

החורים שעושים את הרשת: תפקוד ייחודי של צוות הערכה,

סביב חורים ארגוניים. תיאוריה ומעשה.

The space that makes the structure: A unique functioning (operation?) of an evaluation team around "structural holes", Theory and practice

ע"פ סדר א' ב': נעמה בר-און, רחלי זילביגר, מרים כרמלי, מירי לוין-רוזליס, ורוניקה סטרקוב
גרסה מתקדמת של המאמר ניתן למצוא:

נעמה בר-און, רחלי זילביגר, מרים כרמלי, מירי לוין-רוזליס, ורוניקה סטרקוב (2012) החורים שעושים את המבנה: חורים ארגוניים ותפקוד ייחודי של צוות הערכה, תיאוריה ומעשה. בתוך לוסטג, ר. (עורכת) *מימוש הפוטנציאל הגלום בהערכה* אסופת מאמרים הכנס ה-11 של האגודה הישראלית להערכת תכניות. תל-אביב: איל"ת

ארגונים חברתיים/חינוכיים עומדים מול מציאות מורכבת ומשתנה. לרוב ממוקמות יחידות ההערכה בארגונים אלה במבנה מקובל של יחידה אוטונומית בתוך ארגון, עם חלוקת עבודה מוגדרת ומשימות ברורות, גם אם משתנות. יחידות ההערכה צריכות לעבוד מול ריבוי צרכים ובעלי עניין, מגוון בעלי מקצוע ושפות מקצועיות בארגון ומחוצה לו, אוכלוסיות יעד מגוונות, מושאים משתנים ושאלות הערכה רב ממדיות.

ככל שרבים האתגרים העומדים בפני הארגונים החברתיים/חינוכיים, כך מועצמת מורכבות עבודת ההערכה באותם ארגונים, וקטנה יכולת ההתמודדות עם סבך שאלות ההערכה שצצות ומשתנות, עובדה שמעלה את שאלת התאמת מבנה היחידה לאופי מטלותיה.

בבואנו להקים את יחידת ההערכה במכון דוידסון שליד מכון ויצמן למדע, עמדה בפנינו השאלה מהו המודל האירגוני המתאים ביותר ליחידת הערכה קטנה בהיקפה שצריכה להתמודד עם אתגרים רבי פנים ורחבי היקף.

מתוך הגישה התיאורטית – פרקטית שמוצגת על ידינו במאמר ובהרצאה, ותוך ניצול היסטוריית ההערכה בארגון, יצרנו מודל עבודה שמתאים לתפישת העולם המקצועית שלנו, ושמציג אפשרות להתמודדות עם אתגר זה, באמצעות שינוי תפישת הארגון, תפישת יחידת ההערכה והתרגום של תפישות אלו לעשייה בפועל.

מטרתנו היא להציג מבנה ארגוני לא שגרתי של צוות הערכה פנימי בארגון, שמבוסס על חיבורים חלשים וחללים ארגוניים ביניהם. ליצירת המבנה הזה חברו שני תהליכים, התהליך ההיסטורי של התפתחות ההערכה בארגון, והשקפת העולם המקצועית של המעריכים.

אנו נציג בקצרה את התפתחות נושא ההערכה בארגון המדובר "מכון דוידסון לחינוך מדעי שליד מכון ויצמן למדע", את השקפת העולם של צוות ההערכה, את המושגים התיאורטיים והתפישת התיאורטית שעומדת מאחורי המבנה שנוצר, נציג את הקשר בין התיאוריה, השקפת העולם המקצועית והמבנה ארגוני נדגים את יתרונות המבנה שנוצר, את חסרונותיו ואת הדילמות שהוא יוצר.

התפתחות ההערכה במכון דוידסון

מכון דוידסון לחינוך מדעי נחנך בשנת 2001, כ"זרוע החינוכית של מכון ויצמן למדע", והוא מפעיל מגוון רחב של תכניות לקהלים שונים, החל מפעילויות לקהל הרחב, דרך פיתוח מקצועי למורים, העשרת הידע המדעי של תלמידים, טיפוח מצוינים, קידום אוכלוסיות חלשות, פיתוח יישומים טכנולוגיים מתקדמים, ובקירוב צעירים ומבוגרים לנושאי המדע השונים.

נושא ההערכה צמח במכון דוידסון באופן הדרגתי. בשנים הראשונות לפעילותו בוצעה הערכה רק במספר קטן מאד של תכניות, כתוצאה מיוזמה מקומית של מפעיליהן. כלומר, כאשר למפעילי תכנית מסוימת הייתה מודעות לנושא, הם התקשרו עם איש הערכה ושריינו לכך משאבים מתקציב ההפעלה של התכנית. יש לציין, שבמשך מספר שנים בוצעה ההערכה באופן קבוע על ידי שני אנשים שהיו בקשרי עבודה קודמים עם מפעילי התכניות והכירו מקרוב את תחומי הפעילות. אנשים אלה שולבו לעתים בשלבי תכנון והפעלה של התכנית אותה העריכו, ונעזרו באנשי הצוות לשם איסוף נתונים שונים מהשטח. ניתן לראות את ההערכה שנעשתה בשנים אלה כהערכה פנימית ומעצבת של התכניות שבחרו בכך.

בנוסף לכך, מכיוון שחלק מצוות העובדים במכון דוידסון הם אנשי מחקר בתחום הוראת המדעים, בוצעו גם מחקרים על תכניות שונות, ובחלקם היה גם מרכיב של הערכה.

במסגרת רה-ארגון של המכון, הוחלט להקים יחידת הערכה הכפופה ישירות להנהלת המכון. בעקבות זאת, בשנת 2010 צורפו למכון שני אנשים מקצועיים בתחום ההערכה, אשר החלו, בגיבוי של ההנהלה, בתהליך של הטמעת הצורך העקרוני בביצוע הערכה שוטפת ומסודרת של כלל הפעילויות הנעשות במכון, לפי סדר עדיפויות (קדימויות) שנקבע בשיתוף עם ההנהלה. כאן הייתה נקודת מפנה בשתי רמות:

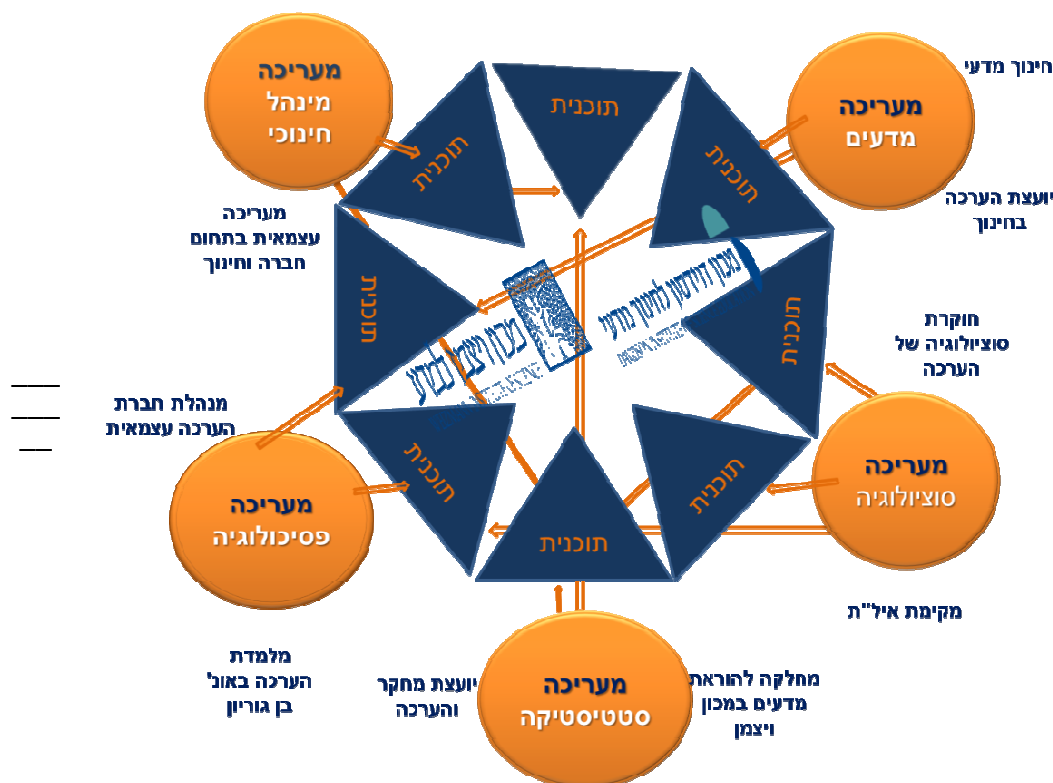
- **הצהרתית** - אמירה ברמת הארגון שמרכיב ההערכה הוא חיוני ובאופן עקרוני הוא חלק אינטגרלי של הפעילות, כמובן תוך הפעלת שיקולי דעת והתחשבות במגבלות של משאבים.
- **מבנית** - נוצר צוות הערכה המונה חמישה אנשים בראשות שני אנשי המקצוע החדשים שהגיעו למכון, שאליהם חברו שני אנשי ההערכה הוותיקים ואדם חדש שצורף לאחרונה. בצוות זה גובשו מטרות ויעדי פעולה לטווח קצר ולטווח ארוך, כולל תפישת תפקידי ההערכה בארגון וחיפוש דרכים ליישום מלא ככל האפשר של תוצריה (מסקנות ולקחים). לראשונה הוקצה להערכה מקום פיזי, תקציב ארגוני (ולא של התכניות) והוקדשו מפגשי הנהלה ועובדים להכרות עם הצוות בשלב הראשון ועם תוצרים בשלב השני.

התהליך המתואר כאן ממחיש מעבר מהערכה ספורדית של תכניות ספורות להשרשת ההערכה כחלק אינטגרלי של העשייה הארגונית, ואשר משאביה מתועלים לפי שיקולים ארגוניים ומקצועיים.

מבחינת המבנה, דאגנו לשמור על החיבורים של המעריכות הוותיקות יותר לתכניות שבהן צמחו לפני מיסוד ההערכה בארגון. נשמרו גם התפקידים הנוספים שהן עשו בארגון, בנוסף על חלקיות משרתן כמעריכות. החיבורים של כל המעריכות לתפקידים אחרים בתוך ומחוץ לארגון "נוכסו" כמשאב של הצוות. איור מספר 1 מדגים את החיבורים האלה.

כפי שניתן לראות מהאיור, חברות צוות ההערכה מגיעות מתחומי ידע שונים (בעיגול הכתום), מחוברות לתפקידים חיצוניים לארגון (בכיתוב הכחול), ומחוברות בקשרים שונים לתכניות שונות במכון (החיצים הכתומים). הקשרים בין חברות הצוות לבין עצמן הן רופפים, ואין להם בהכרח עליונות על תפקידיהן האחרים במכון ומחוצה לו.

איור מס' 1: החיבורים השונים של חברות צוות ההערכה, כלפי פנים וכלפי חוץ



תפישת העולם המקצועית תיאורטית של הצוות

תפישת העולם המקצועית תיאורטית של הצוות מורכבת מארבעה עקרונות: א. תפישת הארגון כמערכת, והערכה מתוך חשיבת מערכות; ב. תפקיד ההערכה הוא ליצור למידה ולייצר ידע (ולא פיקוח או בקרה); ג. תהליך ההערכה והידע שנוצר בעקבותיו הוא משותף למעריכים ולמוערכים; ד. ההערכה היא אקטיבית ופרואקטיבית.

א. חשיבת מערכות

תפישות ההערכה מקובלות נעות בין שני קטבים: הגישה הסיסטמית (systemic approach) שמניחה שהעולם בנוי מקביעות שיש לחפש אחריהן; וגישה הגורם האנושי (human agency) שמניחה שונות גדולה בין תכניות, מצבים, זמנים ותרבויות (Levin-Rozalis, Rosenstein and Cousins, 2010).

מתוך התפישה הראשונה נובעת ההגדרה של תכנית שמניחה ליניאריות של קשרי סיבה ותוצאה שנבנים אחד על גבי השני. ואכן רוב המתודולוגיות בתחום ההערכה, כמו גם עזרי חשיבה שונים דוגמת המודל הלוגי, בנויים על סמך הנחה זו של התערבות, ולכן גם של קשר לוגי ליניארי בין התכנית, ההתערבות ותוצריה. האיחוד האירופאי למשל, מגדיר תכנית כ"התערבויות כלכליות או אנושיות מאורגנות, שמובילות להשגת מערך של מטרות, בזמן נתון. לוח הזמנים והתקציב של

תכנית יוצרים את גבולותיה, ומטרותיה, שחשוב שתהיינה קוהרנטיות ומוגדרות מראש. שלושת הצעדים החשובים במעגל החיים של תכנית הם תכנון, יישום והערכה" (European Commission, 2007, הדגשות שלנו). ההגדרה הזו המקובלת למדי, מניחה מערך מובנה של צעדי תכנון, יישום ובדיקה שמטרתם יצירת שינוי מוגדר, באופן מובנה, בישות שמתערבים בה. ההתערבות, ברורה, התוצאות צפויות, ותהליך ההערכה המתוכנן במקביל נצמד אליהם וידוע מראש.

אלא שהמציאות בכלל, ובוודאי זו שבה פועל הצוות במסגרת מכון דוידסון, הרבה יותר מורכבת מזה. כאן מדובר ב"התערבויות הטרוגניות ומורכבות" (לוי-רוזליס, 2010, שפירו וגורודזייסקי, 2010), שמעצם הגדרתן מפעילות בו זמנית פעילויות שונות, עבור קהלים שונים, שאמורות לטפל באספקטים שונים של יישובים או של קהילות, או של אוכלוסיות או של איזושהי בעיית על. הרבה פעמים המטרות של התערבות הן כלליות מאד והצהרתיות (שפירו וגורודזייסקי, 2010), לחלקים שונים של ההתערבות מטרות שונות, קהלי יעד שונים ושיטות עבודה שונות.

מצד שני הצוות עובד בתוך ארגון וצריך לתת תשובות כלליות, מעבר למוערך קונקרטי. לכן בחרנו בגישה שלישית. בחרנו לבצע את ההערכה בגישה מערכתית הוליסטית, גישת חשיבת מערכות (system thinking) והסתכלות על הפעילות הכוללת של מכון דוידסון נעשית במונחים של תהליכים, יחסים הדדיים בין ובתוך האגפים השונים, והתייחסות למציאות המורכבת בה הפרויקטים השונים מתרחשים (לוי-רוזליס, 2010; Checkland, 1999; Von Bertalanffy, 1968).

מספרן הרב של הפעילויות, מגוון הנושאים ואוכלוסיות היעד השונות מצריך מעבר גמיש מראייה כוללת להתבוננות ספציפית בפרויקט מסוים, כדי שההערכה תהיה משמעותית הן ברמה הפרטנית של מפעילי הפעילויות והן ברמה המערכתית של הארגון.

בין ארגון למערכת

גישות ארגוניות הן אנליטיות מטבען. הדרך שלהן להימנע ממורכבות היא לפרק אותה לגורמים: יחידות, תפקידים, מטלות. הטענה שלנו שפירוק המורכבות מביא לאיבוד המהות. חלקיו המפורקים של שעון אינם השעון, וגם השעון עצמו נושא מסרים, וגם יש לו תפקידים שהם מעבר לתפקידו המוגדר – הוראת הזמן (למשל אופנה, למשל ציון סטטוס). לכן אנו מציעות דרך התבוננות שונה, מערכתית.

הגישה המערכתית היא תפישת עולם הרואה את העולם במונחים של תהליכים, יחסים הדדיים, ואינטגרציה שיוצרים שלם שהוא שונה מסכום חלקיו, לכן היא הוליסטית במהותה. חשיבה מערכתית מחייבת אותנו (וגם מאפשרת לנו) להימנע מרדוקציה עד כמה שאפשר (Polanyi, 1968). היא מחייבת אותנו להתייחס אל תופעות על כל מורכבותן: מרכיביהן, היחסים ההדדיים ביניהם וההיסטוריה המשותפת שלהם, ולא כאל אירועים מבודדים. החשיבה היא סינטטית ולא אנליטית. עורמת ומחברת מה שיותר, ולא מנקה ומנתחת. באופן זה נוצרות לנו שרשראות לא לינאריות של סיבות ומסובבים שמתחברים ביניהם.

מערכות חברתיות (או אחרות) אינן אלא מסגרת מושגית אנליטית, כלומר, אופן חשיבה על וניתוח של תופעות מורכבות של מציאות (Crutchfield, 1971; Churchman, 1999; Checkland, 1988). אנלוגיה שבאמצעותה נוהגים להמחיש את העניין היא החשיבה האקולוגית. אפשר לבחון

כל צמח, ציפור ופרפר בנפרד, ואפשר לבחון מערכת אקולוגית של ביצה או חורש, ואפשר לבחון את אותה ביצה או חורש בהקשר גלובלי.

רכיבי המערכת מחוברים ביניהם, ומחליפים ביניהם מידע ומשאבים. החיבורים יכולים להיות חיבורים חזקים (strong coupling), שבהם התלות ההדדית חזקה, והם מבוססי מיצוב ארגוני (positional-centered) או רופפים (loose coupling). החיבור הרופף פחות קשור למבנה שיצר אותו, ולכן יותר אוטונומי ופתוח לשינויים. המגעים הם מבוססי אדם (person centered) ולא מבוססי תפקיד (Bernstein, 1977).

כאשר אנו דנים במערכת ובמיוחד במערכת שהיא ארגון עבודה עלינו להתמודד עם האתגר של "מספרים לא גדולים", מכיוון שמצד אחד עלינו לקחת בחשבון יותר ממקרה אחד, ישות אחת או תופעה אחת אבל מהצד השני בדרך כלל לא מדובר בכמות אירועים שמאפשרת עיבוד וניתוח סטטיסטיים. אנחנו קרובים מספיק למציאות על מנת לראות פרטים ורעשים והתנהגויות לא סדירות שמשפיעים על הניתוח שלנו, אבל צריכים להגיע למסקנות שהן כלליות מספיק בשביל להיות ישימות גם במצבים אחרים.

הנשוא אותו אנו רוצות לבחון באמצעות הגישה המערכתית, הוא תהליך הלמידה לקראת שינוי של שלוש ישויות שאנחנו נוטים בדרך כלל לבחון בנפרד (או לכל היותר בזוגות): 1. בעלי עניין וקהלי יעד, 2. ארגון שפועל מול, ומתערב באותם בעלי עניין וקהלי יעד, במטרה ליצור שינוי, 3. צוות מעריכים שמעריך את הארגון המתערב וקשריו, את תהליך ההתערבות ותוצאותיה, את עצמו, ואת האינטראקציה בין כל אלה.

ב. ייצור למידה וידע (ולא פיקוח או בקרה)

תפקידי ההערכה בספרות רבים: קביעת איכות, דרך התבוננות שיטתית, פיקוח ובקרה, למידה, כלי עזר לקבלת החלטות, אמצעי להפעלת כוח פוליטי או אחר, כלי לשיפור והתייעלות וכדומה, עם השלכות ערכיות ותרבותיות (נבו, 2001; Levin-Rozalis, 2000; Greene, 2009; Greene, 2000; Patton, 1978; Schwandt, 2009).

אנחנו בחרנו בתהליך יצירת ידע כדגש העיקרי בעבודתנו, כאשר התפישה של "ידע" היא מורכבת ורב ממדית, כמו למשל ידע מקצועי ספציפי של התכניות השונות (למשל מה הדרך האפקטיבית ביותר לערב ילדים בחשיבה מדעית פעילה); ידע על התכניות (מה קורה ולמה); ידע ארגוני ותרומה ללמידה ארגונית (ניתוח מנגנונים ותהליכים חוצי ארגון, עבודה ארגונית תהליכית); ושימוש בכל אלה כידע תומך בקבלת החלטות של התכניות, היחידות והארגון.

ג. תהליך ההערכה והידע שנוצר בעקבותיו הוא משותף למעריכים ולמוערכים.

נקודת המוצא הבסיסית היא שהידע שנוצר או שעתיד להיווצר הוא רכוש המוערכים ולא רכוש ההערכה (Levin-Rozalis and Rosenstein, 2005). במחקר, בהערכה, וגם בהתערבויות חברתיות למיניהן, ישנו פער מובנה בין שני צדדים. הטרימינולוגיה משקפת את הדיכוטומיה: חוקר מול נחקר; מעריך מול מוערך; מתערב מול מושא ההתערבות. כתוצאה, אנחנו מחפשים שיטות "לדובב" נחקרים, "לגייס" מושאי התערבות, "לרכוש" מוערכים.

ברצוננו להציע דרך שלישית, שבה המקצועיות של שני הצדדים תבוא לידי ביטוי מרבי. הכוונה היא לתהליך קיברנטי שבו עובדים ביחד שני הצדדים - המעריך שהוא מומחה בהערכה, ואנשי התכניות או הארגון שהם מומחים בתחום המקצועי שלהם. הם יעבדו בצוות רב תחומי ורב מקצועי על מנת להפיק את המקסימום מהמקצועיות של כל הצדדים.

המודל הקיברנטי ועקרונות פעולתו

קיברנטיקה (Cybernetics) חוקרת את המנגנונים שמפעילים מערכות מורכבות: תהליכי התקשורת בין רכיבי מערכת, בקרה, חליפין, ועקרונות של משוב חוזר. אם המערכת היא המסגרת המושגית שמתארת את המושא, הקיברנטיקה מסבירה כיצד קורים התהליכים בתוכה.

המשוב החוזר נוצר מתוך הנטייה של כל מערכת לתקן את עצמה באופן יעיל יותר או פחות, על מנת להגיע לאיזון. חם לנו – מזיעים. קר – רועדים. הטמפרטורה יורדת/עולה התרמוסטט מפעיל חימום או קירור.

איזון, כמו בכלים שלובים, משמעו סגירת פערים. קיברנטיקה עובדת על פער. הפער גורם לתגובה. ללא פער המערכת מאוזנת ואין בה תנועה (הומאוסטזיס). לשם יצירת ידע מנצלים את פער הידע שקיים בין מעריכים ומוערכים, כפי שמוצג באיור מס' 2 (מתוך: Levin-Rozais, 2010):

איור מס' 2: פער הידע שבין מעריכים ומוערכים.

סוג הידע		בעלי הידע
ידע מקצועי וידע בתחום מערך החיים, השפה והתרבות	ידע מקצועי במחקר ובהערכה	
נמוך	גבוה	חוקר / מעריך
גבוה	נמוך	נחקר / מוערך

גישות ארגוניות מקבלות את פערי הידע בין בעלי תפקיד ומחלקות שונות כחלק אינהרנטי של המבנה. בעיה שיש להתמודד איתה על מנת לבצע הערכה כנדרש, כאשר תהליך ההערכה הוא חד כיווני: יחידת ההערכה אוספת מידע מהיחידות והפעילויות המוערכות. מבחינה מבנית, שעליה עוד נרחיב, תופשת הגישה המערכתית קיברנטית את פער הידע כמשאב. כמנוע לבניית ידע חדש. לצורך כך מפורקת יחידת ההערכה מהגדרתה כיחידה ארגונית מוגדרת, עם מטלות איסוף אינפורמציה, והופכת לרשת של מעריכים שנצמדים לפי הצורך לחלקים שונים של המערכת, לצורכי עבודה משותפת על הבניית ידע באותה נקודת חיבור.

ד. פרואקטיביות ויעוץ.

על פי תפישתנו, על מנת ליצור שותפויות, להבנות ידע רלוונטי ולהפיצו בארגון, על ההערכה להיות יוזמת. לפעול ליצירת שינוי בציפיות ובשאיפות של המוערכים ושל הארגון, לבחון ולעצב את הנורמות המקובלות בארגון וליצור גירוי אינטלקטואלי (Bass, 1978; Burns, 1985; Gorodetsky and Barak, 2009).

על אנשי הצוות לגלות נקודות חלשות או התנהלות ארגונית או של תכנית שכדאי להתערב בהן, ולהציע את עזרתם. ובעניין זה, הצוות מחפש גם נקודות חוזק והצלחות העוזרות בהבניית הידע ושכדאי ללמוד מהן

איך זה עובד?

צוות ההערכה שהוא תת מערכת במערכת הארגונית, בנוי מקשרים רופפים בתוכו, שמאפשרים אוטונומיה רבה ויצירת קשרים רבים ומשתנים, מבוססי אדם, המאפשרת למעריכים למלא "תפקידי גבול". כלומר נושאי תפקיד רוחבי המקושר ליחידות שונות בתוך הארגון ובין הארגון לארגונים אחרים. לצד המערך הפורמאלי של התפקיד מתקיים גם מערך בלתי פורמאלי של כפיפות התפקיד, כלומר פרשנות סובייקטיבית של האדם לגבי תפקידו ושותפי תפקיד שונים שלו. מבנה אירגוני מסוג זה יוצר מטבעו עמימות ואי ודאות. בצד הקשיים שמעלה העמימות, ניתן לגייס עמימות זו לפיתוח ומיצוב התפקיד באופן יצירתי ומותאם לארגון (Gorodetsky and Barak, 2008; 2009; Gorodetsky, Barak and Harari, 2007).

החיבורים הרופפים, והגדרת תפקיד המעריכים כתפקיד גבול, מאפשר להם ליצור רישות (networking) ולהיות שותפים בקבוצות עבודה לא הירארכיות, שמורכבות מאנשים בעמדות שונות בתכנית המוערכת ומאנשי הערכה. הנחת העבודה שנובעת מהקיברנטיקה היא שכל סוגי המומחיות בקבוצה הם שווי ערך, ותרומתם חיונית ליצירת והבניית הידע בתכנית. זה מחייב היפוך של סוגיית ה"אמון" בהערכה. לא עוד המעריכים מנסים לרכוש את אמון המוערכים אלא המעריכים נותנים אמון בקהילות השותפות, ובדרך לעשות דברים. עקרון נוסף הוא הבעלות המשותפת על הידע, שמשמעותו היא גם אחריות משותפת על הידע: כולם מעלים שאלות, אחראיים לחיפוש התשובות, ולניתוח המידע שנאסף.

הרישות (net-working), כמו חיבורי המערכת, יכול להיות קשיח או רופף. רשת קשיחה היא סגורה. כל אחד מן החברים מחובר לחברים הרלוונטיים, ויתרונה מהירות ויעילות. הרשת הפתוחה מאפשרת גישה בין כל החברים, לא תמיד גישה ישירה. רשת פתוחה מאפשרת קיומם של קשרים גם עם מי שאינו דומה, שאינו חלק אינהרנטי מהגדרת התפקיד, ובכך מאפשרת העברת מידע ולמידה של דברים חדשים.

חורים מבניים (structural holes)

האתגר העומד בפנינו בכתיבה על מבנה ארגוני מבוסס חורים הוא בהתייחסות למה ש"אין". בעוד מבנים אירגוניים קלאסיים עוסקים ב"יש" – תפקידים, מבנה, חלוקת עבודה, ומערכות עוסקות ברכיבים ובתת מערכות, הרי שכאן אנו עוסקים בחללים, באזורים שבין רכיבים, בחורים שברשת

(Brut, 1992). ברוט מגדיר חורים מבניים כרווחים בין קשרים-מפגשים שאין ביניהם עודפות (non redundant). לשון אחר: קשרים-מפגשים חסרי עודפות קשורים ביניהם דרך חורים מבניים. במפגשים שאין בהם עודפות, אין ידע מקביל או עשייה מקבילה, בין מבצעי הפעולות השונות. והכוונה היא במונחי ידע, ולא במונחי מטלות ארגוניות. לדוגמה, ארבעה מדריכי נוער שנמצאים ביחידה אחת, דרושים כולם, ואולי דרושים עוד מדריכים בשביל לבצע את המטלה הארגונית. מבחינת הידע הארגוני יש כאן עודפות מכיוון שהידע שלהם מקביל למדי. הצורך שלהם להחליף מידע ולייצר ידע חדש הוא נמוך.

במבנה ארגוני סטנדרטי, ככל שקשר בין א' ל ב' חזק הם יצרו קשר חזק עם ג' שקרוב אליהם. רוב האנשים / הקבוצות שיוצרים קשר חזק דומים זה לזה. כאשר יש קשר חזק בין שני מרכיבים, שזהו מצב של היעדר חור מבני נוצרת מצד אחד עודפות של ידע, של יכולת ביצוע (מכיוון שהמרכיבים דומים), ומצד שני נמנעת בכך האפשרות לספק מידע מסוג אחר / חדש, היינו תרומתם של יחסים לא עודפים הוא במגוון הידע ובשונות שיש בו.

מכיוון שיחסים לא עודפים הם בהגדרה יחסים בין שונים, הרי שהם מאורגנים סביב "חור" ארגוני, מכיוון שאינם יכולים להיות תפקידים דומים, יחידות דומות, או לחלוק את אותן מטלות ארגוניות. לכן גם חשובה התפישה המערכתית שיכולה להגדיר תת-מערכות כראות עיניה, ללא תלות בתפקיד, יחידה, משימה או ידע מקצועי. ולכן גם בניגוד לתפישה הארגונית שעוסקת בהתאמת אנשים בארגון לפעולות הארגוניות, יכולה המערכת להתמודד עם ארגון הפעולות והתאמתן לאנשים.

לקשרים חלשים שמאורגנים סביב חורים מבניים, יש יותר השפעה בנושאים של פיזור מידע כי הם יוצרים יותר קשרים לעומת קשרים חזקים. אלא שבמבנה ארגוני רגיל, החורים האלה אינם נראים. הכוח הקיברנטי האצור בהם אינו מופעל, לפעמים אף נעצר, ונוצר בזבוז אנרגיה ומשאבים. אם נוצרים יחסים בתוך חורים מבניים, הם בדרך כלל ספוראדיים ומקריים.

ברגע שמאפשרים זאת, ויש ארגונים שמעודדים פעילות בחורים המבניים, כמו ארגוני היי-טק, שואף החור המבני להתמלא, כמו כלים שלובים, ובכך הוא מפעיל את העיקרון הקיברנטי. החלל, חוסר העודפות שהוא למעשה צורך הדדי בידע של האחרים, מחייב זרימה של מידע ושל משאבים. לאורך זמן נוטים חורים מבניים להתמלא ולהתמסד, ולכן יש חשיבות לזמניות שלהם. צוות הערכה עם קשרים רופפים, ומטלות משתנות, הוא מטבעו נייד, ולכן יכול ליצור חורים מבניים במקומות הנדרשים במערכת, ובכך לדחוף לזרימת הידע, ולעזור בהבנייתו. הבניית הידע, היא למעשה מילוי החור המבני.

באותו אופן, חורים מבניים ביחסים בינארגוניים, מאפשרים זרימה של מידע בין ארגונים, ובכך מסייעים לצמיחה של ידע חדש וחדשני. יתרה מזאת, לחברות שיצרו חורים מבניים רבים יש יתרון. החורים מאפשרים להן להוסיף את היתרון היחסי שלהן לרשת, כלומר את חוסר המיותרות, ובכך להשיג תלות של אחרים בידע שלהן, ובכך להשיג יותר שליטה.

מחקרים שנעשו בתחום הראו כצפוי ממצאים סותרים, שמעדינים את הידע שלנו לגבי התנאים ליעילותם של חורים מבניים. הממצאים הבולטים מדברים על כך שהתמסדות היחסים סביב חורים מפחיתה מיעילותם, שכן זרימת המידע ויצירת הידע הולכת ופוחתת עם הזמן. ממצא אחר מדבר על חולשה יחסית של ארגון ושל יחידה בכך שייחודיות הידע שבידיו פוחתת, וכך גם העוצמה שמחוברת לידע ייחודי (Frankort, 2008). אהוזיה מצא שגם לחורים חשוב שתהיה

מטרה, וסתירה בין מטרת המשתתפים מפחיתה מיעילות החורים (Ahuja, 2000) ממצאים נוספים מדברים על כך שחורים מחייבים מערכת אמון בין השותפים השונים, שבלעדיה לא תתאפשר זרימת המידע, ושיתוף הפעולה ביצירת הידע (Tubin & Levin-Rozalis, 2008). בהמשך נציג את צוות ההערכה ועקרונות העבודה שלו, את היתרונות והחסרונות שבדרך עבודה זו, ואת הדילמות שהיא מעלה.

על צוות ההערכה

בהגדירנו את המעריך ואת צוות ההערכה כממלאי תפקידי גבול, סביב חורים מבניים מעוטי מיותרות, במערכת עם חיבורים רופפים, יצרנו ואנו עדיין יוצרות, מתכונת שמאפשרת לנו להתמודד עם מורכבות וריבוי מטלות. אנו מצמצמות את העודפות שיוצר מבנה ארגוני של קשרים חזקים. במקום לומר, עובדת א' אחראית על הערכת התכנית הזו, עובדת ב' אחראית על הערכת התכנית האחרת, ובעצם שתי העובדות מאד דומות ודי ברות החלפה, מתחלקת העבודה בתוך צוות הערכה על פי משימות, שאלות ופניות חברות הצוות, בכל פעם באופן אחר, בכל פעם בשותפות אחרת ובזרימה אחרת, מתוך ראייה של היער השלם. כך, בין המעריכות בצוות לבין עצמן, ובינן לבין תת המערכות שבהן הן פעילות יש חורים מבניים, שמזמנים הבניית ידע בתהליכים קיברנטיים. כאשר תהליך בניית הידע הוא תהליך שיתופי של המוערכים והמעריכים.

המעריכות שיושבות באתרים שונים, מחויבות לעיסוקים נוספים בנוסף על הערכה, הן בתוך המכון והן מחוצה לו (ראו תרשים מס' 1). מכיוון שכל הקשרים הם מבוססי אדם ולא מבוססי תפקיד, מתקיימת כל הזמן זרימה של ידע בין כל הגורמים. תפקיד צוות ההערכה הוא לעזור להבנות את הידע הזה, ולהפוך אותו בר קומוניקציה ובר שימוש, ולא רק ידע "באוויר" (שזו אחת הסכנות של חורים מבניים: חוסר הבניית ושימושיות הידע שזורם (Ahuja, 2000)).

כאשר איש קצה בארגון מחפש קשר להערכה יהיה לו קשה מאד להגיע ליחידה שבנויה מקשרים חזקים, עם מטלות, תפקידים, סדרי עדיפויות וחלוקת עבודה ברורים ונוקשים. היחידה תפסיד את הידע המיוחד שלו ותפסיד את היכולת להשפיע עליו. קשרים חלשים מאפשרים ליותר אנשים להגיע להערכה ולהערכה להגיע ליותר אנשים. קשרים חלשים גם מאפשרים שותפויות וחלוקת עבודה לא שגרתיים בין מעריך ומוערך.

במקביל, ולמרות החשש הידוע מאובדן גבולות מקצועיים, ואובדן משאבי זמן, מרשות לעצמן חברות צוות ההערכה "להישאב" לתפקידים נוספים בארגון, כמו ייעוץ ארגוני, הנחיית סדנאות ימי עיון, השתתפות בוועדות שונות, וכיוצא באלה.

בפועל עבודת צוות ההערכה שלנו:

א. משלבת בין מעריכות שונות שמעוגנות ברשתות חברתיות-מקצועיות נוספות - מורכבת מעובדות אחדות שעובדות בהיקפי משרה קטנים ובצד זה מעוגנות כאמור ברשתות מקצועיות שונות: עובדות במכון שעובדות גם בתפקידים אחרים (לא הערכתיים) בצד חברותן ביחידת ההערכה, עובדות שעובדות בחלקיות זמנן מחוץ למכון כמעריכות חיצוניות ובתפקידים נוספים, מרצות בתחום הערכה ועוד.

ב. משלבת בין עבודות הערכה שמבצעות המעריכות ובין מרכיבים בפעולות הערכה שמתבצעות על ידי בעלי תפקידים במכון.

- ג. משלבת בין תהליכי הערכה ובין תהליכי למידה ארגונית, הנחייה, הטמעת ידע ושאיפה לניהול ידע ארגוני.
- ד. שואפת לקיים קשרי עבודה משמעותיים עם החוץ, עם גורמי הערכה אחרים ועם גורמים שאינם עוסקים ישירות בהערכה.
- ה. זהותן של חלק מהמערכות מטושטשת – חלקן נתפשות כמומחיות בתחום הוראת המדעים, הנחיית מורים או ייעוץ אירגוני בנוסף, או אף יותר מאשר זהותן כמערכות.
- ו. למרות קיומו של "משרד הערכה" מוגדר וברור, הממוקם כצפוי וכראוי, מול משרדו של המנכ"ל, הרי שבפועל שתיים מן המערכות אינן יושבות במשרד זה ואף לא באותה קומה או באותו מבנה, דבר שמאפשר להן חיבורים חזקים ליחידות אחרות, וחלק מעבודת ההערכה מתבצע בבית.
- ז. הקדשת זמן למנגנוני בקרה וחשיבה – עם מי יוצרים שותפות? אילו שותפויות נכונות עבורנו? למעורבותו של מנכ"ל המכון בתהליכים אלה יש חשיבות עצומה.
- ח. מקיימת "התנהגות של התרחבות" בהרחיבה את מגוון הקשרים, מגוון העיסוקים ומגוון הפעולות – משולבת בתהליכי תכנון, ייעוץ אסטרטגי ומחקר שמתבצעים במכון.

הישגים, אתגרים ודילמות העולות מתוך פעילות הצוות

היום, שנתיים לאחר הקמתו של צוות הערכה מכוני, אנו יכולות להתבונן על הישגיו, האתגרים העומדים בפניו וזירות ההתמודדות שלו ולבחון לעומק את הדילמות העולות מהן לאור מודל החורים המבניים. נעשה זאת בקצרה בפרק זה.

הישגים:

- א. **השתלבות בתוך המכון בזמן קצר והרחבת היקפי הפעולה של ההערכה ותחומיה** – היום, באמצעות מודל החורים נראה שההערכה עוברת תהליך השתרשות ריזומטי, ונמצאת כמעט בכל התכניות, התהליכים והפעילויות שמתרחשים במכון. בגלל החיבורים לתכניות על חשבון החיבורים הרופפים לצוות, נרכש אמון בין אנשי התכניות ובין אנשי ההערכה. אנו מקבלות פניות עצמאיות להערכה, מלוות במתכונת כזו או אחרת את כל יחידות המכון ומשתתפות בתהליכי תכנון אסטרטגי, תכנון פרויקטים ופעילויות והנחיה ביחידות השונות.
- ב. **יצירת תרבות ארגונית של צריכת הערכה** – מתחילה להיווצר במכון (על כל רמות פעילותו) תרבות של צריכת הערכה: הכרה בצורך, דיאלוג על מתכונת ועל שאלות הערכה וגם השגות לגבי תחולת הערכה. מה ניתן להעריך, מה לא? ההערכה ממוצבת במכון לרוב ככזו שמיועדת **לקדם היווצרותו של ידע אירגוני, למידה אירגונית, לקדם עשייה חינוכית ותכנון** ולא רק לקבוע את מידת השגת המטרות. על פי רוב, נתפשת ההערכה ככלי עזר, והידע החדש וההמלצות הנגזרות מן הממצאים שנבנו במשותף עם אנשי התכנית נטמעים באופן טבעי בפעילות המשך של התכניות. בהיבט זה מתקיימות העברה והזנה של ידע בין התכניות השונות ככלי שמקדם תהליכי שיפור.

ג. העשרת תוצרי הערכה והארגון באמצעות נקודות ראות שונות בהערכה – צוות ההערכה מתפזר בין התכניות, ומתכנס, לעיתים באופן מקרי, בתכניות שונות. בנוסף על העובדה שמעריכות שונות משתתפות בהערכת מושאים משותפים מביאה להערכות אלו נקודות ראות מגוונות, עושר ותפישות דיסציפלינריות שונות, משמש צוות ההערכה כנשא של ידע בין התכניות.

המנגנונים שסייעו להצלחת הפעולה:

חשוב לזכור שהמבנה הייחודי של צוות ההערכה איננו המבנה של הארגון שבתוכו היא פועלת. לכך יש היבטים מחזקים ומחלישים.

- א. מסר ברור מצד ההנהלה בדבר החשיבות והצורך.
- ב. חיבורים טובים ונכונים, בחלקם חלשים ובחלקם חזקים, בין המעריכות השונות הפועלות בצוות.
- ג. עבודה על פי מודל החורים המבניים
 - ג.1. תהליכי רישות - היכרות עם והכרה על ידי קבוצות העבודה השונות במכון, ברמת אנשי מפתח ואחרים.
 - ג.2. עבודה עם קשרים חזקים של עובדות הצוות הוותיקות יותר במכון ועל יצירת קשרים חלשים – גם עם עובדים שבשלב זה אינם נהנים מפעילות הערכה למשל באמצעות תהליכי התכנון בהם השתתפנו.
 - ג.3. עבודה על חללים ופערים – נשאר מקום רחב לדיון, מה עושים? מי עושה מה? מה חלק צוות ההערכה בעשייה ומה חלקו של הלקוח. החיבורים עם הלקוחות, ומכאן תפישת ההערכה כחלק מפעולת התכנית, מביאה לצוות ההערכה משאבים שונים מהתכניות.
 - ג.4. השתתפות בתהליכי התכנון והנחייה של תכניות והשתתפות בהיבטים שונים הקשורים להפעלתן – באופן זה חברות הצוות חשופות לידע אחר, מכירות סוגיות אבל גם מצליחות לבצע אינטגרציה משמעותית בין הממצאים ובין היבטים חשובים לארגון. במובן זה ממצאי הערכה אינם מתייחסים רק לתכנית עצמה – עד כמה היא מתנהלת היטב ו/או משיגה את מטרותיה, אלא גם למידה שבה היא משרתת את החזון ואת מטרות העל של המכון, ואיך היא עומדת מול תכניות אחרות (למשל חפיפה, סתירה).
 - ג.5. שילוב בין גמישות ואקטיביות ליצירת שותפות משמעותית – יוזמות שלנו ביחס למושאי הערכה, כאשר יש בכך צורך, גמישות על פי הצרכים המשתנים ומתוך הבנה שממצאי הערכה צריכים להיות מקובלים, נגישים וברי יישום על ידי מנהלי התכניות. יתרה מזו אנשי צוות הערכה מסייע לעיתים בניצול נכון של ממצאי הערכה. כל אלה משאירים את הכוח ואת היוזמה בנושא הערכה גם אצל המוערך ולא רק אצל המעריך. במובן זה המוערך יוצר בעלות על הידע ועושה בו שימוש בהמשך.

אתגרים ודילמות:

טשטוש גבולות בין המעריך והמוערך – טשטוש הגבולות שבין המעריך והמוערך מציב בפני צוות ההערכה את האתגר המרכזי שבעבודה סביב חורים ארגוניים. לכך כמה היבטים, שלכולם יתרונות וחסרונות: (א) אי בהירות תפקיד המעריכות, וגלישה (מודעת)

של המעריכות לעשייה ארגונית נוספת על ההערכה. (ב) היכרות קודמת ועמדות סובייקטיביות מהוות גורם משפיע בתהליך. (ג) ישנו חשש להיחלשות הכוח של ההערכה, לעומת המבנים הקלאסיים שבהם ההערכה עמדה חיצונית מקצועית מובחנת. חוקרים שחקרו לעומק את יישום המודל באירגוני תעשייה שונים, טענו שמודל החורים מהווה בטווח הארוך בסיס להפחתת הכוח של המשתתפים בתהליך עקב אובדן בלעדיות. בתרגום לעולם שלנו קיים טשטוש גבולות. לא פעם עולה השאלה: מי מחליט? מי פוסק סופית? של מי הצורך?. כאשר מנהל אחת התכניות אינו מעוניין בהערכה, איך יוחלט אם תתבצע ההערכה? איך מקבלים החלטות כאשר המעריכות סבורות שיש מקום לבדוק נושא מסוים, ואילו המנהל אינו רואה את הצורך? מה מקומם של מנהלים בכירים בתכניות כפוסקים? אנו מעודדות מצבים של שותפות אנשי התכניות בהערכה אבל אז עולות שאלות: איך משיגים נראות לעבודתנו? מה טווח החופש של אנשי תכנית ל'התערב' בשאלות מתודולוגיות ועוד. נחזור ונציין שחלק גדול מהמוערכים הם אנשי מחקר בעצמם וגם עוסקים במחקר על התכניות.

קבלת החלטות פנים צוותיות ביחס לתכנית ההערכה – תהליכי קבלת החלטות מקבלים משנה מורכבות כאשר מדובר על קבוצת עבודה מבוזרת יותר והיררכית פחות, הם תובעניים יותר וברורים פחות. מכיוון שהצוות עצמו בנוי סביב חור ארגוני, ולא באופן הירארכי קלאסי (למרות שפורמאלית יש תפקידים מוגדרים), מתקבלת כל החלטה בתהליכים משותפים של יותר גורמים מתוך הצוות ומחוצה לו ויותר אמצעים של שכנוע ודיון על חשבון 'החלטות' קלאסיות. כל אלה מהווים צרכני זמן מרכזיים (וגם מפריס מאד את הדיון, ומחדדים כל פעם מחדש את הסוגיות שעל הפרק).

צורך בגמישות ועומסים לא מתוכננים – לא ניתן לתחום תהליכי עבודה מסוג זה באופן הקלאסי. "מעריכה א' עובדת ביום שני", או "מעריכה ב' מומחית בלעדית ל...". כל אלו יוצרים עומסים ושינוי ממתכונות עבודה רגילות.

רשימת מקורות

נבו, ד' (2001). הערכה בית ספרית: דיאלוג לשיפור בבתי הספר. תל-אביב: רכס.

Ahuja, G., (2000) Collaboration networks, structural holes, and innovation: A longitudinal study. *Administrative Science Quarterly*; 45, 3; pp 425-455

Bass B. M., (1985), *Leadership & Performance Beyond Expectations*. NY., Free Press.

Bernstein Basil, (1977). Social class, language and socialization. In: Karabel, J. and A.H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*, New York: Oxford university press. pp. 473-486.

Brut. R.S. (1992). *Structural Holes: the Social Structure of Competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burns J. M., (1978), *Leadership*. New York: Harper & Row

European Commission Evaluation of Socio-Economic Development - *The GUIDE: Glossary*. Retrieved February 8, 2011, from <http://www.evaled.info/glossaryDefinition.aspx?id=152>

Frankort H. T. W. (2008), Structural holes, technological resources, and innovation: A study of an interfirm R&D network' in G. T. Solomon (ed.), *Academy of Management Best Paper Proceedings*; [Prize Winning]; [Peer Reviewed]

Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24: 1907–1918.

Gorodetsky, M., & Barak, J. (2009). Back to schooling: Challenging implicit routines and change. *Professional Development in Education*, 35(4), 585–600.

Gorodetsky, M., Barak, J., & Harari, H. (2007). A cultural-ecological edge: A model for a collaborative community of practice. In M. Zeller Mayer & E. Munthe (Eds.), *Teachers learning in communities*. Rotterdam: Sense.

Greene, J. C. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85, 13–26.

- Greene, J. C. (2009). Evidence as "proof" and Evidence as "Inkling". In Donaldson, S.I., Christie C. A., Mark, M. M. (Eds.), *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice?* Sage Publications, Inc. Chapter 8. (pp. 153-167).
- Levin – Rozalis, M., (2003) "Evaluation and research, differences and similarities". *The Canadian Journal of program Evaluation*. 18(2). 1-31
- Levin-Rozalis, M. (2010) Cybernetics: A possible solution for the "knowledge gap" between "external" and "internal" in evaluation processes. *Evaluation and Program Planning* 33 323–342).
- Levin-Rozalis, M., and Rosenstein B. (2005). The role of the evaluator in the process of an organizational learning *the Canadian Journal of program Evaluation* 20(1). 81-104
- Levin Rozalis, M., Rosenstein, B., & Cousins, B. J. (2009). Precarious balance: Educational evaluation capacity building in the era of globalization (cp. 11). In K. Ryan & J. B. Cousins (Eds.), *International Handbook on Educational Evaluation* (pp. 191-212) .Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Polanyi, M. (1968). Life's irreducible structure. *Science*, **160**, 1308-1312.
- Schwandt, T. A. (2009). Toward a practical theory of evidence for evaluation. In Donaldson, S. I., Christie C. A., Mark, M. M. (Eds.), *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice?* Sage Publications, Inc. Chapter 11. (pp. 197-212).
- Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline*. Sydney: Random House.
- Tubin, D. & Levin-Rozalis M. (2008). Interorganizational cooperation - the structural aspect of nurturing trust. *International Journal of Public Sector Management*. 21(7), 704-722.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General Systems Theory*. New York: George Braziller.