

מבוא: נשיאה באחריות בחינוך – המידע כמאין

אדם ניר

סוד גלוי הוא כי מערכת החינוך נעשתה בשנים האחרונות שק החבטות של החברה הישראלית, ויעד שמרבית התסכולים החברתיים מופנים כלפיו. משקל רב מיוחס לנעשה בבתי הספר, ולעתים אף יותר מכך – למה שאינו נעשה בהם, בניסיון להסביר את מאפייניה של החברה בישראל, ובעיקר בעת הסברת צדדיה המחמיאים פחות. רבים מייחסים למערכת החינוך ולבתי הספר אחריות להתעצמות האלימות והפשיעה בחברה הישראלית, לעלייה במספר תאונות הדרכים, לשימור הפערים החברתיים, להתעצמות המתחים בין דתיים לחילונים ובין יהודים לערבים ועוד כהנה וכהנה.

לצד טיעונים כאלה, הנוגעים לסוגיות הניצבות במעגל ההשפעה הרחוק יותר של מערכת החינוך, הממצאים הנגזרים מבחינה של אינדיקטורים שהם אימננטיים לפעולתה של המערכת ולתפקודם של בתי הספר חושפים תמונה לא תמיד מחמיאה, המעוררת ספקות בכל הנוגע לאיכות העשייה החינוכית. דירוגה המשתנה של מערכת החינוך הישראלית במבחנים הבין-לאומיים, אחוז הזכאים לתעודת בגרות, הפער ההולך וגדל בהישגי התלמידים בין המגזר היהודי למגזר הערבי, הנשירה מבתי ספר – כל אלה ומאפיינים נוספים מעידים על הפער המתרחב בין הציפיות ממערכת החינוך ובין המציאות. המתח הנוצר בשל הפער בין הציפיות להישגים, וכן הקיצוץ המתמשך במשאבי מערכת החינוך, המאלץ אותה לצמצם את היקפם של השירותים שהיא מעניקה ולגרוע מאיכותם, גורמים להתעצמות הדיון הציבורי במטרותיה של המערכת, בהישגיה ובדפוסי פעולתה, ולשימוש גובר והולך באמצעי מדידה. הדיון נועד לחשוף את הסיבות לפערים בין הנראה לעין ובין המצופה; אך בה בעת, השימוש במדידות והדיון הציבורי המתפתח בעקבותיו מציבים דרישה בפני העושים כמלאכה לשאת באחריות¹ לתהליכים ולתוצרים, במערכת שקשה לקשור בה בפשטות בין סיבה לתוצאה. קושי זה נובע בין היתר מן העובדה שתהליכים חינוכיים שונים המתקיימים בבתי הספר יכולים להביא לידי תוצאות דומות, ולהפך. נוסף על כך, גם אירועים המתרחשים מחוץ לכותלי בתי הספר עשויים להשפיע על התהליכים בבית הספר, אם כי השפעתם אינה בהכרח ברורה וחד-משמעית. נסיבות אלה הופכות את אתגר הנשיאה באחריות וייחוס האחריות למורכב שבעתיים.

1. אף שבפרסומים רבים מהשנים האחרונות ננקט המונח "אחריותיות" כתרגום למונח accountability, בספר זה אומץ התרגום שהציעה האקדמיה ללשון העברית בשנת 1960: "נשיאה באחריות".

הביקורת המוטחת בבתי הספר נמנית עם הגורמים שהובילו להתפתחות מה שאפשר לכנות "משבר החינוך", שהשיב לסדר היום הציבורי שאלות יסוד הנוגעות למטרותיה של מערכת החינוך, למאפייניה ולדפוסי פעולתה. אוירת המשבר שנוצרה בעקבות הביקורת הובילה למגוון ניסיונות לשינוי. הצעות לרפורמה במערכת החינוך עולות על סדר היום הציבורי ויורדות ממנו לסירוגין. משותפת לכולן ההנחה שיש לשנות את דפוס הפעולה המקובל כיום, מאחר שאין בו כדי להוביל את מערכת החינוך ליעדים הרצויים. כמו כן מתעצמת התחושה שיש לאתר נקודות תורפה של המערכת ומנופים אשר עשויים לסייע לה להשתנות ולהגדיל את תפוקתה. אחת ממטרות הדיון הציבורי וההצעות לשיפור המצב היא להציב לפתחם של אנשי החינוך את הדרישה לשאת באחריות לעבודתם הפרופסיונלית, עניין שנחשב למכריע בהסברת תפוקה ויעילות.

ספר זה שם לו למטרה להלך בקו התפר שבין המאפיינים המבניים של מערכת החינוך הישראלית והתהליכים המתרחשים בה, ובין עמדותיהם ותפיסותיהם של אנשי חינוך הפועלים בכל דרגי המערכת, ולבחון מה נתפס כנשיאה באחריות בקרב העוסקים במלאכת החינוך וכיצד תפיסות אלה מעצבות את התנהלותם הפרופסיונלית.

כנקודת מוצא לדיון בסוגיית הנשיאה באחריות של אנשי חינוך היה אפשר לאמץ את הנחות היסוד של מודלים ארגוניים-ביורוקרטיים המתארים ומגדירים תפקידים. מודלים אלה מניחים באופן אידיאלי יחס ישר בין מידת הסמכות שבידי היחיד בתפקיד נתון ובין נכונותו לשאת באחריות בתפקידו. במילים אחרות, יחידים מצופים לשאת באחריות לכל התשומות, התהליכים והתפוקה שהם מופקדים עליהם מתוקף ההגדרה הרשמית של תפקידם והסמכות הנלווית לו. אך מודלים לחדוד ומציאות לחדוד, ולא אחת ישנם פערים ניכרים בין הרצוי למצוי. פעמים רבות ניכרים ניסיונות של יחידים או ארגונים לגלגל את האחריות למתרחש בתחום אחריותם לפתחם של אחרים, בעיקר כשנחשפות תוצאות שליליות. אך הימנעות מנשיאה באחריות אינה בהכרח תלויה נסיבות או תולדה של ביצוע כושל. היא יכולה לנבוע גם ממהותו של התפקיד ומהאיכויות הייחודיות לו: ככל שהפעולות שנדרשות מבעל התפקיד מעטות, פשוטות להמשגה וליישום, ובעלות תוצאות מוגדרות המאפשרות לזהות קשר ברור בין ההתנהלות לתוצרים, כן גוברת נטייתו של היחיד לשאת באחריות, וכן קל יותר לייחס לו אחריות.

החינוך הציבורי הוא זירה ייחודית הן מבחינת מבנהו והן מבחינת התהליכים המאפיינים אותו. זירה זו מגבילה ואולי אף מונעת את היכולת לייחס אחריות מקצועית ליחידים באופן פשוט, ומאפשרת לאלה המבקשים לחמוק מאחריות לעשות כן. מבחינה מבנית, חשוב לזכור שהחינוך הציבורי, שראשיתו בגן הילדים וסופו בבית הספר התיכון, הוא תהליך רב-שלבי, המבוסס על "העברת מקל" בין אנשי חינוך רבים במהלך התחנכותו של התלמיד. בשל ריבוי אנשי המקצוע המעורבים בתהליך, קשה לבודד את התרומה הייחודית של מורה

נתון בכל אחד משלבי החינוך ולקשר תרומה זו להישגי התלמידים בשלבים מאוחרים יותר. זאת ועוד, מערכת החינוך הציבורית היא מערכת ארגונית המתאפיינת במה שמוגדר "חיבורים רופפים" (Weick 1976): היעדר תלות או קשר מחייב בין מכלול התהליכים המתקיימים בתתי־יחידה נתונה, כגון כיתה, שכבה או בית ספר, ובין הנעשה בתתי־יחידות אחרות הפועלות באותה מערכת. דפוס זה יוצר חוסר אחידות, ואינו מאפשר לערוך השוואה פשוטה של התנהלותם הפרופסיונלית של ארגונים, קבוצות או יחידים, החיונית למימוש הדרישה לנשיאה באחריות.

ואם לא די באלה, מערכת החינוך הציבורית נדרשת להיענות לאינטרסים רבים שלעיתים סותרים זה את זה, ולאפשר למגוון תפיסות בדבר מטרה נתונה להתקיים בתוכה זו בצד זו – מאחר שהיא מחויבת לתפיסה פלורליסטית המכירה בהבדלים בין יחידים ובהבדלים בין קבוצות חברתיות. נסיבות אלה הן דיאלקטיות בכל הנוגע לנשיאה באחריות. הניסיון להיטיב את החינוך ולעשותו רלוונטי יותר עבור ילדים, והולם יותר את תפיסות הוריהם, אינו מאפשר התבססות על אמות מידה אחידות. על כן קשה לקבוע עד כמה התנהלותם המקצועית של בית ספר, מנהל או מורה נתונים עולה בקנה אחד עם מה שעשוי להיחשב נשיאה באחריות פרופסיונלית בתפקיד.

אך לא רק תכונותיה המבניות של מערכת החינוך מקשות את ביסוס האחריות של בתי הספר ושל המורים; ישנם שלל מאפיינים המייחדים את תהליך החינוך ועושים את התמונה למורכבת אף יותר. מחקרים מעידים כי קשה לזהות את חלקו של בית הספר בין כלל הגורמים המשפיעים על תפוקת הלימוד של תלמידיו. רבים מן הגורמים הללו חיצוניים לתהליך הלמידה וההוראה, אך השפעתם עשויה להיות גדולה הרבה יותר מהשפעת בית הספר. יתר על כן, עד כה לא הוכח כי לאסטרטגיות פעולה חינוכיות יכולת מובהקת להוביל את מערכת החינוך ליעדיה. ההפך הוא הנכון: כאמור לעיל, המחקר מעיד כי תהליכים דומים עשויים להוביל לתוצאות שונות, וכי אפשר להפיק תוצרים דומים בדרכים שונות. אם כן, זירת החינוך הציבורי משוועת לנשיאה באחריות מצד אנשי החינוך הפועלים בה; אך בה בעת היא יוצרת תנאים מבניים ונסיבות פעולה המקשים לייחס אחריות, ולהעריך את מידת נכונותם של אנשי החינוך לשאת באחריות בתפקידם.

ידע ומידע כפריזמה

על סמך הנחת היסוד של תורת המערכות, שלפיה בחינת תשומותיה של מערכת ארגונית והתהליכים המתקיימים בה מאפשרת להבין ולהסביר את התנהגותה,² הוחלט להתמקד במאפייני המידע הקיים במערכת החינוך כפריזמה. טיבו של המידע, הרלוונטיות שלו ומידת בהירותו ועדכניותו מעצבים במידה ניכרת את היכולת והרצון של יחידים לשאת באחריות, ותוחמים את יכולתם של אחרים לתבוע מהם לשאת באחריות. ככל שגדלות שקיפות המידע הקיים במערכת ותפוצתו, וככל שמשתפרת איכותו, כך אפשר לזהות בביטחון רב יותר את הקשרים הסיבתיים בין תהליכים לתוצאות, ומכאן גם לתבוע מאנשי חינוך לשאת באחריות להתנהלותם הפרופסיונלית.

במחקרם של דבורה אדוארדס ודירק מלינג (Edwards and Mahling 1997) בתחום המשפט, הם מזהים ארבעה סוגי ידע: ידע דקלרטיבי, ידע פרוצדורלי, ידע אדמיניסטרטיבי וידע אנליטי. ידע דקלרטיבי נוגע לתוכן, וכולל מידע על מצבים ועובדות. זהו ידע בדבר ה"מה", ידיעה של תכנים (Shore and Kanevsky 1993). ידע זה תלוי באישיותו של האדם, ובמושגים, בתפיסות ובעקרונות המאפיינים את דרך חשיבתו (Leithwood and Jantzi 1997); ידע פרוצדורלי נוגע לאופן ביצוע הפעולות הננקטות לנוכח הידע הדקלרטיבי. זהו ידע בדבר ה"איך". הוא מתאר תהליכים פשוטים, כגון שימוש בכללים שנקבעו מראש, אך גם תהליכים מורכבים יחסית, כגון פתרון בעיות (McCormic 1997). הידע הפרוצדורלי מגדיר כיצד יש לעשות את הדברים (Shore and Kanevsky 1993). ידע אדמיניסטרטיבי כולל את המידע הנוגע להפעלת הארגון ומשמש לתפעולו השוטף; ידע אנליטי מופק מניתוח הידע הדקלרטיבי, ועניינו גיבוש דרכי פעולה רלוונטיות להתמודדות עם אירועים ייחודיים מתוך הידע הקיים.

בתהליכי הלמידה וההוראה משמשים בעיקר ידע דקלרטיבי וידע פרוצדורלי. ידע דקלרטיבי בחינוך נוגע לתפיסות ולתיאוריות חינוכיות, לתכנים הקשורים לתחומי הדעת (Shulman 1987) ולערכים המשמשים עקרונות חינוכיים; ידע פרוצדורלי בחינוך עניינו אופן השימוש המעשי בידע הדקלרטיבי ויישומו בשדה, למשל עיצוב תוכניות פעולה ודרכי הוראה וניהול הנשענות על התיאוריות החינוכיות. הלוח שלהלן מסכם את שני סוגי הידע האלה ואת ביטוייהם בחינוך:

2. Katz and Kahn 1966; Kuhn 1974; Evered 1980; Berman 1996; Stacy 1996; Vancouver 1996

סוגי ידע וביטויים בחינוך

ידע פרודורלי	ידע דקלרטיבי	
ידע בדבר ה"איך": כיצד משתמשים בידע הדקלרטיבי	ידע בדבר ה"מה": ידע תוכני, תפיסות, עקרונות	הגדרה
הדרך לפתרון בעיות חינוכיות בשטח, כיצד מיישמים תיאוריות חינוכיות, השפעה של עקרונות חינוכיים על תוכניות	ידע חינוכי תיאורטי, תפיסות חינוכיות, עקרונות פעולה חינוכיים	ביטוי חינוכי

ספר זה אינו מסתפק אפוא בדיון פילוסופי או ערכי בשאלת הרצוי בעניין נשיאה באחריות בחינוך. הוא משקף ניסיון להתחקות באופן אמפירי על איכויותיו של המידע הנמצא במערכת, ועל הטרנספורמציות שהוא עובר, כאינדיקטור לפוטנציאל הנשיאה באחריות של יחידים. לשם כך יש צורך לעמוד על התופעה מנקודת מבטם של מי שאמונים על העשייה החינוכית, באופן שמאפשר לאתר את המכנה המשותף לתפיסותיהם של סובייקטים שונים. חשוב להדגיש כי נקודת המוצא לחקירה זו היא אקספלורטיבית: אנו מתארים מצב עניינים קיים בלי להצדיקו או להסתייג ממנו. מטרתנו לתאר את סוג המידע הקיים במערכת ואת איכותו ולסרטט את זרימתו בין הדרגים השונים, מתוך הנחה שתיאור זה יחשוף את פוטנציאל הנשיאה באחריות של יחידים הפועלים במערכת. באופן זה קטן הסיכוי לתשובות מוטות המושפעות מקונפורמיות, מאחר שהיחידים אינם נדרשים לייחס לעצמם נשיאה באחריות. כאמור, כדי לבחון את פוטנציאל הנשיאה באחריות במערכת החינוך נעזרנו במודל תורת המערכות, הנשען על תיאור תהליכי זרימת האנרגיה במערכות ארגוניות לשם הגדרה, תיאור וניתוח של ארגונים. נתמקד אפוא בשלוש נקודות תצפית עיקריות:

- א. **הציפיות לביצוע.** תנאי לנשיאה באחריות היא ידיעה של אנשי החינוך ובתי הספר בדבר ההישגים המצופים מהם בסופו של דבר. סטנדרטים ותוכניות עבודה הם אמצעים מרכזיים להשגת הידיעה הזאת במערכות ארגוניות: כיצד תופסים אנשים הפועלים ברובד ארגוני נתון או ברבדים היררכיים שונים את המצופה מהם? האם תפיסותיהם דומות אלו לאלו? באיזו מידה מבהיר המידע הקיים את הדרישות?
- ב. **התהליך.** שלושה מדדים משמשים אותנו להערכת מאפייני הידע והמידע הנוגעים לתהליכים המתקיימים במערכת:
 1. **דפוסי הדיווח:** האם יש במערכת נהלים מובנים להעברת מידע? על מה מדווחים, איך מדווחים, למי ומתי?
 2. **היזון חוזר ותהליכי למידה מניסיון:** עד כמה משמש המידע הנאסף במערכת ללמידה ולשיפור איכות התהליכים שיחידים ובתי ספר מקיימים?

האם נהוג להשתמש במידע המתקבל מדיווחים, ואם כן – כיצד נהוג להשתמש בו?

3. **שקיפות:** מה מידת השקיפות של המידע המועבר במערכת, ועד כמה הוא תורם להצגת תמונה אמينة ובהירה בכל הנוגע לתהליכים הנעשים במערכת ולאיותם?

ג. **התוצר.** מה נתפס כ"תפוקה" במערכת ובכתי הספר, ומהם מאפייניו של המידע המבטא תפוקה של המערכת? מהי תרומתם של מקורות מידע חיצוניים למערכת החינוך (כגון פסיקותיו של בית המשפט) לכהירות או לעמימות בדבר האחריות לתוצרי המערכת?

מתודולוגיה

המורכבות המיוחדת את פעולתה של מערכת החינוך הייתה נקודת המוצא לגיבושו של צוות חוקרים מטעם מכון ון ליר בירושלים. הצוות קיבל עליו לנסות ולאפיין באמצעות מחקר את פוטנציאל הנשיאה באחריות של יחידים הפועלים במערכת זו. מאחר שנשיאה באחריות היא מושא חקר מופשט ורב־ממדי, כבר בשלבי החשיבה הראשונים על המחקר היה ברור שלא יהיה אפשר להסביר כל היבט והיבט שלה. לפיכך, בחינה אמפירית של הנשיאה באחריות חייבה בראש ובראשונה לתחום את זירת החקר ולהגדיר את זווית ההתבוננות בתופעה. אף שנשיאה באחריות עשויה להיות מושפעת במידה לא מבוטלת ממאפיינים אישיים של יחידים הפועלים במערכת, בחרנו שלא להתמקד באתיקה האישית של יחידים כבסיס להסבר. במשך כשנתיים ערך צוות המחקר סדרה של ראיונות מקיפים עם עשרות אנשי חינוך העובדים במערכת החינוך הישראלית בכל הדרגים. עם המראיינים נמנים חברי הנהלת משרד החינוך כיום ובעבר, אנשי הנהלות המחוזות, מפקחים, מדריכים, מנהלי בתי ספר וכמובן – מורים. בדרג בתי הספר הוחלט שהראיונות יתמקדו בכתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים ולא בחטיבה העליונה. החלטה זו נשענה על שתי הנחות: הראשונה היא כי שלביו המוקדמים של החינוך בבית הספר מעצבים במידה רבה את התשתית החינוכית של הילדים, ולפיכך קובעים במידה רבה את הפוטנציאל של בית הספר התיכון להביא את הילדים לידי הישגים; השנייה היא שככל שמתקרבים לסופו של התהליך, לשלב בחינות הבגרות, העמימות והשונות מצטמצמות. "חוקי המשחק" בכל הנוגע לנשיאה באחריות צפויים אפוא להשתנות בחטיבה העליונה.

מאחר שנשיאה באחריות היא מושג המושפע במידה ניכרת מפרשנות אישית, הוחלט לערוך ראיונות עומק. ראיונות כאלה מאפשרים מצד אחד לקבל מידע מקיף בעניין תפיסותיהם של המשיבים, ומצד אחר לברר עמם רעיונות ואמירות המצריכים הבהרה (Taylor and Bogdan 1984). כמו כן, אסטרטגיה זו

מאפשרת למרואיינים לבטא את תפיסותיהם (Paton 1990), את רגשותיהם ואת מחשבותיהם לעומקם (Bromley 1986). הראיונות נערכו כשיחות פתוחות, והמרואיינים התבקשו לגעת בדבריהם, בין היתר, באיכויות המידע שהם יוצרים, מקבלים וחשופים אליו בעת עבודתם במערכת החינוך. עיצוב הראיונות כשיחות, ולא כמערך של שאלות (שהוכנו מראש) ותשובות, אפשר למשיבים לבטא את מחשבותיהם ואת תחושותיהם הסובייקטיביות במקום לשקף את הנחות המוצא של צוות המחקר (Marshall and Rossman 1997, 80). שיטה זו אפשרה להגדיל את תוקפו ואת מהימנותו של המידע שהתקבל, מאחר שהמרואיינים יכלו להחליט בעצמם, בלא השפעת דברי החוקרים, במה למקד את תשובותיהם ואילו השקפות ודעות להביע (שם).

הראיונות ארכו בין שעה לשעתיים. הם הוקלטו ותומללו, והפרוטוקולים שלהם היו לבסיס המידע שהמחקר נשען עליו. בתום שלב הראיונות, דבריהם של המשיבים קובצו לקטגוריות מובחנות לפי תוכנם (Marton 1988; Forster 1994). עיבוד חומר הראיונות התמקד בזיהוי רעיונות מרכזיים שהדוברים העלו בעניין איכויות המידע המאפיין את שגרת פעולתה של מערכת החינוך (Luborsky 1994). לבסוף, כל אחד מחברי צוות המחקר קיבל עליו לבחון סוגיה מוגדרת ולנתח את דברי המרואיינים בכל הנוגע אליה. במאמרי הספר משולבים ציטוטים מן הראיונות, הממחישים את הרעיונות והתובנות המובעים בספר. לצד כל ציטוט מובא שמו (הבדוי) של הדובר, ובסוף הספר מובא לוח ובו מעט מידע על הדוברים, כדי להבהיר את ההקשר שכל אחד מהם פועל בו.

★ ★ ★

במאמר "נשיאה באחריות: קווים לדמותו של מושג רב-ממדי", מאת רינת יצחקי, מובאת סקירת ספרות מקיפה המניחה תשתית לדיון תיאורטי במושג "נשיאה באחריות" ומנסה להתחקות על המשמעות של מושג זה במערכות חינוך ציבוריות. המאמר "כשהאיש פוגש את הארגון: מודל מושגי לנשיאה באחריות בחינוך", פרי עטי, מציג מודל מושגי המתאר את פוטנציאל הנשיאה באחריות במערכות חינוך ציבוריות כנגזרת של מבנה פנימי מחד גיסא, ושל מאפייני מיקוד השליטה וההזדהות של יחידים עם המשימות והמטרות מאידך גיסא.

המאמרים הבאים לאחר מכן מבוססים על ניתוח ועיבוד של המידע שנאסף בראיונות. על יסוד ההנחה שמידע חושף את העושים במלאכה לבקרה חיצונית, ומן הבחינה הזאת הוא משמש מסד לביסוס אחריות במערכת, מאמרים אלה מנסים להתחקות על איכויות המידע ועל תהליכי היצירה, השינוע, השימור והשימוש בו האופייניים למערכת החינוך.

המאמר "תפיסות של סטנדרטים כבסיס לנשיאה באחריות", מאת גרניט אלמוג ברקת, יוצא מנקודת הנחה שסטנדרטים שמכתיבים ראשי המערכת מגדירים אמות

מידה להתנהלות הפרופסיונלית של אנשי החינוך, ולכן משמשים בסיס להערכת איכות הביצוע. המאמר בוחן את תפיסת הסטנדרטים בעיני אנשי חינוך בדרגים שונים ובודק עד כמה דפוס הסטנדרטים הקיים מעודד נשיאה באחריות. המאמר "דיווח כגורם המזמן נשיאה באחריות", פרי עטי, מתמקד באופן הדיווח והעברת המידע במערכת החינוך הישראלית. מתוך הכרה שהדיווח טומן בחובו חשיפה המעידה על טיבה של ההתנהלות המקצועית, המאמר מתאר את דפוסי הדיווח האופייניים במערכת, ומציע הערכה של הפוטנציאל לנשיאה באחריות המבוסס על ניתוח דפוסים אלה.

מכיוון שהנחת היסוד ונקודת המוצא של דיוננו היא שנשיאה באחריות תלויה בין היתר באופן ההתייחסות למידע המועבר, המאמר "נשיאה באחריות והיזון חוזר", מאת דן ענבר ורוית מזרחי שטלמן, מתמקד בתהליכי ההיזון החוזר המאפיינים את המערכת. גם שקיפות המידע ומידת בהירותו יוצרות תנאים המעודדים או מגבילים את הנכונות לשאת באחריות. כפי שיתואר במאמר "נשיאה באחריות: בין שקיפות לעכירות", מאת מאיה חושן, השקיפות מאפשרת חשיפה של מידע בפריסה רחבה, ואינה מגבילה אותו לרשימה קבועה מראש של נושאי תפקידים בתוך המערכת, כפי שקורה לעתים קרובות כאשר לדיווחים פורמליים. למידת החשיפה של המידע חשיבות רבה מפני שיש בה כדי למנוע יחידים מלחמוק מנשיאה באחריות – בתנאי שהמידע שנחשף הוא בהיר, רלוונטי ומדויק.

עקרונית, מידע בדבר הישגים ותוצאות מעיד על טיב הביצוע של המערכת ושל היחידים הפועלים בה. חשיפת מידע בדבר התוצאות עשויה לשמש תמריץ לשיפור ונקודת מוצא למתן דין וחשבון בעניין ההתנהלות המקצועית. המאמר "השפעת המידע בדבר תוצאות והישגים על נשיאה באחריות בחינוך", מאת חנה בריישי, עוסק בתוצאות פעולתה של מערכת החינוך ומנסה לברר עד כמה נתפסים הישגים כמדד המאפשר הערכה של איכות הביצוע, ומתוך כך – באיזו מידה אופן הערכה זה מעודד ייחוס אחריות וקבלת אחריות אישית.

לצד תיאור תפיסותיהם ועמדותיהם של אנשי חינוך בדבר איכויות המידע הקיים במערכת, ראינו לנכון לצרף מאמר המאמץ פריזמה משפטית, כדי להמחיש את המורכבות הכרוכה בהתנהלות הפרופסיונלית של אנשי החינוך. בהיעדר מדדים חד-משמעיים להתנהלות פרופסיונלית רצויה של אנשי חינוך, המאמר "מערכת המשפט כמורה נבוכים: דיני נזיקין והשפעותיהם על נשיאה באחריות בחינוך", מאת תמר מאיר, דן בהכרעות של בית המשפט במקרים חמורים שהתרחשו במערכת החינוך והובילו לפסקות מחמירות בתחום דיני הנזיקין. המאמר מציג את תפקידן האפשרי של הכרעות אלה בהבהרת ההתנהגויות הפרופסיונליות הרצויות ובעידוד אנשי החינוך לשאת באחריות.

את הספר חותם מאמר סיכום, "מניהול ידע לנשיאה באחריות: המשחק הדיאלקטי". המאמר מסכם את ממצאי המחקר ומביא את המסקנות העיקריות העולות ממנו. הוא עוסק בפוטנציאל הנשיאה באחריות במערכת החינוך כנגזרת

של תהליכי ניהול הידע והמידע המאפיינים את המערכת, כפי שעולה מן הראיונות שנערכו במחקר עם אנשי חינוך בכל הדרגים. כמו כן, הוא מנסה להעריך את השפעת המתח בין תכתיבים ביורוקרטיים לבין שיקול הדעת הפרופסיונלי על הפוטנציאל לבסס נשיאה באחריות במערכת החינוך, ועל היכולת לדרוש מאנשי חינוך לשאת באחריות למעשיהם. בתוך כך הוא מדגיש את ההשפעה הרבה שיש ליחידים הפועלים במערכת על טיב המידע המופק, המועבר והנצבר בה, ועל השימוש בו.