

פרק ראשון

מצא את ההבדלים

כ פי שתואר במבוא, יש הבדלים רבים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי-פורמלי המאפיין את העשייה החינוכית בתנועות הנוער. מחקר מהעשור האחרון (זמיר, לסרי-רוש, 2013) בחן כיצד תופסים מדריכים מהחינוך הבלתי-פורמלי את החינוך הפורמלי. תוצאות המחקר מלמדות על תפיסה שבמרכזה הבדלים רבים בין החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי. יתרה מכך, לאחר תהליך של ניתוח סמילוגי (ניתוח של תמונות) החוקרות מסכמות כי יש אצל המדריכים תפיסת עליונות של החינוך הבלתי-פורמלי בתחומים רבים:

מתוך מענה המשתתפים על תמונה מייצגת של החינוך הפורמלי – מצטייר החינוך הפורמלי כמוסד נוקשה וקפדני, והתמונה הכוללת הינה שלילית. שלל הקונוטציות מהתמונות לעיל – מורה על חוסר מעוף וחוסר יצירתיות ומעלה רגשות קשים, כגון בדידות, עצב, ואף דלות ושעמום. הקונוטציות העולות מהתמונות מציגות תמונה קיצונית של עובדי חינוך בלתי-פורמלי, שרואים במערכת הפורמלית ביטוי לנוקשות וסגירות: שלושה מהנחקרים בחרו להציג תמרור הידוע

כאזהרה, ושניים בחרו להציג עץ ללא עלים ופירות, עקר
ובודד. (עמוד 159)

המשתתפים במחקר של זמיר ולסרי־רוש תפסו את עצמם כפועלים
במערכת שהעקרונות שלה מבוססים על היפוך עקרונות המערכת
הפורמלית. "הם רואים את עצמם – כבסיס למערכת חינוכית
חדשה: גמישה, פתוחה, דמוקרטית ופלורליסטית, המצויה בהיפוך
למערכת הפורמלית, הנתפסת בעיניהם כסטגנטית ומגבילה" (עמוד
159).

גם המשתתפים במחקר הנוכחי התייחסו בדבריהם בתדירות גבוהה
להבדלים בין העשייה החינוכית בתנועת הנוער להוראה והעבודה
במערכת החינוך הפורמלית. מעניין לציין שברוב הפעמים הם
לא נשאלו באופן ישיר שאלה כמו "מהם ההבדלים עבורך?" אלא
תיארו את תפישותיהם לגבי ההבדלים כאשר התייחסו לנושאים
אחרים שעלו במהלך הריאיון. ההבדלים שתוארו התייחסו למנעד
היבטים של העשייה החינוכית – להבדלים בשיטות ההוראה,
להבדלים במבנה הארגוני, להיבטים של הערכה ושל מערכות
יחסים. ההתייחסות להבדלים נעשתה לעיתים כדי להסביר מניע
להצלחה או נקודת תסכול וקושי ולעיתים הייתה אמירה עצמאית.
בכל מקרה – החשיבה ההשוואתית הייתה מאוד נוכחת, נוכחות
שבחלקה מוסברת בנושא המחקר ובעצם קיום הראיונות ליוצאי
תנועות נוער הנמצאים במערכת הפורמלית מלכתחילה.

תיאור ההבדלים נעשה לעיתים באופן מפוכח המכיר בכך שיש
מאפיינים שונים לתנועות נוער ולבתי ספר, מאפיינים שהם לא ברי
שינוי, כפי שאמרה אחת המרואיינות:

אני כן חושבת, שה[חינוך ה] פורמלי צריך לשאוב הרבה
מאוד מהבלתי־פורמלי... גם אם כל המורים פה יהיו בלתי־
פורמליים, זו עדיין לא תהיה מערכת בלתי־פורמלית.

לעומת העמדה הניטרלית הזו כלפי ההבדלים, היו אמירות אחרות שהביעו חוסר שביעות רצון מן ההבדלים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי-פורמלי. לעיתים אף ביטאו המרואיינים כוונה או מטרה לצמצם את ההבדלים בחלק מהממדים בין תנועות הנוער ובית הספר. כך לדוגמה אמר מורה:

הקושי שלי הוא עם הגבולות, הפורמליות. אם הייתי יכול לקחת את המאפיינים של החינוך הבלתי-פורמלי, וזה מה שאני אעשה, כאילו זה מה שאני אנסה לעשות. אני אנסה לעבוד בבית ספר כמחנך בלתי-פורמלי. עם כל המגבלות של זה, וכל המערכת [הפורמלית] שמגבילה ומקשה ומקבעת.

בדומה לכך, משימה זו של צמצום הפערים בין היבטים של תנועות נוער למערכת החינוך הפורמלית תוארה על ידי אחד המשתתפים כאחד המניעים לעיסוק בהוראה: "היה לי חשוב לבוא ולעשות חינוך בלתי-פורמלי בתוך הפורמלי. כאילו קצת להביא מהעולם הבלתי-פורמלי לעולם הפורמלי, כי זה חסר. זה חסר."

באמירה האחרונה, השימוש הכפול במילה חסר מעיד לא רק על תפיסה המבחינה בהבדלים אלא גם על חלקים שאינם קיימים בחינוך הפורמלי והיו יכולים להפוך אותו לשלם יותר, לאיכותי יותר.

אמירות אלו דומות לתוצאות המחקר של זמיר ולסרי-רוש ומשתמעת מהן תפיסת עליונות של החינוך הבלתי-פורמלי על פני הפורמלי. בהמשך הפרק תהיה העמקה בתחומים השונים לגביהם ההבדלים מורגשים, אך כבר מאמירות הפתיחה ניתן להתרשם כי התמונה יותר מורכבת ואין בה חד-משמעיות. אמנם המשתתפים ציינו הבדלים רבים, אך אף כי לגבי חלקם הובעה בפירוש העדפה למתרחש בתנועת הנוער נראה כי המציאות החינוכית שתוארה

ממוקמת על גבי רצף, ולא נעה בין שני אופני חינוך שונים בתכלית שבהם אחד טוב יותר ממשנהו באופן ברור וחד-משמעי.

בחירה

בחירה הינה ההבדל המיידי הבולט בין מערכת החינוך הפורמלית, שהתלמידים מגיעים אליה מכורח חוק חינוך חובה, לפעילות בתנועות הנוער, אליהן בוחרים לבוא. בהתאמה, במסמכי משרד החינוך תנועות הנוער מוגדרות כארגון שחבריו מגיעים אליו מתוך בחירה. גם בתוך המסגרת החינוכית יש בתנועות הנוער בחירה רחבה יותר, כך שההתמדה ואופי ההשתתפות נתונים לבחירת החניכים והוריהם ויש מרחב גדול יותר לאי-השתתפות בפעילות בה. לעומת זאת, ברוב בתי הספר הבחירה מצומצמת הרבה יותר או כמעט נעדרת מהשיח והעשייה החינוכית, סוגיה הכרוכה בתחומים נוספים כגון עיסוק בבעיות משמעת ועצמאות בהחלטות פדגוגיות.

כפי שצוין במבוא, הקוד הבלתי-פורמלי שהציע ראובן כהנא כולל שמונה מאפיינים של חינוך בלתי-פורמלי. הראשון שביניהם הוא עקרון הוולונטריות, כלומר בחירה לגבי השתייכות ואופן ההשתתפות. להגדרתו של כהנא המונח קשור לבחירה חופשית בכל הנוגע להצטרפות למסגרת, עזיבת המסגרת ופעילויות בתוכה, כך שה"מחיר" העתידי של הכרעות כאלה הוא מינימלי (כהנא, 2000). גם בספר "חינוך מאפשר" (הימן זהבי, גרטל, 2017) על החינוך בתנועות הנוער כהכנה לחיים רכיב הבחירה, יחד עם גמישות, מוזכר כאחד הגורמים המשמעותיים לחינוך הייחודי בתנועות. הבחירה מתוארת ככזו שאינה מסתכמת בבחירה להגיע לתנועת הנוער אלא מלווה בבחירות רבות – בהגעה לכל יום פעילות, בבחירה להצטרף לפעילויות כמו טיול או מחנה וגם בתוך הפעילויות עצמן, בחירה לגבי רמת ההשתתפות על ציר שבין פסיבי ופחות מעורב

ועד לאקטיביות, יוזמה ולקיחת אחריות. ציר זה קיים גם במערכת הפורמלית אך באופן מצומצם הרבה יותר – יש חובת נוכחות בבית הספר ובשיעורים והערכה למידה והשתתפות בשיעורים. יש מרחבים כמו ועדות ומועצת תלמידים המאפשרות עשייה ויוזמה, אך הן לא חלק מהשגרה ואינן המאפיין המרכזי של הפעילות החינוכית.

נושא היעדר הבחירה היה מרכזי בדבריה של מורה בחטיבת הביניים בעלת רקע של תפקיד הובלה בכיר באחת מהתנועות:

עקרונות של תנועות נוער, זה הבחירה החופשית, זה הרצון, ואני אומרת, [האם] אני בישיבת צוות [בתנועה] הייתי נכנסת ואומרת למישהו אל תשב ליד מישהו? כאילו מה... כי אתה מפטפט? אבל... פתאום להבין שיש איזה שהוא מיקום אחר, זה מיקום שהוא לא של בחירה והוא לא רצוני... עמדתי מול מאות בנות שרק יושבות ומחכות כאילו לשמוע ולהתקדם, ופה אני צריכה לריב עם ארבעים ילדים שלא רוצים להיות פה בכלל.

סוגיית הבחירה תוארה כקשורה גם לנושאים אחרים. מורה ביסודי הסבירה כיצד היא רואה את הרצון להיות במסגרת החינוכית כקשור גם לעיסוק בענייני משמעת. היא טוענת שיש משמעת בתנועות הנוער אבל היא אחרת והצורך לעיסוק משמעתי מובנה ארגונית בבית הספר:

לא משנה מה אתה עושה, הילדים מגיעים [לבית הספר] בבוקר, דורכים בכיתה ומתחילים לשחק איתך שוטרים וגנבים. נפשית. כי מהבוקר כשההורים הוציאו אותם מהמיטה, זה כבר התחיל שם והם [התלמידים] מראש, כאילו מראש הם שמים אותך במקום כזה.

מחקרים נוספים הצביעו על נושא המשמעת כגורם שיש לתת עליו את הדעת, ובמחקר בנושא כניסת מורים למערכת החינוך הוגדר כ"ייתכן שזה הנושא הכאוב ביותר והדחוף ביותר לתיקון" (ארנון, פרנקל, רובין, 2015, עמוד 40).

מורה נוספת שמלמדת בבית ספר יסודי קשרה את נושא הבחירה למוטיבציה של הלומדים: "כאילו בשביל מה [ללמד]? לבוא למקום שהילדים לא רוצים להיות שם, אין להם עניין. בעיקר בגלל שהגעתי מהמקום של תנועות נוער, [שם יש] מלא אנשים שנורא ישמחו שנעשה תהליכים ביחד ונדבר ונשמע ונתפתח".

אמירה כזו אינה מתייחסת רק לרצון של הלומדים להיות בסביבה החינוכית אלא מעוררת מחשבה גם בהקשר למוטיבציה של המורה להשקיע מאמץ וחשיבה עבור אלו שלא בחרו להיות בשיעור, וזאת בהשוואה לפעולה בתנועת הנוער המתנהלת תוך הנחת יסוד כי כל מי שנמצא בה בחר בכך.

בהמשך לסוגיות המוטיבציה והמשמעת, השתמע מדברי המורים כי היעדר הבחירה לגבי הנוכחות בבית הספר משפיע גם על החלטות פדגוגיות ועל הצורך "לגייס" את הלומדים. גם כהנא (כהנא, 2000) קושר את הבחירה החופשית ככזו שמעלה את הסיכוי להתאמה בין יכולות ותחומי עניין אישיים לבין ההיצע של המסגרת. ניתן להסיק אם כך כי למידת הבחירה שניתנת למתחנכים יש השפעות רבות וקשרי גומלין עם מאפיינים והיבטים נוספים של חינוך ולמידה. ניכר מדברי המרואיינים כי בעשייה החינוכית הנוכחית נוסף ממד של התמודדות עם מתחנכים אשר לא בחרו להיות בבית הספר ובכיתה ויש להשקיע מאמץ על מנת לגייס את המוטיבציה שלהם ללמידה. זהו מצב חדש עבור המורים במחקר, מצב שונה בתכלית מהפעילות התנועתית, מצב המייצר קושי ותסכול לצד אתגר מקצועי וחינוכי.

בחירה במערכת הפורמלית

למונח בחירה (*Choice*) היבטים רבים בשיח החינוכי, החל מסוגיות בחירה של מסגרת לימודית, בחירת מגמות ועד לשימוש בבחירה ככלי דידקטי בכיתה. הנושא של בחירה קשור לתהליכים של הפרט – תהליכים פסיכולוגיים, תהליכים חברתיים, תהליכי קבלת החלטות ומנגנונים ארגוניים. ברצוני להתרכז כאן בבחירה של תלמידים במהלך הלמידה, מונח המתואר בספרות לרוב כ-*Instructional choice*. בחירה זו יכולה להיות משולבת בפעילויות כיתתיות רבות ומוגדרת כמצב בו ללומד יש אוטונומיה לבחור מבין לפחות שתי אפשרויות (Royer & others, 2017). הבחירה יכולה להיות בחירה בין משימות (האם הלומד רוצה לערוך סרטון או לכתוב עבודה) או בחירה בתוך משימות (באילו חומרי עזר להשתמש, עם מי לעבוד, היכן) וכן לגבי התוכן (למשל בחירת נושא לעבודת חקר).

בחירה של לומדים נמצאה קשורה להעלאת מוטיבציה, לתחושות מסוגלות, מחויבות, אחריות והכוונה עצמית, העצמה, עצמאות, וליכולת לאמץ מיקוד שליטה פנימי.

אם כך, האם ריבוי בחירה בלמידה הוא דבר חיובי? מסתבר שהסוגיה מורכבת. מצד אחד, מחקרים רבים הראו תרומה חיובית של הבחירה למוטיבציה הפנימית ולאספקטים אחרים בלמידה. מצד שני, עדויות הצביעו על היעדר השפעה או אף על השפעה שלילית כאשר הבחירה לא הייתה מתווכת, לא רלוונטית ללומד או לא תואמת ליכולותיו (2007)

Katz, Assor). לפיכך, חשוב להתאים את האפשרויות ומורכבות קבלת ההחלטה ליכולות ולגיל הלומד ולוודא כי יש ברשותם אסטרטגיות לקבל את ההחלטה. כך למשל, לעיתים כדאי לאפשר בחירה בין מיעוט אופציות או בגבולות תחום תוכן כך שהלומדים לא יהיו מאוימים מתהליך הבחירה (*Choice Overload*) עצמו (*Beymer, Thomson, 2015*). בנוסף, יש חשיבות להקשר התרבותי ולהבדלים בין לומדים בעלי רקע שונה באופן בו הם התמודדו או הפיקו תועלת מבחירה בלמידה (*Katz, Assor, 2007*).

בדומה להחלטות פדגוגיות אחרות בכיתה, תפקיד המורים מוגדר כחשוב מאוד בהטמעת בחירה המגבירה את רמת המחוברות והמחויבות (*Relatedness and Engagement*) בשימת דגש על יצירת משימות רלוונטיות המאפשרות אוטונומיה בבחירה, מונחות ומוסכרות היטב, ומעוגנות במעטפת ארגונית ולימודית.

כאמור, בחינוך הבלתי-פורמלי בכלל ובתנועות הנוער בפרט נושא הוולונטריות הינו מרכזי. החניכים, כמו גם המדריכים הצעירים, בוחרים להגיע לפעילות ולאחר הגעתם עומדת לפנייהם בחירה רבה באשר למירת ההשתתפות ולאופן ההשתתפות. נושא הבחירה אינו עומד בפני עצמו והוא קשור לנושאים אחרים כגון מוטיבציה, משמעת, דפוסי תקשורת ופעילויות חינוכיות כגון שיטות הוראה והדרכה. נושא הבחירה נוכח גם בשיח על אודות פדגוגיה ומדיניות במערכת החינוך הפורמלית. מערכת החינוך הפורמלית בארץ שמה לה למטרה לקדם כמה תחומים הקשורים באופן ישיר להרחבת הבחירה והם: פרסונליות, רלוונטיות, זהות וייעוד אישי. במוסד חינוכי בו יש הבנה כי הבחירה קשורה לממדים רבים אחרים,

טוב יהיה אם יתקיים שיח מתמיד לגבי מקומות נוספים בהם ניתן להרחיב את אפשרויות הבחירה של כל השותפים למעשה החינוכי – תלמידים וצוותי ההוראה.

רוחב העיסוק החינוכי (רחב מול צמצום ומיקוד)

הבדל נוסף שעלה מדברי המרואיינים נגע לרוחב היריעה הנתפסת של ההשפעה או העיסוק החינוכי. הפעילות החינוכית בתנועת הנוער נתפסה לרוב כ"עגולה" ומקיפה יותר מאשר העבודה החינוכית בבית הספר, שנתפסה צרה יותר וממוקדת. באופן כללי, העבודה בתנועת הנוער תוארה ככזו הנוגעת למגוון מטרות – חברתיות, ערכיות ומטרות למידה, בעוד העבודה בבית הספר תוארה ככזו שבמוקדה למידה אקדמית.

ההבדל הזה לאו דווקא נתפס באופן שיפוטי של טוב יותר ופחות טוב ולמעשה, הצמצום והמיקוד נתפסו לעיתים כפשרה חינוכית ולעיתים כהקלה. מורה תיארה את ההקלה באומרה:

בתפקידים שלי בתנועה, אתה לוקח את הילד מ-360 כיוונים אתה מסתכל עליו, ופה [בבית הספר] היה משהו יחסית נחמד, שבאתי בתחילת שנה שעברה ולקח לי איזה רגע להבין את זה שזה אני, אתם, התנ"ך והחיים. כאילו החיים לא במובן של מי זה אבא שלך ומי זה אימא שלך וכמה כסף יש לך או אין לך, ואם אתה אלים או לא אלים אלא מה אתה חושב, מה מעניין אותך, מה תפיסות העולם שלך.

מורה זו מבטאת את היכולת לנהל ולהתנהל חינוכית בסיטואציה שיש לה גבולות מוגדרים יחסית, כזו שיש בה הגדרות תפקיד ברורות יותר ולפיכך גם משימות ברורות יותר, במקרה הזה –

הוראת מקצוע התנ"ך. לתפיסתה, סוג המשימה החינוכית והקשר הבינאישי עבור מורה מקצועי אינו כולל "360 מעלות" אלא צר יותר ובעל גבולות מוגדרים יותר.

מרואינת שהיא מורה מקצועית ולא מחנכת סיפקה זווית נוספת לתחושת הפער בין מה שהתפקיד שלה מחייב ובין הרצון והעניין החינוכי:

ברור שבסיטואציות שצריך אז אתה מעורב, המחנכות מערבות, אבל בגדול את רואה ילד... עכשיו את יכולה להתייחס לזה בצורה מאוד פונקציונלית, כאילו... הוא כלי, אני צריכה למלא אותו, יש מבחן וזהו. אבל את רואה ילד, זה גם יכול להיות מקסים שזה דף חלק לכאורה, בוא תספר לי מי אתה, בוא תספר לי את הסיפור שלך. זה לא קשור לציון שלך.

מורה זו ביטאה את ההבדל מהתנועה, ואף תסכול ותחושת פספוס בשל העובדה שההסתכלות הצרה על התלמיד שונה מהקשר הרחב יותר שהיה לה עם החניכים בתנועת הנוער. מורה נוסף שעובד כמחנך הסביר את אותה סוגיה מזווית אחרת:

בחלק מהמקרים מורים מקצועיים רואים את עצמם כצינור ולא מנצלים הזדמנויות חינוכיות, והצד השני של אותו מטבע, המחנכים גם לא רוצים שיפלו להם לטריטוריה. אם אני עכשיו כמחנך כיתה והמורה לתנ"ך של הכיתה שלי מתערב בדברים שקורים מבחינה חברתית אז כאילו... זה לא מתאים [לי].

רוחב העיסוק עלה גם בהקשר של המתח בין סוגיות אותן כינו המשתתפים במחקר "סוגיות חינוכיות" ובין הלמידה הפורמלית

והישגים. לדוגמה, מורה לתנ"ך תיארה את התסכול בפערי התפיסה בין מטרות חינוכיות ובין משימות לימודיות:

לפעמים זה מגיע ממש לשיחות על החיים, זה אחלה, אבל אז אני קולטת שהם [התלמידים] תקועים במה [צריך] לכתוב במחברת. מה קשור מה [צריך] לכתוב במחברת עכשיו? אנחנו מדברים, דיברנו עכשיו בשיעור האחרון שיצאתי ממנו על חנה באלקנה, היא מתפללת ועלי חושב שהיא שיכורה, ואז הגענו לדבר על איך זה שמישהי עושה משהו גדול מבחינתה, כן? היא לוקחת את גורלה בידיה ויש איזה גבר שחושב שהיא סתם, חושב שהיא כלום, שהיא משחקת. וזו הייתה שיחה גם ספציפית איך הם [תלמידי הכיתה] מרגישים, בכלל איך הם מרגישים וגם ספציפית איך בנות מרגישות, כן? ואז בתוך השיחה הזאת מישהי שואלת – צריך להעתיק את זה [מהלוח]?

דוגמה זו מתארת סיטואציה שמתחילה נהדר – דיון כיתתי פורה התרומם לכדי דיון בנושאי מגדר ושוויון – ומסתיימת בתסכול ובעוגמת הנפש של המורה ברגע בו נוכחה לדעת כי הלומדים עסוקים בשאלות גשמיות בהרבה: האם הדיון ייכלל בחומר למבחן או לאו. באמירות כגון אלו באו לידי ביטוי העיסוק והתהיות של מחנכים בשאלות כגון מהן מטרות מערכת החינוך ומה בין מטרות למידה והישגים ובין חינוך לערכים ולמטרות חברתיות. שאלות אלו מתחדדות כאשר קיימת אצל מורים תחושה שבמערכת הפורמלית מוקדש פחות זמן לעבודה חינוכית ויש קדימות להישגים לימודיים. דוגמה זו מדגישה דילמה שיש למורים רבים בין הצורך להיצמד לתוכנית הלימוד לבין הרצון להגיב באופן אותנטי להזדמנויות חינוכיות שצצות בזמן השיעור, כמו עיסוק בנושא מגדר ומנהיגות. דילמה זו מייצגת את אחד ההבדלים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי-פורמלי, שבו יש רכיבים של ספונטניות ואותנטיות וכן הבנה

כי ההזדמנויות החינוכיות אינן תמיד מתוכננות (רומי, שמידע, 2007).

תחושת הצמצום היחסית תוארה גם במונחי כמות האינטראקציות (הידוד, פעולות גומלין) והקשרים בתפקיד הוראה לעומת התפקידים בתנועות הנוער. מנהלת בית ספר סיפרה על תחילת דרכה בהוראה:

בסופו של דבר בתנועה את מנהלת גם הורים, גם חניכים, גם ילדים שהם בקצוות... את גם חלק מהנהגה, את חייבת להיות זמינה להמון אנשים. ופה אני זמינה ל-60 ומשהו אנשים, ושם זה נגמר. הסבתא [של התלמיד] לא תתקשר אלי עכשיו. סיכוי קטן, קטן.

בנוסף לתחושת הצמצום בעיסוק החינוכי וברמת ההיכרות עם הלומדים, הצמצום היחסי בעבודה בבית הספר הוסבר גם במונחי אינטנסיביות של הקשר ומשך הזמן המשותף:

יש משהו בלתי אמצעי שהוא מאוד מקרב ובגובה העיניים בתנועת נוער, אם זה הטיולים הארוכים ותקופות מאוד אינטנסיביות של פעילות ואירועים שנתיים. אין מה לעשות, כשאתה עם חבר'ה בכיתה י', י"א, י"ב ביום עבודות לאירוע שקורה בשבוע הבא ואתם עד שתיים שלוש בלילה, אז כאילו... יוצאים דברים כאילו אנושיים ואותנטיים שהם לא יוצאים כשאתה עומד פרונטלית מול כיתה, וכיתה היום נראית היום כמו כיתה [של פעם, טורים ושורות] והזמנים היחידים הבלתי-פורמליים זה חמש דקות הפסקה שאתה גם צריך ללכת לשירותים, לשותות כוס מים.

תחושת הצמצום תוארה גם בהקשר להיקף המשימות בתפקיד ולאופיין:

זה נורא הצחיק אותי שאני ריכזתי עכשיו סניף עם 550 ילדים ו-120 בוגרים ואני מגיעה לחנך כיתה... להדריך קבוצה בכיתה א'. [צוחקת]... גם כשהייתי בעבודה מעשית, האתגר היה לקחת קבוצה של ארבעה ילדים, חמישה ילדים ולבנות להם תהליך חינוכי. אמרתי [לעצמי] – מה אני עושה עם ארבעה חמישה ילדים? אני, תני לי את כל הבית ספר.

אמנם גם בבית הספר יש קשרים עם הורים, עם חדר מורים והצוות המקצועי ובכל זאת ניתן להתרשם כי התחושה היא שהזמינות הנדרשת מוגדרת יותר, מצומצמת יותר וגם קטנה מספרית בתפקידי הוראה (בתפקידי ניהול בית ספר המצב משתנה ועולה כמות האינטראקציות והמגוון שלהן).

מרואיינת אחרת ביטאה את הצמצום במקום שבו העשייה החינוכית תופסת אצלה בחיים: "מה ששונה זה מה אני נותנת לתלמידים להיות ביחס אלי. בלב שלי, בראש שלי, לא יודעת. וזה... זה דבר חדש במובן הזה בחינוך הפורמלי, צריך ללמוד אותו".

המורה מתייחסת למקום היחסי שההוראה תופסת בחייה – מקום של עבודה, לעומת הטוטאליות שיש בעשייה התנועתית. אמירה זו יכולה להיות מוסברת גם מהסתכלות על הגיל הבוגר יותר בו מגיעים לתפקידי הוראה, גיל בו יש מחויבויות חיים נוספות ואף הקמת משפחה. ניכר כי בהוראה יש הפרדה ברורה יותר בין החיים הפרטיים ובין העבודה החינוכית לעומת תנועת הנוער, הפרדה שמתאפשרת גם בזכות שעות הפעילות הקבועות והיציבות יותר בבתי הספר ביחס ללוח הפעילות התנועתי.

לסיכום, העיסוק של המורים בשאלות של צמצום והרחבה הוא גם עיסוק בגבולות ובתפיסות תפקיד ועיסוק בשאלות של מה נכנס ומה לא נכנס בתחום האחריות. על פי הגדרת תפקיד המורה באתר הלשכה לתנאי שירות עובדי הוראה, משימות המורה מתוארות כך:

- א. הנושא בעול ההוראה של תלמידיו, ישקוד על התקדמות תלמידיו בלימודים, באווירה יוצרת ומחנכת, תוך כדי חתירה מתמדת להקניית הידע והערכים שבתוכנית הלימודים.
- ב. המורה מופקד על הקניית המקצוע והרגלי עבודה ולמידה נכונים לתלמידיו.

הגדרה זו כמובן אינה כוללת את כל מגוון התפקידים שמורים נדרשים אליהם אך היא ממוקדת בהיבטים הקשורים לעבודת ההובלה בכיתה. לעומת זאת, בתפקידי הריכוז בתנועות הנוער נדרשות יכולות רבות ומגוונות מעבר ליכולות הקשורות להדרכה ולעמידה בפני קבוצה של ילדים ובני נוער. כך למשל, נדרש מרכזים בתנועות הנוער לעבוד עם גופים מהקהילה ועם מתנדבים, לארגן טיולים ומחנות כמו גם להפיק טקסים ואירועי תרבות. כמו כן, רכזי תנועות הנוער נדרשים ליכולות ארגון ועבודת צוות כמו גם לעבודה בסופי השבוע ובתנאי שדה (סילברמן-קלר, 2007). ייתכן מאוד שמקור תחושת ההבדל מצוי כאן – בתחושה של יוצאי תנועות הנוער שיש להם עוד סל גדוש ביכולות וניסיון בעשייה חינוכית רב-ממדית שלא בא לידי ביטוי דיו בעבודת ההוראה ובעיקר בחלק הארי שלה שמתרחש בכיתה.

בנוסף לשאלות לגבי תפיסת התפקיד בבית הספר, סיפורי המשתתפים מדגימים כי המורים שהגיעו מתנועות הנוער מתמודדים גם עם הבדלים ושאלות לגבי מטרות המפגש החינוכי. בנוגע למתח זה בין למידה אקדמית של תכנים מתוכנית הלימודים ובין למידה חברתית או ערכית, ההבחנה שמציעים רומי ושמידע (רומי, שמידע, 2007) היא כי בחינוך הבלתי-פורמלי ההוראה מבוססת על מצבים משתנים (Situational Learning) ולא על מערך שיעורים מובנה מראש ולפיכך ההוראה והלמידה אינה מעיקרי המפגש. כלומר, חינוך בלתי-פורמלי נחשב לתהליך למידה לאורך כל

החיים, וניכר כי ההפרדה הזו המתקיימת בחינוך הפורמלי נתפסת על ידי המורים במחקר כמלאכותית ולעיתים אף חוטאת למעשה החינוכי.

העיסוק בגבולות התפקיד קשור גם לתפיסה העצמית של המורים לגבי הצלחה והגשמת המטרות החינוכית. המפגש בין ההרגלים מתנועות הנוער, אשר כללו היכרות עם החניכים מזוויות רבות ומגוונות, ובין גבולות התפקיד בהוראה יצר פער שמעסיק את המורים באופן מודע ומפורש, פער שלעיתים ניתן לו מענה ברור במסגרת "עשה ואל תעשה" של המערכת הפורמלית ולעיתים נשאר עמום ונתון להחלטה ולהגדרה אישית.

שאלה שלא ניתן עליה מענה חד-משמעי כאן היא האם מורות ומורים יוצאי תנועות הנוער מסתגלים לגבולות הגזרה החדשים, או שהם "מותחים" ומעגלים את העיסוק ומייצרים עבור עצמם ועבור המתחנכים שלהם מרחב אחר. נראה כי בדומה לשאלות רבות בעולם החינוך, התשובה היא גם וגם.

אוטונומיה – הציר שבין גמישות ונוקשות מבנית

גם תנועת הנוער וגם בית הספר עונים להגדרה מסגרת חינוכית. יחד עם זאת, עלו במחקר התייחסויות להבדלים במסגרת וגבולותיה והתייחסויות לגבי מידת הגמישות הנתפסת של המסגרת החינוכית. ההבדלים שתיארו המורים והמורות בממד הארגוני-מערכתי בין העבודה התנועתית לעבודה במערכת בית-ספרית היו ברובם קשורים למעבר בין פעילות במסגרת ארגון גמיש לפעילות בבית ספר בו יש סדירויות רבות יותר, המאפיינות מערכת ציבורית גדולה עתירת נהלים והנחיות. הבדלים אלו קשורים קשר הדוק לתחושת האוטונומיה, כלומר היכולת לקבל החלטות ולפעול בשדה החינוכי באופן עצמאי יחסית. לפיכך, תת פרק זה יעסוק בתוכנות שחלקן

המשתתפים במחקר בהקשר של עבודה על ציר זה שבין נוקשות וגמישות וכן התייחסויות בנוגע לאוטונומיה מקצועית.

בספר "חינוך מאפשר" כונו המאפיינים המבניים של תנועות הנוער כגון המבנה הארגוני, ההיררכיה, המרחב הפיזי ופרק הזמן כמבנים קשיחים. לצד הגדרה זו הודגש כי לגבי כל המאפיינים הללו קיימת גמישות מתמדת בתנועות הנוער וכי בעצם הם נעים על פני ציר שבין קבוע ומוחלט ובין גמיש ומשתנה. הגמישות התמידית נגעה לכמה תחומים כמו גמישות במבנים חברתיים ובתפקידי הפרט, גמישות בלוחות הזמנים וגמישות בתכנים (הימן זהבי, גרטל, 2017). גם רומי ושמידע מציינים כי הפעילות החינוכית הבלתי-פורמלית מתנהלת בגמישות רבה לגבי זמן ומקום (רומי, שמידע, 2007).

כהנא מוסיף כי "חוסר פורמליות מתייחס בדרך כלל לרפיון קשרים, בעוד שסדר מתייחס לחוקים ולהסדרים. אולם, אם המושג 'סדר' יכול להתייחס לישויות חברתיות המכילות אלמנטים גמישים ואולי אף כאוטיים, אזי ניתן יהיה באותה מידה להשתמש בו כדי לתאר ארגונים בלתי-פורמליים" (כהנא, 2000). בהמשך הוא גם קושר בין אי-פורמליות לתחושת חופש פעולה (אוטונומיה) וספונטניות. מעניין אם כך כיצד תופסים רכזים שעבדו בתנועות הנוער, במסגרת לא פורמלית שהגבולות בה רופפים וגמישים ובה חשו כי הם פועלים באוטונומיה יחסית, את המעבר למסגרת הפורמלית המאופיינת בגבולות נוקשים ומוגדרים.

כך תיאר איש חינוך בתפקיד ניהולי את ההליכה על הקו שבין כהליכי שינוי לעבודה בגבולות המערכת:

יש מצבים שחייבים להיות מערכתיים. אנחנו יודעים מאוד טוב להיות לא מערכתיים, אני יודע לעמוד מול המפקחת של החינוך למדעים ולהגיד לה – אנחנו לא מלמדים את החומר על פי תוכנית הלימודים שלכם, אנחנו עושים את תוכנית

הלימודים שלנו. יש מצבים שמקבלים אותי בחיבוק ואהבה, והמפקחת שלי מתה על התוכנית שלנו... אז אני יודע ללחוץ נגד הפיקוח, אבל יש מקומות שבהם אין לי ברירה.

מתח זה אופייני לתהליכי שינוי ויחד עם זאת, מנהל בית הספר ציין אותו בהשוואה לעבודה בתנועה בה פעל בהתאמה לנהלים, אך לתפיסתו הם היו פחות נוקשים. התייחסות נוספת של כמה מורים הייתה לגבי נהלים המייצרים קושי שכן הם פוגעים ביכולת יצירת הקשר עם התלמידים או בדאגה להם. נהלים אלו תוארו כברורים להם מטעמי ביטוח או אחריות, אך מערימים קושי על התפקיד החינוכי ומייצרים נוקשות ביחס לגמישות ולמרחב ההחלטה שהיו להם בתנועות הנוער. כמה מהם התייחסו לדוגמה לנושאי הסעות או מפגש עם תלמידים מחוץ למסגרת הבית-ספרית, כך לדוגמה סיפר מורה המלמד בתיכון:

אין לי ברירה. כל מיני חוקים ונהלים שאין לי ברירה, למרות שאני סומך על ילד. זה הזוי בעיני שבחור בן 18 או 17 או 18 פלוס, שאנחנו חוזרים מהטיול השנתי והוא גר ב..., אסור לי להוריד אותו בדרך ב... בלי שההורים שלו נמצאים שם.

מורה נוסף השתמש גם הוא בדוגמה של ההסעות וסיפר כי גם בימים גשומים במיוחד, אסור לו להציע לתלמיד שגר בסמוך אליו טרמפ לבית הספר ועליו לחלוף על פניו בתחנת ההסעה. חשוב לציין דווקא בהקשר של נושא הגבולות הברורים בעניין הסעות, כי גם בחלק מתנועות הנוער נוספו נהלים המסדירים נושא זה. ייתכן שאת חלק מההתייחסויות לגבולות הגמישים יותר בתנועות הנוער ניתן לייחס לכך שהמורים עבדו בתנועות הנוער לפני שנים, לעיתים יותר מעשור, ומאז גם הנהלים בתנועות הפכו לברורים ונוקשים יותר.

לעיתים תוארו הנהלים בבית הספר פשוט כחדשים – ללא שיפוט לגבי האם הם נוקשים יותר או פחות, אלא פשוט עולם שונה של נהלים שונים, כפי שתיארה אחת המורות בהומור: "יש מלא דברים שהם כאלה ברורים ומי שבא מחוץ לבית ספר לא מבין אותם. ברמת הצלצולים, איך הם עובדים, כאילו ברמת הדברים הכי קטנים".

הסתכלות אחרת על המסגרת והנהלים העניקה מורה שתיארה את נושא המחויבות למבחנים והערכה קבועה ומסודרת:

החלום הזה שיש לאנשים שבאים מהתנועה והולכים ללמוד במסלול הדמוקרטי, כן? לא נעשה מבחנים ולא תהיה משמעת, זה בדיה, כאילו את צריכה מסגרת. בטח שאת... את לא יכולה להיות כאילו... לחתור תחת המסגרת הקיימת, כן? זה גם הילדים לא ילכו איתך, הם לא מסוגלים, זה... את יודעת, אם היית [מלמדת ב]בית ספר דמוקרטי, אם היית [מלמדת ב]אנתרופוסופי, את לא זה. אני גם לא רוצה להיות, באתי בכוונה לכאן (מחייכת) לבית ספר רגיל. אה... היה לי קשה בהתחלה, לתת מספר, ציון כזה. קצת אני מרגישה שגם למדתי שהמסגרת הזאת היא טובה, שאני צריכה אותה.

מורה זו מתארת את ההבנה וההפנמה שלה שזו מסגרת שונה עם כללי משחק שונים, ואף ניתן למצוא בדבריה שביעות רצון מכך שהגבולות והדרישות הברורות מסייעים לתפקוד המקצועי שלה.

היבט ארגוני נוסף של גמישות אל מול נוקשות התבטא בהשוואה וביקורת לגבי התנהלות מקצועית של מורים אחרים בצוות. לדוגמה, מורה תיארה שיחה עם תלמיד לגבי קשר עם מורה אחרת:

היא [מורה מקצועית] אומרת לו – אמרתי לך [להגיש] מודפס, באיזה רשות שלחת לי למייל? וזה וזה וזה... אז אני כן הרגשתי שאני צריכה להחזיק להם את זה ולהגיד אוקיי, קודם כול בוא נפריד בין המורה לבין מה שאתה. עכשיו צריך גם עבודה עם המורים, מה אכפת לך לקבל את זה [העבודה] במייל? כאילו למה הקיבעון?

שוב עולה התפיסה שהמערכת או ההתנהלות בה היא יותר מקובעת וחסרה בה הגמישות שיש בתנועת הנוער. בציטוט האחרון יש גם ביקורת על הנוקשות ואף משתמע כי מורה זו הייתה נוהגת אחרת במקביל להבדלים ברמת הגמישות המערכתית.

יש כמה סוגי גמישות מבנית בתנועות הנוער: גמישות בלוחות הזמנים, גמישות בתפקידים, וגמישות לגבי התכנים (הימן זהבי, גרטל, 2017). גמישות בלוחות הזמנים כמעט ואינה מתקיימת בבתי הספר, ברובם מערכת השעות יחסית נוקשה והצלצול הוא זה שמכתיב את קצב ההתנהלות במסגרות זמן מאוד מוגדרות במהלך היום והשבוע. לגבי גמישות בתפקידים, כהנא משתמש במושג של מורטוריום שהוזכר במבוא על מנת לתאר נטילת תפקידים ויצירתם בתנועות הנוער (כהנא, 2000). הוא מסביר שכך פרטים נוטלים או יוצרים לעצמם תפקידים חברתיים בקלות יחסית. בנוסף, סוגי התפקידים משתנים באופן תכוף ובהתאם דרגות החופש, רמות האחריות וסוגי האינטראקציות הנלוות. הוא קושר את השינויים הללו לתנאים בלתי-פורמליים בעיקר בשל הרכיבים הרב-ממדיים, הדואליים והמודולריים שלהם המספקים מגוון הזדמנויות לפתוח אוריינטציות ותפקידים מגוונים. במערכת החינוך הפורמלית יש אמנם למורים אפשרויות לקחת תפקידי חינוך או ריכוז וכן תחומי אחריות אחרים, כגון אחריות על אזור במבנה בית הספר או קשר עם הקהילה, אך תפקידים אלו ברובם פחות דינמיים ומגוונים מאשר בעבודה התנועתית.

נושא הגמישות בתכנים או היעדרה בא לידי ביטוי בהתייחסויות לגבי רוחב וצמצום העיסוק, כלומר עד כמה אפשרי לעסוק בנושאים העולים בכיתה באופן חופשי או קורים מחוץ לעולם הבית-ספרי מבלי להרגיש שיש לחץ או שזה בא על חשבון תוכנית הלימודים ו"החומר" בבתי הספר. גם סילברמן-קלר מתארת את היכולת להפוך אירוע אותנטי ללמידה באופן ספונטני כאחד מהגורמים המבחינים בין בית ספר ובין חינוך בלתי-פורמלי, גורמים המאפשרים לטשטש את ההבדלים בין הלמידה ובין החיים ומאפשרים זרימה טבעית יותר בין מצבי הוראה ולמידה (סילברמן-קלר, 2005).

במחקר של זמיר ולסרי-רוש (2013) התייחסו מדריכי תנועות הנוער למערכת הפורמלית באמצעות תמונות. מתוך מענה המשתתפים מצטייר החינוך הפורמלי כקפדני שמאפייניו הם נוקשות, ציות וסגירות והמערכת תוארה כסטגנטית ומגבילה. לעומת זאת, המורים במחקר הנוכחי בחרו לעבוד במערכת הפורמלית ולפיכך הם ככל הנראה תופסים את הנוקשות באופן אחר או מוצאים ערוצים של גמישות המאפשרים להם לעבוד ולפעול בשביעות רצון יחסית. ערוצים כאלו הולכים וגדלים בחלק מן הרפורמות שמוביל משרד החינוך. כך מתאר אריאל לוי במאמר "הזדמנויות ליישום מנהיגות פדגוגית" שהתפרסם באתר מכון אבני ראשה (מנדל-לוי, בוזר-שוורץ (עורכות) 2016):

רפורמת הלמידה המשמעותית מלווה ברפורמה המקדמת גמישות פדגוגית. לגמישות זו שני היבטים עיקריים שעוסקים במישרין בליבת ההוראה והלמידה. האחד בא לידי ביטוי בפיתוח המקצועי של המורים. מנהלים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים יכולים היום ליצור מבנים של התפתחות מקצועית בית-ספרית רחבים לאין שיעור ממה שהיה נהוג בעבר ולעצבם כך שיענו על צורכי הצוות, בית הספר ואפילו הרשות המקומית. ההיבט האחר של הגמישות

הפדגוגית הוא האפשרות לשנות את ייעודן של מקצת שעות הלימוד. בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים יש היום גמישות בשיעור עד 25% משעות ההוראה (ובלבד שכל תחומי הדעת יילמדו, ובכלל זה שעות החינוך), וגמישות זו מאפשרת למנהל להפעיל שיקול דעת ולהתאים את תמהיל השעות לצורכי בית הספר – להוסיף או לגרוע שעות מתחום דעת מסוים, בכיתה או בשכבה מסוימת, לקדם מיזם בית ספרי ועוד.

הגמישות המתוארת משמעה מרחב פעולה עצמאי של הנהלת בית הספר, מרחב שמעסיק רבות את מערכת החינוך הפורמלית ולרוב מתואר במונח אוטונומיה בית-ספרית. אוטונומיה לקבוע חלקים מתוכניות הלימודים, לבחור את חומרי הלמידה ואת שיטות ההוראה וההערכה וכן את הכשרת המורים. אוטונומיה זו נכללה בחמש ההמלצות המובילות בדו"ח משנת 2020 שכותרתו התאמת הלמידה למאה ה-21 (זוהר, בושריאן (עורכות), 2020): "עידוד יוזמות ואוטונומיה של בתי הספר והמורים: משבצות זמן יוקדשו לתוכניות שיבחרו וייזמו בתי הספר, המורים והמורות והתלמידים התלמידות, ויינתנו להם יותר חופש וכווץ להכריע בנוגע לנושאי הלימודים ולאופיים" (עמוד 12).

אוטונומיה בדומה לזו המתוארת בספרות נתפסה כחשובה מאוד אצל חלק ממשתפי המחקר. כך סיפרה מנהלת על תחילת דרכה בהוראה: "נפלתי במקום טוב. הייתה לי מנהלת שנתנה לי את האוטונומיה להיות מי שאני ולעשות מה שבא לי (בהוראה). מאוד העריכו ומאוד העצימו אותי".

עם זאת, ולמרות הרפורמות והניסיונות לבזר את מערכת החינוך הפורמלית, קיים עדיין שיח ענף בדבר אוטונומיה של מנהלי ומנהלות בתי ספר ורמות החופש העומדות לרשותם, שיח שכרוך באופן הדוק בנושאי מנהיגות ומדיניות (יונה, מזרחי, פניגר, 2013).

בתנועות הנוער, לעומת זאת, התרבות הארגונית מתבטאת בשותפות לצד אוטונומיה גבוהה, ומתאפיינת ברב-ממדיות ובגמישות (דמארי, 2017). לפיכך, כמעט ואין שיח על אוטונומיה שכן היא פשוט נוכחת ומהווה חלק מרכזי מן המאפיינים הארגוניים בתנועות הנוער. הדבר נכון לגבי כל הרמות התנועתיות ובמיוחד בתפקידי ריכוז בכירים, בהם האחראיות וחופש הפעולה גבוהים במיוחד ביחס לגיל הצעיר יחסית של הנושאים בתפקידים אלו (בראון כהן, 2007). במעבר בין העבודה בתנועה לעבודה במערכת החינוך הפורמלית פער זה בדרגות החופש בא לידי ביטוי בהתייחסויות המשתתפים. כמו בתחומים אחרים, לעיתים מיעוט האוטונומיה נתפס כהקלה – גבולות התפקיד ברורים, חוזרי מנכ"ל מכילים הנחיות מאוד מפורטות ומנגנוני הפיקוח מאשרים או שאינם מאשרים החלטות ניהוליות. לעיתים, חוסר האוטונומיה נתפס כבלם המגביל את העשייה ותחושת העצמאות בתפקיד ובהתאמה את יכולות ההשפעה.

כאמור, גם בתנועות הנוער קיים מבנה ארגוני, עובדים על פי לוחות זמנים ונהלי עבודה ויש הגדרות תפקידים וגבולות לחופש ההחלטה והפעולה (הימן זהבי, גרטל, 2017). כך תיארה זאת מורה:

בתנועה יש מלא מלא היררכיה, יש את רכז השבט, יש תחתיו את השלושה, ארבעה, חמישה יב'ניקים רציניים לגמרי שהם הרכזים הבכירים, רכז הדרכה צעירה, רכזת הדרכה בוגרת, רכז וכאלה, תחתיהם יש את הרשג"דיות, רשג"דים, מדריכים, חניך. יש... יש רצף נורא נורא גבוה, נורא מסיבי. עכשיו בבית ספר הרצף הזה הוא מאוד לא ברור. מאוד לא ברור. יש צוות חינוכי, יש צוות מקצועי, יש מחנך כיתה, יש רכז שכבה, יש מורה לאנגלית, רכזת אנגלית וזהו. אין עוד גורמים, וגם הם לא כל כך... אין כל כך קשרים ביניהם, כי כל אחד קבור בתוך המשרה המאוד מאוד מעמיסה.

האמירה הזו מציגה את המורכבות – בתנועת הנוער יש מבנה ברור וליווי מאוד צמוד, אך לצד זאת תחושת עצמאות. לעומת זאת, בבית הספר יש מבנה מאוד ברור ומוגדר אך פעמים רבות העבודה היא עצמאית ואף בודדה. במקביל לתחושה של בדידות (לעומת אוטונומיה ועצמאות) קיים בבתי הספר מערך ציפיות ואכיפה שלעיתים הוא חדש עבור יוצאי תנועות הנוער:

מעולם לא נכנסתי לסניף ושאלתי את המדריכים אם הם העבירו את כל הפעילויות בחוברת. זה ממש לא האישיו [העניין]. זה גירוי, זה... ופה פתאום מצד... אתה אומר פה אני חייבת, בסוף יהיה להם מבחן שלא אני מחליטה עליו, ובסוף יהיה פה איזה משימת הערכה ובסוף הם צריכים להגיע לאיזה שהוא יעד.

העצמאות בפועל (לעומת היעדר תחושת עצמאות או עצמאות נתפסת) בתפקידי הוראה היא לרועץ – פעמים רבות מורים מרגישים בדידות במערכת ומדווחים כי חסרה להם אחרות העשייה ועבודת הצוות, ומורים חדשים חשים כי אין להם ליווי וחניכה מספקים בשלב הכניסה להוראה. לעומת זאת, כל פעולה בתנועות נוער מקבלת תשומת לב ולמדריכים צעירים יש מעגלי תמיכה רבים בבניית הפעילות החינוכית או בפתרון משברים ובעיות. כלומר מתוארת כאן סיטואציה מורכבת שבין עצמאות לבדידות ובין אכיפה לליווי ותמיכה.

גם בתוך העבודה במערכת החינוך הפורמלית בחרו כמה מהמורים במחקר לפעול בתפקידים או במסגרות המותירות רמות גבוהות של חופש. כך סיפרה אחת המשתתפות על בית הספר הראשון בו עבדה:

זה היה כמו בית. ממש. וזה מילא את המקום של התנועה

לגמרי. בעשייה, בדרך שאפשר לפרוץ גבולות בתוך הגבולות, להביא את עצמי, להכניס דברים חדשים.

מעבר למנוח בית, אשר די בו כדי לתאר את המיקום הנוח במרחב, מתארת מנהלת בית ספר את פריצת הגבולות ואת היכולת להביא לידי ביטוי את הזהות החינוכית שלה ולקדם שינויים באופן עצמאי:

אין לי אף אחד שאני נותנת לו דין וחשבון, אין לי מנהל על הראש, אני עושה מה שבא לי. ואם שואלים אותי למה עשית את זה, אז אני יודעת את הסיבות ללמה עשיתי, ופה זה נגמר הדין וחשבון. אני יכולה לבנות את התוכנית לימודים כמו שאני תופסת אותה, אני יכולה לעצב את המרחבים כמו שאני תופסת אותם, אני בוחרת את הצוות שלי לפי אג'נדה ברורה.

כמובן שלא בכל בית ספר זוכים המנהלים לכזו דרגת חופש אך בהחלט יש מקרים הקשורים גם בסיטואציה (לדוגמה בית ספר צומח בהקמה, פיקוח מאפשר במיוחד) וגם באישיות של המנהל או המנהלת שלוקחים אחריות ומוצאים מרחבי עשייה עצמאית.

דוגמה נוספת הקשורה לעצמאות הגיעה ממנהלת שסיפרה על פעילות פדגוגית מאוד יוצאת דופן שעשתה בשנה הראשונה כמורה, וסיפרה כי לא עלה על דעתה לבקש רשות לכך: "לא כל כך הבנתי את המבנה הארגוני של בית ספר. לקח לי זמן להבין איך זה עובד, גם זה תהליך".

לעיתים הוסברה האוטונומיה כתלויה בגיל הלומדים. כך למשל אמרה מורה בחטיבת הביניים: "ללמד תנ"ך ומחשבת ישראל אתה יכול ללמד מה שאתה רוצה. בחטיבה [חטיבת הביניים], אני לא מגישה לבגרויות. אני מדברת איתם על החיים כל הזמן".

מורים נוספים ביטאו את היכולת להפעיל גמישות בתוכנית הלימודים ובשיטות ההוראה כתלויה בגיל הלומדים. ביסודי ובחטיבת הביניים תוארה גמישות גדולה יותר ובגילאי תיכון, לקראת הבגרות, פחות חופש פעולה, פחות גמישות ויותר אילוצים ומגבלות.

גם כאשר לא התקיימה אוטונומיה נרחבת בתוך המוסד החינוכי, מורה תיארה את שלב הכניסה וההסתגלות לנוקשות הארגונית לצד האוטונומיה בתוך הכיתה, "ממלכה קטנה" כדבריה:

בתוך המערכת [מערכת החינוך הפורמלית] היה לי מורכב. מורכב כזה, גם יש מלא... זה לא בדיוק פוליטיקה, אבל גם יש משהו שמאוד מאוד שונה מהתנועה. ולקח לי רגע, אבל בניתי..., אני חושבת שהייתה לי ממלכה קטנה עם התלמידים.

חלק מתפיסת ההבדלים בנושא הזה בין המערכת הפורמלית למערכת הבלתי-פורמלית ניתן לייחס לעובדה כי בתנועות מאפיינים אלו הינם רופפים (הימן זהבי, גרטל, 2017) וניתנים להתאמה ולשינוי בקלות יחסית. בשנים האחרונות היו כמה יוזמות להגברת האוטונומיה במערכת החינוך, כגון רפורמת הלמידה המשמעותית ורפורמת המעבר לניהול עצמי. הרפורמות הללו אמנם פועלות לקידום האוטונומיה, אך המהות שלהן היא ריכוזית ומתבססת על ההנחה שהן מתאימות לכולם באותה מידה. חשוב לציין כי המורים והמנהלים שהשתתפו במחקר מודעים להבדלים הללו במידת האוטונומיה שיש להם, אך לא מוטרדים מהם יתר על המידה. ניכר כי כאשר הם מעוניינים בכך ימצאו לעצמם מרחבי עשייה שיש בהם חופש, בין אם בתוך הכיתה או בתפקידים התנדבותיים שונים בבית הספר ובין אם במעבר לתפקידי ריכוז וניהול, שיש בהם רמות חופש גבוהות יותר מלכתחילה.

עבודת צוות

תחום החינוך הבלתי-פורמלי כולל מסגרות מאוד מגוונות, בכולן מוקד הפעילות הוא עבודה של קבוצות או צוותים (רביב, 2006). כאשר בוחנים את הנעשה בתנועות הנוער, המסגרת הצוותית מאוד משמעותית. היא משמעותית בתקופת ההדרכה בתיכון ומשמעותית גם בתפקידי הובלה ומנהיגות כאשר לכל בעל או בעלת תפקיד יש מספר צוותי השתייכות – הצוות המקומי, הצוות האזורי או הארצי וצוותי משימה לצורך פרויקטים כמו טיולים, סמינרים או מחנות. ההשתייכות לצוות מסוים תורמת לזהות האישית. שייכות לצוות המרכזים או צוות ראשי הגדודים מהווה לעיתים קרובות מקור לגאווה, ותורמת לתחושת הלכידות (סילברמן-קלר, 2005).

גרינבנק מגדירה כי "צוות משמעותו קבוצה המורכבת משני אנשים או יותר הנדרשים לבצע משימה משותפת. עבודת צוות מוגדרת כפעילות חברי הצוות שמובילה להשגת מטרה או ביצוע משימה. חברי הצוות הם בעלי כישורים שונים ומגוונים, המסכימים לעבוד יחד כדי להביא להצלחה רבה יותר של התוכנית המשותפת, ולהגיע למטרה אליה הם מחויבים. בנוסף למטרה המשותפת, המחויבות למטרה והתלות ההדדית בין החברים המאפיינים עבודת צוות, קיימים מאפיינים נוספים. עבודת צוות דורשת מיקוד כוחות, כך שההשפעה הכוללת שלה תעלה על סך התוצאות של כל אחד מחברי הצוות בנפרד. התוצרים של עבודת צוות הינם תוצרים קולקטיביים, בבחינת 'השלם גדול מסכום חלקיו'. עבודת צוות אינה יכולה להתקיים ללא הערכה הדדית ואמון" (גרינבנק, 2017).

רכיב עבודת הצוות הינו מרכזי בתנועות הנוער גם באופן כמותי. מדו"ח הערכה של מינהל חברה ונוער והרשות הארצית למדידה והערכה עולה כי בתנועות הנוער קיים מערך תמיכה במדריכים הצעירים הן באמצעות ליווי אישי והן באמצעות מפגשי צוות.

ממצאי הדו"ח מצביעים על כך כי תמיכה באמצעות מפגשי צוות נפוצה מאוד בתנועות: 91% מהמדריכים הצעירים בתנועות הנוער דיווחו על מפגשי צוות בנושא הדרכה בתדירות של אחת לחודש, ובתדירות נמוכה יותר התקיימו מפגשי ליווי אישיים. גם עבור הבוגרים בתנועות הנוער, כגון רכזים בוגרים או חברי שנת שירות, הובלת ישיבות צוות מהווה חלק ניכר מהגדרות התפקיד שלהם ומהעיסוק במהלך השבוע. כלומר, המסגרת הצוותית בתנועות הנוער היא מסגרת עבודה משמעותית המהווה כלי ניהולי, מקור תמיכה, ליווי מקצועי, ועונה גם על צורך חברתי (סיכום ממצאי הערכה דו-שנתית בתנועות הנוער בישראל, משרד החינוך, 2017).

במחקר הנוכחי באו לידי ביטוי כמה הבדלים הקשורים לאופי עבודת הצוות בבית הספר בהשוואה לתנועת הנוער. ראשית, העניין הסמנטי. גם בבתי ספר נפוץ השימוש במונח צוות לתאר את כלל מורי בית הספר (צוות הוראה), את מורי שכבה מסוימת (צוות מורי א'-ג') או את המורים המלמדים את אותה המקצוע (צוות מורי השפה). למרות השימוש במונח דומה, בבתי ספר לא תמיד ניתן למצוא את אותם מאפייני עבודת צוות הכוללים מטרה משותפת, תלות הדדית ותוצרים קולקטיביים. את ההבדל הזה תיארו מזוויות שונות מורים שבעברם השתייכו לצוותים והובילו צוותים בתנועת הנוער. אחת המורות תיארה את חוויית האחריות המשותפת בתנועה: "בתנועה כולם אחראים על הכול, במובן לא של בלגן, במובן של... בעומק, כן? אתה... זאת התנועה שלך, אם אתה לא תעשה את זה לא יהיה".

עוד בנושא עבודת צוות עלה נושא הלכידות והקשרים הבינאישיים, שתוארו באופן כללי כקרובים יותר בתנועה מאשר בבית הספר:

[בתנועה הין] יחסים יותר אינטימיים, יותר קרובים, פחות מסיכות, פחות ריחוק. לא שזה לא קיים בבית ספר גם, אבל

משהו בדיפולט [בברירת המחדל] הבית-ספרי או חוסם את זה או מקשה על זה. ובתנועת הנוער זה מאוד מאוד חזק.

עבודת הצוות בתנועה כוללת פעמים רבות הכנה משותפת של פעולות, גם אם הן מועברות בנפרד על ידי המדריכים לקבוצות השונות. חלק מהתרבות הארגונית בתנועה הוא סיכום, גם אם לא באופן רשמי, של "איך היה?" והזדמנות לשיתוף ואף רפלקציה. החוסר בכך בא לידי ביטוי באמירה של מורה המתארת מחשבות על הכרה מקצועית ורגעים בהוראה שאין עם מי לחלוק:

בתנועה אני לא יושבת ואומרת וואי, איזה פעולה עשיתי היום. זה שהחניכים יודעים, הצוות שריכזתי כן? הייתי מביאה להם דברים והייתי עובדת על זה, והייתי מרגישה שזה ממש היצירה שלי, מה שאני מביאה להם והטקסט הזה או השיר הזה או התובנה החינוכית הזאת, לא משנה, כן? ושהם יודעים, שזה... זה לא כזה את יודעת עץ נופל ביער, אף אחד לא רואה אותו כזה. ולפעמים אני יוצאת מבית הספר, אני מרגישה שעשיתי דברים מטורפים, ואף אחד לא יודע. עכשיו – [האם] זה מפריע לי? [האם זה] לא מפריע לי? לא יודעת... ואני פתאום בזמן האחרון מתעסקת בזה.

כלומר, ייתכן שעבודת הצוות חסרה לא רק בחשיבה משותפת ובסיעור מוחות אלא גם בקבלת הכרה (Recognition) מעמיתים ובהזדמנות לחלוק הצלחות. ברומה לכך, היו אמירות נוספות, בעיקר בהקשר לפיתוח תוכניות לימודים, אשר עלה בהן נושא העבודה העצמאית כחסרון והרצון לפעול באופן מהותי יותר כחלק מצוות מקצועי. מורה השתמשה במונח בדידות לתאר את התחושה בהיעדר עבודת צוות כפי שהורגלה אליה:

בסוף מורה זה אדם די בודד בהרבה בחינות. כי תחשבי, צוות הדרכה, יש קומונרית, יש מדריכים. בסדר, תמיד יש אחד יותר דומיננטי, אחד פחות, אחד שיותר בעניין אחד פחות, אבל יש איזה צוות עבודה ישיר. ובחיי... פה [בבית הספר] יש לך נגיד שלוש מורות, שלוש מחנכות בשכבה אז הן עובדות בצוות אבל זה לא כל הזמן, זה לא... זה לא זה. זה שלא שהיא עכשיו מעבירה שיעור ויש איתה עוד שתי מדריכות מהצד. זה לא אותו דבר. הן עובדות בצוות, אבל הן פחות צוות.

המשפט המסכם מתאר באופן די מדויק את רוב האמירות שעלו במחקר – גם בבית הספר קוראים לקבוצה המקצועית צוות, אך הוא מתפקד באופן שונה מצוותים בתנועות הנוער ומרגיש אחרת.

האם יוצאי תנועות הנוער ציינו את היעדר או הפחתת רכיב עבודת הצוות כהבדל או כחוסר עבורם? עושה רושם שעבודה כחלק מצוות ואף הובלת צוות הם גורמים חשובים שחסרים למורים שהורגלו לפעול כך בעבודה התנועתית. החשיבות של עבודת הצוות למורים ולמורות יוצאי תנועות הנוער קיבלה תמיכה בכך שחלק מהמוראיינים ציינו את חדר המורים במסגרתו הם פועלים כבית ספר שיש בו עבודת צוות מיטבית התורמת לשביעות הרצון שלהם, למוטיבציה שלהם להתמיד בבית הספר הנוכחי ולהתמיד בהוראה.

לצד מורים ומורות שתיארו מציאות בה מוקדש פחות זמן מאשר היו רוצים לעבודה בצוות, כל המנהלים שהשתתפו במחקר הדגישו בהקשרים שונים את התפקיד שלהם ביצירת צוות, גיבוש הצוות וההתפתחות המקצועית של צוות ההוראה שלהם. זה מאוד בלט בתיאור תפיסת התפקיד שלהם ובדוגמאות שחלקו. אחת המנהלות סיפרה:

אני שמה את זה בצוות. כל מאוויי הם בצוות. שהצוות יהיה טוב, שיהיה לו את כל הכלים, אני לא זוכרת באיזה פורום אמרתי, אה, באו לכאן [לביקור] מהתנועה, הם הביאו לכאן את מה שנקרא הנהגה, אז אמרתי שאני מתייחסת לצוות כאילו זה בוגרים. אני לא מתייחסת אליהם כמו תלמידים, כמו מורה ותלמידים, אלא ההקבלה שלי זה כמו רכזת סניף והצוות הבוגר. מי שאמור לנהל את העניין. האצלת סמכויות, העצמה שלהם, חלוקת אחריות, לא לפחד, למצוא בכל אחד במה הוא טוב ודרכו... ולהניע את זה משם. אני לא מפילה תיקים.

ניתן לראות שעבור המנהלת הזו, היחס לצוות ההוראה הוא חלק מהתפיסה הניהולית. היא מתייחסת אליהם כפרטים וכצוות שאמור לפעול בסינרגיה, תוך תלות הדדית על מנת לקדם מטרות משותפות. נושא נוסף שהשתמע מדברי המורים והמורות במחקר הוא שהיכולות של הובלת צוות מהתנועה הכוללות ליזום, חניכה, פתרון קונפליקטים, סבלנות והכלה אולי לא נדרשות לבוא לידי ביטוי באופן ישיר בעבודת צוות בבית הספר, אך כולן רלוונטיות עד מאוד לתפקיד ההוראה ויש להן מופעים שונים במסגרת התפקיד.

כאמור, בבתי ספר יש השתייכות לצוות מקצוע (דיסציפלינה) ולקבוצות השתייכות כמו קבוצת המחנכים או קבוצת מורי שכבה מסוימת. למרות זאת באו לידי ביטוי במחקר רצון בשיתוף פעולה מצד מורים ומורות אחרים וצורך בסביבה בה יש עבודת צוותית אינטנסיבית יותר. לעיתים אין הגדרה מוסדית של צוות, אך מורים שהורגלו בשיטת העבודה הזו מוצאים לעצמם פתרונות. כך סיפרה מורה שהיא בתחילת דרכה:

אני ו... מלמדים מחשבת ישראל. בשנה שעברה רק שנינו, השנה יש עוד מורה. אנחנו יותר צוות במובן הזה. הוא מנחה

אותי כזה. הוא מאוד עוזר לי בכל מה שקשור איך לעבוד, איך לעשות מה שאני רוצה, מבחינת התכנים אנחנו מאוד עובדים ביחד, בונים את הדברים ביחד. זה כיף. ואנחנו יחסית עפים על עצמנו.

במשפט קצר זה ניתן למצוא את רוב הפוטנציאל בעבודת הצוות – למידה מעמיתים עם ניסיון רב יותר, פיתוח משותף של תהליכי הוראה, הנאה (זה כיף) ובעקבותיה גם הנעה (אנחנו עפים על עצמנו).

אחת המנהלות שיתפה בפרקטיקה בבית ספר שמטרתה לאפשר חלק מהרווחים הטמונים בעבודה צוותית בהטמעת מהלך שהיא מכנה "היועצות". כך היא מתארת את המהלך:

מה זה אומר תרבות של היועצות? הרבה שנים שמעתי את המושג המורה הבודד, בעל התפקיד הבודד, כולם בודדים. ואז משם זה התחיל. יש למורה בעיה, נניח יש לו תלמיד בעייתי. והוא כבר פנה לרכז שכבה, והוא כבר פנה להורים, והוא כבר פנה לכל העולם, בסדר? וזהו, די, הבעיה לא נפתרה. זה השלב שבו המורה יוצר ועדת היועצות. מה זה אומר? זה אומר שהמורה הולך לרכזת מערכת ואומר לה אני רוצה לעשות ועדת היועצות ביום שני בשעה שלישית. רכזת המערכת מוציאה לו [רשימה] של כל המורים שנמצאים בשהייה בשעה הזאת. והוא ממרקר עשרה שמעניין אותו לזמן. שיכולים להיות כן קשורים לילד, לא קשורים לילד, זה לא משנה. בכלל לא רלוונטי. לא כותבים את שם התלמיד...

רכזת המערכת שולחת הודעת זימון לעשרה המורים האלה, שמזמנים לוועדת היועצות של המורה איקס, הם יכולים להחליט אם הם באים או לא באים. בפעמים

הראשונות שעשיתי את זה, הרבה לא באו. ואז מתקיימת ועדת היועצות. היא מורכבת משני חלקים. יש עשר דקות שהמורה מציג את הבעיה, הוא מחליט איך להציג אותה, מה להציג בתוכה. חשוב מאוד להתייחס למה הוא כבר עשה עד עכשיו, ואחר כך חצי שעה שהוא שותק, ורק מקשיב. וכולם מדברים על הדבר. וכל אחד מאיזה כיוון שהוא רוצה, מהניסיון שלו. מהחששות שלו, אבל הוא יושב שם ומקשיב. מה שקורה בתרבות היועצות הזו, אחד זה שזה לא מחייב תהליכים ארוכי טווח. אתה בא לשעה והלכת. אומר 'וואלה' הרווחתי גם אני כמה פתרונות. וזה מעודד מורים להגיד קשה לי.

הדוגמה הזו מראה שאפשר לקדם התנהגויות של עבודת צוות במערכת הפורמלית וכאשר מעגנים אותן במסגרת מסודרת, גם התרבות הארגונית יכולה להשתנות בהתאם.

הפוטנציאל בעבודת צוות הוא רב: יש בכוחה להפוך את ההוראה מתהליך אינדיבידואלי של המורים בכיתות המבודדות לתהליך שבליבו שותפויות. היא יכולה לתמוך בהתפתחות מקצועית של מורים ולהפחית שחיקה ולבסוף, היא יכולה לקדם הוראה ולמידה אחרות המבוססות על פתרון בעיות ויצירה משותפת (גרינבק, 2017). עבודת צוות בבתי הספר יכולה וצריכה להתקיים גם בצוותים רב-מקצועיים כמו אלו המתקיימים בבתי הספר של החינוך המיוחד, צוותים בהם שותפים צוותי הוראה וצוותי טיפול הפועלים יחד.

במערכת החינוך הפורמלית קיימת הכרה בחשיבות עבודת צוות ורצון לקדמה. כך לדוגמה, במפת היישומים של פדגוגיה מוטת עתיד של משרד החינוך (מו"פ, משרד החינוך, 2019) בתי ספר אשר מוגדרים כפועלים לאור פדגוגיות מוטות עתיד מתוארים גם על פי מדד הצוות. תיאור מדד טיפוח ופיתוח הצוות יכול לתאר מצב בו

הצוותים החינוכיים נדרשים לשיתוף פעולה הדוק, זאת כדי ללוות את התלמיד באופן מתכלל. בבית ספר אחר מצאנו הגדרה נוספת, על פיה בממד טיפוח ופיתוח הצוות נדרשים מורי בית הספר לעבור הכשרה בהוראה בצמד.

למרות החשיבות הרבה וההסכמה שלעבודת צוות בבית הספר יש בעיקר יתרונות, היא עדיין איננה חלק מרכזי מחוויית ההוראה. מידת עבודת הצוות קשורה לגורמים רבים – לגודל המוסד החינוכי, למנהיגות בית הספר והחשיבות שהיא מייחסת לכך וגם לסדיריות בית-ספריות שבכוון לקדם או לבלום עבודת צוות. כך למשל, לעיתים מגובשים צוותי פעולה רב-תחומיים בבתי הספר אך המורים והמורות המרכיבים את הצוות לא חולקים שיעורים חופשיים משותפים במערכת ונמנעת מהם היכולת להיפגש ולעבוד יחד. לעיתים צוות ההוראה בבית הספר מאוד גדול ואין תחושת אמון או לכידות בקרב המורים ולעיתים יש אווירת תחרות או ערכים סותרים שאינם מאפשרים קידום עבודת צוות מיטבית.

חלק מהבעיות יכולות לקבל מענה מערכתי כמו לדוגמה מהלך השקפה (מהלך השקפה – מורים מובילים) של משרד החינוך, המקדם קבוצות מורים מובילים ללמידת עמיתים בית-ספרית לשיפור ההוראה. מענה נוסף טמון בהסתכלות על תפקיד ההוראה כעל תפקיד מערכתי וככזה להגדיר מחדש את המשרה כך שלא תכלול בעיקר שעות פרונטליות מול הכיתה אלא יותר זמן פיתוח משותף. גם תהליכי שינוי בתפיסת הלמידה בבית הספר יכולים לקדם שיתופי פעולה בין מורים כמו למשל הוראה רב-תחומית של צוותי מקצועות שונים או למידה רב-גילית המייצרת צוותי עבודה של מחנכים משכבות גיל שונות. עוד נושא שעומד לרועץ לעיתים בבתי ספר הוא שאלת ה"לשם מה?" אם מתכנסים צוותים רק לצורך קבלת עדכונים והודעות נוצרת תחושה שעבודת צוות הינה בזבוז זמן, אין בה חוויית יצירה משותפת ולא תוצר בו השלם גדול מסכום חלקיו.

עושה רושם כי על מנת לקדם עבודת צוות בבתי ספר כך שתרגיש כמו עבודת צוות באופן התנועות של המילה יש צורך בכמה דברים – מנהיגות חינוכית המאמינה בעבודת הצוות ומתנהלת כך עם צוות הניהול, רצון לקדם עבודה צוותית ומאמץ לייצר תנאים והזדמנויות מבניות ואוטנטיות לפעול בצוות. עד אז, נראה כי יוצאי תנועות הנוער משלימים את החסר באמצעות עמדות ניהול בהן הובלת צוות היא חלק מובנה מתפקידם, או מוצאים לעצמם קבוצות התייחסות הממלאות חלק מתפקידי צוות בתוך בית הספר או מחוצה לו. ולעיתים, מורים מייחלים לצוות במובן של שותפי משימה כדי להרחיב את ההיבטים הבלתי-פורמליים, כפי שאמר אחד המורים: "אני הייתי רוצה שהמערכת הפורמלית תיראה כמו בתנועת נוער. הייתי רוצה לא להיות פה מורה לבד אלא מורה עם עוד חברי תנועה".

בפרק זה תוארו כמה הבדלים מרכזיים בין העבודה החינוכית בתנועת הנוער לעבודה בתפקידי הוראה וניהול במערכת הפורמלית. לצד ההבדלים השונים של בחירה, רוחב העיסוק, עבודת צוות והגמישות הארגונית אשר תוארו בפרק, עלה בראיונות גם הדומה בעשייה החינוכית בתנועות הנוער ובסביבה בית-ספרית. שני היבטים עיקריים של דמיון שצוינו הם האינטנסיביות הרבה הכרוכה בתפקיד ותחושת הסיפוק. בנוגע למתח הפעילות, ציינו מספר מראיינים את העובדה שבתנועות הנוער פועלים "מסביב לשעון" במיוחד בתקופות מפעלים כמו טקסים, טיולים ומחנות. לצד ביטויים אלו, לעיתים הובעה הפתעה מכך שהעבודה בבית הספר, מקום שנתפס מובנה יותר מבחינת שעות הפעילות בהשוואה לתנועת נוער, היא אינטנסיבית:

להיות מורה, כמו גם להיות מנהל, עוד לפני שאתה רוצה לעשות תהליכים של שינוי, זה פול טיים ג'וב, זה אתגר נורא גדול. רק להחזיק את הדבר הזה שנכנסים לפה כל בוקר 400

ילדים, טיפה יותר, רק לגרום לזה שהם לא יסבלו, שהם לא יעשו עוול אחד לשני. רק הדבר הזה הוא שואב ממך המון המון אנרגיות.

לסיכום, עושה רושם שאנשי ונשות הוראה שהגיעו לחינוך הפורמלי מרקע של תנועות נוער עסוקים, בין אם במודע ובין אם לאו, במתח הזה של ההבדלים ואיתור האתגרים וההזדמנויות. הם עוסקים תכופות בחשיבה על כך ש"בתנועות הנוער זה היה אחרת" ומעלים שאלות לגבי צמצום הפער בין המאפיינים התנועתיים לאלו של מערכת החינוך הפורמלית, במטרה לאסוף את המיטב והמיטיב מכל אחת מהן.