

## למה כדאי לך לקרוא?

מאמר זה מבאר כיצד השימוש בייצוג מתועד מקדם למידת חקר בקהילה, וממחיש את יתרונותיו באמצעות השוואה לשימוש בנרטיב אישי ובהתבסס על השיח בשתי קהילות מורים.

# ייצוג הולם: על תפקידם של ייצוגים בלמידה מהפרקטיקה

## עיבוד מאת: טל כרמי

מקור:

מושל, ס' ומרגולין, א' (בדפוס). "השקפה": דוח מחקר תשע"ח. תל-אביב: מכון מופ"ת

## תקציר

שימוש בייצוגים מתועדים מאפשר לקהילות מורים לקדם תהליכי חקר ולשפר את דרכי ההוראה. אולם המחקר שהתלווה לשמונה קהילות השקפה גילה שרובן מבססות את השיח שלהן דווקא על שיתוף בנרטיבים מקצועיים ואישיים, שכוחם כייצוגים מוגבל. מאמר זה דן בהבדלים שבין שיח מבוסס נרטיבים לבין שיח מבוסס ייצוגים מתועדים, ומדגים כיצד הם באים לידי ביטוי בשיח המתקיים בשתי קהילות. עוד הוא מנסה לענות על השאלה מדוע קהילות רבות נמנעות משימוש בייצוגים.

## חקר מבוסס עדויות

כיצד מורים לומדים ומתפתחים מקצועית? לשאלה זו אין תשובה חד-משמעית, אך ברי כי כאשר קהילה מקצועית מתכנסת באופן תדיר ובוחנת את שיטות העבודה, מציעה חלופות, מתכננת שינויים ושיפורים וממשיכה בבחינה עצמית בתהליך מתמשך יש לכך פוטנציאל רב. למידה של מורים המבוססת על עקרונות אלו מאפשרת למורים להימצא בתהליך שיפור מתמשך, תוך שהם בוחנים תהליכי הוראה ולמידה בכיתותיהם.

כדי ליישם תהליך זה זקוקים המורים לעדויות מהכיתה. אלו מאפשרות לחברי הקהילה לדון באירוע שעומד לניתוח. יש עדויות מסוגים שונים, אך מדוח המחקר בקהילות שנחקרו עולה כי הן משתמשות בעיקר בשני סוגי עדויות: (1) תיאור נרטיבי המסופר בעל פה (להלן נרטיב); (2) הקלטה ו/או תמלול של מקטע מתוך שיעור (להלן ייצוג). הדוח מראה, למעשה, כי לעומת השימוש הנפוץ שנעשה בנרטיבים (כל הקהילות שהשתתפו במחקר עשו זאת), בייצוגים השתמשה רק בקהילה אחת.

המחקר אף מראה כי קיימים הבדלים ניכרים בין שיח בקהילה המבוסס על ייצוגים לבין שיח המבוסס על נרטיבים. בראשון יכולים המורים להסיק מסקנות המגובות בנתונים, ואילו בשני הדעות והרעיונות מתבססים בעיקר על הרשמים של המספר ושלם. הנרטיב הוא כחומר ביד המורה המספר אותו, דבר המקשה על חברי הקהילה האחרים להתבונן באירוע כפי שהתרחש ולתת לו פרשנות משלהם. לעומת זאת, הייצוג – בהיותו מתועד – מאפשר לכל השותפים להתבונן בו כשווים, וכך לתת לו מגוון פרשנויות ולהסיק מתוכו מסקנות שונות. יתרון נוסף של הייצוג הוא בהיותו עשיר ומפורט. אומנם גם נרטיב יכול להיות מפורט, אבל הפירוט והדיוק שלו לא יוכלו לעולם להשתוות לזה של תיעוד. פירוט זה אף מאפשר לזהות בייצוג דברים שלא ניתן היה לשים לב אליהם בזמן אמת. לבסוף, הייצוג גם מאפשר למורה להתבונן באופן אינטרוספקטיבי ורטרוספקטיבי על עבודתו בהתבסס על עדות ניטרלית שאינה תלויה בזיכרונו האישי הסובייקטיבי.

"הסתכלות כוללת על הקהילות שנצפו מציגה ניצנים של התפתחות תרבות בית-ספרית חדשה במרביתן. מורים משוחחים על סוגיות הנוגעות ללמידה ולהוראה של תלמידיהם, משתפים אלו את אלו בידע, בחוויות הוראה, בתובנות ובמשאבים, והשפה בבית הספר מתחילה להשתנות" (מושל ומרגולין (בדפוס)). במילים אלו פותחות החוקרות את חלקו המסכם של דוח המחקר שכתבו על אודות מהלך השקפה. המחקר שהוביל לכתובת הדוח מלווה את המהלך מראשיתו. בשנה האחרונה התמקד המחקר בהתבוננות מעמיקה בעבודתן של שמונה קהילות מורים במחוזות שונים, והוא מספק תובנות באשר לתהליכי הבנייה של הקהילות ולטיב הלמידה המתרחשת בהן. מאמר זה מתמקד בנושא אחד מתוך הדוח: שימוש בייצוגים בקהילות, ותרומתם לקידום למידת המורים.

### על המחקר

מראשית דרכו ליווה את מהלך השקפה מחקר איכותני מטעם רשות המחקר במכון מופ"ת. המחקר היה חלק מרשת מחקר שבחנה תהליכי שינוי ברצף הלמידה המקצועית של המורים, משלב ההכשרה ולאורך הקריירה.

צוות המחקר שהתמקד במהלך השקפה סיים זה לא מכבר לכתוב דוח מחקר שלישי, ובמוקדו שמונה קהילות השקפה. הדוח מציג את התפיסות והפרקטיקות הבאות לידי ביטוי בלמידת המורים במסגרת הקהילות, בוחן את ההיבטים המרכזיים במהלך ומציג את ביטוייהם בשטח:

- מאפיינים מבניים וסדירויות
- תהליכי למידה וחקר
- שימוש בידע חיצוני
- מיקוד בלמידת התלמידים
- פתיחות ושיתופיות בין חברי הקהילות
- נסיינות וחדשנות

הדוח מציג גם ניתוח עומק של השיח בארבע קהילות מורים, ומדגים בעזרתו את הטענות המרכזיות. בסופו מובאות כמה המלצות לעוסקים במלאכה כיצד לקדם את המהלך. מאמר זה מסתמך על חלקים מצומצמים מהדוח כולו. הדוח המלא יועמד לרשותכם בקרוב.

## בעובי השיח

בחלק זה של המאמר מוצגים קטעים מתוך שני מפגשי קהילות שנותחו במחקר. שניהם עסקו בניהול דיון כיתתי, האחד בהתבסס על תמלול שיעור (ייצוגי) והאחר על נרטיב של אחת המורות. בחינת שני המקרים האלו מאפשרת להבין טוב יותר את היתרונות שבעבודה מבוססת ייצוגים.

### שיח מבוסס ייצוג

בקהילה אחת התנהל דיון בעקבות קריאת תמלול של שיעור שלימדה אביגיל, אחת ממורות הקהילה. המורה המובילה הנחתה את הקהילה לחלק את הדיון בתמלול לשלושה שלבים: תיאור העובדות שהמורות מזהות בתמלול, מתן פרשנות לעובדות אלו, והסקת מסקנות. המורה המובילה הקפידה להנחות את המשתתפות להיות ממוקדות בפעולות של אביגיל, להיצמד לעובדות ולבסס את טענותיהן עליהן, ולא רק על האינטואיציה שלהן. תהליך זה אפשר לקהילה להציב את הקשר שבין ההוראה לבין הלמידה במרכז הניתוח, כפי שיוצג להלן.

תהליך הניתוח של הייצוג אפשר למורות לפרש את מה שהתרחש בשיעור, לבסס את טענותיהן ולהמחיש אותן. אודליה, למשל, גם היא חברה בקהילה, אמרה: "את המון המון פונה לילדים אישית, ואז זה באמת מגייס אותם". טענה כללית זו לוותה בציטוט דברים שאמרה אביגיל לתלמידים, ומופיעים בתמלול השיעור: "את אומרת בשורה 30 'אז בעצם אתם אומרים לנו גליה ואמיר' [...]". בשלב אחר בשיח הקהילה אמרה המורה לילי: "אני מסתכלת על שורה 47 שהיא אומרת 'רגע יואב, שמעת מה יעל אמרה?' זה בעצם דרך להעיר לו שלא תורו לדבר". ההתבוננות בתמלול אפשרה לילי לזהות לא רק את העובדה שאביגיל הפנתה את תשומת ליבם של התלמידים זה לדברי זה, אלא גם להבין כיצד עשתה זאת. הציטוטים שאודליה וילי אזכרו אפשרו לא רק לבסס את הטענות, אלא גם להמחיש אותן. הם אפשרו למורות להבין איך הפרקטיקה של אביגיל נראית ומרגישה בפועל, והן יכלו ללמוד טוב יותר על אודותיה וכך לזהות את נקודות החוזק והחולשה שבה.

הייצוג אפשר להן גם לבחון את השיעור מנקודות מבט שונות. אודליה וילי זיהו עדויות לאופן שבו אביגיל רותמת את התלמידים להשתתפות בשיעור תוך הקשבה והתייחסות האחד לדברי האחר. מורות אחרות זיהו בדברים דומים שאמרה אביגיל משמעויות נוספות. לדוגמה, המורה המובילה זיהתה ביטויים אחדים שנועדו לעודד השתתפות בדיון, הקשבה והתייחסות לדברי האחר: "מי רוצה לשתף אותנו?" "אתה עונה, על איזו שאלה אתה עונה?" "מה אנחנו

לומדים מהסיפור?" "מישהו יכול להמשיך את אמיר?" "בואו נלך עם השאלה של אמיר", "למה אתה מתכוון?". אבל היא השתמשה בציטוטים אלו כדי להדגים דבר אחר – את העושר השפתי של אביגיל. המובילה גם קשרה בין מגוון הביטויים ששימשו את אביגיל לבין השפה העשירה של התלמידים בשיעור. מורה אחרת, עמליה, התייחסה לדבריה של המובילה ואמרה: "למשל, 'איך אתה מגיב?' היא מילה משמעותית. היא מאוד משמעותית בעצם, כי יכולתי להגיד 'מה אתה אומר לגליה?' יש פה כמה מילים כאלה שהן מאוד, בלי להסביר שחשובה תקשורת זה מילים שמנכחות חשיבות של תקשורת, הן מייצרות אותה". שלא כמו אודליה וילי, שפירשו את מטרותן הישירה של ההוראות שנתנה אביגיל, עמליה והמורה המובילה פירשו את ההשפעה העקיפה של המשלב הלשוני ששימש למתן הוראות אלו. הפרשנויות המרובות התאפשרו בזכות היכולת של המורות לשוב ולקרוא את התמלול, ובכל פעם לזהות בו דברים חדשים.

נוסף על כך, הייצוג סייע בזיהוי הקשר שבין ההוראה לבין הלמידה בכיתה. זהו למעשה התוצר של תהליך הלמידה בקהילה, ובעזרתו יכלו המורות להבין כיצד לשפר את הוראתן. הדבר קרה כאשר בשיח הקהילה עלתה המסקנה כי התלמידים אכן הגיבו והתייחסו זה לדברי זה. אומנם הניתוח לא הוכיח קשר חד-משמעי בין הפרקטיקה שנקטה אביגיל לבין התנהלותם של התלמידים, ולמרות זאת עמליה אמרה: "אם נסתכל וצריך כזה ממש אחד אחד, [התלמידים] משתמשים במילים שהחברים השתמשו. כי לימור [אחת התלמידות] [...] היא אומרת 'הם רצו לשמור על עצמם, על הכבוד והמשרה שלהם'. וזה היה פתאום כשחנוך [תלמיד אחר] הכניס את המילה 'כבוד'". אביגיל הוסיפה לדבריה: "פה יש ממש שיחה. את רואה את יהלי, לימור, עידו, יפית, סיון, שרה יש פה ממש שיחה". דברים אלו מבטאים תפנית חשובה בתשומת הלב של מורות הקהילה בתהליך הניתוח: הן כבר לא התבוננו רק בפעולות שעשתה אביגיל; התייעוד אפשר להן לבחון בתשומת לב גם את פעולות התלמידים. כך נוצרה הקבלה בין ההוראה ללמידה: המורה פעלה לקידום איכות הדיון בין התלמידים, והתלמידים הצליחו לקיים דיון פתוח הכולל הקשבה והתייחסות זה לדברי זה תוך שימוש במשלב לשוני גבוה. אומנם הקשר בין ההוראה ללמידה הוא נסיבתי בלבד, אבל די בו כדי להניח שהפרקטיקות שנקטה אביגיל קידמו את הדיון הכיתתי, לשער כיצד הדבר קרה, ומה אפשר ללמוד מהן להמשך עבודתן של המורות.

זאת ועוד, תהליך הניתוח בעזרת הייצוג אפשר התבוננות רפלקטיבית. בעזרת התמלול אביגיל זיהתה פערים בפרקטיקה שלה ואף קישרה בין למידה קודמת שנעשתה בקהילה לבין הלמידה המתוארת כאן. אביגיל שמה לב לכך שבשלב מסוים ניסתה לכוון את הדיון הכיתתי כך שיענה על המטרות שהציבה לשיעור, וייתכן שתוך

כדי כך החמיצה הזדמנויות להעמיק בנושאים אחרים שהתלמידים העלו. היא גם הבחינה בכך שלא עשתה שימוש בפרקטיקה מסוימת שהקהילה דנה בה במפגש קודם, ואמרה: "אני לקחתי את זה כמשימה בפעם שעברה, ועכשיו אני שמה לב שלא עשיתי את זה". התבוננות בתמלול אפשרה לאביגיל לגלות התרחשויות שלפני כן נעלמו מעיניה, דבר שלא יכול היה לקרות לו הניתוח היה מעוגן רק בנרטיב האישי, הנסמך על זיכרונה.

## שיח מבוסס נרטיב

בקהילה השנייה שיתפה מורה בשם ליזי את חברותיה באתגר שהיא חווה בניהול דיון כיתתי המשלב פנים רגשיים ואישיים של התלמידים. היא הסבירה כי אין זה פשוט עבורה "לנהל את השיח בצורה כזו שהיא תאפשר פתיחות והעמקה וביטחון ואמון של הצדדים". הצפת הקושי הובילה לניסיון לבירור ולהעמקה בו, ואף להצגת המלצות לשיפור הפרקטיקה.

ההתבססות על נרטיב צמצמה את יכולתן של המורות בקהילה לספק פרשנות חדשה לעדויות שליזי שיתפה בהן. היא פתחה ואמרה כי בהשוואה למורות אחרות, הדיונים שהיא מובילה בכיתה אינם מספקים אותה: "אני עושה את זה אבל לא בדרך שלכם". בתשובה לכך ענתה המורה המובילה שזה לא "עניין של דרך שלי ושלך". דבריה אלו של המורה המובילה הם דוגמה לניסיונותיה לפרש את הקושי של ליזי כאתגר עקרוני שנובעת ממנו שאלה רלוונטיות לכל מורות הקהילה: כיצד לנהל דיון כיתתי. אולם הדיון נסמך כולו על הצגת הבעיה כפי שליזי תיארה אותה בעל פה, ולכן הגביל את יכולתן של שאר המורות לבסס את טענותיהן. ואכן בסופו של דבר האתגר תואר, כשם שהוצג בהתחלה, כבעיה אישית.

במהלך הדיון נעשו ניסיונות להבין את הגורמים לבעיה, אבל הנרטיב סיפק מידע חלקי ולא די מפורט כדי שאפשר יהיה להעמיק את תהליך הבירור. כך, למשל, אמרה ליזי: "אני עושה את זה כמו שאני יודעת, אולי יש משהו אחר ש... בעיקר הזמן, לא יודעת אין לי את הכלים, אני לא כל כך יודעת איך מגיעים למשהו יותר, איך יוצרים את התרבות הזאת בכיתה". אמירה זו מלמדת שליזי מכירה בכך שאפשר לעשות זאת אחרת, אך ייתכן שחסרים לה כלים ליצירת תרבות דיון טובה יותר בכיתה. אבל קשה להבין מה בדיוק היא עושה, מה בעשייה שלה מקדם או מעכב דיון בכיתה, ואילו כלים יאפשרו לה לפעול אחרת. דבר זה הקשה על הקהילה להבין לעומק את הקושי של ליזי ולגבש הצעות לשינוי ולשיפור הפרקטיקה שלה.

דוגמה נוספת מראה את השילוב שנוצר בין קושי לפרש מחדש את הנרטיב של ליזי לבין המידע החלקי שהוא מספק למורות. בדוגמה זו העלתה המורה המובילה סברה כי אופן שאילת השאלות בדיון הכיתתי יכול להשפיע על אופיו. היא העלתה אפשרות שהדיון הכיתתי בעל המטען האישי והרגשי שליזי מעוניינת בו יתפתח תוך

כדי עיסוק בתוכן לימודי, ושהדבר תלוי בכך שהמורה תשאל את השאלות הנכונות, כאלה שיעזרו לשלב בדיון הלימודי גם נושאים אישיים:

**מובילה:** [...] לקחת את הרעיון שהטקסט הזה מזמן, או את המסר או משהו בסגנון הזה ולהעלות אותו, לתלוש אותו מתוך הטקסט ויחד עם זאת להכניס אותו. האם אני לא יכולה לבוא ולדרוש מילדים להוכיח לי, להסביר לי, לנמק לי, לחוות את דעתם, להציע הצעות - פתרונות חלופיים?... תיצמדו אל הטקסט בשלב הראשון ואז מפה לבוא לשאול איזה שאלה, כאילו...

אז אני אגיד לך, בטקסט לדוגמה אם את מדברת עכשיו על "עץ הקסם", אז דיברנו על זה שהוא לא הלשין ואיזה חבר איך... מספר, אבל לא אז איך הם אמרו? כן הוא עשה משהו לא בסדר, הוא היה צריך להגיד למורה ואז שאלתי: אם זה קרה לכם, נתקלתם בסיטואציה? לא אני לא מלשין. את מבינה את הפער? כשזה היה בסיפור זה היה בסדר שהמספר היה צריך להלשין על... ולהגיד שהוא זה, אבל כשזה הגיע אלינו והוא היה צריך להביא דוגמה, אז הוא אמר לא אני לא מספר, אני אגיד קודם כול על עצמי ואני לא מלשן, אני לא אגיד על החברים שלי.

**מובילה:** זו שאלה שאולי אפשר בצורה טיפ-טיפה אחרת? **ליזי:** אני לא אני לא זוכרת איך שאלתי, עשינו על זה, אני לא זוכרת בדיוק את הניסוח, אני אראה לך. **אן:** איך שאלת? תחזרי שוב. **ליזי:** אני לא אני לא זוכרת.

דבריה של המורה המובילה פתחו פתח לבחינה מעמיקה של הפרקטיקה שליזי נקטה. היא הציעה דרך פעולה אפשרית: להתחיל "בשלב הראשון" בטקסט הלימודי, וממנו "לבוא לשאול איזה שאלה", שמאפשרת להתחיל דיון כיתתי שיש בו פן אישי יותר. ליזי ענתה להצעה זו בעזרת סיפור נרטיב אישי, כיצד הדבר בא לידי ביטוי בכיתת הלימוד שלה. היא אמרה "ואז שאלתי", ובכך הסבירה שניסתה את ההצעה של המורה המובילה, אבל זו לא הובילה להצלחה, כי עדיין היה "פער" בין מה שהתלמידים אמרו לגבי חומר הלימוד לבין מה שאמרו על עצמם. השאלות של המורה המובילה ושל אחת השותפות לקהילה, אן, שהגיעו לאחר מכן, מגלות כי יש צורך בפירוט רב יותר ממה שעולה מהנרטיב. אן מבקשת להבין ביתר דיוק "איך" ליזי שאלה את התלמידים, והמורה המובילה ספק מציעה ספק שואלת אם אפשר היה לשאול את השאלה בצורה "אחרת". אולם הנרטיב אינו מקנה למורות מידע מספק ואי אפשר להמשיך ולבחון את הבעיה באמצעותו, כיוון שליזי "לא זוכרת". השילוב בין הפרספקטיבה האישית שלה לבין המידע החלקי מונע מהמורות לדון באלטרנטיבות שיקדמו את ההוראה.

הפרקטיקות הקודמות שהכירו. בעניין זה יש להכשרת המורים המובילים תפקיד מרכזי, כיוון שזו הפלטפורמה שבאמצעותה אפשר להציג בפניהם ולתרגל איתם שיטות חדשות ללמידה בקהילות. המחקר הנוכחי לא בחן את ההכשרות, ולכן אין ביכולתו לענות על השאלה אם הן כוללות הנחיה הנוגעת לאופני השימוש בייצוגים. אולם לאור הדוח נראה שיש מקום להפנות לנושא זה את תשומת הלב ולשים דגש רב יותר על הקניית כלים לתיעוד ולניתוח ייצוגים, וכך להטמיע את השימוש בהם בקהילות השקפה.

בהמשך השיח הקהילתי הציעה המורה המובילה הצעה מפורטת יותר בנוגע לשאלות השאלות שאמורות לסייע בקידום הפתיחות מצד התלמידים בדיון הכיתתי. היא מנתה כמה ניסוחים אפשריים של שאלות שעשויות לקדם את הדיון הכיתתי: "איך אתה אחרת? מה אתה במקום? בשביל מה זה? למה זה טוב? מה זה נותן? מה אפשר היה?" אולם ההצעה נותרה ללא הכוונה לפעולה, כלומר ללא הגדרת הסיטואציות שבהן מומלץ להשתמש בשאלות אלו, וללא דיון באופנים שבהם נכון לשלבן בדיון הכיתתי. בהיעדר דיון מבוסס נתונים המורות התקשו להציע כיצד לשלב את הצעתה של המובילה בפרקטיקה, הווה אומר לתכנן כיצד להשתמש באמירות אלו ומתי באופן שיסייע לליזי לשפר את הדיונים בכיתתה. כך השיח בעקבות הנרטיב התקשה להוביל לכדי ניסוח ברור של שיפור ההוראה.

## אז איפה הייצוג?

שתי הדוגמאות שלעיל ממחישות שני סוגי שיח שעשויים להתפתח בקהילות בהתבסס על ייצוג או על נרטיב. הנרטיב מאפשר הפריה רעיונית, כפי שניתן לראות בדוגמה, אבל השיח על אודותיו אינו מפורט דיו כדי שאפשר יהיה לבחון בעזרתו את פרקטיקות ההוראה ואת הקשר בינן לבין תהליכי הלמידה בכיתה. כתוצאה מכך הביסוס על נרטיב מקשה להסיק מסקנות מעשיות באשר לשינוי הפרקטיקה. הביסוס על ייצוג, לעומת זאת, מאפשר לנהל את השיח ברזולוציה המתאימה לכך. יתר על כן, בדוגמה שהובאה הדיון לא נפתח בהצגת הסוגיה הנדונה, ואף על פי כן ניתוח הייצוג אפשר למורות להתמקד בהוראה ובלמידה וללמוד על דרכים לשפר את הפרקטיקה שלהן. כלומר עצם הנכונות לשתף בייצוג ולהתבונן בו יחד בעיניים בוחנות מהווים כר פורה ללמידת חקר בקהילה.

נשאלת השאלה מדוע ברוב הקהילות שבמחקר לא נעשה שימוש בייצוגים, ואילו בכולן נעשה שימוש בנרטיבים. אפשר להציע לכך כמה הסברים: הסבר אחד קשור באמון השורר בקהילות ובהשפעתו על מידת הפתיחות והשיתופיות בהן. במחקר נמצא כי בחלק מהמקרים חברי הקהילות תופסים את האמון כתנאי מקדים לכך לנכונות שלהם לשתף בעדויות על הוראתם. תפיסה מעין זו יכולה לעודד שימוש בנרטיבים, משום שהמורה המשתף עצמו מנסח את הנרטיב, ויש לו שליטה מלאה במה שהוא חושף ובמה שלא. בה בעת, תפיסה זו עלולה לעכב את השימוש בייצוגים, הכרוך בחשיפה רבה יותר.

הסבר נוסף לנטייתן של הקהילות לבכר את השימוש בנרטיבים על פני ייצוגים עשוי להיות קשור להרגלים של המורים בקהילות. ייתכן כי מורים רבים מורגלים בשיח נרטיבי הכולל שיתוף בחוויות הוראה, אך מורגלים הרבה פחות בשיתוף בייצוגים. לכן עד שלא ייחשפו לפרקטיקה החדשה של תיעוד שיעורים, שמהלך השקפה מכוון אליה, ביכולתם לטעון את המושג "חקר" במשמעות רק בעזרת