

סדרת
דרך מקרה

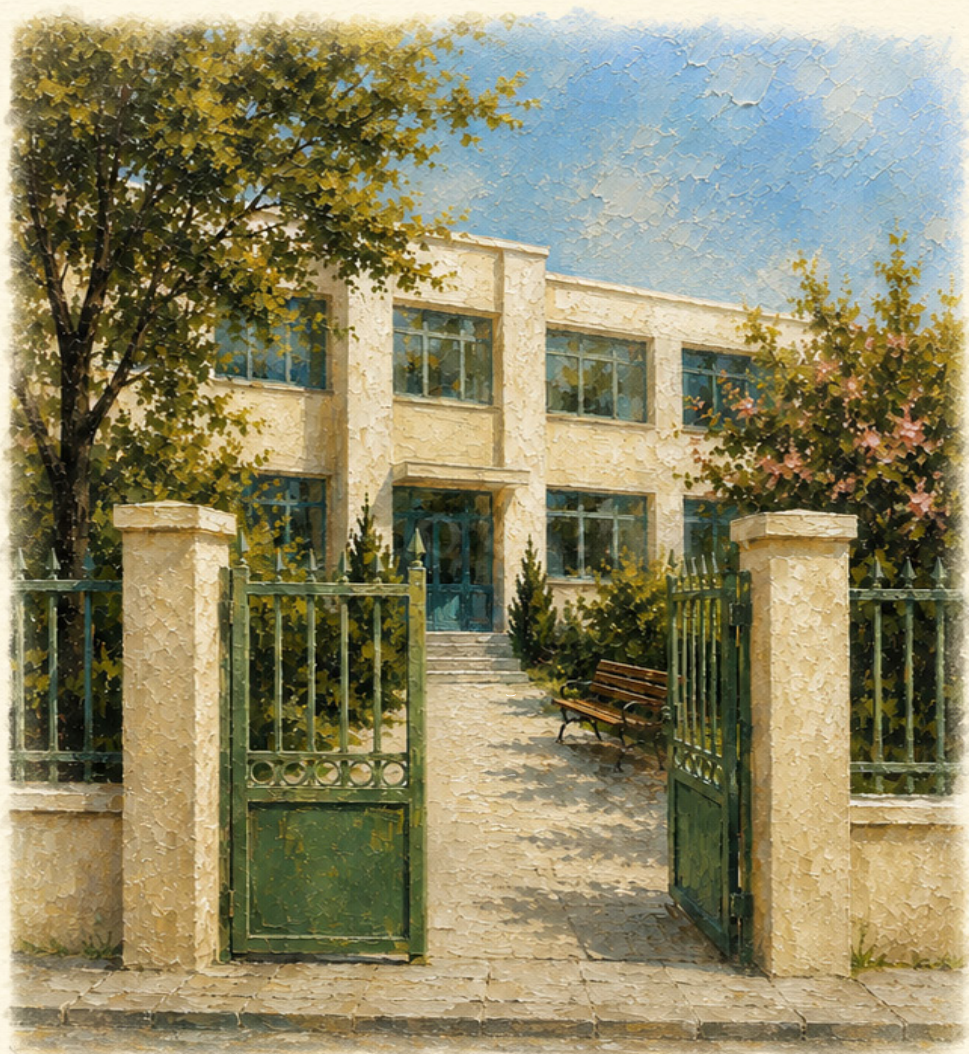
בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورحاً

רשות מקומית

הסיפור על תהליכי מתן משמעות
ללמידה רגשית-חברתית בבני ברק



יוזמת אורחא

יוני 2026

רשות מקומית

הסיפור על תהליכי מתן משמעות
ללמידה רגשית-חברתית בבני ברק

כתיבה: יובל נבו, ד"ר הלה כץ-ברגר, תמר בהרב
קראו והגיבו: איילת דליות, גילי לייבושור, הרב שמעון קשש, מני אקשטיין
עריכה: דפנה גרינשפן
עריכת לשון: דפנה גרינשפן
עיצוב: ריקי אדרי, סטודיו לני

יש לצטט את הסקירה באופן הבא: נבו, י', כץ-ברגר, ה' ובהרב, ת' (2026).
קשות מקומית - הסיפור על תהליכי מתן משמעות ללמידה רגשית-חברתית
בבני ברק. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל.

תוכן עניינים

6 הקדמה

9 א. הסיפור

- 9 מה עניין SEL לבני ברק?
- 10 היציאה לדרך
- 13 התנעה איטית וחסמים
- 14 המהלכים להתמודדות עם החסמים
- 18 העשייה בשותפות
- 18 מסלול הבנות בבני ברק
- 24 מסלול הבנים בבני ברק
- 28 הערכה ומדידה

29 ב. הבנת הסיפור

- 29 מתן משמעות (Sensemaking)
- 30 מהו תהליך מתן משמעות?
- 34 מתן משמעות במהלך בבני ברק
- 34 מתן משמעות של מוסדות ההכשרה החרדיים
- 37 מתן משמעות של השותפים השונים
- 40 מתן משמעות של מטה יוזמת אורחא

43 ג. אז מה למדנו?

- 43 מתן משמעות – תהליך מרכזי והשלכותיו
- 47 מיתון הסיכון – הפעולה בחברה שמרנית
- 49 הרשות היא מקומית
- 50 מודל שונה הוא יתרון

51 ד. מקורות

הקדמה

אורחא, בארמית דרך או נתיב, היא יוזמה שהקימה יד הנדיב. מטרתה ליצור דרכים לצמיחה רגשית-חברתית של תלמידים ושל תלמידות במערכות החינוך הפורמלית והלא-פורמלית. לצורך מימוש מטרה זו, מפתחת אורחא ידע יישומי מההקשר הישראלי המקומי.

איך אנו עושים זאת? בסימון שבילי למידה חדשים בשישה מהלכי הדגמה בנהרייה, במע'אר, בבאקה אל-גרבייה, בבני ברק, בגני תקווה ובמועצה האזורית אשכול. המהלכים האלה מפותחים ומיושמים בדרך של שותפות בין הרשות המקומית לבין ארגונים מומחים ללמידה רגשית-חברתית.

"דרך מקרה" היא סדרת סיפורי הדרך המובאים מהשטח. הם מציגים את סיפור סימונם של שבילי למידה רגשית-חברתית ייחודיים בארץ ואת הדרכים שבהן פוסעים השותפים והשותפות שלנו באורחא.

בעולם הניווט סיפור דרך הוא כלי המתאר מסלול באמצעות מקטעים. הוא כולל הוראות כיוון, נקודות ציון, שינויים בתוואי הקרקע ואתגרים צפויים. הוא מאפשר התמצאות בשטח גם בהיעדר סימונים ברורים ומפה מפורטת, במיוחד כשהמסלול אינו מוכר מראש. באופן דומה, כל סיפור דרך בסדרת "דרך מקרה" מאיר מקטע שונה של דרך ייחודית שנבחרה וכל הסיפורים יחד מרכיבים מפת דרכים עשירה. מפה זו מציעה מסלולים מגוונים, אסטרטגיות ניווט ותובנות שעשויות לשרת את אלו שנמצאים בראשיתו של מהלך דומה. כמו סיפורי הדרך, מהלכי ההדגמה שנביא את סיפורם אינם מסתפקים רק בתיאור היעד אלא הם עוסקים בדרך עצמה. לכן במרכז של כל סיפור עומד ניסיון ללוות את הצועדות ואת הצועדים בדרכם במטרה להבין כיצד נראתה הדרך בעיני ההולכים בה. לצורך זה, אנו לומדים את השבילים שבהם הלכו: העלויות עוצרות הנשימה והירידות התלולות, הנופים שנגלו לצועדים בדרך וההכרעות שהם נדרשו לקבל. כל אלו מאפשרים לנו לספר את סיפור הדרך שלהם ולהבין מה הם עברו, כיצד הם התמודדו עם מכשולים, ומה הם למדו על עצמם ועל דרכם להמשך – לא כדי שאחרים יוכלו לפסוע באותה דרך בדיוק אלא כדי שההתחקות אחר דרך זו תסייע להם לסלול דרכים חדשות משל עצמם.

הסיפורים בסדרה מבוססים על ראיונות מעמיקים עם אלו שיזמו, שהובילו ושהצטרפו למסע; על מיפוי ועל ניתוח של מסמכים ושל נתונים; על בחינת נקודות מבט שונות לאורך הדרך; ועל זיקוק של תובנות מעשיות ותאורטיות שצמחו מתוכה.

זהו המסמך השני בסדרה. הוא מתאר את המהלך הרשותי בבני ברק שבמרכזו מתן קשות מקומית ללמידה רגשית-חברתית במערכת החינוך החרדית. במהלך זה נוצרה שפה חינוכית חדשה מתוך דיאלוג בין עקרונות היסוד של החינוך החרדי לבין תפיסות חינוכיות מודרניות. בתהליך זה של בירור ושל הבניית משמעות, עיצבו יחד שותפים מעולמות שונים הבנה מקומית של SEL הנשענת על אמון, על רגישות תרבותית ועל הכרה הדדית.

תודה לרב שמעון קשש, למר מני אקשטיין, לד"ר עדית זכאי-אור, לטלי זיידמן-בורלא, לגב' ציפורה טיקוצ'ינסקי ולצוותה, לאסף לוין, לרב אהרון קלירס, לרב יצחק משה שטיין ולרב נחום עודד הופמן על הובלת מהלך חשוב ומורכב זה בבני ברק שנעשה במחויבות עמוקה ובסטנדרטים מקצועיים גבוהים. תודה על הנחישות לצלוח את המהמורות שבדרך מתוך אמונה גדולה במהלך, על המאמץ ועל היכולת להפוך את העשייה לבעלת ערך ולמשפיעה.

א. הסיפור

מה עניין SEL לבני ברק?

האתגר המרכזי של השותפות – יצירת גשר בין עולם ה-SEL לבין העולם החרדי

משמעות המושג SEL היא למידה רגשית-חברתית (Social Emotional Learning). בתהליך למידה זה, ילדים, ילדות, מבוגרות ומבוגרים מגבשים עמדות ורוכשים ידע ומיומנויות שיישומם מאפשר ויסות רגשות, מודעות עצמית, מימוש מטרות אישיות וקולקטיביות, הבעת אמפתיה כלפי אחרים, גיבוש זהות, יצירה וניהול של מערכות יחסים תומכות, קבלת החלטות מושכלות ומיטיבות.¹ למידה רגשית-חברתית אינה תוכנית אחת או שיעור יחיד אלא תפיסה חינוכית מקיפה המשלבת בין הוראה ישירה של מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין הטמעתן בשפה, ביחסים, בפדגוגיה ובתרבות הבית ספרית. לצד למידה מכוונת של מיומנויות. SEL נטמעת גם בשגרת היום יום – באופן שבו מורה מגיבה לקושי של תלמיד, בשיח על קונפליקטים, בהצבת גבולות מתוך הקשבה, בדרכי הלמידה, בשיתופי פעולה בין תלמידים לצוותי החינוך שלהם, באווירה הבית ספרית ובמדיניות בית הספר.

המהלך שיתואר להלן מדגים ניסיון לשלב את עולם ה-SEL במערכת החינוך של העיר בני ברק. החברה החרדית בבני ברק היא אחת החברות השמרניות והסגורות בישראל. גורמים רבים במערכת החינוך בבני ברק מתייחסים בחשדנות ולעיתים גם בעוינות לעולם הליברלי המערבי המודרני. במערכת כזו, המושג SEL הוא מושג מאיים.

בפרפרזה על הביטוי "מה עניין שמיטה אצל הר סיני" העוסק בקשר שבין שני עניינים רחוקים אחד מהשני, עולות השאלות מה עניין ה-SEL לבני ברק? כיצד ניתן לשלב למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך החרדית והאם כדאי לעשות זאת בכלל?

1 מתוך ההגדרה של ארגון CASEL.

מנהל אגף חינוך יסודי, על-יסודי ותוכנית 360 בעיריית בבני ברק קיבל על עצמו אתגר זה במסגרת יוזמת אורחא יחד עם ארגונים מומחי SEL שאינם שייכים לחברה החרדית. במהלך ההדגמה בבני ברק חברו יחד השותפים כדי ליצור גשר בין שני עולמות רחוקים זה מזה והם הגיעו להישגים מעוררי השתאות. הלמידה הרגשית-חברתית התקבלה בתוך מערכת החינוך בבני ברק וזכתה להכשר של המנהיגות הרוחנית הרבנית ושל צמרת אנשי החינוך בעיר. במסמך זה נציג בפניכם כיצד זה קרה. מסמך זה יוצא לאור בזמן שהתהליך של הטמעת ה-SEL במערכת החינוך בבני ברק טרם הסתיים. מצאנו לנכון לתעדו ולפרסמו כבר עתה בשל התובנות הרבות שהצטברו עד כה.

היציאה לדרך

המניעים של הרשות המקומית בבני ברק להצטרף למהלך ההדגמה של יוזמת אורחא ויצירת התשתית הארגונית של השותפות

ב-2022 נענה אגף החינוך בעיריית בני ברק להזמנה להגיש הצעה להשתתף ביוזמת ה-SEL של יד הנדיב (לימים אורחא). מנהל אגף חינוך יסודי, על-יסודי ותוכנית 360 בעיריית בני ברק, עובד סוציאלי בהכשרתו, ראה במהלך הזדמנות למערכת החינוך בעיר. הניסיון שלו בהטמעת "360 – התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון" הבהיר לו עד כמה העיסוק בתחום הרגשי והחברתי בקרב אוכלוסייה זו הוא קריטי, ועליו להיכנס אל לב מערכת החינוך ולא לטפל רק במקרי קצה.

צורך זה הפך מוחשי במיוחד על רקע שורת משברים חסרי תקדים שפקדו את העיר ואת החברה החרדית כולה בשנים האחרונות: אסון מירון (2021), מגפת הקורונה (2020–2022) ופיגוע טרור (2022). משברים אלו חשפו סדקים ברשתות התמיכה הקהילתיות והמחישו את הקושי של המערכת להתמודד עם המצוקות הרגשיות של התלמידים ושל התלמידות בעיר. הגורמים בשטח זיהו צורך אמיתי ודחוף במתן מענה רגשי מותאם.

על כן, אין פלא שהחיבור ליוזמת אורחא נפל לידינו של מנהל האגף כפרי בשל. עם זאת, אין להקל ראש באומץ האישי שלו בבחירה להצטרף

למהלך שכן בחברה שמרנית כמו בבני ברק, עצם הרעיון להכניס למידה רגשית-חברתית למערכת החינוך עלול להיחשב מוקצה. הביקורת, אם הייתה מגיעה, הייתה מופנית ישירות אליו, והוא ובני משפחתו היו עלולים לשלם על כך מחיר אישי. מתוך תחושת שליחות ודחיפות גדולה, הוא בחר להסתכן ולצאת לדרך בזהירות ובשיטת עבודה של מלאכת מחשבת בבחינת "סוף מעשה במחשבה תחילה".

מהלכי ההדגמה של יוזמת אורחא כולל זה שבבני ברק בנויים במתכונת של שותפות בין אגפי החינוך של הרשויות המקומיות לבין שניים עד שלושה ארגונים מומחים בטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות. מטרת השותפויות היא לפתח מודל של למידה רגשית-חברתית מותאמת לצרכים המקומיים. לעיריית בני ברק היה ברור מלכתחילה שנדרש מבנה שותפות אחר כדי לשמור על זהותה של מערכת החינוך החרדית. לצורך זה הציבה העירייה שני קווים מנחים למהלך, סייגים של ממש: שמירה קפדנית על הפרדה מגדרית והימנעות מכל השפעה חיצונית בלתי מפקחת.

בעוד בשאר השותפויות של אורחא, ארגוני ה-SEL המומחים השותפים למהלך הם אלו שהכשירו את צוותי החינוך ברשות המקומית ולעיתים הם גם היו בקשר ישיר עם התלמידים ועם התלמידות, כאן היה ברור שהדבר לא יתאפשר כלל. תחת זאת החליטה הרשות מראש כמה החלטות עקרוניות במטרה להסיר כל איום שעלול להכשיל את המהלך: הפעילות תתקיים במתכונת של שני מסלולים נפרדים, מסלול בנים ומסלול בנות, ומנחים ומנחות מארגוני ה-SEL לא יפעלו ישירות מול תלמידים ותלמידות ומול צוותי חינוך, והם לא יוזכרו בפרסומים של המהלך בעיר. עוד קבעה הרשות שמוסדות חרדיים מוכרים להכשרה ולפיתוח מקצועי להוראה הם אלו שיעבירו את התכנים של תוכנית הלמידה למורות ולמורים במוסדות החינוך בעיר לאחר שארגוני ה-SEL שאינם חרדיים יכשירו אותם מאחורי הקלעים. לשם כך היה צריך להכשיר מנחים ומנחות מתוך החברה החרדית עצמה. כך נוצרה שותפות ייחודית עם אגף החינוך בעיר המנהל את מסלולי ההכשרה הנפרדים לבנים ולבנות. בכל מסלול פעל זוג ארגונים המורכב מארגון SEL ולצידו ארגון חרדי שמטרתו לשמש מתווך, לסייע בגישור התרבותי, ולהיות אחראי על ניהול המנחים והמנחות החרדים. שני זוגות הארגונים פעלו עם צוותי עבודה נפרדים ותוכניות מותאמות, ללא ממשק של ממש ביניהם.

מטה אורחא והארגונים קיבלו בהבנה את התנאים האלה שהציבה מראש הרשות המקומית וכולם יחד הגדירו בפועל את צורת השותפות. ברוח המגבלות הללו, במסמך זה אנו נמנעים מלהזכיר את שמותיהם של האנשים ושל הארגונים המשתתפים במהלך.

תרשים מבני השותפויות באורחא:

שאר השותפויות



שותפות בני הרוק



התנעה איטית וחסמים

החסמים בשלב הנעת השותפות

כדי לעמוד על הייחודיות של השותפות בבני ברק ועל האתגרים שעמדו ביציאה לדרך, כדאי להתעכב על ההקשר התרבותי שבו פעלה. הקשר זה הגדיר את התנאים שבהם פעלה השותפות, את האילוצים שעימם התמודדה ואת החסמים שהתגלו בהדרגה במהלך הדרך. **החברה החרדית אינה מקשה אחת.** היא כוללת קבוצות שונות הדוגלות באידאולוגיות מגוונות. לכל קבוצה יש דינמיקה פנימית משלה ותמורות ייחודיות שחלו בה לאורך השנים. ובכל זאת, ניתן לזהות בחברה זו כמה מאפיינים משותפים שמכתיבים את האופן שבו היא מתמודדת עם רעיונות חינוכיים חיצוניים.

הציבור החרדי פועל במרחב חברתי היררכי וסמכותני הרוחש כבוד לרבנים ולמנהיגות הקהילתית. לפיכך, המהלך של אורחא על כל תכולותיו היה חייב לקבל את אישורם של רבנים בכירים. למעשה, התנהלות השותפות כולה נשענה על בניית אמון מול הרבנים ועל קבלת אישורם למהלך, אישור שהיה צריך לתקף מעת לעת.

האופי הקולקטיבי של החברה החרדית מדגיש את מחויבות הפרט לכלל יותר מהמחויבות לזכויות הפרט ולביטוי הייחודי של הפרט. (אסבן ובכר כהן, 2020). בחברה כזו השתרש ההרגל להצניע ביטוי רגשי, והדבר נחשב מרכיב מחנך שמסייע לעיצוב אדם מרוסן ובעל שליטה עצמית. שפה רגשית-חברתית המדגישה הקשבה ל"עצמי", מודעות רגשית וביטוי אישי עלולה להיתפס מערערת סדרים חברתיים קיימים (ברק-מדינה וכץ-ברגר, 2025).

בחברה החרדית יש כללי יסוד שמעצבים את המפגש עם רעיונות חיצוניים. אחד מהם הוא "חדש אסור מן התורה" – עיקרון שהנהיג החת"ם סופר, אחד מגדולי הרבנים שפעל בסיום המאה ה-18 ובראשית המאה ה-19 והשפיע על היהדות האורתודוקסית מאז. עיקרון זה מבטא הסתייגות מכל רעיון שמקורו במודרנה. הוא קורא להסתגרות תרבותית ולא-חשיפה להשפעות זרות. החברה החרדית שמבקשת לשמור על זהותה מתוך עמדה מתגוננת מזהה בעולם החילוני שסביבה איום ממשי ונוכח. לכן היא פועלת בנפרד ממוסדות המדינה, אינה מזדהה עם סמליה, מנהלת מערכת חינוך נפרדת המפוקחת על פי אחוזי תקצוב

באופן חלקי, מאפשרת השתתפות חלקית בלבד של הגברים בשוק העבודה ודוגלת באי־שירות שלהם בצבא (אסבן ובכר כהן, 2020).

מאפיין נוסף של החברה החרדית הוא **המבנה החברתי שלה הדוגל בהפרדה מגדרית**, כולל במערכות החינוך. זהו אחד מעקרונות היסוד שהגדירו את השותפות מתחילת דרכה.

כלל היסוד בחברה החרדית "תלמוד תורה כנגד כולם" מדגיש את חשיבות לימוד התורה, אך הוא מתבטא באופן שונה בכל מסלול: עיקר הדגש במסלול הבנים הוא על לימוד תורה ועל מיעוט של לימודי ליבה אם בכלל, והדגש במסלול הבנות הוא על הכשרה מקצועית רחבה (ברק־מדינה וכץ־ברגר, 2025). לא היה זה מפתיע אפוא שסביב שילוב תכנים של למידה רגשית־חברתית במסלול הבנים עלתה השאלה אם הם נחשבים ביטול תורה מעצם העיסוק בהם.

עם זאת, תמונת החסמים בפני השותפות לא הייתה חד־ממדית. לצד החשדנות והפערים, עלו קולות אחרים שאותם ייצג ראש האגף. הוא טען כי המהלך אינו נוגד את ערכי החברה החרדית, שההפך הוא הנכון. לטענתו המהלך בבני ברק אפשרי מכיוון שמושגים ועקרונות רבים מעולם ה־SEL משתלבים עם ערכים יהודיים מסורתיים, שתוכן ה־SEL טבעי, ושהכרחי לעשות בו שימוש כדי להתמודד טוב יותר עם אתגרים של חוסן אישי וקהילתי. אחד מהמרוויגים שצידד בעמדה זו סיכם את הרעיון במילים אלו: "גם כיום עושים הרבה SEL באופן טבעי, רוצים לשים זרקור על ההבנה של התהליכים והמיומנויות".

ההתמודדות עם האילוצים ועם החסמים שעלו בתהליך התרחשה הן בזירה הפדגוגית הן בזירה הפוליטית־מקומית ששימשה מנגנון תיווך מרכזי בקידום המהלך.

המהלכים להתמודדות עם החסמים

פעילות במישור הפוליטי־מקומי

אגף החינוך שם לו למטרה בתחילת השותפות לרתום למהלך כמה שיותר רבנים ומנהיגים אנשי רוח בבני ברק כדי שהם יאשרו את תוכניות ההכשרה והלימודים ובכך יאפשרו את עצם קיומן. נוסף על כך, הוא פעל לרתום פוליטיקאים ואנשי ציבור כדי שיכשירו את המהלך בעיר.

היה עליו לזהות מראש ובמדויק את רמות התמיכה הנדרשות מכל שחקן – תמיכה גלויה, אישור או הסכמה שקטה. מנהל האגף הכיר היכרות אינטימית את הפוליטיקה הפנימית הייחודית בבני ברק, את המארג המורכב של השחקנים בזירה ואת האינטרסים שלהם. על בסיס הבנה זו הוא פעל מולם ברגישות ובגמישות, והצליח לקבל מהם לגיטימציה למהלך ואף לקדם ביניהם שיתופי פעולה מורכבים וחסרי תקדים. התנהלותו זו הייתה קריטית להצלחה שכן היא שימרה את תמיכת כל הגורמים הרלוונטיים במהלך, ומנעה התנגדויות פוטנציאליות שלהם שהיו עלולות לגרור אחריהן מתנגדים נוספים.

חלק מהרבנים שנדרשו לתת אישור למהלך התעמקו בתוכנית הלימודים לפרטיה, ודנו בה ארוכות עם נציגי הרשות המקומית. לאחר תהליך ארוך ודקדקני שבו הם וידאו את זיקתה של תוכנית הלימודים לארון הספרים היהודי, הם צמצמו את מעורבותם הישירה, ונתנו אור ירוק לצוות מטעם הרשות המקומית להמשיך בהובלת המהלך. בכך הם הביעו את אמונם במהלך כולו.

האתגר הבא היה לגייס מנחים ומנחות חרדים שיעבירו את ההכשרה לצוותי החינוך, לשווק את המהלך דרך מנהלות ומנהלים של מוסדות החינוך החרדיים, ולהציגו בוועידת החינוך הארצית לשנת 2024 הנחשבת לאירוע המרכזי של החינוך החרדי בארץ. בוועידה השנתית הזאת שבה שותפה עיריית בני ברק נוהגים להשתתף מאות מנהלים של בתי ספר ואנשי רוח בכירים שמובילים את החינוך החרדי בארץ. הופעה בפניהם בוועידה, משמעה תהודה רחבה בציבור החרדי וקבלת לגיטימציה פומבית.

אתגרים אלו חייבו תכנון, ריכוז מאמצים ושילוב מושכל בין אסטרטגיה לטקטיקה. הם כללו בין היתר שיחות עם גורמי השפעה, קיום מפגשים עם נציגים של ארגוני ה-SEL ובניית שרשרת אישורים מדורגת כך שכל אישור סלל את הדרך לאישור הבא.

לצד הפעולה בזירה הפוליטית-מקומית, נדרשה גם עבודה מתמשכת בזירה הפדגוגית שהתבטאה בתהליכי התאמה ובתרגום של התכנים להקשר התרבותי המקומי.

התאמת התכנים

התאמת התכנים החלה בבחירת שם חלופי לתהליך ה-SEL כדי שיהיה מותאם לעולם המושגים החרדי. במסלול הבנים השתמשו במושג מהעולם היהודי המסורתי "חברות"א" – חברתי-רגשי בדרך תורנית אמונית. במסלול הבנות בחרו את המושג "מחוברת" כדי לשקף את הדגשים ואת הצרכים הייחודיים להן.

ביציאה לדרך נעשו התאמות נוספות שכן צצו דילמות חדשות לבקרים לגבי ההמשגה הדרושה והחיבור שלה לתרבות המקומית ולעולם התוכן החרדי. אחת הדוגמאות הבולטות לחסמים שעלו במהלך נגעה למושג אמפתיה שנחשב לתחום עיסוק מרכזי ב-SEL: כיצד מושג לועזי חילוני זה הלקוח מעולם הפסיכולוגיה המערבית ואינו מופיע בארון הספרים היהודי יוכל להתקבל בחברה חרדית, שמרנית וסגורה.

אחד מהמראיינים החרדים המחיש את החשדנות ואת העוינות למושג זה בדוגמה שנתן על עצמו: במאמר שכתב לארגון החרדי שבו עבד הוא תיאר את משה רבנו במושג אמפתי. תקפו אותו על עצם ייחוס מונח מודרני כזה לדמות מקראית כה מרכזית וחשובה.

במפגש של אגף החינוך עם רב בכיר שהתבקש לתת את אישורו למהלך, החל דיון במושג אמפתיה. המתדיינים תהו האם נכון לחוש אמפתיה כלפי אדם שמחלל שבת. המחלוקת שהתפתחה בנושא יושבה רק לאחר שנציג מאגף החינוך השתמש באנלוגיה מהסיפור התלמודי "תוכו אכל קליפתו זרק" (התלמוד הבבלי: מסכת חגיגה, טו). משפט זה מיוחס בתלמוד לרבי מאיר שהמשיך ללמוד ממורו אלישע בן אבויה אף על פי שהלה נטש את האמונה היהודית. בסיפור התלמודי מסופר שאלישע בן אבויה חילל את השבת ברוכבו על סוס בעוד רבי מאיר הלך לצידו ושוחח עימו. במהלך שיחתם העיר אלישע בן אבויה לרבי מאיר שהם התרחקו יותר מדי מהעיר ולכן על רבי מאיר לשוב על עקבותיו כדי שלא יחלל את השבת בעצמו. פרשני התלמוד לא ביקרו את רבי מאיר על התרועעותו עם אלישע בן אבויה, והם הצדיקו את הקשר בין השניים בהסבר "תוכו אכל קליפתו זרק". כלומר רבי מאיר לקח את הדברים הטובים שלמד מאלישע בן אבויה, והתעלם מהדרכים הפסולות שבהן נקט. בסיוע אנלוגיה זו הצליח להסביר איש אגף החינוך את נחיצות השפה הרגשית-חברתית לאנשי החינוך ולתלמידים בחברה החרדית.

שפת חסמים

אחת מהדרכים שבהן אורחא מנתחת את הנעשה בשותפויותיה היא תהליך המכונה שפת החסמים.² זיהוי חסמים הוא שלב הכרחי בתהליכי תכנון ובפיתוח מענים מותאמים. החסם במהותו הוא המקום שבו מתעוררת תחושה של אין מוצא. זהו המקום שבו המבוכה, אי-הוודאות או הקונפליקט מאלצים לעצור, לברר מחדש את המשמעות של הצעד הבא, ולשאול: מה בעצם קורה כאן? מדוע התהליך תקוע? מה צריך להשתנות?

מתוך תיאור המהלך עד כה, ניתן לראות שבשותפות בבני ברק פעלו בו־זמנית אילוצים מבניים וחסמים מסוגים שונים. האילוצים המבניים היו קשורים לאופן שבו הייתה בנויה השותפות עצמה. הצורך לעבוד דרך גופים חרדיים מתווכים למשל יצר מגבלות של ממש על ארגוני ה-SEL: הם לא יכלו להעביר תכנים ישירות, לא יכלו לבחור מנחים בחופשיות, והם היו חייבים לוותר על קרדיט ועל שליטה בתוכן או על מודלים של עבודה שהכירו. אלו היו אילוצים ידועים כבר בתחילת הדרך, אבל משמעותם המלאה התבהרה דרך התנסויות, חיכוכים והתאמות שנעשו לאורך התהליך.

לצד האילוצים המבניים היו גם חסמים תפיסתיים ותרבותיים שנבעו מפערים במפגש בין ארגונים שמייצגים תפיסות מודרניות המבוססות על פסיכולוגיה חיובית ועל שיח רגשי פתוח לבין מערכת חינוך חרדית שלא הכירה שפה זו ונראה שהיא מטילה בה ספק. לא היה ניתן לגשר על פערי התפיסה הללו בהחלטה אחת. הם דרשו תהליך מתמיד של פירוש מחדש, של עיבוד ושל תרגום רעיונות ה-SEL כדי לקבל משמעות חדשה ומקומית בלי לאיים על הזהות החרדית. גישור כזה והסכמה משותפת על גבולות חדשים התבססו על אמון אישי בין השותפים שבנו ביניהם קשרים אישיים. ההיכרות האישית בין השותפים אפשרה לנהל שיחות פתוחות ולקיים חוויות משותפות של קושי ושל הצלחה.

אחד מהחסמים הייחודיים בתרבות החרדית בבני ברק הוא תפיסה המבטאת ביטול מוחלט ללא ויכוח. תפיסה זו מכונה בביטוי ביידיש ספאסט נישט – לא שייך. כשדבר כלשהו מוגדר ספאסט נישט, משמעותו שהוא אינו חלק מהעולם החרדי ושהוא אינו יכול להיות חלק מעולם זה: אין חוצים את חומת ההפרדה בין גברים לנשים, אין

מדברים בתוך מערכת החינוך על מושגים רגשיים זרים כמו פסיכולוגיה חיובית ואמפתיה, אין שואלים שאלות מסוימות בשאלוני הערכה, אין מעבירים שאלוני הערכה לתלמידים ולתלמידות, אין ממיינים מנחים בצורה שנתפסת זרה או פולשנית. ספאסט נישט הוא חסם שלא ניתן לשכנע לגביו בטיעונים רציונליים או במשא ומתן רגיל. הוא מבטא קו אדום תרבותי שמשקף את ערכי החברה החרדית. זה היה חסם מורכב במיוחד לכל השותפים במהלך – ארגוני ה-SEL, מוסדות ההכשרה החרדיים והרשות המקומית. הם הבינו שלא ניתן לפתור חסם זה או להתגבר עליו. תחת זאת, הם קיבלו את הצורך להכיר בו, לכבדו ולבנות את השותפות סביבו.

העשייה בשותפות

מסלול הבנות בבני ברק

הרשות המקומית הניחה שמערכת החינוך של הבנות תשמש כר נוח לשילוב תכנים רגשיים-חברתיים, ושהיא תאפשר לקדם את המהלך. לעומת זאת, מערכת החינוך של הבנים מאופיינת בדפוסי למידה שמרניים יותר ובנכונות פחותה להוספת תכנים שאינם לימוד תורה, ולכן היה חשש שניסיון לעסוק בה בעולם הרגש יאיים על הסדר החינוכי והערכי הקיים. פער זה הציב בפני מנהל האגף דילמה לגבי הקצאת המשאבים למהלך: האם למקד את המאמץ במסלול הבנים הנתפס מאתגר וזקוק לשינוי עומק, או במסלול הבנות הפתוח להטמעת תהליכים מסוג זה. ההתלבטות שיקפה לא רק שיקול של היתכנות מעשית, אלא גם שאלות עומק הנוגעות לסדרי עדיפויות, לתפיסות מגדריות ולגבולות ההשפעה האפשרית בתוך מערכת חינוך המקפידה על מסורת ופועלת תחת היררכיה דתית.

בהצעת התקציב הראשונית הציע אגף החינוך להקצות שני שלישים מהמשאבים למסלול הבנים ושליש למסלול הבנות. בתגובה נאבקו ארגוני ה-SEL ומוסד ההכשרה החרדי שהובילו את ההכשרה במסלול הבנות להקצות למסלולם משאבים כמו למסלול הבנים, ועמדתם התקבלה. מנהל האגף הצדיק את ההשקעה השוויונית במסלול הבנות מתוך ניסיונו: לאורך השנים הוא היה עד להתמודדות של בנות במערכת החינוך בעיר עם אתגרים רגשיים-חברתיים והוא קידם למענן פיתוח של מענים

טיפוליים יעילים למצבי סיכון. החלטתו לגבי היקף ההשקעה במסלול הבנות נבעה גם משילוב של שיקולים ערכיים-פנימיים אסטרטגיים: השקעה בבנות היא למעשה השקעה עקיפה בבית החרדי. מאחר שהאימהות הן המחנכות העיקריות בבית, השפעה עליהן משמעותה השפעה רחבה על כל המשפחה, כולל על הבנים.

בפועל הפך מסלול זה לזירה של יצירה פדגוגית ייחודית: פיתוח חומרים ברמה גבוהה, בניית מעטפת יישומית והכשרת צוותים באופן שיצר תנאים להטמעה רחבה וניכרת במוסדות החינוך. כיצד זה קרה?

הרבנים המובילים את מסלול הבנות ומאשרים את תוכני החינוך שבו לא התנגדו עקרונית לעצם העיסוק בתחום הרגשי-חברתי. לפי תפיסתם, החיבור של הבנות להיבטים הרגשיים הוא טבעי, הוא אינו בא על חשבון לימוד תורה, ולכן יש לו מקום במערכת החינוך. אבל הגישה הזאת לא ביטלה את הצורך להסב את עולם התוכן של ה-SEL לתפיסת העולם החרדית.

המנהלות של מוסד ההכשרה החרדי במסלול הבנות הבהירו מראש את רצונן לפתח מחדש את כל חומרי הלימוד בהתאמה מלאה להקשר החרדי, בסיוע ובהנחיה של ארגון ה-SEL. הכוונה הייתה לבנות את כל התכנים מחדש ולא להסתפק בהתאמות קלות. התהליך ארך כשנתיים, ובמהלכו נדרשו שני הארגונים לתקופת הסתגלות סביב עבודתם המשותפת. הם הצליחו לבנות ביניהם יחסי אמון, ומאבקם המשותף בתחילת הדרך למען חלוקה שוויונית של המשאבים קירב ביניהם. עם זאת, מערכת היחסים ביניהם לוותה במשברים ובקשיים סביב מחלוקות הקשורות לתפיסות עולמם ולאופן העבודה. חלק מאנשי ארגון ה-SEL בחרו לא להמשיך את עבודתם בשותפות, ובמוסד ההכשרה החרדי הטילו ספק בשלב מסוים האם נכון להמשיך את התהליך יחד עם ארגון SEL. נתאר להלן כמה חוויות מתהליך מפרך זה שהם עברו יחד.

תהליך הסבת התכנים הצריך מחיקת מסרים שהיו עשויים להיתפס בעייתיים בעיניים חרדיות, הימנעות משימוש בדוגמאות מהעולם החילוני, חיבור תכנים בעלי זיקה לארון הספרים היהודי, צנזורה על תמונות או על סרטונים. תהליך ההסבה של התכנים התנהל במתכונת של שיח מעמיק בין ארגון ה-SEL לבין מוסד ההכשרה החרדי על כל נושא ונושא. עם מיצוי השיח, הם נהגו לכתוב יחד מסמך שהציג את

התוצר הלימודי המעובד, והעבירו אותו לאישור הרבנים האחראים. התהליך היה קפדני, לא הוכנסו במסמכים אלו פסיק או אות שלא עברו את אישור הרבנים.

דוגמה לחיכוך סביב השיח בנושאי הלימוד הייתה הנחת המוצא של השותפים ביחס לטבע האדם. ארגון ה-SEL דגל בתפיסה שהאדם טוב בבסיסו בעוד התפיסה החרדית המסורתית הנובעת מהמקורות היא ש"יצר לב האדם רע מנעוריו" (בראשית ח, כא). לאחר דיון רחב שקיימו בסוגיה, החליטו השותפים לא להכריע במורכבות הזו ולא להתייחס אליה בתכנים. זו הייתה בחירה פרשנית מודעת – לוותר על עימות אידאולוגי כדי לאפשר שיתוף פעולה ולהתמקד במכנה המשותף.

ההתמקדות ב"עצמי" עוררה אף היא קושי. אחת מהמראיינות החרדיות שאיתן שוחחנו לצורך הכנת מסמך זה הסבירה: "בבני ברק הרעיון של פוקוס על 'עצמי' הוא מוקצה תרבותית. הפוקוס שלי זה הזולת, ואהבת לרעך כמוך, אבל ה'כמוך' נתפס פחות דומיננטי לעומת ה'לרעך'... האימא שחושבת על עצמה אחרונה, זה המודל". התכנים בהקשר זה שהציג ארגון ה-SEL הדגישו שעזרה לזולת משפרת את תחושת הרווחה האישית אך מסר זה צרם לאוזניים חרדיות. המראיינת ביטאה זאת במילים אלו: "במקום ההשקפתי והאמוני שלי אני רוצה ליצור חברה טובה יותר לא רק בגלל עצמי, אלא כדי שיהיה טוב לאחר. לשם כך נוצרתי, לא רק בגלל עצמי".

איכות התוצרים הפדגוגיים שנוצרו בתהליך זה ניכרה לא רק בעמידתם בסטנדרטים התרבותיים והערכיים של מערכת החינוך החרדית, אלא גם ברמתם המקצועית הגבוהה. אחת מהמנחות שליוו את יישום התוכנית תיארה את התרשמותה מהם: "אני מסתובבת הרבה בסמינרים ובלימודים מכל הסוגים – כזו תוכנית לא ראיתי. רגוע לי להיכנס לכיתה ולסמוך על המערך, וזה לא מובן מאליו עבורי. היצירתיות במערכים, המעטפת, האביזרים והדיוק – רואים שהשקיעו כאן חשיבה עמוקה ועבודת צוות שלמה. 'מחוברת' זה משהו מיוחד, מעבר לרגיל".

מנחות חרדיות היו אמורות להעביר את התכנים שפותחו לצוותי החינוך בבתי הספר. בשלב זה עלה קושי נוסף: כיצד לאתר ולהכשיר מנחות חרדיות שינחו את המורות? ארגון ה-SEL היה רגיל למיין ולהכשיר בעצמו את המנחים ואת המנחות מטעמו על בסיס קריטריונים שקבע: בעלי

תואר שני, מוסמכים בהנחיית קבוצות ובעלי ניסיון בתחום זה. בהקשר הבני ברקי התברר שהליך מיון זה אינו ישים. הדרישות המקומיות בתהליך של בחירת המנחות כללו שיקולים קהילתיים ופוליטיים, והם אילצו את ארגון ה-SEL לוותר על מיון מקדים מקיף. במקומו הותנע תהליך סינון טבעי במהלך ההכשרה עצמה. רבות מהמועמדות החרדיות לא עמדו בתנאי הסף. אומנם, הן היו מורות מנוסות אך חסרות הכשרה פורמלית בהנחיית קבוצות.

במקביל, גם מוסד ההכשרה החרדי שהיה מנוסה בהפעלת מנחות נדרש לאתר מועמדות. בסבב המיונים הראשון לא התאימו כל המועמדות והיה עליו לעשות סבב מיונים נוסף.

סגנון הלמידה בהכשרה ללימודי ה-SEL היה גם הוא אתגר ששיקף את הפער בין התרבויות. בעולם החרדי הכשרות מקצועיות מתבססות על הוראה מסרנית³ והן אינן נעשות בסדנאות. הכשרת SEL בסדנאות המעודדות הפנמה רגשית, עבודה חווייתית, שיתוף ואינטימיות בין המשתתפות לא הייתה מקובלת כלל.

בסדנאות העבירו המנחות מארגון ה-SEL למנחות החרדיות את התכנים הרלוונטיים כדי שאלו יעבירו אותן בהמשך למורות. הסדנאות נעשו במתכונת מצומצמת ואינטנסיבית. בסבב הסדנאות הראשון השתתפו חמש משתלמות ובסבב השני יותר מעשר משתלמות. המפגשים התקיימו מדי שבועיים ונמשכו מספר שעות בכל פעם. לצד לימוד התכנים התנסו המשתלמות בתהליך אישי וקבוצתי שלא היו מורגלות בו כלל. אחת מהן תיארה את החוויה: "ברמת המקור לא [היה כאן שינוי ניכר], ברמת המיקרו – המון המון חיבורים, דיוקים, תובנות... המילה 'פוקוס' לא חדשה לי אבל עכשיו זה משנה חיים". בדבריה תיארה את התהליך שעברו המשתתפות, שבמהלכו קיבלו המושגים המוכרים להן משמעות חדשה שאותה הן תרגמו ישירות לחיי היום יום.

עם סיום השלב של הסבת התכנים וההכשרה שכאמור נמשך כשנתיים הגיע שלב הפנייה לבתי הספר. מפאת מגבלות תקציביות של הרשות העירונית, לא ניתן להכניס את התוכנית לכל בתי הספר בעיר, והוחלט ליישמה בשלב הראשון בתשעה בתי ספר בלבד. מוסד ההכשרה

3 בהוראה מסרנית המורה מעביר את הידע אל הלומדים באופן חד-כיווני. זוהי רכישה של ידע ללא השתתפות הלומדים בבנייתו (Freire, 1970; Sfard, 1998).

החרדי פנה להנהלת רשת של בתי ספר, ויחד הם בחרו את המוסדות הרלוונטיים לתהליך. מתוך כך, עלו שאלות מעשיות בנוגע למיקוד ולקהל היעד של התוכנית. התכנון הראשוני של אגף החינוך היה להתמקד בתלמידות כיתה ה', אך בסופו של דבר הוא הרחיב את המהלך גם לחטיבות הביניים.⁴ היתרון בהחלטה הזאת היה פנייה לאוכלוסייה רחבה יותר, אך החיסרון היה הצורך לנהל תהליך מורכב שמצריך התאמה לשת קבוצות גיל שונות. דבר זה היה כרוך בבירור משותף של מטרות, של גבולות ושל דרכי פעולה.

השלב הבא היה פנייה ישירה של נציגות מוסד ההכשרה החרדי לבתי הספר שנבחרו. חלק ממנהלות בתי הספר לא קיבלו את הרעיון בהתלהבות, והיה צורך לשוחח עימן כדי להסביר את חשיבות התהליך. שלב זה לא הפתיע והוא שיקף דפוס פעולה מוכר בעיר: הרשות המקומית נוהגת להציע למוסדות החינוך מיזמים חינוכיים חדשים אך הם אינם מתקבלים בהתלהבות ראשונית. רק לאחר התנסות מעשית בתי הספר משנים את עמדתם ואף מפצירים ברשות להמשיך במיזמים.

בפועל הצטרפו למהלך שמונה בתי ספר בשנת הלימודים תשפ"ה (2024–2025). בסדנאות ההכשרה שנפתחו בבתי הספר האלה השתתפו בין חמש עשרה לשלושים מורות בכל סדנה. בבתי הספר הקטנים יותר השתתפו בסדנאות כל אנשי הצוות החינוכי ואילו בבתי הספר הגדולים השתתף רק חלק קטן מהצוות החינוכי.

מספר המפגשים ומשך הזמן שלהם השתנה בין בתי הספר. מרביתם קיימו את סדנאות ההכשרה למורות אחת לשבועיים במשך כשעתיים בכל פעם. סך הכול נערכו בבתי הספר כעשרה מפגשים שנתיים.

כשהחלו הסדנאות לצוותי המורות, התברר שמורות רבות חשו שהשתתפות בהן נכפתה עליהן. חלקן לא יכלו להתחייב לנוכחות רציפה במפגשים מחוץ לשעות הלימודים ועל חשבון זמן הפרטי. המורות הגיעו לסדנאות עייפות מיום עבודה ארוך, ובבית ציפו להן מטלות מקצועיות כגון בדיקת מבחנים והכנת מערכי שיעור. נוסף על כך, בניגוד למגזרים אחרים שבהם השתתפות בתהליכי פיתוח מקצועי מזכה

4 שינוי זה נבע מכך שבתחילה ציפו שהמורות יצטרפו ל"אופק חדש" וכך יקבלו תגמול על השתתפותן בהשתלמות ה-SEL. משתנאי זה לא התקיים החליטו להוסיף את חטיבות הביניים למהלך.

בגמול השתלמות, לא תוגמלו המורות על השתתפותן בסדנאות שכן במגזר החרדי אין תגמול כזה.

נוכחות המנהלות של חלק מבתי הספר בסדנאות יצרה גם היא אתגר למשתתפות ולמנחות. לעיתים הגבילה השתתפותן את הפתיחות של המורות, והמנחות נאלצו להימנע בשל כך מעיסוק ישיר באתגרי היום יום והסתפקו בשיח כללי ופחות אישי.

ניכר בהמשך הסדנאות שהמשתתפות עברו בהן תהליך שינוי הדרגתי. ראשיתו התאפיין בהבעת התנגדויות וספקות, המשכו התאפיין בפתיחות ובשיתופים אישיים. שיעורי ההשתתפות הגבוהים בסדנאות הפתיעו את מנחות ה-SEL ואת מוסד ההכשרה החרדי, והדבר העיד על הצלחתו של תהליך ההכשרה. זה היה גם הרושם שעלה מהראיונות שקיימנו בנושא עם מגוון בעלי ובעלות עניין.

תוכנית הכשרת ה-SEL של מורות בתי הספר כללה שני מחזורים, ונקודת השיא שלה הייתה כנס עירוני מסכם שבו השתתפו קרוב למאתיים מורות בוגרות התוכנית. עם סיומו הן היו אמורות להתחיל בהטמעת תוכנית ה-SEL לאלפי תלמידות. האירוע זכה להכרה מלאה של הממסד הרבני והעירוני. ראש העיר, סגניו והנהלת אגף החינוך בעיר השתתפו בו לצד מנהלי ומנהלות בתי הספר. הם שיבחו את המהלך ואת שותפיו והביעו את הערכתם. הכנס עורר הדים בעיר, סוקר בעיתונות החרדית המקומית והארצית, והוביל לפניות רבות ממוסדות חינוך בבני ברק שביקשו להצטרף לתוכנית. אירוע זה סימן לא רק סיכום של תהליך הכשרה, אלא הכרה פומבית באיכות הפדגוגית של התוכנית וביכולתה לייצר שינוי של ממש בלב מערכת החינוך החרדית.

לאחר הכשרת צוותי ההוראה, החל שלב נוסף של הקניית תכנים רגשיים-חברתיים לתלמידות עצמן. לצורך זה הכינו ארגון ה-SEL ומוסד ההכשרה החרדי תוכנית בת 11–12 מפגשים לתלמידות במהלך שנת לימודים אחת. כל מפגש עם התלמידות כלל שיעור אחד או שני שיעורים רצופים המותאמים להקשר החרדי ולצרכים של כל כיתה וכיתה. מוסד חינוך אחד החל כבר בעבודה ישירה עם התלמידות בשנת הלימודים תשפ"ה (2024–2025), בשאר בתי הספר החלו מפגשי למידה אלו בשנת הלימודים תשפ"ו (2025–2026).

בראייה צופה פני עתיד, גם לאחר העשייה העשירה עד כה, נותרו אתגרים רבים בפני הרשות המקומית בבני ברק: לוודא שבשמונת בתי הספר יתקיימו סדנאות לכל תלמידות ה' וח' כפי שתוכנן במקור, ולצרף למהלך בתי ספר נוספים. כדי לממש אתגרים אלו, יש להכשיר מנחות נוספות ולהקצות משאבים בהתאם. ברקע לכל אלו נשאלת השאלה אם וכיצד ניתן יהיה לקיים את המשך המהלך בבני ברק עם הצמצום הצפוי במעורבות ארגוני ה-SEL.

מסלול הבנים בבני ברק

בתחילת הדרך העלו השותפים במסלול הבנים – ארגון ה-SEL ומוסד ההכשרה החרדי – שורה של מחלוקות מהותיות שעיקבו את תחילת העבודה. אחת מהמרכזיות שבהן שעוררה מתח ותסכול עסקה בזכויות יוצרים. ארגון ה-SEL ראה בתכנים שיצר נכס ארגוני וקניין רוחני יקר ערך, פרי שנות פיתוח רבות. הוא התנה את העברת החומרים למוסד ההכשרה החרדי לצורך התאמתם ופיתוחם מחדש בהסכמה מראש על המנגנון שייקבע: כיצד ניתן להשתמש בתכנים ולמי מותר להעבירם. נקודת מחלוקת זו וההבנה של הצדדים שיש לדון בה סימנה אבן דרך של הסתגלות הדדית: ניסיון של השותפים להבין את החששות של הצד השני, ורצון לגבש הסכמות שיאפשרו התקדמות. מחלוקת זו ליוותה את השותפות במסלול הבנים לאורך כל הדרך.

אתגר גדול יותר היה הצורך לרכוש את אמונו של מוסד ההכשרה החרדי בתוכנית ה-SEL. כדי לאפשר לאנשיו לחוות בעצמם את תוכני הלמידה הרגשית-חברתית, העביר ראש ארגון ה-SEL סדנאות תוכן לכעשרים משתתפים מקרב הצוות המוביל של מוסד ההכשרה החרדי מספר חודשים לאחר תחילת המהלך.

בסדנאות דנו המשתלמים במושגי SEL הקשורים להבעת רגשות כגון הקשבה, אמפתיה, ויסות רגשי ומודעות עצמית. במפגשים הראשונים עלו התנגדויות מצד המשתלמים. זה היה שלב של ערעור, שבו התחדדו ההבדלים העמוקים בתפיסות ובערכים, אבל דווקא מפגש ישיר זה אפשר למשתתפים בסדנה לעבור שינוי עמוק. אחד מהמשתלמים תיאר כך את השינוי שעבר: "זו תחושה שבמקום ללכת על הרגליים אתה מסוגל ללכת על האף". זו הייתה דרכו לתאר כיצד הוא רכש בסדנה יכולות וכישורים

שלא היה מודע לקיומם קודם לכן. כדי להמחיש את תרומת הסדנה לחייו האישיים הוא סיפר בראיון עימו שבסדנה למד לראשונה על ערך ההקשבה לזולת. עקב כך, הוא החליט להפסיק את מנהגו הפסול לפצל את הקשב שלו לכמה אנשים במקביל – הוא הפסיק לענות לשיחות טלפון כשאנשים שוחחו עימו בשיחות אישיות במשרדו, ולא אישר לאנשים להיכנס לחדרו ולהפריע לפגישות בעת שניהל שיחות בחדר עם אנשים אחרים.

תרומה מוחשית נוספת של סדנאות ה-SEL הייתה שאנשי ארגון ההכשרה החרדי אימצו לעצמם כלים וקודים לשוניים כדי לעגן את השינוי בתפיסת ההקשבה שלהם. אחד מהכלים האלה היה מודל הרמזור, שאפשר להם לבדוק זה עם זה מה מידת הפניות שלהם להקשבה ברגע נתון ואם ניתן לפתח שיחה בהתאם. לפני קיום שיחה הם ביררו את הפניות לקיומה בהכרזה של הקודים "ירוק" – במשמעות פנוי להקשבה מלאה, "צהוב" – במשמעות פנוי לזמן קצר בלבד, "אדום" – במשמעות לא פנוי כלל. דינמיקה זו של בירור מקדים לפני שיחה, דבר שהוא לכאורה מובן מאליו, שיפרה את התקשורת ביניהם.

באחת מהסדנאות ביטא אחד מהמשתלמים את עומק השינוי בתקשורת האישית שחוללה הסדנה בחייו במרחב האישי והמשפחתי באומרו: "התחתנתי רק עכשיו ולא לפני שש עשרה שנה" – כאילו הקשר הזוגי שלו החל מחדש בעקבות הסדנה.

בשלב זה של שינוי פנימי שעברו חברי מוסד ההכשרה החרדי, הם חשו מוכנים לעבור לשלב הבא של התאמת התכנים והעברתם הלאה. בניגוד למסלול הבנות שבו פותחו תכנים חדשים לחלוטין, החליט ארגון ההכשרה החרדי לשמור על התכנים המקוריים של ארגון ה-SEL ולהכניס בהם התאמות הכרחיות בתוכן, בניסוח ובעיצוב כדי שיתאימו לתרבות הבני ברקית.

בפיתוח תוכן יש הבדל מהותי בין תיקון של תכנים לבין ניסוחם ופיתוחם מחדש. למרות התיקונים המינימליים, הקפיד ארגון ההכשרה החרדי על קוצו של יוד, בחן כל מילה וכל שקף והעביר אותם לאישור הרבנים. כדי להמחיש את דקדקנות הבקרה, תיאר אותה כך אחד מהמראיינים: "אין פסיק במצגת שלא עברו עליו עיניהם של שלושה רבנים, שנתנו את אישוריהם כמומחים לחינוך לגברים". עם זאת, ההחלטה של ארגון ההכשרה לעשות התאמות בלבד בתכנים ולא לשנותם מהיסוד הייתה

למורת רוחם של נציגי אגף החינוך. זהו אתגר שממתין לפתחו של ארגון ההכשרה החרדי בהמשך הדרך.

בד בבד לתהליך הבקרה על התכנים, השקיעו נציגי אגף החינוך מאמץ רב מאחורי הקלעים, לעיתים יחד עם מוסד ההכשרה החרדי, ונפגשו עם רבנים בכירים לצורך קבלת אישורם למהלך בכלל ולתכנים הספציפיים של תוכנית הלימוד בפרט. פגישות אלו לא נועדו רק לקבלת אישור טכני של הרבנים, אלא גם לבניית שותפות אמיתית. המטרה הייתה להבטיח שהתוכן של התוכנית ייתפס לגיטימי, יהיה מעוגן בערכים המקומיים ויהיה מותאם לחינוך החרדי השמרני. התמיכה של הרבנים הושגה, והיא לא נותרה בגבולות חדרי הדיונים. שיאו של התהליך לקבלת לגיטימציה למהלך היה הצגתו בוועידת החינוך הארצית ב-2024 שהיא האירוע היוקרתי ביותר של מערכת החינוך החרדית. מנהל ארגון ה-SEL שאינו נמנה עם החברה החרדית הציג את המהלך בוועידה. הוא הופתע מהתגובות הנלהבות והחמות שקיבל, וראה בכך גושפנקה של לב המיינסטרים השמרני בעולם החינוך החרדי. שנה לאחר מכן הזמינו מארגני הוועידה את ראש ארגון ה-SEL של מסלול הבנים שוב כדי להעביר סדנה של ארבעים דקות בוועידה למנהלים של תלמודי תורה. גם הפעם היו התגובות נלהבות וחיוניות.

כמו במסלול הבנות, היה צורך לעשות התאמות בתהליך המיון לגיוס המנחים ובהכשרתם למסלול הבנים. בארגון ה-SEL היו רגילים להליך מסודר וקפדני שכלל הגדרות ברורות של פרופיל המועמד ובחינתו בתצפיות ובמיונים. בבני ברק לא היה ניתן ליישם תהליך מיון כזה במלואו בשל חסמים הקשורים לתרבות הניהול המקומית. למשל אין לדחות מנחים המגיעים ממשפחות בעלות מעמד בקהילה. לכן נדרשה גישה אחרת למיון המועמדים שאותה הגדיר מרואיין מארגון ה-SEL: "מביאים אנשים מתאימים בדרכים מותאמות תרבותית לחברה החרדית". מורכבות נוספת הייתה שמוסד ההכשרה החרדי לא היה מבני ברק. לכן בתהליך איתור המנחים היה מעורב אגף החינוך שהבין שלא ניתן יהיה לגייס מנחים למהלך מתוך מוסד ההכשרה. תחת זאת פעל האגף לגייס מנחים מוכרים מהקהילה המקומית. נוסף על כך, במקום מרכזי הערכה פורמליים לאיתור מנחים, התבסס תהליך האיתור על ראיונות ועל המלצות אישיות.

בהכשרה העביר ארגון ה־SEL סדנה למנחים שנמשכה מספר מפגשים. אחד מהמשתלמים, יועץ חינוכי בהכשרתו, שהנחה בעבר סדנאות למורים ושעולם הרגש לא היה זר לו, תיאר את סדנת ה־SEL שבה השתתף במילים game changer. הסדנה שינתה את תפיסתו לגבי מושג ההקשבה: הוא למד בה על הדרכים השונות לקידום הקשבה פעילה, על הדקויות שבין זיהוי רגש לבין הדהוד רגש כלפי חוץ, ועל כך שיכולת ההקשבה אינה מולדת ושניתן להקנותה לזולת בזמן מועט.

עם סיום ההכשרה, החלו המנחים החרדים להנחות את צוותי החינוך בשבעה תלמודי תורה – בתי ספר יסודיים עד כיתה ח'. בבתי הספר הגדולים העביר כל מנחה שמונה מפגשים לצוות מצומצם של שישה עשר מלמדים (בשם זה מכונים המורים במוסדות החינוך החרדיים), כל מפגש נמשך כשלוש שעות. בבתי הספר הקטנים השתתף צוות החינוך כולו במפגשים למעט המנהלים.

ניכר שצוותי החינוך השתתפו בסדנאות הלימוד מבחירה מלאה. לא מעט מהשיח בסדנאות בתלמודי התורה של הבנים עסק באירועי היום יום בכיתה. אחד מהמנחים סיפר כיצד בהשפעת הסדנה שינה אחד מהמלמדים את אופן הפרידה שלו מתלמידיו בסוף השנה: "זו הייתה הפעם הראשונה שהוא נפרד מכל תלמיד באופן אישי בשיחה רגשית שבה קודם כול הוא הקשיב לתלמיד, שיקף לו את היכולות ואת הכישורים שלו וכמובן נתן לו את ברכת הדרך לשנה החדשה... במגזר החרדי זו מהפכה, זה להכניס תכנים שלא היו נכנסים בשום צורה ובשום דרך". עוד תיאר המנחה את השינוי שחל בשפה ובתקשורת של אנשי הצוות בבית הספר: "משתמשים בשפה שבסדנה – הקשבה סקרנית, זיהוי רגשות, שיח בינם לבין עצמם. זה דבר מאוד חשוב, בולט בשטח".

לסיכום, עוצמת השינוי הפנימי שתיארו אנשי מוסד ההכשרה החרדי, המנחים וצוותי ההוראה שחוו את התכנים, ואופן הקבלה של מהלך ה־SEL על מורכבויותיו מצד מקבלי ההחלטות במערכת החינוך החרדית, כל אלו ראויים להערכה. עם זאת, נותרו אתגרים להמשך שעומדים לפתחנו: בשנת הלימודים תשפ"ה (2024–2025) לא הועברו תכנים של למידה רגשית־חברתית ישירות לתלמידים כלל, ולכן לא ניתן למדוד

שינוי ביכולותיהם של התלמידים עצמם. נוסף על כך, מספר מצומצם של בתי ספר לבנים השתלבו במהלך ה-SEL עד כה.

הערכה ומדידה

מתחילת המהלך דרשה יוזמת אורחא לקדם הערכה ומדידה בפרקי זמן קבועים כדי שניתן יהיה להעריך את ההתקדמות בתהליך. בשותפויות של אורחא נהוג להעביר שאלונים לכלל התלמידים ולאנשי הצוות כדי לאמוד את השינוי, אך במהלך בבני ברק היה צורך להתחשב באילוצים תרבותיים-מוסדיים שהגבילו את האפשרות להטמיע את תהליכי המדידה וההערכה המקובלים. למשל, לא נהוג במוסדות החינוך בבני ברק להעביר שאלונים דיגיטליים, לא ניתן לשאול תלמידים ותלמידות שאלות ישירות על מורים ועל מורות שמלמדים אותם, ולא ניתן להעביר שאלונים לכל אנשי החינוך ברשות, גם לא לאלו שלא היו מעורבים במהלך.

הפער בין מודל ההערכה של אורחא לבין כללי הפעולה במערכת החינוך החרדית היה חסם ניכר שיצר צורך לשנות את תהליך ההערכה מן היסוד. במענה לכך גיבשו אורחא והשותפות מנגנון הערכה המותאם להקשר התרבותי-מוסדי המקומי: בתחילה חולקו שאלונים לפורומים מצומצמים של צוותי ההוראה בבתי הספר שהשתתפו בסדנאות. בהיעדר אפשרות לחלק שאלונים לתלמידים ולתלמידות, כללו השאלונים למורים ולמורות גם שאלות על השפעת התוכנית על תלמידיהם. בהמשך נערכו ראיונות איכותניים עם מורים ועם מורות כדי להעמיק את ההבנה בנוגע לשינוי שהתרחש בהשפעת הסדנאות.

באורחא תופסים את עצם ההסכמה של מובילי המהלך בבני ברק לקדם מנגנון הערכה שיטתי ומבוסס נתונים פריצת דרך המעידה על האמון שנבנה בין השותפים. באורחא אומדים את הצלחת המהלך גם דרך אינדיקציות אחרות: האישור למהלך שנתנו הרשויות הרבניות הבכורות ביותר, היכולת לשלב תכנים של למידה רגשית-חברתית בבתי הספר, התגובות הנלהבות של אנשי הצוות שהשתתפו במהלך. כל אלו מעידים על כך שמתרחש כאן מהלך מיוחד ומרגש.

ב. הבנת הסיפור

מתן משמעות (Sensemaking)

חלק מהמראיינים שעימם שוחחנו לצורך הכנת מסמך זה הזכירו כמה פעמים את המונח הכשרת לבבות כדי לתאר את תהליך קידום תוכנית ה-SEL בבני ברק. במונח זה הם התייחסו למטרה של המהלך וגם לפעילות עצמה שכללה ניסוח תכנים וגיוס תמיכה ממסדית.

אף על פי שהמושג הכשרת לבבות מובן וטבעי להשתמש בו בהקשר זה, הוא מתאר חלקית את המהלך כולו, שכן הוא מתייחס לתהליך חד-כיווני. טמונה בו ההנחה שצד אחד מחזיק באמת הנכונה, וצד זה הוא שמשפיע על הצד השני שכביכול פותח את ליבו.

בפועל, המהלך בבני ברק היה מורכב ורב-כיווני. הוא כלל שותפות בין שחקנים שונים: מטה אורחא, הרשות המקומית, הממסד הרבני, בתי הספר ותלמודי התורה, מוסדות ההכשרה החרדיים וארגוני ה-SEL. אומנם, כל אחד מהגורמים האלה היה צריך להכשיר את לבבותיהם של הגורמים האחרים במהלך, אך היה עליו גם להתאים את עצמו לאילוצי המציאות ולשותפים האחרים בשפה, בערכים ובגבולות. למעשה, השותפות הייתה כרוכה בתהליך מתמשך של התאמות, של תרגומים ושל הסכמות שנבנו באיטיות ובזהירות. אחת מהמראיינות תיארה מורכבות זו באומרה: "בבני ברק אף אחד לא הבין למה אנחנו נכנסים".

כדי להבין את התהליכים האלה, בחרנו להשתמש בכלי חשיבה שמכיר במורכבות האנושית והארגונית, שמכיר ביכולת של קבוצות ושל אנשים לפרש את המציאות מחדש, לפרק הנחות קודמות, להציע הסברים עדכניים ולאמץ דרכי פעולה מותאמות. לכן במקום המושגים הכשרת לבבות, הטמעה, שכנוע, העברה, נשתמש כאן במושג תאורטי אחר – מתן משמעות (Sensemaking). מושג זה יסייע לנו לנתח כיצד עצרו השותפים לחשוב, כיצד הם פירשו מושגים כדי שיתאימו לעולמם, כיצד הם יצרו מסגרת משותפת יחד שאפשרה את התקדמות המהלך.

מהו תהליך מתן משמעות?

מתן משמעות הוא מושג שמתאר תהליך של גיבוש היגיון משותף בתוך מצבים מורכבים, רוויי פערים וחסרי ודאות. הוא מתאר כיצד יחידים וקבוצות מפרשים את מה שקורה סביבם, במיוחד כשהדברים אינם ברורים או לנוכח שינוי עמוק.

מונח זה נשען על מושגים מתחום הפסיכולוגיה כמו דיסוננס קוגניטיבי והבניית זהות, והוא מראה כיצד אנו מנסים ליישב פערים בין מה שאנו יודעים או בין מה שאנו מאמינים לבין דרישות חדשות מהמציאות. התהליך הוא חלק מהגישה הקוגניטיבית לניתוח מדיניות שהתפתחה מאז שנות התשעים של המאה העשרים, לפיה הצלחת יישום המדיניות תלויה בידע הקיים אצל מיישמה – זהו "ידע העבודה" שלהם (Weick, 1995). בספרו המרכזי המתאר את המושג, הציע החוקר קרל וויק לראות במתן משמעות שלב חיוני שמקדים כל יישום מדיניות או תהליך שינוי: אין זה מספיק להחליט על מדיניות, צריך לגרום לכך שהיא תהיה בעלת משמעות למי שאמור ליישמה (שם).

במילים אחרות, מתן משמעות מדגיש שיש שלב הכרחי לפני פעולה, שבו המדיניות מפורשת, מתורגמת ומקבלת משמעות בהתאם למושגים, לערכים ולזהויות של האנשים. תהליך זה מתרחש ברמה האישית וברמה הקבוצתית במצבים שבהם קבוצות וארגונים מנהלים יחד שיח, מפרשים, מתווכחים, מגשרים ומגבשים הבנות משותפות (Rom & Eyal, 2019).

מדוע זה חשוב? כי מתן משמעות הוא מה שמאפשר למדיניות או לרעיון חדש להיטמע ולהפוך לפעולה ממשית. בתהליך מתן משמעות המתרחש בצורה חיובית, שבו הרמוניה נוצרת בין הערכים והזהות של המשתתפים לבין המדיניות החדשה, תחושות של שליטה ושל מסוגלות מתפתחות והסיכוי להצלחה גדל. לעומת זאת, בתהליך מתן משמעות שנכשל או שאינו מעמיק דיו, הפערים נותרים בעינם והם עלולים להוביל לעוינות גלויה או סמויה של המשתתפים כלפי המהלך החדש, ואף ליצור זהות מפוצלת אצל מי שמנסה לגשר בין הדרישות החיצוניות לעולמו הפנימי (Weick, 1995). לכן בכל פעם שיחידים או שארגונים נדרשים ליישם מדיניות מורכבת או ניצבים בפני מצב חדש ומאיים, חשוב לשים לב אם תהליכי מתן משמעות מתקיימים.



תהליך מתן משמעות שתיאר וויק (Weick, 1995) כולל כמה מאפיינים מרכזיים שחשוב להכירם כדי להבין את האופן שבו מערכות חינוך, קהילות וארגונים מתמודדים עם הכנסת רעיונות חדשים.

1. **עיצוב זהות** – תהליך מתן משמעות עוסק תמיד בשאלות של זהות כמו "מה זה אומר עליו" ו"מי אני בתוך זה". התהליך כולל בחינה מחודשת של ערכים ושל הנחות, ולעיתים הוא דורש לעדכן או להתאים את הזהות האישית והקבוצתית למציאות החדשה.
2. **תהליך רגשי וחברתי** – תהליך מתן משמעות מתרחש במרחב רגשי ובמרחב בין-אישי. הפרשנות נבנית דרך קשרים עם אחרים – בשיח, בהסכמה, ולעיתים גם במתח או במחלוקת. הרגשות שלנו והתגובות שלנו מושפעים ממה שאחרים עושים או אומרים ולהפך. לכן תהליכי מתן משמעות מחייבים חשיבה משותפת אך גם רגישות והבנה הדדית.
3. **הסתכלות בדיעבד** – כדי להבין את המציאות החדשה, אנשים וקבוצות מספרים לעצמם סיפור על מה שקרה עד כה, ומנסים "לסדר" את מהלך האירועים באופן שמייצר היגיון. זהו תהליך של בניית סיפור: חיבור של חוויות קודמות עם הסברים שניתנו בעבר כדי להבין את ההווה. הדרך להתמודד עם שינויים בהווה היא להסתכל אחורה, להבין את הדרך שכבר עברנו, ולמצוא בה היגיון שמסביר מדוע השינוי נדרש ואיך אפשר לקבלו.
4. **משמעות שמאפשרת פעולה** – התהליך לא נועד להגיע לאמת המוחלטת. מטרתו למצוא מסגרת פרשנית שמאפשרת לאנשים לפעול יחד, גם אם היא אינה מושלמת או אינה מדויקת לחלוטין מבחינת

המציאות האובייקטיבית. זהו תהליך שמכוון להסבר הטוב דיו שמספק יציבות והסכמה. במפגש בין ערכים שמרניים לרעיונות חדשים, מדובר במתן משמעות משותפת שמאפשרת פעולה בלי לשבור את הגבולות של זהות קיימת.

5. **תהליך מתמשך** – תהליך מתן משמעות הוא תהליך ללא התחלה וללא סוף. זהו בירור מתמשך של הפערים, של אי-הוודאות ושל העמימות שמניעים אותו. בספרו של וויק (שם) מוזכר מקרה שאליו וויק חוזר שוב ושוב. הוא מתאר בו כיצד כבאים שנקלעו לשרפה משתוללת לא השליכו את הציוד הכבד שלהם בעת בריחתם ולכן הם נספו. דוגמה זו ממחישה כי אף על פי שמתן משמעות הוא תהליך מתמשך, הוא מתבטא לעיתים ברגעים קצרים של הכרעה. במקרה של הכבאים, המשמעות המקצועית הקיימת, שלפיה ציוד הוא תנאי הכרחי לפעולת הכבאים ולזהותם, לא עודכנה לנוכח השינוי הקיצוני במצבם. אילו הייתה מתאפשרת להם לעשות הבנייה מחודשת של משמעות המצב ולו למשך שניות אחדות, ממקרה של כיבוי למקרה של הישרדות, ייתכן שהכבאים היו נוטשים את הציוד ומצילים את חייהם. עם זאת, לאור היותו תהליך, מתן משמעות עשוי להימשך זמן רב.

שלושה סוגים של מתן משמעות

1. פירוק משמעות (Sense-breaking)

ערעור והפרת הסדר המוכר "אולי זה שחשנו ש כה כבר אינו מתאים?"

בתהליך זה השחקנים מערערים על המבנים ועל התפיסות שהיו עד כה ברורים מאליהם. מדובר בהפרה של המסגרות המוכרות, שמטרתה לפרק את ההסברים הקיימים ולפתוח אפשרות לחשיבה אחרת. תהליך הפירוק נדרש במיוחד לפער עמוק או לדיסוננס – למצבים שבהם התפיסות הקיימות כבר אינן מצליחות להסביר או להכיל את המציאות החדשה (Patt, 2000).

2. הענקת משמעות (Sense-giving)

הצעת משמעות חדשה "הינה דרך אלהין זאת אחרת"

המושגים מתן משמעות (Sensemaking) והענקת משמעות (Sense-giving) דומים אחד לשני במיוחד בתרגום לעברית. Sense-giving הוא תת-תהליך של Sensemaking. הענקת משמעות הוא תהליך שמזכיר את הכשרת הלבבות יותר מכל תהליך אחר. גם הוא מתרחש במצב שבו צד אחד מטעין את הצד השני במשמעות מסוימת.

זהו תהליך יזום שבו שחקנים מנסים להשפיע על האופן שבו אחרים מאמצים את הפרשנות שלהם למציאות (Patt, 2000).

3. לקיחת משמעות (Sense-taking)

הפנמה ובנייה משותפת "איך נתאם את זה אלינו?"

לצד פירוק הקיים והצעת תפיסות חדשות, המושג לקיחת משמעות (Sense-taking) מתאר את המאמץ של יחידים או של קבוצות לאסוף מידע ופרשנויות מהסביבה, לעבד אותם ולבנות מהם משמעות שמתאימה לעולמם. זהו תהליך שמדגיש את היכולת של אדם או של חברה לפעול ולהשפיע על הסביבה (Huemer, 2012). אם בפירוק משמעות ובהענקת משמעות מקבל המשמעות הוא לעיתים סביל, התהליך "קורה לו", אזי בלקיחת משמעות היחידים והקבוצות הם פעילים ביצירת המשמעות החדשה.

ההתבוננות על השילוב שבין ערעור מה שמוכן מאליו (פירוק משמעות) לבין הצעת משמעויות חדשות (הענקת משמעות) ובין אלו לבין הפנמה ובנייה מותאמת (לקיחת משמעות) מאפשרת להבין תהליכי מתן משמעות שונים (Rom & Eyal, 2019).

אחת מהתוצאות המרכזיות של תהליך כזה היא שינוי במסגרות המחשבתיות שלנו – המסגור (Framing) (Spillane & Anderson, 2014). מסגרות הן כמו תאוריות סמויות שמגדירות מה חשוב לנו ומה זניח. הן עוזרות לנו להבין את העולם אך גם מצמצמות אותו. שינוי מסגור או מסגור מחדש הוא תהליך חברתי ודיאלוגי שמאפשר לתת פרשנות אחרת למציאות. למשל, מורה שמחליט שמצבי הרוח ושהרגשות של תלמידיו הם חלק מתחום האחריות שלו ואינם עניין פרטי בלבד משנה את המסגור של תפקידו; מנחה שמבינה שהעברת תוכן, מלבד מסירת ידע, היא גם יצירת מרחב לשיתוף ולפגיעות מגדירה מחדש את מטרת ההנחיה וממסגרת מחדש את תפקידה.

לסיכומו של עניין, כשאנו מדברים על מתן משמעות, אנו עוסקים ביכולת לשנות את עדשת ההסתכלות: לפרק מסגרות קיימות, להציע מסגרות חדשות ולבנות משמעות משותפת שתאפשר פעולה. מתן משמעות הוא התהליך שבו הדרישות החיצוניות מוטמעות והופכות להיות חלק מהסיפור הפנימי.

אחת מהמראיינות לסקירה זו סיפרה לנו על פרשנות רלוונטית לענייננו לפסוק "ושמתם את דבריי אלה על לבבכם ועל נפשכם" (דברים יא, יח). מדוע נכתב בפסוק "על" ולא "בתוך"? לכאורה צריך לשים את הדברים בתוך הלב ולא על הלב. התשובה היא שתחילה האדם מניח את הדברים על הלב, ולאחר מכן מכניס אותם אל תוך הלב, כל אדם בכוחות עצמו. במובנים רבים, זהו תיאור של מתן משמעות – הכנסה פנימה של מידע חיצוני ושילובו בסיפור פנימי הגיוני אחד.

מתן משמעות במהלך בבני ברק

להלן מקרי בוחן שבהם יושמו עקרונות של מתן משמעות. ניתן ללמוד מהם כיצד נעשה משא ומתן על זהות ועל גבולות, כיצד התנהלו דיונים טעונים, כיצד התקבלו הסכמות זהירות, ובסופו של דבר כיצד נוצרו פרשנויות משותפות שאפשרו לפעול.

מקרי הבוחן האלה מדגימים כיצד התנהל בשותפות בבני ברק מארג של תהליכים חופפים ומקבילים: ברמת המטה המוביל של היוזמה, בחיבור בין SEL לעולם החרדי, בעבודתם של ארגוני ה-SEL מול הגופים החרדיים המקומיים, ובמסלולים הנפרדים לבנים ולבנות. הם ממחישים את המורכבות ואת הרגישות של מתן משמעות משותפת בתוך הקשר תרבותי עם מאפיינים ייחודיים – תהליך שנדרש כדי שהמהלך כולו יוכל להתקיים.

מתן משמעות של מוסדות ההכשרה החרדיים

המפגש של מוסדות ההכשרה החרדיים עם עולם ה-SEL במסלולי הבנים והבנות המחיש מצב קלסי שבו היה צורך במתן משמעות: הם התמודדו עם שפה שלא הייתה מוכרת להם בחלקה, ומשימתם להטמעתה במוסדות החינוך החרדיים הייתה מורכבת וכרוכה באי־ודאות.

כאמור, תהליכי מתן משמעות מתקיימים בעיקר לנוכח עמימות ואי־ודאות. בפרק זה ננתח את תהליכי מתן המשמעות שעברו שני הארגונים, ונבחן איזה מבין שלושת תהליכי מתן המשמעות – פירוק משמעות, הענקת משמעות ולקיחת משמעות – היה דומיננטי בהם.

בפרק מסלול הבנות סיפרנו על הקשיים של מובילות מוסד ההכשרה החרדי במהלך: בהתמודדות עם חלק מהנחות היסוד בעולם ה-SEL,

בתהליך ההכשרה המתבסס על סדנאות חווייתיות במקום על הנחיה פרונטלית, בכתיבה מחדש של התכנים ובעבודה הצמודה עם ארגון ה-SEL. עם זאת, המושגים והתפיסות של ה-SEL היו מוכרים להן ודומים למושגים שעזמו הן עבדו בתחום הרגשי. לכן על אף השינויים שהן עברו במהלך, הן לא דיווחו על אותם תהליכי שינוי רדיקליים שתיארו המרואיינים ממסלול הבנים. גם פתרונות הפשרה הטקטיים שנדרש להם מוסד ההכשרה החרדי לא חייבו שינוי עמוק בהנחות היסוד שלהן. עם זאת, היעדר ערעור אידאולוגי לא העיד על היעדר שינוי עומק. במסלול הבנות התבטא תהליך מתן המשמעות בעיקר בעבודה פדגוגית אינטנסיבית: בפיתוח תכנים, בניית מעטפת יישומית, ובתרגום עקבי של עקרונות ה-SEL לשפה, לפרקטיקות ולמערכים המתאימים להקשר החרדי. שינוי זה שנבנה דרך עשייה מתמשכת ולא דרך משבר רעיוני יצר הטמעה עמוקה ויציבה של השפה הרגשית-חברתית.

תהליך מתן המשמעות במסלול הבנות כלל שני היבטים מרכזיים. האחד היה תהליך מובהק של הענקת משמעות מצד ארגון ה-SEL שתיווך את עקרונות הפסיכולוגיה החיובית לעולם החרדי. ארגון זה בחר את המושגים ואת הדגשים המתאימים, העבירם לשפה מוכרת ומובנת, והעביר סדנאות למנחות החרדיות כדי להטמיע את תפיסות ה-SEL. השני היה תהליך לקיחת משמעות שעבר מוסד ההכשרה החרדי. תהליך זה כלל מאמץ לאתר את התכנים שיתאימו להקשר החרדי מתוך המודל הכללי של ה-SEL, לעבד אותם ולהפוך אותם רלוונטיים לחינוך הבנות. בשני המקרים היה תהליך עדין של בחירה ושל התאמה, שבו כל צד שמר על תפיסותיו הבסיסיות, אך מצא דרכים לחיבור משותף.

במקרה זה, התרחש תהליך מתן המשמעות דרך פרקטיקה: כתיבה חוזרת של חומרים, דיוק מערכי שיעור, בניית מעטפת יישומית והכשרת מנחות. העשייה הפדגוגית עצמה הייתה הזירה המרכזית שבה נבנתה המשמעות החדשה, והיא שאפשרה הטמעה עמוקה של עקרונות ה-SEL בהקשר החינוכי של מסלול הבנות.

רק לאחר הבנת המקום של כל אחד מהגופים ולאחר הבשלת תהליך מתן המשמעות נוצרו קרבה, כבוד ואחוזה בין שני הגופים, בשילוב תחושת סולידריות מגדרית של נשים למען נשים – בין הנשים החרדיות בארגון ההכשרה המקומי לבין הנשים החילוניות בארגון ה-SEL החיצוני.

סולידריות זו לא קדמה לעבודה המשותפת, אלא היא נבנתה מתוכה. היא הייתה תוצר של תהליך מקצועי תובעני, רווי חיכוכים והסכמות. זהו לב התהליך של מתן משמעות: קיום של דיאלוג טעון ומורכב שבונה משמעות חדשה דרך חיכוך והסכמה.

לעומת מסלול הבנות שבו תהליך מתן המשמעות נבנה דרך פרקטיקה ועשייה פדגוגית, חווה מוסד ההכשרה החרדי במסלול הבנים ערעור עמוק על הנחות יסוד, ולכן חל אצלו תהליך מובהק של פירוק משמעות. לפיכך עלתה אצלו כבר בהתחלה השאלה אם המושג אמפתי בכלל רלוונטי לעולמם. זו הייתה גם הסיבה לכך שנדרש לו זמן כדי להכיר בחשיבות של הקשבה ושל רגש בתפקידו של המחנך.

מנהיגים, אנשי חינוך וחלק מהמורים שהשתתפו בסדנאות ה-SEL עברו תהליך שבו הם חשו חוסר נוחות שהוביל לשינוי המשמעות של תפקידם – מעיסוק בהיבט הקוגניטיבי בלבד לעיסוק בהיבטים הרגשיים ובשְׁלוּמוֹת (well-being) של תלמידיהם. זה היה שינוי מסגור ברמה האישית וברמה המקצועית, והמרוויינים תיארוהו בהתלהבות. במקביל, חל תהליך של הענקת משמעות – עבודה שיטתית של ארגון ה-SEL במטרה להתאים את השפה ואת הכלים של עולם ה-SEL באופן מכבד.

בסיכומו של דבר, תהליכי פירוק המשמעות במסלול הבנים היו דרמטיים. על אף הביקורת שהתכנים לא פותחו מחדש במסגרת השותפות, התכנים עצמם הם אלו שהובילו לשינוי עמוק ומוחשי בקרב הגורמים החרדיים שנחשפו אליהם – מוסד ההכשרה ובתי הספר. התהליכים שעברו על מובילי מוסד ההכשרה החרדי במסלול הבנים מדגימים את מלוא העוצמה של תהליך מתן משמעות היוצר שינוי עומק: ערעור, פרשנות והסכמה חדשה שמאפשרת להטמיע תפיסות שלא היו מתקבלות קודם.



מתן משמעות של השותפים השונים

תהליכי מתן משמעות התרחשו במישור התוכני במפגש של הציבור החרדי עם שפת ה-SEL ובמישור הארגוני – בצורך של גופים שונים זה מזה לעבוד יחד בצמידות כדי להגיע לתוצר משותף. נדגים כאן את תהליך מתן המשמעות ברמת השותפות עצמה, ובמאמץ של כל הגופים המעורבים לעבוד יחד, להבין מהו תפקידו של כל אחד מהם, וכיצד עליהם לגשר על הפערים ביניהם. נתאר תחילה את המורכבויות הארגוניות, ולאחר מכן ננתח אותן דרך המושג מתן משמעות.

כפי שתיארנו לעיל, נדרשו ארגוני ה-SEL לעבוד רק דרך מוסדות הכשרה חרדיים ולא ישירות מול צוותי החינוך. אחד מהמראיינים תיאר את ההסכמה הזאת במילים: "הייתה איזו אמירה עמומה שאי אפשר לעבוד ישירות, אבל אף אחד לא הבין מה המשמעות של זה".

בפועל, מייד עם היציאה לדרך צפו תחושות אי־נוחות הדדיות סביב נושא זה. הרשות המקומית בני ברק נאלצה לעבוד עם ארגונים חיצוניים שבמצב אחר לא הייתה עובדת עימם. ארגוני ה-SEL מצידם נתקלו בפערים בהרגלי עבודה מול רשות מקומית בעלת משאבים מוגבלים. ברקע לכך, ארגוני ה-SEL הם ארגוני מגזר שלישי שרגילים לעבוד בפרויקטים עם תקציבים יציבים, במשכורות גבוהות יחסית, תוך השקעת זמן וכוח אדם רב.

תחושת הזרות הזו בתחילת הדרך שררה גם בין ארגוני ה-SEL לבין מוסדות ההכשרה החרדיים. אחד מהמראיינים מארגוני ה-SEL תיאר כך את תחושתו בשלב זה בתהליך: "לא צריכים אתכם, אין לכם מה ללמד אותנו, תנו לעבוד". לדבריו, היו עובדים במוסדות ההכשרה החרדיים שרצו לוותר על ארגוני ה-SEL ולעבוד ישירות מול הרשות המקומית כדי להימנע מהחיכוכים המתישים סביב ההתאמות של התכנים.

אחד ממובילי מוסדות ההכשרה החרדיים תיאר בראיון עימו מה הייתה עמדתו אז כלפי ארגוני ה-SEL: "... ארגונים שלא מכיר אותם, פערי תרבות אדירים שצריך לגשר, פערי הבנה מה תפקידו של כל אחד בכוח". זה היה חלק מהמורכבות הראשונית: הצורך להבין בדיוק מי השותף של כל אחד, למה הוא מצפה, ואיך בכלל אפשר להתחיל לעבוד יחד.

במסלול הבנות הקשו הפערים התרבותיים על העבודה המשותפת בין ארגון ה-SEL למוסד ההכשרה החרדי. סוגיית ההפרדה המגדרית למשל הייתה קשה לנציגות ארגון ה-SEL שכן היא עמדה בסתירה לערכים בסיסיים בתפיסת עולמן. ברקע ריחפו גם סוגיות אי־הגיוס לצה"ל והיחס החשדני לעולם החילוני שהגבירו את תחושות הזרות והמתח כלפי נציגות הארגון. מצד מוסד ההכשרה החרדי, נתפסה השקפת העולם של ארגון ה-SEL מערבית מדי ומתמקדת בפרט על חשבון הערכים החרדיים הנוגעים להשתייכות קהילתית ולצניעות. יוזכר כי בשל מתח זה הפסיקו את עבודתן בשותפות חלק מעובדות ארגון ה-SEL ואחרות החליפו אותן.

בהקשר של מתן משמעות מעניין לבחון בפן נוסף את סוגיית זכויות היוצרים שתיארנו בפרק מסלול הבנים, סוגיה שהייתה חסם בתחילת הדרך. נקודת המפנה בדרך לפתרון הסתמנה בהבהרה של ארגון ה-SEL לאגף החינוך בבני ברק שמדובר בגזל. המושג גזל טעון בהלכה היהודית, והשימוש בו יצר את ההבנה שאפשרה למצוא פשרה ופתרון. זו דוגמה מובהקת למתן משמעות: עימות התחלתי, עצירה ופרשנות מחודשת, ואז הבנייה מחדש של התפיסות שאפשרה מציאת דרך משותפת להתקדם.

למול כל האתגרים הללו, הממד האנושי היה הגורם החשוב ביותר שאפשר את העבודה המשותפת בסופו של דבר. המרואיינים החרדים והחילונים כאחד חזרו והדגישו את החשיבות בבניית אמון אישי שנעשה בתהליך שכלל קיום ישיבות קבועות, מפגשים לא פורמליים והיכרות עמוקה. כל אלו סייעו להפיג חששות, לצמצם סטריאוטיפים ולבנות בסיס לעבודה משותפת. לא פעם הזכירו המרואיינים עד כמה הקשרים האישיים והיכולת להקשיב לזולת ולדבר בגובה העיניים היו הגורמים שאפשרו להניע את התהליך קדימה. לדברי המרואיינים, מרכיבים נוספים שתורמו להצלחה היו הצניעות שהפגינו השותפים, האופן שבו כל צד הכיר את מקומו שלו ואת מקומו של האחר, והמחויבות של כולם למטרה העליונה של המיזם: השפעה על הילדים ועל הילדות בעיר. מרואיינים רבים אף הדגישו את חשיבות הזמן הממושך שהוקצה לתהליך זה כדי לבנות את האמון בין כל הצדדים.

כאמור, תהליך מתן משמעות דורש פעמים רבות המתנה, שהייה במתח ובאי־ודאות זמן רב עד שמתגבשות הבנות חדשות. במהלך בבני ברק נדרש זמן לכמה מטרות – כדי שאגף החינוך יקבל את הדרישות של ארגוני ה-SEL, כדי שמוסדות ההכשרה החרדיים יסכימו לאמץ את התכנים של ארגוני ה-SEL, וכדי שיווצרו יחסים של אמון. אף על פי שהעבודה בתחילת הדרך לא הייתה יעילה מבחינת תפוקות, חשיבותה הייתה בזכות יצירת תשתית של אמון ושל קשר אמיץ בין השותפים למהלך.

כמו כל תהליך מתן משמעות, גם במהלך בבני ברק התהליך מתמשך והוא ימשיך להתנהל גם לאחר שאורחא כבר לא תהיה חלק ממנו. אורחא הגבילה את התהליך לארבע שנים ומימונו צפוי להיפסק בקרוב. כיצד ימשיכו את התהליך? האם ארגוני ה-SEL יישארו שותפים? האם הרשות

המקומית בבני ברק תמשיך לפתח את המיזם בעצמה? שאלות פתוחות אלו מבטיחות שתהליך הפרשנות, הגישור וההבנייה המשותפת של מתן משמעות צפויים להימשך.

מתן משמעות של מטה יוזמת אורחא

פירטנו לעיל את מבנה השותפות. נעמיק בו כעת כדי לנתח את התהליך של מתן משמעות שהתרחש במטה יוזמת אורחא.

כבר ביציאה לדרך היה ברור למטה יוזמת אורחא שמבנה השותפות בבני ברק אינו דומה למודל הקלסי של שותפויות אורחא. כאמור, לפי מודל זה, השותפות בנויה כך ששניים עד שלושה ארגונים מומחי תוכן עובדים יחד בשיתוף פעולה הדוק עם הרשות המקומית, והם מפתחים במשותף תוכן חדש שמותאם לצרכים הייחודיים של הרשות. הדגש המרכזי במודל זה הוא יצירת ידע חדש מתוך דיאלוג מתמשך ויצירתה של שפה משותפת לכל השותפים. הארגונים עובדים כתף אל כתף בתהליך משותף זה, הם חווים חילוקי דעות, ומגבשים התאמות והסכמות.

בבני ברק, לעומת זאת, התהליך היה שונה: במקום עבודה משותפת של שני ארגוני ה-SEL, פעל כל ארגון למול מוסד ההכשרה החרדי המקביל אליו. כאמור, במסלול הבנות הייתה יצירה משותפת של תכנים תוך הישענות על הידע של ארגון ה-SEL, ואילו במסלול הבנים הדגש היה על התאמה של התכנים לשפה החרדית.

הפער בין הדרישה של מטה אורחא ליצור ידע חדש לבין מה שנעשה בפועל יצר מתח מובנה כבר מההתחלה בין המטה לבין ארגוני ה-SEL. הם מצידם הגיעו למהלך עם תפיסות עולם מגובשות, עם ידע ומומחיות, פרי שנות מחקר ויישום, והם לא ציפו לפרק את הידע שלהם ולהמציאו מחדש יחד עם שותף אחר. הציפייה של אורחא ששני ארגוני ה-SEL יעבדו במשותף זה עם זה ויפתחו יחד את התכנים הדרושים לא יכלה להתמשש בשלב זה. תחת זאת, כל ארגון SEL עבד עם מוסד ההכשרה החרדי שסומן להיות המתווך שלו לצורך תרגום החומרים לשפה חרדית מקומית.

אורחא התאכזבה מגישתם זו של ארגוני ה-SEL שכן המטרה שהגדירה מראש הייתה לקדם תהליך של פיתוח משותף. לכן בשנה הראשונה למהלך שררה תחושה במטה אורחא שמדובר בתהליך כושל של מתן

משמעות: הניסיון להטעין את השותפים במשמעות חדשה של שותפות ובפיתוח משותף נתקל בתגובתם שהם לא יצליחו לאמץ טרמינולוגיה של ארגון אחר, הארגונים לא שינו את תפיסת התפקיד שלהם, הם לא רצו ולא ראו צורך לוותר על זהותם המקצועית המגובשת.

בהסתכלות בדיעבד, היה דווקא ערך גדול למודל החריג של המהלך בבני ברק. המבנה המפוצל אפשר עבודה מהירה יותר וממוקדת בכל מסלול. כל ארגון ידע בדיוק עם מי הוא עובד ומהם תחומי האחריות שלו. בין כך ובין כך היו חיכוכים בין הארגון החיצוני לגופי ההכשרה; לו היו מוסיפים על כך גם צורך של הגופים לעבוד יחד, לא היה זה ודאי כלל שניתן להתקדם.

בד בבד, חל תהליך מתן משמעות במטה אורחא עצמו: מצד אחד, הייתה הבנה במטה שהמבנה שנוצר סותר את הרציונל המקורי של היוזמה. מצד שני, התגבשה הבנה שאין מדובר בכישלון ושלנגד עיניו התפתח מודל אלטרנטיבי, לגיטימי ויעיל. זוהי בדיוק ההתבוננות בדיעבד שמאפיינת תהליכים של מתן משמעות. ההבנה שהתהליך בבני ברק הצליח בכל זאת היא שחוללה את תהליך מתן המשמעות במטה אורחא. ככל שנושא ה-SEL החל להתקבל בבני ברק ונראו הצלחות בשטח, תהו במטה מדוע השותפות שבה תאוריית השינוי אינה מתקיימת מצליחה בכל זאת. זה היה פער תפיסתי עמוק שלא ניתן להתעלם ממנו, הוא נגע בשאלות הליבה של תפיסת השינוי באורחא. בשלב זה שאל את עצמו צוות המטה: האם נכון לדרוש פיתוח משותף תמיד? האם במצבים מסוימים עדיף לאפשר לכל ארגון לעסוק בתחום שהוא מצטיין בו? האם נכון להתעקש על מודל אחיד? שאלות אלו מבטאות תהליך מתן משמעות מובהק.

כאמור, תהליך מתן משמעות מתרחש בדיעבד. במטה אורחא מתייחסים כיום בהבנה להיעדר הפיתוח המשותף בין שני ארגוני ה-SEL ומברכים על מבנה השותפות שנוצר בפועל. נזכיר כי השותפות פעלה בסיכון גבוה: אם מנהל האגף היה טועה בניהול הסיכונים שחישב, והמהלך שקידם היה נתפס בלתי לגיטימי, הוא היה משלם על כך מחיר כבד. בתנאים כאלו ולנוכח המורכבות מעצם העיסוק ב-SEL בחברה החרדית, מבנה פשוט של השותפות היה הדבר הנכון ומחויב המציאות. השלב של טעינת המשמעות באורחא חל עם ההבנה שמנהל האגף הסתכן. לנוכח סיכון כזה ביקשו באורחא להימנע מטעויות, ולכן אפשרו לכל ארגון SEL לפעול בהתאם למומחיותו.

תהליך מתן המשמעות של מטה אורחא כלפי השותפות בבני ברק טרם הסתיים. הוא נמצא עדיין בשלב ההתהוות ועוסק כל העת בפרשנות מחדשת, בהתאמה מדויקת של ההחלטות המתקבלות ובהכרעה מחדש לגבי עקרונות העבודה והתאוריה שבבסיס היוזמה כולה.

ג. אז מה למדנו?

מתן משמעות – תהליך מרכזי והשלכותיו

התובנה הראשונה והמרכזית שעולה מ"דרך המקרה" בבני ברק כפי שמתוארת במסמך זה היא כי תהליך מתן משמעות הוא רכיב חיוני ולעיתים אף תנאי לקיומו של שינוי חינוכי. המהלך מדגים כי מתן משמעות הוא הזירה שבה מוכרע אם יתרחש שינוי, כיצד הוא ייראה, ומהם המחירים הכרוכים בו.

המושג הכשרת לבבות הרווח בשדה החינוך מבטא תפיסה שלפיה שינוי חינוכי מחייב תהליך מקדים של שכנוע ושל הפנמה. לעומתו, המושג מתן משמעות מציע הסתכלות מורכבת ורב-כיוונית המדגישה ערעור של הנחות קיימות, הצעת פרשנויות חדשות, וחיפוש פעיל אחר הסברים ופשר. מתן משמעות הוא מושג תאורטי ששימש אותנו בדיעבד כעדשה פרשנית להבנת הדינמיקות שאפשרו לשותפים לפעול יחד חרף פערים עמוקים בזהות, בערכים ובשפה. ההבחנה בין שני המושגים היא מהותית: בעוד הכשרת לבבות מובילה לנכונות לקבל רעיון מסוים, תהליך של מתן משמעות מאפשר הפנמה עמוקה יותר ושילוב הרמוני של הרעיון במערכות הערכים ובתפיסות של הפרט.

ההתבוננות בתהליך מתן המשמעות בשותפות מעלה מספר תובנות שראוי להתעכב עליהן:

נוסע לכולם תהליך מתן המשמעות התרחש אצל כלל הגורמים המעורבים במהלך, ובהם הרשות המקומית, מוסדות ההכשרה החרדיים, מנהלים ומנהלות במוסדות החינוך, מורות ומורים, וכן ארגוני ה-SEL ומטה היוזמה. לכל אחד מן השותפים כלל התהליך התמודדות עומק עם שינוי תפיסתי ועם דרישות לגמישות לאורך הדרך, גם אם באופנים שונים. תוך כדי תנועה התבהרה המשימה המשותפת של בירור גבולות הפעולה, של

מרחב התמרון האפשרי, ושל אופן ההתמקמות בתוך שותפות הפועלת בהקשר תרבותי רגיש ובעל פוטנציאל ממשי להתנגדות ולבלימה.

שינוי מתרחש מתוך תנועה משותפת, שבה כלל השותפים מעצבים אותו ולא רק מאמצים אותו. פערים בזהות, בתפיסות או בערכים מחייבים שכל אחד מן השותפים יעבור תהליך משלו לבירור ולמתן משמעות. במקביל, משמעות משותפת נוצרת מתוך הדיאלוג. בהיעדר בירור כפול זה, המהלך עלול להיתקל בהתנגדות, להיחסם או להיות מיושם באופן רופף.



דורש ויתור ואליה אתגרים בתהליך נדרש מטה היוזמה לוותר על פרקטיקות יישום מוכרות ולאתגר עקרונות עבודה שהנחו את פעולתו בשותפויות אחרות, ובהם השאיפה לפיתוח ידע משותף בין ארגונים והמחויבות למחקר כמותי שישמש בסיס להוכחת השפעה. ארגוני ה-SEL נדרשו לפעול מאחורי הקלעים, לוותר על נראות, על קרדיט ועל שליטה ישירה בתהליכים, ולהתאים פרקטיקות מקצועיות שאליהן התרגלו במשך שנים, כגון אופן מיון מנחים והכשרתם. שינויים אלו נבעו מהבנה שבהקשר התרבותי של בני ברק, התעקשות על הרגלי עבודה ועל עקרונות מוכרים הייתה עלולה לחסום את עצם האפשרות לפעול. מתן המשמעות כלל אפוא משא ומתן מתמשך על האופן שבו ערכים ועקרונות מקצועיים מקבלים משמעות אחרת במפגש עם ההקשר המקומי, וכן חידוד של מה שנמצא בליבה המקצועית, מה דורש מתן משמעות ועל מה ניתן לוותר כי הוא אינו עקרוני. בסוגיית ההנחיה למשל לא נעשה ויתור על עצם הצורך בהנחיה מקצועית למלמדים ולמורות, אך האופן שבו נבנתה המקצועיות והדרך שבה היא הונגשה עברו התאמה ושינוי.

תהליך מתן המשמעות הציב אתגר של ממש גם לגורמים הפנימיים בחברה החרדית. מנקודת המבט של הרשות המקומית, של מוסדות ההכשרה החרדיים, של מנהלים ומנהלות במוסדות החינוך ושל מורות ומורים הוא כלל עיסוק מתמשך בלגיטימציה של שפה רגשית-חברתית שמקורה בעולמות ידע חיצוניים למסורת התורנית. השימוש במושגים

הלקוחים מהפסיכולוגיה המערבית, ובפרט כאלו המדגישים מודעות רגשית, הקשבה ל"עצמי" וביטוי אישי עורר מתח ערכי בגלל עקרונות יסוד כמו "החדש אסור מן התורה" והעדפת שפה המעוגנת בארון הספרים היהודי.

התאמה להקשר כרוכה בהכרעות ממשיות ולא רק בשינויים טכניים. כל אחד מן השותפים נדרש לבחון מחדש את עקרונותיו ואת דפוסי פעולתו, ולהבחין בין ליבה מקצועית או ערכית לבין דרכי פעולה והרגלים שניתן לשנותם. בהיעדר בירור זה, מרחב הפעולה מצטמצם וקשה לממש את השינוי.



אחייה בירור אבולות מבחינת כלל הגורמים, תהליך מתן המשמעות כלל בירור מתמיד של גבולות הוויתור ושל הקווים שאותם ניתן או לא ניתן לחצות. העבודה במתכונת של שותפות חייבה את כלל השחקנים לזהות פעם אחר פעם היכן ניתן להתגמש, והיכן נדרשה עמידה נחושה כדי לשמור על גבולות הזהות המקצועית, הערכית, הדתית והתרבותית של כל אחד מן השותפים. תהליך מתן המשמעות כלל בירור ממושך מתי נדרשה התעקשות, מתי נדרש ויתור, ומתי התברר כי פער לכאורה נפתר מעצם יצירת המשמעות המחודשת. ההגדרה מחדש סייעה לגשר על פערים שלעיתים מלכתחילה נדמה שהם בלתי ניתנים לגישור. כך גילו גורמים חרדים שונים כי לא רק שאין פער עקרוני בינם לבין תחום הלמידה הרגשית-חברתית, אלא שגם לפי תפיסת עולמם וערכיהם תחום זה תורם להם תרומה ניכרת.

גבולות הם מרחב המתברר תוך כדי פעולה. בירורם דורש ביטחון בעוגנים הערכיים והמקצועיים לצד נכונות לגמישות. לעיתים מתגלה כי מה שנתפס תחילה כפער עקרוני אינו אלא הבדל פרשני. אם בירור כזה אינו מתקיים, גם פערים מדומים עלולים להתקבע ולהפוך חסמים למהלך.



אינו מתאים לך אחז שותפויות מסוג זה אינן מתאימות לכל ארגון ולכל איש או אשת מקצוע. ארגונים המצפים להוביל את התהליך, להכתיב את השפה המקצועית או לפעול בחזית באופן גלוי מתקשים לפעול בהקשרים כאלו. המהלך בבני ברק דרש נכונות לפעול בגמישות, מאחורי הקלעים, ולוותר על עמדת הובלה פומבית. כמו שתיארו המנחות את המעבר מעמדה של "מוסרות שיעור" לאימוץ תפיסה של הנחיה ושל יצירת שיח, כך גם בתהליכי מתן המשמעות נדרשו הארגונים לוותר על עמדה של מומחיות והיו מוכנים ללמוד ולהתפתח. בנסיבות אלו לא היה זה מקרי שראשי הארגונים עצמם ולא רק נציגיהם היו פעילים בשותפות. היקף הוויתורים וההכרעות שנדרשו במהלך הפכו את מעורבותם של בעלי הסמכות הבכירה לכמעט בלתי נמנעת, שכן רק הם יכלו לשאת את המחיר הארגוני והערכי הכרוך במהלך בלי לערער את יציבות הארגון. ניכר כי ככל שהמצפן הארגוני היה מגובש ומבוסס יותר, כך היה קל יותר להיכנס לתהליך של מתן המשמעות ממקום שאינו מאוים, להתעלות מעל הדילמה של ויתור מול שמירה, ולהבין כי ניתן לשלב רעיונות חדשים גם בתוך תפיסת עולם קיימת. במובן זה, ביטחון בתפיסה הארגונית הוא שמאפשר את הגמישות ואת היצירתיות הנדרשות לתהליך מתן המשמעות.

שותפות מורכבת מציבה דרישות ייחודיות ומחייבת בשלות ארגונית. היא דורשת נכונות לוותר על שליטה ועל נראות, ולפעול מאחורי הקלעים לעיתים. רק ארגון בעל בהירות מקצועית ובעל מצפן ארגוני מגובש דיו יכול להרשות לעצמו גמישות ופתיחות בלי לחוש איום. בהיעדר עוגן כזה, הוויתורים הנדרשים עלולים לערער את היציבות וקשה להתמיד בשיתוף.



נורם אורן רוח השלכה נוספת של תהליכי מתן משמעות היא משך הזמן שהם דורשים. במקרה של בני ברק מדובר בתהליך שנפרס על פני מספר שנים. ניתן להשקיע במהלכים המאיצים שיח, בניית אמון והצפת מתחים, אך יש להכיר בכך שתהליכים אלו מחייבים תקופה ממושכת שבה התוצאות אינן גלויות לעין. הבחירה להישאר בתוך פרק זמן זה

למרות העמימות והלחץ להציג הישגים היא הכרעה אסטרטגית וערכית המגינה על עומק השינוי.

תהליכי מתן משמעות נבנים בהדרגה ולעיתים תוצאותיהם מתגלות רק לאחר זמן. כשקצב ההוכחה גובר על קצב ההבשלה, השינוי נעשה שברירי ומתקשה להשתרש.



מיתון הסיכון – הפעולה בחברה שמרנית

המהלך בבני ברק דרש מכלל השחקנים העזה⁵ ונכונות לפעול במרחב לא מוכר הכרוך באי־ודאות. הנהגת החינוך בעיר הסתכנה במיוחד בעניין זה, שכן בחברה חרדית שמרנית ומפוקחת, הכנסת שפה ומושגים חינוכיים חדשים עלולה להפר איזונים קיימים, לעורר התנגדות ציבורית ולערער על הלגיטימציה של המהלך ושל מוביליו. ארגוני ה־SEL מצידם נדרשו לפעול בהקשר מורכב ומוגבל בהרבה מזה שבו הם היו מורגלים, ולחשוף את עצמם לסיכון מקצועי ממשי הנובע מהאפשרות שהמהלך לא יוטמע, לא יעמוד בסטנדרטים המקצועיים המוכרים להם, או לא יניב תוצאות שניתן יהיה לייחס לעשייתם. הם ניצבו גם מול הסיכון שחומרים שהם פיתחו ושאינם עובדים זה שנים יופצו הלאה, ושהקניין הרוחני שעליו מתבסס הארגון שלהם ייפגע. גם מטה אורחא הסתכן בהסכמתו להוביל שותפות החורגת מן המודל הרגיל של שאר השותפויות, בידיעה שחלק מן הדרישות הרגילות מהשותפויות ייתקלו בסירוב. מלבד הסיכונים האסטרטגיים והמקצועיים שתוארו, כלל המהלך גם סיכון מתמשך מסוג אחר: אחריות יום יומית של נשות ואנשי חינוך, של מנחות ומנחים שפעלו בתוך מסגרות מגבילות, שנשאו על כתפיהם את הובלת המהלך הלכה למעשה.

5 על חשיבות ההעזה ניתן לקרוא אצל נבו, י' (2025). העזה, שותפות, אייג'נסי: הקמת הפנימייה בעין גדי. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל.

למצב זה היו השלכות מיידיות על אופן ניהול השותפות. התברר כי כדי שהמהלך יצליח, היה צורך לייצר לכל אחד מן השותפים מרחב בטוח לפעולה: הארגונים לא נדרשו לפתח ידע חדש אלא רק להתאימו להקשר, והם לא נדרשו לעבודה משותפת ביניהם. הבחירה להישען על מומחיותם נבעה מן ההכרה כי בהקשר עתיר סיכון, נדרשת מן הארגונים פעולה מתוך המקומות החזקים והמוכרים ביותר שלהם. הרשות התחשבה ברגישויות ובצרכים של המוסדות ושל בעלי התפקידים החרדים בהטמעה של הלמידה הרגשית-חברתית. ההכרה בכך התגבשה במטה אורחא במהלך השנה הראשונה לשותפות, והובילה להתאמה של הדרישות מן הארגונים ומן המהלך כולו. תהליך זה, למרות שהיה כרוך בווייתור של ממש על ציפיות מוקדמות, אפשר את המשך קיומה של השותפות.

הפעולה בתוך החברה השמרנית הביאה גם לשינוי בהבנת מושג החדשנות. בעוד מודל השותפות של אורחא נשען במקור על תוכנית התערבות חדשה שפיתחו במשותף ארגוני SEL בעלי תחומי התמחות שונים, תנאים תרבותיים ומבניים לא אפשרו לקיים תהליך כזה במובנו המקורי בבני ברק. תחת זאת עבר מוקד המאמץ למתן משמעות לתכנים קיימים בתוך ההקשר המקומי. הכנסת תוכני SEL מותאמים אל מערכת החינוך החרדית הייתה מהלך חדשני בפני עצמו. במקביל, כללה עבודת הפיתוח הפדגוגית היישומית תרגום שיטתי של התכנים, בניית פרקטיקות ויצירת תשתיות להטמעה. המלמדים והמורות עברו תהליך של שינוי כבר מעצם החשיפה לתכנים אלו. בהתאם לכך, הוסרו ציפיות מוקדמות לפיתוח משותף של תכנים חדשים, ומתן המשמעות הפך לציר המרכזי של העשייה הלכה למעשה.

בהקשרים שמרניים ועתירי רגישות, עצם הנכונות לפעול כרוכה בסיכון ממשי של כלל השחקנים. לפיכך, יצירת מרחב בטוח לפעולה היא תנאי להיתכנות השותפות. האפשרות להישען על דפוסי פעולה מוכרים ועל מוקדי החוזק והמומחיות של השחקנים מאפשרת למתן את הסיכון.



הרשות היא מקומית

המהלך בבני ברק ממחיש את התפקיד הייחודי של הרשות המקומית בשותפויות מורכבות. במאמרו המפורסם "כהן ונביא", אחד העם (1921) מתאר שני סוגים של מנהיגים: הנביא נושא המסר והצדק המוחלט הבלתי מתפשר, והכוהן המתווך לעם את מסריו של הנביא. הכוהן שאהרן הוא מייצגו המובהק מבין לעומק את העם ואת צרכיו, והוא יודע לבצע התאמות בבשורת הנביא כדי שניתן יהיה לעכלה ולהטמיעה. לרשות המקומית יכול להיות גם תפקיד של מביאת הבשורה. אחד מיתרונותיה הוא מיקומה בתווך בין גורמים הפועלים מחוץ לבני ברק לבין האוכלוסייה המקומית של הרשות. מיקום זה מאפשר לה לתווך, להתאים ולתזמן מהלכים באופן רגיש וישים. לאורך הדרך היה ניתן לראות את תפקידה הקריטי של הרשות בתיווך זה. הרשות ידעה כיצד לנהל את הממשק בין דרישות מטה היוזמה וארגוני ה-SEL לבין ההקשר המקומי, למי לפנות, באיזה אופן ומתי, ומהו מרחב התמרון האפשרי מול כל גורם. היא ידעה להציב דרישות ברורות כאשר הדבר נדרש ולהבהיר את הכרחיותן, ובמקביל לזהות נקודות גמישות, פרצות או הקלות שאפשרו את המשך ההתקדמות.

במובן זה, שימשה הרשות לא רק מתווכת בין עולמות, אלא גם גורם שעיצב בפועל את תנאי ההיתכנות של השותפות. תפקיד זה של הרשות נכון לכל הקשר מקומי, ובמקרה של בני ברק הוא קיבל משנה תוקף. הניואנסים שעמדו על הפרק לא אפיינו את החברה החרדית בכללותה, אלא שיקפו "שפה בני ברקית" מובחנת הכוללת קודים, רגישויות ודפוסי פעולה שאינם גלויים גם לגורמים חרדים שמחוץ להקשר המקומי. במובן זה, מילאה הרשות תפקיד של מתווכת תרבותית-מקומית בלעדית שמכירה לעומק את השטח ואת שפתו, ושמשוגלת לנווט בו יחד עם ארגונים חיצוניים. אלו שזרים להקשר זה לא היו יכולים לבצע זאת כמוה.

בהקשרים תרבותיים ייחודיים בעלי קודים ורגישויות שאינם גלויים כלפי חוץ, יש חשיבות מיוחדת למתן קשות מקומית. זהו תפקיד מכריע של הרשות המקומית שמתווכת תרבותית-מקומית. תפקיד זה אינו ניתן להחלפה בידי גורמים הזרים להקשר.



מודל שונה הוא יתרון

המודל הרשומי של יוזמת אורחא מבוסס בדרך כלל על שותפות של שניים עד שלושה ארגוני SEL הפועלים יחד עם הרשות המקומית. בבני ברק נוצר מבנה שונה: כל ארגון SEL פעל מול מוסד הכשרה חרדי בנפרד, ובין הארגונים לבין עצמם היה קשר מצומצם בלבד. מבנה זה שיקף את הצורך לפעול דרך גורמים מקומיים הפועלים בתוך החברה הסגורה, אך הלקח העולה ממנו חורג מהקשר זה.

מה שנראה בראשית הדרך סטייה מן המודל ואף נתפס כשל אפשרי התברר בדיעבד שהוא מהלך מותאם ונכון להקשר המקומי. במונחים השאלים מעולם הפיתוח ניתן לומר כי מה שנראה תחילה כ"באג" התגלה בהמשך כ"פיצ'ר". מלבד התאמתו לבני ברק, קיומו של מבנה שונה בתוך מכלול השותפויות אפשר ליוזמת אורחא לבחון את מודל הפעולה שלה, ולהעמיק את הבנתה באשר לגמישותו ולגבולותיו.

אין מודל שותפות אחד המתאים לכל ההקשרים. במצב שבו התרבות המקומית משפיעה הן על התכנים הן על אופן העבודה, התאמות נדרשות גם במבנה השותפות. במצבים כאלו, נוכחות של גורם מקומי הפועל מתוך החברה עצמה ומשמש מתווך ועוגן היא תנאי להיתכנות המהלך.



התובנות שתוארו לעיל מצביעות על מרכזיותו של מתן המשמעות בתהליכי שינוי. היווצרותן של התובנות במהלך מבהירה כי חילוף ידע אינו רק תיעוד של ניסיון, אלא מנגנון של מתן משמעות שבאמצעותו מתגבשת ההבנה המשותפת ונבנה השינוי עצמו. כך, תהליך חילוף הידע שזור במהלך השינוי, הוא ממשיך לעצב אותו, והוא אינו מתקיים מחוץ לו: הוא מסייע למסגר את ההתנסויות, להבחין בנקודות מפנה, ולנסח את ההיגיון המתהווה של הפעולה. בתוך כך הוא מעצב את קבלת ההחלטות בזמן אמת, מחדד את כיווני ההתקדמות, ומאפשר התאמות מתמשכות לאורך הדרך, תוך הפיכת הניסיון הנצבר לידע יישומי. הידע הנוצר בתהליך זה משתלב בעשייה עצמה וממשיך לעצב את האופן שבו השינוי מובן ומתפתח.

ד. מקורות

אחד העם (1921). כהן ונביא, בתוך: על פרשת דרכים, יודישער פערלאג, קעח-קפד.

אסבן, א' ובכר-כהן, י' (מרץ 2020). מובילי דרך – מנהיגות אזרחית חדשה בחברה החרדית. המכון הישראלי לדמוקרטיה: מחקר מדיניות 131. קישור

ברק-מדינה, ע' וכץ-ברגר, ה' (מרץ 2025). אייג'נסי Agency מפה מושגית, עקרונות, פרקטיקות, הקשרים. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל. קישור

נבו, י' (ספטמבר 2025). העזה, שותפות, אייג'נסי: הקמת הפנימייה בעין גדי. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל. קישור

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (2026). *What Is the CASEL Framework? A framework creates a foundation for applying evidence-based SEL strategies to your community.*

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. קישור

Huemer, L., Becerra, M., & Lunnan, R. (2004). Organizational identity and network identification: relating within and beyond imaginary boundaries. *Scandinavian Journal of Management*, 20(1-2), 53-73.

Pratt, M. G. (2000). The good, the bad, and the ambivalent: Managing identification among Amway distributors. *Administrative Science Quarterly*, 45(3), 456-493.

Rom, N., & Eyal, O. (2019). Sensemaking, sense-breaking, sense-giving, and sense-taking: How educators construct meaning in complex policy environments. *Teaching and Teacher Education*, 78, 62–74.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.

Spillane, J. P., & Anderson, L. (2014). The architecture of anticipation and novices' emerging understandings of the principal position: Occupational sense making at the intersection of individual, organization, and institution. *Teachers College Record*, 116(7), 1–42.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.