



אימון אוריינות כמנוף שינוי בבתי ספר תת-משיגים בישראל

תקציר מנהלים

ליבת אשחר נץ, מרים בביצ'נקו, נטע לה גנק, איסלאם אבו אסעד ועליזה סיגל

31.12.23

רקע

אימון בבתי ספר בכלל ואימון אוריינות בפרט עלו בשכיחות ובפופולריות במהלך שני העשורים האחרונים בארצות הברית. מחקרים אקדמאיים מחזקים את מודל האימון ומדגימים את יעילותו עבור למידת מורים וביצועי תלמידים. מודל זה נחשב בעל ערך במיוחד עבור בתי ספר תת-משיגים. ואכן, אימון אוריינות הוא חלק מרכזי של התערבות בבתי ספר תת-משיגים בארץ שמופעל על ידי מיזם מישרים.

מישרים הינו מיזם משותף של משרד החינוך ויד הנדיב לחיזוק השוויון במערכת החינוך. מטרת המיזם כוללת: (1) יצירת שיפור משמעותי ובר-קיימא בבתי ספר יסודיים תת-משיגים, ו-(2) פיתוח ידע ופרקטיקה המותאמים למערכת החינוך הישראלית ולהקשריה המקומיים, בבתי ספר יסודיים תת-משיגים. המחזור הראשון של המיזם, בשנת תש"ף, כלל 12 בתי ספר משתתפים; 12 בתי ספר נוספים הצטרפו למיזם בשנת תשפ"ב; מחזור שלישי הצטרף בשנת הלימודים תשפ"ד. כל בית ספר עובר תהליך התערבות על ידי אחד משלושה ארגונים מלווים ('המחנך', 'עתידים' ו'רעות'- שמות בדויים) ובהנחיית מישרים. מיזם מישרים הוא באימון אוריינות מנוף מרכזי לשינוי בר קיימא. משום כך, כל בית ספר המשתתף במיזם זוכה לתגבור בתחום השפה בדמות מאמנת אוריינות במשרה מלאה הממונה על הפיתוח המקצועי של המורות לחינוך לשוני בבית הספר.

על אף גוף הולך וגדל של ספרות מחקרית ענפה אודות תחום אימון האוריינות הלשונית בארה"ב, ניכרת שונות רבה בדרכים שבהן תפקיד המאמנת מוגדר ומוצא לפועל. בעוד שמספר המחקרים האמפיריים אודות האימון גדל בהתמדה, עדיין קיים מחסור במחקר אתנוגרפי מרובה-אתרים כדי להבין את הפעלת תפקיד זה בהקשרים מקומיים שונים. יתרה מכך, מערכת החינוך הישראלית שונה מזו שבארה"ב, הן מבחינה מבנית והן מבחינה תרבותית. לפיכך, למרות הידע הרב שהצטבר בתחום אימון האוריינות, היה חשוב למישרים ללמוד על האופן שבו האימון פועל בבתי הספר המשתתפים במיזם. הבנה טובה יותר של התפקיד החדש הזה בהקשר הישראלי—לרבות שיטות אימון, הצלחות, אתגרים, מבנים ארגוניים ועוד—תסייע לטייב את תהליכי הפיתוח המקצועי שמיזם מישרים מספק למאמנות, להתוויית המדיניות בתוך מישרים, ולתמיכה בהתפתחות כיוונים עתידיים של אימון אוריינות בבתי ספר תת-משיגים בישראל.

בשל כך נוצרה שותפות מחקרית עם המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, אשר מחויב לצמצום הפערים בין מחקר לפרקטיקה בחינוך. המרכז מבסס שותפויות אקדמיה-שדה אשר במרכזן פרויקטי מחקר לשם פיתוח והפצה של תשתית מבוססת ידע הכוללת כלים קונקרטיים, מבוססי מחקר, הניתנים לשיתוף בקלות והמסייעים לנשות חינוך לבחון באופן ביקורתי את הפרקטיקה שלהן ולשפר אותה בהקשרים המקומיים בהן הן פועלות. בכך, מבקש המרכז לחזק מוסדות ותהליכי חינוך, לטפח את הצמיחה וההתפתחות המקצועית של נשות חינוך ולצמצם פערים חברתיים וחינוכיים.

מישרים והמרכז יצאו לדרך בשותפות המשתרעת על פני השנים האקדמיות תשפ"ב ותשפ"ג על מנת להגיע להבנה מעמיקה ולתאר באופן עשיר את המנגנונים וההשפעה של אימון האוריינות בבית הספר. דוח מחקר זה מביא את פירות המחקר של שנתיים אלו.

כפרויקט מחקר ופיתוח, צוות המחקר הפיק סדרה של שמונה חקרי מקרה שעוסקים בסוגיות אימון שונות אשר מאמנות פוגשות במסגרת תפקידן. חקרי המקרה מבוססים על נתונים שנאספו באופן אתנוגרפי בבתי הספר, בין אם במפגשי צוות ובין אם בכיתות. כל מקרה מוצג באופן מפורט, מלווה ברקע תיאורטי המעגן את המקרה בידע קודם מספרות המחקר וכן פורס הצעות של כלים מעשיים לתמיכה בלמידה של מאמנות ובעלות תפקידים נוספות בשדה החינוכי. חלק מחקרי המקרה הושקו באופן ראשוני במפגשי הכשרה ובסמינרים שונים כדי לתמוך בתהליכי הפיתוח המקצועי של המאמנות. בסוף השנה הראשונה ובאמצע השנה השנייה, כונס צוות פיתוח נרחב, שכלל נציגות של: מישורים, משרד החינוך, נציגות השדה החינוכי (מאמנות ומנהלות), צוות המחקר וחברים בצוות הפיתוח של המרכז. בכל מפגש התקיים דיון מעמיק באחד מחקרי מקרה, הן על הנתונים עצמם והן על ההזדמנויות ללמידה שחקרי מקרה אלו עשויים לקדם במסגרת האימון האורייני שבמיזם.

על אודות המחקר

במחקר זה התמקדנו במספר שאלות מחקר:

1. כיצד מאמנות תופסות ומבנות את תפקידן ואת זהותן המקצועית בבתי ספר תת-משיגים? כיצד תפיסות אלה משתקפות ביישומן את תפקידן? ואילו אתגרים ומתחים עולים מתוך השיח שלהן אודות התפקיד?
2. אילו פרקטיקות אימון מיישמות המאמנות? כיצד המאמנות מיישמות אותן? ומהם שיקולי הדעת מאחורי בחירותיהן בפרקטיקות השונות ובדרכי יישומן?
3. מהן המטרות האורייניות ופרקטיקות ההוראה שמקדמות המאמנות?

מטרת המחקר הייתה לתאר, לא להעריך. אנחנו, צוות החוקרות, עשינו שימוש בשיטות מחקר אתנוגרפיות הכוללות התבוננות, תיעוד ופרשנות כדי להבין את הדרכים שבהן אנשים פועלים, מדברים ומתקשרים בהקשרים מקומיים וספציפיים. לכל אחת משתי שנות המחקר הייתה תוכנית מחקר מובנית משלה.

איסוף הנתונים לאורך השנתיים כלל תצפיות אתנוגרפיות בזירות השונות—בבתי הספר (בכיתות, בישיבות צוות מורות, בישיבות צוות ניהול ובאירועים בית ספריים שונים), במפגשי הכשרת המאמנות, בסיוורים לימודיים ובכנסי מישורים (107 ימי תצפית סך הכל); כמו כן קיימנו ראיונות עומק חצי מובנים עם 17 מתוך 24 המאמנות שהשתתפו במיזם בעת ביצוע המחקר. את הנתונים שאספנו ניתחנו בשלושה סוגים של ניתוחים—ניתוח אתנוגרפי של התצפיות, ניתוח תמטי של הראיונות, וניתוח כמותי של מדגם מתוך כלל התצפיות.

מה כולל דוח המחקר?

לדוח שבעה פרקים מרכזיים. הפרק הראשון עוסק בסקירת ספרות המחקר בתחום אימון האוריינות במבט בינלאומי. הפרק השני מפרט את שיטות המחקר בהן נקטנו. ארבעת הפרקים העוקבים הינם פרקי ממצאים: פרק 3—תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של מאמנות מישורים; פרק 4—פרקטיקות האימון המרכזיות בהן נוקטות המאמנות; פרק 5—פרקטיקות הוראת האוריינות; פרק 6—סוגיות המיוצגות באמצעות שמונה חקרי מקרה שפותחו לאורך שתי שנות פרויקט זה; חקרי מקרה אלו מצורפים כנספח לדוח המלא. הפרק השביעי מהווה דיון כולל ואינטגרטיבי אודות תפקיד המאמנות במיזם מישורים.

ממצאים מרכזיים

מתוך כלל ממצאי המחקר ניתן להבחין במספר מוטיבים ומתחים שבאים לידי ביטוי בזירות השונות. המשגת מוטיבים אלה עשויה לקדם את החשיבה ואת המשך העשייה. תחילה נציג בקצרה את סיכום הממצאים המרכזיים ביחס לכל אחת משאלות המחקר ולאחר מכן נדון בתובנות מרכזיות העולות מהם.

שאלת מחקר 1: כיצד מאמנות תופסות ומבנות את תפקידן ואת זהותן המקצועית בבתי ספר תת-משיגים? כיצד תפיסות אלה משתקפות ביישומן את תפקידן? ואילו אתגרים ומתחים עולים מתוך השיח שלהן אודות התפקיד?

כלל המאמנות הגיעו לתפקידן ממגוון רחב של תפקידים, כאשר רובן אוחזות במומחיות באוריינות לשונית. מאמנות ציינו את העמימות שהתלוותה אל תפקיד המאמנת וכן את הצורך שלהן ללמוד את התפקיד החדש. לצד זאת, מרביתן ראו בקבלת התפקיד התקדמות מקצועית ושמחו על ההזדמנות להרחיב את מוטת השפעתן על המערכת החינוכית מעבר לגבולות הכיתה בה לימדו. עם זאת, מאמנות רבות ציינו את התפקיד היוקרתי כחרב פיפיות שכן מיצובן כמאמנות ממקם אותן מול המורות באופן היררכי, מיצוב אשר מאמנות נטו לתפוס כבעייתית ומעורר קושי. אכן, מאמנות העידו כי הן מצויות במתח: מחד הן ממוצבות **כמומחיות**, תווית אשר פעמים רבות מהווה את מקור סמכותן אל מול המורות, ומאידך, **כלומדות**, בשל הצורך ללמוד את התפקיד החדש ולפתח מיומנויות אימוניות.

היבטים שונים באשר למיצובן של המאמנות ביחס למורות מהווים חלק משמעותי בשיקולי הדעת של המאמנות בעבודתן עם המורות. מתח זה בא לידי ביטוי באופנים שונים בחברה היהודית לעומת החברה הערבית. למשל, בחברה היהודית רבות מן המאמנות עסוקות בהיבט הבינאישי ביחסיהן עם המורות. מאמנות העידו כי הן מקדישות תשומת לב רבה בתפקידן לבניית מערכת יחסים אישית עם המורות לא רק למען גיוס המורות לשיתוף פעולה, אלא ניכר כי הן תופסות שתפקידן כמאמנות הוא לראות את המורות, לתמוך בהן, לזהות את הקשיים שלהן ולהתאים את האימון לצרכים שלהן. עם זאת, מאמנות רבות מבטאות תפיסות חסר (deficit perspectives) כלפי המורות איתן הן עובדות, בעיקר תפיסות לפיהן המורות אינן שולטות בצורה מספקת במיומנויות הוראת האוריינות. תפיסות אלה ממצבות את המאמנות כיודעות לעומת המורות שאינן יודעות. אם נוסיף לכך שמאמנות גם תופסות חלק מן המורות כקולגות ושותפות למקצוע, ניכר כי תפקידן נתפס כשזור בחבל הדק שבין חברות לבין אוטוריטה.

בחברה הערבית, תפיסות החסר של מאמנות כלפי מורות קיימות אף הן, אך ההיבט הקולגיאלי פחות נוכח. אולי משום שבת הספר בחברה הערבית מתאפיינים במבנה היררכי ברור, לא ניכר בדברי המאמנות בבתי ספר בחברה הערבית מתח באשר להיתפסותן כאוטוריטה בקרב המורות. הקושי המיצובי בו נתקלות מאמנות בחברה הערבית הוגדר על ידי מאמנות אלה בכך שתפקיד המאמנת עדיין אינו מוטמע בתוך המערכת הארגונית. מבחינה השוואתית, אם כן, בעוד מאמנות בחברה היהודית טרודות בשאלה מה המנדט שלהן ובאמצעות אילו כלים או אסטרטגיות באפשרותן להוציא אותו לפועל, הרי שאת המאמנות מהחברה הערבית מעסיקה שאלת מקור הסמכות ומיקום התפקיד שלהן בתוך ההיררכיה המערכתית.

מאמנות שונות ממקמות את עצמן על פני הציר שבין חברות לאוטוריטה באופן המשתנה לאור האדם מולו הן עובדות וההקשר שבו מתרחשת סיטואציית האימון. הדבר בא לידי ביטוי במיוחד בשיקולי הדעת שמאמנות מפעילות ביחס לפרקטיקות האימון שהן בחרות ליישם.

שאלת מחקר 2: אילו פרקטיקות אימון מיישמות המאמנות? כיצד המאמנות מיישמות אותן? ומהם שיקולי הדעת מאחורי בחירותיהן בפרקטיקות השונות ובדרכי יישומן?

הממצאים מימי התצפיות שקיימנו בבתי הספר מעידים כי חלק משמעותי מעבודת המאמנות מוקדש לאימון מורות (86%¹). ניכר כי מרבית המאמנות הצליחו ליצור תקשורת ויחסי אמון עם המורות ולכונן מערכות יחסים איתן. יחסים אלו מאפשרים את כניסתן לכיתות ומגבירים את נכונות המורות להיענות לפגישות אימון (קבוצתיות ופרטניות גם יחד) מחוץ לכיתה.

מאמנות ביטאו הבדלים בעבודתן עם מורות "ותיקות" לעומת מורות "צעירות" (להגדרת המאמנות). מאמנות העידו בראיונות כי הן מתקשות להיכנס לכיתותיהן של מורות ותיקות וכי הן מרבות לעבוד עם מורות צעירות, אשר נתפסות על ידי המאמנות כזקוקות יותר לעזרתן וגם כנכונות יותר לקבלה. עם זאת, ניתוח נתוני מדגם התצפיות העלה כי כמות אירועי האימון עם מורות ותיקות ועם מורות צעירות למעשה דומה מאד. בכל זאת, בחינה מעמיקה יותר מעלה כי מורות ותיקות מקבלות הרבה פחות שעות של אימון פרטני (17% מתוך כלל אירועי האימון למורות ותיקות) בהשוואה למורות צעירות (39% מתוך כלל אירועי האימון

¹ יתכן וישנה הטיה מסוימת בנתוני המדגם הנוכחי שכן ימי התצפית נקבעו על ידי המאמנת והחוקרת כימים שנמצאו על ידי המאמנת, לפי שיקול דעתה, כפוריים לצפייה. אשר על כן, יתכן כי אחוז שעות העבודה המוקדש לעבודה ישירה עם המורות נמוך (או גבוה) מהמוצג כאן.

למורות צעירות), וכן שהעבודה של מאמנות עם מורות ותיקות מחוץ לכיתה מבוססת בעיקר על השתתפותן בישיבות צוות (39% מאירועי האימון מול מורות ותיקות).

אימון בתוך הכיתה. 60 מאירועי האימון שבמדגם התרחשו בתוך הכיתה. הטבלה הבאה מפרטת את כמות אירועי האימון שתועדו בתוך הכיתה, בחלוקה לסוגים שונים של פרקטיקות אימון, כפי שהוגדרו על ידי המאמנות.

בתי הספר בחברה הערבית		בתי הספר בחברה היהודית		כלל בתי הספר במדגם		פרקטיקת אימון
%	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	
100%	16	39%	17	55%	33	תצפית
0	0	30%	13	22%	13	הדגמה
0	0	18%	8	13%	8	הוראה משותפת
0	0	14%	6	10%	6	ללא המורה*
100%	16	100%	44	100%	60	סך הכל

*הערה: אימון ללא נוכחות מורה נעשה במקרים בהם המורה לא הגיעה לכיתה או במקרים בהם המאמנת הוציאה קבוצת תלמידים לשם עבודה במרחב אחר.

ניכר כי מרבית המאמנות, הן בחברה היהודית והן בחברה הערבית נכנסות לכיתות בעיקר כדי לצפות במורות. בחברה הערבית כל הכניסות של המאמנות לשיעורי המורות (100%) הוגדרו על ידן ככניסה למטרת תצפית. בחברה היהודית כשליש מן הכניסה לכיתות נעשית לצרכי הדגמה ואחוז קטן יותר (18%) לשם הוראה משותפת יחד עם המורה. יש לציין כי בעוד שמאמנות בחברה היהודית התייחסו באופן יחסית אחיד לפרקטיקות של צפייה ושל הדגמה, הרי שבחסר להוראה המשותפת ניכר כי מאמנות שונות כינו פרקטיקות שונות כהוראה משותפת. לבסוף, ב-14% מתוך כניסתן של מאמנות בחברה היהודית לכיתות הן נקטו בפרקטיקת אימון המסווגת "ללא נוכחות המורה", בין אם המורה לא הגיעה לשיעור כלל ובין אם המאמנת והמורה חילקו את הכיתה ועבדו בנפרד בשני חללים שונים.

בהתייחס לנתוני ההשוואה בין החברה הערבית לחברה היהודית חשוב לקחת בחשבון את האפשרות כי הבדלים בסיסים בתפיסות המאמנות בשתי החברות עשויים להוביל להבדלים בשימוש הפרקטיקות (שהרי המאמנות הן שהגדירו עבור החוקרות את הפרקטיקות בהן עשו שימוש). מאמנות מקיימות בכיתות תצפיות משני סוגים עיקריים: תצפית לא-מתערבת, בה המאמנת נוכחת בשיעור באופן שקט, רושמת לעצמה מחשבות/תובנות בנוגע לשיעור, לא מתערבת במהלכי ההוראה של המורה ולא בשיקול הדעת שלה (מאמנות עשויות לעיתים לנקוט במהלכים אקטיביים כגון לשבת ליד תלמיד מפריע או לסייע לקבוצת תלמידים, אך זאת מבלי לתפוס את מקומה של המורה בניהול השיעור). בתצפית מתערבת, מאידך, המאמנת עשויה לתפוס את מקומה של המורה לפרק זמן מסוים (גם ללא תיאום מראש). ההתערבות במהלכי ההוראה של המורה נעשית לרוב בנקודות בהן המאמנת מרגישה כי המורה יכלה לפעול באופן טוב או מדויק יותר. ההתערבות נעשית באמצעות מתן הנחיות ישירות למורה, או באמצעות התערבות ישירה אל מול התלמידים והדגמה של פרקטיקה מיטבית. ניתוח עומק של נתוני המדגם העלה כי בעוד ש-91% משיעורי הצפייה של מאמנות מהחברה היהודית היו תצפיות לא-מתערבות, הרי שרק 22% משיעורי הצפייה של מאמנות מהחברה הערבית הוגדרו כתצפית לא-מתערבת. זאת ועוד, מאמנות בחברה הערבית נוטות להיכנס לכיתות ללא תיווך מפורש של מטרותיהן מול המורות. ניתוח מדגם התצפיות מעלה כי רמת מעורבותה הפעילה בשיעור של מאמנת בחברה הערבית היא גבוהה יותר ממה שנמצא בתצפית הממוצעת בחברה היהודית, שם אותה הפעילות אולי תזכה לשם אחר (כגון שיעור הדגמה, או הוראה משותפת).

הפער האימוני כלפי מורות ותיקות ומורות צעירות שנסקר לעיל, מצא ביטוי גם בפרקטיקות האימון בתוך הכיתה. ניתוח מדגם התצפיות העלה כי מאמנות צופות הרבה יותר בשיעורים של מורות צעירות מאשר של מורות ותיקות (65% לעומת 29%, בהתאמה). לעומת זאת, מאמנות נקטו בהוראה משותפת בעיקר עם מורות ותיקות: 43% מאירועי האימון בביתותיהן של מורות ותיקות, לעומת 6% מכלל אירועי האימון מול מורות צעירות. המאמנות השתמשו בפרקטיקת ההדגמה באותה התדירות עם מורות צעירות ועם מורות ותיקות (29%).

אימון מחוץ לכיתה. נמצאו במדגם 66 אירועי אימון מחוץ לכיתה. אודותיהם עלתה התמונה הבאה:

סוג האימון	תכנון		רפלקציה		התבוננות בנתונים	
	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%
אימון פרטי	18	55%	11	33%	4	12%
אימון צוותי	23	70%	3	9%	7	21%
סך הכל	33	100%	33	100%	33	100%

בנתונים שבמדגם נמצא מספר זהה של מפגשי אימון פרטניים (33 סך הכל, המהווים 50% ממפגשי האימון מחוץ לכיתה) ומפגשי אימון צוותים. מחוץ לכיתה, מאמנות נוטות להקדיש את מירב ישיבות הצוות (70%) ובמחצית (55%) ממפגשי האימון הפרטניים עם מורות, לתכנון. במפגשים אלה המאמנות חושפות את המורות לחומרי הוראה מומלצים, מעבודות אותם למערכי שיעור עם המורות תוך הענקת משקל משמעותי לחשיבה דיפרנציאלית (בין כיתות ובתוך אותה כיתה). שני בשכיחות, במרחב הפרטי, נמצאות שיחות רפלקציה (33%). התבוננות בנתוני תלמידים נעשתה בשכיחות גדולה פי שניים במרחב הצוותי מאשר במפגשים פרטניים.

שאלת מחקר 3: מהן המטרות האורייניות ופרקטיקות ההוראה שמקדמות המאמנות?

ניתן לזהות חמש מטרות אורייניות מרכזיות עליהן שמות דגש המאמנות במסגרת עבודתן. הטבלה הבאה מציגה את המטרות האורייניות אשר לפי דיווחי המאמנות הן ביקשו לקדם, לפי מגזר:

מטרה אוריינית	סך אירועים בהם המאמנת מדגישה מטרת אוריינית ספציפית		בחברה היהודית		בחברה הערבית	
	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%
קידום הבנת הנקרא	54	47%	39	45%	15	50%
קידום אוצר מילים והרחבה ידע עולם	22	19%	19	22%	3	10%
קידום כתיבה	15	13%	13	15%	2	6%
קידום ידע לשוני	11	9%	8	9%	3	10%
קידום שיח דבור	14	12%	7	8%	7	23%
סך הכל	116	100%	86	100%	30	100%

במרבית המקרים (71%) המאמנות מציעות למורות לשלב את העיסוק באוצר מילים והרחבת ידע עולם כפעילות מטרימה לקריאת הטקסט. נתונים אלה הולמים את החשיבות שהעניקו המאמנות בראיונות להרחבת ידע העולם של התלמידים ("היא לא ידעה מה זה כפתור. וכפתור יש לה בבגד!").

תופעות מרכזיות והתובנות העולות מהן

מתוך ניתוח כלל הממצאים של שלושת שאלות המחקר, זיהינו ארבע תופעות מרכזיות שלדעתנו המשגתן תורמת לקידום החשיבה אודות תפקיד מאמנות מישרים. אף שהתופעות משורגות זו בזו, להלן אנו דנות בכל תופעה בנפרד על מנת לזקק את התובנות העולות ממנה.

א. התמקדות באספקה והטמעה של חומרי הוראה לעומת התמקדות בתהליכי טיפוח מיומנויות של מורות

מתח מובנה בעבודתה של מאמנת בבית ספר תת-משיג, כפי שבא לידי ביטוי בספרות המחקרית, הוא האחריות על הפיתוח המקצועי של צוות המורות לצד הלחץ להעלאה מהירה של הישגי התלמידים. מאמנות הפועלות בבתי ספר תת-משיגים מרקע של עוני והדרה בוחרות, במקרים רבים, להטמיע פרקטיקות וחומרים מוכחים על פני תהליך חניכה לפיתוח שיקול דעתן של המורות שיקדם יכולת בחירה עצמית מושכלת.

מתוך מדגם התצפיות עולה כי מירב אירועי האימון מחוץ לכיתות עוסקים בתכנון הוראה. מדבריהן של המאמנות בראיונות וכן מהתיאורים האתנוגרפיים של צוות המחקר שצפו בעבודתן בבתי הספר ניכר כי רבות משיבות התכנון מוקדשות לחשיפת המורות לחומרי הוראה שהמאמנת בוחרת ואף מפיקה בעצמה. לעומת זאת, על אף שיח המאמנות אודות שאיפתן למהלכי טיפוח מיומנויות עיצוב ההוראה בקרב המורות, בפועל נתקלנו במופעים בודדים בלבד של מימוש שאיפה זו. כמו כן, לעומת משקל הכובד שמאמנות מקדישות לתכנון מצאנו שהן מקדישות מעט מאוד זמן לשיחות רפלקטיביות סביב ביצוע הפרקטיקה שתוכננה בכיתה. הפער בין מפגשי התכנון למפגשי הרפלקציה מבליט אף הוא את נטיית המאמנות להעדיף הטמעת חומרי הוראה על פני התמקדות בטיפוח פיתוח המקצועי של המורות.

העדפת חשיפת המורות לחומרי הוראה על פני התמקדות בתהליכי טיפוח באה לידי ביטוי גם בהערכת המאמנות את תרומתם של הארגונים המלווים. מאמנות מדגישות את אספקת חומרי ההוראה כהיבט משמעותי עבורן בעבודתן עם המלוות מטעם הארגונים. הדגשה זו מעידה על מרכזיות העברת חומרים אלה בהשקפתן המקצועית.

יתכן והשקפה מקצועית זו היא שמובילה לדפוס אימון שקרובים יותר למודל של אימון להליכה בתלם (coaching to conform) מאשר למודל של אימון לפרקטיקה רפלקטיבית (coaching into practice). באימון להליכה בתלם המאמנת אחראית לתמיכה בהטמעתם של חומרי למידה או פרקטיקות הוראה מוגדרים מראש (ולעתים גם משטור של אותה ההטמעה). לעומת זאת, באימון לפרקטיקה רפלקטיבית, תפקיד המאמנת הוא לתמוך ביכולות של המורות לפרש את חוויותיהן בכיתותיהן ולעצב בהתאם את ההוראה של עצמן. אין כאן אמירה ערכית בנוגע להעדפה של מודל אחד על פני השני; לדעתנו עצם הראייה הדיכוטומית היא שלעיתים חוסמת הזדמנויות ללמידה. הרי ניתן לקיים ישיבות תכנון בהן מאמנת חושפת תוכנית לימודים מבטיחה ומלמדת את המורות כיצד ליישם אותה באופן מיטבי תוך כדי טיפוח חשיבה רפלקטיבית של המורות. עם זאת, נראה כי מאמנות במישרים נוטות לעבוד סביב חומרי הוראה במודל של הליכה בתלם ולא במודל של אימון לפרקטיקה רפלקטיבית. נטייה זו משתקפת הן בריבוי אירועי האימון שעוסקים בתכנון ובאופן ניהולם והן במיעוט אירועי האימון שמוקדשים לשיחות רפלקטיביות².

ניתן להצביע על מספר הסברים להכרעות המאמנות במתח בין אספקה והטמעה של חומרי הוראה לבין התמקדות בתהליכי טיפוח מיומנויות של מורות. למשל, העברת חומרים היא לפעמים דרך מהירה יותר להעלות הישגי תלמידים מאשר עבודה תהליכית ואיטית על פיתוח שיקולי הדעת של המורות, ולכן נתפסת כיעילה יותר. יתכן גם שהבאת חומרי הוראה היא דרך להנביח

² לצד שני המודלים הללו, כפי שמוזכר בסקירת הספרות בדוח המלא, קיים מודל שלישי, אימון לטרנספורמציה (coaching for transformation), שבו המאמנות מבקשות מהמורות לצאת מאזורי הנוחות שלהן מבחינת תפקידים והיררכיות ולקיים איתן דיונים שמאתגרים תפיסות מסורתיות של פיתוח מקצועי של מורים. למודל זה לא מצאנו ביטוי בנתונים.

את התרומה המיידית של המאמנת לעבודת המורות באופן מוצק ונראה לעין. כמו כן, החפצת (reification) ידע המאמנת בתוך חומרי הוראה משמעותה גם השארת חותמה של המאמנת בבית הספר בסיוע תקופת האימון. לבסוף, תפיסות החסר שמאמנות ביטאו כלפי המורות, לפיהן פוטנציאל המורות לצמיחה הוא מוגבל, עשויות לגרום להן להעדיף להשקיע במאמצים שלדעתן יישאו יותר פרי.

ב. תפיסת המאמנות את כינון היחסים הבינאישיים כמצוי במתח עם שיח ביקורתי

המאמנות (הן בחברה הערבית והן בחברה היהודית, אם כי בדרכים מעט שונות זו מזו) נוטות למסגר את עבודת האימון ככרוכה במיומנויות בין-אישיות, זאת, לצד המומחיות בהוראת האוריינות הלשונית, שפחות זכתה לביטוי מפורש ואולי נתפסה כמובנת מאליה. לכן, סוגיות של סמכות, היררכיה, ויחסי כוח, וכן אסטרטגיות להפגת התנגדויות ולהגברת מוטיבציה ושיתוף פעולה מעסיקות אותן מאוד, וניתנות על ידן כשיקולים עיקריים שלהן בבחירה בפרקטיקות האימון אותן הן מיישמות, מול אילו מורות, ובאיזה אופן. תפיסת התפקיד של מרבית המאמנות כוללת היבטים רבים של בניית מערכות יחסים בינאישיות או פיתוח יחסי אמון בינן לבין המורות. הדגש הרב על הצורך שלהן בסט עשיר של מיומנויות רגשיות מעידה על האופן בו הן תופסות את תפקידן כרגיש ומעורר התנגדויות. מתוך הממצאים עולה כי מאמנות חוות שיח ביקורתי מול המורות כפגיעה במערכת היחסים הבינאישית עליה הן שוקדות. למשל, בעת תצפית מאמנות חוששות שביקורת תיתפס כהפרעה או כפגיעה. מתוך הראיונות והתצפיות מצאנו שההימנעות משיח ביקורתי ניכרת הן בדבריהן של המאמנות והן במעשיהן. כמו כן, מתוך ניתוח מדגם התצפיות זיהינו כי במעט שיחות הרפלקציה אשר מאמנת מקיימת עם המורות, משוב שלילי תופס במרבית השיחות נפח קטן מהשיח וניתן על ידי המאמנות באופן זהיר.

אכן, בשל העובדה שמאמנות נוטות לסגנון אימון להליכה בתלם, פרקטיקות האימון בתוך הכיתות נתפסות פעמים רבות על ידי המאמנות כמגלמות סוגיות של כוח והיררכיה. תפיסה זו עשויה לצמצם הזדמנויות למידה עבור המורות. נדגים נקודה זו מתוך ניתוח הממצאים סביב פרקטיקת התצפית במבט משווה בין מאמנות מהחברה היהודית למאמנות מהחברה הערבית. מאמנות, בעיקר בחברה היהודית, נוקטות אסטרטגיות שונות כדי למתן את תחושת האיום על המורה, למשל בנקיטת תצפית שאינה מתערבת (91%) אשר ממעטת לערער את מעמדה של המורה בכיתה. עם זאת, פעמים רבות הבחירה להיכנס לכיתות מונעת מתוך רשמיה של המאמנת ולעיתים רחוקות נעשית לאור בדיקה אילו צרכים של המורה משרתת כניסת המאמנת לשיעור. יש בכך כדי להעצים את ממד יחסי הכוח בין המאמנת למורה כאשר המאמנת נכנסת לשיעור. העובדה שמתוך כלל אירועי הצפייה וההדגמה, רק 30% הסתיימו בשיחת רפלקציה מעידה על כך שלפחות חלק מן המאמנות אינן רואות בשיחת הרפלקציה חלק משמעותי ממגלגל הלמידה של המורה. אכן, ניתוח של שיחות הרפלקציה העלה כי מאמנות נוטות יותר לעסוק בשיחות אלה בשיקולי הדעת שלהן כמאמנות ופחות באלה של המורות.

בחברה הערבית כל הכניסות לשיעור של המאמנות הוגדרו על ידן כ"צפייה". ניתוח פעולותיהן של מאמנות בבתי ספר מהחברה הערבית מעלה כי לעיתים קרובות המאמנת תופסת את הכיתה כמרחב המרכזי שבו מתבצע האימון כולו, כאשר כל הפעולות גם יחד נקראות צפייה. תוך כדי התצפית המאמנות נוטות להתערב לא מעט בעבודת ההוראה של המורה (תצפית מתערבת ניכרה ב-78% מכלל שיעורי הצפייה שבמדגם מן החברה הערבית). יתכן כי הצגת המושג "צפייה" כמושג עמום משרתת את המאמנת מבחינת הרגישות והתמודדות עם התנגדויות של מורות, ומקנה לה ביתר קלות כרטיס כניסה לתוך הכיתות של המורות. מסגור זה יוצר חיבור בין כניסת המאמנת לכיתות לסדירות קיימת במערכת (ביקורי מדריכה, מנהלת, מפקחת וכו') וכן מאפשר למאמנת גמישות רבה לפעול בתוכה. כאשר המאמנת נכנסת לכיתה, היא עשויה לשבת עם קבוצת תלמידים, לתקן טעויות של המורה, לומר לה מה לעשות, ואף לקחת את מקומה מול הכיתה ולהדגים לה כיצד ללמד.

בהשוואה בין מאמנות מהחברה היהודית למאמנות מהחברה הערבית עולה פער רב-כיווני. ראשית ניכר כי הן מאמנות מהחברה היהודית והן מאמנות מהחברה הערבית נוטות לאמן את המורות בעיקר מתוך תפיסת המומחיות שלהן ולא מתוך הפיכת המורה לבעלת סוכנות (agency) על הלמידה שלה עצמה. מאמנות משתי החברות פחות נוטות לנהל שיחות הכנה לכניסה לכיתה שתעמיד במרכז את צרכי המורה, התלבטויותיה או בחירותיה באשר להפניית נקודת המבט של המאמנת. בחירות אלה עשויות להגן על המורה מפני האיום הכרוך בכניסה לכיתה. היות ושיחות הכנה אלה אינן מתבצעות, הרי שבשתי החברות כניסת

המאמנות לכיתות נתפסת על ידי המורות כעדות ליחסי כוח ולכן פרקטיקות אימון אלה, לעיתים קרובות, אינן אפקטיביות לטיפול מקצועיות של המורה, אלא משמשות פעמים רבות לפיקוח על עבודת המורה והטמעה של חומרי הוראה אליהם המאמנת חשפה אותה בתכנון השיעור. עם זאת, מתוך התצפיות ומתוך שיח עם המאמנות עולה כי דווקא בבתי ספר בחברה הערבית, בה הממד ההיררכי הינו דומיננטי יותר, התערבות המאמנת בשיעור נתפסת כנורמטיבית, ועל כן מאפשרת יותר הזדמנויות למידה עבור המורה. בבתי ספר בחברה היהודית הזדמנויות כאלה נוצרות לעיתים נדירות יותר באמצעות פרקטיקות האימון בתוך הכיתות. כמו כן, שיחות הרפלקציה, כאשר הן מתקיימות, לרוב לא ממשות את הפוטנציאל לייצר הזדמנויות למידה עבור המורה באשר לטיפול היכולות שלה לפרש את החוויות שלה בכיתה, גם בהוראה של חומרים מוכתבים מראש, ולפעול בהתאם על פי שיקול דעת.

ג. מיומנויות הוראה לעומת מיומנויות אימון במוקד הכשרתן של המאמנות ועבודתן

רבות מן המאמנות מגיעות לתפקידן כמומחיות הוראת אוריינות וכמורות מעולות בעצמן. אך מורות מעולות לא בהכרח הופכות למאמנות מעולות. המאמנות יודעות להעביר למורות תוכניות לימוד טובות כי זו המומחיות שאיתה הגיעו לתפקיד, בניגוד למיומנויות הנדרשות כדי לטפח כישורים אלה באדם אחר. מתוך התצפיות שקיימנו במפגשי ההכשרה נדמה כי זו נקודת עיוורון של מערך הכשרת המאמנות מטעם מישורים אשר מוצאת ביטוי גם בבחירות של המאמנות.

ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי בתפיסה הרווחת של המאמנות, ובהתאמה לזהות המקצועית שלהן כמומחיות לאוריינות, תפקידן כולל שני תחומים של מומחיות: הוראת האוריינות הלשונית ומיומנויות בין-אישיות. זיהינו שמעטות ההתייחסויות למומחיות נוספת, מרכזית, לעבודתה של המאמנת, דהיינו מיומנויות האימון. מומחיות לאוריינות הלשונית אולי כוללת בתוכה יכולות הבחנה ופרשנות חזקות בנוגע למתרחש בכיתה, רפרטואר עשיר של פרקטיקות הוראה, שיקול דעת בנוגע לבחירה מתוכן, וייתכן גם מיומנויות של פיתוח חומרי הוראה. איננו יודעות באיזו מידה המאמנות, כקבוצה וכבודדות, שולטות במיומנויות הללו. אבל גם עבור המורה המצוינת, האידיאלית, השולטת היטב בכל המיומנויות שמנינו—אין סיבה שהיא תדע גם לפתח את המיומנויות האלה במורות אחרות. מדובר בגוף ידע אחר, ייחודי, לא פשוט להמשיגה או ליישום. למיומנויות האימון המרכזיות מצאנו מעט מאוד ביטוי בזירות השונות של שיח המאמנות, פעילותן, והכשרתן.

מתוך דברי המאמנות נרמז כי ההכשרה מטעם הארגונים המלווים עוסקת בעיקר במיומנויות וידע בהוראת האוריינות הלשונית ופחות בכישורים ובידע אודות תהליכי אימון. הביקורת מעידה על ציפיות המאמנות מן הארגונים המלווים. כאשר מאמנות מתייחסות לעבודה האוריינית-פדגוגית עם הארגונים המלווים הן נוטות לציין יותר אסטרטגיות הוראה ופדגוגיה (משוב על תוכניות עבודה, חשיבה איך לעבוד עם מורות מתנגדות וכו') ופחות כלים ואסטרטגיות אימון. חלק מן המאמנות ביקרו את מלוותיהן בכך שאינן מעשירות אותן מספיק בידע אורייני. לעומתן מאמנות אחרות ציינו שנחוצים להן כלים לשיפור מיומנויות האימון שלהן. מספר מאמנות שיתפו שתמיכת הארגון המלווה ברכישת מיומנויות אימון חסרה משום שכולם עדיין לומדים את התפקיד החדש. מאמנות ספורות בלבד תיארו כי הליווי שהן מקבלות תורם באופן ישיר הן לשכלול תפיסת התפקיד שלהן כמאמנות והן לקידום פרקטיקות האימון שלהן אל מול צוות המורות. מאמנות אלה תיארו שהן מקבלות מהמלוות שלהן כלים קונקרטיים (למשל לשיחות משוב), עצות פרקטיות (למשל, להמעיט בשיפוטיות בשיחות עם המורות) ואף דוגמא אישית (יישום המאמנת בשיח מול המורות את פרקטיקות ניהול השיח שהמלווה מיישמת בשיחות מולה).

ד. תפיסות סביב סוגים של ידע

המאמנות ממוצבות בבתי הספר כמומחיות באוריינות לשונית ובהוראתה. יחד עם זאת, ניכר כי בהכשרת המאמנות מטעם מישורים יש עיסוק רב בידע לשוני ובידע תוכן פדגוגי ברמה יחסית ראשונית (חזרה על מונחים ומושגים בסיסיים, פירוט המרכיבים של יחידת הוראה, הצגת החשיבות בשילוב מספר אופנויות שפה במהלך שיעור בודד, ועוד). המאמנות צורכות ידע זה בשקיקה ומבקשות להקדיש לחלקים אלה זמן נוסף במהלך מפגשי ההכשרה. עובדה זו עשויה לחזק את תפיסת החסר כלפי המאמנות שבאה לידי ביטוי בחלקים מן ההכשרה, באשר לשאלה מהו הידע הרלוונטי, הנחוץ, ואולי אף החסר למאמנות—ידע בסיסי בהוראת אוריינות לשונית ולא עיסוק בשאלות עומק, מהות או ביקורת. המשא ומתן בין מיצוב המאמנות כיודעות ובין מיצובן כלא

יודעות משקף הנחות יסוד בנוגע לידע בתחום הוראת האוריינות הלשונית שעל המאמנת לדעת, הן לתפיסת המאמנות והן לתפיסת מערך ההכשרה.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי הביטויים של ידע המאמנות על הוראת האוריינות הלשונית מצטמצמים לכדי שיח סביב אופנויות השפה ו"אוריינות מישרים" (ידע עולם, אוצר מילים, מבנים לשוניים בשפה הכתובה). בשיח המאמנות עם המורות ראינו ריבוי הצעות אופרטיביות ללא דיון ברציול ההצעה, בחלופות אפשריות לה או בביקורת אפשרית לגביה. אפשר אולי למתוח ביקורת על המאמנות בשל תפיסות כוללניות ומצמצמות כלפי הידע, אבל הן תוצר של מערכת שלמה.

נדגים טענה זו באמצעות אחד מחקרי המקרה שפיתחנו (חקר מקרה 8: מה בין אסטרטגיות טרום קריאה לבין תפיסות של ידע?) הצענו להתבונן בשיעור שעסק באסטרטגיות טרום קריאה לפני הוראת שיר, דרך עדשה אפיסטמית, ולעודד חשיבה משותפת על הקשר האפשרי בין הטרמה לבין תהליכי הבנת הנקרא והתפיסות האפיסטמיות המנחות אותם. הצענו זאת משום שזיהינו כי הדיון שמקיימת המאמנת עם המורה נותר פעמים רבות בשאלת ה"איך" (איך לשפר את שיעורי ההטרמה) ולא מגיע לשאלות ביקורתיות מערערות (למה בכלל צריך הטרמה?) אשר עשויות להרחיב את תפיסת העולם של המאמנות בנוגע למושגי האוריינות והן את תפיסת תפקידן כנשות מקצוע. אך למעשה, גם מפגשי הכשרת המאמנות נוגעים בשאלות אלה לעיתים נדירות; אם כך, כיצד ידעו המאמנות לנהל דיונים אלה עם המורות? או כיצד ידעו שדיונים אלה הם כלל חשובים ורלוונטיים לעבודת האימון? כמו כן, יש לציין כי גם מערך ההכשרה נתון בתוך הקשר של מערכת החינוך הישראלית, אשר אף בה לעיתים רחוקות חשיבה מערערת וביקורתית נתפסת כידע רלוונטי להתפתחות מקצועית של נשות ואנשי החינוך. יש לתהות, אם כן, האם אותם כישורים אשר הצמיחו את המאמנות להיות ממוצבות במערכת החינוכית כמורות מעולות, למעשה משקפים ידע בסיסי ראשוני ואותן תפיסות המוערכות על ידי המערכת?

בהקשר של חינוך ילדים מרקע של עוני והדרה מדובר בסוגייה מאתגרת במיוחד שכן מלבד רכישת הקריאה והכתיבה, חשוב אף יותר המאמץ החינוכי להצמיח ילדים אלה להיות אנשים אורייניים. אי עמידת בתי הספר במשימה זו מצמצמת באופן ניכר את ההזדמנות של התלמידים להתקדם במוביליות החברתית ולפרוץ את מעגל העוני.

זמניות התפקיד כגורם מעצים לאתגרים ולמתחים לעיל

מודל האימון בספרות המחקרית, בעיקר מארה"ב, משקף תפקיד קבוע במערכת הבית ספרית. לעומת זאת, מודל מישרים מגביל את תקן המאמנת בתוך כל בית ספר לחמש שנים. המודעות לזמניות התפקיד עשויה להשפיע על תפיסת התפקיד והבנייתו הן על ידי המאמנת והן על ידי שלל הגורמים השונים שעובדים בממשק עם המאמנת (מורות, מנהלות, מכשירות, ועוד). כמו כן מתוך הראיונות ניכר כי מודעות המאמנות לתפקידן כזמנית משפיעה על אופן ביצוען את עבודתן. בשיחות שלנו עם המאמנות, מודעותן לזמניות תפקידן מצאה ביטוי מפורש ואנו משערות כי מודעות זו עומדת מאחורי חלק מן הממצאים. למשל, חלק ניכר מהמאמנות מקדישות זמן רב משעות עבודתן בתכנון יחידות הוראה. אחד ההסברים לכך עשוי להיות שזו דרך להשאיר את חותמן בבית הספר גם לאחר עזיבתן. המאמנות תופסות את הידע שלהן כמגולם בחומרים הללו. מודעות לזמניות התפקיד מהווה גם מניע עבור המאמנות שעסוקות בשאלה מי מתוך צוות בית הספר ידאג לשימור השינוי שהמאמנת מובילה, לאחר שזו תסיים את תפקידה.

מודעות המאמנת לתפקידה כקצוב עשויה, כאמור, להשפיע על כל אחת מן הנקודות הקודמות שצינו. מיזם מישרים מתמקד בבתי ספר תת-משיגים. יתכן כי שיקולי הדעת של המאמנות המעוגנים בשאלות של אפקטיביות עשויים לשקף תחושות של עומס ולחץ אשר נובעות מהציפייה מהן להראות שיפור מהיר בהישגי התלמידים בזמן קצר. זמניות התפקיד עשויה גם להוות סיבה נוספת לכך שהמאמנות בוחרות בפרקטיקות אימון להליכה בתלם, שמשפיעות באופן מידי על תפקוד המורות, על פני תהליכי אימון רפלקטיביים, שהינם תהליכיים ומתמשכים לאורך זמן. העדפה זו עשויה לחזק את רצון המאמנות לשפר את המיומנויות האורייניות שלהן על פני המיומנויות האימוניות כמטרה המרכזית שלהן בעבודתן מול המורות.

בפרויקט מחקר ופיתוח זה, בשיתוף עם מישרים, תיארונו וניתחנו אימון לאוריינות, תפקיד מורכב ותלוי הקשר שעדיין נמצא בחיתוליו במערכת החינוך הישראלית. פיתחנו כלים שימושיים לקידום הפיתוח המקצועי של המאמנות, תוך כדי למידה מהתנסויות וחשיבה משותפת עם נשים הפועלות בשדה החינוכי בזירות השונות. הכרנו צוות של נשות מקצוע מסורות שעובדות קשה להפליא כדי למלא את משימתן החינוכית והחברתית. צפינו באינטראקציות של המאמנות הללו עם מורות, מנהלות ומלוות, אלה עם אלה, ועם צוות הפיתוח המקצועי של מישרים. התרשמנו מהפרספקטיבה האישית שכל מאמנת הביאה לתפקידה וכן נוכחנו להכיר את הגורמים ההקשריים המקומיים הרבים שעיצבו את הדרכים שבהן כל מאמנת ביצעה את תפקידה. אף שאין זה מחקר הערכה, אנו יכולות לומר בביטחון שהאימון הינו כוח חיובי בבתי הספר; מורות מביעות הערכה למאמנות שלהן ורואות בהן משאב מקצועי חשוב, מאמנות מצליחות לגרום לשינוי בתוכנית הלימודים וההוראה, ונראה שעצם ההשקעה הזו בבתי ספר תת-משיגים משפיעה לחיוב על הדימוי העצמי והמוטיבציה הארגונית.

דווקא ההבטחה העצומה של תפקיד האימון, והסימנים המעודדים לגבי יישומו ביוזמת מישרים, דורשים את סוג המחקר הביקורתי שביצענו. על ידי תיעוד וניתוח קפדני של נקודות מבט ופרקטיקות אימון אשר נטועות בהקשרים השונים של המיזם, סיפקנו גם נתונים וגם כמה עדשות אנליטיות שדרכן ניתן להתבונן בנתונים, וכן בתופעות ובמתחים שזיהינו. אנו חולקות את אלה בתקווה שהם יתרמו לקידום הפרקטיקה והמדיניות סביב אימון אוריינות בישראל.

תובנות ממחקר זה כבר התחילו להשפיע על הכשרת המאמנות במהלך השנתיים של השותפות העמוקה, בה עבדנו יחד עם צוות מישרים להפיק את הידע תוך כדי תנועה ובאופן שתתאים לשינויים משמעותיים בהכשרת המאמנות. התהיות שעולות מתוך המחקר אודות עיצוב התפקיד, על היבטיו התוכניים והמבניים כאחד, יכולות לעזור למקבלי ההחלטות לנתב את עתידו של תפקיד מבטיח זה במערכת החינוך בישראל.

בכוחו של מחקר זה לתרום ולהשפיע גם מעבר לאימון האורייני. נשות חינוך העוסקות בפיתוח מקצועי בשלל מקצועות, אם במסגרת השתלמות ואם במסגרות פנים בית ספריות (מדריכות, מורות מובילות) עשויות למצוא עניין בממצאים ובתובנות הנוגעות לעבודה עם מורות. המחקר מצביע על הצורך לפתח גוף ידע מקצועי אודות הוראת האוריינות הלשונית בארץ בהקשרים של עוני והדרה, ועל התפיסות הרווחות שפוגעות בפיתוח המקצועי של מורות בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות ולכן פוגעות בתלמידים הפגיעים ביותר במערכת. ההבדלים בין ביצוע תפקיד המאמנת בחברה היהודית לעומת החברה הערבית מעלה את הצורך להתאמה תרבותית של התערבויות וכן ללמידה דו-כיוונית בין ההקשרים השונים; לתובנות הללו השלכות אפשריות הן לעיצוב הפרקטיקה והן לעיצוב המדיניות. כמו כן, מעצם השילוב הייחודי בין מחקר ופיתוח בהקשר של שותפות זו בין האקדמיה לשדה, אנו תקווה כי אחרות ואחרים יצטרפו למעגל העוסקות והעוסקים בקידום הלמידה של המורות והתלמידים בישראל באמצעות קידום מחקר רלוונטי ויישומי.