



הפקולטה ללימודים מתקדמים
המרכז למנהיגות בחינוך

M.Ed תואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך

עבודת גמר

הילכו שניים יחדיו?

**גישות לפתוח שותפות בין
בתי ספר וולדורף למשרד החינוך**

מנחה : פרופסור הלנה דה-סביליה

מגיש : גיורא אבידור 023838857

יולי 2013

תוכן העניינים

4	תקציר
5	רציונל
6	סקירת ספרות
11	שאלות המחקר
11	מערך המחקר
14	ריכוז ממצאים
32	ניתוח הממצאים
40	דיון
45	מסקנות
45	מגבלות המחקר
45	כוונים להמשך מחקר
47	ביבליוגרפיה

נספחים

75	נספח 1 – תקציר באנגלית - Abstract
60	נספח 2 – תקציר המחקר הראשון
62	נספח 3 – דיון ומסקנות המחקר הראשון
65	נספח 4 – תמלול ראיון

תקציר

מילות מפתח: חינוך וולדורף, מדיניות משרד החינוך, קונפליקט, שינוי, פתוח שותפות, משא ומתן

בתי ספר וולדורף קיימים בארץ מזה 20 שנה, בבתי ספר אלה ישנה תפיסה חינוכית ייחודית השונה מזו המקובלת במשרד החינוך. מערכת היחסים של בתי ספר אלה עם משרד החינוך מאתגרת מורים ומנהלים מצד אחד ומדריכים ומפקחים מצד שני. על אף הפרסומים הרשמיים של משרד החינוך, המעודדים פלורליזם, והרצון המוצהר של בתי הספר להיות חלק אינטגרלי ממערכת החינוך בישראל, הצדדים מתקשים להגיע לשיתוף פעולה בתחומים שונים של הפעילות החינוכית. ממחקר מקדים הבוחן את הסוגיה מנקודת המבט של הקונפליקט, כפי שרואים אותו אנשי חינוך וולדורף, עולה כי מערכת היחסים אכן נמצאת בקונפליקט רב ממדי. המחקר הנוכחי בוחן את המציאות כפי שרואים אותה אנשי משרד החינוך. נקודת המוצא למחקר הינה השוואה בין נתוני שני המחקרים, באמצעותה ניתן לבחון הצעות להעמקת שיתוף הפעולה לשיפור וייעול מערכת היחסים.

סקירת ספרות

חינוך וולדורף דוגל בחופש פדגוגי למורה ללא התערבות של גורמים חיצוניים בעלי אינטרסים שאינם קשורים ישירות להתפתחותו הבריאה של הילד. הלימוד מתבצע מתוך חוויה רגשית ולא כהלך אינטלקטואלי גרידא (Woods, Ashley & Woods, 2005). ספורטה (2008) מציין כי החינוך בארץ פונה לכוון של הקניית כישורים שכליים. משרד החינוך עושה מאמצים לקיים מסגרות חינוך ייחודיות, אך מתקשה לקיים מדיניות אשר מתייחסת אליהן. על פי הפרסום בחוזר המנכל בנושא, משרד החינוך מפקח באופן הדוק על בתי ספר אלה. המחקר המקדים מורה על קונפליקטים מסוגים שונים, כמו קונפליקט של זהות, כאשר יש פער בין הגישה הריכוזית של משרד החינוך לבין הגישה האוטונומית של חינוך וולדורף (ענבר, 2000). המחקר נדרש תחילה לשאלה בסיסית האם מדובר בקונפליקט בין שתי קבוצות נפרדות או שמא זהו קונפליקט בתוך הקבוצה: Owens (1995) מציין כי קונפליקט המטופל נכון יכול להיות חלק מהתנהלות בריאה של ארגון. מהו אם כן טיפול נכון בקונפליקט? ניתן לראות במקרה הנדון תופעה של משא ומתן בין קבוצת רוב למיעוט (Desivilya Syna & Rottman, 2012). המיעוט עלול לחוות את מרות הרוב כניסיון לחולל שינוי שלתוצאותיו השפעה רבה מדי על תכני הלימוד, על אופן ההוראה ומישורים נוספים. Fullan (2000) מתריע כי הניסיון לחולל שינוי גדול מדי עלול להיות הרסני ולא ישיג את התוצאה המצופה. כדרכי פעולה מציע המחקר של Hilsen (2011) לחשוף את הבסיס לעניין משותף ולגלות את הצדדים הנסתרים של מאבק הכוחות הסמוי המתחולל בין הצדדים. צעד זה יאפשר למידה, הכרה של הצד האחר (וביסוס מערכת יחסים המושתתת על אמון).

המחקר הנוכחי מתמקד בשאלות הבאות :

- * מהם התהליכים אותם חווים מפקחים ומדריכים מטעם משרד החינוך בעבודתם עם בתי ספר וולדורף?
- * אילו נקודות קושי אופייניות לעבודת מפקחים ומדריכים לבין בתי ספר וולדורף?
- * אילו היבטים של הצלחה ושיתוף פעולה אופייניות בעבודה עם בתי ספר וולדורף?
- * מה הן הגישות האפשריות לעבודה משותפת של מדריכים ומפקחים עם מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף?

המחקר הנו מחקר איכותני המבוסס על ראיונות עומק חצי מובנים. משתתפות המחקר הן מפקחות ומדריכות אשר עבדו בעבר עם בתי ספר וולדורף. ניתוח המידע הנו ניתוח אינדוקטיבי, המרכז היגדים רלוונטיים לשאלות המחקר מתוך הראיונות. בנוסף, נערכה השוואה לממצאי המחקר הראשון.

הממצאים רוכזו לכדי שלוש תמות בהתאם לשאלות המחקר ומצביעים על התאמה בין ממצאי המחקר הראשון למחקר הנוכחי, הן מבחינת תחושת הקושי והקונפליקט והן מבחינת הרצון להתגבר על הקשיים. נראה שהעניין המשותף, האינטרס של שני הצדדים והתנאים החיצוניים מגדירים את הצדדים כשייכים לקבוצה גדולה ומאחדת של משרד החינוך. על פי מודל ה- MACBE (Desivilya-Syna, 2004), יש לקונפליקט מספר ממדים (Motivation, Affect, Cognition, Behavior, Environment) המשפיעים ומושפעים זה מזה. הרעה בממד אחד משליכה על שאר הממדים ומחריפה את הקונפליקט ותוצאותיו. לפיכך, התמודדות עם הקונפליקט דורשת טפול משולב בכול ממדי הקונפליקט. המסקנות המעשיות מתמקדות בפתרונות האפשריים לקשיים שמזוהה המחקר ומדגישות את חשיבות יצירת בסיס של אמון וסקיפות בין הצדדים כתנאי מקדים להסרת תחושת האיום. בתחום הקונפליקטים מציע המחקר גישה הרואה בקונפליקט (Kolb, 95) תופעה דינאמית ומשתנה ובשילוב עם הגישה של הדברות על הגדרת המציאות - negotiating reality (Friedman & Arieli, 2011) המציעה לשים את הדגש על מערכת היחסים ולא על האידיאולוגיה. החלק של משרד החינוך בשיפור המצב הנו, בטווח הקצר, בבחירה מושכלת של האנשים הנמצאים בקשר עם בתי ספר וולדורף ובטווח הארוך לקיים הליך מסודר בו מתקיימת חשיבה משותפת יחד עם אנשי חינוך וולדורף. בתי הספר, מצדם, צריכים לרכז מאמץ בקיום תרבות של פתיחות ושיתוף.

רציונל

בישראל קיימים בתי ספר בעלי גישות חינוכיות ייחודיות, זוהי תופעה ידועה אשר משרד החינוך מתייחס אליה באמצעות האגף לבתי ספר ניסויים ייחודיים ועל אזוריים. בתי ספר אלה קמים על פי רוב בתוך קהילות המבקשות לתת מענה לדרך חיים ייחודית, לתפיסה חינוכית ייחודית או כמענה לצורך ייחודי כגון אמונות דתיות, מציאות סביבתית, חברתית או אחרת.

בתוך הגישות החינוכיות נמצאות מסגרות חינוך וולדורף הקיימות בארץ מזה כ-20 שנה. מערכת היחסים של בתי ספר אלה עם משרד החינוך מורכבת ומאתגרת משום שמדובר בתפיסות עולם השונות זו מזו בתחומים רבים הנוגעים למבנה הארגוני, להכשרת המורים, לסדר ותוכנית הלימודים, אופן הלימוד ועוד. עם זאת בתי ספר וולדורף שואפים להיות חלק לגיטימי מתוכניות משרד החינוך, גישה העונה גם למדיניות המוצהרת של משרד החינוך המעודדת פלורליזם. המציאות בשטח מגלה שההתמודדות והגישור על הפערים דורשים תשומת לב מיוחדת ונדרשים תהליכים של למידה, חשיבה ויישום, אם באופן מובנה ומתוכנן ואם באופן אינטואיטיבי וספונטאני.

המחקר הנוכחי הנו המשך ישיר למחקר שבחן את המקרה של תחושות מנהלים ומורים בבתי ספר וולדורף ביחס להנחיות משרד החינוך מנקודת המבט של הקונפליקט. המחקר הציג וניתח עמדות הנוגעות לצד אחד של הקונפליקט. ממצאי המחקר התייחסו לממדים שונים בקשר של המורים והמנהלים עם חינוך וולדורף והמניעים שלהם לעסוק בו, כיצד באים לידי ביטוי עקרונות, תפישות עולם ומניעים רגשיים, התהליכים אותם חווים מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף ביחסיהם עם משרד החינוך, ממד פרקטי המתאר את המציאות כפי שהיא נחווית על ידי מורים ומנהלים ומציג את תנאי העבודה שלהם. הממד השלישי דן באפשרויות ומציע דרכי התבוננות בקונפליקטים שמתעוררים ביחסים אלה והגישות השונות להתמודד איתם.

על פי ממצאי המחקר ניתן להתמודד עם הקונפליקטים בדרכים שונות כאשר אפשרות אחת היא החרפת הקונפליקט על-ידי חידוד ההבדלים ובכך לשאוף למצב משברי. אפשרויות אחרות הן חיזוק האלמנטים של שיתוף פעולה או גישור על פערים. אלה גישות הבוחנת איתור אפשרויות לחיבור ושילוב בין הצדדים תוך חידוד האינטרס המשותף. גישה בעלת אופי שונה היא גישת ההסתרה, לפיה אין אפשרות להבנה בין הצדדים, לפיכך יש דברים שצריכים להיעשות באופן בלתי מוצהר ובלתי רשמי. אחד הכיוונים המתבקשים להמשך מחקר הוא בדיקת עמדות של בעלי תפקידים כגון מפקחים ומדריכים במשרד החינוך הקשורים בחינוך וולדורף. המחקר הנוכחי מעמיק ובוחר את המקרה מזווית רחבה יותר, הבנה מעמיקה של הקונפליקט על-ידי חקר הצד השני בקונפליקט – אנשי משרד החינוך. מחקר זה יוצא מתוך הבנת מורכבות הקונפליקט ומטרתו גיבוש מתווה המאפשר תיאום, התמודדות עם שונות, תהליכי שינוי והתמקדות בעקרונות של שיתוף פעולה ופתוח שותפויות.

סקירת ספרות

סקירת הספרות מציגה היבטים שונים בחינוך וולדורף, את עקרונות משרד החינוך ומדיניותו כלפי יוזמות חדשות ואת הקשיים ביישומן בשטח, מאפייני הקונפליקט בין גישת משרד החינוך לבין בתי ספר וולדורף, לאור החלק הראשון של המחקר, היבטים ביכולת לחולל שינוי בגישה שהיא שמרנית ביסודה, גישות לניהול משא ומתן בין שני צדדים בעלי עניין והאפשרות לפתוח שותפויות בין הצדדים אשר להם תפיסות עולם שונות.

על חינוך וולדורף ומערכות חינוך ממלכתיות בארץ ובעולם.

מחקר שנערך באנגליה הבוחן את שאלת מערכת היחסים בין חינוך וולדורף לבין החינוך הממלכתי (Woods, Ashley & Woods, 2005) מעלה מספר נקודות המאפיינות את חינוך וולדורף, ביניהן ההכשרה שעוברים רוב המורים בביה"ס שאיננה תואמת את דרישות משרד החינוך, אופן הלימוד ודרכי ההערכה השונים מאלה של בתי הספר הרגילים. חינוך וולדורף ממוקד באופן מובהק בהתפתחות הילד ובמענה לצרכיו הרגשיים וההתפתחותיים כפי שהם מובנים באמצעות תפיסת העולם האנתרופוסופית. הנקודה המשותפת לחינוך וולדורף ולחינוך הממלכתי היא המטרה לחנך את הילד ליכולת חשיבה עצמאית ולשיפוט עצמאי. ההבדלים הם בדרך להשגת המטרה. חינוך וולדורף איננו דוגל בהכנה לקראת חיים בוגרים מבחינת נושאי הלימוד כי אם גורס שלימוד של נושא המתאים לשלב ההתפתחותי של הילד נותן מענה לצורך הנפשי הנוכחי של הילד וכך, כאשר יגיע לגיל בגרות הוא יהיה בעל בטחון, חוסן נפשי, סקרנות ויכולת שיפוט כזו שתאפשר לו להתמודד עם כל תחום שיבחר. חינוך וולדורף גם מאמין בחופש פדגוגי למורה להתאים את תכנית הלימודים לצרכי הכיתה והילדים הספציפיים הנמצאים בה, כפי שמבטא זאת ד"ר ר. שטיינר, מייסד חינוך וולדורף (1919) "מערכת החינוך וההוראה, שממנה הלוא, עולים וצומחים כל חיי הרוח, צריכה להיות מנוהלת בידי אלה, העוסקים הלכה למעשה במלאכת החינוך וההוראה. ניהול זה אסור שיושפע מדעתם או סמכותם של גורמים, הפעילים במדינה או בכלכלה". על פי תפיסה זו יש בתוכנית הלימודים מידת חופש רבה מהמקובל במערכת הממלכתית. מתוך מחקר בקרב 21 בתי ספר וולדורף באנגליה עולים ההבדלים המהותיים בין חינוך וולדורף לחינוך הממלכתי הרגיל: הלימוד, ככלל, מתבצע מתוך חוויה, התבוננות, פיתוח כישורי הילדים ולא באופן אינטלקטואלי. גישה זו עולה בקנה אחד עם הצורך שעומד בבסיס הבחירה של מורה בחינוך כדרך חיים (פרידמן, 2004). על פי גישה זו הצורך בנתינה לתלמידים, לשכלל את היכולת שלהם להיות בני אדם טובים, האוהבים ללמוד הוא צורך רגשי של המורה, אליו הוא מכוון מבחינה רגשית ואידיאולוגית והיא גורם מרכזי במוטיבציה של המורה.

המחקר של Woods, Ashley & Woods (2005) בודק אילו תנאים יאפשרו להכניס חינוך זה לתוך מערכת החינוך הממלכתי והוא מביא מספר המלצות. המרכזיות שבהן מתייחסות לצורך ב"בניית גשר" בין הגישה הממלכתית לבין חינוך וולדורף, מאמץ מצד משרד החינוך להבין את הפילוסופיה והפדגוגיה הייחודיות ולבצע שורה של שינויים באופן ההערכה של הישגי התלמידים, במבחנים הארציים ובתוכניות הלימודים.

בישראל, לכאורה, המצב יותר טוב משום שבתי ספר וולדורף מוכרים על-ידי משרד החינוך ברמות שונות. חלקם מוכרים ורשמיים וחלקם קיבלו הכרה תחת האגף ה"מוכר שאינו רשמי" במשרד החינוך, אולם אף אחת מהמלצות אלה איננה מיושמת (גולדשמידט, 2010). בתי ספר וולדורף מחויבים לעמוד במבחני מיצ"ב, פיזה וכמובן בחינות בגרות. האתגר הגדול אם כן הוא להתבונן מה הם הדברים שחינוך וולדורף יכול להיתרם על ידם ממשרד החינוך אך גם במה יכול משרד החינוך להיתרם מחינוך וולדורף.

משרד החינוך בישראל עושה ניסיונות שונים לקיים מסגרות חינוך ייחודיות כגון חינוך דו לאומי, חינוך דמוקרטי, חינוך וולדורף, חינוך פתוח ועוד, אשר כולן קמו מתוך ניסיון להביא תפיסה ערכית חדשה של פתיחות (Bar-Shalom & Asher Shai, 2010) אל מערכת החינוך הישראלית. על אף מדיניות הפתיחות המוצהרת של משרד החינוך והניסיונות לערוך בו שינויים, השינוי המיוחל אינו מתרחש (ספורטה, 2008). החינוך, למרות כל הניסיונות, נשאר כשהיה. חרף עדויות מחקריות באשר להצלחת ניסויים וגישות השונות מהקיים בזרם המרכזי של החינוך הממלכתי, דבר מזה לא נכנס אל הכיתות. החינוך בארץ פונה לכוון אחד: הקניית כישורים שכליים מורכבים. הסיבות לכך נעוצות בתפיסה שמערכת החינוך משרתת את צרכי המדינה בשני תחומים: התחום הראשון הוא התחום הכלכלי. משרד החינוך קיבל על עצמו להכשיר כוח אדם שיסייע לחזק את התעשייה בתחרות הבינלאומית. התלמידים במערכת החינוך הפכו להיות חומר הגלם, מערכת החינוך היא המכונה, ההוראה והלמידה הם תהליכי היצור והתפוקה היא התוצר. מובן אם כן שגישת חינוך וולדורף, השמה את הילד במרכז, מתקשה לקבל הנחיות מהפרקטיקה של משרד החינוך כחיובית. בנוסף ישנה הסוגיה של תפקיד המורה. האם הוא בר סמכא, דמות בעלת מסר חינוכי או מי שתפקידו להעביר את החומר שקבעה המדינה כחיוני לתלמידים להשגת מטרותיה? (רוזנוב, 1995) או שמא סמכותו של המורה נגזרת מהפילוסופיה החינוכית שהוא נשען עליה.

תיאור המצב הקיים

הפילוסופיה של החינוך בארץ (ובעולם) נמצאת במשבר עמוק (רוזנוב, שם). קצב השינוי החברתי, הפער וחוסר ההבנה שבין הדורות באים לידי ביטוי באבדן סמכותו המסורתית של המורה והסמכות החינוכית בכלל. גורמים אלה מעמידים את המורה כסוכן של סלקציה חברתית וכופים עליו את השימוש במבחנים ומתן ציונים. פונקציה זו סותרת את תפקידו החינוכי של המחנך, בוודאי על פי תפיסת חינוך וולדורף, בה המחנך הוא דמות מרכזית וסמכותית המלווה את הילד והכתה במשך שנים ונוצרים יחסים של היכרות מעמיקה וקשר רגשי. המשבר האידיאולוגי הביא את החינוך למצב הנוכחי של משבר עולמי עמוק (חן, 2006), המתאפיין בהיעדר יכולת להכשרת מורים בדרך שתאפשר התמודדות עם מרוץ המדע והתעשייה. מובן אם כן שחינוך וולדורף, אשר הכשרת מוריו מתמקדת אך ורק בהתבוננות בהתפתחות הילד ולא בשום אופן של הקניית ידע, מתוך התפישה שילד הגדל מתוך חירות מחשבתית יוכל להתמודד בבוא העת עם כל אתגר אקטואלי, כלומר החינוך מקנה כלים הנכונים לילד ולא כאלה הנכונים לאינטרסים חיצוניים לו.

התחום השני בו מבקשת המדינה לשלוט הוא התחום הערכי – חברתי, למעשה מתנהל מאבק סמוי בין המדינה הרואה בביה"ס סוכן לחינוך לאומי לשירות הצרכים שלה (לומסקי-פדר, 2003) קרי אנשי כלכלה, חיילים, ותומכי המדיניות שלה לבין בית הספר ואנשי החינוך אשר מבקשים לתת דרור לתפישה הפדגוגית והאידיאולוגית שלהם. מאבק זה לא מאפיין רק את חינוך וולדורף אך הוא קיים גם בו באופן ברור.

המדיניות המוצהרת של משרד החינוך היא פיתוח אוטונומיה של בתי הספר והמנהלים (ענבר, 2000), מתוך הכרה בזכות של קהילה להתאים את החינוך לתפיסת עולמה, אך בפועל האוטונומיה במישור בית הספר לא מתאפשרת, מה שמביא לתהליך של "פריווטיזציה" של החינוך, כלומר מגמה של מעורבות הורים עד לידי פיתוח של מעין "בתי ספר פרטיים" בתוך החינוך הממלכתי, מגמה הנתפסת כמאיימת על משרד החינוך ומביאה להגברת הצורך בשליטה ופיקוח ריכוזי המבוצע בעיקר באמצעות שליטה על מקורות המימון. המתח הפנימי הקיים בין אוטונומיה אמיתית לבין מערכת חינוך ריכוזית בא לידי ביטוי בחוזר מנכ"ל הכולל לפחות שמונה סעיפים שמטרתם להגביל את הגמישות ולאפשר בקרה ופיקוח הדוקים על הפעילות הבית ספרית. בנוגע לפעילות האגף לבתי ספר ייחודיים וניסויים מוגדרות הגבלות בחוזר המנכ"ל: "המוסדות הניסויים - גני ילדים, בתי ספר, מכללות ופסגות - הם ביטוי משמעותי למדיניות משרד החינוך לעודד חדשנות על היבטיה המגוונים במערכת החינוך בישראל". (חוזר מנכ"ל תשס"ח/3 (א) 3.1-29 מוסדות חינוך ניסויים - גני ילדים ובתי ספר) אולם מדיניות זו צריכה להתאים לאינטרסים של המדינה כפי שמצוין ע"י האגף לבתי ספר ייחודיים: גישה מערכתית לבחינת כדאיות והתכנות של ייחודיות מנקודת השקפה של רווח למערכת החינוך (וינשטיין גל וגורן, 2010). ברור אם כן שיש צורך במציאת דרכי עבודה משותפות בין משרד החינוך לבין בתי ספר וולדורף אשר יאפשרו קבלת עזרה מקצועית והנחיות ממשרד החינוך לא כאיום וניסיון לכפות גישה חינוכית. שני הצדדים נדרשים לתהליך עומק, תאום ציפיות ופיזור החששות העומדות בבסיס הקשר בין שתי הגישות, כלומר התמודדות מודעת עם היבטים שונים של תחום הקונפליקטים אשר מזמן המפגש בין שתי תפיסות עולם המתקיימות בתנאי תלות וצורך בתקשורת ושיתוף פעולה.

הקונפליקטים

תמונת המצב המצטיירת במציאות זו, של שתי תפיסות עולם אשר במקרים רבים יש ביניהן מחלוקת עקרונית ועם זאת מחויבות להתקיים זו לצד זו, להשתלב זו בזו והן אף תלויות זו בזו, מזמינה את התאמות, סתירות והבדלי שאיפות ורצונות המוגדרות כקונפליקטים (Jehn & Mannix, 2001).

כדי להגיע ליכולת התמודדות עם הקונפליקטים באופן מיטבי יש להבין את מאפייני הקונפליקטים בתנאי הקיום של מסגרת ייחודית, בתוך מסגרת ממלכתית הפועלת על פי ערכים שונים. התחום הראשון הוא קונפליקט בין קבוצות, בו אינטרסים של המדינה עומד בניגוד לערך המוצהר של חופש הבחירה והאינטרסים של אזרחיה (ספורטה, 2008). זהו גם קונפליקט ערכי ואידיאולוגי בו מתנגשים ערכים אידיאולוגיים בפילוסופיה החינוכית בתוך ובין ארגונים (חן, 2006), קונפליקט אשר מגיע להגדרה קיצונית כאשר מדובר בשאלה של זהות אם מתקיימים מאבקי שליטה, גלויים או סמויים על התחום הערכי בין בתי הספר לבין המדינה, (לומסקי - פדר, 2003; וינשטיין, גל וגורן, 2010). מערכת היחסים בין שתי תפיסות עולם ברמת המוסדות, בתי הספר ומשרד החינוך עלולים להוביל את האנשים העובדים בתוך מסגרות אלה לקונפליקטים בתחום אחר, התחום האישי. עולה שאלה של תפיסת המורה את תפקידו וחופש בחירה שלו בתוך מאבק הכוחות שנוצר, האם למורה הבודד יש יכולת השפעה וחופש ביטוי, האם הוא בר סמכא או "שליח מטעם" (רוזנוב, 95)?

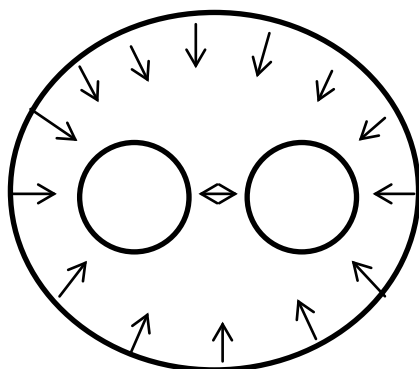
מנהלי בתי ספר אשר נמצאים קרועים בין שתי תפיסות עולם, נתונים בקונפליקט זהות. הם מתמודדים עם סוגיות ערכיות הנוגעות לתחום המוסר והזהות. עליהם לתפקד בתוך קונפליקט הנובע מהפערים בין

המדיניות הריכוזית של משרד החינוך לבין הגישה החינוכית של בתי ספר וולדורף הדוגלת באוטונומיה פדגוגית (ענבר, 2000). בפועל נדרשים בעלי תפקידים, שהם עובדי משרד החינוך, להתמודד עם השאלה עד כמה לשתף פעולה עם המבנה ההיררכי אשר הם מחויבים לו, מעצם הגדרת תפקידם והמינוי שקיבלו ממשרד החינוך, למרות שהם מנוגדים לערכים החינוכיים שהם מאמינים בהם בתחומים שונים כגון מדדי הערכה, מבחנים והנחיות דומות הניתנות מתוך מרות היררכית של המערכת (גולדשמידט, 2010 ; Woods, Ashley & Woods, 2005).

ניתן לראות את ההבדלים בין שתי קבוצות העניין כמודל של קונפליקט בתוך קבוצה אחת, משרד החינוך, בו מתקיימים בכפיפה אחת מספר קבוצות עניין המקיימות ויכוח בין אינטרס המדינה להעצמה, והיבטים שונים של חוסן מדיני לבין אינטרס של קבוצת הורים או מחנכים אשר רואים את תפישתם החינוכית כקודמת לאינטרס של המדינה, אך הם עדיין מתקיימים בתוך ארגון אחד בהם כל "כוח" או גורם בתוך הארגון מנסה להשפיע על גורם אחר. לחלופין, ניתן להתייחס למודל קיצוני יותר בו קיים קונפליקט בין קבוצות נפרדות, בתי ספר וולדורף כקבוצה נפרדת באופן מהותי מהחינוך הממלכתי הרגיל. קיים ניכור הנובע מתחושת איום וניגוד אינטרסים. בשיח בין קבוצות, בעיית תקשורת היא רכיב מרכזי הגורם להתרחקות וליצירת דה לגיטימציה של קבוצה אחת כלפי השנייה (Desivilya-Syna, 2004). בגישה זו הרואה את הקונפליקט המתואר כקונפליקט בין שתי קבוצות בעלות אינטרסים שונים ואף מנוגדים הסכנה היא שכל קבוצה, כל צד בקונפליקט, עלול להתבצר בעמדתו. כאשר מדובר בתפיסות בלתי תואמות במגוון היבטים וכאשר מתגבשת ראייה סטריאוטיפית בין הצדדים יש הקצנה בקשיי התקשורת בין הצדדים, נוצר קושי גדול להזדהות עם מטרת האחר, מצב שעלול להקצין את הקונפליקט לאנטגוניזם בין שתי הקבוצות ולהרחיק את האפשרות לשיתוף פעולה. מודל ה- MACBE מבודד גורמים ורכיבים שונים של קונפליקט (מוטיבציה, רגש, הכרה, התנהגות והסביבה או הקשר), המשפיעים ומושפעים זה מזה וגורמים להקצנה של ניגודים, ובסופו של דבר לביטויי אגרסיביות מילולית ופיזית. המודל מסביר תהליכי הקצנה בין קבוצתיים אשר בכורח המציאות כל קבוצה מוצאת את עצמה נאלצת להכיר בקיומה של הקבוצה השנייה ולהקדיש משאבים כדי לאפשר את קיום שתי הקבוצות.

במקרה הנדון, על אף הקשיים הקיימים, ישנה מסגרת מאחדת לצדדים בקונפליקט אשר כוחה רב יותר מהכוח המפריד בין הצדדים. המסגרת, קבוצת האם, אילוצים סביבתיים או הגורם המשותף שומר אותם יחד ומאלצם למצוא פתרון. ניתן לתאר זאת כמוצג בתרשים :

תרשים 1 - קונפליקט בתוך הקבוצה



המעגל הגדול הנו הקבוצה הגדולה או קבוצת האם, המשותפת לשני הצדדים אשר במקרה הזה הנו משרד החינוך ומציין את המשותף לשתי קבוצות המשנה שהן נציגי משרד החינוך ובתי ספר וולדורף, פועלים בתוך במסגרת משרד החינוך. שתי קבוצות המשנה שהן נציגי משרד החינוך ובתי ספר וולדורף, פועלים בתוך מסגרת בה יש דרישות ותכתיבים כגון יעדי משרד החינוך, אילוצים כלכליים תכניות עבודה, ערכים וכו' אותם מסמנים החיצים הנמצאים בהיקף, הם הגורמים להכרח בעבודה המשותפת והם גם מכלול מרכיבי סביבת העבודה ותנאי הפתיחה למפגש ולהיווצרות הקונפליקטים השונים. החץ הדו כווני בין שתי קבוצות המשנה, מסמל את הכוחות המונעים זהות אחידה ושיתוף פעולה אופטימאלי, כוחות אלה באים לידי ביטוי במחקר זה בהבדלים בתפישות החינוכיות, ברגשות, במאזן הכוחות, קשיי תקשורת - גורמים היוצרים את הקונפליקט הרב ממדי. כמיוצג בתרשים, כוחות הדחייה בין קבוצות המשנה פחותים מהכוחות המאלצים אותן לפעול יחד בתוך קבוצת האם. על דרך החיוב ניתן לומר כי האינטרס להגיע לשיתוף פעולה גובר על האינטרס להיפרד ולהתרחק זה מזה.

התפיסה של הצדדים בקונפליקט מהותית לדרך ההתמודדות אתו ולסיכויי פירוק החשיבה הסטריאוטיפית. מציאת נקודות ההשקה יכולה להוביל למודל הראשון (Wright & Drewery, 2002) המזהה אפיונים משותפים לעומת כאלה המדגישים את הקוטביות שקיימת בין הגישות, חידוד של השונות אשר מקשה מאוד על הצדדים לעבוד יחד. כאשר יש חוסר אמון וחוסר יכולת הזדהות של נציגי משרד החינוך, מפקחים ומדריכים עם תפיסה השונה משלהם, שמהותה התנגדות למה שהם מייצגים ומצד שני הבנה של בתי ספר ייחודיים, ובהם וולדורף, שהיסוד האנושי הוא הבסיס, המכנה המשותף, שיכול להוות מצע לשיתוף פעולה. נשאלת אם כן השאלה כיצד ניתן להתמודד עם הקונפליקטים השונים. על פי Owens (1995) הנטייה הראשונית היא לראות את הצדדים השליליים והמרתיעים בקונפליקט, אך למעשה היוצרות של קונפליקט יכולה להיות חלק מהתנהלות בריאה של ארגון. לשאלת ההתמודדות היבטים שונים הקשורים לכל אחד מגורמי הקונפליקט, החל מהקונפליקטים האישיים המאופיינים בכך שאינדיבידואלים בארגון יכולים להיקלע למבוכה ערכית – האם הם משרתים את הארגון או נאמנים לעקרונותיהם? קונפליקט המטופל היטב יכול לגרום לאינדיבידואלים לחפש דרכים מעשיות ומועילות לשיפור ופתרון בעיות, עמדה שמחזקת את חשיבות התקשורת ובמיוחד את חשיבותו של גורם נוסף בקונפליקט, קשה להגדרה, אך הוא ללא ספק גורם מפתח בכל קונפליקט, זהו התחום הרגשי. כאשר יש יכולת ביטוי לצד הרגשי בקונפליקט ישנה אפשרות להתמודד עם מטענים סביב המחלוקות והבדלי הגישות. הסטטוס הרגשי של כל אינדיבידואל והאקלים הרגשי שנוצר סביב הקונפליקט, הבנה של המטען הרגשי כרכיב מרכזי ביכולת להבין את הקונפליקט ולהתמודד אתו (Desivilya-Syna & Yagil, 2005) משפיעים באופן מהותי על האפשרות לנהל את הקונפליקט. ארגון המעוניין להתמיר קונפליקט לסיטואציה בונה וחיובית צריך להיות מסוגל להתבונן בעין בוחנת על עצמו ועל המבנה הארגוני, על מערכת היחסים בתוך הארגון, בעיקר יחסי הכוח בין יחידים וקבוצות שונות והתרבות הארגונית שלו, (Kolb, 2004).

ככלל ניתן להבחין בין שתי גישות להבנה והתמודדות עם קונפליקט: זו של Mannix ו Jahn (2001) הבוחנת אותו מנקודת מבט רציונאלית ורואה בקונפליקט מצב נתון, סטאטי אשר ניתן לגשת אליו מתוך התפיסה של הצלחה או כישלון לאור המצב הנתון, לעומת התפיסה של Kolb (2004) הרואה בקונפליקט

תופעה דינאמית אשר מתפתחת ונבנית ללא הרף כאשר הגישה היא לאו דווקא פתרון הקונפליקט אלא הבנייה והתמרה שלו.

קונפליקטים יכולים להוות מנוף לשינוי והתפתחות, אם לא נרתעים ומטפלים בהם באופן מודע וגלוי. כדי לשמור על יכולת עבודה משותפת, על אף ניגודי האינטרסים, ממסדים כללי התנהגות בין הצדדים בקונפליקט, עליהם מושתתת מערכת היחסים. בין כללים אלה ניתן לציין נאמנות, סודיות, הדדיות, והגינות (סמואל, 2002). תשומת לב לכללים אלה עשויה להוביל להתמודדות בונה עם הקונפליקט, לאווירה של שתוף פעולה, להדברות ומשא ומתן. כדי לקיים תנאים אלה מציעים Friedman & Arieli (2011) את הגישה של " מחויבות לקונפליקט" (Conflict Engagement) גישה זו איננה מתמקדת בפתרון הקונפליקט, כי אם בהבהרה וחקירה משותפת של מטרות, ערכים, צרכים, אמות מידה והנחות יסוד. גישה זו יוצרת תנאים המאפשרים, על אף הפערים בגישות, להגדיר במשותף את מערכת היחסים.

משא ומתן ושיתוף פעולה

Morgan ו Dennelly (2004) עושים הבחנה בין שיתוף פעולה המתקיים ביחסים בעלי אופי של "שולחן עגול" כלומר שוויון, לפחות באופן רשמי, במאזן הכוחות, יכולת ההשפעה וקבלת ההחלטות לבין שיתוף פעולה המאופיין ביחסי כוח אסימטריים. המקרה הנידון במחקר זה יחסי הכוחות הם אסימטריים באופן ברור, משום שלבתי ספר וולדורף אין ייצוג רשמי והם אינם שותפים בתהליכי קבלת ההחלטות במשרד החינוך.

כאשר מדובר בשיתוף פעולה בין שתי קבוצות אשר מאזן הכוחות ביניהן הוא אסימטרי יש להבחין בין שיתוף פעולה חלקי, פרגמטי, אשר מהותו מזעור הנזקים לבין שיתוף פעולה המבוסס על אמון ויוצר סביבת עבודה חיובית (Desivilya Syna & Rottman, 2012; Naquin & Paulson, 2003). שיתוף הפעולה מתקיים מתוך משא ומתן בין הצדדים שהוא נגזרת של האינטראקציה ביניהם (Barry, Fulmar & Van Kleef, 2004). משא ומתן נובע מההכרה שקונפליקט הוא מצב קיים, לעיתים אין אפשרות לפתור אותו אך יש הכרח לנהל אותו כדי לאזן מתחים ואינטרסים מנוגדים (Desivilya Syna & Rottman, 2012). משא ומתן הוא בחירה הנובעת ממניעים שונים של הצדדים בקונפליקט, להגיע להכרה באינטרסים המנוגדים והמשותפים, מתוך כך הבסיס הוא הדברות לגבי אופי המשא ומתן, היחסים בין הצדדים וכללי הפעולה. כאשר יש הדברות הבדלים יכולים לצוף ללא סכסוך אישי ולא נדרש סיפוק האינטרסים של צד אחד על חשבון האחר. (Kolb, 2000).

אופי המשא ומתן מושפע ממכלול של גורמים בתוכם מודגשים שלושה רכיבים ראשיים הקשורים ומשפיעים זה על זה: קוגניציה, תרבות ורגש. Thompson, Neale ו Sinaceur (2004) מחלקים את רכיב הקוגניציה במשא ומתן לרכיבי משנה: הכרה, הבנה חברתית ומוטיבציה. כל אלה הינם נגזרת של תופעת ה"מסגור" (Framing) שהנה הפרשנות הניתנת לאירועים ע"י כל אחד מהצדדים במשא ומתן. פרשנות זו יכולה להיות מושפעת מחוסר מידע, או מידע מוטעה ומאופיינת בחישוב סיכונים, אינטרסים ותוצאות. הפרשנות נסמכת על הרכיב השני שהוא התרבות. שונות ודמיון בין תרבויות יכולים לנבוע מהבדלי דת, שפה, ערכים רקע כלכלי ומשקפים שוני בתפישת העולם (Kumar, 2004) לגבי מגוון ערכים כגון היררכיה לעומת שוויון, אינדיבידואליזם לעומת קולקטיביזם, חופש לעומת משמעת ועוד.

על פי Kumar ישנה הבנה של הקשר העמוק בין רגשות מחשבה והתנהגות במשא ומתן. לרגשות השפעה רבת עצמה שצומחת מתוך תחושת היכולת או מסוגלות או חוסר היכולת או מסוגלות של כל צד במשא ומתן להשיג מטרות והם מאופיינים כבעלי כוח הנעה רב. Sinaceur ו Thompson, Neale (2004) גורסים שלא ניתן לקיים משא ומתן רק על בסיס הקוגניציה אלא יש להתייחס אליו יחד עם רכיב הרגש כשהמטרה היא ליצור מחויבות למערכת היחסים. כך וקאהן (2000) מתייחסים למשא ומתן בין שני ארגונים כאל מערכת קשרים הנוצרת בין שתי מערכות פתוחות, כלומר קבוצות בעלות גישות שונות המחויבות לפתח יכולת לשאת ולתת על משאבים וידע כדי להשיג את יעודן. בכדי להגיע ליעד זה של שיתוף פעולה צריכה להיות התבוננות מפקחת על המציאות, כזו המזהה את הרקע התרבותי ויכולת ההכלה של הצדדים (Friedman & Arieli, 2011), התבוננות כזו תוביל למשא ומתן על התנאים האמתיים, המציאותיים (Negotiation Reality), גישה זו למשא ומתן דורשת כישורים אשר אינם קיימים בהכרח באופן טבעי ולפיכך דורשים התכוונות, לימוד ואימון. הנחת היסוד בגישה זו היא שעל הצדדים לגלות את המשותף בתפיסות מציאות אשר אינן זהות ולעיתים אף שונות למדי. בהעדר תמונת מציאות אובייקטיבית, המשותף לצדדים יכול לנבוע מאילוצים כגון יחסי תלות, צורך במשאבים או מתן לגיטימציה. האינטרס המשותף משפיע על הצדדים להתאמץ ולהביא לתודעה את האינטרס של כל צד ואת האינטרס המשותף. בכדי להוביל משא ומתן לכוון חיובי יש חשיבות למעורבות של מובילי התהליך ונכונות להבנת נקודת המבט ותחושת הצד השני בקונפליקט וכן של תחושת האיום של כל צד בקונפליקט והיכולת של כל צד לעשות שינוי בתפיסה ובהתנהלות שלו.

שינוי במערכות היחסים בארגון

Fullan (2000) טוען כי האויב הגדול של שינוי הוא השינוי המסיבי ורחב ההיקף. אמירה זו פועלת כחרב פיפיות הן כלפי משרד החינוך והן כלפי בתי ספר וולדורף. ניסיון להביא לשינוי רחב היקף באחד משני הצדדים יביא כנראה לכישלון חרוץ. הלחץ על בתי הספר להציג את עצמם כ"חדשניים" (שמיר-ענבל וקלי, 2011) גורם לעיתים לכך שהם מאמצים פעולות המייצגות שינוי, בלי שרציונל השינוי יחלחל לעומק התרבות הבית ספרית. שינויים אלה מאופיינים בחדשנות (Daft, 2001). ואלו בתי ספר וולדורף מאופיינים בשמרנות, לכן תהליכי שינוי, באופן טבעי יהיו ממושכים וייתקלו בהתנגדות. קיימים שני סוגים של שינוי בעלי אופי חדשני: שינוי עם חדשנות תפיסתית- המנסה ליצור שיפור רציף ולייעל תהליכים, כזו אשר איננה מערערת את שיווי המשקל בארגון, מבוססת על טכנולוגיה קיימת ושינוי עם חדשנות רדיקלית- פיתוח חסר תקדים, מחולל שינוי דרמטי בארגון. בדרך כלל אנשי חינוך יתנגדו לשינוי, אלא אם כן הם משוכנעים בחיוניותו (Zimmerman 2006). עולה השאלה מהן הסיבות להתנגדות? מסתבר שאנשים חוששים משינוי מסיבות שונות ודווקא למהותיות שבהן הם אינם מודעים. ישנן סיבות הניתנות לזיהוי ואף להגדרה כגון שינוי בסמכות, הצורך ללמוד מיומנות חדשה או להצטרף לצוות חדש. אך גם כאשר התנאים החיצוניים אינם מאיימים ולאדם, או המורה במקרה זה, יש כל הכישורים הנדרשים, עדיין יש התנגדות לשינוי. תופעה זו מכונה (תופעה זו מכונה "מחויבות מתחרה סמויה" - (Hidden Competing Commitment) (Kegan Laskov) (Laney, 2001). על פי גישה זו מורי וולדורף רואים עצמם מחויבים לדרכם החינוכית לפני המחויבות לשינוי או התאמה המוכתבים מבחוץ. היות ואנשים העובדים בארגון כגון בית ספר, שיש לו תפיסת עולם

ערכית, רגילים להיות מכווני מטרה הנסמכת על מאוויים וערכים; כל שינוי מהותי, אשר מזעזע את יסודות ההכרה הארגונית צפוי ליצור התנגדות (Moran & Brightman, 2001). התנגדות המורים לשינוי הנה רכיב מרכזי בכישלון של תהליכי שינוי, לעומת זאת ניהול בריא של שינוי Reichman & (Arzi 2009) איננו נושא אופי של הכתבה מגורם בעל סמכות, או מניעים פוליטיים כי אם מנהיגות חינוכית השואפת להבנת הקונפליקט ולשיתוף פעולה.

התמודדות עם תהליכי שינוי בצל הקונפליקט

על פי גישה המתייחסת למשא ומתן כמייצג שני רבדים: רובד התוכן שקשור לסוגיות במחלוקת ולרובד ה"פוליטי" הקשור ליחסים בין הצדדים (יחסי כוח) והצורך להגדירם במהלך המשא ומתן, (Kolb, 2004). ניתן לבחון את האפשרויות כבסיס לשיתוף פעולה: כאשר יש לשני הצדדים עניין משותף, יש משמעות רבה ליצירתיות וליכולת שיתוף הפעולה. אם לא קיים עניין משותף מובהק הרי שהסיטואציה מתוארת כמאבק אזי יש לעמדת הכוח, במקרה זה המעמד ההיררכי, השליטה על מקורות המימון והמדיניות משמעות רבה. חלק מהקונפליקטים המתוארים קיימים, אך ברובד הנסתר, הם אינם נאמרים באופן ברור ולמעשה יש תהליך סמוי, מוצל, המתקיים במקביל להליך הגלוי ומתייחס לרוב למשא ומתן על תכנים, במהלכו כל אחד מהצדדים מנסה למצב את עצמו בעמדת כוח. על פי הגישה של Wright & Drewery (2002) לחלק הנסתר, זה שלא נאמר בגלוי, חשיבות רבה בהפגת המתח סביב קונפליקט. פעמים רבות החשש מכוונות הצד השני רב יותר מהמהות האמתית שלו וגורם לחוסר אמון. לכן אחד היעדים להשגה במקרים של שונות בתוך הקבוצה הוא שקיפות, מציאת מכנה משותף ומטרות משותפות כבסיס לעבודה ולהתבוננות על הקונפליקט. יש להתבונן על קונפליקט כחלק מתהליך דינאמי ולא כמצב נתון, בלתי ניתן לשינוי. קונפליקט מתמשך אשר אין בו תהליך ודרך פתרון מובנית עלול לגרום לייאוש ולשאיפה של המעורבים בו לפרוש (Jehn & Mannix, 2001) ולהפסיד את הרווחים שיכולים לנבוע מקונפליקט המנוהל באופן בונה. אם נבחן את שתי הגישות המצוינות בפרק הקונפליקטים, זו של Jehn ו Mannix (2001) הרואה בקונפליקט מצב נתון, עשויה לסייע בהבנת אופי הקונפליקט והמצב הנתון, אולם התפיסה של Kolb (2004), הרואה בקונפליקט תופעה דינאמית ומשתנה ואיננה מכוונת לפתרון ידוע מראש, אלא לניהול תהליכי הקונפליקט, יכולה להציע דרך התמודדות עם תהליכי השינוי בצל הקונפליקט.

מהמסקנות שעולות מתוך החלק הראשון של המחקר הקונפליקט נושא אופי של תפיסות תרבותיות שונות (Friedman & Ariely, 2011). ההבדלים בין הגישה של חינוך וולדורף לגישת משרד החינוך הם רב תחומיים. על פי תיאוריית ה MACBE ההבדלים קשורים למספר ממדים ורבדים. על פי Pruitt & Olczak (1995) מדובר בקונפליקט עיקש ורב מערכתי, ונשאלת השאלה איך נכון לגשת להתמודדות עם קונפליקט כזה. בהתמודדות עם תפיסות עולם שונות נדרש שינוי במערכת היחסים. מדובר בשינוי שאיננו אירוע חד פעמי (אופלטקה, 2007) כי אם תהליך ארוך ורב שלבי. Fullan (2000) מציין שלהצלחת תהליך של שינוי צריכה להיות תמיכה מצד משרד החינוך, ומן הצד השני תמיכה מצד בית הספר והמורים.

הצעד הראשון צריך להיות תיאום ציפיות. כאמור המוטיבציה הגבוהה של מורי וולדורף נובעת ממניע פנימי חזק מאוד בעל אופי רגשי, לגבי החינוך שבחרו ולכן הם מצפים למערכת שתאפשר להם חופש פעולה וביטוי לצורך הרגשי. לרכיב הרגשי יש להתייחס כגורם מרכזי בתקשורת ובאפשרות להתמודד עם הקונפליקט. המשימה היא להכיר בכך שהרגש הוא בלתי נמנע בקונפליקט ויש להשתמש בו ככלי במקום תופעה שיש להתעלם ממנה (Brodtker & Jameson, 2002). השילוב של מוטיבציה, ורגש יכולים להוות גורם מרתיע מבחינת משרד החינוך, אשר צריך מצדו להתאים ציפיות לגבי יכולת השליטה הטוטאלית בחינוך וולדורף משום שהמוטיבציה של המורים היא אחד מעמודי הטווה בו. מרכיב מרכזי בשימור מוטיבציה, בעיקר מוטיבציה ממניעים פנימיים, הוא יכולת ההתנהלות האוטונומית של המורה (Ryan, 2005). לאחר שיובהר מאזן הציפיות יש בשלב הבא לנקוט בצעדים בוני אמון. צעדים בוני אמון הם תהליך הדדי, אשר מחייב מאמץ משני הצדדים. כאשר יש תהליך משותף יכולים הצדדים להגיע למצב של שיתוף פעולה, לשם כך נדרשים הצדדים לקיים מספר תנאים: פתיחות למשא ומתן, חלוקת ידע, אחריות ומעורבות בקבלת החלטות. גישה זו, הנסמכת על התאוריה של Kolb (2004) רואה בקונפליקט הזדמנות להבניה של מערכת היחסים בין הצדדים תוך חשיפת ההיבטים הסמויים של יחסי כוח ביניהם לרובד הגלוי וניהול משא ומתן על כללי המשחק. הגדרת מערכת היחסים ביניהם ולא דווקא חיפוש פתרון לקונפליקט.

בארגונים המאופיינים בשיתוף פעולה משמשים המונחים עבודת צוות, שותפות ותיאום כאבני יסוד (Desivilya Syna & Palgi, 2011). לשותפויות תפקידים ויעודים שונים ובעיקרן הן מקדמות מטרה משותפת. יש חשיבות לחיובות לתהליך ולאיכות הקשרים המאופיינים בכבוד הדדי בין הצדדים). התבוננות אחרת במונח שיתוף פעולה מחדדת דווקא את הצורך בלקיחה משותפת של סיכונים לצורך השגה של תוצאות נכספות. כאשר בסיס זה קיים יש אפשרות להגיע לתכנון משותף תוך בחינה של מרכיבים כגון סיכונים, עלויות, רווחים ואחריות (Desivilya Syna & Palgi, 2011).

אם נחזור לגשר הנדרש בין שתי הגישות החינוכיות, לתפיסת המציאות יש משמעות מרכזית. ההנחה היא שגם אם יש מציאות אובייקטיבית ומוחלטת אחת, אין לאף צד חזקה עליה ורק הבנה של תפיסת של האחר יכולה להביא לידי שיתוף פעולה, זו איננה משימה פשוטה והיא דורשת משני הצדדים לראות את עצמם כ"לומדים" ולא כ"יודעים" (Hillsen, 2011). כלומר, על כל צד להכיר את הנחות היסוד של הצד האחר. הכרת הצד האחר מצמצמת את תחושת האיום ומקטינה או לפחות מגדירה את הפערים שאינם ניתנים לגישור (Friedman & Ariely, 2011). Hillsen (שם) מציינת את היכולת לעבוד מתוך שיתוף פעולה כשלב התפתחותי בתרבות ארגונית. למשל, האיחוד האירופי הגדיר את יכולת הדיאלוג החברתי ושיתוף הפעולה בין ממשלה לארגונים ולעובדים בהם ככלי הכרחי למודרניזציה. מחקרה של Hillsen (שם) מורה שבהשוואה בין תודעת שיתוף העובד בארגון במדינות מזרח אסיה לבין נורבגיה, במדינות מזרח אסיה קיים קושי לממשלה ולחברות לשתף את העובד בקביעת מדיניות ולקיחת אחריות. לעומת זאת בנורבגיה אלה דברים מובנים מאליהם. נשאלת אם כן השאלה, היכן נמצאת מערכת החינוך בישראל על הרצף הזה? ומה ניתן לגזור מכאן למקרה שלנו? כיצד ניתן לקשר ולחבר בין שתי הקבוצות? כיצד תופסים זאת נציגי משרד החינוך בהשוואה לראייתם של נציגי בית-ספר וולדורף?

מסקירת הספרות עולה תמונה של סביבת עבודה מורכבת הנוצרת מתוך ההכרח של קיום שתי גישות שונות, אידיאולוגיות חנוכיות בעלי אופי שונה ועם זאת יחסי תלות המזמנות התבוננות אל מגוון

הקונפליקטים שיכולים להיווצר בסיטואציה כזו, על אופן ההתמודדות אתם, יחסי הכוחות, התקשורת והמשא ומתן בין הצדדים.
 באופן ספציפי המחקר הנוכחי בודק את השאלות הבאות:

- * מהם התהליכים אותם חווים מפקחים ומדריכים מטעם משרד החינוך בעבודתם עם בתי ספר וולדורף?
- * אילו נקודות קושי אופייניות לעבודת מפקחים ומדריכים לבין בתי ספר וולדורף?
- * אילו נקודות הצלחה ושיתוף פעולה אופייניות?
- * מה הן הגישות האפשריות לעבודה משותפת של מדריכים ומפקחים עם מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף?

מערך המחקר

שיטת המחקר

המחקר הינו מחקר איכותני מבוסס על ראיונות עומק חצי מובנים, הבוחנים את מערכת היחסים בין נציגי משרד החינוך לבתי ספר וולדורף ומתמקדים בשאלות המחקר.
 המחקר מבוסס על תכנון מוקדם ובה בעת הוא פתוח למידע שעולה מהשטח, (גבתון, 2001).
 איסוף הנתונים ועיבודם התבצע במספר שלבים. השלב הראשון היה ביצוע הראיונות ולאחר מכן תמלול מלא של הראיונות. (נספח 4) מתוך התמלול נאספו יחידות הניתוח הבסיסיות, היגדים מתוך הראיונות, (צבר –בן יהושע, 2001), היגדים אלה מוינו בטבלת ריכוז הנתונים המוצגת בהמשך לקטגוריות ומהן נבנו שלוש תמות בהתאם לשאלות המחקר. התמות מנותחות ומקושרות לרקע התיאורטי (Strauss, 98) ומהוות את הבסיס לדין.

משתתפי המחקר

לצורך ביצוע המחקר נבחרו שש רפרנטיות אשר שימשו בעבר, במסגרת עבודתן במשרד החינוך, כמפקחות או מדריכות בבתי ספר וולדורף.

רשימת הרפרנטיות למחקר

כינוי במחקר	הייתה בקשרי עבודה עם בתי ספר וולדורף כ	שנות וותק במשרד החינוך	שנות עבודה בתפקיד עם בתי ספר וולדורף	קשר עבודה עם בתי ספר וולדורף (בשנים)
ב.	מדריכת מקצוע ורכזת הדרכה	23	2	2
ג.	מפקחת	37	5	5

ד.	מדריכה ומנהלת מרכז הדרכה (פסג"ה)	32	9	4
ה.	מדריכה, ומנהלת אגף חינוך ברשות המקומית	33	5	3
ו.	מדריכת מקצוע מחוזית	22	1	1
ש.	מפקחת	22	5	4

כלי המחקר

כלי המחקר הנו ראיין עומק חצי מובנה, כבסיס לראיונות נעשה שימוש במדריך הריאיון אשר מוצג להלן:

חלק	נושא	תוכן / שאלה
1	הצגת המחקר וכללי אתיקה	<p>אני מבקש לראיין אותך לצורך עבודת גמר במסגרת לימודי לתואר שני בניהול מערכות חינוך במכללת אורנים. נושא המחקר הוא יחסי בתי ספר וולדורף ומשרד החינוך כאשר הכוונה לבחון באמצעות המחקר דרכי פעולה ופתרון לקשיים הקיימים כיום. הראיין הינו לצורך מחקר בלבד, לא יוצגו בו פרטים מזהים והוא לא ישמש לכל מטרה אחרת, בהתאם לכללי אתיקה וחיסיון המידע המחקריים. המחקר מתבצע באישור המדען הראשי של משרד החינוך.</p> <p>השאלות בראיין מחולקות לשלושה נושאים מרכזיים, חלק ראשון מתייחס להיכרותך עם חינוך וולדורף, החלק השני מתייחס לתובנות שלך מתוך המפגש עם חינוך זה ובחלק השלישי אבקש את דעתך לגבי אפשרות לשיפור, שינוי או פיתוח המצב הקיים במערכת היחסים בין בתי ספר וולדורף למשרד החינוך.</p> <p>השאלות הן בסיס לראיין ואשמח אם תוכלי להרחיב ולתת דוגמאות מניסיוןך והבנתך.</p>
2	הכרות	<p>כמה שנים את/ה עובד/ת במשרד החינוך? באילו תחומים?</p> <p>כמה שנים את/ה בתחום הנוכחי?</p>
3	ניסיון	<p>תארי/ את המפגש שלך עם בתי ספר וולדורף תארי/ את הקשר שלך עם חינוך וולדורף, האם היה לך ידע לפני המפגש בבית הספר? איזו הדרכה או הסבר קיבלת לפני שהתחלת את הקשר עם בית ספר וולדורף אילו תחושות היו לך במפגשים אלה. תארי/ נקודות שבהן הרגשת שיש תקשורת טובה תארי/ נקודות של קושי,</p>

באילו נושאים את/ה מרגיש שהצלחת להגיע לתנאים המאפשרים לך לפעול ולבצע את שליחותך? מדוע? כיצד?				
אילו נקודות הצלחה את/ה יכול/ה לציין סביב המפגשים האלה?				
לאור ניסיוןך, כיצד ניתן להגיע לתנאים מיטביים בקשר של בתי ספר וולדורף עם משרד החינוך?	4	ניתוח ההתנסויות וחשיבה לעתיד		
מהם התנאים המיטביים, לדעתך?				
איך ניתן להיערך לכך?				
לו יכולת לקבוע מדיניות בנושא איך היית מציעה לעשות זאת? נסה/י לפרט ככל הניתן.				
מה זה דורש מכל צד?				
על אילו קשיים מרכזיים צריך להתגבר?				
מה משרד החינוך צריך לעשות?				
מה בתי ספר וולדורף צריכים לעשות?				
עוד משהו שאת/ה יכול/ה להוסיף?			5	סיום הראיון
תודה רבה על שיתוף הפעולה.				

הראיונות הוקלטו, תומללו ותועדו במלואם. דוגמא של ריאיון מוצגת בנספח מספר 4.

ניתוח

ניתוח המידע בוצע על פי גישת הניתוח האינדוקטיבי, בה המחקר מתמקד בחזרות והיגדים הנוגעים לשאלות המחקר (Siika, 2012). חומר הראיונות נבחן כעדות לרושם האישי, הרגשי והמקצועי של מפקחים ומדריכים, נציגי משרד החינוך בעקבות ההתנסות שלהם בקשר עם בתי ספר וולדורף. בחלק הראשון של הניתוח בודדו כל הפסקאות וההיגדים, הנוגעים לרקע וההיכרות עם הגישה החינוכית של בתי ספר וולדורף, לרושם הראשוני ולתגובה הרגשית שנוצרה. בהמשך הייתה התמקדות בהתנסות המקצועית, בנקודות החוזק והחולשה במערכות היחסים, זאת בהשוואה לממצאי החלק הראשון של המחקר העוסק בקונפליקט מנקודת המבט של אנשי צוות בבתי ספר וולדורף. חלק זה כולל היגדים הנוגעים לדברי המרואיינים אודות תחושות אישיות, התנסות מקצועית, תהליכים עם ביה"ס, מערכות היחסים שנוצרו, תיאור של גישות והתנהלות של גורמים שונים המשפיעים על מערכות היחסים. בחלק השני של ניתוח הנתונים, אותרו היגדים אשר מתייחסים לדינמיקה של מערכת היחסים, תיאור של המצב הקיים בהשוואה למצב האידיאלי. דגש מיוחד ניתן לתובנות של המרואיינים לאור התנסותם האישית לגבי מהות היחסים בין בתי ספר וולדורף ומשרד החינוך.

בשלב השלישי בודדו היגדים המתייחסים לתובנות האופרטיביות של המרואיינים בהתייחס לשאלות עתידיות של שיפור מערכת היחסים, אפשרויות ואופני הפעולה של כל אחד מהצדדים.

שמירה על כללי האתיקה במחקר

יידוע - לפני עריכת הראיונות יודעו המרואיינות (רפרנטיות) על מטרת המחקר, הן השתתפו בו מתוך בחירה וקיבלו הסבר על נסיבות ומסגרת עריכת המחקר.

אי חשיפה לסכנה - בכדי למנוע כל סיכון אישי או מקצועי ננקטו הצעדים הנדרשים להבטחת אנונימיות המשתתפות: שמות פרטיים ושמות מוסדות חינוך נמחקו, כל רפרנטית קיבלה אות זיהוי אקראית.

הצעת המחקר הכוללת את נושא המחקר והשאלון המלא לראיונות נשלחו לאישור המדען הראשי של משרד החינוך בירושלים, ונתקבל האישור הנדרש לביצוע המחקר.

נאמנות ותוקף הממצאים - טבלת ריכוז הנתונים נשלחה לאימות הרפרנטיות, בכדי לוודא שדברים לא הוצאו מהקשרם והוצאת ההיגדים מתוך הריאיון איננה מעוותת את כוונת הדוברות. טבלת ריכוז הנתונים נשלחה גם למנחת העבודה בכדי לוודא שההליך מתבצע באופן המקובל בשדה המחקר.

ריכוז הממצאים:

מתוך הראיונות רוכזו היגדים משמעותיים למחקר ומוינו בטבלת איסוף הנתונים.

א. טבלת איסוף הנתונים ומיונם על פי קטגוריות.

סעיף	תיאור תוכן	ריכוז נתונים
2	רקע	ב. ותק במשרד החינוך 23 שנים, 14 שנים בהדרכה, מתוכן שנה אחת מדריכה בבי"ס וולדורף, שנה אחת רכזת הדרכה בתחומה במחוז.
		ג. 37 שנה במשרד החינוך שמתוכן 18 שנים מחנכת ובחלקן סגנית מנהלת 13 שנים מנהלת ביה"ס 5 שנים מפקחת מתכללת
		ה. 33 שנה, מתוכן: 6 מורה מנהלת שני בתי ספר הקמה וניהול מרכז פסג"ה ניהול אגף חינוך ברשות מקומית יועצת עצמאית למשרד החינוך

<p>ד. 32 שנה מחנכת מכיתה ב' עד כיתה ח', הדרכת מורים והשתלמויות ב-9 שנים האחרונות אני עובדת במרכז פסג"ה בהדרכת מורים, ריכוז השתלמויות מתוכן שנה אחת מנהלת המרכז.</p> <p>י. מורה 22 שנה, מדריכה בתחומים מקצועיים שונים 16 שנים.</p> <p>ש. 22 שנים חינוך: הוראה 7 שנים מנהלת בי"ס יסודי 5 שנים מפקחת 5 שנים יועצת ארגונית עצמאית 5 שנים</p>		
	ניסיון, הכרות עם חינוך וולדורף	3
<p>ב. "...הייתי (בביקור בבי"ס וולדורף- ג.א.) בשיעור של כיתה ה' היסטוריה של יוון, היינו כמה מדריכות...אני לא יודעת אם זה מייצג כי זו הייתה הצצה..."</p> <p>ה. "הבת הצעירה שלי למדה בבית ספר וולדורף, הייתה שם רק שנה ואני למדתי עם ד"ר בן אהרון בסמינר הקיבוצים בת"א..."</p> <p>ד. "...כשביקרתי בבית ספר וולדורף יחד עם קבוצת מורים,</p>	ידע מוקדם, לפני המפגש בתפקיד עם חינוך וולדורף	3.1

<p>נכנסנו לשיעור ... ואח"כ שאלנו שאלות והיא הסבירה איך הם פותחים את הנושא.." "אח"כ התחלתי לקרוא והבן שלי הגיע בזכותי למקום הזה..."</p> <p>י. " ... הכרתי קצת. פוגשת פה אנשים בסביבה, יש לי חבר טוב שעבד בחינוך וולדורף..." "...ידעתי מאז ומתמיד שאתם יותר מאמינים בעולם של פעם, לשמר דברים, לא להכניס קידמה כמה שאפשר, יותר לעומק לא יודעת..."</p> <p>ש. "...עשיתי כמה ביקורים שם כמנהלת וכמפקחת, ובהקשר אישי פרטי בהיוועצות עם חברה..." "...קראתי את החוברת וגם נכנסתי לאינטרנט לפני כן,"</p>		
<p>ב. " ... אני לא זוכרת, אני חושבת שמישהו ישב בביה"ס והסביר ואני לא זוכרת..."</p> <p>" ... לקחתי על עצמי לפגוש, להכיר, נכנסתי לשיעור בוקר וראיתי מה יש..."</p> <p>ג. "...פגשתי ביה"ס שהייתי צריכה ללמוד אותו, מה זה וולדורף וגם שלחת לי חומרים באינטרנט, התחלתי לעשות היכרות עם ביה"ס ונפגשנו די הרבה לפחות בהתחלה, סיפרתי לי איך עובד בית הספר, נכנסתי לכיתות, ולאז דווקא לשיעורים רגילים, ראיתי את הסדנאות..."</p> <p>ה. "מפגש שני כשהייתי מנהלת אגף חינוך, היה לי קל להסתכל עליכם מערכתית בהשוואה לבתי ספר אחרים ויותר התחדדו לי ההבדלים..."</p> <p>ד. " לא ממש התעמקתי, באתי מתוך גישה שאם יש צורך צריך לענות עליו, גם אם אני לא מכירה את הגישה מבפנים וניסיתי לבוא ולראות, להתרשם, לנסות לראות אילו צרכים עולים מתוך השטח..."</p> <p>י. " ... הייתי בשני בתי ספר, במטרה לראות מה מתאים ומה</p>	<p>תהליך ההכרות עם חינוך וולדורף במסגרת התפקיד</p>	<p>3.2</p>

<p>לא לתוכנית התקשוב, נפגשתי עם צוותי המורים, שלא יהיו נגדי..."</p> <p>ש.</p> <p>" כמפקחת, באתי לראות את התנאים וגם הייתי צריכה לתת המלצה, הייתי צריכה להיכנס יותר לעומק, לסייר בביה"ס, להיכנס לשיעורים, לראיין אנשים."</p>		
---	--	--

<p>ב. : "באתי מאוד סקרנית, ... באתי לראות בית ספר חדש, מאוד התרשמתי, היה לי זמן לחכות והתרשמתי מהנוף, מהצבעים, מהסביבה, מהמבנים ... בשיחת היכרות ראיתי שזה מפגש בין שני עולמות, עולמות אחרים, הם דיברו בשפה אחת ואני דיברתי בשפה שנייה, ראיתי שאני צריכה ללמוד אותם והם צריכים ללמוד אותי,"</p> <p>"... פעם ראשונה שביקרתי בבית ספר ואמרתי הילדה הצעירה שלי לומדת בבית ספר "רגיל" והרגשתי שהיא מפסידה, ילדה מחוננת, מבריקה ואמרתי היא לא מציירת, לא תופרת והרגשתי פספוס..."</p> <p>"... והייתי המומה מהרמה הנמוכה, ברמה הפילוסופית זה היה מדהים, כשצריכים לענות ברמה הכי בסיסית של איתור מידע ולא היו מסוגלים לענות..."</p> <p>"...הייתי המומה מהפער לפי היעדים, הסטנדרטים המצופים שצריך ללמוד בכיתה ד', ., בהתחלה הייתי המומה מהפערים, כמה צריך לכתוב בכיתה ג', מכמה הדברים אחרים, מראש הייתה התנגדות גלויה או סמויה..."</p> <p>"לקחתי על עצמי לפגוש, להכיר, נכנסתי לשיעור בוקר וראיתי מה כן יש, ניסיתי להביא את מה שהייתי צריכה, מה עושים בכיתה ג' בכל הארץ ואיפה זה פוגש אתכם, בקטע של בחירה, הבנתי שזה לא תלוי בי, הצעתי."</p> <p>"מי ששיתפה פעולה זו הייתה מחנכת כיתה ג', היא שיתפה פעולה, התחברה ומה שרצתה לקחה ומחנך של ד' כל הזמן היו לו תירוצים צריך ללכת הוא פה ושם, ואני וויתרתי ובחרתי לא להתעקש."</p> <p>"כשהיו מבחנים סטנדרטיים, בכיתה ג' בכל הארץ עשו, והיה לי ברור שכיתה ג' לא מסוגלת לעשות כזה מבחן, מצד שני ראיתי שבמציבים של ה' או ח' כן הציונים היו טובים, אצלי משהו נרגע, יש לכם את הדרך שלכם להגיע לדברים, בסופו של דבר אתם מגיעים להישגים ואז עלו לי שאלות והפנית לממונה עליי, במקרה הזה, למה מחייבים לעשות את המיצב בשנים הראשונות, אולי זה מיותר?"</p> <p>ג. "המפגש היה מרתק מאין כמוהו,"</p>	<p>תחושות, רגשות, הלך רוח, סביב המפגש עם חינוך וולדורף</p> <p>3.3</p>
--	---

<p>ב.</p> <p>"מי ששיתפה פעולה זו הייתה מחנכת כיתה ג'. היא שיתפה פעולה, התחברה ומה שרצתה לקחה."</p> <p>"מצד שני ראיתי שבמיצבים של ה' או ח' כן הציונים היו טובים, אצלי משהו נרגע, יש לכם את הדרך שלכם להגיע לדברים, בסופו של דבר אתם מגיעים להישגים"</p> <p>"יש שם מודל ששווה ללמוד אותו, יש שיתוף פעולה שם."</p> <p>"היא נכנסת לכיתה, עושה תצפית ויש שיתופי פעולה, יותר משמעותי "</p> <p>"עם המורה של כיתה ג היו דברים שהיא פתחה ושאלה, ביקשה, בחרה דברים שהיו לה רלוונטיים, בחרה 3 נושאים, מה שדיבר אליה ואני לא יודעת מה היא עשתה עם זה"</p> <p>ג.</p> <p>" עם האנשים הייתה תקשורת טובה.</p> <p>לא הייתה מקובעות "אנחנו הולכים אך ורק לפי השיטה", הייתה מידה די גדולה של פתיחות של אנשים לשמוע, הרגשתי צמא של אנשים לשמוע מה שקורה בחוץ, פתיחות גדולה עם שמירה על האופי המיוחד של ביה"ס"</p> <p>ה.</p> <p>"זה לא הרגשה שלי, יש כאן את מבחן התוצאה ובהשוואה ליוזמות אחרות, אתם הובלתם יוזמה והקמתם בית ספר, זה עובדה."</p> <p>" בכל מקום שאתם נמצאים בכל אופן באזורים שאני פגשתי אתכם, ההתרשמות היא שאתם לוקחים אחריות, אפשר לסמוך עליכם, אתם רציניים ושאתם "נוגעים במשהו"..."</p> <p>ש.</p> <p>"שוחחתי עם אנשי הצוות, ראיינתי, שאלתי, הייתה הרבה פתיחות וגילוי לב וגם הקרינו סוג של ביטחון בדרך שלהם"</p> <p>"הבנתי שכן מוכנים לשמוע ולהיות פתוחים לביקורת, יותר בתקשורת עם תלמידים, פחות בדרך ההוראה"</p>	<p>התנסות אישית מקשר מקצועי עם בי"ס וולדורף: נקודות חוזקה, תקשורת טובה, הצלחות</p>	<p>3.4</p>
---	--	------------

<p>ב. "בשיחת היכרות ראיתי שזה מפגש בין שני עולמות, עולמות אחרים, הם דיברו בשפה אחת ואני דיברתי בשפה שנייה, "</p> <p>"להם מראש הייתה התנגדות גלויה או סמויה"</p> <p>"המחנך של ד', כל הזמן היו לו תירוצים. צריך ללכת, הוא פה ושם, ואני וויתרתי ובחרתי לא להתעקש."</p> <p>"התחושה שאני מיותרת שם, לא רוצים לשמוע, לא נמצאים במקום הזה</p> <p>המסר היה שזה לא בית ספר שצורך הדרכה"</p> <p>"הייתי המומה מהפער לפי היעדים, "</p> <p>"פה הרגשתי שאני אבודה, מול השניים האלה, עושים מה שבא להם, לא היה מדיד, לא שיטתי, לא מוצלח מבחינתי."</p> <p>ג.</p> <p>"לקח לי זמן להבין איך ביה"ס פועל... צוות הניהול, המנהלית שאין לה הכשרה פדגוגית כמו שיש לרוב המורים ויש לה קול שווה של הוויה בית הספר, ולי זה נורא הפריע. זה קושי."</p> <p>ה.</p> <p>"אני חושבת שאחת הטעויות הגדולות שנעשו לאורך השנים, זה ההסתגרות פנימה, חוסר היוזמה לקשרים לא בין הממסד לבין המוסדות החינוך האנתרופוסופיים"</p> <p>"נוצרה תחושה של "סודיות", "נעשה משהו אי שם"... אף אחד לא יודע מהו, שאנשים לא יודעים וזה הטעות הכי גדולה"</p> <p>"יש נוסחה בגף שבת ספר ייחודים לא פתוחים לחדשנות ואתם מתאימים לנוסחה וזה קושי שנוצר. "</p> <p>ד.</p> <p>"במשרה"ח אנחנו נדרשים לעמוד בהישגים וסטנדרטים שאנחנו צריכים לעמוד בהם ואצלכם לא חשתי זאת,..."</p> <p>"אבל נדרשים גם לתוכנית, הישגים. איך עושים זאת?"</p> <p>"יש גם פער בצוות המורים, שוני בצוות המורים, צוות אחר, הכשרת</p>	<p>נקודות של קושי בתקשורת, ביחסים, בתחום המקצועי</p>	<p>3.5</p>
--	--	------------

מורים אחרת, לא מגיעים מהמכללות הרגילות וההכשרה שלהם שונה
ולכן הגישה שונה, מורה יכול לצאת מבית הספר שלכם וללמד בבית
ספר רגיל או ההפך?- אני לא חושבת."

"גם הצוות אחר, מיוחד..."

!

"חבל שלא התגמשתם..."

"... יש סטנדרטים של המדינה ויש מנהגים שצריך להיות מחויבים
להם..."

"...מאוד עקשנים בדעות שלכם, נוקשים, לא מוכנים בכלל לשמוע..."

"...הפתיע אותי איך אי אפשר להתחבר..."

"...לי הייתה הרגשה שאתם לא הייתם מוכנים לשמוע."

"אתם מפחדים ממהו..."

אצלכם יש לי הרגשה שאתם מפחדים משינוי, לבדוק את הגישה,
האמונה שלכם לבדוק אם אפשר לשנות טיפה, לאור המאה שאנו חיים
בה..."

ש.

"...יכול היה להתעורר ויכוח על נושא הישגים..."

וויכוח על דרכי הערכה, דרכי ההוראה, בגלל השונות..."

<p>ב. "...פה הרגשתי שאני אבודה, מול השניים האלה, עושים מה שבא להם, לא היה מדיד, לא שיטתי, לא מוצלח מבחינתי..."</p> <p>"...המערכת יותר גמישה מאשר בית הספר, יש נוקשות, ככה לומדים ומה אתם רוצים מאתנו, בית ספר לא צריך נכון ולכן זה התמסס..."</p> <p>"...גם אתה כמנהל חשבת שצריך גם ואמרת כן, או אמרת כן כדי שהמערכת תעזוב אותך בשקט, המסר לא ירד למטה, למורים לא היה ברור למה צריך זאת, בתחושה שלי..."</p> <p>ג.</p> <p>"הצעד של יציאה מהמקום הסגור ופתיחתם לעשות הדרכה חיצונית כדי לקיים את העבודה הפדגוגית, אני רואה בזה הצלחה."</p> <p>ה.</p> <p>"יש כאן את מבחן התוצאה ובהשוואה ליוזמות אחרות, אתם הובלתם יוזמה והקמתם בית ספר, זה עובדה. ובית ספר כזה לא מוקם לבד ללא יצירת קשרים עם מעגלים שבסביבה כמו רשות ומשרד החינוך וכו', לא הייתם קמים לבד"</p> <p>ד.</p> <p>"ההשתלמויות שאנחנו רוצים בתחום המדעים להתאים מתוכנית משרד החינוך..."</p> <p>י.</p> <p>"... מאוד רצינו ללכת לקראת, אז כן אני מרגישה שאנחנו נכשלנו, איבדנו אתכם."</p> <p>"... המשרד עשה כל מה שיכול, עלינו לרגל, לא רוצים, אין מה לשנות במדיניות, אולי יש לכם רעיונות?.."</p> <p>"...אני לא יודעת, אמונה אישית שלי, אולי אני לא האדם הנכון, אני רק מדריכה..."</p> <p>ש.</p> <p>"הצלחה ראשונה זה האקלים, מבחינתי זה הצלחה, אנשים נרשמים, נרשמים מרצונם, בוחרים מרצונם ואפילו משלמים על זה, מצביע על משהו. ודבר נוסף הבנתי שהישגים, נכון שהקריאה התעכבה, ולא חושבת שצריך להאיץ, היא מעוכבת, יש איזה שהיא הכלה, מבחינת הצוות רצון לבוא לקראת,"</p> <p>"המון זמן של עבודה עצמית, המון זמן של עבודה, כביכול נראה כמו בזבוז זמן, התלמיד מצייר והמורה מסתובבת בין הילדים, אבל זה</p>	<p>תחושה לגבי הצלחה או כישלון בתחום המקצועי</p>	<p>3.6</p>
--	---	------------

<p>תורם לרוגע, להתבוננות פנימית של התלמיד, לזמן שהוא יודע להעסיק את עצמו, לטווח הריכוז שלו וראיתי בזה הרבה יתרונות ובמיוחד לילדים שיש להם נטייה אומנותית יכולים לבוא לידי ביטוי מאוד טוב בבית הספר הזה."</p> <p>"...אני זוכרת כאירוע שדנתי עם הצוות, ואני חושבת שהצוות הפיק מזה משהו, זה אירוע שאני זוכרת."</p>		
---	--	--

	ניתוח ההתנסויות וחשיבה לעתיד	4
<p>ב. "... תמיד מושתת על רצון, תמיד מושתת על משמעותי למורה כי אחרת למה שיעשה עם זה משהו?"</p> <p>ג. "צריכה להיות פתיחות וגמישות והרבה עבודה על הפן המקצועי" "ולא צריכה להיות בעיה וברור יחד עם זאת: שקיפות" "ברגע שיש יחסי תקשורת נכונים, יש אמון ושקיפות יכול לאפשר ייחודי" שברגע שמדברים על, אפשר לעשות דברים, ברגע שלא מדברים ולא מעלים את הקשיים על פני השטח, האפשר לעלות גם קשיים וגם דברים לא מקובלים, מדברים עליהם, מסירים את האיום ושני הצדדים מבינים שרק ככה אפשר להתקדם</p> <p>ה. "...אני חושבת שדבר ראשון צריך לטפל בחסמים, לא להיסגר, אלא להיפתח, להתחלק, להפוך את משרה"ח שותפים אמתיים..." " לא לחפש את הקונפליקט אלא את הדרך.."</p> <p>ד. "אפשר ללמוד וגם הפוך, אם לכם יש מה לתרום וגם הפוך"</p> <p>י. "...כל בית ספר הוא אחר עם ההדגשים שלו, וזה היופי, לא מאמינה באתרים מקובעים, כל אחד מביע את עצמו..."</p> <p>ש. "יש לי קושי עם העניין הזה של "עבודה אופטימאלית", כשאתה מדבר על מערכת החינוך, אתה מדבר לא על בן אדם אחד... יש מפקחים שהם אנשי פדגוגיה ויש להם סקרנות לגבי הפדגוגיה ולצערי יש במערכת אנשים שמדברים פדגוגיה אבל הם מאוד רחוקים מזה, במצב הרע הם מפריעים או שבמצב הטוב הם לא מפריעים ואצלי זה לא נקרא שיתוף פעולה, זה נקרא "הימנעות" או "התערבות" ולא לעניין, במיוחד כשמתערבים שלא מבינים לעומק דברים."</p>	<p>מה הם התנאים המיטביים</p>	<p>4.1</p>

<p>ב. "צריך להיות דיאלוג מקדים"</p> <p>"נכון שיש את ההנחיות של משרד החינוך אבל יש גם את הצרכים של בית הספר, כאשר יש דיבור לפני כן ומנסים להתאים צרכים זה נראה אחרת. מדריכה תבוא להבין מה הדבר הזה ואיך זה עובד ואז לראות איך זה משתלב."</p> <p>" יש מקום לשיתוף פעולה, מישהו שצריך להכיר את תכנית הלימודים..."</p> <p>ג. "ברגע ש"מדברים על", אפשר לעשות דברים, ברגע שלא מדברים ולא מעלים את הקשיים על פני השטח, האפשר לעלות גם קשיים וגם דברים לא מקובלים, מדברים עליהם, מסירים את האיום ושני הצדדים מבינים שרק ככה אפשר להתקדם..."</p> <p>ה. "בדיאלוג חכם ונכון ומכיר את שני העולמות, לא מכיר רק את משרד החינוך אלא גם מכיר אתכם, שאלה מיהם האנשים ואיך אתם מחברים אותם אליכם, איך אתם הופכים לשותפים ולא לאורחים..."</p> <p>ד. "ליצור קשרים, לאסוף את הגורמים בבית ספר, אני חושבת שאני צריכה לעבור חשיפה יותר מעמיקה מאשר סיור לימודי אחד,"</p> <p>"רוצים לתת לכם מענה ורוצים ללמוד "</p> <p>"מהו הבוגר הרצוי שלך, איך הצוות שלכם משתלב מחוץ לבית הספר שלכם"</p> <p>י. " לשבת ולפתור את הבעיה בתנאי שיהיה רצון מצדכם, לראות איך אפשר להגמיש את התוכנית שתהיו אתנו, כמו שעשינו עם הדתיים..."</p>	<p>איך ניתן להיערך לכך?</p>	<p>4.1.1</p>

<p>"...לשבת ביחד ושוב לבדוק את המרכיבים, אני חושבת שלא היינו מוגבלים בזמן, מאוד הקשבנו, לא יודעת מה עוד אפשר לעשות, אין לי מושג, חוץ מלהגיד לכם "תתעוררו! תתאימו את השיטה שלכם! יש דברים נפלאים, למה אתם נשארים במאה הקודמת? ...תשמרו על היופי שלכם אבל בצורה נכונה..."</p> <p>ש.</p> <p>"עם אלה (מבין מפקחי משרד החינוך .ג.א.) שזה לא מעניין אותם אני לא רואה תקנה..."</p> <p>אין בכלל מה לדבר על שיתוף פעולה, אבל עם אנשים שזה כן מעניין אותם, כן הייתי מציעה לחשוף אותם לגישה בצורה עמוקה."</p>		
<p>ב.</p> <p>"אני חושבת כשמכירים את המערכת רואים מה מרוויחים ומה מפסידים, איפה, אני לא יכולה לדבר בשמם אבל אני העברתי מסר שלא צריך מיצב בסוף כיתה ב' וגם ב-ה' סימן שאלה, ואם בסוף אתם מגיעים ליעדים אז מה משנה הדרך, אבל זה השמרנות של המערכת...ולמדתי שיש אין ספור דרכים ואין דרך אחת, המערכת מקובעת"</p> <p>ה.</p> <p>"משרה"ח מודע, מאשר ומתקצב ונותן תמיכה להקמת בתי ספר ייחודיים זה הכל טוב ויפה, ההתמודדות נשארת לבד, לא נבנה דגם עבודה שהוא שונה ברמת הסטאטוס הפורמאלי"</p> <p>"...יש נתק בתוך המשרד שהוא גם מבלבל אתכם, "מצד אחד הכירו בנו אבל בתכלס לא מקבלים מזה שום דבר. "</p> <p>" ... צריך להיבנות מנגנון שיאפשר לכם חופש וגם את המחויבות..."</p> <p>ד.</p> <p>"חייבים לדרוש זאת, שתהיה מטריה בתוך משרד החינוך שנותנת מענה לבתי הספר האלו, "</p> <p>" קביעת מדיניות גם אתם בקשר, יחד אתכם, ליצור צוות חשיבה לכל בתי הספר ולקבוע מדיניות משותפת "</p> <p>!</p>	<p>4.1.2</p> <p>לו יכולת לקבוע מדיניות בנושא איך היית מציעה לעשות זאת?</p>	

<p>"המשרד עשה כל מה שיכול, "עלינו לרגל", לא רוצים, אין מה לשנות במדיניות, אולי יש לכם רעיונות?..".</p> <p>ש.</p> <p>"..אולי ראשי וולדרוף ישבו עם ראשי משרה"ח יקבעו דרך ומדיניות של עבודה משותפת, מאמינה בלמידה משותפת, מאמינה בפאנלים משותפים, מאמינה שהמערכת הזאת היא חלק ממערכת כללית היא לא אי בודד, אסור שתהיה אי בודד, יכולה להשפיע על המערכת והמערכת יכולה להשפיע עליה, ביקורים הדדיים בין המנהלים, דיונים משותפים, היכרות משותפת."</p>		
	מה זה דורש מכל צד?	4.2
<p>ב.</p> <p>"המערכת יותר גמישה מאשר בית הספר, יש נוקשות, ככה לומדים ומה אתם רוצים מאתנו, בית ספר לא צריך נכון ולכן זה התמססם."</p> <p>"צריך לרצות וברגע שתרצו זה יקרה..."</p> <p>"כשרוצים שניים כל אחד מוותר קצת ונוצר החיבור. באמת לא נראה לי בעיה, עד עכשיו קיבלתם זאת כי צריך..."</p> <p>"..לא יודעת מה המדיניות, אבל ברור לי שאם תרצו זה יעבוד..."</p> <p>"מורים קשה להם עם מדריכה, מדריכה זה "תיק למורה", אתה חשוף לביקורת, צריך להישאר אחרי שעות הלימודים, ברגע שזה לא מערכתי וזה מקרי"</p> <p>"לא יודעת מה אתם רוצים לשפר, לא הסתכלתי על מבחני המיצ"ב, לא יודעת מה הצרכים שלכם. אני יודעת מה המערכת רוצה."</p> <p>ג.</p> <p>"הקושי שלכם הוא להיפתח החוצה..."</p> <p>"...נדרשת מכם פתיחות להיפתח החוצה וגם וויתורים..."</p> <p>וזה הקושי לומדים 4 שנים ומשרד החינוך אומר "רגע"... קושי נוסף המורים שמלמדים כאן צריכים לעבור הכשרה ארוכה יותר מאשר כל</p>	<p>על אילו קשיים מרכזיים צריך להתגבר?</p>	<p>4.2.1</p>

<p>מורה אחר, 4 שנים שלומדים בשיטה שלכם וגם אח"כ השלמה למשרד החינוך, זה קושי שלכם..."</p> <p>"..קושי של משרד החינוך לעשות ויתורים, משרד החינוך רואה שנעשית עבודה טובה ..."</p> <p>ד.</p> <p>"משרד החינוך מוכתב מלמעלה, אין גמישות, בתוך הנישה שלי אולי אני יכולה להתגמש."</p> <p>ש.</p> <p>" לא בראש מעייניהם (הכוונה למפקחי משרד החינוך. ג.א.) הם נשאבים לעניינים האדמיניסטרטיביים, לצערי הרב, אני יודעת כמה קל להישאב למקום הזה, אף אחד לא נמדד לגבי הפעילות פדגוגית.</p>		
<p>ב.</p> <p>"אני חושבת שצריך לחפש אנשים שמבינים את החשיבות, ברגע שרוצים מוצאים את הדרך ולאט לאט מתחבר."</p> <p>".. משרה"ח צריך ללמוד לקבל את בית הספר שלכם, להעריך אותו, אמרנו שצריכים להביא את מנהלי המחוזות לבתי הספר..."</p> <p>"... מערכת החינוך צריכה למצוא מדריכים שמסוגלים לתפקד בבית ספר שהוא אחר, מדריכים שיש בהם פתיחות, סובלנות. יצירתיים..."</p> <p>ג.</p> <p>"..בכל זאת למצוא נישה, לא להתנות יותר מידי, התגמשות של משרד החינוך."</p> <p>ה.</p> <p>"אני חושבת שצריך להתאים לכם מפקחים ואנשים שמייצגים את מדיניות משרד החינוך שהם מספיק פתוחים ומספיק אינטליגנטיים..."</p> <p>" אם בניסוי נצליח להפוך אתכם למרכז הפצה במהרה ולא עוד 5 שנים, ואתם תשתפו פעולה בעניין הזה, אתר למידה שיכול לצאת החוצה מתוך ההצלחות שלכם"</p>	<p>מה משרד החינוך צריך לעשות?</p>	<p>4.2.2</p>

<p>ד. " אני לא יודעת איך קובעי המדיניות מתייחסים לבתי הספר האלו, שיהיה מישהו שדואג לבתי ספר האלו, יש 15 בתי ספר. חייבים לדרוש זאת, שתהיה מטריה בתוך משרד החינוך שנותנת מענה לבתי הספר האלו, אין מישהו כזה ? "</p> <p>י. "...יותר מזה?... אמרתי תעזבו אותם, אתם עושים דברים מאוד יפים, לא יהיה לכם טכנולוגיה, יש דברים יותר חשובים..."</p> <p>ש. "בוא לא נהיה נאיביים, איך תעשה בצורה מעשית? תכתוב להם מכתב המלצה, הצעות..." "... עם כל הקרדיט שאני נותנת למשרד, שמישהו יתפנה ויגיד לעצמו "אני קורא את הדף הזה ומאמץ את ההמלצות האלה", אולי כן ואולי לא, אם אתה רוצה שהסבירות תהיה מאוד גבוהה שיקרו דברים, אז תיזום, זאת הגישה שלי שצריך ליזום."</p>		
<p>ב. "גם הצוות צריך לבוא עם הצורך ונכונות, ולהבין ש "רוצים לעשות משהו אחרת, עם כל הכבוד לתוכניות שלנו אנחנו רוצים לעשות קפיצת מדרגה, להשביח ברוח שלנו, להיעזר..." "בית ספר צריך לרצות, בצורה מערכתית... אמירה של מנהל, זה מסר, זה חשוב, ובנוסף לבנות תכנית..." "...מהניסיון שלי כמה שיותר מורים שותפים זה יותר של כולם, ניתן לבנות הדרכה לפי הצרכים שלכם, אפשר לעבוד מרוכז, צריך לבנות חשיבה מסודרת..."</p> <p>ג. "הקושי שלכם הוא להיפתח החוצה..." "...נדרשת מכם פתיחות להיפתח החוצה וגם וויתורים..."</p> <p>ה. "... ומה שנדרש מכם בכל אופן, מדי פעם לערער, לערער בפני עצמכם את סימני הקריאה שלכם, גם אתם חיים בעולם משתנה וקורה משהו מסביב..."</p>	<p>מה בתי ספר וולדורף צריכים לעשות?</p>	<p>4.2.3</p>

<p>"... להסיר את סימני הקריאה ולהגיד זה נכון, יש לנו יסודות ועוגנים ואנחנו כל הזמן בוחנים מול המציאות המשתנה..."</p> <p>"צריכים לגייס אנשים במשרד החינוך שהם משמעותיים עבורכם, לא להסתפק בטקסים ואורחות, למצוא את הדרך לחבר אותם לרגעים האמתיים שלכם להגביר את רמת הידע וליצור שפה ששואלת יותר שאלות אצלכם."</p> <p>"..הכיוון של להיפתח ולתרום לבתי ספר אחרים... ההחלטה שלכם להתחיל לחקור בצורה מדעית יותר, זאת דרך שתעזור להפצה שלכם והיום לא נעשה בזה די."</p> <p>ד.</p> <p>"אתם סגורים בתוך עצמכם, כדי שיכירו צריך לפתוח יותר, אתם צריכים לשווק את עצמכם, אתם עושים דברים נהדרים אבל מי יודע ומי רואה?...להפיץ ברמה הארצית,"</p> <p>"קצת לחשוף עשיות שלכם, להראות דברים שלכם, ויפה להראות, קצת להסביר את הגישה, לפתוח.."</p> <p>" ללמוד מהצלחות, להביא משהו שמאוד מצליח אצלכם, ולהראות אותו, אני מאמינה בלחשוף ולשתף "</p> <p>" לשלוח 2-3 מורים כל שנה ללמוד בחוץ עם מורים אחרים, להיחשף..."</p> <p>י.</p> <p>" לבדוק את הגישה, האמונה שלכם לבדוק אם אפשר לשנות טיפה, לאור המאה שאנו חיים בה, הרב קוק אמר 'תבדוק כל דבר איך מתאים לסביבה שלך', תבדקו את עצמכם, האם זה נכון?"</p> <p>ש.</p> <p>" בית ספר יזום. אתם תזמינו את המשרד, לא להרפות, לספר ולהראות, להפיץ. שיבינו את הגישה הפילוסופית שמאחוריה אתם עומדים..."</p> <p>"... המפתח בחיים לשינוי הוא אצלנו, רוב הדברים שקורים לנו בגלל שאנחנו עושים אותם או שעשו בשבילנו, אז עדיף שנעשה אותם."</p> <p>" מבחינת המנהלים שכבת המפקחים או עמיתים לעבודה, המפקח הוא מוקד מרכזי..."</p>		
---	--	--

<p>הקשר. פשוט ליידע, להכניס אותם לתוך המערכת, לראות פנימה, להזמין לדיונים, אבל אז גם תזמינו לכם גם צרות באותה הזדמנות, אבל עדיף שתהיו על סדר היום מאשר שלא תהיו בכלל "</p>		
--	--	--

ב. ניתוח הממצאים

ניתוח הממצאים מתייחס ל 3 תמות מרכזיות ותמת משנה אחת, הקשורות באופן ישיר לשאלות המחקר:

תמה א. - התהליך

תמה זו מתמקדת בתהליכים והתחושות, מתוך ההתנסות האישית, בהתייחס לרושם אישי ומקצועי, נקודות חוזק ונקודות חולשה שחוו הרפרנטיות במפגש עם בתי ספר וולדורף.

תמה א. 2. - הקשיים

חלק מהשאלות בראיון כוונו לשפוך אור על היבטים שונים של הקונפליקט. תמה זו מרכזת היגדים על פי ממצאי המחקר הנוכחי ובוחנת אותם בהשוואה לחלק הראשון של המחקר.

תמה ב. - שיתוף הפעולה

היכולות לשתף פעולה ולקיים משא ומתן הן תנאי הכרחי לכינון מערכת יחסים חיובית. בחלק זה נבחן המצב הקיים לעומת המצב האידיאלי, הפערים בתפיסות, ותיאור של מערכות היחסים שנוצרו במפגשי המרואיינים עם בית הספר כפי שנחו ע"י הרפרנטיות.

תמה ג. – מבט אל העתיד

למחקר זה יש חשיבות אמפירית אך הוא גם שואף למסקנות קונסטרוקטיביות, אשר יכולות להילקח לעתיד. תמה זו מתמקדת בעצות מעשיות, מבט אל העתיד, הצעת פתרונות וגישות אופרטיביות שעלו מהמחקר כאפשרויות ליישום במערכות היחסים וקשרי העבודה בין משרד החינוך ובתי ספר וולדורף.

לצורך הבנת המשמעות נערך ניתוח השוואתי בין שתי נקודות המבט על פי ממצאי המחקר הנוכחי – הבוחן את עמדות נציגי משרד החינוך לבין ממצאי המחקר הראשון – הבוחן את עמדת מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף. (נספח 3).

תמה א – התהליך

התמה מחולקת לקטגוריות משנה המתייחסות לחוויה הרגשית האישית של המרואיינים, להכרות שלהם עם הגישה החינוכית, להתנסות המקצועית, לנקודות החוזק והחולשה במערכות היחסים. בחלק זה הממצאים נבדקים בהשוואה לתוצאות המחקר הראשון הבוחן את מערכת היחסים מנקודת המבט של הקונפליקט, השוני בתפישה החינוכית של בתי ספר וולדורף לעומת זו של משרד החינוך.

קטגוריה א. 1 – הכנה למפגש

בהתבוננות בחלק הראשון של טבלת ריכוז הנתונים עולה כי משרד החינוך איננו מכשיר את נציגי לקראת כניסה ויצירה של קשרי עבודה עם בתי ספר וולדורף. כל מרואיין עבר תהליך היכרות שונה, אקראי, בהתאם ליוזמתו, גישתו ומערכת הקשרים האישית שלו. ב', מתארת סיור מקצועי ברמה של "הצצה" "היינו כמה מדריכות...אני לא יודעת אם זה מייצג כי זו הייתה הצצה..." , דרכו הייתה לה היכרות ראשונה עם בית הספר.

לד. ו. ה. יש היכרות דרך בני המשפחה "אח...כ התחלתי לקרוא והבן שלי הגיע בזכותי למקום הזה..." "הבת הצעירה שלי למדה בבית ספר וולדורף, ואני למדתי עם ד"ר בן אהרון בסמינר הקיבוצים", שתיהן גילו עניין בגישה החינוכית וההיכרות שלהן היא דרך העניין האישי ולא עקב תפקידן במשרד החינוך. ש. ו. י. צברו ידע אודות חינוך וולדורף באופן לא פורמאלי, דרך חברים וחיפוש באינטרנט "... הכרתי קצת. פוגשת פה אנשים בסביבה, יש לי חבר טוב שעבד בחינוך וולדורף..." "...עשיתי כמה ביקורים שם כמנהלת וכמפקחת, ובהקשר אישי פרטי בהיוועצות עם חברה..." הרפרנטיות מתארות מצב בו היה עליהן להתמודד עם חוסר הידע בכוחות עצמן, וביוזמתן, כל אחת עשתה תהליך היכרות בהתאם ליכולתה צרכי התפקיד כפי שהיא רואה אותו ועל פי תפישתה ד. מתארת זאת: "באתי מתוך גישה שאם יש צורך- צריך לענות עליו, גם אם אני לא מכירה את הגישה מבפנים וניסיתי לבוא ולראות" ש. מתארת תמונה דומה, המייצגת את התחושה שהאחריות עליה ועליה לבצע את תהליך ההיכרות בכוחות עצמה "הייתי צריכה להיכנס יותר לעומק, לסייר בבית"ס, להיכנס לשיעורים, לראיין אנשים."

מהיגדים אלה ברור שיש כאן תחום לא מוגדר; כלומר המרואיינות נשלחו לבצע את תפקידן בסביבה לא מוכרת להן, הן נמצאות במצב של עמימות ותחושה של חוסר ידע. אופן הפעולה שלהן תלוי בנטייתיהן וביוזמתן. אף אחת מהרפרנטיות לא מתארת שחוותה תהליך היכרות עם חינוך וולדורף, לא מטעם בתי הספר ולא מטעם משרד החינוך.

קטגוריה א. 2. התחושות סביב המפגש עם חינוך וולדורף

מניתוח הראיונות עולה כי המפגש היה משמעותי ובעל השלכות רגשיות. מדובר באנשי חינוך מקצועיים וותיקים אשר המפגש הבלתי אמצעי עם פעילות חינוכית בגישה שונה, חדשה עבורם, הביא אותם לבחון מחדש את עמדותיהם האישיות.

ב. "... פעם ראשונה שביקרתי בבית ספר ואמרתי הילדה הצעירה שלי לומדת בבית ספר "רגיל" והרגשתי שהיא מפסידה, ילדה מחוננת, מבריקה ואמרתי היא לא מציירת, לא תופרת והרגשתי פספוס..." ג. ו. ה. מתארות חוויה דומה: "איך הילדים פועלים, מפגש מרתק, מפגש למידה ומפגשים שהותירו אותי עם הרבה שאלות" "בכל מקום שאתם נמצאים בכל אופן באזורים שאני פגשתי אתכם, ההתרשמות היא שאתם לוקחים אחריות, אפשר לסמוך עליכם, אתם רציניים ושאתם נוגעים

במשהו"... כאשר היחסים עוברים למישור המקצועי ההתייחסות היא יותר מרוחקת, העמדה היא יותר של בחינה והתבוננות מהצד כמייצגות של תפקידן המקצועי וההישגי, כך ב. שביטאה הזדהות ו"תחושת פספוס" מציגה חוות דעת מקצועית אחרת **"הייתי המומה מהרמה הנמוכה... הייתי המומה מהפער לפי היעדים..."** גם ג' כאשר היא מתבוננת בעין מקצועית היא שואלת שאלות אחרות: **"פתח לי שאלות האם יש הצדקה למקום הזה... וגם שאלות ששאלתי את עצמי באופן אישי, מה ההצדקה?"** כאן נכנסת לתמונה השאלה התרבותית: רגשות שליליים יכולים לנבוע מפערים תרבותיים היוצרים פרשנות שונה למצבים נתונים (Kumar, 2004).

מתוך ממצאי החלק הראשון של המחקר עולה כי נציגי חינוך וולדורף רואים את הפער כמצב נתון, שצריך ללמוד לחיות אתו: מ. פ. מתייחסת לכך באמירה **"תמיד היה ויהיה פער בין בתי ספר וולדורף למשרד החינוך"**. כלומר היא רואה את המצב באופן דומה אך לא נסחפת לסערת רגשות. לרגש יש תפקיד מרכזי בקשר של אנשי החינוך, משני הצדדים, עם חינוך וולדורף. גם מתוך ממצאי החלק הראשון של המחקר עולה כי למפגש עם חינוך וולדורף יש השפעה רגשית חזקה. הרפנטים משתמשים בביטויים בעלי עצמה רגשית כגון הדברים שאומר צ. **"אני קורא את הכתבה והלב שלי מתחיל לפעום"** או ר. **"זה הכה בי מאוד חזק... אמרתי ואללה אפשר... יש דברים כאלה"**. ישנו הבדל מהותי בין שתי קבוצות הנשאלים מבחינת התזמון של המפגש, נציגי חינוך וולדורף פגשו את החינוך בשלב מוקדם של הקריירה שלהם ובגיל צעיר בו הם בחרו להתמסר או להשתלב בדרך חינוכית זו. נציגות משרד החינוך פגשו את חינוך וולדורף כנשים בוגרות ומנוסות בשלב מאוחר של הקריירה שלהן, כשהבחירות המקצועיות המהותיות שלהן כבר נעשו וכשהן משמשות בתפקיד מפקחות או מדריכות בתוך המערכת של משרד החינוך. בשלב זה התגובה הראשונית, הרגשית מאוזנת על ידי המחויבות לתפקיד ועל סמך נסיון אישי ומקצועי מצטבר. עם זאת כפי שמציינים Van ו Barry, Fulmer (2004) Kleeף לרגש יש השפעה חזקה מאוד על מערכת יחסים. ניסיון לכפות קוגניציה על הרגש נועד לכישלון והדרך הנכונה היא לשלב בין שני הרכיבים הללו.

קטגוריה א.3- נקודות החזקה בהתנסות האישית של הרפנטיות

ב. שהגיעה כמדריכה בתחום מקצועי מציינת שיתוף פעולה עם אחת המורות כשהדגש הוא על תקשורת **"היא שיתפה פעולה, התחברה ומה שרצתה לקחה"**. ג. מפקחת בבי"ס וולדורף מתארת חוויה של תקשורת טובה: **"עם האנשים הייתה תקשורת טובה... הרגשתי צמא של אנשים לשמוע מה שקורה בחוץ, פתיחות גדולה עם שמירה על האופי המיוחד של ביה"ס"** ההתבוננות המקצועית היא לא בהכרח ביקורתית במובן השלילי אך היא נעדרת את החום האישי, ה. על אף המסר החיובי, מציגה בשאלות המקצועיות חוות דעת באופן זה **"זה לא הרגשה שלי, יש כאן את מבחן התוצאה ובהשוואה ליוזמות אחרות, אתם הובלתם יוזמה והקמתם בית ספר, זה עובדה"**. כלומר היא מתייחסת למבחן התוצאה, לעובדת הקיום של ביה"ס על אף הייחודיות שלו. ש. מתארת תקשורת טובה כבסיס לעבודה המשותפת **"הייתה הרבה פתיחות וגילוי לב... הבנתי שכן מוכנים לשמוע ולהיות פתוחים לביקורת, יותר בתקשורת עם תלמידים, פחות בדרך ההוראה"**.

התקשורת עולה כרכיב מרכזי גם ממצאי המחקר הראשון. ז. למשל מתאר מערכת יחסים של הבנה וכבוד הדדי: **"אז הבנתי שצריך לחקש לב ולחייך- כי בתכלס לא יודע מה אנחנו יכולים לעשות עם זה, אני חושב שגם לה היה ברור שזה לא אנחנו"///** מ. מתארת שמיד עם כניסתה לתפקיד היא הבינה

שהקשר עם משרד החינוך הוא חשוב. # בעצם כשהקמנו את בית הספר דאגתי שיגיע הפיקוח ושנסביר לו איך בית הספר שלנו עובד- שנהיה תחת או שנעבד עם החוקים של משרד החינוך// ובעצם אנחנו עובדים איתם כל הזמן בשיתוף פעולה- מתייעצים מספרים להם על ילדים שלנו מתייעצים מה אפשר לעשות.

באופן אינטואיטיבי מרגישים הרפרנטים את חשיבות התקשורת כבסיס לשיתוף פעולה או לפחות ליצירת סביבת עבודה נעימה. Weingart ו Olekalens (2004) מציינות את התקשורת במונח החיובי והמשתף, כמועילה הן כאסטרטגיה והן כטקטיקה. כאשר יש משא ומתן המבוסס על העברת מידע בין שני הצדדים, ולא על הסתרה או איום למשל, יש סיכויים טובים לבניית מערכת יחסים ולהשגה של שיתוף פעולה.

תמה א.2 - הקשיים.

קטגוריית הקשיים מתייחסת למספר היבטים הקשורים לתחום הקונפליקטים, מהרמה של עולם המושגים, השפה ותפישת העולם, ועד לתחומי הרגש, התרבות וההכרה. הרפרנטים משני הצדדים מעלים סוגיות הקשורות למגוון הקונפליקטים שמוזכר בסקירת הספרות.

ב. : **"ראיתי שזה מפגש בין שני עולמות, עולמות אחרים, הם דיברו בשפה אחת ואני דיברתי בשפה שנייה"** וגם לתפישת תפקיד המורה אל מול סמכות חיצונית מטעם משרד החינוך **"...פה הרגשתי שאני אבודה, מול השניים האלה, עושים מה שבא להם, לא היה מזיד, לא שיטתי, לא מוצלח מבחינתי..."** כלומר ברגע שאין היררכיה וסמכות מהסוג המקובל במשרד החינוך, אין בסיס לעבודה משותפת. גם מתייחסת לסוגיה הזו, היא מותחת ביקורת על המבנה הארגוני **"המנהלנית, שאין לה הכשרה פדגוגית כמו שיש לרוב המורים, ויש לה קול שווה של הוויה בבית הספר, ולי זה נורא הפריע. זה קושי."** ד. מתייחסת לסוגיה של ההכשרה המקצועית של צוות המורים : **"הכשרת מורים אחרת, לא מגיעים מהמכללות הרגילות וההכשרה שלהם שונה ולכן הגישה שונה, מורה יכול לצאת מבית הספר שלכם וללמד בבית ספר רגיל או ההפך? - אני לא חושבת"** היא מציינת גם את הפער בנוגע למחויבות להנחיות משרד החינוך : **במשרה"ח אנחנו נדרשים לעמוד בהישגים וסטנדרטים שאנחנו צריכים לעמוד בהם ואצלכם לא חשתי זאת..."** זהו קונפליקט זהות המאופיין בפער תרבותי ושוני בתפיסת מהות התפקיד (ספורטה, 2008 ; חן, 2006; Kumar, 2004) . מתארת תחושה של פער בלתי ניתן לגישור, סגירות וריחוק **"...מאוד עקשנים בדעות שלכם, נוקשים, לא מוכנים בכלל לשמוע...הפתיע אותי איך אי אפשר להתחבר...אצלכם יש לי הרגשה שאתם מפחדים משינוי, לבדוק את הגישה, האמונה שלכם לבדוק אם אפשר לשנות טיפה, לאור המאה שאנו חיים בה..."**

ממצאים אלה מציינים את המורכבות של מערכת היחסים ואת הרב ממדיות של הקונפליקט. הקונפליקט מורכב משאלות של זהות, שפה, ערכים, תרבות, יחסי כוחות והיררכיה (רוזנוב, 95 ; ענבר, 2000 ; Wright & Drewery, 2002; Desivilya-Syna, 2004) . כאשר יש קונפליקט כה נרחב, מובן שהוא מורגש היטב אצל שני הצדדים ומעיב על מערכת היחסים. נציגי חינוך וולדורף הציגו תמונה דומה, אך מנקודת ההסתכלות שלהם :

בהתייחס להישגים ויעדי משרד החינוך מתאר צ. (מנהל ביי"ס וולדורף) תהליך של התרחקות. משרד החינוך מגדיר עוד ועוד יעדים והישגים נדרשים ומנגד התפיסה של צוות ביה"ס הרואה את השליחות החינוכית כבעלת מטרות שונות **" מצד אחד יש את הדרך החינוכית שאני מאמין בה מאוד, חוקר אותה, עובד אותה, לומד אותה וכל הצוות שלי גם חי אותה ומצד שני יש את הדרישות של משרד החינוך, שהופכות להיות יותר מחמירות ויותר אנטיתזה למה שאנחנו מאמינים..."**

בהתייחס לתיאורי הפחד של הכנסת שינוי על פי דרישות משרד החינוך מתאר ב. (מנהל ביי"ס וולדורף) את הפחד מפני איבוד או שחיקת הזהות **" בעצם פחדנו שיתחילו בעדינות, אבל כל שנה יהדקו את החגורה סביב המותניים של תכניות הלימודים וסביב הדרישות של משרד החינוך. שיהיו הרבה יותר קפדניות ויגידו "אוקי, המימון שלנו ותעשו את מה שאנחנו אומרים" #**

הקושי של נציגי משרד החינוך לעבוד עם תרבות ארגונית ומבנה ארגוני אחר נובעת ע"י הרפרנטים מתפיסה שונה של תפקיד המורה, המנהל, ההיררכיה וחלוקת אחריות שונה מזו המקובלת במשרד החינוך כך רואה זאת מנהל ביי"ס : **"... עד שנהייתי מנהל ביי"ס בעצם לא היה לי כמעט קשר עם משרד החינוך היה מנהל ביי"ס אחר לפני, שניים אפילו או שלושה, אנחנו לא ידענו מה הם עושים. אנחנו**

לימדנו עשינו מה שאנחנו רוצים...” וכך רואה מורה את התמונה: “...ההבדל הוא בהתכוונות במחויבות, כל העניין פה זה שכל הצוות רואה את עצמו כמנהל בי”ס אין פה “אני עובד בבי”ס ויש את המנהל”...” ממש כמו שנציגי משרד החינוך מרגישים חוסר אונים מול אנשים שמסרבים לשתף פעולה, כך גם צוות ביה”ס מרגיש שהצד השני לא קשוב ולא מסוגל להבין את תפישתו כפי שמבטא זאת ג: “ חשוב שנגיד את האמת לעצמנו. לא בטוח שתמיד זה הכי חכם לשתף בזה את כולם. הם לא בנויים להבין את זה”

כאמור מבטאים שני הצדדים סוגים שונים של קונפליקטים העומדים בבסיס מערכת היחסים, ישנם פערים משמעותיים בתפיסה של המבנה ההיררכי והארגוני, מידת הבחירה שיקול הדעת והסמכות של המורה, הצוות החינוכי והמנהל בתוך המערכת הגדולה של משרד החינוך ופערים בזהות ובתפישת העולם בין גישת חינוך וולדורף לבין היעדים הרשמיים של משרד החינוך. הבנת הקונפליקט על כל מרכיביו חשובה (Friedman & Arieli, 2011) משום שאחת ממטרות מחקר זה, לה מוקדשת תמה ג, הוא מציאת דרכי התמודדות ושיפור המצב הקיים.

תמה ב' – שיתוף הפעולה.

מתוך הבנת מורכבות המצב הקיים כפי שתואר בתמה א, מתארת תמה ב את המצב האידיאלי, או האופטימאלי, המאפשר תקשורת טובה ומערכת יחסים נכונה.

קטגוריה ב.1 המצב האופטימאלי כפי שנתפס על ידי הרפרנטיות.

ב. מציינת מספר היבטים חשובים לקיום מערכת יחסים אופטימאלית, ראשית מבחינה מקצועית גרידא, הבשורה שמביא המנחה מטעם משרד החינוך צריכה להיות משמעותית, כזו שעונה על צורך אמיתי של המורה. “תמיד מושתת על משמעותי למורה כי אחרת למה שיעשה עם זה משהו?”

ג. מוצאת שיש להתמקד במכנה המשותף “צריכה להיות פתיחות וגמישות והרבה עבודה על הפן המקצועי”, כלומר – הסיבה לקשר עם משרד החינוך היא, בסופו של דבר שיפור היכולות המקצועיות של ביה”ס, עיסוק בפן המקצועי יכול להביא לתקשורת טובה, אך התנאי לכך, לתפישתה הוא פתיחות ביחסים. גם ה מציינת את הפתיחות כבסיס לקשרים ולטיפול ב “חסמים”: “ אני חושבת שדבר ראשון צריך לטפל בחסמים, לא להיסגר, אלא להיפתח, להתחלק, להפוך את משרה”ח שותפים אמתיים...”

ד. מדגישה את עקרון ההדדיות שבו הפתיחות היא דו כיוונית “אפשר ללמוד וגם הפוך, אם לכם יש מה לתרום וגם הפוך”

ש. סקפטית לגבי ההתכנות של עבודה אופטימלית, תוך שיתוף פעולה “יש לי קושי עם העניין הזה של “עבודה אופטימאלית”, כשאתה מדבר על מערכת החינוך, אתה מדבר לא על בן אדם אחד...ולצערי יש במערכת אנשים שמדברים פדגוגיה אבל הם מאוד רחוקים מזה, במצב הרע הם מפריעים או שבמצב הטוב הם לא מפריעים ואצלי זה לא נקרא שיתוף פעולה, זה נקרא “הימנעות” או “התערבות” ולא לעניין, במיוחד כשמתערבים שלא מבינים לעומק דברים.” כלומר משרד החינוך איננו מכוון לשונות ולהכלה. מוצגת מציאות בה הטוב ביותר שיכול לקרות הוא חוסר התערבות מצד משרד החינוך, היא איננה רואה תמיכה עידוד או קידום כתסריט אפשרי בתנאים הקיימים. למעשה מזהות הרפרנטיות את הצורך בהיכרות של הצד האחר שאיפותיו וצרכיו במשא ומתן כפי שמתארים זאת Friedman ו Arieli)

2011) ש. מתריעה ומצירה על כך שלראייתה משרד החינוך לא מכוון לסוג כזה של תקשורת מכך משתמע כי הצד שכן מסוגל לפעול הוא הצד השני – בתי ספר וולדורף.

המצב האופטימאלי לתפיסת אנשי חינוך וולדורף, מתוך ממצאי המחקר הראשון

בהשוואה לתפישה של מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף כפי שעולה ממצאי המחקר הראשון (נספח 3, תמה 4) עולות נקודות נוספות כבסיס לקשר חיובי, מצד אחד הבהרת מדיניות משרד החינוך והעמדה המערכתית באופן שישדר פתיחות בכל הרמות : **...שזאת תהיה אמירה ברמה של המדינה, מהרמה של המדינה, שהדבר הזה הוא אכן תורם והוא לא משהו זר** ומן הצד השני, אולי גישה הפוכה, בניית אמון מלמטה, באופן אישי, ע"י יצירה וטיפוח של קשרים אישיים : **"אני חושבת שכל פעם שהצלחנו במשהו זה היה בזכות קשר אישי ולא בזכות התנגדות למערכת ... אנחנו צריכים להגיע להבנה שקטה"** אלה שתי קצוות של התייחסות, הראשונה תואמת את עמדתה של ש, הרואה במדיניות משרד החינוך מחסום ביחסים והשנייה מבוססת על קשר אישי, התמקדות בפן המקצועי בפתיחות ותקשורת. Weingart, (Olekalens & 2004)

תמה ג' – מבט אל העתיד.

תמה זו מרכזת היגדים מעשיים הנוגעים לאפשרות היישום של הנאמר בתמה ב'. היא בנויה כמשפך המרכז אמירות כלליות וכל קטגוריה מתמקדת בפירוט מעשי יותר של הרעיונות עד כדי הגדרת האחריות או התפקיד של כל צד.

קטגוריה ג.1

קטגוריה זו מציעה כיצד ניתן ליישם ההמלצות של כל רפרנטית. ב מדברת על עבודת הכנה, כזו שאיננה קיימת היום.

"צריך להיות דיאלוג מקדים... נכון שיש את ההנחיות של משרד החינוך אבל יש גם את הצרכים של

בית הספר, כאשר יש דיבור לפני כן ומנסים להתאים צרכים זה נראה אחרת. ג. מפרטת יותר את

הכוונה במונח עבודת הכנה "ברגע ש"מדברים על", אפשר לעשות דברים... מדברים עליהם, מסירים את האיום ושני הצדדים מבינים שרק ככה אפשר להתקדם..." על עקרון הדיאלוג המקדים חוזרות כל

הרפרנטיות, ש מציעה לעשות זאת אך היא פחות אופטימית, או נאיבית, לראייתה "עם אלה (מבין

מפקחי משרד החינוך) שזה לא מעניין אותם אני לא רואה תקנה...אין בכלל מה לדבר על שיתוף פעולה,

אבל עם אנשים שזה כן מעניין אותם, כן הייתי מציעה לחשוף אותם לגישה בצורה עמוקה." כל

הרפרנטיות מציינות שצריך להיות פתרון גם ברמה המערכתית. ה. ו ד. מתארות את אותו רעיון במילים

אחרות "צריך להיבנות מנגנון שיאפשר לכם חופש וגם את המחויבות..." "חייבים לדרוש זאת,

שתהיה מטריה בתוך משרד החינוך שנותנת מענה לבתי הספר האלו...קביעת מדיניות גם אתם בקשר,

יחד אתכם, ליצור צוות חשיבה לכל בתי הספר ולקבוע מדיניות משותפת "

המכשולים להשגת התמונה האופטימלית הם שונים. כל הרפרנטיות רואות את משרד החינוך כמערכת

שקשה לה להתגמש ולפיכך על בתי"ס לחולל את השינוי, להיפתח ולהתאים את עצמם. ב. רואה את

רצון בתי הספר ליצירת קשר כמפתח למערכת יחסים טובה ומטילה את האחריות על בתי הספר, מתוך

נקודת הנחה שאת "המערכת", כלומר משרד החינוך, קשה לשנות. "לא יודעת מה המדיניות, אבל ברור

לי שאם תרצו זה יעבוד...לא יודעת מה הצרכים שלכם. אני יודעת מה המערכת רוצה " גם ג. רואה

תמונה דומה : "נדרשת מכם פתיחות להיפתח החוצה וגם וויתורים...קושי של משרד החינוך לעשות

ויתורים, משרד החינוך רואה שנעשית עבודה טובה...". ד. יותר ברורה באמירה "משרד החינוך מוכתב מלמעלה, אין גמישות..."

קטגוריה ג.2

קטגוריה זו מרכזת היגדים בעלי אופי מעשי, לשיפור המצב הקיים. מההיגדים עולה כי יש למשרד החינוך אחריות לתהליך אך עיקר העניין, ההכרה בחשיבות והאחריות צריכים להגיע מצד בתי ספר וולדורף. כפי שכבר ראינו תמות הקודמות מערכת היחסים נעה בין הקשר הרשמי לבין קשר המבוסס על יחסים אישיים.

ב. מחזירה את הפתרון לערוץ האישי "אני חושבת שצריך לחפש אנשים שמבינים את החשיבות..." להעמיק את רמת ההכרות והחשיפה לאנשים הקרובים לקובעי המדיניות ומצד שני לחפש "אנשי שדה" מתאימים "צריכים להביא את מנהלי המחוזות לבתי הספר... מערכת החינוך צריכה למצוא מדריכים שמסוגלים לתפקד בבית ספר שהוא אחר, מדריכים שיש בהם פתיחות, סובלנות. יצירתיים..." ה רואה פתרון דומה "אני חושבת שצריך להתאים לכם מפקחים ואנשים שמייצגים את מדיניות משרד החינוך שהם מספיק פתוחים ומספיק אינטליגנטים..." כלומר הפתרון איננו מערכתי כי אם מקומי, מבוסס על יחסים ויוזמה בשטח. ג. ו. ש. מציעות להנמיך ציפיות, להבין שדברים לא עומדים להשתנות. י. מציעה למ. החינוך למשוך את ידו, כי בתי ספר וולדורף אינם מעוניינים בשינוי "יותר מזה?... אמרתי תעזבו אותם, אתם עושים דברים מאוד יפים, לא יהיה לכם טכנולוגיה, יש דברים יותר חשובים..." ואילו ש. איננה מאמינה ביכולת השינוי של הצד השני דווקא, "בוא לא נהיה נאיביים, איך תעשה בצורה מעשית? ... עם כל הקרדיט שאני נותנת למשרד... אם אתה רוצה שהסבירות תהיה מאוד גבוהה שיקרו דברים, אז תיזום, זאת הגישה שלי, שצריך ליזום." כלומר הסיכוי שמהו ישתנה במשרד החינוך הוא מאוד קטן, מצד שני לביה"ס יש אחריות ליזום. כאשר נשאלו הרפרנטיות איך יכול ביה"ס ליצור את השינוי ההיגד שחזר על עצמו בצורה הברורה ביותר היה סביב נושא הפתיחות: "הקושי שלכם הוא להיפתח החוצה..." "הכיוון של להיפתח ולתרום לבתי ספר אחרים... "אתם סגורים בתוך עצמכם, כדי שיכירו צריך לפתוח יותר, אתם צריכים לשווק את עצמכם, אתם עושים דברים נהדרים אבל מי יודע ומי רואה?... להפיץ ברמה הארצית,"

בניסיון להבהיר מה משמעות הפתיחות יש מספר כוונות והמלצות כשהמסר הברור הוא שהיוזמה והאחריות צריכים לבוא מביה"ס, ולא לחכות שמשרד החינוך יוביל את התהליך. ש. : "... בית ספר יזום. אתם תזמינו את המשרד, לא להרפות, לספר ולהראות, להפיץ... מבחינת המנהלים שכבת המפקחים או עמיתים לעבודה, המפקח הוא מוקד מרכזי." ד. : כדי שיכירו צריך לפתוח יותר, אתם צריכים לשווק את עצמכם, אתם עושים דברים נהדרים אבל מי יודע ומי רואה?... להפיץ ברמה הארצית... ללמוד מהצלחות, להביא משהו שמאוד מצליח אצלכם, ולהראות אותו, אני מאמינה בלחשוף ולשתף". כוון נוסף הוא בדיקה פנימית, היגד שחוזר הוא אחריות בתי הספר לשאול את עצמם שאלות מהותיות, אפילו אמיצות, כפי שעולה מתוך מאמרם של Friedman ו Arieli (2011): על ביה"ס לנסות ולשאול את אותן השאלות שהוא שואל לגבי עצמו, גם לגבי הצד השני כדי להגיע להבנה של המניעים, המטרות והתרבות הארגונית שלו. על בתי הספר לבחון את הנחות היסוד ולדעת מה קורה בחוץ, בבתי ספר אחרים, לראות במשרד החינוך גוף שניתן להיעזר בו וללמוד ממנו. להשגת מטרות אלה מעלים הרפרנטים כוונת פעולה שונים:

ד. " לשלוח 2-3 מורים כל שנה ללמוד בחוץ עם מורים אחרים, להיחשף..."
ה. " .. ומה שנדרש מכם בכל אופן, מדי פעם לערער, לערער בפני עצמכם את סימני הקריאה שלכם, גם אתם חיים בעולם משתנה וקורה משהו מסביב..."

”להתחיל לחקור בצורה מדעית יותר, זאת דרך שתעזור להפצה שלכם והיום לא נעשה בזה די.”
ב. **”עם כל הכבוד לתוכניות שלנו אנחנו רוצים לעשות קפיצת מדרגה, להשביח ברוח שלנו, להיעזר”...”**
ש. מסיימת את דבריה בהזרה: **”להכניס אותם לתוך המערכת, לראות פנימה, להזמין לדיונים, אבל אז גם תזמינו לכם גם צרות באותה הזדמנות, אבל עדיף שתהיו על סדר היום מאשר שלא תהיו בכלל”**
כלומר פיתוח תרבות של פתיחות היא תנאי הכרחי וקיומי לדעתה, אך יש לכך מחיר. בתיה”ס צריכים לבחור את מדיניותם מתוך הבנה של כל המשתמע מכך. אמירה שיש בה אזהרה ושאלה לגבי האופן ומידת הפתיחות הנכונה במצב הקיים.

דיון

מחקר זה יוצא מתוך המידע שנאסף אודות הקונפליקט ביחסי בתי ספר וולדורף ומשרד החינוך בישראל. שאלות המחקר בוחנות תהליכים במערכות היחסים בין אנשי משרד החינוך מצד אחד ומורים בבתי ספר וולדורף, מן הצד השני. המחקר עומד על נקודות קושי ונקודות חוזק או הצלחה, על הפערים בתפיסות העולם בין הצדדים, ובוחן את שאלת האפשרויות לשינוי ושיפור מערכת היחסים מתוך הבנה של המצב הקיים.

דרך התבוננות כזו תואמת את הגישה של הדברות על הגדרת המציאות (Negotiating Reality) לפיה המציאות איננה דבר מוחלט הנקבע או מוכתב על ידי אחד הצדדים, אלא שמתוך ההדברות תיווצר תמונת מציאות המקובלת על שני הצדדים. על כל צד לשאול את עצמו (Friedman & Arieli, 2011) כיצד הוא רואה את המצב הקיים, מה הוא רוצה להשיג וכיצד הוא רוצה לפעול לשם כך. את אותן שאלות הוא צריך לשאול לגבי הצד האחר. המחקר הנוכחי עשוי לסייע לצדדים להתמודד עם שאלות אלה.

ההבדלים בגישות החינוכיות בין שני הצדדים מגוונים ונוגעים לשאלות פדגוגיות מהותיות. במחקר זה בולטת שאלת הסמכות וההיררכיה, חופש ביה”ס לעומת ריכוזיות מערכת החינוך הארצית. גישות מודרניות לסוגיית מקור הסמכות בחינוך מתבססות על ה”מדינה” של אפלטון המזהה את הילד המתפתח כמקור הסמכות לחינוך, זאת בניגוד לגישה הקיימת בפועל לאורך כל ההיסטוריה האנושית ובה אוחזים בעלי השררה, קרי השלטון, בסמכות החינוכית ולפיכך הוא מעוגן בערכי תרבות וחינוך וערכי סדר חברתי (Linsky, 2002; לומסקי פדר, 2003). כפי שצוין בסקירת הספרות, ר. שטיינר, מייסד חינוך וולדורף, מזהה את המורה כמי שנמצא בקשר ישיר עם הילד ולפיכך הסמכות צריכה להיות בידיו בלבד. גישה זו מיושמת הלכה למעשה בחינוך וולדורף ולפיכך למתבונן מהצד הוא נראה כה שונה ביחס למוכר לו ממערכת החינוך בארץ. מהתבוננות בקטגוריה א.1 של ממצאי המחקר, מתארות הרפרנטיות התרשמות עמוקה בעלת אופי רגשי אינטואיטיבי מהמפגש עם גישה חינוכית בה ניתנת למורה האפשרות להביא לידי ביטוי את הצורך בנתינה כשמטרתו היא שכלול היכולת של התלמידים להיות בני אדם טובים, האוהבים ללמוד (פרידמן, 2004).

מתוך נתוני המחקר עולה כי החוויה הרגשית הזו היא הבסיס האיתן ביותר ליצירת קשרי עבודה בין שתי גישות השונות מאוד זו מזו (Kumar,2004; Barry,Fulmer & van Kleef,2004) כאשר ישנה “התעוררות” מהחוויה הרגשית מתחדדים הקשיים ומתגלים הפערים (Thompson, Neale & Sinaceur,)
(2004) במחקר מתואר מפגש זה כ” מפגש בין שתי עולמות”. נשאלת אם כן השאלה האם מדובר בשתי

קבוצות שונות כמתואר במחקרם של Wright ו Drewery (2002) או בפערים המתקיימים בתוך הקבוצה (Desivilya – Syna, 2004):

נראה שהצדדים עדיין לא עמדו על מהות סוגיה זו אך חשוב להבין ולבחון אותה: מנקודת המבט של הקונפליקטים יש במערכת היחסים סממנים של קונפליקט בין קבוצות, אך הכוח של קבוצת האם, משרד החינוך, הוא כה דומיננטי וההכרח לקיום מתוך שפה משותפת ומשא ומתן רציף הם קיומיים, לפחות מנקודת המבט של חינוך וולדורף והם עונים לכן, במידה רבה לאפיון של קונפליקט בתוך הקבוצה. ככזה יש להבין ולאפשר לאינטרס המשותף לגבור על הקשיים. מסקנה זו נובעת מן ההצהרות הרשמיות של משרד החינוך בחוזר המנכ"ל (חוזר מנכ"ל תשס"ח/3; ספורטה, 2008; Bar- shalom & Asher Shay, 2010) בדבר השאיפה למערכת חינוך המאופיינת בפתיחות, ומעצם הקיום, בפועל, של בתי ספר וולדורף כחלק ממערכת החינוך המוכרת והרשמית של מדינת ישראל. לפיכך, על אף הפערים בין הגישות, על הדיון להתמקד במודל המוצג בסקירת הספרות בו יש קונפליקט בתוך הקבוצה, ישנם כוחות הפועלים בהתנגדות בין שתי הקבוצות אולם הנסיבות הסביבתיות, אולי ההכרח, מחייב אותן לתהליך של התבוננות בקונפליקט ומציאת דרכים להדברות ושיתוף פעולה, תוך שינוי והתאמה לעניין של שני הצדדים.

כדי להתמודד עם סוגיה מורכבת זו יש להתמקד בשאלה מי הם הגורמים המסוגלים להביא לשינוי? סמואל (2002) עושה הפרדה בין בעלי סמכות ניהולית לבין בעלי סמכות מקצועית, קו הפרדה זה מכונה "קו הביצוע", כאשר אנשי המטה חותרים להרחבת מעורבותם ויכולת ההשפעה שלהם בשטח ואילו אנשי הביצוע מנסים להשפיע על קבלת ההחלטות בדרג המטה. גישה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר לפיהם, כדי לשפר את מערכת היחסים, יש להתמקד בדרג המפקחים הנמצאים עונים להגדרה זו על פי הרקע התיאורטי. מנתוני המחקר עולה כי המפקחים הם מוקד מרכזי, היות ואין מדיניות מערכתית רשמית יש חשיבות לאישיות המפקח, ליצירתיות שלו ולכישוריו. הבחנה זו מבטאת הבנה של יחסי הכוחות הפועלים במשרד החינוך והבנה כי השינוי יכול להתחולל מהשפעה של פרטים על הכלל. על פי מודל ה MACBE קיימת זיקה בין מישור היחיד למישור הקבוצה, על-כן חיוני לטפל בשניהם במקביל (Syna Desivilya, 2004).

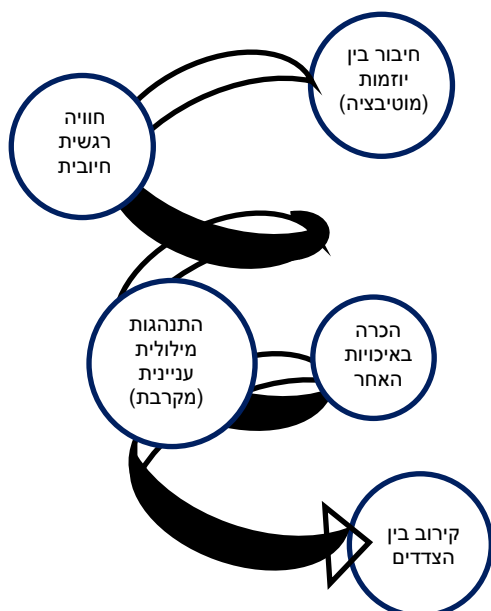
בהתייחס לשאלת המחקר הראשונה הבוחנת את התהליכים שחווים נציגי משרד החינוך עולה מהמחקר שתחילת התהליך, שלב ההיכרות מאופיין בעמימות ובתחושה של חוסר ידיעה אשר גורמת לתחושת ניכור, או אפילו איום. אף אחת מהרפרנטיות לא עברה הכרות יזומה ומסודרת עם בתי ספר וולדורף. על פי Hilsen (2011) על כל צד להכיר את הנחות היסוד של הצד האחר. הכרת הצד האחר מצמצמת את תחושת האיום ומקטינה פערים, לפיכך יש חשיבות רבה לשלב ההכרות, לקשר הראשון ולאווירה בה מתנהלת הכניסה לביה"ס. השלב השני מתואר לעיל ובו המפגש הרגשי על פי Brodtker ו Jameson (2002) לרגש יש תפקיד מרכזי בניהול הקונפליקט ויחד עם ההבנה שלפרט יש השפעה על הכלל הרי שיש חשיבות עליונה לכך שהמפגש בין אנשי משרד החינוך ואנשי חינוך וולדורף יאופיין במערכת יחסים אישית חיובית. מערכת יחסים כזו אכן מתקיימת במקרים רבים אך היא עדיין לא מאפיינת את מערכת היחסים.

שאלת המחקר השנייה מתייחסת לקשיים המתעוררים סביב הקשר בין בתי ספר וולדורף ומשרד החינוך. הממצאים מעידים על קשיים במגוון תחומים וכאשר הפערים גדולים מתחדדים ההבדלים.

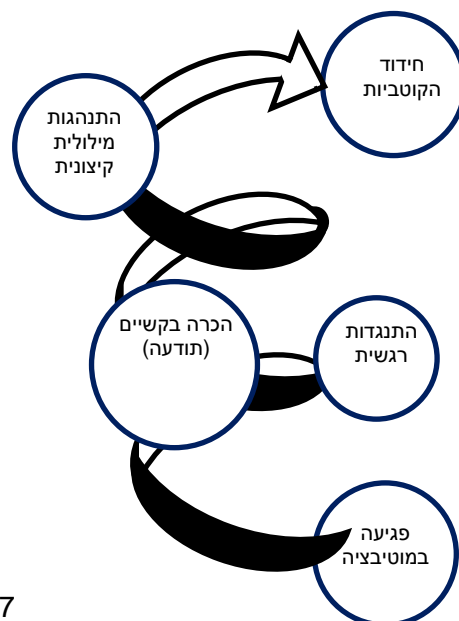
הקונפליקט בין שתי הקבוצות הנו רב ממדי (Pruitt & Olczak, 1995) ותואם את ממצאי המחקר הראשון. מודל ה-MACBE (Syna Desivilya, 2004) מציע הסתכלות משולבת על מספר ממדים של הקונפליקט ובוחר את השפעתם זה על זה. הממצאים נוגעים בכל אחד ממדי המודל: מוטיבציה, רגש, הכרה, התנהגות והשפעה סביבתית. ל-י. שהגיעה עם מוטיבציה לעבודה משותפת יש תחושה של מבוי סתום היא מציינת שמאוד רצתה ללכת לקראת התפיסה של ביה"ס, אך מרגישה שנכשלה במשימתה, כלומר, כאשר המוטיבציה נבלמת היא מעוררת את ההכרה, ממד נוסף בקונפליקט, ואז מתעוררת שאלה- "איזו זכות קיום יש למי שאיננו מקבל דעתנו?" כלומר מה ההצדקה לקיום בית ספר השונה מהמקובל? Friedman ו-Arieli (2011) מציעים לגשת לסוגיה הזו בשני כיווני בדיקה: "סגוריה" ו"חקירה". משמעות הכוון של סגוריה הנו תמיכה במטרות ודעות של שני הצדדים, בעוד שחקירה משמעותה גילוי הסיבות והמניעים שלי ושל האחר. אם לא תתקיימנה שתי גישות אלה במקביל להתעוררות התודעה, ההשפעה הרגשית והפער שנוצר מחוסר התיאום בין הערכים של שני הצדדים (Kumar, 2004) עלולה ליצור אנטגוניזם. כאשר מגיע הקונפליקט לשלב של אנטגוניזם באים לידי ביטוי היגדים בעלי אופי ישיר (קטגוריה 3.6, טבלת ריכוז הנתונים) כגון "להם מראש הייתה התנגדות", "התחושה שאני מיותרת", "הרגשתי שאני המומה", "נוקשים, לא מוכנים לשמוע", "מפחדים משינוי". היגדים אלה מבטאים תחושה של ייאוש והסלמה בקונפליקט ומפתחות רגשות המאופיינים בכעס וריחוק. זהו שלב בו רגש שלילי מעורב בהכרה של עוצמת הקונפליקט, שני גורמים המחדדים את הקוטביות בין הצדדים ומדגישים את השונות. ניתן לראות את הממצאים כספירלה אנכית בה כל אירוע קונפליקטואלי באחד מהממדים גורם לעלייה במעלה הספירלה וברמת הקונפליקט – אך באותה מידה יכולה להיות התקרבות בין הצדדים, ירידה במורד הספירלה, כאשר יש תחושה של הצלחה בממד מסוים (איור מס' 2). סדר האירועים על גבי הספירלה יכול להשתנות, אירועים הנוגעים לממד מסוים יכולים לחזור יותר מאשר ממדים אחרים, אך בכל מקרה אירוע המשפיע על ממד מסוים יוצר תגובה בממדים האחרים, גם במקרה של העצמה וגם במקרה של הפחתה או החלשות הקונפליקט.

איור מס' 2 – תהליכי העצמה והפחתה של קונפליקט

הפחתה ספירלית של קונפליקט



העצמה ספירלית של קונפליקט



כפי שמציין Owens (95) יש לראות בקונפליקט חלק בלתי נמנע ושגרתי בארגון, במיוחד בארגוני חינוך בהם מושגי ההצלחה ומבחן התוצאה אינם חד משמעיים ונתונים במחלוקת. הצד החיובי של הקונפליקט הוא בכך שהוא מעורר את המעורבים בו למצוא דרכים מועילות ובונות להתמודדות וכתוצאה מכך משפר הארגון את פעילותו.

שאלת המחקר השלישית בוחנת נקודות חוזק והצלחות במערכת היחסים. הצלחה במפגשים בין שני הצדדים מתחוללת על פי רוב על בסיס מקצועי ולא ערכי או אידאולוגי, כלומר שיתוף הפעולה מתקיים בתחום הידע בו מרגישים שני הצדדים בטוחים ומזהים מטרה משותפת. נציגת משרד החינוך מרגישה בטחון כאשר היא יודעת מה להעניק לביה"ס וביה"ס יודע לקבל זאת. מתקיים אלמנט בונה אמון ע"י התאמת ציפיות התואם את טענות החוקרים Olczak ו Pruiitt (1995) לפיהן תיאום ציפיות מוביל לגילוי של קשרים אפשריים.

הדבר המרכזי אותו על הצדדים להטמיע הוא ההכרה שהשונות היא מהותית והיא איננה עומדת להשתנות. כאשר דבר זה מובן על הצדדים לשנות את השאיפות שלהם בהתאם. כלומר משרד החינוך ישמור על תפיסתו ובתי ספר וולדורף ישמרו על תפיסתם והגישה החינוכית שלהם. המשא ומתן בין שני הצדדים איננו על המהות – משום שזו, כאמור, לא תשתנה, שאם לא כן מה הטעם בקיום בתי ספר וולדורף? מה שעומד בבסיס המשא ומתן הנו ההסכמה על "כללי המשחק". ההימנעות מניסיון להשפעה מסיבית ומלאכותית, בונה אמון. גם האמירה של Fullan (2000) כי "האויב הגדול של שינוי הוא השינוי המסיבי" מסבירה את תחושת ההצלחה בנקודות בהן הציפיות הן מציאותיות ומבוססות על תיאום בין הצדדים ובכך מאפשרות קשר אישי ומקצועי חיובי.

התמה השלישית המתמקדת בפתרונות האפשריים והדרכים ליישמן, מטפלת תחילה בשאלה מהו המצב האופטימלי. על פי הממצאים, במצב האופטימלי יהיו יחסי עבודה המושתתים על רצון, משמעות, פתיחות, גמישות ושקיפות (קטגוריה 4.1 בטבלה). צריכה להיות גישה של התאמת כללים או קודים לתפיסת העולם הייחודית – מנגנון שיאפשר חופש, יקבע מחויבות ויצור "מטריה" בתוך משרד החינוך שעניינה בתי ספר וולדורף. על פי מחקרה של Kolb (2004) יש לשקיפות תפקיד מרכזי בגילוי התהליכים הסמויים, להפגת המתחים, למציאת נקודות משמעותיות בקשר. Wright ו Drewery (2002) מציינים את החשש מן הצד השני כגורם מרכזי עליו יש להתגבר בכדי להגיע ליחסי העבודה האופטימליים. אחת התובנות של ג. היא ש"כאשר מדברים על הדברים", כלומר מתרגלים לפתיחות – "מסירים את האיום". אמירות אלה מתאימות מאוד לתוצאות המחקר הראשון לפיו למידה מעמיקה של הצד האחר היא הבסיס לתקשורת חיובית. נראה אם כן כי שני הצדדים הגיעו למסקנות דומות לגבי המצב הקיים והמצב הרצוי העולות בקנה אחד עם גישת ה"הדברות על המציאות" של Friedman & Arieli (2011).

לתמה השלישית יש ממד יישומי ונשאלת השאלה מהן הדרכים המעשיות להשגת יעדים אלה? נראה שנדרש רצון ואפילו אומץ במובן של נכונות ללקיחת סיכון משותף (Syna Desivilya & Palgi, 2011) אשר משמעותו דיאלוג כנה, מחקר למידה של הצד השני ופתיחות. מאידך מציינת אלבוים (2000) כי פתיחות משמעותה שיש יותר מדרך אחת להפקת התוצאה הרצויה, לפיכך יש למצוא את הקווים

המשותפים עליהם יש הסכמה ורצון משותף. לשני הצדדים יש עניין משותף שתתקיים היכרות טובה ומעמיקה של מפקחים ומדריכים העובדים בבתי ספר אלה עם מהות התפיסה והגישה של חינוך וולדורף. ממצאי המחקר מצביעים על כך שעל בתי"ס וולדורף להיות היוזמים לחשיפה תוך שאיפה להגדלה מתמדת של מעגל הנחשפים בתוך משרד החינוך. גישה זו נובעת מהאסימטריה במאזן הכוחות בין שני הצדדים למעשה יש כאן יחסי תלות של הקבוצה הקטנה, המיעוט - בתי ספר וולדורף, בקבוצה הגדולה, הרוב - משרד החינוך. תלות כזו יכולה להיות חיובית, כאשר היחסים מאפשרים את סיפוק הצרכים של שני הצדדים, או להיפך – שליליים, כאשר יחסי התלות מספקים את הצרכים של צד אחד בלבד (Desivilya Syna & Rottman, 2012).

השאלה אם כן, כיצד מבטיחים קיום של יחסי תלות חיוביים בין שני הצדדים? האחריות לכך היא על שני הצדדים: משרד החינוך מצדו, צריך לנסות ולהתאים אנשים יצירתיים, בעלי עניין בגישות חינוכיות ייחודיות לתפקידים אלה ובתי הספר צריכים לעשות מאמץ לכתוב ולתקשר בשפה ובמונחים המקובלים והמוכרים במשרד החינוך. כאשר יתקיימו תנאים מקדימים אלה תוכל להתבסס עבודת צוות, כדי שזו תצלח, צריך כל אחד מחברי צוות העבודה לחוש שהוא שווה ערך לאחר (סמואל, 2002), זו עוד סיבה לצורך ב"מטריה" בתוך משרד החינוך אשר תחתיה יש צוות משותף לנציגי חינוך וולדורף ולמשרד החינוך (קטגוריה 4.1.2 בטבלה).

כאשר מגיעה התמה לשאלות המעשיות ביותר, מה צריך משרד החינוך לעשות לשיפור היחסים ישנם שני כווני חשיבה מאפיינים: הראשון, הבולט והמעשי הוא התאמת האנשים הנכונים למשימה זו ובכך חוזר הפתרון לאנשי השטח, לא לקובעי המדיניות, כדי שאלה ישפיעו על המערכת, כלפי מעלה. הכוון השני אשר יש ספק לגבי יכולת הקיום שלו הוא הפתרון המערכתי, הליך מסודר של התבוננות, למידה וקביעת מדיניות. הספק לגבי ההתכנות שלו נובע מהעומס על אנשי משרד החינוך, מחוסר המודעות לאופי ולגישה של חינוך וולדורף ומחוסר הסימטריה ביחסים. (Desivilya Syna ו Rottman 2012) מצינות שלושה רכיבים אשר יכולים להשפיע על יחסי רוב ומיעוט: אסימטריה, כוח, ורגישות. אסימטריה קיימת מבחינה כמותית בין שני הצדדים הנוגעים למחקר זה. ברור שנציגי משרד החינוך הם באי כוח של קבוצה גדולה, ולבתי ספר וולדורף אין דריסת רגל במוקדי הכוח של מערכת החינוך בארץ. מבחינה איכותית מתחזק מעמדם של בתי ספר וולדורף, משום שהם משרתים את המדיניות המוצהרת של משרד החינוך הדוגלת בפתיחות (Bar-Shalom & Asher Shai, 2010). רכיב הרגישות במרקם של מערכת היחסים בא לידי ביטוי ביכולת לחוש בשוני בין צרכי הקבוצה הקטנה, לבין צרכי הרוב ולתמוך בקיומו על אף חוסר הסימטריה המאפיין יחסי רוב ומיעוט.

באופן פרדוכסלי עולה מממצאי הקטגוריה האחרונה כי עיקר השינוי צריך להתחיל מתוך קבוצת המיעוט, קרי בתי הספר, וביזמתם. לבתי הספר צריך להיות יותר עניין בשיפור היחסים, להיפתח ולשווק את פעילותם. השיווק יכול להתבצע באופנים שונים אם על ידי הזמנה של דרג המטה לתוך בתי הספר ואם על ידי מחקר מדעי העושה שימוש בשפה המוכרת והמקובלת במשרד החינוך ויעזור בהפצה. כלפי פנים צריכים בתי הספר להתבונן על הנושאים השנויים במחלוקת, לבחון ולהבין מה הבסיס לנקודות ההתנגדות ולהתגבר על הקושי הגדול ביותר שהוא הסגירות. ההיגד שבלט ביותר בנושא זה הוא חשיבות הפתיחות של בתי הספר, למצוא דרכים המאפשרות התקרבות של אנשים מחוץ לבתי הספר פנימה, לאפשר לתחושות החיוביות המאפיינות את הקשר הרגשי הראשוני להמשיך לפעול גם בממדים אחרים, כגון מוטיבציה והכרה אשר יביאו להתנהגות חיובית ולצמצום הקוטביות. שינוי זה יחול

(Zimmerman, 2006) אם בתי הספר יהיו משוכנעים שהוא חיוני עבורם ואם הם לא יחוו מאוימים (Moran & Brightman, 2001) מהתוצאות האפשריות שלו.

מסקנות:

המחקר פורש תמונה רחבה ומגוון של סוגיות במערכת היחסים בין בתי ספר וולדורף ומשרד החינוך. מערכת יחסים זו איננה חדשה, היא קיימת כבר למעלה מחמש עשרה שנה (פרידמן, 2004; גולדשמידט, 2010; ספורטה, 2008) באופן רשמי לא חלו בה שינויים מהותיים, באופן מעשי היא הולכת, מתרחבת ומשתנה. כגישה להתמודדות עם הקונפליקט הנכון ביותר לפיכך הוא לשלב את גישת ההדברות על הגדרת המציאות (Negotiating Reality) על פי התאוריה של Friedman ו Arieli (2011), משום שהיא שואפת לבחינה מפוקחת של הנתונים בזמן אמת תוך הבנת המניעים של שני הצדדים, יחד עם גישתה של Kolb (2004), הגישה הקונסטרוקטיביסטית, התופסת את הקונפליקט כתופעה דינאמית, אשר איננה עומדת להיעלם, אך היא עשויה להשתנות ולקבל צורה שיכולה להיות מוכלת ומקובלת על שני הצדדים. כדי שתהליך זה יקרה על הצדדים לפתח כישורים ורגישות שיאפשרו משא ומתן בהלך רוח (state of mind) של קיום שונות, כך שהמשא ומתן לא יהיה על מהות התפיסה החינוכית אלא על אופן התקשורת בין שתי גישות השונות זו מזו במהותן (Barry, Fulmer & Van Kleef, 2004). קיום של גישה זו מותנה בתהליך של בניית אמון. במערכת יחסים של רוב ומיעוט, הבטחת הזהות של המיעוט היא קריטית (Desivilya Syna & Rotman, 2012) שאם לא כן המיעוט, קרי בתי ספר וולדורף, יהיו במצב של חשש מתמיד ומשתק בעוד שהמטרה היא לחזק את המוטיבציה של הצדדים לדיאלוג המחקר מדגיש את האחריות של האנשים הבודדים הפועלים בשטח לכינון מערכת יחסים בונה. בהיעדר מדיניות והכרה של קבוצת האם במציאות של קיום צרכים שונים מצד קבוצת המשנה המתקיימות במסגרתה, נופלת האחריות על האנשים הפוגשים מציאות זו במסגרת תפקידם ומקיימים את מערכות היחסים בפועל. שני גורמים יכולים לקרב בין שני הצדדים ולהביא לשיתוף פעולה. הגורם האחד הוא זיהוי של תחומי ידע מקצועיים בהם יכולים הצדדים להיתרם זה מזה. הגורם השני, העוצמתי יותר הוא המניע הרגשי. כפי שעולה ממצאי המחקר הראשון, המשיכה לעיסוק בחינוך השונה בתפיסתו באופן מהותי מהזרם הממשלתי המרכזי נובעת מצורך רגשי והמחקר השני מצביע כי העניין האישי שמגלים אנשי משרד החינוך הנחשפים לחינוך וולדורף מאופיין באמפטיה על בסיס רגשי. לעומת המניע הרגשי, הכלים ליישום הצורך לשינוי ולשיפור הנם הכרתיים ושכלתניים הדורשים תשומת לב, לימוד הבנה של המצב הקיים ושיתוף פעולה. הצלחה בשיתוף הפעולה בין האנשים בשטח, משני הצדדים, עשויה לגרום לשינוי המציאות בהיבט הרחב של בתי ספר וולדורף, מדיניות משרד החינוך ביחסו לבתי ספר אלה וזרמי חינוך אחרים.

מגבלות המחקר:

החוקר האיכותני אינו נמצא מעל המחקר או מחוצה לו ומהווה חלק בלתי נפרד מהחקירה, יחד עם זאת על החוקר להפריד עצמו מהסיטואציה הנבדקת בכדי להבין את המשמעויות של חקירתו (שקדי, 2003). כדי לשמור על תיעוד אובייקטיבי ונאמנות למחקר (צבר בן יהושע, 2001) הוקלטו הראיונות ותומלולו. דוגמא לתמלול ריאיון מצורפת בנספח מספר 4. מחקר זה הינו מסוג חקר מקרה ומתמקד במפקחים ומדריכים בניסיונם האישי בלבד. אין תוקף להשלכת הדברים שעלו במחקר לגבי סביבות מחקר

אחרות, למורים ולבתי ספר אחרים. במחקר נעשה שימוש בגישת מחקר אחת, הגישה האיכותנית. בכדי להגיע להכללות מעבר למקרה הנידון יש צורך בהרחבת אוכלוסיית המחקר ושימוש בכלי מחקר כמותיים או שילוב של שתי הגישות.

כוונים להמשך המחקר:

מחקר זה הינו מסוג חקר מקרה הנוגע לאזור גיאוגרפי מצומצם. כדי להרחיב את הידע הן לצרכים אמפיריים והן למטרות יישומיות ניתן לחקור תהליכים דומים במדינות שונות בהם קיים חינוך וולדורף או מסגרות מקבילות במשך זמן רב.

מבחינה תיאורטית מעלה המחקר שאלות מתחומים שונים, ההיבט ההיסטורי והסוציולוגי, כוחם של מיעוטים אידיאולוגיים ויכולתם להשפיע על תחום החינוך ואף מעבר לכך. כן ראוי להמשיך ולחקור את ההיבט ההתנהגותי של מיעוט אל מול קשיים מצד הרוב והאיזון בין שתי התמונות המנוגדות " כאשר יענו אותו כן ירבה " (שמות א' י"ב) המתייחס לעוצמה הנובעת מתנאי מצוקה. לעומת "וישמך ישורון ויבעט" (דברים ל"ב ט"ו) המתייחס לחולשה הנובעת משפע.

כמו-כן, מעניין להעמיק בבחינת ההיבט הארגוני והניהולי, ההיתכנות של כינון מערכות חינוך (ואחרות) ברמה הארצית והממשלתית בעלות אופי פלורליסטי המתנהלות מתוך חופש בחירה ולא מתוך מנגנוני פיקוח, בקרה ושליטה במשאבים.

המחקר עוסק רק בשני מרכיבים מתוך הגורמים המאפיינים מערכות חינוך. קיימות עדיין שאלות הקשורות ליחסי ההורים והמדינה וכמובן נקודת המבט של הילדים. מה משמעות מערכות היחסים האלה עבורם? מה מעורבותם ובאיזו תודעה גדלים ילדים החווים מאבק מתמשך לקיום המערכת החינוכית בה הם לומדים?

כוון אפשרי נוסף הוא בחינה של ממצאי מחקר זה, אילו שינויים חלים בו ומה מאפייני התהליך על ציר הזמן?

ביבליוגרפיה

- אופלטקה, י' (2007). "ניהול שינויים בבית הספר", בתוך: אופלטקה, י' (עורך). **יסודות מנהל החינוך מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (עמ' 323 – 336). חיפה: הוצאת פרדס.
- אלבוים - דרור, ר' (2000). **מדיניות ומנהל, תיאוריה ויישומים לחינוך**. ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה מעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך צבר בן יהושע, נ. (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. (עמ' 195-227). אור יהודה: הוצאת דביר.
- גולדשמידט, ג' (2010). חינוך בתנועה. **הד החינוך**, ד, 84-88.
- וישטיין, ג', גל, ש' וגורן, מ' (2010). ייחודיות הניסוי-מתודולוגיה ליישום חדשנות חינוכית. בתוך: חן, ד' וספורטה, א' (עורכים), **בתי ספר ניסויים: בית היוצר לחדשנות בחינוך**. (159-175). אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות.
- חן, ד' (2006). בין חזון להגיון: על אסטרטגיות שינוי וחדשנות בחינוך. בתוך: ד', חן וא' ספורטה, (עורכים) **בתי ספר ניסויים: בית היוצר לחדשנות בחינוך** (39-11). אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות.
- כץ, ד' וקאהן, ר' (2000). ארגונים וגישת המערכות. בתוך: אלבוים – דרור, ר. (עורכת) **מדיניות ומנהל**. ירושלים: הוצ' הספרים של האוניברסיטה העברית, ע"ש י.ל. מאגנס.
- לומסקי-פדר ע' (2003). "מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס יום הזיכרון בבתי ספר". (353-387). **מגמות**, מב' (3).
- לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י.ל. מאגנס האוניברסיטה העברית.
- סמואל, א' (2002). **המשחק הפוליטי, עצמה והשפעה בארגונים**. (83-107). חיפה: הוצ' אוניברסיטת חיפה / זמורה ביתן.
- ספורטה, א' (2008). בחינה מחודשת של הנחות היסוד של החינוך. בתוך: חן, ד' ו ספורטה, א' (עורכים) **בתי ספר ניסויים; בית היוצר לחדשנות בחינוך** (223-237). אוניברסיטת תל אביב: רמות.

ענבר, ד' (2000). התיתכן אוטונומיה במערכת חינוך ריכוזית? בתוך: י' פרידמן, (עורך) **אוטונומיה בחינוך**. (58-75). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י' (2004). המורה כאיש מקצוע ארגוני: אידיאלים של נתינה וציפיות לקבלה. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 28, 141-95.

צבר – בן יהושוע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, תל אביב: זמורה ביתן (דביר).

רוזנוב, א' (1995). המורה – בר סמכא או מורשה? בתוך: חן, ד' (עורך) **החינוך לקראת המאה ה-21** אוניברסיטת תל אביב: רמות.

שמיר – ענבל, ת', וקלי, י' (2011). מודל מערכתי להטמעת תקשוב בתרבות בית ספרית. בתוך: חן, ד' וקורץ, ג' (עורכים) **תקשוב למידה והוראה**. אור יהודה: הוצאת המרכז ללימודים אקדמיים.

Bar-Shalom, y. & Ascher – Shai, T. (2010). *Innovation in secular schooling in Israel*. David Yalin College: Jerusalem.

Brodtker, A., & Jameson, J. K. (2002). *Emotion in conflict formation and its transformation: Application to organizational conflict management*. *International Journal of Conflict Management*, 12, 259-275.

Barry, B., Fulmer, I. & Van Kleef, G. (2004). I Laughed, I Cried, I Settled – The role of Emotion in Negotiation. In Michele J. Gelfand and Jehn M. Brett (Eds.), *The Handbook of Negotiation and Culture*(pp. 71-94). California: Stanford Univ.

Daft, R.L.(2001) *Organization theory and design*, Cincinnati, OH: South Western College Publishing.

Desivilya-Syna, H. (2004). *Promoting Coexistence by Means of Conflict Education: The MACBE Model*. *Journal of Social Issues*. 60 (2)339-355.

- Desivilya-Syna, H. & Yagil, D. (2005). *The Role of Emotions in Conflict Management: The Case of Work Teams*. *The international journal of conflict management*. 16 (1)55-69.
- Desivilya-Syna, H. & Rotman A. (2012). Role of Power Asymmetry Sensitivity in Jewish – Arab Partnership. *Conflict Resolution Quarterly*, vol.3.
- Fullan, M. (2000). *The three stories of education reform*. Phi: Delta Kappan, 581–584
- Helms, J. (1990) *Black and white racial identity: Theory, research and practice*. Westport, Connecticut: Greenwood press.
- Hilsen, a. (2011) *Balancing Power- The give and take of tripartism in transition economies*. In Syna Desivilya, H. & Palgi, M (Eds.), *The paradox in partnership: the role of conflict In partnership building*. Bentham Science Publishers Ltd. pp. 24-35.
- Jehn, K. & Mannix, E. (2001). The dynamic nature of conflict. *Academy of Management Journal*, (44,2).
- Kegan, r. & Laskov Lahey, L. (2001) *The Real Reason People Won't Change*. *Harvard business school publishing*. Vol. November 2001.
- Kolb, D. (2000). *The shadow negotiation*. New York: Simon & Schuster.
- Kolb, D. (2004). Staying in the game or changing it: an analysis of moves and turns in negotiation. *Negotiation Journal*, April 2004 253- 268.
- Komar, R. (2004). Culture and Emotions in Intercultural Negotiations. *The Handbook of Negotiation and Culture*. Michele J. Gelfand and Jehn M. Brett (Eds.), pp. 95-114. Stanford, California: Stanford Univ.
- Moran, J. W., & Brightman B. K. (2001): Leading Organizational Change, *Career Development International*, 6 (2), pp. 111-118.
- Morgan, S. & Dennehy, R. (2004). Using Stories to Reframe the Social Construction of Reality: A Trio Activities. *Journal of Management Education*. 28(3), 372 – 389.

- Owens, R. (1995) *Organizational Behavior in Education*. Boston: Allin and Bacon 145- 167.
- Pruitt, d. & Olczak, p. (1995) Beyond Hope, approaches to resolving seemingly intractable conflict. In Deutsch, m., Benedict Bunker, b., & Rubin, j. (eds.) *Conflict, cooperation, and justice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 60- 93.
- Reichman, R. G., & Artzi, S. (2009): Israeli teachers reactions to top down educational reform. *Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership*. 14(2), 36-45.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Siira, k., (2012) Conceptualizing managerial influence in organizational conflict – A Qualitative Examination, *Negotiation and Conflict Management Research*. volume 5, issue 2, pp. 182-209.
- Somech, A., & A., Drach-Zahavy, (2000), Understanding Extra - Role Behavior in Schools: The Relationships between Job Satisfaction, Sense of Efficacy, and Teacher’s Extra - Role Behavior. *Teaching and Teacher Education*. 16, pp. 649-659.
- Strauss, Anselm L (1998), *The discovery of grounded Theory: strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transaction (a division of Transaction Publishers), Piscataway.
- Syna Desivilya,H. and Palgi, M (2011). The nature of partnerships and the processes of their formation: juxtaposing conflict and cooperation. In Syna Desivilya, H. & Palgi, M (Eds.), *The Paradox in partnership: the role of conflict In partnership building*. Bentham Science Publishers Ltd. 1-8.
- Thompson, I., Neale, M. & Sinaceur, M. (2004). The Evolution of Cognition and Biases in Negotiation Research. In Michele J. G., & Jehn M. B. (Eds.), pp. 7-44 *The Handbook of Negotiation and Culture*. Stanford, California: Stanford Univ.

Woods, p., Ashley, M., & Woods, G. (2005) *Steiner schools in England*. University of west England: Bristol.

Wright, N. & Drewery, G (2002) Cohesion among culturally heterogeneous groups. *Journal of American Academy of Business*. Cambridge, Hollywood (2) 66-74.

Zimmerman, J., (2006): Why some teachers resist change and what principals can do about it, *NASSP Bulletin*, 90 (3), pp. 238-249.

מקורות נוספים :

- חוזר מנכ"ל תשס"ח/ח/3 (א) 3.1-29 מוסדות חינוך ניסויים – גני ילדים ובתי ספר.
- שטיינר, ר' (1919). *עיקרי הבעיה החברתית ופתרונה: הגוף החברתי התלת איברי*. תל-אביב: הוצאת מיכאל תשנ"ב 1992 עמ' 8

נספחים

עמוד	תאור	נספח מספר
57	תקציר המחקר באנגלית - Abstract	1
60	תקציר המחקר הראשון	2
62	דיון ומסקנות המחקר הראשון	3
65	תמלול ראיון לדוגמא	4

Abstract

Keywords: Waldorf Education, Ministry of Education policy, conflict, change, partnership building, negotiation

Waldorf schools exist in Israel for over 20 years. These schools have a unique educational approach which differs from the conventional approach of the Israeli Ministry of Education. The relationship between these schools and the Ministry of Education is a challenge to Waldorf schools teachers and principals, on the one hand as well as to Ministry of Education supervisors on the other. Despite official Ministry of Education publications encouraging pluralism, and the expressed desire of Waldorf schools to be an integral part of the education system in Israel, the parties find it difficult to cooperate in various fields of educational activity.

A preliminary study examined the issue as perceived by Waldorf educators, and from the perspective of conflict, suggests that the relationship is indeed characterized by a multi-dimensional conflict. The current study examines the reality as seen by Ministry of Education supervisors. The starting point for the research is a comparison of data from the two studies, ways to enhance cooperation between the two parties, to improve the relationship and how to make it effective and efficient.

Literature Review

Waldorf education advocates the pedagogical freedom of the teacher without intervention of factors stemming from external interests not directly related to the child's healthy development. Learning is conceived as an emotional experience rather than merely a purely intellectual process (Woods, Ashley & Woods, 2005). Saporta (2008) points out that education in Israel is directed towards imparting intellectual qualifications.

The Ministry of Education is making efforts to allow different educational frameworks, but finds it difficult to maintain a policy that relates to them. As stipulated in a Ministry CEO circular on this subject, the Ministry of Education closely supervises these schools.

The preliminary study indicates conflicts of different types, such as the conflict of identity, where there is a gap between the centralized approach of the Ministry of Education and autonomous approach of Waldorf education (Inbar, 2000).

The current research addresses a basic question: is this conflict between two distinct groups or is this a conflict within the group? Owens (1995) notes that a conflict which is properly dealt with can be a part of the healthy progression of an organization. If so, what is the right way of handling conflict? The present case study presents the phenomenon of negotiation between a majority group and a minority (Desivilya Syna & Rottman, 2012). The minority may experience the majority's authority as attempting to bring about change, the results of which would have too great an impact on the curriculum, on the teaching method, and other domains. Fullan (2000) warns that the attempt to make too great a change can be destructive and will not achieve the intended result.

On the practical level, Hilsen's (2011) research suggests discovering a basis of common interest and revealing the hidden power struggle taking place between the parties. Such a step will enable learning, recognition of the other side and establishment of a relationship based on trust.

The present study focuses on the following questions:

- * **What are the processes that supervisors from the Ministry of Education experience in their work with the Waldorf schools?**

- * **What are the difficult points which characterize the work between the supervisors and the Waldorf schools?**

- * **Which aspects of success and cooperation characterize the work between the supervisors and the Waldorf schools?**

- * **What are the possible approaches to cooperative work of supervisors with teachers and principals in Waldorf schools?**

The research is a qualitative study based on semi-structured interviews. Research participants are supervisors and instructors who have worked in the past with Waldorf schools.

The analysis is inductive, and coordinates relevant statements given in response to questions in the interviews. In addition, a comparison is made with the findings of the first study.

Discussion:

The findings were grouped around three themes in accordance with the research questions, and indicate compatibility between the findings of the first study and the current research, both in regards to the feeling of difficulty and conflict, and also in regards to the desire to overcome the difficulties.

In relation to the first research question which examines the processes experienced by representatives of the Ministry of Education, the beginning of the process or the introductory stage was characterized by ambiguity and a sense of lack of knowledge that causes a feeling of alienation, or even of threat. Hilsen (2011) notes that each side should be acquainted with the basic premises of the other. Understanding the other side reduces the sense of threat and narrows disparities. In contrast, the introductory stage and the encounter with the educational method is characterized by a strong positive emotional impression reflected in statements such as: *"My youngest daughter studies at a "regular" school and I felt she is missing something."* The emotional realm is revealed as having a central role in both the complexity of relationships and the possibility of resolving difficulties (Moran & Brightman, 2001).

The research question which deals with difficulties in relationship is related to the field of conflict. Findings, similar to the findings of the first study, testify to difficulties in a variety of areas and indicate multi-dimensional conflict (Pruitt & Olczak, 1995). According to the MACBE model (Desivilya-Syna, 2004), a conflict comprises has several dimensions (Motivation, Affect, Cognition, Behavior, Environment) which affect and are affected by each other; deterioration in one dimension projects on the other dimensions and exacerbates the conflict and its outcome.

The third research question examines the points of successes in the relationship. Successful meetings between the two parties take place for the most part on a professional basis rather than on the basis of values or ideology; that is, cooperation is established in the area

of knowledge where both parties feel secure and recognize a common goal. The Ministry of Education representatives feel confident when they know what to give to the school and the school knows to receive it. A confidence-building element is established through the coordination of expectations; this is consistent with the claims of Pruitt and Olczak (1995) that the coordination of expectations leads to the discovery of possible positive bonds. The parties have to recognize and assimilate the insight that the difference is essential, and it is not about to change. Once it is assimilated, the parties must change their aspirations accordingly. That is to say, the Ministry of Education will retain their concepts and Waldorf schools will retain their own concepts and their educational approach. The negotiation between the two sides is not over their essence - because this, as stated, will not change. If it did change, what would be the point of having Waldorf schools?

The study also discusses practical questions towards achieving the goal of establishing constructive relationships. It seems that will and even courage are necessary in the sense of a certain readiness to share a risk (Syna Desivilya & Palgi, 2011) which means a sincere dialogue, learning about each other, and openness to the other side. On the other hand, Elbaum (2000) indicates that openness means that there is more than one way to produce the desired result, therefore, it is necessary to find the lines which are held in common and on which there is agreement and shared aspiration. It seems that the common interest of the two sides as well as external conditions define the sides as belonging to a large, unifying group: the Ministry of Education. And the responsibility for a positive relationship therefore rests with both sides. In the absence of a clear policy of the Ministry of Education, responsibility passes, in a practical way, to the people in the field - supervisors, on one hand, and to the Waldorf schools teachers and principals on the other hand.

Conclusions:

The practical conclusions focus on possible solutions to the difficulties which the study identifies, and emphasize the importance of establishing a basis of trust and transparency between the parties as a precondition for removing the feeling of threat .

In the sphere of conflict, the study offers an approach that views conflict (Kolb, 95) as a dynamic and changing phenomenon, combined with the approach of negotiating reality (Friedman & Arieli, 2011) which proposes emphasizing the relationship rather than ideology. The role of the Ministry of Education in improving the situation is, in the short run, an informed choice of the people who are in contact with the Waldorf schools, and in the long run, the formation of a coordinated thinking process together with Waldorf educators. The schools, for their part, need to focus their effort on maintaining a culture of openness and cooperation.

נספח מס 2 – תקציר המחקר הראשון.

המחקר נערך במסגרת הפקולטה ללימודים מתקדמים, M.Ed תואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך, במרכז למנהיגות בחינוך, מכללת אורנים בשנת 2012.
מנחה: פרופסור הלנה דה-סביליה.
מגיש: גיורא אבידור.

תקציר

מחקר זה הינו מחקר איכותני מסוג חקר מקרה. המחקר מבקש להבין ולחקור את מאפייני מערכת היחסים בין מורים ומנהלים מארבעה בתי ספר וולדורף (אנתרופוסופיים) בישראל ולעמוד על הקונפליקטים הקיימים במערכות יחסים אלה.

בישראל קיימים בתי ספר ייחודיים אשר אינם עומדים בהלימה מלאה לתוכניות הלימוד של משרד החינוך. לבתי הספר הייחודיים משתייכים גם בתי ספר וולדורף. חינוך וולדורף קיים בעולם מזה מאה שנה ובארץ מזה כ-20 שנה. לא קיים עדיין מחקר אקדמי משמעותי העוסק בתופעה של בתי ספר וולדורף בארץ.

מורים בבתי ספר וולדורף עוברים הכשרה בסמינרים שאינם זוכים להכרה מלאה ע"י משרד החינוך ויחד עם תוכניות הלימוד הייחודיות בבתי ספר אלה קיימים פערים אשר עלולים ללכת ולגדול בין חינוך וולדורף לבין משרד החינוך.

המדיניות המוצהרת של משרד החינוך היא פתיחות לרעיונות חדשים ותמיכה ביוזמות חינוכיות אשר אינן עומדות בסתירה לתוכנית הליבה. (Bar-Shalom & Asher Shai, 2010), אך הדברים אינם עומדים במבחן המציאות ובפועל מדיניות משרד החינוך הופכת ליותר ריכוזית, ומתפתחת בכיוון הישגי הניתן למדידה במדדים אחידים. הגישה החינוכית מושווית לעולם הכלכלי ותעשיית ההיי-טק (חן, 2006), המדינה מנסה גם באמצעות החינוך לשלוט בערכים הלאומיים של האזרחים ולגייס אותם לתועלתה.

המודעות לאי התאמות, סתירות הבדלי שאיפות ורצונות (Jehn & Mannix, 2001) גורמים לקונפליקטים מסוגים שונים בין חינוך וולדורף לבין הנחיות ונציגי משרד החינוך. המחקר דן בגישות שונות להתמודדות עם קונפליקטים אלה, במישרין או בעקיפין, באופן גלוי או ניסתר.

שאלות המחקר הן:

- * מהם התהליכים אותם חווים מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף בעבודתם מול הנחיות משרד החינוך?
- * האם יש נקודות קושי ביחסים בין מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף למשרד החינוך?
- * מה הן הגישות האפשריות לעבודה משותפת של מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף עם משרד החינוך?

המחקר נערך באמצעות ראיונות חצי מובנים עם שישה מורים ומנהלים מקרב ארבעה בתי ספר וולדורף בארץ ותצפית בדיון בנושא השתלבות בית ספר וולדורף בתוכנית התקשוב הלאומית. הממצאים מוינו לארבע תמות מרכזיות, בהתאם לשאלות המחקר: הקשר של הרפרנטים עם חינוך וולדורף, התהליכים אותם חווים מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף ביחסיהם עם משרד החינוך, נקודות הקושי והקונפליקטים שמתעוררים ביחסים אלה והגישות השונות להתמודד איתם.

הממצאים מצביעים על פערים בגישה, במושגים ובתפישת תפקיד המורה בין גישת חינוך וולדורף המבקשת חופש ואוטונומיה פדגוגית לבין גישת החינוך השואפת להישגיות, והצלחה במבחנים ארציים ובינלאומיים במושגים מדידים אשר גורמים לקונפליקט מורכב.

מסקנות המחקר מתרכזות באפשרות להתמודד עם הקונפליקטים באמצעות תהליכים בוני אמון, התייחסות של אנשי חינוך וולדורף לצורך לתקשר עם משרד החינוך בהתאם לתרבות הארגונית והשפה המקצועית שלו והצורך של משרד החינוך לקיים תהליך מקיף של הטמעת חינוך וולדורף כחלק אינטגרלי ממנו.

דיון :

שאלת המוטיבציה של אנשים לעסוק בחינוך מעסיקה חוקרים רבים, כאשר ברור שאחד האתגרים של החינוך בזמננו הוא העלאת המוטיבציה של המורה (Somech, 2005) הבחירה של הרפרנטים לעסוק בחינוך וולדורף נובעת מתוך תחושת שליחות וצורך פנימי עז שתחילתו בחיפוש דרך חיים או דרך חינוכית. זהו תהליך או, לעיתים, רגע מסוים שמגיע לגילוי, סוג של "הארה", כפי שעולה מהממצאים של התמה הראשונה. נקודה זו משמעותית ביותר למחקר. רגע הגילוי ותחושה של ההכרה במציאות חדשה הם גורמים מעוררי מוטיבציה לפעולה, בעלי יכולת הנעה לחולל שינוי. כאשר מוטיבציה כזו נתקלת בהתנגדות או בחוסר שיתוף פעולה נוצר, קונפליקט (Helms, 1990). על סמך התמה הראשונה אפשר לומר שיש מכנה משותף לכל הרפרנטים והוא הנכונות ליצור שינוי אישי ומערכתי בכדי לקיים דרך חינוכית משמעותית עבורם. על פי Somech (שם) מכנה משותף זה הוא גורם מספיק להנעת מורים לפעול מעבר לחובתם על פי ההגדרה הרשמית של משרתם במשרד החינוך.

התמה השנייה מתייחסת לתהליכים אותם חווים מורים ומנהלים בבתי ספר וולדורף בעבודתם מול הנחיות משרד החינוך. היות ומדובר בחוויה סובייקטיבית של הרפרנטים, קטגוריה א. היא הכרת התחושות הנלוות לתהליכי העבודה של מורים עם הנחיות משרד החינוך. הרגשות שעולים הם תסכול ומבוכה, תחושה של הכרח לתפקד בתנאים שלא מאפשרים לקיים את הדרך החינוכית או, יתרה מכך, את הערכים הנובעים מהגישה החינוכית. התחושה היא שהמערכת לא מבוססת על אמון, כי אם על היררכיה ופיקוח, "הנחתת הנחיות" לביצוע. מוטיב ה"אח הגדול" שעלה גם בתצפית וגם בראיונות, מבטא את הניגוד שעולה מהאימפולס, הגישה, שעליה מושתת חינוך וולדורף. בסקירת הספרות הצגתי את מחקרים של Woods ו Ashley (2005) המציג את השוני בתפיסת תפקיד המנחה, בין בתי ספר וולדורף לבין התפיסה הקונבנציונאלית, מובן אם כן שכאשר יש ניסיון ליצור גישת עבודה שונה בתוך מערכת סטנדרטית נמצאים המורים במצב של תסכול, חוסר יכולת הגשמה של האידיאל בו הם דוגלים. צ. למשל, מעמיד בדבריו את שתי תפישות העולם זו כנגד זו, הוא מתאר את המאמץ הרב שהוא משקיע בלימוד ופרקטיקה של הגישה האנתרופוסופית לחינוך וכיצד מאמצים אלה יורדים לטמיון לנוכח ההנחיות של משרד החינוך. כאן יש התייחסות אל הקטגוריה השנייה בתמה הזו והיא הפערים בתפישות. הרפרנטים מגלים יותר ויותר נקודות בהן יש התנגשות בין תפישתם לבין מה שמבקשים מהם לעשות. מה שמביא אותם בפועל, בשלב הראשון, לתודעה לפערים האידיאולוגיים והמציאות בתוכה הם פועלים.

זהו כמובן שלב קשה, מעין שלב של התפכחות שהתגובה המיידית אליו היא חוסר אונים או ייאוש. למעשה זהו שלב התודעה לקונפליקט על פי ההגדרה של Jehn ו Manix (2001).

ש. משתפת בחוויה שלה, כמורה, כשלפתע הסתבר לה שהיא צריכה לקבל הנחייה חיצונית, לקושי שלה וההבנה שעליה להשקיע מאמץ ומחשבה כדי לגשר על פערים אלה. היא בחרה בגישה של שיתוף פעולה כפי שנראה בתמה השלישית. גם מהדברים של ז. בשיחה, ברור לו שכדי להבין את הסיטואציה יש לחדד ולהכיר את הפערים בגישות ולעומתו מורה אחרת (מ.פ) הנמצאת כבר בשלב יותר מתקדם של הכרת המציאות, עברה זו כבר "הנחת עבודה" והיא מציינת שתמיד יהיה פער בינה לבין משרד החינוך. צ. מתאר תסכול מכך שהוא צריך לחטוא לאמונתו בכדי להתאים את עצמו למשרד החינוך ואילו ר. מתמקדת בתחושת הבדידות שהיא גם סוג של חוסר אונים.

תחושות אלה מוחרפות ע"י הפערים בתפישות אשר מובאים בקטגוריה השנייה הנוגעים לתכני הלימוד, לתקשורת, לתפקיד המורה ולערכים. נ. מתאר זאת כשתי מגמות שונות, שתי תפישות עולם שקשה לקיים אותן במקביל.

דברים אלה תומכים בממצאים של ספורטה (2008) אשר מציין שעל אף מדיניות מוצהרת של פתיחות ושינוי, המדיניות של משרד החינוך היא חד כיוונית ומאופיינת בהישגיות על פי מדדים אחידים. התמונה שעולה מהתהליכים בתמה זו הם הבסיס לדיון בשאלת המחקר השנייה, הדנה בקשיים בין מחנכים בבתי ספר וולדורף לבין הנחיות משרד החינוך. מתוך התמה הראשונה ניתן להבין את הגורמים לקונפליקטים שחווים הרפרנטים. הקונפליקט הראשון הוא סביב סוגיית ההיררכיה. חשוב לציין שהיררכיה בכלל, עומדת בניגוד למבנה הארגוני בבית ספר וולדורף הדוגל בניהול משותף, בו אין למנהל סמכות או מרות כלפי שאר חברי הצוות. הוא אמון, על פי הגדרת תפקידו, על קיום ההחלטות והמדיניות שנקבעת ע"י צוות ביה"ס. על פי Ashley ו Woods (2005) וגולדשמידט (2010) נמצאים מורים בבתי ספר וולדורף בקונפליקט מול השאלה עד כמה לשתף פעולה עם מדדי הערכה, מבחנים והנחיות להם הם מחויבים רק מסיבות היררכיות, ולא מסיבות מוסריות. על פי רוזנוב (95), סוגיה זו מעלה שאלה עמוקה יותר הנוגעת למעמד המורה. בעוד בחינוך וולדורף המורה הוא בעל סמכות ויכולת בחירה בנוגע לנושאי הלימוד ואופן העברתם, משרד החינוך חותר לתוכניות מובנות, המונחלות באופן אחיד לכלל בתי הספר, באמצעות תוכניות לימודים ומנחים מטעמו המדריכים ומפקחים על ביצוע תוכניות אלה. השאלה הנשאלת היא האם המורה הוא "בר – סמכא" או "שליח מטעם", שכל תפקידו הוא הטמעת תוכנית לימודים מובנית? נוסף לכך גם התחום הערכי, הנוגע לתכנים. משרד החינוך עומד על תכנים ערכיים אותם יש להעביר ומוזכרים בתצפית כאשר מ.ר. מונה בנשימה אחת יעדים הישגיים כמו תוצאות מבחני מיצ"ב, או תוכנית מפתח הלב שמתאר ז. שהיא ערכית – חברתית במהותה.

כלומר, משרד החינוך קובע גם עבור המורים מהם הערכים הראויים בעיניו. על פי לומסקי-פדר (2003) זהו מאבק שליטה בו מנסה המדינה לקבל חזקה על המוסר הלאומי ולהגיע באמצעות מערכת החינוך לשליטה בתחום הערכי – מוסרי. מכך ניתן להבין את השאיפה להפוך כל מורה למבצע מדיניות, שליח מטעמה ולא לבר סמכא בתחום המקצועי או הערכי, ולקונפליקט הנוצר כאשר מחנכים בבתי ספר וולדורף פוגשים גישה זו. קונפליקט זה מסביר גם את הקושי של המורים להזדהות עם יעדי משרד החינוך ויוצר את קונפליקט הזהות המתואר בקטגוריה השלישית של תמה זו ומשמר את ההבחנה בין "אנחנו", העובדים בחינוך וולדורף לבין "הם", משרד החינוך ובתי הספר האחרים. ההתייחסות ל "הם" ו"אנחנו" היא מוטיב מרכזי המאפיין את הראיונות ואת הממצאים מהתצפית.

הקונפליקטים שמתעוררים הם רב תחומיים על פי תיאוריית ה MACBE (מוטיבציה, רגש, הכרה, התנהגות והשפעה סביבתית) למעשה הקונפליקטים העולים ממחקר זה קשורים לכל אחד מגורמים אלה, על פי Pruitt & Olczak (95) מדובר בקונפליקט כבד ורב מערכת, אך יש דרכים להתמודד גם עם קונפליקט כזה. הצעד הראשון צריך להיות הנמכת ציפיות. כפי שתיארתי את המוטיבציה הגבוהה של מורי וולדורף ואת המניעים שלהם, הם מגיעים עם מניע פנימי חזק מאוד בעל אופי רגשי, לגבי החינוך שבחרו ולכן גם מתקשים להנמיך ציפיות. לרכיב הרגש יש להתייחס כגורם מרכזי בתקשורת ובאפשרות לפתרון הקונפליקט המשימה היא להכיר בכך שהרגש הוא בלתי נמנע בקונפליקט ויש להשתמש בו ככלי במקום תופעה שיש להתעלם ממנה (Brodtker & Jameson, 2002). השילוב של מוטיבציה, שאפתנות ורגש יכולים להוות גורם מרתיע מבחינת משרד החינוך, אשר צריך מצדו להנמיך ציפיות לגבי יכולת השליטה הטוטאלית בחינוך וולדורף משום שהמוטיבציה של המורים היא אחד מעמודי הטווה בו. מרכיב מרכזי בשימור מוטיבציה,

בעיקר מוטיבציה ממניעים פנימיים, הוא יכולת ההתנהלות האוטונומית של המורה (Ryan, 2005). לאחר שיובהר מאזן הציפיות יש בשלב הבא לנקוט בצעדים בוני אמון. יש לציין שצעדים בוני אמון הם תהליך הדדי, אשר מחייב מאמץ משני הצדדים בקונפליקט. לעיתים בהיעדר יכולת להתחיל תהליך של בניית אמון נדרשים הצדדים לגורם שלישי, מתווך.

לאחר הבהרת הקשיים והקונפליקטים המרכזיים יש להתייחס גם לתרומה היישומית של מחקר זה, ובכך דנה התמה הרביעית שמטרתה לבחון דרכי פעולה ופתרונות שנוקטים הרפרנטים. למעשה הועלו שלוש גישות מרכזיות:

- א. חידוד העמדות, כלומר הגדרת גבולות ברורים ומאבק גלוי על עקרונות.
 - ב. חתירה ליחס אישי, גישה הטוענת שניתן להגיע לשיתוף פעולה עם גורמים בתוך משרד החינוך.
 - ג. הסתרה. קיום של מצגת שווא לגבי אופן הטיפול בהנחיות משרד החינוך בתוך בתי ספר וולדורף.
- על פי Wright & Drewery (2002) ו Desivilya-Syna (2004) חידוד של השונות מקשה מאוד על שיתוף פעולה והוא מתאים רק במצבים של קונפליקט ערכי מאוד עמוק, בו צד אחד לפחות מרגיש שהוא מוכן לסכן הישגים ומעמד. זהו גם ביטוי של תחושת הכוח של כל צד בקונפליקט, למעשה מתקיים כאן סוג של "משא ומתן צללים" אשר בו נבחר אופן הפעולה על פי היכולת להשפיע על המערכת או להיות מושפע על ידה (Kolb, 2004) גישה אחרת מתוארת ע"י Hynds (2010) הטוענת שרק בדיאלוג ישיר ופתיחות ניתן להגיע לשינוי אמיתי. הגישה השנייה זו ששואפת לשיתוף פעולה מתאימה גם לגישת ה "Moves and Turns" (Kolb, 2004), כאשר יש לשני הצדדים עניין משותף, ניתן למצוא דרכים יצירתיות לגישור על פערים, נראה שגישה זו משרתת את האינטרס של חינוך וולדורף להמשיך ולהתקיים במסגרת משרד החינוך, זהו פתרון הדורש גמישות ונכונות לעבודה משותפת, משני הצדדים. גישה זו גם משרתת את משרד החינוך בהתייחס לנושא בו פתחתי את הדיון והוא לשמור על דרך חינוך אשר מביאה אפשרות להגברת המוטיבציה של המורים.

לגבי הפתרון השלישי, של הסתרה, הוא לפעמים בלתי נמנע, אך הוא גורם לחוסר אמון וחשדנות אשר משליכים על כל מערכת היחסים. על פי Wright & Drewery (2002) לחלק הנסתר, זה שלא נאמר בגלוי יש חלק משמעותי בבניית מערכות יחסים תקינות, המאפשרות התפתחות. תהליך חשוב נוסף לפתרון הקונפליקט מוצע ע"י מספר רפרנטים, נוגע לתחום התקשורת, הוא קורא לאנשי חינוך וולדורף "לצאת החוצה" או "להיפתח", בשני מובנים: ע"י לימוד מעמיק של מערכת החינוך בארץ, הכרה של השפה והתרבות הארגונית של משרד החינוך ובכך להגביר את היכולת לשיתוף פעולה ובד בבד להתחיל לבסס ידע ומחקר אקדמי שיכול לשמש כלי לשיח ודיון ענייני.

המלצות:

המחקר נוגע בהיבטים שונים של הבעיה ויהיה זה לא מציאותי לחשוב על פתרון יחיד וכולל אך ניתן להתייחס למהלכים שיכולים להביא להתקדמות או להורות על כוונים בוני אמון. הבולט ביניהם הוא החתירה לשיתוף פעולה, והתייחסות משמעותית מצד משרד החינוך לתופעות העולות ממחקר זה. כמו כן נדרשת בדיקה עצמית של מורי וולדורף, האם אפשר למנוע תחושת התבדלות או התנשאות, כמו למשל התבוננות על אחריותם בשאלת הזהות ובאפשרות לטשטש את ההפרדה, כפי שציינתי, בהגדרה של "הם" ו"אנחנו".

הממצאים בכל שאלות המחקר מציגות תמונה קיימת, שהיא רחוקה מלהיות אידיאלית, אך היא בעלת פוטנציאל גבוה לשינוי ושיפור, ברור שחינוך וולדורף בארץ נמצא בתהליך התפתחות וחיפוש דרך. בתחום של חיזוק המוטיבציה, אליו התייחסתי בראשית הדיון, ניתן להתמקד בשתי המלצות העולות מהמחקרים. הראשונה היא הגדרת גבולות האוטונומיה (Ryan, 2005) של בתי ספר וולדורף כך שיוכלו לשמור על הערכים החשובים להם מבלי לפגוע באוטוריטה של משרד החינוך והשנייה היא בדיקת אופן ההערכה של תוצרי בתי ספר אלה על פי מדדים שתואמים את מטרות חינוך וולדורף. בתחום של מערכות היחסים עולה קריאה ברורה לשבור את מחסום חוסר הידע הקיים במשרד החינוך ומהווה גורם מרכזי לתחושת הניכור והבדידות. למעשה נדרש גוף בתוך משרד החינוך שיתייחס לצרכים, תוכניות הלימוד, התפישה הארגונית והפדגוגית של בתי ספר וולדורף באופן מקיף ומעמיק.

הצעות להמשך המחקר:

- א. כפי שמתבקש ממגבלות המחקר ניתן להרחיב את המחקר לכלל בתי ספר וולדורף בארץ. ניתן לערוך מחקר בגישה משולבת, כמותית ואיכותנית, לעשות שימוש בהיגדים ממחקר זה לערוך אותם לכדי שאלונים ולהרחיב את סביבת המחקר לכלל המורים בבתי ספר וולדורף בארץ, ואף בחו"ל.
- ב. היות וחינוך וולדורף בעולם קיים שנים רבות, ניתן לחקור את הסוגיות העולות במחקר זה מול דרכי פעולה שננקטו בארצות אחרות.
- ג. עריכה של מחקר איכותני עם שאלות דומות למחקר זה כשהמיקוד הוא באנשי משרד החינוך הבאים במגע עם מוסדות חינוך וולדורף בארץ, על מנת ליצור תמונה שלמה ואובייקטיבית יותר.

ראיון עם ה.

אני מבקש לראיין אותך לצורך עבודת גמר במסגרת לימודי לתואר שני בניהול מערכות חינוך במכללת אורנים. נושא המחקר הוא יחסי בתי ספר וולדורף ומשרד החינוך כאשר הכוונה לבחון באמצעות המחקר דרכי פעולה ופתרון לקשיים הקיימים כיום. הריאיון הינו לצורך מחקר בלבד, לא יוצגו בו פרטים מזהים והוא לא ישמש לכל מטרה אחרת, בהתאם לכללי האתיקה וחיסיון המידע המחקריים. המחקר מתבצע באישור המדען הראשי של משרד החינוך.

השאלות בראיון מחולקות לשלושה נושאים מרכזיים, חלק ראשון מתייחס להיכרותך עם חינוך וולדורף, החלק השני מתייחס לתובנות שלך מתוך המפגש עם חינוך זה ובחלק השלישי אבקש את דעתך לגבי אפשרות לשיפור, שינוי או פיתוח המצב הקיים במערכת היחסים בין בתי ספר וולדורף למשרד החינוך. השאלות הן בסיס לראיון ואשמח אם תוכלי להרחיב ולתת דוגמאות מניסיוןך והבנתך.

ש: אני אתחיל במספר שאלות רקע, כמה שנים את עובדת במשרד החינוך ?

ת: 35 שנים...אעשה חישוב אולי 33 שנה

ש: באילו תחומים ?

ת: התחלתי כמורה, בשנה השביעית יצאתי לניהול, מניהול בית ספר יסודי אחד, הקמתי וניהלתי את בית ספר היסודי פה

הקמתי וניהלתי מרכז פסגה, ניהול אגף החינוך ברשות המקומית לא היה דרך משרד החינוך.

מאז אני לא עובדת במשרד החינוך, אולי נתתי יותר מדי שנים

בתחום החינוך אני מגיל 19, עבדת בבתי ילדים, בחינוך אני מגיל 19.

ש: מתי פגשת לראשונה את חינוך וולדורף?

ת: הבת הצעירה שלי למדה בבית ספר וולדורף, הייתה שם רק שנה ואני למדתי עם בן אהרון בסמינר הקיבוצים בת"א,

ש: את יכולה לתאר את המפגש עם חינוך וולדורף ?

ת: המרצה (ד"ר ישעיהו בן אהרון) היה מרתק, הוא חשף את החינוך האנתרופוסופי והוא היה מאוד שונה ממה שלמדתי עד אז, אני נזכרת כי זה עשה לי סדר בחינוך בכלל, הבנתי דברים שעשיתי עד עכשיו, לקח אותי להמון התלבטות וחשיבה לדברים שעשיתי, משהו שלא היה קודם, פגש אותי צעירה בחינוך, בסיום התואר הראשון, היה משהו מאוד מרתק בכל המפגש שלי, חוויתי משהו מאוד עוצמתי, משך אותי בתור מחנכת לגעת בזה, המון סדר ואידיאולוגיה ומחובר לחיים, ולא רק מנותק מהחיים, ישעיהו ידע להראות דוגמאות מהעולם, הביא קטעים והעלנו המון סוגיות בתוכנו ועורר המון חשיבה, הקורס הזה הביא אותי להרבה התלבטויות מקצועיות ושבר לי גם פרות קדושות שחשבתי קודם שזה ראהו וקדש, פתאום הבנתי בדיוק את מהות החינוך האנתרופוסופי, זה ערער לי הרבה דברים שקודם הייתי משוכנעת אותם

ש: בפרקטיקה, בחינוך איפה פגשת את זה ?

ת: פעם אחת פגשתי כשביתי למדה בחינוך וולדורף, מאוד הייתי מעורבת. ביה"ס לא היה ערוך בכלל להתמודד עם החינוך המיוחד בכלל, ולמחנך ולי הייתה פנטזיה שחינוך וולדורף יכול לעשות הכל, אבל בכל זאת ראינו שלא.

מפגש שני כשהייתי מנהלת אגף חינוך, היה לי קל להסתכל עליכם מערכתית בהשוואה לבתי ספר אחרים ויותר התחדדו לי ההבדלים ומה שהרשים אותי זה היה ההתנהלות, הדרך, המוטיבציה, האחריות שלקחתם על חינוך בכלל, בחוויה שלי נשאר לי מאוד חזק מהמגע אתכם, שלכם, אתם מאמינים בזה, אתם מובילים וכל השאר רק יכולים לעזור לכם ולא ההפך, ואם אני לוקחת את כל בתי הספר האחרים שברשות, זה לא אפיין... ועכשיו בתי נמצאת בקהילה אנתרופוסופית כאדם מבוגר בעל צרכים מיוחדים ואני קרובה לזה, ושוב פוגשת את התפיסות האנתרופוסופיות בהיבט של שיקום, אין לי ספק שזה תרומה מאוד משמעותית לאדם ולחינוך בכלל.

ש: איפה יש נקודות קושי בתקשורת של בתי ספר וולדרוף כלפי שאר העולם / משרה"ח

ת: אני יכולה להגיד משהו מאוד ברור, לא צריכה לחכות ולחשוב, אני חושבת שאחת הטעויות הגדולות שנעשו לאורך השנים, זה ההסתגרות פנימה, חוסר היוזמה לקשרים לא בין הממסד לבין המוסדות החינוך האנתרופוסופיים ואני מדברת בכלל לעולם, לכל הקהילות, נוצרה תחושה של "סודיות", "נעשה משהו אי שם", אף אחד לא יודע מהו, מהר מאוד הציבור תרגם ל מציאות של חוסר ידיעה שגיבשה דעה, קורה בד"כ שאנשים לא יודעים וזה הטעות הכי גדולה, אני רואה כאם מאוד פעילה זה אחד הנזקים שאני מנסה לשקם במוסדות הממשלה, זו הבעיה לכל אורך הדרך, להוציא את המסתוריות, "לצאת החוצה", לחשוף ולדבר על הדברים, אני חושבת שזאת אחת הטעויות המרכזיות .

ש: מה עוד ?

ת: יש קושי מהי רמת הפתיחות והגמישות שלכם לקבל נושאים חדשים, בחדשנות ידענו מאוד ברור מה לא, כי לכם זה מאוד ברור ולא ידענו מספיק מה כן, זה קושי, לא חשוב האם אני מסכימה או לא, בהחלט קושי וזה חלק מהתדמית שלכם, לא סתם כולם שואלים מה קורה אתכם ועם החדשנות, כי לא מצפים שתפתחו חדשנות, יש נוסחה בגף שבתי ספר ייחודיים לא פתוחים לחדשנות ואתם מתאימים לנוסחה וזה קושי שנוצר, ושוב זה התדמית שיצרתם.

ש: בכל זאת, את מרגישה שהצלחנו להגיע לתנאים שמאפשרים לפעול ולשתף פעולה ?

ת: זה לא הרגשה שלי, יש כאן את מבחן התוצאה ובהשוואה ליוזמות אחרות, אתם הובלתם יוזמה והקמתם בית ספר, זה עובדה. ובית ספר כזה לא מוקם לבד ללא יצירת קשרים עם מעגלים שבסביבה כמו רשות ומשרד החינוך וכו', לא הייתם קמים לבד, בחוויה שלי הצלחתם ליצור קשרים ולהגיע לאן שהגעתם, כי בכל מקום שאתם נמצאים בכל אופן באזורים שאני פגשתי אתכם, ההתרשמות היא שאתם לוקחים אחריות, אפשר לסמוך עליכם, אתם רציניים ושאתם "נוגעים במשהו". זה יהיה עד הסוף ודווקא עכשיו, שאנחנו נמצאים בעידן של "חפיף" וכולם רוצים להקים בתי ספר ייחודיים, בקטע הזה יש לכם יתרון חזק והוא מגובש גם בפילוסופיה, לא סתם קמו בוקר אחד קבוצת הורים, אני חושבת שיש כן קשרים

ש: כיוון יותר פרקטי, מהניסיון שלך איך ניתן להגיע לתנאים מטיבים עם משרד החינוך ? מהם התנאים המטיבים ?

ת: אחרי שצינתי קודם איפה היו החסמים, אני חושבת שדבר ראשון צריך לטפל בחסמים, לא להיסגר, אלא להיפתח, להתחלק, להפוך את משרה"ח שותפים אמיתיים, לא רק ברמת עדכון וידוע, שותפים אמיתיים להיות חלק מהפיתוח והבנייה, ככה אני הצלחתי הכי להתגייס, הייתי שותפה ועשינו יחד והרגשתי שותפה וגם לדאוג שאנשים ידעו יותר, להסיר את הערפל מהדבר הזה, ומה שנדרש מכם בכל אופן, מדי פעם לערער, לערער בפני עצמכם את סימני הקריאה שלכם, גם אתם חיים בעולם משתנה וקורה משהו מסביב,

אני חושבת שללכת עם אותה דרך, לאורך כל כך הרבה שנים ושיש כזאת דינאמיקה מסביבנו, היא גם מסר לא נכון החוצה וגם לא נכון פנימה, כלפי עצמכם. לדוגמא, אני חווה את זה במוסד שיקומי אנתרופוסופי, הם נעזרים ביועצת אוסטרלית שבאה פעמיים בשנה ועושה להם סדנאות והיא הצליחה להראות להם את העולם במציאות הנוכחית ולהשפיע על יחסי הגומלין שלהם גם עם החברים שלהם בעלי הצרכים המיוחדים וגם עם הקהילה וזה על סף מהפכה ואני מעריכה זאת מאוד.

ש: את חושבת שצריך עזרה חיצונית ?

ת: לפני עזרה, אני חושבת שאתם צריכים להיות מסוגלים לערער ולשאול שאלות, אתם תחליטו איך אתם עושים זאת, לא משנה איך תעשו את התהליך, יועץ חיצוני או שאתם נוסעים לראות דברים, להסיר את סימני הקריאה ולהגיד זה נכון, יש לנו יסודות ועוגנים ואנחנו כל הזמן בוחנים מול המציאות המשתנה

ש: מה משרה"ח צריך לעשות ?

ת: אני חושבת שצריך להתאים לכם מפקחים ואנשים שמייצגים את מדיניות משרד החינוך שהם מספיק פתוחים ומספיק אינטליגנטים, בשביל לדעת איך ליצור את ציר האומנות בין לתת לכם את המקום הנכון ולתת לכם ליהנות מהיתרונות של משרד החינוך, אני חושבת שבדיאלוג חכם ונכון ומכיר את שני העולמות, לא מכיר רק את משרד החינוך אלא גם מכיר אתכם, שאלה מיהם האנשים ואיך אתם מחברים אותם אליכם, איך אתם הופכים לשותפים ולא לאורחים.

בתהליך של הבנייה בתכנון חיברו אותי, לא באתם במקום של החתימה, ממש גייסתם אותי ואולי אני לא דוגמא, אני באתי עם רקע של ידיעה, במוסדות בכל המקומות יש אותה בעיה, מפסידים בענק

ש: איך משרד החינוך יכול להיערך ? איך יצור תקשורת טובה ?

ת: אם בניסוי נצליח להפוך אתכם למרכז הפצה במהרה ולא עוד 5 שנים, ואתם תשתפו פעולה בעניין הזה, אתר למידה שיכול לצאת החוצה מתוך ההצלחות שלכם, לי אין בעיה שבית ספר אחד יאמץ מודל אחד, ולא צריך להיות בית ספר אנתרופוסופי כולו, ואני מקווה שגם לכם אין בעיה.

ש: נראה שלך היה ידע מקדים וזה עזר

ת: בטח שעזר והיו לי חוויות מאוד חיוביות שבאתי איתן לתוך הסיפור הזה, ואם אני לוקחת את זה לגף הניסויים שאני נמצאת בו, בתוך גף ניסויים יש יחידה שמתעסקת עם בתי ספר הייחודיים, ואני חושבת שיש נתק בין שתי היחידות האלו במשרד החינוך, יש יחידה שהיא מאשרת אבל בעצם היא לא משפיעה על משרה"ח איך להתנהל מול בתי ספר הייחודיים, משרה"ח מודע, מאשר ומתקצב ונותן תמיכה להקמת בתי ספר ייחודיים זה הכל טוב ויפה, ההתמודדות נשארת לבד, לא נבנה דגם עבודה שהוא שונה ברמת הסטאטוס הפורמאלי, משרה"ח נותן לזה הגדרה שונה מאשר לבית ספר נורמטיבי, ברמת ההתנהלות וההמשך לא רואה שיש בהלימה להגדרת הסטאטוס ובנתק הזה לדעתי, זה גם מאוד מבלבל.

ש: ברמת המבנה הארגוני של משרד החינוך ?

ת: גם ברמת המבנה וגם ברמת הממשק בין הסטאטוס שנקבע והלגיטימיות שהסטאטוס מקבל, לבין הטמעת משרה"ח, בהטמעת המדיניות אתם נדרשים לאותה דרך וגם לתוצרים כמו כל בית ספר אחד, יש נתק בתוך המשרד שהוא גם מבלבל אתכם, מצד אחד הכירו בנו אבל בתכלס לא מקבלים מזה שום דבר

ש: מפקחים לא יכולים לראות זאת

ת: אני עשיתי את כל התפקידים, אני מכירה את המשרד מכל ההיבטים, אני בחוסר צניעות על עצמי שאני יודעת להיות מאוד ביקורתית על עצמי ועל המוסדות שאני נמצאת בו, יש נתק

ש: משהו אופרטיבי, מה זה דורש ?

ת: צריכים לגייס אנשים במשרד החינוך שהם משמעותיים עבורכם, לא להסתפק בטקסים ואורחות, וזה לא פשוט לעשות בסדר יום העמוס של אנשי משרד החינוך, למצוא את הדרך לחבר אותם לרגעים האמיתיים שלכם, שהם יחוו מה זה, להגביר את רמת הידע וליצור שפה ששואלת יותר שאלות אצלכם.

ש: יותר קשר למשרד החינוך ?

ת: להדק את הקשר בין רמת קביעת הסטאטוס והאישור במטריית הייחודיות בהקשר שלכם לבין הדרישות מכם בהטמעת המדיניות וההתנהלות שלכם בכלל, אם משרה"ח רוצה לתת מקום ולהכיר בבתי ספר שיש להם דרך אחרת, ולא רק ברמת הצהרת הכוונות וצריך ללכת עד הסוף, צריך להיבנות מנגנון שיאפשר לכם חופש וגם את המחויבות וצריך לקחת בחשבון שכל ילד שמתחיל אתכם, הוא פעם אחת לא יסיים אתכם ויצטרך להשתלב במערכות אחרות וצריכים לקחת על זה אחריות כמחנכים ופעם שנייה שהוא גם ישתלב בעולם, מעגלי החיים הנוספים ולא ימשיך להיות נאמן לתפיסות העולם עליהם הוא גדל וגם פה להיות אחראים ולכן להיפתח קצת ולנסות לאמץ דברים ברלוונטיות של הזמן והבית ספר

ש: מה עוד ?

ת: לא לחפש את הקונפליקט אלא את הדרך, הכיוון של להיפתח ולתרום לבתי ספר אחרים, לא רק להיפתח גם לתרום, וגם בהזדמנות זאת ללמוד מאחרים, זה דבר חשוב, וגם לתרום, זאת דרך מאוד נכונה, ההחלטה שלכם להתחיל לחקור בצורה מדעית יותר, זאת דרך שתעזור להפצה שלכם והיום לא נעשה בזה די. תודה רבה.