קבוצות ופרדוקסים במערכת הבית ספרית

התבוננות קבוצתית על המערכת החינוכית והתמודדות עם שיתוק בקבוצה

פלג דור־חיים

בתי ספר מורכבים מאוסף של קבוצות הכוללות כיתות של תלמידים, צוותי הוראה, צוותים פדגוגיים ועוד. קבוצות אלו הוקמו לצורך ביצוע משימות שונות בשירות מטרות רגשיות, חינוכיות, פדגוגיות ומערכתיות. אחד האתגרים המרכזיים שיכולים להתעורר בקבוצה ולהקשות על תפקודה הוא שיתוק הבולם את התקדמותה לעבר משימתה המרכזית. עימותים ומתיחויות תוך־קבוצתיים משפיעים על הדינמיקה המתקיימת בבית הספר, ועלולים לחבל במטרות הללו. כך למשל, קבוצה של מורים השקועים בעימותים בינם ובין עצמם תתקשה לקדם את המטרות הפדגוגיות שלשמן התכנסה.

המאמר מראה כיצד עימותים ושיתוק קבוצתי נובעים פעמים רבות מתוך פרדוקס מובנה המתאפיין בסתירות לוגיות שלא בהכרח ניתן ליישבן. הוא מצביע על הפרדוקסים הקבוצתיים הטבועים במערכת הבית ספרית, ומציע דרכים לפעול ברוחם כדרך לשחרר את הקבוצה מהשיתוק האוחז בה.

המאמר נפתח בסקירה ספרותית של קונפליקטים ופרדוקסים בקבוצה; ממשיך בסיפורי מקרה המתארים פרדוקסים שעשויים לאפיין את הדינמיקה הקבוצתית בבית הספר, ומסתיים בהמלצות לעבודה ייעוצית.

מילות מפתח: הנחיית קבוצות, קבוצות במערכת החינוך, עימותים בקבוצה, פרדוקסים בקבוצה, דינמיקה קבוצתית

פלג דור־חיים הוא פסיכולוג ארגוני וחינוכי מומחה, ומנחה קבוצות. הוא מתמחה בהנחיית קבוצות של מטפלים, מנהלים, יועצות בית ספר ועובדים סוציאליים. הוא מלמד במכללה האקדמית על שם קיי שבנגב, בתכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי. בין תחומי התמחותו: אימון אישי, פיתוח מנהיגות, קידום תהליכי שינוי בארגונים וייעוץ למערכות חינוך. הוא בעל קליניקה פרטית ברמת גן, שבה הוא מטפל במתבגרים ועוסק בהדרכת הורים.

ספרות מקצועית מגוונת נכתבה בנושא של פרדוקסים במדעי החברה, והתייחסה לסוגי הפרדוקסים השונים (Hallam & Zanella, 2017; Horton & de Araujo Wanderley, 2018), ולהקשריהם השונים, כמו פרדוקסים בהקשר ארגוני (Burke, 2017), בהקשר קבוצתי (Nielsen & Thing, 2018) ובהקשר הבית ספרי (Williams & Wehrman, 2010). עם זאת, מעט מאוד נכתב על פרדוקסים בהקשר של הדינמיקה הקבוצתית בתוך בית הספר, תוך התייחסות לעבודתם הייעוצית של אנשי מקצוע.

הקבוצה היא חלק בלתי נפרד מחייו של כל אדם. היא מסייעת ליחיד לארגן את העולם, את מערכת מושגיו, את ציפיותיו ואת נורמות התנהגותו. הקבוצה קובעת מה יהיו המטרות, הערכים והעמדות של הפרט ביחס לעצמו ולעולם. היחיד מגדיר את עצמו באמצעות הקבוצות השונות - המשפחתיות, החברתיות, הדתיות והלאומיות - שאליהן הוא משתייך או נמנע מלהשתייך. ההשתייכות לקבוצה מאפשרת לו ליצור קשרים עם אחרים ולספק את הצורך בקשר עם הזולת. מגוון של מחקרים הראו כי הקבוצה משפיעה על האופן שבו אדם מבין את הסביבה שלו ומגבש עמדות ביחס לעצמו ולעולם הסובב אותו (זיו ושילה, 1977; Thibaut & Kelley, 2017). הקבוצה משפיעה על ביצועיו של האדם בעבודה, ובתוכה נוצרת מערכת יחסים מורכבת הכוללת שיתוף פעולה ויחסים תחרותיים.

ניתן להגדיר את הקבוצה כציבור של אנשים המקיימים ביניהם פעולות גומלין ומידה כזו או אחרת של השפעה הדדית (Gibb, 1964; Thibaut & Kwlley, 2017). שני המרכיבים המהותיים לצורך קיומה של קבוצה הם מטרה משותפת, והכרה של חברי הקבוצה בגבולותיה. גבולות אלה מגדירים אילו אנשים שייכים לקבוצה ואילו אינם שייכים, ומהן נורמות ההתנהגות והשיח המאפיינים את הקבוצה.

אפשר להתבונן על בית הספר מתוך זווית קבוצתית, ולבחון גם את הצוות המקצועי שלו בהקשר של תהליכים קבוצתיים (דור־חיים, 2011). קיימות קבוצות שגבולותיהן רופפים, כמו קבוצה הנוצרת בעת פעילות של חוג יוגה, קבוצת הכנה ללידה או קבוצה של אנשים המשוחחים באירוע חברתי. לעומת זאת יש גם קבוצות בעלות גבולות נוקשים, כמו מחלקה בגדוד חי״ר, צוות עבודה במפעל או כיתת תלמידים. בית הספר כולל בתוכו קבוצות רבות, שלחלקן גבולות קשיחים וברורים, כמו כיתות התלמידים השונות וקבוצת המורים, וחלקן בעלות גבולות גמישים יותר, כמו קבוצה של ילדים שמשחקים כדורגל במגרש.

קונפליקטים ופרדוקסים בתוך בית הספר

קונפליקטים ומתחים המתרחשים בקבוצה מאפיינים גם את הדינמיקה הקבוצתית בתוך בית הספר, ואת עבודתם של מנהלים ומורים. לפיכך, יועצים ופסיכולוגים בית ספריים

נדרשים לעתים לסייע בהתמודדות עם קונפליקטים תוך־קבוצתיים בבית הספר, ולבחון את ההשפעה הרגשית של אירועים שונים על חייה של הקבוצה (סימינגטון וסימיגנטון, 2000). הגישה הפסיכואנליטית מעניקה מקום מרכזי לקונפליקטים, כיוון שאלה נתפסים בה כהיבט מרכזי בהתפתחות אישיותו של כל אדם, לאור תיאורה את הנפש כזירה של התמודדות בין כוחות שונים, כמו האיד, האגו והסופר אגו, ובין רגשות ומחשבות הנמצאים במודע, בסמוך למודע ובלא מודע (מיטשל ובלאק, 1995). אל חקר הקבוצות הגיעה הגישה הפסיכואנליטית דרך הגותו של ביון, שהעניק מקום מרכזי להיבטים הרגשיים הלא מדוברים בקבוצה, וערך הבחנה בין תהליכים מודעים ותהליכים לא מודעים שמתרחשים בקבוצות (Bion, 1961, 1965). בדומה לאופן שבו תופסת הגישה הפסיכואנליטית את הפרט, גם הקבוצה מסומנת בה כאתר שבו פועלים קונפליקטים שונים, המהווים חלק טבעי מהמתרחש בתוכה (ביון, 1992).

הספרות הפסיכואנליטית אינה רואה בקונפליקט אירוע שלילי, אלא כוח המניע לשינוי, ליצירתיות ולהתפתחות. לפי גישה זו, אין לנסות לברוח מהקונפליקט או להימנע ממנו, אלא יש לחקור אותו, לנסות להבינו לעומק ולהכיר בו כחלק מן החיים. כך למשל, גישות ארגוניות פסיכודינמיות רואות בתופעות של צרימה בארגון כוח שעשוי להביא גם לפוריות, לחדשנות וליצירתיות בעבודה (ריוך, 1970). בהתאם לכך, יועצים שעובדים בגישה זו בארגונים בכלל, ובמערכות חינוכיות בפרט, עשויים לעודד שינוי תפיסתי שיחליף את ההתבוננות השלילית בקונפליקט בהשקפה שתראה אותו כבעל ערך. ברוח זו, אחת המטרות של היועץ והפסיכולוג בבית הספר תהיה לעזור למנהל להפסיק להירתע מהקונפליקט ולהתחיל לראות כיצד ניתן לבחון את משמעותו, להכיר בו ואולי גם לחיות עימו. באופן זה, כעס, תסכול והעדר שביעות רצון השוררים בין המורים והמנהל עשויים להיתפס כהזדמנות לצמיחה, לשינוי ולחדשנות, ולא רק כאיום וכסכנה.

במסגרת עבודתי כפסיכולוג יועץ לבתי ספר, הרביתי להתבונן בקבוצות השונות המתקיימות במוסדות אלה ולאפיין את התהליכים המתרחשים בהם. הצלחתי לזהות תהליכים קבוצתיים שונים, שכל אחד מהם בנפרד הגיוני וניתן להבנה, אך הבחנתי גם בקונפליקטים המורכבים מסתירות לוגיות שלא בהכרח ניתן ליישבן. להפתעתי מצאתי עם הזמן שמסקנות שגיבשתי ביחס לתהליכים שונים סתרו אלה את אלה, כאילו אין להן אפשרות להתקיים יחדיו. סתירות אלה יצרו אצלי מתח, לחץ ובלבול שהכריחו אותי לנקוט שינוי תפיסתי ביחס לתהליכים המתרחשים בקבוצה. באחד המקרים התקיימה ישיבת מורים שבה הדגישו המורים את שייכותם לבית הספר, ואת הזדהותם עם הנורמות והערכים שלו, אך בד בבד ביטאו רצון עז להיבדל ממנו. פרדוקס זה שינה את האופן שבו הם הבינו את מערכת היחסים המתקיימת

בינם ובין בית הספר, והחלו לראות איך יכול להתקיים מושג אחר של שייכות, שתתלווה לו חוויה של אוטונומיה ועצמאות.

דוגמא אחרת סיפקה קבוצה של תלמידים שגילו בגרות ואחריות בתחומים רבים, אך בד בבד הופיעו אצלם התנהגויות ילדותיות במיוחד. גם במקרה זה התפתח קונפליקט שיצר בלבול, העדר בהירות ולעתים אף תקיעות בתוך הקבוצה. סתירה זו יצרה שינוי בהבנת מקומם של התלמידים בבית הספר, ובהערכת התפתחותם.

בניסיון להבין את שני האירועים שתוארו נעזרתי בגישתם של סמית וברג (Smith & Berg, 1987) שטבעו מושגים להגדרת הפרדוקסים המאפיינים את החיים בקבוצה. לטענתם, הבנת הטבע הפרדוקסלי של התהליכים הקבוצתיים עשויה לסייע לחברי הקבוצה להכיר בערך הטמון בקונפליקטים כמנוע של צמיחה והתפתחות. כך, קונפליקטים המאפיינים דינמיקה קבוצתית עשויים ללמד על רצונה של קבוצה להתפתח, להשתנות ולקדם נורמות חדשות. תיאורם של סמית וברג מונה שבעה פרדוקסים המאפיינים את התנהלות הקבוצה: פרדוקס הזהות, פרדוקס החשיפה, פרדוקס האינדיבידואליות, פרדוקס הסמכות, פרדוקס האמון, פרדוקס הרגרסיה ופרדוקס היצירתיות.

בהמשך המאמר אראה כיצד מתקיימים הפרדוקסים הקבוצתיים בתוך המערכת הבית ספרית, ואציג המלצות ליועצים ופסיכולוגים המבקשים להפיק מהם כוחות של צמיחה. אך לפני כן אתאר שלושה מתוך שבעת הפרדוקסים שמונים החוקרים, ואראה כיצד אפשר ליישם את הבנתם גם על תהליכים חברתיים בתוך המערכת הבית ספרית.

פרדוקסים קבוצתיים בתוך בית הספר

בטרם אתאר את הפרדוקסים המתקיימים בתהליך הקבוצתי, אתייחס למושג הפרדוקס. פרדוקס הוא טענה הסותרת את עצמה, ויכולה להיות אמתית ושקרית בעת ובעונה אחת. המילה היוונית פרדוקס מורכבת מהמילה "פרה" (Para) שפירושה מעבר, והמילה "דוקסה" (Doksa), שפירושה אמונה או דעה. לפיכך, צמד המילים פרה־דוקסה פירושו טענה העומדת מעבר לדעה או לאמונה מקובלת (בילצקי, 1996). הפרדוקסים נבנים מטיעונים המובילים מהנחות למסקנות, ומכילים כפילות כאשר שני טיעונים, ששניהם תקפים, מתאימים בהנחותיהם ובדרך הסקת המסקנה לדרכי החשיבה הרגילות שלנו, ובכל זאת המסקנות הנובעות מהם סותרות זו את זו. הפרדוקס הוא טיעון המכיל הנחות סבירות, ומוביל אותנו, בדרכי חשיבה והיסק סבירות, למסקנה שאיננה סבירה. כדי ליישב פרדוקס עלינו לבחור בין פסילה של ההנחות שלנו, שינוי דרכי ההיסק שלנו, או קבלת המסקנה שנראית בלתי סבירה. מצב זה יוצר מתח, לחץ ובלבול, ומאלץ לבצע שינוי מחשבתי, עובדתי או תפיסתי. הפרדוקסים מצויים

במגוון רחב של תחומים, וקיימים, בין השאר, פרדוקסים פיסיקליים, פרדוקסים רציונליים ופרדוקסים מתמטיים. במאמר זה אתמקד בפרדוקסים הלקוחים מעולם ההתנהגות האנושית בקבוצות, ואראה כיצד ניתן לאפיין תהליכים קבוצתיים בתוך בית הספר באמצעות שלושה פרדוקסים: פרדוקס הזהות, פרדוקס החשיפה ופרדוקס הסמכות.

פרדוקס הזהות

למשתתפים המרכיבים קבוצה יש צורך טבעי להשתייך אליה, כלומר לחוש שהם חלק ממנה ולהכיר בעצמם כחלק מקבוצה, אך לצד הצורך בשייכות מקנן במשתתפים גם החשש שמא יאבדו את זהותם העצמית כאינדיבידואלים (Mahler, 1968). פרדוקס הזהות בא לידי ביטוי במאבקם של פרטים בקבוצה לייסד זהות ייחודית ומשמעותית דרך הניסיון להצביע על הדרך שבה כל אחד מהם נפרד מהאחר, ונושא זהות עצמאית העומדת בפני עצמה (Smith & Berg, 1987). מצב זה מעורר דילמה בפרט וגם בקבוצה. אצל הפרט עולה השאלה כיצד יוכל לשמור על זהות מובחנת על אף הרצון להשתייך לקבוצה ולהפנים את ערכיה ואת הזהות הנגזרת מהשתייכות אליה. בקבוצה נוכחת השאלה כיצד ניתן לשמור על זהות קבוצתית קוהרנטית לנוכח הצורך של החברים בה לגבש זהות עצמאית, העשויה להביא לשינויים בקבוצה ולדרוש ממנה להגמיש את הרכבה. בעבודתי עם מערכות בית ספריות עולה פרדוקס הזהות לעתים קרובות. הוא בולט וקונפליקטואלי במיוחד כאשר חלים שינויים בערכים או בנורמות הרווחים בבית הספר, או כשמתבצע שינוי במבנהו הארגוני. פרדוקס הזהות מתקיים גם כאשר, מסיבות שונות, יש ציפייה מצד מערכת בית הספר לזהות מהודקת ואחידה בין הנוכחים. דוגמא להתעוררות של קונפליקט הזהות אני מביא מבית ספר יסודי מהזרם הממלכתי־דתי שבו עבדתי. סגל החינוך וההנהלה ראו בסוגיית השייכות ובתחושת המשפחתיות בבית הספר היבטים מרכזיים של הווייתו. הם קיימו מפגשים מקצועיים וחברתיים רבים בשעות אחר הצהריים, הרבו לציין אירועים שונים במפגשים משותפים, ונהגו לדון מדי שבוע בערכים ובנורמות ההתנהגות של הצוות. מצד אחד תבע הקו הרשמי של בית הספר אחידות תפיסתית בהקשר של ערכים לימודיים ותורניים, אך מצד שני הצוות עצמו היה הטרוגני, וחבריו נבדלו זה מזה בסוגיות של רקע אישי, דתי ומקצועי. המורים הרבו "לעקוץ" זה את זה על התנהלותם בתוך בית הספר, ולעתים התפתחו קונפליקטים מרים סביב העדר יישור קו עם ערכי בית הספר מצד אחד, ותחושה של העדר אוטונומיה מהצד השני.

בתחילת שנתי השלישית בבית הספר כפסיכולוג קיבלתי פנייה נרגשת ממורה שביקש לשוחח איתי. בפגישה סיפר שאינו מרגיש עצמו חלק מבית הספר, ושהוא מתוסכל מאוד מהקו שמכתיבים מספר מורים, המקיימים מדיניות נוקשה ביחס להישגי התלמידים. הוא רצה לנקוט

גישה שונה, שתעניק מקום מרכזי דווקא לעולמם החברתי של הילדים. הוא הרגיש שכופים עליו להתמקד בהישגי הילדים, ושכועסים עליו כשהוא מייחד זמן רב ליחסי הילדים בתוך הכיתה. עוד הוא הרגיש שיש אי שביעות רצון מהשפה היומיומית שבה הוא משתמש ומהלבוש שלו. התרשמתי שהמורה רוצה לחוש שייכות לבית הספר, אך בד בבד מבקש גם לשמור על הייחודיות שלו. בחרתי להבין את הפנייה שלו לא כמקרה פרטי, אלא כביטוי לדינמיקה המאפיינת את בית הספר.

באופן פרדוקסלי, התרשמתי שעצם הצורך של המורים לתת ביטוי לייחודיותם הוא מאפיין של הזהות הקולקטיבית של צוות המורים. בתוכם הייתי גם אני ייחודי, מעצם היותי פסיכולוג חילוני השונה ברקע ובתפיסת העולם שלו. לפיכך גם אני חשתי על בשרי את מצוקת המורים, שנבעה מהקושי של כולנו לקבל את האפשרות שזהות קולקטיבית יכולה להתקיים לצדה של זהות ייחודית. תחושה זו נלוותה לחשש של התפרקות הסממנים המשותפים לצוות המורים. שיחות שניהלתי עם מורים נוספים העלו שלרבים מהם יש עניין רב להכיר את הייחודיות של כל אחד ואחד, אולם הם חוששים שההכרה בייחוד תפרק את הזהות הקבוצתית של הסגל. בשיחות האישיות שניהלתי בחרתי לאתגר את החשיבה הדיכוטומית שאינה מאמינה כי שייכות וייחודיות יכולות לדור בכפיפה אחת. באמצע השנה, באחת מפגישות צוות המורים, עלה נושא הזהות באופן ספונטני. השיחה החלה כאשר אחד המורים הקניט את האחר על היותו שונה ולא שייך, והמשיך במפתיע לתובנה לגבי הערך הרב של ההטרוגניות שלהם כצוות. לפתע, ברגע אחד לא צפוי, ניתן היה להכיר בשונות של כל מורה בלי שתתלווה לכך החרדה שזהות בית הספר תיפגע. אני התבוננתי מהצד ושתקתי, אך הרגשתי שההטרוגניות של קבוצת המורים נתפסת לפתע כגורם מאחד המאפשר לנו לראות את השונות שלנו כבעלת ערך, וכתרומה לזהות הקבוצתית. התחושה היתה שסוד האינדיבידואליות התגלה וקיבל הכרה, וכך גם הפסיק לאיים בפירוק. ההקנטות ההדדיות פסקו, וגם הביקורתיות התמעטה. הפרדוקס נפתר באופן ספונטני, בלי שאני כפסיכולוג נקטתי פעולה יזומה. אני מאמין שדווקא החלטתי לשתף בקושי ולהעלות שאלות, בלי לחפש פתרון יישומי, היא שהעניקה לקבוצה את האפשרות להרהר ולקיים חשיבה משותפת שלא היתה מובנית או פורמלית. דומה כי שיתוף פאסיבי וקריאת תגר על ההנחות שרווחו בקבוצה הם שאפשרו את יצירתו של השינוי. ככל הנראה, דווקא הניסיונות המתמידים לפתור את הבלבול בזהות הקבוצתית היו הדבר שחיזק את התקיעות. בהתאמה, הפסקת הניסיון למצוא פתרון למצוקת הזהות הקבוצתית היא שאפשרה לשינוי להתרחש, ועזרה לקבוצה למצוא דרך שבה יוכלו הזהות הקולקטיבית והזהות האישית להתקיים זו לצד זו. בדרך זו עברה הקבוצה ממצב של פיצול בין הזהות הקולקטיבית והזהות האישית למצב שבו היא מסוגלת להכיל את שתי הזהויות במקביל.

פרדוקס החשיפה

חשיפה עצמית של חברי הקבוצה טומנת בתוכה את הסיכון לחוות אחרות ודחייה. חברים בקבוצה עלולים לחשוש שמא חשיפה אישית של רגשות, תפיסות ועמדות תפגע בשייכותם, ותביא לכך שהם ייתפסו כשונים מחברי הקבוצה האחרים בהיבטים כמו נורמות, מנהגים וערכים. החשש מפני הדחייה עשוי לפגוע בנכונותם של פרטים לספק לקבוצה מידע כן על עצמם. עם זאת קבלה נתפסת בקבוצה כממשית רק לאחר שהמשתתפים משתפים בקשיים, בחסרונות ובחששות שלהם. יתרה מכך, על מנת שחברי קבוצה יוכלו לקבל החלטות לגבי התנהלותם בקבוצה, עליהם להכיר את שאר החברים בה ואת הציפיות שלהם. בד בבד, על מנת שהקבוצה תוכל לתת ביטוי לציפיות שלה מהפרטים, חייבים הפרטים לחשוף את עצמם בפני הקבוצה, ולשתף את חבריהם בתפיסותיהם, יכולותיהם וציפיותיהם (Luft, 1970). אם כן, פרדוקס החשיפה טמון בכך שעל מנת שתתרחש יצירה משמעותית צריכים החברים לחשוף את עצמם כפי שהם, על יכולותיהם וקשייהם, אך החברים בקבוצה משהים את חשיפתם עד לשלב שבו תחליט הקבוצה מהי זהותה, ותתחיל להתרחש בה יצירה משמעותית (Smith & Berg, 1987).

בפרדוקס החשיפה פגשתי בעבודתי כפסיכולוג, כאשר בית ספר שבו עבדתי עבר שינוי שהשפעתו על עבודת המורים היתה רבה. השינוי הביא לעזיבה של מחצית מהמורים, ולהגעה של מורים חדשים במקומם. באותה שנה שרר בין המורים בבית הספר מתח עז וחונק שהתאפיין בשתיקה, במבטים חודרים ועוקצניים, וברמיזות הדדיות שפשרן לא היה ברור לי. זיהיתי מתיחות רבה בין המורים הוותיקים והמורים החדשים. בהמשך הבנתי שהמתח והחשדנות מקיפים את כלל המורים וצוות בית הספר. בשנה הקודמת היה חדר המורים מקום רועש, רווי בדיבורים, בהתפרצויות צחוק ספונטניות וגם בוויכוחים סוערים. לעומת זאת בשנה המתוארת הוא הפך למקום שקט, שבו כל מורה הכינה בדממה את ספל הקפה שלה, ואכלה לבדה את הכריך שהביאה. חלק מהמורים אף נמנעו כליל מישיבה בחדר המורים, ותפסו להם פינה שקטה אחרת בבית הספר.

המתיחות הפתיעה אותי בכל יום מחדש. עוד יותר התקשיתי להבין מדוע אין מדברים עליה, ומדוע אין המורים משתפים זה את זה במצוקה שהם חשים. בהמשך למדתי שמורים רבים חששו שמא שיתוף בתחושותיהם יביא להעצמת המריבות והכעסים ההדדיים בקבוצת המורים. אחת המורות הוותיקות סיפרה לי שהיא מאמינה כי אם תספר על חוויית הניכור שהיא חשה בבית הספר, ועל הקושי שהסבה לה התחלופה של המורים, היא תינזף, תיתפס כאדם שלילי, ואולי אף תנודה. מורה חדשה שהגיעה באותה שנה סיפרה לי שקשה לה מאוד להשתלב בבית הספר, שהיא מרגישה בלתי רצויה, ושהמורים הוותיקים מסרבים לשתף

אותה ולשוחח איתה. כאשר שאלתי אותה מדוע אין היא מדברת על כך עם חברי הצוות האחרים, היא השתתקה, וניכר בה שהיא מבולבלת. לבסוף אמרה שאינה יודעת אם תחושה זו של היעדר שייכות היא בכלל לגיטימית, ושכמורה חדשה אולי אין היא נתפסת כראויה להביע ביקורת כזו.

ההשערה שלי היתה שצוות המורים יתחיל לחוש שייכות וקבלה רק לאחר שחבריו ישתפו זה את זה בתחושת הדחייה שלהם, ותחושה זו תתקבל כלגיטימית. אך כיוון שהמורים לא חשו בטוחים בבית הספר, הם סירבו לשתף אחרים במצוקתם. כך, החשש מפני הדחייה בתוך בית הספר הוא שגרם למורים להימנע משיתוף בקשיים ובמצוקה שלהם, ולהסתכן בדחייה על ידי חשיפת רגשותיהם האותנטיים. את נקודת האור מצאתי בצוות המוביל של בית הספר, שחבריו העלו חששות זהים, אך כן היו מוכנים לשוחח על מצוקתם ולייצג את הקולות השונים של צוות המורים. ביחד ניסינו להבין את התחושות של המורים, ובחרנו "להחזיק" בעבורם את המצוקה. בדיעבד גיליתי שגם הצוות המוביל הופתע מהיכולת של האחרים לקבל את הקושי להביע מצוקה, ולראותו כלגיטימי. דיברנו על כך שעל מנת שיתפתחו התנאים לחשיפת התחושות של המורים, צריך צוות בית הספר (כקבוצה) להסתכן בדחייה, בספיגת כעס, בקבלת תוקפנות ובחשיפת מגבלותיו. באומץ יוצא דופן התנדבה מנהלת בית הספר לשתף את מליאת המורים במצוקה שהיא רואה בחדר המורים, ולחשוף את תחושותיה ואת הקושי האישי שלה. היא לא הציעה לחפש פתרון לבעיה, וגם לא הציגה ציפייה ליצירת בית ספר נעים ובטוח. לכאורה נראה שהמנהלת רק מוסיפה עוד תסכול לסבך התסכולים הקיים. באופן מפתיע, לאחר שהיא העזה לחשוף את תחושותיה, אט לאט החלו מורים נוספים לשתף אחרים בתחושותיהם. השיח על המצוקה והדחייה לא הביא להתפוררות בית הספר ולא עורר קונפליקטים בתוך צוות המורים. בית הספר נתפס מאותו יום כמקום שניתן לדבר בו על קשיים ומצוקות, תוך גיבוש התובנה שחברי קבוצת המורים אינם מתמוטטים או נהרסים משיח זה. הפתרון שנקטנו היה פרדוקסלי. במקום לנסות לפתור את הבעיה, בחרנו לנסות להבין מה תורם להנצחתה, ולשאוף לשנות את הנחות הבסיס שהנציחו אותה. הנחות הבסיס ששררו בבית הספר לפני ההתערבות היו: 1. מקום עבודה חייב להיות הרמוני ונעים; 2. אם אשתף בקשיים שלי אתפס כאדם שלילי ולא רצוי; 3. אם כולם שותקים ולא משתפים בתחושותיהם גם אני צריך לשתוק. בהתערבות שנקטנו לא ניסינו ליצור הרמוניה, לא דחקנו במורים "להתחבר" זה לזה, וגם לא תרנו אחר הסיבה למתיחות. הפתרון שמצאנו היה לייצר פרשנות חדשה למושגים של שיתוף וחשיפה אישית. השיתוף בקושי ובמצוקה הוצג כמעשה נועז ולגיטימי, שאינו מאיים ואינו מפרק. שינוי פרשני זה הפך את ההימנעות והשתיקה למעשים שאינם רלוונטיים לתחושת הביטחון של המורים בבית הספר.

פרדוקס הסמכות

סמכות היא היבט חיוני בהתפתחותה של קבוצה. על אף הנטייה לראות בסמכות גורם הפועל מלמעלה, הלגיטימיות של הסמכות נבנית בתוך הקבוצה. חברי הקבוצה מעניקים לגיטימציה לדמות הסמכותית במטרה שזו תפעל לטובתם. פרדוקס הסמכות נובע מכך שחברי הקבוצה מכפיפים את האוטונומיה שלהם לקבוצה במטרה שזו תייצג אותם, אך בעצם הכפפת האוטונומיה שלהם הם מקטינים את עצמם. באופן פרדוקסלי, הקטנת החברים והפחתת יכולותיהם מביאות גם להקטנת הכוח של הקבוצה (Smith & Berg, 1987). כך, במקום העצמת הסמכות וחיזוקה, נוצר תהליך הדדי של החלשת הסמכות וצמצומה. פרדוקס כזה עשוי לפעול בשני כיוונים שונים. המשתתף בקבוצה עלול להימנע מהעצמת הסמכות של האחר, כיוון שאישור סמכותם של אחרים עלול להיתפס בעיניו כהוצאת הסמכויות מידיו שלו. מצד שני, הוא עלול להימנע מלהסמיך את עצמו כדמות סמכות, בשל החשש לפגוע בסמכותם של אחרים. לכן, אחת ממטלות ההתפתחות החשובות של הקבוצה היא להצליח לייצר מצב שבו חברי הקבוצה מעצימים את עצמם ואת זולתם בעת ובעונה אחת. כך, העברת הסמכויות לקבוצה תפעל לטובת העצמי, והעצמת העצמי תפעל לטובת הקבוצה.

בפרדוקס הסמכות פגשתי בבית ספר שבו הוחלפה מנהלת ותיקה במנהלת חדשה. המנהלת החדשה היתה מגויסת לסייע למורים בעבודתם הפדגוגית והדידקטית. היא היתה קשובה לצרכיהם והציעה להם את מיטב הגיבוי והסיוע שביכולתה לתת, מתוך מטרה מוצהרת להעצים אותם ולהביא לצמיחתם. בד בבד היא דאגה להיות מעורבת במתרחש בבית הספר. כשהתעוררו בעיות משמעת היא נכנסה אל הכיתות, בהפסקה היא נכחה במסדרונות, ובנוסף הקדישה זמן לשיחות עם מורים שהביעו מרמור או תסכול. תלמידים ומורים רבים ראו במנהלת דמות סמכותית, שכן היא נכחה בכל מקום, ירדה לפרטים הקטנים, ועודכנה בכל אירוע שפקד את בית הספר עוד במהלך התרחשותו. לאחר תקופה קצרה של עבודה עם המנהלת, התרשמתי שהיא מתקשה לערוך פגישות, לנהל ישיבות ולבנות תכניות עבודה, כיוון שדלת משרדה נפתחת שוב ושוב על ידי מורים שמבקשים ממנה סיוע. עם כל פנייה היתה המנהלת עוזבת את עיסוקיה ומתלווה אל המורה הפונה. לאחר מספר חודשים היא הגיעה אלי מותשת.

"ככל שאני עוזרת למורים יותר, כך הם הופכים תלותיים בי יותר," אמרה לי המנהלת. "אני לא מבינה את זה. אני מסייעת להם, תומכת בהם ומלמדת אותם, אבל הם יודעים פחות ופחות. הם בכלל לא מסוגלים להתנהל בלעדי. הם צריכים אותי בכל רגע. הם לא נותנים לי לנשום."

למדתי מהמנהלת על עבודתה הקשה, על האכפתיות והדאגה שלה, על החשיבה המעמיקה שהיא משקיעה בבית הספר, וגם על התשישות המתלווה לעבודתה. באופן פרדוקסלי ניכר כי ככל שהיא מפגינה יותר סמכות, כך הולכים המורים והופכים תלותיים בה יותר, והיא הולכת

וחשה עצמה חלשה יותר, תשושה יותר, וסמכותית פחות. נראה היה כאילו בית הספר מנהל אותה, מכתיב לה את סדר היום, ולא מאפשר לה ליזום, ליצור ולקבוע את דרך ההתנהלות של בית הספר ושלה. גם המורים נראו תלותיים יותר ויותר, בעלי חוללות עצמית נמוכה וכושר סמכות פחות כלפי התלמידים. מנקודת מבט קבוצתית היה נראה כאילו חברי קבוצת המורים הסמיכו את המנהלת להיות האחראית הבלעדית על הסמכות, ובכך נותרו "ערומים" מכל סמכות משל עצמם, אולם למעשה המורים היו אלה שניהלו את סדר יומה של המנהלת. הם קבעו לה מתי היא תהיה והיכן, כך שהיא איבדה שליטה על סדר היום שלה. ניתן לומר כי העדר הסמכות של המורים כלפי התלמידים וכלפי עצמם הוא שהפך בפועל לסמכות שהכתיבה למנהלת ולבית הספר את דרכי התנהלותם. לכאורה היתה המנהלת דמות סמכות מרכזית, שכן המורים נעזרו בה, התייעצו איתה, ואפשרו לה להיות נוכחת בתוך מחוזות הכיתה שלהם. ולמרות זאת, בתהליך זה איבדה המנהלת את תחושת האוטונומיה והסמכות על העצמי שלה.

מקרה זה מתאר מצב שבו המושגים "סמכות" ו"העדר סמכות" מתערערים ומסתבכים זה בזה. הפרדוקסליות שלו נבעה מכך שאותה התנהגות קיבלה פרשנויות שונות בהקשרים שונים. המנהלת ניסתה לעודד עצמאות והתמודדות עצמית של מורים, אך עשתה זאת באמצעות מעורבות יתר שלה, וכך נוצר פרדוקס שהזין את עצמו. ניתן להסתכל על זה גם כך: חברי הקבוצה (המורים) העניקו לדמות הסמכותית (המנהלת) לגיטימציה להתנהגות סמכותית אך ורק כאשר התנהגה כפי שהם הכתיבו לה להתנהג. כך, למעשה, סמכותה התקיימה רק כשהפסיקה להתקיים. הפתרון של הפרדוקס דרש מהמנהלת להכיר באזורים של העדר סמכות מצדה. כשהצליחה לקבל את העובדה שאינה יכולה להיות דמות סמכותית תמיד ובכל הקשר, הבינה שאינה יכולה להיות נוכחת בכל מקום ובכל זמן. כשוויתרה על הניסיון לשלוט בכל דבר שמתרחש בבית הספר, היא אפשרה למורים להפוך לדמויות סמכות עצמאיות בפני עצמם. תהליך זה איפשר לה להפוך לאדון לזמנה, ולקבוע בעצמה את סדר היום שלה. באופן פרדוקסלי, דווקא הוויתור על הסמכות הוא שהפך אותה לדמות סמכותית.

דיון ומסקנות

במאמר זה הצגתי שלושה פרדוקסים אופייניים לקבוצות, והראיתי כיצד הם באים לידי ביטוי בבית הספר. שלושת הפרדוקסים (זהות, חשיפה וסמכות) התאפיינו בסתירה לוגית, שבה כביכול מתקיימים במקביל שני היבטים סותרים שאינם יכולים לדור בכפיפה אחת. למעשה, הניסיון של קבוצת המורים לפתור כל אחד מהפרדוקסים רק חיזק והנציח את התקיעות שאפיינה את הקבוצה. הפתרון של כל פרדוקס כלל את הפעולה ההפוכה לזו שננקטה עד

אותו רגע על ידי המשתתפים בקבוצת המורים. באופן זה, דווקא הפעולה שנתפסה כמחלישה את הקבוצה היא זו שבפועל חיזקה אותה.

פרדוקס הזהות התבסס על תפיסה שגויה שראתה את השונות בין המורים כעומדת בסתירה לאחידות הערכית והנורמטיבית של הקבוצה, ובכך מסכנת אותה. השונות נתפסה כמאיימת על הזהות הבית ספרית, ולכן העצימה תחושה של חרדה בקבוצה. באופן פרדוקסלי, דווקא הרצון לקדם אחידות קבוצתית פגע בזהות הרחבה של קבוצת המורים. הפתרון לקונפליקט היה נקיטת פעולה הפוכה מזו שהתקיימה. העזרה שהענקתי כפסיכולוג היתה לעודד את צוות המורים להתבונן בייחודיות שלהם ושל זולתם בלי לחשוש לאבד את זהות הקבוצה. בסופו של דבר דווקא חיזוק הייחודיות הערכית של הפרטים היא שחיזקה את השותפות הערכית של הקבוצה.

פרדוקס החשיפה נוצר בגלל הניגוד בין הצורך לשתף אחרים בקשיים ובין הכמיהה להרמוניה ושלווה. חברי קבוצת המורים נמנעו מלשתף אחרים בקשיים בשל הפחד מקונפליקטים שעלולים להתעורר, אולם בפועל הימנעותם דווקא העצימה את המתיחות בתוך קבוצת המורים. כך, באופן פרדוקסלי, דווקא הרצון להימנע מעימותים גרם להעצמת הקונפליקטים. לאחר שהחשש מקונפליקטים פחת, החלו המורים לשתף אחרים בקשיים שלהם, והמתיחות והכעס שאפיינו את הקבוצה פחתו.

פרדוקס הסמכות התרחש בבית ספר שבו ביקשה המנהלת להנכיח את שליטתה, ונענתה לבקשת המורות שתפעיל את סמכותה מול התלמידים. ככל שהמנהלת הנכיחה את סמכותה יותר, כך היא הופעלה יותר על ידי דרישות חיצוניות, עד שפסקה להיות אדון לעצמה ונגררה אחר הדרישות האדנותיות שהגיעו מן השטח. באופן פרדוקסלי, הפעלת הסמכות והשליטה מצד המנהלת היא שגרמה לה לאבד מסמכותה, ואילו הוויתור על הניסיון לשלוט דווקא איפשר לה לצבור עוד סמכות.

תהליכים פרדוקסליים אלה, המובנים לחיי קבוצות, מתיישבים גם עם הגישה של ואצלאוויק, ויקלנד ופיש (2006) בנושא של היווצרות בעיות ופתרונן. עבודתם התבססה על עבודה אחרת, שמצאה כי מבוי סתום בתקשורת האנושית נובע פעמים רבות מסתירה פנימית המתקיימת בתוך הפרט עצמו (Sluzki & Veron, 1971). דוגמא לסתירה כזאת אפשר למצוא בדרישה החיצונית לפתח מוטיבציה פנימית. מורה יכול לדרוש מתלמיד ללמוד, אך אינו יכול להפעיל את סמכותו כדי לדרוש ממנו לרצות ללמוד. דוגמא נוספת נמצא בניסיון לבצע פעולה ספונטנית באופן יזום. אדם אינו יכול להכריח את עצמו להירדם בכוח, כיוון ששינה היא פעולה הנעשית באופן ספונטני. בשתי הדוגמאות אפשר לראות שדווקא הניסיון לפתור את הבעיה הוא שמנציח אותה. החוקרים הראו כיצד הניסיון לספק לקושי מסוים

פתרון שאינו הולם עלול דווקא להנציח את הבעיה (ואצלאוויק, ויקלנד ופיש, 2006). בעיות רבות מתעוררות אפוא בעקבות ניסיונות כושלים לפתור קושי קיים, כיוון שהבעיה והפתרון מעצימים זה את זה ויוצרים בעיה חדשה ומורכבת יותר. שלושת הפרדוקסים הקבוצתיים שתיארתי במאמר זה הדגימו הבניה הדדית של קושי ותגובה לקושי: הניסיון של קבוצת מורים לייצר אחידות בערכים ובהתנהגות הוא שפגע בהיווצרותן של אותן נורמות; הניסיון להימנע מעימותים רק העצים את קיומם, והניסיון להנכיח סמכות הלך ונישל מסמכות. בשלושת המקרים היה הפתרון טמון ביכולת לחיות עם הסתירה הפנימית, ולהעניק מקום לאותה התנהגות שממנה חששה הקבוצה. פתרונות אלה תואמים את ההמלצה של המחקר לפתרון ממעלה שנייה, המחלץ את הקבוצה ממלכודת הפרדוקס דרך הצבתו במסגרת התייחסות שונה.

אם כן, כאשר קבוצה חשה שהיא משותקת ואינה מצליחה להתקדם לעבר מצב רצוי מומלץ לנקוט כמה צעדים. ראשית יש להתבונן בגורמים שמזינים ומחזקים את המצב הקיים, ובמיוחד לזהות את הכוחות השונים והסותרים הפועלים בסיטואציה הקבוצתית. שנית, חשוב לבחון את הפתרונות שהקבוצה והמנחה ניסו עד כה, ולבדוק כיצד הגיבה הקבוצה לפתרונות הללו, ומה היתה השפעתם על הסיטואציה הקיימת. לבסוף, יש לשקול פתרונות חלופיים. במידה ומתגלה שהקבוצה נקלעה לפרדוקס אשר נשלט על ידי כוחות סותרים, ניתן לבחון פתרון פרדוקסלי שלכאורה דווקא מאפשר את קיומו של הדבר שממנו חוששים. אני מאמין כי התבוננות ייחודית זו בעולם הקבוצתי בכלל, ובמערכות החינוך בפרט, עשוי לקדם את עבודתם של מנחי קבוצות, יועצים ופסיכולוגים. הבנת טבעם של התהליכים המתקיימים בקבוצה יכול לאפשר לחברי הקבוצה לשחרר את הקונפליקטים המביאים לכלל שיתוק, ולעבוד ביחד איתם, במקום לחזקם דרך הניסיונות החוזרים ונשנים למנוע אותם.

מקורות

ביון, ו. ר. (1992). התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים. תל אביב: דביר.

בילצקי, ע. (1996). פרדוקסים. האוניברסיטה המשודרת, משרד הביטחון.

דור־חיים, פ. (2011). קבוצה ודינמיקה קבוצתית בראי הפסיכולוגיה החינוכית .[גרסה אלקטרונית]. נדלה ב־15/4/2018, מאתר פסיכולוגיה עברית: https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2574

ואצלאוויק, פ., ויקלנד, ג. ופיש, ר. (2006). שינוי, עקרונות של יצירת בעיות ופתירתן. תל אביב: ספריית פועלים. הקיבוץ הארצי, השומר הצעיר.

זיו, א. ושילה, ש. (1977). הכיתה כקבוצה חברתית. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך, ספריית מט"ל.

מיטשל, ס. ובלאק, מ. (1995). פרויד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית. תל־אביב: תולעת ספרים.

סימינגטון, ז'. וסימינגטון, נ. (2000). החשיבה הקלינית של וילפרד ביון. תל אביב: תולעת ספרים.

ריוך, נ. ג. (1970). עבודתו של וילפרד ביון. בתוך נ. רוזנוסר ול. נתן (עורכים), הנחיית קבוצות: מקראה (עמ' 101–114). ירושלים: מרכז ציפורי, החברה למתנסים.

Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups*. New York: Tavistock publications.

-----. (1962). *Learning from experience*. London: Maresfield Reprints.

-----. (1965). *Transformations*. London: Maresfield Reprints.

Burke, W. W. (2017). *Organization change: Theory and practice*. Los Angeles: Sage Publications.

Gibb, J. (1964). Climate for trust formation. In L. Bradford, J. Gibb & K. Benne (Eds.), *T-group theory and laboratory method* (pp. 279-309). New York: John Wiley and sons.

Hallam, C. & Zanella, G. (2017). Online self-disclosure: The privacy paradox explained as a temporally discounted balance between concerns and rewards. *Computers in Human Behavior, 68*, 217-227.

Horton, K. E. & de Araujo Wanderley, C. (2018). Identity conflict and the paradox of embedded agency in the management accounting profession: Adding a new piece to the theoretical jigsaw. *Management Accounting Research, 38*, 39-50.

Luft, J. (1970). *Group processes: An introduction to group dynamics* (second edition). Palo Alto, CA: National Press Books.

Mahler, M. S. (1968). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. Volume 1: Infantile and early contributions*. Madison, CT: International Universities Press.

Nielsen, S. F. & Thing, L. F. (2018). The paradox of how different social groups of adolescences relate to the subject PE in upper secondary school in Denmark. *The 2018 Annual Conference of the International Sociology of Sport Association*.

Sluzki, C. E. & Veron, E. (1971). The double bind as a universal pathogenic situation. *Family Process, 10*, 397-410.

Smith, K. K. & Berg, D. N. (1987). *Paradoxes of group life: Understanding conflict, paralysis, and movement in group dynamics*. San Francisco: New Lexington Press.

Thibaut, J. W. & Kelley, H. (2017). *The social psychology of groups*. New York: Routledge.

Trist, E. & Murray, H. (1997). *The social engagement of social science: A Tavistock anthology*, Vol. 3: The socio-ecological perspective. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Williams, R. L. & Wehrman, J. D. (2010). Collaboration and confidentiality: Not a paradox but an understanding between principals and school counselors. *NASSP Bulletin, 94(2)*, 107-119.