

פרק רביעי

קשר כפול

מערכות יחסים ודפוסים של דיאלוג

בפרק על ההבדלים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי-פורמלי העלו משתתפי המחקר הבדלים הנוגעים למהות הקשר הבין-אישי בין מנחה/מנחה ללומדים, כמו גם הבדלים הקשורים לגבולות הקשר והאינטנסיביות שלו. בפרק על אופני הוראה תואר כי בפעילויות המאפיינות את החינוך הבלתי-פורמלי יש מרכיב משמעותי של אינטראקציות חברתיות ושל שיח. השיח הזה פעמים רבות הינו רב-שיח המאפשר פיתוח מיומנויות תקשורת ותורם לאמון ולתחושת הלכידות והשותפות. למעשה, כלי העבודה המרכזי של המנחה בתנועות הנוער הוא השיחה וההקשבה בגובה העיניים (גרטר, פאר, בן נון, 2018). כפי שאמר אחד המשתתפים במחקר: "הקשר עם מבוגר אחראי הוא דבר משמעותי מאוד מאוד בתנועות הנוער". הדבר מתיישב היטב גם עם ההגדרה של הלמידה בחינוך הבלתי-פורמלי כלמידה מצבית ולפיכך תלויה במשתתפים בה, במערכות היחסים ביניהם ובשיח שיקיימו.

מונח נוסף שהוזכר קודם ויש בו ערך לפרק הנוכחי הוא מונח ה"סימטריה" שהציג כהנא (2000) כחלק מהצופן הבלתי-פורמלי. להגדרתו סימטריה מאפיינת יחסי גומלין המבוססים על יחסי

שוויון או שוויון-ערך בתיאום הדדי וללא כפייה. גם נושא הלמידה החברתית רגשית ובמסגרתה דגש על דמויות המבוגרים (המורות והמורים) ומהות הקשר שלהם עם התלמידים קשור למערכות יחסים ותקשורת בהן יעסוק הפרק הנוכחי.

כפי שניתן להתרשם, נושא קשר ומערכות יחסים עובר כחוט השני בכל התחומים בהם היה עיסוק עד כה. המשתתפים במחקר התייחסו בהקשרים רבים לאופני ומאפייני הקשר עם אחרים (תלמידים, הורים, מורים אחרים והנהלה) בתנועות הנוער, וכיום בעבודתם במערכת החינוך הפורמלית. הניתוח והדיון כאן יתרכזו בקשר עם הילומדים ובתפקיד של קשר חברתי ורגשי בהקשר של הוראה ולמידה.

מונח נוסף שחשוב להכיר בהקשר הנידון הוא חינוך דיאלוגי, או למידה דיאלוגית. נמרוד אלוני מגדיר דיאלוג כ"שיחה שהמעורבים בה מנכיחים את עצמם ומתעניינים בזולתם הן מבחינת אנושיותם המשותפת והן מבחינת אישיותם הייחודית, ותוך כדי הסתמכות על אמון, כבוד, פתיחות וקשב הדדיים, הם מתקדמים יחד אל הבנה טובה ומקפת יותר של עצמם, של זולתם, ושל הקשרי החיים המשותפים להם" (אלוני, נ. הוראה דיאלוגית).

המונח דיאלוג מתואר בעולם החינוך כקשור למערכות יחסים, לתפיסות עולם, לבחירות פדגוגיות ולהערכה ובעצם לכל מרכיבי העשייה החינוכית ברמה האידאולוגית ובהיבטים הפרקטיים (דמארי, 2017). העמקה בחינוך דיאלוגי ניתן למצוא בכתביו של פאולו פריירה, אשר קרא לבטל את ההפרדה בין מורה לתלמיד במערכת הפורמלית ובמשנתו החינוכית יש לדיאלוג מקום מרכזי (שור, פריירה, 1990). בחינוך הדמוקרטי למשל, הדיאלוג יכול להיות בין אדם לבין עצמו, בין חונך לנחנך, בין תלמיד למורה, בתוך קבוצה או בהיקף רחב יותר עם הקהילה (הכט, רם, 2008).

בעבודת התזה של דמארי היא כותבת על החינוך בתנועות הנוער ודיאלוג כי:

דיאלוג כקוד תרבותי, הינה מטרת-על אליה שואפים, וגם אמצעי וכלי חינוכי מרכזי. סביבה חינוכית המקדמת את פיתוחה של אישיות דיאלוגית, מתבססת על חוויה של למידה והתנסות שמדגישה את האחריות של היחיד על המציאות ועיצובה, יכולת ניהול העצמי, חשיבה ביקורתית והטלת ספק. הלמידה הדיאלוגית מתבססת על המפגש והשיחה ככלי מרכזי, ועל פיתוח אינטליגנציה רגשית. (עמוד 136)

היא מוסיפה כי בתנועות הנוער המפגש עם המחנך נתפס כמפתח לתהליך החינוכי, אף יותר מרכישת ידע והישגים. המחנך מהווה דמות מבוגר משמעותית, ותפקידו המרכזי הוא לבסס עם חניכיו יחסים קרובים ואותנטיים, באמצעות מפגש אינטימי, קרוב, המתקיים "בגובה העיניים" (עמוד 138).

בתנועות הנוער מתארים מספר תכונות אישיות ומאפיינים התנהגותיים לדמות המנהיג החינוכי, המדריך. כך למשל, מדריכים נתפסים ככאלו המעניקים יחס אישי לחניכים ו"רואים אותם". היחס האישי הזה מוערך על ידי החניכים ואף משפיע על ההתמדה שלהם ומידת ההשתתפות שלהם בתנועה. הקשר האישי הוא ברובו קשר חברי המתוחזק גם מעבר לפעולות הקבוצתיות, בשיחות אישיות בימי הפעילות או בנוסף להם. התנהלות נוספת שתוארה היא שמירה על איוון בין סמכותיות וקרבה. ניכר כי יש גמישות רבה בתפיסות התפקיד והמדריכים מצליחים לשלב היטב בין נקיטת סמכות ונחרצות כשיש בהם צורך ובין קשר חברי, גמיש ובלתי אמצעי עם החניכים (אבן, הימן וזהבי, בורגר, 2016).

ניכר אם כן כי בחינוך הבלתי-פורמלי ובעיקר בתנועות הנוער החינוך הוא תלוי דיאלוג, וכי תקשורת בין-אישית מיטיבה וסימטרית נמצאת בליבה של העשייה החינוכית.

גם בחינוך הפורמלי יש עיסוק מחקרי ויישומי בקשר בין אנשי החינוך המבוגרים לתלמידים. איכות יחסי גומלין בין המורה לתלמיד מתוארת כאחד מגורמי הניבוי העיקריים להתפתחות קוגניטיבית ורגשית של התלמיד ויש ליחסים אלו תרומה למוטיבציה לימודית ולהצלחה בבית הספר (ניסן, 2010). הנושא של יחסי גומלין בין מורים לתלמידים כולל תתי נושאים רבים כגון האינטראקציות בכיתה, מתן משוב לתוצרי תלמידים או לשאלות בכיתה, אקלים כיתתי וטיפול בבעיות משמעת. למרות העיסוק הרב והבנת החשיבות של דיאלוג במערכת הפורמלית, המושג פדגוגיה דיאלוגית עדיין נתפס כמאפיין בעיקר את החינוך הפרוגרסיבי, עובדה הקשורה גם למאפייני כוח וסמכות שכן במסגרת פדגוגיה זו אין לצד אחד (לדוגמה המורה) עליונות או בעלות על הידע (הכט, רם, 2008).

ממצאי המחקר הנוכחי ניכר כי מורים ומורות שהגיעו מרקע תנועתי מיומנים ביצירת קשר בין-אישי דיאלוגי עם חניכים ולומדים, ורואים במרחב דיאלוגי המאפשר ביטוי אישי חלק בלתי נפרד מהעיסוק בחינוך. התנהלות זו תואמת את מאפייני החינוך המחברים בתנועות הנוער (הימן זהבי, גרטל, 2017): יחסי תקשורת וקרבה בין מחנכים לחניכים, יחסים המאופיינים בפתירות, עומק ושיח חברי. הקשר הקרוב נתפס כמשמעותי ומשפיע עבור החניכים וככזה שתורם להנאה והנעה של המדריכים – ובאופן דומה, אצל המורים במחקר הנוכחי. להלן שלושה נושאים מרכזיים שעלו במחקר וקשורים לנושא הפרק: סימטריה ותפיסת הדדיות של הקשר, המרכזיות של מערכות יחסים בהוראה, פרקטיקות של קשר הבאות לידי ביטוי במערכת הפורמלית.

סימטריה ותפיסת הדדיות של קשר

הדוגמאות שנתנו המשתתפים במחקר עוסקות בהגמשת ההיררכיה בבית הספר ובמערכות יחסים של שותפות (בין מבוגרים לתלמידים ובין מבוגרים למבוגרים אחרים) שיש בהן שאיפה לסימטריה ושיח "בגובה העיניים".

מורה תיאר כיצד הוא מגדיר את העשייה החינוכית בפנייה לתלמידים: "אני אומר להם – אנחנו שותפים, בואו תגידו מה אתם רוצים, מה החלומות שלכם, מה מעניין אתכם, מה גורם לכם לתשוקה".

מנהלת שיתפה בדוגמה המעניקה הצצה לתפיסותיה לגבי קול הלומדים והמקום המרכזי שהוא צריך לתפוס לדעתה בבית הספר:

אם יש שיחה אצלי על תלמיד מסוים עם התלמיד, ויכול לשבת פה [בחדר] צוות של עשרה אנשים, והתלמיד יושב כאן, אז אני אגיד שברוב בתי הספר, מי שיוציא סיכום שיחה זה אחד מהאנשים המבוגרים שבחדר. ואצלי זה תמיד יהיה תלמיד. זאת אומרת בסוף השיחה תמיד התלמיד יקבל ממני דף עם נקודות לסיכום השיחה, והוא יישב חמש דקות עם מי שהוא יבחר, והוא יכתוב סיכום של מה שהוא הבין מהשיחה, מה הוא שמע בשיחה, מה הוא למד מהשיחה, מה הוא התחייב בעקבות השיחה. והוא יגיש לנו את זה. ואת יודעת זה נשמע אולי משהו נורא קטן, ואני לומדת הרבה מאוד מהסיכומים של התלמידים שלי, כי זה הרבה פעמים גם גורם לי לנהל את השיחה אחרת. כי עכשיו אני כבר יודעת איך הילד שומע את הדברים.

המנהלת חולקת כאן דוגמה פרקטית שממחישה את ההזדמנות שיש מבחינתה לתלמיד להביא את הקול שלו ולהיות שותף שווה בשיח.

בבית ספר נוסף תואר תהליך במסגרתו התלמידים שותפים בקבלת החלטות לגבי קבלת מורים חדשים:

אם את רוצה ללמד פה את צריכה לבוא להעביר שיעור לדוגמה. בשיעור לדוגמה תשב גם ועדה של תלמידים שתייעץ לי לגבי ההחלטה האם לקבל אותך או לא, והיא תשב גם בריאיון אחרי ותשאל אותך מה את מנגנת ומה היה לך קשה בשיעור והתלמידים ישאלו אותך, ואני אסתכל לראות את האינטראקציה שלך עם התלמידים. ויש מורים שאומרים 'אתם השתגעתם? מה... שכחתם רגע מי הבוס ומי לא בוס'. והם לא מתאימים לבית ספר הזה וזה מצוין, יתאימו לבית ספר אחר, אולי יתאימו גם לתלמידים אחרים.

מעבר לתהליך המיון המייצג את התפיסות בבית הספר, הושם דגש בדוגמה הזו גם על חשיבות האינטראקציה ומערכות היחסים עם התלמידים כגורם מרכזי להתאמה לתפקיד ההוראה.

הכול יחסים

את החשיבות שמייחס מנהל ליכולות הבין-אישיות הוא ביטא בהתייחסות לרמות המורה אותו הוא מחפש בתהליכי גיוס לבית הספר: "בעבר כדי להיות מורה טוב היית צריך להיות מאוד דיסציפלינרי, והיום אם אתה לא יודע לתקשר עם הילדים, אין לך שום סיכוי". לאחר מכן הוא נשאל איך נראית כיתת החינוך של מורה יוצא תנועות נוער לעומת מורים טובים אחרים, והשיב: "הדבר הכי בולט עור הפעם הוא היחסים. יש לו [למורה] יחסים מאוד קרובים עם התלמידים. במיוחד [עם] תלמידים שיש להם קושי, ויש מלא תלמידים שיש להם קושי. מלא".

היכולת הזו של יצירת קשר בין-אישי עם לומדים הוצגה גם על ידי משתתפים אחרים כחשובה ולעיתים כמאפיין מבחין בין סגנונות הוראה וחינוך:

אני רואה מורים או שהם מתנהלים בתוך החרדה הזאת ואומרים 'אני דיסציפלינרי' תעזבו אותי באמא שלכם מכל השאר, או מורים שהם מטשטשי גבולות לחלוטין ומאפשרים לעצמם באמת ליהנות. אבל אני לא רואה מורים שהם באמצע.

מורה אחר נשאל מה מייחד את ההוראה שלו והמענה משקף את הגמישות שהוא רואה בקשר שבין מורה לתלמידים בסביבה הפורמלית:

יש לי את השובבות הזאת, כאילו... את הילדותיות הזאת, היא בפנים, ואנשים פתאום לא מבינים. כאילו גם עם תלמידים יכולתי לעשות צחוקים לגמרי, פתאום להיות שיא הרציני, אני מאוד משחק על המעברים האלה בראש שלי, זה לפעמים מבלבל אבל בגדול אני חושב שזה דבר חיובי.

הדוגמה הזו דומה מאוד לתכונות המדריך בתנועות הנוער, אותו מדריך שמצליח למצוא את האיזון בין סמכותיות לקשר חברי ונע בין התפקידים בקלות וגמישות.

מנהלת ומנהל בית ספר הביעו באופן מפורש את חשיבות היחס האישי כחלק מתפיסת התפקיד שלהם:

כמו שנכנסת לכאן [לבית הספר] ואמרת וויי, איך את מכירה את השמות [של כל התלמידים], אני מכירה את השמות של כל הילדים, אני יודעת הכול;

הדלת שלי פתוחה ותלמידים מדברים איתי, תלמידים באים אלי, ואני בקשר איתם ואני פותר להם בעיות.

המתואר כאן על ידי שני המנהלים אינו שכיח. לתלמידים יש קשר ישיר ובלתי אמצעי עם המנהל או עם המנהלת בסביבה הבית-ספרית.

נושא מערכות היחסים והקשרים הוצג לעיתים בהשוואה לתנועה:

[ההבדל הוא] קודם כול יחסים. האופן שבו גדלתי בתנועה, היחסים בתנועה בין מדריכים ובין תלמידים, בני נוער, חניכים הם יחסים אחרים, הם יחסים שאפשר להגדיר אותם, אפשר לנסח אותם, הם יחסים יותר אינטימיים, יותר קרובים, פחות מסיכות, פחות ריחוק. לא שזה לא קיים בבית ספר גם, אבל משהו בברירת המחדל הבית-ספרית או חוסם את זה או מקשה על זה. ובתנועת נוער זה מאוד מאוד חזק.

משתתף נוסף לא הצליח להגדיר את מקור ההבדל אבל הצביע על הבדל משמעותי בין איכות היחסים בתנועות הנוער לזו בבית הספר:

יש משהו ש[נותר] כשהיית עם בני נוער בזמן מסוים, שהוא נצרב, נצרב מאוד מאוד חזק, שבבית ספר זה לא קורה... לא יודע למה.

מורה נוספת השתמשה במונח אינטימיות ותיארה עד כמה הקשר מקיף ועמוק:

האינטימיות הזאת. כאילו אין, אין שום יחסים בעולם אני חושבת, למעט צבא, אבל זה פשוט אורך זמן שהוא הרבה יותר, וגם אין יחסי מרות. הרי בתנועה הכול בלתי-פורמלי.

אין שום דבר שיכול להשוות למה שיש לי עם הילדה [חניכה] הזאת, אם אני מכירה אותה מגיל 15 כחמשושית, הייתי איתה בהתבגרות ואני מכירה את המשפחה. כל כך אינטימי, ששום קשר אחר כך שאתה יוצא בחיים הוא לא כזה. אף אחד לא באמת מכיר את ההורים שלי ואת האחים שלי והיה אצלי בבית והייתי אצלם ולתוך הלילה ויצאנו למחנות ויצאנו לקורסים ולהכשרות.

הקשר מתואר כאן גם במונחים של אינטנסיביות ומשך זמן וגם בגיוון של התקשורת. את הקשר הזה הצליחו במקרים רבים יוצאי תנועות הנוער לאפשר ולקיים במידה מסוימת גם במערכת הפורמלית בפרקטיקות שונות.

פרקטיקות של קשר

התייחסות למהות הקשר באה לידי ביטוי בפרקטיקות שונות של העבודה החינוכית, בהוראה ובהערכה בתוך בית הספר וגם בקיום קשר מחוץ לכותלי בית הספר ומחוץ לעיסוק הלימודי.

מורה התייחסה לחשיבות הקשר המקיף (הוליסטי) שלה עם התלמידים כמטרה: "[חשוב לי] לראות את התלמיד מעבר לשעות בית הספר, בחוזקות שלו".

באותו הקשר של הסתכלות על הלומד מחוץ לשעות הלימודים, סיפר אחד המרואיינים כיצד ביקור במהלכו הביע עניין בעשיית תלמידה מחוץ לבית הספר יצר אצלה מוטיבציה ומחויבות ללמידה:

זאת הייתה שנה אחרונה שלה [בתיכון], שנה יחידה שעבדתי עם הכיתה הזאת, ואחת מהם הייתה בצופים, הייתה מדריכה, ובאתי עם אשתי לטקס פתיחת שנה בשבט. היא

לא שכחה לי את זה עד סוף השנה. בסוף השנה כאילו, אני לא יודע אם יש לי את ההודעה הזאת עדיין בפלאפון אבל היא כאילו ממש זכרה שאפילו המחנכת שלה אף פעם לא באה, המחנכת כיתה אפילו, לא באה אליה לזה, וכאילו... ואולי זה קצת נשמע לא פוליטיקלי קורקט מה שאני הולך להגיד, אבל זה כאילו... כאילו קניתי אותה עד סוף השנה.

באופן דומה, מורה לאזרחות סיפר על נקודות ההשקה בין המקצועי לאישי, בין הדיסציפלינרי לחינוכי:

אחת התלמידות בתחילת השנה שאלה אותי – 'אם אני אצטרך... אם אני ארצה לשלוח לך הודעה, אני אחשוב על משהו שקשור לאזרחות, אני אראה משהו בטלוויזיה או בעיתון, בארבע לפנות בוקר. אני יכולה לשלוח לך הודעה?' ואז כזה לא עניתי מיד, הופעתי מהשאלה, ואני חושב ש-99% מהמורים היו אומרים לה ברור שלא וגבולות וזה, וחשבתי על זה שלוש-ארבע שניות ואמרתי לה תקשיבי, אם נגיע למצב שאת שולחת לי הודעה בארבע לפנות בוקר שקשורה לאזרחות, אז אני עשיתי את שלי בתור מורה.

לעיתים התפיסה של חשיבות קשר מבוגר-ילד הינה חלק מהתרבות הארגונית של בית הספר בו מלמדים יוצאי תנועות הנוער ומסדירויות המעוגנות בו. כך תיאר משתתף את המתרחש בבית ספרו כדי לקדם קשר עקבי של כל לומד עם מבוגר משמעותי אחד לפחות:

המודל הכי גדול שיש בבית ספר הוא מודל החונכות. משכבת ט' ומעלה אין לנו כיתות אם של מחנך, יש אבל בערך, יש שיעורי חינוך. אני ואת כתלמידים בכיתות ט' יכולים ללמוד יחד תנ"ך, ספרות, היסטוריה, הומניסטיקה לבחור קורסים, בשיעורי חינוך נהיה בקבוצות אחרות, כי

אנחנו מנסים לשבור את המבנה הכיתתי. התלמיד בוחר, ואנחנו מנסים לתת לו את הבחירה הראשונה שלו. ואז בשיחה הזו אנחנו מגלים להפתעתנו הגדולה, שהלימודים זה לא הדבר החשוב ביותר לתלמידים! אז מדברים איתם על תוכניות טלוויזיה שהם רואים, ועל הסרטים שהם הולכים [אליהם] ועל החברים שלהם מחוץ לבית ספר ובתוך בית ספר, והבחירות שלהם. הייתה לי תלמידה שסיפרה לי על העובדה שהיא מחביאה בקבוקי בירה בבית, בארון שלה. אמא שלה יודעת ואבא שלה לא יודע, ועל זה דיברנו, על דברים כאלה. ובשאלון האקלים שנשאל, המצב של הקשר בין התלמידים למורים, יכול להיות שאת תדעי את הנתונים האלה יותר טוב ממני, אבל אני חושב שהממוצע הארצי זה 40% מהתלמידים מרגישים בנוח לפנות לצוות, אצלנו 84% מהתלמידים מרגישים בנוח לפנות לצוות. שזה עדיין לא מספיק טוב בעיני, אבל זה פי שניים [מהממוצע הארצי], זה מטורף.

הדוגמה הזו מתארת בית ספר שהגדיר את הדיאלוג כחלק מרכזי בעשייה החינוכית וגיבה את האמירה הזו גם בסדירויות ובמבנה ארגוני שתומך בשיח דיאלוגי ומייצר לו מסגרת של מקום וזמן.

דוגמה נוספת של התנהלות דיאלוגית ניתנה בנושא הערכה. משתתפת במחקר תיארה את המקום שניתן לקול הלומדים בתהליך הערכה מעצב, במקום תעודות מסורתיות:

הערכות אצלנו זה הערכות דיאלוגיות. קודם כל מתבססות על מה שהם [התלמידים] מעריכים את עצמם. אני מגיבה על מה שהם מעריכים את עצמם. והם מדויקים להפליא וכנים.

עוד דוגמה מעולם ההערכה עסקה במבחנים:

כל מבחן אצלי תמיד מתחיל באותו עמוד. כל העמודים הראשונים במבחן אצלי נראים אותו דבר. ותמיד בעמוד הזה יש חצי מהעמוד מקום [פנוי] למשוב של התלמיד על המבחן. הוא כותב לי איך הוא הרגיש בזמן המבחן, מה היה לו קשה ומה היה לו קל, מה הוא למד, כמה לדעתו הוא יקבל, מה הוא חושב על זה, הכול. וכשמורה בודק מבחן כזה, שיש בו משוב של התלמיד על המבחן, הדיאלוג הפדגוגי משתנה לחלוטין. יש פה איזה עומק אחר. עכשיו אני יכולה להגיד לך שעכשיו כשנכנסתי לפה כמנהלת חדשה, והבאתי את הפרקטיקה הזאת כפרקטיקה שאני כבר שש־שבע שנים הולכת איתה, אז היו פה מורות שביקשו לראות דוגמאות. יש לי מאות דוגמאות, אז יש משובי מבחן שתלמיד יכול לכתוב חרא בגדול עם שבעה סימני קריאה, ויש משובי מבחן שהתלמיד יכול לקחת עכשיו דף פוליו ולספר לי על חברה שנפרדה ממנו אתמול בעמוד שלם.

בתנועות הנוער הדיאלוג הוא ברוב המקרים בשיחה, כאן הובאה דוגמה נפלאה בה נעשה שימוש בתהליך הערכה מקובל ולא מאוד אהוד בבית ספר, המבחן, והפיכתו בנוסף לתהליך הערכה גם להזדמנות דיאלוגית.

מנהלת בית ספר על־יסודי שיתפה בדוגמה הממחישה את חשיבות הקשר בין מבוגרים לילדים בעיניה ואת האופן בו ניתן לשלב אותו בבית הספר באופן הומוריסטי ומשחקי:

עשיתי דף 'תלישים' כזה שתליתי אותו בכל הבית ספר, וכתבתי עליו בגדול: 'מורה יקר האם מצאת למי להחמיא היום?' ועל כל התלישים שמתי מחמאות. בעיקר שקשורות ללמידה – כניסה לשיעור בזמן, הוצאת ציוד, דברים כאלה. אבל הנכחתי בבית הספר פתאום איזה תרבות. תרבות

משחקית, זה משחק. היו נכנסים אלי תלמידי י"ב, כפול ממני בגודל, עם הפתקון שהם קיבלו מהמורה, עם החיזוק החיובי הזה, והם שמו אותו פה בפלאפון כדי להראות בבית, והייתי אומרת כאילו, וואו!

כפי שתואר בנושאים אחרים, פעמים רבות המורים והמורות יוצאי תנועות הנוער מביאים את התפיסות שלהם וההרגלים אל תוך העשייה במערכת הפורמלית. הם מייצרים מרחבים בהם ניתן לקיים קשר בינאישי כפי שהורגלו אליו, כזה המעניק במה מרכזית ללומד ומעריך את הדיאלוג. רוב המשתתפים במחקר רואים במרכיב היחסים והקשר הבין-אישי חלק מרכזי מתפקידם וגורם חיוני לפעולה החינוכית ולפיכך פועלים לקידום מערכות יחסים דיאלוגיות עם התלמידים. הם נדרשים לעיתים להמציא מסגרות חדשות לקיום הקשר הדיאלוגי (כמו במנגנוני החונכות) ולעיתים למצוא במערכת הפורמלית אפשרויות יצירתיות אחרות.

יחד עם זאת, לא כל כך פשוט להעתיק את מערכות היחסים האינטימיות ואת דפוסי הקשר השוויוני והדיאלוגי אל כיתות הלימוד ואל בתי הספר. אחד החסמים הוא שהמערכת אינה מתגמלת או מעודדת היבטים של יצירת יחסים, אלא משדרת שמה שחשוב הוא הישגים אקדמיים – ציונים – ולא אהבת הדעת או יחסים של הוגנות ואכפתיות (ניסן, 2010) [מתוך הרצאתו של גדעון טרן]. בתנאים כאלה, קשה מאוד להעמיק ולייצר יחסים.

במורכבות הזאת, דמותו של מנהל בית הספר הופכת להיות משמעותית ביותר, גם מבחינת המדיניות שהוא מנהיג ביצירת אקלים בית-ספרי. תפקיד המנהל הוא לתת ביטוי ממשי, בצורה של מסגרות זמן ומרחב, בבניית מערך של הנחיה, הכשרה וליווי של המורים ובניהול היחסים הללו בין המורים לתלמידים. גם במחקר הנוכחי עולה כי אנשי ונשות חינוך הנושאים בתפקידי ריכוז וניהול זוכים לזירה דיאלוגית נוספת – הדיאלוג עם עמיתים, חברי צוות

ועם כפיפים – ובכך יש להם הזדמנות נוספת להשפיע על השיח המוסדי. מורה שמרגישה כי רואים אותה, יש מקום לשיח עימה והשיח הוא שוויוני וסימטרי, יכולה להעתיק את המודל הזה גם אל כיתת הלימוד שלה.

הסבר נוסף בנוגע לקושי ליצור קשר סימטרי מקורו בהבדלים משמעותיים בין תנועות הנוער למערכת החינוך הפורמלית. בפעילות החינוכית בתנועת הנוער הלמידה היא דו-כיוונית או דואלית. לכל פעולה או הדרכה יש שתי מטרות מקבילות: הידע שמקבלים החניכים וההתפתחות של המדריך בהעברת הפעולה ובכישורי ההובלה והמנהיגות שלו (שור, פריירה, 1990). במערכת החינוך הפורמלית יש הגדרה חד-ממדית לכך שמטרת השיעור הינה התפתחות ולמידה של התלמיד ולא של המורה, ולפיכך נעדרת אותה רמת הדדיות שניתן למצוא בתנועות הנוער.

חסמים נוספים עומדים בפני קידום דפוסי תקשורת דיאלוגית. במונח הוראה דיאלוגית נכנס עקרון ההשעיה. רמת הדיאלוגיות היא במידה רבה יכולת ההשעיה של השליטה המורית בשיח ובידע, כי כאשר המורה אינו כל-יודע הוא פתוח וקשוב יותר (ניסן, 2010). כאמור, בסביבה הבית-ספרית יש פחות גמישות במובני זמן ומקום ולעיתים יש צורך להתקדם בתוכנית הלימודים, צורך המאיץ במורה לחזור לעמדת כל-יודע ומעביר הידע. כלומר, שיח כיתתי רחב אינו מצליח ברוב המקרים להתקיים כשיח דיאלוגי. חסמים מתהווים גם מגודל כיתות הלימוד, גודל ההופך את הדיאלוג לרב-שיח רחב, וגם מקיום א-סימטריות מובנית בין מבוגרים וילדים, בין מורים לתלמידים (שור, פריירה, 1990). יחד עם זאת, ראינו כי יש בתי ספר העושים שימוש יצירתי בכוח ההוראה במערכת השעות ויוצרים קבוצות חינוך קטנות יותר שבכוון להגדיל את הסיכוי לשיח דיאלוגי ולמערכות יחסים קרובות יותר.