

כיצד ניתן להרחיב את ההוראה לשם

הבנה בבתי הספר?

מרתה סטון וויסקי, לואיס הטלנז, אריק בוקובקי

גישה חדשנית שמסוגלת להצליח רק בידיהם של מורים מוכשרים במיוחד הזוכים לתמיכה משמעותית לא תוכל לייצר שיפור נרחב בחינוך הציבורי. אולם חלק גדול מן המחקר השיתופי שעסק במסגרת הוראה לשם הבנה בוצע בסביבות מעין אלה בשל כורח הנסיבות: כדי לנסח ולנתח פדגוגיה תובענית, נדרשו מורים חושבים ומיומנים שיוכלו לעבוד בצוותא עם שותפי מחקר. כשמורים חלוצים אלה שותחו עם עמיתיהם, וכשהפרויקט הוראה לשם הבנה החל להתפרסם, ביקשו גם מורים אחרים בבתי ספר לנסות ולעבוד עם המסגרת.

אמנם לפרויקט המחקר חסרו המשאבים שיאפשרו לו לתמוך בניסיונות אלה וללמוד אותם בשיטתיות; אולם משתתפי הפרויקט ארגנו בעצמם אמצעים שונים כדי לעודד את השימוש בהוראה לשם הבנה בבתי הספר. מתוך כך, חינוכאים מכל רחבי ארצות-הברית וגם ממספר מדינות אחרות התחילו לארגן את מאמציהם לשיפור תוכנית הלימודים והפדגוגיה סביב המסגרת של הוראה לשם הבנה. למרות שלא ערכנו מחקר קפדני של ניסיונות אלה, תיעוד בלתי רשמי שלהם הדגים גם את הפוטנציאל וגם את האתגר שבהוראה לשם הבנה בבתי הספר.

פרק זה נועד להראות למי שמבקש ללכת בדרכה של המסגרת מספר אופנים להרחבתה בבתי הספר. שתי דוגמאות קצרות ממחישות כיצד הונהגה ההוראה לשם הבנה בבתי ספר ציבוריים מרקע שונה ואיזה סוג של תמיכה היא קיבלה בהם. הדוגמאות חושפות דרכים חלופיות שבהן ניתן להתמודד בהצלחה עם האתגרים שמעכבים תכופות את התפשטותה של הוראה לשם הבנה בבתי הספר. הדוגמה הראשונה מתארת יוזמה של מורה מבית ספר תיכון שביקשה לפתח תמיכה בגישה של הוראה לשם הבנה באמצעות קבוצה גדלה של מורים. בדוגמה השנייה, ההוראה לשם הבנה היוותה חלק אחד מתוך פרויקט מחוזי מורכב ורב-שנתי; פרויקט זה סיפק לגישה תמיכה מערכתית אך גם היטה אותה לכיוונים שונים. מי שמבקש לשלב את השימוש במסגרת אל תוך הפרקטיקה של בתי הספר הציבוריים יכול ללמוד מנקודות הפתיחה ומאסטרטגיות התמיכה השונות, כמו גם מן הנושאים המשותפים בשני המקרים הללו. המקרים מלמדים, שכדי לקדם יישום נרחב של הוראה לשם הבנה נחוצות גם יוזמות של מורים "מלמטה למעלה", וגם מנהיגות ותמיכה מנהלתית "מלמעלה למטה".

בית הספר קיימברידג' רינדג' ולאטין

ג'ואן סובל עבדה במשך שנה בשיתוף עם חוקרי הפרויקט בניסיון לשלב את המסגרת הוראה לשם הבנה בשיעורי הספרות שלה בבית הספר קיימברידג' רינדג' ולאטין¹ (ראו פרק רביעי בספר זה). היא גילתה שהשימוש במסגרת שיפר במידה ניכרת את יכולתה לערב תלמידים סרבנים בהבנתה של תוכנית לימודים מאתגרת. באותו אביב, הציעו ג'ואן ואחת מעמיתותיה, אשר עבדה עם הפרויקט בשנים הראשונות לפיתוחו, קורס מצומצם למורים אחרים בנושא הוראה לשם הבנה.

הקורס המצומצם, שנמשך חמישה שבועות, היה אחד ממספר קורסים שמורי בית הספר היו רשאים לבחור כדי למלא אחר דרישות

הפיתוח המקצועי. כפי שאמרה עוזרת המנהל "הקורסים המצומצמים עוזרים גם למורים שמציגים את הצלחותיהם וגם למורים האחרים, שמרוויחים קרדיט על פיתוח מקצועי באמצעות עבודה עם עמיתים". בשיעורים שבועיים שניתנו אחרי שעות הלימוד בבית הספר, הדריכו ג'ואן ועמיתתה את חבריהן המורים לחשוב על מטרותיהם, לתכנן ביצועי הבנה לתלמידים ולפתח הערכות מתמשכות לקורס שאותו היו עתידים ללמד בסתיו הקרב. בסוף הקורס המצומצם הביעו חלק מן המורים התעניינות בהמשך העבודה עם מסגרת ההוראה לשם הבנה.

בית הספר קיימברידג' ולאטין

ג'ואן ידעה מניסיונה, שלוקח זמן ללמוד כיצד לתכנן וללמד באמצעות המסגרת. היא היתה בטוחה שעמיתיה יזדקקו להודמנויות מתמשכות שבהן יוכלו לדון ולחשוב על השינוי בדרך ההוראה שלהם. הבעיה היתה ליצור מבנה שיאפשר להם לעבוד יחד לאורך זמן. לאחר שלמדה את המבנים הקיימים ואת היוזמות המתוכננות בבית ספרה, הרכיבה ג'ואן הצעה לפגישות קבוצתיות ולייעוץ אינדיווידואלי עם מורים המחויבים למסגרת.

ג'ואן ניגשה למנהלת של בית הספר פיילוט (אחד ממספר בתי ספר נפרדים בתוך בית הספר קיימברידג' רינדג' ולאטין, שלכל אחד מהם דגשים משלו, צוות הוראה נפרד ותלמידים שונים). בית הספר פיילוט ידוע כקהילה דמוקרטית המעודדת תלמידים לחלוק באחריות עם מוריהם ביחס לכל היבטי החיים בבית הספר. ג'ואן ידעה שהמורים בבית הספר פיילוט יעסקו בכמה יוזמות שיכולות לתמוך במסגרת. לוח זמנים חדש יאריך את השיעורים, וייתן לקבוצות מורים זמן משותף לתכנון. ג'ואן הציעה שלמורים המתעניינים בהוראה לשם הבנה יוקצה זמן תכנון משותף, ובזמן זה היא תעביר קורס מצומצם שנתי שיעסוק במסגרת. המנהלת הסכימה משום שרעיון המסגרת תאם להשקפותיה.

במסגרתה של יוזמה אחרת בפילוט, השתתף צוות של ארבעה מורים בפרויקט שנמשך שלוש שנים ושנעשה בשיתוף עם בית הספר לחינוך של הרווארד. פרויקט זה נועד להגביר את השכלתם של מורים במדעי הרוח. ארבעת המורים היו מחויבים לפיתוחן של יחידות בין-תחומיות שיעסיקו תלמידים במחקר שיטתי במדעי הרוח, וכולם הסכימו להשתתף בקורס שהעבירה ג'ואן. כל שנה הקדיש אחד מחברי הצוות שבתון חלקי לחקירה של עמיתיו ולתמיכה בהם. בשנה הקרבה היה זה תורה של ג'ואן, ועל כן הצטמצמה מכסת שעות הלימוד שלה לקורס אחד בכל סמסטר. היא הציעה להשתמש בחלק מן השבתון שלה כדי להדריך ולתמוך בעמיתים שהתעניינו בהוראה לשם הבנה.

מתחילים את הקורס

ג'ואן סיפרה לעמיתה על הקורס שתכננה באסיפת מורים שהתקיימה בפילוט בספטמבר. היא חילקה עותקים ממאמר שעסק בפרויקט הוראה לשם הבנה, במטרה לספק להם תמונה מפורטת יותר של מטרות הפרויקט, והזמינה מורים שהתעניינו בהשתתפות בקורס.

בשלב זה זיהתה ג'ואן את חשיבותן של מספר סוגיות. ראשית, מורים היו צריכים להתנדב (ולא להיאלץ) לעבוד עם המסגרת של הוראה לשם הבנה, כדי שיוכלו לבצע בחירה מושכלת. מורים היו צריכים להבין מה הם יכולים להרוויח מן הגישה הזו להוראה, אך גם לגבש תמונה מציאותית של האתגרים הכרוכים בה. שנית, המסגרת היתה צריכה להישמע דומה מספיק לעדיפויות אחרות של בית הספר, וזאת כדי שתיתפס כאמצעי להשגתן של אותן מטרות, ולא כ"עוד דבר אחד". שלישית, המשמעויות הייחודיות של מושגי המסגרת היו צריכות להישמר, על מנת שהמונח "הוראה לשם הבנה" ימשיך להתייחס לאותה מסגרת מסוימת של יסודות. ג'ואן שמעה שגם מנהלת בית הספר בפילוט וגם עוזרת המנהל תמכו באופן כללי בהוראה לשם הבנה. אלא שלמרות שהעריכה את תמיכתם ידעה ג'ואן שהמסגרת עלולה להתמסס בתוך הרטוריקה הכללית, כך

שהפוטנציאל שלה לחולל שינוי משמעותי יהיה דל מאוד. "אני מרגישה שאני חייבת להגן על המילים מפני סיפוח", אמרה ג'ואן.

הקורס של ג'ואן היה פתוח לכל מורה בפיילוט שהתעניין בו, אולם ג'ואן עודדה במיוחד את אלה מעמיתיה שחשבה שיהיו מוכנים להשקיע את הזמן ואת המאמץ הדרושים. בסך הכל נרשמו לקורס שלה שבעה מורים: שני מורים למתמטיקה, שני מורים להיסטוריה, מורה לספרדית בשנתו הראשונה ושני מורים לספרות. ג'ואן נפגשה עם החוקרת מרתה סטון וויסקי, מהפרויקט הוראה לשם הבנה של הרווארד, כדי לשוחח עמה על תוכניותיה לקורס. סטון וויסקי גם נכחה בפגישות עם המורים, הציעה לעתים דוגמאות נוספות ועזרה לג'ואן ביעוץ למורים יחידים או לקבוצות קטנות. ג'ואן לקחה אחריות על תכנון הפגישות הקבוצתיות ועל הובלתן, וכן על הייעוץ הפרטני לכל אחד ואחת מן המורים.

פיתוח הבנת המורים לכבי הוראה לשם הבנה

בתחילת הקורס ביקשה ג'ואן מהמורים לחשוב ולכתוב על משהו שלימדו היטב, ולהדגיש את מה שרצו שהתלמידים ילמדו, מה שעשו התלמידים כדי לפתח הבנה זו וכיצד ידעו המורה והתלמידים אם התלמידים אכן הצליחו בלמידתם. ג'ואן ניתחה את הרפלקסיות הללו באמצעות שפת ההוראה לשם הבנה. בפגישה הקבוצתית זיהתה ג'ואן יסודות של המסגרת בשיעורים שאותם הביאו המורים כדוגמאות.² היא גם שיתפה אותם בתוכניות של שיעורים ובחומרים שתכננה בעצמה ולימדה באמצעות המסגרת. המורים אמרו, שמודלים אלה עזרו להם מאוד להבין את רעיונות המסגרת.

לאחר המבוא הקצר הזה למושגי המסגרת, עודדה ג'ואן את המורים להתחיל לתכנן יחידת לימודים שאותה התכוונו ללמד לפני חופשת חג המולד. ג'ואן ציינה ש"אוצר המילים של יסודות המסגרת ושל אמות המידה שלהם עלול להיות מבלבל מאוד כששומעים אותו לראשונה. אתם צריכים להתחיל מיד להשתמש ברעיונות האלה כדי

לחשוב על הפרקטיקה שלכם. אתם תתחילו להבין אותם כשתשתמשו בהם לניתוח ההוראה"³.

למורים שהשתתפו בקורס הוקצה בלוח הזמנים החדש זמן תכנון משותף בן שישים וחמש דקות, אחת לשמונה ימים. בפגישות אלה שילבה ג'ואן דיונים משותפים לקבוצה כולה, שעסקו בסוגיות שהתעוררו במהלך העבודה עם המסגרת, וכן פרקי זמן שנועדו לייעוץ אינדיווידואלי. מורים הציגו את תוכניות ההוראה לשם הבנה שלהם ואת הבעיות שבהן נתקלו; הם חלקו אסטרטגיות אגב עבודה בזוגות או בקבוצות קטנות, הציגו הצעות ושאלו שאלות שנועדו לקדם את הבנתם. בין הפגישות עבדו המורים על תוכניותיהם, התייעצו אישית עם ג'ואן וכתבו רפלקסיות על תהליך העבודה עם המסגרת.

ניסוינו של ברנט לסו מדגים כיצד סייעה ג'ואן למורים לקשר את ההוראה לשם הבנה עם הנסיבות הספציפיות שבהן פעל כל אחד מהם. ברנט, מורה לספרדית בשנתו הראשונה, החל להשתמש במסגרת לתכנון יחידה שהתכוון ללמד בצוותא עם מורה ותיק. הם תכננו לאחד את שיעורי הספרדית למתחילים שלימדו, ולהטיל על קבוצות קטנות של תלמידים לכתוב קטעים תיאטראליים המתארים פתרון של קונפליקט או בעיה שהם אופייניים למצבים שאתם התלמידים מתמודדים בחייהם. שיאה של המטלה היה אמור להיות בהצגת הקטעים לפני הכיתה.

בפגישות של הוראה לשם הבנה הבהיר ברנט את מה שרצה שתלמידים יבינו מהיחידה. בתחילה הוא התייחס למטרות כמו שימוש בספרדית נכונה ולמידה כיצד לשתף פעולה. לאחר התייעצויות עם ג'ואן ועם סטון וויסקי הוא הבהיר את מטרת ההבנה המרכזית שלו: תלמידים יבינו כיצד לבטא את עצמם בספרדית באופן בהיר בסיטואציות יום-יומיות. לאור מטרה זו, בחן ברנט את התוכניות שלו להערכת ביצועי התלמידים. הוא התכוון לפעול על פי מדיניותו של עמיתו המנוסה ולבסס את הציונים על אורך הקטעים התיאטראליים. אלא שהמסגרת הוראה לשם הבנה מדגישה הערכה מתמשכת שמתבצעת תוך שימוש באמות מידה הקשורות למטרות ההבנה; כתוצאה מכך, פיתח ברנט אמות מידה ממוקדות יותר בעזרת

תלמידיו: תוכן הולם, דקדוק ואוצר מילים מדויקים, היגוי, מיומנויות של שיתוף פעולה ושימוש בספרדית מדוברת הן בקטע התיאטרוני והן בתגובות הספונטניות לשאלות הקהל.

ברנט ניסח את אמות המידה כסדרה של שאלות שבהן תלמידים השתמשו כדי להעריך את קטעיהם במהלך העבודה בכיתה. הוא יעץ לקבוצות תלמידים בזמן שעבדו, והעריך באופן בלתי רשמי את התקדמותם ביחס לאמות המידה. ברנט חשש שתלמידיו יתמרמרו על כך שאינו נותן להם ציונים לפי אותו קריטריון פשוט של אורך ששימש בכיתה השנייה. אולם בפועל אמות המידה הברורות והגלויות זכו להערכת תלמידיו. ברנט כתב ביומנו ש'תלמידים התחילו מיד להעריך את הדיאלוגים של קבוצתם ולבדוק אם זה קטע מאתגר שהם יוכלו להתגאות בו'.

בביצועים הסופיים הציגו תלמידים קטעים מרתקים בנושאים כמו שיחות עם הורים ביחס לשעות שבהן צריך לחזור הביתה והתעמתות עם תלמידים שמביאים כלי נשק לבית הספר. תלמידים בקהל הפכו מעורבים כל כך בסוגיות שהוצגו, עד שהם הצליחו להתגבר על מחסומי השפה שבדרך כלל מנעו מהם לשוחח בספרדית. אמנם השתמשו תלמידים בספרדית כדי לתקשר באופן אמיתי, אולם ברנט התקשה לתת ציונים לביצועיהם. היה קל יותר להעריכם באמצעות קריטריון פשוט של אורך.

ג'ואן כתבה ביומנה:

ברנט ואני שוחחנו על האופן שבו המסגרת הוראה לשם הבנה מאפשרת לנו ולילדים לדבר על הישגיהם ועל הבנתם, אך אינה מספקת נוסחה שבאמצעותה ניתן להתאים להבנות הללו ערכים מספריים מדויקים. דיברנו על כך, שכשנותנים ציונים לקבוצה הטרוגנית של תלמידים, יש לאזן בין סטנדרטים מוחלטים לבין תחושה המתייחסת ליכולתו המקסימלית של כל ילד. ככל שהארכנו בשיחה, כך הפכה סוגיית מתן הציונים למסובכת יותר. אולם ברנט היה משוכנע לחלוטין ברצונו לעסוק באיכות ולא רק

בכמות בהערכה של עבודות התלמידים. הוא רצה שתלמידיו יתעמקו באיכות באותה מידה שהוא עושה זאת.

כל המורים בקבוצת ההוראה לשם הבנה נתקלו באתגרים ייחודיים כשניסו לשלב את ארבעת יסודות המסגרת לתוכנית הלימודים המסוימת שלהם, לכיתות שלהם, לסגנונות ההוראה ולהקשרים הבית-ספריים. ההתייעצויות האישיות עם ג'ואן והפגישות הקבוצתיות עזרו להם להבין בהדרגה כיצד להשתמש ביסודות המסגרת ובאמות המידה שלה כדי לשכלל את תוכניותיהם.

פרסום ביצוץ ההבנה

ג'ואן חיפשה דרכים לפרסם את ביצועי ההבנה המרשימים שתלמידים השיגו בכיתות שבהן המורים יישמו את ההוראה לשם הבנה. היא עודדה את עמיתיה להציג את עבודתם במיצגים שהכיתות הכינו לתערוכת האמנויות השנתית של בית הספר.

ג'ואן והמורה להיסטוריה בטסי גריידי התמקדו ביחידה שפיתחו כששיתפו פעולה בהוראה לשם הבנה ובפרויקט ההעשרה של מדעי הרוח. הן תכננו בצוותא את היחידה במטרה לטפח את הבנתם של תלמידים ואת יכולתם לקשר בין המתודות הפרשניות בספרות ובהיסטוריה. כיתת הספרות של ג'ואן למדה את *The Love Song of J. Alfred Prufrock*, של ט"ס אליוט, כדוגמה לשירה סימבולית. בטסי לימדה את כיתתה על "הרגע ההיסטורי" של השיר במהלך מלחמת העולם הראשונה.

כביצוע-שיא של הבנה, ניתחו זוגות תלמידים את ההרמזים הספרותיים וההיסטוריים בשיר. הם הציגו את הניתוחים בפוסטרים מורכבים שכללו בין השאר את העמודים המוערים של השיר וחיבור שכתב כל אחד מן התלמידים. בתערוכת האמנויות הציגו תלמידים את הפוסטרים שהכינו וכן ביצועים אחרים, כמו שיר ראפ על *Prufrock*.

כהכנה לתערוכת האמנויות דיברו תלמידים על מטרות ההכנה שלהם למבקרים בביתניהם. התלמידים רצו שהקהל שלהם לא רק יבין כיצד הם-עצמם פירשו את השיר, אלא גם יבין כיצד לפתח פרשנויות עצמאיות לשירה סימבולית. הם פיתחו שאלות שנועדו להעסיק את המבקרים בביצוע הבנת המטרות הללו.

בעקבות הפרסום שהתקבל מתערוכת האמנויות, הפכו הורים מודעים יותר להוראה לשם הבנה, והמחלקה לספרות הביעה עניין רב יותר במסגרת. עוזרת המנהל של בית הספר ייעצה לג'ואן להגיש הצעת תקציב לצורך הכנת קלטת וידאו שתעסוק בהוראה לשם הבנה. ג'ואן קפצה על ההזדמנות, וראתה בה דרך נוספת לערב את עמיתה בפיתוח ובהפגנה של הבנתם. הם צילמו בווידאו ראיונות שערכו עם עצמם, עם תלמידיהם ועם מנהלת הבית שלהם ביחס להשפעתה של המסגרת. שבעת המורים שהשתתפו בקורס עזרו לבחור את הקטעים ולערוך אותם לקלטת הסופית. הם התחילו במגמת מטרות ההכנה שלהם לצופי הקלטת.

מורים ותלמידים תיארו בקלטת את העבודה, והסבירו כיצד ההוראה לשם הבנה שינתה את האופן שבו לימדו ולמדו: "הוראה לשם הבנה עוזרת למורים לחשוב מה תלמידים צריכים ללמוד". "היא מספקת שפה ומבנה לקביעה ולהגשמה של סטנדרטים גבוהים לכל התלמידים". "השתמשתי בה בעיקר בשיעורים 'הרגילים', עם תלמידים שלא נדרש מהם הרבה. הוראה לשם הבנה בונה דרך שבאמצעותה תלמידים יכולים להתחיל מכל נקודה ולהתקדם להבנה. זה חימם את הלב לראות אותם עובדים היטב. והתלמידים יכלו לראות את איכות עבודתם".

מנהלת הבית של פיילוט אמרה בקלטת: "הדיונים שלנו בפגישות הצוות הן ברמה אחרת. עבודת הוראה לשם הבנה עזרה למורים ללמוד זה מזה כיצד ללמד ומה תלמידים מסוגלים לעשות. הזמן המוקדש לניסוח של מטרות גורם למורים ללמוד ומערב את כולנו בקהילה של למידה".

תמיכה מתמסרת

בסוף השנה הודו ג'ואן ועמיתיה שהוראה לשם הבנה היתה לעתים קרובות קשה יותר מדרך ההוראה הרגילה שלהם; אולם לא היה להם ספק באשר ליתרונותיה. הם קיוו להמשיך לבחון את דרך עבודתם ולשפרה במהלך השנה הקרובה. סגנית המנהל בבית הספר השתוקקה למצוא דרכים שיאפשרו לתמוך במורים ולהרחיב את השימוש במסגרת למורים נוספים. היא הצהירה כי "הוראה לשם הבנה איננה רק בגדר חדשנות כיתתית. היא מייצגת שינוי פרדיגמטי עמוק, מעבר מ'הסגנון השליילי' הרגיל להדגשת פיתוח הבנתו של כל תלמיד". היא הבינה את דרישותיה של הגישה מספיק טוב כדי שתבין שגם מורים אינם יכולים להגשימה ללא די זמן ועזרה מספקת. היא ביקשה מג'ואן להציג את ההוראה לשם הבנה בפני כל מנהלי הבתים ומעצבי תוכניות הלימודים בבית הספר, מתוך תקווה שחלק מהם יחליטו לתמוך במורים שישתמשו במסגרת. סגנית המנהל רצתה שהוראה לשם הבנה תהפוך לגישה הנוהגת בכל בית הספר, אך הניחה שחיוב המורים להשתמש בה, כעניין שבמדיניות, רק יזיק לה.

בינתיים חיפשה ג'ואן מבנים נוספים בבית הספר שיתמכו בהפצתה של הוראה לשם הבנה. היא ידעה שלא יהיה לה זמן להיוועץ עם עמיתה אישית כשהשבתון שלה יסתיים. מנהל בית הספר הציע לשלם לה משכורת קבועה כדי שתיפגש אחרי שעות הלימודים עם מורים שהתעניינו במסגרת. ג'ואן סירבה משום שלא הרגישה נוח לקבל שכר בשעה שעמיתה נידבו את זמנם. מנהלת הבית בפיליט וראש המחלקה לאמנויות השפה הציעו לשחרר את ג'ואן מקורס אחד בכל סמסטר אם תמצא מורה אחר שיהיה לו זמן ללמד את הקורס. רעיון זה התברר כמוצלח – ג'ואן מצאה מורה מבית אחר שהתעניין בהוראה לשם הבנה ושהשתוקק גם ללמד את הקורס של ג'ואן. סידור זה שחרר את ג'ואן במשך שעות הלימודים ליעוץ אישי עם מורי בית הספר שרצו לעבוד עם ההוראה לשם הבנה.

נסקנות

מורה אחת יזמה בבית הספר את בניית התמיכות הדרושות לשילוב ההוראה לשם הבנה. חלק ממרכיבי ההצלחה היו: המורה למדה כיצד לשלב את המסגרת בכיתתה באמצעות שנה של התייעצות אינטנסיבית עם מומחית בפרויקט; היא הכירה את הפוליטיקה ואת התרבות בבית ספרה וידעה כיצד להשיג סידורים הולמים ותגמולים; היא בנתה על מוניטין מוצדק של מי שהולכת עד הסוף עם תוכניות שאפתניות. בשל כך היא זכתה לתמיכה של הנהלות המחלקה, הבית ובית הספר, וקיבלה מהם מרחב פעולה מספיק לפיתוחו של שינוי חינוכי משמעותי. היא גמלה להם על אמונם כשתכננה וביצעה פרויקט מוצלח.

ג'ואן תכננה את הפרויקט באמצעות המסגרת: היא הפכה את ההוראה לשם הבנה לפוריה למורים, גיבשה מטרות ברורות, גיבשה סדרות של ביצועי הבנה וסיפקה למורים הזדמנויות להעריך את תוכניות היחידה שלהם ואת דרך ביצוען באמצעות סבבים של הערכה שביצעו עמיתיהם, ג'ואן והם עצמם. היא ארגנה שני ביצועי-שיא פומביים – תערוכת האמנויות וקלטת הווידאו. ביצועים אלה סייעו למורים להבין כמה רחוק התקדמו הם ותלמידיהם, וכן הדגימו את יתרונותיה של ההוראה לשם הבנה למשתתפים ולתומכים פוטנציאליים.

נורפוק

הוראה לשם הבנה חדרה לנורפוק, וירג'יניה, כחלק מניסיון לבצע רפורמה מערכתית כוללת בכתבי הספר, רפורמה שכונתה קהילות ATLAS (הוראה, למידה והערכה אותנטיות לכל התלמידים).⁴ תוכנית ATLAS קראה למגוון רחב של חדשנויות בפדגוגיה, בניהול בתי ספר ובמעורבות קהילתית; הוראה לשם הבנה סיפקה מסגרת מאחדת שעזרה למקד ולשלב את יוזמות הרפורמה המרובות הללו. ניתוח אירוע זה מדגים גם את היתרונות וגם את האתגרים הטמונים בניסיון לבצע שינוי מערכתי בבית הספר. זהו מחקר במציאה של

שיווי המשקל הראוי בין גמישות לבין התמקדות והקפדה בעבודה המתמשכת של השיפור החינוכי.

מתחילים: הצורך להתמקד בדבר אחד בלבד

תוכנית קהילות ATLAS שיקפה את רעיונותיהם של מפתחיה: הווארד גרדנר מ"פרוג'קט זירו" באוניברסיטת הרווארד, תיאודור סייזר מ"האיחוד של בתי הספר המהותיים" באוניברסיטת בראון, ג'יימס קומר מן התוכנית לפיתוח בית הספר באוניברסיטת ייל וג'אנט וויטלה מן המרכז לפיתוח חינוכי בניוטון, מסצ'וסטס. הפרויקט ביקש למזג יסודות מן היוזמות השונות במסלול של בתי ספר (בית ספר יסודי אחד, חטיבת ביניים ותיכון), במטרה "לשבור את הדפוס" של החינוך הבית-ספרי המסורתי מגן החובה ועד כיתה י"ב. בסתיו 1993, הציגו ארבעת הארגונים השותפים ב-ATLAS היבטים שונים של עבודתם לצוות בנורפוק, שכלל מנהלי בתי ספר, מתאם פרויקט ומפתחים מבתי הספר (בדרך כלל מורים ששוחררו ממשימות הלימוד כדי שיוכלו לתמוך בפעילויות ATLAS בצוותא עם מורים, עם מנהלים ועם הורים).

לאחר סקירת היוזמות השונות שהציגו ארגוני ATLAS, החליט הצוות בנורפוק להתמקד בשימוש במסגרת הוראה לשם הבנה של "פרוג'קט זירו". המְתָאם בנורפוק, מייק דיאנג'לו, סיפר שהצוות בחר בהוראה לשם הבנה מכמה סיבות:

1. היא היתה גמישה דיה כדי שניתן יהיה להשתמש בה החל מגן חובה ועד כיתה י"ב, ובכל הדיסציפלינות.
2. היא סיפקה למורים, למנהלים, להורים ולתלמידים שפה משותפת שבה יכלו לשוחח על תוכנית הלימודים, על ההוראה ועל הלמידה, לאורך המסלול של בתי הספר.
3. היא הציעה ראייה מקיפה של הוראה, של למידה ושל הערכה שהתאימה לתכנון של ATLAS.

4. היא אפשרה את השימוש בה לשם תכנון פיתוח מקצועי.
5. היא לא דרשה משאבים יקרים כמו ספרים או חומרי לימוד ולפיכך שחררה את כספי ATLAS לצרכים אחרים.

במשך השנה הראשונה סיפקה טינה בליית', שעבדה בהרווארד על פרויקט ההוראה לשם הבנה מראשיתו, עזרה טכנית לבתי הספר של נורפוק. היא סיפקה למייק מידע נוסף ביחס לגישת ההוראה לשם הבנה והקשיבה לרעיונותיו באשר לדרכים הטובות ביותר להחדרת המסגרת לבתי הספר של נורפוק. נקודת ראותו של מייק, כמי ששימש כמתאם בנורפוק, היתה חיונית למציאת האופן שבו יקושרו המושגים, אוצר המילים והפעילויות של המסגרת אל שאר מרכיביה של תוכנית ATLAS, כמו גם לנפשות הפועלות ולהקשרים הבית-ספריים בנורפוק.

מייק וטינה ידעו שהם חייבים לתכנן את תהליך השינוי כך שיותאם במיוחד לכל אחד משלושת בתי הספר במסלול ולקהילות המסוימות שלהם. מייק עבד עם המפתחים מבתי הספר במטרה לזהות קדימויות מפתח ומורים שיהיו מעוניינים לעבוד אחד עם השני ועם צוות ATLAS בנושא ההוראה לשם הבנה. ההערכה היתה סוגיה מרכזית בבית הספר היסודי, לפיכך ארגן מייק קבוצה בת כחמישה-עשר מורים שיחשבו כיצד ההערכה תוכל לקדם את ההבנה. חטיבת הביניים מינתה סגל מורים מובילים ומנהיגי קבוצות כדי ש'למדו על המסגרת. בבית הספר התיכון הציגה טינה את המסגרת למורים של כיתות ט', וכן לשמונה-עשר מורים אחרים, שבכללם מספר מורים מובילים. טינה חשבה שלא ניתן לכפות את המסגרת על מורים שיתנגדו לה, לפיכך העדיפה לעבוד רק עם מתנדבים.

איווי המורים בעבודתם עם מסגרת ההוראה לשם הבנה

לאחר שהציגה טינה את התוכנית באורח מבואי, בין חמישה-עשר לעשרים וחמישה מורים מכל בית ספר במסלול התנדבו לחקור את

המסגרת הוראה לשם הבנה. טינה העבירה סדנה התחלתית בת חצי יום בכל אחד מבתי הספר על מנת לכוון את קבוצות המורים אל המסגרת. בהמשך קיבלו המורים תמיכה בפגישות קבועות שנערכו בקבוצות קטנות עם מנחה הוראה לשם הבנה. בתחילה, היתה רק לטינה מומחיות מספקת כדי לתפקד כמנחה. במהלך הביקורים הראשונים שלה, ראו מייק והמפתחים מן האתר כיצד הנחתה טינה קבוצות קטנות של מורים. לאחר מספר ביקורים, הרגיש מייק בטחון בהבנת המסגרת כדי להתחיל להנחות בעצמו קבוצות קטנות של מורים.

בדרך כלל המורים בכל אחד מבתי הספר נפגשו עם טינה או עם מייק למשך כשעה, פעמיים בחודש. הפגישות התנהלו במהלך שעות הלימודים הרגילות בבית הספר, וזאת כדי להימנע מיצירת עבודה נוספת למורים. במידת האפשר התארגנו קבוצות קטנות כך שמורים יכלו להיפגש במהלך שעות התכנון המשותפות שלהם. כשדבר זה לא התאפשר, ארגן צוות האתר מורים מחליפים שלימדו את השיעורים בזמן שהמורים נפגשו. בנוסף לטינה ולמייק, צוות האתר של ATLAS נועד עם מורים מסוימים כשאלה ביקשו זאת.

במהלך הפגישות הקבוצתיות והאישיות עם טינה ועם מייק, עיצבו מורים ותוכניות לימודים, חלקו חוויות ודוגמאות של עבודות תלמידים ודנו בתהליך העבודה עם מסגרת ההוראה לשם הבנה. מייק ציין שיסודות המסגרת היוו "גירויים חזקים" שעזרו למורים לחשוב מחדש על תוכניות הלימודים ועל עבודתם: "כיוון שעוצבו בתוכנית הלימודים המסורתית, שהיא עמוסה ביעדים, [מורים מצאו] שהמסגרת הוראה לשם הבנה מאלצת אותם לשקול מה חשוב במיוחד שתלמידים יבינו, ולתכנן התנסויות ופעילויות (ביצועי הבנה) שיעזרו לתלמידים לבנות ולהפגין הבנה של אותם רעיונות חשובים".

השפעה הדדית

במהלך עבודתם של המורים בנורפוק עם רעיונות המסגרת, החל מייק להבין טוב יותר את המסגרת, וראה את הקשר שבינה לבין פרויקטים

אחרים של ATLAS ולבין העדפות שונות בנורפוק. הוא ביקש להותיר את המסגרת הוראה לשם הבנה כיוזמה העיקרית בנורפוק, אך ידע שיצטרך להתאים אותה ולשלב בה מספר רעיונות מפתח נוספים. כך למשל, רעיון השאלות המהותיות היה מרכזי לעקרונות "האיחוד של בתי הספר המהותיים", והתיישב עם שניים מיסודותיה של המסגרת – נושאים פוריים ומטרות הבנה. הדגש שהאיחוד שם על תערוכות של תלמידים היה יכול להיקשר בקלות אל היסודות של הערכה מתמשכת ושל ביצועי הבנה. בינתיים הבחינו מייק וטינה במספר ליקויים בהבנה המוקדמת שהפגינו מורים ביחס למסגרת. כך למשל, מספר מורים התמקדו בקביעה של סטנדרטים מפורשים לביצועי התלמידים, אך לא שילבו בהוראתם מחזורים של הערכה מתמשכת. לאור סוגיות אלה, "תרגם" מייק את המסגרת הוראה לשם הבנה למה שנקרא "מסגרת עיצוב תוכנית הלימודים של ATLAS". בנוסף ליסודות המסגרת היא גם כללה שאלות מהותיות ותצוגות תלמידים, והרחיבה את ההערכה המתמשכת לשני יסודות: אסטרטגיות של הערכה מתמשכת וסטנדרטים והנחיות לביצועים.

עוד גילו טינה ומייק שלמורים לוקח זמן ללמוד לקשר בין יסודות המסגרת לבין היבטים אחרים בתוכנית ATLAS, ולשלב את המושגים הללו אל תוך הפרקטיקה שלהם. חלק מן הרעיונות הקשורים בתוכנית ATLAS, שבתחילה נראו כמתיישבים עם הוראה לשם הבנה, גזלו תשומת לב וזמן מבלי לשפר באופן משמעותי את הלמידה. מורים נמשכו למשל לרעיונות כמו הערכת תיקי עבודות או פרויקטים בין-תחומיים. אולם כשניסו ליישם את האסטרטגיות הללו לראשונה, הסתבר שהן לא תמיד מקדמות את הבנת התלמידים. מייק וטינה יעצו למורים לשנות את תוכניותיהם כך שיתמקדו באופן ישיר יותר בהבנה הם הדגישו שהפרויקטים הלימודיים צריכים לטפל במטרות הבנה מפורשות ולהתמקד בהעסקת התלמידים בביצועי הבנה. בדומה, את תיק העבודות היה צריך לבנות כהערכה מתמשכת של ביצועי הבנה, כדי לתמוך בתלמידים בפיתוח ובהפגנה של הבנתם.

היזמים נאלצו לעמוד על המשמר בשתי חזיתות כדי שיצליחו למזג יוזמות מרובות וסותרות בפוטנציה, לגישה אחת בהירה

וממוקדת. בחזית האחת הם שינו מעט את המסגרת הוראה לשם הבנה כדי שתוכל לקלוט רעיונות מתאימים מפרויקטים אחרים. בחזית האחרת הם הגנו על המונחים, על המושגים ועל הפעילויות של המסגרת כדי שהשימוש בהם לא יהפוך למראית עין מיותר ובלתי מועיל. הסחות דעת מתחרות סולקו, דוכאו או מוזגו עם התכליות, עם השפה ועם הפעילויות המרכזיות של הוראה לשם הבנה.⁵

מייק גם הרחיב וחזק את ההוראה לשם הבנה כאשר השתמש בה כמסגרת כללית לתכנון של פיתוח מקצועי ושל שינוי בית-ספרי. מפתחי הצוות זיהו באמצעות המסגרת את מטרות ההבנה שלהם, תכננו פעילויות לפיתוח מקצועי שיעסיקו מורים בכיועי הבנה, והשתמשו בהערכה מתמשכת כדי לעקוב אחר התקדמותם ואחר התקדמות המורים. גישה זו אפשרה למורים ללמוד בסביבה של הוראה לשם הבנה, ובנוסף גם נתנה למפתחי הצוות התנסות מכלי-ראשון עם המסגרת. באמצעות התנסות זו השיגו כל המשתתפים הבנה טובה יותר של המסגרת, והפכו מודעים יותר למשאבים ולתמיכות שנוקקה להם.⁶

מאמציו של מייק להפוך את ההוראה לשם הבנה למסגרת התכנון המרכזית התמקדו גם במרכיבים האדמיניסטרטיביים והארגוניים בבתי הספר של ATLAS בנורפוק. פרויקט ATLAS יצר צוותי תכנון וניהול בכל אחד מבתי הספר שכללו נציגים של ההנהלה, של צוות המורים ושל ההורים. מייק האיץ בוועדות אלה לאמץ את המסגרת כמדריך לקביעת יעדים ולהשגתם. בהדרגה חדרו אוצר המילים ורעיונותיה של המסגרת לקהילת ATLAS. כפי שאומר מייק "כעת מצפים מאנשים בבית הספר להשתמש בהוראה לשם הבנה, והם מוצאים בה ערך רב".

שינויי הבנה ונורמות בית-ספריים

כשמורי נורפוק עברו מעיצוב תוכניות לימודים ליישום העקרונות של הוראה לשם הבנה בכיתה, הם נתקלו במדיניות, בנורמות ובמבנים

בלתי מתאימים בבתי הספר שלהם. אחת מן המגבלות הראשונות היתה זמן. מורים שעבדו עם תלמידיהם על ביצועי הבנה גילו במהרה את הצורך בשיעורים ארוכים יותר. נקודה זו היתה בעייתית במיוחד בבית הספר התיכון, שהתנהל לפי לוח זמנים קבוע של שיעורים בני ארבעים וחמש דקות. מורים העלו את הבעיה הזו במהלך השנה הראשונה בפני צוות הניהול המקומי של ATLAS. בתגובה, כוח משימה מיוחד התייעץ עם בתי ספר אחרים ביחס ללוחות זמנים חלופיים, והציע מספר אפשרויות לצוות המורים כולו. בהמשך יזם בית הספר התיכון לוח זמנים קבוע שלפיו נפגשו כיתות לשיעורים בני תשעים דקות אחת ליומיים.

נוסף לשיעורים ארוכים יותר, נזקקו מורים לזמן שבו יוכלו להיפגש, לשתף זה את זה בהתנסויות עם הוראה לשם הבנה ולחשוב עליהן; כל זאת, לפי לוח הזמנים הרגיל שלהם. אולם בפועל זו היתה משימה בלתי אפשרית. היה קשה למצוא פרקי זמן משותפים לתכנון של כל הקבוצות, ובמיוחד ככל שמספר גדול יותר של מורים החלו להשתמש בהוראה לשם הבנה. הרעיון לספק מורים מחליפים שישחררו את מורי ההוראה לשם הבנה לפגישותיהם לא היה אידיאלי, משום שניתק את המורים מתלמידיהם ושיבש את שגרת בית הספר.

לאחר שבחן מספר אפשרויות, החליט צוות הניהול המקומי לקבוע ימים מסוימים בחודש שבהם מורים יגיעו בשעה הרגילה בבוקר וייפגשו עם עמיתיהם, ואילו תלמידים יגיעו רק שעה וחצי מאוחר יותר. כך עסקו המורים בדיאלוג מקצועי בשעות המוקדמות של הבוקר, כשעוד היו רעננים, וזאת מבלי להפר את שגרת היום בבית הספר. תוכנית זו הצליחה כל כך בבתי הספר של ATLAS במהלך השנה השנייה, עד שהנהלה המחוזית החלה ליישמה גם בבתי ספר אחרים במחוז.

הדגש ששמה המסגרת הוראה לשם הבנה על פיתוח של הבנה לאורך זמן אילץ מורים לחשוב על מטרות הבנה ליחידות שלמות, ולא רק על יעדי הוראה לשיעורים בודדים. במהרה גילו מורים, שתלמידים אינם יכולים לפתח הבנה של כל הנושאים שנכללו בתוכניות הלימוד הקיימות; הם גם הבינו שלא כל הנושאים חשובים

באותה מידה. הם שקלו דרכים לצמצם ולמקד את תוכניתם, אך חששו שייאלצו לשאת באחריות על כך שלא לימדו בהתאם לתוכניות הלימודים המחוזיות. מייק ציין ש"מורים קיבלו מסרים סותרים מן המְתָאמים המחוזיים של תוכניות הלימודים ומן ההנהלות של בתי הספר. כך שבעוד שהמסגרת הוראה לשם הבנה סיפקה דרך לחשוב על תוכנית הלימודים, למורים לא היתה סמכות לקבל החלטות חשובות בכיתותיהם".

מורים פנו בסוגיה זו לצוות הניהול המקומי, וזה ארגן פגישות עם המנהלים, עם המפקח ועם המְתָאמים המחוזיים של תוכניות הלימודים. מתוך מגעים אלה ניתנה למורים בבתי הספר של ATLAS סמכות רחבה יותר לקבל החלטות המתייחסות לתוכנית הלימודים. המְתָאמים המחוזיים קיבלו תפקיד אינטראקטיבי יותר ושיתפו פעולה עם מורים בניסיון לזהות מה בתוכנית הלימודים חיוני שתלמידים יבינו. עם הענקתה של האוטונומיה הזו, המחוז גם גיבש צורות חדשות של נשיאה באחריות. כעת תלמידים נדרשים לבצע "מטלות בסיסיות משותפות" בכיתות ה', ח' ו-י"א. עליהם לכתוב נייר עמדה בסוגיה חברתית שבחרו, או לדווח על מחקר מדעי שביצעו. אחר כך עליהם להגן על המחקר שלהם בפני חבר שופטים המורכב ממורים ומחברים בקהילה. מספר בתי ספר יסודיים דורשים מתלמידים להפיק אחת לתשעה שבועות תוצר הקשור למחזורי תוכניות הלימודים, תוצר שיפגין את הבנתם בנושא שלמדו.

יישומה של המסגרת בכיתות הציב אתגר גם בפני תהליך הערכתם של מורים. מורים עברו מסדרה של שיעורים עצמאיים ליחידות לימוד שכללו ביצועי הבנה שנמשכו שיעורים רבים. משום כך, דו"ח התצפית של המורים, שהתבסס על "רשימת מקרה", לא סיפק עוד הערכה יעילה ביחס לעבודתם. עלה הצורך למקם את תצפיות ההערכה במסגרת ההקשר הרחב יותר של הנושא הפורה, השאלות היסודיות ומטרות ההבנה. ביוזמת צוות הניהול המקומי שונה הליך הערכת המורים: המעריך נפגש עם המורה לפני התצפית בכיתה ואחריה, במטרה להבין את תוכנית הלימודים של המורה במונחים של הוראה לשם הבנה. המעריכים גם ראינו תלמידים כדי לשמוע

הסברים על שאלות יסודיות ועל מטרות הבנה וכיצד התייחסה אליהן עבודת התלמידים. הליך ההערכה של המורים הפך שיתופי יותר, והמפקחים קיבלו על עצמם תפקיד של "חבר ביקורתי" במקום של מעריך שיפוטי. מורים היו מרוצים בדרך כלל משינויים אלה, והרגישו שההערכות שניתנו להם שיקפו בדיוק רב יותר את עבודתם ועודדו שיפור בעבודה.

סקנות

המקרה של נורפוק מדגים את יתרונותיו של תהליך שינוי מערכת מאורגן היטב שמתמקד ביישום המסגרת. אנשי ההנהלה הכניסו את הפרויקט ותמכו בו, אולם מורים הורשו להתנדב בו ולא נתבעו לעבוד אתו. "אלוף" מקומי חזק הגן על מסגרת ההוראה לשם הבנה מפני דילול, ובה בעת התאים אותה באופן שתתחשב גם בעדיפויות מקומיות. כשמורי נורפוק נתקלו במכשולים מבניים וארגוניים בבתי הספר שלהם, אותו אלוף עבד עם צוותים מקומיים כדי לשאת ולתת על ההתאמות הנחוצות. המסגרת שימשה חלק מיוזמה מערכתית שקיבלה גיבוי מכל מרכיבי קהילת בית הספר, לפיכך הצליחו צוותים אלה לשכנע את ההנהלה ואת צוות המורים לערוך את השינויים המערכתיים הדרושים לעבודה עם המסגרת.

הוראה לשם הבנה שימשה בנורפוק מסגרת כללית להנחיית העבודה בכיתות כמו גם להנחיית תוכניות לפיתוח מקצועי ומאמצים לשינוי בית-ספרי רחב יותר. ככל שיותר מורים, שיותר מנהלים ושיותר הורים הבינו את יסודות המסגרת, כך סיפקה ההוראה לשם הבנה שפה משותפת שבה יכלה קהילת בית הספר לשוחח על תוכניותיה החינוכיות.

שתי רמות של תמיכה בהוראה לשם הבנה

בבתי הספר

ראוי לזכור, לפני שנסיק מסקנות נוספות מתיאורי המקרים האלה, שהם אינם מבוססים על מחקר קפדני. הם מסכמים את העבודה עם המסגרת בשני אתרים שבהם התמיכה בה היתה מתמשכת ומאורגנת במיוחד. הם אינם מובאים כסיפורים מייצגים, אלא כאירועים שמציעים דרכים אפשריות להתגבר על בעיות המעכבות את התפשטותה בבתי הספר. בנינו את התיאורים האלה כדי לשלב נושאים⁷ שמורים מזכירים לעתים קרובות כשהם חושבים על התהליך של הוראה לשם הבנה ועל תוצאותיו. לפיכך, תיאורים אלה ממחישים את התנאים שיידרשו לדעתנו כדי שמסגרת מבטיחה זו תוכל לשמש במספר גדול יותר של סביבות בית-ספריות.

הוראה לשם הבנה היא מסגרת תובענית ומקיפה להדרכת הפרקטיקה החינוכית. היא איננה מבטאת חדשנות לימודית מבודדת, אלא שינוי מרחיק לכת ויסודי יותר בגישה הפדגוגית. מורים שמנסים להשתמש בגישה של הוראה לשם הבנה שוקלים מחדש את תוכנית הלימודים הקיימת, את דרכי ההערכה, את הפעילויות החינוכיות ואת הנורמות התרבותיות בכיתה. בסופו של דבר, השינויים בכיתה קוראים תגר על התרבות ועל המבנה של הקהילה הבית-ספרית שמקיפים את הכיתה.

יישומה של המסגרת מעורר שינויים עמוקים ונרחבים בעשייה החינוכית, ולפיכך דורש תמיכה בשתי רמות. רמה אחת מתייחסת למהות ההוראה, ומתמקדת בתמיכה במורה כנציג המרכזי של השינוי. הרמה השנייה עוסקת בהקשר המערכתי שמעצב את מה שמורים ותלמידים עושים בכיתה; רמה זו מתמקדת במבנים הארגוניים של בית הספר, בנורמות התרבותיות ובמדיניות.⁸ התיאורים שהבאנו ממחישים את הגורמים שיכולים לתמוך או לעכב את שילובה של המסגרת בבית הספר, הן בממד ההוראה והן בזה של ההקשר המערכתי. הם חושפים את העובדה, שההוראה לשם הבנה מתקדמת

ביעילות הגדולה ביותר כאשר לצוות המקומי יש מספיק הבנה וכוון כדי לייצר, לתאם ולשמר את התמיכה בשתי הרמות למשך שנתיים לפחות.

אחידה בכיתה של הוראה לשם הבנה

ברמת ההוראה, מורים זקוקים להתנסות במחזורים של למידה, יישום, הערכה ושיפור דרך העבודה שלהם ביחס למסגרת. את תהליך הלמידה של המסגרת ניתן לתפוס כדוגמה אחת לפיתוח והפגנה של הבנה (ראו פרקים רביעי וחמישי). לפיכך, המסגרת עצמה מספקת מבנה התומך במורים בניסיונם להבין כיצד ללמד להבנה בכיתה. התיאורים שהובאו לעיל מדגימים מאפיינים של תמיכה יעילה ברמה הכיתתית – מאפיינים שבאו לידי ביטוי גם במקרים רבים אחרים.

מאפיינים של פרקטיקה המדאימה את ההוראה לשם הבנה

ג'ואן הסבירה את יסודות המסגרת באמצעות ניתוח דוגמאות ההוראה המוצלחות ביותר של מורים. אסטרטגיה זו פעלה היטב. כמו מורים מנוסים אחרים בפרויקט, מצאה ג'ואן תועלת בהצגת רעיונות המסגרת באמצעות חומרים שעיצבה והשתמשה בהם עם תלמידיה – תוכניות יחידה שמבוארות לפי יסודות המסגרת, חומרי שיעור והערכה או דוגמאות של עבודות תלמידים. חלק מן המורים נעזרו בקריאה של ניתוחי אירוע, או בצפייה ודיון בקלטות וידאו של הוראה המדגימה את השימוש במסגרת. עקרונות מופשטים הופכים נגישים יותר כאשר מדגימים אותם במקרים ספציפיים של שימוש ביסודות ובאמות המידה של המסגרת.⁹

דיאלוג עם מורים מדאימים על התנסותם בהוראה לשם הבנה

שיחות כאלה עם עמיתים יכולות לעסוק באסטרטגיות, באתגרים, בבעיות ובפתרונות, וכן ברגשות שמעוררים הקשיים והסיפוקים הנובעים מן העבודה בכיתה. מניסיונו, מורים יכולים להפיק תועלת מדיאלוג עם מורים אחרים, גם כשאלה מלמדים נושאים שונים בכת

ספר או במחזות שונים. המשתנה המהותי לדיאלוג פורה הוא אווירה שתתמוך בניסיונות, שתדרוש הדדיות בהחלפת רעיונות ובבקשת עזרה ושתעודד ניתוח רפלקטיבי.

הנחיה אישית נפיו נוחה הוראה לשם הבנה

אמנם מורים מפיקים תועלת מהחלפה של חוויות במסגרת הבית-ספרית, אך הם זקוקים גם לעזרה ממוקדת ואישית בניסוח מטרות, בעיצוב תוכניות, בהערכת ביצועיהם ובשימור האנרגיה הדרושה לעבודה הקשה של שיפור ההוראה. מורים זקוקים לתמיכה גמישה ותפורה למידותיהם, שתאפשר להם לדון בהוראה לשם הבנה בהקשר של הנקודות החזקות, של תחומי העניין ושל החששות שלהם ושל תלמידיהם. יועץ שמבין את המסגרת וגם את חומר הלימוד, ושמכיר גם את הנסיבות הספציפיות שבהן המורה מלמד, יכול לשמש מנחה יעיל. במערכת היחסים שבין היועץ למורה, כמו בכל מערכת יחסים שממוקדת בהבנה, אווירה של הערכה הדדית, של אמון ושל יושר מעודדת את ההסתכנות ואת האומץ הכרוכים בלמידה. מניסיוננו, חשוב לקיים יעוץ אישי אחת לשבוע או לשבועיים במהלך מאמציו המוקדמים של המורה לעצב וליישם את תוכנית הלימודים באמצעות המסגרת של הוראה לשם הבנה.

תמיכה אינטנסיבית יחסית לאורך תקופה

תיאורי המקרים מרמזים על היבט של תמיכה שבולט בדרך כלל דווקא בהיעדרו. כדי ללמוד כיצד ללמד להבנה נדרשים תיקונים חוזרים ונשנים של רעיונות ושל דרכי עבודה, תיקונים שמחזורי למידה, ביצוע והערכה מניעים אותם. מניסיוננו, כדי לפתח הבנה טובה יותר של המסגרת, מורים חייבים ליישם את המחזוריים הללו בטווח זמן סביר (למשל, תוך חודש עד שלושה חודשים לאחר ההיכרות הראשונית עם רעיונות המסגרת), מספר פעמים (פעמיים או שלוש בשנה) ולאורך תקופה ממושכת (לפחות שנה ורצוי שנתיים).

מורים שלא מזדמן להם ליישם את המסגרת ולקבל משוב על ביצועיהם לאחר החשיפה הראשונית להוראה לשם הבנה, מאבדים

בדרך כלל את התנופה. הניסיונות הראשוניים להשתמש במסגרת עלולים להיות מגושמים למדי, ולפיכך מורים זקוקים להדרכה כדי לפתח ביצועים שיפיקו למידה מוצלחת בכיתה. לעתים קרובות הם תופסים את כוחה של ההוראה לשם הבנה רק במבט לאחור על יחידת לימודים אחת או שתיים שבהן ניסו לשלב את יסודות המסגרת. בראייה לאחור מורים יכולים בדרך כלל להגדיר מטרות בבהירות גדולה יותר, לזהות מאפיינים של ביצועים שהיו בעלי עוצמה במיוחד לתלמידים ולהבחין בעומקן ובעמידותן של הבנותיהם. סוגים כאלה של רִאיוֹת בדבר השינוי שחל אצל מורים ותלמידים מייצרים לבסוף את אותם תמריצים שמכלכלים את עצמם ותומכים במסגרת. אולם, תוצאות אלה אינן מופיעות אלא לאחר שמורים זוכים לתמיכה אינטנסיבית יחסית ונמשכת.

כיוון שהמורים עסוקים והמסגרת תובענית, הגישה עלולה להיות מוכרעת על ידי דרישות סותרות. יש לזרוע את זרעיה של ההוראה לשם הבנה, לדשנם ולהגן עליהם עד שהמסגרת תכה שורש בדרך ההוראה של המורה – עד שתופנם בו ותשמש אותו לניתוח ולשיפוט אוטומטי ועצמאי של עבודתו.

תמיכות מערכתיות בהוראה לשם הבנה

מורים מבודדים שהם מוכשרים ואמיצים במידה יוצאת דופן יכולים לשלב את ההוראה לשם הבנה בעבודתם. אולם בהיעדר תמיכה מגורמים מערכתיים יותר במחלקות בית הספר, במבנים ובמחוזות, רק לעתים רחוקות עבודתם תוכל לשגשג או להתפשט למורים אחרים. שתי הדוגמאות שהבאנו בפרק זה חושפות את העובדה שהרחבתה של המסגרת לקבוצות של מורים תלויה בהתאמה של מבנה בית הספר, של התמריצים שניתנים בו ושל תרבותו.

מבנים

אחד הגורמים המבניים החשובים הוא הקצאה של זמן להוראה לשם הבנה במהלך שבוע העבודה הרגיל של בית הספר. הוראה לשם הבנה מושגת בקלות רבה יותר כשמאפשרים למורים ללמד לאורך יותר מארבעים או חמישים דקות ברציפות. מורים גם זקוקים לזמן משעות הלימודים הרגילות כדי להיפגש עם עמיתים ויועצים, לתכנן, לדון ולבחון חומרי לימודים וחוויות כיתתיות. אולם, שינוי סדר היום הכיתתי דורש מאמץ אדמיניסטרטיבי מורכב, וזמן הוא תמיד משאב יקר; ההתאמות הנדרשות תלויות באישור אדמיניסטרטיבי וכרוכות לעתים קרובות בהשגת הסכמה כללית של בעלי עניין שונים בבית הספר.

יסוד מבני נוסף שמשפיע על שילובה של הוראה לשם הבנה הוא הגדרת תפקידי הצוות והיחסים ביניהם. בבית ספרה הצליחה ג'ואן להשיג שחרור מחלק ממחויבויות ההוראה שלה כדי שיהיה לה זמן להיוועץ עם עמיתה ביחס ליישום המסגרת. בנורפוק, הוגדר תפקידו של מייק כך שיכלול ייעוץ מקומי למורים בעניין הפיתוח המקצועי. בבתי ספר אחרים, שבהם ההנהלה לא יצרה תפקיד כזה או לא מינתה אליו איש, סבלו המורים מחוסר בתמיכה מספקת.

אחת התמיכות המבניות החשובות ביותר היא מדיניות של תוכניות לימודים ושל הערכה שמתיישבת עם המסגרת, או שלפחות אינה סותרת אותה ישירות. בנורפוק, ההנחיות הקיימות דרשו ממורים להספיק כמויות של חומר שאתן לא יכלו להתמודד באמצעות הוראה לשם הבנה. היוזמה עמדה בפני כישלון עד שההנהלה פטרה את המורים מפורשות מעמידה בדרישות הכיסוי האלה.

לבסוף, הוראה לשם הבנה מחוזקת כשהיא הופכת למבנה העיקרי שבו משתמשים לתכנון יוזמות חינוכיות בבית הספר. בנורפוק ובקיימברידג' רינדג' ולאטין שימשה המסגרת מודל לפיתוח מקצועי וגם לעשייה כיתתית. בנורפוק, עודד מייק את מפתחי הצוות ואת מנהיגי בית הספר להשתמש במסגרת במפורש כדי שמורים יחוו את המודל כלומדים. הוא האמין שכאשר ההנהלה תשתמש במסגרת

לצורך תכנון, יישום והערכה של תוכניותיה החינוכיות, היא תהפוך מודעת יותר לדרישותיה של המסגרת ולגמול שהיא מציעה. השימוש במסגרת ברמות שונות של המערכת הבית-ספרית נראה דרך מבטיחה להרחבה ולהעמקה של הבנת המסגרת בקהילת המחנכים.

תאריזים

מורים מעודדים באמצעות תמריצים שתומכים ישירות במאמציהם ליישם את ההוראה לשם הבנה. חלוצים מעטים יכולים להימשך לרעיונות המסגרת אם יקסמו לאחת מתשוקותיהם המקצועיות; אולם ללא תגמול חיובי, רוב המורים לא יהיו מוכנים להתחייב למאמץ המתמשך שדורשת המסגרת. מורים עסוקים בעלי תחומי אחריות רבים המתנגשים זה בזה נטו להקדיש תשומת לב רבה יותר להוראה לשם הבנה כשנדרשו להשלים פעילויות מסוימות במטרה לזכות בנקודות של פיתוח מקצועי או בנקודות זכות בבית הספר. צורה אחרת של תגמול שיכולה לתמוך במורים היא שחרורם במהלך שעות הלימודים לצורך השלמת תהליכי החשיבה והתכנון שדורשת למידת המסגרת.

מורים בנורפוק הצליחו לשנות את אמות המידה ואת הפרוצדורות שבאמצעותן העריכו את דרכי ההוראה שלהם; דרכי ההערכה החדשות תגמלו (ולא הענישו) מורים שהתרכזו בפיתוח הבנה ארוכת טווח אצל תלמידיהם. דרכי הערכה של מורים שישלבו אמות מידה הלוקחות מיסודות המסגרת יהוו בוודאי תמריץ רב עוצמה, כל עוד יגובו בתהליך של תמיכה שידגים גם הוא את המסגרת.

על פי ניסיוננו, מורים שמשתמשים במסגרת מוצאים בסופו של עניין שהיא מייצרת תגמול משלה – תלמידים שמבינים טוב יותר והוראה מפורשת ובהירה יותר. אולם עד שיגיעו מורים לרמה כזו של מוטיבציה פנימית, התגמול שניתן להם מבחוץ ודרישות הנשיאה באחריות מספקים תמריץ חשוב.

תרבות בית הספר

הוראה לשם הבנה משנה את הפרדיגמה החינוכית בבית הספר, ולפיכך התמיכה בה תלויה בהתפתחותם של ערכים ושל נורמות תרבותיים מתאימים, כמו גם של מבנים ושל תמריצים ממשיים יותר. המסגרת צפויה להצלחה בבתי ספר ובמערכות בית-ספריות שבהן האימוץ המודע של עקרונותיה הוא רחב ועמוק.

מורים שעבדו עם המסגרת בנורפוק ובקיימברידג' רינדג' ולאטין זכו לתמיכת ההנהלות במחלקות, במבנים ובמשרד המרכזי, משום שאלה הבינו את דרישות המסגרת והעריכו את מטרותיה. בבית הספר פיילוט של קיימברידג' רינדג' ולאטין התקיימה מחויבות עתיקת יומין לערכים דמוקרטיים ולתפיסה שתלמידים אחראים על למידתם שלהם; מחויבות זו יצרה תרבות שתרמה להוראה לשם הבנה. בנורפוק התקיימה מחויבות רחבה לפיתוח הבנתם של תלמידים, וזו אפשרה לבחון מחדש כל מדיניות שהיתה עלולה לסכן מטרה זו.

הוראה לשם הבנה מעודדת מורים לקחת סיכונים ולהמשיך ללמוד, תומכת בהשתתפות פעילה של תלמידים בייצור ובהערכה של למידתם שלהם, ורואה בבתי ספר אתרים של חקירה שמיועדים לחשיבה מעמיקה ולדיון ישר. היא אינה יכולה לפרוח בבתי ספר שבהם מורים נדרשים ללמד לפי תוכנית לימודים סטנדרטית, תלמידים מתוגמלים בהתאם לאיכות השחזור של מה שנאמר להם, ושיעורים מחולקים ליחידות קצרות של זמן שבנויות לפי דרישות קשיחות; תרבות חינוכית כזו איננה משאירה מקום לכושר ההמצאה היצירתי שההבנה דורשת ואיננה מעודדת אותו.

נושאים מרכזיים בהרחבתה של הוראה לשם הבנה

המקרים שתוארו יכולים (וצריכים) לשמש תמרור אזהרה באשר לדרישות שהמסגרת מציבה; אולם יש להם גם השלכות אופטימיות באשר לעוצמתה של המסגרת. הוראה לשם הבנה לא רק יכולה

לתבנת את עבודתם של מורים יחידים בכיתה, אלא גם להנחות באופן כללי מאמצים ממוקדים לשיפור חינוכי. להלן מובאים מספר נושאים שעלו בשני בתי הספר שנדונו בפרק זה; נושאים אלה חזרו על עצמם גם בבתי ספר אחרים שבהם המסגרת שימשה מוקד לתהליך שינוי נרחב.

הוראה לשם הבנה מקיפה ו'למנות שיפור אחרות בבית הספר והתיישבת עם אישיות רבות.

מסגרת ההוראה לשם הבנה מקיפה ולכידה. היא מספקת מבנה המאפשר להבהיר תוכניות לימודים, פדגוגיה ודרכי הערכה ולהתאים ביניהן. היא מנחה את התפתחותה של עשייה שקושרת בין תחומי העניין של תלמידים לבין לבם של תוכני לימוד מסוימים. המסגרת ישימה בקבוצות גיל מרובות ובתוכני לימוד שונים, והיא גמישה דיה כדי שתוכל להנחות מורים בעלי מגוון של סגנונות ועדיפויות. הוראה לשם הבנה איננה מכתיבה תוכני לימוד או מתודות פדגוגיות, אלא מציעה מבנה שבאמצעותו מורים יכולים להתמקד בהבנה ובה בעת גם לטפל בעדיפויות נוספות. לבסוף, המסגרת מדגישה את הדרכים שבהן ניתן לזהות ולהתבסס על נקודות החוזק ועל תחומי העניין של הלומדים (ובכלל אלה גם מורים), וזאת במקום להתמקד במילוי של חללים או בתיקון חוסרים. מאפיינים אלה הופכים את המסגרת לנושא פורה לאנשי בית ספר שמתעניינים במגוון פתרונות לבעיות שונות. חינוכאים יכולים להתחיל מנקודות פתיחה מרובות, ולהשתמש במסגרת כדי למקד את חקירתם בעניינים המרכזיים – מה ללמד וכיצד להבטיח שכל התלמידים לומדים.

הוראה לשם הבנה מתמקדת באופן מפורש בלומדים ובהבנה.

למרות רוחבה וגמישותה, המסגרת הוראה לשם הבנה ממקדת את תשומת הלב במטרות הבנה קפדניות. היא מכוונת חינוכאים אל התכליות העיקריות שלהם, עוזרת לאבחן אותן ולטפל בהן במקום להסתבך בעניינים משניים ובהסחות דעת. המסגרת נועדה בתחילה

להנחות מורים כיצד לשפר את הבנת תלמידיהם; בהמשך היא הדריכה מורים גם לשיפור הבנתם הם של תוכנית הלימודים והפדגוגיה. במובן הביצועי, הבנתם של מורים את המסגרת גוברת כאשר בית הספר שסביבם מהווה קהילה לומדת. התיאורים שהובאו כאן מרמזים על כך, שהמסגרת יכולה גם לסייע למחנכים להגדיר את המוקדים שלהם ולחתור להשגתם. יהא אשר יהא היקפה של המשימה החינוכית, המסגרת יכולה להבהיר את העבודה ולכוונה לעבר מטרות הבנה מפורשות.

הוראה לשם הבנה נלמדת באמצעות ביצועים שניתנים תוצאות אלויות לעין.

המסגרת הוראה לשם הבנה מדגישה ביצועי הבנה ומנחה באמצעותם את שכלולם של תוצרים וביצועים שניתן להבחין בהם. מורים ותלמידים שמעורבים במסגרת מייצרים ראיות באשר להבנתם, בדרך כלל באופן שמושך את תשומת לבם של עמיתיהם. גם המבצעים וגם הקהל לומדים מביצועי ההבנה הפומביים. ראיות כאלה, המתייחסות להוראה וללמידה רבות עוצמה, יכולות לסייע בבניית מחויבות למסגרת בבתי ספר שבהם חשוב יותר לבצע שינויים מאשר לדבר עליהם. מורים, אנשי הנהלה ומורים שחוששים כי מדובר רק בשיגיון חינוכי נוסף מחפשים לראות תוצאות; תוצאות הנראות לעין מושכות את תשומת הלב.

הוראה לשם הבנה מספקת שפה משותפת שבאמצעותה ניתן להגדיר עבודה טובה, וכן מחייבת מורים ותלמידים לשאת באחריות.

הוראה לשם הבנה מעודדת מאמץ משותף להגדרה וליישום של אמות מידה מפורשות להערכת הוראה ולמידה, באמצעות מחזורי פיתוח, ביקורת ושיפור של ביצועי הבנה. מורים אומרים שאוצר המילים של המסגרת ויסודותיה מספקים מבנה לדיאלוגים שעוסקים בתוכן

הלימוד ובדרך ההוראה. באמצעות מחזורי הערכה מתמשכת, המסגרת מעודדת מורים ותלמידים להתבסס על נקודות החוזק שלהם, ולשפר את ביצועיהם בהדרגה ביחס לאמות מידה מפורשות ולסטנדרטים של מצוינות. המסגרת משתמשת באמות מידה משותפות לביצועים פומביים, וכך מושכת לומדים לחקירה שיתופית, ומתגברת על נורמות של פרטיות שאינן מאפשרות בדרך כלל לתלמידים ולמורים לנהל דיאלוג מועיל עם חבריהם. היא מסייעת לתלמידים ולמורים להמשיג בבהירות את העדיפויות הכיתתיות ואת מידת התקדמותם; באופן זה היא גם עוזרת להם לתת ביטוי לעבודתם ולהצדיקה בפני הורים, אנשי הנהלה או עמיתים. בדרך כלל בתי ספר גדושים בעדיפויות סותרות (ולעתים גם מובלעות); לפיכך כלים להגדרה ולמעקב אחר התקדמות יכולים לסייע בגיבוש תמיכתם של בעלי עניין שונים.

אין זה מקרה שהנושאים המרכזיים באופן שבו ההוראה לשם הבנה מנחה את תהליך שיפורו של בית הספר הם למעשה תמצית של יסודות המסגרת עצמה. תהליך השיפור הוא ביסודו מאמץ חינוכי והלומדים בתהליך זה הם כולם חברים בקהילת בית הספר. המסגרת מסייעת ללומדים אלה למקד, להעריך ולשפר את ביצועיהם לעבר המטרה המוצהרת שלה. אנלוגיה זו מודגשת על מנת לעודד את התומכים במסגרת לקיים את מה שהם דורשים. "נאה דורש, נאה מקיים" היא סיסמה טובה ממספר סיבות: ראשית, לעתים תכופות אנשים לומדים ממודלים, ולפיכך הדגמתה של גישה פדגוגית היא דרך יעילה ללמד אותה; שנית, איש מכירות שמשתמש במוצר שהוא מוכר מקנה לו אמינות, במיוחד אם המוצר אכן עובד; ושלישית, מנהיגי בתי ספר שמנסים להשתמש במסגרת רוכשים הבנה עמוקה שלה כמו גם הבנה של מה שנדרש כדי להבינה כראוי. ניסיון זה מאפשר להם גם לאתר מצבים שאליהם ניתן להרחיב את המסגרת. זאת ועוד, ההתנסות עם המסגרת נותנת להם היכרות טובה עם האתגרים שהיא מציבה ומגבירה את מודעותם לסוגי התמיכה שדרושים למיישמה.

סיכום

חינוכאים רבים ששומעים לראשונה על המסגרת אומרים לעצמם – "אני כבר עושה זאת". תגובה מסוג זה היא מועילה אם היא הופכת את המסגרת לנגישה יותר ואם היא מקדמת דרכי הוראה טובות קיימות. אולם כל מי שהשתמש במסגרת כדי לבחון ולעצב מחדש את דרך ההוראה שלו גילה שהוראה לשם הבנה שינתה את גישתו מן היסוד. רבים טוענים שהמסגרת מבססת שינוי פרדיגמטי, ומערערת על מודל הגירעון הרגיל של החינוך הבית ספרי, שעל פיו מורים מנסים לתקן את מה שאינו בסדר אצל הלומדים. הוראה לשם הבנה משנה את הדגשים: מהתמקדות במורה ובהעברת ידע, אל התמקדות בלומד ובעזרה שניתנת לו במטרה לבנות הבנה.

שינוי פרדיגמטי כזה דורש תמיכה משולבת, מתואמת ומתמשכת בשתי רמות. ברמת העשייה הכיתתית, מורים זקוקים לתמיכה בשימוש במסגרת לצורך עיצוב מחודש של תוכניות לימודים ושל דרכי הערכה. אולם כדי להפוך את המסגרת לגישה פדגוגית מקובלת בכיתות רבות, יש צורך ברמה שנייה של תמיכה, שמקורה במבנים הארגוניים של בתי הספר, במדיניות, בתמריצים ובנורמות התרבותיות. תמיכות מערכתיות אלה משלימות את צורות העזרה שמתמקדות בהתפתחותם המקצועית של מורים.

לבסוף, הוראה לשם הבנה משגשגת בתרבות שמעודדת חקירה מתמדת המודרכת על ידי הערכה מתמשכת של ביצועי מורים ותלמידים. הוראה לשם הבנה איננה מהווה פתרון חינוכי, אלא מבנה לגירוי ולמסגור של דיאלוגים העוסקים בתוכן הלימוד ובדרך ההוראה. היא תומכת ומשגשגת בבתי ספר שהם קהילות של לומדים.