כשהקונפליקט משנה זירה – כוח רותם ביחסי הורים–מורים

סיגל אופנהיים שחר

תקציר

יחסי הורים–מורים מבוססים על אחריות משותפת לילד, אך מתקיימים בתוך הבדלים בידע, בתפקיד ובסמכות. במצבי מחלוקת, הבדלים אלו עלולים להפוך ממקור לבירור משותף למאבק על מקצועיות, על סמכות ועל לגיטימיות. המאמר מציע להבין קונפליקט בין הורים למורים באמצעות שלושה ממדים: מיקום, תנועה ותחימה, ולקשור ביניהם לבין שלוש תפיסות כוח: כוח משתלט, כוח מאציל וכוח רותם. הטענה המרכזית היא שתפיסות כוח שונות מארגנות את המחלוקת בדרכים שונות, וכי תפיסת כוח רותם עשויה לסייע להשיב את הקונפליקט אל מושא משותף לבירור, ולתחום את התפשטותו של הקונפליקט למאבק על מעמד ולגיטימיות. מתוך ההמשגה נגזרות פרקטיקות לפעולה ברמה הבין־אישית וברמה הארגונית.

מילות מפתח: יחסי הורים–מורים, קונפליקט, יחסי כוח, כוח רותם, שותפות חינוכית, צמצום הסלמה

מבוא

כשהשותפות פוגשת מחלוקת

שותפות בין הורים לצוותי חינוך נחשבת רכיב משמעותי בקידום התפתחותם, רווחתם והסתגלותם של ילדים במערכת החינוך. הורים ומורים פועלים במרחבים שונים והם בעלי סוגים שונים של ידע, ניסיון ואחריות, אך שני הצדדים שותפים להשפעה על חייו של הילד. לפיכך היחסים ביניהם אינם רק ערוץ להעברת מידע, אלא חלק מן המעטפת החינוכית המקיפה את התלמיד (Oppenhaim-Shachar & Berent, 2023). מחקרים מצביעים על תרומתה של

מעורבות ושותפות בין הבית לבית הספר להישגים לימודיים, להתפתחות חברתית־רגשית ולהסתגלות טובה יותר של ילדים (יריב, 2026; ישראשוילי, 2025).

עם זאת, ההסכמה בדבר חשיבותה של השותפות אינה מבטיחה את מימושה. פערי ציפיות, דימויים הדדיים, תפיסות שונות של משמעות השותפות, יחסי כוח, היעדר הכשרה מספקת לעבודה עם הורים והיעדר תשתית בית־ספרית מתאימה עלולים להקשות על בניית יחסים שיתופיים לאורך זמן (ישראשוילי, 2025; Višnjić ;2022 ,Addi-Raccah & Grinshtain Jevtić, 2023). האתגר נעשה בולט במיוחד כאשר מתעוררת מחלוקת סביב הישגיו של הילד, מצבו הרגשי או החברתי, התנהגותו, או המענה שמספק לו בית הספר.

במצבים כאלה, מחלוקת שהחלה סביב סוגיה קונקרטית עשויה לשנות את אופייה. הורה החושש שבית הספר אינו רואה את ילדו או אינו נותן לו מענה מספק עשוי להחריף את דרישתו. מורה עלולה לחוות את הפנייה כערעור על מקצועיותה, על שיקול דעתה או על סמכותה. בהדרגה, השאלה מה נכון לעשות עבור הילד עלולה להידחק מפני שאלות אחרות, כמו מי רשאי לקבוע, למי יש ידע תקף, מי אחראי לבעיה, ומי נדרש לסגת.

הספרות הדנה בקונפליקט (Jehn, 1995) מבחינה בין מחלוקת הנוגעת למשימה, לרעיונות או להחלטות לבין קונפליקט המתמקד במתח וביחסים בין האנשים. הבחנה זו חשובה, אך אינה מצביעה על חלוקה פשוטה בין קונפליקט "טוב" לקונפליקט "רע". גם מחלוקת עניינית עשויה לפגוע בתפקוד כאשר היא כרוכה בקונפליקט יחסי (De Dreu & Weingart, 2003), וביחסי הורים–מורים מחלוקת שאינה נפתרת עלולה לפגוע הן ביחסים בין המבוגרים הן בשותפות הנבנית סביב הילד (Lasater, 2016).

ההבחנות בין קונפליקט משימתי לקונפליקט יחסי ובין עמדות לאינטרסים מספקות כלים להבנת מוקד המחלוקת ואפשרויות ההתמודדות עימה (Fisher et al., 2011; Jehn, 1995). מחקרים על ניהול קונפליקטים בצוותים מוסיפים ומצביעים על חשיבותם של אופני ההתמודדות ועל הקשר בינם לבין תהליכים קבוצתיים (Behfar et al., 2008). עם זאת, בהקשר של יחסי הורים–מורים נדרש גם מבט על התהליך שבו המחלוקת משנה את מוקדה במהלך האינטראקציה. המסגרת המוצעת אינה סיווג נוסף של קונפליקטים או מודל להבטחת פתרונם,

אלא מהווה מעין עדשה אנליטית הבוחנת כיצד מחלוקת נעה בין בירור של סוגיה לבין מאבק על מקצועיות, על סמכות ועל לגיטימיות, ובאילו תנאים ניתן לתחום אותה או להחזירה לבירור משותף.

המאמר מציע להתמקד לא רק בסוג הקונפליקט, אלא בתנועה המתרחשת בתוכו. הטענה המרכזית היא כי הסלמה אינה מתבטאת רק בעלייה בעוצמת הכעס, הטון או העימות. היא עשויה להתבטא גם בשינוי בזירת הקונפליקט ובהתרחבות גבולותיו, ממחלוקת סביב סוגיה מוגדרת למאבק על סמכות, על מקצועיות ועל לגיטימיות. הבחנה זו מתכתבת עם הספרות העוסקת בהתמרת קונפליקט, המצביעה על האפשרות שקונפליקט המתמקד במשימה יתפתח לקונפליקט ביחסים (Pluut & Curşeu, 2013). במצב כזה, הבעיה שבגינה נפגשו הצדדים חדלה להיות האובייקט המרכזי של השיחה, והיחסים עצמם נעשים לזירת המאבק.

מכאן נגזרת גם אפשרות אחרת להתערבות. צמצום הסלמה אינו מחייב בהכרח פתרון מלא של המחלוקת, השגת הסכמה או ויתור על סמכות מקצועית. הוא יכול להתרחש באמצעות מיקום מחדש ותחימה של הקונפליקט, החזרת השיחה אל סוגיה שניתן לברר ולפעול ביחס אליה, ושמירת המחלוקת בתוך גבולות שאינם הופכים את ההבדל בעמדות לערעור כולל על מעמדו, מקצועיותו או מידת הלגיטימיות של האחר.

לשם כך מציע המאמר לקרוא את הקונפליקט באמצעות שלוש תפיסות של כוח (אופנהיים שחר, 2025): כוח משתלט, כוח מאציל וכוח רותם. ההבחנה בין תפיסות אלו אינה עוסקת רק בשאלה מי מחזיק יותר כוח, אלא באופן שבו כל תפיסה מארגנת את היחסים ואת המחלוקת עצמה. תפיסת כוח משתלט נוטה להפוך הבדל בעמדה למאבק על שליטה ולגיטימיות; תפיסת כוח מאציל מרחיבה את מרחב הפעולה של האחר, אך משאירה את הגדרת המרחב בידי בעל הסמכות; ואילו תפיסת כוח רותם מבקשת לייצר יכולת פעולה מתוך חיבור בין סוגי ידע, משאבים ואחריות שאינם מצויים במלואם בידי צד אחד. המשגה זו אינה רק מעניקה שמות שונים להפעלת כוח, אלא מציעה כלי אבחוני ומעשי לזיהוי האופן שבו יחסי הכוח משנים את זירת הקונפליקט ולהבנת האפשרויות לבלום את הסלמתו או להסיטו ממאבק על שליטה ולגיטימיות לעבר פעולה משותפת.

ממחלוקת על סוגיה למאבק על היחסים

קונפליקטים בין הורים למורים אינם נובעים בהכרח מתקשורת לקויה בלבד. הם מתקיימים בתוך מערכת יחסים שבה הצדדים בעלי סוגים שונים של ידע, אחריות וסמכות, ולעיתים גם ציפיות שונות באשר לתפקידו של כל אחד מהם. הספרות מצביעה על פערי נקודות מבט וציפיות, פערי כוח ותקשורת בלתי יעילה כמקורות שכיחים לעימותים, וכן על האמביוולנטיות הגוברת ביחסי הורים–מורים ועל האפשרות שעימות יתפתח ממחלוקת נקודתית למשבר רחב יותר (יריב, 2026; Addi-Raccah & Grinshtain, 2022; Fisher & Refael Fanyo, 2022 Oppenhaim-Shachar & Berent, 2023).

אולם, כדי להבין הסלמה אין די לשאול עד כמה הקונפליקט נעשה חריף, יש לשאול גם סביב מה הוא מאורגן. טענה של הורה כי ילדו אינו מתקדם יכולה להישאר טענה על המענה החינוכי, אך היא יכולה גם להתפרש כקביעה שהמורה אינה מקצועית. באותו אופן, תגובת מורה המבקשת להבהיר את גבולות אחריותה יכולה להתקבל כהצבת גבול ענייני, אך גם כהודעה שלפיה להורה אין זכות להשמיע עמדה. ברגע זה משתנה זירת הקונפליקט, המחלוקת אינה עוד רק על המענה לילד, אלא גם על השאלה מי רשאי לדבר, לדעת ולהחליט.

המעבר הזה קרוב להבחנה בין קונפליקט סביב משימה לבין קונפליקט יחסי (Jehn, 1995), אך המסגרת המוצעת כאן מבקשת להסיט את המבט מן הסיווג אל התהליך. השאלה אינה רק איזה סוג קונפליקט מתקיים בנקודת זמן מסוימת, אלא כיצד מחלוקת סביב תוכן או החלטה נעשית למאבק על היחסים ומה עשוי לאפשר תנועה בכיוון ההפוך. בעיקר לאור ממצאים על צוותים, המצביעים על כך שקבוצות המתפקדות היטב נוטות לשמור את המחלוקת סביב התוכן, לנמק החלטות ולהשתמש במומחיות רלוונטית לפתרון הבעיה (Behfar et al., 2008). הסלמה יכולה להתרחש גם ללא צעקות או איום גלוי. היא עשויה להתחיל כאשר אמירה על החלטה מסוימת נעשית לשיפוט כולל של מקצועיות המורה, כאשר ביקורת על בית הספר נעשית לשיפוט של ההורה כתובעני או בעייתי, או כאשר אירוע יחיד נטען במשמעות רחבה לגבי מערכת היחסים כולה. ככל שהקונפליקט מתרחב, כך גדל הצורך של כל צד להגן לא רק על עמדתו אלא גם על ערכו, על סמכותו ועל מידת הלגיטימיות שלו.

לממד זה יש גם הקשר מגדרי. מקצוע ההוראה בישראל הוא מקצוע נשי במובהק. נשים מהוות 77% מציבור המורים (OECD, 2025). לפיכך, יחסי הורים–מורים מתקיימים בתוך שדה מקצועי ממוגדר, שבו שאלות של סמכות, הכרה וערך מקצועי אינן ניטרליות מגדרית. מחקרים על מגדר ויחסי סטטוס מראים כי אמונות תרבותיות על מגדר פועלות בתוך אינטראקציות חברתיות ומשפיעות על הערכה, על סמכות ועל ציפיות להתנהגות, גם כאשר הן אינן נושא השיחה המוצהר (Ridgeway & Correll, 2004). הספרות על הפמיניזציה של מקצועות "נישה נשית" מצביעה במקביל על קשרים בין הרכב מגדרי של מקצוע לבין הערכה חברתית, תגמול וסמכות, ובהקשר הישראלי, גם על סגרגציה מגדרית בתוך מערכת החינוך ועל פער בין הרוב הנשי בהוראה לבין חלוקת עמדות סמכות וניהול (אופנהיים שחר, 2025; Addi-Raccah, 2002; Drudy, 2008; England et al., 2007).

מחד, אין פירוש הדבר שכל קונפליקט בין הורה למורה הוא קונפליקט מגדרי. אולם, יש לזכור מאידך, שהשאלה מי נתפס כבעל ידע, סמכות ולגיטימיות, תמיד פועלת בתוך מבנה חברתי ומקצועי ממוגדר. לפיכך, גם התנועה ממחלוקת על סוגיה למאבק על מקצועיות, סמכות ולגיטימיות עשויה להיות מושפעת מן ההקשר המגדרי שבתוכו סמכותה המקצועית של המורה נתפסת, מוכרת או מאותגרת.

מיקום, תנועה ותחימה של הקונפליקט

כדי לבחון כיצד ניתן לצמצם הסלמה של קונפליקט, אני מציעה שלושה ממדים אנליטיים: מיקום, תנועה ותחימה. מיקום הקונפליקט מתייחס לזירה שבה הוא מאורגן ברגע נתון, האם הצדדים חלוקים ביחס לבעיה, להחלטה או לדרך פעולה, או שמוקד המאבק נעשה מעמדם, סמכותם והלגיטימיות שלהם. תנועת הקונפליקט מתייחסת למעבר האפשרי בין הזירות במהלך האינטראקציה. קונפליקט אינו מצב קבוע, אלא תהליך דינמי שבו מחלוקת ענינית עשויה להפוך לקונפליקט ביחסים, בהתאם לאופן שבו הצדדים מפרשים את המחלוקת ומתמודדים עימה (Pluut & Curşeu, 2013). בהתאם לכך, אותה שיחה יכולה לנוע ממחלוקת סביב סוגיה מוגדרת למאבק על היחסים, אך גם לשוב ממנו לבירור הבעיה. תחימת הקונפליקט

מתייחסת ליכולת לשמור את המחלוקת בגבולות הסוגיות הרלוונטיות לה, כך שלא תתרחב מהחלטה אחת להערכת מקצועיותו של האדם, מאירוע יחיד לכל היסטוריית היחסים, או ממחלוקת קונקרטית לשאלה אם ניתן בכלל לסמוך על הצד האחר.

שלושת הממדים הללו מאפשרים להבין צמצום הסלמה באופן שאינו מחייב הפחתה בעומק ההבדל בין העמדות. הורה ומורה עשויים להוסיף לחלוק באופן מהותי על ההחלטה הנכונה, ובכל זאת לצמצם את הקונפליקט אם הם מצליחים להשיב אותו לסוגיה שניתן לברר ולפעול ביחס אליה. כך, למנוע את הפיכתו של הקונפליקט לתהליך שיש בו הפחתת ערך של טענות, צרכים או מעמד של צד אחד כלפי הצד האחר. אף על פי שלא כל מעבר מן הסוגייה אל היחסים הוא בהכרח הסלמה, הרי שלעיתים אופן הפעלת הסמכות, חוויית אי־ההכרה או יחסי הכוח עצמם הם כבר חלק מן הבעיה. באופן דומה, לא כל הרחבה של המחלוקת היא התפשטות בעייתית, ולעיתים אירוע יחיד חושף דפוס מתמשך שיש להכיר בו. התחימה המוצעת כאן לא נועדה להשתיק הקשרים רלוונטיים, אלא להבחין בין הרחבה הנחוצה להבנת הבעיה לבין הכללה השוללת את ערכו או מידת הלגיטימיות של האדם – הורה או מורה.

שלוש תפיסות כוח שמארגנות את הקונפליקט

הדיון במיקום, בתנועה ובתחימה של הקונפליקט מפנה את תשומת הלב אל דינמיקת הכוח שבמסגרתה הוא מתרחש. כאשר אחד הצדדים חש שהביקורת המופנית כלפיו מערערת על סמכותו, על מקצועיותו או על עצם הלגיטימיות שלו להשתתף בבירור, הוא עשוי לנסות להשיב שליטה באמצעות פסילת עמדת האחר, התבצרות, איום, גיוס סמכות גבוהה יותר או צמצום מרחב הפעולה של הצד שמנגד. תגובה כזו עשויה לעורר כוח נגדי, וכך מחלוקת סביב סוגיה מסוימת משנה את זירתה ונעשית בהדרגה למאבק על היחסים עצמם.

המסגרת המוצעת מבחינה בין שלוש תפיסות כוח שעשויות לארגן את השיח סביב הקונפליקט: כוח משתלט, כוח מאציל וכוח רותם (אופנהיים שחר, 2025). הבחנה זו נשענת על כמה צירים תיאורטיים קרובים בספרות על כוח, אך אינה חופפת להם באופן מלא. אחד הצירים המרכזיים מבחין בין power-over – כוח המופעל על אחרים באמצעות שליטה, כפייה, היררכיה או

הגבלת אפשרויות הפעולה שלהם – לבין power-with, כוח הנוצר מתוך פעולה משותפת, יחסים וריבוי משאבים. לצידם מופיע גם המושג power-to, המתייחס ליכולת של יחידים או קבוצות לפעול, להשפיע ולהשיג מטרות. הבחנות אלו הופיעו כבר בעבודתה של מארי פרקר פולט, ובהמשך פותחו במסורות שונות של חשיבה על כוח (Allen, 1998; Follett, 1942; Kreisberg, 1992).

פוקו מדגיש כי כוח אינו פועל רק באמצעות כפייה ישירה, חלוקת משאבים או הכרעה גלויה, אלא גם באמצעות ייצור של ידע, קטגוריות ונורמות המגדירות מה ניתן לומר, לדעת ולעשות (Foucault, 1980). מסורות ביקורתיות ופמיניסטיות מוסיפות כי כוח מעצב גם את האפשרות להכיר בסובייקטים כבעלי קול וסמכות, ואת התנאים שבמסגרתם פעולה מוצגת כאפשרית או לגיטימית (Allen, 1998). במובן זה, כוח משפיע לא רק על השאלה מי יכול לעשות מה, אלא גם על האופן שבו המציאות עצמה מוגדרת – מה נתפס כבעיה, מי מוכר כבעל ידע רלוונטי, אילו אינטרסים נחשבים לגיטימיים, אילו אפשרויות מוצגות כמציאותיות, ומה נותר מחוץ לגבולות הדיון.

נקודה זו חשובה במיוחד להבנת קונפליקט. אצל פולט, שליטה ופשרה אינן האפשרויות היחידות להתמודדות עם מחלוקת. אינטגרציה עשויה לאפשר יצירת פתרון חדש שאינו מבוסס על ניצחונו של צד אחד ועל הפסדו של האחר (Follett, 1942). אולם, עוד לפני שלב הפתרון, יש משמעות לשאלה כיצד הקונפליקט מוגדר מלכתחילה. אם המחלוקת ממוסגרת כתחרות על משאב מוגבל, על בעלות על הידע או על הזכות להכריע, גם המשא ומתן עצמו עשוי להתנהל בתוך לוגיקה של סכום אפס. במובן זה, כוח אינו פועל רק בתוך הקונפליקט, אלא גם משתתף בארגון תנאי האפשרות שלו.

המסגרת המוצעת כאן מבקשת לחבר בין ההבחנות הללו לבין מיקום, תנועה ותחימה של קונפליקט ביחסי הורים–מורים. החידוש אינו בטענה שכוח, שיח וקונפליקט קשורים זה בזה, קשר שנדון בהרחבה בספרות (אופנהיים שחר, 2025), אלא בהצעה לבחון כיצד תפיסות שונות של כוח מארגנות את הקונפליקט עצמו: סביב מה הוא מתנהל, כיצד הוא נע מן הסוגייה אל היחסים ובחזרה, ועד כמה הוא נשאר תחום או מתפשט למאבק כולל על סמכות ולגיטימיות.

הבחירה בשלוש תפיסות הכוח אינה מבקשת להציג מיון ממצה של מופעי כוח ביחסי הורים–מורים. היא נועדה להבחין בין שלושה הגיונות אפשריים של ארגון מרחב הפעולה במחלוקת: שליטה והכרעה בידי צד אחד, הרחבת יכולת הפעולה של האחר בתוך גבולות הנקבעים בידי בעל הסמכות, ויצירת יכולת פעולה משותפת מתוך חיבור בין ידע, אחריות ומשאבים שונים. הבחירה בהן נגזרת אפוא מן התרומה האנליטית של כל אחת מהן להבנת מיקום הקונפליקט, תנועתו ותחימתו. אין אלו קטגוריות בלעדיות או שלבים הכרחיים, ואותה אינטראקציה עשויה לכלול יותר מהיגיון כוח אחד.

המונחים כוח משתלט, כוח מאציל וכוח רותם אינם תרגום ישיר של טיפולוגיה קיימת, אלא המשגה אנליטית הנשענת על הבחנות קיימות ובהקשר של מאמר זה, מותאמת ליחסי הורים–מורים. כוח משתלט קרוב להיגיון של power-over, אך מדגיש לא רק כפייה ישירה אלא גם את האופן שבו צד אחד עשוי לקבוע את הגדרת הבעיה, את גבולות הדיון ואת התנאים שבהם האחר יכול להישמע. כוח מאציל מתאר מצב שבו בעל סמכות, ידע או משאבים מרחיב את מרחב הפעולה של האחר, אך מוסיף להחזיק ביכולת להגדיר את גבולות ההשתתפות ואת תנאיה. לכן, הקשר אל power-to הוא חלקי בלבד, כוח מאציל עשוי להגדיל את יכולת הפעולה של האחר, אך מקור הסמכות המאפשר זאת נותר במידה רבה א־סימטרי.

לעומת זאת, כוח רותם נשען על ההיגיון של power-with, אך מדגיש את האופן שבו יכולת פעולה משותפת נוצרת דווקא מתוך ההבדלים בין הצדדים. אין מדובר רק בשיתוף פעולה או בחלוקה שוויונית יותר של כוח קיים, אלא ביצירת אפשרות לפעולה שלא הייתה זמינה לאף אחד מן הצדדים בנפרד. הידע, הניסיון, האחריות והמשאבים של ההורה ושל המורה אינם זהים ואינם ניתנים להחלפה. תפיסת כוח רותם מבקשת לחבר ביניהם כך שהשונות עצמה תהפוך ממקור מאבק על סמכות למשאב להבנת הבעיה ולהרחבת אפשרויות הפעולה.

חשוב להדגיש שהמונח "רותם" עלול להתפרש לכאורה כפעולה חד־צדדית, שבה צד אחד מגייס את האחר למטרותיו, אולם אין זו הכוונה כאן. הרתימה המוצעת היא הדדית, כלומר המטרה אינה הפיכת ההורה למשתף פעולה או ויתור של המורה על סמכות מקצועית, אלא יצירת אפשרות לפעולה משותפת מתוך הכרה בכך שלכל אחד מן הצדדים ידע, אחריות

ומשאבים שלא ניתן להחליף ביניהם. כך, כוח רותם אינו מבטל את אי־הסימטריה שביחסים, אך גם אינו מניח שכוח הוא משאב קבוע שיש להעביר מצד אחד לאחר.

מכאן שההבדל בין שלוש תפיסות הכוח אינו נוגע רק לשאלה מי מחזיק ביותר כוח. כל אחת מהן מארגנת אחרת את השיח ואת הקונפליקט. תחת היגיון של כוח משתלט, המחלוקת נוטה להתארגן כתחרות על שליטה, ידע ולגיטימיות – אם עמדתי תקפה, עמדתך צריכה להידחות, אם סמכותי נשמרת, מרחב הפעולה שלך צריך להצטמצם. תחת היגיון של כוח מאציל, האחר מקבל מרחב פעולה רחב יותר, אך גבולות המרחב עדיין נקבעים בידי מי שנתפס כבעל הסמכות. לעומת זאת, תחת היגיון של כוח רותם מוקד הבירור עובר מן השאלה מי מאיתנו יקבע אל השאלות מה אנחנו נדרשים להבין, כיצד כל אחד מאיתנו מגדיר את הבעיה, ומה ניתן ליצור מתוך חיבור בין מה שכל אחד מאיתנו יודע, רואה ויכול לעשות.

במובן זה, המעבר מכוח משתלט לכוח רותם אינו רק מעבר בין שתי צורות של יחסי כוח, אלא גם בין שתי לוגיקות של קונפליקט – מלוגיקה של שליטה, מחסור וסכום אפס ללוגיקה המאפשרת ריבוי נקודות מבט, יצירה משותפת והרחבת אפשרויות הפעולה. אין פירוש הדבר שהסכמה תמיד אפשרית או רצויה. תפיסת כוח רותם אינה מבטלת מחלוקת, אינה מטשטשת הבדלי תפקיד ואינה מבטלת סמכות מקצועית. היא משנה את האופן שבו המחלוקת מאורגנת, כך שניתן יהיה להישאר חלוקים בלי להפוך את עצם הלגיטימיות, המקצועיות או הזכות להשתתף בבירור למושא המאבק.

לוח 1: הקשר בין תפיסות הכוח לבין מיקום, תנועה ותחימה של הקונפליקט

תפיסת הכוח	היגיון מארגן	מיקום ותנועה של הקונפליקט	תחימה
כוח משתלט (power over; above)	כוח כמקור לשליטה והכרעה	הבדל בעמדה נוטה לעבור למאבק על מי קובע, מי יודע ומי לגיטימי	גבולות המחלוקת נוטים להתרחב מן הסוגייה אל האדם והיחסים
כוח מאציל (power to; empowerment)	בעל הסמכות מרחיב את יכולת הפעולה של האחר	מאפשר השתתפות אך הגדרת המרחב נשארת בידי מי שמחזיק בסמכות	המחלוקת נשמרת בגבולות כל עוד גבולות ההשתתפות עצמם מקובלים. כאשר הם נעשים שנויים במחלוקת, גם הם עלולים להפוך למוקד הקונפליקט
כוח רותם (power with)	יכולת פעולה נוצרת מחיבור בין ידע, משאבים ואחריות שונים	ממקם מחדש את הצדדים ביחס למושא משותף ומאפשר תנועה חזרה לבירור	מבקש להשאיר את המחלוקת תחומה לסוגיה בלי להפוך אותה לשלילת ערך, סמכות או לגיטימיות

שלוש הדגמות של מיקום, תנועה ותחימה של הקונפליקט

ממחלוקת על פעולה למאבק על מקצועיות

הורה מבקשת להעביר את ילדה לכיתה אחרת. מבחינתו, זו הצעה לפתרון של קושי מתמשך, אך המורה שומעת בה ערעור על שיקול דעתה המקצועי. אם תגובתה היא "את לא רואה את התמונה המלאה", המחלוקת על דרך הפעולה מתחילה לנוע למאבק על השאלה של מי הידע תקף יותר. מהלך רותם אינו מחייב את המורה לקבל את הבקשה, אלא להפריד בין העמדה לבין הבעיה – "אני שומעת שאת חוששת שהמצב בכיתה הנוכחית אינו מאפשר לו להתקדם.

בואי נבדוק יחד מה כל אחת מאיתנו רואה ומה אנחנו מנסות להשיג עבורו". ייתכן שגם לאחר הבירור לא תושג הסכמה על מעבר הכיתה. עם זאת, ניתן להשאיר את המחלוקת תחומה להחלטה עצמה, לצמצם הפחתת ערך הדדית ולמנוע מן הילד ומהיחסים בין המבוגרים להפוך לזירת מאבק.

מהצבת גבול למאבק על לגיטימיות

בפגישה טעונה הורה מרים את קולו. אמירה כמו "לא ניתן להמשיך את השיחה בצעקות, בואו ננסה להמשיך בלי להרים את הקול ולפגוע". זו דרישה שמציבה גבול להתנהגות ולתנאים הנדרשים להמשך הדיאלוג. לעומתה, אמירה כגון "אם כך אתה מדבר אין טעם לדבר איתך" מרחיבה את הגבול מן ההתנהגות אל האדם עצמו. בשני המקרים קיימת סמכות להציב גבול, אך רק במקרה הראשון הקונפליקט נותר תחום ואינו הופך את עצם הלגיטימיות של ההורה למושא המאבק.

דוגמה זו מדגישה תחימה ולא בהכרח יצירה מיידית של פעולה משותפת. הצבת גבול המתייחסת להתנהגות ולתנאי השיח, ולא לערכו של האדם, מאפשרת להפעיל סמכות בלי לשלול את הלגיטימיות של ההורה להשתתף בבירור. בכך היא עשויה לשמר את התנאים לחזרה לסוגיה שבמחלוקת. אם ההתנהגות הפוגענית נמשכת, אפשר שיהיה צורך להפסיק את הפגישה; גם אז ניתן להפריד בין הפסקת ההתנהגות לבין שלילת זכותו של ההורה להשמיע טענותיו בערוץ מתאים.

משתי גרסאות מתחרות לידע משלים

הורה מתאר ילד שמגיע הביתה נסער ומתפרק מדי יום, המורה מתארת תלמיד שמתפקד היטב בכיתה ואינו מפגין קושי חריג. תחת היגיון של כוח משתלט, שתי התצפיות עלולות להפוך לתחרות על השאלה מי "באמת" יודע מה קורה לילד. כוח רותם מציע שאלה אחרת – מה ניתן להבין כאשר מחברים בין שתי נקודות המבט, שכן אפשר שהפער עצמו הוא הנתון המחייב בירור. בכך ההבדל בין מקורות הידע אינו נעלם, אך הוא משנה תפקיד, ממוקד תחרות על אמת אחת למשאב להבנת הבעיה שלוש ההדגמות ממחישות מהלכים שונים של מיקום

מחדש, תנועה ותחימה; הן אינן מציגות שלושה מקרים זהים של פעולה משותפת, ונקודת ההתערבות אינה תלויה בהכרח בשלב קבוע של העימות.

שש פרקטיקות של כוח רותם

מתוך המסגרת המושגית ניתן לנסח שש פרקטיקות מרכזיות. הן אינן טכניקות המבטיחות הסכמה, אלא פעולות שעשויות להשפיע על מיקום הקונפליקט, על כיוון תנועתו או על גבולותיו. אין לראות בהן רשימת עצות נפרדת, אלא ביטויים יישומיים של שלושת ממדי המודל. במובן זה, הן מציעות דרכים קונקרטיות לפיתוח היכולת לשאת מחלוקת – להישאר בקשר ובפעולה גם כאשר אי־ההסכמה אינה נפתרת.

מתן לגיטימציה להעלאת קושי לפני תיקון – למנוע תנועה מוקדמת אל היחסים

כאשר צד מעלה קושי, הנטייה הראשונית של הצד האחר עשויה להיות להסביר, לתקן, להתגונן או להציע פתרון. אולם, תגובה מהירה מדי עלולה להתפרש כביטול עצם הלגיטימיות של הפנייה. הכרה אינה הסכמה עם הטענה ואינה קבלת הפתרון שמציע הצד האחר. תפקידה לסמן כי ניתן להעלות קושי בלי שהעלאתו תהפוך מיד לאיום על מערכת היחסים.

במונחי המודל, הכרה היא פרקטיקה של מניעת העתקה והיא שומרת את הקונפליקט סביב הנושא עצמו ומקטינה את הסיכוי שהצדדים יעברו מן השאלה מה קרה, לשאלה האם בכלל מקשיבים לי או האם מותר לי להעלות את זה. פרקטיקה זו מתמקדת במתן לגיטימציה לעצם העלאת הקושי, גם כאשר אין הסכמה עם תוכנו או עם הפתרון שמציע הצד האחר.

הפרדה בין עמדה, צורך ואדם – לתחום את הקונפליקט

עמדה היא פתרון מוצע. צורך או אינטרס הוא מה שמבקש הצד להגן עליו או להשיג, והאדם הוא מי שמחזיק בעמדה. ההבחנה בין עמדות לבין אינטרסים מוכרת גם מספרות המשא ומתן (Fisher et al., 2011). כאשר הממדים הללו מתערבבים, התנגדות לפתרון עלולה להפוך במהירות לדחייה של האדם עצמו. לכן יש חשיבות להבחנה בין "אני מתנגדת להצעה הזו" לבין "את לא מבינה", ובין "אי אפשר לפעול בדרך הזו" לבין "אין לך זכות להתערב". זוהי פרקטיקה

של תחימה, שיכולה למנוע ממחלוקת קונקרטית להתרחב מהחלטה אחת להערכה כוללת של ההורה, של המורה או של מערכת היחסים.

הכרה במקורות ידע משלימים – למנוע מאבק על בעלות על האמת

בשונה ממתן לגיטימציה לעצם העלאת הקושי, פרקטיקה זו מתמקדת בהכרה בערכם של מקורות הידע השונים שמביאים הצדדים לבירור המחלוקת. אין מדובר בהנחה שכל טענה נכונה באותה מידה, אלא בנכונות לבחון כיצד נקודות המבט השונות עשויות לתרום להבנת הבעיה.

אחד ממוקדי ההסלמה ביחסי הורים–מורים הוא המאבק על השאלה מי באמת יודע מה קורה לילד. להורה בדרך כלל יש ידע על הילד בהקשר המשפחתי, על ההיסטוריה שלו ועל תגובותיו בבית, למורה לרוב יש ידע על הילד בתוך הכיתה, בקבוצת השווים ובהקשר הפדגוגי. השאלה שמתחת לסוגיה עלולה להפוך לשאלה למי יש בעלות על הידע "הנכון".

שיח המאופיין בתפיסת כוח משתלט נוטה לארגן את ההבדלים הללו כתחרות בין גרסאות, שיח המאופיין בתפיסת כוח רותם מבקש לראות בהם מקורות ידע שונים שניתן לצרף. במונחי המודל, זוהי פרקטיקה של מיקום מחדש – במקום שהקונפליקט יתנהל סביב השאלה הידע של מי תקף יותר, הוא מוחזר לשאלה מה ניתן להבין טוב יותר כאשר מחברים את מה שכל אחד מאיתנו רואה.

גבולות שאינם משפילים – לעצור התפשטות בלי להפוך את הגבול למאבק

תפיסת כוח רותם אינה מחייבת סובלנות כלפי צעקה, איום, עלבון או פגיעה. גבולות הם תנאי לקיומו של שיח שניתן להמשיך בו, אלא שההבחנה היא בין גבול שמטרתו לשמור על תנאי הדיאלוג לבין גבול המשמש להכנעת האחר. גבול רותם מתייחס להתנהגות ולתנאים הנדרשים להמשך השיח, ולא לערכו או לאופיו של האדם שמנגד. זוהי פרקטיקה של עצירת תנועה כאשר הקונפליקט נע לעבר מאבק אישי. הגבול נועד למנוע את המשך התפשטותו ולאפשר חזרה לסוגיה.

הגדרת מטרה משותפת – למקם מחדש את הקונפליקט

במקרים רבים הצדדים אינם מסכימים על הדרך, אך יכולים להסכים על יעד משותף: ביטחון הילד, השתלבותו, התקדמותו, שמירה על רווחתו או חיזוק עצמאותו. ניסוח מפורש של יעד משותף אינו מוחק את ההבדלים, אך הוא משנה את מבנה האינטראקציה. במקום שהקונפליקט יהיה מאורגן כ"אני–מולך", הוא יכול להפוך ל"שנינו ביחס לשאלה שעלינו להתמודד עימה". זוהי פרקטיקה ישירה של מיקום מחדש, היא מחזירה את הסוגייה עצמה למרכז ומאפשרת לצדדים להישאר חלוקים ביחס לאמצעים בלי להפוך זה את זה למושא המאבק.

צעדים קטנים, אחריות ומעקב – לייצב את המיקום החדש

תפיסת כוח רותם אינה נבנית מהצהרה על שותפות, אלא מחוויות חוזרות של פעולה משותפת. לכן שיחה אינה מסתיימת רק בניסוח עקרוני של הסכמה, אלא בקביעה קונקרטית מה כל אחד יעשה, מתי, אחר מה יעקבו, ומתי ייבחן המצב מחדש. החשיבות של צעדים קטנים היא בכך שהם מאפשרים לצדדים לצבור ניסיון שבו ניתן לחלוק, לפעול ולהמשיך להיות בקשר. במובן זה, המעקב אינו רק כלי ארגוני, הוא מסייע לייצב את הקונפליקט בתוך גבולות ניתנים לנשיאה. כאשר השותפות נבחנת שוב במפגש הבא, הצדדים אינם מתחילים מאפס. הם מגיעים עם היסטוריה של פעולה משותפת, שיכולה לצמצם את הסיכוי שמחלוקת חדשה תתפרש מיד כאיום על היחסים.

תפיסת כוח רותם כיכולת לשאת מחלוקת

שש הפרקטיקות אינן מכוונות להפיכת קונפליקט להסכמה, אלא לשינוי באופן שבו הוא מאורגן. מנקודת מבט זו, היכולת לשאת מחלוקת נשענת גם על היכולת לזהות בזמן אמת היכן נמצא הקונפליקט, לאן הוא נע ועד כמה הוא מתפשט.

שלוש שאלות לאבחון קונפליקט בזמן אמת

היכולת לשאת מחלוקת אינה מחייבת את פתרונה או את השגת הסכמתם של הצדדים. היא מתחילה ביכולת לזהות מה מתרחש בקונפליקט בזמן אמת. שלוש שאלות יכולות לסייע בכך:

מיקום – היכן נמצא הקונפליקט עכשיו? האם המחלוקת עדיין עוסקת בסוגיה, בהחלטה או בדרך הפעולה, או שהיא כבר עברה למאבק על מקצועיות, סמכות ולגיטימיות?

תנועה – לאן הקונפליקט נע? האם התגובה הנוכחית מחזירה את הצדדים לבירור הבעיה, או מקרבת אותם למאבק על שליטה, צדק והכרעה?

תחימה – עד כמה הקונפליקט מתפשט? האם הצדדים עדיין חלוקים סביב אירוע או החלטה מסוימים, או שהמחלוקת מתרחבת לשיפוט כולל של האדם, של כוונותיו או של מערכת היחסים כולה?

השאלות אינן מיועדות להעלים את המחלוקת, אלא לסייע לזהות מתי היא משנה זירה ומה עשוי לאפשר למקם אותה מחדש, לתחום אותה ולהמשיך לפעול גם כאשר אי־ההסכמה נותרת בעינה. כמו כן, הצלחה אינה נמדדת בהיעלמות הקונפליקט. היא נמדדת ביכולת לשאת אותו בלי לאפשר לו להפוך לשיפוט כולל של הצד האחר, וביכולת לשמר קשר, אחריות ופעולה גם כאשר אי־ההסכמה נותרת בעינה.

מכוח רותם בין־אישי לתשתית ארגונית

היכולת למקם מחדש ולתחום קונפליקט אינה יכולה להישען על מיומנותם של הורה או מורה יחידים בלבד. עימותים בין הורים למורים מתרחשים בתוך הקשר ארגוני המגדיר סמכויות, ערוצי פנייה, דרכי הכרעה ומנגנוני תמיכה. לכן גם הארגון עצמו משתתף בעיצוב הקונפליקט. הוא יכול לסייע לשמור אותו סביב הסוגייה, אך הוא יכול גם להעביר אותו במהירות לזירה של סמכות, מעמד והכרעה.

כאשר אין בבית הספר נוהל ברור לטיפול במחלוקות, כאשר כל פנייה חריגה מועברת מיד לדרג בכיר, או כאשר גיבוי למורה מתורגם אוטומטית להתייצבות נגד ההורה, נוצר מבנה המעודד שיח המאופיין בתפיסת כוח משתלט. במצבים כאלה עצם העלאת הקושי עשויה

להתפרש כאיום על הסדר הארגוני, והתגובה המערכתית ממקמת את הקונפליקט לא סביב השאלה מה נדרש עבור הילד, אלא סביב השאלה מי מחזיק בסמכות להכריע.

מכאן שכוח רותם אינו רק סגנון תקשורתי, אלא גם עיקרון אפשרי לארגון היחסים במישור הארגוני. כוח רותם עשוי לגלם לא רק את האיכות של האינטראקציה, אלא גם לבטא תרבות ארגונית שבית ספר מבקש לטפח. תרבות שבה מחלוקת נתפסת כחלק צפוי מן היחסים בין בעלי תפקידים המחזיקים באחריות משותפת אך בנקודות מבט שונות.

הדיון בתרבות ארגונית מחדד כי קונפליקטים אינם מתעצבים רק מתוך תכונותיהם או מיומנויותיהם של המשתתפים. תרבות ארגונית כוללת הנחות יסוד, ערכים ונורמות משותפים המשפיעים על האופן שבו חברי הארגון מפרשים אירועים ומגיבים אליהם (Schein & Schein, 2017). בהקשר הבית־ספרי, נורמות אלו עשויות לעצב אם ביקורת של הורה תתפרש כאיום על הסמכות המקצועית או כעניין הראוי לבירור, ואם גיבוי ארגוני יכוון להכרעה עם ההורה או ליצירת תנאים להקשבה ולפעולה אחראית. זוהי הרחבה מושגית של ההצעה הנוכחית, ולא טענה בדבר השפעה סיבתית שכבר נבחנה במסגרת המודל.

ראשית, נדרשת בהירות של גבולות וסמכויות, וחשוב להבהיר באילו תחומים מתקבלת החלטה מקצועית על ידי הצוות, באילו תחומים יש מקום להיוועצות, ובאילו נדרשת פעולה משותפת. עמימות אינה יוצרת שותפות, היא עלולה להזין מאבקים על עצם הזכות להשפיע.

שנית, נדרשים ערוצים סדורים לבירור מחלוקות לפני הסלמתן. כאשר הורה יודע כיצד להעלות קושי ומורה יודעת מהו המנגנון העומד לרשותה, קטן הצורך להשתמש באיום, בעקיפה או בגיוס דרג בכיר כאמצעי כוח. מנגנון ברור מאפשר לשמור את הקונפליקט ממוקם סביב הסוגייה ולא סביב שאלת הגישה למוקדי סמכות.

שלישית, נדרש גיבוי שאינו הופך לברית נגד הצד האחר. הנהלה המגבה מורה אינה חייבת לאמץ אוטומטית את גרסתה, כשם שהקשבה להורה אינה שקולה לערעור סמכותה של המורה. תפקיד ההנהלה הוא לשמר תנאים שבהם שני הצדדים יכולים להישמע בלי שהמערכת תארגן את הקונפליקט מיד במבנה של מנצח ומפסיד.

רביעית, יש צורך במנגנוני תיווך וגישור שאינם פועלים רק לאחר משבר עמוק. תפקידו של גורם שלישי אינו בהכרח להכריע מי צודק, אלא לסייע למשתתפים לזהות מתי הקונפליקט עבר מן הסוגייה אל היחסים, לתחום את המחלוקת ולסייע לצדדים לחזור לבירור של אינטרסים, אחריות ודרכי פעולה.

חמישית, נדרשת למידה ארגונית מן הקונפליקט. במקום לראות בכל עימות אירוע חריג שיש לסגור, ניתן לשאול מה הוא חושף – האם נוהל מסוים אינו ברור, האם קיימת ציפייה לא מתואמת בין בית הספר להורים, האם חסרים לצוותים כלים לעבודה עם מחלוקת, או האם נוצר דפוס חוזר סביב תחום מסוים. במובן זה, קונפליקט אינו רק תקלה, אלא גם מקור מידע על האופן שבו הארגון הבית ספרי מייצר או מצמצם חיכוך.

לבסוף, יש חשיבות לבניית שותפות עוד לפני הופעת המשבר. אינטראקציות קודמות שבהן הצדדים חוו הכרה, פעולה משותפת וגבולות ברורים יוצרות היסטוריה של יחסים שניתן להישען עליה כאשר מופיעה מחלוקת. מנקודת המבט של המודל הנוכחי, היסטוריה כזו מגדילה את הסיכוי שקונפליקט חדש יישאר תחום סביב הסוגייה ולא יתפרש מיד כאיום על מערכת היחסים כולה.

מכאן שהאתגר הארגוני אינו למנוע קונפליקטים אלא ליצור יכולת מערכתית לשאת אותם. לזהות מוקדם תנועה מן הסוגייה אל מאבק על מעמד ולגיטימיות, לספק מסלולים לגיטימיים לבירור, להבחין בין הרחבה רלוונטית של הבעיה לבין התפשטות מכלילה, ולאפשר חזרה לפעולה משותפת גם כאשר לא הושגה הסכמה מלאה. במובן זה, הארגון אינו רק הרקע שבו מתרחש הקונפליקט, הוא אחד הגורמים המעצבים את מיקומו, את גבולותיו ואת האפשרות לנוע ממנו בחזרה לבירור משותף.

דיון

כוח כמנגנון המארגן את תנועת הקונפליקט

התרומה המרכזית של המסגרת המוצעת היא בהסטת המבט מעוצמת הקונפליקט בלבד אל האופן שבו הוא מאורגן ומשנה את זירתו. הספרות מבחינה בין קונפליקט סביב משימה או סוגיה לבין קונפליקט המתמקד ביחסים עצמם (De Dreu & Weingart, 2003; Jehn, 1995) וביחסי הורים–מורים מצביעה על פערי ציפיות, יחסי כוח ומנגנונים ארגוניים כגורמים העלולים להסלים מחלוקות ולפגוע בשותפות (יריב, 2026 ;Addi-Raccah & Grinshtain, 2022 Fisher & Refael Fanyo, 2022; Lasater, 2016). המסגרת הנוכחית מוסיפה ממד תהליכי כשהיא מפנה את תשומת הלב לא רק לסוג הקונפליקט, אלא לאופן שבו מחלוקת על החלטה או מענה חינוכי עשויה להפוך למאבק על מקצועיות, על סמכות ועל לגיטימיות ולתנאים המאפשרים תנועה בכיוון ההפוך.

תרומתה של ההבחנה בין שלוש תפיסות הכוח נשענת על ההנחה שתפיסת הכוח משפיעה על זירת הקונפליקט, על מסלולו ועל גבולותיו. שיח המאופיין בתפיסת כוח משתלט נוטה להפוך הבדל בעמדה לתחרות על שליטה ולגיטימיות; שיח המאופיין בתפיסת כוח מאציל מאפשר השתתפות אך מותיר את גבולותיה בידי מי שנתפס כבעל סמכות; ושיח המאופיין בתפיסת כוח רותם מבקש לייצר יכולת פעולה מתוך חיבור בין ידע, משאבים ואחריות שונים. במובן זה, כוח רותם אינו מבטיח הרמוניה, אלא מציע אופן אחר לארגון המחלוקת.

אחת ההשלכות החשובות של המסגרת היא ההבחנה בין פתרון, הכרעה ובין היכולת לשאת מחלוקת. ביחסי הורים–מורים קיימים הבדלים ממשיים באחריות, בידע ובסמכות, ולעיתים גם בערכים ובאינטרסים, לכן הסכמה מלאה אינה תמיד אפשרית ואף אינה תמיד נדרשת. המסגרת גם אינה מציעה להחליף סמכות מקצועית בהסכמה מתמדת. במצבים של סכנה, אלימות, הפרת גבולות או אחריות מוסדית ברורה עשויה להידרש החלטה חד־צדדית. השאלה אינה אם קיימת סמכות, אלא כיצד היא מופעלת – האם דרך קבלת ההחלטה משמרת את האפשרות להכיר בקולו של האחר ולתחום את המחלוקת, או הופכת את הסמכות לאמצעי של הכנעה ושלילת לגיטימיות.

יתרון נוסף של ההמשגה הוא האפשרות לנוע מן הרמה הבין־אישית לרמה הארגונית. נהלים, ערוצי פנייה, דפוסי גיבוי ומנגנוני תיווך אינם רק רקע לקונפליקט, הם משפיעים על האופן שבו הוא מקבל משמעות ומתפתח. היכולת לשאת קונפליקט תלויה פעמים לא מעטות ביכולת הארגונית, כלומר, בתשתית המאפשרת להעלות מחלוקת בלי שזו תיתפס מיד כאיום על הסדר, על הסמכות או על השותפות.

גבולות ההמשגה והמשך מחקר

המסגרת המוצעת היא מסגרת עיונית־יישומית. שלוש תפיסות הכוח והמושגים מיקום, תנועה ותחימה טרם נבחנו יחד כמערכת מושגים אמפירית ביחסי הורים–מורים. לפיכך, יש לראות בהם הצעה אנליטית לארגון ולהבנת אינטראקציות, ולא קטגוריות שתוקפן כבר הוכח. נוסף לכך, חלק מן הספרות שעליה נשענת ההמשגה נכתבה בהקשרים של קבוצות וארגונים, ואין להניח כי התהליכים פועלים באופן זהה במערכת יחסים המאופיינת באחריות הורית, בסמכות מקצועית ובמבנה מוסדי ייחודי.

לפיכך, יש להבחין בין הביסוס התיאורטי והמחקרי שעליו נשענת ההצעה לבין בחינה אמפירית של המסגרת המשולבת עצמה. העדויות מן הספרות תומכות ברלוונטיות של יחסי כוח, סוגי קונפליקט, אסטרטגיות התמודדות והקשר ארגוני, אך הן אינן מוכיחות עדיין שיישום פרקטיקות של כוח רותם מצמצם הסלמה ביחסי הורים–מורים ולכן שאלה זו מצריכה מחקר המשכי.

המסגרת המוצעת אף אינה מבטלת פערי כוח מבניים, ולכן חשוב לזכור שלא כל קונפליקט ניתן למיקום מחדש באמצעות תקשורת טובה יותר. לעיתים, הבדלים במעמד, נגישות למשאבים, שפה, תרבות, ידע על המערכת ויכולת לפנות לדרגים בכירים עשויים לעצב מראש את מרחב הפעולה של הצדדים. בה בעת, קיימת סכנה שכוח רותם יהפוך לציפייה נורמטיבית המוטלת בעיקר על מורים או על הורים. מחקר עתידי יוכל לבחון כיצד שלוש תפיסות הכוח מתבטאות באינטראקציות ממשיות, אילו מהלכים מסמנים מעבר מסוגיה למאבק על יחסים ולגיטימיות, באילו תנאים ניתן לתחום או למקם מחדש קונפליקט, וכיצד תשתיות בית־ספריות ופערי כוח מבניים משפיעים על האפשרות לעשות זאת.

לסיכום, מחלוקת היא חלק בלתי נמנע מיחסי הורים–מורים. הורים ומורים רואים את הילד בהקשרים שונים, בעלי סוגי ידע שונים ונושאים באחריות שאינה זהה. האתגר אינו לבטל את ההבדלים או ליצור מערכת יחסים נטולת קונפליקט, אלא לאפשר למערכת היחסים לשאת מחלוקת מבלי שהבדלי עמדה יהפכו למאבק על עצם הלגיטימיות של הצדדים.

המאמר הציע להבין תהליך זה באמצעות מיקום, תנועה ותחימה של הקונפליקט ובאמצעות שלוש תפיסות כוח. תרומתו המרכזית היא בקישור ביניהם – תפיסת הכוח אינה משפיעה רק על חלוקת ההשפעה, אלא גם על האופן שבו המחלוקת מאורגנת. שיח רותם אינו מבטל סמכות, הבדל או אי־הסכמה, הוא מבקש לשמר אפשרות לבירור ולפעולה משותפת גם בתוכם. במובן זה, שותפות אינה היעדר מחלוקת, אלא היכולת להישאר בקשר, באחריות ובפעולה גם כאשר המחלוקת נותרת ממשית.

רשימת המקורות

אופנהיים שחר, ס' (2025). *מרחיבות את השורות – נשים, נערות ומנהיגות בעתות של משברים והזדמנויות*. תמה, מכון מופ"ת.

יריב, א' (2026). סדקים בשותפות: אירועי עימות בין הורים למורים. *חוקרים@צוותי חינוך-הורים, 5*, 21–60.

www.l-w.ac.il/wp-content/uploads/2026/06/tsivtey_horim_Issue5_Article2.pdf

ישראשוילי, מ' (2025). שותפות בין צוותי החינוך להורים אינה בגדר המלצה: המקרה של תוכנית כישורי חיים. *חוקרים@צוותי חינוך, 3*, 1–35.

www.l-w.ac.il/wp-content/uploads/2026/02/tsivtei_hinuh_horim_Issue3_Article1.pdf

Addi-Raccah, A. (2002). The feminization of teaching and principalship in the Israeli educational system: A comparative study. *Sociology of Education, 75*(3), 231–248. https://doi.org/10.2307/3090267

Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: Teachers' and parents' views. *Research Papers in Education, 37*(6), 1142–1164. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949

Allen, A. (1998). Rethinking power. *Hypatia, 13*(1), 21–40. https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1998.tb01350.x

Behfar, K. J., Peterson, R. S., Mannix, E. A., & Trochim, W. M. K. (2008). The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes. *Journal of Applied Psychology, 93*(1), 170–188. https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.170

De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 88*(4), 741–749. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.741

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education, 20*(4), 309–323. https://doi.org/10.1080/09540250802190156

England, P., Allison, P., & Wu, Y. (2007). Does bad pay cause occupations to feminize, does feminization reduce pay, and how can we tell with longitudinal data? *Social Science Research, 36*(3), 1237–1256. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.08.003

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2011). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in* (3rd ed.). Penguin Books.

Fisher, Y., & Refael Fanyo, R. (2022). Parents' perceptions of teachers' authority and parental involvement: The impact of communality. *Frontiers in Psychology, 13*, 908290. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.908290

Follett, M. P. (1942). Power. In H. C. Metcalf & L. Urwick (Eds.), *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett* (pp. 95–116). Harper.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.

Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly, 40*(2), 256–282. https://doi.org/10.2307/2393638

Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment, and education*. State University of New York Press.

Lasater, K. (2016). Parent–teacher conflict related to student abilities: The impact on students and the family–school partnership. *School Community Journal, 26*(2), 237–262.

OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: Country notes – Israel*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/israel_c3ed0cb7-en.html

Oppenhaim-Shachar, S., & Berent, I. (2023). Kindergarten teachers and 'sharing dialogue' with parents: The importance of practice in the process of building trust in the training process. *Teaching Education*. https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1996557

Pluut, H., & Curşeu, P. L. (2013). Perceptions of intragroup conflict: The effect of coping strategies on conflict transformation and escalation. *Group Processes & Intergroup Relations, 16*(4), 412–425.

Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (2004). Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender & Society, 18*(4), 510–531. https://doi.org/10.1177/0891243204265269

Schein, E. H., & Schein, P. A. (2017). Organizational culture and leadership (5th ed.). Wiley.

Višnjić Jevtić, A. (2023). Models of family-school partnership: Who is in power when we care for the children we share? In A. R. Sadownik & A. Višnjić Jevtić (Eds.), *(Re)theorising more-than-parental involvement in early childhood education and care* (pp. 111–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_6