אחר המציג שלושה מעגלים מקושרים של מורים, הורים ותלמידים]! המורה יכולה ללמד למידה עצמאית ולהנחות אישית תלמידים גם אם אין לה את כל החדר היפה הזה. היא יכולה לעשות את זה גם אם היא יושבת

עם התלמיד אחד לאחר ומובילה אותו קדימה. [...]  
לנו יש חדר. יש לנו חדר מדהים ביופיו, מפואר. אבל  
המהות זה פחות החדר ויותר ההבנה שכל הילדים  
האלה הולכים לבגרות.

בעמדתה זו שברה המורה חלוקה שהחלה להסתמן: המורות  
שזכו לעבוד בסביבות החדשות אף נטו לייחס להן חשיבות, בעוד  
שהמורות שלא נהנו מן הזכות הזו נטו לטעון שהסביבה אינה  
הכרחית ליישום התכנית. את המחלוקת יישבה מורה אחרת כך:  
יש לזה תרומה אדירה לבית־הספר. מבחינת מה שצריך  
- ברור שאם יש גם הסביבה הפיזית זה מוסיף, זה  
תורם ובטוח שזה עוד. אבל הניסיון שלנו מוכיח שגם  
בלי הסביבה אפשר להגיע להישגים ולתוצאות.

פרק ג

# המנהלים

התפיסה שתכנית סח"ח מבוססת עליה מייעדת למנהלי בתי-הספר מקום מרכזי. מלכתחילה, שילוב התכנית לבית-הספר נעשה דרך יוזמה או היענות של המנהל. במידה לא מבוטלת סוג הקשר שנוצר בין המנהל לבין מנחי התכנית התווה את הדרך שבה התפתחה התכנית בבית-הספר, ולעתים אף קבע את גורלה: היו גם מנהלים שהחליטו להפסיק את הפעלת התכנית בבית-ספרם. במהלך השנים שבהן יושמה התכנית, היא עברה התפתחות במגמה להעניק למנהל תפקיד משמעותי יותר בהובלתה, דבר שמשקף אף הוא את ההכרה בחשיבות פעולתו של המנהל. בפרק זה נעסוק בתפקידם של מנהלים בתכנית, ונברר מה ניתן ללמוד בהקשר זה על מקומם של מנהלים בבתי-הספר ככלל. בתחילה נבחן את שילוב התכנית בבית-הספר ואת מקומו ותפקידו של המנהל לגביה. בהמשך נברר את יחסם של מנהלים להישגים ולהישגיות. לבסוף נעסוק ביחס של המנהלים למנחים, שעבור רובם היו דמות משמעותית ביותר בתכנית. פרק זה אף יכלול במסגרת נפרדת דיון קצר ובו השוואה בין בתי-ספר מקיפים לבין בתי-ספר ייעודיים המכוונים מלכתחילה לתלמידים מתקשים.

נפתח במובאה מדבריה של מנהלת, שיש בה כדי להציג כמה מן הנושאים שנדון בהם בהמשך:

כפי שאמרתי קודם, התחלתי בתהליך הסח"ח מתוך איזשהו חיפוש אחר עזרה דווקא ממקום מצליח בתחושה שלי לפחות, וגם בתחושה של המורים. אני יכולה להצביע על אחוזים גבוהים של הצלחה בבגרות, בגרות מלאה, למרות שכמעט כל התלמידים שמגיעים אלינו הם תלמידים שסווגו לאותן רמות שלא מביאים אותם לבגרות, בוודאי לא מלאה, והם יוצאים מבית-הספר גם עם התעודה הזאת – אני מדברת על בערך חמישים אחוז – שיוצאים עם תעודת בגרות מלאה פלוס תעודה מקצועית של מטפלת. זו מגמת החינוך – מטפלת מוסמכת זו המגמה הנמוכה יותר אצלנו. ישנה מגמת סיעוד שהיא המגמה שבה גם סף הכניסה גבוה יותר, וגם הדרישות תוך כדי וגם תהליך הלמידה שם

וההדרכה הוא עניין מורכב, וכולל עבודה בבית חולים, והלימודים והעבודה נמשכים שלוש וחצי שנים, כי זה כולל חצי שנה של סטאז' בי"ג. כך שרווינו די הרבה הצלחות, ואפילו קצת ככה ישבנו על זרי דפנה ודווקא מהמקום הזה הרגשתי איזושהי סכנה ואיזושהו שיממון נפשי פנימי ואפילו קצת שעמום, אולי לא שיממון, ואפילו הרגשתי שאני רוצה לבעוס על הצוות. בתור מנהל שהיה מנהל די רגוע, בל דבר עצבן אותי ועל כל דבר כעסתי. פתאום זו לא נראתה לי וזאת לא נראתה לי, והיו בל מיני היתקלויות, ואמרתי לעצמי "לא טוב לי עם זה, מה קורה, מה קורה לך, מה קורה שאת יורדת על אנשים נעבעך? עובדים עשרים שלושים שנה, היו כל כך טובים ולא יכול להיות שכולם נעשו לא טובים פתאום". ובאמת מהמקום הזה התחלתי לחפש איזושהו כיוון אחר. אמרתי, או שאני קמה ועוזבת, כי מיציתי את עצמי; כל הבורד, עשיתי את זה, מספיק, לא יכולה יותר להוביל את העדר הזה, וזאת הייתה אופציה אחת. אופציה שנייה הייתה בן להישאר, אבל ללכת על משהו אחר. כך הגענו לנושא של הסח"ח, שהבנתי שהוא הולך להיות תהליך ממושך. גם אני התחלתי בעבודה אישית שלי עם המנחים, כאשר זה לקח מסביבות אוקטובר עד סוף השנה לעשות את תהליך הבירור אתי. למרות שבאתי ואמרתי "בטה, אני רוצה משהו אחר, אני רוצה תהליך". והם אמרו "מה את רוצה?", אמרתי "מה זה מה אני רוצה? מה אפשר לעשות בכלל? אתם יועצים ארגוניים, אתם תבואו ואני אספר לכם, אני אביא עוד כמה אנשים שיספרו לכם, אנחנו נזהה את המורסות בתוך הארגון הזה, הנה אני כמנהלת שמה את זה על השולחן – יש כאן מורסות, אני לא מבחישה. אני לא יודעת בדיוק לגעת בכלן אבל יש. אנחנו נמצא את המורסות ואחר כך אתם תתחילו לתת לי את הרצפטים, או נבנה יחד את הרצפטים לא יודעת, ונתחיל. נבוא לצוות ונגיד א', ב' ג' וקדימה לעבודה.

הנה אנשים מומחים זיהו שיש נקודות תורפה". אז הם אמרו לי "אם זה ככה – אז אנחנו נלך הביתה, כי אנחנו לא חושבים שאת צריכה אותנו". טוב, לא נלאה אתכם כי בטח כל אחד מכם עבר פחות או יותר אותו הדבר. בתוך התהליך האישי שלי אני אתן איזה סיפור אחד שאני כל פעם שולפת אותו: הם שאלו אותי "אילו בעיות יש לך?" אמרתי "אני אתן לכם דוגמה, המורים מאחרים לשיעור, יש הפסקה כולם נשארים לשבת ולא קמים לשיעור. אז הם אמרו לי "זאת לא בעיה". אמרתי "תגידו לי, אתם הייתם בבית-ספר בכלל, אתם יודעים מה זה בית-ספר?" יש מביניהם שאינם אנשי חינוך והם ממש לא מבינים. והם אומרים "זאת לא בעיה". ואני אומרת "בטח שזאת בעיה". וככה מתחילים לברר אתי ולהגיע למהי כן הבעיה, ואיפה המורה נמצא בלאות שלו – דרך אגב אנחנו כבר די לא משתמשים במילה "שחיקה" – למה המורה בעצם לא נכנס לשיעור, ומה עובר עליו וכמה קשה לו באמת להרים את עצמו אחרי הפסקה כזאת ועוד פעם ללכת לחברה הנוראים האלה והמשפילים והמעליבים ובל מה שהם עושים בשיעור.

## נקודת ההתחלה

כאמור, תכנית סח"ח הובאה לבתי-הספר דרך המנהל. בחלק מן המקרים הוכנסה התכנית לבית-הספר בעקבות פנייה של המנהל והתייעצות עם גורמים שמחוץ לבית-הספר (הפיקוח של משרד החינוך, בעלות וכיוצא באלה). במקרים אחרים היה זה בעקבות הצעה מצד אותם גורמים. לעתים נפגשו הרצונות של הצדדים. כפי שנראה להלן, המנהלים למדו להעריך מאוד את הליווי שהעניקו להם המנחים. אולם לפני שהחלו בכך לא נתפס היעוץ האישי בעיני המנהלים כגורם עיקרי לשילוב התכנית בבית-הספר.



בתחילת הדרך מנהלים רבים ראו בתכנית אמצעי להתחדשות ולהתרענות. הרצון בחידוש ובשינוי ניכר הן בקרב מנהלים ותיקים, ואף בקרב מנהלים חדשים שנכנסו לתפקידם זה לא מכבר. רצון זה בוטא לעתים קרובות כרצון לעשות "משהו אחר", או "משהו שונה":

הרגשתי צורך באיזשהו שינוי, בטלטלה, במשהו אחר. הרגשתי שמצד אחד בית-הספר פורת, פעמיים עשינו ועדת חינוך עם כל התהילה וכל השבחים, ובכל זאת משהו בפנים לא מצא חן בעיני. והרגשתי שאני צריכה עזרה, סיוע, לא ידעתי להגדיר בדיוק מה, הייתי צריכה עזרה, ובחיפושי אחר איזושהי עזרה, התייעצתי עם המפקחת שלי באגף שח"ר ועם מנהלת אחרת שבינתיים פרשה מהסח"ת, וכך שמעתי על הפרויקט, על התהליך הזה שנקרא סח"ח. גיליתי עניין, נפגשתי עם המנחים ואמרתני – אני הולכת על זה.

אצל מנהלים אחרים ניתן לזהות דאגה ישירה לתלמידים ואכפתיות כלפיהם כמוטיבציה עיקרית לקיום התכנית במסגרתם. מנהלת של בית-ספר מקיף סיפרה שפנתה לגורמי הפיקוח והתייעצה עמם כדי לבדוק כיצד ניתן להשאיר את התלמידים שקשה לה עמם במערכת, בלי לוותר עליהם. מנהלת אחרת ציינה כי היא שמחה לגלות שיש תכנית המתייחסת באופן מיוחד לתלמידים מתקשים:

עצם העובדה שבאים ואומרים שיש התייחסות, שיש מישהו שיכול לבוא, לחשוב אתך, ללוות אתכם בתוך בית-הספר בטיפול באוכלוסיית היעד הזאת – זה היה דבר מצויין. והוא אכן היה דבר מצויין; אמנם את המשמעויות ואת התוצרים אתה לא רואה מיד, אבל כן קרה משהו מיד, זאת אומרת כאופן מיד, בית-הספר הפך להיות שקט יותר ואפשר היה להתחיל לעבוד.

כמו כן היו מנהלים שראו בתכנית מענה לצורך משברי הנובע מקשיי ההתמודדות עם התלמידים. מדבריהם עלה כי הם הבינו שהם

נמצאים במצב היוצר עבורם קושי, והם חשו ש"הם חייבים לעשות משהו" ביחס לאותו מצב. מספר מנהל כיצד הוא וצוות המורים הגיעו להכרה זו בעקבות שינוי בסוג התלמידים שהחלו להגיע לבית-הספר: תשמע, אין ברירה, צריך לעבוד גם עם האוכלוסייה הזאת. הלקוחות השתנו עכשיו אז צריך לשנות גם את הגישות, ואז תוך כדי זה נכנס הס"ח למעשה.

## תפקיד המנהל בתכנית

בתפיסתם של המנהלים, הם ממלאים תפקיד חשוב ביותר בהנעה של התהליך מרגע שמתחילים בביצוע התכנית, בקידומה ובליווי שלה. תפיסה זו של תפקיד המנהל אינה רחוקה מן התפיסה שכיוונה את הפעלת התכנית: ראשית, התכנית הובאה לבית-הספר בדרך כלל על-ידי המנהל, כאמור לעיל. שנית, התכנית כוללת ייעוץ אישי למנהלים כחלק מובנה בה. שני מאפיינים אלה מבטאים הכרה בחשיבות תפקידם של המנהלים.

ואכן, בבתי-ספר רבים התפקיד של המנהל משמעותי ביותר, הן בשל האפיון ההייררכי של מוסדות החינוך והן בשל המרכזיות של דמות אב/אם במוסד המהווה במה למפגש בין-דורי. תפיסת העבודה של התכנית השתנתה במהלך יישומה, מתפיסה של "מנהל מאפשר" (התומך בתכנית אך אינו מעורב בה באופן שוטף ופעיל). לתפיסה של "מנהל מוביל" (המעורה בתכנית לפרטיה וממלא בה תפקיד מנהיגותי בולט). שינוי תפיסתי זה הוא רק ביטוי נוסף להכרה שהתחזקה במקומם המרכזי של מנהלים, מה שגם תאם את ראייתם של המנהלים עצמם.

תגובתם הראשונית של המנחים לתפקידו של המנהל הייתה מסתייגת יותר, ספוגה בחשש מהיסט דגש. לכאורה הם ביקשו להתמקד בקשר מורה-תלמיד, ולעסוק פחות בניהול. לכן בתחילה התנו המנחים את הפעילות בכך שהמנהל לא יהיה נוכח בישיבות צוות המורות. טענה זו יוצגה ונתמכה במעין סיסמה שליוותה את

תחילת התהליך – "המנהל מאפשר אך לא שותף". במקרים אלה, שבהם נפתח התהליך תוך מעורבות מצומצמת של המנהל, נדרשו המנהלים ליותר מעט על מקומם המרכזי בבית-הספר ועל מידה מסוימת של שליטה בתהליך. ניתן להתרשם כי לרוב המנהלים ויתור כזה הוא מטריד ומאיים. קשה היה להם "לזוז הצידה" ולפנות מקום. במובאה שלהלן, למשל, מספרת מנהלת כיצד השתנתה צורת העבודה בבית-ספרה. בשיחה עמה מביע אחד המנהלים דאגה מן האפשרות שהצוות יגיע להחלטות שאינן בהתאם לדעתו:

מנהלת: התהליך היה שבכלל בהתחלה אני לא הייתי שותפה לו. התנאי היה שהמנהל מחוץ לתמונה. הם הלכו לפי דפוס עבודה. כך לפחות היה ההסבר שאני קיבלתי, שהמנהל רחוק מדי, והיה פחד שאם המנהל ישב בצוות שמוביל את הסת"ח – יהיה חשש של המורים באמת להיחשף, באמת להיפתח, באמת להגיד דברים שחשובים, והמנהל יהיה גורם משתק. לכן התנאי היה שהמנהל בחוץ. המנהל מאפשר אבל לא שותף. מהר מאוד הם הבינו שזה לא יכול לעבוד בבית-ספר קטן כמו שלנו, שלמנהל יש בו תפקיד משמעותי מאוד. זה לא יכול להיות בלי המנהל, ואז אני הצטרפתי. [...]

זה מה שאמרו לי. כשהתכנית הגיעה אלי אמרו שהתנאי להפעלת התכנית הוא שמנהל בית-הספר יהיה המאפשר: הוא הסכים להכניס את התכנית לבית-הספר, הוא יקצה שעות, הוא יבנה את קבוצות המורים, אבל הוא לא ישב פיזית בדיונים של צוות המורים שיהיה חלק מתכנית סת"ח.

מנהל: ופעולות שהחליטו עליהן בתוך הצוות – המנהל היה מחויב לעשות?

מנהלת: כן. המחויבות הייתה שמה שהצוות הזה יחליט, המנהל יאפשר לצוות לפעול.

מנהל: גם אם זה לא נראה לוגי

מנהלת: לא, לא כל כך, זה עוד לא הגיע בכלל לדבר הזה. זה היה מעניין מאוד כשראינו שזה לא אפשרי, כי בתוך הצוות ענו

כנראה על שאלות או על דילמות, כל מיני שאלות כמו "איך נגייס את המנהל לצורך העניין", וזה היה מהר מאוד ברור שזה בלתי אפשרי לעשות את זה כשהמנהל הוא לא חלק מהצוות. ואז היה איזשהו תהליך של "טוב, מוכרחים את המנהל בפנים, אז איך עכשיו משנים?" אז ביקשו את הסכמת המורים ופנו אלי ושאלו אותי איך אני רואה את זה, אם אני אסכים להצטרף. לי זה היה טריוויאלי לגמרי, כי אני מאוד רציתי את התכנית, ואחרי שתיים או שלוש פגישות של הכנה כביכול להכנסה שלי מחדש לצוות הזה, הצטרפתי והייתי חלק אינטגרלי בכל התהליך. זה היה קצר, משהו כמו שלושה ארבעה מפגשים שונים, ובעקבות זה אחר כך אני שמעתי שבתוכן ובכל בית-הספר שהתכנית נכנסה אחר כך בכלל התהליך היה שקורם כול עובדים עם המנהל, לפרק זמן ארוך אפילו, של חצי שנה עד שנה, אבל קורם כול עבדו בכלל עם המנהל בלי לערב את הצוות – ורק אחר כך בנו את הפרטים האחרים של בית-הספר. זו הייתה אחת המסקנות מהתהליך שאנחנו עברנו, שהוא לטעמי נכון מאוד.

כפי שעולה מדברי המנהלת, תפיסת "המנהל המוביל", שהתקבלה אט-אט בתכנית, חוללה שינוי מסוים במתכונתה. על-פי תפיסה מעודכנת זו, התהליך התחיל בעבודה אישית של המנחים עם המנהל, עבודה מאומצת שנמשכה לעתים חצי שנה או אף יותר. רק לאחר מכן החלה עבודה עם צוות המורות. שינוי התפיסה בא כיישום של לקחים מן העבודה בפועל. העבודה עם המנהל אפשרה למנהל, בסיוע המנחים, לגבש חזון שעל-פיו הוא יוביל את בית-הספר. כך למשל מתארת אחת המנהלות את העבודה האישית המקדימה שלה עם המנחים:

העניין הזה עזר לי למקד את עצמי, מהן מטרות שלי, כלומר מה חשוב לי, לדעת להגדיר את הדברים. ובאמת אחרי שידעתי לעשות את זה יותר ויותר, אני חושבת שגם הצוות הלך אחריי יותר. גם לצוות היה יותר קל להבין לאן הוא הולך.

בשיחה שלהלן דניס שני מנהלים בשאלה את מי למעשה מעמידה תכנית סח"ח במרכז: את התלמיד או את המורה? בעקבות הדיון בשאלה טוענת המנהלת כי למעשה היא הייתה במרכז בתחילת ימיה של התכנית, ומציגה את טענותיה בדבר חשיבות מרכזיותו של המנהל:

מנהלת: אני רוצה להדגיש עוד נקודה: הסח"ח לדעתי אומר לא התלמיד במרכז, קודם כול המורה במרכז, כי אם המורה יהיה במרכז נטפל במורה.

מנהל: אני לא יודע מה המרכז, אולי המנהל במרכז? אני לא בטוח שזה מה שהסח"ח אומר.

מנהלת: בתחילת הדרך אני הייתי במרכז, חד-משמעית. זה לקח אצלי מבערך אמצע אוקטובר כשהתחלנו, אחרי החגים, עד ינואר-פברואר. אז הייתי צריכה טיפה להרחיב את המעגל וזה קצת התפוצץ, אבל אני הייתי במרכז. [...]

אני אחזור למשפט הראשון שאמרתי, שככה קצת זעזע אתכם: צריך לטפל במנהל. הוא נשתמש במילה לטפל, מילה לא כל כך יפה אבל כרגע זו המילה שעולה בראשי. לטפל במנהל, שיטפל במורים, לטפל במורים כדי שכולנו נוכל לטפל בתלמידים כי התלמידים הם תלמידים, אותם אנחנו לא משנים.

ברור כי תפיסת "המנהל המוביל" תאמה יותר את תפיסת הדומיננטיות של המנהלים. בין אם התכנית החלה במעורבות ישירה של המנהל ובין אם לאו, ברור מדבריהם כי המנהלים מאמינים שיש להם תפקיד מכריע בהובלת הותהליך, וכי הם צריכים להיות מעורבים בו מלכתחילה. מנהל אחד ביטא זאת בצורה בהירה: "מבחינתי, אני הייתי בין אלה שהיה להם המזל לקבל את הסח"ח קודם כול למנהל, ואחר כך לצוות".

אולם ההשתתפות בתהליך נשאה בחובה מחיר: ראשית, זהו תהליך מורכב, ש"דורש הרבה כוחות גם ממנהל בית-הספר, התמודדות עם הרבה התנגדויות ותהליכים קשים בתוך הצוות".

נוסף לכך, ישנם מנהלים שהיו מוטרדים מכך שהשתתפותם בישיבות צוות תפגע ביחסים ההייררכיים שיש להם עם מורות (אגב, העיסוק בהייררכיה בא לידי ביטוי גם ביחס כלפי המנחים). כמו כן, המנהלים נחשפו במסגרת התהליך למידה לא מעטה של ביקורת מצד המורות, דבר שלא היה קל עבורם:

מנהל: יש הרבה ביקורת שאנחנו סופגים תוך כדי התהליך הזה. ואנחנו נתונים לביקורת של המורה, בתהליך כל הזמן העיניים שלהם פקוחות, וכל הזמן אומרים "צריך לשנות פה", "ההנהלה לא עושה" וכו' [...] אני מכיר בית-ספר שהמנהלת קיבלה את זה בזעם שבאו אליה [בביקורת] והיא הפסיקה את התהליך.

מנהלת: [פונה למנהלת אחרת] אז כשאת אמרת שזה התחיל עם המורים אני אמרתי שנתנו למורים יופי של מצב לרכילות על המנהל והמנהל בכלל לא יכול [להגיב].

שילוב התכנית בבית-הספר פעל להעצמת הציפיות שיש למורות מן המנהל כדמות הנקשרת עם יכולת וכוה. המנהלים מספרים על לחץ מוגבר שהופעל עליהם מכיוון המורות, למציאת פתרונות לבעיותיהן. לחץ זה מנוגד למגמת העבודה שנעשתה עם המנהלים, שכוונה ליתר ביזור של סמכויות המנהל. ביזור הסמכויות אינו תהליך קל לשום צד מהצדדים: עבור המנהלים ביזור סמכויות נחוזה כסוג של צמצום בשליטה שלהם. כאמור, המנהלים התקשו לוותר על שליטה, כפי שהדבר בא לידי ביטוי אף בקושי שלהם להיחשף לביקורת. אולם היו גם מורות שלא ששו לקבל את האחריות שהועברה להן. מספר מנהל:

בשנה הראשונה של התהליך, אני תמיד הייתי בתחושה שאם יש בעיה רק אני מטפל בה, והסת"ח החזיק אותי במקום של "אתה המנהל, אבל תנהל את האנשים שהם יטפלו". השנה השנייה הפכה להיות השנה שבה בעצם היה תהליך של מעבר, שהצוות היה אמור להבין שבעצם הוא לוקח את האחריות אליו. זה לא תהליך קל, זה היה תהליך קשה, והוא עדיין נמשך, וכל הזמן אפשר לשמוע "תרדו מאתנו, תעשה אתה תעשה אתה", ואיך להביא פתרונות

כל הזמן, כאילו יש פתרונות לכל הדברים. אז כל התהליך הזה – שהיה טוב מבחינתי – היה תהליך שהתחיל בעבודה שישבו אתי כמעט שנה או חצי שנה. תמיד היו שואלים אותי "אז מה אתה עושה שם במפגשים?", ובהתחלה לא יכולתי להגיד מה אני עושה שם, ורק בתהליך באמת היה אפשר להתחיל לקלוט מה נעשה שם – למשוך אותי החוצה מתוך הדייסה ולהתחיל לראות אותה מלמעלה, שזה היה דבר חשוב מאוד.

אי אפשר לתלות את הציפיות ואת הלחצים מצד המורות אך ורק במורות עצמן. הדבר נובע הן מתפיסת התפקיד של המנהלים, ומיחסי הגומלין בינם לבין המורות. ביטוי חד למקומם של המנהלים ביחסים אלה ניתן בדבריה של מנהלת, שקבעה כי "העיניים לא נשואות אלינו סתם, העיניים נשואות כי אנחנו הזמנו את זה".

מנהלת גוספת מספרת על הקושי שלה בהאצלת הסמכויות:

אני ניהלתי בהחלט לפי הדגם הארגוני הירוע מאוד והלא נכון, של המנהל שאצלו מרוכז כל הכוח וכל הידע וכל התקציב, וכל מה שרק יש מתחיל ועובר דרכי. נכון שיש מרכזות מגמה, נכון שיש רכות חינוך חברתי ואפילו סגנית, ונכון שאמרתי "בטח, אני נותנת להם סמכויות, הם קצת ראש קטן, הם לא כל כך לוקחים את זה" – עד שעברתי את התהליך והבנתי מה זה באמת להאציל סמכויות, לא מה שלמדתי בתיאוריה לפני עשרים שנה בקורס מנהלים שנתיים באוניברסיטה, ובהשתלמויות וכדומה, אלא איך אומרים, אשכרה מבפנים, לחוות ולעבור איזשהו תהליך שבאמת מאפשר, ואני זוה קצת הצידה ובאמת נותנת וסומכת ומעודדת ומגבה ומוכנה לטפוג ולהכיל את הכישלונות[...] זאת אומרת איזשהו תהליך שקרה קודם כול אצלי, ואז יכולתי לאפשר. כאן הזכירו קודם את העניין של המנהל המאפשר, המרכזיות של המנהל – ואני חושבת שזה המפתח לכל דבר.

בסוף דבריה משווה המנהלת בין "המרכזיות של המנהל" לבין "המנהל המאפשר", אף-על-פי ששני ביטויים אלה מנוגדים לכאורה. השימוש בביטוי "המנהל המאפשר" הוא הד לסיסמה "מנהל מאפשר אך לא שותף". ההשוואה שעורכת המנהלת מרוקנת למעשה את הסיסמה מרוב תוכנה, ומשקפת שוב, בצורה עקיפה, את הקושי של המנהלים בהצלת הסמכויות. במילים אחרות, המנהלת אומרת כי על המנהל להיות מרכזי כדי שהוא יוכל להיות לא מרכזי.

עד כה תוארה הגישה הרווחת בקרב המנהלים. אולם לצדה הופיע גם קול אחר, שבא לידי ביטוי בפגישה נפרדת עם מנהלות אחרות. אחת המנהלות תיארה את תפקידה כמתאמת בין בית-הספר לבין הגוינט, כשהיא מנסה לגשר בין האמירות הסותרות של שני הגופים. נדמה כי עיקר החשש של מנהלת זו לא היה צמצום שליטתה בעיני המורות, אלא צמצום השליטה הכרוך בהכנסת גורם מתערב חיצוני לבית-הספר, שתפיסתו שונה מזו המובלת בבית-הספר. אולם כאשר התפתחו יחסי אמון בין הגופים החשש התפוגג, והמנהלת הרשתה לעצמה להיעדר מן הפגישות:

ככל שהתחדדו יחסי האמון, אני הרשתי לעצמי כבר בשלבים מסוימים לא להיות במפגשים. הנוכחות שלי הייתה חשובה מאוד כל ההתחלה. כדי לעשות כמו שאמרנו את התיווך והגישור הזה. אבל בשלבים מסוימים כבר ידעתי שגם אם אני אינני שם – מה שהתפתח שם הוא נכון, הוא ממשיך את תפיסת בית-הספר, הוא לא נוגד את תפיסת בית-הספר. התפתחו יחסי אמון רציניים עם גורם מתערב שנקרא גוינט.

מעניין לציון כי המורות ככלל מעדיפות מנהלים הפועלים לפי דפוס של "מנהל מאפשר" ולא "מנהל מוביל". רוב המורות מספרות כי כיום המנהלים שלהם הם אכן "מנהלים מאפשרים", אולם דפוס פעולה זה הושג לאחר תהליך ממושך, שכן נטייתם הטבעית של מנהלים היא "להוביל". כלומר, מבחינתן של המורות, "מנהל מאפשר" מהווה מצב רצוי אך גם מצב מצוי, אולם צמצום הפער בין המצוי לרצוי הושג



כאמצעות עבודה מורכבת. הדבר ניכר במיוחד בדבריהן של מורות ששימשו כרכזות של התכנית בבתי-ספרן, הרואות את תפקידן כתפקיד של הובלת התכנית. במפגש עם המורות, נתבקשה קבוצה של ארבע מהן לייצג את המנהלים. נציגת הקבוצה מתארת:

אנחנו רואות את המנהל כמאפשר שינוי ולא כמוביל שינוי – וזה בעצם מה שקורה בכל אחת מאתנו בבית-הספר שלה. כל מי שהיה כאן בקבוצה יחד אתי היינו רכזי תכנית, וכרכזי תכנית אנחנו אלה שהובלנו את השינוי. למנהלים יש הנטייה לרצות להיות המובילים. וכמו שאנחנו רואים את הדברים, כשיש מישהו שמוביל את השינוי, המנהל תפקידו בעצם לאפשר את השינוי, להיות פתוח לשינוי, לקבל את השינוי ולא להיות זה שמוביל אותו. לתת לאחרים להוביל.

אחת הבנות סיפרה שבהתחלה היה קושי עם זה, כי המנהלת אצלה רצתה להיות זו שמובילה. אמנם היא נקראה רכזת התכנית, אבל בעצם מי שרצה כל הזמן להוביל ומי שרצה כל הזמן לשלוט הייתה מנהלת בית-הספר.

בין המשפטים האופייניים למנהל מאפשר הזכירו המורות את המשפטים הבאים: "איפה אנחנו עומדים", "מתי נפגשים", "כל הצוות מוכרח לקחת חלק בתכנית, מי שלא – שיחפש לעצמו מקום אחר", "יהיה גבול", "זאת מתנה שחבל לוותר עליה". "מה קורה עם... כשהכוונה היא שכל הזמן שואלים מה קורה עם התלמיד הזה, מה אתו.

אלה צירופים לשוניים שניכר בהם המאמץ לשכנע, אך כמובן אין הם נקיים מעמדת סמכות. משפטים אלה זוהו עם זאת כשונים מכאלה שהדגשת הסמכות בהם גלויה ובוטה, כגון "אני החלטתי בתוקף תפקידי".

המורות מצפות מן המנהלים להאציל להן סמכויות ולהעצים אותן. הן מעריכות מנהלים העובדים עמן בשיתוף פעולה, בעבודת צוות, שלא על יסוד הסמכות ההיררכית שלהם. עבודת הצוות

משקפת הכרה של המנהל בחשיבות תפקיד המורות בבית-הספר, ובכך ששיתופן מהווה תנאי ליישום התכנית. כמו כן, הן רוצות מנהלים נגישים: "אנחנו רוצים מנהל פתוח לשינוי, עם אוזן קשבת, שפתוח להצעות, שפתוח לזה שאפשר לגשת אליו כל פעם שנמצאים באיזו שהיא נקודה מסוימת, שאפשר להיכנס".

מונח שחזר על עצמו לא מעט בדברי המורות, והמשקף את רצונן בשיתוף ובהאצלת סמכויות מצד המנהל, הוא "צוות מוביל". מדובר על הרכב חדש, בלתי-רשמי, שהוקם בבתי-ספר במסגרת התכנית, ושמשמשות בו לצד המנהל והמנחים גם כמה מורות שנבחרו לשם כך מתוך הצוות. ניכר במורות שהן מייחסות משקל רב לשייכות לצוות זה. מספרת אחת המורות:

בשלב מסוים של התכנית, עבדנו רק הצוות המוביל יחד עם הפסיכולוג של התכנית. הוא היה בא רק לצורך הצוות המוביל. ובתוך הצוות המוביל, בנינו את היחסים בינינו, ומה הציפיות של המנהלת מאתנו, ואת הכניסה שלנו לתוך חדר המורים כצוות מוביל. כי מה זה צוות מוביל, אתה לוקח מורים מתוך הצוות ואתה נותן להם סמכויות, והמורים האחרים בחדר המורים צריכים לקבל אותם. ורק לפני יום היית אחד מהצוות. וכל הבנייה הזאת של המערך הזה בבית-הספר, בפרט בבתי-ספר קטנים, הוא משמעותי מאוד, כי ההתחככות גדולה כל הזמן.

## הישגיות

במפגש עמם הפגינו המנהלים מגמה ברורה של הדגשת הישגים. הצורך ברטוריקה של הישגיות בא לידי ביטוי הן ביחס להישגיהם שלהם כמנהלים והן ביחס להישגי התלמידים. בשיחה שקיימו ביניהם, התפתחה בין המנהלים דינמיקה של תחרות מודעת על הפגנת הישגים. המנהלים נטו לתאר את המציאות הקיימת כמוצלחת וכנטולת בעיות. רבים הודו שאמנם התהליך היה קשה מאוד, "מלא

מוקשים", "פיצוצים" ו"משברים קשים" – אם לבחור כמה מן הביטויים שלהם – אבל עכשיו הם כבר בסופו של התהליך, והתמונה ורודה. דווקא בשל התחרות השכיחה בין מנהלים ובשל הקושי שלהם לפעול בקבוצת שווים, הם מעדיפים להביא תיאור אידיאלי מיטבי של מוסדותיהם, ולחלופין לתלות את כל הקשים בסביבתם. ואכן, נוכחותם של מנהלים אחרים העצימה את נטייתם של המנהלים להציג את עבודתם באופן מחמיא.

דוגמה לכך ניתן למצוא בדיאלוג הקצר שהתפתח בעקבות סיפורה של המנהלת שהבאנו מדבריה בראשית הפרק. כזכור, היא סיפרה על בעיית האיחורים של מורות, שאינן קמות ממקומן כדי לפנות לעבר הכיתה גם לאחר הישמע הצלצול. ניכר במנהלים שזוהי בעיה משותפת, המטרידה רבים מהם. בעקבות סיפורה זה שאל אותה מנהל אחר מה היקף הבעיה, כאילו כדי לשאול אותה "אז מה השורה התחתונה?". בתגובה מבטלת למעשה המנהלת את קיומה של הבעיה שהעלתה מלכתחילה:

מנהל:	אז כמה היעדרויות יש למורים?
מנהלת:	דווקא זה לא קיים אצלנו.
מנהל:	גם אצלנו לא הרבה, אבל יש לזה משמעות.
מנהלת:	שואף לאפס. זו דווקא נקודה פחות בעייתית.

כאמור, רוב המנהלים התקשו להתייחס לקשיים במצב הנוכחי של סוף התהליך. אולם היו כמה מנהלים שהתקשו לתאר בעיות אף בתחילת התהליך. היו מנהלים שטענו שהם התחילו את התהליך כאשר בית־הספר היה במצב של הצלחה. כאמור, הרצון בשינוי ובהתחדשות היווה סוג של מוטיבציה לשילוב התכנית. אולם אם הכול כל כך טוב, אין לכאורה סיבה להכניס לבית־הספר את תכנית סח"ת; ואכן, הסיבה שציינו כמה מן המנהלים לשילוב התכנית הייתה חיפוש רענון בעבודה מניעת שעמום. אותות לכך ניתן למצוא ברברים שלהלן:

גם אצלנו הכול התחיל מתוך הפרדיגמה שדיכרתם עליה, שבעצם היינו במקום טוב, לא היה לנו רע, לא קרה שום דבר, יכולנו להמשיך, אבל אם היינו נשארים באותו מקום

השעמום היה מתחיל, והיינו כועסים וכל מה שמשמע  
מכך.

ניכר בדברים שלמרות הדיבור השכיח של המנהלים בלשון "אנחנו",  
ההתמודדות שלהם מתפרשת על-ידיהם בעיקר כעניין אישי מאוד.  
גם המאבק על הישגיות נתפס כמבחן אישי וכאתגר, שבו הצלחה של  
המוסד נתפסת גם כהצלחה שלהם. ההתלכדות השכיחה בין הארגון  
לתפקיד ניכרת מאוד בדבריהם.

הנטייה להישגיות קיבלה ביטוי בולט בציורים שציירו המנהלים.  
מתוך שמונה ציורים, בשלושה הופיע גרף כמעט זהה, המתקדם  
במגמת עלייה, כמו "גרף של הבורסה", כאשר ראשיתו קשה ופתלתלה,  
אולם ככל שהוא מתקדם הוא עולה ומתייבב. שני ציורים נוספים היו  
תרשים של "לפני" ו"אחרי" ותרשים עץ מבנה של בית-הספר. למעשה,  
אף באחד מן הציורים לא הופיעו התלמידים. העדרם של התלמידים  
מציורי המנהלים בולט על רקע נוכחותם הרומינטית של אלה  
בציורים של המורות. גם בסיפורים של המנהלים הופיעו התלמידים  
באופן חלקי ומוגבל. גם כאשר התלמידים אכן הופיעו כדבריהם,  
על-פי רוב הייתה זו הופעה מסוג שונה: מנהלים נוטים לראות  
בתלמידים קבוצה כללית, סוג של אוכלוסייה או סוג של לקוחות,  
ופחות מתייחסים לתלמידים כאינדיבידואלים על השונות הפרטית  
שלהם. דומה, כי המנהלים מחזיקים בנקודת מבט מרוחקת מקהל היעד  
הסופי של המעשה החינוכי. המנהלים עסוקים יותר בכך שהמעשה  
החינוכי אכן יתקיים, מאשר מעוניינים בפרטי המעשה בפועל.

אמנם היה ציור אחד שאכן התייחס לתלמידים: בציור הופיעו  
שני מעגלים קונצנטריים, ובמעגל המרכזי היו נקודות, שעל-פי  
ביאור המנהלת שצירה - "מה שאני ציירתי כאן זה בעצם תלמידים  
שנמצאים במרכז". עם זאת, אחת המנהלות בחרה להתייחס לציור זה  
באופן הבא, המוציא למעשה את התלמידים מן התמונה:

אפשר לחשוב גם משהו אחר, שזה בעצם צוות המורים  
אם כך, חלקו, וכרגע בלי להתייחס לתלמידים נדבר רק על

התהליך מבחינת מה שהצוות עבר, ובמעגל החיצוני יש לי עבודה נוספת, או זו עבודה שאתם עשיתם בעצם להביא את כלל המורים לאיזושהו מקום אחר, מרכזי יותר, להעצים אותם.

יש לציין כי המנהלים היו מודעים לכך שהם מתארים למעשה מציאות קלה יותר ממה שהיא בפועל. ייתכן שהדבר קשור בכך שהדברים מתועדים, או שהם נאמרים בנוכחות של עמיתים – מה שיוצר דינאמיקה של "הצגה עצמית" ורצון להדגיש היבטים חיוביים יותר של הניסיון. מנהלת אחת אף ציינה זאת, אולם בדבריה היא ייחסה את הקשיים דווקא למורות:

ואל תחשבי, עם כל האידיליה שאנחנו כאן מדברים ומתארים והצלחות – זה לא אצל כולם. יש מורים שמרוסקים עד היום ממה שקרה להם בהתחלה, ועוד מלקקים פצעים – הם בודדים – אבל יש מורים שעד היום יכולים להזכיר את מה שהסח"ח עשה להם. את ההווה הקשה של הסח"ח.

רק מנהלת אחת יצאה נגד מגמה זאת, והציגה גישה ביקורתית יותר. כמעט לכל אורך הפגישה היא הביעה חוסר שביעות רצון מן הנטייה הרווחת במפגש להפגין הישגים. בסיכום המפגש היא התייחסה לממד השיווקי שבדברי עמיתיה, וטענה שבתכנית כה ארוכה, מן ההכרח שיתעוררו בעיות:

אני חושבת שחסר פה משהו ביום הזה. אני חושבת שהיה פה איזושהו תהליך של שיווק סח"ח. אם הייתי צריכה עכשיו לעשות איזה פרסום לסח"ח, הייתי לוקחת את כל החומר הזה ועושה לו עריכה יפה. [...]

צריך להציב גם את הקשיים. עובדים שש שנים עם סח"ח, ובשש השנים האלה היו המון המון כאבי בטן, והם לא הופיעו פה. גם למה צריך סח"ח שש שנים? איזה גוף בכלל מנחה היום בתי-ספר שש שנים? אין תקציבים כאלה היום

בשום מקום. אולי משהו בהתנהלות לא בסדר. משהו פה חסר לי.

בתגובה הסכימה מנהלת אחרת ש"לא התאפשר כאן לבטא את הקשיים ואת הלבטים ואת הדילמות", ונימקה זאת בכך שקשה להעביר סיפור אישי באופן קבוצתי.

הצורך בהישגיות בא לידי ביטוי גם ביחסם של המנהלים אל התלמידים, נקודה שאוזכרה בקצרה בהתייחס לציוריהם של המנהלים. שאלה המעסיקה את המנהלים היא מה חשוב יותר: להביא את הילד לבחינת בגרות, או "לטפל" בו. מנהלים רבים תופסים את שני כיווני המאמץ האלה כסותרים, כמנוגדים. ביחס לשאלה זו מופיעים עליהם לחצים רבים לכיוון ההישגי. מספרת מנהלת:

במשרד החינוך, ואפילו מאגף שח"ר, לוחצים "תביאי את ההצלחה, תביאי יחידות בגרות". נוצר איזשהו מצב של בלבול אצל המורים: אז רוצים בגרות, או שרוצים לטפל בתלמידים? ואיך תלמיד בזה יכול בכלל לגשת לבגרות? זו הייתה הרגשה מאוד בעייתית. אני הרגשתי שאני מצד אחד צריכה לכוון לכיוון הזה אבל מצד שני זה בלתי אפשרי, אז איך עושים את זה, איך עושים את הדבר הזה.

ככלל, רוב המנהלים הכריעו בעניין זה בזכות הכיוון ההישגי. אולם מעבר לכוח פעולתם של לחצים חיצוניים, דומה כי הכרעה זו משקפת במידה רבה את התפיסות החינוכיות של המנהלים עצמם. ביטויים שחזרו על עצמו בשיחה הם תלמידים ש"לא מוגשים", או "תלמידים שהם לא-בגרותיים", לעומת "החבר'ה הטובים האלה, הבגרותיים האלה". מובן כי קל ונוח יותר למדוד שיעורי הגשה לבגרות וממוצעי ציונים מאשר לנסות ולהעריך את התפתחות התלמיד בממדים אחרים. אולם זוהי תפיסה צרה במקצת, המעניקה מקום מרכזי – אם לא בלעדי – לסולם מדידה סטנדרטי, ודוחקת לפינה היבטים אחרים בעולמו של התלמיד. מכאן שהתכנית עצמה נתפסת בעיני כמה מן המנהלים בעיקר כאמצעי להחזיר תלמידים לתלם של השגת ציונים

ותעודת בגרות. כך אומרת אחת מהן:

והיום החברה המודרנית הרי מודדת כמה בגרות, כמה הצלחת, כמה זה עובר, והיא לא מודדת – ואני לא יודעת אם אפשר למדוד את זה – מה קורה לילד פה בפנים, איך הוא מרגיש, איך הוא הגיע אליך בכיתה ט' ואיך הוא יוצא בכיתה י"ב מבחינה אישית. עוזב לימודים, [מה שחשוב הוא] עבר או לא עבר בחינה.

כמה מנהלות מאזור מסוים הציגו תפיסה חינוכית מבוססת ומנומקת יותר של הישגות. כך הציגה זאת אחת המנהלות:

האורינטציה ההישגית שלי אומרת ששוויון הזדמנויות הוא שוויון בהישגים. התפיסה שלי היא לא תפיסה אינסטרומנטלית, היא תפיסה אידיאולוגית, שאומרת שאם אנחנו רוצים שהתלמיד החלש הזה תהיה לו נקודת זינוק טובה, הוא צריך לצאת עם כמה שיותר, וכל התירוצים לא לתת לו את זה הם לא קבילים בעיניי. גם אם צריך לעשות כיתות קטנות יותר, וצריך לעשות להם תגבורים. הם ילדים תקינים, הם לא ילדים אחרים, זאת אומרת את המעט הזה הם יכולים לעשות, גם אם זה בטח לא פשוט. והדבר החשוב הוא לשכנע את המורים שאפשר לעשות את זה. אז מה שקרה בהמשך היה שהתלמידים התחילו להצליח או המורים השתכנעו שאפשר לעשות את זה, ואז ממחזור למחזור כשיש יותר הצלחות והילדים רואים שיש הצלחות הם מוכנים להתגייס. [...] יש משהו ברור מאוד, המורים שנכנסים לכיתה יודעים שהם צריכים להגיע עם התלמידים להישגים. זה עושה שינוי עצום בתוך הכיתה.

תפיסה זו הייתה מנוגדת במידה רבה לזו שקידמו מנחי התכנית. על-פי המנהלים, המנחים האמינו שעצם שהותם של התלמידים בבית-הספר, שם רואים לרווחה שלהם – זהו הישג בפני עצמו, גם אם התלמידים אינם מגיעים בסופו של דבר לתעודת בגרות:

התפיסה של הגוינט הייתה לאפשר לילד מגוון כל כך גדול של אפשרויות, שעצם המטרה, עצם הנוכחות שלו בבית-ספר ועצם העשייה שלו בתוך בית-הספר היא די מספיקה, ואנחנו חשבנו שצריך להציב להם מטרות הרבה יותר קונקרטיות, קרי תעודת בגרות.

בעקבות "התגוששות טובה" שהתרחשה לא פעם בין בית-הספר, שתמך בתפיסה ההישגית הפורמלית, לבין הגוינט, שניסה לקדם גישה כוללת יותר לעבודה החינוכית - התפתחה גישה משולבת, המעניקה בכורה לקריטריון ההישגיות, אולם אינה מזניחה היבטים אחרים בחיי התלמיד. על-פי המנהלים, במסגרת הדיאלוג בין בית-הספר למנהלים השתנתה תפיסתם של המנחים, והפכה להיות קרובה יותר לתפיסה ההישגית של המנהלים. כאמור, את התחום שמנחי התכנית דאגו לו בינו המנהלים "טיפול" או "רגשי", ההבדל לכאורה בין דגש "טיפולי" (בלתי תכליתי לכאורה) לבין דגש "הישגי" מייצג קו חשיבה שכיח במערכות ארגוניות, כפי שהתבטא אחד המנהלים:

בהתגוששות הזאת הייתה התפיסה של בית-הספר שילדים צריכים להגיע להישגים, והאוריינטציה [של הגוינט] הייתה יותר רגשית-טיפולית. אבל באותו זמן הם גם כן התחילו לעבור איזשהו מהפך בנוגע להישגים. בהתחלה, כשאני דיברתי על בגריות ועל דברים כאלה, הם אמרו "אבל קודם צריך שהם יהיו זה ["מטופלים"], ואני אמרתי "לא, הם צריכים להיות גם זה וגם זה". בסופו של עניין, מה שקרה וכאן היה הדבר הטוב, כלומר ביחד עם היכולות שלהם, וביחד עם היכולות שלנו, הצלחנו ליצור דבר טוב מאוד [...] התחילה להיות עבודה משותפת, עבודה שנגעה גם לנושא של ההישגים וגם לנושא הרגשי-טיפולי. מאותו זמן שהיה ברור שהמקום הוא לשני הדברים ושעובדים על שני הדברים יחד, התחיל להיות שיתוף פעולה שבאמת היה יותר מוצלח והעמיד לדעתי תוצאות הרבה יותר משמעותיות בתוך השטח.



במאמר מוסגר יש לציין את מידות הגמישות והפתיחות שאפיינו את התכנית, כפי שאלה באו לידי ביטוי בדוגמה של המעבר לתפיסת המנהל המוביל, ובדוגמה של התפתחות הגישה ההישגית בעקבות דיאלוג בין בית-הספר לתכנית. שתי דוגמאות אלה ממחישות כיצד מנהלי התכנית ומנחה היו קשובים לרצונות ולצרכים שהתעוררו מן השטח, והשכילו ליצור סינתזה בין התפיסה בבסיס התכנית לבין תפיסותיהם של המנהלים שעמם הם עבדו במקומות שונים. ואכן, מספר מנהלים ציינו לחיוב גמישות זו, המהווה חריגה בנוף המוכר של תכניות במערכת החינוך, שנושאות אופי של מרשם לפעולה.

לסיכום חלק זה, ניתן לראות בדיבור על אודות ההישגים חלק מסגנון דיבור כולל יותר המאפיין את המנהלים. דומה כי מנהלים רבים חשים כי תפקידם מחייב אותם לדבר באופן שהוא ציבורי יותר וייצוגי יותר, דבר המזכיר מעט סגנון של נאום. סגנון דיבור כזה מותיר מקום מצומצם יותר לרגשות אותנטיים או לגילוי לב אישי. ואכן רוב המנהלים נטו שלא לדבר באופן פומבי על הרגשתם במהלך התכנית, דבר שעמד בניגוד ברור לאופי שיחתן של המורות. השיחה שהתקיימה ביניהם נתפסה בעיני המנהלים כזירה ציבורית, המזמינה שיח הנושא אופי תואם.

## הקשר עם המנחים

מן השיחה עם המנהלים מתברר כי הדמויות המשמעותיות ביותר עבורם בתהליך היו המנחים. ביטוי יפה לכך נמצא בציור שצייר אחד המנהלים (ראה ציור מס' 4 בעמוד 249), והסביר אותו כך:

קודם לא הראיתי את הציור שציירתי, אבל בדיוק יצא שזה המנחה בעצם. בסך הכול, אצלנו האנשים רתומים ורוצים לעבוד. רוב המורים שאני מכיר בארץ שעובדים עם האוכלוסייה הזאת רוצים לעבוד, זה לא שאנשים מסתתרים ממשוהו. אבל ישנם כל התסכולים והקשיים וכדומה. הכול פה טוב ויפה, אבל יש איזשהו טשטוש.

איזשהו ענן, יש חששות, וחוסר, ותסכולים. גם בגלל קוצר הזמן והעומס האדיר שיש על המנהל, מנהל זה אחד התפקידים העמוסים ביותר בכלל, ובייחוד באובלוסייה שלנו, שגם צריך לתת מענה לתלמידים. ואני נוטה לראות דברים, אתה מתייחס להרבה פרטים, והרבה פעמים כמו שאמרו פה קודם זה ערפל, ומישהו בא ורוחף איזה רוח ככה שמעיפה קצת את הערפל, את הענן, ופתאום אתה מתחיל לראות את הפרטים או את הצבעים. המנחה בעצם מועיל מאוד בזה שהוא שואל שאלות, הוא לא קשור לרגשות שלך ולעצבים שלך וללחץ שלך ולבעלות, אלא בשיא הלחץ הוא ישאל את השאלה.

מתיאור זה כבר עולים כמה מאפיינים של הקשר בין המנחה למנהל. יחס זה משמעותי ומורכב, וניתן ללמוד ממנו לא מעט על אופי העבודה של מנהלים ומקומם בבתי-הספר. אין ספק כי המנחים סייעו למנהלים רבות בעבודתם, וכי המנהלים מעוניינים ביעוץ שמספקים להן המנחים. ייעוץ זה התקיים לרוב במתכונת של ייעוץ אישי, מתכונת שבה נפגש המנהל עם המנחה לפגישות אישיות, ללא נוכחות אנשי צוות אחרים, ובמנותק מן השגרה התובענית של עבודת הניהול. בחלק מן המקרים הושג ניתוק זה באופן פיזי, והפגישות התקיימו מחוץ לכותלי בית-הספר. המנהלים למדו בהדרגה להיעזר במסגרת זו, להעריך אותה, ולהכיר עליה תודה. הם למדו מן המנחים הרבה מאוד, וזוקפים לזכותם חלק גדול מן השינוי שעברו. כך למשל, מתארת מנהלת את הקשר שלה עם המנחה:

עבודה מול מנהל היא עבודה חשובה, והכימיה בין המנחה לבין המנהל היא עוד יותר חשובה, והמרקם הזה שנוצר ביני לבין המנחה היה מרקם כל כך חשוב, שהוא גם היה יעוץ ארגוני פרי-סה, זאת אומרת לגמרי טהור מבחינת במה מתמקדים ולאן הולכים, ואיך ייראה החודש הזה, ומה לעשות, ועם מי לשבת, ואיזה רעיונות למקד, ובאיזה תכנים לדון.

במקום אחר היא מוסיפה וטוענת כי הגרעין לשינוי בסגנון העבודה בבית-הספר טמון למעשה בקשר שלה עם המנחה. מתוך הקשר היא למדה אופני התנהגות שאותם היא יישמה עם המורות, ואלה מצדן יישמו אותם עם התלמידים:

עלי ההנחיה השפיעה בזה שהיא עשתה לי "מודלונג" טוב: בדיוק כמו שזה עבד עלי – השתמשתי בזה אחרי כן עם הצוות שלי, עשיתי אתם אותו דבר. אני חושבת שכמו שאמרו כאן, עצם המפגש עם המנחה מחוץ לבית-ספר, לשעת כושר ואימון של המוח – יש לו ייחוד משלו. אני חושבת שהמנחה בעצם עשה את זה, זאת אומרת הוא הצליח, הוא היה מאמן הכושר האישי שלי ושל המחשבה שלי, והוא הצליח באמת לאמן אותי לחשוב ארגונית, פדגוגית, התנהגותית, במטרה באמת ליצור איזשהו שינוי בבית-הספר, וזה מנחה בשבילי. אחת האיכויות שלמדתי זה לא לדבר כל כך הרבה, אלא גם לדעת לשתוק ולתת לאחרים לדבר ולבטא את מה שיש אצלם. למעשה למדתי להיות מאמנת אישית של אחרים ולהוציא מהם, ועל-ידי זה שעשיתי את ה"מודלונג" אליהם, הם למדו גם לעשות את זה לתלמידים. מתוך העניין הזה גם עברנו שינוי פדגוגי גדול, כי המורים הפסיקו להיות מדברים או מנחים, והם התחילו להיות יותר מתפעלים, דהיינו הם ניגשו יותר לתלמידים, הם לא פחדו מהתלמידים, כמו שאני לא פחדתי מהמורים, לא פחדתי להגיד את הדברים. למורים פתאום הייתה מוכנות גם להוציא מעצמם כל מיני דברים שהיו חבויים בהם שנים רבות. אני חושבת שזה הייחוד של ההנחיה שאני קיבלתי, ושבתפיסת העולם שלי זה ללמוד להקשיב ולגלגל את הכדור כך שאני אעשה את האימון וזה באמת הדבר הנכון ביותר שנראה לי בתוך כל תהליך ההנחיה.

מנהלת אחרת מתארת ברוח דומה למדי את היכולת שלה להאציל סמכויות לצוות המורות שלה כאפשרות שהתפתחה במסגרת הייעוץ של המנחים. לטענתה, היא קיבלה מן המנחים זוג משקפיים, שאיפשר לה לראות דברים רבים שקודם לכן היא לא שמעה לב אליהם. היא ראתה עד כמה משקיעות המורות בצוות שלה בשיעורים שהן נותנות, ועד כמה הן מכירות למעשה את עבודתן, ומסוגלות לבצע אותה גם ללא התערבות המנהלת. היא גילתה בעזרת המנחים שיש לה צוות שמפליא לעשות את מלאכתו. בדרכם האופיינית הפנו צמד המנחים כל שאלה שהעלתה המנהלת חזרה אליה, והיו אומרים לה "את יודעת הכי טוב". גם את המחמאות שלה הם החזירו אליה:

ניסיתי להורות להם ולהגיד שזה בזכותם: "איזה מתנה קיבלתי, ואיזה דבר נהדר וכמה האישיות שלי התפתחה, באופן אישי, וכמה צמחתי מתוך כל התהליך בזכותכם". וגם כשניסיתי, הם אמרו "לא, זה בזכותך, זה את עשית ולא אנחנו".

בעקבות ניסיונם זה הגיעו חלק מן המנהלים למסקנה שקבלת ייעוץ אישי או הדרכה אישית צריכים להיות חלק בלתי-נפרד מעבודתו של מנהל, ולמעשה גם מעבודתן של מורות.

מנהלת א': אחת המסקנות שלי מכל התהליך הזה שעברנו, זה שמנהל חדש שנכנס לתפקיד – זה יכול להיות גם מנהל שעובד הרבה מאוד שנים – אבל אני חושבת שהדבר הנכון לעשות זה כשמנהל נכנס לבית-ספר – הוא חייב לקבל סופרוויז'ן מקצועי מיועץ ארגוני או מכל גורם אחר. אני חושבת שזה דבר שהוא חייב להיות "בילד אין" במערכת, ולא ממנהל אחר שהוא ותיק יותר אלא מגורם מקצועי שיוודע להנחות. מנהלת ב': לא סמכות של מנהל.

מנהלת א': לא, ממש לא, יועץ ארגוני או איזשהו גורם שייתן "סופרוויז'ן" למנהל. ודבר נוסף שלדעתי צריך להכניס לסמינרים או לכל מיני מקומות שמכשירים מורים, זה ללמד גם את המורים לקבל סופרוויז'ן או לעבוד בצוות שמקבל

הנחיה. אם אני לוקחת דוגמה מהעובדים הסוציאליים או מפסיכולוגים שיושבים בצוות רב־מקצועי ומנתחים מקרה, יש תמיד איזשהו גורם מוביל שעבר קורס הנחיה או קורס מדריכים ויכול להדריך – אני חושבת שדבר כזה צריך להיות גם למורים, כי המורים לא כל כך יודעים לקבל, בקטע של להיפתח ולחשוף קשיים ולדבר על הקשיים. אולי אני עושה הכללה, אבל מתוך הניסיון שלי אני חושבת שאלה לפחות שני דברים שהסח"ח לימד אותנו.

שתי המנהלות ששיחתן הובאה לעיל מתכוונות למעשה כי הגורם שצריך להעניק את הייעוץ צריך להיות חיצוני למערכת. כמעט כל המנהלים התייחסו בצורה זו או אחרת ליתרון שיש למנחים בהיותם גורם חיצוני, המכיר היטב את המערכת, אולם אינו חלק בלתי־נפרד שלה. לדרוגמה:

הדבר הכי משמעותי בעיניי במנחים הוא היותם מישוהו מבחוץ ומבפנים. זאת אומרת, הם מכירים את התהליך, הם מכירים את הצוות שהם עובדים אתו, הם מכירים פחות או יותר את נוהלי בית־הספר שהם עובדים אתו – אבל עדיין יש להם נקודת המבט שיש למישוהו מבחוץ. כשאתה נמצא בתוך הקלחת הזאת, ואתה עושה כל הזמן אותו רבר, אז צריך מישוהו שיבוא מבחוץ ויאיר את הדרך מכל מיני בחינות כאלה שאולי לא ראית אותם, או לא רצית לראות אותם. אני רואה את היתרון הגדול שלהם בהיותם מבפנים אבל לרוב מבחוץ, והם מאירים, והם מכוונים למקומות שאתה תוך כדי עשייה לא תמיד רואה אותם, ומפנים זמן לחשיבה, והחשיבה הזו יוצרת קשב. הרי אין לנו כל כך הרבה זמן כמערכת לשבת ולעשות את החשיבה הזאת, וזה היה הקטע הכי משמעותי בעיניי בסיפור של המנחים.

מנהל אחר, שהתייחס להיותם של המנחים גורם חיצוני, הרגיש תכונה זו שלהם על רקע העדפתם השכיחה של המנהלים – שתוארה

לעיל – לצייר את התמונה בצבעים ורודים:

תראה, הרבה פעמים אנחנו המנהלים טבועים באיזושהי מקום שאנחנו חושבים שהכול בסדר, ומה שאנחנו רואים במערכת שלנו אחרים רואים את זה אחרת, אז לפעמים הם מאירים את העיניים, שואלים שאלות כדי לראות אם אתה מודע לנקודה הספציפית הזאת או למקרה הזה המיוחד.

בהמשך השווה אותו מנהל את תפקיד המנחים לתפקידו של הילד מ"בגדי המלך החדשים":

[... המנחה הוא כמו] הילד הקטן שאומר שהמלך הוא עירום, שהוא שואל שאלות כל הזמן ואתה אין לך ברירה אלא להתייחס, והפריזמה הזאת שהוא נותן, שהמנחה עומד מול ובין השטח ואתה מתרגל להסתכל בצבעים ולא באור אחד.

אולם מעבר לכך שגורם היצוני באמת נהנה לעתים קרובות מזווית ראייה שגורמי פנים אינם שותפים לה, אפשר למצוא הסברים נוספים לעוצמת הקשר בין המנחים למנהלים. בעצם היותם גורם היצוני למערכת, המנחים אינם משובצים אל תוך ההייררכיה שלה. מצד אחד המנחים אינם דרג ממונה, שיש לו סמכות כלשהי כלפי המנהלים, ומצד שני הם גם אינם כפופים למנהל, מובן כי ישנם מנהלים שאינם מקפידים על מרחק מן הצוות, אולם ככלל, המנהלים אכן עסוקים בממד ההייררכי של יחסי העבודה שלהם. כאן בדיוק טמון יתרונם של יחסי הייעוץ – בכך שאינם יחסים הייררכיים.

החשיבות המיוחדת להייררכיה משקפת מאפיין קשור וחשוב של עבודת המנהלים – הבדידות. בדידות המנהל אינה תופעה ייחודית למנהלים של בתי-ספר, והיא קשורה כמוכן לקיום מידרג מודגש ולקושי של הממונה להתחלק בהתלבטויותיו עם אלה שהוא מהווה סמכות לגביהם. על-פי רוב קשה למנהלים להיעזר באנשים מן הצוות הכפוף להם לשם התייעצות, התלבטות, או חשיבה משותפת, משום שהדבר עלול לפגוע בסמכות שלהם. בדידותם של המנהלים הביאה

כמה מהם לחוש מצוקה. ניכר בדבריהם שהמנחים חילצו אותם מבדידותם המקצועית ומן המצוקה הכרוכה בה. כך למשל תיאר המנהל בעל הציור שלעיל את המנחה:

קודם כול זה שהוא באמת צמוד למנהל, מנחה מוביל ותומך, סוף סוף אתה כבר לא לבד.

מנהל אחר התייחס בדבריו לבדידות המקצועית ולהייררכיה:

קודם כול קלטתי שיש לי פה בראשונה בתולדות הניהול שלי גורם ייעוצי. זה קטע שמנהל תמיד נמצא אתו, הלא הוא תמיד לבד עם הדברים שלו. ופתאום יש לו מישהו שיכול להגיד לו "תשמע, הגיוני, לא הגיוני" וזה לא דווקא אחד שנתון, כפוף שלו, אלא מישהו שנמצא אתך ברמה של ייעוץ, ואתה יכול לדבר אתו ולהתייעץ ולקבל עצה לא ברמה שהיא כאילו בעייתית מבחינת תנאי העבודה שלך, או המקום שאתה נמצא בו בצוות ומה שעלה באותם מפגשים.

ייתכן שעל רקע זה של בדידות מעיקה ורצון רב בקבלת ייעוץ, ניתן להבין מדוע מספר מנהלים נוטים להאדיר את שמם של המנחים – וכל זאת בלי לגרוע לרגע מחשיבות עבודתם של המנחים. הנטייה להעצים את כוחם ואת תפקידם של המנחים ניכרת בדבריהם של רוב המנהלים. אף הציור המצורף ממחיש זאת היטב. רושם זה לא פסח לעתים גם על המורות: היו צוותים של מורות שהתרעמו על כך שהמנהלת שלהן מגזימה במשקל שהיא מעניקה לדברי המנחה שלה. מספרת מנהלת:

עוד משפט [אופייני למורות] – זה עשה בהתחלה המון בעיות לצוות – "את ומשה (שם ברזי למנחה) זה האלוהים שלך". הם גם חשו בזה. "מה המשה הזה, הוא אלוהים? אז הוא אמר, אז מה אם הוא אמר?"

שאלות המטילות ספק באמיתות מקובלות או דורשות מן המנהלים  
חשיבה נוספת, או שאלות המובילות את המנהלים למקומות פחות  
נוחים ונעימים מבחינתם. מנהל אחד תיאר את שלבי השיחה עם  
המנחים כך:

שאלה ראשונה [שהמנחים שואלים] זה "למה?". אחר כך  
שואלים אותך "האמנם זה ככה?" ושאלה נוספת, "האם  
זה חשוב בכלל?" אחר כך יש את העניין של ההסבר.  
כשמסבירים אז הם אומרים "כן, נו", ואז אתה רואה  
שבעצם אולי ההסברים האלה שלך זה לא בדיוק מה  
שחשבת, ושאלתי יש עוד אפשרויות.

אותו מנהל מספר כיצד המנחים הובילו אותו לחשוב על נושאים  
שהוא נמנע מלהתייחס אליהם: "הרבה פעמים המנחה הוביל אותי  
למקומות שלפעמים פחדתי לחשוב עליהם, שלא רציתי לחשוב עליהם  
[...] אחד הדברים הטובים שנעשו דרך ההנחיה זה דווקא להיכנס  
לאזור הדמדומים הזה, ולהתמודד אתו".

במקרים רבים נתפסה גישה זו של המנחים, ודרך עבודתם ככלל,  
כביקורתית וכמאתגרת. כלומר, במקביל לכך שהם נתפסו על-ידי  
המנהלים כתומכים, כמובילים, כמייעצים – הם גם נחוו כתוקפנים,  
ולעתים אף כאלים. במקרים מסוימים עולה כי ההנחיה אכן הייתה  
מעמדת ובלתי־מתפשרת. עם זאת, יש לזכור כי במידה רבה כל קשר  
ייעוצי העוסק בצדדים הפחות נעימים של העבודה, ומעמת אותם  
מול בעלי תפקיד, עלול להיתפס כתוקפני. אולם דומה כי במקרה זה  
עבודתם של המנחים נתפסה כתוקפנית עוד יותר, דווקא בגלל הצורך  
של המנהלים בשליטה. צורך זה, והקושי בחשיפה לביקורת, העצימו  
את האופן התוקפני שבו חוו המנהלים את התנהגות המנחים:

מנהלת א': אני זוכרת את עצמי יושבת מול המנחים ושומרת תוך כדי  
[...] שמרתי את הדברים מאוד מאוד עמוק בלבי, מה אני  
הרגשתי בשנה הזאת, והמנחים לא ידעו, והם כנראה כן  
ידעו ככה שאני מסתירה משהו. אני זוכרת שיום אחד הם  
אמרו לי: "יש לך משהו לספר לנו ואת לא רוצה לספר".



אמרתי "איך אתם יודעים?", הם אמרו "זה המקצוע שלנו. אנחנו לא נחייב אותך לספר אבל שיהיה ברור, תלכי עם זה הביתה ואם לא תספרי ולא תשתפי אותנו, אנחנו פשוט רוצים לעזור לך, ואם לא תשתפי אותנו, עם כל הרצון שלך להוביל תהליך כל כך קשה לא תוכלי להוביל אותו כי תמיד היו לי הגנות". אני זוכרת שזה היה שבוע קשה מאוד, ואני הייתי צריכה לעשות את ההחלטה כי אני בן רציתי להוביל את התהליך, ואני דומיננטית מאוד. הייתי תמיד דומיננטית ועשיתי לעצמי ככה חושבים טוב טוב, מה הרווח ומה ההפסד. זה חבל, בעצם זה חבל גם לצוות, וחבל לעבודה שלי וחבל לבית-הספר ולתלמידים, ועמדתי ופתחתי את הכול, אבל פתחתי עד הסוף באמת.

מנהלת ב': התפשטת.

מנהלת א': ממש, ואמרתי להם אני מתפשטת אבל אוי ואבוי לכם אם זה יוצא. יש לי חדשות בשבילכם: זה יוצא, המנחים מדברים ביניהם. [...]

נוהלי העבודה עם הצוות היו שאסור לצאת מהחדר. אני לא יודעת איך זה אצלכם, בשהתחיל המפגש אסור לצאת התוצה, לא לשנות ולא לשירותים, כלום, נכנסת ואתה לא יוצא. אין לצאת גם אם אתה בוכה וגם אם אתה פשוט לא יכול לשבת בחדר, והיו לנו מפגשים שפשוט אי אפשר היה לשבת בחדר. אכזרי עד כדי כך: תבכי, תצעקי, תגרדי בראש – כל אחת, וחבל שלא צילמנו את זה.

התביעה מצד המנחים לחשיפה, הביקורת וההתערבות – נתפסו לעתים על-ידי המנהלים כחצופות וכתוקפניות. תביעה זו גררה תחושות של כעס, התמרמרות או תסכול כלפי המנחים. תחושות קשות אלה היוו חלק מן הקשר בין המנחים למנהלים, והן התקיימו לצד ההערכה וההוקרה שהוזכרו קודם לכן:

מנהלת א': כשאני יושבת עם מנחה, מצד אחד אני נורא כועסת עליו, כי אין לי אותו רגע מנוחה. באמת, כל הזמן אני בהיכון של לפתור

בעיות ושל להתמודד, והנה בא מישהו מבחוץ ומשלמים לו כסף, ואני מוצאת את עצמי עובדת קשה מאוד ודרובה מאוד במפגשים האישיים.

מנהלת ב': בא לך להעיק אותם לכל הרוחות, "מה אני צריכה את זה".

מנהלת א': כן, ובסוף אני מוצאת את עצמי מציעה מה כדאי לעשות,

ואיך לעשות. ואיך להתקדם ואז אני אומרת "רגע, בשביל

מה הוא יושב כאן? אז אני אעסיק את עצמי ואקבל תוספת

משכורת". אבל אני חושבת שהיכולת של מנחה לעזור

למנהלים לעצור רגע ולחשוב, ולהאיר להם זוויות ראייה

כאלה ואחרות, ומתוך זה לעזור למנהלים לצעוד קדימה

– זה התפקיד המרכזי של מנחה שהוא טוב, ושעת עבודה

עם מנחה מעייפת מאוד. זה לא relax.

## מידת ההכללה של התכנית: מוסד לנוער בסיכון או בית-ספר מקיף

מלכתחילה יועדה תכנית סח"ח לתלמידים המתקשים בהשתלבות בבית-הספר. תלמידים אלה יכולים ללמוד במרכז חינוך, במפתן, או בסוג אחר של בית-ספר ייעודי לתלמידים אלה, ולחלופין – בבית-ספר מקיף, לצד תלמידים שאינם מפגינים קשיי הסתגלות. קודם הובא דו-שיח שבו טענה מורה ממרכז חינוך כי בבתי-ספר מקיפים התלמידים הללו הם עול על גב המערכת ושכלל המערכת רוצה להיפטר מהם. אולם ההבחנה בין מרכז חינוך לבית-ספר מקיף הופיעה ביתר שאת בשיחה של המנהלים. הדבר נובע מכך שמטבע הדברים, המנהלים ממוקדים בראייה כוללת יותר של המערכת שהם מופקדים עליה, יחסית למורות. לעתים אף התפתח במפגש סוג של יריבות בין מנהלים של שני סוגי בתי-הספר, שנסב סביב שאלות כגון מהי המסגרת המתאימה יותר לתלמידים מתקשים, או באיזה סוג של בית-ספר משקיעים יותר בתלמידים. בדיאלוג הבא, למשל, מספר מנהל בית-ספר שרוב התלמידים בו הם תלמידים מתקשים, על מנהלת בית-ספר מקיף שניצלה משאבים שהוקצו למען התלמידים המתקשים לטובתם של התלמידים ה"נורמטיביים". מנהלת בית-הספר המקיף טוענת בתגובה כי אצלה ההפך הוא הנכון:

מנהל: היא לקחה את כל המשאבים שנתנו לה עבור התלמידים האלה, ונתנה את זה לתלמידים אחרים בבית-הספר המקיף שלה. סליחה, אני לא מתכוון אליך. אבל רק שואל אם המנהלים של המקיפים באמת לוקחים את התלמידים האלה ומטפחים אותם. לכן אני שאלתי: המורה הטוב שלי למתמטיקה ילך לקבוצה הזו. איזה מורים את נותנת שם? מנהלת: הטובים ביותר.

מנהל: אם כך זה כבר רווח. אז יש סיכוי שהתלמידים האלה ימשכו  
כלפי מעלה, עם זה אני מסכים.  
מנהלת: אני עצמי מלמדת בשתי כיתות כאלה.  
מנהל: יפה מאוד, אז זה לא קורה אצל כולם.

מנהלים של בתי-ספר מקיפים, שבהם לומדים תלמידים ברמות שונות, נדרשו להכריע בסוגיה המורכבת של מידת ההכללה של התכנית אל כלל בתי-הספר. סוגיה זו אינה תקפה כלל למרכזי החינוך: שם התכנית מכוונת לכלל בתי-הספר, ומתייחסת לכלל המורים ולכלל התלמידים. אולם בבתי-ספר מקיפים התעוררו מספר שאלות: האם התכנית אמורה לשרת את כלל בתי-הספר? האם שיטות הפעולה של התכנית מתאימה לעבודה גם עם התלמידים המכונים "נורמטיביים"? משאלות אלה נגזרות כמה שאלות מעשיות יותר: האם סביבת החינוך צריכה לשרת את כלל התלמידים? האם צריכים להיות מורים שיתמחו אך ורק בעבודה עם תלמידים מתקשים? מנהלי בתי-הספר המקיפים נאלצים ליצור איזון בין כל סוגי התלמידים, במיוחד על רקע טענות כמו זו שתיארה אחת המנהלות:

אחת הטענות שעלתה ממועצת התלמידים – והם אמרו את זה בשפה ברורה – "נשבר לנו, ששמונים אחוזים מהזמן מתעסקים עם עשרים אחוזים מהילדים. למה, אנחנו לא חשובים? אנחנו לא קיימים? לנו אין צרכים?"

כמה מן המנהלים של בתי-הספר המקיפים מאמינים כיום שהתכנית אכן יכולה לתרום לכלל בתי-הספר. למעשה, ישנם מנהלים המאמינים שכך ראוי להיות, כלומר, שהתכנית צריכה לתרום לכלל בתי-הספר, והם סירבו להרחיק לכת ביחס המועדף שהם מעניקים לתלמידים המתקשים. מנהלים אלה ניסו לגייס את התכנית כדי להיטיב עם כלל ציבור התלמידים של בתי-הספר. כך למשל, מספרת מנהלת של בית-ספר מקיף, שהתעקשה על כך שאם תקום סביבה חינוכית בבית-ספרה

- היא תשמש את כלל התלמידים:

"אני לא אעשה שום סביבה שהיא מבודדת לתלמידי הכוון. הסביבה צריכה להיות סביבה שהיא תהיה של כולם, כשהיא תשרת מאוד את תלמידי הכוון [...] התפיסה של בית-הספר היא שתלמיד הכוון הוא חלק ממערך כללי ואני לא עושה לו שום סביבה לחוד [...] בסוף היא [מנהלת התכנית] התרצתה, ואני הגשתי את התכנית שלי, והיום יש סביבה שהיא מרכז משאבים לתלמידי החטיבה העליונה".

היו מנהלים שגילו תוך כדי יישום התכנית כי יש בה כדי לתרום לכלל בית-הספר, וכי יעילותה אינה מצטמצמת לסוג כזה או אחר של תלמידים:

מורה שיעבור את התהליך [של הסח"ח], כשהוא ילך ללמד בקבוצה נורמטיבית - התלמידים שלו ירוויחו המון. כי מה זו קבוצה נורמטיבית? הבת שלי נורמטיבית ויש לה צרכים משלה. הרי סך הכול בכיתות הנורמטיביות היום התלמידים הם חפצים שמניחים אותם ואומרים להם "עכשיו תעשה ככה ועכשיו תעשה ככה", ואנחנו רואים טוב מאוד איזה ניכור יש היום במערכת החינוך, התלמידים הטובים ביותר לא אוהבים את בית-הספר, ומחכים לסיים את שעות הלימודים. כך שלא הייתי עושה את ההפרדה הדיכוטומית הזו של נורמטיביים ולא-נורמטיביים. לכל תלמיד יש צרכים.

ואכן, יש בתי-ספר שבהם עבודת הסח"ח חלחלה והתפשטה אל כלל הצוות הבית-ספרי. מספרת מנהלת:

בסיכומי של דבר, הרווחים האדירים שבנוכחות של הג'וינט הם בכך שבאופן סיסטמי עוצרת קבוצה של מורים,

מכוונת על-ידי אנשים מבחוץ שלא תמיד אומרים אותו דבר, אלא אומרים הרבה פעמים דברים הפוכים לנו, ועצם ההתחככות בעמדות, ועצם ההתנגשות, מעצבת מחדש כל פעם את התפיסות של בית-הספר. מבחינה זו, זה רווח אדיר לנו: העצירה השבועית הזאת שקבוצה יושבת וחושבת, ומשכללת את היכולות ומשכללת את הכלים להתמודד עם הילדים האלה, היא רווח עצום. נוצרה קבוצה איכותית מאוד בתוך בית-הספר, שהיום היא מובילה, ואלה בדיוק המקרים שבהם ההשפעה מלמטה למעלה ולא רק מלמעלה למטה. וזאת אותה קבוצה שמקישה על כלל הצוות, ואנחנו יכולים היום לומר שכמעט אין הבחנה בצורת הטיפול בבית-הספר בין הילדים האלה לבין הילדים האחרים, כך שיש הטמעה כוללת של תפיסה בית-ספרית.

בסופו של דבר, אין להתפלא על הדברים הללו. הרי כמה מעקרונות התכנית, כגון התייחסות הוליסטית לתלמיד או היענות לצרכיו, וכן כמה מדרכי הפעולה של התכנית, כמו ישיבות צוות, ישיבות הדרכה או ייעוץ אישי למנהל – הם עקרונות ושיטות בעלי ערך רב לעבודת החינוך בכלל, ללא שום קשר לאופי התלמידים.

פרק ד

# המנחים

בשלב הראשון של הפעלת סח"ח בבית-ספר, עבודת ההתערבות המקצועית מתבצעת בעיקרה במפגש שבין המורים למנחים. הן בעיני בעלי תפקיד בבית-הספר, והן בעיני עצמם, המנחים הם נציגי התכנית והם מזוהים אתה כמעט לחלוטין. הכותרת "סח"ח" עשויה להיות סתמית או מופשטת; לעומת זאת המפגש עם המנחים הוא קרוב ומוחשי. ניסיונם המקצועי, והיותם גורם חיצוני בבית-הספר, העניקו להם עמדה של סמכות בעבודתם.

רוב המנחים שהשתלבו בתכנית הגיעו אליה באופן מקרי למדי. אמנם הרקע המקצועי שלהם תאם את דרישות התכנית – לימודי פסיכולוגיה או פדגוגיה והכשרה במקצועות אלה, ומרבית הפסיכולוגים מביניהם עסקו בחינוך. רבים מהמנחים שימשו בעברם בתפקידים כגון יועץ חינוכי, פסיכולוג חינוכי, מורה, וחלקם עבדו עם נוער בסיכון. עם זאת, מסיפוריהם משתמע שאיש מהם לא הגדיר עבודה בתכנית שעניינה "פסיכו-פדגוגיה" כייעוד חייו. המנחים הגיעו לתכנית בשתי דרכים עיקריות: דרך היכרות אישית – ישירה או מתווכת – עם מנהלי התכנית, או באמצעות מודעה בעיתון. רובם לא התכוונו להגיע דווקא לתכנית כמו הסח"ח, ויתר על כן, רבים מהם לא הבינו ברגע הראשון לאן בדיוק הם הגיעו.

ההגעה האקראית של המנחים לתכנית מנוגדת לחלוטין למקום המשמעותי שהתכנית הלכה ומילאה בחייהם של המנחים בהמשך. הם נענו לתובענות של התכנית, והתגייסו אליה באופן מלא. הם חוו את התכנית כייחודית, כמוצלחת, וכמאפשרת ביטוי משמעותי שלהם. בין המנחים התפתחה רוח צוות כשל אנשים השותפים לפרויקט מיוחד. עבור כולם, זו לא הייתה סתם עוד תכנית. אחת מרכזות המנחים, בעלת ותק רב בהנחיית התכנית, סיפרה שכיום היא מגדירה את המקצוע שלה כ"סח"ח היסטית". בדומה למורות, גם כמה מן המנחים סיפרו כיצד השפיעה התכנית על האופן שבו הם מנהלים קשרים אישיים בחייהם הפרטיים. אחד המנחים סיכם:

רוב הפרמטרים בתכנית הזאת הם פרמטרים איכותיים שאי אפשר למדוד אותם. ולגבי התכנית עצמה, זאת תכנית



באמת מדהימה ולא סתם היא מחזיקה מעמד בג'וינט עשר שנים.

מלכתחילה התקיימה עבודת המנחים בבית-הספר בזוגות, שבכל אחד מהם בדרך כלל אדם אחד בעל רקע מקצועי בפסיכולוגיה והשני בעל רקע מקצועי בפרדוגייה. העבודה בזוגות היא מרכיב חשוב בפעולה של המנחים, כפי שנראה להלן. ככלל, כל צמד מנחים עבד במקביל במספר בתי-ספר, על-פי חלוקה גיאוגרפית לאזורים - צפון, מרכז ודרום. בכל אזור כזה פעלה מנהלת של התכנית, שריכזה את עבודת צמדי המנחים באזורה ואף שימשה בעצמה כמנחה. דרך העבודה העיקרית של המנחים הייתה קיום פגישות ייעוץ אישיות עם מנהלי בתי-הספר ופגישות קבוצתיות עם צוות המורים. פגישות אלה הונחו מתוך גישה תהליכית, המעניקה משקל להתרחשות הבין-אישית ולהתפתחות הקבוצתית המתרחשות בצוות, למטען שהמשתתפים מביאים עמם ולעולמם הרגשי, וזאת מתוך אמונה כי גישה זו יכולה להביא ללמידה משמעותית יותר. בהיותם קשובים ורגישים לתכנים השונים שמעלים המשתתפים בקבוצה, ופחות שואפים להנחיל תכנים מוגדרים נתפס תחילה תפקידם של המנחים כעמום.

## העמימות

עמימות היא מונח הנקשר בדברי המנחים כמעט כמו שם נרדף לתכנית עצמה. עמימות היא יסוד אינהרנטי בעבודה שהיא תהליכית ומתפתחת, המתבצעת במסגרת תכנית שהיא כשלעצמה דינמית ומשתנה. העמימות מטבעה היא גמישה ופתוחה, דבר המותר למתמודדים אתה מרחב גדול יותר לביטוי אישי. עם זאת, המפגש עם עמימות יכול לעורר גם תחושות של אי-ביטחון וחרדה, דווקא בשל אותן תכונות. ואכן, מצד אחד העמימות איפשרה למנחים להשתתף באופן פעיל בעיצוב הדינמי של התכנית, כשרבים מהם נענו לאתגר. מצד שני, רבים אף חוו את העמימות כקשה מאוד וכגורמת ללחץ.

במיוחד בשלבים הראשונים. עבורם היה נוח יותר להתחיל לעבוד בתכנית שצורת העבודה בה מוגדרת יותר. עמימותה של התכנית באה לידי ביטוי בין השאר בהעדר מסמכים ערכניים המפרטים את אופן העבודה של המנחים, וכן ברתיעה מיצירת "כלים" ברורים בהנחיה. כפי שנראה, המנחים התגברו על העמימות, ובהדרגה אף למדו ליהנות ממנה.

ללא יוצא מן הכלל, כל המנחים שנדרשו לתיאור המפגש הראשוני שלהם עם התכנית, תיארו אותו כמפתיע וכמבלבל. בין אם הייתה זו פגישה במסגרת של ריאיון אישי לקבלה לעבודה ובין אם במסגרת של כנס – המנחים יצאו מפגישותיהם עם יוזמי התכנית מבלי שהבינו כלל כיצד תתנהל העבודה בתכנית בפועל. המילה "עמימות" שבה ועלתה באותן פגישות כמונח הקשור באופן טבעי לתכנית, ועוד יותר מכך היא עלתה בתיאורים הרטרופקטיביים של אותן פגישות. המנחים חוו את העמימות הזאת כקשה, ונדרשו למידה לא מבוטלת של אורך רוח כדי להתמודד אתה. מספרת מנחה:

המפגש הרשמי הראשון שלי היה כשכינסו אותנו ליומיים בירושלים כדי להסביר לנו מה יהיה ומהי התכנית. אני חייבת להגיד שבאותו יום אני לא הבנתי שום דבר, מה רוצים ממני באמת, ומה הולך לקרות, ומה אני אמורה לעשות ומה התכנית הזו בכלל. זו הייתה חוויה מאוד מאוד לא נעימה באותו יום [...] התחושה של ההתחלה הייתה שזרקו אותי למים הקרים ונתנו לי לשחות לבד, בעוד שאני הייתי צריכה ללמוד לבד מי בעד מי, ומי נגד מי, ועם מי אני צריכה לעבוד, ומה אני צריכה לעשות בכלל, ומה מצפים ממני, ומה מצפים מהתכנית ומהי התכנית.

אולם לאותה עמימות היה גם פן שונה – פן מסקרן, מושך ומלהיב. מנחים רבים סיפרו שעל אף חוסר הבהירות והעדר הקונקרטיזציה, או שמא בגללם, המפגש עם מה שנחווה כמסתורי או כלא נודע דווקא עורר את סקרנותם. באותם ריאיונות עבודה וכנסים, קרנו פניהם של יוזמי התכנית מהתלהבות ומסירות, מה שעורר תחושות של "המון

סקרנות, המון התרגשות, ואפילו קנאה, כי התרחש שם משהו". בסופו של דבר, אותה התלהבות ומסירות דבקה גם במנחים עצמם. מספרת מנחה:

אני זוכרת את העיניים הבורקות של האנשים, לא ראיתי את שלי אבל הרגשתי את שלי, בתחושה של המון תקווה שמשהו טוב יקרה פה. ואני זוכרת חזק מאוד את המושגים של "עמימות", ו"אתם הולכים לעבוד קשה מאוד", ו"אם תצטרפו אלינו ואם תעשו את הדברים ואם זה – יהיה טוב", זאת אומרת "כדאי לכם, בואו, תתארגנו".

מנחה אחרת מתארת את הריאיון שלה עם מנהלת התכנית, באופן הממחיש היטב את שני הפנים הללו של העמימות:

המפגש הראשוני היה מסתורי מאוד מפני שהמודעה לא סיפרה כלום בעצם על התפקיד, זו הייתה המודעה הכי מוזרה שראיתי לבקשת עבודה, וכך גם נראה הריאיון, מוזר מאוד. אני לא זוכרת את הפרטים, אני לא זוכרת באיזה TITLE השתמשו במודעה, אנשים שיש להם איזה נגיעה בפסיכולוגיה, בעבודה בבתי-ספר, פיתוח צוות, משהו כזה – סליחה, לא הבנתי כלום מהמודעה הזאת, אבל היא בכל זאת סקרנה אותי, והלכתי ויצרתי קשר... וגם בריאיון ובכלל בכל המפגש הראשוני לא הבנתי כלום, לא הבנתי מה זה הדבר הזה. כל פעם אמרו "תכנית תכנית", אבל רגע, מה התכנית? בריאיון המנהלת שאלה אותי "את חושבת שאת יכולה להשקיע את עצמך במשהו תובעני זה לא משהו כזה מקובל לפי שעות, את מוכנה באמת להתמסר לדבר הזה?" אז אמרתי לה "קודם תלהיבי אותי, תספרי לי למה אני ארצה להתמסר לדבר הזה". ככה זה היה, הם כל כך היו מחוברים באהבה שלהם לדבר הזה, שהיה להם ברור שכל אחד שבא מיד רואה שזה נפלא ומקסים ו"איך את לא רואה את זה מיד". אני חושבת שזה גם נורא משקף שוב איך אנחנו באים עם המון אמון בצדקת הדרך ואנחנו

פוגשים אנשים שלא מבינים מה אנחנו רוצים מהם. זה לוקח זמן.

כפי שמנחה זו מתארת היטב, אותה עמימות שבמפגש הראשוני שלה עם התכנית חזרה על עצמה להפליא בעת הכניסה לעבודה בבתי-הספר. כשהחלו המנחים לעבוד בבתי-הספר, הם טרם הספיקו לנסח לעצמם תפיסת עבודה מוגדרת או קווים מנחים לעבודה. הם מצאו את עצמם בתפקיד של מנחים בתוך בית-ספר, בפגישות עבודה עם מנהלים ועם מורים, מבלי שהיה להם עצמם מושג מגובש מה בדיוק הם אמורים לעשות שם. העמימות בתחילת הפעילות הייתה קשה ביותר עבורם, ומנחים רבים תיארו את השנה הראשונה לעבודתם בבית-הספר כשנה קשה מאוד. פרק זמן של שנה אחת שב וחוזר בדבריהם כפרק הזמן שנדרש להם כדי "להבין מה זה הסח"ח ומה זה הסח"ח בתוך בית-ספר", ולהבין "מי נגד מי".

קיימת הקבלה ברורה בין תחושות העמימות של המנחים לבין אלה של המורים. כשם שהמנחים לא הבינו בהתחלה מה מנהלים התכנית רוצים מהם, כך גם המורים לא הבינו במפגשים הראשונים מה המנחים רוצים מהם. הן המורים והן המנחים היו צמאים ל"דברים קונקרטיים, דברים ממשיים". התביעה ל"משהו מוחשי, מובנה ומוגדר שכיחה מאוד במערכת החינוך, על אף שהעבודה החינוכית ביסודה רחוקה מלהיות כזו. במידה רבה, המנחים נמצאו ביחס למורים באותה עמדה שבה נמצאו יוזמי התכנית ביחס למנחים עצמם: עמדה של עמימות המלווה באמונה בדרכה של התכנית. העמימות היא אף מקור להזדהות של המנחים עם המורים, כאשר הן המנחים והן המורים סבלו ממנה.

כך מתארת אחת המנחות את הקושי שבתחילת הדרך:

אני חושבת שזה הקושי בפרויקט הזה, אנחנו "מתגלחים" על בתי-הספר, עד שאנחנו מבינים מה אנחנו רוצים, ועד שאנחנו מבינים לאן אנחנו פונים, מה זה משמעות ההנחיה שלנו בכלל. השנה הראשונה שלנו בתוך בתי-הספר היא בעייתית מאוד, אני חושבת שזה במיוחד על הרקע של איזה

סוג ליווי אנחנו מקבלים בתוך המערכת הזאת, במיוחד בשנה הראשונה, מהחוויה האישית שלי, היתה לי שנה ראשונה קשה מאוד, של המון התחבטויות אישיות והמון לבטים אישיים והמון שאלות כאלה ואחרות שבעיקרן היו רגע, אז מה הפרויקט הזה רוצה ממני, מה מצפים ממני לעשות בתוך בית-הספר; טוב, אז אני יושבת עם מנהל, מנהל בית-ספר שמקדיש לי שעה יקרה, אני אמורה לקחת אותו למקום כלשהו. אבל המון לבטים, המון התחבטויות, המון שאלות והמון לבד. ולכן אני כל כך מזדהה עם הרבה מאוד מורים בתוך בית-ספר, שמרגישים את העשייה של לבד, וכל כך חשוב לי להתחיל לחבר אותם, ואפילו ליצור את הקבוצות הקטנות של שלושה מורים ויועצת ומתנך, "שתתחילו להצמיח משהו ביניכם, בקשר שלכם, כדי שמשוה ייבנה", וזה מתוך החוויה האישית שלי כאן בהתחלה.

מנחה אחרת שמעה על חוויות העמימות של עמיתיה המנחים, והבינה מתוך תחושה של הקלה שהיא אינה לבד בחוויה זו. מסיפורה ניתן להבין שלא תמיד חלקו המנחים בינם לבין עצמם את תחושותיהם המורכבות נוכח הכניסה לתפקיד:

לא נעים לי להגיד, אבל אני נורא שמחה לשמוע פה על כל העמימות ועל כל אי הודאות ביחס למה עושים וכדומה, כי התחלתי כבר לחשוב שאולי משהו לא בסדר אתי, במובן הזה של איזה תחושות שעולות לי במשך כל השנה, כי לי אישית יש שנה מאוד מאוד קשה במובן של הכניסה לתפקיד. אני נמצאת יחד עם מנחה פרגוגית שגם היא חדשה בתפקיד, אנחנו מבית-ספר ששנה ראשונה של התערבות [...] כשהצטרפתי לתכנית לא היה יום עיון, אז ביקשתי יפה חומר כתוב, ופשוט קיבלתי חומר במייל של מה זה ס"ח ומה המטרות שלו וכדומה. וכמו תלמידה טובה, עם מרכאות או בלי מרכאות, ניסיתי לקרוא ולהבין.

ומצאתי שאני לא מבינה שום דבר, וזה הכניס אותי למן מצב שמאו אני פשוט מנסה כל הזמן עם אנשים בצוות שלי לדבר ולהבין.

בשל אותה עמימות, והעדרם של מסמכים המתארים את התכנית באופן מפורט ומוגדר, נשאו עקרונות התכנית מעמד של תורה שבעל־פה. עבור מנחים רבים העבודה עם תורה שבעל־פה היא קשה וגורמת למתח. לא זו בלבד שלא ברור כיצד ניתן להצליח בעבודה לפי תורה לא כתובה, אלא אף קיים חשש שמא עבודת המנחים תפגום בתורה ותסלף אותה. במצב של עמימות, העצמאות והאחריות של המנחים גוברות, מצב שמגביר בין השאר את החרדה מכישלון. להלן שלוש עדויות של שלוש מנחות המתייחסות לעניין זה. בוו הראשונה מתארת מנחה את הפחד שהתעורר בה ובשותפתה כאשר הבינו ממנהלת התכנית שזיהה עליהן לעשות דבר מסוים במסגרת עבודתן. גילוי לא נעים זה התרחש בשלב מתקדם יחסית, בשנה השנייה לעבודתן בבית־הספר:

כל התכניות הכתובות הן תכניות שלכאורה מדברות על התערבות בבתי־הספר, אבל אין שום תכנית כתובה על איך ללמד את המנחים להיות מנחים בבית־הספר. ואו, המסרים שהם [המנחים] מקבלים הם מסרים כפולים, אנחנו בבית־ספר ופתאום מנהלת התכנית נכנסת ושואלת "עשיתם את זה ואת זה?" אנחנו קופאות, כי אנחנו בשנה השנייה שלנו ולא מבינות מה זה בכלל.

מנחה אחרת מתייחסת לקושי שקיים בהיצמדות לטקסט שאינו כתוב למעשה:

זה המסר שאני מרגישה שמסתובב, שיש כאן איזה משהו נורא ברור כביכול מצד אחד, ושנחנו צריכים ללמוד, ללמוד כמעט בעל־פה את התורה הזאת כדי להרגיש שזה בסדר ולא נקלקל וגם נצליח, ומצד שני מאותה נקודה אני זוכרת שאחת לחצי שנה ניסו לכתוב את תורת הסח"ח,

כל חצי שנה או כל שנה אני זוכרת שמישהו רצה לשבת ולשכתב מחדש את תורת הסח"ת, והחיפושים האלה, ואני זוכרת שאמרתי לעצמי "רגע, אבל יש תורת סח"ת, לא?" קיבלנו חומרים שלא הבנו אותם, באמת זה היה לא מובן. דרך אגב היום כשאני קוראת את זה אני רוצה להגיד לך שתהיי אופטימית, זה הרבה יותר מובן.

ומנחה נוספת מספרת כיצד הופתעה נוכח העדר חומר כתוב על אודות התכנית:

התפלאתי נורא שלא הייתה לי שום תכנית כתובה. זאת אומרת, כמו שאני ראיתי את זה, זה כן די ברור איך נכנסים לבית-הספר, ואיך מפנים את המורים לעבודה עם ההורים וכדומה. אני כן רואה בעיני רוחי איזשהו מערך כתוב מסודר, אולי ככה אני אוהבת לעבוד וזה מה שאני רוצה, אני בן רואה את עצמי עכשיו בונה את זה, אולי לא עכשיו אולי בשנה הבאה, וזה לא קיים, זה הפתיע אותי מאוד. זאת אומרת יש כל מיני ניירות פה ושם, אחרי שכתבנו, שאת כתבת איזה משהו, ונראה לי שכל שנה כותבים מחדש איזה משהו, מכניסים מתייקים אותו איפה שהוא ואז שולפים אותו ונותנים למחפשים.

כפי שתיארו שתי מנחות אלה, הניסיונות להעלות את עקרונות התכנית על הכתב היו מעטים ומאוחרים, בעוד התכנית עצמה מופעלת באופן רצוף ומתפתחת כל העת. גם אם נכתבו מסמכים כאלה, הרי לא כל המנחים ידעו על קיומם, ואם כן – הרי קיומם נשאר בגדר שמועה עבורם. במקרים שבהם אכן הוצגו מסמכים, דומה שהם נשלפו בעיקר כמענה לתביעה לחומר כתוב, מבלי שמישהו ייחס משקל רב לתוכנם. המעמד הכמעט-מיתולוגי שיש למסמך כתוב במציאות של תורה שבעל-פה ניכר בתגובתה של אחת המנחות, במהלך ויכוח אם קיים חומר כתוב מסודר בעניין התכנית. כאשר טען אחד המנחים כי ישנה חוברת כזו, היא הגיבה בספקנות: "אתה ראית אותה בעיניים שלך?"

כיצד ניתן להבין את ההימנעות מהעלאה של עקרונות התכנית כצורה מסודרת ומפורטת על הכתב? ראשית, התכנית התפתחה והשתנתה כל העת, דבר שהקשה על מעקב עדכני. ברור לכול כי התכנית כיום אינה דומה לנוסחים הכתובים הראשונים שלה. אולם מעבר לכך, עמימות היא חלק בלתי נפרד מכל עבודה תהליכית. לא ניתן לנסח באופן מלא, מפורט וסגור את כל מהלכה של עבודה תהליכית, שכן זו מטבעה דינמית ומשתנה בהקשרים שונים, בהתאם לגורמים המשתתפים בה. יתירה מזאת, העדר הנחיות או "כלים" פורמליים רבים עשוי גם לחלץ את העבודה מהפיתוי ליצירת תבנית פעולה נוקשה. אחת המנחות השתמשה בפרדיגמה של טיפול פסיכולוגי לתיאור עבודתה, והציגה את המתח שבין הצורך בנוסח כתוב לבין הצורך להישאר פתוחים:

מצד אחד באמת שיש לנו איזושהי תורה להבטיח להם, שכבר כבר אתם תבינו ותראו כמה זה נהדר, ומצד שני, למעשה הדרך היא של חיפוש משותף בעצם. כשאני חושבת על דרך אחרת של הנחיות ואפילו של טיפול, אז אי אפשר לבוא להנחיות ולטיפול עם איזה תורה כתובה, פשוט אי אפשר, זה משהו שחורשים את הקרקע ביחד ועוברים אותה ביחד.

על מתח זה נעמוד שוב בתת־הפרק הבא.

גם החומר הכתוב הקיים מתייחס על־פי רוב לתכנית באופן כללי, ואינו מנוסח במתכונת של מדריך למנחה החדש. אין הסכמה בקרב המנחים אם ניתן לכתוב מסמך כזה. כאמור, אחת המנחות מוצאת טעם רב בקיומו של מערך כתוב ומסודר. לעומתה טען אחד המנחים ששום דבר כתוב לא יסדיר את הפגישה הראשונית עם המציאות בבית־הספר, שהיא כאוטית מטבעה, לבד אולי מהמשפט "צפו לעמימות במפגש הראשון". ואכן, סיבה אפשרית להיעדר חומר כתוב היא הקושי האופייני בניסוח של עקרונות לעבודה תהליכית. כמו כן, מנחה אחרת הסבירה את העדר החומר הכתוב בכך שהמנחים



הוותיקים פשוט אינם עושים זאת: "חלק ניכר מהעמימות לדעתי זה מפני שמי שכבר לא עמום לא מוציא לפועל, או לא מעלה על הכתב בצורה מסודרת את [עקרונות התכנית]."

על אף שהמנחים סבלו מן העמימות בעבר, הרי בהווה יש בה גם יסוד מהנה – כמו שקצין בצבא יכול להתרפק על הקשיים שליוו את חניכותו כטירון. דומה שכמה מן המנחים מתענגים כיום על העמימות שהם נוקטים בעבודתם, דווקא כמי שכבר עברו את שלב העמימות שלהם בתכנית, ויכולים להרשות זאת לעצמם. אחת המנחות סיפרה בגילוי לב:

עמימות יכולה גם להיות כוח. ולפעמים יש לי תחושה שאנחנו משתמשים בזה, כי זה איזושהי נקודת כוח שלנו מול בתי-הספר. לפעמים [אנחנו אומרים] "ככה, תראה, זה עוד לא ברור, אנחנו צריכים לבדוק, אנחנו פה" – זה איזושהו דיאלוג שאנחנו בהווה הפנימית שלנו משתמשים בו, אני לא יודעת אם כדי לקחת אוויר לעצמנו, או להציג ממול משהו מאוד מאוד לא ברור כשיש לזה כוח גם בפני עצמו.

מנחים אחרים מוסיפים שטמון יתרון גדול בעמימות, משום שהצד השני של מטבע העמימות הוא דינמיות. בתכנית גמישה, הנמצאת בהתפתחות מתמדת, יש מקום נרחב יותר למשתתפים בה לתרום מחלקם לעיצובה. עמימות גם מאפשרת לאיש המקצוע להפוך את הגרסה שלו ואת הפעולה שלו למעשה מקצועי. עליו להתמודד על האופן שבו הוא מבין את הדברים, ויש לו אחריות משלו למעשיו. אולם יש לציין כי גם מנחים שהתייחסו לכך בחיוב העידו כי לעתים אנשים עלולים ללכת קצת לאיבוד עקב דינמיות יתר. להלן דבריה של מנחה שהודגישה במיוחד את היתרון שבעמימות, וגם מדבריה עולה כי לא תמיד העמימות מקלה:

אישית, בתחילת דרכי, אולי הייתי צריכה קצת עזרה בהתחלה, אבל מבחינת התכנית אני רואה את זה כמשהו מאוד חיובי, שזה משהו שלא מקובע, שזה משהו שכל הזמן

מחפש את עצמו, וכל הזמן דינמי, כל הזמן מוכן להשתנות ואני רואה בזה משהו טוב מאוד. גם מבחינה אישית בסופו של דבר זה דרש ממני לגייס הזמן כוחות ולעשות מאמצים כדי להבין, כדי להשתלב, כדי לדעת ואני חושבת שזה היה טוב, זאת אומרת זה תרם מאוד. אפשר היה להקל קצת, אבל כשהתכנית היא כזאת לא מוגמרת, כשאנחנו צריכים כל פעם לצקת משלנו וכל פעם לבנות אותה עם החלק שלי, עם החלק שלה, עם החלק של מישהו אחר, וכל הזמן זה יהיה תוך כדי בנייה, אני רואה בזה משהו טוב מאוד.

אולם נוסף לכל זאת, ההנאה הטמונה בעמימות נובעת מכך שקיומה של תורה לא־כתובה יכול להעניק לעוסקים בה אווירה של קבוצה ייחודית של יודעי סוד, בעלת שפה משלה, שמי שלא נמנה עליה לא יוכל להבין מה מתרחש בה, ואף לא נדרש להבין. כבר ראינו כיצד עמימות יכולה ליצור תחושת חשאיית מושכת ומסקרנת. דומה כי בין אם במתכוון ובין אם לאו, העמימות של התכנית סייעה כדיעבד ביצירת תחושת ייחוד ובבנייה של רוח צוות. כך גם ניתן להבין את ההימנעות מהעלאת עקרונות התכנית על הכתב, כשזו עלולה לפגוע בייחוד ובבלעדיות של הקבוצה. עקרונות התכנית נשארו בגדר סוד העובר רק בשיחות בעל־פה בין קרובים.

## מקומם המרכזי של המנחים בתכנית

בפרקים על אודות המנהלים והמורים ראינו כיצד תפסו בעלי תפקיד אלה את המנחים כמייצגים של התכנית, וכבעלי הסמכות והדומיננטיות במסגרתה. במידה רבה, דומה שכך גם נראים המנחים בעיני עצמם. הסמכות שלהם נובעת הן מן הרקע המקצועי שלהם, והן מהיותם גורם חיצוני, שהוא בעל עמדה ביקורתית כלפי המציאות הקשה בבית־הספר. כפי שנראה להלן, ישנם מנחים המתארים את תפקידם באופן יומרני, במונחים של "להראות את האור למורים"; בו

בזמן, אינן הם חשים בנוח עם היומרות שלהם עצמם. המטפורות הרווחות בדברי המנחים לתיאור תפקידם ביחס למורים עבודתם הן מטפורות של "להראות" ו"להאיר". תפיסה זו באה ביטוי במבצע הקולע של אחת המנחות שאמרה "אנחנו שם כדי להראות להם איך עושים". הן בדבריהם והן בציוריהם הופיעו דימויים כגון מראה, פנס ומגדלור. למשל:

כשאנחנו מנחים מורים בכל מפגש כזה אנחנו מצד אחד שמים בפניהם מראה, משקפים ומראים להם בעצם את הדברים, ומצד שני אנחנו בעצם מאירים להם כל מיני נקודות שהם לא ראו ולפעמים פינות נסתרות, וכוחות שיש בתוכם, ומאירים להם את הכוחות שיש בתלמידים שלהם, ומאירים להם את הדרכים שקיימות אבל הם לא חשבו עליהן.

מטפורות אלה מציבות את המנחים בעמדה של כל-יכולים, בעלי הידע המקצועי והכוח, המאמינים בצדקת דרכם. המנחים נמשכים לעמדה זו, אך גם נרתעים ממנה וחשים עמה שלא בנוח. המשיכה והרתיעה הבר-זמניים ניכרים בתיאור להלן, של מנחה המתאייחסת לציור שלה (ראה איור מס' 5 בעמוד 251):

ציירתי בעצם את המורה הצוללן. זו הייתה התחושה שלי. המורה שוחה בים, כי אמרתי לעצמי אנחנו באים אליהם. זאת אומרת, בעבודה המערכתית אני לא מרגישה ישירות את התלמיד, אני יותר מרגישה את המורה. אז הייתה לי תחושה שהמורה הוא בצלילה, כי בצלילה יש לחץ, מופעל עליך לחץ ואני חושבת שמורים הם ב-STRESS עצום, וכל הזמן דורשים מהם ורוצים מהם כל מיני דברים ועוד ועוד דרישות, כמובן עם כל המורכבות של להיות מורה, עם הסטטוס הנמוך וכו' וכו'. אז הוא נשאר בים המסוכן, בלחץ, ואנחנו שם למעלה, אני פה עם המנחה השנייה יושבות על הסירה למעלה בביטחון יחסי, עם בקבוקי חמצן. אחר כך אמרתי לעצמי שזה נורא יומרני, זה לא אני שנותנת

לו חמצץ, העבודה שלנו היא מינימלית. ואז אמרתי – טוב, זו צלילת לילה ואני משלשלת לו פנס. אז אמרתי לעצמי שאולי זה יותר ריאלי, ואני תושבת שזה באמת מה שאנחנו עושים. כל המרכיב הזה של ראייה רב-ממדית של התלמיד הוא בעצם פנס על החלקים האחרים שלו ועל האישיות שלו, זה נראה לי באמת יותר מתאים למה שאנחנו עושים.

כפי שניתן לראות, העמדה האינסטינקטיבית יותר היא עמדה של כל-יכול, גם בשיחה עם המנחים נדמה כי עמדה זו קיבלה ביטוי בתחילה, ורק לאחר מכן הרגישו מנחים אחרים צורך לאזן את התמונה, בכך שהדגישו את הבעייתיות הקיימת בעמדה זו, והצניעו את חלקם בתהליך. הם הרחיבו בטענותיהם, אולי דווקא כדי לסתור את הנטייה הקיימת בקרב עמיתיהם, ושאוּלֵי אף הייתה קיימת בהם עצמם, להיסתחף לעמדה האומניפוטנטית. אחת המנחות, למשל, השתמשה בפרדיגמה הטיפולית כדי לטעון ש"אם המטפל נכנס עם איזו תחושה של עליונות ולא נותן את הכבוד למי שיושב מולו – הטיפול נכשל". מנחה אחר טען:

אולי זו הבעיה שלנו שאנחנו מנסים להציל את כל העולם. כי יש משהו באמת יומרני כשאנחנו אומרים "בואו נבנה תכנית", כבר רצים לפתרונות.

תוך שימוש במטפורות הרווחות, ציינה אחת המנחות שההארה היא הדדית:

אני חושבת שלפעמים המגדלור או הפנס זה מה שהם נותנים לנו, הם מראים לנו את הדרך, כי בכל זאת אנחנו צריכים גם כן לכוון את התכנית לצרכים שלהם. אנחנו לא יכולים לבוא עם התכנית שלנו ולהגיש להם. אנחנו צריכים גם לעשות שינויים לפי הצרכים שלהם, אז את האור הם גם מראים לנו.

הדיון על אודות עמדת המנחה כלפי צוות בית-הספר הזכירה לאחד  
המנחים את הסיפור הבא:

זה מזכיר לי משהו שאמרה לי מנהלת לפני כמה שנים, מנהלת שעברתי אתה ועם צוות הניהול שלה. בשלב מסוים בעבודה לא היה ברור לי בעצם מה, אפשר לומר שהרגשתי אפילו מיותר, כי בשלב מסוים הם התחילו לעסוק בכל מיני דברים, ומה בכלל המקום שלי בתוך הצוות וכל זה. אחרי כמה זמן דיברתי עם הצוות גם על התחושות שלי, וגם עם המנהלת, ואז היא אמרה לי דבר שהדהים אותי: "תראה, עצם זה שאתה נמצא כאן, אפילו אם אתה לא אומר שום מילה - זה מאפשר לתהליך הזה שאנחנו מדברים להתקיים, אחרת זה לא היה קורה". אני נורא הופתעתי מהדבר הזה, כי אני הרגשתי מיותר, כלומר, "אני בסך הכול יושב כאן, מה אתם צריכים אותי, מה אתם צריכים אותי כדי לדבר על הדברים היומיומיים שלכם?" והיא אמרה לי "לא, אני לא יכולה לעשות את התהליך הזה לבר בשלב הזה". זה היה בתחילת הדרך והבנתי משהו חשוב לגבי המקום שלנו: אנחנו לא צריכים לדבר כל כך הרבה, ובטח לא לנסות ולחשוב שאנחנו יכולים ושיש לנו את כל הפתרונות וכל העצות. זהו איזשהו לקח שהפנמתי בעבודה: אני מצליח לעזור כשאני משוחרר מהמחשבה או מהיומרה הזאת שאני יודע משהו שהם לא יודעים. וכל פעם שאני בא למפגש, אני מופתע מהסיפור החדש שמביאים לי, אז אני יכול להתחבר הרבה יותר בקלות. אני בא הרבה יותר פתוח והרבה יותר נקי, ואז זה הופך את הכול להרבה יותר פשוט, הרבה יותר מובן. אנחנו לא צריכים לבוא עם אצטלה של מומחים, של יודעים, רבותי, מספיק שאנחנו נמצאים שם ואנחנו מביאים את עצמנו כמו שאנחנו הכי נקי שאפשר, זה לפעמים אולי הדבר הכי משמעותי שאנחנו יכולים לתת להם.

אחת המנחות הצליחה לסכם היטב את המתח בין העמדה היומרתית לעמדה המצטנעת:

כל הזמן אנחנו נעים בין שני המקומות האלה. מצד אחד יש לנו תחושה כמעט של מעשה גרנדיוזי, של "אנחנו נציל את העולם", ומצד שני אנחנו מרגישים בתכל'ס שאנחנו באמת קטנו; והאמת נמצאת כנראה איפה שהוא באמצע. אמצע שהוא לא אמצע נקודתי אלא תנועה שיוצרת איזשהו טווח של אמצע.

המתח הזה יכול ליצור פרדוקס: ישנם מנחים אשר מצד אחד בהחלט מאמינים במה שהם מציעים לצוות בית-הספר ומעוניינים שהצוות יפגוש את הידע והתפיסה שהם מביאים עמם; ומצד שני הם מצפים שהצוות יכוון בעצמו את פעולתו. זוהי סתירה לכאורה, אך יש בה גם סיכוי. הרעיון של "העברה" (טרנספרנס) פועל באופן דומה למדי: אצל המטופל מתעוררת ציפייה ומתבססת הנחה לגבי המטפל – שבעבודה מתאימה דווקא מפעילה את המטופל.

בשיחה שלהלן מצפה המנחה שהדרישה ל"סחורה" שיש לה יש לה להציע למורים תתעורר מתוך המורים עצמם:

מנחה א': אני גם אומרת דבר אחר, אני לא רוצה ללמד אותם לנצל את הזמן בצורה אחרת, אני רוצה שזה יהיה צורך שלהם לנצל את הזמן בצורה אחרת, שזה יבוא מתוכם, אני לא צריכה ללמד אותם.

מנחה ג': אז בשביל מה את שם אם זה בא מתוכם?

מנחה ב': יש להם צורך אבל הם לא רואים מה לעשות.

מנחה א': למצב הזה שהם יכולים להבין שאפשר לעשות את זה אחרת ולנסות לעשות את זה אחרת, איך הם יעשו את זה אחרת, איך הם ינצלו את הזמן. זה צריך לבוא מתוכם, ואתה רואה את זה בתוך בתי-הספר שאנשים מסוגלים לעשות את זה, כשזה בא מתוכם. לאחר מכן באמת אתה לא צריך להיות שם, וזה העניין, אתה לא צריך ללוות בתי-ספר כל הזמן.

מנחה ב': אתה צריך בהתחלה להראות היתכנות של משהו, להראות

היתכנות, כי כל עוד לא הראית איזושהי היתכנות של אפשרות לשנות, הם שבויים בתוך ה"ככה הולכים" ו"ככה עושים" וככה זה, וזאת ישיבה – מוסרים את ההורעות, וזאת מועצה פרוגית – עוברים תיק תיק ורק מדווחים ולא מנסים למצוא דרכי פתרון, וככה מטפלים בבעיות משמעת של תלמידים, כשמתקשרים להורים ואומרים להם, ובעצם לא זה הטיפול. זאת אומרת הם שבויים בתוך איזושהי דרך עד שמישהו עצר לרגע והראה להם "תראו, יש עוד דרך אחת, יש עוד דברים, אפשר לעשות", ומראה היתכנות של דברים. אז הם מתחילים לחשוב – רגע, אז איך עוד אפשר. אבל אתה צריך קודם כול להגיד שיגיעו לזה לבר.

ביטחון מלא בטיב הדבר ובהזדקקות של הצד השני לו, עלול להביא לעמדה מבטלת או לא די מחשיבה ביחס למה שמבטא הצד השני. ייתכן שהצורך לדייק את עבודת ההוראה ולמצותה באופן איכותי אינו עומד בראש רשימת ההעדפות של המורים. עם זאת, הסתירה נעוצה בכך שדווקא אם המנחים מאמינים במה שהם מביאים עמם, מן המתבקש שיפעילו שיווק פחות כוחני. ככלל, יש הבדלים בין המנחים באופן שהגיעו מן הידע שלהם לאנשי צוות בית-הספר; אך היו ביניהם שפעלו באופן נמרץ כדי לכוון ואף להכתיב את מהלך הדברים, מבלי להתעמק ברצונותיהם של אנשי הצוות.

חלק מן המנחים מתארים את העבודה עם המורים במונחים כוחניים במידה מסוימת, כמו מדובר היה במאבק. אין ספק שרבים מהם נאלצו להיאבק על מקומם אל מול המורים. יש לזכור כי הקושי במפגש זה אינו נחלתם הבלעדית של המורים, וכי גם אצל המנחים התעוררו תחושות מורכבות. קשיים אלה הגבירו את הצורך של המנחים בתמיכה. מנחה אחת סיפרה על חווית הדחייה מצד המורים: ההרגשה שלנו שצריכים אותנו, רוצים אותנו, שמה שיש לנו לתת זה משהו שרוצים לקנות מאתנו – איך זה מאיים על המקום שלנו שם, ואיפה זה מערער אותנו שם? הרי אנחנו באים עם המון רצון טוב, יש לנו המון נכונות לתת,

יש גם דרך נהדרת איך ליצור קשרים, להיכנס ולהתחבר לרגשות – דבר שהרבה מהמורים גם מצהירים שהם רוצים אותם אך הם חוששים מזה. ובמפגש כזה שבו אנחנו מביאים את הטנא שלנו, והנה אנחנו רואים אותו מלא פירות וכאלה דברים, ופתאום – לא ברור לי למה – הם זורקים את זה לעזאזל, והם רוצים משהו אחר שלנו נראה באמת, ואיפה זה שם אותנו, בלתי רצויים, דחויים?

מנחה אחר מתאר, באופן שמזכיר מאבק, כיצד התעקשות מצדו על דרך העבודה שלו הביאה גם את המורים להתעקש על שלהם:

החלטנו שכדאי כבר עכשיו להתחיל בעצם בהדגמה של דרך העבודה שלנו, דרך איזה אירוע שיביא אחד המורים או המדריכים, ולהגיד שהולכת להיות פה עבודה קשה. אחד המדריכים הביא אירוע עם איזשהו נער במגמת מסגרות שיש אתו הרבה מאוד בעיות התנהגות, בעיות משמעת קשות שגם מקשות על שמירת הבטיחות כי יש שם מכשירים מסוכנים. ובעצם כאן התחיל הסיפור, שהוא סיפור שחזר על עצמו לכל אורך הדרך בכל בתי-הספר בהנחיה בתוך הסדנאות האלה, של הניסיון בהתחלה להגדיר את הבעיות ולמקד את הקשיים. המדריך הזה, וגם אחרים, מנסים להתמקד בעצם בקשיים של התלמיד או החניך, מול הניסיון שלנו בכל זאת לזהות מה הקשיים שלו כמורה וכמדריך, ולהתמקד בזה. אני מרגיש שזו אחת המשימות המרכזיות שלנו כמנחים. הוא והצוות מנסים ליצור כל מיני מעגלי קואליציות כדי לא לאפשר כל כך את התהליך, ואנחנו חוזרים שוב עם שאלות מרכזיות כמו ניסיון לברר מה מניע את התגובות שלו כלפי התלמיד, או מה הרגשות שהתלמיד או החניך הזה מעורר בו [...] השנה הראשונה קשה מאוד בעניין הזה, כי אנחנו מתעקשים להתמקד בדרך הזאת, והשלב של הניסיון להבין את הסיבות, לא רק הסיבות להתנהגויות של התלמיד ולא



רק הרקע שלו וכן הלאה, אלא מה הסיבות להתנהגות שלו כמורה או כמדריך – זה סיפור קשה כי סביבו נוצרת המון דינמיקה בתוך הצוות, וישנם אלה שמנסים לחסום את התהליכים האלה ומתגייסים בכל מיני שלבים בתוך הסדנה. זאת מלאכה קשה ובחוויה שלי אנחנו מקבלים המון חכמות מהמורים בשנה הראשונה סביב הדברים האלה.

אותו מנחה סיכם (בחיוך מסוים, ואולי גם בהתנצלות): "מתעללים בי יותר מאשר אני מתעלל באחרים, זה בטוח".

נתיב אחר המוליך לתפיסת המנחים לגבי מקומם בתכנית עובר דרך שאלת הפרידה מן הפעילות במסגרת התכנית. אחת השאלות שוועסיקה את המנחים היא מה יהא אחרי לכתם. ככלל, רוב המנחים אינם מאמינים שהתכנית תוכל להישמר בבית-הספר בהמשך בלי התמיכה והמעורבות שלהם. אפשר להתרשם כי רבים מהם רואים את עצמם כנושאי התכנית. באחד הציורים שציירו הופיעה בובת שלג נמטה, המוחזקת על-ידי צוות המנחים. בעלת הציור מסבירה:

השאלה שכל הזמן שואלים היא מה יהיה אחר כך, כשנצא מבית-הספר, והתחושה היא שכשאנחנו לא נהיה הכול יימס ולא יהיה יותר, ושנחנו בכוח מחזיקים את בובת השלג שתימס מתי שהוא אבל אנחנו מנסים להחזיק אותה.

המנחים סבורים כי ליווי או מעקב ברמה מסוימת כלשהי הכרחיים כדי לשמר כמה מיסודות התכנית שהוטמעו בתרבות הארגונית בבית-הספר. תמיכה זו חשובה במיוחד נוכח הלחצים האופייניים לבית-הספר והתחלופה בקרב הצוות. כך טוענת אחת המנחות:

אני חושבת שללא איזושהי תמיכה חיצונית שלנו, עד כמה שמורים יפנימו את כל מה שאנחנו עושים אתם בשלוש, ארבע או חמש שנים שאנחנו נמצאים בכל בית-ספר, אני חושבת שהכוחות הפועלים בבית-הספר, הדינמיות והלחצים – הם ישתלטו עליהם. זאת אומרת, אם לא יהיה

הליווי הזה, אם לא תהיה ערכת המגן הזו, לדעתי הם יכולים גם להיחנק, כלומר לחזור לאותם דפוסים כעבור זמן מה ולהגיד "עם זה אין מה לעשות".

## המנחים כגורם חיצוני בבית-הספר

על אף שחלקם היוו בעברם חלק מתוך המערכת הבית-ספרית, עדיין פעלו המנחים בתוך בית-הספר כגורם חיצוני. כך הם ראו את עצמם, וכך הם גם נתפסו על-ידי צוות בית-הספר. המנחים נטו לגלות יחס דו-ערכי כלפי מעמדם החיצוני. מצד אחד הם חוו קושי במתן "עצות של גיבור מבחוץ", שהרי בסופו של יום הם יוצאים מבית-הספר ומותירים את ההתמודדות הקשה והיומיומית למורות. בפרק על אודות המורות ראינו כיצד היו בהן כאלה שלעתים התריסו בפני המנחים שאלות בנוסח "האם עמדתם אי-פעם מול כיתה?". מצד שני, כאשר נדרשים המנחים לשאלה מדוע למעשה הם אינם עוסקים בעצמם במלאכת החינוך באופן ישיר, הם מוכנים להודות, גם אם לא בקלות, שאינם מקנאים במורות ולא היו רוצים להתחלף עמן. המנחים מתארים את המציאות בבית-הספר כקשה ביותר, מלאת ייאוש, והם נוקטים עמדה ביקורתית למדי כלפיה. המנחים ברובם המכריע בהחלט שמחים על כך שאינם מהווים חלק מן המערכת הזו, ורואים בכך יתרון. כך טוענת אחת המנחות:

אולי זה פחות "פוליטיקלי קורקט" לדבר על זה, אבל אותי זה גם מפגיש הרבה פעמים עם הרבה מאוד ייאוש. זאת אומרת, אני מוכרחה להגיד שלפעמים לראות מה קורה, וכמה דלים האמצעים והמשאבים, ומה בעצם אנחנו רוצים מהמורים האלה, וגם להגיד לעצמי "את מדברת שטויות הם לא יכולים לעשות את כל מה שאת מצפה שהם יעשו". כשמורה צריכה לטפל בארבעים תלמידים, זה לא באמת יכול לקרות, כשמעמד המורה הולך ונשחק בכה, ומתגמלים אותם כפי שמתגמלים.

בעצם למה אנחנו כאן ולא עובדים כמורים בבתי־הספר? זה אומר דרשני. אני חושב שהייאוש הזה הוא גם אוניקטיבי, כלומר האמת היא שאני לא סתם לא שם את עצמי במקום שלהם. אני לא רוצה להיות במקום הזה, כי המקום הזה קשה מאוד. כלומר מלכתחילה אני יוצא מנקודת הנחה כזאת, שמה שאני אגיד - אני לא נמצא במקומם. אני גם לא מקנא בהם. אני לא מקנא בהם, זו האמת. אני אשקר לעצמי אם אגיד שאני חושב שזה יכול להיות אחרת. אני חושב שהמציאות בהרבה בתי־ספר שאני מגיע אליהם היא מציאות קשה. היא לא מציאות מהנה. היא לא מציאות קלה. היא לא מציאות מאפשרת. היא מציאות שחקת ואני הרבה פעמים לא נהנה להיות בתוכה. אולי מצד שני היא עוזרת לי למצוא דווקא את הכוחות שיש בי על מנת לעזור להם, אבל יש פריבילגיה כי אני בא מבחוץ, אני לא צריך להגיע יום־יום לכיתה ולהתמודד.

תמונת בית־הספר העולה מדברי המנחים יש בה חזות קשה. בית־הספר הוא מקום שלעולם לא יהיה בו די זמן: אין בו די זמן לקיים עבודת צוות, ואין בו זמן להתייחסות מעמיקה לכל תלמיד ותלמיד. בבית־הספר עסוקים בשגרה מתמדת או בכיבוי שריפות, ולא מתפנים לחשיבה ארוכת טווח. על־פי התיאורים זהו מוסד שחסם אצל עובדיו שאר רוח, ומלאכת הדינוך נזנחה למעשה. בהשלמה לתמונת המגדלור, אחד הדימויים הרווחים לתיאור המציאות בבית־הספר הוא סערה. מספרת בעלת הציור:

אני מדברת על מים סוערים, על סירות קטנות, על אניות גדולות, כל אחד הוא די לבד בסערה הזאת. יש גם התנגשויות. הסירות זה גם מורים וגם תלמידים באיזשהו מקום. ברגע שהמורים לא יודעים לאן הם נעים ואיך הם נעים ואיך הם מצליחים לשרוד בתוך הסערה הגדולה הזאת, הרי כל כך הרבה יש שם, אז גם התלמידים איפה

שהוא נושרים להם. כשאנחנו כאן בתוך המקום היותר יציב, היותר ברור, היותר עוצר, גם יש כאן איזשהו מקום של לעצור ולברוק ולראות מה קורה עם עצמנו ומה קורה בתוך הסערה, ומה עשינו בתוך הסערה ומה אפשר לעשות קצת אחרת.

דימוי רווח אחר לתיאור המציאות בבית-הספר הוא של מלחמה, שצריך לשרוד אותה. אחת המנחות, שהייתה מורה בעברה וניסתה לגונן ולו במעט על האופן שבו מתואר תפקידה הקודם, הסכימה עם הדימוי, אך טענה שתפקיד המורה יכול להיות לעתים מהנה מאוד, וכי "תשאל את החיילים שנלחמים עכשיו בעיראק, אתה רואה יש הרבה שמחה בעיניים לחלק מהאנשים האלה, הם נהנים ממה שהם עושים, הם אוהבים את מה שהם עושים".

המפגש עם המערכת הבית-ספרית מייאש מאוד. המנחים נתקלים בייאוש של המורים, ומזדהים אתו. עם זאת, הם מנסים להכיר בייאוש ולמנוע ממנו להשתלט עליהם ועל המורים, ומחפשים דרכי פעולה בתוך המציאות הקשה. הם מנצלים לשם כך את הזכות של היותם גורם חיצוני:

זה באמת להיפגש במערכת כל כך גדולה, נורא מבורדקת, אתה פוגש אנשים שיש תופעות לא פשוטות, הרבה אלימות, גם של אנשי צוות כלפי ילדים וגם של ילדים כלפיהם. להיות שם יום-יום חשופים לתהליכים לא פשוטים, ולא כל כך להאמין שיש להם איזשהי יכולת לעשות איזשהו שינוי כלפי המציאות הזו, זה הייאוש הראשון ונורא נורא קל להידבק בו. גם כשמטפלים בריכאוניים אני יודעת כמה אתה לפעמים יכול להיכנס לתוך העולם הזה בעצמך, נורא בקלות. אני חושבת שזו העבודה הראשונה שלנו, לעזור להם לצאת מתוך המצב הזה, וזה לא משנה אם זה ברמה של המורה הבודד או ברמת ההנהלה, ולאפשר להם איזה פרספקטיבה אחרת לגבי מידת או דרגות החופש שיש להם לפעול בתוך המציאות הזאת.

## מנחה אחרת אומרת:

התפיסה הזאת של המורה שתבוא ממנו, שזה משתלם להרגיש את הייאוש, לחוש את הייאוש – אנחנו קודם דיברנו על ייאוש. יותר קל לא להרגיש את הייאוש להרגיש שיש בגרות וציון, ולא להרגיש את כל הדברים האלה כי זה נורא נורא קשה לבוא הביתה עם תחושת ייאוש ותחושת כעס ותחושת חוסר אונים, ואת זה גם אנחנו חווים בצד של המודלינג, אבל היות שאנחנו מסתכלים על זה מבחוץ ואנחנו הרי יודעים לעשות את זה יפה, אז אולי יותר קל לנו מאשר להם.

על כך השיב לה מנחה אחר:

יש לנו משאבים ויש לנו מנגנונים לעשות את זה.

מנחה אחרת מסכמת את עמדתה כלפי מעמדה החיצוני בבית-הספר:

זה היתרון של היותך גוף חיצוני, שאתה לא נמצא בתוך אותה מערכת לחצים שהם נמצאים בה, בתוך אותה מערכת יחסים מורכבת, קשה, טעונה לפעמים, עם גורמים כאלה ואחרים בהנהלה או קולגות. אתה באיש חיצוני בא ובעצם גם עוסק בתוך כל מערכת הקשרים הזאת, מה שלפעמים אין להם הכוח ואין להם האומץ לבוא ולפתוח אותה. כאן זה באמת ההחלטה שלנו איך עושים את זה, מתי עושים את זה, איפה עושים את זה. בעצם היותך חיצוני אתה מסוגל לעשות את זה, אתה מסוגל להסתכל על התמונה אחרת מבחוץ ולא מבפנים, אתה מסוגל לחשוב איזה תהליכים אתה רוצה לראות או מה אתה חושב לעשות או לבנות משהו קצת אחר, שהוא מאוד מחובר למציאות אבל מצד שני הוא קצת מנותק, שנותן לך ראיית על. זה היתרון שלנו כגוף חיצוני [...] כן, אני מצטערת, יש ימים של ייאוש, יש ימים שאני הולכת לבית-הספר ואני אומרת אוי מה עכשיו אני יכולה לעשות שם, עם מי

אני יכולה, על איזה אבן אני יכולה לדרוך כדי להתחיל להצמיח משהו. יש תקופות של ירידות, ויש תקופות של עליות, ויש כיתות שפתאום יש בהן אור.

## ניצחון ה"פסיכו" על ה"פדגוגיה"

מלכתחילה הוגדרה ההתערבות בבת־הספר במסגרת התכנית בהתערבות המשלבת יסודות מן הפסיכולוגיה ומן הפדגוגיה, או במילים אחרות התערבות "פסיכו־פדגוגית". כאמור, המנחים שנבחרו לעבוד בתכנית הם בעלי רקע מקצועי באחד משני תחומים אלה, והם צוותו בדרך כלל לזוגות שבהם כל מנחה מייצג תחום אחר, במטרה ליצור שילוב בין התחומים. על אף שלעתים קשה לתחום בבירור את הקו המפריד בין שני התחומים, בסופו של דבר הדגש הפסיכולוגי בעבודה הלך והתחזק, עד שקיבל מעמד של בכורה ביחס למרכיב הפדגוגי. כך למשל מתארת אחת המנחות את הציור שציירה:

כאן זה הזוגיות של ההנחיה כאשר אני בהחלט רואה שהמעגל הפסיכולוגי הרבה יותר חזק, הרבה יותר משמעותי בכל הפרויקט הזה, ולחלק הפדגוגי יש פחות דגש לדעתי [...] הדגש שניתן, הן בישיבות צוות, הן בעבודה עם הצוותים בבת־הספר, בימי העיון, בכל דבר – בשנתיים האלה שאני עובדת כמנחה אני חושבת שניתן יותר מקום לחלק הפסיכולוגי ופחות לחלק הפדגוגי.

מנחה אחרת מבדילה בין התוצר הפדגוגי, הנדרש באופן קבוע מן המורים, לבין התמיכה הפסיכולוגית, שאותה הגדירה לעצמה כיעד של עבודתה:

בסופו של תהליך אני רוצה שהמורה הזה ידע לשאול את עצמו את השאלות בזמן שהוא נמצא בטירוף שתואר כאן כרגע, ולא יעשה עוד מאותו דבר, וירוץ רק אחרי אותן שרפות שכל הזמן הוא נמצא שם, ואני אלמד אותו להחליף

פילטריס, אני גם אלמד אותו להיעזר, להחליף פילטרים זה גם לדעת להיעזר, על-ידי המורה המקבילה שלי בביתה, או על-ידי הצוות המקצועי שלי והוא ימצא את התחומים להיעזר. את זה אני רואה כמוקד העניין. זאת אומרת, אם יש קווים אדומים שקודם דיברו עליהם, ומבחינתי זה קודש הקודשים, זה לא אותם התוצרים הפרדוגיים שהמורים רגילים לבקש כדוגמת מערכי שיעור וכו', אלא זה איפה אני יודע גם לשמור על עצמי, לשאול את השאלות, לעזור בדרך ולהגיד לא עוד מאותו דבר, ואם אנחנו באמת מצליחים להשיג את זה – מבחינתי עשיתי את שלי, אני לא זקוקה ליותר.

בדומה ליחסם לסוגיות אחרות, כך גם ביחס לבכירות מעמדו של היסוד הפסיכולוגי שבעבודה אין הסכמה כוללת בקרב המנחים. עם זאת, ניתן להבחין בהשפעה העצומה של רעיונות שיטורם בפסיכולוגיה וכן ביחס לשימוש בשפה התהליכית. על כך ניתן להסיק גם מן השימוש הרווח בפרדיגמה של טיפול קליני. אם יש קו כלשהו שאכן מסתמן במפגש בין המנחים לבין צוות בתי-הספר, הרי זה נוגע בהשפעתה של התפיסה ה"תהליכית". המנחים מאמינים ביותר בשפה זו, הנתפסת בעיניהם כמנוגרת לחלוטין לשפה ה"כלית" או ה"פעולתית" שכה אופיינית לבתי-הספר, והנחשבת שם לעתים לשפה "תוצרית". "התוצריות" של בתי-הספר מתבטאת בתביעה המתמדת של צוות בתי-הספר לקבל מן המנחים מתכונים ברורים של דרכי פעולה מוגדרות ששיגו את החותם הרצוי במהירות האפשרית. המנחים נאלצים להתמודד עם התובענות התוצרית של בתי-הספר. הרגש ששמים המנחים בשפה התהליכית נועד לחזק תחום זה, החלש לדעתם בתפיסת העבודה של בתי-הספר, ביחס לתחום הפרדוגי, שהוא מפותח יותר. כך למשל פעלו המנחים להטמעת השפה התהליכית, ופחות סיעו למורים לבנות מערכי שיעור. יש להזכיר כי אף המורות נטו לראות את המנחים כ"פסיכולוגים". כך טוענת אחת המנחות:

יש ניגוד בין התפיסה של בתי-הספר ושל המורים שתמיד

רוצים את הפתרונות אינסטנט ומתכונים איך לטפל עכשיו, לבין התפיסה שלי שהיא תהליכית וארוכה, וחשיבה, ולא לפעול מיד על-פי הרוח. אני חושבת שלכל אחד פה יש הבעיה הזאת, שהמורים באים עם בעיה ורוצים את המתכון א' ב' ג'. מה אני עושה מחר ואיך אני אופה עוגה אחרת. ואני חושבת שהמרכיב הכי קשה שלנו זה להטמיע את הרעיון שהכול ייקח זמן, והכול תהליכי, ושום דבר לא נעשה במכה אחת, ושאוּלי הפתרון לא יהיה השנה, אולי רק בעוד שנתיים, ובעבודה שהמורה הזאת עושה אולי מורה אחרת תקטוף את הפרות. יש לנו בעיה בבית-ספר; בית-הספר רוצה הכול מיד ובעצם בדרך כלל פועל על-פי כיבוי שריפות. קורה משהו – עושים משהו, קורה עוד משהו – הופ עושים עוד פעולה נגד, ונגמר. אנחנו באים מתפיסה מנוגדת לחלוטין, ואני חושבת שברגע שבית-ספר מתחיל להבין את התפיסה הזאת, שהיא תהליך, הוא מתחיל להבין את השפה ולפעול עם השפה.

ההסכמה סביב השפה התהליכית משקפת את הקושי הקיים בהתייחסות הבר-זמנית לשני יסודות התכנית, הפסיכולוגי והפרדגטי. מבחינה זו לא השכילו הוגי התכנית ליצור מזיגה מלאה בין שני המרכיבים, מבלי שהאחד מהם יבוא על חשבון האחר. התכנית ככלל נטתה ליתר התמקדות בהתייחסות לקשייו של התלמיד, ופחות בחומרי הלימוד. דוגמה לכך יש בסיפור שלהלן, על אודות נער בן 16, כפי שסופר על-ידי אחת המנחות. מסיפור זה ניתן ללמוד על תפקידם של המנחים בתכנית:

ההורים שלו נפרדו, האם עזבה את העיר עם האחיות שלו וחבר שלה, האב נשאר בעיר אבל הוא לא יכול בעצם לשמור עליו, אז הילד גר עם ההורים של האב. הסבים טובלים ולא רוצים אותו, לא מפני שהם לא אוהבים אותו, אלא בגלל הגיל. הם כבר לא יכולים לסבול עכשיו שילד בן 16 יבוא אליהם לחיות כשהם בגיל שמונים. הילד גם כן



סובל שם, הוא רק הולך לשם לישון, זאת אומרת שכל היום הוא נמצא או בחוף הים או בלימודים, כאשר בדרך כלל לא מגיע לשיעורים, או שמגיע אבל לא מתפקד. השיעור היחיד שהוא מגיע זה השיעור שהוא חלק מהתכנית. הסיפור שלו כל כך דרמטי וכל כך מרגש, שבעצם גם המורה לא יכולה להתאפק, והיא לא יכולה שלא להזדהות עם הקשיים שלו, כך שבעצם בשיעור הם בדרך כלל מדברים על הצרכים. המורה בעצם מעודדת אותו יותר לדבר על הצרכים הרגשיים שלו, ובעצם לא כל כך לומדים [...] ואז באמת ישבנו כולנו ביחד, המחנכת אומרת מה היא יודעת על הילד, והיא יודעת יותר מאשר מורת התגבור, איזה דברים למשל היא עשתה, היועצת אומרת מה היא עשתה עם האב, איך היא בעצם מעודדת אותו לבוא וליצור קשר, להיות יותר בקשר עם הילד. מרכזת השכבה בעצם הייתה לה המון אינפורמציה להוסיף. ואז באמת הם בעצמם הגיעו למסקנה מה צריכים לעשות עם הילד. אנחנו רק קצת מכוונים וקצת מעודדים, קצת נותנים תמיכה. זאת אומרת שתכנית העבודה כאילו נבנתה מתוך השיחה, מתוך הפגישה, לא באנו עם איזה תכנית מסוימת, ובאמת ראינו כמה זה עוזר כשיושבים כמעט כל המורים שעובדים אתו ביחד. זה החלק שלנו.

## שניים יחד

שאלת הזוגיות ממילא קשורה לשאלת היחס בין ה"פסיכו" לבין ה"פדגוגי", שהרי רוב הזוגות נבנו כך שאחד המנחים הוא בעל רקע פסיכולוגי והשני בעל רקע פדגוגי. כפי שעולה מן הציורים ומדברי המנחים, גורם השותפות בעבודה מעסיק אותם. חשיבות הגורם הזה ברורה אף מעבר לשיור המקצועי של כל אחד מהעמיתים לעבודה, לנוכח העבודה שרוב העבודה בפועל בבתי-הספר התבצעה בזוגות.

בתחילת הדרך נשמרה ההבחנה בין שני תחומי המקצוע שהצמד אמור לייצג. אולם בהדרגה טושטשה ההבחנה ביניהם. תהליך זה קשור כמובן למעמד הבכיר שהתחום הפסיכולוגי הלך וזכה בו. גם כאן ראוי להזכיר שהמורים לא הבחינו בדרך כלל בין הרקע המקצועי של מנחה זה או אחר. מספר אחד המנחים:

אני הרגשתי שבשלב מסוים אנחנו היינו יכולים להתחלף, זאת אומרת אנחנו גם לימדנו אחד את השני ויכולנו גם להתחלף בינינו, אבל זה לא תמיד כך.

העמימות של התכנית הייתה תקפה אף ביחס לעבודה בשניים. אחת המנחות מספרת שעבודה בזוגות נתפסה כמרכיב חשוב בתכנית, אולם מבלי שיהיה ברור ומוגדר מה הכוונה בו:

היה זוג, וכל הזמן דיברו על עבודת צוות שאני לא בדיוק הבנתי למה הכוונה ב"עבודת צוות". היום אני כבר יודעת מה זה עבודת צוות, אבל כשהצטרפתי לעבוד עם בן זוג ממש לא הייתה עבודת צוות, עבדנו אחד ליד השני ולא תמיד הבנו מה כל אחד עושה. תהליך הלמידה האמיתי היה כשהתחלתי לעבוד אתה וקיבלנו הנחיה צמודה, ואז ככה תמונה גדולה התחילה יותר ויותר להתבהר, מה זה בעצם סח"ח, למה אנחנו שואפים ואיך אנחנו מתמודדים עם מצבי אמינות, כי זה לא רק שבבית-הספר הייתה אמינות אלא הייתה אמינות גם אצלנו.

מנחה נוספת מתארת את בניית יחסי העבודה עם העמיתה שלה כאתגר, שהוא אולי האתגר העיקרי בשנת העבודה הראשונה במסגרת התכנית. מובן כי עבור מנחה זו העבודה בצמד מהווה מרכיב קריטי של התכנית, וצריך היה להשקיע בבנייתה זמן ומאמץ:

האתגר זה באמת להגיע לאיזושהי בנייה משותפת של שני אנשים יחד בעבודה, כשכל אחד צריך לקחת איזושהו חלק שלא היה ברור לי בדיוק מה ואיפה נקודות ההשקפה ואיפה נקודות ההפרדה, והייתי מאוד עסוקה בזה בשנה

הראשונה. בעצם כל השנה הראשונה גם אני וגם בת זוגי, אבל אני הרבה יותר. היינו עסוקות בנושא הזה, בבנייה של שתינו.

אין ספק כי כל זוג של מנחים, בדומה לכל זוג אחר, נדרש לפתח אופן פעולה שבו שזורים מרכיב של שיתוף ומרכיב של ייחוד אישי. מנחה אחד מתאר את הדרך שעבר עם העמיתה שלו עד שהגיעו לתפיסה של "שנינו ביחד וכל אחד לחוד":

בתחילת העבודה שלי עם מנחה פרגוגית היינו צמודים בעבודה, ממש עבדנו ביחד. כל הצעדים בשנתיים הראשונות, לא היה מפגש שלא נעשה ביחד. שותפות מוחלטת, עד כדי תחושה, בעיקר שלי, שאנחנו צריכים להיפרד קצת. וכל אחד עושה את חלקו ואנחנו נפגשים מדי פעם, ופתאום הרגשתי שיש איזה שהם געגועים לביחד, אבל ביחד אחר, לא כזה שהוא כל כך חורר אחד לשני ושואב אחד את השני, אלא משהו של לחיות זה לצד זה. זה סיפור של שנינו ביחד וכל אחד לחוד.

היתרונות שמעלים המנחים ביחס לעבודה זוגית אינם קשורים לכך שהצמד מורכב מפסיכולוג ומפרדגוג, אלא לעצם העובדה שהם שניים יחד. לחלק מן המנחים נזדמן לעבוד ביחידות במקומות אחרים, וההשוואה המתבקשת מעלה שהעמית לעבודה משמש מקור חשוב לחיזוק ולתמיכה. הצורך החזק בתמיכה ובליווי מתעורר נוכח הקשיים המרובים המהווים חלק בלתי-נפרד מן העבודה, כפי שתואר לעיל. כך למשל, מנחה אחד טוען שלעתים גודל הקבוצה מהווה הצדקה לעבודה בשניים, בעוד שלדעתו גם המפגשים הפרטניים, עם מנהל יחיד, יכולים להיות קשים מאוד, והתמיכה של העמית משמעותית אף בהם. מנחה אחרת מספרת על התמיכה שמספק השותף לעבודה בעצם היותו שם, בלי כל התייחסות לרקע המקצועי שלו:

אם יש משהו שנותן את הכוח זו העובדה שאני לא לבד, זו העובדה שיש אתי עוד מישהו. אנחנו חושבים ביחד, אנחנו

גם נופלים ביחד ואנחנו לפעמים קמים לבד או ביחד, אבל אני חושבת שזה באמת איזושהי נקודת אור חשובה. אני יכולה להשוות, כי במקום אחר אני נמצאת לבד. כשאני ביחד זה עושה את זה אחרת, ויש לזה משמעות גדולה מאוד.

מנחים אחרים הוסיפו שזוגיות קיימת לא רק בין צמד המנחים עצמו, אלא אף בין צמד המנחים לצורת בית-הספר. אחת המנחות השוותה את העבודה בשניים לתפקידם של זוג הורים:

אני רואה את הזוגיות בין המנחים כמשהו הורי; יש יחסי גומלין בין המנחים לבתי-הספר, ובין המנחים לבין עצמם, כפי שאני תופסת את זה יש משהו אינטימי מאוד, וגם יש העניין הזה של מרחבי המחיה השונים והחפיפות ביניהם, זוג על כל המשמעויות של זוג מעבר לכמה משמעויות שלא עלו כאן.

פרק ה

# בעלי העניין

לשיחה ששימשה בסיס לכתיבת פרק זה נתכנסו בעלי תפקידים ניהוליים במערכות חינוכיות מקיפות שהיו מעורבים בהפעלת התכנית. בין המשתתפים במפגש היו בעלי תפקיד ברשתות החינוך השונות (כגון עמל, אמי"ת ונעמ"ת), ראשי יחידות החינוך בעיריות שונות בארץ, וכן נציגים של אגף שח"ר והמנהל לחינוך התיישבותי של משרד החינוך התרבות והספורט. על אף שהם מייצגים גופים שונים – רשתות חינוך, רשויות מקומיות ומשרד החינוך – המכנה המשותף של המשתתפים הוא הן רקע מקצועי קודם בחינוך והן היותם בעלי תפקיד ניהולי העוסקים כיום במעשה הארגוני ההכרחי לקיום המעשה החינוכי, גם אם אינם עוסקים בחינוך בצורה ישירה. אחת המשתתפות הגדירה זאת כך: "המאפיין הוא שהאנשים שנמצאים פה מסביב לשולחן הם אינם אלה שעושים בעצמם". ריבוי הגופים השונים בקטגוריה זו של בעלי העניין משקף נאמנה את הסביבה שהמוסד הבית-ספרי נמצא בה; זהו ארגון שפועלים סביבו מספר רב יחסית של גורמים מלווים ומכוונים, המסייעים לבית-הספר בעבודתו מבלי לבוא במגע ישיר עם תלמידים. לכל גורם כזה קשר שונה עם בית-הספר, ונקודת מבט אחרת. לא תמיד משכילים נציגי הגופים השונים לעבוד יחדיו מתוך שיתוף פעולה.

הישג מובהק של התכנית היה היכולת לצרף למאמץ משותף בעלי עניין שונים, שהפכו למזוהים עם הנושא ועם הפעולה בנושא. ככלל, רוב בעלי התפקיד רואים בתכנית סיפור של הצלחה. חלקם העלו כמובן מספר נקודות ביקורת כלפי התכנית, שיפורטו בהמשך, אולם בסיכומי של דבר ניכר כי הם מכירים בהצלחתה, ורואים בה תכנית ייחודית במערכת החינוך. כך מספרת אחת מהם:

אני רואה המון תכניות, גם בתחומי הדמוקרטיה והאזרחות וגם בתחומי המורשת ותרבות ישראל וכל מה שאתם רוצים, ויש הרבה התלוויות, בעיקר לצוותים שבונים לבד תכנית. אבל לא ראיתי התלהבות מהסוג הזה אצל הצוות, התלהבות עם חוויה כזאת של הצמחה ותחושה שהם אינם חסרי אונים ויכולים לעמוד מולה.

בעלי התפקיד נטו לראות בתכנית פתרון מוצלח לבעיה המורכבת של התמודדות עם תלמידים מתקשים. כמו כן, בגלל הצלחתה, מוטרדים בעלי התפקיד משאלת מיסוד התכנית לאחר הפסקת מעורבותו של הג'וינט כגורם יזום – שאלה הקשורה בעיניהם באופן הדוק לסוגיית המשאבים. הצלחת התכנית יכולה להסביר אף את התחרות על "זכות ראשונים" או על "מי היה שם קודם", כפי שהתפתחה בקרב המשתתפים. ניכר היה שככל שבעל התפקיד ותיק יותר בתכנית, כך הוא זכאי בעיני עצמו לקרדיט רב יותר. סיכמה זאת אחת המשתתפות כך: "עברו בערך שלוש ארבע שנים עד שהעסק הוטמע, והיום כל אחד זוקף את ההצלחה הזאת לזכותו".

## התהוות התכנית כמענה למשבר

רוב בעלי התפקיד תיארו את נסיבות ייזום התכנית כנסיבות של משבר, ואת התכנית כמענה למשבר זה. במסגרת תפקידם, הם נדרשו לשאלה כיצד ניתן לעבוד עם אוכלוסיות התלמידים המתקשים במערכות שהם מופקדים עליהן. תלמידים אלה הציבו בפניהם – כדרגים ממונים – אתגרים לא פשוטים, כגון התמודדות עם בעיה רווחת של נשירה. נוסף לתלמידים נדרשו בעלי התפקידים לתת את דעתם אף על מוריהם: כאן הייתה הבעיה העיקרית כיצד על המורים ללמד את התלמידים הללו, תוך כדי צמצום ככל האפשר של שחיקת המורים. מרבית המשתתפים סיווגו את התכנית כפתרון לבעיות מורכבות אלה או כמענה למשבר הקיים. הם נתקלו בבעיות הללו, חיפשו פתרון עבורן, וכך מצאו את דרכם אל התכנית. מספר אחד המשתתפים שהיה מפקח בשעתו:

קיבלתי לפיקוח בית-ספר במצב משברי, אני מדבר על שנת '92 ממש בהתחלה, שנה ראשונה או שנייה של התכנית, ולגמרי במקרה חיפשתי פתרונות למשבר שלתוכו נקלעתי וחיפשתי שותפים לעשייה. הכנתי לי איזושהי רשימה ובין היתר החלטתי גם להרים טלפון לג'וינט.

המפגש בין המפקח לבין התכנית היה בגדר זיווג לא מתוכנן בין מצוקה למענה. אצל המפקח התעורר צורך לטפל במערכת שהוא מופקד עליה, והוא פנה בעניין זה למספר גורמים, וביניהם הגוינט. באופן מקרי למדי, הודות לנסיבות של זמן ומקום, נוצר מפגש בין הצורך של המפקח לבין ההזדמנות הטמונה בתכנית. תיאור זה של מפגש בין צורך להזדמנות, בין בעיה לפתרון, עלה בדבריהם של רבים מבעלי העניין, במיוחד בדבריהם של הותיקים יותר מביניהם, שפגשו בתכנית עוד טרם יצא שמעה. המקריות שבמפגש מעלה את האפשרות כי ייתכן שבעלי העניין היו מיישמים במערכות שלהם אף תכניות אחרות, שונות, שיש בהן ניסיון להתמודד עם הקושי שהיו נתונים בו.

אותו מפקח לשעבר מספר על רשמיו מביקור באותו בית-ספר לפני שהפעילו בו את התכנית, ואת המהפך שחל בו כשנה לאחר הפעלתה:

אני מגיע לבית-הספר ואני רואה חצר מלאה תלמידים. בסדר, זה נורמלי. עוברות עשר דקות, עשרים דקות וכולם עדיין בחצר. אני שואל את המנהל מתי מסתיימת ההפסקה, הוא מסתכל עלי ואומר לי "הסתיימה כבר לפני רבע שעה". אני אומר "אבל תראה מה שקורה בחוץ". הוא אומר "תראה, אם היית יודע על איזה ילדים מדובר לא היית שואל את השאלה. אתה בא מבחוץ. הם אינם מסוגלים לשבת, הם בקושי יושבים עשר דקות, איני רוצה לאלץ אותם לשבת כשהם אינם מסוגלים לכך", ובזה הוא גמר את התשובה. וזה למעשה הדליק אצלי את האור האדום והתחלתי את החיפוש אחרי פתרונות. ושנה אחר כך הגעתי שוב לאחד מהביקורים שלי בבית-הספר, והיה לי יותר מדי שקט. אחרי שלושת רבעי שעה וגם כוס תה שהספקתי לשותת אני אומר למנהל "סליחה, מתי ההפסקה?" אז הוא אומר לי "התחילה לפני עשר דקות". אני אומר לו "אבל אני לא רואה תלמידים". אז הוא אומר "אדרבא, בוא נראה אותך מוציא אותם החוצה". נכנסתי



לכיתות: זה היה מרכז יפהפה, אי אפשר היה להוציא אותם החוצה. אמרתי "חבר'ה, הפסקה!". הם אמרו "אנחנו יודעים", ובוז זה נגמר. זאת פחות או יותר המשמעות של זה – בהשפעת הסח"ת.

חלק מההישג של התכנית מקורו בהצלחתה להפוך את הטיפול באוכלוסייה מתקשה למושך בעיני הסביבה. בסיפור זה מדגיש בעל התפקיד את הצד המתגמל בחינוך של תלמידים מתקשים. באמצעות התכנית הם הפכו לתלמידים שלא ניתן להוציא אותם מן הכיתה גם בהפסקות.

יחסם של בעלי העניין אל התכנית כפתרון לבעיית התלמידים המתקשים משתקף אף בתיאור הקצר הבא, פרי עטו של אחד המשתתפים. כאן הגורם שהתכנית מהווה פתרון עבורו הוא הרשות המקומית:

מרכז חינוך עמד בפני סגירה. הרשות המקומית תמכה בסגירתו, כל מאמצי המשרד לכוון אוכלוסייה הכי קשה לאותו מוסד, שהתמחה במתן מענה לאוכלוסיית תלמידים בסיכון, לא הועילו. הפעלת התכנית באותו מוסד היוותה חלק מתהליך הבראתו. והמוסד היום מתפקד כמוסד שפותר בעיות לרשות בתחום הנוער בסיכון שלא נמצאה לו שום מסגרת.

בעלת תפקיד באחת מרשתות החינוך מספרת על שתי הבעיות העיקריות שהציבו בפניהם הן התלמידים והן מוריהם – נשירה של התלמידים, ושחיקה של המורים. שני צדדים אלה צריכים להיפגש יום-יום בכיתה, ולשניהם אין הדבר קל. בשלב הראשון חיפשה הרשת דרך שתאפשר לתלמידים להתמיד בבית-הספר:

חיפשנו דרך להתמודדות עם האוכלוסיות החלשות ברשת. יש לנו ברשת שני סוגים של בתי-ספר: בתי-ספר טכנולוגיים תעשייתיים של משרד העבודה, ושם אנחנו מקבלים אוכלוסיות קשות, אוכלוסיות שנפלטות ממערכת

החינוך של משרד החינוך. היו לנו בעיות של נשירה, והיו לנו בעיות של אלימות, והיו לנו בעיות של אי יכולת של העברת מידע וידע וכל הדברים האלה, כי גם המורים בקרב בתי-הספר האלה באו בהתחלה מהדרכה, ולאט-לאט הם גדלו והתפתחו בין היתר כתוצאה מסח"ח. חל שיפור אדיר, שדרוג של בתי-הספר האלה. סוג שני זה בתי-הספר המקיפים, ושם כמו שאתם יודעים יש החל מכיתות אתגר, אז קראו לזה הכוון או גמר, וכלה בכיתות של מצטיינים. גם שם היו לנו בעיות כיצד להתמודד עם האוכלוסיות החלשות, גם בנושא של מניעת נשירה וגם בנושא של הוראה – פשוט מאוד איך ללמד, איך ליצור את אותה מערכת תומכת תלמיד שתאפשר לו שביעות רצון בבית-הספר והתמדה. אז עוד לא דובר בהישגים, זה עיקרון שנכנס קצת יותר מאוחר. כשאנחנו נכנסנו לפרויקט ב-1994 הבעיה העיקרית הייתה להחזיק אותם ושיהיו שבעי רצון, ולמנוע הישחקות של מורים משום שהמורים לא ידעו איך להתמודד עם הילדים. זו הייתה מציאות קשה מאוד שבאמת השתפרה עם הזמן. היום אנחנו יחסית במצב טוב, הכול יחסי כמוכן.

מנהלת אגף החינוך באחת הערים בארץ מתייחסת לעניין שחיקתם של המורים, תוך שהיא מבטאת את המצוקה האופיינית של מורה לתלמידים מתקשים. חשיבות התכנית, שאותה היא מתארת כ"תחזוק של מורים", בולטת על רקע ההיבטים הלא-מושכים והלא-מתגמלים שבעבודת המורה (ראה גם מסגרת בסוף פרק זה). בתכנית יש התייחסות לצורכיהם של המורים, וכך היא אפשרה להם להצליח, ויתר על כן – לחוש גאווה:

אני מאמינה בתחזוק המורים ואנחנו לא עושים תחזוק מורים, בעיקר לא באוכלוסיות החלשות. מורה שלוקח את המצטיינים ומביא לידי ביטוי את היכולות שלו – מקבל מיד את הפידבקים, גם פידבקים רגשיים וגם פידבקים של

תפוקת מידיות ומחיאיות כפיים של כל הסביבה, והורים מרוצים וכולם וכולם וכולם. הוא מקבל תגמול. אבל בא המורה שעובד עם המשפחה החלשה, עם ההורים ששבורים לו, עם ילדים ששורטים לו את המכונית, אין לו תפוקת, הוא צריך להשקיע ארבע שנים כדי שבסוף יהיה אולי משהו, שגם זה לא באחוזים גבוהים – הוא אינו מקבל שום דבר. לא רק שהוא אינו מקבל, הוא הולך עם כל התסכול הזה הביתה ואין מי שבכלל ישמע אותו כי הוא מורה סוג ז' במערכת. אין אף אחד, הוא לא יכול בכלל לקבל כלים, אף אחד אינו שומע אותו. מי, פסיכולוג שמגיע לבית-ספר שש שנתי של 36 כיתות ליום בשבוע? מה גם שהוא אינו נותן שירותים בחטיבה העליונה, רק לחטיבת הביניים. אז מי, היועצת שאינה יודעת מה היא עושה קודם? מי קודם? איזה תחזוק יש לנו בבית-ספר של הצוותים האלה? אין לנו, כי המדינה אינה רואה כזה חשיבות, היא אינה מבינה שזה המפתח. עכשיו מה נתנה התכנית הזאת? היא נתנה את התחזוק, אני לא אמרתי כסף, לא דיברתי על כסף. אני חושבת שהתחזוק הזה הוא מפתח, ואם אנחנו נשכיל לבנות כלים אחרים של מה שאני קוראת תחזוק, המורה דווקא של האובלוסייה הזאת ירוויח מזה, כולם ירוויחו מזה. וזה לא משנה לי אם זה יהיה עוד פסיכולוג בבית-ספר, או שזה יהיה עובד סוציאלי בבית-ספר, או שזו תהיה קבוצת מדריכים כזאת בבית-ספר, או שנכניס חלק מקידום נוער לתוך בית-ספר – זה לא משנה. יש הרבה רעיונות שאפשר אולי לנסות שהם לא מקובלים, כי הם קצת דורשים חשיבה אחרת. אני חושבת שפה זאת הבעיה, ולכן אני מאוד מאמינה שהצמיחה של המורים נעשתה מתוך זה שהיה להם מישהו להתייעץ, ולמישהו לבכות, ושעל הכישלונות יגידו להם "זה לא נורא", ושיראו להם את ההצלחות ושיראו להם את כל הדברים האלה, וזה משהו שהם הלכו גאים ואחר כך גם הצליחו.

לצר כל זאת ניתן היה לשמוע גם על תחומים נוספים ששילוב התכנית השפיע עליהם. כך יש מי שמתארת – בגאווה לא מוסתרת – את הפעלת התכנית בבית-הספר שניהלה במונחים של הצורך בהתחדשות:

אני הייתי אחת הראשונות שהפעילה סח"ח במדינת ישראל במסגרת שלה. היינו בהחלט בניסוי הראשון, בפילוט הראשון, בית-ספר שני בארץ שהפעיל את הסח"ח. כשביקשתי להפעיל סח"ח זה היה בשכילי כדי להתחדש בבית-הספר. אני למדתי על הסח"ח והכרתי את הסח"ח ממסגרות אחרות, וכשהגעתי לאיזשהו מצב שבית-הספר התחיל לפעול בקיבוע רוטיני, באתי ואמרתי שאני מבקשת תכנית כמו הסח"ח שיכולה להכניס איזושהי חיות חדשה ולחדש את העשייה בבית-הספר. וזה באמת היה כך, היא סיפקה חמש שנים של התחדשות, של עבודה מסוג אחר לגמרי ממה שהצוות חווה בעבר, בתהליך בניית הצוות, בניית עבודת הצוות. אלה היו השנים שבאמת התבצעה בבית-הספר עבודה פדגוגית, חינוכית, טיפולית, אחרי שנות הארגון הראשונות שבהן עסקתי יותר בלייצב את המבנים ואת הצוות.

## גמישות מול עמימות

בעלי התפקיד התייחסו בדבריהם לשינויים ולהתאמות שנעשו בתכנית במהלך שנות יישומה בבתי-הספר. מטבע הדברים נחשפים בעלי התפקיד ללחצים מערכתיים ולדרישות לערוך שינויים בתכנית, אך מצד שני הם גם אלה הנמצאים בעמדות הכוח המאפשרות להם ליזום ולהפעיל שינויים אלה. מתיאוריהם מצטיירת תכנית גמישה, פתוחה לעדכונים ולהתאמות, ומאפשרת פיתוח מקומי. זוהי אף אחת הסיבות לשרידותה. הממונה על החינוך באחת העיריות מספרת:

התכנית עובדת בכל חטיבות הביניים, וכל אחד ייפה

אותה, עשה אותה יותר יפה לפי התפיסות עולם שלו, וזה פשוט מדהים לראות איך באמת קרו שם דברים מיוחדים.

בעלת תפקיד ברשת חינוך, שנטלה חלק בפיתוח התכנית מתוקף תפקידה, מתארת זאת כך:

אפשר לומר שאנחנו גדלנו עם הסח"ח. סח"ח של 94-1993 גדל, התפתח, עבר וריאציות על הנושא, אם כי העקרונות הבסיסיים נשארו.

בהמשך היא מתארת מספר הרחבות של התכנית:

כשהתחלתי לראות את התוצאות החיוביות של התכנית הזאת בבת-הספר התחלתי להרחיב אותה למקסימום בתי-הספר שיכולתי. באן היה לנו שיתוף עם משרד העבודה. למרות שהיו להם הסתייגויות, ייאמר לזכותם שהם בהחלט נתנו לנו את האמצעים באמצעות התקצוב שהם נתנו, להרחיב את הסביבה בבת-הספר של הרשת. וב-1998 ניסיתי לעשות סוויץ' נוסף, או וריאציה נוספת, כשהחלו להופיע כיתות המב"ר של משרד החינוך, של אגף שח"ר, ונוכחנו לראות שהתלמידים ממש אינם מגיעים להישגים. הבנו שהבעיה היא שהמורים אינם יודעים איך ללמד את התלמידים האלה של מב"ר, שגם להם יש צרכים, צרכים אחרים לא כמו צרכים של תלמיד נורמטיבי, והיינו צריכים ללמוד כיצד להתמודד עם האוכלוסייה הזאת.

מפקחת במשרד החינוך מספרת כיצד התכנית איפשרה לצוות של אחד מבת-הספר שבאחריותה לקבל בעצמו את ההחלטה להרחיב את היקף ההפעלה של התכנית:

ההחלטה שלהם, גם של אנשי הסח"ח וגם של אנשי בית-הספר, זה לא רק להישאר בשכבה של כיתות י' אלא בשנה הבאה גם לקבל את כיתות ט'. זאת אומרת איזושהי הצמחה.

ברברים שלהלן היא מתארת את מנחי התכנית כמנחים ש"הולכים יחד עם המורים". פתיחות והיענות אלה של המנחים נתפסים בעינינו כאחד הגורמים להצלחת התכנית הייחודית:

זו תכנית שנכנסת באופן כל כך אינטנסיבי, ועובדת עם מדריכים מקצועיים טובים שמבינים מהר מאוד את המערכת והולכים יחד עם המורים. זה חלק גם מהסיפור שלי. אני יושבת בהרבה ישיבות, בהרבה בתי-ספר, בהרבה תכניות, ולא שמעתי את הסגנון הזה של ההתלהבות וההודאה בהשפעה האדירה שיש לתכנית אחרת על כל אחד ואחד. זה באמת משהו יוצא דופן, אני לא שמעתי הרבה דברים כאלה.

פתיחות וגמישות מחייבות מידה מסוימת של הימנעות מהבניה ומהגדרה, או במילים אחרות – מידה של עמימות. גם בעלי התפקיד התייחסו למתח שבין פתיחות להבניה. אחת המשתתפות, כאשר נתבקשה לייצג את התכנית בציור, ציירה מספר רב של מעגלים השזורים אלה באלה. בהתייחס לציור זה, טוענת משתתפת אחרת:

אני רוצה לחזור לעקרון המורכבות שמופיע כאן. דווקא המורכבות הזאת יצרה אצלנו תהליך של גיבוש הרבה יותר מעמיק מאשר אצל אדם שמכתיבים לו את זה מלמעלה. אני חושבת שגם חלק גדול מהצוותים שעבדתי אתם מבינים שאין פה שחור לבן, שהמעגלים אינם עומדים כל אחד בעצמו, כי אם אנחנו נמצאים בסיטואציה שכל מעגל עומד באופן עצמאי. הם אינם מדברים זה עם זה. כדי שהמעגלים ידברו אחד עם השני, כדי שיתקיים זרם של חיים, הם חייבים להיכנס אחד בתוך השני כמו החיים עצמם, כמו המשפחה, כמו הבית, כל הדברים האלה ביחד, וזה מה שיפה כאן בתהליך הזה שעברנו.

היא מתארת את ימיה הראשונים של התכנית כ"אובך כמו שהיה בעת המלחמה בעיראק" וכ"פלונטר". אף עבודתם של מנהלי התכנית

בראשית דרכה לא הייתה תמיד עקבית וברורה, וזאת מתוך ההכרה המתגבשת שבכל עבודה תהליכית קיים יסוד עמום:

בהתחלה הם קבעו תפיסה שמתבססת על מספר עקרונות המוכרים בסח"ח, איני צריכה לתאר אותם, והחליטו שהם מפתחים את הכלים לזה וחשבו שהם ילכו בצורה מקבילה. זה לא עבד בצורה כזאת: האבחונים שהתאימו לכאן לא התאימו לשם, ועבודת הצוות שהתאימה לכאן לא התאימה לשם וניתוח של מקרה עניין בצוות מסוים הפך לסיוט בצוות אחר, משום שזה היה תלוי צוות, תלוי אנשים שיושבים שם וגם תלוי מנחים. היו מקומות שזה היה סיפור מדהים בעניין שנוצר בו ובתהליך שנוצר בו, והיו מקומות שפשוט היו תקועים ולא זזו, והמעגל התקוע הזה הפריע להתפתחויות של מעגלים אחרים.

בתגובה לסיפור זה טען אחד המשתתפים: "דרך אגב, זה בא לידי ביטוי גם במספר הצוותים שנכשל והוחלף מדי שנה". כפי שברור מתגובה זו, לא כל המשתתפים חשו בנוח עם העמימות של התכנית, שנקשרה במנחים של תהליך ומשכי זמן ארוכים. חלק מבעלי התפקיד היו מעדיפים לראות תכנית ממוקדת יותר בתוצאות, המושגות בטווחי זמן קצרים יותר. הם התקשו לקבל את היסוד התהליכי של התכנית, לרבות את פרק הזמן הממושך שכרוך בהפעלתה. בעל תפקיד ברשת חינך התייחס לסוגיות אלה, כאשר המונח המשמש אותו הוא "ריבוי פנים". כך הוא מסביר את הכישלונות שהיו לתכנית במקומות מסוימים:

אני רואה פה את היפה והבעייתי בסח"ח. היפה זה אולי ריבוי הפנים, הבעייתי לפחות בשנה הראשונה זה שהצוות לא ידע בדיוק מה רוצים ממנו, הוא רואה ריבוי של פנים, הוא רואה כל מיני אפשרויות, ומרבית הכישלונות בסח"ח הם בגלל ריבוי הפנים, לא ברור בדיוק לאן חותרים. איני בטוח שחייבים ללכת בריבוי פנים הזה בשנה הראשונה. בוודאי לא במרווח כשיש לך רק שלוש שנים. לפי דעתי

הוא צריך להיות יותר ברור בשלבים הראשונים היות  
ואנחנו מקדישים יותר זמן אז גם לבהירות של התמונה,  
בתוצאה האחרונה התוצאה היא יפה אבל התהליך בקטע  
העמום הוא ארוך מדי לדעתי.

מפקחת באחת הרשתות מסכימה עם הדברים, ומתייחסת לצורך  
במיקוד. היא טוענת שלא היה לה ספק לגבי התכנית עצמה, אך  
למעשה יש לה ספק לגבי מרכיב בסיסי בתכנית – הצורך באורך רוח:  
לא היה לי ספק לגבי התכנית, לא לגבי התכנית עצמה.  
מה שהיה לי באמת ספק לגביו, זה שמורים צריכים לשבת  
הרבה מאוד, ולהקדיש הרבה מאוד שעות, והם עייפים  
ואנשים שאלו את עצמם לא פעם: אם אני כבר בא לבית-  
הספר שלוש שעות, ארבע שעות, חמש שעות, ואני צריך  
לבחון תלמידים, לאבחן, לכתוב ולקבץ – אז אם הייתה  
לי השתלמות אחרת, ממוקדת יותר, אולי להישגים, אז  
כבר הייתי בעבר השני, כבר רכשתי משהו, ופה הדברים  
הם איטיים, לפעמים איננו יודעים מתי כבר להתקדם מהר  
יותר ומתי לעצור ולשאול את השאלות, זאת בעיה של  
המנחים עצמם.

בעל תפקיד באחת הרשתות מבקר אף הוא את קצב העבודה של אנשי  
הג'וינט, ואת האופן שבו הם מפזרים את משאב הזמן לאורך שנות  
פעילות התכנית (טענה דומה אגב, הועלתה ביחס למשאב הכספי).  
אמנם אין הוא מבטל את ערכה של עבודה ממושכת, אולם הוא מייחס  
למורים העדר אורך רוח מספיק – אורך רוח שנעדר למעשה אף ממנו  
עצמו. גם כאן עולה הצורך בקונקרטיזציה ובמיקוד, וניכרת הדרישה  
לתוצאה ישירה ומידית:

זו אחת הביקורות שלי על הג'וינט, ושוחחתי עם האנשים  
שלהם. אני טוען שהם מחלקים את יחידת הזמן כשהם  
עומדים לרשות המערכת בצורה לא נכונה, היות והם  
כשנה הראשונה מקדישים המון המון זמן כדי להכין את



הצוות. מה פירוש להכין את הצוות – שיחפשו, שידברו, שיתלכטו. בינתיים הזמן עובר, כעבור שלוש שנים אומרים שלום. הם מגיעים באמצע השנה השנייה לבניית מסקנות כלשהן שאתן הם רוצים ללכת ואז השנה השלישית זו השנה האחרונה. זה לא נכון. אמרתי להם, איני פוסל את משך הזמן ללא הגבלה, ואם יש לך אפשרות לעבוד עשר שנים תעשה כמו שאתה רוצה. עכשיו מעבר לזה, צריך לזכור עוד בעיה שהזכרנו פה, שבהרבה מקרים השנה הראשונה נכשלה. עכשיו מה הבעיה כאן? הצוות כשהוא מקדיש את משאב הזמן הוא מצפה לתמורה שהוא מסוגל לתרגם אותה, לא כספית, אלא משהו כמו "היום חזרתי הביתה עם אחת, שתיים, שלוש, ארבע, המשי". אם זה בתחום של תובנה מסוימת, או בתחום של דרכי עבודה. מה שקורה הוא, שההתחבטות הזאת של השנה השנייה מגיעה לידי כך שלמשל אני בסוף השנה שעברה ישבתי עם צוות מורים באחד מבתי-הספר ואמרתי להם "בואו תסכמו לי מה אתם בסח"ח", והם לא ידעו מה לענות לי. הם לא ידעו מה לענות, והייתה להם בעיה עם זה. אמר לי המנחה "אין דבר, בשנה הבאה נמשיך ותראה שיגידו". הם צודקים אנשי הג'וינט, אבל לא תמיד יש למורים אורך הנשימה הזה לחכות שנה וחצי עד שהם יגלו את התמורה. הם רוצים להבין למה הקדשנו השנה חצי שנה, שלושה חודשים, שנה – מה קיבלנו. אז טוב, זה עדיין לא ליישום, אבל גם ברמה של תובנה, של שיטה, של אידיאולוגיה, אתה צריך להיות יותר מוגדר, בוודאי כשיש לך הגבלה של זמן. וזאת הבעיה שלהם לדעתי ועם זה היו להם הרבה מאוד קשיים. אבל לגבי השאלה המרכזית שלך לגבי האחריות שלנו, אני בכלל לא מהרהר אפילו בקטע הזה, אין לי שום ספק שאנחנו נמשיך להוביל את זה, אבל לאו דווקא העתק מדויק של מה שהם עשו.

## הדרישה להישגים

אחת התביעות המערכתיות שהוצבה שוב ושוב בפני בעלי התפקיד היא הדרישה להישגים לימודיים בכלל ובמקצועות הבגרות בפרט. עם זאת, התכנית מלכתחילה לא הדגישה את ההישגים כיעד ראשון שלה. על אף שבעלי העניין חלוקים ביניהם בנושאים שונים, ככלל הם עסוקים בשאלת ההישגים הלימודיים יותר מגורמים אחרים הנוגעים בתכנית. את הדרישה להישגים ניתן להציב באותה קטגוריה של הדרישה להבניה ולקונקרטיזציה. הישגים לימודיים הם דבר מזוהה וקל למדידה – קל לאין ערוך בהשוואה למדידה של יעדים חינוכיים אחרים של התכנית. מבחינה זו הם תואמים יותר את מבט העל האופייני למנהלים של מערכות גדולות, שאין להם סבלנות לפרטים. הביטוי הברור ביותר בעניין זה נמצא בדברים הבאים מפיו של איש משרד החינוך:

לוי, בניגוד לאנשים כאן, לא היה שום צורך בתכנית כמו ס"ח, משום שאני סברתי שבפני האוכלוסייה החלשה צריך להציב משימות ברורות להישגים לימודיים מוכחים. אי אפשר לתת לתלמיד מפתח ולהגיד לו תתחיל לפתוח דלת כשמפתח הזה אינו פותח שום דלת. אני התרעתי על כך כבר מראשית התכנית, כי ברגע שהוצגה התכנית בלי שום מחויבות להישגים לימודיים קונקרטיים ראיתי בזה חסרון די גדול. אני מצטער שאני צדקתי בסופו של דבר, כי אני טוען שלטפל במורה בלבד מבלי לתת לו אחריות על תהליך הלמידה של התלמיד והמחויבות שלו להעלות אותו על אוטוסטרדה שיש לה מוצא ולא על כביש ללא מוצא – אין בזה ולא כלום.

הוא מסביר:

זה ששמו לי את הילד על שולחן הריונים זה דבר חשוב מאוד, אבל אני טוען שצריך לקפוץ עוד מדרגה אחת, לקחת את הילד הזה מהמטלול של אין כניסה, לשדרג את אותם

עקרונות של סח"ח ולהגיד את המילה האסורה – הישגים  
לימודיים משמעותיים שניתנים לבדיקה.

משתתפים אחרים הציגו עמדה מורכבת יותר, הקושרת בין יעדיה  
החינוכיים של התכנית, לרבות העמדת התלמיד במרכז, לבין הישגים  
לימודיים, מבלי לבטל את השיבות שני הגורמים. טוענת בעלת תפקיד  
באגף שח"ר במשרד החינוך:

המערכת בכל שלב הציבה בפנינו דרישות להישגים. זה  
לא משהו חדש. כשעברנו מחניכות לתעשיית, הציבו  
את הסיווג המקצועי ואחר כך את מבחני מת"ר והכוון  
ובגרויות וכדומה, ולזה היו הדרכות והיו הנחיות והיה  
צוות פיקוח והיו חומרים, וכל אחד מאתנו ידע להשיג  
חומרים אם רצה לבצע. היכולת של הצוות, ההעצמה  
של הצוות כדי שהוא יעז ויאמין בתלמידים – כל זה לא  
יכול היה להתקיים אילו לא למדנו להתחיל להסתכל על  
התלמיד, על המכלול של התלמיד, על נקודות החוזק ועל  
נקודות הקושי, ולהתחיל לעבד לו תכנית לימודים אישית  
[...] מה התכנית הזאת עשתה בשטח לבתי-הספר? להכין  
את התלמיד ולהכין אותו נכון ולהביא אותו להישגים  
אפשר כאשר לצוות יש היכולות לעשות את זה. היום יותר  
מתמיד בהחלט צריך להשקיע בצוות ולהעצים את הצוות  
כדי שהוא יוכל להשקיע אחר כך בתלמידים. אם לא נעצים  
את הצוות לא נוכל להשקיע.

למרות זאת, העיסוק הרב בשאלת ההישגים, כמו גם העיסוק הרב  
בסוגיית המשאבים (שתידון בהמשך), משקפים נקודת מבט מרוחקת  
של בעלי העניין מן התלמידים עצמם. כפי שנובע מתפקידם, רוב בעלי  
העניין כבר אינם נמצאים בעמדה של מגע ישיר וקרוב עם התלמידים.  
השפה האובייקטיבית שעניינה נהלים ומספרים (של ציונים  
ותקציבים) מעסיקה אותם יותר, על אף שהיא מצויה בניגוד מסוים  
לרוח התכנית, המנסה לכונן את התלמיד במעמד של טובי־קט. רוב

הטענות הביקורתיות שלהם כלפי התכנית קשורות לעמדה זו. כפי שניכר בטענותיהם, לא כל בעלי העניין מצליחים ליישב את המתח בין העמדה שלהם לבין רוח התכנית. חלקם עדיין מנסים להצטייר בעיני עצמם כאנשי חינוך הקרובים לשטח, למעשה החינוכי בפועל. למשל, כאשר הגדירה אחת המשתתפות את המכנה המשותף של המשתתפים במפגש כאנשים ש"לא עושים בעצמם", דחתה משתתפת אחרת הגדרה זו בתקיפות.

### סוגיית המשאבים וההטמעה

ראינו שגם בעלי התפקיד שאינם נְצֵדְרֵי ביקורת כלפי התכנית מעוניינים בסופו של דבר בהמשך קיומה, גם אם במתכונות שונות. כך טען אחד מהם כי "אין לי שום ספק שאנחנו נמשיך להוביל את זה, אבל לא דווקא כהעתק מדויק של מה שהם עשו". במהלך השיחה נשמעו הצהרות נוספות של מחויבות להמשך פעילות התכנית. לקראת הפסקת מעורבותו של ג'וינט־ישראל בליווי התכנית ובמימונה, נדרשים בעלי התפקיד לשאלה כיצד ניתן למסד את התכנית בכתיב־הספר שבהם היא יושמה ולהבטיח את המשכינותה. השאלה המעסיקה במיוחד את בעלי התפקיד היא עד כמה תלויה הטמעת התכנית במשאבים חומריים. האם עקרונות התכנית ניתנים ליישום רק בסביבה תומכת מבחינה כספית? הדעות חלוקות בעניין זה. מחד גיסא, כמה מבעלי התפקיד דיווחו על השפעות של רוח התכנית שחלחלה אל תוך המערכת, ועל הרחבות ופיתוח מקומי של התכנית שאינם קשורים בהכרח למשאבים. כמו כן, יש הצהרת בוונות על שימוש במשאבים פנימיים של הרשת. מאידך גיסא, ניכר מבעלי התפקיד שהם רגישים במיוחד לענייני משאבים ותקציבים. אך טבעי הוא הדבר לנוכח אופי תפקידם וגם נוכח המצוקה הגוברת בעניין זה במערכת. גם כאשר הדיון נסב על עקרונות התכנית – "עוד לפני שמדברים על הכסף" – הרי ברוב המקרים תורו של הדיון בכסף הגיע בסופו של דבר. אחד מבעלי התפקיד טען כי הוא מבין שעליו למצוא

מקורות מימון חלופיים, כלומר התכנית אכן תלויה במימון. אין לתמוה אפוא על כך שמרביתם רואים את מבחן ההטמעה של התכנית לאחר הפסקת ביטול המשאבים כאתגר הגדול ביותר של התכנית. איש אגף שח"ר במשרד החינוך ניסח זאת היטב:

אבי זכרוננו לברכה היה אומר כי "כאשר הכלה יפה ויש גם נדוניה גדולה – תהיה טיפש לא להתחתן". כאשר מוצעת תכנית עם משאבים כל כך גדולים, צריך להיות "לא־בסדר" לא לקלוט את אותה. החשיבות של התכנית תוכח ברגע שהגויזנט יצא ואגף שח"ר יצא, ואז נראה, ברגע שכל רשת תצטרך לגרד את הכיס או כל רשות מקומית תגיד "רוצה אני". זה המבחן האמיתי לתכנית.

ברקע הדיון על שאלת ההטמעה והמשאבים שימש סיפוריה של אחת המשתתפות, ששימשה בעברה מנהלת של אחד מן המוסדות שבהם שולבה התכנית. תחת ניהולה ובסיוע התכנית הגיע מרכז החינוך להצלחה מרשימה. אולם עם עזיבתה דעך יישום התכנית עד שכיום "אין שם זכר לסביבה". הדיאלוג הבא מתנהל בין ממונה על התחום הפדגוגי ברשת שמרכז החינוך משתייך אליה, לבין המנהלת שלו לשעבר:

ממונה פדגוגית: עכשיו זה אומר שקיומה של הסביבה אינו מותנה רק בבית־הספר עצמו. קיומה של הסביבה כאורח חיים בבית־ספר מותנה גם באפשרויות שנותנים לבית־הספר, וגם במדיניות של הגוף שבית־הספר שייך אליו. אם המדיניות מחליטה שהכיוון הוא לא זה, יעשו הכול כדי לזרוק ולהרוס ולמחוק. לכן אלה שמובילים את המערכות האלה צריכים להבין שהתשומות שלהם הן פשוט הכרח שאין בלתו. משום שאם מנהל מחלקת חינוך או מנהל כמוני או מנהל כמוך לא ייתנו את התשומות הנדרשות העסק לא יתרומם. וזה הצד של הפוליטיקה בדבר הזה, כי מה שהיה בבית־הספר ההוא זה שפוליטיקה נכנסה ברגליים גסות והרסה כל חלקה טובה.

מנהלת לשעבר: גם מהדברים האלה, וגם מהחוויות האישיות שלי, אחרי שיצאתי מבית־הספר למדתי עד כמה חזקה המשמעות של סוכן השינוי החיצוני בתוך בית־הספר כטריגר או כאמצעי שמאפשר המשך התפתחות. את נגעת בפוליטיקה, היציאה שלי גרמה ליציאה כמעט של כל מי שהיה מרכזי בתוך הסביבה, גם משום שהצוות רצה להמשיך להתפתח ולצמוח ועם יציאתי גם הוא רצה לצאת להתפתח לכיוונים שונים. ממונה פדגוגית: או משום שהתנכלו לו.

מנהלת לשעבר: או משום שהתנכלו באמת עד כדי לקטוע את התהליך באיכו, ממש בחציצה. אילו הייתה יציאה איטית ומדורגת, אפשר היה להמשיך את העבודה כאווירה שבתוכה פועלים. אני רוצה להתייחס לשאלת השרידות. אם אני חוזרת להיסטוריה עכשיו ובודקת מה יכול היה לפגוע בהישרדות של התכנית במקום, זו העובדה שהתכנית נכנסה אחרי שלצוות היו הרגלים מסוימים והתכנית הביאה אתה גם משאבים של תגמול למורים שהשתתפו בתכנית. היו שתי קטגוריות בבית־הספר, אלה שהשתתפו וקיבלו שעות עבור העבודה הנוספת, לעומת אלה שלא השתתפו ולא קיבלו. כל אחד שהיה ספק אם להוריד לו מהשעות ש קיבל – ראה בזה הרעת תנאים ואיים לפרוש מהתכנית. וזה דבר שפגע מאוד ביכולת של התכנית לשרוד. כשאני עזבתי, עזבו אתי גם 56 שעות שהתכנית קיבלה במשך חמש שנים רק בזכות המלחמות שלי במשרד העבודה לקבל כל שנה את השעות האלה. ובשלא היו השעות, ניסיתי שנה נוספת להטיל את מרותי על בית־הספר מרחוק כדי ושהתכנית לא תיפול. אמרו לי שהמורים מפגינים ברגליים ואינם מגיעים לשיבות כי הם טענו ש אינם מקבלים את הגמול שהם קיבלו בזמנו כשאני עבדתי.

סיפור זה ממחיש בין השאר את חשיבות הגורם הפרסונלי בהטמעת התכנית. עזיבת גרעין משמעותי של הצוות המוביל של התכנית

ובכלל זה המנהלת, הביאה לדעיכת הפעילות במסגרת התכנית באותו מקום. אולם הגורם הפרסונלי נקשר גם בגורם הכספי: עם עזיבת הצוות הופסקה הזרמת התקציב מן הרשת ומגופים חיצוניים. יתר על כן, אותה מנהלת לשעבר מציעה למעשה כי ריבוי המשאבים של התכנית בראשיתה היה למעשה בעוכריה בהמשך. היא טוענת כי צריך היה להשקיע את משאבי התכנית בצורה אחרת, לאורך ציר הזמן של התפתחותה:

אילו התכנית הייתה מתקבלת ללא משאבים, ייתכן מאוד ששילובה היה קשה יותר והיה צריך יותר לשכנע את הצוות, אבל השטיח לא היה נשמט מתחת לרגלי האנשים באופן פתאומי בשלב כלשהו ופוגע בהמשך. אנשים התרגלו להטבה הזאת, וכשהיא נפסקה נפגעה המוטיבציה. אני יודעת מקרוב מה היה בבית־הספר בשנה שאחרי זה, כשלא היו אותם המשאבים, וזו הייתה אחת הסיבות לכך. למרכזת הפרויקט היו 12 שעות, ופתאום לא היו לה יותר 12 שעות, וצריך להודות שזה השפיע.

כאמור, לצד הרגישות הבולטת לתקציבים, היו כמה בעלי תפקיד שדיווחו על חלחול של עקרונות התכנית למערכת החינוך, ללא קשר לסוגיית המשאבים. מנהלת אגף החינוך באחת הערים מדגימה כיצד הוטמעו כמה מערכי התכנית במערכת החינוך בעירה, כפי שהדבר בא לידי ביטוי למשל בניסוי של אחד מבתי־הספר לפעול בשיטה של "חונך לכל ילד", או בהאחדת המונחים המשמשים במערכת. כל זאת נוסף להקצאה של מספר כזה או אחר של שעות:

אני חושבת שיש ערך עצום מבחינת עיר בתכניות שיש להן שם ברמה עירונית. למשל, מדברים על תכנית מבר, על תכנית של ברנקו וייס, על סחי"ח ועל זינוק. אם עיר יודעת לתת לאותה תכנית את ההילה של התכנית הזאת, אחר כך מחלחלים דברים נוספים בתוך בית־הספר. זה לא בדיוק התשומות, זה כמו השם, זאת הכותרת, זאת אמירה גדולה, ואחר כך ישנם הפירושים האישיים. אני לוקחת רק

את הרוגמה של תכניות סח"ח וזינוק, שאצלנו זה מחובר. יש לנו 11 מקיפים ובכל המקיפים הרבה מאוד תלמידים, כל שכבה בסביבות 250 תלמיד, אז התכנית הזאת חלחלה בכל המערכת. למשל, אחד המקיפים לקח את זה לכיוון שהיום הוא בית-ספר ניסויי, שהניסוי שלו זה חונך לכל ילד. זאת אומרת, כל מורה בבית-הספר הוא חונך. ברור לי לחלוטין שזה תוצר סח"ח וזינוק בבית-הספר, אין לי בכלל ספק. התפיסה הזאת חלחלה בצורה כזאת שהיום ברור לחלוטין שבמקום שזה יהיה תלוי צוות כזה או אחר, כל מורה בבית-הספר צריך להיות מחנך וצריך להתארגן לקראת זה. לקחו את כל צוות המורים ולכל כיתה יש שלושה מחנכים [...] לכל מורה צריכה להיות לו הסתכלות על הפרט הבודד, על כל ילד. יש גם ישיבות של הצוותים ועבודה משותפת של צוות. אני בטוחה שזה צמח כתוצאה מזה. מה שאני רוצה לומר הוא שהעיר מדברת באותו המינוח. זה לא פרויקט פה ופרויקט שם, זאת שפה, שפה אחידה. למשל, "המורה כקליינט". בהתחלה דובר במסגרת התכנית על "פיתוח צוות": אני עוזב את התלמידים ולוקח את הצוות, מפתח צוות ומדבר עם צוות. הצוות בשבילי הוא אובייקט שאני חייב לעשות לו קתרוזיס, אני חייב לשמוע אותו, אני חייב לעשות לו סופרוויז'ן. אם אני אעבוד עם הצוות אני ארוויח גם את התלמידים. הרבה מאוד תכניות מדלגות על הצוות ומגיעות לתלמידים, ואז מפעילים תכנית ולצוות לא אכפת כלום. ברגע שלצוות קורים תהליכים הצוות נשאר; ואם הצוות נשאר, הוא ממשיך לארגן לו את זה בארגונים אחרים או באופנים שונים, אבל הוא נשאר עם אותן התפיסות. או אלה המונחים: עבודת צוות, ראיית התלמיד במרכז, הבאת המשפחה לתוך התכנית. יש משהו בעניין שאתה מביא תכנית לעיר והעיר מאמצת אותה כשפת התנהגות ומחילה את השפה הזו על כולם; אחרי זה כבר לא משנה אם נוספות ארבע שעות או מופחתות ארבע



שעות, חיובים להישאר עם הכותרת. גם אם הכותרת לאט-לאט אין לה כבר משמעות תקציבית – אסור לעזוב. אסור לעזוב את תכניות סח"ח וזינוק מבחינת העיר. כי לא משנה אם התקציב יילקח ממקורות אחרים לגמרי, והיום מושקע בתכנית הרבה יותר מאשר בהתחלה, אבל צריך להישאר עם האמירות האלה, המנהלים נאחזים בהן כמשהו מהותי, ובא גורם חיצוני ומדבר עם המנהל וקורה משהו סביב העניין.

הפעלת שיטה של חונך לכל ילד אכן מהווה דוגמה לפיתוח מקומי, ליוזמה המגיעה מן השטח, התואמת את רוח התכנית. במקרה זה נפגשת האמירה המגיעה מלמעלה עם היוזמה המגיעה מלמטה. בעל תפקיד אחר מסכים עם חשיבות האמירה של גורמי הניהול, הפעם במישור של רשת חינוך. הוא מייחס משקל רב לאמירה שלו כלפי מנהלי בתי-הספר ברשת שלו, ללא קשר למשאבים:

נכון שיש לנו כבעלות אמירה דומיננטית. אין שום ספק שכל בעלות, בכוח היותה בעלות, יש לה אמירה חזקה, קודם כול ברמה של קביעת המדיניות. כלומר אם אני כאחראי על המערכת מצהיר שאני רואה את היעד הזה כיעד חשוב, משמעותי, מקדם – ואני מדבר על זה בכל פורום שאני פוגש את המנהלים שלי – זה מחלחל בין שאתה רוצה ובין שלא, עוד לפני שמתחילים לדבר על כסף. לא הבעיה הכספית היא הבעיה. צריך להתחיל קודם כול מהעברת מסר ברור למנהלים, ואת זה אנחנו עושים.

עם זאת הוא מוטרד מכך שהגוינט בחר להצטמצם בנישות מוגדרות ותחומות בתוך בית-הספר, דבר שמונע מן התכנית להפוך לאופן העבודה הרווח בכלל בית-הספר. הוא ממליץ על הטמעה הוליסטית יותר:

אמנם אנו כבעלות יכולים לקבוע. אבל צריך לזכור במקביל שיש גם שאלה של דרך ההפעלה של התכנית עצמה.

התכנית אינה מתמקדת בכלל בית-הספר; לפעמים זה רק כיתות הכוון, לפעמים זה קבוצות קטנות. אם אתה שם את כל יהבך על מרכז למידה ואינך מתחבר לנישות הטבעיות של בית-הספר שזה חלק מהמהות שלו וחלק מדרך ההפעלה הקבועה שלו – ביום שסח"ח יסתיים יהיה סוף לפעילות לפי רוח התכנית. לעומת זאת כשעוברים בהפעלה הוליסטית של בית-ספר, לא רק בלפי התלמיד אלא בראייה הכוללת של כל הכיתות, ומיישמים את העקרונות שסח"ח מובילה – ולא, השם זה לא העיקר – פחות חשוב אם מסגרת סח"ח תישאר או לא; אם העקרונות שנלמדו בתוך בית-הספר הפכו לנכס צאן ברזל של מערכת החינוך, כמו ההפעלה הנכונה של השעה, הטיפול הנכון בילד, ההבנה של המורה – אלה הדברים החשובים. אם כל אלה הפכו לחלק מתכנית העבודה של בית-הספר – עם הנחיה או בלעדיה, עם סח"ח או בלעדיו – הפעילות תימשך כי היא התקבלה בראייה הכוללת. מתי זה ייפול? זה ייפול רק אם לא עבדו בצורה הוליסטית. וזה הוויכוח שלי לא פעם עם אנשי הג'וינט: אם אתם רוצים לטפל רק בכיתה אחת – איני מעוניין. גם איני רוצה את מרכזי הלמידה. אנו רוצה לראות בתוך כל החדרים את הסביבה החינוכית החדשה.

באופן דומה מנסחת ממונה על חינוך במערכת עירונית אותן טענות במונחים של "יצירת מסה קריטית" שתאפשר את הטמעת עקרונות התכנית. את המעבר התכוף של הג'וינט ממקום למקום היא מדמה למעוף של פרפר או דבורה מפרח לפרח:

לפעמים בגלל משאבים אנחנו נוטים להתפשט ואיננו שואפים לתפוס באותו בית-ספר מה שאני קוראת לו מסה קריטית של צוות. כי הרי זה בנוי על שינוי תודעה של המורה, לכן המערכת חייבת שיותר אנשים יעברו את התהליך של שינוי התודעה. ופה זה משהו שאני מנסה לבקש ממארגני התכנית כל הזמן: אל תתעופפו מפרח

לפרח. אלא תנסו ליצור מסה קריטית בכל מקום שנוחתים עליו. אני מאמינה שכשיש מסה קריטית בבית-ספר, אז גם כשמנהל עוזב – למרות שמנהל הוא דמות מפתח בעניין זה – משהו בכל זאת קרה בתודעה של האנשים, וזה משהו שאני הייתי שואפת להביא לתוך המערכת שלי.

## של מי החינוך הזה?

בעלת תפקיד באחת הרשתות הצהירה על כוונתה להמשיך ולקיים את רוח התכנית, גם אם לא באופן רשמי, באמצעות משאבים פנימיים של הרשת. היא מציגה את רעיונותיה, וביניהם הקמת צוות מנחים פנימי של הרשת, ובניית מסגרת של מנהלי בתי-ספר לתמיכה ולשיתוף במשאבים:

היום אני יכולה לומר שאני יכולה להקים בתוך הרשת צוות מנחים שלי. אני כחולט רוצה לעשות את זה, ואני מקווה שאצליח, וגם אם אצטרך לעשות את כל התרגילים הכספיים שבעולם – אשתדל לעשות את זה לפחות בבית-ספר אחד או שניים. מצד שני יש בעיה בבתי-ספר שהסח"ח מסתיים בהם. עושים את ה- 'PHASING OUT' ועושים את זה בצורה של חיתוך גרזן, בבת אחת. לכן אני רוצה להקים את קהילת בתי-הספר של סח"ח, אני אקים ברשת פורום של סח"ח של כל בתי-הספר שמשותפים בסח"ח; אני אקים פורום של המנהלים כדי שיתלבטו ביניהם, ואקים מרכז משאבים של החומרים שנוצרו בבתי-הספר. אחר כך אבניס לאינטרנט את כל החומרים של סח"ח, כמו הרבה אתרים שיש לי. אני רוצה לבנות ממש מרכז משאבים של מה שיש בבתי-הספר, כדי שלא כל אחד יצטרך להמציא את הגלגל. אם בצורה כזאת אני אצליח להקים את מרכז המשאבים הזה, ואנשים ובתי-ספר הזקוקים לכך יוכלו ליהנות אחד מהפירות של השני – כבר קידמתי את הנושא. אף אחד

לא אומר שאני הייבת להמשיך במתכונת שהתחילה לפני עשר שנים עם שלושה מנחים. אני יכולה לספר שוויתרתי על המנחה לטכנולוגיה ברגע שהכנסתי פרויקט אחר לרשת, לשישים ושבעה בתי־ספר, שכולם קיבלו הכשרה במיומנויות תקשור.

בדברים הללו, שיצאו מפיה של בעלת תפקיד ברשת הינוך, ניכר השימוש בצורה הלשונית של גוף ראשון יחיד. כביכול התכנית, המוסד, העניין – מזהים באופן מלא עם הרובר. הרעיונות שמציעה בעלת התפקיד להמשיך קיום רוח התכנית לאחר עזיבת הג'וינט מבוססים על הסתמכות מלאה על הרשת בלבד. אין התייחסות לאפשרות של שיתוף פעולה עם גורמים אחרים בעלי עניין. עמדה זו מאפיינת רבים מבעלי העניין. רבים הם הגורמים המלווים את בית־הספר, ולכל גורם נקודת מבט משלו שאינה מתלכדת עם זו של זולתו. למשל, כאשר דיברו בעלי העניין על האופן שבו היוותה התכנית פתרון למשבר, הם הציגו אותו כפתרון עבור הרשות המקומית או עבור הרשת. זאת על אף שאם יש כאן פתרון כלשהו, הרי ייתכן שהוא משרת את כולם.

מדבריהם של המשתתפים ניתן להבין כי מעורבות הג'וינט סיעה בבניית שיתוף הפעולה ביניהם. דומה כי שיתוף פעולה זו תלוי בעצם נוכחותו של הג'וינט, וכי התכנית לא הצליחה למסד שותפות שתאריך ימים גם לאחר עזיבת ג'וינט־ישראל כיוזם וכשותף. בדברים שלהלן מפגין איש משרד החינוך מידה של זהירות נוכח ההצהרות המחייבות ששמע מפי משתתפים אחרים:

צריך לבוא לידי ביטוי הרצון של הרשות או של הרשת להשתתף, כי היה ביטוי של משרד [החינוך] בהקצאת משאבים, והיה ביטוי של אשלים בהקצאת משאבים. הבעיה האמיתית של כל תכנית, אם אתה הרשת או הרשות ואתה מצהיר שהתכנית טובה – אנא תביא לידי ביטוי את שביעות רצונך. לשבת מסביב לשולחן ולספר סופרלטיבים והישגים זה יפה, זה מרנין את הלב, אבל

ברגע שנוגעים לך בכיס אז בזאת תיבחן; זו אבן הבוחן. אתן לכם דוגמה: ניסיתי בשנה שעברה בפעם הראשונה לדרוש מהרשתות תקציב, להגיד להם "רבותי, אין לי כסף, בשנה הבאה הגיונט יוצא", ואז פתאום לא הייתה יותר דרישה לסח"ח.

הדברים הללו נאמרו במסגרת ויכוח שהתנהל בין המשתתפים בעניין השאלה "של מי החינוך הזה". מהם היחסים הרצויים בין משרד החינוך, הרשויות המקומיות, ורשתות החינוך? תפיסת השותפות העיקרית שעלתה בשיחה היא תפיסה צרה של שותפות על בסיס משאבים. תפיסה זו מבוססת על השאלה כמה משאבים מקצה כל שותף ושותף. בדיון לא באו לידי ביטוי תפיסות המבוססות למשל על שותפות המשכית ביחס למעשה החינוכי. זאת למרות שיש הכרה בדבר התלות הקיימת במעשה החינוכי בין גורמים שונים. כבר הוזכרו לעיל דבריה של אחת המשתתפות אל מול ציור המעגלים השזורים, שכוונו אל צוותי המורים, המבנינים ש"המעגלים אינם עומדים כל אחד בעצמו, כי אם אנחנו נמצאים בסיטואציה שכל מעגל עומד באופן עצמאי הם אינם מדברים זה עם זה. כדי שהמעגלים ידברו אחד עם השני כדי שיתקיים זרם של חיים, הם חייבים להיכנס אחד בתוך השני". דומה כי דברים אלה תקפים גם ביחס לבעלי העניין.

## זה לא כוכב

אחת המשתתפות המופקדת על מערכת חינוך עירונית, שהדגישה את הצדדים הלא-אטרקטיביים בעבודתו של המורה לתלמידים מתקשים, ציירה את הציור הבא (ראה ציור מס' 6 בעמוד 253). בדיון סביב הציור נתגלה פער גדול בין הדימויים שהעלו שאר המשתתפים לבין כוונתה של בעלת הציור. כל המשתתפים שהתייחסו בדבריהם לציור ראו בו כוכב, והתייחסו לזוהר ולאור שבו. אחת המשתתפות פירשה את הכוכב הזוהר כסימן להתלהבות ולאופטימיות של בעלת הציור, וייחסה אותו לכך שבעלת הציור עובדת במסגרת התכנית רק כשנתיים:

כשאני רואה את הציור הזה שלך אני רואה את עצמי לפני עשר שנים. גם אני דיברתי על זה, תכנית גרנדיוזית עם עקרונות מדהימים, והתחלתי ללכת וזה נראה כל כך זוהר. ואני רוצה להגיד לך שאם הייתי צריכה היום לצייר כוכב לא הייתי מציירת כוכב בכלל.

משתתפת אחרת הזדהתה עם הציור, והסבירה:

המקום שתופסת [בעלת הציור] במרכזיות של העבודה מול בתי-הספר שלה הוא מקום כזה שממנו היא יכולה לראות את האור באופן שווה, למרות שבכל מקום זה קורה אחרת.

אולם בעלת הציור התכוונה לדבר אחר לחלוטין. היא מסבירה:

אני לא ציירתי כוכב, הכוכב הוא למעלה וזה למטה. מה שציירתי זה אנרגיות עצומות, חמות, שהן קוצניות מאוד והן עצורות, ואין שום תמיכה מהן, והדבר היחידי שיכול לקרות כאן זה פיצוץ. זה לא מאיר, כי גם הכוכב הזה – השובל החיצוני שלו חשוך. הוא אינו מאיר.

מבחינתי זה היה המצב של התלמיד ושל המורה, בשלב ההתחלתי. מה שקרה בתהליך הוא שהתחילה זרימה למעלה; יש פה גם זרימה של מים וגם של שמים. מבחינתי, זאת אומרת שנכנסו המים והאוויר והחלקים האחרים והאור, שמתחילים להוביל למעלה, ומתחילה הצמיחה. וכשמתחילה הצמיחה היא גם פורצת את הגבולות של עצמה מכל הבחינות, גם של התלמידים וגם של הצוות. אז לא שמתי כוכבים. אני לא אופטימית חולנית, אני מציאותית ואיני שמה על עצמי כוכבים.

כיצד ניתן להבין את הפער? קיים יחס דו־ערכי כלפי הזוהר שבתכנית. מצד אחד מתוארת תכנית זוהרת, שהצליחה להפוך את הטיפול בתלמידים מתקשים למושך, ולהפוך כל ילד לכוכב. מבחינת בעלי העניין זוהי תכנית שהצליחה, והיא בהחלט יכולה לתת יסוד לאופטימיות ולהתלהבות. אולם מצד שני הזוהר וההתלהבות אינם מבטלים בשום אופן את הקשיים הגדולים, המרובים, היומיומיים, שהם מנת חלקם של כל מי שמעורב בתכנית. בעלת הציור היטיבה לתאר זאת בדבריה המילוליים. השניות הזאת מתקיימת אף בה עצמה: על אף שזה לא כוכב, היא מסבירה ש"הכוכב הזה – השובל החיצוני שלו חשוך".

פרק ו

# משרד החינוך



למשרד החינוך, התרבות והספורט מעמד מיוחד בתכנית סח"ח: מלכתחילה היה המשרד שותף בכיר לתכנית, ולו רק מעצם אחריותו הכוללת. בהמשך הועמקה השותפות בין הג'וינט לבין משרד החינוך, וניתן לכך ביטוי גם באמצעות עבודה משותפת במסגרת עמותת "אשלים". כל תכנית התערבות חינוכית משמעותית כרוכה כיום גם בקשר מובהק עם משרד החינוך. המשרד מקיים מערך מסועף של קביעת מדיניות, פיקוח והדרכה; וכן יוזם, תומך ומתקצב מגוון של תכניות חינוכיות. על כן בירור האופן שבו השתמש משרד החינוך בתכנית סח"ח יכול לשפוך אור גם על מעמדן של תכניות חינוכיות אחרות.

חומר הגלם לכתיבת הפרק כלל דברים שעלו במפגש עם בעלי תפקידים שונים במספר הזדמנויות: שיחה קבוצתית אחת התקיימה עם מנכ"לית המשרד וצוות בכיר של בעלי תפקידים; שיחה נוספת התקיימה עם קבוצה של חמישה מפקחים ומפקחות של אגף שח"ר, ביניהם מפקח מחוזי. כמו כן התקיימו ריאיונות אישיים עם מנהל אגף שח"ר בהווה ועם סגנו בעבר, הממלא בעת זו תפקיד בכיר ביותר במערכת. להלן יוצגו סוגיות הנוגעות לרמת המשרד ככלל, ביניהן הקשר בין הג'וינט לבין משרד החינוך, ומעמדה של תכנית סח"ח במשרד. לאחר מכן ייבחן באופן קונקרטי יותר אופן פעולתו של אגף שח"ר ביחס לתכנית.

## הקשר בין הג'וינט לבין משרד החינוך

שיתוף הפעולה בין משרד החינוך לבין ג'וינט-ישראל בתכנית סח"ח מקורו ביוזמה מצדו של הג'וינט. הגורם העיקרי בתוך משרד החינוך שעמו נבנתה השותפות היה אגף שח"ר. פנייה זו לא הייתה פרי בירור מראש מהו הגורם המתאים ביותר במשרד החינוך לעניין, ובכל זאת נפתחה בכך שותפות אמיצה ורבת שנים. בראשית פנה הג'וינט לאגף בהצעה ליישם בבתי-ספר על-יסודיים תכנית חינוכית המבוססת על הניסיון המקצועי שנצבר עוד קודם לכן, בעת הפעלת תכנית "מפנה".

הדבר היווה הידוש פורץ-דרך בהתנסות המשותפת של משרד החינוך והג'וינט, ונודעו לו השלכות ארוכות טווח.

אנשי אגף שח"ר התרשמו לחיוב מן התכנית בעיקר משום שהיא נועדה לטפל בתלמידים שיש להם קושי, תלמידים שראשי האגף מבטאים מחויבות עמוקה כלפיהם. בעיניהם ההצעה שהביא עמו הג'וינט נתפסה כמענה מתאים. באותה תקופה התמקד האגף בכיתות הכוון, ועל כן שימשה התכנית מענה לצורך של האגף להציע למוסדות החינוך תכניות התערבות הולמות. ראש האגף ביקר ב"מפנה" בירושלים והתרשם שיש מקום לייבא את עקרונות התכנית שהופעלה שם אל כלל המערכת. אגף שח"ר ממקד את עבודתו בתלמידים המגיעים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, כך שקיימת שם נטייה ברורה לבחון בחיוב כל תכנית המכוונת אל תלמידים אלה והמנסה לקדם. שני מרכיבים נוספים שתרמו לאטרקטיביות של התכנית היו המשאבים שנלוו אליה – ובכך אין להקל ראש – וההתנייחות הגלומה בה לפיתוח צוותי ההוראה.

שיתוף הפעולה בין משרד החינוך לג'וינט הוא דוגמה לשיתוף פעולה בין גוף ממשלתי לבין גוף במגזר השלישי, בעידן של הפרטה ונטייה להעביר מרכיבים תפעוליים לגורמים שמחוץ למגזר הציבורי. דפוס זה של שיתוף פעולה מאופיין בכך שהמשרד מעביר חלק מן הפעילות הישירה במערכת שבאחריותו לידי גוף חיצוני, בעוד שזה מצדו מביא עמו משאבים חומריים, מקצועיות וידע בתחומים שונים. פרט למשאבים החומריים הביא הג'וינט לשותפות עם משרד החינוך ידע וניסיון מקצועי בהפעלה של תכנית חינוכית. בשל ההכרה בצורך להסתייע ביוזמות מבחוץ, רווחת במשרד החינוך מגמה להרחיב ולהעמיק את השותפויות שהוא מקיים עם גופים שונים.

שותפות מדגם זה מעלה מספר שאלות, שהעיקרית בהן היא שאלת גבולות האחריות. מה מידת מעורבותו של המשרד בתכניות המובאות על-ידי גורם חיצוני והמופעלות על-ידיו? מהן התשומות המקצועיות של משרד החינוך לתכניות כאלה? מעורבות נמוכה של המשרד תהפוך אותו בסופו של דבר לסוכנות המזמינה שירותים חיצוניים קבלניים; ניכר כי משרד החינוך מודאג מאפשרות זו, ובעיקר

מאובדן השליטה הטמון בה. מנכ"לית המשרד אמנם מברכת על כל יוזמה, בין אם מקורה חיצוני או פנימי, אך היא מועידה למשרד תפקיד הכרחי של בקרה:

אנחנו מברכים על התערבויות מבחוץ. מי שבא מבחוץ, או מבפנים, צריך להציג את הרציונל של התכנית. הוא צריך להגדיר יעדים מדידים עם לוחות זמנים. התפקיד שלנו – בוודאי אם זו יוזמה מבחוץ – צריך להיות הבקרה, שבנקודות זמן מסוימות יבדוק אם זה עומד ביעדים [...]. לעתיד, כל יוזמה שתבוא – צריכה לבוא לאישור מנהלת אגף הגיל.

הערה אחרונה זו מלמדת על התלבטות המלווה את הנהלת המשרד: מי הגורם בתוכו שיהיה אחראי על תכניות שונות? האם ייעשה הדבר על-פי קבוצת הגיל? האם לפי אופיין של אוכלוסיות היעד? האם לפי עולם התוכן? ושמה גוף מיוחד שיעסוק ביוזמות? יש בכך גם ביטוי לכך שבהיות משרד החינוך מערכת גדולה וסבוכה, לא כל צעד הנעשה בשמה ידוע ונתמך על-ידי כלל הגורמים בתוכו.

גם סמנכ"ל המשרד תומך בהסתניעות במקורות חוץ ובידע שהם רכשו, אולם מדגיש כי הסתייעות זו אינה יכולה לבוא במקום מחויבותו המקצועית של המשרד. הוא מציין כי שיתוף פעולה בין ארגונים אינו מעיד בהכרח על מטרות או על דרכי פעולה זהות, ומציע כי הפתרון לחשש הרווח במשרד החינוך – פן ייראה כאילו הוא מובל על-ידי ארגון חיצוני – הוא בקיום מעורבות מקצועית שיטתית של המשרד בפעילות:

לגיוניט יש סדר יום משלו, והוא מעוניין להראות מה הוא עושה, כך שלפעמים משרד החינוך עלול להיתפס כאילו מישוהו אחר מוביל אותו ומנהיג אותו. באותה מידה, גם המשרד יכול לקחת תכניות שפיתחו אחרים ולשלוט עליהן. אני טוען כי ככל שאתה מקצועי יותר, מעורב יותר – יזהו אותך יותר עם התכנית.

הוא מספר כי בתחילת דרכו עורר שיתוף הפעולה עם הג'וינט ביקורת בקרב אנשי המשרד:

כשהג'וינט נכנס, בעיקר בפרויקט אשלים, אמרו אנשים במשרד: מה אני צריך את אשלים? אנחנו מספיק מקצועיים. זה בשביל מיליון השקלים שהם מביאים?

בהדרגה החלו אנשי המשרד להכיר ביתרונות הנובעים משיתוף הפעולה. מראיין אחר מעיד כי מעבר לידע המקצועי והמפגש עם גוף מקצועי היצוני ובעל משאבים, הדבר איפשר לאגף להשתחרר מקיבעון מחשבתי ומהגבלות ותקציביות:

יש בחינוך תקציבים סגורים, מאובנים. התכניות שבאו מהג'וינט איפשרו לנו לצאת מעצמנו ולחשוב על מודלים חדשים, שאי אפשר היה לחשוב עליהם בגלל הקיבוע של התקציב. זו הייתה הזדמנות להתעלות, לחשוב שונה.

## מעמדה של התכנית במשרד החינוך

כאמור, הקשר של הג'וינט עם משרד החינוך התמקד מלכתחילה באגף שח"ר. אפשר להסביר בכך את היכרותם המוגבלת של ראשי אגפים אחרים עם התכנית. בפגישה עמם סיפרו כמה מראשי אגפי הגיל כי הן לא הכירו את התכנית במידה מספקת כדי להשתמש בה, והיו אף שטענו כי לא שמעו עליה מעודן. אחת מאלה גרסה כי עצם אי-ידיעתה יש בו כדי לבסס טענה כי התכנית הופעלה מבלי להותיר אחריה חותם מערכת.

ראשי האגפים מסבירות את העדר ההיכרות שלהן עם התכנית בשתי דרכים המשלימות זו את זו. ראשית כול, הדבר נתפס כחולשה של התכנית עצמה, שכן לו הייתה זו תכנית מוצלחת, הרי הייתה מתבלטת ומגיעה לידיעתן. השדה רווי תכניות רבות, ולא על כולן יודעים בהנהלת המשרד. תכנית שלא התפרסמה – משמע שזוהי תכנית שאינה מוצלחת דיה. על כן אין הן חוששות שמא החמיצו

תכנית טובה. בניגוד לתכניות אחרות, לדעתן תכנית זו לא הצליחה לפרוץ ולחרוג מגבולות אגף שח"ר ולהפוך לתכנית כלל-מערכתית. אחת הדוברות מייחסת את חוסר התבולטותה של התכנית לטווח הזמן הארוך שהיא דורשת:

"מב"ר" ו"אומץ" יצאו משליטת אגף שח"ר כי אלה תכניות מוצלחות. תכנית סח"ח לא עשתה את הפריצה הזאת, וזאת הראיה. אולי כי התוצרים שלה אינם מידיים וקצרי טווח כמו התוצרים של מב"ר.

כאן טמון גם ההסבר השני להיכרותן המוגבלת עם התכנית. היו בהן שביטאו מידה של תרעומת, על כך שאגף שח"ר שמר על התכנית כמהלך נפרד שלו, לשימושו בלבד, מבלי לשתף בה את שאר אגפי המשרד. כך טענה אחת מהן:

זו לא הייתה תכנית של המשרד. זו הייתה תכנית של האגף, של חבורה סודית, שלא שיתפה את המשרד.

הסברים אלה מלמדים אולי על המורכבות של פעולה בממשק בין יחידות שונות במשרד ממשלתי גדול. באופן עקרוני, באגף שח"ר תומכים בטיפול בתלמידים בסיכון במסגרת ייחודית, בעוד ששאר אגפי המשרד מעדיפים לטפל בהם במסגרת הכללית. מנהל אגף שח"ר מצדיק את קיום האגף כך:

מנגנון תמיד משאיר שוליים. לא כולם יכולים לרוץ אותו דבר. המנגנון אינו יכול לחבוק את כולם, רק את ה"מיינסטרים". בשוליים צריך תמיד לטפל. אם אין לזבי, קבוצה או אגף שיטפלו בשוליים – הם נשכחים. זה נכון גם ברמת הכיתה.

צוות אגף שח"ר דבק באמונה כי "כל תלמיד יכול", והרגש הוא על כל תלמיד באשר הוא, ללא הבדלי רקע או מוצא. עמדה זו, אגב, תואמת את התפיסה שהתכנית מבוססת עליה. עבודת האגף באה לפצות על מצב חברתי-כלכלי קשה, הנתפס כסיבה העיקרית לחוסר ההצלחה

של התלמידים. האגף מחויב להוכיח שלמרות התנאים הכלכליים והחברתיים המקשים, התלמידים אכן מסוגלים להגיע להישגים. הישגים אלה יסייעו בסופו של דבר לצמצום הפערים בחברה הישראלית. באגף שח"ר יש ביקורת כלפי בעלי תפקידים אחרים של משרד החינוך, שכביכול אינם מחויבים באמת ובתמים לשוויון הזדמנויות, אלא רק כמס שפתיים.

בניגוד לתפיסה זו, המצביעה על חוסר יכולתו של כל מנגנון להקיף הכול ולתת מענה גם למה שמזוהה כשוליים, עולה גם תפיסה הפוכה לחלוטין. יש כאלה הגורסים כי תלמידים בסיכון נמצאים בכל מקום, ועל כן המסגרת הכללית צריכה למצוא להם פתרון, כמו לכל תלמיד אחר:

גישת הטיפול מבוססת על קונצפציה לא נכונה. השיטה צריכה להכיל את כולם. בכל בית-ספר יש אוכלוסייה בסיכון. מיקוד הבעיה צריך להיות במדינת ישראל. יש למקד את הבעיה ולהגיד מה רוצים כדי לצמצם את התופעה. צריך להתייחס לזה במשרד בגישה כוללת.

תפיסה זו היא הרווחת בעת זו במשרד, הפועל להעמקת השותפות של יחידות הגיל בתכניות לאוכלוסיות התלמידים המתקשים.

בין אם התכנית צריכה להיות מיושמת במסגרת כללית ובין אם היא מתממשת במסגרת ייחודית, לא סוכמו במשרד החינוך צעדים אופרטיביים משמעותיים במטרה לקדם או להטמיע את התכנית בעקבות הסיום הצפוי של מעורבות הגיונט. ההסבר שמספקים לכך תומכי התכנית הוא חרב הקיצוצים בתקציב החינוך. העת הנוכחית כרוכה בקיצוצים בבשר החי, דבר המקשה על יצירת מחויבות כלפי תכנית כלשהי, מוצלחת ככל שתהא. הסבר אחד הניתן לכך הוא כי בניגוד לתכנית סח"ח, בתכניות אחרות המשאבים הוכנו כשיטה בתוך המערכת הסדירה, ולכן לא היה צורך במשאבים נוספים כדי לקיים אותן. אפשרות אחרת היא לראות בכך ביטוי לתהליך טיפוסי במערכת, כשעצירת ההזרמה של משאב מסוים מצמיחה יוזמה ומביאה אותה לסופה באופן שאינו תלוי בהצלחתה או בכישלונה. לעתים, בהמשך,

כשמופיע משאב חדש או שהצורך גובר והופך לרחוק, מומצאת תכנית התערבות נוספת בנידון, תחת שם חדש, כאילו לא היו דברים מעולם.

## המפקחים

כאמור, הגורם מטעם משרד החינוך שהיה מעורב ביישום התכנית בפועל בבתי-הספר היה אגף שח"ר. כפי שנראה להלן, כמה מן הסוגיות שהעסיקו את בעלי העניין האחרים הטרידו אף את מפקחי האגף. בתחילה הוצעה התכנית למפקחים במסגרת יום עיון שנערך על-ידי המטה. אז הוצגו עיקריה של התכנית, ותואר הניסיון המוצלח בהפעלתה במקומות אחרים. התכנית לא נכפתה על המפקחים, אלא רק הובאה ליריעתם; שיקול הדעת אם להפעיל אותה והיכן – נותר בידיהם. בהתייעצות עם גורמים אחרים במחוז החליטו המפקחים לאילו בתי-ספר עשויה התכנית להתאים. "על הנייר" התרשמו המפקחים שמדובר בתכנית "רצינית, רבת-שנים, אינטנסיבית בטיפול", ומכך שהודגשה בה עבודה על הצרכים של המורים. נוסף לרעיון הפדגוגי הביאה עמה התכנית משאבים נחוצים. הגויזנט הציג במפורש את האפשרות לחדש תשתיות פיזיות בבתי-הספר, ולטענת אחד המפקחים אפשרות זו הייתה אחד השיקולים בבחירת התכנית, גם אם לא השיקול המרכזי:

זה היה חלק לא מבוטל לטעמי מתהליך הקבלה של התכנית על-ידי המנהלים. ביישובים שהמצוקה בהם קשה ותקציבים אינם דבר של מה בכך, אני חושב שמנהל לוקח גם את זה בשיקול, אם יש לו האפשרות להגשים איזשהו חלום.

בתחילה שימשו המפקחים גורם משדך בין הגויזנט לבין בתי-הספר שתחת פיקוחם. כשם שהתכנית הוצגה בפניהם כהצעה בלתי מחייבת, כך הם הציעו את התכנית לבתי-ספר שנראו בעיניהם כבאלה שהתכנית תועיל להם. לדבריהם, תפקידם היה לשבת עם מנהל בית-הספר ולעזור לו לבחור בין כל החלופות שעמדו בפניו, והבחירה

הסופית הייתה נתונה בידיו. היו כמה מנהלים שחששו מאוד מן התכנית – בעיקר מן התובענות והמחויבות הכרוכות בה, ועל כן דחו אותה. מנהלת בית-הספר שהוצעה לה התכנית סיפרה כי עמית שלה הזהיר אותה: "קיבלת מתנה, אבל תיזהרי ממנה". במקרים שבהם דחה המנהל את התכנית, מפקחי האגף לא חייבו אותו לקבל אותה, כי אין זו דרכם לחייב.

גם בבתי-הספר שבהם התקבלה התכנית היא עוררה בתחילת הדרך קשיים מרובים והסתייגויות מצד סגל בית-הספר. אז שימשו המפקחים ככתובת עבורם לחלונות ולשאלות. מספרת אחת המפקחות:

בהתחלה היו כעסים וויכוחים – הולכים, חוזרים. אנחנו היינו הצד המגשר והמפשר והמסביר, בנוסח "אולי בכל זאת תמשיכו", והם בשלהם: "אני לא ממשיך", "אני כן ממשיך". אנחנו היינו הריכוך של העניין.

מעורבותם של המפקחים בתכנית התבטאה אפוא ביצירת הקשר הראשוני ובליווי מן הצד. ייתכן שיש בכך הוד לשנויות בתפקיד המפקח, שגם מבקש להשפיע אך גם נרתע מלקיים אחריות ניהולית ישירה. אך ייתכן גם שעמדה זו ננקטה משום שהיא חלק מן הרציונל של התכנית. מספרת אחת המפקחות: "כשהמנחים הגיעו למנהל בית-הספר והציגו את התכנית, אנחנו בכוונה נשארנו מאחור". מפקחת אחרת מספרת: "מעולם לא השתתפתי בשיחה עם מנהל, כי זה היה ברמה של מפגש עם המנחים בארבע עיניים". ניתן להתרשם כי מפקחות אלה הבינו שתפקידן לקחת צעד אחורה, ולאפשר לקשר בין המנחים מטעם הגיוינט לבין סגל בית-הספר לקרום עור וגידים, מבלי שתהיינה מעורבות בו באופן ישיר. בהקשר זה טוענים המפקחים כי מעורבותם במרכזי החינוך גבוהה יותר מאשר בבתי-ספר תיכוניים מקיפים, אולם גם כאן לא ניכרת מעורבות רבה שלהם בתכנית עצמה. אחת המפקחות מודה:

אולי אני גם עושה עוול מסוים בכך שאני מדברת, כי לא הייתי בכלל התהליך. אנחנו באנו פה ושם ודיברנו, אבל לא



ליווינו את התהליך מהתחלה עד הסוף במשך כל שבוע  
ושבוע, בכל פגישה ופגישה.

## היחס אל התכנית

סימני השאלה שהעלו המפקחים ביחס לטיבה של התכנית קשורים לאופי מעורבותם בה. בעיניהם התכנית היא בגדר עוד תכנית אחת בתוך סל עשיר של תכניות. למרות השנים שחלפו, הם חשים כי התכנית לא התבססה עדיין וכי עדיין מוטל עליה להוכיח את עצמה. הם מציעים להעריך את השפעת התכנית בפרספקטיבה. ארבעה מתוך חמשת המפקחים שנטלו חלק בשיחה משותפת לא ידעו על מחקרי ההערכה של התכנית ולא הכירו את ממצאיהם. זאת על אף שבאופן יחסי זכתה תכנית סח"ח להיחקר לא מעט, והדברים אף פורסמו. היחיד מביניהם שהכיר את ממצאי ההערכה היה מפקח מחוזי העובר במקום שבו יושמה התכנית לראשונה. חוסר היכרותם של המפקחים עם הממצאים של מחקרי ההערכה מקבילה לחוסר היכרותם של ראשי האגפים במשרד עם עצם התכנית. במקרה זה חוסר ההיכרות משקף תחושה של חוסר ביטחון באשר לאיכותה של התכנית, אך יש בו גם כדי ללמד על השימוש הצנוע מדי שעושים דרגים ממונים בממצאי ההערכה. ייתכן מאוד שהחלטות מתקבלות לא מעט על-פי דימויים והנחות ביחס לתכניות, ולא על יסוד בחינה מדויקת שלהן. יחסם של מפקחי אגף שח"ר לתכנית בא לידי ביטוי בין השאר בציורים שציירו. אחת המפקחות ציירה פרח בפינה העליונה של הדף, וממנו יורד חץ באלכסון כלפי מטה. הסבירה בעלת הציור: זה לא הצליח להתרומם. זה ממש לא הצליח להתרומם. במקום חץ ישר יכולתי לצייר חץ עולה יורד, עולה יורד, עולה יורד – זה היה אותו דבר, וזה מתאר בערך את מה שקרה במקומות שאני ראיתי.

ההשקפה כי תכנית סח"ח היא רק עוד תכנית אחת מני רבות שאפשר להתנסות בהן מקבלת ביטוי בדברי הביאור של בעל הציור (ראה ציור מס' 7 בעמוד 255):

בשבילי סח"ח היא עוד תכנית בתוך מכלול כל התכניות. יש בה חבל או סולם הצלה לתלמידים, ולכן הציור בא להדגיש סולם המוביל אל איזשהו כיוון של אור, של תקווה, עבור התלמידים הנמצאים בתחתית למטה, ויש בו רק דרך אחת קדימה; אי אפשר לחזור בו אחורנית. זאת אומרת, התלמיד לא יכול לגמור בכישלון, כי למען האמת מי שמתנסה בתכנית סח"ח – היא לא יכולה לגרום נזק, היא רק יכולה להועיל; בין אם להועיל יותר או להועיל פחות. יש תכניות, ואת זה אני אומר במלוא האחריות, יש תכניות שאם אתה מתנסה בהן ולא הבאת למטרה היעודה אתה יכול לגרום לכישלון.

המפקחים רואים את עצמם ביזמים של היצע התערבויות, ולא כבעלי תפיסה פדגוגית מגובשת היוצרת העדפה מקצועית ברורה. אם יש העדפה כזו היא כרוכה בטעם אישי או במערכת היחסים שהתבססה עם בעלי העניין האחרים. לנוכח נטייתם של המפקחים להביע טפקנות לגבי התכנית, הרגישה אחת המפקחות צורך להאיר גם צדדים מוצלחים שלה, אם כי גם היא הדגישה את חלקיותה. מובן ששום תכנית אינה יכולה להוות פתרון מלא ושלים לכל המצוקות, אולם הספק שהביעה מפקחת זו הורג מעבר לכך:

כמחוז שלי אני רואה את התוצאות בחלק מבתי-הספר. יש תהליך שנעשה, והוא תהליך חיובי; ואני יכולה לומר בוודאות שזו הצלחה. אני יכולה לומר שמכאן התחיל איזשהו תהליך של בנייה, תהליך של התקדמות, תהליך שצריך להמשיך אותו. אבל להגיד לך שקיבלנו את כל הפתרונות, להגיד לך שבית-הספר הגיע למנוחה ולנחלה אחרי שהתכנית נכנסה? לא אני ממשיכה באותו תהליך, אני צריכה כוחות עזר שיעבדו אתי, ואני מכניסה אותם

כמנחים וכעובדים בתוך בית-הספר, כי התהליך צריך להימשך.

עיקר הביקורת של מפקחי האגף התייחסה לקצב האטי של התכנית ולהתמקדות יתר בעבודה עם מנהל בית-הספר. לדעתם על מנחי התכניות להתעכב פחות על עבודתם עם המנהל, ולעבור מוקדם יותר לעבודה אינטנסיבית עם צוות המורים. הקצב האטי של התכנית ותהליך ההשתלבות הארוך שלה נתפסים כבלתי-מתאימים לחלוטין ללחצים שסגלי החינוך מתמודדים אתם בעבודתם, וגם כבלתי הולמים נוכח הצורך הדחוף בטיפול בבעיות הבערות שבהן נועדה לטפל.

במידה רבה נתפסה סח"ח בעיני כל המפקחים כתכנית המיועדת במיוחד למנהלים. תפיסה זו קשורה לעמדה שהמפקחים משקיפים ממנה ולאופי מעורבותם בתכנית. מבחינה זו דומים המפקחים לבעלי עניין אחרים, וכמוהם הם רואים בעבודה הממושכת עם המנהל סוג של פינוק או מותרות – מעין הקדמה ארוכה מדי לתחילת "העבודה האמיתית", שתבצע עם המורים או התלמידים בכיתה. לתיאוריהם נלווית גם נימה מסוימת של קנאה במנהלים על כך שזכו במסגרת התכנית בליווי כה אישי בעבודתם, מעין "פסיכולוג צמוד":

התהליך הראשוני של הכרת בית-הספר וההיכרות עם המנהל היה ארוך מדי לטעמי. אנחנו בנויים לעבודה שבה מגיעים די מהר לתכל'ס, זה עניין של חשיבה אחרת. וכאן היה בעצם איזשהו תהליך די ארוך. אני חושבת שזו הייתה פריבילגיה אדירה למנהל. בעצם מה שקרה זה שאנחנו נתנו לו איזשהו מקום לפרוק את כל הקשיים שלו ואת כל הצרות שלו – מעין פסיכולוג צמוד שליווה אותו, ולעתים שנה שלמה. לעתים ליווי המנהל לברו נמשך שנה שלמה לפני התחלת העבודה עצמה!

המפקחים התאמצו למצוא סיבות מדוע העבודה הממושכת עם המנהל מחטיאה לדעתם את המטרה. מפקחת אחת הביעה ספק אם העבודה הרבה עם המנהל אכן מועילה בסופו של דבר לבית-הספר.

היא סיפרה:

כל המנהלים שהיו בסח"ח - בלי יוצא מן הכלל - כולם אמרו לי: אני טוב לי, יש לי יועץ, אני יושב אתו, מה רע לי? הוא פסיכולוג, אני מתייעץ אתו, הוא אומר לי כל מיני דברים - לפעמים אני מסכים אתו, לפעמים אני לא מסכים אתו.

היא אמנם מודה כי המנהלים יצאו נשכרים באופן אישי מן הייעוץ, אולם למעט מקרה בודד, אין היא יכולה להביא דוגמה לכך ששינוי אישי אצל המנהל הביא גם לשינוי בבית-הספר. במקום אחר היא משמיעה נימוק אחר מדוע יש להימנע מעבודה ממושכת עם המנהל - מחשש שהמנהל יתחלף ואז כל המאמץ ירד לטמיון: "התכנית הזאת מתחילה במנהל והיא ארוכה מאוד. אז מה קרה בבית-ספר שבו התחלף המנהל הלכה התכנית. יש לי לצערי הרב יותר מדוגמה אחת כזאת".

מפקחת אחרת טוענת כי ההתמקדות במנהלים אינה תואמת את כוונותיה המקוריות של התכנית:

הטיפול במנהלים היה אינטנסיבי - מעל ומעבר. הוא לא היה בפרופורציה לכלל התכנית, למשך התכנית כולה, ולדעתי גם לא בפרופורציה להצהרת הכוונות של התכנית. כי הצהרת הכוונות הייתה שאנחנו הולכים לעבוד עם המורים על תכנים שחשובים לתלמידים, על גישה רלוונטית לתלמידים ועל הצרכים של המורים. כשהציגו בפנינו את התכנית היה הדגש כל הזמן על המורים, אבל למעשה מי שקיבל את מירב הטיפול היה מנהל בית-הספר, אחר כך הצוות המוביל של בית-הספר, ורק בסוף צוות המורים, שלדעתי יצאו קצת מקופחים ומבלבלים מכל הנושא.

ההתמקדות במנהל נתפסה אצל חלק מהדרגים במשרד כממושכת מדי, כבלתי-תכליתית וכבאה על חשבון עיסוק בנושאים החשובים יותר.

המפקחים תהו – מתי תגיע התכנית לעסוק כבר בתלמידים עצמם. הבעיות שלהם בוערות, והם קצרי רוח ונעדרי סבלנות לתהליכים ממושכים. "תהליך" ממושך נתפס בעיניהם בזכות יתר שאינה קשורה ללחצי המציאות, כניסיון שנועד להתהרר בו אך אינו מביא לתוצאות. אחת המפקחות רואה את האופי התהליכי והממושך של התבנית כעמדה של "נחת-רוח", שהיא בלתי נסבלת מבחינתה. היא ביטאה תחושה זאת כך:

אנחנו צריכים להציל את הילדים שנמצאים בתוך בית-הספר. אין לנו סבלנות, נקודה, אין לנו סבלנות לכל התהליכים. היו ויכוחים נוקבים בעניין הזה. אנחנו רוצים דרכים של הוראה אלטרנטיבית, אנחנו רוצים אסטרטגיות למידה, אנחנו רוצים עבודה בשטח, אנחנו רוצים CASE STUDY, אנחנו רוצים שהדברים יבואו לידי ביטוי. אני לא יודעת, אולי זו טעות בחשיבה שלנו, אבל מכיוון שהילדים גדלים והאוכלוסייה במצוקה אנחנו צריכים את הדברים האלה כאן ועכשיו, ולא בתהליך של שלוש שנים. טוב, המורה יעשה שינוי ואיזה יופי. זה נורא נחמד לפסיכולוגיה, אבל אנחנו עובדים ביום ואנחנו רוצים תוצאות.

מפקחת זו לא החליטה עדיין אם תיענה בחיוב להצעה להמשיך ולעבוד במסגרת התכנית, משום שהיא מחפשת תכנית ממוקדת יותר, תכליתית יותר בעיניה, הכוללת עבודה צמודה עם צוות המורים – לרבות ביקור בשיעורים שלהם; ועבודה צמודה עם תלמידים – שתכלול בדיקת הישגים בכל רבעון ובדיקת התפתחות הקשר בין המורה לתלמיד מבחינה רגשית. אם נתעלם לרגע משאלת ההישגים ונותיר אותה להמשך, הרי בסופו של דבר המרכיבים שהיא מבקשת הם מרכיבים יסודיים בתכנית סח"ח, אלא שברוח התכנית אין בהם משימה של התערבות לוחצת, שכנראה נתפסת על-ידיהם כגילוי של תכליתיות. ייתכן כי בשל מעורבותה הרופפת של אותה מפקחת היא לא נתקלה מספיק במרכיבים אלה במהלך הפעלת התכנית. נקודת

המבט של המפקחים והאופן שבו הם ליוו את יישומה גרמו להם להבחין יותר בעבודה עם המנהל ופחות בעבודה עם המורים ועם התלמידים.

אותה מפקחת אף מפקקת בצורך לקיים תהליכים של עבודה קבוצתית בצוות בית-הספר, משום שלטענתה הדבר עלול להותיר משקעים שלא יימחו גם כעבור עשר שנים. היא מספרת על מקרה שבו אמירה של מורה אחת ביחס למורה אחרת בפגישת צוות הגיעה לכדי "מכתב מעורך-דין". היא נאלצה לקיים תהליך טעון של גישור בין המורות כדי להביא להתנצלות ולביטול המכתב. "ולחצליח איכשהו להשקיט את המים האלה הזורמים בתוך בית-הספר."

בדברי המפקחים יש עדות גם ללחצים המופעלים עליהם וגם לקושי להשלים עם קיום עימותים כחלק משגרת המערכות שהם פועלים בהן. הממד התוקפני והמאיים של התכנית בא לידי ביטוי בציורים של המפקחים. כמעט בכל הציורים הופיעו חצים. על אף שבאופן מוצהר התכוונו המפקחים ל"חץ" כמסמל של תנועה, של כיוון, הרי לחץ יש גם ממד לוחץ או פוגע. אותה מפקחת התייחסה לכך:

אני בהחלט יכולה לספר על מאבקים קשים בין המורים לבין עצמם, על מאבקים בין המנהל לבין המורים ועל מורים שפרשו במהלך התכנית. זה קרה כי הם לא יכלו לעמוד בלחצים של הדינמיקה שהתנהלה בתוך חדרי המורים, ופשוט החליטו להוציא את עצמם מן הכלל, לא להיות שותפים במהלך הזה ולא לבוא לפגישות של הסח"ת. אין ספק שהיו פצועים בדרך; ואולי הזרעים לכך היו טמונים כבר במסר שהעברנו מבלי לתת על כך את הדעת מבעוד מועד. חשבנו על תנועה ועל זרימה, אבל הייתה גם אגרסיביות.

מפקח אחר טען כי הלחץ שהביאה עמה התכנית לבתי-הספר שבפיקוחו היה לחץ מסוג אחר – לחץ שנבע מן ההתמודדות של התכנית עם תכניות אחרות. הוא מתאר מצב של תחרות בין מורים

ובין תכניות, מין בלבול בעידן של שפע מדומה:

נוצר מצב של לחץ בחדר המורים בין מורים שהשתתפו בתכניות שונות, רצה הגורל ותכנית סח"ח נפלה בדיוק בתקופה שהתחילו הניצנים של "אומץ", ואחת השאלות שהביאה להתכתשויות רבות בין צוותי מורים הייתה "מי צריך סח"ח – יש 'אומץ'", ו"מי צריך 'אומץ' אם יש סח"ח?" – תלוי באיזו קטגוריה של מורים היית בבית-הספר.

ריבוי התכניות המופעלות לעתים באותו מוסד יצר לא מעט בלבול וקושי, הדבר גרר עימותים, עומס על המורים ועומס על תלמידים. ועל כן מסקנתו של אותו מפקח הייתה כי כל גורם פיקוח חייב "לעמוד על המשמר ולדאוג לכך שלמוסד מסוים יהיו רק מספר מוגבל של תכניות משמעותיות".

## הדרישה להישגים

ברומה לבעלי עניין אחרים, גם מפקחי אגף שח"ר עסוקים בשאלת ההישגים, המהווים מדרד כמותי נוח לזיהוי וקל לפיקוח. קשה יותר לנסח רציונל מוצק לגבי מה מביא הישגים. התייחסות זו של המפקחים משקפת היטב את המגמה הרווחת כיום במשרד החינוך, הרואה בהישגים לימודיים והתנהגותיים מדידים יעד חשוב. לעומת זאת, תכנית סח"ח מבוססת על תפיסה שלפיה מדרד כמותי כמו ציון רחוק מלמצות את מלוא ההיקף והטיב של העבודה החינוכית, ועל כן הישגים מסוג זה לא היו היעד עיקרי שלה.

התכליתיות שהייתה חסרה בתכנית בעיני המפקחים (כפי שהוצג לעיל) היא תכליתיות המכוונת להישגים לימודיים מזוהים. כאשר הם אומרים שהם רוצים לראות תוצאות, הם מתכוונים בעיקר לשיפור בציונים. אין הם מעלים לדיון את השאלה אם כמה ציונים טובים בתעודה שאינה מקנה בגרות הם בעלי ערך כה רב, ובכלל, מה מבטיחה לתלמיד כיום גם תעודת בגרות. בכל אופן, עבודה תהליכית

וממושכת נראית בעיניהם כעבודה שאינה תורמת – במקרה הטוב – למימוש יעד זה. תכנית שאינה מכוונת להישגים לא תשרוד במערכת. כך טוענת אחת המפקחות:

יש מטרה, והמטרה היא להביא את התלמיד להישגים. זאת אומרת, אנחנו הולכים קדימה כשראש החץ מכוון תמיד להגיע לתעודת בגרות – אפילו עם התלמיד החלש ביותר. כדי להגיע לזה אין זמן להתקשקש בדרך. עם כל זה שיש פילוסופיה של החינוך, תולדות החינוך וכל מיני דברים יפים – צריך תכל'ס; והמורים נורא מחפשים את התכל'ס. זאת הסיבה גם לכך שמחליפים תכניות. זאת משום שבהם רואים שהתכנית לא ישר נותנת תוצרים, הם אומרים נלך הלאה.

את הביטוי הברור ביותר לדרישה להישגים ניתן למצוא בדבריו של בעל תפקיד בכיר באגף שח"ר, המיצר על כך שהתכנית לא התייחסה מתחילתה לסוגיה זו:

לי לא היה שום צורך בתכנית כמו סח"ח. משום שסברתי שבפני האוכלוסייה החלשה צריך להציב משימות ברורות כדי להגיע להישגים לימודיים מוכחים. אי אפשר לתת לתלמיד מפתח, להגיד לו: תתחיל לפתוח דלת. והמפתח הזה אינו פותח שום דלת. אני התרעתי על כך כבר מראשית התכנית, כי ברגע שהוצגה תכנית בלי שום מחויבות להישגים לימודיים קונקרטיים ראיתי בזה חיסרון די גדול. אני מצטער שצדקתי בסופו של דבר, כי אני טוען שלטפל במורה בלבד מבלי לתת לו אחריות על תהליך הלמידה של התלמיד ומבלי להדגיש את המחויבות שלו להעלות אותו על אוטוסטרדה שיש לה מוצא ולא על כביש ללא מוצא – אין בזה ולא כלום.

הוא מסביר:



אבל צריך לקפוץ עוד מדרגה אחת, להוציא את הילד הזה מהמסלול של אין כניסה, לשדרג את אותם עקרונות של סח"ח, ולהגיד את המילים האסורות "הישגים לימודיים משמעותיים הניתנים לבדיקה".

אחת המפקחות מיטיבה לתאר את האופן שבו המערכת עסוקה בציונים. במערכת כזאת מופעלים לחצים אדירים לראות בציונים חזות הכול, וכולם נדרשים "ליישר קו" בהתאם למגמה זו:

כסוף כל שנה בחודש מאי בערך משרד החינוך מפרסם את תוצאות בחינות הבגרות. באותו זמן אנחנו מקבלים טבלאות, ובל בתי-הספר שאנחנו עובדים אתם מדורגים בטבלה הזאת על-פי אחוזי ההצלחה שלהם בבחינות הבגרות; גם אנחנו מדורגים: המחוז שלך הוא שני בדירוג, שלישי בדירוג, אחרון בדירוג. עכשיו, מאז שיש כל כך הרבה עיתונות מקומית (ויש עיתונים מקומיים בלי סוף בכל מקום), המנהלים משמיעים משפטים משונים, ושואלים אותי "למה על בתי-הספר הזה כתבו כבר שלוש פעמים בעיתון ועלי עוד לא כתבו אף פעם?"; "עליו כתבו כבר שבע פעמים, ואני עוד לא הגעתי לשש פעמים!" ו"למה רשמו אותו ואותי לא רשמו?". יש תחרות על הדבר הזה. כך קורה שבתוך המערכת הזאת מוכרחים להתיישר גם עם הדברים האלה. המנהלים נמדדים על-פי מידת ההצלחה של בתי-הספר שלהם, אין מה לעשות, בחינות הבגרות היום זה ראש אחר.

למרות ה"התיישרות" הזאת בהתאם לקו הדוגל בהישגים לימודיים, נשמעו בשיחה גם קולות אחרים. אחד המפקחים ציין את חוסר ההתמקדות של התכנית בהישגים לימודיים דווקא כיתרון של התכנית – שיש בה העדפה להתמקד בתחומים אחרים, שבסופו של דבר יביאו אף לשיפור בהישגים. על אף שטען קודם שהתכנית היא רק אחת מני רבות, הוא מכחין בין התכניות ביחס לסוגיית ההישגים:

המעלה של סח"ח היא בכך שהיא לא באה להתמקד בהישגים הלימודיים לבגרות, היא לא מתיימרת לכך, זה התוצר הסופי. כל דבר שאתה משנה בבית-הספר הוא לטובה – כשהאקלים הבית-ספרי משתנה, כשיש פחות אלימות, יותר רוגע, סביבה נאה – בסופו של דבר זה משפיע על ההישגים הלימודיים. זה בשונה מתעניינים בשום לימודיים אחרים שהוצגו, שבהם לא מתעניינים בשום דבר. הסביבה אינה מעניינת אותם; מצדם שתהיה סביבה (ואני בכוונה מקצין) הכי מוזנחת, הכי פרימיטיבית והכי אני לא יודע מה. אותם מעניין רק איך אני מביא את הילד מיחידה אחת במתמטיקה לארבע יחידות, לחמש יחידות, נקודה! בסח"ח עניין אותם המכלול, שינוי הצוות, שינוי האווירה, שינוי סביבת הלימוד.

אותו מפקח התוודה בכנות מרשימה כי קיים פער בין התפיסה האנושית שלו כאדם, המודע למגבלות של המודד הכמותי, לבין התפיסה המקצועית שלו כבעל תפקיד, הפועל בהתאם לדרישות המערכת. הוא הוסיף:

היום, לצערי, הציבור והמערכת הציבורית (ואין זה משנה כרגע אם זה משרד החינוך או המערכת הפוליטית בכלל) אינם בוחנים את מערכת החינוך רק על-פי האדם שהיא מייצרת, אלא גם על-פי ההישגים של האדם שהיא מייצרת.

אמירה זו עוררה הזדהות בקרב כמה מן המפקחים, שהצרו אף הם על התחרותיות וההישגיות הרווחות בחברה הישראלית, וסיפרו באופן ביקורתי על הלחצים המופעלים בעניין זה על-ידי הורים ופוליטיקאים. עם זאת דומה כי איש מביניהם אינו נוקט באופן מעשי יותר לקדם את התפיסה המקצועית המתייחסת בביקורת למשקל המכריע המיוחד של חיפוש הישגים כמותיים, והם נוטים להשלים עם המגמה הרווחת במערכת.

## ריבוי הגורמים המפקחים

המפגש בין בעלי העניין השונים שיקף את ריבוי הגורמים המלווים את בית-הספר בעבודתו. תופעה זו של ריבוי גורמי הפיקוח באה לידי ביטוי בולט בדבריהם של המפקחים. הם מתארים מצב שבו בית-הספר נתון לפיקוחם של מפקח כולל מטעם משרד החינוך, מפקח אגף שח"ר, מפקח מטעם הבעלות, מפקחים במקצועות לימוד שונים, ועוד. אמנם חלק מהגורמים המלווים נקראים מנחים או מדריכים, אך לכולם יש מה לומר, והם מנסים לכוון את העבודה בבית-הספר. שיתוף הפעולה בין כל הגורמים המפקחים הללו אינו מובטח, והוא תלוי לחלוטין בעמדותיהם ובנטייתיהם של המפקחים.

מספרת אחת המפקחות:

ישנם בתי-ספר תיכוניים שאליהם הכנסתי את התכנית, והעבודה מכצעת בהם בשיתוף פעולה. אנחנו באות יחד לבתי-הספר, אנחנו משוחחות זו עם זו, וגם באנו יחד למפגשים עם המורים. לעומת זאת יש מפקחים אחרים שזה לא מעניין אותם. הם פועלים בנוסח "זה לא הקטע שאני מתעסק בו". אני פונה אליו, אני מיידעת אותו כמובן, אומרת לו שהתהליך נוסה, ומציעה "בוא תהיה שותף"; והוא אומר לי "לא, תעשי את". בכך הוא בעצם פורס בפניי את השטיח ואומר "לי אין בעיה, את לא נכנסת לנישה שלי, אני נותן לך את הנישה שלי, את הסביבה שלי, לרשותך". זאת אומרת, זה אינדיבידואלי. כך קורה שיש בתי-ספר שבהם עבדנו בצמוד, ויש בתי-ספר שבהם המפקחים הכוללים לא קיימים.

ריבוי הגורמים המפקחים בא לידי ביטוי אף באופן שבו מתנהלת התכנית עצמה. אחת המפקחות מתארת מצב שבו היו "המון ועדות היגוי של תכנית סח"ה, מסביב לשולחן היו יושבים לפעמים עשרים איש". אך מפקחת אחרת הדגישה שעל אף הסרבול שבכך יש חשיבות לתיאום המוחלט בין הגורמים השונים, במיוחד ביחס לתכנית כמו

סח"ח. חוסר תיאום עלול לדבריה להביא ל"ריקושים". היא מספרת על מקרה שקרה באחד המפת"נים:

התמצנו בהתחלה את החבר'ה של משרד העבודה והרווחה, והם התעוררו יום בהיר אחד, והיו ניצוצות: מה זה אנחנו מכניסים לתוך המפת"ן תכנית סח"ח ולא חיברנו אותם מספיק לזה? שכחנו, נו, שכחנו בכלל. מה לעשות, זה קורה לפעמים.

למשמע סיפור זה הגיבה מפקחת אחרת:

אנחנו מחייכים, אבל המנהל עומד כאן במצב קשה מאוד.

מדבריהם של המפקחים ניכרת הרגישות העצומה של המערכת לגבי עניינים הקשורים יותר בכבוד מאשר בשיקולים מקצועיים. כך, למשל, כאשר ממענים מכתבים, חשוב להקפיד על סדר מכותבים מסוים, וזאת מחשש לריקושים; בעת קיום פגישות חשוב לזכור להזמין את כל הגורמים הנוגעים בדבר. ההבדלים בין הגורמים הם אישיים לחלוטין, כך שאין דרך מוצא רשמית ברורה מן הסבך, אלא בהיכרות עם הנפשות הפועלות. בתנאים כאלה קשה לקיים שיתוף פעולה, הן בתוך המשרד פנימה והן עם גורמים חיצוניים כמו האגף להכשרה מקצועית במשרד העבודה (ובהמשך – במשרד התמ"ת) או הבעלויות. מפקח אחד סיפר:

הייתה צריכה להיות איזושהי השתלמות; גורם מסוים במשרד לא הוזמן, הישיבה התקיימה ללא נוכחותו, ולכן הוא לא הסכים לתת יד לקיומה של ההשתלמות הזו, ואכן היא לא התקיימה.

על כך הגיבו המפקחים בקביעות נוסח "זה קורה", ו"כל אחד והרגישות שלך".

פרק ז

# היזום החברתי

במובן מסוים ג'וינט-ישראל הוא סוג ייחודי של גורם בעל עניין ביחס לסביבת החינוך החדשה. נקודת המבט של אנשי הג'וינט, שלא היו מעורבים ישירות בהפעלת התכנית, קרובה במקצת לזו של בעלי העניין האחרים. אולם בניגוד אליהם, ייחודו של ג'וינט-ישראל טמון בכך שאנשיו נעדרי כל סמכות ארגונית כלפי בתי-הספר, גם אם תכנית סח"ח מוצעת כניסיון להיטיב את המעשה החינוכי במסגרתם. סיפורה של התכנית בתוך הג'וינט הוא סיפור של יוזמה חדשנית ונועזת, שהצליחה לפרוץ דרך, להתרחב, ובסופו של דבר גם להתמסד. אף אם לא כולם יודו בכך, עבור ג'וינט-ישראל הייתה סח"ח תכנית ייחודית, הן באשר להיקפה ולמשך הזמן שהוקצה לה והן מבחינת גיבוש התפיסה המקצועית הכרוכה בה. הייתה זו תפיסה ששבה והתגלגלה בהמשך בתכניות אחרות ובתחומים שפרצה אליהם. בפרק זה נספר על שלבי התפתחותה של התכנית כיוזמה המזוהה עם ג'וינט-ישראל.

לשיחה שהיוותה בסיס לכתיבת פרק זה נתכנסו אנשים המשמשים בצמרת הניהולית של ג'וינט-ישראל במשך שנים, ובהם גם אלה שהובילו ועודם מובילים את התכנית.

## ייזום

תכנית סח"ח התבססה במידה מכרעת על תכנית חינוכית קודמת שיזם ג'וינט-ישראל – תכנית "מפנה". על-פי תכנית זו עוצבה מסגרת חיצונית שנועדה לקלוט באופן זמני תלמידים שנשרו מבתי-הספר, ובמשך תקופה מסוימת להכשיר אותם לקראת חזרתם למערכות הסדירות. הרעיון של תכנית סח"ח הוא להקים מסגרת מיוחדת עבור תלמידים בסיכון, לפי אותה תפיסה מנחה שהייתה ביסודה של תכנית "מפנה", ולהפעילה בתוך בית-הספר ובמשולב בו, ולא במסגרת חיצונית. כפי שניסחו זאת כמה מן המשתתפים, הכוונה הייתה "לעשות 'מפנה' בתוך בית-הספר". עבור אחת המשתתפות בשיחה תכנית סח"ח היא למעשה עדיין "מפנה", רק עם דקויות משלה:

מצד הג'וינט "מפנה" היה כישלון, אבל היו מספר אנשים שהאמינו במסר של "מפנה", אז הם הלכו לעשות סח"ח. התכנית השתנתה שם, אבל המסר נשאר.

מבחינה זו הרעיונות המנחים בטיפול בתלמידים בסיכון הצליחו לשרוד, ועברו מתכנית אחת לאחרת, גם אם הכותרת הארגונית שלהם השתנתה. אולי תכנית "מפנה" כשלעצמה לא צלחה לאורך זמן כפתרון ארגוני משמעותי לנוער בסיכון, אך לא ניתן לדמיין את תכנית סח"ח ללא הרקע המקדים של "מפנה". זוהי רק דוגמה לאופן שבו רעיון עשוי להתמיד מעבר לפתרון המעשי שייצג אותו.

הרעיון לשלב את "מפנה" בתוך בתי-הספר מיוחס למי שעמד בזמן מסוים בראש אגף בג'וינט שנקרא אז "האגף ליוזמות חברתיות ולשירותים אזוריים". שם האגף הוסב בהמשך ל"אגף חינוך ונוער". זהו זה רעיון חדשני ונועז, שנהגה על-ידי אדם שנחשב לאיש יצירתי ומקורי ונתפס כבעל חלומות, שנטל על עצמו סיכונים לא קטנים, בניגוד לנורמות המקובלות בארגון. על אף שפרש מן הארגון לפני שנים, רוחו והשפעתו של האיש עדיין ניכרות בקרב אלה שהכירוהו, דור המייסדים של התכנית. הללו מעניקים לו נקודות זכות רבות על תרומתו. אחת המשתתפות טענה כי גדולתו הייתה ביכולתו לחלום ולזהות את האנשים היכולים ליישם את החלום שלו. ראש אגף חינוך ונוער כיום קובע:

חייבים להגיד את זה לזכותו של ראש האגף אז – ההעזה שלו לקחת כל כך הרבה כסף – מי העלה בכלל על דעתו שאפשר לקחת? ההתפתחות של "מפנה" ואחר כך של סח"ח היא בזכות ההעזה שלו כיום בעל חזון. מעט אנשים היו כמוהו – ללכת על משהו נקודתי[...] הוא היה יוצא דופן אז, והארגון לא היה בנוי לזה, היה משוגע אחד בארגון, ובאמת הוא עשה את מה שהוא עשה. היום זה כבר אחרת. כשמפעילים את תכנית אשלים, מתחילים עם הרבה יותר בסף מאשר היה אז [...] היום אם הג'וינט יחליט שהוא נכנס לתחום חדש, הוא יעשה את זה בצורה מסודרת. יבוא איזה

משוגע עם רעיון ויגיד "אני חושב שאת זה צריך לעשות?"  
לא! יעשו דיונים מסודרים, יביאו את כל אנשי הממשלה,  
ישבו עם אגף תקציבים, יעשו את זה מסביב, ימצאו לזה  
משאבים, יקצו לזה משאבים ניכרים וילכו עם זה קדימה.

התיאור התמציתי והפשוט כביכול של הרעיון – "לשלב את 'מפנה'  
בתוך בית-הספר" – עלול להטעות. מפתחי הרעיון, הנחשבים לדור  
המייסדים של התכנית, עברו דרך ארוכה ומורכבת במטרה לנסח  
את עקרונות התפיסה שבבסיס ההתערבות החינוכית, עקרונות  
שמעולם לא נוסחו בצורה מלאה וסופית. המשתתפים בשיחה תיארו  
ישיבות צוות ממושכות וקשות, לעתים מדי שבוע, שבהן נעשה ניסיון  
לתרגם את הרעיון הגולמי, המנוסח בסיסמאות כלליות (כגון "לחשוב  
אחרת"), לכדי עקרונות פעולה הניתנים ליישום. ברגעים שונים נראה  
היה כי איש מהם לא ידע בדיוק כיצד לעשות זאת. מספר ראש אגף  
חינוך ונוער בג'וינט כיום:

הכוונה הייתה להיכנס לתוך בתי-הספר עם הרעיון של  
"מפנה". מה זה הרעיון של "מפנה"? אני רוצה להזכיר  
לכם, זה לא היה רעיון מגובש עד הסוף. היסוד הוא  
באמת בחשיבה אחרת ובהתייחסות אחרת. מי שפיתח את  
התפיסה זה אנשי הצוות, שישבו שם ועמלו. ובעצם, לאט  
לאט תוך כדי עבודה, התגבשה תפיסה. ואז אמרו "טוב,  
יש עכשיו 'מפנה', בואו נלך לתוך המערכות..." לאף אחד  
לא היה רעיון איך לוקחים תכנית כזאת ומכניסים אותה  
לבית-ספר. הלכנו למעלה-יוסף, ושם שכרנו אנשים. לקחו  
אותי כי אני עשיתי משהו ב"מפנה", ואמרו "לך לבית-ספר  
ותעשה תכנית". מה עושים? כל פעם הלכנו לצוות ואמרנו  
להם "תעבדו בצוות", כי לא היו עוד עקרונות ברורים איך  
עובדים בבית-ספר. היו רק המושגים "תשנו את הסביבה",  
"תחשבו פתוח", "תחשבו אחרת". אני אומר באחריות,  
גם אם זה ירגיז כמה אנשים, שלא היה לאף אחד מושג  
מה משמעותה של תכנית התערבות בתוך בית-ספר. מה



היא כוללת, מה צריך לעשות עם מורים, כמה זמן היא נמשכת[...]. היו פה דיונים באמת מרתקים, אבל קשים ומייגעים, כי אי אפשר היה להביא בעצם את מי שהגה את הרעיון להבנה שצריך לקחת את הסיסמאות האלה ולהביא אותן לאיזושהי המשגה מצד אחר, ולדעת איך מפעילים אותן בפועל כשבאים לבית-ספר. הסתבר לנו מהר מאוד, שאנחנו באים לבתי-הספר כמעט בלי כלום, רק עם רעיון, ושאנחנו צריכים להתחיל לגבש כאן את התפיסה.

ואכן, המפגש של בעלי הרעיון עם המציאות היה מורכב. הרעיון פותח על יסוד תפיסה של חממה, בתוך מסגרת פנימית ומוגנת, ובאותה העת – ללא מעורבות רבה של גורמי חוץ. תנאים כאלה עשויים להיות חשובים בשלב הראשוני של יוזמה חדשה, עוד בטרם הגיעה לבשלות. תוך כדי גיבוש התפיסה נעשו מספר "ניסיונות חלוץ" במספר מקומות בארץ, וכמה מהם נגמרו בכישלון חרוץ. למשל, באחד מבתי-הספר הוכנסו מחשבים בשלב מוקדם, מתוך אמונה עקרונית שדווקא לתלמידים האלה מגיע הטוב ביותר. המחשבים רוסקו עד מהרה על-ידיהם והפכו לגרוטאות. ככלל, תהליך התפתחותה של התכנית לא היה מתוכנן מראש, והיה קיים בו יסוד ניכר של ניסוי וטעייה. ואכן, רעיונות חשובים המוכיחים את עצמם בהמשך, בראשית מימושם מופיעים כמבולבלים, כלא מפורטים דיים, ואפילו עם סתירות. מוסיף ראש האגף הנוכחי:

רק בשלב מאוחר יותר, כשראינו שבעצם כשאנחנו מגיעים למקום אנשים שואלים אותנו הרבה מאוד שאלות ואנחנו לא יודעים מה לעשות, התחילה להתגבש פה קבוצה של אנשי "מפנה", וזה לא מקרי. אנשים התחילו לשאול "רגע, מה הרעיון? מה עושים אתו?"

שם התואר "עמום" הוא מילת מפתח ביחס לחוויה שעורר המפגש עם התכנית. אחת המעורבות בנושא מטעם ג'וינט-ישראל מספרת כי בתחילה אופן העבודה לא היה מוגדר כלל:

כשהתחלנו לעבוד גם לא היה ברור מה אנחנו הולכים לעשות – לי לא היה ברור. לפני כל פגישה שהייתי הולכת הייתי שוברת את הראש מה אגיד למנחים. זאת אומרת, היה לי הניסיון שלי ב"מפנה", אבל זה באמת היה עמום, וגם לבתי-הספר זה היה עמום.

בתחילה פעלה התכנית בבתי-ספר שונים על בסיס התקשרות מקומית, פרטית, חרד-פעמית. הגילוי כי קיים לתכנית קהל יעד פוטנציאלי נרחב, המאורגן במסגרת מסודרת של כיתות הכוון, בא גילוי משמח למפעיליה. הדבר מלמד על התפתחותה של התכנית תוך כדי תנועה. מספר ראש האגף כיום:

אף אחד לא ידע מה זה "כיתות הכוון". אני זוכר את הפעם הראשונה שרצתי למשרד והבאתי נתונים שיש מושג כזה שנקרא כיתות הכוון. אז גילינו שיש למעלה מעשרים אלף בכיתות הכוון, ואז גילינו שבעצם סך כל האוכלוסייה במשרד העבודה היא 16 אלף, ושיש לנו בעצם כר פעולה נרחב שאנחנו יכולים להשתלב בו בצורה מסודרת. סח"ח התחילה באופן עצמאי בהתקשרות אישית למקומות.

עד כה תואר תהליך ממושך זה של פיתוח תכנית שהייתה חרדשנית ודרשה השקעת משאבים ונטילת סיכונים. אין ספק כי תהליך מורכב זה לא היה מתקיים ללא התמיכה של ג'וינטי-ישראל. אחת המערבות בתהליך מתארת תמיכה זו במנחים של "גב" ושל "לגיטימציה". ראש האגף מציין לחיוב את תמיכתו האישית של מנכ"ל הג'וינט דאז, שהאמין בתכנית ותבע ממנו מסמכים שינסחו את עקרונותיה באופן ברור יותר. הוא מוסיף:

ללא האמונה של כמה אנשים שיש לנו משהו, מוצר אחר לגמרי שהוא כמעט נוגד את תפיסת העולם של משרד החינוך אפילו היום – לא הייתי הולך על זה. ידעתי שאני צריך לעשות איזה פריצה, וידעתי שיש פה הזדמנות – יהודים טובים נותנים לנו את ההזדמנות הזו. יש פה ארגון

שקוראים לו ארגון חברתי, שרוצה לטפל באוכלוסיות במצוקה, והנה יש לנו פה הזדמנות לעשות את זה, כי במשרד החינוך יהיה קשה מאוד לעשות את זה. באופן אישי התמזל מזלי בחיים שהגעתי לארגון הזה, כי הגשתי פה חלום.

תמיכת הג'וינט בתכנית אינה מובנת מאליה כלל. בהדרגה התגבשה באגף הינוך ונוער בג'וינטי-ישראל קבוצה של אנשי מקצוע שפיתחו לעצמם השקפה מקצועית עם אתוס מקצועי. הרוח הצוותית וההתלהבות המשותפת היו חשובים ביותר. בהמשך התרחבה קבוצה זו וגייסה לשורותיה גם מנחים חיצוניים. כל אלה היו זרים אז לארגון. נוסף לכך, אוכלוסיית הנוער בסיכון נחשבה כשונה מתחום התמחותו של הארגון, ואוכלוסיות אחרות שנמצאו במצב קשה נחשבו כמי שזקוקות לטיפול דחוף יותר. על אף כל זאת, איפשר הארגון לאגף לפעול במידה מרובה יחסית של חופש. אומר ראש האגף:

בזכותם של כמה אנשים טובים ובתמיכה של הג'וינט לקחנו תפיסה שהיא ייחודית גם היום, לא רק אז, ושנויה במחלוקת בין הרבה מאוד אנשים – הרבה אנשים בתוך הארגון וגם מחוץ לארגון. בתוך הארגון – כי הם שאלו למה צריך לפעול בתוך מערכת החינוך כאשר יש אוכלוסיות במצוקה יותר קשה. חינוך זה בעצם לוקסוס. מי שהיה מנכ"ל הג'וינט באותה עת אמר באחת ההזדמנויות שהתכנית שואפת לעשות שינוי בתרבות של הארגון. למעשה עד אז תחום החינוך לא היה קיים.

התמיכה של ג'וינטי-ישראל בתכנית, עם התרחבות התכנית שתתואר להלן, היוותה גרעין לשינוי תפיסה מקיף, שעוצמתו הוכרה רק בדיעבד. שינוי זה משתקף בהחלפת שם האגף משם כללי ובלתי מחייב ("האגף ליזמות ולשירותים חברתיים") לשם מוגדר ("אגף חינוך ונוער"). אך יש עדויות לכך שהאנשים השותפים לתכנית הבינו מלכתחילה שהם עושים משהו חדש שיש עמו יומרה והעזה. מספרת

## חוקרת של התכנית מטעם מכון ברוקדייל:

היה כאן עניין של הגוינט בארץ מול הגוינט העולמי בנייר יורק. היינו צריכים להוכיח שהמאמץ הגדול שלנו בתפנית הדרך הוא מוצדק, כלומר שאנחנו הולכים לאוכלוסייה חדשה, למערכות הגדולות, מתיימרים לעשות משהו שלא נעשה עד עכשיו, שזה גם יקר ושזה מוכיח את עצמו. כלומר, כן הייתה מודעות שיש פה איזושהי תפנית חשובה אבל מסוכנת, שאולי לא תצליח.

עם זאת, ניתן להעריך את היקפו ועומקו של השינוי רק במבט לאחור, כפי שקורה במקרים רבים של שינוי. רק במבט לאחור יכול המנכ"ל המייסד של אשלים לקבוע כי:

לגוינט ולברוקדייל זה בהחלט מפנה. אני לא יכול לומר זאת על מדינת ישראל. אני מניח שיש הרבה מאוד תכניות במערכת החינוך שניסו לעשות דברים דומים וכו', אבל מבחינת העיסוק שלנו בעניין הזה זה מפנה – על הרקע הזה שהארגון כולו בכלל לא עסק בעניינים האלה בצורה מסיבית. [...] כל הארגון כולו כל הזמן היה הרבה יותר מכון כלפי זקנים וכלפי נכים וכן הלאה, והעניין הזה של סביבת חינוך תרם לכך שהיום האוכלוסייה הזאת בגוינט היא אולי אפילו אחת מהאוכלוסיות המרכזיות, וזה תפס תאוצה. בלי העניין הזה לא היינו מגיעים למצב שבו אנחנו נמצאים היום בגוינט ברמת הטיפול באוכלוסיית ילדים.

## התרחבות ומיסוד

בשלב כלשהו עלתה מצד גוינט ישראל דרישה מן האגף להגדיל את היקף הפעולה במסגרת התכנית. הכוונה הייתה לבנות שותפויות עם משרדי הממשלה שיש להם נגיעה לעניין, במטרה להגדיל את התקציב של התכנית וליישם אותה בבתי-ספר בכל רחבי הארץ. אנשי הגוינט

הוטרדו מכך שהוא הגוף המשקיע היחיד בתכנית ושהיא מיושמת בהיקף מוגבל. כפי שניסח זאת האחראי על המשאבים בג'וינט-ישראל, הארגון פנה לראש האגף בדרישה "אתה תביא את השותפים הגדולים כדי לעשות מזה משהו גדול". שלב ההתרחבות נחשב לדור השני של התכנית. מספר ראש האגף:

הפריצה השנייה הייתה כדור השני - הדור של בניית השותפויות. פה יש גם תרומה של המנכ"ל, שהדגיש את העניין הזה, ושאל "רגע, מה אתם רצים לבד? איפה ההשקעות של הגורמים האחרים? אתם חושבים שאתם לבדכם תתנו מאה אלף דולר לבית-ספר?" אני זוכר שהייתי אז בהלם. הוא אמר לי: "אדוני, אתה תדרוש כסף מאלה ומאלה". כך התחיל בעצם התכנון האסטרטגי המשמעותי הראשון (שישנו עד היום), שבו הציבו לנו כיעד בניית שותפות עם אגף שח"ר, עם פירוט של תאריכים, מי הולך עם מי, מי עושה מה, כמו שעושים תכנון אסטרטגי [...]. מעבודה נקודתית בבית-ספר אחד או שניים, כשהשקענו בבית-ספר בממוצע כמעט 100 אלף דולר, הצלחנו ליצור שותפות. אחרי שעשינו תכנון אסטרטגי מיוזמתנו בתוך האגף הבאנו את השותפים המרכזיים כדי לעשות את הפריצה ברמה הארצית.

השותפות עם משרד החינוך הייתה אז חדשה עבור הג'וינט. אנשי התכנית התקשו בבניית השותפות, בהיותם חסרי ניסיון בכך. גם כאן לא היה דגם לעבודה משותפת שתוכנן מראש ושרק נותר ליישמו, והדברים התנסחו מתוך הפעולה, מתוך עמדה רפלקטיבית או אף בדיעבד. ייתכן כי כך ניתן להבין את השימוש הרווח במונחים "פריצה" או "חדירה" בתיאוריהם. יוזמי התכנית הבינו שעליהם לבנות את השותפות, אולם לא עמד לרשותם ידע מגובש ביחס לאופן שבו עליהם לעשות זאת. בשלב ראשון התארגנה השותפות בדרגי ביניים בלבד. אחת המעורבות מספרת שבניית השותפות הייתה קשה יותר מאשר פיתוח התכנית עצמה:

כולם אמרו "תכנית נפלאה", ומנכ"ל הג'וינט בא ואמר: "אבל עכשיו הגיע השלב שתתחילו ליצור פה שותפות עם משרדי ממשלה". אני זוכרת איך עשינו את זה תוך התרוצצות רבה. לא הייתה מגמה מוצהרת. עכשיו יושבים פה ומצהירים, ומהנהלת הג'וינט הולכים לאמרכלות משרד החינוך עם איזשהו קונצפט. הם היו צריכים להגיד לנו "בואו נעשה ככה"; למה הם לא אמרו לנו (אנחנו היינו חדשים) איך יוצרים שותפויות? אני זוכרת שבאתי למנכ"ל הג'וינט ואמרתי לו: "אני אלך למשרד החינוך ואעשה שותפות? עם מי אדבר שם? כלומר, מה רוצים ממני בכלל?" אחרי כמה היתקלויות שהיו לי וכל כך הרבה תסכולים (ואנחנו היינו שם לבל אורך הדרך, איזה תסכולים היו לנו!) באתי ואמרתי לו: "זה פי אלף יותר קשה מאשר לפתח את התכנית! מה זה הדבר הזה?". אז הוא אמר לי "נכון, נכון". אבל אף אחד מהנהלת הג'וינט לא בא ואמר "זו תכנית שלנו, השקענו בה ים של כסף, אנחנו – מנכ"ל הג'וינט – נלך למנכ"ל משרד החינוך ונמכור אותה".

תחילת העבודה עם אגף שח"ר במשרד החינוך לוותה בחששות מן המיסוד, מן הכניסה למערכות גדולות. ההתרחבות של התכנית עוררה חשש בקרב הצוות המקצועי הקטן, ההוגה והמפתח, שהתכנית בת-טיפוחיו יוצאת מידיו לדרך חדשה שבוודאי תשנה את גורלה. באותה תקופה גויסה לתכנית מנהלת התכנית כיום. היא מספרת:

מצד אחד היו המון ציפיות לחבירה עם אגף שח"ר, המון ציפיות להפצה, אבל קיבלתי גם מסר סמוי. אני ייצגתי עבור הרבה אנשים בתוך האגף, בתוך הג'וינט, משהו שעשוי לקלקל. כלומר, יש כאן חבורה שהגתה, שפיתחה, שיצרה, ובאה מישהי חדשה... גם הואשמתני ביתר ניהול ובפחות מחויבות לפסיכולוגיה.

ההצטרפות לעוות קטן ומובחר של מפתחים לא הייתה פשוטה, וחיובה ללמוד הרבה תורה שבעל-פה, בעיקר מפי מישהי שנתפסה כבעלת הידע העיקרי ביחס לרוח התוכנית, שבאותה העת בדיוק הייתה בחופשת לידה. קיומם של תורה שבעל-פה ושל "גורו" הם סממנים לאתוס המקצועי של הקבוצה. סממנים אלה נשמרו גם עם התרחבות הקבוצה והצטרפותם של מנחים חיצוניים. מספרת מנהלת התכנית:

אמרו לי "לכי תלמדי אצל הגורו". היא הייתה אחרי לידה, אך עבדה. היא הייתה גורו. והלכתי אליה הביתה, ותוך כדי הנקה אני שומעת את התורה, ועוד פעם ועוד פעם אני באה אליה. ישבתי עם עוד מישהי שכבר עבדה שם, והצטרפתי אליה לבית שמש ואחר כך למשלב יפו, ובעצם זה היה ניסיון ללמוד הרבה תורה שבעל-פה. היו דברים כתובים אבל המון תורה שבעל-פה.

בהדרגה נבנו שותפויות עם גורמים נוספים שלא היו מעורבים בפיתוח הרעיון, כגון רשויות מקומיות ורשתות חינוך. מפעילי התכנית נאלצו להתמודד עם שאלות חדשות שלא העסיקו את דור המייסדים, כגון כיצד יש לפתח דגם עירוני או דגם רשתי של עבודה. גם כאן נעשתה רוב הלמידה תוך כדי תנועה, ולא כפרי של תכנון מסודר מראש. מובן שכחלק מן ההתרחבות נעשו מספר שינויים והתאמות בתוכן התכנית כשלעצמה, נוסף לבניית השותפויות. שינויים אלה לא נעשו על יסוד מתן רשות מפורשת, אלא בעקבות מפגש עם השטח. הדוגמה הבולטת ביותר לשינוי כזה יש במעבר מתפיסה של "מנהל מאפשר" לתפיסה של "מנהל מוביל". מפעילי התכנית נטלו לעצמם מידה של חופש לערוך את השינויים לפי הבנתם בעקבות העבודה בשטח. מנהלת התכנית כיום מספרת כיצד התמודדה עם המסורת המקובלת בתכנית של "מנהל מאפשר":

אמרו לנו שהמנהל בבית-הספר צריך להיות מנהל מאפשר, כלומר שהוא צריך לתמוך במהלך, ובעיקר הוא צריך לא להפריע. זאת אומרת, תדברו אתו כדי שהוא יאפשר.

"המנהל המאפשר" היה סלוגן כזה. באתי עם הסיסמה הזאת לבית-ספר קטן יחסית, ואמרתי למנהלת: "תראי, את מנהלת, אבל את רק מאפשרת". והיא ענתה: "מה זאת אומרת? אני בית-ספר קטן, מה זה מאפשרת? את תשבי עם הצוות שלי בלעדי? מה פתאום, למה שתגידי לי דבר כזה?". אני מקצינה אמנם, אבל למדנו את זה על בשרנו, והייתה התפתחות בתפיסה; וממנהל מאפשר זה הפך למצב שבעצם המנהל הוא שמוביל את השינוי.

מנהל האגף בנינוט-ישראל מוסיף בעניין זה:

היו פה דיונים על המושג של מנהל מאפשר (Facilitator). אני זוכר שהדור החדש של המנחים בא ואמר "תשמע, Facilitator או לא Facilitator – בשטח קורה משהו אחר". וזה הדור שעשה את השינויים וההתאמות בהכנות שלו: לקחת עצמאות להפעיל את התכנית כפי שהוא מבין אותה, ללא שינוי עמוד השרדה של התכנית, שכלל במה קומפוננטים שלא השתנו עד היום, עם גוונים כאלה ואחרים.

על אף שינויים אלה ואחרים מנהלת התכנית טוענת כי קיימת בסח"ח ליבה רעיונית קבועה, שהעמימות היא חלק ממנה:

גם אם נלך לבית-הספר שעמו התחלנו וגם אם נלך היום לבית-הספר האחרון שנמצא בתהליך, סח"ח ייראה אחרת. בוודאי שאין כבר סביבה פיזית כמעט, אבל בכל זאת בשפה של המורים ושל המנהלים – יש חוט מקשר בין הרברים. אני רואה את זה, כי אני מבקרת גם בבתי-הספר הראשונים וגם בבתי-הספר האחרונים, ורואים שיש ליבה שקיימת בתפיסה. לפחות הצוות שאני מייצגת כרגע – אנחנו התווכחנו בחריפות איך להתחיל, מה לעשות, כן בוגר או לא בוגר. כלומר יש כאן ויכוחים אינ-סופיים, ומה שכן נשאר עדיין זה העמימות. גם היום יש עמימות אבל היא כבר נובעת מהתפיסה.



ברקע הדרישה להתרחבות שהציב ג'וינט-ישראל, עמד החשש מטיפול שולי מדי בבעיה. כפי שנראה להלן, אחד מעקרונות הפעולה של הג'וינט הוא הניסיון לטפל בבעיה באופן מקיף. כמו כן התפתחה התכנית בתקופה שבה החל הג'וינט לעסוק יותר בייזום תכניות ובפיתוחן, ופחות במתן שירותים. מנכ"ל אשלים מוסיף ומתאר את החשש שליווה את ההתרחבות:

זו תקופה מסיבית, שבה הג'וינט מתחיל לעבור מארגון שבין השאר הפך מהנפקת שירותים לארגון שבאמת עוסק בטיפוח ועוזר לטיפוח. זה לא סתם שהיה אגף ליוזמות חברתיות, היום כל הג'וינט זה יוזמות חברתיות. הג'וינט עסק כל הזמן בשירותים, בקשישים – עד אמצע שנות השמונים. כל הזמן ניסו לטפל באוכלוסיות באופן כולל. אמרו "אם אני לא מקיף את כל האוכלוסייה שבה אני מטפל – אני לא נכנס". החשש להיכנס לתוך מערכות נורמטיביות היה גדול, וזה קיים גם עד היום [...] חששו מהעניין הזה מאוד, כי אמרו שאנחנו נכנסים למשהו שאיננו יודעים איך נצא ממנו. המשאבים מוגבלים, ובסופו של דבר אנשי הג'וינט אינם רוצים למצוא את עצמם משקיעים בתוך מערכת אדירה, גדולה, ועושים איזושהי החלפה בשוליים של תקציבים של הממשלה לכיוון כזה או אחר, מבלי יכולת להקיף את הבעיה כולה.

## מה בין סח"ח לאשלים

לאחר מספר שנים של התרחבות ומיסוד תכנון בג'וינט לנקוט באסטרטגיה של יציאה ממעורבות ישירה בתכנית, על בסיס העיקרון של התנתקות מיוזמה לאחר השלמת פיתוחה. באותה העת גם הוקמה עמותת אשלים. זהו השלב האחרון והמשמעותי בתהליך גלגולה של תפיסה מקצועית – מתכנית חלוץ ארגונית אחת למחויבות מקיפה של הארגון לעבודה עם נוער בסיכון. הלפיד הרעיוני, שהוצת בתכנית

"מפנה", הועבר לעמותה שהוקמה כברית בין פדרציית ניו-יורק, הג'וינט וממשלת ישראל. בכך הושלם תהליך מיסוד של יוזמה שנחשבה בשעתה לחדשנית ולפורצת דרך. המנכ"ל הראשון של אשלים אכן מייחס את תפיסת העבודה באשלים לתכניות שקדמו לה: המשקע שנצבר מאז הוא התורם לכך שאנחנו עושים את זה כאן גם היום, כי זה לא היה נוצר אחרת. זאת אומרת זה לא היה קורה אם לא היה "מפנה", ולא היה משלב יפו, ולא הייתה סביבת חינוך. אני לא בטוח שגם היום היו מטפלים בנוער בסיכון באשלים באותן מערכות כמו שמטפלים או כמו שרוצים לטפל היום.

יצירת האכסניה הארגונית של אשלים דווקא נתנה זריקת חיים חדשה לתכנית. כך טוען ראש האגף:

ללא אשלים הייתה התכנית מתה. בעצם הג'וינט בשלב הזה - לפני שלוש שנים - התעייף מהתכנית, כי הוא שבוי באיוושהי תפיסה שיש עליה ויכוח גדול - מין פרה קדושה שאף אחד אינו מעז לשחוט אותה. שלוש שנים תכנית, יוצאים ממנה; אני לא חושב שיש פה הרבה מאוד הבנה לגבי תכניות התערבות חינוכיות הנמשכות בין שבע לשמונה או עשר שנים. ואז התחיל המכבש להפסיק את התכנית הזאת, כי עברה התקופה. למזלנו הטוב יצא שאשלים בא ואיפשר את ההמשך המשמעותי של התכנית הזו. כמו כן הושג תופש פעולה, והיום אפשר כבר להגיד שסגרנו את המעגל.

עמותת אשלים הוקמה בתהליך שיטתי, כשהיא נשענת גם על לקחים שהופקו במסגרת הניסיון שנצבר בשותפות בין ג'וינט-ישראל לבין משרד החינוך. בניגוד לפתיחה בתכנית סח"ת, שנעשתה ללא תכנון מעמיק של היציאה מן המסגרת הזו, הקמת אשלים נעשתה באופן מובנה ומסודר מאוד, ובכלל זה הבהרה של תהליכי העבודה בעמותה זו. בתכניות שיוזמים ומפתחים באשלים תהליך היציאה מתוכנן

למעשה עוד טרם הכניסה. שאלת המימון, שהיא בעלת חשיבות מרכזית, מוסדרת מראש. כמו כן, מחקר ההערכה המלווה את התכנית אמור להציג מסקנות באופן סדיר. מספר המנכ"ל הראשון של אשלים: אני לוקח את הרוגמה של אשלים. היום האנשים הרבה יותר חכמים, אבל הם רכבו על הגב של תכניות כמו הסת"ח, או הם יודעים הזיום להגדיר מראש מה צריך לעשות כשאתה נכנס לתכנית כדי שהיציאה שלך תהיה נוחה יותר. מנהל האגף מומחה בזה, כי הוא למד את זה מהסת"ח: מי מוביל; מי תומך במימון הדרגתי; תכניס את המחקר בזמן; תסיק מסקנות יותר מידידות; תפעל יותר מהר בתהליך של ההטמעה; אל תחכה שלוש שנים – תגיד מה אתה רואה אחרי שנה. יש הרבה מאוד כלים שאני יכול למנות אותם פה שיגרמו לזה שה- PHASING OUT יהיה מוצלח יותר.

למרות התכנון המדוקדק, או למעשה בגללו, תיתכן גם פגיעה מסוימת בתנופה ובחופש היצירה של מפתחי התכנית. ייתכן כי זה המחיר של מיסוד. בנוסף, לא תמיד אפשר לחזות בתכנון מוקדם את כל ההתפתחויות, ולא תמיד מצליחים לממש את התכנון.

## מעמד התכנית ביחס לג'וינט

הג'וינט הוא משקיע חברתי – מעין צד שלישי המנסה לעזור מבלי להפוך להיות בעצמו אחד הגורמים המעורבים. כפי שראינו, הג'וינט מעניק חשיבות לשילוב משרדי הממשלה ביוזמות שונות, כדי לגייס תשומות משלימות וכדי לפעול ברמה הארצית. בג'וינט שואפים להשיג השפעה נרחבת ומשמעותית, בבחינת "גדול זה יפה". על-פי מנכ"ל הג'וינט, אחד העקרונות המנחים את פעולת הארגון הוא הניסיון לטפל בבעיה נרחבת בסדר גודל לאומי, או במילים אחרות – להשיג "אפקט מערכתני". במקרה הנוכחי הצטלבה שאיפה זו עם

תפיסה מקצועית שקיבלה ביטוי בניסיון בשדה ושחוכיחה את עצמה: העיקרון של עיסוק בבעיה ברמה הלאומית היה עיקרון בסיסי, ואין ספק שבעיית הנשירה של נוער הייתה בעיה בסדר גודל כזה. דובר אז על 40 אלף בנשירה גלויה ועוד 40 אלף נשירה סמויה. בשונה מ"מפנה", הוחלט לשים את סח"ח כתכנית מרכזית מבחינת הראייה הלאומית. הייתה פה תשומה מקצועית שמנהל האגף הביא אותה. זאת אומרת, היו פה לפחות שני מרכיבים מרכזיים של בחירה נכונה על-פי עקרונות הגוינט: ניסיון לטפל בבעיה לאומית, עם תשובה מקצועית שכבר נוסחה, מוסדה והייתה בתהליכים ראשוניים של התרחבות. ואז סיכמנו באופן ברור מה זה מסה קריטית: על כמה בתי-ספר אנחנו מדברים, כמה מורים צריכים להיות, כמה תלמידים צריכים להיות; ודיברנו באמת על מאה בתי-ספר.

למרות הדברים הללו, התפתח בהדרגה יחס ספקני יותר בקרב ההנהלה של גוינט-ישראל באשר לתכנית. בניגוד לעמדת הוגי התכנית, המאמינים שבידיהם נמצאת התכנית בה"א הידיעה, ושיחסם אליה דומה ליחס הורה אל ילדו שלו, נוטה מנכ"ל הגוינט לאמץ עמדה זהירה יותר בעקבות מגעיו עם הנהלת משרד החינוך:

אני מתעסק בשאלה של סח"ח מול עקרונות הפעולה הגוינטיים ומול התפיסה הגוינטית את עצמה בזירה החינוכית-חברתית של ישראל. אני חושב שסח"ח הוא באמת דוגמה מעניינת שצריך לנתח אותה, כי בהחלט היו לי הרבה סימני שאלה אם יש לנו הפתרון לשאלה הזאת; ואני לא בטוח, מהבריקות שעשיתי במשרד החינוך, שגם היום הם חושבים שהפתרון בידינו דווקא. אני שומע את מנהל האגף, אני שומע גם את מנכ"לית משרד החינוך; ובמשרד החינוך מה שאני שומע זה לא מה שאני שומע פה על סח"ח. אני שומע הברדל די משמעותי בטון; אנחנו חושבים שיש לנו תכנית בה"א הידיעה, והם חושבים שזאת

עוד תכנית. זה הבדל משמעותי. אני הייתי שמח אם היו אומרים לי "תשמעו, לכם יש התכנית". אין ספק שמהניסיון הלא-מייצג שלי – של פגישות עם אנשים, של פגישות עם הורים, של פגישות עם תלמידים (ופחות להתייחס למה שאמרו מורים ומנהלים) – התרשמתי שזאת בהחלט התערבות משמעותית שעשתה שינוי משמעותי, שאנשים אהבו אותה. אבל אין להתעלם מכך שהיו הבדלים בין בתי-ספר, והיו לנו גם בתי-ספר שיצאנו מהם ולא הצלחנו.

ניכר בדבריו שהקריטריון העיקרי המשמש אותו להערכת התכנית הוא יחסו של משרד החינוך. כפי שציין בדבריו, הוא אמנם נפגש באקראי עם הורים ותלמידים, ופחות מזה עם מורים ומנהלים, ובפגישות אלה שמע חוות דעת חיוביות וראה את הניצוץ בעיני התלמידים; אך רושם בלתי מייצג זה, חיובי ככל שיהיה, אינו שקול בעיניו לעמדת משרד החינוך, וזאת מתוך כוונת הגוינט להשיג אפקט מערכתי. גם עבורו אין ביטחון כי סת"ח היא התכנית.

האחראי על התקציבים בגוינט-ישראל מציג עמדה דומה. אף לו יש ספקות ביחס למידת ההצלחה של התכנית. בהיותו ער לכך שהתביעה מן התכנית להיות התכנית בה"א הידיעה היא דרישה מחמירה מאוד, הוא מתייחס אליה במונחים של אחת מתוך שתיים – שלוש התכניות העיקריות, או בדימוי של "ספינת הדגל". לדעתו, הקריטריון הקובע להערכת התכנית הוא עמדת משרד החינוך בלפיה, לרבות ההתחייבות התקציבית הכרוכה בכך:

אם משרד החינוך לוקח את תכנית סת"ח כספינת הדגל שלו זה בסדר, זו הדרך היחידה שקיימת, הרי הוא הקליינט שלנו. הקליינט שלנו זה לא הילד, זה לא המורה הבודד בשטח, ואפילו לא המנהל – זה משרד החינוך. אנחנו מוכרים להם תשובה על בעיה קיימת, שהיא בעיה רצינית. אם משרד החינוך אומר "אני עושה היום כיתות הכוון, מחר אני מפסיק את כיתות הכוון, ובאחוז מסוים אני משקיע את הכסף שלי בסביבות חינוך" – הרי בסופו של

דבר זו ההוכחה היחידה, ולא שביעות הרצון של המורה הזאת והמורה האחרת [...] מדובר כאן על השאלה אם המשרד המוביל לוקח את תכנית סח"ח כאחת מספינות הדגל שלו, וזה המבחן.

מנכ"ל הג'וינט טוען כי יש להתייחס בזהירות למחמאות הניתנות על-ידי משרד החינוך, וסומך את יחסו הספקני על ניסיונו מן השירות הציבורי. בדבריו הוא רומז לאפשרות שאנשי הממשלה מהללים את הידע המקצועי שמביא עמו הג'וינט, בשעה שעיקר עניינם הוא במשאבים שמציע הג'וינט בנלווה לידע זה:

עוד לא ראיתי אוכלוסייה המקבלת שירות שאומרת "טוב, תקחו את זה מאתנו". שירות הוא תוספת של משאבים למערכת. אני הייתי מהצד השני, של הממשלה; קיבלתי שירותים של הג'וינט, ואז באמת היו לי השיקולים שלי. למשל, הביאו לי מהג'וינט איזה ידע מיוחד בנושא של קליטת סטודנטים, אבל הם גם הביאו לי משאבים נוספים. אז ידעתי לשחק את המשחק מול הג'וינט, ולהמשיך לקבל משאבים נוספים. מה רע בזה, אם יש לי עוד משאבים שאני יכול להשתמש בהם, עוד כוח אדם שעובד, עוד גורם שניתן לפנות אליו?

במובן מסוים מהווה ג'וינט-ישראל מקרה פרטי של בעל עניין. בדומה למשרד החינוך, לרשת חינוך או לאגף חינוך עירוני, אף הג'וינט מהווה שחקן בזירת החינוך, שיש לו מדיניות והעדפות על בסיס מטרות מוצהרות. אמנם התכנית נולדה בג'וינט-ישראל, אך נקודת המבט של קברניטי הג'וינט מזכירה יותר את נקודת המבט המרוחקת של בעלי העניין מאשר את זו של יוזמי התכנית עצמם: הם אינם מגלים מעורבות ממשית בתפיסה המקצועית של התכנית, ועוסקים פחות בקהל היעד הסופי של התכנית – התלמיד הפרטי המסוים, המורה הפרטי המסוים. בדומה לבעלי העניין האחרים גם עבורם יש קריטריון חיצוני – כמותי בעיקרו – להערכת התכנית, והם אינם

נותנים את דעתם על היכרות מעמיקה עם פרטיה המקצועיים של התכנית.

יחסם של אנשי הג'וינט לתכנית הוא יחס דו־ערכי. לצד ההתפעלות (למשל, מה"ברק בעיניים" של האנשים המעורבים), הם מביעים גם מידה של זהירות או הסתייגות כלפי יציר כפיהם. תכנית סח"ח היא תכנית שהתפתחה באופן שונה ממה שהורגלו לו בתהליכי העבודה שהם אמונים עליהם. חשוב לציין כי הג'וינט אמנם איפשר את ההתפתחות הייחודית הזאת, אך דומה כי לעתים אנשי הארגון אינם יודעים כיצד לעכל אותה.

אף בתוך הג'וינט פנימה אין הסכמה על כך שזוהי התכנית בה"א הידיעה. כמה מאנשי הג'וינט קובעים כי מדובר ב"תכנית תשתית", ובדבריהם מופיעה הדרישה כלפי אנשי סח"ח להפוך את התכנית ל"התכנית". אך אין ביטחון כי דרישה דומה מופנית כלפי תכניות אחרות בג'וינט. אף אין ביטחון שארגון בג'וינט, המנהל מספר רב של תכניות, יכול להרשות לעצמו להכתיר דווקא אחת מהן כ"התכנית". מטביר המנכ"ל הראשון של אשלים:

אי אפשר להתעלם מכך שהארגון אומר משהו בנוסח "תשמע, אתה היית עשר שנים בסח"ח, השקעת כל שנה מיליון דולר, ועשית וכו' וכו' - גמרנו, מספיק, אי אפשר יותר". אחרת זה נותן איתות לא נכון, כי באים אנשים חדשים עם תכניות חדשות, ומאלצים אותם להיכנס לתוך הנעליים הצרות מאוד של התהליכים הבירוקרטיים האלה שהג'וינט עושה כשהוא רוצה להיות יזם חברתי. זה נותן להם איתות לא נכון ולא טוב.

בדברים אלה בא לידי ביטוי עיקרון נוסף המכוון את פעולת הג'וינט - הרצון לחדש. פרק הזמן המוגבל מראש עבור כל תכנית - שלוש שנים בדרך כלל - מחייב את הארגון לא לקפוא על שמריו, להעלות רעיונות חדשים וליזום תכניות חדשות באופן מתמיד. החשש מהעדר חידוש, ממחזור של תכניות, משתקף היטב בהתייחסות אל תכנית חדשה, שהרשפעה לא מעט מהניסיון של סח"ח:

אם אני הולכת עכשיו לתכנית חדשה בבתי-הספר היסודיים, שיש בה הרבה אלמנטים של סח"ח אבל לא רק – בהחלט לא רק – אני לא רוצה שיבואו אחר כך ויגידו לי (או בעצם אני חוששת מהרגע שיבואו ויגידו לי): "רגע, מה את עושה פה? כולה סח"ח יסודי".

עקרון החידוש משתקף יפה בכותרות השונות הניתנות לתכניות שונות, היונקות למעשה מאותה תפיסה מקצועית. מדוע יש צורך להחליף שוב ושוב את השמות? כפי הנראה הדבר מעניק אורך נשימה ומרחב לפעולה לתכנית החדשה. הכותרות "סח"ח יסודי" או "סח"ח לחטיבות הביניים" אינן משרתות מטרה זו. אולם בניגוד לשמות המתחלפים, הצורך בשטח נשאר קבוע. במילותיו של ראש האגף:

כבר הונחה פה תשתית שממנה יוצאים כל מיני ענפים, אנחנו קוראים לזה בשמות שונים, וזה מאפשר לנו בעצם ללכת עם העקרונות האלה לתוך המסגרות. "זינוק", "אדם" – כולם יושבים על אותה תשתית רעיונית-תפיסית-חינוכית שהיא מגובשת מאוד אצל האנשים פה. היא כל פעם צצה מכיוון אחר, היא מופיעה עם שם אחר, היא באה עם "זינוק", היא באה עם "אדם", עם "מרחב", היא צצה עם כל מיני שמות. זה בגלל הצורך, כי השטח מבקש את זה.

אחת המשתתפות בשיחה טוענת כי לעתים הצורך בחידוש בגוינט גובר על הצורך להמשיך בפעולה סדירה על בסיס שיקול הדעת המקצועי. היא מסבירה את הצורך בחידוש בסיבות פוליטיות הקשורות ליחסי הכוחות בין אנשים שונים בארגון:

הרבה פעמים מפריע לי שמה שיותר חשוב זה לעשות משהו חדש, לעשות משהו אחר, במקום להמשיך לעשות משהו שהוא נכון. זאת אומרת, הרבה פעמים יש פה עניין של טריטוריות, יש פה עניין של פרסונות. "רגע, הפרויקט הזה הוא מצוין אבל הוא רשום על שם מישהו אחר, אז אני צריך לעשות משהו אחר כדי שיהיה משהו על שמי". זה



עניין פוליטי ועניין של כוח, הפועל פה חזק כמו בכל מקום. כשהוא [המנכ"ל] מנה את הרשימה של חמשת העקרונות [של פעולת הג'וינט] חשבתי: איפה הנקודה של המסר? מה ההבדל בין אשלים לבין, נגיד, שלושים תכניות אחרות? כל אחת יש לה הכיוון שלה, אבל האם זה מתגבש ביחד למסר אחד שיש לו יכולת לשנות את פני החברה, או שזה עוד תכנית בזאת, ועוד תכנית כזאת? האם אנחנו כאגף החינוך לא יכולים לעשות ההפך, להגיד: "אנחנו יש לנו מסר, המסר שלנו לעשרים השנה הבאות זה להקטין את הנוער הנושר, לתת אופציות לנוער בנשירה, להפוך את זה מעשרים אחוזים באוכלוסייה לחמישה אחוזים?" ולהפוך את התפיסה של נוער נושר למשהו אחר?

בהנהלת הג'וינט מאמינים כי הלקוח העיקרי שלהם הוא משרד החינוך, ושהצלחת התכנית תימדד במידת שביעות הרצון וההשקעה התקציבית הנלווית של לקוח זה. מגישה כזו נגזרת תפיסת שותפות שונה מזו שאפיינה את ס"ח בראשית דרכה. עליפי תפיסה זו, אשר באה לידי ביטוי בהקמת "אשלים", יש לבנות את השותפות עם משרדי הממשלה בדרג גבוה ככל האפשר ובשלב מוקדם ככל האפשר. מסיבה זו השותפות צריכה להתבטא גם בפיתוח רעיוני וגם בתקציבים. כך מתארת מנהלת התכנית את הלקחים שהפיקה מן השיחה ושתנסה ליישם בתכנית הבאה:

מה שלמדתי הוא שהשותפות שלי לא תהיה ברמה של הדרג הגמוך יותר, אלא עם הדרג הגבוה ביותר שאני יכולה להגיע אליו, וזה הנהלת האגף לחינוך יסודי, ואנחנו נגיע למנכ"לית [משרד החינוך]. אני למדתי שהפיתות הוא יחד עם השותפים שלי מההתחלה. זאת מאחר שיש לציין משהו שלא דובר עליו עד כה: ששלב ארוך התבזבז, או לא התבזבז – נאמר הושקע – בשכנוע השותף שזו תכנית, וזה כדאי, וזה נכון, וזה חשוב.

לגישה זו עלולים להיות אף חסרונות. הבטחת מעורבותם של משרדי הממשלה בשלבים מוקדמים של הפיתוח גורמת גם לכך שהתכנית שתפותח תהיה ממסדית ברוחה. ההתחברות עם הדרגים הגבוהים מחייבת ויתור על דרגה מסוימת של העזה ושל חופש יצירה. כפי שטוען ראש האגף:

בגישה הזו מה שיקרה הוא שהפרויקטים שיישארו יהיו רק פרויקטים שלמשרד היה מראש עניין בהם. זה משרד שהיה לו מראש אינטרס לעשות אותם והוא בא אלינו ואנחנו הצטרפנו אליו. זה לא רע, זה בכלל לא רע, אבל זה יהפוך אותנו לקרן טובה וחזקה, הנותנת משהו שממילא היה שלהם; וכל המושגים של חדשנות, פיתוח, יזמות וחשיבה אחרת פורצת גבולות – אין להם מקום.

הוא מוסיף הערכה סבירה, שאילו ג'וינט-ישראל היה פונה מלכתחילה למשרד החינוך עם תכנית כמו סח"ח, עוד בטרם פותחה ומומשה, משרד החינוך היה דוחה אותה:

האם כיום אני יכול להעז בעצמי? אם אבוא היום עם רעיון אחר זה יהיה הרבה יותר קשה. אין לזה סיכוי כי זה כל כך בירוקרטי, כל כך מסודר, כל כך מאורגן שאני לא יכול.

ראש האגף מסביר את כישלונה של התכנית להפוך ל"התכנית" של משרד החינוך על רקע ניגודי תפיסה באשר למקומה של תעודת הבגרות בתהליך החינוך. זוהי המחשה ברורה של ההשלכות של שיתוף פעולה עם הממסד. את מאבקן נגד הלחץ של משרד החינוך להפוך את התכנית לתכנית המכשירה להשגת תעודת בגרות הוא מתאר במונחים הירואיים:

התכנית לא הצליחה לעבור בגלל הימצאותו של גורם שעמד שם ולא הסכים, מפני שהוא הלך עם הזרם המרכזי של המערכת הזאת – שזה בגרות. הצהרתי שאני איני מכין לבגרות, ולא נשברתי אף לא לרגע. ניסו הלך וחזור, עד היום, לקחת את תכנית סח"ח כתכנית לבגרות ואמרתי לא.

התכנית הזו יכולה להוביל לבגרות אבל היא לא בגרות. מה שקרה הוא שאגף שח"ר לא לקח את תכנית סח"ח. כי העדיף תכניות אחרות. הוא השקיע תשעה מיליון שקל בפרויקט אחר, ואילו בנו – מיליון וחצי. תראו איזה הבדל גדול! ואני יודע למה זה כך. למעשה לא נתתי לו את מה שהוא ביקש. איזה קרדיטציה הוא יקבל על התכנית שלי כאשר המדד היחיד להצלחה הוא תוצאות הבגרות? כל החוברות שיוצאות ממשרד החינוך הן על אחוזי הבגרות.

יסוד נוסף בגישת הג'וינט שיש בו כדי להגביל את חופש היצירה נוגע לתקציב. מנהלת התכנית טוענת כי המסר שהיא מקבלת מן הג'וינט כיום הוא מסר של התניה. כלומר, "אם תשיגי כסף – יהיה לך הרבה חופש פעולה". לדבריה, "פעם הג'וינט היה מביא את הכסף, היום הג'וינט רוצה שאחרים יביאו את הכסף". היא מוסיפה:

גניח שאני משוחררת מהמוסרות של אשלים ושיש לי איזה סכום כסף קטן, ומנהל האגף אומר לי "תיקחי את הסכום הזה, תשחקי, תהגי רעיונות, ותלכי לכיוונים משוגעים". אם הוא ייתן לי יד חופשית עם הסכום הזה, עדיין אני יודעת שאם לא אפנה לפדרציות, שאולי יתנו לי תרומה לזה – אין לי סיכוי, אין סיכוי לעשות עם זה משהו.

ברומה לשותפות עם משרדי הממשלה, גם השגת תקציב מהווה סוג של מדד שאינו מתחשב בהכרח בגורמים אחרים, כמו טיב הרעיון או מצוקה כלכלית. הדוברת מביאה דוגמה של עיר גדולה, שבה התכנית נתפסת כמי שחוללה שינוי מקיף במערכת החינוך:

אין זה משנה שלעיר אין כסף, שהעיר במצב גירעון, שהעיר אינה מסוגלת לעשות שום דבר. העיקרון הזה עדיין נשאר – שכל עוד מנהלת מינהל החינוך לא תביא כסף משלה וצוות משלה, ותגיד "אני עושה ואתם עוזרים לי קצת" – לא יקרה שום דבר.

השותפות עם משרדי הממשלה, כפי שבאה לידי ביטוי

בהקמת אשלים, מעוררת שאלות ביחס לתפקידו הכולל של הג'וינט. שותפות זו מקטינה את יכולת הארגון לשמש כגורם מפתח של יוזמות חדשניות, המסוגל לסבול תנאים של עמימות בקשר לארגון כיום, להרשות פיתוח של רעיון מבלי לדעת לאן הוא יוביל בסופו של דבר.

אומר ראש האגף, המשמש באותה עת גם כמשנה למנכ"ל אשלים: הג'וינט הוא לא משרד החינוך, הוא לא צריך להעלות את אחוזי הבגרות במדינת ישראל, זה לא התפקיד שלו. התפקיד שלו לנסות לעזור לאלה שנמצאים בשוליים, לאפשר להם להגיע למקום טוב יותר ולעשות את איכות החיים שלהם טובה יותר.

באגף חינוך ונוער בג'וינט-ישראל התפתח צוות מקצועי בעל תפיסה מסוימת, והוא מתקשה ליותר על כך. אנשיו מתקשים לראות כיצד ישמשו כמתווכים בלבד, שמעורבותם תתבטא באיגום משאבים בלבד. הם מעדיפים לראות את עצמם כיזמים חברתיים במובן של התשומה המקצועית שבדבר, ופחות כעוסקים בתשומה התקציבית והמינהלית. טוען מנכ"ל אשלים:

לא תמיד מסכימים אתם [עם אנשי הג'וינט] לחלוטין על האיזון בין מקצועיותם לבין מעורבותם בשטח: בין היותם עובדי קרן הנותנת כספים ובין היוזמות החברתית שלהם. זה בדיוק האיזון שצריך למצוא בג'וינט, והוא קשה לנו. אני מודה ומתוודה – זה לא קל. [...] מנכ"ל הג'וינט] ישאיר אותנו עם העניין הזה טוב, סח"ח יהיה X ואתם בפרומיל של ה-X תתנו את היוזמה המקצועית שלכם וכו', והוא יקרא לזה PHASING OUT. אם היו לנו יכולות כאלה בסח"ח זה היה מצוין, אך אני לא בטוח שאנחנו שם. אני חושב שאנחנו עדיין לא שם, אנחנו עדיין צריכים להשקיע הרבה בתכנית סח"ח כדי להגיע למצב כזה שבו אנחנו

יכולים להיות שותפים עם היוזמה המקצועית שלנו ובלי להזדקק לחלק גדול מהמשאבים.

## לסיכום

ג'וינט־ישראל קושר בפעולתו בין משאבים שמגייסת ומשקיעה יהדות העולם, יכולת הידברות טובה עם גופי הממשל השונים בישראל, רגישות לקהילות השונות המתארגנות ופעולות במסגרת החברה הישראלית, וכן עניין בקידום יוזמות שונות – בעיקר בשדה החברתי. לא מעט מיוקרתו של הג'וינט בהקשר זה נשענת על היותו גורם בעל עניין וחסר פניות מכאן, ועל שילוב של מקצועיות וכושר ביצוע מכאן. תכנית סח"ח כיוזמה ממחישה היטב עמדה זו, וגם את נחיצותה על רקע המגבלות של גורמים אחרים הפועלים במרחב הציבורי בישראל. עם זאת מתעוררות שאלות לגבי גורלן של יוזמות שבית היוצר שלהן הוא ג'וינט־ישראל ועל האופן שבו הן מתמסדות דווקא כפועל יוצא מהצלחתן.

פרק ח

# לא רק סיפורים

הרושם הבולט ביותר שעלה מדבריהם של רוב אלה שהייתה להם היכרות קרובה עם תכנית סח"ח הוא תחושה חזקה של ייחוד ומשמעותיות. הדבר מובן הן ביחס למנהלי התכנית, שעבורם התכנית היא בתי-טיפוחים, והן ביחס לבעלי תפקידים אחרים. גם אם המשמעות של התכנית עבור כל קבוצת תפקיד הייתה שונה, עדיין עצם המשמעותיות של התכנית עבור חבריה ניכרת מאוד. חברי כל קבוצה טרחו לציין עד כמה ייחודית התכנית בהשוואה לעולם המוכר להם: החל בתלמידים במרכז החינוך, שסיפרו שמעולם לא הכירו מוסד חינוכי שבו היחסים בין המורות לתלמידים הם כה טובים, וכלה באנשי הגיונט, המודים שהתכנית ייצגה המשכיות ורציפות, כשהיא מתקיימת כיוזמה למשך זמן ארוך פי שלושה מן המקובל בארגונם. אין ספק כי עבור המעורבים בה באופן ישיר לא הייתה זו "סתם עוד תכנית". להלן נזכיר בקצרה איך נתפסה התכנית אצל כל אחת מן הקבוצות.

התלמידים ציינו מעל לכול את הקשר שהתפתח בינם לבין מורותיהם כגורם העיקרי המניע אותם ללמוד. מדבריהם נובע כי מורה המשקיעה בתלמידיה יכולה להוביל אותם להישגים מרשימים. הם רגישים ביותר למידת ההשקעה של המורות בהם, במיוחד להשקעה של מאמץ, זמן ומשאבים פרטיים, שאינה מתחייבת מהתפקיד באופן רשמי. המורות העבירו לתלמידים את התחושה שהם חשובים, רצויים, ומסוגלים. התלמידים מספרים כיצד יחסן של המורות חיזק את ביטחונם ביכולת העצמית שלהם ועורר בהם מחויבות כלפי מסגרת של למידה. כמה מהם תיארו את המורות כמעין אימא שנייה או כחברה קרובה.

מרבית המורות ביטאו בראשית הדרך הסתייגות כלפי התכנית, מאחר שהן נטו לראות בה הנחתה של יוזמת שינוי תובענית שלא נבחרה על-ידיהן. מדבריהן מצטייר בית-הספר כמקום שהתרבות הארגונית בו אינה מעודדת חשיפה של קשיים שהם חלק מהתפקיד, וכן כי הן אינן מורגלות עדיין בדיון מקצועי וביקורתי במסגרת צוות נוכח קשיים אלה. על רקע הקשיים המשותפים והיום-יומיים שעבודתן כרוכה בהם, עלה בקרב המורות צורך חזק בתמיכה מקצועית ונפשית,

צורך שקיבל מענה מסוים בישיבות הצוות עם המנחים. נוסף לכך איפשרו הישיבות המשותפות למורות לפתח את עבודת הצוות שלהן ולשפר את תפקודן המקצועי נוכח תפקיד תובעני ומורכב, והן היוו הזדמנות עבורן לדרבון ולהתחדשות. כך בהדרגה למדו המורות להעריך ולהוקיר את תרומתה של התכנית. לדבריהן, טווח הזמן הממושך המאפיין את הקשרים שנוצרו במסגרת התכנית היווה גורם חשוב בכך. באופן זה השכילו יוזמי התכנית לגייס את הנשמה היתרה ואת האכפתיות של המורות לטובת התלמידים.

המנהלים הרבו לציין את חשיבות הקשר האישי שלהם עם המנחים – כגורם היצוני – כתנאי להצלחת התכנית. המנחים נפגשו עם המנהלים לפגישות ייעוץ אישיות, שאיפשרו למנהלים לעצור לרגע מעיסוקיהם השוטפים ולבחון היבטים של תפקודם יחד עם גורם מקצועי מוערך, שאינו משובץ בהייררכיה של בית-הספר. המנהלים השתמשו בתכנית כבאמצעי להתחדשות ולהתרענות, והתבטסו עליה על מנת לעשות משהו חדש ושונה. העבודה בתכנית דרשה מהם פתיחות לחשיפה ולביקורת, וכן נכונות לביזור סמכויות ולשחרור רסן השליטה, דבר שלעתים היה מנוגד לנטייתם המוקדמת. עם זאת המנהלים נטו להעריך הן את פעולתם שלהם והן את העבודה עם התלמידים באמצעות קריטריונים הישגיים, שלא תמיד מתיישבים עם רוח התכנית.

המנחים נתפסו בעיני צוות בית-הספר, ובמידה רבה אף בעיני עצמם, כמייצגים העיקריים של התכנית וכמזוהים אתה לחלוטין. שני גורמים בולטים העניקו תוקף של סמכות מקצועית לפעילותם הדומיננטית בתכנית: הראשון הוא ניסיונם המקצועי הרב במקצועות הסיוע השונים. בהדרגה נוצרה הסכמה סביב השפה ה"תהליכית", שהיא שפה "פסיכולוגית", וזו תפסה מקום של שפה בכירה על פני השפה ה"תוצרית", שזוהתה יותר עם התחום הפדגוגי. הגורם השני הוא היותם גורם היצוני למערכת בית-הספר. רבים מהם תיארו את בית-הספר כמקום סוער, אינטנסיבי, אך שאינו מצליח להציע מרחב מוגן לגדילה, שכן אין בהכונתו אורך רוח נדרש. חלקם אף הודו שלא היו מוכנים לשמש בעצמם כמורים כיום. לצד מנחים שראו



את עצמם כמביאי האור והתקווה אל בית-הספר, היו מנחים שהיו צנועים הרבה יותר. דומה כי בקרב כל המנחים קיים מתח בין היומרה האומניפוטנטית לבין ההצטנעות וההכרה בגבולות.

סביב בית-הספר פועלת רשת סבוכה של בעלי עניין המלווים את פעולתו, הכוללת את משרד החינוך, בעלויות (בהן רשתות חינוך), תפקידי חינוך שונים ברשויות המקומיות וגם גורמים נוספים המשקיעים במוסד ציפיות ומשאבים. עבורם היוותה התכנית מענה שהיה בהישג יד בזמן ובמקום המתאימים למשבר במערכות החינוך שהם מופקדים עליהן. מבחינה זו היה זה לעתים מפגש כמעט מקרי בין התכנית כסוג של פתרון, לבין הבעיות העיקריות שהטרידו את בעלי העניין – נשירת תלמידים ושחיקת מורים. ככלל נוטים בעלי העניין להתעניין יותר במדדים כמותיים ואובייקטיביים, כגון הישגים ומשאבים, מתוך נקודת מבט רחוקה יותר מן התלמיד עצמו, ובאופן שלא תמיד מתיישב עם רוח התכנית – המעניקה לתלמיד מעמד של סובייקט. יחסית לגורמים אחרים הם פחות מכירים את התפיסה המקצועית של התכנית ופחות מזדהים עמה. אף-על-פי שהם מעידים על חלחול של רעיונות התכנית למערכת ללא קשר למשאבים, עדיין רובם רואים את מידת ההטמעה של התכנית לאחר הפסקת הזרמת המשאבים כמבחנה העיקרי. כמו כן ניכר קושי מסוים בשימור שיתוף הפעולה בין הגורמים השונים ללא מעורבותו ההמשכית של הגויינט, שהצליח להיתפס כגורם מעוניין הפועל ללא אינטרס משלו.

עבור הגויינט היוותה התכנית פתח ראשון לתחילת העבודה במערכת החינוך, עם קבוצות אוכלוסייה חדשות שלא נחשבו עד אז לקהל היעד המרכזי של הארגון. בעקבות ניסיון זה התרחב העיסוק בתחום החינוך בארגון, לרבות הפעילות רחבת ההיקף והמגוונת של עמותת "אשלים". הקמתה של עמותה זו נשענה לא במעט על הניסיון שנצבר במהלך הפעלת התכנית. הגויינט השכיל לשמור על קיומה של גחלת רעיונית, ברמותה של תפיסה מקצועית הנתמכת על-ידי צוות בעל אתוס משלו, באמצעות הקמתן של מסגרות ארגוניות שונות. כל זה היווה חידוש עבור הארגון.

לנוכח כל זאת ראוי לשאול: מאי נפקא מינה? מה ניתן ללמוד

מסיפורה של תכנית סח"ח? פיצוח הייחוד והמשמעותיות של התכנית יכול להביא לניסוח הכללות חיוניות לעבודה חינוכית עם תלמידים בסכנת נשירה ועם תלמידים בכלל. כמה מן העקרונות שהיוו בסיס לפעולתה של התכנית ניתנים ליישום גם במקומות אחרים. מן הסיפורים שהביאו אנשים שונים שהייתה להם נגיעה בתכנית עולות מספר נקודות שראוי שהוגים ומפעילים של תכניות חינוכיות ייתנו עליהן את דעתם: אופי הקשר בין המנחים לבין צוות בית-הספר; ההשקעה; והעמידות.

## אופי הקשר בין המנחים לבין צוות בית-הספר

עיקרון חשוב בתכנית, שתרם באופן בולט לייחודה, הוא אופי הקשר הנוצר בין המנחים לבין צוות בית-הספר. קשר זה משמש לאחר מכן כמקור השראה לקשר בתוך הצוות, ובין הצוות לבין התלמידים. כזכור, התלמידים ציינו את הקשר עם המורות כגורם העיקרי להצלחתם. באופן דומה שילובה של התכנית בבית-הספר וההתמדה בביצועה תלויים בקשר הנוצר בין המנחים לבין מנהל בית-הספר. ניתן אפוא לקבוע כי במידה מכרעת תכנית סח"ח היא תכנית המבוססת על קשר. לקשר זה יש ארבעה מאפיינים, התלויים אלה באלה:

ראשית, זהו קשר מושקע מאוד ואינטנסיבי מאוד. המנחים משקיעים אנרגיה פיזית ונפשית רבה בקשר עם הצוות, או כפי שאמרה אחת הרכזות, "אנחנו נותנים הכול". השקעה מרובה זו מעוררת בהדרגה השקעה מקבילה מן הצד השני, עד שמתפתחת תחושת מחויבות חזקה של שני הצדדים. הקשר מתקיים בתוך מסגרת מוצקה של פגישות סדירות, בדרך כלל בתדירות גבוהה של אחת לשבוע, שבהן עוברים הצדדים יחד חוויה אינטנסיבית ביותר.

שנית, זהו קשר ממושך. שלא כמקובל במרבית התכניות החינוכיות, הקשר של בית-ספר עם צמד מנחים נמשך בדרך כלל שלוש שנים, ולפעמים אף יותר. משך זמן ארוך זה עורר תמיהה

בקרב כמה מבעלי העניין וגורמים אחרים, שתהו מדוע נחוץ זמן כה רב להפעלתה של תכנית חינוכית. אולם אין ספק כי בצירוף גורם האינטנסיביות, קשר כה ממושך מהווה בסיס נחוץ לעבודה מקיפה ומשמעותית יותר, החודרת לרבדים עמוקים. בבתי-ספר רבים נדרשה תקופה של חצי שנה עד שנה רק כדי ליצור את התשתית לתחילת העבודה בפועל. אחת הרכוזות סיפרה ששני המאפיינים האלה של הקשר מביאים לעתים לטשטוש מסוים של הגבולות והתייחום בין המנחים לבין בית-הספר; זאת בשל המחויבות הדו-סטריית שנוצרת. שלישית, זהו קשר מכיל ובלתי-מותנה. כחלק מעבודתם נאלצו המנחים לספוג תגובות ואמירות קשות מצד צוות בית-הספר – תגובות שבחיים הפרטיים אולי לא היו מוכנים לקבל. על אף זאת הם המשיכו להתעקש על הקשר, ללא תלות בסוג התגובות שקיבלו, בבחינת "אני אעבוד אתך גם אם תהיה נחמד אלי וגם אם תבעט בי". זהו קשר חזק, שאינו מתפרק נוכח גילויים של תוקפנות, שהם חלק בלתי-נפרד ממנו. צוות בית-הספר ידע ברוב המקרים שלא משנה מה יקרה בפגישות, צוות המנחים ימשיך להגיע גם בפעם הבאה, גם בחודש הבא, וקרוב לוודאי גם בשנה הבאה. כפי שאנו יודעים, לא פעם השרידות של קשר גם בתנאים של עוינות וכעס היא דווקא מסד חשוב להעמקתו ולביסוסו בהמשך.

רביעית, זהו קשר מעצים, המשחרר מאשמה אך אינו פוטר מאחריות. באמצעות הקשר מנסים המנחים להעניק למורות את התחושה שהן אינן אשמות בקשיים ובכישלונות של התלמידים, ולבטא הערכה אמפתית כלפי המאמצים שהן משקיעות. קשר זה בולט בחריגותו על רקע מערכת שבדרך כלל נוטה להטיל על המורות את האחריות לאי-הצלחה של תלמידים, כשהן מנסות להתגונן ולהתנער מכך. עם זאת, אף כי במקרים רבים אין המורות אשמות במצב, המנחים מנסים להראות כי יש תקווה ובי עליהן מוטלת האחריות לשנות את המסלול המצטבר של הכישלון. באמצעות העבודה עם המנחים גם מזוהים אפיקים שבהם ניכרת היכולת לעשות זאת. העבודה במסגרת קשר המשכי הנחוזה כבטוח יחסית מגבירה את ביטחונן העצמי של המורות ביכולתן זו.

צירופם של ארבעה מאפיינים אלה למכלול מסכם איכות שגלולתה לזיקה שהיברה בין המנחים לבין צוות בית-הספר. הסקירה שלעיל מצביעה על ההקבלה בין קשר זה לבין הקשר שנוצר בין המורות לתלמידים. כפי שאמרה אחת הרכזות: "אנחנו סופגים דברים קשים ואנחנו עומדים שם, אנחנו נשארים שם; ואנחנו מלמדים אותם לנהוג באותו אופן עם התלמידים". הקשר בין המורות לתלמידים דומה גם הוא במאפייניו: גם כאן נוצר קשר אינטנסיבי, בעל רמות השקעה ומחויבות גבוהות. מורות רבות ליוו תלמידים במשך יותר משנת לימודים אחת. התלמידים למדו לדעת כי מורותיהם מסוגלות להכיל את הקשיים שלהם, וכי הן תעמורנה לצדם ותתמוכנה בהם. באמצעות הקשר התחזקה אמונתם של התלמידים ביכולתם, ומחויבותם ללימודים גברה.

ראוי לציין במאמר מוסגר כי אופי הקשר בין המנחים למורות כפי שתואר לעיל מציין ררגת התפתחות של התכנית שלא הייתה כלולה ברציונל התכנית מלכתחילה. בתחילת הדרך התמקדה התכנית בצורכיהם של התלמידים, תוך אימוץ נקודת המבט הרווחת שלפיה נוטים לראות את המורות כאחראיות למצב, או לכל הפחות בגדר כלי שיש לעצב אותו כדי להשיג תוצאות בעבודה עם התלמידים. בהדרגה הבינו מפעילי התכנית כי על מנת להתחשב בצורכיהם של התלמידים יש להביא בחשבון גם את הצרכים של מורותיהם, ולגלות אמפתיה לקשיים שהן מתמודדות עמם. זהו לקח חשוב שהופק מיישום התכנית.

הדגש הרב שניתן בתכנית לקשר הוא ללא ספק אחד הגורמים להצלחתה. עם זאת הוא מעורר שלוש נקודות הדורשות דיון. ראשית, קיימת אפשרות כי הקשר הוא כה מרכזי וחשוב עד שהוא הופך להיות תלותי וצמוד מדי אל קיומו בפועל. ייתכן כי המנחים צודקים בדאגתם כי בלעדיהם התכנית לא תוכל להמשיך ולהתבצע בבתי-הספר, אולי משום שכך הם בנו את הקשר מלכתחילה. במקרים רבים לא השכילו מפעילי התכנית ליצור רציונל עיוני מוצק ולצייד בו את המורים, דבר שיאפשר לצוות בית-הספר להמשיך לעבוד לבד – גם ללא מעורבות המנחים. קיים פער בין הוויית המשמעותיות החזקה של התכנית

לבין היכולת להמשיך לעבוד לפי עקרונותיה באופן עצמאי. כך ניתן להסביר את הדרישות, ולעתים אף התחינות, שהופנו מצוותים של בתי-ספר שונים כלפי המנחים שלהם – שיישאו עמם למשך שנה נוספת. מובן כי תלות זו נובעת אף מן הזיהוי המלא בין התכנית לבין המנחים, כפי שתואר לעיל.

שנית, הדגש הרב שניתן לקשר במסגרת התכנית בא במידה מסוימת על חשבון התייחסות לתוכן. אם התכנית מוגדרת כהתערבות פסיכו-פדגוגית בבית-הספר, הרי הקשר – המיוצג על-ידי הפסיכולוגיה – זכה לבכירות בהשוואה לתוכן – המיוצג על-ידי הפדגוגיה. במילים אחרות, מבצעי התכנית התמקדו יותר באדם הלומד ופחות בתוכן הנלמד, והדגישו יותר חוויה תומכת ומזינה ביחס לתלמיד ופחות תהליכי למידה והגעה להישגים נדרשים. מובן שהעבודה התהליכית-פסיכולוגית אמורה להשתקף בתהליכי ההוראה, אולם התכנית לא הציגה תשומה מפורשת ומגובשת בדמות מתודולוגיה של הוראה ספציפית בתחום תוכן מוגדר. הרי בסופו של דבר התלמיד צריך ללמוד מקצועות ברורים. הדבר נכון במיוחד ביחס לתלמידי בית-הספר התיכון. במובן זה, התכנית לא חדרה לעומק לעולמות התוכן של בית-הספר.

שלישית, חלק ניכר מהקשר עם המורות הותווה במסגרת עבודה בצוות. הדבר איפשר שימוש מושכל בתהליכים קבוצתיים, תוך עידוד מגמות של שיתוף ובירור בין עמיתים. עם זאת בלט בהקשר זה ההבדל בין תשומות הקשר של אחד לאחד (כפי שקרה בעבודה עם המנהלים) לבין תשומת הקשר עם צוות. לצוות יש ערך רב כמעורר וכמדריך לעבודה, אך הוא גם עלול להפעיל כוחות מעכבים ולחסום אפשרויות התפתחות חשובות של מורים כיחידים.

## ההשקעה

כאמור, הקשר שהתפתח במסגרת התכנית הוא קשר מושקע. ניתן להרחיב תכונה זו של הקשר ולתאר אותה כמאפיין כולל יותר של התכנית: ככלל, הסח"ח היא תכנית המעודדת, ולעתים אף מחייבת, מידה רבה של השקעה. התכנית הצליחה להשיג התגייסות ותחושות של מחויבות, דבר שתרם כמובן למשמעותיות שלה. מורות רבות תיארו בנימה של תלונה את המנחים כתובעניים. אולם מעבר לאופיים האישי של המנחים, דומה כי התובענות – הדרישה להשקעה – מהווה יסוד המובנה בתוך התכנית. זוהי תכנית הדורשת מכל מי שמעורב בה – להשקיע. דומה כי ההשקעה המרובה בתלמידים היא הדוגמה המשמעותית והחשובה ביותר לכך: המורות נדרשות להשקיע בתלמידים שלהן זמן, מרץ וכוחות נפשיים מרובים.

יסוד ההשקעה בתכנית לא הצטמצם למשאבים מנטליים בלבד, אלא כלל אף השקעה חומרית ברורה, והדבר בא לידי ביטוי בהקמת הסביבה הפיזית וציודה במחשבים. גורמים המעורבים בתכנית, ובעיקר המורות, עסקו בשאלה אם הקמת הסביבה הפיזית מהווה תנאי הכרחי ליישומה של התכנית. הניסיון בפועל מראה כי השקעה פיזית בהחלט יכולה לסייע, אך אינה היסוד הקובע.

הכוונה שביסוד הסביבה הפיזית הייתה להעניק את התנאים הטובים ביותר, לרבות המחשבים המשוכללים ביותר, דווקא לתלמידים המתקשים והדחויים. כלומר, בבסיס הקמתה של הסביבה טמון מסר של השקעה, והביטוי הוא באובייקטים המיוצגים קדמה, חידוש, מורכבות. דומה כי השאלה באיזה אופן יבוטא המסר הזה משנית בהשוואה לעצם העברת המסר עצמו. בין אם באופן כזה או אחר, יוזמי התכנית השכילו להעביר לאנשים שנגעו בה – ומעל לכול לתלמידים – את המסר כי הם חשובים ומיוחדים, ולכן משקיעים בהם. זהו מסר חשוב דווקא משום שהוא מיועד לקבוצות אוכלוסייה שעליפי רוב מקבלות מן הסביבה מסר מנוגד לחלוטין. במובן זה ההשקעה המרובה ביסוד התכנית נועדה לפצות על תקופות ארוכות של הזנחה.

## העמימות

אין ספק כי עמימות היא יסוד מרכזי בתכנית, ועניין זה שב ועלה בדבריהם של מרבית הגורמים שהיו מעורבים בה. לעמימות שני פנים: מצד אחד היא מציינת פתיחות, גמישות, גילוי, והיא יכולה לדרבן לפעולה; מצד שני היא נחוות כקשה, ומעוררת תלונות ואף כעס – כל זאת במערכת שבאופן טיפוסי אינה סובלת עמימות, וצריכה להתחייב על תוצרים ברורים בטווחי זמן מוגדרים. מתח זה הוא חלק בלתי נפרד מהתכנית.

הפעילים בתכנית סירבו מלכתחילה לעבוד עם סוללות התערבות מוכנות, עם מתכונים ברורים לפעולה. הייתה רתיעה ממיסוד יתר של התכנית, שכל העת חתרה להתחדשות, לבדיקה עצמית, לאתגור. העדרם השכיח של טקסטים מנוסחים באופן מוגדר הוא דוגמה לכך. באופן טיפוסי רוב הדרכים המסורתיות – הצפויות והמובנות – לעבודה עם תלמידים הנמצאים בסכנת נשירה, לא השיגו את מטרתן ולפחות לא שרדו לאורך זמן. העדר הדוגמטיות של תכנית ס"ח יצרה כר נרחב ללימוד משותף לאנשי התכנית ולצוותים בבית הספר, כחלק מובנה מן התהליך שהתכנית הובילה. על אף שהונחו בבסיסה כמה עקרונות יסודי, הייתה התכנית פתוחה וגמישה דיה כדי להגיב על צרכים שעלו מן השטח. באזורים שונים ובבתי-ספר שונים נערכו התאמות מקומיות של התכנית, בהתאם לסוג בית-הספר, לאופי הדרישות באותו מקום, ולעתים אף בהתאם לסגנון האישי של הנוגעים בדבר. כך איפשרה הפתיחות של התכנית לפועלים במסגרתה להביא את ביטויים הייחודי אל תוך העבודה. תכונה זו של התכנית, כמאפשרת מתן ביטוי אישי, תקפה לגבי כל הקבוצות שהיו מעורבות בה.

העמימות שבתכנית דרבנה אנשים לפעולה. זהו היסוד המחולל שבתכנית. בהעדר תכתיב נוקשה, הצליחו גורמים שונים להשתמש בתכנית כגורם מעורר, בעל חיות ודינמיות. כל קבוצה נדחפה לפעולה בכיוון שמצאה לנכון. במובן זה נשאה התכנית משמעות שונה לקבוצות השונות. היא עוררה לפעולה, אך איפשרה מידה של חופש

בבחירת כיוון הפעולה.

כאמור, עמימות מעוררת אף תלונות. מעניין לציין כי התלונות הללו אפיינו את כל הקבוצות, ולא נעדרו אף מן השיחה שנערכה בקרב רכזי התכנית ומנחיה. אחדים מהם, שהיו מעורבים בתכנית מראשית דרכה, סיפרו שבתחילה לא הבינו מה בדיוק רצו מהם. בקבוצה זו נדונה השאלה עד כמה הכרחית העמימות, והאם ניתן לצמצם אותה לדרגת מינימום כדי להקל במקצת את כניסת התכנית לבית-הספר. מנחים אחדים הודו כי הם השתמשו בעמימות כדי להשיג יתרון של סמכות וכוח בעבודתם. דומה כי ניתן לצמצם במידה מסוימת את יסוד העמימות בעבודה, ויש מנחים המעידים כי עם השנים עברו התפתחות מקצועית בכיוון זה. ראוי לזכור ולהתחשב בכך שאנשים נוטים לחוות עמימות כקשה. עם זאת, בעבודה תהליכית לא ניתן ואף לא צריך לבטל את העמימות. חוויית העמימות, הגם שאינה נעימה בדרך כלל, היא מחיר בלתי נמנע של עבודה דינמית ומתפתחת, והיא טיפוסית לחוויה האנושית הפוסט-מודרנית.

## סיכום

הוגי התכנית ומפעיליה השכילו ליצור שילוב בלתי שגרתי בין תחושת ייחוד ומשמעותיות לבין מידה רבה של פתיחות וגמישות. הם הצליחו להעניק למעורבים בה הרגשה של סיירת מובחרת הזוכה להשקעה מרובה, וכל זאת בהעדר דוגמטיות ומתכונים ברורים לפעולה. לקשר החזק והמיוחד שהתפתח בין המעורבים נודע תפקיד מרכזי בהשגת מטרת אלה.

בפגישתם של אנשי הגוינט נדונה השאלה אם תכנית ס"ח היא התכנית המושלמת לעבודה עם נוער בסכנת נשירה, התכנית בה"א הידיעה. התכנית במארו, כמעטפת שיש לה זהות ארגונית – הסתיימה. אבל העקרונות ששימשו יסוד להפעלתה עודם מתאימים לעבודת החינוך. ראוי שעקרונות אלה – חשיבות הזיקה המתפתחת בין המורים לתלמידים, ההכרה בנוכחות של הסובייקט בתהליך



הלימוד, בניית שותפות, מחויבות לתהליך ולהמשכיות - ימשיכו להנחות אנשי חינוך גם לאחר שתסתיים העבודה במסגרת התכנית. רעיונות יסוד אלה הם חלק מתפיסה שניתן לתרגמה לפעולה בצורות שונות. ואכן, תפיסת התוכנית מיושמת בתוכניות כמו "מעוף", או "מרחב" ובמקומות נוספים. בשם שהתפיסה התגלגלה בין אכסניות שונות - כמו מ"מפנה" לסח"ח - כך עליה להמשיך לשמש נקודת מוצא ומסגרת רעיונית מנחה לעבודות חינוכיות אחרות עם נוער בסכנת נשירה ועם נוער בכלל.

## פרקי קריאה מומלצים

### הדרה חברתית בחינוך

1. גורדון ד' (1995), ממערכת חינוך ממיינת למערכת חינוך מטפלת: כיצד להתאים מסגרות לילדים במקום להתאים ילדים למסגרות, משרד החינוך התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, ירושלים.
2. פסטרנק, ר', "ממדיניות של מצוינות למדיניות של שוויון הזדמנויות בהשכלה תיכונית וגבוהה", מתוך פסטרנק, פרקים בסוציולוגיה של החינוך, כרך ב', ת"א, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 77 - 87.
3. רזאל, מ' (1997), "סגירת הפער בהישגים לימודיים בין תלמידים מזרחיים לאשכנזיים: ניתוח-על", מגמות, ל"ח (3), עמ' 349 - 366.
4. רש, נ' וזר, י' (1994), "סגרגציה בתוך אינטגרציה: הפרדה לימודית בחטיבת הביניים", עיונים בחינוך, 60/59, חיפה, אוניברסיטת חיפה; הרצאת ספרים, עמ' 101 - 123.
5. Razer, M., Friedman, V., Sulimani, R. & Sykes, I. (2003), Reaching Out Excluded Educators and Strategies for Inclusion, 1-10.
6. Sparkes, J. (1999), Schools, education and social exclusion, Paper 29, Center for Analysis of Social Exclusion (CASE), London, London School of Economics.

### נוער בסיכון - מושגים

7. Resnick G. & Burt M. (1996), Youth at Risk: Definition and Implications for Services, American Journal of Orthopsychiatry, 66

### נשירה גלויה וסמויה מבתי הספר:

### גורמים אישיים, משפחתיים וסביבתיים

8. כהן-נבות מ', אלנבוגן-פרקוביץ ש', ורינפלד ת' (2001), הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער - דו"ח מחקר, הגוינט - מכון ברוקדייל, הכנסת - מרכז מחקר ומידע, ירושלים.

## עוֹנֵי

9. לב-ויזל, ר' (2001), ילדים עניים – תפיסת המעמד הסוציו-אקונומי והקריירה התעסוקתית בעתיד, מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 14, עמ' 101-119.
10. שמאי, מ' (1994), משפחה ועוני – להיות הורה ולגדול בילד, השלכות של מצוקה כלכלית על ילדים בישראל, המועצה הלאומית לשלום הילד.

## חינוך ועוני

11. סבירסקי, ש' (1994), חינוך ועוני, השלכות של מצוקה כלכלית על ילדים בישראל, המועצה הלאומית לשלום הילד.

## מעורבות הורים

12. סמילנסקי, ש', פישר, נ' ושפטיה, ל', המערכת המשפחתית והמערכת הבית-ספרית – מודל הקשר ביניהן, עם עובר 1987.

## ביציאה מן המצר: לקראת Social Inclusion

13. רוזנפלד י' וסייקס י' (2000), "והיינו הולמים – לקראת שירותים טובים דיים בעבור משפחות וילדים", חברה ורווחה כ(4), 421-443.
14. רוזנפלד י', גרבר ר', יוטקובסקי ר', כורזים י' ושור ר' (1999), "מוליד-עם" מדריך לאנשי מקצוע הנפגשים במסגרת תפקידם, בילדים החיים בהזנחה ובני משפחותיהם, עיריית ירושלים, משרד העבודה והרווחה, הגוינט – מכון ברוקדייל, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
15. רוזנפלד י' (1993), "שותפות – קווים לפיתוח פרקטיקה עם ולמען אוכלוסיות מובטות", חברה ורווחה י"ג (3), 225-236.
16. Rosenfeld, J. & Tardieu, B., *Artisans of democracy: How ordinary people, families in extreme poverty, and social institutions become allies to overcome social exclusion*. Lanham, Maryland, University Press of America, pp. 209-226.

עבודת מורים ומערכות עם ילדים בסיכון -

Inclusive practice בחינוך

17. כהן, מ', עירן, מ', פרידמן, י' (1997), הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי-ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דוח ביניים שני, מכון ברוקדייל, ירושלים.

18. כ"ץ, י', דהן, ג', קרינסקי, ט' (1990), נקודת מפנה, משרד החינוך ומשרד העבודה.

19. סולימני, ר' (2002), הובלת שינוי מתוכנן בבתי-ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית: תיאור מקרה - סביבת החינוך החדשה, חיבור לעבודת דוקטור.

20. ראזר, מ' ופרידמן, ר' (2002), סביבת חינוך חדשה: אסטרטגיות פעולה של תהליך התערבות, ירושלים, גוינט-ישראל.

21. שקדי מ' (1998), "מדוע יש צורך לטפח "מגמה טיפולית" במערכת החינוך?", מתוך שקדי מ', ללמד מורים הקשבה טוטאלית, אוצר המורה, תל-אביב.

22. Overcoming Exclusion Through Inclusive Practices in Education: A Challenge and a Vision (2001), UNESCO.

#### Selected Websites

23. Center for the Study of Social Exclusion (London School of Economics), <http://sticerd.lse.ac.uk/case>

24. Social Exclusion Unit - Improving UK Government Action to Reduce Social Exclusion, <http://www.socialexclusionunit.gov.uk/index.htm>

25. UNESCO, Most Clearing House for Poverty and Social Exclusion, <http://www.unesco.org/most/povhome.htm>

## מילון הסח"ח של מורי בית-הספר

מטרת מילון זה לתרום להאחדת השפה המקצועית שהמורים משתמשים בה בעבודתם בבית-הספר, ועל-ידי כך לתרום להבנת עולמו של התלמיד ולשיפור הטיפול בו בדרכים ובמיומנויות שנרכשו בהשתלמות הסח"ח ולמנוע את הכחרתם.

המושגים נבחרו מתוך כלל התכנים שעלו בהשתלמות במשך שלוש השנים.

ההגדרות נערכו בקצרה ומשמעות כתזכורת לחומר שנלמד בהשתלמות. פירוט נוסף ניתן למצוא בנוהלי בית-הספר שנתגבשו בעקבות ההשתלמות ובמקורות אחרים.

### סביבה חינוכית חדשה - סח"ח

הדרכים, התפיסות, התובנות והיישום שלהם בבניית השיעור המותאם ובטיפול בתלמיד. במערכת ערים להטרוגניות ולרב-ממדיות של התלמיד ומביאים אותן בחשבון.

### מיפוי

איסוף נתונים ומיונם כדי שישמשו את המורה להכנת תכנית עבודה לקבוצת הלימוד. המיפוי משקף ומבודד בעיות ספציפיות של ביתה ו/או של תלמיד.

### מיפוי כיתה

כלי לאיסוף נתונים מרוכזים על כל תלמידי הכיתה. משמש להכנת פרופיל כיתה לקראת הכנת תכנית כיתתית מותאמת. המיפוי כולל

\* גובש במסגרת תיכון מקיף ויצו נחלת-יהודה, בעקבות עבודה במסגרת תכנית סח"ח במוסד זה. אנו מביאים את הדברים כלשונם.

איסוף מידע מוקדם מכל המורים המקצועיים המלמדים בכיתה, ומרכז את נקודות החוק והחולשה של הכיתה. המיפוי מאפשר ראייה רב-ממדית של הכיתה והתלמיד כדי לתת מענה דיפרנציאלי מותאם. נערך באחריות מחנך הכיתה.

#### מיפוי מקצוע

כלי המסייע לכל מורה לאסוף נתונים על מצב הכיתה במקצוע שהוא מלמד. משקף את מוקדי הבעיות לעומת נקודות החוזק בקבוצה ומאפשר התאמת תכנית לימודים ואסטרטגיות הוראה לקבוצה הנדונה.

#### פרופיל תלמיד

איסוף נתונים רב ככל האפשר על התלמיד כיחס לעולמותיו האחרים בנוסף לעולמו הלימודי. מאפשר ראייה הוליסטית של הילד תוך בדיקת הקשר למה שקורה לו בבית-הספר. מאפשר הכנת תכנית עבודה אישית לתלמיד ולקידומו הפרטני. בין השאר, כדי לצמצם את העומס המוטל עליו, ניתן "לדלל" את מקצועות הלימוד ולאפשר לו לרכז מאמצים ולהצליח במשימות קטנות יותר.

#### פרופיל כיתה

התמונה המתקבלת על מצב הכיתה על-פי הפרמטרים שנבדקו במיפוי הכיתה, כגון נוכחות, משמעת, ציוד לימודי, הכנת שיעורי בית, אופי התלמידים בעלי לקויות למידה, לקיחת אחריות לימודית, הצלחה בלימודים, ועוד. משמש להכנת תכנית קידום כיתתית.

#### איסוף מידע

איסוף מידע רב ככל האפשר על התלמיד מעולמותיו השונים. מאפשר ראייה רחבה לצורך הבנת התהליכים העוברים עליו כדי למקד את הטיפול בו ולייעל אותו.

## נִיתוּחַ מִקְרָה

מפגש בצוות מורחב לדיון בתלמיד מסוים לאחר שנאסף מידע ונערך מיפוי. בדיון מתייחסים לכל ההיבטים בהתנהגותו של התלמיד, כדי למצוא את הסיבות האמיתיות להתנהגותו ולמקד את הטיפול בו. בדיון עשויות לעלות שאלות נוספות שיש לחפש להן מידע נוסף או להציע לפיהן דרך לדיאלוג והתוויה של תכנית מותאמת אישית. האמונות בבסיס הכלי הן שלכל עולמות התלמיד יש השפעה על מצבו בבית-הספר (לימודי והתנהגותי) ושראייה הוליסטית מסייעת לנו לתת מענה אישי הולם ובכך לקדמו.

## מִרְתוּן

דיון ארוך וממוקד בבעיה, בהשתתפות פורום גרוב של מורים.

## דִּיאֲלוֹג

מפגש מובנה בין המורה לבין התלמיד, המאפשר הצגת נקודות החזק והחולשה של התלמיד. מאפשר זיהוי הקשיים, ה"מוקשים" והדרכים להתגבר עליהם כדי שיתפנה ללמידה. הדיאלוג מביא להגדרת מטרות ריאליות ולהתוויית תכנית לימודים אפשרית לתלמיד. הדיאלוג ניתן לתיעוד בטופס מובנה המשמש בסיס לדיאלוגים בעתיד.

## תִּכְנִית אִישִׁית מוֹתָאֵמֶת

תכנית לימודים לקבוצת לימוד או לתלמיד מסוים, המבוססת על מידע העולה ממיפוי מקצוע ומפרופיל כיתה.

## נִיתוּק

מצב פסיכולוגי שבו האדם מתנתק כדרך התמודדות עם קושי. מצב זה גורם לפיתוח תחושות שליליות, לחוסר אפשרות לגישור ועד כדי חוסר תפקוד העלול לגרום לנשירה.

## חיבור

גישה המסייעת להתגבר על ניתוק. מתחילה ממודעות ומחייבת פעולה. פעולת החיבור מתחזקת על-ידי הבנת מהות הקשר, האמירות הפנימיות, הבנת ה־ ACTING OUT והתגובות.

## ACTING OUT

התנהגות התלמיד המבטאת הלוך רוח שלו, חוסר שביעות רצון, כעס, רוגז, אכזבה, ועוד. התנהגות זו לא תמיד משקפת נכון את רגשותיו ויש לקרוא מעבר לה. יש להפריד בין ההתנהגות – המעשה, לבין האדם – הילד.

## מיסוד דרכי עבודה

הפקת ההבנות והתובנות מתבנית סח"ח לעבודה ממוסדת ולהטמעת התהליכים של איסוף מידע, מיפוי, דיאלוג מורה-תלמיד, הבניית תכנית מותאמת, הכנה לקראת בחינות בגרות, ניתוחי מקרה, ועוד. תהליכים אלה הופכים לחלק בלתי נפרד מהעבודה החינוכית בבית-הספר.

## תיעוד

רישום ומעקב שוטף של שיחות, ישיבות, ניתוחי מקרה, התנהגויות חריגות ועוד. התיעוד נעשה בטפסים קיימים של בית-הספר.

## ראייה מערכתית

הקשר בין גורמים שונים בבית-הספר משפיע על התלמידים ומעורר אינטגרציה, שיתוף פעולה ועבודת צוות, ומאפשר גישה אחידה לטיפול בילד.

## ארגז כלים

אוסף מיומנויות וכלי עבודה שהמורה משתמש בהם לעבודה יעילה ונכונה בכיתה.



## ספקטוגרם

כלי המודד ומעריך מצב נוכחי, ומסייע לשרטט התקדמות לקראת שינוי. כלי חווייתי המאפשר מיקוד ובידוד של בעיה וקושי על גבי רצף בתהליך של השינוי.

## השתתפות פעילה

סך כל הפעולות שהמורה נוקט כדי להפוך את התלמיד למשתתף פעיל. כתוצאה מכך התלמיד לוקח אחריות על הלמידה שלו. מגיע באופן סדיר לשיעורים עם כל הציוד הלימודי, וער לנעשה בכיתה.

## רפרטואר תגובות של המורה

הסתכלות אחרת של המורה על התנהגות התלמיד והבנת הסיבות לכך (ACTING-OUT). מאפשרת למורה להגיב באופן שימנע יצירת מעגל כעסים ותסכול של שניהם.

## אמירה פנימית

טכניקה ברפרטואר התגובות של המורה המונעת עימות עם תלמיד או עם כיתה. המורה מזהה בהתנהגות התלמיד את הדברים שאינם קשורים אליו ומה הוא יכול לעשות עם הדברים שכן קשורים אליו ("זה לא אני").

## צמצום נקודות החיכוך

הימנעות מחושבת מעימות עם תלמיד או עם כיתה תוך הפעלתם ושיתופם בהבנת האירוע וחיפוש דרכים למניעת אירועים נוספים בעתיד. ("הבחנה בין האדם למעשה").

## תגובות לא רלוונטיות של תלמיד

הערות, תשובות ואמירות של תלמיד במהלך שיעור שנראות לא מתאימות או לא קשורות לשאלה ולבעיה שעלו במהלך השיעור. הן עלולות לגרום לעימות אם המורה לא ישתמש ברפרטואר התגובות שלו.

שיקוף (רפלקציה)

היכולת "להיבנס לנעלי התלמיד" ולשקף לו את התנהגותו כמו במראה.

"להיבנס לנעלי התלמיד"

הרחבת ההיכרות עם התלמיד, ראיית העולם דרך עיניו ואמפתיה לעולמו הרגשי מפתחים אצלנו ניתוח ופרשנות פחות שיפוטיים ובכך מסייעים לנו לתת מענה יעיל יותר לצרכיו. זה מאפשר גם לילד להכיר טוב יותר את עצמו.

שימוש באמצעים חווייתיים

הלימוד הפרונטלי והוורבלי מתמקד בסגנון למידה אחר. השימוש בכלים יצירתיים והתאמתם לכיתה ולחומר הנלמד יגבירו את יכולת הלמידה המשמעותית של התלמידים ויפחיתו את הניתוק.

הכרה ומתן מקום לכל אחד

מאפשרת העברת מסר של "אני רואה אותך, מקשיב לך, יש לך מקום, אתה מעניין אותי".

תגובות לא רלוונטיות

התגובות שעשויות להיראות לנו כחוצפה, זלזול או כאלה שנראות כאילו אינן קשורות לנושא (פרובוקטיביות) – עשויות להיות לעתים קרובות הדרך של התלמיד להתחבר אל החומר מהמקום שהוא נמצא בו. המורה יכול לתת מקום לדברי התלמיד ולעזור לו לראות את הרלוונטיות של דבריו לחומר.

עולמות התלמיד

במפגש עם הילד בכיתה אנו עדים ליכולותיו ולתגובותיו לתהליך הלמידה. העולם הלימודי של הילד הוא רק אחד מכמה עולמות המשפיעים זה על זה. העולמות הנוספים הם: העולם הרגשי, העולם החברתי והעולם המשפחתי.

Sola + מנדלה

אלה הם כלים להרחבת ההסתכלות והמודעות התוך-אישית והבין-אישית. Sola = Self, Other, Literature, Art. אנחנו מתחילים כל מפגש באינטרוספקציה (self): מה אני מרגיש? מה אני חושב? וכדומה. בהמשך מתקיימת תצפית על האחר (other) – מה הוא אומר? מה הוא עושה?

בשלב הבא משתמשים בידע ובניסיון כדי לנתח את האירוע (literature), ובסוף הפתרון היחיד לתלמיד הזה באירוע הנוכחי הוא ה((art).

המנדלה מסייעת לנו להתבונן בעצמנו (אינטרוספקציה), דבר שהוא כלי מרכזי בעבודה עם ילדים אלה.



שונות. גמישות ומענה דיפרנציאלי לא ניתן להצליח עם התלמידים שלנו בקביעת יעד אחד משותף לכולם ובנקיטת אמצעי אחד בלבד (למשל לימוד פרונטלי). יש צורך בבניית תכנית דיפרנציאלית לכל כיתה ולעתים אף לקבוצות שונות בכיתה. יש צורך לקבל את השונות ולפתח גמישות.

הכנת שיעור מותאם

השיעור המותאם מתייחס לעובדה שהכיתות הן הטרוגניות מבחינת קשיים וסגנונות למידה. כדי לפתח את מעורבות הילד, תחושת השייכות, צמצום הניתוק ולמידה משמעותית, על המורה לבנות שיעור דיאלוגי שיש בו התייחסות לידע הקודם של התלמידים

ולתפיסות מוטעות, לעשות קישור לרעיונות אוניברסליים, ובחלק מהלמידה להשתמש באמצעים מגוונים.

דף מתווך למידה

דף עבודה מובנה באופן המאפשר לתלמיד להיות לומד עצמאי הלוקח אחריות על עבודתו.

הרחבת תפקיד המורה

בכל מפגש עם הילד מועברים ערכים באופן פורמלי ובאופן בלתי פורמלי. תפקיד בית-הספר אינו מתמצה רק בהעברת הידע. הינוך, התייחסות לערכים, מודלים להתנהגות ולהזדהות – כל אלה הם חלק מתפקיד אנשי החינוך בבית-ספר.

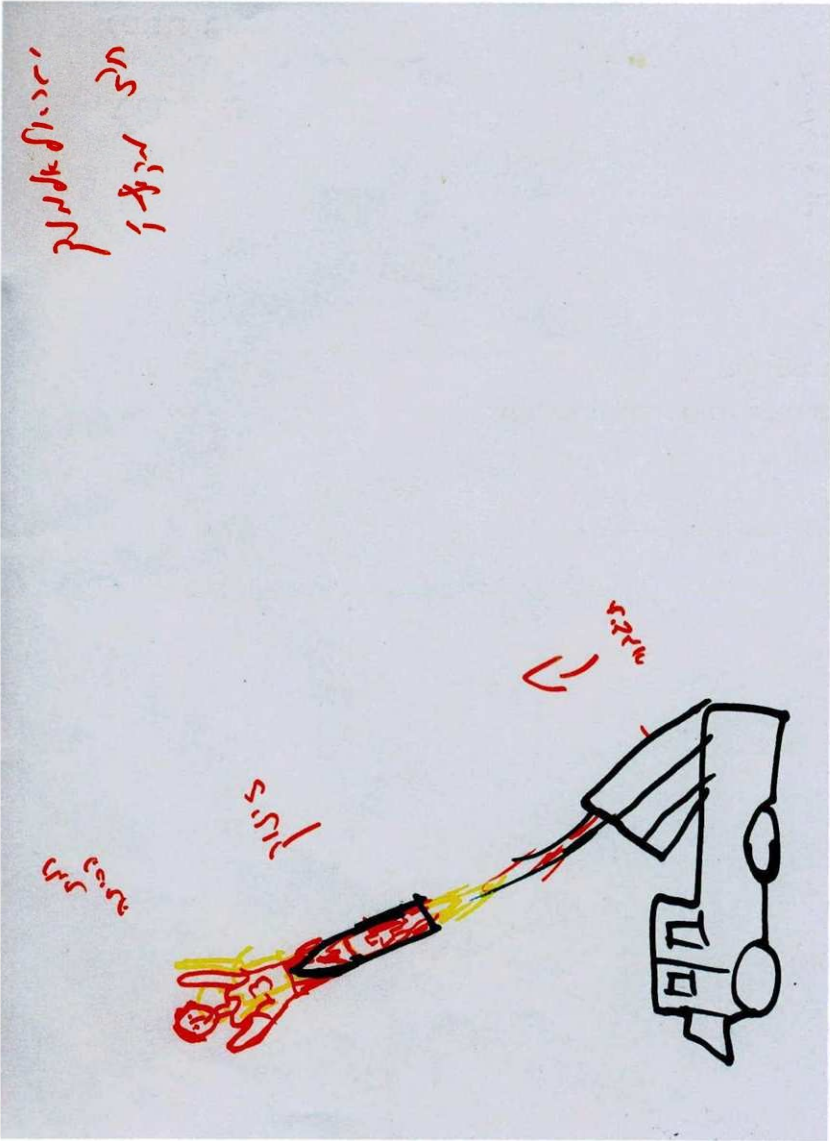
נספח ב

## ציורים



ציור מס' 1

ציור של תלמיד חטיבת הביניים





ציור מס' 2

ציור של תלמידת החטיבה העליונה







ציור מס' 3

ציור של מורה

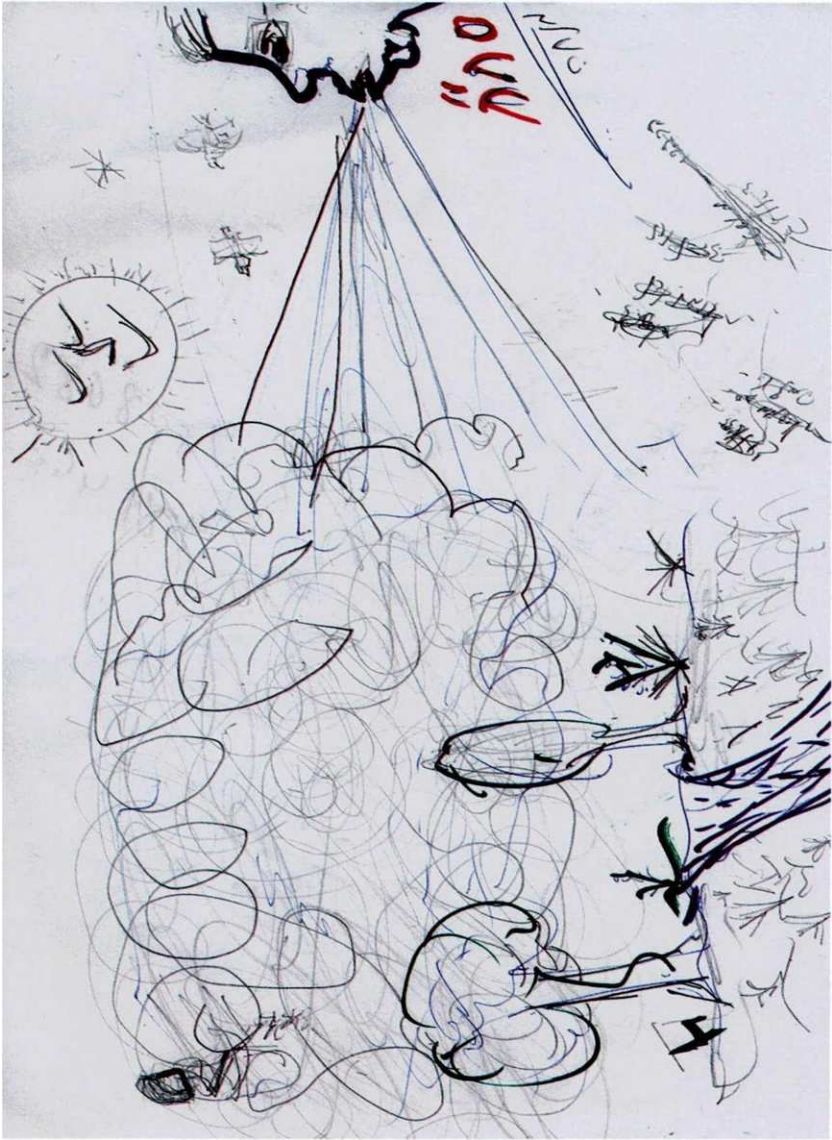


תיכון טכנולוגי  
קמח פתח-תקוה



ציור מס' 4

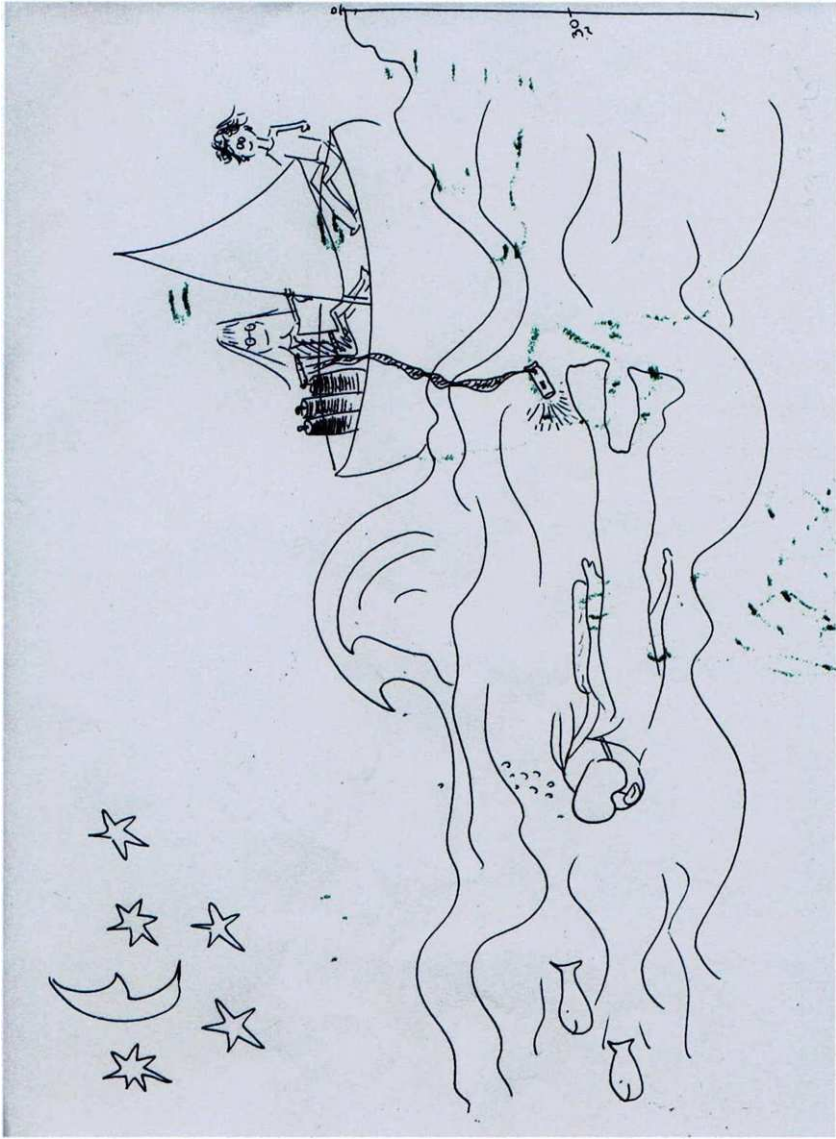
ציור של מנהל





ציור מס' 5

ציור של מנחה





ציור מס' 6

ציור של מנהלת מערכת חינוך עירונית



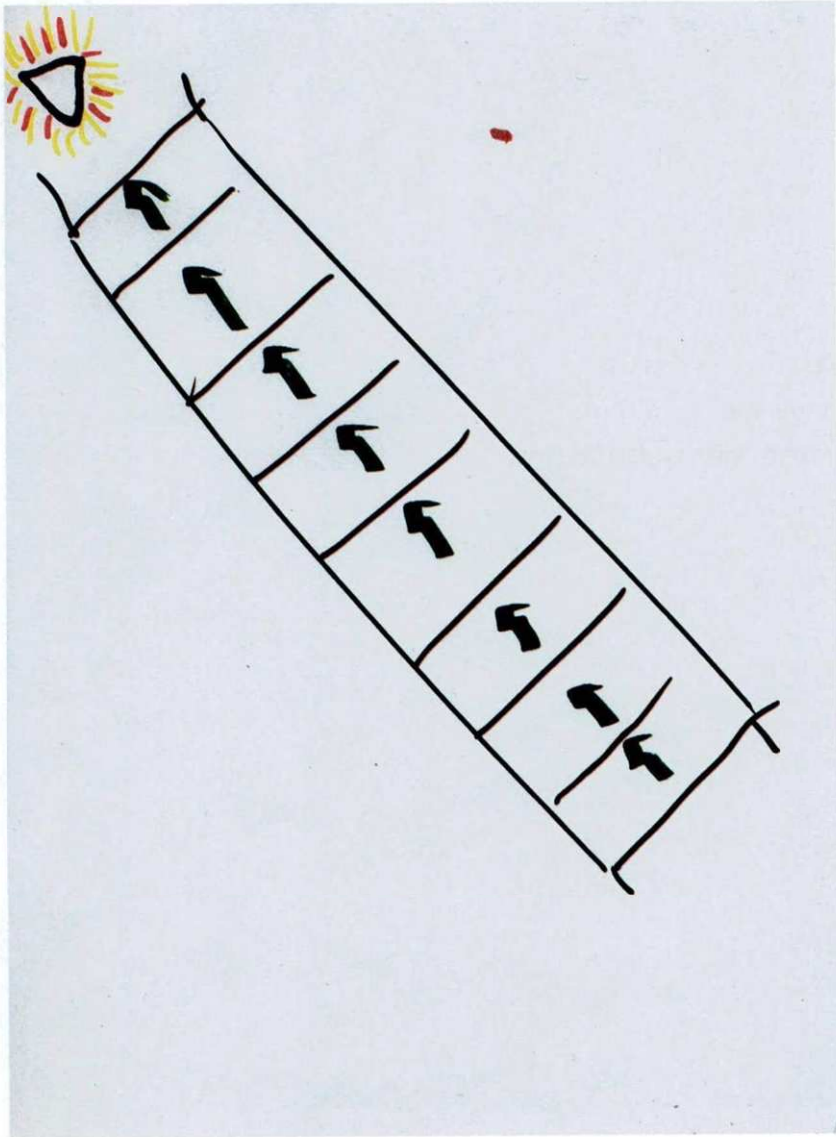
ספר של מורה .  
בסקרו ממך אמרתי  
אל התאזרים  
והצביע אל הקלים  
היית עשית באל  
המהירות ובשחרה... אלמתי  
סוף סוף וישרו יטא קבב  
בשפתהי שפאילרו א  
און ..... ?!?





ציור מס' 7

ציור של מפקח במשרד החינוך



הסיפור המובא כאן הוא סיפורה של תכנית בשם "סביבת החינוך החדשה" (סח"ח). זו תכנית אשר פותחה בג'וינט-ישראל במטרה לסייע לתלמידים המתקשים בלימודיהם, שלא פעם מוצאים את עצמם עקב התנהגותם במסלול של התנגשות עם המערכת. הנחת היסוד של התכנית היא שלכל תלמיד מגיעה הזדמנות לזכות בחינוך ראוי, וכי קשיי הסתגלות של תלמידים אינם משחררים את המערכת מן האחריות לפעול באופן מיטיב. התכנית הופעלה לראשונה בראשית שנות ה-90, ומאז הלכה תחולתה והתרחבה, וכיום היא מופעלת בבת-ספר שונים בכל רחבי הארץ.

זהו סיפור על יוזמה חינוכית אחת ועל האופן שבו היא מתפתחת, משתנה ומגיעה לבשלות. ייחודו של הטקסט הנוכחי בכך שהוא מובא מנקודות המבט השונות של כל הגורמים שהיו מעורבים בתכנית - החל בתלמידים עצמם, דרך המורים והמנהלים, המשך במנחי התכנית וכלה בבעלי עניין שונים.

התכנית כיוזמה מובחנת סיימה את דרכה, אולם הרעיונות שביסודה רלוונטיים ביותר גם תחת כותרות חדשות ונוכח אתגרים אחרים. סיפורה של התכנית מהווה הזדמנות ללמידה מן הניסיון הרב שהצטבר בה לאורך שנותיה, והוא מיועד לכל אדם העוסק בחינוך של תלמידים בסיכון, ובחינוך בכלל.