

בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورحَا

אבני דרך לחילוץ ידע יישומי

סטנדרטים והנחיות



כתיבה: ד"ר הלה כץ-ברגר

שותפות בכתיבה: תמר בהרב

ייעוץ בפיתוח: גילי לייבושור

עריכת לשון: ענת הרש-גרוס

עיצוב גרפי: נועה רובין

יש לצטט מסמך זה באופן הבא: אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל (2026).

הנחיות לחילוץ ידע יישומי. מחבר.

ליצירת קשר: OrchaOffice@org.il



אבני דרך

לחילוץ ידע יישומי

סטנדרטים והנחיות

תוכן עניינים

5	הקדמה
6	פתח דבר – איך נולד המסמך
7	מה הבעיה
8	ידע גלוי וידע סמוי
10	הבחנה בין פיתוח, הערכה וחילוץ ידע
11	מוקדי חילוץ ידע יישומי באורחא
13	אבני הדרך לתוצר חילוץ ידע יישומי
14	אבן דרך ראשונה: לשם מה? ארגון שאלת הלמידה
16	אבן דרך שנייה: מה היה? תיאור העשייה בפועל
19	אבן דרך שלישית: מה אפשר ללמוד? מתן משמעות לעשייה
21	אבן דרך רביעית: מה הן התובנות המעשיות? תרגום יישומי
24	עקרונות עבודה בתהליך חילוץ ידע יישומי
26	כיצד מחלצים ידע סמוי?
27	ריאיון רפלקטיבי
29	חקר פרקטיקה בצוות
31	שחזור לאחור (Retrospective Analysis)
33	בינה מלאכותית בתהליך חילוץ הידע
39	תוצר הידע
41	סיכום
42	חילוץ ידע באורחא – מילון מונחים
45	מקורות

הקדמה

"אורחא", בארמית דרך או נתיב, היא יוזמה של תחום החינוך ביד הנדיב לקידום צמיחה רגשית-חברתית בישראל. היוזמה פועלת לקידום שיוויון הזדמנויות של ילדים, ילדות, נערים ונערות במערכות החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית, באמצעות פיתוח, הפצה והטמעה של ידע יישומי מן ההקשר הישראלי על 'תנאים מצמיחים' ועל הטמעה איכותית של למידה רגשית-חברתית.

למידה רגשית-חברתית (SEL – Social Emotional Learning) היא תפיסה חינוכית רחבה העוסקת בפיתוח עמדות, ידע ומיומנויות המאפשרים מודעות עצמית, ויסות רגשי, אמפתיה, יצירת קשרים תומכים, קבלת החלטות מיטיבה ומימוש מטרות אישיות וקולקטיביות. באורחא SEL נתפסת לא רק כתוכנית נקודתית או כשיעור נפרד, אלא כשפה חינוכית ומערכתית הנטמעת ביחסים, בפדגוגיה, בתרבות הארגונית ובשגרת היום-יום של מערכות חינוך.

אורחא פועלת באמצעות שישה מהלכי רשות בנהרייה, במע'אר, בבאקה אל-גרבייה, בבני ברק, במועצה האזורית אשכול ובגני תקווה. המהלכים נועדו לקדם צמיחה רגשית-חברתית בהקשרים מקומיים שונים, ובה בעת ללמוד מן הדרך שבה צמיחה כזו מתהווה בפועל. כל מהלך נבנה כשותפות רב-שנתית בין רשות מקומית ובין ארגונים בעלי מומחיות בלמידה רגשית-חברתית, בפיתוח חינוכי, בהכשרת צוותים, בהערכה ובהטמעת שינויים.

הבחירה לפעול בזירת הרשויות נשענת על ההבנה שלרשות מקומית יש נקודת מבט מערכתית: ביכולתה לחבר בין מוסדות חינוך, קהילות, משאבים וסדיריות, וליצור תנאים המאפשרים שינוי חינוכי-חברתי לאורך זמן. בתוך השותפויות שמקדמת אורחא נפגשים הידע המקומי של הרשות, הניסיון המקצועי של אנשי ונשות השטח והמומחיות של הארגונים המלווים.

לצד הליווי, היישום וההערכה של המהלכים, מטה אורחא פועל כדי לחלץ מן ההתנסויות המקומיות ידע יישומי: ידע הנוצר מתוך העשייה עצמה, נשען על הקשר מקומי, ומסייע לרשויות, לארגונים ולמערכות חינוך לחשוב ולפעול בסיטואציות דומות.

פתח דבר – איך נולד המסמך

המסמך שלפניכם נולד מתהליך שהתפרש על פני כמעט שנתיים של ניסיון לתת משמעות למושג "חילוץ ידע". המשמעות התגבשה מתוך עבודה יום-יומית בשטח: מתוך פיענוח משותף עם צוות מטה אורחא ועם שותפים בשדה, מתוך היוועצות ולמידה מאנשים מנוסים ומומחים, ומתוך התנסויות בתהליכי למידה וחילוץ ידע, כאלה שהצליחו וכאלה שכשלו. הוא נכתב מתוך דיאלוג מתמיד עם אנשי ונשות שטח, ומתוך חזרה שוב ושוב אל המקומות שהידע לא נולד בהם בהכרח במקום שציפינו לו, אלא דווקא במתחים, בהתאמות ובסטיות הקטנות מן התכנון המקורי.

מתהליך זה התחדד במטה אורחא הצורך לנסח מסמך הנחיות ומסגרת מושגית לחילוץ ידע יישומי: כיצד לומדים מן העשייה ברשויות, כיצד הופכים ניסיון מקומי לידע מנוסח ומומשג, ואילו אבני דרך, הבחנות ועקרונות עבודה מאפשרים לעשות זאת מתוך נאמנות להקשר, אך באופן שעשוי לשרת גם הקשרים נוספים. במובן זה, המסמך עצמו מדגים תת-סוגה של תוצרי ידע יישומי: מסמך מסגרת נורמטיבי, המנסח שפה משותפת, עקרונות עבודה וציפיות מקצועיות בנוגע לאופן שמטה אורחא מצפה לכתוב, ללוות ולהעריך תוצרי חילוץ ידע. בהלימה לסוג תוצר זה, הטון שהמסמך כתוב בו משקף את ייעודו כמסגרת עבודה, ועל בסיס מסגרת זו נכתבים תוצרי הידע היישומי שמחלצי הידע באורחא נדרשים להציג.

אף על פי שהמסמך נכתב בעבור ההקשר של יוזמת אורחא, ייתכן שחלק מן ההבחנות, מן העקרונות ומאבני הדרך המוצעים בו יהיו רלוונטיים גם להקשרים נוספים, בכפוף להתאמות הנדרשות. במקומות המתאימים לכך במסמך יצוין במפורש אילו התאמות עשויות לאפשר שימוש גם מעבר להקשר של אורחא.

למסמך ארבעה חלקים. החלק הראשון מציג את הבעיה שהמסמך מתמודד עימה בנוגע לעולם חילוץ הידע היישומי; החלק השני מציג ארבע אבני דרך לחילוץ ידע יישומי; החלק השלישי עוסק בעמדה המקצועית ובדרכי העבודה לחילוץ ידע סמוי, והוא כולל מתודולוגיות מרכזיות ושימוש בבינה מלאכותית כפיגום תומך; והחלק הרביעי עוסק בתוצר הידע, במתחים שמעצבים אותו, ובאפשרות לגזור מתשתית ידע רחבה משפחת תוצרים המותאמים לקהלים שונים ולשימושים שונים.

מה הבעיה

המשימה שתוארה בפתח הדבר מחדדת שתי בעיות מרכזיות בעולם הידע היישומי, ובפרט בלמידה מתוך עשייה חינוכית-חברתית. ידע יישומי הוא ידע מקצועי שנוצר בזיקה לעשייה ושנועד להאיר, לדייק ולכוון פעולה בשדה. הבעיה הראשונה נוגעת לאופיו של הידע עצמו. חלק גדול מן הידע שמנחה עשייה מקצועית אינו מצוי במסמכים, במודלים או בהנחיות כתובות, אלא מוטמע בפרקטיקה: בשיקולי דעת, באינטואיציות מקצועיות, בהחלטות של רגע ובהתאמות שנעשות בזמן אמת. זה הוא ידע תלוי הקשר, והוא נרכש דרך ניסיון והשתתפות, ולעיתים קרובות הוא אינו מנוסח במילים ומי שפועלים מתוכו אינם תופסים אותו במלואו כידע. הוא מכונה בספרות "ידע סמוי", ופולני (Polanyi, 1966) מאפיין אותו במילים: "We can know more than we can tell". זאת ועוד, הוא מתגלה בעיקר דרך הפעולה עצמה ולא דרך התבוננות והמשגה שלה בדיעבד (Schön, 1983; Eraut, 2000). אופיו של ידע זה מקשה על למידה מצטברת ועל שיפור מתמשך של העשייה בתוך הארגון; על שימורו בעת תחלופה של בעלי תפקידים; ועל שיתוף והעברה שלו בין אנשים, בין צוותים, בין ארגונים ובין הקשרים. ללא תהליך מכוון של רפלקציה, עיבוד והמשגה, הידע נותר כלוא בתוך העשייה עצמה, ולעיתים אף בתוך ניסיונם של יחידים, ואינו מתגבש לכדי תובנות שאפשר לבחון, לבקר או להפעיל בהקשרים נוספים.

הבעיה השנייה נוגעת לאופן שעולם הידע המקצועי מתמודד עם ידע מסוג זה. למחקר האקדמי יש מתודולוגיות מוקפדות וסטנדרטים מוסכמים של תוקף וקיימות תבניות ברורות לתכנון, ליישום ולדיווח, ואילו תחום חילוץ הידע מאופיין לא פעם בעמימות מושגית ובהיעדר מסורת מקצועית סדורה. אין כיום הגדרה אחת מוסכמת לשאלה כיצד נראה תוצר חילוץ ידע איכותי, מה הם רכיביו ההכרחיים, וכיצד אפשר להבחין בינו ובין דיווח ביצועי, כתיבה שיווקית של "סיפורי הצלחה" או כתיבה מחקרית-אקדמית.

שתי בעיות אלו – אופיו הסמוי של הידע מחד גיסא, והיעדר שפה, כללים וסטנדרטים מקצועיים לחילוצו מאידך גיסא – מזינות זו את זו. כאשר הידע עצמו חמקמק וקשה לניסוח, קשה לפתח מסורת סדורה של חילוץ ידע; וכאשר אין מסורת כזו, הידע נותר סמוי ומקומי, ואינו מתגבש לנכס ידע ארגוני התומך בלמידה, בשיפור העשייה, בשימור המשכיות מקצועית ובהעברה מושכלת לארגונים ולהקשרים נוספים (Cook & Brown, 1999; Wenger, 1998).

מטה אורחא קיבל עליו להתמודד עם הפער הקיים בתחום חילוץ הידע היישומי, ולהציע מסגרת מושגית, הנחיות וסטנדרט מקצועי לעבודה עם ידע הנוצר מתוך העשייה. המסגרת המוצעת כאן נועדה לסייע להפוך ידע סמוי, תלוי-הקשר ומבוסס ניסיון לידע גלוי, מנוסח ומומשג, שיכול לתמוך הן בלמידה ובשיפור של תהליכי ליווי, הטמעה, הערכה ועבודה מערכתית ושותפותית. באורחא, והן בהעברה מושכלת של ידע לבעלי תפקידים, לצוותים, לארגונים ולהקשרים נוספים. בכך מבקש המסמך לפתח שפה מקצועית, עקרונות עבודה ו"מסורת מקומית" של חילוץ ידע יישומי ביוזמת אורחא.

ידע גלוי וידע סמוי

תפיסת חילוף הידע באורחא נשענת על ההבחנה בין ידע גלוי ובין ידע סמוי כהבחנה יסודית להבנת תהליכי למידה מתוך עשייה. הבחנה זו משמשת המשגה המבהירה מדוע ידע מן השטח, בעל ערך ככל שיהיה, אינו הופך מעצמו לידע שאפשר ללמוד ממנו, לשתף אותו או להעבירו להקשרים נוספים, ובה בעת היא מצביעה על הדרך לחילוף ידע מן העשייה: חשיפת ידע סמוי וניסוחו כך שיהפוך לידע גלוי.

ידע סמוי הוא ידע המגולם בפעולה עצמה: בשיקולי דעת המופעלים בזמן אמת, באינטואיציה מקצועית, בניסיון מצטבר וביכולת לקרוא מצבים מורכבים. זה הוא ידע תלוי הקשר, והוא נרכש דרך התנסות והשתתפות בעשייה, ולעיתים אינו מנוסח במילים ואף אינו מצוי במודעות רפלקטיבית של מי שפועלים מתוכו. ידע זה פועל מתוך הפרקטיקה, הוא מנחה את הפעולה בזמן אמת, ומתבטא בעיקר באופן שדברים נעשים בפועל ולא רק באופן שהם מתוארים בדיעבד. בהקשר החינוכי תיאר שולמן (Shulman, 1987) ידע זה כחוכמת העשייה (wisdom of practice), כלומר ידע מקצועי הנבנה מתוך ניסיון ומגולם בשיקול דעת פדגוגי מורכב. המושג ידע פדגוגי תוכני (Pedagogical Content Knowledge – PCK) מדגים כיצד הבנת התוכן, הבנת הלומדים והבנת הפדגוגיה משתלבות לכדי הכרעות מקצועיות קונקרטיות בזמן אמת. ידע זה מתגלה בהחלטות הנעשות במהלך ההוראה עצמה, ומשקף הבנה אינטגרטיבית של המעשה החינוכי, גם מבלי שהוא מנוסח במפורש.

מידע סמוי לגלוי ומגלוי לסמוי – דוגמה

בקבוצת כדורגל לבנות, תיאום בין שחקניות עשוי להתפתח תחילה כידע סמוי: הבנה הדדית של תנועה, של תזמון ושל מיקום הנרכשת מתוך אימון ומשחק משותף. כאשר המאמנת והשחקניות מעניקות שם לדפוסי הפעולה הללו – למשל "לחץ גבוה", "סגירה אלכסונית" או "יציאה למתפרצת" – ומנסחות את ההיגיון שמאחוריהם, הידע שהיה מגולם בפרקטיקה נעשה לידע גלוי שאפשר לשתף, ללמד ולבחון.

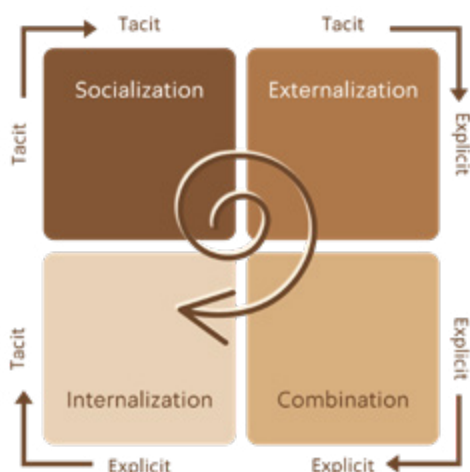
אלא שהתהליך אינו נעצר שם. כאשר הקבוצה חוזרת למגרש ופועלת לאור המושגים והכללים שנוסחו, הידע הגלוי נטמע מחדש בעשייה ונעשה שוב לחלק משיקול הדעת, מן התזמון ומקריאת המצב של השחקניות. בתוך ההתנסות המחודשת נוצר גם ידע סמוי חדש: התאמות, הבחנות ודפוסי פעולה שלא היו גלויים קודם לכן.

כך מתחדד אופיו המחזורי של הידע היישומי – תנועה מתמדת בין עשייה, המשגה ועשייה מחודשת.

לעומתו, ידע גלוי הוא ידע שעבר תהליך של ניסוח, מיסוד והמשגה. זה הוא ידע שאפשר לבטא במילים, במודלים, בעקרונות פעולה או במתודולוגיות סדורות, ולשתף אותו במכוון עם אחרים. ידע גלוי מאפשר להתבונן על העשייה, להסביר אותה, לבקר אותה וללמוד ממנה, גם מעבר להקשר המסוים שהוא נוצר בו. עם זאת, ערכו של ידע זה אינו מתמצה בעצם ניסוחו: כידע יישומי, ערכו טמון בכך שהוא חוזר אל הפרקטיקה בתור תשתית של תובנות, שפה ועקרונות פעולה, ואלו מאפשרים להתבונן בעשייה, להפעיל שיקול דעת ולהתאים את הפעולה למצבים משתנים.

המעבר בין ידע סמוי לידע גלוי אינו מובן מאליו, והוא עומד בלב פעולת חילוץ הידע. בספרות הוא מתואר כתהליך של "**החצנה**" (Externalization) שבו ידע אישי, שהוא תלוי הקשר ושמוטמע בפרקטיקה, מנוסח במילים, במושגים או בעקרונות פעולה, כך שאפשר לשתף אותו, לבחון אותו ולהפעיל אותו גם מעבר להקשר שהוא נוצר בו (Nonaka & Takeuchi, 1995). שולמן הדגים זאת בעבודתו על "ידע מבוסס מקרה" (case knowledge) ועל חוכמת העשייה של מורים מומחים: באמצעות תיעוד מקרים, ניתוח ושיח רפלקטיבי על דילמות ועל החלטות פדגוגיות, ידע שנחווה כאינטואיטיבי וכמקומי נוסח לידע מקצועי שאפשר ללמוד ממנו ולהעבירו הלאה. חילוץ ידע הוא אפוא תהליך מכוון שבו ניסיון מגולם בעשייה בזמן אמת ומתעצב לכדי ידע מקצועי מנוסח ומומשג. אין מדובר רק בתיעוד מילולי, אלא בעיבוד מושגי: הבהרה של שיקולי הדעת, של הדפוסים ושל המנגנונים שפעלו בתוך העשייה. אולם, המהלך אינו מסתיים בהחצנה: כאשר הידע המנוסח חוזר אל הפרקטיקה ומופעל בתוכה, הוא נטמע מחדש בעשייה, נעשה לחלק משיקול הדעת של הפועלים ולעיתים גם מוליד ידע סמוי חדש.

מודל SECI ליצירת ידע בארגונים (Takeuchi & Nonaka, 1996)



נקודת המוצא היא שהידע מתהווה ומקבל משמעות בתוך אינטראקציות ופרקטיקות משותפות, ולא רק בתוך הפרט הבודד (Wenger, 1998). ידע מקצועי נוצר בתוך קהילה פועלת, דרך יחסי גומלין, שיח והקשר. משום כך, חילוץ ידע מצריך מאמץ מודע וקולקטיבי: הפעלה שיטתית של שאלות, של שיח רפלקטיבי ושל פיגומים מושגיים המאפשרים לברר, לנסח ולהמשיג את הידע שפעל בתוך העשייה. בהקשר זה הדגיש שולמן כי דווקא הידע המקצועי החשוב ביותר, זה המנחה הכרעות בזמן אמת ומעצב את איכות הפעולה, הוא לעיתים הקשה ביותר לניסוח. עומק והיותו טבוע בפרקטיקה ובהקשר הם שמקנים לו את ערכו, אך גם עושים את חילוץו למהלך הדורש תשומת לב מושגית, רפלקטיבית וקולקטיבית. בכך מתחדדת תכליתו של חילוץ הידע: להפוך את מה שפעל בסמוי בעשייה להבנה מקצועית מודעת שאפשר ללמוד ממנה ולפעול לאורה גם בהקשרים נוספים.

הבחנה בין פיתוח, הערכה וחילוף ידע

חילוף ידע
מה אנחנו
לומדים מזה?

הערכה
האם מה
שרצינו קרה?

פיתוח
מה אנחנו
רוצים שיקרה?

פיתוח תוכניות התערבות בשדה, מחקרי הערכה וחילוף ידע הם כולם דרכים שונות ליצירה של ידע יישומי, והם עשויים להישען על כלים דומים, ובהם גם כלים איכותניים כגון ראיונות, תצפיות וניתוח סיפורים. עם זאת, השימוש בכלים משותפים אינו מעיד על זהות בין המהלכים. ההבחנה ביניהם נובעת מן המטרה שלשמה הכלי נועד, מן העמדה שממנה ניגשים אליו ומסוג הידע שהתהליך נועד לייצר.

פיתוח תוכניות התערבות בשדה מתמקד ביצירה ובהפעלה של פתרונות לשדה, ובכללם: מודלים, פרקטיקות, פדגוגיה ושיטות התערבות. נקודת המוצא היא תכנונית ומכוונת קדימה, כלומר כיצד נכון לפעול, אילו עקרונות רצוי להפעיל, ואיך לתרגם תפיסה או רעיון לכדי פעולה בשטח. תוצרי הפיתוח מכוונים להשפעה על המציאות ולהנחיית פעולה עתידית. השאלה שעומדת במרכז תהליכי פיתוח היא: **מה אנחנו רוצים שיקרה בשדה?**

מחקרי **הערכה** מתמקדים בבחינה שיטתית של מה שכבר התרחש. מטרתם להעריך תהליכים, תוצאות או אפקטיביות של מהלכים באמצעות מתודולוגיה מחקרית מוגדרת. נקודת המוצא היא בדיקה וניתוח: מה קרה, באיזו מידה הושגו היעדים ואילו ממצאים אפשר לבסס ולתקף. גם כאשר נעשה שימוש בתצפיות, בראיונות ובסיפורים, מטרת ההערכה היא הפקת ממצאים, פירושם ובחינתם לנוכח המטרות והיעדים שהוצבו, ואין היא בהכרח ניסוח עקרונות פעולה או תובנות יישומיות. בהתאם לכך, סגנון הכתיבה בהערכה נוטה להיות מחקרי ואקדמי באופיו, ומכוון להצגת ממצאים, שיטות ודיון מבוסס ראיות. השאלה שעומדת במרכז תהליכי הערכה היא: **האם מה שרצינו קרה?**

חילוף ידע עוסק בלמידה מתוך עשייה, באופן שמאפשר ניסוח של תובנות ועקרונות פעולה שאפשר ליישם ולהפעילם בתהליכי התערבות בשדה, בהקשרים מגוונים. נקודת המוצא היא ההבנה שעשייה, גם כאשר היא מתמשכת ועשירה, אינה מתגבשת מעצמה לכדי ידע שאפשר ללמוד ממנו, לבחון אותו או ליישם אותו גם מעבר להקשר שהוא נוצר בו. תהליך חילוף הידע מתמקד במפגש, ולעיתים בחיכוך, שבין רעיונות, מודלים והנחות תכנון ובין האופן שמהלכי ההתערבות פעלו בפועל ובייחוד במקומות שנדרשו בהם התאמות, שינויים או המצאה מחודשת, כלומר דווקא כשהדברים לא קרו בדיוק לפי התוכנית (Pawson & Tilley, 1997). השאלה שעומדת במרכז תהליכי חילוף ידע היא: **מה אנחנו לומדים מזה?**

ההבחנה בין פיתוח, הערכה וחילוף ידע מחדדת את ההבדל בעמדה המקצועית כלפי העשייה ובסוג הידע שמבקשים להפיק ממנה. שלושת המהלכים עשויים להישען על חומרים דומים ואף להתקיים בד בבד, אך הם נבדלים בכוונת הפעולה, בנקודת המבט על העשייה ובאופן שידע נוצר, נבחן ומנוסח. הבחנה זו מאפשרת בהירות מקצועית בבחירת המהלך המתאים לכל צורך, וממקמת את חילוף הידע כמהלך ייחודי של למידה והמשגה מתוך העשייה עצמה.

מוקדי חילוף ידע יישומי באורחא

ידע יישומי אפשר לחלץ כמעט מכל היבט של עשייה. משום כך נדרשת הכרעה מקצועית בנוגע לשאלה באיזה ידע ראוי למקד את המידה. בהקשר של יוזמת אורחא, הכרעה זו נשענת על מטרות היוזמה ועל תאוריית השינוי העומדת בבסיסה. **הכרעה מסוג זה נכונה גם בהקשרים רחבים יותר: מיקוד המידה צריך להיגזר מן המטרות, מן השאלות המקצועיות ומתפיסת השינוי של הארגון או של מהלך ספציפי, ולא רק ממה שקל יותר לראות, לתעד או לספר.** מטה אורחא מתרגם עיקרון זה לשלושה מוקדים מרכזיים של חילוף ידע, המשקפים את סוגי הידע שהיוזמה מבקשת לפתח מתוך עשייתה.

המוקד הראשון הוא התפתחות של יכולות ומיומנויות רגשיות-חברתיות, ושל התנאים המצמיחים התומכים בהתפתחותן בקרב תלמידים, תלמידות, אנשי ונשות חינוך ובעלי תפקידים נוספים; המוקד השני הוא מנגנוני השינוי המערכתיים שבאמצעותם אורחא והרשויות המקומיות מקדמות מהלכי רשות, ובכלל זה האופן שתאוריות שינוי מתורגמות בפועל למבנים, לתפקידים, לסדירות ולצירי פעולה תומכים; המוקד השלישי הוא הידע הנוצר מתוך תהליכי פיתוח מתמשכים בשטח, שמתגבשות בהם לאורך זמן פרקטיקות ופדגוגיות בהקשר מקומי. שלושת המוקדים משקפים רמות שונות שמתהווה בהן שינוי, ובהתאם גם סוגים שונים של ידע שאפשר לחלץ מן העשייה: ידע על התפתחותם של הנמענים ועל התנאים המצמיחים התומכים בה; ידע על המנגנונים, על המבנים ועל התהליכים ברשות שבאמצעותם מקודם השינוי; וידע על הפרקטיקות ועל הפדגוגיות המתהוות בעבודתם של אנשי ונשות השדה. להלן פירוט שלוש המוקדים.

התפתחות של יכולות SEL ותנאים מצמיחים: במוקד זה, חילוף הידע מכוון להבין כיצד יכולות ומיומנויות רגשיות-חברתיות מתפתחות אצל תלמידים ותלמידות, מורות ומורים, מנהלים ומנהלים ודמויות נוספות ברשות. מוקד המידה הוא ההתפתחות עצמה: מה משתנה אצל הנמענים, כיצד השינוי מתהווה, ואילו תנאים מצמיחים, כלומר יחסים, פרקטיקות וסדירות תומכות-צרכים (עשור ואחרים, 2020), מאפשרים אותו. שאלות אופייניות בתחום זה עוסקות למשל באופן שמתפתח אייג'נסי של מורות, בתהליכים שבאמצעותם תלמידים מפתחים תחושת שייכות, או בדפוסים התומכים בשינוי רגשית-חברתי משמעותי בתוך הקשר חינוכי נתון. סוג ידע זה עשוי להיות רלוונטי בייחוד למי שמעורבים בטיפוח, בליווי או בתכנון של תהליכי התפתחות רגשית-חברתית, ומעוניינים להבין כיצד יכולות כאלה מתפתחות בפועל ובאילו תנאים מצמיחים הן נתמכות.

מנגנוני שינוי מערכתיים: במוקד זה, חילוף הידע מכוון להבין כיצד שינוי מערכתי מתארגן ופועל בתוך מהלכים ברשות. בתפיסת העבודה של מטה אורחא עם רשויות, שינוי כזה מתהווה מתוך חיבור בין "חומרה" ובין "תוכנה": בין סדירות, תפקידים, מבנים ארגוניים, פורומים, משאבים וצירי פעולה, ובין שפה מקצועית, יחסי אמון, נורמות עבודה, פרשנויות משותפות ודפוסי פעולה המתפתחים לאורך זמן. מוקד המידה הוא המנגנון המערכתי עצמו: כיצד תאוריות שינוי מתורגמות בפועל למבנים ולסדירות, כיצד הן נטמעות בשפה, ביחסים ובפרקטיקות של בעלי ובעלות התפקידים, וכיצד יחסי הגומלין בין רכיבי פדגוגיה, ארגון ותרבות מאפשרים לשינוי להתהוות, להתבסס, להעמיק או להתארגן מחדש לאורך זמן.

שאלות אופייניות בתחום זה עוסקות למשל בדרך פעולתן של מעבדות, של קהילות מקצועיות או של פורומים שונים; בשינויים בשגרות, במבנים ובתפקידים; ובאופן שנבנית פעולה מערכתית מתמשכת ברשות. סוג ידע זה עשוי להיות רלוונטי בייחוד למנהלים ולמנהלות ברשות, לבעלי ובעלות תפקידי מטה ולשותפים מקצועיים המלווים מהלכים מערכתיים, ומעוניינים להבין כיצד שינוי מערכתי מתארגן בפועל, מה מאפשר את התבססותו, ואילו התאמות הוא דורש לאורך הדרך. הידע הנחלץ במוקד זה תורם להבנה מערכתית של מנגנונים, עקרונות פעולה ודפוסים שאפשר לשקול את יישומם גם בהקשרים נוספים, תוך כדי התאמה וזהירות.

חילוץ ידע על פדגוגיה מתהווה: במוקד זה, חילוץ הידע מכוון להבין כיצד פרקטיקות, מודלים ותפיסות פדגוגיות נבנים, משתנים ומקבלים צורה בתוך העשייה לאורך זמן. מוקד הלמידה הוא הפדגוגיה המתהווה עצמה: איך רעיונות חינוכיים מתורגמים למעשה, כיצד הם פוגשים את תנאי השטח, אילו התאמות, בחירות מקצועיות וחידושים נוצרים במפגש זה, ואילו דפוסים של פעולה פדגוגית מתעצבים, משתנים או נזנחים לאורך הדרך. הלמידה עוסקת ביחסי הגומלין בין תפיסות חינוכיות, שיקולי דעת מקצועיים ותנאים ארגוניים וקהילתיים, כפי שהם מתבטאים בעשייה החינוכית היום-יומית. סוג ידע זה עשוי להיות רלוונטי בייחוד למי שמעורבים בעיצוב, בליווי או בפיתוח של פרקטיקות ותהליכי למידה, ומעוניינים להבין כיצד פדגוגיה מתעצבת בפועל, אילו התאמות היא עוברת במפגש עם השטח ומה מאפשר או מגביל את התפתחותה לאורך זמן. הידע הנחלץ במוקד זה תורם להבנה של פדגוגיה כמהלך מתהווה, שאינו מיושם כמודל סגור אלא נבנה, נבחן ומעוצב מחדש מתוך פעולה מתמשכת בתוך הקשר נתון.

ייתכן שהחלוקה למוקדי ידע שכוללים התפתחות של יכולות, פעולתו של מנגנון או התהוותה של פרקטיקה יכולה להיות רלוונטית גם מעבר להקשר של אורחא, לארגונים או ליוזמות שהכוונה בהם היא ליצור שינוי מערכתי בהקשר חינוכי-חברתי.

אבני הדרך לתוצר חילוץ ידע יישומי



**מה הן התובנות
המעשיות?**



**מה אפשר
ללמוד?**



מה היה?



לשם מה?

חילוץ ידע יישומי, כפי שמטה אורחא מגדיר אותו, הוא תהליך עיבוד ולמידה שנועד להפוך עשייה מקומית ותלוית-הקשר לידע מקצועי שאפשר להבין, לבחון ולהעביר להקשרים נוספים. נוסף על הצגת העשייה כפי שהיא, מתבצע כאן מהלך של עיבוד, המשגה וניסוח תובנות מן העשייה. כדי שיהיה בעל ערך ללמידה, על תהליך חילוץ הידע להישען על כמה אבני דרך משלימות. אין לראות באבנים אלה "תוכן עניינים" מחייב או סדר כרונולוגי של כתיבה, אלא פיגום מחשבתי – מערכת של מושגים המשמשים עוגנים שבאמצעותם אפשר לחלץ ידע מן העשייה ולהמשיגו. המבנה הסופי של התוצר יכול להיות גמיש ויצירתי, כל עוד הוא נותן מענה ברור לכל אחד מן העוגנים הללו.

אף שהצגת אבני הדרך משרטטת מהלך רעיוני מן ההקשר ומן העשייה אל המשגה והיישומיות, בפועל חילוץ ידע הוא תהליך המתפתח בתנועה ספירלית ולא לינארית. ארגון שאלת הלמידה – ה"לשם מה" – עשוי לשמש נקודת פתיחה לחקירה, אך הבנתו מתחדדת ומתנסחת מחדש לאורך התהליך. בדומה, אף שמרכיב היישומיות מתגבש לרוב בשלבים מאוחרים יותר, תובנות משמעותיות ברמת היישום עשויות לעלות כבר במהלך החקירה ולהשפיע על כיוונה. אבני הדרך אינן אפוא שלבים עוקבים, אלא עוגנים שאליהם אפשר לחזור שוב ושוב בתנועה של העמקה והבהרה מצטברת.

אבני הדרך המוצעות להלן מתארות את המהלך הנדרש כדי להפוך עשייה קונקרטית להבנה מקצועית משמעותית. מהלך זה עשוי להתממש בצורות שונות: כמיקוד במקרה אחד, כניתוח מצטבר של התרחשויות לאורך זמן, או כחילוץ ידע מתוך דפוסים, מנגנוני פעולה ופרקטיקות מתהוות כפי שהתגלו בעשייה.

כל אחת מאבני הדרך מוצגת להלן באמצעות מבנה חוזר: הסבר על תפקידה בתהליך חילוץ הידע; שאלות מכוונות המשמשות פיגום לעבודה; שאלת מפתח המסייעת לבחון אם האבן קיבלה מענה מספק; וחסמים אופייניים לצד דרכי התמודדות ראשוניות. החסמים מנוסחים בזיקה לשפת החסמים והנכסים שפיתח מטה אורחא ב"תכנון חכם – ערכת נכסים וחסמים"^{*}, אך מותאמים להקשר הייחודי של חילוץ ידע יישומי. לכן, במקומות מסוימים תופיע זיקה ישירה לחסמים מן הערכה, ובמקומות אחרים ינוסחו חסמים ייחודיים לתהליך הלמידה, העיבוד וההמשגה.



אבן דרך ראשונה: לשם מה? ארגון שאלת הלמידה

אבן הדרך הראשונה מארגנת את שאלת הלמידה. היא מבהירה מדוע העשייה הנבחנת ראויה לחילוץ ידע, ומה אפשר ללמוד ממנה. מהלך זה נשען על זיהוי ההתרחשות המשמעותית, על הבנת ההקשר שהיא התהוותה בו ועל מיקומה ביחס למוקדי הידע.

חילוץ ידע נפתח בזיהוי פוטנציאל למידה בתוך מהלך קונקרטי. פוטנציאל זה מתבהר כאשר בעשייה מתבלטת התרחשות משמעותית בנוגע לכוונת התכנון ולהקשר שהיא פעלה בו. לעיתים מדובר בהפרעה או בשיבוש למהלך המתוכנן (disruption), המתבטאים באתגר מהותי ביישום, בפער בין כוונה למציאות או במתח בין תפיסות וערכים. לעיתים מדובר בהתהוות של דפוסים, של פרקטיקות או של מנגנונים שלא נצפו מראש אך התפתחו לאורך הזמן (emergence). הבחנה זו נשענת על שיח המערכות המורכבות (Snowden & Boone, 2007), והיא מסייעת לזהות היכן התגבש היגיון מקצועי הראוי ללמידה ולהמשגה, שעשוי להיות בעל ערך גם בהקשרים נוספים.

ארגון שאלת הלמידה מחייב הבהרה של נקודת המוצא ושל ההקשר שההתרחשות נוצרה בתוכם. ההקשר כולל את המציאות הארגונית, החברתית והפוליטית שהעשייה פעלה בה, את תנאי הפתיחה, את השחקנים ואת מערכות היחסים שעיצבו אותה, וכן את תאוריית השינוי או את כוונת התכנון שהנחתה את המהלך. הבהרה זו נדרשת כבר בשלב זה, משום ששאלת הלמידה אינה נובעת מן ההתרחשות כשלעצמה, אלא מן המתח שבין התכנון, הביצוע והתנאים שהמהלך התהווה בהם. הבנת תנאים אלה מאפשרת לבחון איזה סוג של ידע עשוי להתגבש מן ההתרחשות. האם זו תובנה בעלת משמעות רחבה, דינמיקה התלויה בהקשר מסוים, או הבנה של גבולותיה של פרקטיקה מקצועית. כך מתבררים גם גבולות התחולה של הידע הנלמד ממנה.

ארגון שאלת הלמידה כולל גם בחינה של ההתרחשות דרך מוקדי הידע. מוקדים אלה משמשים עדשה שדרכה נבחנת ההתרחשות המקומית, ומסייעים לחדד אם מוקד הלמידה הוא התפתחות של יכולות ותנאים מצמיחים, פעולתו של מנגנון שינוי מערכתי או התהוותה של פדגוגיה בתוך העשייה. בחינה זו מסייעת להבהיר מהו מושא הידע המרכזי, וכיצד אפשר לנסח את השאלה כך שתכוון להבנה מושגית ולא רק לתיאור המקרה.

לעיתים ההתרחשות הנבחנת נוגעת ביותר ממוקד ידע אחד. במצבים כאלה נדרשת הכרעה בנוגע למוקד המוביל של הלמידה, המבהירה מהו מושא הידע המרכזי ואילו רכיבים אחרים נבחנים כרקע, כתנאי או כמנגנון תומך. הכרעה זו מאפשרת למקד את שאלת הלמידה מבלי לשטח את מורכבות העשייה.

כך מתעצבת שאלת הלמידה: מה אפשר ללמוד מעשייה זו, מדוע דווקא ממנה, ולאילו הקשרים עשויה למידה זו להיות רלוונטית?

שאלת המפתח בשלב זה היא: האם נוסחה שאלת למידה ממוקדת, המבהירה מהי ההתרחשות הראויה ללמידה, למה נכון ללמוד דווקא ממנה בהקשר שהיא התרחשה בו, ומהו מוקד הידע המרכזי שדרכו מבקשים להבין אותה?

חסמים אופייניים לאבן הדרך הראשונה

חסמים אופייניים בשלב זה נובעים מן הצורך להפוך עשייה מורכבת ורבת-קולות לשאלת למידה ממוקדת וברורה. **בשפת החסמים של אורחא, זה הוא שלב שמועד לחסמים של עמימות במטרות הלמידה, לריבוי הבנות בין בעלי עניין ולקושי בתיעדוף.** במהלכים של שותפות הקושי מתחדד, משום שהשאלה מה חשוב ללמוד מן העשייה אינה שאלה מקצועית בלבד: היא נוגעת גם לנקודות מבט שונות, לצרכים שונים, לבעלות על ידע, ולרגישויות בנוגע לאופן שידע מנוסח, נשמר או משותף.

קושי לברור מה בעשייה ראוי לחילוץ ידע

כשיש עשייה מרובה, לא תמיד ברור איך לזהות מתוכה מה ללמוד. **במונחי שפת החסמים של אורחא, זה הוא חסם של תיעדוף: בתוך ריבוי התרחשויות, פעולות, הצלחות, קשיים ותוצרים, קשה להבחין מהו מוקד הלמידה בעל הערך.**

← כדאי לחפש איפה הדברים לא התרחשו בדיוק כפי שתוכננו, או איפה קרה משהו חדש ומפתיע. מקומות כאלה יכולים לסמן היכן טמון פוטנציאל ללמידה.

קושי להסביר למה דווקא ההתרחשות הזאת חשובה ללמידה

גם כשכבר ברור מהי ההתרחשות שכדאי להתמקד בה, עדיין לא ברור מה בהקשר שהיא התרחשה בו הופך אותה לבעלת ערך ללמידה. **בשפת החסמים של אורחא, זה הוא חסם הקרוב ל"תלוי את מי שואלים": שותפים שונים עשויים לייחס לאותה התרחשות משמעויות שונות, ולכן לא תמיד קיימת הסכמה על ערכה כלמידה.**

← כדאי לבחון אילו מאפיינים של ההקשר המקומי הופכים את ההתרחשות הזאת לבעלת ערך: אילו תנאים קדמו לה, אילו מגבלות או מתחים עיצבו אותה ומה הופך אותה למלמדת במיוחד.

קושי להכריע מהו מוקד הידע המוביל

כשההתרחשות הנבחרת נוגעת ביותר ממוקד ידע אחד, או כששותפים שונים מבקשים ללמוד ממנה דברים שונים, שאלת הלמידה עלולה להישאר רחבה ומפוזרת. **בשפת החסמים של אורחא, זה הוא חסם של "דברו ברור!": יש עניין בלמידה, אך עדיין אין בהירות מספקת בנוגע למוקד המרכזי שלה.**

← כדאי לשאול איזה ממוקדי הידע מסביר טוב מכולם את מה שהתרחש. את שאר המוקדים אפשר להשאיר ברקע, כתנאי או כתוצאה, ולא כמוקד הלמידה עצמו.

קושי לנסח שאלת למידה

כאשר מזוהה תחום, תופעה או מקרה הראויים לבחינה, אך מוקד הפיענוח שלהם אינו ברור דיו, הניסוח נותר ברמת הנושא או התיאור ואינו מתגבש לשאלת למידה שמכוונת את תהליך חילוץ הידע. קושי זה מוכר גם בתהליכי מחקר, הערכה ולמידה מקצועית: נושא מגדיר את מרחב ההתבוננות, ואילו שאלת למידה מבהירה מה מבקשים להבין מתוכו. במהלכים של שותפות, המעבר מנושא לשאלת למידה מורכב במיוחד, משום שהוא כרוך גם בהכרעה על אופן ניסוח הידע, על קהליו האפשריים ועל הרגישויות המקצועיות והארגוניות שיש להביא בחשבון.

← כדי להתמודד עם חסם זה, כדאי לנסח את שאלת הלמידה מתוך המפגש בין התופעה, ההקשר ומוקד הידע. יש לברר מה התרחש כאן שמצדיק עצירה ולמידה, מה בהקשר המקומי הופך את ההתרחשות הזאת לבעלת ערך לחילוץ ידע, ודרך איזה מוקד ידע נכון לפענח אותה: התפתחות יכולות ותנאים מצמיחים, מנגנון שינוי מערכתי או פדגוגיה מתהווה. החיבור בין שלושת הרכיבים מאפשר להפוך נושא רחב לשאלת למידה ממוקדת ובעלת ערך ליישום.

שאלות שאפשר לשאול באבן הדרך הראשונה:

- מה בתוך העשייה גורם לנו לעצור ולחשוב שיש כאן משהו ששווה ללמוד ממנו?
- מה בדיוק קרה שם: שיבוש, פער, הצלחה מפתיעה, או משהו חדש שנוצר תוך כדי תנועה?
- למה דווקא ההתרחשות הזאת מעניינת אותנו, ולא אחרות שקרו במהלך?
- מה בהקשר שזה קרה בו הופך את זה לראוי ללמידה?
- מה אנחנו בעצם מנסים להבין דרך המקרה הזה?
- האם אנחנו מנסים להבין כאן התפתחות של יכולות ושל תנאים מצמיחים, מנגנון שינוי מערכתי, או פדגוגיה מתהווה?
- אילו היינו צריכים להשלים את המשפט "דרך ההתרחשות הזאת אנחנו רוצים להבין איך/למה..." איך היינו משלימים אותו?
- מה מתוך מה שיתברר כאן עשוי להיות רלוונטי גם מעבר למקרה המסוים?

אבן דרך זו מניחה את תשתית התיאור ללמידה. לאחר שנוסחה שאלת הלמידה, נדרש לברור מתוך העשייה את ההתרחשויות, את ההחלטות, את הדילמות ואת התנאים הרלוונטיים לה, ולתארם נאמנה. כך נבנה הבסיס שעליו תישען ההמשגה בהמשך.

מוקד העבודה באבן דרך זו הוא בהבהרת האופן שההתרחשות הנבחנת התעצבה בפועל: באילו תנאים התרחשה, דרך אילו דילמות והכרעות עברה, ואילו פערים והתאמות עיצבו את התפתחותה. לשם כך משחזרים מתוך העשייה את רצף הפעולות, את האינטראקציות בין השחקנים ואת רגעי המתח וההכרעה. כך שאלת הלמידה מתעגנת בהתרחשות עצמה.

תשתית התיאור נשענת על העשייה כפי שהתפתחה בפועל: מה תוכנן, מה קרה ואילו פערים נתגלו ביניהם. היא כוללת גם את ריבוי הקולות והעדויות מן השטח, את רגעי האי־ודאות, את הכשלים, את ההצלחות המפתיעות ואת הסטיות מן הכוונה המקורית. כך התיאור מצליח לשקף את מורכבותה של העשייה בלי לטשטש את האי־עקביות ואת חוסר השלמות שהיו בה.

תשתית התיאור יכולה להתארגן בדרכים שונות, לפי שאלת הלמידה. למשל סביב מקרה אחד, לאורך מהלך מתמשך, דרך כמה מקרי בוחן או סביב דפוס פעולה חוזר. הבחירה באופן הארגון נובעת מן השאלה מה בעשייה נכון להאיר כדי להבין את ההתרחשות הנבחנת, וכיצד נכון לפרוש את החומר כך שישמש בסיס ללמידה. אופן ארגון זה עשוי להתבטא גם בתוצר הכתוב, אך הוא אינו מכתוב לו מבנה קבוע.

שלב זה מחייב לברור מתוך העשייה את מה שנחוץ להבנת שאלת הלמידה. על תשתית התיאור להיות עשירה דיה כדי לאפשר הבנה של ההתרחשות, אך ממוקדת דיה כדי שלא תכלול פרטים שאינם תורמים להבנתה. מאחר שהתהליך



**אבן דרך
שנייה:
מה היה?
תיאור
העשייה
בפועל**

הוא ספירלי, גם ההכרעה הזאת עשויה להשתנות בהמשך: לעיתים מתברר שחלק מן החומר אינו נחוץ, ולעיתים שחסר חומר שחשוב להשלים.

באבן דרך זו אין להעמיד עדיין במרכז את ההמשגה או את ניסוח התובנות. מוקד העבודה הוא בביסוס התיאור של העשייה כפי שהתרחשה בפועל. המושגים והתובנות שיתגבשו בהמשך תהליך חילוץ הידע צריכים להיגזר מן התיאור ולהיות מעוגנים בו. לכן תשומת הלב מופנית למה שנראה, נאמר ונעשה בפועל, וכן לצמתים, לדילמות ולהכרעות שאפשר לזהות מתוך ההתרחשות עצמה. תיאור ממוקד ועשיר, המאיר את הדינמיקה של ההתרחשות מבלי לאבד את הזיקה למה שאירע בפועל, מניח את התשתית שממנה יכולה לצמוח הלמידה.

שאלת המפתח בשלב זה היא:

האם הונחה תשתית תיאור ממוקדת ונאמנה, המבהירה כיצד ההתרחשות התעצבה בפועל, כך שהיא יכולה לשמש בסיס להמשגה?

חסמים אופייניים לאבן הדרך השנייה

חסמים אופייניים בשלב זה נובעים מן הצורך להפוך עשייה מורכבת ורבת-פרטים לתיאור ממוקד ונאמן של ההתרחשות בפועל, תיאור שיכול לשמש בסיס להמשגה. **במונחי שפת החסמים של אורחא, שלב זה דורש תיעדוף, מבט לאחור, קשב לנתונים ונכונות להחזיק גם פערים, כשלים וסטיות מן התכנון.**

קושי לברור מתוך העשייה את החומר הרלוונטי לשאלת הלמידה

כשנאסף חומר רב שאינו תורם להבנת ההתרחשות הנבחנת, או כשחסרים פרטים, רגעים או עדויות שבלעדיהם קשה להבין כיצד היא התעצבה, תשתית התיאור נעשית עודפת או חסרה. **במונחי שפת החסמים, זה הוא חסם של תיעדוף ומיקוד: קשה להבחין מהו החומר ההכרחי להבנת ההתרחשות ומהו חומר רקע שאינו משרת את שאלת הלמידה.**

← כדאי לבחון כל פרט מול שאלת הלמידה ולשאול אם הוא מסייע להבין את ההתרחשות, את הדילמות, את ההכרעות או את התנאים שהיא התעצבה בתוכם.

קושי לשחזר את ההתרחשות ולא רק לסכם את הביצוע

כשהחומר מוצג כרשימת פעולות, משימות או תוצרים, במקום לשחזר כיצד ההתרחשות התפתחה בפועל, קשה להבין את הרצף, את רגעי המתח, את הפערים ואת ההתאמות שנעשו לאורך הדרך. **זה הוא חסם הקרוב ל"פול גז בניוטרל": התמקדות במה שנעשה ובמה שהופק, במקום במה שהשתנה, בכיצד הדברים התרחשו ובמה אפשר ללמוד מן התהליך.**

← כדאי לארגן את החומר סביב רגעים חשובים, דילמות, החלטות ושינויים, ולא רק סביב משימות שבוצעו.

קושי לתת מקום לפערים, לאי־ודאות ולסטייה מן הכוונה המקורית

לעיתים העשייה מוצגת בדיעבד באופן רציף, מסודר או מוצלח מדי, בין היתר משום שבעלי עניין נוטים לספר אותה כך. **במונחי שפת החסמים, זה הוא חסם הקשור ל"הרצפה עקומה" ול"לעצום עיניים": הכחשה, טשטוש או עיוות של כשלים, של נתונים, של מתחים ושל סטיות מן התכנון.** כאשר רגעי כשל, בלבול או שינוי כיוון אינם מקבלים מקום בתיאור, תשתית התיאור חדלה לשקף את המורכבות שההתרחשות התעצבה בתוכה בפועל.

← כדאי לכלול במכוון גם רגעים של אי־ודאות, של כשל, של שינוי כיוון או של פער בין התכנון ובין מה שהתרחש בפועל, ולא לטשטשם.

קושי להשקות פרשנות והמשגה

כשהתיאור כבר נבנה מתוך מסקנה, הסבר או המשגה מוקדמים, במקום להישען על מה שהתרחש בפועל, קשה לבסס תיאור שיכולה לצמוח ממנו ההמשגה בהמשך. כאן החסם אינו רק עודף פרשנות, אלא ערבוב בין נתונים, סיפור והסבר: מה שנראה, נאמר ונעשה בפועל מתערבב עם הפרשנות שלו.

← כדאי להבחין בין מה שנראה, נאמר ונעשה בפועל ובין הפרשנות שניתנת לו, ולא למהר לעבור להסבר ולהמשגה לפני שהתיאור התבסס דיו.

שאלות שאפשר לשאול באבן הדרך השנייה:

- מה בדיוק קרה כאן בפועל, ומאיפה נכון להתחיל את התיאור?
- מי היו השחקנים המרכזיים, ואילו תנאים, אילוצים או נסיבות עיצבו את מה שקרה?
- אילו צמתים, החלטות או רגעי מתח שינו את כיוון ההתרחשות?
- איפה נוצר פער בין מה שתוכנן ובין מה שקרה בפועל, ואילו התאמות נוצרו תוך כדי תנועה?
- אילו קולות, עדויות או פרטים חשוב לכלול כדי להבין את ההתרחשות, ומה רק מעמיס על התיאור?
- מה עדיין חסר בתיאור?
- האם התיאור עדיין נשען על מה שאפשר לבסס מתוך ההתרחשות, או שהוא כבר גלש לפרשנות ולהמשגה?



אבן דרך שלישית: מה אפשר ללמוד? מתן משמעות לעשייה

אבן דרך זו היא לב הלמידה: השלב שבו העשייה שנבחרה מתורגמת להבנה מושגית של מה התרחש, מה עיצב אותו ומה אפשר ללמוד ממנו. זה הוא מהלך של מתן משמעות, ובאנגלית – Sensemaking (נבו ועמיתותיו, 2026), שההתרחשות נבחנת בו דרך המנגנונים, הדפוסים והעקרונות שפעלו בה. ההמשגה אינה מוסיפה מידע עובדתי חדש, אלא נותנת שם ומובן למה שנפרש בתיאור, וכך הופכת עשייה מקומית ללמידה מקצועית שאפשר לחשוב דרכה גם מעבר למקרה עצמו.

תהליך ההמשגה כולל שני מהלכים משלימים. האחד, התבוננות רפלקטיבית בעשייה עצמה כדי לזהות את הדינמיקות וההנחות שפעלו בה, גם אם לא נוסחו במפורש בזמן אמת. השני, ניסוח הבנות אלו בשפה מושגית ובהירה, לעיתים אגב זיקה למסגרות תאורטיות רלוונטיות. מסגרות אלה נבחנות כעדשות המסייעות להבין את מה שהתרחש בפועל, ואינן מוֹחֵלוֹת אוטומטית על העשייה.

לעיתים ההמשגה נועדה לפענח מנגנון שפעל בעשייה אך לא נוסח במפורש. מצב כזה מתעורר כאשר אפשר להצביע על פעולה, על שינוי או על תוצאה, שלא ברור כיצד נוצרו. הוא עשוי לעלות מתוך תחושה של אנשי השטח שקרה כאן משהו שדורש פיענוח, או מתוך ממצאי הערכה המצביעים על שינוי או על הצלחה מבלי להסביר כיצד התרחשו. במקרים אחרים, ההמשגה משמשת לבחינה ולדיוק של מסגרת מושגית או תאורטית קיימת, שליוותה את העשייה מלכתחילה. המטרה כאן אינה לאשרר את המודל, אלא לבחון את המפגש בינו ובין המציאות: לזהות אילו היבטים באו לידי ביטוי, היכן נדרשו התאמות, ואילו הבחנות חדשות נוצרו מתוך העשייה.

בשני התפקידים ההמשגה נועדה להעמיק את ההבנה של כיצד פעלה העשייה המקומית. ערכה המקצועי טמון בכך שהיא מאפשרת לבחון, לדייק ולעיתים גם להרחיב את המסגרות המושגיות והתאורטיות שעמדו בבסיס הפעולה, ולפתוח אפשרויות למידה גם מעבר למקרה המסוים.

העמדה המקצועית הנדרשת בשלב ההמשגה היא עמדה של פרשנות מושגית אחראית, המחזיקה במודע את המתח בין התיאור של העשייה ובין המושגים שבאמצעותם מבקשים להבין אותה.

המשגה איכותית נשענת על היכרות עם עולמות מושגיים ותאורטיים מגוונים, המרחיבים את אפשרויות החשיבה והפרשנות בחילוף הידע. לעיתים ההמשגה מתמקדת גם במושגים שמקורם בתאוריית השינוי של המהלך עצמו, כגון שייכות או אייג'נסי. גם במקרים אלה, אין להניח שהמושגים מסבירים מאליהם את העשייה, אלא לבחון כיצד קיבלו משמעות בהקשר המקומי, באילו תנאים, והאם העשייה מאתגרת, מדייקת או מרחיבה את הבנתם.

שאלת המפתח בשלב זה היא:

האם גובשה הבנה מושגית מנומקת, המבהירה אילו מנגנונים, דפוסים או עקרונות עיצבו את ההתרחשות, וכיצד ההמשגה מעמיקה ולעיתים גם משנה את ההבנה של מה שהתרחש?

חסמים אופייניים לאבן הדרך השלישית

חסמים אופייניים בשלב זה נוגעים ליחס בין התיאור של העשייה ובין ההמשגה שלה, ולאופן שמושגים ומסגרות תאורטיות משמשים להבנה של מה שהתרחש. במהלכי שותפות, שלב ההמשגה רגיש במיוחד משום שהוא אינו רק מפרש את העשייה, אלא גם מעניק לה שם, משמעות ולעיתים גם ערך. **במונחי שפת**

החסמים של אורחא, זה הוא שלב שעלולים להופיע בו חסמים של ריצוי בעלי עניין, של טשטוש מתחים או של הימנעות ממפגש עם נתונים ועם כשלים. האתגר הוא לוודא שההמשגה אינה רק מנסחת את הלמידה ניסוח מוסכם, מחמיא או זהיר, אלא מסייעת להבין בכנות מה פעל בעשייה.

קפיצה להמשגה

כשנעשה שימוש במושגים או במונחים תאורטיים בלי שהם מעוגנים דיים בתיאור, ההסבר נשען על שפה מושגית במקום על מה שאפשר לזהות ולבסס מתוך מה שהתרחש בפועל. במצב כזה המושג מקדים את הלמידה: הוא נותן לעשייה הסבר לפני שהתבררו די הצורך הדפוסים, המנגנונים או ההבחנות שההסבר אמור להישען עליהם.

← כדאי לבסס בתיאור את הדפוסים, את המנגנונים או את ההבחנות שרוצים לנסח, ולהישען עליהם בהמשגה.

שימוש במושגים כדי לייפות את העשייה במקום להבין אותה

לעיתים מושגים אינם משמשים כדי להבין טוב יותר מה פעל בעשייה, אלא כדי לתאר אותה בשפה מקצועית, מוסכמת או מחמיאה יותר. במצב כזה ההמשגה נותנת לעשייה שם, אך אינה מוסיפה להבנה שלה. בשפת החסמים של אורחא, זה הוא חסם הקרוב ל"לכת על ביצים": העדפת ריצוי בעלי עניין, שמירה על יחסים או הצגת העשייה כסיפור מקצועי ומוצלח, על פני בירור כן של המתחים, של הכשלים, של הפערים ושל הדפוסים שפעלו בה.

← כדאי לשאול מה בדיוק המושג מאפשר להבין על מה שהתרחש, מה הוא חושף שלא היה גלוי קודם לכן, והאם הוא מסייע ללמוד מן העשייה או רק להציג אותה בהצגה משכנעת יותר.

הכפפה למודל

כשתיאור ההתרחשות מותאם למודל מוכר מראש, במקום לשמש בסיס לבחינה, לדיוק או להרחבה שלו, המודל קובע מראש כיצד יובן מה שהתרחש, ואינו מאפשר לעשייה עצמה לאתגר, לדיוק או להרחיב את ההבנה המושגית. גם כאן יש זיקה לחסם "לעצום עיניים": המודל עלול לגרום לנו לראות רק את מה שמתאים לו, ולהחמיץ את מה שמערער עליו או דורש לחשוב אחרת.

← כדאי לבחון את ההתרחשות גם שלא דרך המודל, ואז לשאול מה המודל מסביר, מה הוא מחמיץ ומה מחייב דיוק שלו.

רשימת מכולת

כשההמשגה נשארת ברמה של אוסף מושגים, עקרונות או הבחנות, בלי טענה פרשנית שמקשרת ביניהם, קשה להבין כיצד הם פועלים יחד ומה הם מסבירים בנוגע להתרחשות שנבחנה. במונחי שפת החסמים, זה הוא חסם הקרוב ל"דברו ברור!": קיימים מושגים, אך עדיין אין בהירות באשר לרעיון המרכזי שהם משרתים.

← כדאי לשאול מהו הרעיון המרכזי שמחבר בין המושגים, ואיך יחד הם עוזרים להבין את מה שקרה.

שאלות שאפשר לשאול באבן הדרך השלישית:

- מה כאן עדיין דורש פיענוח, גם אחרי שהתיאור כבר התבסס?
- אילו דפוסים, מנגנונים או עקרונות אנחנו מזהים מתוך מה שתואר?
- איפה אפשר לראות את הדפוסים או את המנגנונים האלה בתוך ההתרחשות עצמה?
- מה אנחנו בעצם מנסים להבין דרך ההמשגה הזאת?
- איך המושג או המסגרת התאורטית שאנחנו שוקלים להשתמש בהם עוזרים לנו להבין טוב יותר את מה שקרה?
- מה המושג הזה מאפשר לראות שלא היה גלוי קודם לכן בתיאור?
- האם אנחנו מנסים לפענח משהו שלא נוסח במפורש, או לבחון ולדייק מושג שכבר ליווה את המהלך?
- האם ההמשגה שלנו מתגבשת לטענה אחת שמחזיקה את מה שקרה, או שהיא נשארת רשימה של מושגים?
- מה הקשר בין המושגים שאנחנו משתמשים בהם? איך הם עובדים יחד כדי להסביר את מה שקרה?
- האם ההמשגה נשענת על מה שעולה מן העשייה, או שהעשייה מותאמת למושג או למודל?
- מה משתנה או מתחדד בהבנה שלנו את העשייה בעקבות ההמשגה?

מרכיב היישומיות עוסק באופן שהתובנות שחולצו מן ההקשר, מן הפרקטיקה ומן ההמשגה מתורגמות לניסוחים משמעותיים מעבר למקרה המסוים: לעקרונות פעולה, להבחנות יישום או להנחיות שאפשר לשקול את הפעלתן בהקשרים נוספים. אין צורה אחת אחידה לתוצר יישום שכזה, ויכול להיות מגוון של ניסוחים ובלבד שהם נובעים באופן ברור, מנומק ועקבי מן הניתוח שקדם להם.

יישומיות איכותית מבהירה מהו ההיגיון או המנגנון שפעל בעשייה, כיצד הוא יצר את התוצאה, ומהי המשמעות המעשית הנגזרת ממנו. היא מציעה הבנה מדוע, כיצד ובאילו תנאים אפשר לשקול פעולה דומה בהקשרים אחרים. תובנות יישומיות איכותיות מתגבשות כמהלך אינטגרטיבי המחבר בין נקודת המוצא, מה שהתרחש בפועל וכיצד פורשה העשייה, ולא כאוסף של טיפים מנותקים.

מרכיב זה כולל גם התייחסות מפורשת לגבולות היישום: אילו תנאי סף נדרשו כדי שהעשייה תניב את התוצאות ואת הדפוסים שתוארו, ומה היו המחירים, המגבלות או הסיכונים שהתלוו אליה. הצגה זו היא חלק בלתי נפרד מן הידע היישומי, שכן היא אינה מאפשרת להבין רק מה אפשר לשקול ליישם, אלא גם באילו נסיבות, תחת אילו מגבלות, ומה עשוי להשתנות כאשר תנאים אלה אינם מתקיימים.

העמדה המקצועית הנדרשת בשלב היישומיות היא עמדה המחזיקה בזמנית בשני כיוונים: ניסוח היגדים בעלי ערך מעבר להקשר המקומי, לצד נאמנות עמוקה



**אבן דרך
רביעית:
מה הן
התובנות
המעשיות?
תרגום יישומי**

לעשייה שממנה חולץ הידע. עמדה זו אינה מנסה להורות "מה נכון לעשות", אלא להציע עקרונות פעולה והבנות שאפשר להפעיל הפעלה מושכלת, ביקורתית ומותאמת בהקשרים אחרים.

שאלת המפתח בשלב זה היא:

האם המסקנות המעשיות נובעות באופן משכנע מן הסיפור ומן הניתוח שהוצגו, והאם הן משמרות נאמנות להקשר המסוים שהן נוצרו בו, תוך כדי שהן מציעות הכללה שיכולה להיות רלוונטית ליישום גם בהקשרים אחרים?

חסמים אופייניים לאבן הדרך הרביעית

חסמים אופייניים בשלב זה נובעים מן הצורך להפוך למידה מקומית לעקרונות פעולה שאפשר לשקול גם מעבר למקרה, בלי לנתק אותם מן ההקשר ומן התנאים שהם נוצרו בהם. **בשפת החסמים של אורחא, זה הוא שלב שנדרשת בו חשיבה תוצאתית:** חיבור ברור בין מה שנלמד, מה שאפשר לעשות בעקבותיו, ובאילו תנאים פעולה כזאת עשויה להיות רלוונטית.

הכללת יתר

כשעוברים מהר מדי מן ההמשגה להמלצות כלליות, בלי לשמור על ההקשר שהידע נוצר בו ועל התנאים שאפשרו אותו, היישומיות מתרחקת מן העשייה שהיא צמחה ממנה, והתובנות נעשות כלליות מדי. **במונחי שפת החסמים, זה הוא מצב שהיעד נשמע בו ברור, אך הנתבי הקריטי אינו מעוגן מספיק במה שהתרחש בפועל:** לא ברור באילו תנאים העיקרון אמור לעבוד, ומה נדרש כדי להפעיל אותו בהקשר אחר.

← כדאי לנסח את התובנה כעיקרון פעולה שאפשר לשקול גם בהקשרים אחרים, ולציין באילו תנאים הוא רלוונטי.

היצמדות למקרה

לעיתים היישומיות נשארת קרובה מדי למה שנעשה במקרה המסוים. במקום לנסח ממנו תובנה רחבה יותר, היא חוזרת ומתארת את המקרה עצמו. במצב כזה קשה לגזור מן הלמידה עיקרון פעולה או הבחנה שאפשר לשקול את הפעלתם גם בהקשרים נוספים. **בשפת החסמים, זה הוא מצב שנשארים בו ברמת הפעולות והתפוקות, בלי לברר מהו ההיגיון שאפשר את התוצאה ומה אפשר ללמוד ממנו.**

← כדאי לעבור מן השאלה "מה קרה כאן" אל השאלה "מה אפשר ללמוד מכאן גם למקרים אחרים".

היעדר עיקרון מארגן

כשהיישומיות מנוסחת כרשימה של תובנות או המלצות נפרדות, בלי שיתברר מה מחבר ביניהן, מתקבל אוסף של מסקנות, אך לא היגיון פעולה ברור שאפשר להבין, לשקול ולהפעיל. **במונחי שפת החסמים, זה הוא חסם של "דברו ברור!":** קיימות המלצות, אך חסר ניסוח ברור של העיקרון שמארגן אותן ושל התרומה של כל אחת מהן להשגת המטרה.

← כדאי לנסח מהו העיקרון המארגן של התובנות, וכיצד כל אחת מהן נגזרת ממנו ותורמת להבנה שלו.

טריוויליות

לעיתים תובנות היישום מנוסחות באופן כללי, מוכר או מלוטש מדי, כך שהן אינן ממצות את מה שעלה מן הלמידה, אינן מוסיפות הבחנה ממשית, ואינן משקפות את התנאים, את המגבלות או את ההסתיוגויות שעלו מן העשייה. במצב כזה היישומיות נשמעת נכונה, אך אינה מלמדת באמת מה אפשר להבין או לעשות אחרת. **בשפת החסמים, זה הוא מצב הקרוב ל"בלי להזיע": רף נמוך מדי של תובנה, שאינו מצדיק את מהלך הלמידה שנעשה.**

← בניסוח תובנות היישום, כדאי לשאול: מה בתובנה הזאת לא היינו יכולים לנסח בלי תהליך חילוץ הידע?

שאלות שאפשר לשאול באבן הדרך הרביעית:

- מה מתוך מה שלמדת כאן יכול להיות בעל ערך גם מעבר למקרה המסוים?
- מהו העיקרון, ההיגיון או המנגנון שאפשר לחלץ מן העשייה הזאת?
- איך אפשר לנסח אותו כך שלא יישאר צמוד רק למקרה הזה, אבל גם לא יעשה להכללה גורפת מדי?
- מה בתובנה הזאת שייך מאוד להקשר המקומי, ומה אפשר לקבל ממנה גם להקשרים אחרים?
- באילו תנאים אפשר לשקול את היישום של התובנה הזאת גם במקום אחר?
- מה הם הגבולות, המגבלות, המחירים או הסיכונים שצריך להביא בחשבון?
- מה עלול להשתנות כשהתנאים שונים?
- האם התובנה מנוסחת כעיקרון פעולה, או שהיא עדיין נשארת תיאור של המקרה?
- האם יש כאן כמה תובנות נפרדות, או עיקרון אחד שמחזיק אותן יחד?
- מה בתובנה הזאת לא היינו יכולים לכתוב בלי תהליך חילוץ הידע?

עקרונות עבודה בתהליך חילוץ ידע יישומי

אבני הדרך שתוארו בפרק זה משמשות פיגום למהלך חילוץ הידע היישומי, מן העשייה הקונקרטית והקשרה ועד לניסוח ידע פוטנציאלי להעברה. אך כדי לעבוד לפיהן בתוך עשייה חיה ומורכבת, אין די בפיגום מושגי. נדרשת גם עמדה מקצועית המכוונת את אופן ההתבוננות בעשייה, את עיבודה ואת המשגתה לאורך התהליך. העקרונות שלהלן מנסחים עמדה זו.

עמדה חקרנית ואמפתית

חילוץ ידע יישומי נשען על הקשבה סקרנית ולא שיפוטית לעשייה ולמי שפעלו בתוכה. הקשבה זו מניחה כי גם במצבים שהפעולה נראית שגויה, חלקית או בלתי מובנת, פעל בה היגיון מקצועי הראוי לבירור. עמדה זו מאפשרת להתקרב אל העשייה מתוך ניסיון להבין את התנאים, את האילוצים ואת שיקולי הדעת שפעלו בה, ולא רק להעריך אותה מבחוץ.



התמקדות בפיענוח ה"למה"

מוקד חילוץ הידע הוא בפיענוח שיקולי הדעת, ההנחות, הבחירות וההכרעות שעיצבו את הפעולה ואת הפרקטיקות שהופעלו בפועל. כך אפשר להבין את ההיגיון המקצועי של העשייה: מדוע נבחרה פעולה מסוימת, אילו חלופות נשקלו, ואילו אילוצים עיצבו את ההחלטות בזמן אמת.



עבודה דרך פריזמה מושגית

תהליך חילוץ ידע נשען על שפה מושגית ועל פרשנות, והן משמשות עדשה להתבוננות בעשייה. הפריזמה המושגית עוזרת להבין את מה שהתרחש, ולנסח ממנו ידע רלוונטי מעבר למקרה המסוים, בד בבד עם שמירה על ההקשר שהוא נוצר בו.



הכרה במתחים וניהולם

תהליך חילוץ ידע יישומי מתקיים בתוך שורה של מתחים מקצועיים המלווים אותו לכל אורכו. ברמת העמדה המקצועית, מתחים אלה כוללים בין היתר את המתח בין פתיחות חקרנית ובין מיקוד, בין קרבה לעשייה ובין מרחק מתבונן, בין עצמאות פרשנית ובין תיקוף משותף, ובין נאמנות להקשר המקומי ובין ערכו הרחב של הידע בעבור השדה. מתחים אלה הם חלק מן האופן שידע יישומי נוצר, מתבהר ומקבל משמעות. ניהול מודע שלהם לאורך החילוץ מאפשר למידה והמשגה. פרק תוצר הידע המובא בהמשך פורש מתחים נוספים, הקשורים לתוצר עצמו, לכתיבתו ולהפקתו.



עצמאות פרשנית ותיקוף משותף



חילוץ ידע יישומי דורש שמירה על מרחב פרשני עצמאי, לצד אישור משותף של הידע המנוסח. עצמאות זו מאפשרת לבחון את העשייה מבלי להידרש להצדקתה או להצגתה כהצלחה, ולנסח הבנות שאינן כפופות לגמרי לנקודת המבט של מי שפעלו בתוכה. לצד זאת, תיקוף עם השותפים לעשייה חשוב כדי לוודא שהתובנות המנוסחות נאמנות לחווייה שלהם, להקשר ולמורכבות שהם פעלו בתוכם. המתח בין עצמאות פרשנית ובין תיקוף משותף הוא חלק מן ההחזקה המקצועית של התהליך.

החזקה של עמדה מקצועית זו מאתגרת משום שחילוץ ידע יישומי מתקיים בתוך עשייה המחייבת פעולה, הכרעה ובהירות, ושלעיתים קרובות מותירה מרחב מצומצם להשהיה, לרפלקציה ולהחזקה מתמשכת של מורכבות. החסמים שתוארו לאורך אבני הדרך מבטאים את המתח המובנה בין דרישות העשייה ובין השאיפה לנהל תהליך למידה פתוח, רפלקטיבי ומתמשך. הכרה במתח זה מדגישה כי החזקה מקצועית של העקרונות שנוסחו כאן מחייבת פרקטיקות, מסגרות עבודה ומתודולוגיות המאפשרות ליצור מרחב ייעודי לחילוץ ידע מתוך העשייה.

כיצד מחלצים ידע סמוי?

בהינתן אופיו הסמוי, תלוי-ההקשר ומבוסס-הניסיון של הידע היישומי, כפי שתואר בפרקים הקודמים, חילוץ ידע מתוך עשייה מתבצע בעזרת התחקות אחר ההיגיון שעמד מאחוריה, חשיפת שיקולי הדעת שהופעלו בזמן אמת, בירור ההחלטות שלא תמיד נוסחו במפורש, והאופן שפרקטיקות התעצבו בפועל במפגש עם הקשר, עם אילוצים ועם אי-ודאויות. עבודה עם ידע מסוג זה מחייבת תהליך של האטה, של חקירה ושל פרשנות משותפת.

תהליכי חילוץ ידע סמוי מתקיימים תמיד בתוך הקשרים מורכבים של ארגון, של פוליטיקה ושל אנשים, ולכן הם מושפעים מיחסי כוח, משיקולי תדמית ומחשש לחשיפה. אלה משפיעים על האופן שסיפורים מסופרים ועל מה שנותר מחוץ להם. בעלי ובעלות תפקידים עשויים להדגיש הצלחות או להציג נרטיב "מלוטש", ולעיתים ננקטת עמדה מתווכת וזהירה, המרחיקה את הסיפור מן החוויה המורכבת של העשייה בפועל. עבודה מקצועית עם ידע סמוי מחייבת, לפיכך, מודעות גם לחסמים אלה והפעלת שיקול דעת אתי מתמשך: איזו חשיפה משרתת למידה, ואיזו עלולה לפגוע באנשים, בתפקידים או ביחסים.

עבודה זו נשענת על הקשבה עמוקה, על השהיית שיפוט, על סקרנות פעילה ועל בחינה של המובן מאליו. היא כוללת התבוננות גם במה שנאמר וגם במה שאינו נאמר, עימות בין נקודות מבט שונות, וניסיון להבין כיצד אנשים מפרשים את החלטותיהם ואת העשייה שהיו מעורבים בה.

חילוץ ידע מתבצע לעיתים קרובות באמצעות שיח עם אנשים, כחלק מתהליך של דיאלוג ורפלקציה. שיח זה מאפשר לבחון שיקולי דעת, דילמות ופערים בין כוונה, תכנון ופעולה, ולברר את ההיגיון שפעל בעשייה בזמן אמת. איכות חילוץ הידע נגזרת מן האופן שהשיח מתנהל ומן השאלות שהוא מאפשר לברר, ולא מעצם קיומה של שיחה או ריאיון. מחלצי ידע יכולים להיות חיצוניים לעשייה או חלק ממנה. במקרים שהם חלק מן העשייה הם מחויבים למטרותיה וליחסים הארגוניים שהיא פועלת בתוכם. בה בעת, הם נדרשים להחזיק עמדה פרשנית-חקרנית המבקשת להתבונן בעשייה, לשאול שאלות ולבחון גם היבטים שאינם תמיד נוחים או גלויים. לכן יש להכיר בכך שהמתח בין השתתפות ובין פרשנות מן הצד אינו כשל שיש להימנע ממנו, אלא תנאי מובנה של חילוץ ידע מתוך עשייה חיה. ניהול מודע של מתח זה מחייב לעיתים הבחנה של תפקיד בתוך השיח, שכן היא מאפשרת לנוע בין מעורבות ובין התבוננות מבלי לטשטש אף אחת מהן.

חילוץ ידע יישומי נשען גם על מקורות מידע שנוצרו במהלך העשייה עצמה. לצד שיחות עם אנשים, גם מסמכים, תוצרים ותיעוד, כגון רפלקציות כתובות, מערכי הנחיה, סיכומי פגישות ותוכניות עבודה, יכולים לסייע להבין כיצד העשייה התגבשה בפועל. מקורות אלה מאפשרים לזהות מה תוכן, מה נעשה, אילו התאמות התרחשו בדרך, ואיפה נוצרו פערים בין הכוונה הראשונית ובין הפעולה בפועל.

מתוך מכלול זה נגזרות דרכי העבודה לחילוץ ידע סמוי בפועל. במסמך זה מוצגות שלוש מתודולוגיות עבודה מרכזיות: ריאיון רפלקטיבי, חקר פרקטיקה בצוות ושחזור לאחר. הבחירה להתמקד במתודולוגיות אלה נובעת מכך שכולן מאפשרות לעצור את רצף העשייה, להאט אותו, ולבחון בדיעבד את שיקולי הדעת, את הדינמיקות ואת ההכרעות שעיצבו אותה בפועל. למרות ההבדלים ביניהן במבנה, בהרכב המשתתפים ובנקודת הכניסה לחקירה, שלושתן נשענות על היגיון עבודה משותף: חקירה רפלקטיבית של העשייה מתוך ריבוי נקודות מבט, התבוננות שיטתית בפערים בין כוונה, תכנון וביצוע, וחיבור בין התנסות קונקרטית ובין הבנה מושגית.

לצד מתודולוגיות אלה, מוצג גם השימוש בבינה מלאכותית כפיגום תומך בתהליך חילוץ הידע. תרומתה האפשרית היא בארגון חומרי גלם, בזיהוי דפוסים, בהצפת שאלות, בבחינת אפשרויות המשגה ובגזירת תוצרים לקהלים שונים. ערכה של הבינה המלאכותית תלוי באופן שהיא מופעלת בתוך עמדה חקרנית, מושגית ואחראית, ובשמירה על אחריותו של מחלץ הידע האנושי לפרשנות, להכרעה ולנאמנות להקשר.

המתודולוגיות והכלים המוצגים בפרק זה הם דוגמאות מייצגות לדרכים שונות למימוש אותה עמדה חקרנית. אפשר לבחור לשלב ביניהם או לפתח דרכי עבודה נוספות, לפי ההקשר, סוג העשייה ושאלת הידע המבוקשת.

ריאיון רפלקטיבי

ריאיון רפלקטיבי הוא דרך לחילוץ ידע סמוי מתוך שיח עם אדם או עם כמה שותפים לעשייה, כאשר מוקד הריאיון הוא בפיענוח ההיגיון המקצועי שפעל מאחורי העשייה. נקודת המוצא היא התבוננות בשיקולי הדעת, בהחלטות ובפרשנויות שליוו את העשייה מבפנים, ולא רק במה שנעשה בפועל או במה שאפשר לדווח עליו בדיעבד.

בהקשר של עבודה מתוך שותפות, ריאיון רפלקטיבי נשען על הבחנת תפקידים בין מי שחוזה את העשייה מבפנים ובין מי שמלווה את החקירה מן החוץ. המספר או המספרת מביאים את תיאור המהלכים, את ההחלטות ואת האירועים מתוך נקודת מבט חווייתית ומקצועית, ואילו מחלץ או מחלצת הידע פועלים כשותפים פרשניים: הם מקשיבים, משקפים, ושואלים שאלות המבקשות להאט את הסיפור ולפענח את ההיגיון שפעל מאחוריו. כאשר מעורבים כמה שותפים לעשייה, נקודות המבט השונות הן חלק מחומר הגלם של חילוץ הידע. כל שותף או שותפה מחזיקים חלק אחר מן ההתרחשות, לפי מיקומם, תפקידם, אחריותם והיחסים שלהם עם המהלך. הצלבה בין נקודות מבט אלה מעמיקה את ההבנה כיצד העשייה התגבשה, פורשה ועוצבה בפועל, ומאפשרת לזהות את ההיגיון המקצועי שנוצר במפגש בין שותפים, תפקידים והתנסויות שונות.

ריאיון רפלקטיבי משמש מרחב רפלקטיבי שהמידע הנאסף בו נעשה בסיס להבנה של ההיגיון שפעל בעשייה. בתוך שיח זה אפשר לשוב אל רגעי הכרעה, להאט את החשיבה שפעלה בזמן אמת, ולבחון בדיעבד פערים בין כוונה, תכנון ופעולה. ידע סמוי מתבהר כאשר השיח מאפשר עיסוק באי־ודאויות, בהתלבטויות ובדברים שנחו כמובנים מאליהם במהלך העשייה, אך לא נוסחו או נבחנו באותו זמן.

איכות חילוץ הידע בריאיון רפלקטיבי תלויה בעמדה שהוא מופעל ממנה. המראיין או המראיינת פועלים כשותפים לחקירה: הם מקשיבים, משקפים, ושואלים שאלות המבקשות להעמיק בהבנה ולא למהר לסיכום או להכללה. תכליתו של מהלך זה היא לבצע תהליך של המשגה: להפוך אינטואיציה וניסיון מצטבר לשפה מקצועית, ולחבר בין החוויה האישית ובין מושגים ועקרונות שאפשר לבחון, לדייק ולהעביר גם להקשרים נוספים.

מטרה:

להפוך אינטואיציה לשפה, ולחבר בין החוויה האישית ובין מושגים ועקרונות מקצועיים.

חלוקת תפקידים:

- המספר/ת (איש או אשת השטח) מביא/ה את תיאור המהלכים, את ההחלטות ואת האירועים מתוך נקודת מבט חווייתית ומקצועית.
- המחלץ/ת (עמית או עמיתה) פועל/ת כשותף/ה פרשני/ת: מקשיב/ה, משקף/ת, ושואל/ת שאלות המבקשות להאט את הסיפור ולפענח את ההיגיון שפעל מאחוריו.

מאפייני השיח הרפלקטיבי:

- השאלות מכוונות לחשיפה של הידע הסמוי ולהעמקת ההבנה, לא לשיפוט, להצדקה או להערכה. מטרותיהן:
- לברר מטרות ושיקולי דעת שפעלו בזמן אמת
 - לעמוד על האופן שההתרחשות הובנה בדיעבד
 - לזהות דפוסים, תבניות או היגיון חוזר בעשייה
 - לחבר בין התיאור הקונקרטי ובין שפה מושגית

דוגמאות לשאלות:

- מה הוביל אותך לבחור דווקא בפעולה הזאת?
- מה הייתה המטרה שראית לנגד עינייך באותו רגע?
- כיצד את מבינה בדיעבד את מה שהתרחש בפועל?
- מה בדיוק עשית, שלב אחר שלב, ברגעים אלה?
- האם את מזהה כאן תבנית שחוזרת על עצמה גם במצבים אחרים?
- איזה מושג מקצועי מתאר בצורה המדויקת ביותר את מה שעשית כאן?

חקר פרקטיקה בצוות הוא מתודולוגיה לחילוץ ידע יישומי מתוך ניתוח משותף של עשייה. נקודת המוצא שלו היא שהידע החשוב נוצר בתוך הפרקטיקה עצמה: בשיקולי הדעת, באינטראקציות, בדילמות ובאופן שאנשי ונשות מקצוע פועלים ומפרשים את פעולתם בתוך הקשר קונקרטי. סיפורים מן השטח נתפסים כאן כחומר גלם מרכזי ללמידה, משום שהם נושאים עימם את המורכבות, את העמימות ואת המתחים שהידע המקצועי מתהווה בתוכם.

גישה זו נשענת על מסורות של למידה מתוך פעולה ופרקטיקה רפלקטיבית, שמצביעות על הפעולה עצמה כמקור ידע מרכזי (Lewin, 1946; Schön, 1983), וכן על תפיסות המדגישות את הידע כמתהווה בתוך קהילות מקצועיות ובאינטראקציה בין שותפים לפרקטיקה (Wenger, 1998). בהקשר של מסמך זה, חקר פרקטיקה בצוות ממוקם במובהק כמתודולוגיה לחילוץ ידע יישומי, ולא כמהלך מחקרי. השימוש במסגרות ובכלים המזהים עם עולם המחקר נועד לשרת למידה, המשגה וניסוח תובנות מן העשייה, ולא לייצר ממצאי מחקר או תאוריה כללית. העבודה מתקיימת בקבוצה של שותפים למהלך, הפועלים בתוך הקשר ארגוני משותף. נקודת הכניסה לחקירה היא סיפור מן השטח: אירוע קונקרטי, קושי, דילמה, תקיעות או הצלחה מפתיעה. לעיתים הסיפור נובע מבעיה ממשית הדורשת התמודדות, ולעיתים מתוך ניסיון להבין מה אפשר את ההצלחה. במרחב חקר הפרקטיקה, בעיות והצלחות נתפסות כנקודת מוצא לחקירה רפלקטיבית של העשייה: ניסיון להבין מה התרחש, אילו הקשרים ולחצים פעלו, מה ההיגיון המקצועי שהוביל את הפעולות ואילו שיקולי דעת הנחו את הפעולה בזמן אמת.

החקירה מתאפיינת בהאטה מכוונת של השיח ובהשהיית פרשנויות מהירות. תחילה מתבררת ההתרחשות עצמה, ולאחר מכן נפתח מרחב חקירה משותף, ובו נבחנים דפוסים חוזרים, נקודות הכרעה, הנחות סמויות ותנאים ארגוניים, אנושיים ופוליטיים שעיצבו את הפעולה. תהליך זה מאפשר להפוך ידע סמוי, שלעיתים נחוזה כאינטואיציה או כ"ידיעה מעשית", לידע מנוסח ומומשג.

מרכיב מרכזי במהלך הוא המשגה: ניסוח של עיקרון פעולה, מנגנון או הבחנה מושגית המסבירים כיצד פעלה הפרקטיקה ומדוע. המשגה נשענת על החומר האמפירי של הסיפורים, ולעיתים גם על חיבור לשפה מקצועית או למסגרות תאורטיות קיימות, המשמשות עדשה לפרשנות ולא מודל שיש לאשרר. בדרך זו מתגבשות תובנות יישומיות שאינן מאפשרות להבין רק מה קרה במקרה מסוים, אלא גם מה אפשר ללמוד ממנו על אופן הפעולה של המערכת.

חקר פרקטיקה בצוות מאפשר עבודה הן מתוך מצבי קושי וחיכוך, והן מתוך רגעים של תפקוד מיטבי והצלחה. בהקשר זה אפשר למקם גם חקר מוקיר כעדשת חקירה בתוך אותו מרחב: חקירה המכוונת לזיהוי התנאים, הדפוסים והפרקטיקות שאפשרו הצלחה, כדי להבין מה פעל היטב ומדוע. חקירה זו אינה מכוונת להאדרה או לחגיגת הצלחות, אלא לפיענוח מנגנונים עדינים ולעיתים סמויים, שבלעדיהם קשה להבין כיצד נוצרה הפרקטיקה בפועל.

עמדת החקר המשותפת מכירה בכך שהחוקרים הם גם משתתפים בשדה, וכי ריבוי נקודות המבט בקבוצה הוא מקור ידע מרכזי. הידע הנחלץ אינו תוצר של קול יחיד או של פרשנות מוסכמת מראש, אלא של מפגש בין פרספקטיבות שונות על אותה עשייה. מפגש זה מאפשר לזהות הגיונות מערכתיים שאינם גלויים למשתתף הבודד, ולנסח תובנות החורגות מן המקרה המסוים.

בסיום תהליך של חקירה מצטברת של סיפורים, הקבוצה מנסחת תובנות מערכתיות ועקרונות פעולה. תובנות אלו מנוסחות כידע יישומי תלוי-הקשר: הן משמרות נאמנות למציאות שנוצרו בתוכה, ובה בעת מציעות הבנה שאפשר לשאת ולהעביר להקשרים נוספים בזירות ובהתאמה. ערכן אינו טמון בהכללה רחבה, אלא בהעמקת ההבנה כיצד פרקטיקות פועלות בפועל, ובפתיחת מרחב חשיבה ופעולה לאנשי ונשות מקצוע במצבים דומים.

הערה על מסגרות חקר קבוצתיות: חקר פרקטיקה בצוות הוא משפחה של פרקטיקות חקר קבוצתיות שיכולות להתקיים בפורמטים שונים (למשל חקר מונחה, שולחנות עגולים, קבוצות למידה או קהילות פרקטיקה). ההבחנה אינה טמונה במבנה הישיבה או במספר המשתתפים, אלא בעמדת החקר: האם המפגש מכוון לחקירה משותפת של עשייה ולניסוח תובנות, או בעיקר לשיתוף, לדיווח או לפתרון בעיות. שולחן עגול נעשה לכלי לחילוף ידע כאשר הסיפורים משמשים חומר גלם לניתוח, השיח מואט ומכוון לשאלות של "איך" ו"למה", והדיון מוביל לניסוח תובנות ועקרונות החורגים מן המקרה הבודד.

מטרה:

לחלץ ידע יישומי קולקטיבי מתוך ניתוח משותף של עשייה, באמצעות הפיכת סיפורים מן השטח להבנות מושגיות על דפוסי פעולה, על שיקולי דעת ועל מנגנוני מערכת.

מסגרת ההשתתפות:

החקירה מתקיימת בקבוצה הפועלת בתוך אותו הקשר ארגוני. כל משתתף/ת מביא/ה נקודת מבט חלקית על ההתרחשות, והידע נוצר מתוך המפגש בין פרשנויות שונות לאותה עשייה.

נקודת הכניסה לחקירה:

הקבוצה מתכנסת סביב סיפור מן השטח: אירוע, דילמה, קושי, תקיעות או הצלחה מפתיעה. הסיפור עשוי לנבוע מבעיה ממשית ואף להוליד חשיבה על פתרונות, אך הוא משמש בעיקר חומר גלם לחקירה רפלקטיבית של העשייה: פיענוח ההתרחשות, ההקשרים ושיקולי הדעת שפעלו בתוכה.

מאפייני השיח החקרני:

השיח מכוון להאטה, להשהיית פרשנות מיידיית ולהעמקה בפרקטיקה כפי שפעלה בפועל. מטרותיו:

- לברר אילו החלטות התקבלו במהלך ההתרחשות ומה הנחה אותן
- לזהות לחצים, אילוצים ותנאים (ארגוניים, אנושיים, פוליטיים) שעיצבו את הפעולה
- לחשוף הנחות עבודה סמויות וידע מקצועי שפעל בזמן אמת
- לזהות דפוסים, מנגנונים או שיקולי דעת בעשייה
- לחבר בין הסיפור הקונקרטי ובין שפה מושגית והבנת מערכת

דוגמאות לשאלות המכוונות חקר פרקטיקה בצוות:

- מה בסיפור הזה אינו מובן מאליו, גם למי שפעל/ה בתוכו?
- אילו החלטות התקבלו "תוך כדי תנועה", ובאילו תנאים?
- אילו לחצים או הקשרים השפיעו על אופן פעולתנו?
- מה מתוך ההתרחסות משקף דפוס רחב יותר של אופן הפעולה במערכת?
- מה עבד כאן היטב, ובאילו תנאים?
- איזה מנגנון, עיקרון או הבחנה מקצועית מסייעים להבין "מה פעל כאן"?
- מה אפשר לשמר מן הפרקטיקה הזאת, ומה מחייב התאמה בהקשרים אחרים?

תוצר החקירה:

בסיום חקירה מצטברת של סיפורים, הקבוצה מנסחת תובנות ועקרונות פעולה משותפים. תובנות אלו מנוסחות כידע יישומי תלוי-הקשר, המאפשר למידה, דיוק פעולה והעברה זהירה להקשרים נוספים.

שחזור לאחור (Retrospective) (Analysis)

שחזור לאחור הוא מתודולוגיה לחילוץ ידע יישומי מתוך ניתוח רפלקטיבי של מהלך מתמשך, לאחר שהושלם או לאחר שהבשילו תנאים להתבוננות בו במבט לאחור. יחידת הניתוח אינה אירוע בודד או אינטראקציה נקודתית, אלא המהלך כולו: רצף ההחלטות, ההתאמות, הסטיות והתגובות למציאות כפי שהתפתחו לאורך זמן.

נקודת המוצא של שחזור לאחור היא שהלמידה החשובה מן העשייה אינה נחשפת במלואה בזמן אמת. ידע יישומי נוצר במרווח שבין תכנון ובין ביצוע, ובין ההנחות הראשוניות ובין הדפוסים שהתבססו בפועל. הבחנה זו נשענת על הפער בין theory espoused ובין theory-in-use – הפער בין האופן שאנשי מקצוע וארגונים מנסחים את היגיון פעולתם, ובין ההגיונות שהנחו את הפעולה בפועל (Argyris & Schön, 1996). פער זה משמש מרחב ידע פורה, ומתחדדים בו שיקולי דעת, מנגנונים ודפוסי פעולה שלא נוסחו מראש.

ייחודו של שחזור לאחור טמון בהישענותו על ממד הזמן. המרחק מן העשייה מאפשר לזהות תהליכים מצטברים: כיצד התקבלו החלטות לאורך הדרך, אילו התאמות חזרו על עצמן, כיצד השפיעו אילוצי ארגון, פוליטיקה או משאבים משתנים על כיוון המהלך, ואילו עקרונות פעולה התגבשו בדיעבד כהיגיון מארגן של העשייה. זה הוא ידע שאינו יכול להיות נגיש דרך סיפור יחיד או חוויה אישית, אלא מתהווה מתוך התבוננות מערכתית במהלך כולו.

שחזור לאחור נשען לרוב על שילוב של חומרים מתועדים, כגון תוכניות עבודה, מסמכי החלטות, פרוטוקולים, תכתובות, משובים וממצאי הערכה, לצד רפלקציה של שותפים ושותפות שהיו מעורבים במהלך. חומרים אלו משמשים עקבות של חשיבה ופעולה, ומאפשרים תהליך של מתן משמעות לעשייה בדיעבד ולהבנה כיצד השתנה ההיגיון המנחה לאורך זמן (Weick, 1995).

הערך היישומי של שחזור לאחור טמון ביכולתו לחלץ ידע תהליכי-מצטבר: הבנה כיצד מהלכים מורכבים מתפתחים בפועל, מה הם התנאים שאפשרו או שהגבילו אותם, ומה הם המחירים והפשרות שנלוו להחלטות שונות. ידע זה משמש בסיס לדיוק מהלכים עתידיים ולהעברה זהירה של תובנות להקשרים נוספים. שחזור

לאחור משלים את מערך מתודולוגיות חילוץ הידע המוצע במסמך. הוא מצטרף לריאיון הרפלקטיבי – המאפשר העמקה בידע סמוי אישי – ולחקר פרקטיקה בצוות – המאפשר חילוץ ידע קולקטיבי מתוך אינטראקציה משותפת – ומוסיף ממד של התבוננות תהליכית לאורך זמן. באמצעות מבט רטרוספקטיבי, שחזור לאחור מאפשר לזהות דפוסי פעולה, שיקולי דעת והיגיון שהתגבשו במהלך עשייה מתמשכת, ולהמשיג כיצד מהלכים מורכבים מתעצבים לכדי ידע יישומי שניתן לניסוח ולהעברה.

הערה על התנאים לשחזור לאחור: שחזור לאחור פועל מתוך עצירה מכוונת והתבוננות רפלקטיבית בדיעבד, ולכן הוא מתאים בייחוד למצבים שבהם מהלך הגיע לשלב של הבשלה או סיום חלקי, ומתקיימת אפשרות להביט עליו במרחק זמן. כוחו של המהלך טמון ביכולתו לחלץ ידע שלא היה נגיש בזמן אמת, באמצעות חיבור בין זיכרון מקצועי, תיעוד מצטבר ורפלקציה משותפת.

איכות הידע הנחלץ תלויה בהתקיימותם של תנאים מסוימים: זמינות של חומרי תיעוד, נוכחות של שותפים ושותפות המסוגלים להתבונן בעשייה התבוננות רפלקטיבית, ומרווח זמן המאפשר זיהוי של דפוסים והגיונות פעולה לאורך המהלך. כאשר תנאים אלו מתקיימים, שחזור לאחור מאפשר למידה עמוקה על כיצד התעצבה בפועל עשייה מתמשכת, ועל הידע שנוצר מתוכה בדיעבד.

שחזור לאחור כלי

מטרה:

לחלץ ידע יישומי תהליכי-מצטבר מתוך התבוננות רפלקטיבית במהלך מתמשך, באמצעות ניתוח בדיעבד של רצף החלטות, ההתאמות והתגובות למציאות כפי שהתפתחו לאורך זמן.

מסגרת ההשתתפות:

החקירה מתקיימת לאחר סיום מהלך, או בשלב מתקדם שמתאפשר בו מבט לאחור, וכוללת שותפים/ות מרכזיים/ות שהיו מעורבים/ות בתכנון, בהובלה ובביצוע. נקודת המוצא לחקירה היא המהלך כולו כיחידת ניתוח, ולא אירוע או סיפור נקודתי.

חומרי החקירה:

העבודה נשענת על חומרי תיעוד שנצברו לאורך העשייה – תוכניות עבודה, מסמכי תכנון, פרוטוקולים, מצגות, תיעוד החלטות, משובים וממצאי הערכה – והם משמשים עקבות לחשיבה ולפעולה בזמן אמת, ובסיס לשחזור ההיגיון שפעל לאורך הדרך.

מאפייני השיח הרטרוספקטיבי:

השיח מכוון להאטה ולהתבוננות מערכתית במהלך כולו. הוא מחזיק את המתח בין כוונה למעשה, ורואה בסטיות, באלתורים ובשינויים מקור מרכזי לידע יישומי. מטרותיו:

- לברר את ההנחות, את המטרות ואת ההגיונות שעמדו בבסיס התכנון המקורי
- לזהות כיצד התקבלו החלטות בפועל לאורך המהלך, ובאילו תנאים

- למפות נקודות שינוי, חיכוך או התאמה, ואת השיקולים שהנחו אותן
- לחשוף עקרונות פעולה ומנגנונים שפעלו בפועל, גם אם לא נוסחו מראש
- לחבר תיעוד, זיכרון מקצועי ורפלקציה משותפת לכדי הבנה תהליכית

דוגמאות לשאלות המכוונות שחזור לאחור:

- אילו הנחות יסוד עמדו בבסיס התכנון, ואילו מהן נשחקו או השתנו לאורך הדרך?
- היכן המציאות דרשה שינוי כיוון, ומה הנחה את קבלת ההחלטות בנקודות אלו?
- אילו דפוסים או עקרונות פעולה חזרו על עצמם תוך כדי המהלך?
- מה אפשר ללמוד מן הפערים בין הכוונה המקורית ובין האופן שפעלו בפועל?
- אילו תנאים אפשרו את התקדמות המהלך, ואילו הגבילו או עיצבו אותה?
- מה מתוך ההיגיון שנוצר בדיעבד ראוי לשימור, ומה מחייב בחינה מחודשת בהקשרים אחרים?

תוצר החקירה:

בסיום התהליך מתגבשת הבנה יישומית של עקרונות פעולה, של תנאים מאפשרים ושל מגבלות המהלך. תובנות אלו מנוסחות כידע תלוי-הקשר, והוא משמש בסיס לדיוק תכנון עתידי, לפיתוח פרקטיקות מותאמות ולהעברה זהירה של ידע להקשרים נוספים.

בינה מלאכותית בתהליך חילוץ הידע

התפתחותה של הבינה המלאכותית היוצרת (Generative AI) מעמידה לרשות מחלצי הידע פיגום מחשבתי רב-עוצמה, המסוגל להאיץ תהליכי עיבוד והמשגה. העבודה עם בינה מלאכותית מזמנת מגוון רחב של שימושים יצירתיים ההולכים ומתרחבים ככל שהטכנולוגיה מתקדמת: החל מתיקוף הנאמר בראיונות באמצעות פודקאסטים מג'ונרטים המבוססים על תמלולי שיחות, דרך ארגון מידע מורכב בעזרת תרשימי זרימה ומודלים חזותיים, ועד לפיתוח עצמאי של כלי עבודה ייעודיים המותאמים לשאלות למידה ספציפיות.

עם זאת, בתוך סוגת חילוץ הידע היישומי, הבינה המלאכותית אינה מתפקדת ככותבת אוטומטית, אלא כפועלת במרחב של מצבי עבודה משלימים המגדירים את העמדה המקצועית של המחלץ: **כשותפת חשיבה** המנהלת דיאלוג רפלקטיבי בתהליך העיבוד ו**כעורכת דיגיטלית** המופקדת על בקרת האיכות של תוצרי הידע ועל פיענוחם המתודולוגי.

העבודה עם כלים אלה מחייבת עמדה מקצועית המבחינה בין יכולת העיבוד של האלגוריתם ובין האחריות המושגית והאפיסטמולוגית של מחלץ הידע האנושי. הסיכון המרכזי בשימוש בבינה מלאכותית הוא נטייתה לייצר ידע שטוח או גנרי. אומנם המכונה מצטיינת בזיהוי תבניות סטטיסטיות רחבות, אך ידע יישומי איכותי באורח צומח דווקא מתוך החיכוך, הסטיות וההתאמות הייחודיות שנעשו בשטח. לפיכך, תפקיד הבינה המלאכותית הוא לשמש "מראה" המאפשרת למחלץ הידע להתבונן בסיפור המעשה מזוויות חדשות ולחלץ ממנו משמעות.

כדי להבטיח שתוצר הידע יישאר נאמן להקשר המקומי ובעל יכולת העברה, את העבודה עם AI ינחו העקרונות הבאים:

האדם כמעניק משמעות (Sense-maker)

הבינה המלאכותית מצטיינת בארגון ובסידור נתונים, אך האחריות על מתן המשמעות וההמשגה הסופית נותרת בידי מחלץ הידע האנושי. אין לאמץ תובנות מכונה מבלי לוודא שהן מעוגנות בשרשרת ראיות ברורה בתוך סיפור המעשה האמפירי.

פריזמה מושגית מוגדרת

על המכונה לפעול תמיד בתוך גבולות הגזרה של המושגים שמטה אורחא מגדיר במסמך זה, מה שמחייב הזנה מוקדמת של מסמך ההנחיות כבסיס לכל שיח. כך תשמש הבינה המלאכותית פיגום המחובר לקרקע המקצועית שלנו ולא סמכות חיצונית.

שיבוש והיווצרות

נטיית הבינה המלאכותית היא לייצר נרטיב ליניארי ו"נקי" מדי. עיקרון עבודה מרכזי הוא להשתמש במכונה דווקא כדי להציף את נקודות החיכוך, את המתחים ואת הסטיות מן התכנון. הידע היישומי אינו נמצא בסיפור המלוטש, אלא במקומות שהמציאות אילצה אותנו להמציא פתרונות חדשים.

שילוב בינה מלאכותית במערך אבני הדרך

ארגון שאלת הלמידה

שילוב כלי בינה מלאכותית באבן הדרך הראשונה נועד לספק למחלצי הידע פיגום מחשבתי המסייע במעבר מהצפה של נתונים גולמיים להגדרת שאלת למידה חדשה וממוקדת. בשלב זה הבינה המלאכותית משמשת שותפה לדיאלוג רפלקטיבי המאפשר לזקק את פוטנציאל הלמידה מתוך העשייה.

אופן פעולה אפשרי בבינה מלאכותית

זיהוי עקבות של שיבוש ושל היווצרות: סריקה של חומרי גלם מגוונים (פרוטוקולים, סיכומי פגישות, דיווחי שטח) כדי לסמן מוקדי חיכוך או "הפתעות". המכונה מצטיינת בזיהוי דפוסים חוזרים ובתופעות שסטו בעקביות מן התכנון המקורי, ובכך היא מסייעת למחלץ להבחין בין אירוע מקרי ובין היגיון מקצועי הראוי להמשגה.

סינתזה של נקודת המוצא מול המציאות: חילוץ הנחות היסוד וכוונות התכנון מתוך מסמכי היסוד של המהלך, והעמדתן עמידה ביקורתית מול תיאור המציאות העולה מן השטח. פעולה זו מחדדת את הפער שבין הכוונה לביצוע, שהוא המרחב הפורה ביותר לחילוץ ידע.

בחינת מוקדי הלמידה: בדיקה כיצד לארגן את שאלת הלמידה תחת מוקדים שונים, למשל כיצד נראית התופעה דרך עדשה של מנגנון מערכתי לעומת עדשה של פדגוגיה מתהווה. תרגיל זה מסייע למחלץ לקבל הכרעה מנומקת בנוגע למוקד המוביל.

ממה חשוב להיזהר: ניסוח שאלות גנריות ללא בקרה אנושית המוביל לשאלות למידה שטוחות, לאיבוד ההקשר המקומי בשל הכללות המטשטשות את התנאים הייחודיים ולסגירה מוקדמת המציעה פתרונות במקום שאלות חקר.

תיאור העשייה בפועל

באבן הדרך השנייה, מטרת חילוץ הידע היא להניח תשתית אמפירית מוצקה ותיאור עשיר של העשייה בפועל. בשלב זה הבינה המלאכותית מסייעת לארגן את חומר הגלם הגדוש לכדי תיאור נאמן של הדינמיקה בשטח.

אופן פעולה אפשרי בבינה מלאכותית

ארגון כרונולוגי ותמטי של אירועים: עיבוד מסה של מסמכי תיעוד, של תמלילים ושל רפלקציות לכדי רצף פעולות סדור. המכונה מסייעת לזהות את התחנות המרכזיות בהתפתחות המהלך, ובכך מקלה על הצגת העשייה כתיאור לפני המעבר להמשגה.

זיהוי רגעי הכרעה ומתח: באמצעות ניתוח סנטימנט וזיהוי נקודות חיכוך בטקסט הגולמי, אפשר להציף רגעים של אי-ודאות, של כשל או של סטייה מן הכוונה המקורית. זיהוי זה מאפשר למחלץ להתמקד בתיאור רגעי הדילמה שעיצבו את המהלך בפועל.

שמירה על ריבוי קולות: ריכוז עדשות שונות ועדויות מן השטח, אגב הקפדה שהתיאור לא יהיה "מצונזר" או חד-ממדי, אלא כזה המאפשר מפגש עם המורכבות של העשייה.

ממה חשוב להיזהר: ניקוי המורכבות והעמימות המייצר נרטיבים ליניאריים מדי, המשמיטים רגעי כשל או סטייה, התעלמות מן המרחב הסמוי ומנתונים שאינם גלויים בטקסט והפיכת התיאור לדיווח טכני של "מה נעשה" במקום שחזור הדינמיקה.

מתן משמעות לעשייה

אבן הדרך השלישית היא שלב ההמשגה ומתן המשמעות (Sensemaking). כאן הבינה המלאכותית מתפקדת כשותף פרשני המסייע בתרגום התיאור האמפירי להבנה יישומית ומושגית.

אופן פעולה אפשרי בבינה מלאכותית

זיהוי מנגנונים ודפוסים: הצעת "מנגנונים סמויים" העולים מתוך התיאור שנכתב באבן הדרך הקודמת. תפקיד המחלץ הוא לוודא שהבינה המלאכותית אינה "ממציאה" מידע חדש, אלא מארגנת את מה שכבר נפרש בסיפור לכדי טענה קוהרנטית על אופן פעולתו של המהלך.

חיבור לשפה מקצועית ולמסגרות תאורטיות: הצעת עדשות תאורטיות ובחינה כיצד העשייה המקומית מאתגרת מושגים אלו או מדייקת אותם.

מניעת חסמי המשגה: בחינת יחסי הגומלין בין המנגנונים השונים כדי להבטיח שההמשגה מעמיקה את ההבנה של מה שהתרחש בפועל, וכדי להימנע מרשימת מושגים המנותקים זה מזה.

ממה חשוב להיזהר: המשגה כפויה המאשררת מודלים קיימים במקום ללמוד מן השטח, יצירת רשימה של מושגים מנותקים ללא היגיון מארגן המחבר ביניהם וקפיצה מוקדמת להמשגה לפני שהתיאור האמפירי התבסס די הצורך.

באבן הדרך הרביעית המטרה היא להפוך את התובנות לעקרונות פעולה שאפשר להעביר להקשרים נוספים. הבינה המלאכותית מסייעת בזיקוק ה"מדוע" וה"כיצד" לכדי תוצרי ידע בהירים.

אופן פעולה אפשרי בבינה מלאכותית

ניסוח עקרונות פעולה מנומקים: ניסוח עקרונות שאינם רק "טיפים מנותקים", אלא כאלו המבטאים את היגיון הפעולה ואת התנאים שהתובנה צפויה לפעול בהם. המכונה עוזרת לוודא שהמסקנות המעשיות מספרות סיפור שלם המחובר לכל שלבי החילוץ.

הגדרת גבולות היישום: הצפה ביקורתית של מחירים, של מגבלות או של סיכונים הכרוכים בניסיון ליישם את הלמידה מחוץ להקשר המקורי. פעולה זו מחזקת את העמדה המקצועית האחראית של מחלץ הידע.

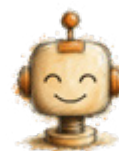
התאמה לקהלי יעד ולפורמטים: סיוע בגזירת תוצרים מגוונים המותאמים לצרכים שונים, אגב שמירה על נאמנות עמוקה להקשר שהידע צמח ממנו.

ממה חשוב להיזהר: דה־קונטקסטואליזציה המייצרת המלצות כלליות המנותקות מן התנאים בשטח, הכללת יתר המציגה תובנה מקומית כחוק כללי ללא נאמנות להקשר המקורי והתעלמות ממחירים, ממגבלות או מסיכונים הכרוכים ביישום הלמידה בהקשרים אחרים.

עדכניות טכנולוגית

היות שכלי הבינה המלאכותית, הפרוטוקולים הטכניים וסוגיות אבטחת המידע משתנים במהירות, פרק זה מגדיר את **התפיסה המתודית** בלבד. הנחיות פרקטיות, המלצות על כלים ודוגמאות לפרומפטים מעודכנים מפורסמים פרסום שוטף בעמוד המתעדכן באתר אורחא:

www.orchs.org.il



פרומפט
לדוגמה

סיוע בניסוח אבן הדרך הרביעית – התובנות היישומיות

אני כותב/ת תוצר חילוץ ידע יישומי. הגעתי לאבן הדרך הרביעית: ניסוח התובנות המעשיות מן המקרה.

אני רוצה שתסייע לי לנסח את פרק התובנות ניסוח ביקורתי, חד ויישומי – לא כסיכום כללי של המקרה, לא ככתיבה שיווקית ולא כניסוח מעורפל בסגנון "בינה מלאכותית".

אצרף לך ארבעה סוגי חומרים:

1. תיאור המקרה – מה קרה בפועל.
2. פרק הפרשנות או ההמשגה – מה אפשר ללמוד מן הדרך.
3. טיוטת פרק התובנות, אם קיימת.
4. מסמך ההנחיות לחילוץ ידע.

בסיום התהליך מתגבשת הבנה יישומית של עקרונות פעולה, של תנאים מאפשרים ושל מגבלות המהלך. תובנות אלו מנוסחות כידע תלוי-הקשר, והוא משמש בסיס לדיוק תכנון עתידי, לפיתוח פרקטיקות מותאמות ולהעברה זהירה של ידע להקשרים נוספים.

קראי את החומרים ופעלי כך:

שלב ראשון: איתור התובנות

זהי את התובנות המרכזיות שיכולות לצאת מן המקרה. אל תסתפקי בתובנות כלליות כגון "חשוב לשתף את השטח", "הערכה מסייעת ללמידה" או "צריך סדירויות". בעבור כל תובנה, בדקי האם היא באמת מלמדת משהו מן המקרה המסוים, או רק חוזרת על עיקרון מוכר. בעבור כל תובנה מוצעת, עני בקצרה על ארבע השאלות הבאות:

1. **מה למדנו מן המקרה?**
נסחי את הטענה המרכזית שהתובנה מבקשת ללמד.
2. **מהו המנגנון שפעל?**
הסבירי מה בפועל יצר את הלמידה, את השינוי או את ההשפעה: תהליך, תפקיד, סדירות, כלי, יחסים, דפוס עבודה או הכרעה.
3. **באילו תנאים זה עובד?**
פרטי מה הם התנאים שמאפשרים לתובנה להיות יישומית ולא רק עיקרון כללי.
4. **מהו הסיכון או הגבול?**
צייני מתי התובנה עלולה שלא לעבוד, מתי היא עלולה להפוך לריקה, או מה אסור להסיק ממנה.

שלב שני: חידוד הכותרות

לכל תובנה הציעי כותרת שהיא טענה, ואינה רק שם של נושא. לדוגמה, לא "הערכה", אלא "הערכה נמדדת בהשפעתה על העשייה". לא "קיימות", אלא "קיימות היא היכולת להחזיק ולהשתנות". הכותרת צריכה לעזור לקורא להבין מה למדנו, עוד לפני קריאת הפסקה.

שלב שלישי: ניסוח גוף התובנה

נסחי כל תובנה במבנה הבא:

1. פתיחה ממוקדת במקרה – מה המקרה מלמד.
2. עיגון במנגנון שפעל בפועל – לא רק אמירה עקרונית, אלא תיאור של מה אפשר את הדבר.
3. הרחבה ביקורתית – באילו תנאים התובנה עובדת ומהו הגבול שלה.
4. פסקת תובנה כללית למסגרת – ניסוח יישומי שאפשר להעביר להקשרים אחרים.

חשוב להבחין בין שני סוגי כתיבה:

- בגוף התובנה יש לדבר במונחי המקרה עצמו.
- בפסקת התובנה הכללית יש לנסח עיקרון יישומי רחב יותר, אך בלי לנתק אותו ממה שנלמד מן המקרה.

שלב רביעי: בדיקת איכות ביקורתית

לאחר הניסוח, בדקי את הפרק לפי הקריטריונים הבאים:

- האם כל תובנה אומרת משהו שאינו טריוויאלי?
- האם יש כפילות בין תובנות שונות?
- האם הכותרות הן טענות ואינן רק נושאים?
- האם התובנות נשענות על המקרה ואינן מרחפות מעליו?
- האם מופיעים בהן תנאים, גבולות וסיכונים?
- האם יש ניסוחים מעורפלים מדי, כגון "דיוק", "מנגנון", "תהליך משמעותי", "חיבור לשטח", בלי הסבר קונקרטי?
- האם פסקאות התובנה הכללית מנוסחות ניסוח חיובי וברור, ולא בעיקר דרך "מה לא"?
- האם הטקסט נשמע כמו ידע יישומי שנולד מן העשייה, ואינו נשמע כמו סיכום כללי או כתיבה שיווקית?

כללי כתיבה

כתבי בעברית בהירה, מקצועית ולא מנופחת. היי ביקורתית וחדה. אל תחמיאי לטקסט בלי צורך. אל תמציאי ממצאים שאינם מופיעים בחומרים. אם חסרה דוגמה מן המקרה, צייני זאת במפורש. הימנעי מניסוחים כלליים מדי וממשפטים שאפשר היה לכתוב על כל מהלך שינוי. המטרה היא לנסח תובנות שאפשר ללמוד מהן, להשתמש בהן ולבחון את גבולותיהן.

התוצר המבוקש

החזירי בעבור כל תובנה:

1. כותרת מוצעת.
2. מענה תמציתי לארבע השאלות:
 - מה למדנו מן המקרה?
 - מהו המנגנון שפעל?
 - באילו תנאים זה עובד?
 - מהו הסיכון או הגבול?
3. נוסח מלא של התובנה.
4. פסקת תובנה כללית למסגרת.

תוצר הידע

ערכם של תוצרי חילוף ידע נבחן לפי עומק הלמידה שהם מציעים, איכות ההמשגה שלהם, ויכולתם להציע הבנה מקצועית רלוונטית, זהירה ומנומקת מתוך עשייה קונקרטית. בהתאם לכך, הם יכולים לקבל צורות שונות, והמבנה שלהם נגזר משאלת הלמידה, מאופי העשייה, ממטרת התוצר ומקהל היעד שלו. פיתוח של תוצר כזה מתרחש בתוך מרחב של מתחים, שמעצבים את דרך התהוותו. החזקה מודעת של מתחים אלה ותנועה ביניהם מתרחשת לפי שאלת הלמידה, אופי העשייה, מטרת התוצר וקהל היעד שלו.

תיאורי ↔ ממשיג

המתח בין תיאורי לממשיג עוסק באופן שעשייה קונקרטית הופכת להבנה מקצועית. התיאור מספק את חומרי הגלם של הלמידה: התרחשויות, דילמות, בחירות, אילוצים והפתעות שהתגלו במהלך העשייה. ההמשגה מעבדת חומרים אלה לכדי הבחנות, דפוסים, מנגנונים ועקרונות פעולה, ולעיתים גם מתוך זיקה למסגרות מושגיות או תאורטיות. תוצר חילוף ידע נע בין שני הקטבים הללו. הוא נשען על תיאור עשיר של העשייה, ובו בזמן מנסח מתוכה הבנה מקצועית שאינה נשארת ברמת המקרה הבודד. כוחו של התוצר טמון ביכולת להחזיק את שני המהלכים יחד: לאפשר לעשייה להופיע במורכבותה, ולחלץ ממנה למידה שאפשר לבחון, לדייק ולהפעיל גם מעבר להקשר המסוים.

קרוב לעשייה ↔ מרוחק ומתבונן

המתח בין קרבה לעשייה ובין מרחק מתבונן עוסק בעמדה שמתבוננים ממנה בעשייה ומעבדים אותה לכדי תוצר ידע. הקרבה לעשייה מאפשרת גישה למה שהתרחש בזמן אמת: לשיקולי הדעת שהופעלו, לאילוצים, לאינטואיציות ולדינמיקות שנוצרו במהלך הפעולה. זוהי נקודת המבט של מי שפעלו בתוך ההתרחשות וחוו אותה מבפנים. המרחק הרפלקטיבי מאפשר לעצור, לשוב אל העשייה בדיעבד, ולבחון אילו תנאים, דפוסים ועקרונות עיצבו אותה. תוצר חילוף ידע מחזיק את שתי העמדות יחד: הוא נשען על קרבה לעשייה, ובו בזמן מפעיל מבט מתבונן המאפשר להבין את מה שהתרחש ולנסח מתוכו הבנה מקצועית.

רחב ↔ ממוקד

המתח בין תשתית ידע רחבה ובין תוצר ממוקד קהל ושימוש נובע מכך שכבר במהלך חילוף הידע פועלות שתי דרישות שונות. מצד אחד, החילוף זקוק למרחב פתוח דיו כדי לזהות מתוך העשייה תובנות, מנגנונים והבחנות, בלי להכריע מוקדם מדי מה יהיה השימוש בהן, למי יופנה התוצר ובאיזה פורמט יוצג. מצד אחר, עצם הפיתוח של תוצר מושך למיקוד: לחשיבה על קהל היעד, על מטרת התוצר, על צורת ההצגה שלו, ועל השאלה מה חשוב להבליט ומה אפשר להשאיר בחוץ.

כבר בשלבים מוקדמים של החילוף חשוב להחזיק שאלה מקצועית על ערכו של הידע: מדוע ראוי לחלץ אותו, איזו הבנה הוא עשוי להרחיב, ומה הופך את העשייה הנבחנת למקור למידה חשוב. אלא ששאלת הערך אינה זהה עדיין להכרעת תוצר. סגירה מוקדמת על קהל יעד, של שימוש או של פורמט, עלולה להכתיב מראש מה ייחשב רלוונטי, ובכך לצמצם את מרחב החילוף ואת פוטנציאל הלמידה. מנגד, היעדר מיקוד מקשה לתרגם את הידע שנבנה לתוצר בהיר, מותאם ושמשי.

תוצרי חילוף ידע יישומי מתפתחים אפוא בתנועה בין שתי הדרישות הללו: שמירה על תשתית ידע רחבה דיה שתאפשר למידה, ולצידה יכולת לגזור ממנה תוצר ממוקד, לפי מטרתו וקהל היעד שלו.

מתשתית ידע למשפחת תוצרים

מתוך תשתית הידע הרחבה אפשר לגזור תוצרים שונים, המותאמים להקשרים, לצרכים ולרמות עומק מגוונות. תוצרי הידע מתקיימים כך כמשפחה של תוצרים: תשתית מושגית אחת, שממנה נגזרים תרגומים שונים, השומרים על זיקה ברורה להיגיון, להנמקה ולהקשר שהידע צמח ממנו.

המתחים שנדונו בפרק זה מחדדים את סוג הידע שתוצרי חילוץ ידע יישומי יכולים לייצר: ידע הנשען על עשייה קונקרטית ותלוית־הקשר, ואשר מאפשר לנסח מתוכה תובנות, הבחנות ועקרונות חשיבה בעלי ערך גם מעבר למקרה הבודד. ערכו של ידע זה טמון ביכולתו להעמיק הבנה, להרחיב חשיבה מקצועית ולסמן אפשרויות פעולה שאפשר לשקול בהקשרים נוספים מתוך התאמה ושיקול דעת.

תהליך חילוץ ידע יישומי מייצר תחילה תשתית ידע רחבה: תיאור מבוסס של העשייה, המשגה של הדפוסים והמנגנונים שפעלו בה, תובנות יישומיות, תנאים וגבולות יישום, ודוגמאות המעגנות את הלמידה בהקשר שהיא נוצרה בו. תשתית זו מחזיקה את עומק הלמידה ואת ההנמקה המקצועית, והיא מאפשרת לעצב לאחר מכן תוצרים שונים לפי קהל היעד, מטרת השימוש ורמת העומק הנדרשת.

מתוך אותה תשתית ידע אפשר לגזור תוצרים מגוונים, כגון מסמך עומק, תקציר מנהלים, מצגת, כלי עבודה, ערכת הנחיה, תוצר חזותי, פרק פודקאסט, חוברת קצרה או פורמט דיגיטלי. הבחירה בסוג התוצר היא שלב של תרגום מקצועי: היא קובעת מה להבליט, מה לצמצם, באיזו שפה להשתמש, ואיזה מפגש ליצור בין הידע ובין הקהל שהוא מיועד אליו.

ההבדל בין תוצרים שונים נוגע גם לאופן שהם משתמשים בידע. כך למשל יש תוצרים שמעמיקים הבנה מושגית, יש כאלה שמסייעים להוביל שיחה מקצועית, יש כאלה שתומכים בקבלת החלטות, ויש כאלה שמזמינים התנסות או פתיחה של חשיבה. בכל אחד מן המקרים, איכות התוצר נבחנת בזיקה שלו לתשתית הידע שהוא נוצר ממנה: האם הוא משמר את ההיגיון, את ההנמקה, את ההמשגה ואת הנאמנות להקשר, גם כאשר הוא קצר, חזותי או נגיש יותר.

כך הסוגה של חילוץ ידע יישומי אינה מתכנסת לפורמט אחד. היא מתקיימת כתנועה בין תשתית ידע רחבה ובין תוצרים ממוקדים, המותאמים לקהלים ולשימושים שונים. ככל שתשתית הידע מעובדת ומנומקת יותר, כך אפשר לגזור ממנה תוצרים מגוונים יותר מבלי לאבד את עומק הלמידה שהם צמחו ממנו.

סיכום

מסמך זה מציג את המסגרת המושגית שמטה אורחא פיתח לחילוץ ידע יישומי מתוך עשייה חינוכית-חברתית. מסגרת זו נבנתה מתוך התמודדות מתמשכת של המטה עם שתי בעיות יסוד: האחת, שחלק מן הידע המקצועי בעל הערך מוטמע בפרקטיקה עצמה ואינו מתגבש לכדי ידע שאפשר ללמוד ממנו ללא מהלך מכוון; והשנייה, שבהיעדר שפה, עקרונות עבודה וסטנדרטים מקצועיים לחילוץ, ידע זה נותר סמוי, מקומי ותלוי באנשים שפעלו מתוכו. מתוך כך, חילוץ הידע באורחא נועד למלא תפקיד כפול: לתמוך בלמידה, בשיפור העשייה ובהמשכיות המקצועית של המטה ושל השותפויות עצמן, ובה בעת להפוך את הידע הנוצר בהתנסויות המקומיות לידע מנוסח, מומשג ובעל פוטנציאל להעברה מושכלת לרשויות, לארגונים ולהקשרים נוספים.

בתשובה לשתי בעיות אלו מציע המסמך ארבע אבני דרך לחילוץ ידע יישומי: ארגון שאלת הלמידה, תיאור העשייה בפועל, המשגה ומתן משמעות וניסוח תובנות יישומיות, לצד דוגמאות לדרכי עבודה המאפשרות לגשת אל הידע הסמוי: ריאיון רפלקטיבי, חקר פרקטיקה בצוות ושחזור לאחר. דרכים אלה משלבות האטה של העשייה, רפלקציה, ריבוי נקודות מבט ועיבוד מושגי. לצידן, הבינה המלאכותית מוצגת כפיגום תומך היכול לסייע בארגון חומרי גלם, בזיהוי דפוסים, בהצפת שאלות, בבחינת אפשרויות המשגה ובגזירת תוצרים לקהלים שונים, אגב שמירה על אחריותו הפרשנית והמושגית של מחלץ הידע האנושי.

העמדה המקצועית שנפרשה במסמך מתגבשת מתוך חמישה עקרונות עבודה: גישה חקרנית ואמפתית לעשייה, התמקדות בפיענוח ה"למה" ולא רק בתיאור ה"איך", עבודה דרך פריזמה מושגית, הכרה במתחים וניהולם, ושמירה על עצמאות פרשנית לצד תיקוף משותף. עקרונות אלה אינם כללים טכניים, אלא תנאים מקצועיים המאפשרים לתהליך חילוץ הידע להתקיים באופן אחראי, רפלקטיבי ובעל ערך.

עמדה זו מתממשת בתוך מתחים הדורשים ניהול מתמיד: בין תיאורי לממשיג, בין קרבה לעשייה למרחק מתבונן, ובין תשתית ידע רחבה לתוצר ממוקד קהל ושימוש. כוחו של תוצר חילוץ ידע טמון ביכולתו להחזיק את שני הצדדים יחד: לאפשר לעשייה להופיע במורכבותה, ולחלץ ממנה הבנה מקצועית שאפשר לבחון, לדייק ולהפעיל גם מעבר להקשר המסוים.

בעבור מטה אורחא והשותפויות שהוא מלווה, חילוץ ידע יישומי הוא מהלך תובעני. הוא מתקיים בתוך עשייה חיה, רוויית לחצים, יחסי כוח ואילוצי זמן, ולעיתים מותיר מרחב מצומצם בלבד להשהיה ולרפלקציה. המסמך מציע מסגרת עבודה להתמודדות מקצועית עם מורכבות זו: דרך שבה עשייה מורכבת, ניסיון מצטבר ושאלות פתוחות הופכים לידע שאפשר לשתף, לבחון ולדייק לאורך זמן.

המסגרת שנולדה מעבודה זו מציעה שפה מקצועית שעשויה להיות רלוונטית גם לזירות נוספות. ההבחנות, אבני הדרך, החסמים ועקרונות העבודה שנוסחו כאן משמשים פיגום מחשבתי שאפשר להתאים למהלכים חינוכיים-חברתיים נוספים המבקשים לחלץ ידע יישומי מתוך עשייה.

חילוץ ידע באורחא – מילון מונחים

ארבעה עוגנים מחשבתיים המארגנים את תהליך חילוץ הידע: לשם מה? מה היה? מה אפשר ללמוד? ומה הן התובנות המעשיות? אבני הדרך הן פיגום המסייע לוודא שהידע חולץ באופן שלם, שיטתי, מנומק וישים.

אבני דרך

כלי תומך לעיבוד, לארגון, לניסוח ולבחינה של חומרי חילוץ ידע. הבינה המלאכותית יכולה לשמש שותפת חשיבה ועורכת דיגיטלית, אך האחריות לפרשנות, להמשגה, לאתיקה ולתוקף המקצועי של הידע נשארת בידי מחלץ הידע.

בינה מלאכותית בחילוץ ידע

התנאים, המגבלות, המחירים והסיכונים שיש להביא בחשבון כשמעבירים תובנה מהקשר אחד להקשר אחר. גבולות היישום מונעים הכללה גורפת ומאפשרים שימוש זהיר ומותאם בידע שנלמד.

גבולות יישום

תהליך שבו ידע סמוי, אישי או מקצועי, מנוסח במילים, במושגים או בעקרונות פעולה. ההחצנה הופכת ניסיון שהיה מגולם בעשייה לידע שאפשר לשתף, לבחון ולהפעיל גם מעבר למקרה שהוא נוצר בו.

החצנה של ידע

מתן משמעות לעשייה. ההמשגה נותנת שם, סדר ומשמעות לדפוסים, למנגנונים ולעקרונות שפעלו בפועל, ומאפשרת לעבור מתיאור מקומי להבנה מקצועית רחבה יותר.

המשגה

מערך התנאים הארגוניים, החברתיים, התרבותיים, הפוליטיים והמקצועיים שהעשייה התרחשה בתוכם. הבנת ההקשר נדרשת כדי להבין מדוע הדברים התרחשו כפי שהתרחשו ומה הם גבולות ההעברה של הידע שנלמד.

הקשר

מכשול גלוי או סמוי המעכב מהלך מלהתקדם, להשיג את מטרותיו או לממש הזדמנויות. חסמים יכולים לנבוע ממקורות ארגוניים, סביבתיים, בין-אישיים או אישיים, וזיהויים מאפשר לתת שם לקושי ולהפוך אותו בסיס ללמידה, להתאמה ולשיפור.

חסם

תהליך של למידה מתוך עשייה, שמטרתו להפוך ניסיון מקומי, לעיתים סמוי ותלוי-הקשר, לידע מנוסח שאפשר ללמוד ממנו, לבחון אותו ולהפעילו בזהירות בהקשרים נוספים. התהליך מתמקד במפגש בין רעיונות, מודלים והנחות תכנון ובין האופן שהעשייה פעלה בפועל, בייחוד במקומות שבהם נדרשו התאמות, שינויים או המצאה מחודשת.

חילוץ ידע יישומי

ידע שעבר תהליך של ניסוח, מיסוד והמשגה. זה הוא ידע שאפשר לבטא במילים, במודלים, בעקרונות פעולה או במתודולוגיות, ולשתף עם אחרים לצורך למידה, בחינה ושימוש.

ידע גלוי

ידע מקצועי הנוצר בזיקה לעשייה ונועד להאיר, לדייק ולכוון פעולה בשדה. ערכו טמון ביכולתו לסייע לאנשים ולארגונים לפעול במצבים ממשיים, מתוך רגישות להקשר ולתנאים המשתנים. בהקשר של אורחא הוא נשען על פיתוח, הערכה וחילוץ ידע.

ידע יישומי

ידע המגולם בפעולה עצמה: בשיקולי דעת, באינטואיציות מקצועיות, בניסיון מצטבר ובהתאמות הנעשות בזמן אמת. זה הוא ידע שפועל בעשייה גם כאשר אינו מנוסח במפורש ולעיתים אף אינו מודע במלואו למי שפועל מתוכו.

ידע סמוי

היכולת לנסח מן הלמידה עקרונות פעולה, הבחנות או הנחיות שאפשר לשקול את הפעלתם בהקשרים נוספים. יישומיות איכותית נובעת מן ההבנה של ההיגיון או המנגנון שפעל בעשייה, שומרת על נאמנות להקשר שהידע נוצר בו, ומגבשת תובנות המחוברות זו לזו לכדי מהלך מקצועי, ולא כאוסף של טיפים מנותקים.

יישומיות

בעל או בעלת תפקיד המובילים תהליך של למידה, עיבוד והמשגה מתוך עשייה. מחלץ הידע אינו רק מתעד את מה שנעשה, אלא מסייע לברר את ההיגיון המקצועי, את הדפוסים ואת התובנות היישומיות העולות מן העשייה.

מחלץ/ת ידע

היבטי העשייה שבוחרים למקד בהם את הלמידה ואת חילוץ הידע. מאחר שידע יישומי אפשר לחלץ כמעט מכל היבט של עשייה, נדרשת הכרעה מקצועית בשאלה איזה ידע ראוי לחלץ. הכרעה זו צריכה להיגזר מן המטרות, משאלות הלמידה ומתפיסת השינוי של הארגון או המהלך, ולא רק ממה שקל לראות, לתעד או לספר.

מוקדי ידע

האופן שרכיבים שונים בעשייה פועלים יחד ומייצרים שינוי, תוצאה או דפוס חוזר. זיהוי מנגנון פעולה מאפשר להבין לא רק מה נעשה, אלא כיצד ומדוע העשייה השפיעה כפי שהשפיעה.

מנגנון פעולה

האופנים שבהם שינוי מתארגן ופועל בתוך מערכת באמצעות תפקידים, סדירות ומבנים, שפה מקצועית ותפיסות ליבה, יחסים ויחסי כוח, נורמות עבודה ופרקטיקות. חילוץ ידע ממוקד במנגנונים נועד להבין כיצד שינוי מתהווה, מתבסס או משתנה בפועל.

מנגנוני שינוי מערכתיים

כמה תוצרים הנגזרים מאותה תשתית ידע, אך מותאמים לקהלים, לצרכים ולשימושים שונים. לדוגמה: מסמך עומק, תקציר מנהלים, כלי עבודה, מצגת או פודקסט.

משפחת תוצרים

תהליך שבו יחידים או קבוצות מפרשים התרחשות מורכבת, מזהים את ההיגיון שהתעצב בתוכה, ומנסחים הבנה שמאפשרת להסביר את מה שקרה ולכוון את המשך הפעולה. בחילוץ ידע, מתן משמעות הוא המעבר מן העשייה כפי שהתרחשה אל הבנה מקצועית של משמעותה.

מתן משמעות Sensemaking

ניסוח מעשי-מושגי של היגיון שפעל בעשייה. עיקרון פעולה טוב מבהיר מה כדאי לשקול לעשות, מדוע, כיצד ובאילו תנאים הדבר עשוי להיות רלוונטי.

עיקרון פעולה

מערך עקרונות המכוון את ההתבוננות בעשייה, את עיבודה ואת המשגתה, כדי להפוך ניסיון חי לידע מנוסח ובעל ערך. **עמדה חקרנית ואמפתית** – הקשבה סקרנית ולא שיפוטית להיגיון המקצועי שפעל בתוך העשייה. **התמקדות בפיענוח ה"למה"** – בירור שיקולי הדעת, ההנחות והאילוצים שעיצבו את הפעולה. **עבודה דרך פריזמה מושגית** – שימוש במושגים כעדשות להבנת העשייה ולניסוח ידע מתוכה. **הכרה במתחים וניהולם** – החזקה מודעת של מתחים כמו קרבה ומרחק, פתיחות ומיקוד, הקשר והעברה. **עצמאות פרשנית ותיקוף משותף** – ניסוח פרשנות מקצועית עצמאית לצד בדיקה עם השותפים לעשייה.

עמדה מקצועית בחילוץ ידע

עצמאות פרשנית	היכולת של מחלץ הידע להציע קריאה מקצועית של העשייה שאינה מסתפקת בשיקוף דברי המשתתפים או בריצוי בעלי עניין. עצמאות פרשנית מחייבת אחריות, זהירות, שקיפות והישענות על החומר שנאסף.
פדגוגיה מתהווה	פרקטיקות, מודלים ותפיסות פדגוגיות הנבנים, משתנים ומקבלים צורה בתוך העשייה לאורך זמן. חילוף ידע על פדגוגיה מתהווה מבקש להבין כיצד רעיונות חינוכיים מתורגמים למעשה, אילו התאמות, בחירות וחידושים נוצרים במפגש עם תנאי השטח, ואילו דפוסי פעולה פדגוגיים מתעצבים או משתנים בדרך.
פוטנציאל למידה	האפשרות לזהות בתוך עשייה קונקרטית דבר־מה הראוי ללמידה ולהמשגה. פוטנציאל כזה מתגלה לרוב במקומות שנוצרו בהם פער, שיבוש, חידוש, התאמה, התהוות בלתי צפויה או תוצאה שלא הובנה מראש.
פריזמה מושגית	מושג, תאוריה או מסגרת ניתוח המשמשים עדשה להבנת העשייה. פריזמה מושגית טובה מסייעת לראות דפוסים ומשמעויות שלא היו גלויים בתיאור בלבד, בלי לכפות על העשייה מודל מוכן מראש.
שאלת למידה	שאלה המגדירה מה מבקשים להבין מתוך העשייה. שאלת למידה היא נקודת המוצא לתהליך חילוף הידע. היא מחברת בין התרחשות משמעותית, הקשר מקומי ומוקד ידע, ומכוונת את תהליך חילוף הידע מעבר לתיאור כללי של מקרה.
תאוריית שינוי	ההנחות והקשרים המסבירים כיצד פעולה מסוימת אמורה להוביל לשינוי הרצוי. בתהליך חילוף ידע, תאוריית השינוי משמשת נקודת מוצא לבחינת המפגש בין התכנון ובין מה שהתרחש בפועל.
תיאור העשייה בפועל	שחזור ממוקד ונאמן של מה שהתרחש: הפעולות, הדילמות, ההכרעות, הפערים, ההתאמות והקולות מן השטח. תיאור זה משמש תשתית להמשגה, ולכן עליו להיות עשיר דיו אך ממוקד בשאלת הלמידה.
תיקוף משותף	תהליך שבו הידע המנוסח נבחן עם שותפים לעשייה כדי לוודא שהוא נאמן למה שהתרחש, רגיש להקשר ומדויק מבחינה מקצועית. התיקוף אינו מחליף את העצמאות הפרשנית, אלא מאזן ומדייק אותה.
תנאים מצמיחים	תנאים בסביבה החינוכית והארגונית שנותנים מענה לצרכים נפשיים בסיסיים, ומתפקדים כ"אבות מזון" להתפתחות מיטבית. כאשר תנאים אלה מתקיימים, הם מחזקים משאבי רגש, מוטיבציה, תחושת מסוגלות, משמעות וצמיחה בקרב תלמידים, תלמידות וצוותים חינוכיים.
תוצר ידע יישומי	מסמך, כלי או תוצר מקצועי אחר, המנסח ידע שחולץ מתוך עשייה כדי להחזירו אל העשייה כבסיס ללמידה, לשיפור פעולה ולהעברה מושכלת להקשרים נוספים. ערכו נבחן בעומק הלמידה שהוא מציע, באיכות ההמשגה, וביכולתו להציע הבנה מקצועית רלוונטית, זהירה ומנומקת מתוך עשייה קונקרטית. צורתו ומבנהו נגזרים משאלת הלמידה, מאופי העשייה, ממטרת התוצר ומקהל היעד שלו, ומתעצבים בתוך מתחים בין עומק, מיקוד, נאמנות להקשר וערך יישומי רחב יותר.
תשתית ידע	מאגר רחב של תיאורים, תובנות, הבחנות, מסמכים וחומרים שנוצרו בתהליך חילוף הידע. תשתית זו יכולה לשמש בסיס ליצירת תוצרים שונים בהתאם לקהל היעד ולשימוש הרצוי.

Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in practice: Enacting a collective capability in distributed organizing. *Organization Science*, 13(3), 249–273.

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: SAGE Publications.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Snowden, D. J., & Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard business review*, 85(11), 68.

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

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

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.

עשור, א', יצחקי, נ', לייבושור, ג' ויוסט א' (2022). *ניהול מצמיח: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במיטבו ומתפקד היטב*. מכון אבני ראשה.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Boston, MA: Addison-Wesley.

Cook, S. D., & Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization science*, 10(4), 381–400.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113–136.

Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورحَا

www.orcha.org.il