

שיחות פתוחות | וויאן רובינסון

הגישה
השלישית:
שיחות
פתוחות
ללמידה

המודל
רכיבי מפתח
דוגמאות

שיחות פתוחות | וויאן רובינסון

כלי זה נוצר באוניברסיטת אוקלנד, במימון משרד החינוך של ניו זילנד, ותורגם ברשות אוניברסיטת אוקלנד ומשרד החינוך של ניו זילנד. התרגום עצמו לא נבדק לשם אישור על-ידי אוניברסיטת אוקלנד או משרד החינוך של ניו זילנד. אפשר להוריד את הכלי בפורמט המקורי שלו מאתר האינטרנט: <http://www.educationalleaders.govt.nz/Problem-solving/Leadership-dilemmas/Open-to-learning-conversations>; לקבלת מידע נוסף על מנהיגות חינוכית והתפתחות מקצועית של מנהלים, נא ליצור קשר עם המרכז למנהיגות חינוכית באוניברסיטת אוקלנד בדוא"ל: uacel@auckland.ac.nz או בקרו באתר האינטרנט: <http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/home/about/centres/uacel>.

מבוא¹

קריאת המאמר הזה תאפשר לכם -

1. להבין מהי שיחה פתוחה (באנגלית Open-to-Learning Conversation - שיחה פתוחה ללמידה);
2. להבין מה חשיבותן של שיחות כאלה;
3. להרהר במידת ההתאמה בין הסגנון הבין-אישי שלכם לבין האסטרטגיות והערכים הכרוכים בשיחה פתוחה.

בלב המודל של שיחות אלה עומד הערך של פתיחות ללמידה - למידה על איכות החשיבה שלנו ועל המידע המשמש אותנו כשאנו שופטים את המתרחש סביבנו, את הגורמים להתרחשויות ואת מה שאפשר לעשות בקשר אליהן. שיחה פתוחה היא אפוא שיחה שבה הערך הזה מתבטא באופן שבו אנשים חושבים ומדברים. האם הם מניחים מראש שעמדותיהם תקפות ומנסים לכפות אותן על אחרים (ולו בנועם הליכות), או שהם מחפשים דרכים לבחון ולשפר את חשיבתם ואת קבלת ההחלטות שלהם? שיחה מהסוג הראשון היא שיחה סגורה ללמידה, ואילו שיחה מהסוג השני היא שיחה פתוחה. לא התוכן מבדיל בין השתיים אלא השאלה אם הדובר פתוח ללמוד משהו על התוקף של נקודת המבט שלו. מודל התקשורת הזה, בצורתיו השונות, היה המודל העיקרי לאפקטיביות בין-אישית בחקירתו ובפיתוחו של תחום יחסי אנוש במנהיגות הבית ספרית בניו זילנד². יש לו גם בסיס איתן - תאורטי ומחקרי.

1 המאמר המוגש כאן הוא נוסח מעובד לחומר שהופיע בספר Robinsn, V.M.J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why - Iterative best evidence synthesis programme. Wellington: Ministry of Education (פרק 8: "הידע, הכישורים והנטיית הכרוכים במנהיגות חינוכית אפקטיבית").

2 המודל שאני מכנה "שיחות פתוחות" הוא גרסה למודל של אפקטיביות בין-אישית שפיתחו כריס ארגיריס (Argyris) ודוגלד שון (Schon) בשנות השבעים. עבודתו של ארגיריס הוצגה בניו זילנד לראשונה על-ידי וויאן רובינסון בשנת 1976, והיא שולבה במחקר ובפיתוח של אפקטיביות בין-אישית דרך עבודתה על שיחות פתוחות ומחקר שיתופי של מורים [ראו: Robinsn, V.M.J. (1993). Problem-based methodology: Research for the improvement of practice. Oxford: Pergamon Press; Robinsn, V.M.J., & Lai, M.K. (2006). Practitioner research [for educators]: A guide to improving classrooms and schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press]. איילין פיגוט-ארווין וקרול קרדנו שילבו אחר כך את עבודתו של ארגיריס בסדנאות הפיתוח המקצועי שלהן בנושא הסקת מסקנות פורייה, ניהול דילמות והערכת מורים [ראו: Cardno, C., & Piggot-Irvine, E. (1997). Effective performance appraisal: Integrating accountability and development in staff appraisal. Auckland: Longman]. הדגשת יחסים ממוקדי למידה עם תלמידים [ראו את הפרק השני בספרו: Absolum, M. (2006). Clarity in the classroom. Auckland: Hodder Education]. התאוריה והערכים הגלומים בכל תכניות המחקר והפיתוח הללו מקורם בעבודתו של כריס ארגיריס.

מה חשיבותן של שיחות פתוחות?

אחת הדרכים החזקות ביותר שבאמצעותן מנהיגים בית ספריים יכולים להשפיע לטובה על הישגי תלמידים ועל רווחתם היא מנהיגותם בתחום שיפור ההוראה והלמידה³. בלבה של מנהיגות מסוג זה ניצבות מערכות יחסים של אמון הדדי⁴. כיצד יכולים מנהיגים לפתח מערכות יחסים של אמון אגב התמודדות עם קשיים בבתי הספר שלהם, וכיצד הם יכולים לעזור לאנשי הצוות שלהם לפתח יחסים כאלה? יכולתו של המנהיג לטפל בסוגיות קשות בדרכים של כבוד היא מהגורמים החיוניים ליצירת אמון. מנהיגים הדוחים את הטיפול בסוגיות כאלה או כושלים בטיפול בהן יתקשו לפתח תרבות של אמון וכבוד בבית הספר. דרישה מכרעת להתפתחות האמון היא היכולת לקיים שיחות פתוחות, ואלה דורשות מיומנויות כגון:

- תיאור מצבים בעייתיים;
- הקשבה לעמדות של אחרים;
- זיהוי ואתגור ההנחות שביסוד חשיבתך וביסוד חשיבתם של אחרים;
- הזמנת בחינה של דעות חלופיות;
- מתן וקבלה של משוב שלילי;
- והתמודדות בונה עם קונפליקטים.

קל לדבר על מיומנויות אלה, אך לעתים קרובות קשה מאוד ליישמן הלכה למעשה. כאשר מנהיגים בית ספריים בניו זילנד התבקשו⁵ לזהות את הסוגיות שעוררו בעיות מאתגרות, הם כמעט תמיד ציינו בעיות ביחסי אנוש. אפשר לסווג את הסוגיות לשלוש קטגוריות: ניהול אנשים, ניהול משאבים עבור אנשים, וניהול בעיות אישיות. יתר על כן, המנהיגים ציינו שרבות מן הבעיות היו מתמשכות, קשות לפתרון ובעלות השלכות שליליות על תחומים אחרים בחיי בית הספר.

Elmore, R.F. (2004). School reform from the inside out: Policy, practice, and performance. Cambridge, Mass: Harvard Education Press; Robinson, V.M.J., Lloyd, C., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
 Bryk, A.S., & Schneider, B.L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation Publications.
 Cardno, C. (2007). Leadership learning: The praxis of dilemma management. *International Studies in Educational Administration*, 35(2), 33-50.

שתי גישות לא-אפקטיביות בניהול שיחות

שיחות על איכות ביצועים הן קשות משום שהן עלולות לעורר תחושות אי-נוחות והצטדקות ולפגוע במערכות יחסים. בשל חששות כאלה מנהיגים חווים תכופות דילמה - בין חתירה לשינויים שתכננו לבין שמירה על מערכות היחסים שלהם.⁶ מנהיגים רוצים לטפל בבעיות ביצועים שזיהו, אבל לעתים קרובות הם סבורים שאינם יכולים לעשות זאת מבלי להסתכן בהעצמת המתח והקונפליקט. סיכון זה מרתיע אותם. במילים אחרות, הם חשים שאינם יכולים לטפל בבעיות הביצועים ובה בעת לשמר את יחסיהם עם אנשי הצוות שלהם. הם חשים לכודים בין השניים.⁷

חקר ההתמודדות של מנהיגים בית ספריים בניו זילנד עם דילמות כאלה כמה תגובות טיפוסיות:

אנשי החינוך אמנם ערים לצורך בגישה ישירה ליחידים המעורבים בדילמות, אבל מתברר שרק מתי-מעט מהם מעלים את האפשרות [בפועל]. מרבית התגובות עולות בקנה אחד עם מה שידוע על התמודדות עם בעיות מורכבות, כלומר - חושבים עליהן הרבה, אולי מתייעצים לגביהן, מקבלים תמיכה, אבל מסיבות שונות מעכבים את הפעולה או נמנעים ממנה כליל.⁸

לפני שנציע הדרכה מבוססת-מחקר בטיפול אפקטיבי בדילמות כאלה, חשוב להסביר כיצד הן מתעוררות. מדוע אנשים רבים כל כך חווים דילמה בין הטיפול בסוגיות משימתיות לבין ניהול של יחסי אנוש? האם הדילמה בלתי נמנעת, או שמא היא נובעת מהערכים והמיומנויות הכרוכים לעתים קרובות בשיחות כאלה? איור 1 מספק רמזים אחדים.

איור 1: שתי דרכים לא-אפקטיביות לטיפול בבעיות ביצועים



Argyris, C., & Schon, D. (1974). Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass 6
7 קרדנו (Cardno, 2007), הערה 5 לעיל.
8 קרדנו (Cardno, 2007), שם, עמ' 41.

בשתי האסטרטגיות - בגישה הרכה ובגישה הקשה כאחת - המנהיג מסיק אותן מסקנות: תכנית הקריאה איומה ונוראה. בגישה הרכה הוא אינו מגלה את ההערכה שלו את התכנית, מצפה מהמורה לגלות בעצמו מה הוא חושב ומציע "תשבחות נימוסים" הנוגעות להנאת התלמידים. אסטרטגיה זו מטפלת בדילמת האדם-או-המשימה מתוך השקפה שאיום הפגיעה ביחסים חשוב יותר מן הפגיעה האפשרית בחינוך התלמידים.

בגישה הקשה המנהיג מניח שהוא צודק בהערכתו את התכנית ומנחה את המורה לבצע בה שינויים. הוא מסכן את היחסים עם המורה כדי להתמודד עם הבעיה החינוכית שזיהה. במציאות, אף שאסטרטגיית הגישה הקשה כנראה תגרום למורה להפנים את המסר, הרי ההצטדקות והתרעומת שגישה זו תעורר עלולות לפגוע גם בסיכויי ההתקדמות של המשימה, לא רק ביחסים.

הדילמה בין הדאגה לאדם לבין הדאגה למשימה אינה יכולה להיפתר באחת משתי הדרכים, משום שהמנהיג אינו פותח פתח להערכה משותפת של תכנית הקריאה. בגישה הרכה הוא מסכל כל דיון משום שאינו חושף את הערכתו-שלו לתכנית הקריאה. לעומת זאת, בגישה הקשה המנהיג מסכל כל דיון משום שהוא מניח מראש את צדקתו. אף אחת מן הגישות אינה מייצרת שיחה מהסוג הנחוץ לגיבוש הסכמה עקרונית על איכות התכנית ועל הצורך בשינוי.

כאשר מנהיגים מבקשים לכפות את עמדותיהם במקום להזמין שיח ובנייה משותפת, מתעוררת השאלה הקשה איך לעשות זאת מבלי לעורר תגובות רגשיות שליליות. כאמור, המפתח אינו הסתרה של עמדות המנהיג בתקווה שהצד האחר יבטא את מה שהמנהיג חושש לחשוף. אסטרטגיה זו סגורה ללמידה בדיוק כמו הגישה הנוקשה יותר, כי מטרתה גם-היא להשיג הסכמה עם דעותיך מבלי להיפתח ללמידה על הביסוס והתוקף שלהן. **המפתח הוא שינוי החשיבה הגורמת למנהל להניח מראש שעמדותיו תקפות - במקום להעמידן למבחן, כלומר - שימוש בגישה פתוחה-ללמידה במקום בגישה סגורה-ללמידה.**

הגישה השלישית: שיחות פתוחות-ללמידה

המודל

הגיעה העת לפנות אל התאוריה והפרקטיקה שיעזרו לשנות את החשיבה המייצרת או מחריפה דילמות המתעוררות לא אחת אגב דיון בבעיות ביצועים. התאוריה מתבססת על מחשבתו של כריס ארגיריס, פסיכולוג חברתי וארגוני שערך מחקרים אמפיריים ומחקרי התערבות מקיפים על האפקטיביות הבין-אישית של מנהיגים במצבים אקטיים במקומות עבודתם⁹.

טבלה 1: הערכים המנחים ואסטרטגיות המפתח לשיחה פתוחה

אסטרטגיות מפתח	ערכים מנחים
<ul style="list-style-type: none"> • גלה את קו המחשבה שהולך לעמדותיך • הדגם והמחש את עמדותיך • ראה בעמדותיך השערות בלבד ולא אמיתות מובנות מאליהן • בקש משוב והפרכה 	<p>חיזוק תוקף המידע</p> <p>"מידע" כולל מחשבות, דעות, הנמקות, מסקנות ותחושות.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • הקשב קשב עמוק, בייחוד לעמדות שונות משלך • הצב סטנדרטים גבוהים ובדוק שוב ושוב • כיצד אתה עוזר לאחרים להשיג אותם • חלוק עם אחרים את השליטה בשיחה, ובכלל זה את ניהול הרגשות 	<p>חיזוק יחס הכבוד</p> <p>ראה באחרים בעלי כוונות טובות הרוצים ללמוד ומסוגלים לתרום ללמידתך-שלך.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • שתף אחרים בבעיות ובתהליך פתרון • דרוש דין וחשבון על החלטות שנתקבלו במשותף • טפח פיקוח ובחינה פומביים של החלטות 	<p>חיזוק המחויבות</p> <p>טפח את תחושת הבעלות על החלטות באמצעות תהליכים שקופים ומשותפים.</p>

רבים תומכים לכאורה בשלושת הערכים המבוטאים בטבלה 1, אבל לא קל ליישם - בפרט בשיחות הדורשות מתן וקבלה של מסרים קשים¹⁰. את השיחות שבהן ערכים אלה אמנם מיושמים בפועל אנחנו מכנים שיחות "פתוחות ללמידה", כי עמדות כל הצדדים בהן מבוטאות בגלוי במקום באופן מתגונן, והפתיחות מגדילה את הסיכוי לזהות ולתקן הנחות שגויות של המשתתפים בנוגע למשתתפים האחרים, בנוגע לבעיה או למשימה ובנוגע לדרכים האפשריות לטפל בהן.

⁹ מתוך כתביו הרבים של ארגיריס, נראה שהמועילים ביותר למנהיגים בית ספריים הם אלה: Argyris, C. (1993). Education for leading learning. *Organizational Dynamics*, 21(3), 5-17; Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon; Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69 (3), 99-109. Argyris, C. (1983). Reasoning, learning and action (pp. 41-81). ראו: San Francisco: Jossey Bass.

תוקף המידע הוא ערך חשוב במיוחד למנהיגים בית ספריים, כי להחלטותיהם יש השפעה גדולה על חיי אחרים. למנהיגים יש אפוא מחויבות אתית לבסס את החלטותיהם על מידע איכותי ועל חשיבה איכותית. אם לא ינהגו בכבוד כלפי אחרים, לא יוכלו לבנות את יחסי האמון הדרושים לקבלת משוב על חשיבתם, או לכוון את האחריות והמחויבות הקולקטיביות הדרושות לשיפור ההוראה והלמידה. לעומת זאת, נוכח מידע מבוסס ותהליכים מכבדים, אנשי צוות חשים שיש להם אוזן קשבת והזדמנות אמתית להשפיע, וסביר שיהיו מחויבים יותר להחלטות.

כעת אפשר לחזור אל **הדילמה בין צורכי המשימה לצרכים האנושיים** ולראות כיצד יישום ערכיה של "שיחה פתוחה" יכול להקל את הקונפליקט המתקיים לכאורה בין הרצון להימנע מעירור רגשות שליליים לבין השאיפה לטפל בבעיות של ביצועים. הדילמה שהוצגה באיור 1 הייתה קיצונית, מכיוון שהמנהל חשב על ביצועי המורה במונחים שיפוטניים מאוד ("תכנית הקריאה שלו איומה ונוראה"). חשיבתו של המנהל חייבה אותו להיות דיפלומט (גישה רכה) או גלוי לב עד-כדי אכזריות (גישה קשה) - שתי גישות שאף אחת מהן אינה משיבעת רצון. טבלה 2 מציגה חלופה שלישית ויעילה יותר, שבה המנהיג מבטא את נקודת מבטו בדרך המזמינה את המורה לשקול אם אכן יש מקום לדאגה.

טבלה 2: אסטרטגיה אפקטיבית נוכח ביצועים מדאיגים

מחשבות המנהיג	דברי המנהיג	ניתוח
<p>כשבאתי אל הכיתה נדהמתי לראות את רמות הקריאה של הספרים שהילדים קוראים. נדמה לי שהתלמידים עומדים בפיגור ניכר לעומת המקום שהם צריכים להיות בו. אני חייב לדבר עם מוטי כדי לבדוק את העניין...</p>	<p>"כשביקרתי בכיתה שלך לפני כמה ימים התרשמתי, על סמך רמות הקריאה של הספרים שהילדים השתמשו בהם, שרבים מן התלמידים שלך עומדים בפיגור ניכר לעומת המקום שבו הייתי מצפה שיהיו. לכן חשבתי שאני צריך לדבר אתך על כך ולנסות להבין יחד מה בדיוק רמות הקריאה של הילדים..."</p>	<ul style="list-style-type: none"> • המנהיג מגלה את דאגותיו • הוא מגלה את הגורמים לדאגה • המנהיג מציין שצריך לבדוק את החשש ולא להניח שהוא מוצדק • המנהיג מזמין את המורה להשפיע על דרך הבדיקה

גישה שלישית זו מפחיתה את עוצמת הדילמה במידה ניכרת, כי הדאגה נחשפת באופן שאינו שופט מראש את המצב אך גם אינו מגונן על המורה מפני האפשרות שיידרש שינוי. בהנחה שהמנהל ממשיך לחשוף, לבדוק, להקשיב ולבנות עם אנשי הצוות שלו את הערכת התכנית ואת התיקונים הנחוצים בה, המורים ירגישו שמארגרים אותם מתוך יחס של כבוד. חשיבת המנהיג אינה כופה במקרה זה בחירה בלתי אפשרית בין התמודדות עם הסוגיה החינוכית לבין פגיעה ביחסי האנוש.

רכיבי המפתח של שיחה פתוחה

אין כללים מדויקים או מדריך מפורט לשיחות פתוחות. הסיבה לכך היא שהמעבר משיחות פתוחות-פחות לשיחות פתוחות-יותר ללמידה כרוך בשינוי ערכי ומחשבתי ולא רק בפיתוח מיומנויות תקשורת. כללים נוקשים אינם יעילים משום שבשיחות טובות צריך להגיב להקשר ולדובר שמולך. למרות זאת, אפשר לזהות כמה רכיבים חוזרים בשיחות פתוחות. טבלה 3 מונה כמה מן הרכיבים האלה ומראה כיצד מנהיג יכול להשתמש בהם בשיחות על איכות הלמידה.

טבלה 3: רכיבי מפתח של שיחה פתוחה

רכיבי מפתח	הסבר	מה אפשר לומר
1. תאר את העניין	הסבר את העניין המדאיג אותך מבלי להניח שנקודת המבט שלך היא-היא "המציאות" או שבן השיח שותף לה. אינך יכול להיות פתוח ללמידה או לצפות לגישה כזאת מאחרים אם אינך חושף מה אתה חושב. הימנע מהבעת דעה באמצעות סדרת שאלות מניפולטיביות שמטרתן לחלץ מן הצד השני את מה שאתה אינך רוצה לומר - שאלות כדוגמת "איך זה היה, לדעתך?" כאשר אתה חושב שזה היה רע אבל לא אמרת זאת.	אני צריך לדבר אתך על משהו שמדאיג אותי בקשר ל... אני חושב שאולי יש לנו חילוקי דעות... אני מבין שאולי אתה רואה זאת אחרת... אני מאוכזב מאוד מיצירת האמנות הזאת מפני ש...
2. הסבר מה הבסיס לדאגה	גלה את עמדותיך ואת הראיות להן - דוגמאות שעליהן הן מתבססות או סיבות. כך יוכל האחר להבין "מניין אתה בא" ולעזור לך ללמוד על איכות החשיבה שלך. אם אינך מסביר את הבסיס לעמדותיך, קשה לך ולאחרים לבדוק את תוקפן. התוצאה היא שאתה נתפס כמי שרואה את העמדות האלה כמובנות מאליהן - וזו גישה סגורה ולא פתוחה ללמידה.	אני מודאג כי... אתמול, כשעברתי במסדרון שלך, שמעתי... אם אינני טועה, זאת הפגישה השלישית שהחמצת... אינני רוצה שהורים ידרשו להעביר את הילדים שלהם לכיתה אחרת. אני רוצה שנעבוד יחד ונטפל בדברים שמטרידים אותם.
3. הזמן את בן השיח להציג את נקודת המבט שלו	אם אתה רוצה להשיג את מחויבות חברי הצוות לתהליך של פתרון בעיות או שינוי, עליך ללמוד את נקודת המבט שלהם בקשר למצב הנוכחי ובקשר לכל שינוי מוצע. כבוד לאחרים פירושו פתיחות לנקודות המבט שלהם. תוקפן של החלטות מתחזק כאשר רואים בחילוקי דעות הזדמנות ללמוד את היתרונות היחסיים של כל עמדה, במקום הזדמנות לשכנוע בצדקת אחד הצדדים.	(הפסק לדבר והבט בבן השיח, או אמור): מה אתה חושב? לא אמרת הרבה עד עכשיו. האם אתה רואה את הדברים אחרת? אני בטוח שהעניין אינו פשוט כל כך. הפעם אני באמת רוצה להבין טוב יותר את מצבך. איך אתה מרגיש בקשר לתוצאות?

רכיבי מפתח	הסבר	מה אפשר לומר
4. נסח מחדש את נקודת המבט שלו כדי לוודא שהבנת נכון	<p>בשיחות העוסקות בסוגיות מורכבות ולא ודאיות, היכולת לנסח מחדש, לסכם ולבדוק את מידת ההבנה שומרת על חיבור רגשי של האנשים ומספקת מבנה לשיחה. ההוכחה להקשבה עמוקה לאחרים טמונה באישורם לכך שהניסוח שניסחת או הסיכום שסיכמת אכן מדויקים.</p>	<p>ממה שאמרת אני מקבל שלושה מסרים חשובים... אני בכיוון הנכון? אתה מנענע בראש. מה פספסתי?</p>
5. זהה ובדוק הנחות יסוד חשובות	<p>מידע מבוסס הוא אחד מערכי היסוד של שיחות פתוחות. ערך זה בא לידי ביטוי במאמץ לזהות ולתקן הנחות חשובות העולות מן השיחה. המטרה היא לשפר את איכות המידע ואת הסקת המסקנות באמצעות עמידה מפורשת על הנחות היסוד ובחינת נכונותן. למשל, אפשר לומר מה הוביל אותך לנקודת המבט שלך, לחפש דוגמאות סותרות ולהזמין אחרים לבקר את עמדותיך או לבטא את עמדותיהם.</p>	<p>למה אתה חושב שהילדים עדיין אינם מוכנים לקרוא? אתה יכול לתת לי דוגמה? אלו עוד אפשרויות יש? איך נדע אם טעינו? אלו ראיות יש לך לאפקטיביות של תכנית הלימודים הזאת?</p>
6. מצא מכנה משותף	<p>כאשר אנשים חלוקים ביניהם או מרגישים מאוימים, חשוב למצוא נקודות הסכמה. המכנה המשותף עשוי להתבסס על תהליך מוסכם ליישוב מחלוקות, על אי שביעות רצון משותפת מן הסטטוס-קוו, על סיפוק מעצם השיחה או היחסים, או על שותפות יעדים או מטרות. המכנה המשותף מספק מוטיבציה להמשך העבודה יחדיו.</p>	<p>מוסכם שכך אי אפשר להמשיך. נראה שאנחנו רואים את הבעיה באותו אופן. שנינו רוצים... אבל יש לנו תפיסות שונות בקשר לדרך שתוביל לשם. אנחנו רואים אחרת את גורמי הבעיה, אבל שנינו רוצים לעשות משהו בעניין...</p>
7. גבש תכנית להשגת מה שרצוי לשני הצדדים	<p>לא חשוב מי מציע את התכנית, כל עוד שני הצדדים מקבלים הזדמנות לתרום לגיבושה ומרגישים מחויבים לה.</p>	<p>מה דעתך ללמוד עוד על הדרישות של תכנית הלימודים החדשה? טוב - דבר עם המורים שלך וספר לי בשבוע הבא איך הם מסבירים את התוצאות.</p>

שימוש בשיחות פתוחות בהקשרים בית ספריים: דוגמאות

נדון בשלוש דוגמאות מציאותיות להיבטים של שיחות פתוחות:

[רכיב 1 בשיחה פתוחה] תאר את העניין המדאיג אותך מנקודת מבטך

נשתמש בדוגמה שלהלן להמחשת החשיבות של גילוי ברור וכן של נקודת המבט שלך. בחלק הקודם עסקנו בחשיבות גילויים הברור של חששות המתעוררים נוכח ביצועי אחרים. אבל גילוי כן של נקודת המבט שלך חשוב בעוד מצבים רבים. בדוגמה המובאת כאן נראה כיצד מנהיגה מגלה את ציפיותיה מן הדרך שבה צוות צריך לבצע את משימתו. הקשר המנהיגות הוא של סגנית מנהל העובדת עם עמיתיה המורים כדי לבחון את התקדמות תלמידי כיתה א' בתחום הקריאה.

מגילוי מהוסס לגילוי בטוח של ציפיות מנהיגות¹¹

סגנית מנהל בבית ספר יסודי במנצ'רה (Mangere), המשתתפת בפרויקט אוריינות, מכנסת בתדירות קבועה את עמיתיה המלמדים בכיתה א' לסקירת ביצועי הקריאה של התלמידים. חלקים מן הפגישה מתועדים בפרוטוקול לצורכי ההערכה המעצבת, כדי לנסות לזהות איכויות של קהילות למידה מקצועיות הנקשרות להתקדמות טובה יותר של תלמידים.

חלק א': מדברי הפתיחה של מנהיגת האוריינות	
השפה מהוססת	"רק רציתי פשוט..."
אולי לא צריך להקדיש לזה יותר מדי זמן	"רק נעבור מהר על הנתונים האחרונים שהתקבלו"
עיסוק רציני בנתונים אינו מחויב המציאות	"אם אינכם רוצים את זה, פשוט תחזירו את זה אליי"
הנתונים אינם אלא עוד נייר עבודה	"אני יודעת שזאת מלחמת נייר..."
אינכם נדרשים להתאמץ	"אין צורך לתייק את זה או משהו בינתיים... זה רק בכתב יד"
חלק ב': מדברי הפתיחה של מנהיגת האוריינות - מתוך מפגש המתרחש כעבור שנה, לאחר שהמנהיגה קיבלה אימון ומשוב על סגנון המנהיגות שלה ועל הדרכים שבהן הוא משפיע על למידת המורים והתלמידים.	
זה חשוב	"הזמן הזה יקר ערך..."
מורים יצטרכו להשקיע עבודה, אבל זו עבודה חשובה ביותר	"אמנם זה לא יהיה כיף גדול להכין את זה בשבילי, אבל רק כך נוכל לשנות משהו..."
מספקת כיוון בקשר לצעדים הבאים	"בעוד רגע אחלק לכם את זה, ותוכלו להסתכל ולראות בכיתות שלכם מי למטה ומי למעלה..."
יוצרת קשר אישי עם המורים: הנתונים נוגעים לכם ומשליכים עליכם	"את יכולה לראות שבכיתה שלך..."
אולי תצטרכו לשנות משהו	"הסתכלו בייחוד על מי שעומדים רק בפיגור קטן וחשבו: 'מה אני מתכוון לעשות כדי להבטיח שעד לפעם הבאה הם לא יפגרו?'"

בחלק א' המנהיגה מתנהגת כאילו עדיין אינה ערה להיותה מובילת הקבוצה, ולכך שתפקידה להתוות דרך ברורה. אולי ההססנות שלה משקפת חשש מפני פקפוק במנהיגותה. ואולם גישה פתוחה ללמידה דורשת ביטוי ברור של ציפיות, ובעקבותיו - הזדמנות לקבל משוב מחברי הקבוצה. בחלק ב' המנהיגה כבר מבהירה טוב יותר את ציפיותיה.

11 הדוגמה לקוחה מתוך: Timperley, H., Smith, L., Parr, J., Portway, J., Mirams, S., Clark, S., et al. (2004). Analysis and use of student achievement data (AUSAD): Final evaluation report prepared for the Ministry of Education (p. 7). Wellington: Ministry of Education.

[רכיב 3 בשיחה פתוחה] הזמינו את בני השיח לשתף אתכם בנקודת המבט שלהם

במוקד הדוגמה עומדת הדרישה המפורשת מאחרים לבטא את עמדותיהם. לפעמים נקודות המבט האלה כוללות תגובה למה שהמנהיג אמר או עשה (משוב). לעתים מדובר בדעתם על הנושא או הסוגיה הנדונים. כאשר יש פערי כוח ניכרים בין אנשים, כאשר הם חוששים להתבטא, כאשר אין להם ביטחון בערך של עמדותיהם או כאשר יש עבר של אי-אמון בין אנשים, מנהיגים צריכים לפעמים להיות מפורשים מאוד כדי לקבל את נקודות המבט האלה.

הדוגמה שלהלן פותחה על בסיס אירוע של התערבות בת שנה שלמה עם מנהלת תיכון; המנהלת רצתה לחזק את מחויבות הצוות להערכה ולפיתוח המקצועי באמצעות תהליכים מכוונים ומכילים יותר של פיתוח מדיניות¹². היא עשתה ניסיונות מכוונים לקבל משוב, מכיוון שידעה שחברי הצוות חשו שהמדיניות הקודמת נכפתה עליהם.

מנהלת מבקשת לחזק את מחויבות הצוות באמצעות קבלת משוב כן

ההקשר של דוגמה זו הוא פגישה בין מנהלת תיכון לרכזי השכבה שלה, פגישה שעסקה בטיוטה למדיניות הערכה חדשה. המנהלת פותחת את הדיון בקריאת סיכום של המשוב שקיבלה מן הצוות ומציעה את השלב הבא:

המנהלת: השאלה היא - לאן אנחנו ממשיכים מכאן? אחרי ששאלתי את השאלות, ניסיתי להציג תשובה אפשרית.

המנהלת מציגה בבירור את תשובתה כאפשרות אחת בלבד ולא כתשובה האחת בה"א הידיעה.

המנהלת: אני מקווה שההנחות של חברי הצוות - שהפיתוח המקצועי ומבני ההערכה הם הרעיונות והיזמות שלי בלבד - השתנו במידה כלשהי. זאת בעצם ההנחה שאני רוצה לבדוק - עזרו לי בבקשה ותנו משוב בנושא, ואני מתכוונת לקבל אותו בפתיחות ובכנות. אם אנשים עדיין מרגישים שכאשר הם באים אליי עם משהו קשה אני מקבלת את דבריהם בצורה לא טובה, או שאיני שומעת מה שהם מנסים לומר, חשוב שאדע זאת.

המנהלת מבטאת את רצונה שמעורבותם של חברי צוות רבים בפיתוח המדיניות החדשה תשנה את התפיסה הרואה בתכנית תכנית שלה ולא של הצוות כולו.

המנהלת מבקשת משוב בשתי רמות: היא רוצה לדעת אם אנשי הצוות רואים בתכנית תכנית "שלה", אבל בה בעת היא מכירה בכך שדפוס הקשר בעבר אולי מקשים עליהם לתת לה משוב כן. במילים אחרות, היא חושפת את עמדותיה כלפי המשימה וכלפי יחסיה עם הצוות. אחרי בקשה שנייה למשוב, שני רכזי שכבה אומרים את הדברים האלה:

רכז 1: מנקודת המבט שלי, לא אכפת לי מה מקור הנייר הזה, כלומר, אם את כתבת אותו זה בסדר גמור, לא זה העניין בכלל, מעניינים אותי רק שני דברים: ראשית - מה יש בו, ושנית - איזו השפעה יכולה להיות לנו על התהליך במקרה הצורך. אלה שאלות המפתח מבחינתי. אישית לא אכפת לי אם את כתבת את זה או לא את כתבת את זה.

המנהלת: בהמשך לדבריו של דניאל, אני מבקשת לבדוק איך האנשים מרגישים בקשר להשפעה שעשויה להיות להם על התהליכים.

רכז 2: אני חושב שהתהליך הוא כזה שאני יכול לתרום לו - מעצם העובדה שאני בא ומדבר אֵתך עליו, מתוך ידיעה שאוכל להסביר לך כל עמדה או חשש שיהיו לי, ושהם יקבלו מענה או יובאו בחשבון.

המנהלת: נכון.

רכז 2: אני מרגיש שנועצו בי.

חילופי הדברים האלה חשובים, משום שהם ממחישים את החתירה למידע מבוסס באמצעות שילוב בין גילוי כן לבין בקשות מפורשות למשוב. בדוגמה זו, הישירות נדרשה כדי לנפץ את הציפיות הקודמות של חברי הצוות כלפי פתיחותה של המנהלת להשפעתם.

12 הדוגמה לקוחה מן הפרק השביעי בספר:

Robinson, V.M.J. (1993). Problem-based methodology: Research for the improvement of practice. Oxford: Pergamon Press

[רכיב 5 בשיחה פתוחה] זהו ובדקו הנחות יסוד חשובות

מנהיגים המעוניינים לפעול ברוח ערכי המידע המבוסס ויחס הכבוד צריכים לשתף אחרים באיתור ובבחינה של הנחות יסוד חשובות. ההנחות החשובות הן אלה שיסבכו אותנו אם יתברר שהן שגויות. מדובר, למשל, בהנחות בקשר למניעים של אחרים, בקשר לגורמי הבעיה ודרכי פתרונה, או בקשר לדרך הטובה ביותר להקצות משאבים מוגבלים. אנו זקוקים לעזרתם של אחרים לצורך הבדיקה הזאת, כי קשה מאוד לזהות ולתקן את ההנחות שלנו-עצמנו שנראות לנו מובנות מאליהן. הקושי נעוץ במגבלות עיבוד המידע שלנו; אלה גורמות לנו לתפוס את העולם במונחים של מה שכבר מוכר לנו, במקום להפעיל תהליך קוגניטיבי תובעני בהרבה הכרוך בבדיקת כל שרשרת הטעונונים. לעתים תכופות אנחנו פועלים ב"קמצנות קוגניטיבית" - נוטים להבחין במה שמאשש את הנחותינו הקודמות במקום במה שמפריך אותן.

הנטייה הטבעית הזו לאישוש הנחותינו מסבירה מדוע קשה כל כך לנהוג בכנות עם בני משפחה או עם אנשי צוות ותיקים - תפיסותינו המוקדמות הנוגעות למי שהם ולאופן התנהגותם שולטות בבחירה ובפרשנות של מידע הקשור בהם, ופרשנויות אלה מחזקות עוד את תפיסותינו המוקדמות. כאמור, אנחנו מבחינים במה שמאשש את תפיסותינו המוקדמות ופשוט לא רואים או לא שומעים את מה שמפריך אותן, אלא אם כן הוכשרנו לכך או התבקשנו לעשות זאת במפורש.

כוחן של הנחות

הדוגמה להלן ממחישה את כוחן של תפיסות מוקדמות בהקשר של ניסיון לפתור בעיה עם מורה שנתפסת כמי שאינה מקבלת עליה אחריות מספקת לניהול כיתה.

אלי: סגן המנהל בבית ספר תיכון, חש כי יוהנה אינה מקבלת עליה אחריות מספקת לבעיות התנהגות בכיתה. הוא מתוסכל מהציפייה שלה שהיא יכולה לשלוח אליו ילדים מפריעים והוא יטפל בהם.

באמצע אחד השיעורים, יוהנה עזבה את כיתה כדי לדבר עם אלי על תלמיד כזה.

יוהנה: תום, הוא, אָה - פשוט זרק עליי חתיכות נייר כשהסתובבתי לכתוב על הלוח. וזה כבר קרה בעבר לא פעם, אתה יודע היטב. אז, אָה, הוצאתי אותו מהכיתה בפעם האחרונה משיעור מדעים, ועכשיו הוא עושה את זה שוב. אני פשוט לא יודעת מה לעשות עכשיו. ואני רוצה שהוא - אני רוצה שאתה תטפל בו. אה, ואולי תחליף אֶתוּ מילה ותדבר אֶתוּ על הסכנות, אתה יודע, על הצד המסוכן בהתנהגות שלו בכיתה.

אלי: עכשיו הוא פה, בחוץ?

יוהנה: כן, הוא מחכה מחוץ לחדר שלך.

אלי: המממ... את לא רוצה להכניס אותו ו - אה, שנדבר כולנו יחד על מה שקרה?

יוהנה: אבל אין לי זמן (אלי: המממ...), יש לי שיעור והם מחכים לי עכשיו, אז כדאי שאחזור לשם לפני (אלי: המממ... כדאי שתחזרי לשיעור שלך) - לפני שיקרה משהו.

אלי: המממ... טוב, אני בהחלט אכניס אותו ו - אה, אשמע מה יש לו להגיד. הוא טיפוס מתחמק קצת. יכול להיות שנצטרך להיפגש אחר כך ולדבר אֶתוּ על מה שקרה, רק כדי שיקבל אחריות.

יוהנה: טוב, אני כתבתי עליו הרבה דברים ב-, אה - יומן המעקב הכיתתי. אני לא יודעת - אתה יודע שאני כבר הגעתי לקצה גבול היכולת מבחינת האסטרטגיות שאפשר להפעיל אֶתוּ. וזה לא רק הוא, גם שאר הכיתה. בעיקר הבנים.

אלי: המממ... אז, אה, מיקי היה מעורב - המנהל - מיקי היה מעורב - גם הוא עבד עם התלמיד הזה. כן, אני - אולי אני צריך לדבר עם מיקי. אה, כן, טוב, בהחלט אני, כן, אני אדבר אֶתוּ ו - אה, אני אדבר עם מיקי ואחזור אלייך כדי שנוכל להחליט מה לעשות.

יוהנה: או-קיי.

אלי: זה בסדר מבחינתך?

השיחה הזאת כוללת מידע שמאשש אך גם מפריך את דעותיו של אלי על יוהנה. הוא מאשש את ציפיותיו - שוב היא גוררת מהכיתה שלה תלמיד מפריע ומבקשת ממנו לטפל בבעיה. עם זאת, היא פועלת בניגוד לציפיותיו כאשר היא מודה שכבר "הגיעה לקצה גבול היכולת" ושהיא מתקשה גם עם "שאר הכיתה" - הודאות המרמזות שהמורה רואה בעצמה חלק מן הבעיה, אף שאין לה מושג איך לתרום לפתרונה.

תפיסותיו המוקדמות של אלי - בקשר למורה שאינה מקבלת אחריות - גרמו לו להתעלם מהודאותיה של יוהנה, או אף לא לשמוע אותן. במקום להבחין במידע המפריך את הנחותיו המוקדמות, הקשבתו של אלי הייתה סלקטיבית, כך שחזקה את הסטריאוטיפ של יוהנה בעיניו.

חשוב שמנהיגים יפתחו את היכולת לזהות ולתקן הנחות חשובות "תוך-כדי-תנועה", באמצעות שימוש בשיחות פתוחות. הדרך הטובה ביותר לפתח את המיומנות היא ניתוח הקלטות של שיחות וזיהוי של כל הטענות שהנחת כי הן נכונות. כשעושים זאת מומלץ לבקש עזרה, כי מי שאינם שותפים להנחות שלנו יכולים לזהותן ביעילות רבה יותר.

אנשים צריכים להתבונן בציפיות שלהם ממצבים חשובים ולחפש במכוון נתונים המפריכים את הציפיות, כי את האישוש קל הרבה יותר לזהות. הדרך הטובה ביותר לעשות זאת היא בעזרת שותף שסומכים עליו, כי לשותף יש אינטרס פחות באישוש ציפיותיך. מומלץ לכתוב מראש מה צפוי לקרות באירועים ממשמשים ובאים, ולהסביר את היסוד לציפיות. אחרי האירוע אפשר להשוות את השתלשלות העניינים בפועל עם הציפיות. כאשר עושים זאת אפשר לחשוף ציפיות רלוונטיות ולהנגיש אותן למעקב עתידי; לאחר חשיפתן אפשר גם לגבשן מחדש, לנסותן בצורתן החדשה ולחזור על הבדיקה שוב ושוב¹³.

(Weick, K. (1995). Sense-making in organizations. Thousand Oaks: Sage (pp. 190-191 13