

אורן כהן זדה

"לא קלה היא דרכנו...": עבודת צוות "מתוכננת" או "מאולצת" בתפיסתם של מורים ומנהלים בחדרי מורים

תקציר

מחקר זה עוסק בסדירויות כפויות ומתוכננות של מורים לשם עבודת צוות מטעם הנהלת בית הספר.

שאלת המחקר היא כיצד ייווצרו הסכמות בין מנהלים למורים בהתוויית עבודת צוות בבית הספר. מטרת המחקר היא לבחון את צמצום הפערים בסוגיית עבודת הצוות בין מנהלים למורים. ראיונות עומק עם שישים מנהלים ומורים במחוז הדרום בישראל חושפים אצל המורים את הרגשתם הקשה בעניין דרכי עבודת צוות כפויות ומאולצות ואצל המנהלים את הצורך בעבודת צוות זו. המחקר העלה את הצורך המובהק בסיפוק צורכיהם של מורים בעבודתם: מתן שיקול דעת ועצמאות, אמון, גמישות בקביעת הסדירויות ובבחירת תוכנם. אלה הם מהות צורכיהם של המורים בעבודתם. כמו כן מתוצאות המחקר עולה כי מנהלים מצדיקים עבודת צוות מתוכננת כי יש בה יצירת הזדמנות בשביל מורים מסוימים לעבוד יחד בבית הספר, יצירת יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים, מניעת הסכמה פסיבית ושאלנות קבוצתית התורמת למורים "לצאת מאזור הנוחות" שלהם. מחקר זה הוא מחקר חלוץ המפנה את הזרקור אל התוצאות של עבודת צוות כפויה ומאולצת.

מילות מפתח: עצמאות; עבודת צוות מתוכננת/מאורגנת; עבודת צוות כפויה ומאולצת; הפרדה (בלקניזציה); קטרטיות; משבר הקורונה.

מבוא

פיתוח עבודת הצוות בבית הספר תלוי במידה רבה בפעולותיו של המנהל. למנהיג הצוות השפעה רבה על המתנהל בו ובכלל זה על מידת היצירתיות, על חלוקת הידע, על פתרון הבעיות המופנות לצוות, על פעולות חברי הצוות ועל מידת המחויבות של הצוות לארגון (West, 2012). על מנהיג הצוות ליצור סביבת עבודה נעימה וקשובה מבחינה רגשית כדי שהצוות יהיה יעיל יותר, יצירתי, משתף פעולה ונדיב זה כלפי זה וכפועל יוצא יוכל להתמודד בהצלחה עם משימותיו המורכבות. למעשה על מנהיג הצוות להכשיר את הצוות לבצע את משימותיו. ההכשרה כוללת

פעולת גומלין ישירה עם חברי הצוות כדי לסייע להם לתאם את העבודה ביעילות לשם ביצוע המשימה (אופלטקה, 2015). למנהיג הצוות אף השפעה רבה על האקלים הרגשי בצוות. הוא צריך לשמש מודל לאופטימיות, להיות בעל ביטחון עצמי, נלהב וקשוב לחברי הצוות מתוך רצון לעודד את הצוות להשקיע מאמץ במימוש המשימות המוטלות עליו. עליו לדעת להתמודד עם חששות העשויים לצמוח בקרב חברי הצוות (West, 2012). מה שמקל על הקמתם של צוותים בעלי ביצועים גבוהים בבתי הספר הוא מנהיגות מפורזת – מנהיגות המעודדת שכל חבר צוות יחוש כמו מנהיג המשתף פעולה (Goodall, 2013).

עבודת צוות "מתוכננת" ועבודת צוות "מאולצת"

הספרות המקצועית מבחינה בין "עבודת צוות מתוכננת" (enforced teamwork) (הרגריבס ופולן, 2017/2012) ובין "עבודת צוות מאולצת" (contrived collegiality) (Hargreaves, 1991).

ממצאי מחקרים רבים העוסקים בתרבויות שיתופיות בארגונים עוסקים בדרישה של הנחיה והתערבות. הכוונה היא לתמיכה, להנחיה וליצירה של הזדמנויות לעבודה משותפת. תרבות שיתופית אינה מכתובה תמיכה ושיתוף בין עמיתים באמצעות פחד וכפייה. זאת מתוך ניגוד ל"עבודת צוות מאולצת" שבה העמיתות והשותפות נכפות מלמעלה ויוצרות נוקשות הפוגעת בשיקול הדעת – שהוא אבן הראשה של המקצוענות וההון המקצועי. עמיתות ושותפות כזו הן בהכרח שטחיות וקצרות טווח (הרגריבס ופולן, 2017/2012). דוגמה לעבודת צוות כפויה היא יצירת סדירויות נוקשות שקובעת הנהלת בית הספר מבלי לשתף את המורים ביעודם ובמטרתם. סדירויות אלו מבטאות חוסר אמון של מנהל בית הספר בצוותו (הרגריבס ופולן, 2017/2012).

לפי הספרות המקצועית "עבודת צוות מתוכננת" יוצרת מערכת של נהלים ביורוקרטיים רשמיים כשמטרתה להדגיש את תשומת הלב הניתנת לתכנון משותף, לייעוץ ולדרכים אחרות של עבודה יחד. מנהלים יוזמים עבודת צוות למורים, פגישות הנקבעות באופן רשמי, סדירויות קבועות כדי להבטיח עבודת צוות מתוכננת בבית הספר וכדי לעודד קשר הדוק יותר בין מורים ולטפח שיתוף, למידה ושיפור של מיומנויות ושל מומחיות. עבודת צוות מתוכננת נועדה לסייע לעשייה מוצלחת של גישות ושל טכניקות חיצוניות חדשות כדי ליצור תרבות מגיבה ותומכת יותר בבית הספר (West, 2012). היא עשויה להיות שימושית בתהליך יצירת יחסים מתמידים יותר של שיתוף ועבודת צוות בין מורים. זוהי דרך ליצור קשרים עם מורים, ובאמצעותם המנהלים יכולים לבנות הוראה יעילה הנשענת על יסודות בלתי פורמליים של הכרה, אמון ותמיכה המהותיים ליצירת קהילה.

המסגרת (setting) של עבודת הצוות היא הבסיס ליצירת קביעות ויציבות שבלעדיהן לא תתאפשר למידה מקצועית משמעותית. מסגרת ברורה לעבודת הצוות היא צורך חיוני. מסגרת מעניקה יציבות וביטחון ומשדרת רצינות ומחויבות. מסגרת כזאת כוללת הבניה של תדירות המפגשים ואורכם, תכנון שנתי ותכנון כל מפגש ומפגש. סדירויות קבועות ויציבות משמשות תשתית המאפשרת למידה משמעותית. המנהיגים אחראים לארגן ולמסד סדירויות קבועות ויציבות לעבודת הצוות, להבטיח שמסגרות הלמידה המקצועית מנוהלות ומאורגנות היטב ושמתיימרים

התנאים הנדרשים למעורבות בתהליכי הלמידה וההתפתחות המקצועית (בניה ואחרים, 2013). צוות לא יכול לפעול בדרך מיטבית כשמועד הפגישות אינו סדור בזמן ומעוגן במערכת (Hackman, 2002).

עצמאות למורים בשדה החינוכי

הרחבת העצמאות מגבירה את ההנעה אצל אנשים בכלל ואצל מורים בפרט (פינק, 2012/2009; שוורץ-פרנקו, 2017). מורים המעורבים בתהליכי קבלת ההחלטות הנוגעות לעבודתם, עובדים מתוך תחושת שייכות והזדהות עם המטרות והתהליכים שנבחרו. מבנה עבודה כזה הופך את ההוראה ל"שלהם", ומגייס מהם משאבים פנימיים אחרים מאלה של העובדים בעבור גמול חיצוני בלבד או מתוך כפייה. לעומת זאת יש עדויות שכאשר חופש הפעולה של מורים הולך ומצטמצם ועצמאותם נשללת, הם מאבדים עניין בעבודה ואף נוטשים את התחום (Gates, 2013; Strauss, 2013).

יש נימוק כפול מדוע יש להעניק למורים חופש ועצמאות בעבודתם ומדוע חשוב לשתף אותם בתהליכי קבלת ההחלטות. על סמך אפיון ההוראה כאומנות מעשית, הידע הנחוץ לצורך קבלת ההחלטות הוא ידע מעשי הנתון אצל המורים – אלה שעוסקים בפעילות המעשית של ההוראה. כמו כן המורים עצמם חשים באי-הלימה שבין אופי עבודתם לניסיון של גופים למיניהם לכפות עליהם הנחיות ולהתערב בעבודתם. המורה יודע שגם אם ירצה לציית להוראות הממונים עליו, בכל זאת הוא יאלץ להעניק הוראות פרשנות אישית ובסופו של דבר הוא שיקבל החלטות ויהיה אחראי להן. משום כך כשאין מערבים אותו בקבלת החלטות ובעיצוב הוראות אלה, נוצר מתח פנימי. מתח זה נכפה על המורה מכורח תנאי עבודתו (שוורץ-פרנקו, 2017). בעבודתם היום-יומית של המורים עולים אינספור מצבים של בחירה ואחריות. כאשר המערכות מנסות להגביל חירות זו ולכפות את ההחלטות, הן מביאות לידי אי-הלימה או חיכוך מתמיד בין דרישתן ובין אופי העיסוק ההכרחי. לדעת שואב (Schwab, 1983), אפשר להפחית את המתח אם המורה היה שותף מראש בתהליכי קבלת החלטות, ובסופו של דבר הוא המיישם אותן. במצב כזה המורה עובד בתחושת הלימה בין ההכרח לבחור ובין היכולת להשפיע. כמו כן במצב של שיתוף, מורים ייתקלו פחות בניגודים בין תוכן ההנחיות הכלליות ובין ההחלטות הקונקרטיות שהם מקבלים בזמן ההוראה. לדעת בניה (2015), עצמאות אינה מושג ניטרלי אלא מושג הנושא תוכן וערכים. הקריאה להרחיב את העצמאות של מורים בעבודתם מבקשת להתאים את בית הספר לאופי האמיתי של הקיום האנושי בכלל ולעבודת המורה בפרט.

ייתכן שדווקא בגלל פוטנציאל העצמאות המצוי במקצוע ומאפיין אותו, המערכת מפעילה את מנגנוני השליטה כדי לשמר את כוחן של הקבוצות שמבקשות לשלוט בחברה באמצעות החינוך. הסתירה הזו בין העצמאות המהותית של המקצוע ובין הכפייה ההיררכית פוגעת במורים. המורה נאלצת "להתאים את עצמה" לתכתיבים כלליים, וזאת אף שהיא מתמודדת תמיד עם מצבים קונקרטיים המחייבים הכרעה עצמאית. לפיכך נוצרת תחושה של חוסר משמעות בעבודה, וזו היא הסיבה העיקרית לשחיקה של מורים (שוורץ-פרנקו, 2016).

הפעולה הנעשית מתוך מוטיבציה נשלטת מלווה לרוב ברגשות שליליים ובקושי להתמודד עם מכשולים ועם קשיים (Ryan & Deci, 2016).

זאת ועוד, משבר הקורונה שפקד את עולמנו בשנה זו שבה צוותי ההוראה נדרשו לנהל עבודת צוות שלא הורגלו אליה עד כה, כזו שהתנהלה מרחוק בדרך מקוונת ודיגיטלית, הוא הזדמנות להאיץ תהליכים לחיזוק תחושת המורים בסביבה חברתית-רגשית (SEL) קשובה ותומכת.

מטרות המחקר ושיטת העבודה

מטרת המחקר היא לבחון כיצד אפשר לגשר על הפערים בסוגיית עבודת הצוות בין מנהלים לסגלי ההוראה: כיצד אפשר ליצור פשרה ומשא ומתן בין המורים שמעדיפים להיות עצמאיים בקביעת סדירויות ובקביעת תכנים ומשימות בעת ניהול עבודת הצוות ובין מנהלים שרוצים להכתוב סדירויות ולקבוע תכנים ומשימות בעת עבודת הצוות? אם כן, המחקר יעסוק בשאלות האלה:

1. כיצד מבטאים המורים את הרגשתם בעניין עבודת צוות כפויה או עבודת צוות מאולצת בבית הספר?
2. כיצד מסבירים המנהלים את הסיבות לבחירתם בדרכי עבודות כפויות ומאולצות בחדר המורים?
3. מהן ההשלכות בחדר המורים ליצירת עבודת צוות כפויה ומאולצת שעל מנהל בית הספר להכיר בהן ולהביא בחשבון אם יחליט לבחור בה?
4. כיצד ייווצרו הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות בין מנהלים למורים בהתוויית עבודת צוות שתתאים לכלל סגלי ההוראה?

שיטות המחקר

במאמר זה מובאים מקצת מן הנתונים שנאספו במחקר חלוץ על שיתופי פעולה בעבודת צוות בחדרי מורים הטרוגניים שנעשה בשנת הלימודים תשע"ח-תשע"ט. המחקר המקורי נעשה על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית המתאפיינת ביחסה ההוליסטי כלפי התופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003, 2016).

אוכלוסיית המחקר כללה 60 מורים ו־20 מנהלים בבתי הספר יסודיים במחוז דרום בישראל.¹ באוכלוסיית המחקר מיוצגים שלושת המגזרים הקיימים במערכת החינוך הממלכתית במחוז דרום: בתי ספר ממלכתיים, בתי ספר ממלכתיים דתיים (ממ"ד) ובתי ספר השייכים למגזר הברדואי. בתי הספר שהשתתפו במחקר הם בתי ספר מוכרים ורשמיים המשוויכים למחוז דרום במשרד החינוך. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה על פי זמינות המשתתפים בשטח המחקר.

1. בתי הספר שנבחרו להשתתף במחקר ממוקמים בדרום ישראל, והבחירה בהם נעשתה מטעמי נגישות של עורך המחקר אליהם.

אוכלוסיית המורים כללה 38 נשים ו־22 גברים, בעלי ותק של שלוש שנים לפחות במערכת החינוך, מהן לפחות שנתיים בבית הספר. כולם היו בעלי תואר ראשון ותעודת הוראה. טווח הגילים היה 30–62.

אוכלוסיית המנהלים כללה 14 נשים ו־6 גברים, בעלי ותק של שנה אחת עד 18 שנות ניהול. מנהלת אחת הייתה בעלת תואר ד"ר, והשאר בעלי תואר ראשון או שני. טווח הגילים היה 30–62. שמונה מן המנהלים הגיעו לעמדת ניהול מתוך צוות בית הספר, ו־12 אחרים ניהלו בתי ספר או מוסדות חינוך אחרים ולא היו מורים בבית הספר לפני שמונו לנהל אותו. שלושה מן המנהלים הקימו את בית הספר ועדיין מנהלים אותו. אחת המנהלות זכתה במכרז פיקוח ומשמשת מפקחת כוללת.

טבלה מס' 1: נתונים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

קטגוריה	מנהלים	מורים
גיל	2 מנהלים בטווח גילים 35–30 (10%)	20 מורים בטווח גילים 35–30 (33%)
	5 מנהלים בטווח גילים 45–35 (25%)	22 מורים בטווח גילים 45–35 (37%)
	10 מנהלים בטווח גילים 55–45 (50%)	10 מורים בטווח גילים 55–45 (17%)
	3 מנהלים בטווח גילים 62–55 (15%)	8 מורים בטווח גילים 62–55 (13%)
השכלה	17 בוגרי תואר שני (85%)	15 בוגרי תואר שני (25%)
	2 בוגרי תואר ראשון (10%)	45 בוגרי תואר ראשון (75%)
	1 בוגר תואר שלישי (5% PhD)	60 מורים עם תעודת הוראה (100%)
	20 מנהלים עם תעודת הוראה (100%)	
תפקיד בבית הספר	10 מנהלים בעלי התמחות בשפה (50%)	50 מחנכים (83%)
	5 מנהלים בעלי התמחות במתמטיקה (25%)	10 מורים מקצועיים (16%)
	5 מנהלים בעלי התמחות במדעים (25%)	43 מתוכם משמשים גם בעלי תפקידים מגוונים בבית הספר (71%)
ותק בניהול / הוראה	3 מנהלים עם ותק של 0–1 שנים (15%)	20 מורים עם ותק 0–10 שנים (33%)
	10 מנהלים עם ותק 2–10 שנים (50%)	25 מורים עם ותק של 11–20 שנים (42%)
	7 מנהלים עם ותק עם 11 שנים ומעלה (35%)	12 מורים עם ותק 21–25 שנים (20%)
		3 מורים עם ותק של 21 שנים ומעלה (5%)
מגזר	5 מנהלים משתייכים למגזר הבדואי (25%)	20 מורים משתייכים למגזר הבדואי (33%)
	10 מנהלים משתייכים למגזר היהודי (50%)	20 מורים משתייכים למגזר היהודי (33%)
	5 מנהלים משתייכים למגזר הממלכתי־דתי (25%)	20 מורים משתייכים למגזר הדתי (33%)

כלי המחקר המרכזי במחקר זה הוא ריאיון מובנה חצי פתוח. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות על פי הנושאים שעלו בריאיון עצמו (Merriam, 1998). הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר זה מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות ממשתתפי המחקר (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו (שקדי, 2003). הראיונות נועדו לחשוף את מהות עבודת הצוות כפי שהיא נחוות בעיני כל משתתף. הראיונות עם המורים נעשו במרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) ונמשכו 90 דקות. הראיונות עם המנהלים התנהלו בבית הספר ונמשכו 60–30 דקות. החוקר הקליט ותמלל את הראיונות, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר מידע חדש מן המרואיינים.

המרואיינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת-מכוונת (purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שנבחרו ממנה וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך, על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות בתוך הטווח שהגדיר במטרות המחקר (Higginbottom, 2004). הראיונות נעשו בבתי הספר שעובדים בהם המורים והמנהלים ונמשכו כשעה כל אחד. כל המורים והמנהלים שהתבקשו להתראיין הסכימו לכך לאחר שצוין לפנייהם ששמותיהם יישארו חסויים, והיה ניכר שברצונם לחלוק את רגשותיהם ואת קשייהם בבתי הספר.

הראיונות תומללו במדויק ככל האפשר, ולאחר קריאה חוזרת ונשנית של התמלילים חולק החומר לתמות. קידוד הראיונות נעשה בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Bogdan & Biklen, 1992): היגדים ומושגים חוזרים או בעלי תוכן דומה סומנו וצורפו. לאחר מכן קובצו ההיגדים לקטגוריות ונוסחו תמות מרכזיות המשמשות מסגרת להצגת ממצאי המחקר. בשלב הראשון צורפו תמות נוספות ותמות אחרות נמחקו, עד שבשלב האחרון גובשו התמות המוצגות בהמשך.

לאחר פעולת הקידוד, בשלב ניתוח החומר ופרשנותו, נבחר ניתוח בדרך שנראתה מתאימה למטרות המחקר, כפי שהציעו מייקוט ומורהאוס (Maykut & Morehouse, 1994).

ממצאים

ממצאי מחקר זה נחלקו לשני חלקים:

מטרות צוות המורים: גמישות, מניעת סדירויות כפויות, מתן אמון, עצמאות ושיקול דעת למורים מצד הנהלת בית הספר.

מטרות הנהלת בית הספר: ליצור הזדמנויות בעבור מורים לעבוד יחד בבית הספר, ליצור יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים (סדירויות קבועות), למנוע שאננות קבוצתית, להרחיב את הבסיס של מורים לשיתוף פעולה ולהוסיף מיקוד לעבודה בצוותא.

"כפייה מיותרת ובזבוז זמן שאין לנו..."

המורים במחקר זה העלו את עבודת הצוות כדבר המוכתב בידי הנהלת בית הספר וכדבר הנכפה עליהם. לדעת המורים, מפגשי צוות רבים שקובעת הנהלת בית הספר הם מיותרים, לא יעילים ונעשים רק כדי לרצות את הנהלת בית הספר. לדעתם, מצב זה יוצר שחיקה, מרמור, ייאוש וחוסר רצון בקרב המורים:

מ"כ: במהלך יום עבודה בבית הספר כל דקה מנוצלת ואין זמן לבזבוז זמן. אף מורה לא רוצה שיבזבוז את זמנו סתם כך. הרבה פעמים אני מוצאת את עצמי משתתפת במפגשים מיותרים רק כדי לרצות את הנהלת בית הספר. אני ואותו צוות מבין ויודע שהמפגש מיותר ולא תכליתי. במקומו אנו יכולים להספיק דברים שאנו לא מגיעים אליהם. בחלל החדר קיימת שתוקת הסכמה. ברור לכולנו שאנו יושבים בלי שום תכלית ראויה ומבזבזים זמן יקר.

ת"ש: בכל זמן שמתפנה משבצת, ההנהלה קובעת הדרכות, ישיבת מחנכים לשכבה, ישיבת מורים על פי תחום וישיבת צוות מוביל. לא ניתן להחליט מה נכון לך, לתלמידייך, לסגל בשכבה או לצוות המורים בתחום מסוים.

א"ש: אני שותפה בצוות מתמטיקה ובצוות אח"מ (אקלים חינוכי מיטבי). קרה בעבר ששובצתי לשני מפגשי עבודת צוות באותו היום ובאותה השעה. ידעתי ששניהם לא חשובים לאותו שבוע כי רציתי לשבת עם מורות מקצועיות לקראת יום הורים...

נ"צ: קיימת נוקשות בעניין ניהול עבודת צוות. התכנון מוכתב על ידי ההנהלה מבלי שמשתפים אותנו המורים...

"שעות השהייה הם שלנו..."

בראיונות של מורים מודגשת פגיעה בשעות השהייה² שלהם בעקבות סדירויות קבועות שקבעה הנהלת בית הספר. הינה שלוש דוגמאות לכך:

מ"ש: משנה לשנה התחושה היא שזמן ההכנה של המורים יכול להתקיים רק בבית ולא בבית הספר. זאת משום שבכל שעות השהייה קיימות ישיבות ומפגשים עם מורים. להערכות ליום למחרת לא מצליחים להגיע. רוב המורים עושים זאת בביתם. זה גורם לשחיקה רבה כי הזמן לא מנוצל כמו שצריך.

צ"מ: בכל שעות השהייה שלנו משבצים אותנו לישיבות צוות. אני מלאה עד אפס מקום. שעות השהייה הם שלנו למפגשים עם הורים, למילוי טפסים ובדיקת מבחנים. בסוף הכול נכנס איתי הביתה והדבר פוגע בשעות הפנאי עם היקרים שלי...

2. על פי רפורמת "אופק חדש", שעת שהייה מוגדרת שעה שבה המורה לא מלמד והוא פנוי לשוחח עם הורה, תלמיד, לעבוד בעבודת צוות ולעבור הדרכות חיצוניות ופנימיות.

פ"ז: שעת שהייה עומדת לרשות המורים לעבוד כראות עיניהם. יש לתת אמון במורים ולא לקבוע בעבורם מה לעשות בשעותיהם.

"החוסר אמון מצד ההנהלה מורגש היטב..."

בראיונות של מורים מודגשת אף ההרגשה של חוסר אמון מצד ההנהלה בעקבות סדירויות קבועות של עבודת צוות והנוקשות בקיום סדירויות אלו:

ע"ס: הקשיחות הזו מעצימה בקרב המורים את התחושה, שאין לסמוך על פעולותיהם. ברגע שמורה לא שותף בתכנון עבודת הצוות שלו ומודר מעניין זה זו מבחינתו אמירה שלא סומכים עליו...

מ"ק: המנהלת אצלנו מאוד ריכוזית, דורשת להתעדכן בכל פרט ובכל מקרה או שינוי. אם דוחים ישיבה או מקצרים היא רוצה לדעת. היא לא נעתרת לבקשתם של המורים לבצע שינויים ולפני שינוי אנו צריכים לקבל אישור. מצב כזה הופך את המנהל ל"צוואר בקבוק" שתוקע את העבודה. על האצלת סמכויות אין כמוכן על מה לדבר.

"נגיב במחאה על כך..."

בראיונות של מורים עלו תיאורים של תמונות מצב שבהן הנהלת בית הספר אילצה צוותי הוראה לעסוק במפגש צוות בנושא מסוים ונושא זה לא הלם את צורכיהם או את סדר העדיפות של אותם מורים בצוות. בפעמות רבות אלו דיווחו המורים כאחד שהם יצרו "מחאה חתרנית" כתגובה על דרישת הנהלת בית הספר. הינה ארבע דוגמאות לכך:

א"מ: הרבה פעמים ההנהלה מבקשת שנשב בעבודת צוות על נושא מסוים. אנו מרימים גבה ולא מבינים מדוע הנושא הזה דווקא נבחר באותה עת ולא נבחר נושאים אחרים בוערים יותר. אנו יושבים חמש דקות על מה שביקשה ההנהלה, מסמנים וי ועוברים לנושא שבוער לנו יותר...

א"ח: הרבה פעמים כשזה קורה וההנהלה מאלצת אותנו לעבוד בנושא מסוים בצוותים, אנו יושבים ומקטרים כל המפגש. בסוף לא עוסקים בשום נושא [...] מעבירים את הזמן במחאה חתרנית.

א"ל: סדר העדיפות של הנהלת בית הספר לא תמיד בא בהלימה לסדר העדיפות של צוות המורים. לעיתים העומסים הם רבים ואנו מעדיפים לעסוק במה שבוער באותו שבוע. אנו עושים זאת באופן סמוי כדי לא לעורר את זעם מנהלת בית הספר.

כנגד זה מורים מעטים ביטאו את העובדה שעבודת צוות מתוכננת יצרה הזדמנות למפגשים משותפים עם מורים אחרים שמלמדים בשכבות גיל אחרות ושייכים לקבוצות צוות דיסציפלינריות מגוונות. היטיבה לתאר זאת א"ר: "הכרנו מורים שמעולם לא ישבנו עימם במעגלי שיח, כי הם מלמדים תחומי דעת כל כך שונים ממה שאנו מלמדים. עד כה לא הייתה לנו הזדמנות להכירם."

ל"ר שיתפה בריאיון עימה ש"בזכות עבודת צוות מתוכננת על ידי הנהלת בית הספר נוסח תקנון בית הספר בשיתוף פעולה של כלל צוות המורים ובהסכמתם של כולם. בדרך זאת כולם אוכפים אותו מדי יום בכל הכיתות בצורה אחידה ומוסכמת. נוצרה אף שפה אחידה בין כולנו – שפה אחידה שלא הייתה קיימת קודם לכן". ר"ת ביטאה בריאיון את העובדה ש"בזכות סדירויות קבועות שהנהלה קבעה נוצר קשר הדוק יותר בין מורים, וכן מחויבות זה לזה הנגזרת מתוך היכרות מעמיקה של המורים".

מטרות המנהלים בקיומה של עבודת צוות

"זו הזדמנות פז בעבור כולנו לעבוד יחד בשיתוף פעולה"

מנהלי בתי ספר נימקו בראיונות את הצדקת עבודת צוות מתוכננת (מונחית) כדרך ליצור הזדמנות בעבור מורים מסוימים לעבוד יחד בבית הספר וליצור יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים:

ע"מ: סדירויות קבועות ומוגדרות חייבות להיות כחלק מתרבות ארגונית בית ספרית. אלה נגזרות מהיעדים והמטרות הבית ספריים. ברור לכול שאם לא יהיו סדירויות מסודרות המורים לא ישבו זה עם זה ולא תתקיים עבודת צוות. הסדירויות מהוות הזדמנות לתכנן, להתייעץ, ללמוד, ללמד, להתנסות ולהצליח. מורים לומדים להכיר זה את זה במליאות שונות ומגוונות. גם אם זה נראה לא גמיש או כפוי – היתרונות עולים על החסרונות. מתי ישנה הזדמנות שמורים בתחומי דעת שונים ישבו זה עם זה? ברגע שקובעים סדירות משותפת לכולם מנצלים הזדמנות פז.

מ"כ: ככל שיהיו יותר הזדמנויות מגוונות לעבודת צוות בין צוותים שונים ומגוונים בחדר מורים, כך הוא יתגבש לכדי שפה משותפת עם יעדים ומטרות ברורות ומשותפות...

ח"ח: שיתופי פעולה ועבודת צוות הם בעיניי פעולות מקודשות. כל המורים אצלי בבית הספר מכירים זה את זה ונפגשו רבות בקבוצות עבודה במהלך השנה האחרונה. כך יוצרים ומגבשים צוות עבודה.

"לצאת מאזור הנוחות"

התפיסה הרואה את הצדקת עבודת צוות מתוכננת (מונחית) כמניעת הסכמה כנועה ותורמת למורים "לצאת מאזור הנוחות" שלהם עולה בראיונות עם המנהלים, כפי שעולה מן הדוגמאות האלה:

א"ו: שאננות לעיתים קיימת בקבוצות מורים. המורים מעוניינים לשמור על אחדות הצוות, ולכן אינם ששים להיות ה"נודניקים" שמעכבים את כולם. ספקות נשמרים בבטן. וגם בידוד עלול להחריף את הבעיה: יש צוותים המתכנסים בתוך עצמם, מתייחסים בביטול לכל סימן המרמז כי החלטותיהם או תוכניותיהם שגויות, מרחיקים את עצמם ממורים שהם מתנגדים פוטנציאליים ואף מתעקשים שהמתנגדים האלה

לא מקצועיים. לעיתים הסכמה פסיבית עלולה להשתרש בצוות.

נ"צ: כדי למנוע שאננות וכדי להרחיב את שיתופי הפעולה בין מורים שונים אני הרבה פעמים שוברת את דפוסי העבודה השגרתיים שלהם. אני מחלקת את המורים לקבוצות קטנות המסוגלות לייצר מגוון רחב יותר של רעיונות ולתת לצוות כולו נקודות מבט נוספות. אני מזמינה מומחים מבחוץ כדי לתת חוות דעת ולנער קצת את הדינמיקה הקבוצתית בפגישות, כדי למנוע שאננות. אני גם מקצה זמן מוגדר מראש לשמיעת דעות מיעוט ולטפח תרבות עבודה המעודדת אנשים לתת חוות דעת כנה, וזאת כדי להוסיף לדיון נקודות מבט חלופיות חיוניות.

ב"ל: נוכחתי לראות מספר פעמים רבות איך קבוצת מורים טובה ואיכותית נעשית שאננה לגבי תלמיד בבית הספר שמצבו החמיר. הקבוצה יצאה מנקודת הנחה שהם קיבלו את ההחלטות הנכונות בעבורו אך המענים שניתנו לו היו עוד מאותו הדבר ולא הצליחו לסייע לו. ברגע שקבוצה זו התיישבה עם צוות טיפולי בבית הספר ניתנו מענים משמעותיים יותר בעבורו שהצליחו להציל אותו.

"האחריות על עבודת הצוות היא שלנו המנהלים"

מניתוח ראיונות המנהלים עוד עולה כי המנהלים רואים בתפקידם תפקיד כוללני הנקרא ניהול עבודת צוות: כלל הצוותים החינוכיים הוא באחריותם, בין שהפעילות מתנהלת במשרדם ובנוכחותם ובין שהיא מתנהלת בלעדיהם. הינה דוגמאות אחדות לכך:

א"ש: האחריות לקיום סדירויות של מנהל בית הספר עם הצוותים ובינם לבין עצמם היא של מנהל בית הספר.

ש"א: מנהל מבית הספר מוביל את תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר. כדי לקדם ולפתח תהליכי הוראה, למידה וההערכה עליו להוביל את עבודת הצוות בצורה המיטבית ביותר – לתכנן אותה, לקדם אותה, לפתח אותה מעת לעת, להרחיב אותה ולטפח אותה כל הזמן. זה אחריותו הבלעדית.

ר"ב: מנהל לא יכול לשבת בכל ישיבות הצוותים, אבל האחריות הכוללת היא שלו עם כל המשתמע מכך. עליו לדעת מה קורה בכל צוות עבודה של מורים, בין אם הוא נוכח בו ובין אם לאו. פרוטוקולים של צוותי עבודה חייבים להיות על שולחן העבודה שלו בכל עת כתיעוד לתהליכים אותם הוא מקדם.

דיון

המורים העלו את נושא עבודת הצוות כדבר המוכתב בידי הנהלת בית הספר וכדבר הנכפה עליהם. לדעת המורים, מפגשי צוות רבים שקובעת הנהלת בית הספר הם מיותרים, לא יעילים ונעשים רק כדי לרצות אותה. מצב זה יוצר שחיקה, מרמור, ייאוש ואדישות בקרב המורים בחדר המורים.

ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו כי עבודת הצוות מאולצת יותר ואין בה הזדמנות לבחירה. לעיתים במקום לפתח בהדרגה את עבודת הצוות,

המנהלים כופים אותה כמו שיטה חסרת גמישות (הרגריבס ופולן, 2012/2017; פולן והארגריבס, 1992/1999). חוסר היכולת לחזות את השפעותיהן של תרבויות השיתוף יכול לקדם מנהלים גם לדרכי עבודת צוות שאפשר לשלוט בהן, לווסת ולמתן אותן.

הספרות המקצועית מכירה בתופעה שבה מנהלים כופים את עבודת הצוות בדרך מנהלית ומביאה דוגמאות רבות לעבודת צוות כפויה שמתפתחת מתחת לדגל של תרבות השיתוף. סוגים רבים של יחסי אימון עמיתים שלא רק מעודדים אלא גם מכריחים מורים לעבוד יחד על שיפורים בפרקטיקה שלהם, יוצרים עמיתנות (קולגיאליות) כפויה (Hargreaves & Dawe, 1990).

פיקוח וסיוע הכרוך בהערכה ועזרה לצד הייררכייה הם ביטוי לכפייה (Grimmett & Crehan, 1992). עוד דוגמה לעבודת צוות כפויה היא הדרישה שמורי כיתה רגילה ייפגשו עם מורים לחינוך מיוחד בזמן קבוע, בסדירות קבועה, אפילו כשאין להם במה לדון (הרגריבס ופולן, 2012/2017). זאת ועוד, במחקרים אחרים עלתה התקוממות מורים נגד כפיית הנהלת בית הספר לעשות דברים שלא לרוחם כמו להשתתף בהשתלמויות לא רלוונטיות למורות או להחתים בשעון נוכחות ביומטרי המופעל בטביעת אצבע (אבגר ואחרים, 2012). התמקדות יתרה במנגנוני כוח רגולטיביים (כגון שעות נוכחות, מילוי דוחות יום-יומיים וכפיית השתלמויות) אינה רק חסרת טעם, אלא אף מזיקה (אבגר ואחרים, 2012).

זאת ועוד, ממצאי מחקר זה תומכים בממצאי המחקר של דופור (DuFour, 2011) המבקר את עצם המושג "עמיתנות מאולצת" בטענה שיש בו כדי לסנוגר על זכותם של מורים ללמד באיזו דרך שירצו, כלומר הוא מצדיק את תביעתם לעצמאות מוחלטת בכיתות. עצמאות הניתנת למורים על פי הספרות המקצועית, משמשת סימן למידת האמון בהם, עצמאות הנובעת מאמון אמיתי ביכולותיהם. עצמאות כזו היא עצמאות מהותית המתירה למורה טווח טעות, קרי מתן הכשר לפעולה עצמאית גם במחיר אפשרי של שגיאה או כישלון (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran & Wayne, 1998).

בראיונות של המורים במחקר זה מודגשת פגיעה בשעות השהייה שלהם בשל סדירויות קבועות שקבעה הנהלת בית הספר.

בהשוואה לספרות המחקר המקצועית עולה הלימה בין הסוגיות שאיתן מתעמתים המורים במחקר זה: בשעות השהייה ובזמן הכנה של המורים. מהמחקר הנרחב יותר עלה שמורים רבים סבורים כי השעות שהוקצו להם לצורך תכנון משותף אינן בהכרח זמן התכנון הטוב ביותר בעבורם (הרגריבס ופולן, 2012/2017). על פי הספרות המקצועית, זמן ההכנה של מורה קשור במידה מסוימת לחייהם של המורים ולעבודתם – דבר שמנהלים אינם יכולים תמיד להכיר בו. פרקי התכנון וההתארגנות המוקצים למורים במהלך היום קצרים יחסית. לעיתים זמן ההכנה והארגון של המורים מתבזבז על מילוי מקום, עיכוב בכיתה בשל איחור של מורה, פתרון בעיות בקבוצת הלומדים ותרחישים לא מתוכננים שקורים במהלך היום בחברת הילדים ודורשים את התערבותם. בסופו של דבר נשאר פרק זמן קצר מדי לתכנון של ממש, אישי או בקבוצה. לכן מורים רבים מעדיפים לעבוד בעבודת צוות בזמנים אחרים, בזמן ארוחת הצהריים או לאחר שעות הלימודים.

בפעמים אחרות זמן הכנה משמש בעיקר לסיום אינספור מטלות משרדיות קטנות או לשיחות טלפון או כתיבת מכתבים. לעומת זאת מורים אחרים רואים בזמן הכנה הזדמנות מושלמת לתכנון עם עמיתים, משום שלא יכלו למצוא זמן אחר לפעילות זאת. לפיכך זמן ההכנה ושימושו מצויים ביחסים מורכבים ומשתנים עם נסיבות עבודתם ועם חייהם הפרטיים של המורים.

הספרות המקצועית לא מצאה עד כה נוסחה מנהלית חדיששמעית לזמן הכנה, ועם זאת היא ממליצה לשמור על העיקרון החשוב של גמישות ושיקול דעת מצד המנהלים כאשר הם נותנים למורים להחליט כיצד לנצל את פרקי זמן של ההכנה וההיערכות לקראת שיעור (אבגר ואחרים, 2012; בן-פרץ ושינמן, 2013/2000; שוורץ-פרנקו, 2016, 2017). בישראל מכנים את הזמן הפנוי של המורה 'שעת שהייה' או שעת 'חלון'³ במערכת המורה. מצד אחד המורים רשאים לעסוק בזמן זה בענייניהם הפרטיים, ומצד אחר הם יכולים להחליט לנצל זמן זה לעבודה. אפשר לאפיין זמן זה זמן פנוי מהוראה שמנוצל פעמים רבות להכנת שיעור, בדיקת מבחנים, הערכות לשיעור פתוח ועוד.

הספרות המקצועית ממליצה למנהלים לתאם ציפיות בעניין מטלות עבודת הצוות באמצעות דיון ופיתוח עם מורים ולהימנע מלעמוד על קוצו של יוד במה שנוגע לזמן הפרטי של המורה. המטרה היא לקבוע ציפיות משותפות למטרות, כיוונים ותרבות עמיתנית ולפנות למורים זמן שיאפשר להם לפעול למימוש הציפיות. אך אין להחליט מראש בשביל מורים כיצד לנצל את הזמן הזה בדרך היעילה ביותר בנסיבות שרק הם מכירים כראוי. בסופו של דבר העניין הוא שהחלפת הדעות המשותפות חייבת להיות טבועה במקצוע ההוראה (אבגר ואחרים, 2012; שוורץ-פרנקו, 2016, 2017).

החלפת הדעות בין המורים למנהל תיצור שיח פתוח המאפשר שיתוף פעולה וגיבוי הדדי. תחושת הפתיחות מתחזקת כשהמורים נושאים תפקידים חשובים בבית הספר ומעורבים מעורבות פעילה בקבלת החלטות בית ספריות. שיח פתוח ומשתף מחייב דיאלוג מתמיד בין המורים להנהלה ולשאר בעלי התפקידים בבית הספר (אבגר ואחרים, 2012; Tschannen-Bryk & Schneider, 2002; Moran, 2011). כמו כן יש להציב מורים במוקדי קבלת ההחלטות והתוויית הדרך בחינוך – ועדות שמחליטות על המדיניות בתחום החינוך (שוורץ-פרנקו, 2016, 2017).

בראיונות של מורים במחקר זה עולה במידה ניכרת ההרגשה של חוסר אמון מצד ההנהלה בשל סדירויות קבועות של עבודת צוות והנוקשות בקיום סדירויות אלו. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שנוגעים לחוסר אמון מצד המורים כלפי ההנהלה בשל "עמיתנות מאולצת" או "עמיתנות מתוכננת" חסרת רסן. למרות הצורך העקרוני של מנהלים לארגן את העמיתנות ולדרוש אותה, חשוב שלא להצדיק ולפטור מביקורת את ניצולם לרעה של אילוצי העמיתנות. קשה לדון ברצינות בשיתוף פעולה מקצועי כאשר הוא נשען על סדר יום חיצוני שמנהלים קובעים ומתזמנים וכאשר הוא חותר אל מטרות שלא המורים שולטים בהן.

3. "חלון" – כלומר הפסקה של שיעור או שניים ברצף השיעורים ביום העבודה של המורה.

מבחינת הספרות המקצועית אין טעם לשבץ מורים בישיבות משותפות כדי שישוו ביניהם עבודות תלמידים או ידונו יחד בנתונים מטרידים, אלא אם כן גובש מלכתחילה מסד של יחסים בטוחים המאפשר למורים להיחשף במפגשים אלה במקום להיסגר. אין טעם לבזבז משאבים כדי להפגיש מורים לסדנה אם כמה מהם לא הצליחו או לא היו מוכנים לבנות יחסי אמון וכבוד עם צוות המורים. יש חובה להכיר קודם את הצוות ואת העמיתים ולבנות יחסים עימם. בלי אמון, כבוד וזמן לבניית יחסים, מנהיגים היוזמים שיחות מאתגרות או אמיצות עם מורים על ציפיות, אסטרטגיות או תוצאות יגלו במהרה שמה שנראה להם מאתגר עלול להיראות למורים מעליב (הרגריבס ופולן, 2012/2017). ויכוחים ועימותים רעיוניים על הדרך הנכונה לארגון התהליך החינוכי בבית הספר ייתכנו רק באווירה של אמון הדדי בין חברי הצוות (אופלטקה, 2015).

אמון במורים משמעו גם מתן תמיכה ותנאים הולמים לעבודת המורים. כאשר התמיכה נכפית על המורים, ובייחוד כשאינה רלוונטית להם, היא מעידה דווקא על חוסר אמון בהם. כדי שתמיכה תיחשב לאמון, היא צריכה להתחשב ברצונות של המורים ובכישורים המסוימים להם ולהתאים להם בהתאמה (אברג ואחרים, 2012).

שימוש בכוח הכפייה עשוי להביא לידי התנגדות רבה ומחויבות מועטה. הכוח הסביר וכוח התגמולים מגדילים את הסבירות להיענותם של הכפופים להוראות המנהל, אך לא בהכרח מתוך מחויבות ארגונית עמוקה. במצב מעין זה המורים עלולים לעשות את עבודתם על פי "הספר", קרי במינימום הנדרש על פי הגדרת תפקידם (אופלטקה, 2015).

בראיונות של מורים במחקר זה עלו תיאורים של מצבים שבהם הנהלת בית הספר אילצה צוותי הוראה לעסוק במפגש צוות בנושא מסוים ונושא זה לא הלם את צורכיהם או את סדר העדיפות של אותם מורים בצוות. בפעמים רבות אלו דיווחו המורים כאחד שהם יצרו "מחאה חתרנית" כתגובה על דרישת הנהלת בית הספר ומתוך מחשבה ששיקול הדעת שלהם כלל לא נחשב בעיני הנהלת בית הספר. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שעסקו בפגיעה בשיקול הדעת של מורים (הרגריבס ופולן, 2012/2017; פולן והארגריבס, 1992/1999).

מהתובנה שהוראה היא תחום עיסוק ממשי עולה כי המועמדים הטבעיים לקידום החינוך הם המורים: הם עוסקים למעשה באומנות זו, והם בעלי הידע ובעלי הניסיון הרב ביותר. לפיכך יש להעניק למורים עצמאות רבה יותר בשיקול הדעת בעבודתם (שוורץ־פרנקו, 2017; Schwab, 1983). אף דמות פדגוגית חיצונית לא יכולה לקבוע את תגובת המורה או להנחות אותה בשיקול הדעת שלה. המורה פועלת כאומנית, שכן כל נושא הוא חדש ומצריך יצירתיות בשיקול הדעת. יש לחזק את מרכזיותם של המורים ואת חשיבותם בקבלת החלטות בנושאי חינוך. הבנת החשיבות שבדבר תביא לידי העצמת המורים והענקת מקום מרכזי יותר למורים בהתוויית הדרך בחינוך.

כאשר באה לידי ביטוי עמדה רגשית־חברתית משמעותית (SEL) בחדר המורים, מורים לומדים שהם אנשים שראויים לאהבה ולהערכה ומסוגלים להתמודד עם אתגרים. ראוי להתחשב בכל מורה, שכן יש להם ערכים ומטרות שהם מזדהים עימם ולכן יש בהם בסיס לזהות אישית ולתחושת

משמעות. על כן במצב של עומס משימות ומשאבים מוגבלים, חשוב שבתי ספר ישקיעו קודם כול בפיתוח פרקטיקות מורים וסביבה לימודית-חברתית התומכים בחוויות הצמיחה, בתפיסות חיוביות כלפי העצמי ואחר ובמצפן פנימי ערכי. נהלים בסיסיים של תמיכה לפי סביבה חברתית-רגשית (SEL) הם קשר, ביטחון ושייכות, מסוגלות ועצמאות. עצמאות היא בבחינת חופש מכפייה, חופש לכיוון עצמי וטיפוח מצפן פנימי אמיתי. העצמאות וההתקדמות של המורים בעצמם חשובה בהחלט. כ"ץ וכהן (2018) מצאו במחקרן כי מורה החש שמקום עבודתו מספק את צרכיו הוא מורה בעל משאבים פנימיים המלמד מתוך הנעה פנימית ומאמין כי עליו לתמוך בתלמידיו כדי לקדם את המוטיבציה שלהם ללמוד. המוטיבציה של המורה מניעה אותו להעדיף התנהגות התומכת בצורכי תלמידיו, והתנהגות זו גורמת לנשירה נמוכה יותר בקרב התלמידים בכיתתו. ממצאי מחקרן מחזקים את החשיבות שיש ליצירתם של סביבה ואקלים חינוכיים חיוביים לא רק בקרב תלמידים בבית הספר, אלא גם בקרב מוריהם. המחקר של כ"ץ וכהן (2018) מחזק את הטענה שיש לתמוך בתומכים.

תמיכה במורים שמצופה מהם להיות התומכים המרכזיים בצורכי התלמידים, תביא לידי שיפור חוויית המורים במעשה ההוראה ויצירת משאבים שיאפשרו להם לתמוך בתלמידיהם, ותפעל בסופו של דבר גם לטובת התלמידים (כ"ץ וכהן, 2018).

אם כך, יש לדאוג לעצמאות המורים ולרווחתם ובאותה מידה גם לרווחתם של התלמידים. כמו כן יש לאפשר את קיומן של תוכניות התערבות בחדרי המורים המדגישות את התמיכה בצורכי המורים לעצמאות, בתחושת קשר ושייכות ובתחושת מסוגלות. תחושת המורים שצורכיהם מסופקים ושהם מלמדים מתוך תחושה של חופש ומשמעות, היא מטרה בפני עצמה.

מחקר זה מדגיש את נטיית המורים לקטר על עבודת צוות כפויה שלא הולמת את צורכיהם ומוכתבת בידי הנהלת בית הספר. תרומתו של מחקר זה היא שהוא מסביר עד כמה בסופו של דבר הנזק יכול להשפיע על צוות המורים ועל הנהלת בית הספר. מחקר זה מפנה את הזרקור אל ההשפעות של עבודת צוות כפויה ומאולצת בחדרי מורים.

כאשר עמיתים לעבודה מעודדים מורה מתוסכל ותומכים בו כאשר אינו שולט ברגשותיו ומתפרץ, התהליך הקתרטי ממלא את התפקיד החברתי של תמיכה והפגת הרגשות השליליים. אם העמיתים אינם תומכים בו בשעת ההתפרצות, נבלם התהליך הקתרטי. כאשר המורה נכנס לחדר המורים, הוא עשוי להצית שם תהליך קתרטי קבוצתי המתפתח בדרך כלל בדרך זו: הוא מציג בעיה ומדבר על מה שמטריד אותו. בדרך כלל הנושא אינו זר לשאר המורים, הם מזדהים עימו ומגיבים מייד עליה. הצורך לדון בדחיפות בבעיה מביא קבוצה שלמה של מורים להתמקד בה ולא להרפות ממנה, והם דנים בה בהרחבה ללא דיחוי. כך מתעצב תהליך קתרטי קבוצתי של כל הנוכחים בהשתתפות פעילה וסבילה של מורים חדשים, ותיקים, מורים מודרניים ומסורתיים כאחד.

לדעת אימריק ופיטרס (van Emmerik & Peeters, 2009), חשיפה לרגשות האחר והקדשת תשומת לב אליהם במודע משפיעות על היחיד. המעבר מרמת הצוות אל רמת היחיד יכול להתנהל באמצעות תהליך גלוי ומודע של שיתוף בדומה לתהליך קטרטי קבוצתי. לפי אימריק ופיטרס

(van Emmerik & Peeters, 2009), מדובר ב"מודל ההדבקה הרגשי" (emotional contagion model) שמדבר על חשיפה לרגשות האחר והקדשת תשומת לב אליהם לא במודע.

את הסדירויות הכפויות שמנהלים יוצרים למורים אפשר לראות כדוגמה לגורם המעצים את הקתרטיות ויוצר את "מודל ההדבקה הרגשי" מרמת המורה היחיד לרמת הצוותית הקבוצתית. הודות להזדמנות לשתף עמיתים בתסכולים ובמורת הרוח בזמן אמת, נוצר תהליך שיש בו כדי להביא לידי הסלמה של רגשות שליליים חזקים. התהליך הקתרטי הקבוצתי מאפשר לכל הנוכחים להתלכד באמצעות תלונות של המורים בשל כפייה של עבודת צוות ו"להדביק" את כולם בלהט הרגשי. השיח וליבוי הכעסים של המורים על הסדירויות הכפויות לניהול עבודת צוות מדגים את התוצאה המחריפה של הקתרטיות הקבוצתית, תוצאה שיש בה נקיטת עמדה והבעת הזדהות עם אחרים, ובד בבד מביא בהכרח לנקיטת צעד ממשי נגד הנהלת בית הספר. לקתרזיס הקבוצתי יש יוכלה של "הכרזה על מרד" ושל הערכת האווירה. וכפי שהמורים ביטאו בראיונותיהם במחקר זה ל"מחאה חתרנית" בה בסופו של דבר מורים מחליטים לא לעבוד כלל, כלומר לא לקיים עבודת צוות כפי שנדרשו על ידי הנהלת בית הספר ולא לקיים את מה שתכננו לניצול שעה זו. מחקר זה מראה את האפשרות ההרסנית הגלומה בקתרטיות הקולקטיבית להוות כוח הרסני בהבניית תרבות בית הספר. ההתרחשויות בחדרי המורים אודות כפיית עבודת צוות באמצעות סדירויות כפויות מתפתחות לכעס זה שקשה לרסנו.

בספרות המקצועית התפקיד החברתי של קתרטיות בחדר המורים חיוני להשבחת מעשה ההוראה. באמצעות התהליך הקתרטי הקבוצתי מורים מקנים משמעות לעבודתם. באמצעות שחרור הלחצים והגילוי שיש להם שותפים, המורים חולקים זה עם זה את ההצלחות ואת הייאוש שהם חווים בהתנסותם בעבודה (בן-פרץ ושינמן, 2013/2000; יריב וגורב, 2018; קינן, 2006).

לעומת זאת מחקר זה מראה שהתפקיד החברתי של תהליך קתרטי בנושא סדירויות כפויות של עבודת צוות יכול להביא עד כדי הרס והחרבת חדר מורים.

זאת ועוד, תהליך קתרטי קבוצתי המתנהל בחדר המורים נמשך פרק זמן קצר בלבד. בגלל אופיו של חדר המורים ומשך הזמן הקצר שהמורים שוהים בו, בין הצלולים, ההקשר המתפתח שלו יהיה תמיד הקשר של "בין המתחמים": בין המתחם הפרטי של המורים, חדר המורים, ובין המתחם הציבורי, הכיתה, המשותף להם ולתלמידים (בן-פרץ ושינמן, 2013/2000).

שלא כמו הספרות המקצועית (בן-פרץ ושינמן, 2013/2000), שעסקה בקיטורים שאין להם מטרה הנראית לעין, אלא רק "להוציא קיטור", מחקר זה מראה שתהליך קתרטי בנושא סדירויות כפויות של עבודת צוות נפרס לטווח זמן ארוך יותר ומעסיק את המורים מסדירות שמתנהלת בהווה עד לסדירות הבאה שמתוכננת בעתיד. בעצם הקיטורים בעניין מפגשים כפויים נפרסים לטווח ארוך ומעיבים על המורים לטווח ארוך. יש קיטורים שנאמרים ואחר כך שוכחים מהם. הקיטורים בנושא סדירויות כפויות של עבודת צוות קשים מאוד וטווח הזמן שהמורים מתעסקים בהם הוא כאמור ארוך מהרגיל. הקיטורים אפוא לא דועכים עד שיוצרים "מחאה חתרנית" של המורים נגד הנהלת בית הספר.

הצורך הנובע מהנהלת בית הספר היה ליצור הזדמנויות בעבור מורים לעבוד יחד בבית הספר, ליצור יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים (סדירויות קבועות), למנוע שאננות קבוצתית והסכמה פסיבית, להרחיב את הבסיס של מורים לשיתוף פעולה ולהתמקד בעבודה בצוותא.

מנהלי בתי ספר נימקו בראיונות את הצדקת עבודת צוות מתוכננת (מונחית) כיצירת הזדמנות בעבור מורים מסוימים לעבוד יחד בבית הספר ויצירת יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים. התפיסה הרואה את הצדקת עבודת צוות מתוכננת (מונחית) כמניעת הסכמה פסיבית ושננות קבוצתית התורמת למורים "לצאת מאזור הנוחות" שלהם גם עלתה בראיונות המנהלים. ממצאי המחקר הנוגעים למדיניות המנהלים ליצור עבודת צוות מתוכננת מבטאים את הקושי בפיתוח תרבויות שיתופיות בטווח הקצר. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שהראו כי תרבויות שיתופיות אינן מתפתחות במהירות, הן אינן קוסמות בייחוד למנהלים שמבקשים פתרונות מהירים. מה שמתפתח בתרבויות השיתופיות לא תמיד מתיישב עם ההעדפות של המנהלים או עם הקדימויות הנוכחיות של משרד החינוך. תרבויות שיתופיות לא תמיד מתפתחות ככיוונים שתוכננו מראש. לכן מנהלים מעדיפים לא פעם צורות של עמיתנות שהם חשים שיוכלו לשלוט בהן – ישיבות עם סדר יום ברור וקבוצות עבודה מוגדרות.

הספרות המקצועית מראה שמנהלים נרתעים מתרבות של שיתוף זו. משום כך רוב תרבויות שיתוף הפעולה מוגבלות בדרכן, ותשתיות הפרקטיקה, תוכנית הלימודים ותוכנית ההוראה בהן אינן נחקרות לעומק על רקע קהילת בית הספר. דרכים רחבות יותר של שיתוף פעולה דורשות האצלת אחריות רשמית לפיתוח תוכנית הלימודים על בתי הספר ועל המורים כדי שיהיה להם משהו בעל משמעות שאפשר לשתף בו פעולה (פולן והארגריבס, 1999/1992).

ממצאי המחקר הנוגעים למדיניות המנהלים ליצור קבוצות עבודת צוות הטרוגניות ורחבות עומדים בהלימה עם ההכרה בקבוצות "מבולקנות". לפי הספרות המקצועית "בלקניזציה" היא תרבות המורכבת מקבוצות נפרדות ולעיתים גם מתחרות, המתמודדות על מעמד ובכורה בבית הספר. מורים בתרבויות "מבולקנות" חשים נאמנות כלפי קבוצות מסוימות מקרב עמיתיהם ומזדהים עם אלה שהם עובדים עימם בצמוד יחסית, חולקים את רוב זמנם ומתרועעים לעיתים קרובות בחדר מורים או בחלל העבודה המשותף של המחלקה. קיומן של קבוצות משנה מבודדות בבית הספר מבטא, ולא פעם גם מעצים, השקפות מגוונות מאוד על למידה, אסטרטגיות הוראה, משמעת ותוכניות לימודים. בלקניזציה מכוונת לתקשורת גרועה, לאדישות או להתפתחות של קבוצות משנה ההולכות כל אחת בדרכה. בלקניזציה מציתה סכסוכים על מרחב (חלוקת כיתות, חללי אחסון, גישה למשאבים מקוונים), על זמן (קדימות בשיבוצים) ועל משאבים (תקציבים, מספר תלמידים בכיתה וכן הלאה) (Ball, 1987). החתירה לאחריות שיתופית ללמידת התלמידים בכל שכבות הגיל היא אחת הדרכים של המנהלים לעקוף את סכנות הבלקניזציה.

מניתוח ראיונות המנהלים במחקר זה עוד עלה כי המנהלים רואים בתפקידם תפקיד כוללני הנקרא ניהול עבודת צוות: כלל הצוותים החינוכיים הוא באחריותם, בין שהפעילות מתנהלת במשרדם ובנוכחותם ובין שהיא מתנהלת בלעדיהם.

ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים העוסקים במנהלי בתי הספר, שהראו כי מנהל בית הספר הוא הסמכות הבלעדית בבית הספר, והוא חולש על טווח רחב של אחריות (Reeves & Burt, 2006). אחד מתחומי האחריות המרכזיים של מנהלים הוא לדעת לנהל קונפליקטים על בסיס יומיומי בנושאים של סדר יום בעבודה, קבלת החלטות, היעדרויות, חלופת עובדים ועוד (ברדה, 2015). האמון בין מנהל לעובד משפיע השפעה חיובית על סיפוק בעבודה. כאשר שורר אמון, הלחץ בעבודה יורד ורמות הסיפוק בעבודה עולות (Guinot et al., 2014).

ממצאי מחקרים אחרים העוסקים בתפקיד מנהל בית הספר ובתפקיד מנהיגות הביניים בבית הספר מציגים את הממצא שלמנהיגות הבית ספרית תפקיד מרכזי בהנהגה ובביסוס של עבודת צוות בבית הספר (Robinson et al., 2009; Timperley, 2008). ב"מנהיגות בית ספרית" הכוונה לא רק למנהל בית הספר אלא לכל שכבות המנהיגות ותפקידיה: רכזי שכבה, רכזי מקצוע ובעלי תפקידים אחרים, וכן מנהיגים ללא תפקיד פורמלי שמנהיגותם נובעת מכוח השפעתם, מניסיונם ומהמומחיות שלהם. למנהל שני תפקידים מרכזיים: 1. יצירת סביבת עבודה עמיתנית ומזדהה הלומדת מהעשייה (practice of community); 2. ניהול צוות ההוראה וארגון תהליכי ההתפתחות המקצועית של המורים (אבני ראשה, 2008). עם זאת איתור וזיהוי של האנשים המתאימים לקידום הצוותים בבית הספר הוא אחריות 'ליהוקית' מיוחדת של המנהל (Hackman, 2002).

בסופו של דבר החסרונות והיתרונות של "עמיתנות מאורגנת" במיטבה או "עמיתנות מאולצת" במרעה אינם תלויים בשאלה אם מבנים או פרקטיקות מסוימות הונהגו פתאום או באי־הדרגה. ההבדלים בין ארגון סתמי ובין אילוף מלאכותי או "עמיתנות כפויה" טמונים בשאלה האם התרבות הבית ספרית כבר מכילה בה אמון, כבוד והבנה במידה המאפשרת למבנים ולהסדרים חדרים לקדם אותה.

בתהליך יצירת ההסכמה מומלץ שישתתפו השתתפות פעילה מתווכים מהמנהיגות הביניים של בית הספר, שהבינו את הערכים המנוגדים של שתי החברות – המורים מצד אחד והמנהלים מצד אחר, ויכינו את הקרקע לפשרה ביניהן. אחד מתפקידי המנהיגות הביניים היא לשמש גשר בין הנהלת בית הספר למורים, ולהעלות יוזמות של מורים לשיפור. ליוזמות אלו יהיו סיכויי הצלחה גדולים יותר כיוון שיתפתחו בתוך מצב של דיאלוג ושפה משותפת, יתבססו על הבנה רחבה יותר של מצב בית הספר, צרכיו ובעיותיו, ותהיה להן במה איכותית להערכת הרעיונות וליטושם. נציגי מנהיגות הביניים יצדדו בפשרה ובדרך של משא ומתן, יזמו הצעות פשרה וימלאו במודע או שלא במודע תפקיד חשוב של סוכני שינוי. עליהם ליצור שיח בין שתי המערכות ולהביא לידי תהליך של פשרה ביניהן.

השאלה העיקרית אינה אם מנהלים או דווקא מורים צריכים להיות הכוח המניע מאחורי שיתוף הפעולה המקצועי. בשתי הדרכים גלומים חסרונות וגם יתרונות: כאשר מנהלים מקדמים את השינוי, ההידודים עלולים להיות מאולצים ואף עלולים לחבל בתכלית המקורית. מנגד כאשר שיתוף הפעולה נשאר בידי המורים בלבד, הוא עלול להיות חסר שינויים. בסופו של דבר מישוהו צריך לקדם את שיתוף הפעולה, וחשוב ששתי הקבוצות לא יתעלמו זו מזו. לא משנה אם הלחץ

מגיע מצד מנהלים או מצד מורים. לחץ מצד עמיתים אינו עדיף מלחץ מצד מנהלים, בין שמדובר בלחץ מהסוג הלא נכון ובין שהוא מופעל בדרך שגויה. טיב ההסדר או התוכנית חשובים יותר מזהות היוזמים.

המורים שרוצים לנצל את זמן ההכנה שלהם לרבות שעות השהייה על פי שיקול דעתם ועל פי צורכיהם עומדים על זכותם לדרוש "פוליטיקה של הכרה", שהיא אחד מהיסודות המנחים המרכזיים של תפיסה רב־תרבותית. נקודת המוצא של הפוליטיקה של הכרה כפי שהציגו טיילור ואחרים (Taylor et al., 1994) היא שהכרה וזהות כרוכות זו בזו. הכרה משמעה עמדה של כבוד והוקרה כלפי הערכים הפרופסיונליים של בעל התפקיד בעת מפגש בין־מקצועי ונכונות ללמוד את הרכיבים בעלי הערך שבאחר.

אם כן, יש למקד את תשומת הלב המחקרית לא רק בתהליך האידאולוגי בין המורים למנהלים על "עמיתנות מאורגנת" או "עמיתנות מאולצת" אלא גם בתוצר שלו. התוצר כאמור הוא פרי של פשרה והסתגלות בין מנהל לצוותו.

ייתכן שגם ערכיה התרבותיים של הקבוצה השלטת – קבוצת המנהלים – עשויים להשתנות, ומה שמתקבל הוא פשרה, מגוון סוגי עבודת צוות "מאורגנת" ומניעת עבודת צוות כפויה ומאולצת. אלה ייטמעו לאחר משה ומתן המבוסס על פשרה והסתגלות.

ניהול החינוך וההוראה הם פרופסיות וככאלה טמונה בהם איהתאמה בין המחזיקים בידע המקצועי ובין אלה שהם משרתים. ידע מקצועי כולל שני רכיבים: האחד הוא מידע, כגון עובדות שאפשר לרכוש מספרים וכדומה והאחר הוא כושר שיפוט ושיקול דעת, שאותם אי אפשר ללמוד במישרין אלא לצבור בהדרגה בד בבד עם תהליך רכישת המידע. ככל שהתחום המקצועי עוסק פחות בכישורים טכניים ויותר בפעולות מנטליות (כגון אנליזה, סינתזה, הסקה ויצירתיות), כך עולה חשיבותם של כושר השיפוט ושיקול הדעת שהם במידה רבה אישיים, מבוססי דעה, משתנים מאדם לאדם ומושפעים מעמדות, ערכים, עקרונות וציפיות. לפיכך ניהול החינוך והוראה הם פרופסיות שבהן שיקול הדעת של אנשי המקצוע הוא מכריע.

סיכום ומסקנות

משבר הקורונה הוא הזדמנות להאיץ תהליכים וזרז למניעת צורות כפויות ומאולצות של עבודת הצוות של המורים. במשבר הוכח כי למערכת החינוך בכלל ולמנהיגי החינוך בפרט חוסן ויכולת תפקוד בזמן משבר. הלמידה מרחוק שנזרקה אליה מערכת החינוך ביום אחד, העבירה לקדמת הבמה את מנהיגי החינוך, המנהלים, המורים, הגננות, המדריכים ותומכי הלמידה. בלעדי ההתגייסות וההנהגה שלהם היינו נשארים מאחור. המשבר יכול וצריך לשמש הזדמנות לצמיחת העצמאות של המורים בעניין עבודת צוות. זוהי שעת רצון למעבר לדרכים מתוכננות ולא מאולצות שיכוונו להזנקת החינוך שנות דור קדימה – מתן עצמאות למורים והעצמת מעמדם ברמה הפדגוגית והניהולית וברמת התכנים. מנהיגי החינוך קיבלו עליהם אחריות במשבר

והוכיחו יכולת עבודה עצמאית, פיתוח תכנים ויוזמה – יש להמשיך ולעודד מגמה זאת ולבזר יותר אחריות וסמכות לרמת השטח.

על מנהלי בתי הספר לזכור שאוכלוסיית המורים היא אוכלוסייה חשובה ובעלת משמעות, ויש לתת את הדעת על צרכיה במקום העבודה בשל חשיבותה היא. תמיכה במורים תביא לידי תחושת עצמאות, לתחושת קשר ושייכות ולתחושת מסוגלות.

ההתמקדות במורים לא רק כ"מספקי צרכים", אלא גם כמי שיש לראות בצורכיהם כמו במקומות עבודה אחרים היא חשובה מאוד, שכן ככל שהמורים חשים מסופקים יותר, כך ההנעה שלהם ללמד עצמאית יותר והם חווים פחות שחיקה.

רשימת מקורות

אבגר, ע', ברקוביץ, י' ושלרזיגיסר, י' (2012). בונים אומן במערכת החינוך בישראל: תפיסות של מורים ומנהלים. מכון ון ליר; מכון אבני ראשה. <http://www.izhakber.com/PDF/Emun%20paper%20for%20press.pdf>

אבני ראשה. (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. https://www.avneyrosha.org.il/Role/Documents/Principal_role.pdf

אופלטקה, י' (2015). יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי (מהדורה שלישית מעודכנת ומורחבת). פרדס.

בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק, י' (2013). קהילה מקצועית לומדת בבית הספר. אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/Professional_learning_community.aspx

בניה, י' (2015). אוטונומיה התייחסותית. לקסי קיי, 3, 3–5. https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/12/LexiKaye_3-2015.pdf

בן-פרץ, מ' ושינמן, ש' (2013). מאחורי הדלת הסגורה: תפקידו של חדר המורים בחיי המורים ובתרבות בית הספר (ע' זיידמן, מתרגמת). מכון מופ"ת. (המקור פורסם ב־2000)

ברדה, ר' (2015). הקשר בין קונפליקטים מנהל מורה לבין המוטיבציה והמחויבות של מורים בבית ספר יסודי [עבודת מוסמך]. אורנים – המכללה האקדמית לחינוך והוראה.

הרגריבס, א' ופולן, מ' (2017). הון מקצועי: שינוי ההוראה בכל בתי הספר (י' פרקש, מתרגם, ת' אילון-אורטל וי' הרפז, עורכים). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם במקור ב־2012)

יריב, א' וגורב, ד' (עורכים). (2018). ניהול כיתה. מכון מופ"ת.

כ"ץ, ע' וכהן, ר' (2018). האם למורים שצורכיהם הפסיכולוגיים מסופקים יש יותר משאבים לתמוך בתלמידיהם ולמנוע את נשירתם? מורים מן המגזר הבדואי כמקרה מבחן. מגמות, נג(2), 271–296.

- פולן, מ' והארגריבס, א' (1999). על מה כדאי להילחם בבית הספר (א' צוקרמן, מתרגם). מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה. (המקור פורסם ב־1992)
- פינק, ד"ה (2012). מוטיבציה: האמת המפתיע על מה שמניע אותנו (מ' הינוך, מתרגם). מטר. (המקור פורסם ב־2009)
- קינן, ע' (1996). חדר מורים: התרבות המקצועית של המורים. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. שוורץ-פרנקו, א' (2016). אמני שיקול הדעת. דפים, 62, 164–188.
- שוורץ-פרנקו, א' (2017). הנידונים לחופש: על הכרחיותה של אוטונומיה למורים. גילוי דעת, 11, 41–15. <https://www.smkb.ac.il/media/gg5lbooy/volume11-orit.pdf>
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- שקדי, א' (2016). הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך. מכון מופ"ת.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Methuen.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- DuFour, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57–61. <https://doi.org/10.1177/003172171109200513>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645–672). Sage Publications.
- Gates, S. (2013, May 24). *Teacher resignation video: Ellie Rubenstein explains, 'Everything I love about teaching is extinct'* [Video]. Huffpost. http://www.huffingtonpost.com/2013/05/23/teacher-resignation-video-ellierubenstein_n_3328117.html
- Goodall, J. (2013). Recruit for attitude, train for skills: Creating high performing leadership teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 199–213. <https://doi.org/10.1177/1741143212468350>
- Guinot, J., Chiva, R., & Roca-Puig, V. (2014). Interpersonal trust, stress and satisfaction at work: An empirical study. *Personnel Review*, 43(1), 96–115. <https://doi.org/10.1108/PR-02-2012-0043>
- Grimmett, P. P., & Crehan, E. P. (1992). The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 56–85). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315870700>
- Hackman, R. J. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Harvard Business School Press.
- Higginbottom, G. M. A. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7–19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.12.1.7.c5927>

- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative cultures, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227–241. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W)
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation* (pp. 46–72). Sage Publications.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: Philosophical and practical guide*. The Falmer Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 96–119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Reeves, P. L., & Burt, W. L. (2006). Challenges in data-based decision-making: Voices from principals. *Educational Horizons*, 85(1), 65–71.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Best Evidence Synthesis*. The University of Auckland.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239–265. <https://doi.org/10.2307/1179606><https://doi.org/10.2307/1179606>
- Strauss, V. (2003, April, 6). Teacher's resignation Letterletter: 'My profession no longer exists'. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/04/06/teachers-resignation-letter-my-profession-no-longer-exists/>
- Taylor, C., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., & Wolf, S. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (A. Gutmann, Ed.). Princeton University Press.
- Tschannen-Moran, M., & Wayne, K. H. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334–352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Tschannen-Moran, M. (2011). In search of trust: Contributing to the understanding of a taken-for-granted construct. In M. F. Dipaola & P.B. Forsyth (Eds.), *Leading research in educational administration: A festschrift for Wayne K. Hoy* (pp. 1–16). Information Age.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development* (J. Brophy, Ed.). International Academy of Education & International Bureau of Education.
- van Emmerik, I. J. H., & Peeters, M. C. W. (2009). Crossover specificity of team-level work-family conflict to individual-level work-family conflict. *Journal of Managerial Psychology*, 24(3), 254–268. <https://doi.org/10.1108/02683940910939331>
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research* (3rd ed.). BPS Blackwell.