

זהויות בשינוי: חקר מקרה של שינוי עירוני- מערכתי מבוסס מחקר-פעולה ארוך טווח

גדי ביאליק

תקציר

למאמר זה שתי מטרות: האחת, הצגת מקרה ייחודי של רפורמה מערכתית ארוכת טווח¹ בקנה מידה עירוני (Long-Term System-Reform), מבוססת מחקר-פעולה, שמטרתה לחולל שינוי חינוכי כולל בעיר גדולה בישראל. מחקר הפעולה התבסס על התיאוריה הצעירה יחסית של "מנהיגות-אותנטית" והשתמש בכלי פיתוח של מנהיגות אותנטית בקרב נשות ואנשי החינוך בעיר. חדשנותו של מחקר הפעולה – הן בהיבט השימוש החדשני בתיאוריה הפועלת שבבסיסו, והן בהיבטי היקף הפעולה ומשך הזמן החריג של שמונה שנים שבהן פעל – הקנתה לעיר בשנת 2013 מעמד ייחודי וראשון מסוגו בישראל, כ"עיר ניסוי" מטעם משרד החינוך.

מטרתו השנייה של המאמר היא להפנות זרקור אל עבר סוגיה בעלת חשיבות רבה בהקשר של תהליכי שינוי חינוכיים מבוססי מחקר-פעולה: סוגיית השינוי הזהותי (Identity) של השותפים בהובלת המחקר ותהליך ההשתנות הזהותי, כחלק ממושאי השינוי של מחקר

1 תודות: מחקר זה לא היה מתאפשר לולא שותפותן האמיצה של המנהיגות החינוכיות של מינהל החינוך העירוני, מנהלות המחלקות והיחידות בעיר, ומנהלות מוסדות החינוך בתקופת הניסוי; יתר על כן, מחקר זה לא היה מתקיים אלמלא שותפותן המקצועית האמיצה של מובילות ההתערבות המעשית במסגרת מחקר הפעולה מהמכון לחינוך דמוקרטי (המכון הדמוקרטי). תודה מיוחדת לנועה זנדבנק על הסיוע הרב בהבניית הידע שהיווה בסיס למאמר. גרסה חלקית של המחקר הוצגה בכנס MUNDI 2016 למחקרי פעולה עירוניים שהתקיים בטכניון, בשיתוף נועה זנדבנק ונורית דנינו.

הפעולה. מטרה זאת מושגת באמצעות ניתוח איכותני של התיעוד המחקרי והרפלקטיבי שנאסף בשלוש שנות המחקר הראשונות משמונה השנים שהמחקר נערך בהן. קיימת הקבלה בין ממצאי המחקר, כפי שיוצגו להלן, לבין התיאוריה הפועלת שבבסיס מחקר הפעולה, ובכך ייחודם של הממצאים. המיקוד שמציעה תיאוריית "המנהיגות האותנטית" הוא בזהותו ובהשתנות זהותו של המנהיג, כבסיס לשינוי פעולתו המקצועית. כך בתהליך מקביל גם עולה מהממצאים הנוגעים בהשתנות הזהותית של השותפים למחקר, ואף בהשתנות "זהותו" של מחקר הפעולה עצמו ומאפייניו, תוך כדי המחקר.

מילות מפתח: רפורמה מערכתית, שינוי חינוכי, מחקר פעולה, זהות, מנהיגות אותנטית

1. מבוא

הניסיון הראשון להגדיר רשמית את רעיון המנהיגות האותנטית היה בתחילת שנות השמונים והתקיים בתחום החינוך (Hoy & Henderson, 1983). כעבור 14 שנה, שוב היו אלה חוקרים מתחום החינוך שעוררו את העניין בתיאוריית המנהיגות האותנטית, במסגרת מדעי החברה (Begley, 2001). נראה כי מערכת היחסים הארוכה בין מנהיגות אותנטית לחינוך אינה בבחינת צירוף מקרים. אנשי חינוך, ובייחוד מנהיגות חינוכית, עסוקים באופן מהותי בשאלות של אותנטיות, ובדרכים לפתח אותה כתכלית המיזם החינוכי (Duignan, 2014).

ברומה לקשר ההיסטורי שבין אותנטיות לחינוך, כך גם הסיפור של תהליך השינוי מבוסס מחקר הפעולה המערכתי וארוך הטווח שיוצג במאמר זה מתחיל בשאלות יסודיות ששאלו את עצמן מנהיגות החינוך בעיר בשנת 2011, בנוגע לתכלית עשייתן החינוכית. התשובות שניתנו לאורך שנים רבות בעיר היו אלו המקובלות במערכת החינוך בישראל, וכך גם במערכות חינוך אחרות בעולם המערבי בעשורים האחרונים, כדוגמת מצוינות אישית, הישגים גבוהים במקצועות היסוד ואקלים חברתי גבוה (Bialik & Merhav, 2019). אלא שחורף המיתוג ההישגי והאיכותי ביחס למדדים אלו של מערכת החינוך בעיר, כפי שהראו מבחר מבחנים ומדדים לאומיים, בקרב המנהיגות החינוכית בעיר שררה אינחת מסוימת. אינחת זו נקשרה בתחושה שלמרות המאמצים שנשאו פרי להגיע "גבוה יותר, רחוק יותר, חזק יותר", כפי שנהוג היה לומר בעיר – מערכת החינוך חסרה חוויה של תשוקה

ומשמעות. שאיפתה של המנהיגות העירונית הייתה לקדם בקרב נשות ואנשי החינוך בעיר חוויה של הנעה פנימית ועמוקה, המבוססת על תחושת ייחודיות ועל ערך פנימי ופחות על הנעה הנובעת מאחריותיות (Accountability) מבוססת דרישות חיצוניות וסטנדרטים מערכתיים.

בשותפות עם משרד החינוך והנהלת המחוז, יצאה המנהיגות החינוכית הבכירה בעיר לחפש את היעד החינוכי הבא, זה שנמצא בחוויית האותנטיות של אנשי ונשות החינוך. על מנת לצאת למסע השינוי, גייסה העיר שני שותפים: האחד מהאקדמיה (כותב מאמר זה), שייצג בתחומי מחקרו המעורב (Engaged Scholarship) את סוג המחקר הרלוונטי וכן את הגישה התיאורטית שהלמה את המוטיבציה העירונית – ייחודיות חינוכית ומנהיגות אותנטית. השותף השני היה המכון לחינוך דמוקרטי, עמותה (NGO) המתמחה זה שנים ביעוץ ובליווי יישומי של התערבויות ותהליכים לשינוי חינוכי.

בהעדר תפיסת מו"פ סדורה ומערכתית למערכת החינוך בישראל (נתון שמוצג בדוחות מדיניות שונים, כגון דוח ועדת דוברת, 2005), נבחרה לתהליך השינוי גישת "מחקר-פעולה". מחקר שכזה, כפי שמציץ קורט לוויין (Lewin, 1946), אבי סוגה זו במדעי החברה, חייב מעבדה ושדה ניסוי הבוחנים שינוי בחברה הלכה למעשה. כך, לפני כשמונה שנים, הפכה העיר כולה למעבדה אחת גדולה, בכל רמות החינוך הממלכתי בה, החל בגיל הרך וכלה בחינוך העל-יסודי. העיר הוכרה מטעם משרד החינוך כ"עיר ניסוי" הראשונה בישראל – עיר המפתחת מודל חינוכי המבוסס כולו על מנהיגותם האותנטית של נשות ואנשי החינוך שבה.

במאמר זה אבקש להשיג שתי מטרות: האחת, הצגת המקרה הייחודי של שינוי עירוני-מערכתי מבוסס מחקר-פעולה ארוך טווח, המשתמש בתיאוריה של פיתוח מנהיגות אותנטית ובכליו המעשיים. המטרה השנייה היא לתרום לעולם התיאורטי של תהליכי שינוי מבוססי מחקר-פעולה, וביתר מיקוד – להציג ממצאים הנוגעים לסוגיית ההשתנות הזהותית, האינהרנטית במידה רבה לסוג זה של תהליכי שינוי. פרקי המאמר יבקשו לשזור הצגה סדורה של מחקר הפעולה, ליסודותיו התיאורטיים, יישומיו בשטח, מתודולוגיית המחקר המלווה, וכמובן דוגמה לממצאיו התיאורטיים והיישומיים. זאת לצד הצגה ממוקדת של ממצאי המחקר העוסקים בשינויים זהותיים המתחוללים בקרב אנשי השטח בהשפעת מחקר הפעולה, אך גם בקרב החוקרים, המנהיגות הבכירה בעיר, ואף בזהותו של מחקר הפעולה עצמו.

2. מסגרת מושגית

א. שני דגשים הקשריים – על אודות מחקר-פעולה

על מהותו של מחקר הפעולה, כסוגה מחקרית וכמתודולוגיה לשינוי חברתי-חינוכי, נכתב רבות בעשורים האחרונים; בקרב מרבית החוקרים מתואר מחקר הפעולה כתהליך מחזורי שבו החוקר מתבונן על עבודתו באופן רפלקטיבי, ומצליח באמצעות כלים סדורים ומוסכמים לחלץ ממצאים תיאורטיים ופרקטיים, הן להבנה מורכבת ועמוקה יותר של עשייתו ושל משמעותה, והן לשיפורה ולדיוקה של עשייה זו (Cochran-Smith, 2009; Cramp & Khan, 2019; Grundy, 1982; Lewin, 1946; McNiff, 2010; Norton, 2018; Ziechner & Noffke, 2001). עם זאת, עיון מעמיק יותר בספרות המחקרית העוסקת במתודולוגיית מחקר הפעולה מציג שונות בין החוקרים ביחס לתפקידו של מחקר זה. אפשר לראות בשונות זו מעין תמונת "גשטאלט", כשעיקר ההבדל בין הגישות הוא הדגש השונה בין הדמות לרקע; גישה אחת מציבה במרכז את השינוי בשדה כתפקידו העיקרי של מחקר הפעולה (Newman & Leggett, 2019; Rearick & Feldman, 1999; Tillotson, 2000), ואילו הגישה האחרת מציבה במרכז את התרומה לעולם הידע התיאורטי שעשוי להניב תהליך מחקר שכזה, המאבחן, מתכנן ומנתח את המתרחש בשדה (Buck & Cordes, 2005; McNiff, 2013; Rearick & Feldman, 1999). חוקרים אחרים רואים במחקר הפעולה כלי שיש בכוחו לחולל שינויים ניכרים בהיבטים אישיים, מקצועיים ופוליטיים הנגזרים בין השאר ממיצוב איש השטח הפועל כחוקר (Cramp & Khan, 2019; Goodnough, 2008; Noffke, 1997; Noffke, 2009). Somekh & Zeichner, 2009). בהקשר למטרת המחקר, אבקש להרחיב ולהתמקד בשני דגשים מרכזיים על אודות סוגת מחקר זו, הנדרשים לצורך הצבתם של ממצאי המחקר בהקשר מסוים וכדי להבהיר את תרומתם המדעית.

מחקר הפעולה – תת-סוגות מובחנות תחת סוגה אחת

הדגש ההקשרי הראשון מתייחס לתפיסה שסוגת מחקר-פעולה מכילה למעשה כמה וכמה תתי-סוגות במדעי החברה שאפשר לראות בהן תת-סוגות נפרדות או חלק מרצף התפתחותי של הסוגה הכללית (צלרמאיר, 2001). דהיינו, מחקר יכול להתחיל כבעל מאפיינים המשותפים לתת-סוגה כלשהי של סוגת מחקר-פעולה, ולהתקדם במהלכו לעבר מאפיינים של תת-סוגה אחרת (Noffke, 1997). בחלק

זה אפרט בקצרה על אודות שתי תתי-הסוגות המרכזיות של מחקר הפעולה – המסורתית והביקורתית – שתיהן בעלות חשיבות בהצבת הממצאים שיוצגו בהמשך בהקשר תיאורטי רלוונטי (צלרמאיר, 2001; 1993; Adelman).

תת-הסוגה של מחקר הפעולה המסורתי (Action research): מדובר במחקר-פעולה המניח שהתקדמות הכוללת שינוי ושיפור בתחומי מדעי החברה תתרחש משהמחקר הבסיסי הממוקד בתיאוריות יהיה בשל לפתח תובנות עמוקות יותר ביחס לחיים החברתיים עצמם, ומתוך התמודדות עם בעיות חברתיות ממשיות (Somekh, 2009; Zeichner, &). מחקר שכזה חייב לכלול מעבדה ושדה ניסוי הבוחנים שינוי בחברה הלכה למעשה – Research-informed action experiments (Dickens &). מעצבה הבולט של תת-סוגה זו הוא קורט לוויין (Lewin, 1946).

תת-הסוגה של מחקר הפעולה הביקורתי (Critical action research): (צלרמאיר, 2001; 2016; Edwards-Groves, Olin & Karlberg-Granlund): תת-סוגה זו מציבה במרכזה ביתר שאת שאלות של צדק חברתי ושל שחרור ממבני הכוח הקיימים בחברה, כמניע העיקרי של החוקר והפועלים בשדה החברתי, המשתייכים לרוב לקבוצה מודרת בחברה. תת-סוגה זו מזמינה התנהלות שוויונית ודמוקרטית עוד יותר מזו המסורתית בהיבטים של תפיסת מיקומו של הידע וההשתתפות ביצירתו (אלפרט וכפיר, 2003; 1997; Noffke). על פי גישה זו, החוקר הוא כלי עזר שמטרתו לסייע לקבוצות מוחלשות בחברה, ותפקידו הוא לחלץ את הידע הקיים בהן למען העצמתן, כבסיס להובלת השינוי שיחוללו קבוצות אלה עצמן בחיי חבריהן.² במידה מסוימת, גישה זו מותחת ביקורת על הקדימות האפיסטמולוגית שעדיין נותרת בזרם הקלסי של מחקר הפעולה במדעי החברה, ביחס לתיאוריה ולידע המדעי שמביא עמו החוקר אל שותפיו, כבסיס הן לפעולת הפיתוח והשינוי בשטח והן להמשך צבירתו של הידע (Noffke, 1997; McNiff, 2013).

העובדה שלסוגת מחקר הפעולה יש תת-סוגות מובחנות – שהן מעין "זהויות משנה" בעלות אפיונים אפיסטמולוגיים, אתיים ופוליטיים מובחנים (Noffke, 1997) – תאפשר לי להציג בשלב הממצאים את תהליכי ההשתנות שהתחוללו תוך כדי המחקר והפעולה בעיר, לפי תת-הסוגות של מחקר הפעולה עצמו. תהליך השינוי העירוני-מערכתי מבוסס מחקר הפעולה ארוך הטווח המתואר במאמר

2 לייצוג סוג זה של מחקר, ראו לדוגמה: קרומר-נבו וברק (2006).

זה החל את דרכו כמחקר-פעולה בעל הדגש ומאפיינים ברורים יותר של הזרם הקלסי, וכן מעט ממאפייני הזרם השתפני. ככזה, העיר עסקה בפתרון בעיות של השדה המקצועי-חינוכי, באמצעות תהליך של ניסוי שיזמו במשותף גורמי שדה ואקדמיה. אלו ביקשו מצד אחד לקדם יצירת מענים חדשניים ומעשיים לבעיות המטרידות את הקהילה החינוכית בעיר – באמצעות פיתוח אפליקציות יישומיות של תיאוריה המכונה "מנהיגות אותנטית", כפי שיפורט בהמשך – ומנגד, ביקשו גורמי האקדמיה והשדה לקדם תהליך יצירת ידע תיאורטי חדש בתחום.

את מה משנה מחקר הפעולה?

הדגש ההקשרי השני בנוגע למחקר-פעולה הוא בעל חשיבות כרקע להצגת ממצאי חקר המקרה שלפנינו. דגש זה מתמקד במענה לשאלה את מה משנה מחקר הפעולה. גם בהתייחס לשאלה זו נכתב רבות. מחקר הפעולה משנה, בין השאר, את אופני התנהלותם של צוותים חינוכיים (Newman & Leggett, 2019), את מעמדו של איש השטח (Cramp & Khan, 2019; Goodnough, 2008; Mertler, 1997; Noffke, 2019), את איכות הפעולה החינוכית ומשמעותה (Newman & 2000; Tillotson, 1999; Rearick & Feldman, 2019; Leggett, 2019), וכן את הקשר בין האקדמיה לשדה (צלרמאיר, 2001; צלרמאיר וטבק, 2004; Constable, 2018). באופן ממוקד יותר, ובהקשר לממצאים שיוצגו בהמשך, אחדד כאן את ההבנה המתוארת, לדוגמה על ידי סוזן נופקה (Noffke, 1997) הגורסת כי אחד המרכיבים המהותיים שמשתנים במחקר הפעולה הוא זהותם של המשתתפים במחקר. נופקה מתייחסת להיבטים זהותיים כ"עצמי" (self) וכ"אישי" (personal), ומציינת ממדים שונים של שינוי זהותי המתחולל במסגרת מחקר הפעולה, כדוגמת שינוי בתיאוריה האישית המהווה בסיס לפעולה המקצועית. זאת לצד שינויים בין התיאוריה העצמית המוצהרת לזו המיושמת (שם, עמ' 329). חיזוק מכיוון נוסף לשינוי הזהות-אישי המתחולל במסגרת מחקר הפעולה מספק סטפן קמיס (Kemmis, 2009), מהחוקרים וההוגים הבולטים בזרם מחקר הפעולה באוסטרליה:

Action research changes people's practices, their understandings of their practices, and the conditions under which they practice. It changes people's patterns of "saying", "doing" and "relating" to form new patterns – new ways of life. (Kemmis, 2009, p. 463)

לטענת קמיס (2009, 2010), מחקר הפעולה מחולל תמורה בשלושה מרכיבים מרכזיים בזהותנו המקצועית: (1) את מה שאנו עושים; (2) את מה שאנו אומרים; (3) את האופן שבאמצעותו אנו מתייחסים לנסיבות ולסובבים אותנו. טענה זו עולה בקנה אחד עם תפיסות תיאורטיות רבות אחרות המדגישות כמטרות מחקר הפעולה את השינוי בעשייה ובפרספקטיבה שלה או את השינוי בתנאי העשייה (לדוגמה: אלפרט וכפיר, 2003; Zeichner, 2001). ממצאי המחקר, כפי שיוצגו בהמשך, יבקשו לתמוך בתפיסה זו של השתנות זהותית-עצמית במסגרת מחקר הפעולה, ולהאיר היבטים נוספים שהתחוללו בהם שינויים, כפי שעלה מניתוח הממצאים – שינויים שאף אותם אפשר לתפוס כזהותיים. מכיוון שהמושג זהות במדעי החברה הוא מרחב מרובה קלישאות וערפול (Brubaker & Cooper, 2000), יצוין כי במושג "זהות" כוונתי היא לאופן שבני אדם יוצרים היגיון (במובן של make sense) עמוק על אודות עצמם. היגיון זה אינו מתייחס רק לפעולותיהם – רכיב המכונה במקרים רבים "זהות מקצועית" וזוכה להתייחסות כזו גם בספרות העוסקת במחקרי הפעולה (לדוגמה: Altrichter, 2005) – אלא גם להיבטים נוספים. בהיבטים אלה אפשר למצוא לדוגמה את האופן שאנו דומים לאחרים או שונים מהם, האינטרסים והמניעים שלנו, וכן אופן השתנותם של כל אלו על פני הזמן ובמסגרת מנעד של נסיבות חברתיות (Brubaker & Cooper, 2000). לכאורה, מדובר בממצא טריוויאלי במידת-מה, שהרי כפי שטוען קמיס, מחקר הפעולה מבקש לחולל שינוי באמצעות "טרנספורמציה של העצמי" (Self-transformation) (Kemmis, 2009, p. 463) ובאמצעות ממד רפלקטיבי מובנה הנוגע בתפיסות העצמיות של משתתפיו. ובכל זאת, באמצעות הממצאים ממחקר הפעולה המוצג במאמר זה, אבקש לצד אישוש התפיסה המדגישה את ההשתנות העצמית של המשתתף במחקר הפעולה, להוסיף ולחדר ולטעון כי בשינוי העצמי מתקיימים עוד שינויים אפשריים בהיבטים זהותיים נוספים של הפועל והחוקר, מעבר לאלו המדגישים בעיקר את זהותם המקצועית.

ב. התיאוריה שבבסיס מחקר הפעולה – "מנהיגות אותנטית"

על מנהיגות אותנטית כרקע ליוזמת הניסוי העירוני

בשונה מתחומי מנהיגות אחרים שנולדו בעולם החקר של הצבא, הפסיכולוגיה או מינהל העסקים, מנהיגות אותנטית כמסגרת רעיונית הומשגה ונחקרה תחילה בשדה החינוך באמצע שנות ה-80 (Duignan, 2014). נראה כי אין זה מקרי, שכן

הכמיהה לאותנטיות ולידיעה עצמית היא כמיהה חינוכית עתיקת יומין המשתקפת בהגויות של מחנכים רבים לאורך הדורות (Duignan, 2014). מנהיגות אותנטית צמחה מהתיאוריה של המנהיגות המוסרית, והיא בעלת שורשים עמוקים בעולם הפסיכולוגיה החיובית. היא מוגדרת בספרות מנהיגות "מקורית" (genuine) ו"מודעת לעצמה" (Self-aware) (Avolio & Gardner, 2005, p. 316), המבקשת לסייע לפרטים בחברה להיות מעורבים משמעותית ובאופן חיובי בארגון המנווט בדרך מוסרית ואחראית, מתוך קידום אקלים הממוקד ברווחת האדם. עוד בטרם ארחיב על הביקורת הקיימת בתחום בנוגע להגדרת סוג זה של מנהיגות, אציין כי הגדרת המנהיגות האותנטית כפי שנכתבה בזרם הכתיבה המרכזי שלה בעשור האחרון חורגת במידה מסוימת מההגדרה הרווחת למושג אותנטיות כפי שמוגדר לדוגמה בהגות האקזיסטנציאליסטית (Algera & Lips-Wiersma, 2012) או בהגויות פילוסופיות אחרות (Berkovich, 2014). מנהיגים אותנטיים, כך על פי זרם הכתיבה המרכזי בתחום, מתאפיינים בקשר מתמיד עם העצמי שלהם לאורך חייהם. הם ממוקדים בחיפוש מתמשך אחר ידע פנימי, ומבקשים לתור אחר הסיבות להתנהגותם בדרך מסוימת ולא בדרך אחרת, ומה סביר שיהיו תוצאות מעשיהם (Branson, 2007). הצורך המוסרי, המעשי והארגוני במנהיגות שכזו עלה בעשורים האחרונים כתגובה לירידה במנהיגות המוסרית, זאת אל מול עלייה באתגרים החברתיים, כגון בהקשרים של טרור עולמי ומפולות תכופות בכלכלה העולמית. בעידן של שינוי וחוסר ודאות, בני אדם כמהים לראות במנהיגיהם ייצוג של ערכים מסוימים, כדי שיוכלו לחוש שוב ביטחון (Cooper, Scandura & Schriesheim, 2012; Branson, 2007; Didaddams & Chang, 2005). רעיון זה שניצב בבסיס המנהיגות האותנטית מבהיר מדוע חשו מובילות החינוך בעיר, ביציאה לניסוי, כי פיתוח מנהיגות שכזו בקרב אנשי ונשות החינוך עשויה לספק מענה לאתגרים שעמם הם מתמודדים. ואכן רבים מאתגרים אלו קשורים בחוסר הוודאות העתידי שלמולו פועלים אנשי החינוך, כדוגמת ההשתנות הדרמטית בשוק העבודה, תהליכי גלובליזציה וערעור על ערכי יסוד בכל תחומי החיים. יתרה מכך, מנהיגות אותנטית עשויה לספק מענה לא רק לחוסר הוודאות העתידי שאליו גדלים המתחנכים, אלא גם לחוסר היציבות הרבה השוררת במערכת החינוך בהווה. שינויים רבים ותכופים שמתרחשים במערכות החינוך בעולם, וכך גם בישראל (לדוגמה, במקרה הישראלי, המעבר ממדיניות סטנדרטים ללמידה משמעותית וחוזר חלילה), כמערכות הרוויות ברפורמות תכופות (Bialik & Shefi, 2017), מקשים על אנשי ונשות החינוך בשטח

לנווט באופן יציב והמשכי בים המציאות הסוער שסביבם. לנוכח המצב המתואר, מנהיגות אותנטית היוותה הבטחה וסיכוי לעוגן קבוע בעולם משתנה וכאוטי – עוגן פנימי המבוסס על מודעותו העצמית של האדם עצמו ועל מנהיגותו המקורית. אף שמנהיגות אותנטית מעוררת עניין רב בשנים האחרונות, כפי שעוררה עניין גם בעיר הניסוי, עדיין אין לה הגדרה אחת המקובלת על כלל החוקרים בתחום (Gardner et al., 2011; Ladkin & Taylor, 2010). עם זאת, הפרספקטיבות התיאורטיות השונות בתחום (לדוגמה: Caza & Avolio & Gardner, 2005; Jackson, 2011; Luthans & Avolio, 2003; Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, & Peterson, 2008), "חופפות" בשלושה מרכיבים מרכזיים המגדירים יחד סוג זה של מנהיגות: מדובר בסגנון מנהיגות המבוסס על מודעות עצמית גבוהה ל"אני אמיתי" המייצג ערכים מוסריים חיוביים וגבוהים. במרכז ההגדרה ניצב אפוא מושא המודעות, נושא הערכים החיוביים והנעלים, והמהות המשתקפת במעשיו של המנהיג האותנטי. "האני האמיתי" מבטא את עצמיותו הקוהרנטית, הקונסיסטנטית והיסודית ביותר של האדם (Avolio & Gardner, 2005). משתנה מרכזי זה בהגדרת המנהיגות האותנטית עומד גם במרכז הזרם הביקורתי של המנהיגות האותנטית, כפי שאציג מיד. אך בטרם אציג את הביקורת, אציין כי שלושת המשתנים שלעיל, לצד משתנה רביעי הממוקד ביחסים מאוזנים ושקופים, תוקפו בעשור האחרון (לדוגמה: Kernis & Goldman, 2006; Walumbwa et al., 2008) כבעלי קשר חיובי גבוה והשפעה חיובית על סדרה של משתנים חיוביים לארגון, ובהם אמון, התנהגות אורחית חיובית, מסוגלות ויוזמה (Cameron, 2012; Gardner et al., 2011). ההשפעות החיוביות הללו אף שימשו גורם מגביר מוטיבציה בבחירתה של הנהגת החינוך בעיר לבסס את השינוי החינוכי בעיר על הרעיון התיאורטי של מנהיגות אותנטית, המבטיח תוצאות חיוביות למחנכים באמצעות ולמתחנכים לאורו.

להשלמת התמונה של הבסיס התיאורטי שנבחר כתשתית לתכנון מחקר הפעולה, אציין כי בשמונה השנים האחרונות פורסמו גם מאמרים ביקורתיים (Ford & Harding, 2011) או רדיקליים יותר (Algera & Lips-Wiersma, 2012) בנוגע לתיאוריית המנהיגות האותנטית. עיקר הטענה הביקורתית שהופנתה לעבר הגישה יצאה כנגד רכיב "האני האמיתי" (True-self) בהגדרת המנהיגות האותנטית. לטענת החוקרים הביקורתיים, כל ניסיון לטפח ולפתח מודעות ל"אני אמיתי" אחד וקוהרנטי הוא קצו של סובייקט עגול, עתיר סתירות ומרובה זהויות ומתחים פנימיים (Ford & Harding, 2011).

(Harding, 2011). ריבוי הזהויות של המנהיג האותנטי הוא גם תנאי הכרחי לטענתם לקיומה של אינטראקציה אינטר-סובייקטיבית אותנטית בין מנהיגים למונהגים. בביקורת זו על "האני האמיתי" נשזרת גם ביקורת מרכזית ונוספת, ה"מאשימה" את הזרם המרכזי של המנהיגות האותנטית באינסטרומנטליות, הנובעת בין השאר מניתוק מהתיאוריות הפילוסופיות והפסיכולוגיות של אותנטיות, כדוגמת זו של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית (לדוגמה: Algera & Lips-Wiersma, 2012), או זו של הפסיכולוגיה האינטר-סובייקטיבית (לדוגמה: Ford & Harding, 2011). אינסטרומנטליות זו, כך טוענים הוגי הזרם הביקורתי, מצמצמת את רעיון האותנטיות בעל השורשים העמוקים והרחבים בהגות האנושית, רעיון העוסק בשאלות כבדות משקל של משמעות אישית ושל חירות הפרט, אך בה בעת גם בשאלות מורכבות של אחריות למימושו העצמי ולחירותו של האחר, למיזם הטומן בחובו עד כדי סכנה לארגון ולפרטים הפועלים בו (Ford & Harding, 2011). מיזם זה, משהוא מנותק מהקשר תיאורטי פילוסופי והיסטורי, עלול למעשה, לטענת מבקריו, להפוך לגישה מנהיגותית-ניהולית חד-ממדית, המעדיפה, למרות הבטחות הפוכות, את ביטוי העצמי ורווחתו של המנהיג מביטויים העצמי ומרווחתם של מונהגיו. לצד הביקורת המהותית, חשוב לציין כי גם הוגי תת-הסוגה הביקורתית תמימי דעים כי המנהיגות האותנטית היא חשובה ונדרשת כפרקסיס ארגוני וחברתי. הם טוענים כי למנהיגות אותנטית יש פוטנציאל להעצים אקולוגיות ארגוניות הומניות ובעלות מחויבות חברתית גבוהה, אך שכדי לעשות זאת, יש להעמיד במרכז המנהיגות האותנטית מודעות עצמית לריבוי זהויות, למורכבות זהותית ולהשתנות זהותית, על חשבון התמקדות באני האחד והאמיתי. גישה ביקורתית זו, שהתפתחה בד בבד עם התקדמותו של מחקר הפעולה בעיר, האירה (Illuminate) את תהליך המחקר והפעולה, ויש בה כדי לשמש הסבר אפשרי בהמשך המאמר להתמקדות הממצאים בריבוי זהויותיהם של החוקרים והפועלים במחקר הפעולה.

ההבטחה הגדולה שרואים אנשי מחקר ותיאוריה משני זרמי החשיבה בגישת המנהיגות האותנטית לשינוי ארגוני וחברתי ניצבת במתח מסוים עם ההבנה ש"עדיין אנו יודעים מעט מאוד לגבי הדרכים הטובות ביותר כיצד לורז צמיחה של מנהיגות מקורית או אותנטית" (Avolio & Walumbwa, 2014, p. 346). במילים אחרות, עולה השאלה כיצד ייתכן ש"אף מחקר עוד לא בחן את 'הקופסה השחורה' של פיתוח מנהיגות אותנטית" (Baron & Parent, 2015, p. 38), כל שכן כמנגנון לשינוי מערכתי כולל. מחקר הפעולה הניסויי שאליו יצאה העיר אצר בבסיסו את

הרצון ואת הצורך לקיומה של מנהיגות אותנטית שכזו בקרב אנשי ונשות החינוך בעיר, ולאור זאת ביקש אף להתמודד עם הפער הקיים בתחום פיתוחה של מנהיגות זו ולפתח ידע יישומי בנוגע לפיתוחה המיטבי.

על פיתוח מנהיגות אותנטית כמתודולוגיה המרכזית לשינוי

בהשוואה להיסטוריה של מאה שנות מחקר ותיאוריה בתחום המנהיגות, המחקר והתיאוריה העוסקים בתחום המשולב והפרקטי של פיתוח מנהיגות הוא צעיר יחסית (Avolio, 2007; Avolio, Reichard, Hannah, Walumbwa, & Chan, 2009; Avolio & Walumbwa, 2014; Day, Fleenor, Atwater, Sturm, & McKee, 2011; Gardner, Coglisier, Davis, & Dickens, 2014). כשמדובר בתיאוריה של "מנהיגות אותנטית", הפער הזה בתחום הספרות גדול אף יותר. לפיכך, חשוב להדגיש כי המסגרות, השיטות, ההתערבויות והפדגוגיות הנוגעות לפיתוח מנהיגות אותנטית מצויות עדיין באיבן (Avolio, 2007; Avolio, Walumbwa, & Weber, 2009; Berkovich, 2014).

גישת הנרטיב, או סיפור החיים, למגוון חלופותיה (Shamir & Eilam, 2005; Sparrowe, 2005) נחשבת דרך הפעולה העיקרית בפיתוח מנהיגות אותנטית (Berkovich, 2014), והיא אף שירתה ככזו בתחילת תהליך הפעולה בניסוי העירוני, כפי שאציג בהמשך. בתוך התהליך הרפלקטיבי של חשיפה והבהרה מודעת של המשמעות שאנו מייחסים לחוויות העבר או ההווה שלנו, "סיפור החיים מייצג מודל פנימי של מי הייתי, מי אני היום (ולמה), ומי אני יכול להיות" (Shamir & Eilam, 2005, p. 402). מודל מודעות פנימי זה, שנבנה עצמאית או עם מנטור, עם מונהגים, או מתוך שימוש בכלים שונים ובמגוון שיטות, עשוי לייצר תובנות מבוססות זהות שאפשר לתרגמן לפעולות מנהיגותיות אותנטיות, מבוססות הנעה פנימית.

מסגרת העבודה התומכת לפיתוח מנהיגות אותנטית עוסקת באקולוגיה הארגונית הנדרשת להתפתחותה, וגם בה השתמשנו תדיר בתהליך הניסויי בעיר, ובעיקר במסגרת פעולתם של מעגלי שיח רבים ומגוונים שזו הייתה מטרתם. מדובר בפעולות לעיצוב אקלים ארגוני מכליל ואכפתי, מכיוון שסביבות עבודה המספקות גישה חופשית למידע, למשאבים, לתמיכה ולשפע הזדמנויות לכולם ללמוד ולהתפתח, היא גישה המעצימה את המנהיגים והמונהגים ומאפשרת להם לבצע את עבודתם (Avolio & Gardner, 2005).

אציין כי התפתחותן של הגישות הביקורתיות לפיתוח מנהיגות אותנטית בד בבד עם התפתחותו הספירלית של מחקר הפעולה בשמונה השנים האחרונות תרמה אף היא מסגרות ודגשי פיתוח נוספים לתהליך. לדוגמה, תהליכי פיתוח בעלי היבט דיאלוגי וקונטקסטואלי, כדוגמת מסעות למידה חוץ-ארגוניים בחברה שסביב, שמתקיים בהם התהליך הנרטיבי לפיתוח המודעות במסגרת קבוצה רחבה מחברות וחברי הארגון. התרומה המרכזית של הגישה הביקורתית לתהליכי הפיתוח שבמרכז מחקר הפעולה ותהליך השינוי הייתה בעיקר במיקוד של מנחות ומנחי תהליכי הפיתוח בשטח בקידום מודעות ביקורתית לתפיסה זהותית מורכבת ומשתנה, שלמה ולא מושלמת של המנהיגות המתפתחת.

3. מתודולוגיה

כפי שהוצג בפרקי המחקר הקודמים, גם בחלק זה של המאמר אבקש להשיג שתי מטרות: (1) פירוט היבטים מתודולוגיים-מחקריים של מחקר הפעולה המערכתי והייחודי שהתקיים בעיר ששימשה לחקר המקרה; (2) הצגת המתודולוגיה שעליה התבסס ניתוח ממצאים הנוגעים לשינוי זהותי המתחולל במחקר הפעולה.

מערך המחקר – מחקר-אורך איכותני במסגרת חקר מקרה אקספּלורטיבי יחיד מנהיגות אותנטית, כסוגה ייחודית של פיתוח מנהיגות, אינה מתפתחת באורח מיטבי בסדנאות קצרות מועד (Avolio & Luthans, 2006), אלא בתהליך ארוך ומורכב, רב-ממדי ורב-שלבי (Algera & Lips-Wiersma, 2012). לאור זאת, בחירתה של העיר ששימשה לחקר המקרה להיות שותפה לתהליך ניסוי מערכתי וארוך טווח הייתה יתרון גדול לביצוע של מחקר-פעולה המבקש לחולל שינוי המבוסס על מנהיגות אותנטית. מערך מחקר האורך אף אפשר להתגבר על "אפקט ירח הדבש", שבו השינוי המתחולל בשטח הוא מיידי, אבל אינו שורד לאורך זמן, וכן על האפקט ההפוך, המכונה "אפקט השינה", שבו "שינוי התנהגותי, דפוסי חשיבה או תגובות רגשיות אינם מופיעים עד אולי כשנה לאחר תום מאמצי השינוי" (Boyatzis, 2008, p. 302).

לצד עיצוב של מחקר-אורך המאפשר לשינוי להתחולל, התייחס עיצוב מערך המחקר המלווה את תהליך הפיתוח גם לדגשים לעיצוב מערך המחקר שהציגו ב-2012 אלגרה וליפס-וירסמה (Algera & Lips Wiersma, 2012). שתי החוקרות

הנירוזילנדיות טענו, כי בתהליך פיתוח מנהיגות אותנטית חייבים "להתרחק מקשרים שהם אקראיים בבירור או ממערכות יחסים מדויקות בין משתנים תלויים ובלתי תלויים", זאת למען יצירת "מחקר מערכתי שלם, מחקר-אורך", ומתוך העדפה ברורה ל"גישות איכותניות למחקר" (שם, עמ' 129). הקריאה לשימוש בשיטות מחקר איכותניות מורכבות וטבעיות, כגון גישת מחקר הפעולה שאימצו כדי לחקור את תהליך הפיתוח, תואמת גם את המלצתם של גרדנר ואח' (Gardner, et al. 2011, 1141) "לתשומת לב גדולה יותר לתכנון וליישום של אסטרטגיות התערבות שכוונתן לטפח פיתוח של מנהיגים אותנטיים ומונהגיהם".

תמיכה נוספת לעיצוב של מערך מחקר איכותני נשענה על ספרות חקרי מקרה איכותניים (Baxter & Jack, 2008). ההבנה כי מדובר בחקר מקרה אקספלורטיבי שבו להתערבות שבמרכז המקרה אין מערך יחיד ומוגדר של מדדי תוצאה (שם) הובילה למסקנה כי הכלים האיכותניים הם הנכונים להבניית הידע הנוצר בהתערבות לצד הבניית מדדי התוצאה של ההתערבות. כפי שבקסטר וג'ק טוענות: "חקר מקרה איכותני הוא ייחודי ביחס למתודולוגיות איכותניות אחרות בצורך לשלב בו לעיתים גם שאלוני הערכה כמותניים מובנים במטרה לספק הבנה הוליסטית יותר של המקרה" (שם, עמ' 554). גם בעיצוב חקר המקרה האיכותני שלפנינו שימשו בין השאר שאלונים סגורים, ואולם זאת לאור המטרה האיכותנית של בניית אמינות, בסיס מידע ברהסתמכות והבנה הוליסטית יותר של הידע המקומי שהובנה במהלך המחקר.

תוכנית הפיתוח, תהליך המחקר השזור בה וכלי המחקר

מטרת חקר המקרה ומחקר הפעולה שעוצבה בתהליך משותף עם גורמי העיר הוגדרה כך: "לפתח מודל חינוכי ומשילותי בר-קיימה ובר-הפצה המבוסס על מנהיגות אותנטית". תוכנית הפיתוח של מחקר הפעולה מורכבת מרצף של שלבים המבוצעים בד בבד ובצורה פרקטלית, בכל הדרגים בארגון. תוכנית זו מוערכת מחדש בהתמדה בכלים איכותניים ובשאלונים כמותניים, המתבססים על הממצאים האיכותניים ומלווים בעצירות רפלקטיביות לעיבוד הממצאים, שבתורן מספקות תובנות ומסקנות, ומאפשרות עדכון יזום של תהליך הפיתוח לאורך התקדמותו, ולנוכח אתגרים מעשיים שעולים בו.

תוכנית הפיתוח (הפעולה) כללה תהליכי מנטורינג וספרוויז'ן עבור כל אחד ממנהלי תת-הארגון במערכת – בית ספר / מחלקה בעירייה. שלוש המיומנויות

העיקריות הדרושות למנטור בעבודת הפיתוח הן: (1) ידע מקצועי וניסיון בהנחיה דינמית ובתהליכים רפלקטיביים; (2) ידע מעמיק וניסיון ייעוצי במנהיגות, בניהול ובשינוי ארגוני; (3) ידע מעמיק וניסיון בתהליכים פדגוגיים, בדגש על למידת מבוגרים ועל שינוי פדגוגי-דיאלוגי. המנטורים עצמם השתתפו בתהליך פיתוח מקצועי במקביל, כמנחים לפיתוח מנהיגות אותנטית, על ידי הייעוץ האקדמי העירוני, בתהליך מונחה ומשותף. במסגרת תהליך מקביל זה, נידונו דילמות בתהליך ההנחיה וכן סוגיות הקשורות למנהיגותו האותנטית של המנטור עצמו.

מפגשי הפיתוח עם המנהלים התקיימו בכל שבוע עד שבועיים והסתכמו ב-30-60 שעות הדרכה במוצע לאורך השנה. תהליך פיתוח אישי התחיל באמצעות כלי התערבות נרטיביים, שנועדו להגברת המודעות העצמית של המנהלים ולתמיכה בביסוס עבודתם של המנהלים והמנהלות על אותן תובנות. לצד התהליכים האישיים, השתתפו כל מנהלי הארגונים החינוכיים בעיר במפגשים קבוצתיים מונחים בתדירות של שבועיים-שלושה. למפגשים קבוצתיים אלו היו שתי מטרות: (1) לתמוך בהגברת האמון, ובו בזמן ליצור אקלים ארגוני מיטבי ומאפשר לצמיחת מנהיגות אותנטית במהלך התהליכים האישיים; (2) להשתמש בכלי למידה ארגוניים כדי לתמוך בתהליכים האישיים בחלל משותף, מתוך העלאת הדילמות והתובנות שעלו במפגשים האישיים כחקרי מקרה ללמידה משותפת ולהתפתחות. מטרת התהליכים הקבוצתיים הייתה ליצור תהליך מקביל לתהליך האישי של העמקת הנרטיב הארגוני, ובתוך כך לבסס את הבנת הזהות הארגונית המשותפת וההתנסויות המשמעותיות שלה, וליצור מרחב לעיצוב זהות ארגונית ברורה, עמוקה, מאפשרת וכוללת למען כל החברים בארגון.

כדי להמחיש כיצד נראתה ההתערבות לפיתוח המנהיגות הלכה למעשה, אציג בחלק זה קטעים אחדים שלוקטו מתוך מסמך הצעת הניסוי שהוגש לוועדה העליונה לאישור ניסויים במשרד החינוך. קטעים אלה מתארים בשפה יומיומית ככל האפשר את תהליך ההתערבות היישומי (ההדגשות במקור):

ואיך נראה ניסוי עירוני שמבקש ליצור השפעה ושינוי באמצעות פיתוח מנהיגות אותנטית?

אנחנו עוסקים בלמידה עצמית בתהליך אישי או קבוצתי מונחה ומכיל: כל אנשי ונשות החינוך בעיר מבררים במפגשים סדירים עם מנחות אישיות או קבוצתיות, מה מניע אותי? מה חשוב לי? מה המובנים מאליהם שלי? למה

אני עושה את מה שאני עושה? מבינים את הבחירות שלהם, את היחסים החברתיים והחינוכיים שהם מקיימים, מה העמיסו על עצמם בדרך, מזקקים תובנות ומחשבות ביחס לעצמם, ועוד [...]

[...] תחושת המשמעות ו"המרחב הפנימי" המודע מחוללים דיאלוג עצמי על האחריות שלי באפשרות תחושה כזו לסובבים אותי בבית הספר. הדיאלוג בנושא האחריות האישית יוצר מעין תנועה הולכת ומתרחבת של אפשרות ושל הרחבת מעגלים של למידה עצמית ומימוש עצמי (מעין תנועת "להעביר את זה הלאה") ומזמן תהליך בית-ספרי מקביל ומשלים. בתהליך זה, המתבטא בראש ובראשונה בלמידה עצמית של המורים והמורות את עצמם, נוצר "מרחב בית-ספרי" חדש שבו נוצרים ומועצמים יחסים חינוכיים, פדגוגיות ייחודיות ונגזרותיהן הדידקטיות, וסדירויות פורצות דרך (בתוך בית הספר ומחוצה לו), המאפשרות את הייחודיות וחווית האוטנטיות עד רמת אחרון באי בית הספר, ובאופן הנשזר במשימות הקיימות של בית הספר כגוף ממלכתי וציבורי [...]

[...] התהליך העירוני גם הוא תהליך מקביל (מעין תנועה מקבילה מלמעלה ומלמטה, במעין מלקחים או צדפה). השותפים להובלת העיר מבקשים בתהליך קבוצתי סדיר ומונחה ללמוד ברמה העירונית את אותן השאלות, מי אנחנו קהילת העיר / ביה"ס / המנהלים / מה חשוב לנו? מהם המובנים מאליהם שלנו? מה יוצר לנו משמעות וערך משותפים? מה הייחודיות שלנו? מה אנחנו רוצים לעצמנו? ומה אנחנו צריכים כדי שזה יתקיים?

[...] מרחב עירוני מאפשר מתבטא גם ביצירת יחסים של ניהול עירוני ומשילות אותנטית, ובפיתוח מרחבים עירוניים וסדירויות עירוניות ומשותפות עם משרד החינוך, המקדמים למידה עצמית ומשותפת [...]

[...] במסגרת התהליך העירוני המקביל, עוצב "כוכב צפון" של ערכים המנחים את הפעילות והמדיניות החינוכית בעיר: מימוש עצמי, דיאלוג ואחריות לאחר במרחב המשותף. נבנו סדירויות לקיומם של פורומים משותפים של מינהל החינוך והפיקוח העירוני, נבנו השתלמויות ומפגשי מנהלות ומנהלים המתקיימים ברוח הניסוי [...]

[...] תהליך ניסויי שכזה לפיתוח מנהיגות אותנטית הוא תהליך למידה עצמית ספירלי ובלתי פוסק שבו כל עשייה חדשה ופורצת דרך (כמו גם כל עשייה קיימת) היא בסיס ללמידה ולהעמקה נוספת – בעבורי ובעבור כל הלוקחים בה חלק.

השלב הראשון של תהליך השינוי ופיתוח המנהיגות, שממנו נותחו הממצאים הספציפיים שיוצגו במאמר זה בנוגע להשתנות הזהותית, תוכנן לשנות הלימודים 2011-12, 2012-13, 2013-14 והיווה שלב "קדם-ניסוי" בתוכנית הפיתוח הסדורה, כמתואר בטבלה 1, מתוך תיק הצעת הניסוי.

טבלה 1: תהליך השינוי ופיתוח המנהיגות

▪ פיתוח "כוכב צפון": "למה?"; אמונות משותפות וחזון. ▪ פיתוח מנהיגות אותנטית "דע/י את עצמך" – לגורמי המשילות ברשות. ▪ פיתוח מנהיגות אותנטית וייחודיות "דע/י את עצמך" – למנהלי בתי ספר על פי בחירה (בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים).	קדם-ניסוי: שלוש השנים הראשונות (תשע"ב-תשע"ד)*
▪ העמקת תהליכים קיימים (סיבוב נוסף בספירלת מחקר הפעולה), הרחבת השותפים (תחילת מיקוד בחינוך העליסודי).	שנה ראשונה כעיר ניסוי (תשע"ה)
▪ העמקת תהליכים קיימים (סיבוב נוסף בספירלת מחקר הפעולה), הרחבת השותפים (תחילת מיקוד בחינוך לגיל הרך). ▪ תחילת תהליכי הפצה / השראה של מודלים קיימים לעיר ניסוי שנייה שמפתחת אף היא מודל לייחודיות ציבורית בהתאם למאפייני היישוב ולאתגרים העומדים בפניו).	שנה שנייה כעיר ניסוי (תשע"ו)
▪ העמקת תהליכים קיימים (סיבוב נוסף בספירלת מחקר הפעולה), הרחבת השותפים (שנה של העמקת תהליכים קיימים ומיסוד מבני קיימות – פיתוח מרכז עירוני למחקר ופיתוח).	שנה שלישית כעיר ניסוי (תשע"ז)
▪ העמקת תהליכים קיימים (סיבוב נוסף בספירלת מחקר הפעולה) והמשך בניית מבני קיימות – מרכז עירוני למחקר ופיתוח ומרכז עירוני להכשרה ופיתוח מקצועי	שנה רביעית (תשע"ח)
▪ תהליכי הערכה מסכמים והמשך היערכות לקראת קיימות והפצה.	שנה חמישית (תשע"ט)**
▪ הרחבת הידע המקומי לקראת הפצה באמצעות מבני הקיימות ופרסום ספר מסכם המתאר את הניסוי.	השנה הראשונה של אחר סיום מחקר הפעולה: מרכז השראה והפצה (תש"ף)

* מאמר זה מבוסס על נתוני שלוש שנות קדם-ניסוי אלה.

** השנה השמינית והאחרונה מתחילת מחקר הפעולה.

תוכנית המחקר המלווה את התהליך כללה תיעוד מדוקדק של כל אינטראקציות מפגשי הפיתוח, שתועדו על ידי המנטורים ברשימות שדה. רשימת השדה הממוצעת, המתעדת מפגש הדרכה המונה 90 דקות, אורכת 4-8 עמודים ומסכמת את האינטראקציה עצמה, וכן תהליכים רפלקטיביים ופרשניים נוספים. במהלך המחקר על שלב א' שמוצג להלן, נותחו יותר מ-90 רשימות שדה שכאלו. נוסף על כך, התקיים לאורך תהליך השינוי כולו מחקר הערכה הכולל ראיונות עומק איכותניים ומילוי שאלונים מובנים המתבססים על הממצאים האיכותניים למשתתפים ולמונהגיהם, המעריכים את רמת ההתקדמות, את היעילות של תהליך הפיתוח ואת הידע החדש שהובנה בתהליך. הראיונות והשאלונים הללו היוו עוגן מתודולוגי חשוב למחקר הפעולה הכולל, אך הם לא נותחו במסגרת המחקר שמתואר להלן המתמקד בסוגיית הזהות המשתנה ואשר ממצאיו מתבססים על ניתוח של יומני השדה שתוארו לעיל ושל 10 ראיונות משלימים שנערכו עם מנהלות שעברו את תהליך הפיתוח ועם מנחות התהליך. הליך המחקר כולו, ניתוח רשימות השדה וביצוע הראיונות המשלימים, בוצע בתום שנת המחקר החמישית בעיר.

אציין כי המעקב, התיעוד והערכת השינויים המתבצעים בשטח, התמקדו – מעבר לבחינת ההיבטים המוכרים בספרות ככאלו המושפעים מתהליך פיתוח מנהיגות אותנטית – בעיקר בשינויים המוגדרים על ידי המנהלים שעמדו במוקד תהליך הפיתוח, ככאלו שהתפתחו והובנו בהקשר לתהליכי הפיתוח האישיים או הקבוצתיים שהם עברו. לדוגמה, פיתוח מבנה ארגוני אלטרנטיבי, או פיתוח של פדגוגיה חדשנית המבוססת על האותנטיות של מפתחיה, פיתוח שיתוף פעולה חדש המיוחס למודעות העצמית או החברתית שהתפתחה בתהליך, וכמובן קידום אקלים ארגוני המבוסס על יחסים מיטביים, ובכלל זה אמון והכלה. הנתונים של חומרי המחקר המצטברים נותחו באורח סדיר בתדירות שנתית, בתהליך שיתופי ביקורתי ורפלקטיבי, שנועד לקדם את המשך עיצובה של ההתערבות.

שדה המחקר ואוכלוסיית המחקר

עיר המקרה ששימשה זירת מחקר ארגוני-חינוכי ממוקמת במרכז המדינה, מונה מעט יותר מ-80,000 תושבים – עיר בינונית בקנה מידה ישראלי – מדורגת במצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. בעיר יש כ-34 מוסדות חינוך בית-ספריים. הבחירה בעיר כזירת התייחסות לפעולה ולמחקר יכולה לאפיין את תהליך השינוי כרפורמה "מונעת מקומית" (Locally driven) (Rowan, Correnti, Miller, Camburn, &).

(Governance, 2009, p. 637). האתגר המתודולוגי – ומגבלת מחקר מרכזית ברפורמות מהסוג הזה – הוא בעובדה ש"לרוב [הן] פועלות על בסיס של הצלחה-או-כישלון, כאשר רק בתי ספר מעטים (מני רבים) המנסים את הגישה מראים סימני שיפור אמיתיים בהוראה" (Rowan et al., 2009, p. 637). בשאיפה לפתור עניין זה, כללה תוכנית הפיתוח מראש את כל המערכת הציבורית: בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים, זרמים חילוניים ודתיים, בתי ספר רגילים וחינוך מיוחד, דוברי עברית ולומדי עברית. לצד מוסדות החינוך, התייחס תהליך הפיתוח גם לשש דמויות שהובילו את מגוון המחלקות במינהל החינוך העירוני – הן מחלקות הגיל (רך, יסודי, על-יסודי) והן מחלקות מקצועיות, כדוגמת השירות הפסיכולוגי ומחלקת תוכניות ויוזמות חינוכיות. גם מפקחי העיר מטעם המחוז של משרד החינוך, המפקחים על החינוך בעיר, הוזמנו להשתתף בתהליך פיתוח אישי ומשותף במסגרת קבוצת מינהלת שנפגשה בתדירות דו-שבועית עד חודשית. מבחינת תחלופת מנהלים ומנהלות כחלק מאוכלוסיית המחקר, בחמש השנים הראשונות לניסוי הייתה התחלופה נמוכה מאוד (פחות מ-20%) – חלק מהתחלופה הייתה של תפקידים ולא של בעלי התפקידים, כלומר מנהלת שמונתה לתפקיד ניהולי אחר במערכת החינוך בעיר. בשלוש השנים האחרונות לניסוי גברה התחלופה באורח ניכר, אך עדיין בממדים שבטווח הממוצע של תחלופת המנהלים הארצית. עד סוף השנה השמינית והאחרונה לניסוי התחלפו כ-50% מאוכלוסיית מנהלי העיר. כל מנהל חדש שהחל בתפקידו ובחר בכך, התחיל להשתתף באופן מידי בתהליכי פיתוח המשכיים כדי לאפשר התקדמות גם של תהליכי השינוי שכבר החלו במוסד החינוך שאליו שובץ.

כחקר מקרה, מוגבל בהיקפו ובגבולותיו העירוניים, לאוכלוסיית המחקר מגבלה מחקרית מובנית – אוכלוסיית העיר אינה מאפיינת ערים רבות אחרות בישראל. ההתמודדות המאפיינת חקרי מקרה עם מגבלה מחקרית זו ובדגש על חקרי מקרה איכותניים (Baxter & Jack, 2008), היא התיימרות להכללה נטורליסטית בלבד (Yin, 1989), על חשבון הכללה סטטיסטית וכמותית.

ניתוח הנתונים, מהימנות, אמינות ואתיקה מחקרית

כדי להקדים ולטפל בבעיות פוטנציאליות הקשורות לאמינות המחקר, המחקר אושר ופוקח על ידי הוועדה העליונה לניסויים חינוכיים במשרד החינוך בישראל, המקבילה לוועדת ביקורת אקדמית (IRB), ומונה נציגי מוסדות אקדמיים בישראל.

בקרה זו נעשתה לצד הבקרה המתמדת של החוקר המלווה במסגרת תהליכי הצגת ממצאי המחקר מעל במות אקדמיות שונות ובמסגרת תהליכי פרסומם.

נוסף על כך, אציין כי תהליכי ניתוח התוכן של החומרים המתעדים את תהליך ההתפתחות של המנהלים כללו באופן סדיר תהליך של טריאנגולציה (Creswell & Miller, 2000; Yin, 1989). דהיינו, כדי שממצא ייכלל בגוף הממצאים הסופי של מחקר הפעולה המלא, הוא הוצלב עם נתונים מקבילים משלושה מנהלי בתי ספר שונים לפחות, שעברו את התהליך עם מנטורים שונים. הנתונים מהמנהלים ומצוותי החינוך בבתי הספר במטרה להשתמש בנקודות המבט הרפלקטיביות והרטרוספקטיביות שלהם נאספו בכמה דרכים מרכזיות: (1) רשימות השדה הרוויות של המפתחים, שתיעדו את המילים המקוריות של המנהלים במפגשי הפיתוח ביחס לחוויית היומיום שלהם בהקשר של תהליך הפיתוח; (2) ראיונות פתוחים משלימים (Fontana & Frey, 2000) עם המשתתפים, שתועדו בשיטתיות ברשימות שדה; (3) תצפיות שנערכו במסגרת היומיום, הן על ידי המנטורים, הן על ידי החוקר והן על ידי גורמי הרשות עצמה, בנוגע לתהליכי הפיתוח הקבועים ולהשפעותיהם במרחב; (4) שאלוני הערכה כמותיים מובנים שעברו תיקוף מתמשך ושהועברו בסיכום כל שנה כדי לאפשר ביסוס של השוואה בין מנהלים וכן בין מוסדות חינוך שנמצאו בשלבים שונים של תהליכי הפיתוח. מתוך כלל החומרים ששימשו אותנו לצורך הבניית ממצאי מחקר הפעולה, וכפי שציינתי לעיל, במחקר זה המתמקד בשינוי הזהותי שימשו שני מקורות מידע בלבד – רשימות השדה וראיונות משלימים.

ניתוח רשימות השדה השונות נעשה על ידי שימוש בשיטת ניתוח אינדוקטיבית תלת-שלבית (Braun & Clarke, 2006; Klenke, 2008) כדי לזהות את התמות, הדפוסים והרעיונות המרכזיים החוזרים ונשנים בנתונים הנאספים. התמות השונות שעולות מתהליכי ניתוח התוכן עוברות באופן שוטף שיפוט עמיתים (Creswell & Miller, 2000) על ידי שותפים מהעיר ומצוות המחקר העירוני.

המרכיב האחרון והחשוב ביותר להשגת אמינות מחקרית הוא קיומה של מודעות אתית גבוהה (Busher & James, 2007), מרכיב שהוא צו מקצועי בסיסי לחוקר בכלל ולחוקר פעולה בפרט. הדיאלוג האתי המאפיין את המחקר מתנהל מתוך דאגה ואחריות לאינטרסים של המשתתפים, של הקהילה המקצועית ושל החברה הרחבה. אדגיש כי כל משתתפי המחקר בחרו לעבור את תהליך הפיתוח מרצונם החופשי ונתנו את הסכמתם המודעת. אף מוסד חינוכי לא נדרש להצטרף למחקר הפעולה אם לא מצא בכך ערך וחשיבות. כ-15% ממנהלות ומנהלי בתי

הספר אכן בחרו בשלבים שונים שלא לעבור תהליך פיתוח מנהיגות שכזה. סירוב כזה, העלול להיתפס כהתנגדות לתהליך שינוי, נתפס ברוח תיאוריית המנהיגות האוטנטית כהזדמנות לשיח ניהולי בין המנהל לבין שותפיו להובלה העירונית על אודות ערכים של משמעות, אחריות ובחירה. שיח שכזה חולל לעיתים שינוי בעמדת המנהל. מבחינה מחקרית, הערך הנוסף של אותם מנהלות ומנהלים שלא השתתפו בתהליך הפיתוח התבטא בהיותם למעשה מעין קבוצת ביקורת להשוואה מתמדת (Constant comparison) אל מול השינוי בקרב המנהלות והמנהלים שהשתתפו בתהליך הפיתוח.

4. ממצאים

בטרם יוצגו ממצאים הנוגעים ישירות למטרתו השנייה של מאמר זה, ביחס להשתנויות זהויות וזהויות במחקר הפעולה, אבקש לפתוח בהצגת ממצא לדוגמה, בשאיפה לקדם את המטרה הראשונה של המאמר ולאפשר חשיפה למקרה הייחודי של השינוי העירוני-מערבתי מבוסס מחקר הפעולה ארוך הטווח. בהקשר זה אציין שמחקר הפעולה שארך שמונה שנים הניב לא מעט ממצאים מעשיים ושינויים, הן במישור התיאוריה המכווניה (המחקר), והן במישור העשייה בשטח (הפעולה).

דוגמה אחת מייצגת לממצאי מחקר הפעולה עוסקת בתנועה שבין פיתוח מודעות לבין יצירת שינוי; התיאוריה של מנהיגות אותנטית הניחה, כפי שמניחות תיאוריות רבות של מודעות עצמית, שמודעות כזו מובילה אינהרנטית לשינוי באופן פעולתו של האדם (לדוגמה: Avolio & Gardner, 2005). לפיכך, התמקדה הפרקטיקה הפיתוחית בשנים הראשונות לשינוי בפיתוח מנהיגותו האותנטית של מנהל הארגון (בית ספר / מחלקה ברשות), מתוך הנחה כי פיתוח מודעותו העצמית יוביל לשינויים בפעולתו בארגון, ברמות השונות. אלא שניתוח מתמשך של ממצאי מחקר הפעולה העלה כי במקרים רבים הנחה תיאורטית זו אינה מתממשת. לאורך תהליך פיתוח המנהיגות עלה מניתוח ממצאי המחקר המלווה וממצאי ההערכה, כי המנהלות והמנהלים המתפתחים אכן מרווחים על תחושת מודעות עצמית הולכת וגדלה בעקבות תהליך הפיתוח, אלא שבמקרים רבים מאוד מודעות זו לא הביילה לכדי שינוי יישומי-מקצועי המתבטא בתהליכי ניהולם. מפאת קוצר היריעה ובשל מיקורו הכפול של מאמר זה, לא אדון בסיבות המפורטות שעלו מניתוח הממצאים להיעדר תהליכי התרגום המעשי. אך אציין בכל זאת, כי רק בשנת 2015, שנתיים

לאחר שמצאנו את הממצא המשמעותי, עלה ממצא דומה במחקר-אורך אחר של שלוש שנים שביצעו שני חוקרים אמריקנים (Baron & Parent, 2015) לפיתוח מנהיגות אותנטית. ממצא זה משמש דוגמה לסוג הממצאים שהעלה מחקר הפעולה הייחודי בעיר, שהם בעלי ערך רב לפיתוח ולדיוק תיאוריית המנהיגות האותנטית, שעד לא מכבר היוותה ברובה המכריע מניפיסטציה של תפיסות אידיאולוגיות (Berkovich, 2014) יותר מאשר דיאלוג ממשי בין חוקרים לנחקרים במסגרת עבודה אמפירית וניסויית. נדגיש כי לצד הערך התיאורטי ("מחקר") של ממצא מעין זה, הוא כמובן גם בעל ערך יישומי ("פעולה") רב מאוד. בעקבות ניתוח הממצא, נכנס מחקר הפעולה לסיבוב נוסף ב"ספירלה המחקרית", ובמסגרתו פותח מודל ייחודי לתרגום המודעות העצמית לפעולה ניהולית ומעשית. מודל התרגום שפותח ומכונה "מודל ההגה" (ביאליק, 2020) היווה בסיס מרכזי בהמשך תהליך מחקר הפעולה. מודל זה נוסח ותוקף הן במרחבים עירוניים פנימיים והן בשדות ניסוי נוספים ברשויות אחרות, וממצאי ההערכה המתייחסים אליו עולה כי הוא מספק מענה משמעותי לתהליכי פיתוח מנהיגות אותנטית המחוללים שינוי מעשי לא רק בקרב המנהיג המתפתח עצמו אלא גם בסביבתו.

כעת אעבור להצגת הממצאים שעוסקים במטרה השנייה של מאמר זה, קרי בנושא הזהות ותהליך הטרגנספורמציה שלה במחקר הפעולה. זאת מתוך שאיפה לתרום לדיון התיאורטי על מחקר הפעולה עצמו, כמתודה לשינוי מערכתי וכסוגה מחקרית משמעותית.

זהויות משתנות

תהליך הפיתוח שהתרחש בעיר, ובמרכזו הציווי "דע את עצמך" והשאלה "מי אני?", יועד לשמש כלי להנעת תהליכי שינוי עמוקים בקרב מנהלי ומנהלות מוסדות ומחלקות החינוך בעיר. באמצעות המתודולוגיה שתוארה לעיל וכלים שפותחו לאורך השנים, הוזמנו המנהלות והמנהלים לגלות ולחשוף בתהליכי עומק מרכיבי זהות שהיו פחות מודעים אליהם, וכך לפתח תפיסה עצמית מורכבת ומעמיקה יותר, ולפעול לאורה בהובלת הארגון, כמנהיגים וכמנהיגות אותנטיים. מניתוח החומרים התיעודיים הרבים והמגוונים המתארים תהליכי "דע את עצמך" במסגרת המחקר, עלו שלוש תמות מרכזיות המתארות השתנות זהותית. התמה הראשונה, כפי שתוצג להלן, עוסקת בשינויים זהותיים-מקצועיים לצד שינויים

זהויות אחרים בקרב מושאי הפיתוח בעיר – המנהלות והמנהלים. את התמה אמחיש באמצעות שלוש דוגמאות המייצגות את מגוון הקולות הרחב שייצג סוג זה של ממצאים שנאספו עבור התמה. אזכיר כי מדובר בתהליכי השתנות זהויות שהתחוללו בקרב מושאי תהליך פיתוח המנהיגות בשלב הראשון – מנהלות ומנהלי מוסדות החינוך בעיר:

במרכז של הדוגמה הראשונה לתמה נמצאת דמותה של ליאורה (שם בדוי), מנהלת בית ספר יסודי, שלוותה כמעט מיד עם כניסתה לתפקיד בתהליך פיתוח מנהיגות אותנטית. לאורך השנה הראשונה לליווי האישי היא עסקה בתנועה בין שתי זהויות קצה שלה – זהות אידיאולוגית ברורה שבתוכה צמחה ואליה היא משתייכת, ושאיפתה ומחויבותה להעניק אותה לתלמידים בבית הספר, ומנגד זהות השואפת למרחב חסר תשובות ברורות וסגורות. במשך המחצית השנייה של שנת הליווי הראשונה, החלה ליאורה להשתמש בשיחות הליווי במושגים: "חיפוש", "אומץ", "שאלה וסקרנות" כדי להמשיג את זהותה המתבהרת. לקראת סוף שנת הליווי הראשונה, העידה ליאורה על עצמה, בשפתה, כי היא מתחילה "ליצור את עצמה מחדש". לטרנספורמציה הזוהית שחוותה ותיארה המנהלת, מזהות אידיאולוגית אחידה וברורה לזהות מורכבת שחיים בה בכפיפה אחת סימני שאלה עם סימני קריאה אידיאולוגיים, היו השפעות ברורות על זהותה המקצועית. לדוגמה, כזו שהתבטאה בהגדרת התיאוריה החינוכית הייחודית של בית הספר כמושתתת על שאלות. מדובר בתיאוריה שאפשרה מרחב של שאלות ואי-ידיעה עבור צוות המורים, כחלק מהתפתחותו המקצועית, כפי שתיארה זאת בדבריה: "השנה יעסוק הפיתוח המקצועי באפשרות של המורות לשאול שאלות ולבחון כיצד השאלות הופכות לחלק מרכזי יותר בהוראה שלהן". ניתוח הממצאים העלה כי לשינוי הזהותי של ליאורה לעבר זהות המורכבת מ"גם וגם" היו ביטויים גם במרחבים זהוטיים שאינם משתייכים להיבט המקצועי. לדוגמה, נמצאו עדויות על שאלות העוסקות בדפוסי התנהגותה האישיים ביומיום, ובדפוסי אמונה דיאלוגיים ופחות סמכותיים, כפי שאפשר לדגום בקולה: "אפילו בשיח שלי עם המשפחה הגרעינית שלי מתחדרות שאלות שלא נכחו שם תמיד".

דוגמה נוספת לטרנספורמציה זהוית בקרב המנהלות והמנהלים מצויה בתיאור התהליך של הדס, מנהלת ותיקה בבית ספר ממלכתי יסודי בעיר, שהחלה לקבל ליווי לאחר שנים ארוכות בתפקיד ניהולי. בתקופה הראשונה לליווי עסקה הדס בחששות לקראת פרידה מבית הספר ויציאה אפשרית לגמלאות, ובתחושת ה"אין

ברירה" שלה לקראת העתיד הצפוי והמתוכנן – תחושה שלווה בקושי גדול לקראת הפרישה, שנחותה כלשונה בעיקר כ"סוף". השיחות עם הדס בנושא זה הובילו לעיסוק במושג הבחירה ולהיזכרות בחוויות בחירה ואי-בחירה בחייה. התנועה בין זהות "בוחרת" לזהות "לא בוחרת" / נמנעת" היוותה ציר מרכזי בתהליך "דע את עצמך" שחוותה. הביטוי "בחרתי לוותר" עלה לא-פעם, בהקשר של המושג בחירה לאורך חייה, והתפיסה על אודות בחירה כפעולה מורכבת החלה לעצב בה תפיסת עצמי שלפיה חוסר הבחירה וכך גם הבחירה החלו להירקם לזהות אחת שלמה ומורכבת. גם במקרה זה, לזהות הבוחרת מחדש היו משמעויות מקצועיות רבות. המרכזית שבהן התבטאה בעובדה שבמקום להמתין לסיום הקדנציה, בתום שנתיים של ליווי כמנהלת בית ספר, בחרה הדס להגיש מועמדות למכרז ניהולי עירוני, שבו זכתה ובגינה נפרדה מניהול בית הספר. גם במעשיה כמנהלת בית הספר, כמו באופן שבחרה לעזוב באמצעות בחירה של דרך חדשה ומאתגרת, ניכרו ההשתנות וההתבהרות הזהותית שחוותה, ובמרכז העמקת זהותה הבוחרת לצד זו הנמנעת מבחירה, תוך יצירת מרחב לדיאלוג פנימי וחיצוני על אודות בחירה, וכפי שעולה מדבריה: "ההבנה שלי היא שהמורות צריכות לצאת למסע שבו יבינו בעצמן את הבחירות שלהן בתפקיד ההוראה ובתוכו. זה אולי הדבר החשוב ביותר שאני אוכל לתת להן". גם במקרה זה ההשתנות הזהותית לא נגעה רק בהיבטים של זהות מקצועית. שאלות שיצאו מן המסגרת המקצועית, לדוגמה במסגרת תהליכי הליווי, חרגו לשאלות רחבות יותר הנוגעות לבחירה כשאלה שעולה במבחר מעגלי החיים שלה. בתיעוד מפגשי הליווי של אותה מנהלת עלו לא מעט היגדים כדוגמת: "האם הייתי מוכנה לבחור ולצאת להרפתקה חדשה?" או "הבנתי שאני בוחרת להתרחק מפוליטיקה, ויש לזה משמעות" או לחלופין: "מה הבחירה שלי בתוך מעגלי שייכות שונים?". היגדים אלו שנאמרו בתוך הקשר במסגרת שיח הליווי מעידים כי שאלת הבחירה נשזרה והשפיעה על היבטים זהותיים רבים במעגלי חייה של הדס.

עדות מדגימה שלישית ואחרונה לתמת ההשתנות הזהותית המקצועית-אישית היא של מנהל בית ספר, חדש יחסית בתפקידו, בזמן תהליך הפיתוח. עדות זו תוצג בתמצית ותמחיש בדרך נוספת היבטי שינוי זהותיים שאינם מתמקדים דווקא בזהות המקצועית המשתנה. מדובר ביובל, מנהל שעסק בחקירת זהות שאותה כינה "זו שרצה כל הזמן... ולא ברור למה ולאן". תוך כדי השיח בתהליך הליווי החלו לעלות בו שאלות בנוגע לזהות זו. אלא שהעיסוק בשאלת המוטיבציה העמוקה לתנועה האישית המתמדת כחלק מזהותו ולחוסר המוכנות להתעכב ולהשתנות

הוביל בין השאר לתובנות על אודות מוטיבציות המרוחקות מהעיסוק המקצועי. הבחירה לאמץ מחדש לחיקו את זהותו ה"איטית יותר", כלשונו, זו "שלא רצה כל הזמן בדרך למקום הלא-ידוע", הבשילה כעבור זמן לא רב, ולצד שינויים מקצועיים שנגזרו מכך, גם לשינוי אישי הנוגע למבנה התא המשפחתי שלו ולהרכבו. שינוי זה שחשפתי בתמציתיות בלבד משיקולים אתיים ממחיש אף הוא כי השינויים הזהותיים שהתחוללו במסגרת מחקר הפעולה חרגו משינויים שהתחוללו רק בחייהם המקצועיים של המשתתפים.

התמה השנייה שאציג כעת מרחיבה את מנעד השינויים הזהותיים שהתחוללו במחקר הפעולה, מאלו שהתחוללו בקרב מושאי הפיתוח (המנהלות והמנהלים) לשינויים זהותיים שהתחוללו בקרב שותפי המחקר והפעולה מובילי תהליך הפיתוח. בטרם אציג קולות ממחישים לתמה זו העוסקת בטרנספורמציה הזהותית גם בקרב החוקרים ומובילי הפעולה בעיר, אדגיש שוב כי מחקר הפעולה בעיר כלל שלושה שותפים מרכזיים: מינהל החינוך בעיר והעומדות בראשו (ראש המנהל וסגניתה), שבשותפות עם גורמי פיקוח של משרד החינוך בעיר הובילו את מערכת החינוך בעיר, יועץ מן האקדמיה ששימש חוקר מוביל לניסוי (כותב מאמר זה), וגורמי הליווי מהמכון לחינוך דמוקרטי ששימשו מלווים בתהליכי השינוי והפיתוח היישומי בפועל.

על תמת השינוי הזהותי שהתחולל בקרב כל אחד מהגורמים שצוינו לעיל, ואשר תועד בין השאר במסגרת היוםנים והתהליכים הרפלקטיביים השוטפים של כלל השותפים וכן גם בתצפיות משתתפות שהתקיימו במסגרת מפגשי הניהול והחשיבה הקבועים, אפשר ללמוד לדוגמה מדבריה של מובילת המערכת העירונית בחלק ניכר מתקופת השינוי:

בשנים שאני נמצאת בתוך הניסוי, אני חושבת שהתחדדה לי הזהות השואלת שלי. העיסוק המתמיד באותנטיות של עצמי ושל אלו שסובבים אותי הפכו אותי להיות אדם שואל יותר. אם החזקתי מאוד חזק דברים שצריכים להיעשות, הרשיתי לעצמי לשאול על כך שאלות. שאלות אלו הובילו אותי כאדם מאמין גם לפתח תחושת פלורליזם רבה יותר. מצאתי את עצמי מעיזה לפגוש דברים שלפני כן לא פגשתי [...]

קול זה לדוגמה מבטא השתנות שנעה על ספקטרום רחב יותר מזה הזהותי-מקצועי.

יש בהשתנות שכזו היבטים הקשורים – כפי שהוצג גם בסיפורי השינוי הקודמים של המנהלים והמנהלות שהשתתפו בתהליך הפיתוח – לאופן שהאדם חווה את עצמו כדומה או כשונה ביחס לקהילת המקור שהוא משתייך אליה. כך גם לסיפור של השתנות במוטיבציות עמוקות לאורך הזמן יש השפעה מעצבת על חיי האדם בזירות שונות של חייו.

העדות שלעיל מציגה גם היא, בדומה לקולותיהן של המנהלות שהוצגו קודם לכן, טרנספורמציה זהותית עמוקה, שהתחוללה במישור האישי וכן במישור המקצועי של מובילת התהליך בעיר. ואולם ממצאי המחקר שנאספו עבור התמה השנייה הראו כי גם בקרב החוקרים התחוללה טרנספורמציה זהותית במהלך מחקר-פעולה. אפשר ללמוד זאת, לדוגמה, מדבריה של מובילת ההתערבות המעשית בבתי הספר בניסוי:

ההשתנות הזהותית המרכזית שחלה אצלי במהלך שנות המחקר עסקה בהגדרה עצמית שהעדיפה ידיעה קוגניטיבית על פני רגשית. הנטייה האישית שלי ייחסה לזו הראשונה ערכים כמו אמת, היגיון, תקינות, כשהידיעה הרגשית נחשבה ל־second best, כזו שמנכיחה את עצמה בהעדר שליטה, מעוותת מציאות ושיקול דעת [...] לנטייה הזו היו גם השלכות בפרקטיקה הייעוצית. תהליך הליווי שביקש להפגיש מונחים עם זהות מרובה ושלמה, "אילץ" אותי לפגוש בידיעה הרגשית הפנימית כמרכיב זהות מרכזי אצלי, פעיל ו"חכם" (מלשון wisdom), ברמה הפרקטית-מקצועית, אבל יותר מכך האפשרות לכלול מרכיב זה כחלק שווה ומהותי מזהותי האישית השלמה ייצר חוויית חירות, ויכולת לפגוש את עצמי ואת העולם ברובדי הוויה רבים ומגוונים יותר.

בדבריה של מובילת ההתערבות אפשר לזהות תהליך של שינוי זהותי שפורץ את מסגרת הזהות המקצועית גרידא. באופן דומה, גם החוקר האקדמי המוביל (כותב מאמר זה) תיאר בכתיבתו הרפלקטיבית שנותחה כחלק מתמה זו:

כשנעניתי להזמנה של העיר – הגעתי כחוקר, אמנם צעיר ובתחילת דרכו, אך בעל זהות אקדמית ומקצועית די בהירה. מחקר, ולא פעולה, תקן אקדמי

במסלול לקביעות, ולא שינוי העולם החינוכי בשטח [...] הפעולה בשדה נראתה בשלב הראשון לא יותר מעיקוף בדרך הראשית. משהו זמני ותו לא, ובטח לא חלק עמוק ממי שאני [...] בשנים שחלפו, ובתוך תהליכים עמוקים ומשמעותיים שהתחוללו במחקר הפעולה, הבנתי שזה למעשה מי שאני. אני גם חוקר, אך אני גם אדם שמחובר בעומק ליבו לאנשי השטח ולאפשרות של שינוי מעשי [...] זו התבהרות זהותית שהייתה שם בחלק האחורי של הראש. אך בהחלט הבהירה את מי שאני כאדם. מדובר בהתבהרות שאינה עוצרת רק בהשלכות המעשיות שלה. במידה רבה הבנתי עד כמה היא שזורה בדילמות האישיות שליוו אותי לאורך השנים כחניך בתנועת נוער, כחייל, ואחר כך כקצין בצבא, וגם לאחר השחרור. זו הייתה הזדמנות לגעת בשאלות קיומיות עבורי, ובאופן שבו הן מלוות אותי לאורך כל סיפור חיי [...] עד כמה אני משנה ועד כמה אני זה שמשתנה?

הקולות המדגימים שלעיל מייצגים, כפי שהוצג במסגרת התמה השנייה, התבהרות וטרנספורמציה זהותית שהתחוללו בתהליך מחקר הפעולה גם בקרב החוקרים עצמם בהיבטים זהותיים מגוונים לצד אלו המקצועיים.

בטרם אעבור לפרק המסקנות המסכם מאמר זה, אצביע על תמה שלישית ואחרונה העוסקת בטרנספורמציה זהותית – ב"זהותו" של מחקר הפעולה עצמו במהלך השנים. כאמור, מחקר הפעולה בעיר יצא לדרך ב"זהות" ברורה יחסית של מחקר-פעולה "קלסי". כפי שעולה ממאפייני זרם זה במחקר הפעולה, התהליך דמה יותר לתהליכי מעבדה שבהם התיאוריה והמעשה מתבוננים זה בזה "בגובה העיניים" במסגרת השלב הראשוני של תכנון המחקר, אך עם קדימות אפיסטמולוגית קלה של התיאוריה כנושאת בחובה פתרון מעשי לאתגרי השטח, כפי שעלה מניתוח הפרוטוקולים הרבים של ישיבות המטה שנערכו בנושא: "זו התיאוריה שלנו, ואיתה אנו פועלים לקדם את השינוי". זו הייתה תיאוריה של מנהיגות אותנטית כתיאוריה שנבחרה על ידי אנשי האקדמיה והדרג הניהולי המוביל של העיר, וממנה נגזרו פרקטיקות מיטביות בתהליך של מחקר ופיתוח.

כדי להציג את השינוי בזהותו של מחקר הפעולה עצמו אזכיר כפי שהוצג במסגרת המושגית, כי בין "זהויותיו" של מחקר הפעולה מצויות זהויות נוספות, והמוכרת ביותר לצדה של הזהות הקלסית היא זו של מחקר הפעולה הביקורתי-שתפני (Edwards-Groves, Olin & Karlberg-Granlund, 2016). מחקר מדגם

זה משטיח כמעט לחלוטין את שדה המחקר והפעולה, עד כדי טשטוש כמעט מלא בין החוקר לפועלים. החוקר מחליץ את שאלת השטח, ומחליץ את התיאוריה הסמויה והמוצהרת הקיימת אצל בעלי הידע הפועלים בשדה, כמעט בלי תיאוריה חיצונית – בוודאי בשלבים הראשונים של הפעולה.

המחקר בעיר התחיל, כפי שציינתי, כמחקר-פעולה קלסי. אלא שהתיאוריה הצורנית או ה"ריקה" העומדת בבסיסו ובבסיס הניסוי ומעברת השדה הובילה לתנועה של השתנות זהותית גם על רצף הזהויות של מחקר הפעולה. כשמנחות המכון לחינוך דמוקרטי החלו בפעולה בבתי הספר על בסיס התיאוריה של מנהיגות אותנטית, הן נדרשו למעשה, וכמצוותה – לעסוק בחילוף השאלה, הידע והתיאוריה העצמית והחינוכית של כל איש ואשת חינוך. כך מפתחים מנהיגות אותנטית – אין עוסקים בתיאוריה של אותנטיות, אלא מפתחים מודעות לתיאוריית-העצמי של האדם המתפתח. במובן זה, חוקרות הפעולה שהנחו את פעולת הפיתוח בבתי הספר הפכו עם כניסתן לתהליך הפיתוח בבתי הספר לחוקרות של מחקר-פעולה שתפני-ביקורתי, העוסק במוצהר בחילוף התיאוריה האישית והמשותפת של אנשי השטח, כפי שנשמע לדוגמה בקולה של אחת המפתחות: "הסיפור כאן הוא האופן שהיא (המנהלת) מגדירה את זהותה. אם זו זרימה, או שותפות, היא (המנהלת) לא אמורה לעשות מנהיגות אותנטית... היא אמורה לעשות את עצמה. את מי שהיא בעולם". התנועה הזו בין שתיים מ"זהויות" מחקר הפעולה יצרה מעין "זהות גשטאלטית" שלמה של מחקר-פעולה קלסי ומשתתף בה בעת. שוב טרנספורמציה במערך הזהותי, והפעם – של המחקר עצמו.

5. דיון, מסקנות והמלצות

למאמר זה הוצבו שתי מטרות. האחת, כפי שניסיתי להציג לכל אורך פרקי המאמר, לחשוף את הקוראים למקרה הייחודי של מחקר הפעולה המערכתית וארוך הטווח שהתקיים בשמונה השנים האחרונות בעיר הניסוי הראשונה בישראל. המטרה השנייה ביקשה לתרום לעולם התיאורטי של תהליכי השינוי מבוססי מחקר הפעולה, בדגש על השאלה – את מה משנה מחקר הפעולה?

מסקנת המחקר המרכזית היא שממצא ההשתנות וההתבהרות הזהותית שהוצג לעיל תומך בטענה כי לצד, ואולי אף כבסיס, השינוי בזהותנו המקצועית, כפי שמציע קמיס (Kemmis, 2009), ובמה שאנו עושים במסגרת מחקר הפעולה –

מתקיים גם שינוי זהותי נרחב ועמוק יותר. האם שינוי שכזה מתרחש רק במחקר-פעולה שמונחת בתשתיתו תיאוריה העוסקת בזהות – כדוגמת זו של המנהיגות האוטנטית? ייתכן, אך להבנתי – השינוי הזהותי מתחולל בכל מחקר-פעולה מעצם היותו מחולל טרנספורמציה של העצמי (self). המחקר שביצענו בעיר סייע, בזכות התיאוריה שהכווינה אותו, לחשוף ולזהות בבירור השתנות זהותית זו.

תימוכין למסקנה זו אפשר למצוא בהסבר שמספק קמיס להתמקדותו בשלושת הממדים הזהותיים שלטענתו משתנים במחקר הפעולה. מדובר לדבריו בתיאוריה שאימץ מהאברמס (Habermas), ושהובילה אותו למסקנה המדוברת: "חלק מההיגיון שגרם לנו לזהות את שלושת אלה כמרכיבים העיקריים שיש לשנות באמצעות מחקר-פעולה הגיע בעקבות קריאתנו את התיאוריה של יורגן האברמס בנוגע לעניין מכונן ידע (Knowledge-constitutive interests) (Kemmis, 2009, p. 464). התבססות על תיאוריה חלופית משנה אפוא בהכרח את נקודת מבטנו על מה שמשתנה בטרנספורמציה הזהותית. אלא שבמקרה זה, ולצד ההתבססות על תיאוריית המנהיגות האוטנטית, ההתבססות על מחקר-פעולה מעברתי, מערכתי וארוך טווח, רווי יחסים דיאלוגיים ותהליכים משמעותיים של הובלה ושינוי מוסיפה להתבססות תיאורטית זו בדבר שינוי זהותי גם תוקף מחקרי מעוגן בשדה. אין זו מסקנה שהיא מניפיסטציה תיאורטית בלבד, אלא מסקנה המבוססת על מניפיסטציה דיאלוגית בין מחקר לפעולה, בין חוקרים לאנשי ולנשות השטח. בחינה מחקרית עתידית של השתנות שכזו במחקרי פעולה מערכתיים וארוכי טווח אחרים תוכל לחזק תוקף זה בעתיד.

המסקנה וההמלצה המחקרית שעולה ממנה, כפי שהוצגו לעיל, מצטרפות לשתי המלצות יישומיות שאבקש להדגיש לסיום המאמר. המלצה יישומית אחת, נוגעת בצורך להרחבת הביצוע של רפורמות מערכתיות באמצעות כלים של מחקר-פעולה מעברתי, סדור וארוך טווח בקנה מידה של רשות מקומית שלמה – שקיבל את המעמד "עיר ניסוי". המלצה זו בעידן של תזזית תהליכי השינוי הרשותיים המתרחשת בישראל בעשורים האחרונים (ביאליק, 2020), ועל רקע חוסר הביסוס המתודולוגי של רבים ממהלכים אלו, עשויה לסייע לחולל שינויים מוכנים יותר. שינויים כאלו לא יהיו מחויבים רק לתשתית של ידע מבוסס להצלחתם, כי אם גם ליצירת ידע חדש ומבוסס מחקר שיתמוך בתהליכי שינוי נוספים ברשות ומחוצה לה, לצד השינוי המעשי שאליו הם מכוונים. המלצתי היישומית האחרונה נוגעת לתיאוריה הצעירה יחסית של מנהיגות אוטנטית שעמדה בבסיס מחקר הפעולה.

תהליכי שינוי המתבססים על זהותם ועל מנהיגותם העמוקה של הפועלים בשדה ומאפשרים להם גם השתנות זהותית, כפי שמאפשרת תיאוריה זו, הם בעלי ערך ייחודי. תהליכים שכאלו מקדמים יצירת חוויה של אוטונומיה אישית ומקצועית, של אמון בין השותפים לשדה ושל בעלות על תוצרי השינוי בקרב אנשי ונשות החינוך. תוצרים אלו עשויים להוות עוגן לשינוי חינוכי משמעותי, הומניסטי ועמוק, בעידן של כאוס חברתי וסטנדרטיזציה חינוכית המוחקת לא אחת זהות, משמעות ותשוקה חינוכית.

מקורות

- אלפרט, ב', וכפיר, ד' (2003). מחקר פעולה: ידע ויצירתו המשותפת בשדה. דפים, 36, 37-10.
- ביאליק, ג' (2020). בתי ספר ייחודיים. האומץ להרהר ולערער על המובן מאליו. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צלרמאיר, מ' (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי, 307-342. אור יהודה, ישראל: דביר.
- צלרמאיר, מ', וטבק, ע' (2004). "אנחנו נעשה את זה בינינו": איך מחקר פעולה בונה קהילה מקצועית לומדת במסגרת של עמיתות מכללה-שדה? תל אביב: מכון מופ"ת.
- קרומרנבו, מ', וברק, ע' (2006). מחקר פעולה משתף: מערכת הרווחה מנקודת מבטם של צרכני שירותי הרווחה. ביטחון סוציאלי, 72, 11-38.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Action Educational Research*, 1(1), 7-24.
- Algera, P. M., & Lips-Wiersma, M. (2012). Radical authentic leadership: Co-creating the conditions under which all members of the organization can be authentic. *The Leadership Quarterly*, 23, 118-131.
- Altrichter, H. (2005). The role of the "professional community" in action research. *Educational Action Research*, 13(1), 11-26.
- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62, 25-33.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338.

- Avolio, B. J., & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Moments matter for accelerating authentic leadership development*. New York: McGraw-Hill.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20, 764-784.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2014). Authentic leadership theory, research and practice: Steps taken and steps that remain. In D. Day (Ed.). *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations* (pp. 331-356). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baron, L., & Parent, E. (2015). Developing authentic leadership within a training context: Three phenomena supporting the individual development Process. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(1), 37-53.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 4, 353-366.
- Berkovich, I. (2014). Between person and person: Dialogical pedagogy in authentic leadership development. *Academy of Management Learning & Education*, 13, 245-264.
- Bhindi, N., & Duignan, P. (1997). Leadership for a new century: Authenticity, intentionality, spirituality and sensibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 25, 117-132.
- Bialik, G., Shefi N. (2017). When the GERM Hosts the Antidote: The Surprising New Birth of Israel's Anti-GERM Pre-K Policy. *Global Education Review*, 4(2), 40-57.
- Bialik, G., Merhav, O. (2019). Identity or Identical? Schools Vision Statements Comparative Content Analysis: The Israeli Case. *Leadership and Policy in Schools*. Ahead of print: 21 Mar 2019: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15700763.2019.1585549>

- Boyatzis, R. E. (2008). Leadership development from a complexity perspective. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 298-313.
- Branson, C. (2007). Effects of structured self-reflection on the development of authentic leadership practices among Queensland primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 225-246.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29(1), 1-47.
- Buck, G. A., & Cordes, J. G. (2005). An action research project on preparing teachers to meet the needs of underserved student populations. *Journal of Science Teacher Education*, 16(1), 43-64.
- Busher, H., & James, N. (2007). Ethics of research in education: An agenda for discussion. In: A. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (2nd ed.), pp. 106-122. London, UK: Sage.
- Cameron, K. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. Berrett-Koehler Publishers.
- Caza, A., & Jackson, B. (2011). Authentic leadership. In: A. Bryman (Ed.), *The Sage Handbook of Leadership* (pp. 352-364). London, UK: Sage.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Constable, H. (2018). Universities, supporting schools and practitioner research. *Research in Education*, 101(1), 39-62.
- Cooper, C. D., Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 475-493.
- Cramp, A., & Khan, S. (2019). The convivial space—exploring teacher learning through practitioner research. *Professional Development in Education*, 45(3), 344-355.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.

- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, E. L., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25, 63-82.
- Diddams, M., & Chang, G. C. (2012). Only human: Exploring the nature of weakness in authentic leadership. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 593-603.
- Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking Lewin. *Management Learning*, 30(2), 127-140.
- Duignan, P. A. (2014). Authenticity in educational leadership: History, ideal, reality. *Journal of Educational Administration*, 52, 152-172.
- Edwards-Groves, C., Olin, A., & Karlberg-Granlund, G. (2016). Partnership and recognition in action research: Understanding the practices and practice architectures for participation and change. *Educational Action Research*, 24(3), 321-333.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. *Handbook of Qualitative Research*, 2, 645-672.
- Ford, J., & Harding, N. (2011). The impossibility of the "true self" of authentic leadership. *Leadership*, 7(4), 463-479.
- Gardner, W. L., Coglisier, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22, 1120-1145.
- Goodnough, K. (2008). Dealing with messiness and uncertainty in practitioner research: The nature of participatory action research. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 431-458.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum Perspectives*, 2(3), 23-34.
- Hoy, W. K., & Henderson, J. E. (1983). Principal authenticity, school climate, and pupil-control orientation. *Alberta Journal of Educational Research*, 29, 123-130.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.

- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283-357.
- Klenke, K. (Ed.). (2008). *Qualitative research in the study of leadership*. Bingley, UK: Emerald Group.
- Ladkin, D., & Taylor, S. S. (2010). Enacting the "true self": Towards a theory of embodied authentic leadership. *The Leadership Quarterly*, 21, 64-74.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In: K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.). *Positive Organizational Scholarship* (pp. 241-261). San Francisco, Barrett-Koehler.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Dorset: September books.
- McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and Practice*. Routledge.
- Mertler, C. A. (2019). *Action research: Improving schools and empowering educators*. SAGE Publications, Incorporated.
- Newman, L., & Leggett, N. (2019). Practitioner research: with intent. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), 120-137.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of research in education*, 22, 305-343.
- Noffke, S. E. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, 6-23.
- Norton, L. (2018). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
- Rearick, M. L., & Feldman, A. (1999). Orientations, purposes, and reflection: A framework for understanding action research. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 333-349.
- Rowan, B., Correnti, R., Miller, R. J., Camburn, E. M., & Governance, E. (2009). School improvement by design: Lessons from a study of comprehensive school reform programs. In: G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research* (pp. 637-651). New York: Routledge.

- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Sparrowe, R. T. (2005). Authentic leadership and the narrative self. *The Leadership Quarterly*, 16, 419-439.
- Tilloston, J. W. (2000). Studying the game: Action research in science education. *The Clearing House*, 74(1), 31-34.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34, 89-126.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 273-283). London: sage.