



דעת, חזון ואמון ופרקטיקה כיתתית:

רעיונות חינוכיים עתיקות כחינוך עצמו. וכך תמצאו... את פסטלוצ'י מתערבב עם טאגור, עם קרישנמורטי ועם האלמנהרסטיים בחינוך הפרוגרסיבי הבריטי וההודי כאחד, ואת רעיונותיו של ג'ון דיואי צצים לרגע בסין, בברית המועצות ובטורקיה, ומתעכבים עוד קצת באנגליה ובארצות הברית. במקביל, הגימנסיה הגרמנית והתיכון האמריקאי תורמים לעיצוב החינוך הבית ספרי ברוסיה. ובאותו אופן, פקידים בריטים מייבאים את האקול נורמל מצרפת לאנגליה ולהודו. יאן קומניוס נוסע בלא לאות בין מורביה לפראג, היידלברג, ברלין, פריז, סטוקהולם, לונדון ואמסטרדם ומתכתב עם האבות המייסדים של מסצ'וסטס; ועקרונות החינוך הכללי וההוראה הכיתתית המדורגת, שלא לדבר על ספרי הלימוד שלו, מכים שורשים עמוקים בפרדגמיה של מדינות רבות במרכז אירופה, במזרח ובצפונה. ובמהלך המאה התשע עשרה, השיטה המוניטוריאלי של פל ולנקסטר זורעת את עצמה בכל מקום כמעט, משורשים שמקורם ככל הנראה בעיר שנודעה אז בשם מְדְרַאס (Alexander 2001, 171-172).

אם השוואות בינלאומיות ומה שמכונה לעתים "שאיילת מדיניות" (policy borrowing) נמצאים אתנו זה מכבר, כמוהן גם אזהרות בנוגע לשימוש הפגום בהן. כך כתב מייקל סדלר (Sadler), איש חינוך בריטי, מנהלן וסגן נשיא אוניברסיטה, לפני יותר ממאה שנה:

בחקירת מערכות חינוך זרות, אל לנו לשכוח שמה שמצוי מחוץ לבית הספר חשוב עוד יותר ממה שנמצא בתוכו, שהוא שולט במה שנמצא בבית הספר ואחראי לפרשנותו [...]. אף אומה אחת לא תצליח אפוא, באמצעות חיקוי מעט מזער מן הארגון הגרמני, לשכפל נאמנה את רוח המוסדות הגרמניים [...]. כל חינוך טוב ונאמן הוא ביטוי לחיים ולאופי לאומיים [...]. ערכה המעשי של חקירת מערכות חינוך זרות, הנעשית ברוח נכונה ובקפדנות אקדמית, טמון בכך שתשפר את יכולתנו לחקור ולהבין את שלנו (Sadler 1900, 50).

כיצד היה מבין סדלר את הגדרת "בית הספר האידיאלי" של אנדריאס שליכר, מנהל המחלקה להערכת תלמידים של OECD (Schleicher 2009)? בית ספר כזה, אמר שליכר, יכיל "פיסות קטנות" מפנינלנד, יפן, אנגליה, ישראל, נורבגיה, קנדה, בלגיה וגרמניה, וכך יפתח את מעלותיהם של תלמידים יחידים, יאפשר שיתוף פעולה בין מורים, יקבע יעדי ביצועים ברורים, יעלה על נס את הדיאלוג ויעזור לתלמידים ללמוד מטעויות, יחבר את חינוך הגיל הרך עם החינוך היסודי, ימקד את התמיכה המקומית בנקודות המתאימות, יעלה את קרנן של האמנויות ויעביר מקצת האחריות אל התלמידים.

הקדמה

הכנס מתקרב לסיומו, ורבים מאתנו מדברים על רגולציה ואמון כבר ארבעה ימים. מה אפשר לחדש בנושא?

ברברים שהכנתי מראש לא אוכל לספק סינתזה ממשית של הכנס, אבל אציע מעין סינתזה מקבילה: בחינה של נושא הכנס – רגולציה ואמון – בויקה למה שידעתי מלכתחילה על טבעו של הכינוס. ידעתי שיהיה זה אירוע בינלאומי, ולכן אתייחס לשיח הבינלאומי הרווח היום בתחום החינוך, לאופן שבו הוא מתחבר לרגולציה ואמון, ולדרכים שבהן אפשר אולי להגיע אותו בכיוון אחר. ידעתי שהכנס יפגיש מנהלים, מורים, אישי ציבור בכירים וחוקרים, ולכן נראה לי נכון לבחון את הקשרים בין ליבת העיסוק של כל אחת מן הקבוצות, כלומר בין מדיניות החינוך ובין הפרקטיקה החינוכית והממצאים שעליהן המדיניות והפרקטיקה מסתמכות (או למצער צריכות להסתמך).

זה מסביר את החלק הראשון בכותרת שלי. אטען גם סדר יום של כנס העוסק ב"רגולציה ואמון" צריך להתייחס למהות החינוך ולא רק ליחסי המעורבים בו; שאמון בדמוקרטיה צריך לפעול בכל הכיוונים ולא רק כלפי מטה – כלומר הוא צריך להתייחס גם לאמינותן של ממשלות, למדיניותן ולראיותן שעליהן הן מסתמכות, ולא רק למידה שבה הציבור וממשלתו סומכים על מנהלים ומורים בבתי ספר; ולבסוף, שאין טעם ברגולציה או באמון אלא אם כרוכים בהם – והנה שני מונחי המפתח החסרים מכותרת ההרצאה שלי – שיקול דעת מקצועי וחזון חינוכי.

מדוע אנחנו משווים?

במדינות רבות, ובמיוחד ב-34 חברות ה-OECD, הפך העיסוק בהשוואת מערכות חינוך ותוצאות חינוכיות לאובססיה פוליטית ותקשורתית של ממש בעשרים השנים האחרונות. במקצתן זו הייתה סיבה למסיבה, באחרות – גורם לבהלה ולחילופי האשמות. בתווך ישנן מדינות היודעות לשקול את הממצאים הבינלאומיים ברוע, בזהירות ובעין ביקורתית קודם שהן מחליטות אילו פעולות לנקוט, אם בכלל. רעיון ההשוואה עשוי להיראות חדשני, אבל במובן מסוים הוא אינו כזה; השוואות בינלאומיות בחינוך והפצה עולמית של

שאלות של שיקול ממצאים בינלאומיים, מדיניות לאומית

בעידן של תחרות גלובלית משוות מדינות ה-OECD את מערכות החינוך שלהן למערכות חינוך אחרות. ההשוואות שמגיעות לתקשורת ומשפיעות על מדיניות החינוך הן השוואות שטחיות, מוטות ובעלות השפעה מזיקה. השוואות מעמיקות יותר, הבוחנות מערכות חינוך בהקשר התרבותי והחברתי שלהן, אינן מגיעות לתקשורת ואינן משפיעות. מערכות חינוך טובות להתייחס להשוואות



צילום: רפי קוץ

רובין אלכסנדר בכנס ון ליר: "צריך להחליף את החתירה הגורפת לעליונות לאומית בחינוך בחזון שיהלום יותר את המורכבויות האמיתיות של הגלובליזציה, את מצבו השברירי של עולמנו ואת צורכיהם של ילדי העולם"

רובין אלכסנדר

בסוף מאי האחרון היה במכון ון ליר בירושלים כנס בשם "מרגולציה לאמון: חינוך במאה ה-21". את הכנס נעל פרופ' רובין אלכסנדר מאוניברסיטת קיימברידג', מגדולי החוקרים ההשוואתיים של החינוך. **הד החינוך** מביא את דבריו במלואם

התנגדותו של סדלר ל"קטיף" סלקטיבי של תכונות מפה ומשם נשענת על אדנים עקרוניים, אך היא אינה מביאה בחשבון את התנועה העולמית של רעיונות חינוך שהוכרתי לפני רגע. עם זאת אין ספק שטענתו הבסיסית נכונה: מערכות חינוך לאומיות אכן טבועות בתרבות הלאומית, והחינוך הוא אחת הדרכים המרכזיות שבהן התרבות מתווכת, נמסרת ומקוימת; ועל כן, "אי אפשר להבין שום מדיניות חינוכית ושום פרקטיקה כיתתית אלא בהתייחס למורשת הרעיונות והערכים, ההרגלים והמנהגים, המוסדות והשקפות העולם, שמבחינה מדינה אחת מרעותה" (Alexander 2001, 5).

הקשר הזה בין חינוך, תרבות והיסטוריה פירושו אמנם ש"כל חינוך טוב ונאמן הוא ביטוי לחיים ולאפי לאומיים", אבל הוא משקף גם נקודת תורפה, כי כמו שציין איש החינוך והמנהל האמריקאי ארנסט בויר, "דוח על ביצועי החינוך הציבורי הוא דוח על ביצועי האומה. בתי ספר אינם יכולים להתרומם מעל הקהילות התומכות בהם" (Boyer 1983, 6). או בניסוחו התמציתי יותר של בזיל ברנסטיין, מלפני ארבעים שנה, "החינוך אינו יכול לפצות על החברה" (Bernstein 1970, 344).

ואם כך, אם מסתבר שמערכת חינוך לאומית אינה, כדרכי סדלר, "טובה ונאמנה", כי אז עלינו להביט בחברה שלנו ולא רק בבתי הספר. כאשר אנו נוהגים כך, אנו מגלים למשל שפער ההישגים בין בעלי ציונים גבוהים ונמוכים רחב יותר בקרב תלמידים בריטים ואמריקאים מאשר בקרב תלמידים במדינות רבות אחרות ב־OECD, בין השאר משום שהוא תואם את פערי השכר, הבריאות והרווחה במדינות אלה, שאף הם גדולים יותר מבמקומות אחרים. כפי שהמחישו ווילקינסון ופיקט במחקר האפידמיולוגי החלוצי שלהם The Spirit Level, חברות לא שוויוניות מתאפיינות במערכות חינוך לא שוויוניות ובתוצאות חינוך לא שוויוניות (Wilkinson and Pickett 2010).

כל האמור אולי נראה מובן מאליו, אבל מסתבר שאינו מובן מאליו די הצורך עבור מי שסבורים שבכל זאת מוטב להעתיק מדיניות ממדינות אחרות, ממערכות אחרות או מ"תחומי שיפוט" אחרים – מאשר לבחון את מצבה וצרכיה של מדינתם שלהם. בהקשר זה, עצם השימוש החדש במונח "תחומי שיפוט" מעורר בעקיפין את המחלל הזה, כי הוא מפשיט מדינות מן המורכבות התרבותית, הערכית, החברתית, הפוליטית והדמוגרפית שלהן, ומצמצם אותן לכדי בירוקרטיות מסודרות. אבל אלה בדיוק המורכבויות שבהן צריך לעסוק כדי להבין את החינוך במקומות אחרים, כל שכן כדי להבין כיצד מדינה אחת מצליחה להפגין ביצועים טובים יותר מאחרות. אולי תופעתו מכך שהגעתי עד הנה בלי להתייחס למבחני פיזה (PISA) או טימס (TIMSS), שהרי בימינו, רבים סבורים שהם הממצאים הבינלאומיים החשובים היחידים; ולרידם השוואה בינלאומית פירושה התבוננות מייחלת במדינות בעלות ביצועים גבוהים במבחני פיזה, דוגמת הונג קונג, סינגפור, יפן או שנגחאי. השאלה אם הישגים של בני 15 בתחומי האוריינות, המתמטיקה והמדעים הם מחוון איתן דיו לחינוך "הטוב והנאמן" של סדלר נשקלת לעתים רחוקות בלבד בעידן של פניקת פיזה; אבל זו שאלה ראויה – בעיקר לנוכח כותרות עיתונים בנוסח "תוצאות מבחני פיזה חושפות את כישלונו המהדהר של החינוך בישראל" (Hartman 2010).

הנה עיקר העניין: ביצועיה של קבוצת ילדים בני 15, ברגע אחד חולף ומוגדר במהלך מסע חינוכי ארוך בהיבטים נבחרים של שלושה מקצועות בלבד (חשובים מאוד אמנם), הם שאמורים להוכיח את כישלונה של מערכת חינוך לאומית שלמה. איזו גישה תבוסתנית! איזו רמה נלעגת של הסקת מסקנות, החורגת הרחק מאוד מעבר למה

שאפשר להקיש מן הנתונים! איזו התכחשות לפוטנציאל האמיתי הגלום בהשוואות בינלאומיות! ואיזה עול כבד של אחריות מונח על כתפיהם של בני ה־15 הללו ומוריהם – במיוחד כאשר הם רואים את הכותרת "ילדי שנגחאי הם החכמים בעולם" (Bloom 2010).

השוואות בינלאומיות: שאלות של ממצאים

הדרך שבה השיח העוסק בסקרי ההישגים הבינלאומיים וההיסטריה התקשורתית והפוליטית הנלווית לו שולטים בהשוואות הבינלאומיות מצריכה חשיבה עמוקה יותר על הממצאים עצמם. כאשר אנחנו משווים את עצמנו לאחרים – האם אנחנו שוקלים את הנתונים נכונה? האם ייתכן שאנחנו מייחסים משקל יתר לנתונים מסוג מסוים ומשקל חֶסֶר לנתונים אחרים?

אחת המועילות מכין הטיפולוגיות הרבות של המחקר המשווה הבינלאומי גובשה במועצת המחקר הלאומית (NRC) של האקדמיות הלאומיות בארצות הברית, המפרשת מזה שנים רבות את התוצאות האמריקאיות בסקרי ההישגים הבינלאומיים של תלמידיה ומייעצת בעניינן. בשנת 2003 הגדירה הוועדה למחקרים משווים בינלאומיים בחינוך (BICSE) של NRC שלושה סוגים מרכזיים של מחקרים משווים (NRC 2003):

סוג ראשון כולל מחקרי הישגים רחבי היקף דוגמת פיזה וטימס, כמו גם FIMS, SIMS, FISS, SISS, TIMSS-R, PIRLS, ICCS, SITES, TEDS-M, ובל נשכח כמובן את מלכרת"א (המבחן האחרון של OECD, שיועבר לנו ממש לפני סוף הכנס ופירושו "מהם לעזאזל כל ראשי התיבות האלה?"). מדובר בסקרים כמותיים על פי רוב, הנוגעים

למרבה הפלא, לאחר ששיבחו את המודל הסקנדינבי, ממשלות אחדות פונות להעתיק דווקא את המודל האנגלו-סקסי, קרי בחינות עתירות סיכון, פיקוח עונְשי והפרטת החינוך, אסטרטגיות שפינלנד דחתה במפורש ואשר מחוללות - כפי שהראו דיאן רביץ' ועמיתיה - נזק סביבתי ניכר מבלי להעלות בהכרח את הסטנדרטים

ההשוואות הבינלאומיות: שאלות של ממצאים

למספר מוגבל של מחוונים ומודרים של תוצאות למידה, ולאחרונה גם של הַקְסָר ותשומה.
סוג שני של מחקרים הם כאלה שהפרדיגמה שלהם נוגעת בדרך כלל לאקסטרופולציות שמתבצעות בעיקרן כמשרד ולא בשטח, שמסתמכות על נתונים בינלאומיים קיימים במטרה להציע חלופות מדיניות בתחומים מוגדרים כגון מנהיגות בית ספרית, הכשרת מורים, תכניות לימודים או הערכה. הדוגמאות הידועות ביותר הן שלושה דוחות של חברת הייעוץ מקינוי (Barber and Mourshed 2007; Mourshed et al. 2010; Barber et al. 2011).

מחקרים **מסוג שלישי** מקיפים את רוב רובה של העבודה המתפרסמת בתחום החינוך המשווה. לפעמים אלה תיאורים של מערכות חינוך יחידות ולפעמים מחקרים השוואתיים מדוקדקים של

החיים בבית הספר ובכיתה ושל הכוחות התרבותיים וההיסטוריים המעצבים אותם, והם חושפים קווי רמיון ולא רק הכרלים. דוגמאות למחקרים משווים מסוג זה הם מחקריו האתנוגרפיים של ג'וזף טובין על גני ילדים בסין, ביפן ובארצות הברית (Tobin et al. 1989; 2009); התחקותן של מרילין אוסבורן ופטרישה ברודפוט על חוויות הלומדים באנגליה, בצרפת ובדנמרק (Osborn et al. 2003); והעיון החוזר של ג'ין לי במודלים "סיניים" ו"מערביים" של למידה (Li 2012) (מטעמי צניעות לא אזכיר כאן את עבודותיי שלי).

מחקרים מהסוג השלישי מתאפיינים כמובן בשונות גדולה מצד ההיקף, הטווח, השיטות והאיכות; אבל הם חולקים תכונה חשובה (על פי דוח של NRC): לרבים מהם יש יישומי מדיניות חשובים, אבל אילוצים פוליטיים אינם משמשים להם נקודת מוצא. מטרתם היא לקדם את ההבנה החינוכית עצמה. במונחיו של מייקל סדלר, הם משווים כדי ללמוד, ולא כדי להעתיק.

אבל פה קבור הכלב. דוח NRC מ־2003 מציין שאף שמרבית המחקרים המשווים בחינוך הם מהסוג השלישי, דווקא המחקרים מהסוג הראשון והשני זוכים למרב המימון, החסות הפוליטית והפרסום, והברזן התקצוב עשויים להיות כבירים. מחקרים מהסוג השלישי, לעומת זאת, מגרדים פירורי תקציב מקרנות פילנתרופיות וממועצות מחקר ומופצים באמצעות עיתונות חינוכית בעלת פרופיל נמוך ביותר. ועם זאת, לפי הדוח:

אף שמגניינם עולה במידה ניכרת על זה של מחקרים מהסוג הראשון והשני, מחקרים מהסוג השלישי אינם מגיעים על פי רוב לתשומת לבם של קובעי מדיניות או של הציבור. וחבל שכך, כי רבים מהם עשירים בפרטים ומציירים תמונה מרתקת ומאלפת בהרבה של החינוך במדינות אחרות בהשוואה לתרשימי העמודות והגרפים הכוללניים המאפיינים את המחקרים הגדולים יותר. בייחוד מחקרי מקרה ומחקרים אתנוגרפיים יכולים לחקור הקשרים תרבותיים לפרטי פרטים [...] ולהאיר את האופן שבו החינוך מאורגן ומובן בתרבויות שונות (NRC 2003, 23–24).

לא תמיד זה היה כך. האנתרופולוגית הבלשנית שירלי ברייס הית' מזכירה לנו שבארצות הברית ובבריטניה, ובלי ספק גם במדינות אחרות, היו זמנים שבהם אתנוגרפים ואתרופולוגים גויסו בהתלהבות ונתמכו בנדיבות כדי שיספקו ממצאים לצורכי גיבוש מדיניות – למשל בתקופות של שינוי חברתי מואץ, של שיקום לאומי ושל סכסוכים בינלאומיים (Heath and Street 2008).

ממצאים בינלאומיים למדיניות לאומית: דוגמאות מאנגליה

הדוח של NRC אומר למעשה, אם לומר זאת באופן מפורש עוד יותר, שבחתירה ל"מדיניות מבוססת ראיות" ממשלות בוחרות להתעלם מרוב הממצאים הבינלאומיים הזמינים, ובכלל זה מאותם נתונים שיכולים לתת תובנות, הסברים וחלופות מדיניות נדרשות. אציג לפניכם כמה דוגמאות ל־סלקטיביות הראייתית הזאת מאנגליה – ולא דווקא משום שאנגליה חוטאת בכך במיוחד, אלא פשוט משום היכרותי הטובה עמה. תוכלו לשפוט בעצמכם באיזו מידה תואם התיאור את המצב אצלכם.

בשנת 1996 הזמינה ופרסמה Ofsted – רשות הפיקוח הלאומית על החינוך באנגליה – את הדוח *Worlds Apart?*. הדוח סקר את ביצועיה של אנגליה בסקרים הבינלאומיים של הישגי תלמידים שבוצעו עד

107

אמצע שנות התשעים (FIMS, SIMS, FISS, SISS, IAEPS 1 ו־3), הציע סיבות אפשריות לביצועיה החלשים בדרך כלל וחילץ פתרונות ממערכות החינוך המצטיינות של מרכז אירופה ואסיה. הדוח המליץ על "תגבור ניכר בלימוד אינטראקטיבי כיתתי [וכן על] שימוש של כל הילדים באותם ספרי לימוד" (Reynolds and Farrell 2006, 55). התזה של הדוח, שהשתמש ברטוריקה פשוטה של סיבה ותוצאה (מן הסוג החביב על חלק מן הפוליטיקאים), הייתה שהוראה כיתתית מרימה את הרף בתחום האוריינות והחשבון, ושזה בתורו מחזק את הכלכלה הלאומית. לו רק הכול היה פשוט כל כך (Robinson 1999; Wolf 2002).

דוח אחר שנכתב בהזמנת ממשלת בריטניה בשנת 2010, *Could do Better?*, המשיך באותו קו והשתמש בתוצאות פיזה 2009 כנקודת מוצא. אבל הפעם, המפתח להעלאת הסטנדרטים היה תכנית לימודים מרכזית מוכתבת, כיוון שלדברי הכותבים: "בכל מערכות החינוך עתירות הביצועים במבחני פיזה, יסודות המקצועות מודגשים מאוד וזוכים לשעות לימוד רבות ולתשומת לב ממוקדת" (Oates 2010). הדוח מנה 13 "גורמי בקרה" – מבחנים לאומיים, ספרי לימוד

ה-OECD צודק, ומן הראוי שממשלות יטו אוזן: מבחני פיזה בוחנים את מה שהם בוחנים, אבל תוצאותיהם אינן יכולות לשמש אומדן כולל לטיב החינוך שילדים מקבלים. הם אינם מספקים בסיס איתן דיו כדי לתאר מערכת חינוך שלמה כמערכת "עתירת ביצועים" או "כושלת"

ההשוואות הבינלאומיות: שאלות של ממצאים

מאשרים, ביקורי פיקוח בית ספריים, הכשרת מורים מוקפדת וכן הלאה – שבאמצעותם, כך לטענת הדוח, מבטיחות הממשלות במערכות החינוך עתירות הביצועים שהמורים ילכו בתלם (טענה שחלק מן הממשלות המדוברות אולי היו חולקות עליה). בימים אלה ממש, דוח זה משפיע על החלטות ממשלת בריטניה בעניין הרפורמה הלאומית בתכנית הלימודים (DfE 2010, 2011a).

שלישית – ואני מניח שזה עניין מוכר יותר לרבים מן היושבים פה – היא תופעת מקינוי. בשנת 2007 פרסמה חברת הייעוץ העסקי העשירה הזאת דוח ראשון מבין שלושה שכתב צוות בראשותו של מייקל ברבר, מיועציו לשעבר של ראש הממשלה טוני בלייר, על הלקחים שאפשר ללמוד ממערכות החינוך המובילות את טבלת פיזה 2003. כותרתו הפרובוקטיבית הייתה "הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם" [ראו דוח מקינוי 2007, פרסומי הד החינוך]. מניתוח עשר מערכות החינוך המובילות במבחני פיזה הסיקו בחברת מקינוי ש"ישנם שלושה גורמים שחשיבותם עולה על כל האחרים: (1) משיכת האנשים המתאימים למקצוע ההוראה; (2) פיתוח מקצועי שהופך את האנשים האלה למורים יעילים; (3) הבטחת יכולתה של המערכת לספק את איכות ההוראה הטובה ביותר לכל תלמיד" (Barber and Mourshed 2007, 2).

האם באמת נזקקנו ליועצי מקינוי שיגלו לנו את העובדות הללו? במהלך חיפושו היקר אחר המובן מאליו, הדוח סיפק עוד כמה תובנות מהממות בנוסח: "איכותה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה"; "אי אפשר לשפר את הלמידה בלי לשפר את ההוראה";

ו"ביצועים גבוהים דורשים שכל ילד יצליח". לשטף הטאוטולוגיות האלה הוסיפו ברוח מקינזי פנינים לשוניות כגון: "מערכות החינוך הטובות ביותר מיישמות ידע מקיף וצומח על מאפייניה של מנהיגות בית ספרית יעילה כדי להפוך את מנהליהן לכוחות משפרי הוראה" (Barber and Mourshed 2007, 4, 30).

יש לנו אפוא שלושה דוחות, שכולם הננים מן החסות הפוליטית המאפיינת מחקרים מן הסוג השני (במקרה של מקינזי: חסות של ממשלות רבות ולא של ממשלת בריטניה בלבד), שכולם מסתמכים על בסיסי נתונים דומים מן הסוג הראשון, אבל כל אחד מהם מנפק מתכון שונה לשיפור בית ספרי: יותר הוראה כלל־כיתתית המשתמשת בספרי לימוד סטנדרטיים (רוח רָנלדו); שיפור רמת ההוראה, הכשרת המורים וההנהגה הבית ספרית (רוח מקינזי); תכנית לימודים רזה יותר המתרכזת כמה שמכונה "ידע חיוני במקצועות המפתח", בגיבוי "גורמי בקרה" שימנעו ממורים להחליט בעצמם מהו ידע חיוני (רוח אוטס כמצוטט בכתב הסקירה של תכנית הלימודים הלאומית באנגליה לשנים 2010–2012, DfE 2010).

ממצאים בינלאומיים למדיניות לאומית: שאלות של שיקול דעת ואחון

כיצד השתמשו קובעי המדיניות הבריטים באותם מחקרים בינלאומיים מן הסוג השני? בארבע מילים הנושאות בחובן משמעות גדולה במיוחד בכנס הנוכחי: חיזוק **מאוד את הרגולציה**. הרוח *Worlds Apart* מ־1996, שדחה להוראה כיתתית ולספרי לימוד סטנדרטיים, תרם לעיצוב אסטרטגיות לימוד הקריאה והחשבון שהשקיה ממשלת הלייבור בשנת הלימודים 1998–1999 ושהוכתבו במהלך העשור הבא לכל בית ספר, מורה ותלמיד במסגרת החינוך היסודי באנגליה.

יש מדינות המפגינות בעקביות ביצועים טובים בבחינות בינלאומיות של הישגי תלמידים. אבל מה עוד לומדים בבתי הספר שלהן? האם מדינות אלה מספקות לתלמידים שלהן חינוך שנועד להקנות להם הרבה יותר מן האפשרות להיבחן בהצלחה בשניים-שלושה מקצועות?

הרוח *Could do Better?* מ־2010 שימש להצדקת החלטתה של הממשלה הנוכחית לצמצם את תכנית הלימודים הלאומית באנגליה לכלל "ידע חיוני" באנגלית, מתמטיקה ומדעים, ואולי עוד מקצועות אחרים, בגיבוי חומרי לימוד מאושרים שנועדו להבטיח שכל המורים בחינוך היסודי יצייתו לקו הרשמי בתחום הוראת הקריאה. השפעתו של רוח מקינזי הייתה פשוטה יותר. אפשר לראותה בהעלאת רף הכניסה האקדמי לפרחי הוראה – אם כי לרמה שאינה מתקרבת לזו שקבעה פינלנד, המוזכרת בדרך כלל כמודל לרפורמה המסוימת הזאת. אבל אף שיועצי מקינזי מספרים לנו שהוראה טובה היא עניין מהותי, הם אינם ממלאים את הקביעה בתוכן פדגוגי כלשהו, ולכן לדוחות שלהם אין שום משמעות עבור **ביתות הלימוד**. לעומת זאת הם שמים את מבטחם במגופי הרפורמה המערכתית ובכלי

הבקרה שלה, בעוד ועוד חקיקה ורגולציה: ומה הפלא, שהרי מייקל ברבר לא היה רק יועצו הפוליטי של ראש הממשלה טוני בלייר, אלא גם הכוח המניע ביסוד האסטרטגיות הלאומיות בתחומי האוריינות והחשבון – אותה התערבות יקרה להדהים שבאמצעותה ביקשה ממשלת בלייר להעלות את הסטנדרטים בחינוך היסודי באנגליה (התערבות שתוצאותיה שנויות במחלוקת). לברבר היה אפוא מה להוכיח (הממצאים העוסקים בהשפעת ניסיון זה לבצע רפורמה מערכתית גדולה נסקרים ברוח האחרון של הפרויקט לביקורת החינוך היסודי [להלן: Alexander 2010b, 471–474] (PR)). אבל הבעיה היסודית יותר היא שכאשר מחקרים משווים מהסוג השני נקשרים בשיקולים פוליטיים, הם עלולים להיות סלקטיביים מאוד בשימוש שלהם בראיות. כך לדוגמה, תכניות הלימודים המוכתבות של המדינות המדורגות גבוה במבחני פיזה אכן מדגישות ידע חיוני, כפי שנטען ברוח אוטס מ־2010 – ואילו תכנית לימודים מרכזית אינה נוהגת כך? – אבל הן אינן חותרות להתמקדות בלעדית במקצועות הנבחרים בפיוה. נהפוך הוא – ממשלת בריטניה פרסמה בעצמה ממצאים המראים שתכניות הלימודים המרכזיות במערכות החינוך הטובות ביותר דורשות רוחב יריעה הן בתכנית הלימודים בכללותה והן בכל אחד ואחד מן המקצועות המרכזיים (DfE 2011). וכבריטניה ישנם גם נתוני פיקוח עקביים, המופרים לממשלה מזה עשרים שנה, ולפיהם בתי הספר המצליחים ביותר בבחינות הארציות לגילי 11 במקצועות האוריינות והחשבון אינם מתמקדים במקצועות אלה על חשבון כל האחרים, אלא מלמדים אותם כחלק מתכנית לימודים רחבה, מאוזנת ומנוהלת היטב.

גם בארצות הברית פורסם בשנה שעברה דוח אשר הראה שהאמנויות מעניינות תלמידים ומגבירות את המוטיבציה שלהם, ולא זו בלבד אלא שהן גם עוזרות להעלות סטנדרטים מדידים באוריינות ובחשבון (President's Committee on the Arts and Humanities 2011). יושבת הראש הרשמית של הרוח הייתה הגברת הראשונה מישל אובמה. האם בעלה השהה את התכנית "המרוץ לצמרת" (Race to the Top) שלו כדי לשוחח אתה על הממצאים? למידה בתחום אחד מחזקת את הלמידה באחרים. זו אמת מובנת מאליה ורבת עוצמה. מדוע אפוא אין היא מצליחה להשפיע בחוגים פוליטיים? נדמה שבהקשרי מדיניות, אמת כזאת אינה נוחה. התגובה הפוליטית האוטומטית והמועדפת לירידת הסטנדרטים במקצועות האוריינות והמתמטיקה היא להדגיש עוד ועוד את האוריינות והמתמטיקה – על חשבון כל שאר המקצועות. ממשלות מניחות שבחוריהן מצפים מהן לספק את המענה הקשוח והבלתי מתפשר הזה. ואולי, בשתיקתן הרועמת בעניין הממצאים על הקשר בין מוזיקה לאוריינות או בין פולמוסים כיתתיים להסקת מסקנות מדעית, ממשלות גם מזלזלות באינטליגנציה של הבוחר.

אשר למערכי נתונים מן הסוג הראשון, המספקים את קני המידה למחקרים מן הסוג השני – החל במחקרים המפוקפקים מבחינה מתודולוגית של שנות השבעים ועד למבחני פיזה 2009, המתוחכמים בהרבה – אלה נעשו אמנים והגונים בהרבה מבחינה תרבותית; דברי ההסבר שסיפק OECD למבחני פיזה האחרונים מגלים מודעות אמיתית לאתגרים הכרוכים בבחינות ביקורתיות, כמו גם לזהירות המתחייבת בפרשנותן בטרים גוזרים מהן מסקנות אופרטיביות (OECD 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2011a, 2011b).

במובן זה, הבעיה אינה מבחני פיזה עצמם, אלא מה אנשים עושים עם הנתונים שמבחני פיזה מספקים להם. זה מקור הדאגה שלי בעניין אקסטרפולציות מהסוג השני והשפעתן חסרת הרפורמציה. כי קסמם

הפוליטי של מחקרים אלה נעוץ בעובדה שהם בוחרים, מתווכים, אורזים מחדש ומפרשים מחדש מחקרים של אחרים, ומציגים אותם באופן שנועד לאפשר עיכול קל לקובעי המדיניות. אבל בתור שומרי סף שאינם יוצרים הוכחות בעצמם, המחברים של מחקרים מסוג זה פגיעים מאוד להאשמות בהטיה מתודולוגית ואפילו פוליטית. הדוחות של מקינזי, למשל, נסמכים על טווח מקורות צר והר־צדדי להפליא. הרשימה הביבליוגרפית של מקינזי נשמעת כמו רשימת חברים במועדון אקסקלוסיבי ביותר.

מכיוון שלמרות החולשות האלה, שלושת דוחות החינוך של מקינזי משפיעים השפעה גדולה כל כך בזירה הבינלאומית, אפשר למקר בהם עוד כמה חצי ביקורת. דייוויד רפי (Raffe 2011) טוען שדוח מקינזי השני לכוד בתוך ה"בועה" הפוליטית; שהוא דוגמה בעייתית במיוחד לשאילת מדיניות; שהוא מתעלם מתהליכים והקשרים חינוכיים; ושהוא מיישם קריטריונים צרים להפליא של הצלחה מערכתית בחינוך. אבל הביקורת הקטלנית ביותר נמתחה

הבעיה איננה פיזה או טימס, אלא מה שאנשים עושים אתם; אם כי, לנוכח הגידול העולמי המהיר בשימוש לרעה בנתוני פיזה, מן הראוי להוסיף למבחנים אזהרה ברוח האזהרה המודפסת בבריטניה על חפיסות סיגריות: "מוצר זה עלול לפגוע בבריאותכם החינוכית הלאומית"

במאמר שפורסם לא מזמן, פרי עטו של פרנק קופילד (Coffield 2012). טענתו המרכזית היא שהניתוח של מקינזי הוא ח־גורמי ושהוא אינו מעניק משקל ראוי לגורמים החברתיים־כלכליים, המשפיעים מאוד על מוטיבציה והישגים – בייחוד במדינה כמו בריטניה, שהפערים הכלכליים והחברתיים בה גדולים כל כך. דוח מקינזי הראשון, ממשיך קופילד, לקוי מבחינה מתודולוגית, "סלקטיבי להחריד" בבחירת נתונים והמסגרת ההסברית שלו, שטחי בתיאור "הפרקטיקות המיטביות" ודרכי הפצתן ונופל קורבן לרטוריקת המנהיגות שלו עצמו.

קופילד מעדיף במידת מה את דוח מקינזי השני על פני הראשון, ואף על פי כן מבקר אותו בחריפות בגין תפיסתן הדלה של ההוראה והלמידה, בסיס הנתונים הרל, טיעוניו הלא סבירים בעניין מנגנונים ותהליכים של שיפור בית ספרי, לשונו הטכנוקרטית והסמכותנית והתעלמותו הגמורה מהקשרים תרבותיים ופוליטיים.

קופילד רואה בדוחות של מקינזי עבודה של מנתחי מדיניות "גלובליים", מנותקים מן המורכבות של כיתות הלימוד ומן הממצאים הלא נוחים של חוקרים המקשים על פוליטיקאים בחתירתם ל"מהפכים" מהירים במערכות חינוך הניתנים לביצוע לפני מערכת הבחירות הקרובה:

הדוחות מקדמים [...] מודל של חינוך בית ספרי [...] המתאפיין בלחץ מתמיד, בתחרות, בניהול ליניארי, בשירות לקוחות, בנתונים לניהול ביצועים, באחריותיות ובהשקעות משתלמות; ותומכים באוטונומיה מקצועית למורים רק כאשר זו מוענקת במרוכז [...]. תפיסת ההוראה שלהם צרה וטכנוקרטית [...] המודל שלהם נשאר לא מתוחכם, לא מעשי ולא דמוקרטי [...] המלצותיהם הן בלתי פונקציונליות מבחינה חינוכית

וחברתית ואל להן להיות חלק מרפורמה בית ספרית במשטר דמוקרטי (Coffield 2012).

ביקורת חריפה, אבל לא בלתי מוצדקת לטעמי. ואם מניחים לדוחות כמו אלה של מקינזי, רָנלדו ואוטס, ישנם חששות נרחבים יותר על השיח הרשמי המתנהל כיום סביב ההשוואות הבינלאומיות. ראשית, ההשוואות הבינלאומיות מתאפיינות בפוליטיזציה מסוכנת. בין השנים 1997 ו־2010, נתוני טימס ופיזה גויסו להוכחת הצלחתה של ממשלת הלייבור הבריטית בהעלאת הסטנדרטים בחינוך האנגלי. ואז בשנת 2010 נערכו בחירות כלליות, ומפלגת הלייבור הפסידה בהן. יורשיה השתמשו מיד במבחני פיזה 2009 כדי להראות שביצועי התלמידים כלל לא עלו אלא "צנחו" דווקא (Young 2010). בשיבת הפרלמנט סיכם שר החינוך את ביצועי אנגליה במבחני פיזה בתשע מילים: "ירידה באוריינות; ירידה בחשבון; ירידה במדעים; כישלון, כישלון, כישלון". הקריאה הפסימית הזאת של נתוני פיזה שימשה אז להצדקת שינויי מדיניות מרחיקי לכת, שצמצום תכנית הלימודים הארצית היה רק אחד מהם.

אבל אחרי ניתוח חוזר של נתוני פיזה וטימס הסיק ג'ון ג'ריס מהמכון לחינוך של אוניברסיטת לונדון שהם אינם מצדיקים את הבהלה שעוררו, וגם אינם מספקים כסיס עוברתי איתן לשינויי מדיניות גורפים (Jerrim 2011). מחקרים מוקדמים יותר שהזמין פרויקט CPR הגיעו למסקנות דומות בנושא השיווק האופטימי מדי של מפלגת הלייבור לנתוני המבחנים הבינלאומיים והארציים (Tymms et al. 2010; Whetton et al. 2010).

הוגן אפוא לשאול עד כמה מנצלים את נתוני פיזה למטרות מניפולציה פוליטית ובאילו מדינות. שנית, מבחני פיזה מעריכים את הישגיהם של בני 15 בהיבטים של קריאה, מתמטיקה ומדעים. קשת "יכולות המפתח" של המבחנים, אף שהיא חיונית בלי ספק, גם מוגבלת למדי. ה־OECD עצמו מכיר בכך וקובע שמבחני פיזה מכסים רק "חלק מן הידע והמיומנויות החיוניים להשתתפות מלאה בחברה" (OECD 2012).

ה־OECD צודק, ומן הראוי שממשלות יטו אופן: מבחני פיזה בוחנים את מה שהם בוחנים, אבל תוצאותיהם אינן יכולות לשמש אומדן כולל לטיב החינוך שילדים מקבלים. הם אינם מספקים כסיס איתן דיו כדי לתאר מערכת חינוך שלמה כמערכת "עתירת ביצועים" או "כושלת". אבל הדוחות של מקינזי ושאר מחקרים משפיעים מהסוג השני נשענים על ההיקש הזה בדיוק, וכמוהם, כמובן, גם כותרות עיתונים מן הסוג שציטטתי קודם.

שלישית, מי שטוען לקשר סיבתי פשוט בין הוראה כיתתית, ספרי לימוד סטנדרטיים או תכנית לימודים המכתיבה "ידע חיוני במקצועות מפתח", מצד אחד, לבין היכולת לעקוף את ביצועיהן של מדינות אחרות במבחני פיזה וטימס, מצד אחר, מסתכן בניסוח מתאם כוזב או ב"כשל חלוקה", כפי שפילוסופים מכנים זאת. גורם x יכול להיות מאפיין משותף למערכות חינוך עתירות ביצועים א', ב', ג', ד', רה', אבל עובדה זו כשלעצמה אינה מוכיחה קשר סיבתי בין המאפיין לביצועים. ואם אותו גורם x משותף גם למערכות חלשות ו', ז', ח', ט' רי', כי אז ודאי שהמתאם הנטען אינו תקף. למעשה, אם נמשיך בדוגמאות אלה, הוראה כיתתית, ספרי לימוד סטנדרטיים ותכניות לימודים המתמקדות כמה שנחשב "ידע חיוני במקצועות המפתח" הם כולם ברירות מהדל עולמיות, שאפשר למצוא הן במערכות חינוך חלשות והן במערכות חינוך טובות (Benavot et al. 1991; Alexander 2008, chapter 2; Benavot 2008).

רביעית, חרף השימוש הרווח בדוגמה הפינית, על פי רוב ◀

מתעלמים מאמיתות לא נוחות מבחינה פוליטית בקשר להצלחתה של פינלנד. המומחים הסקנדינבים עצמם מספרים לנו שביצועי פינלנד במבחני פיזה וטימס משקפים תרבות הרוחשת כבוד יוצא דופן לאוריינות, עצמאות מקצועית של מורים נאמנים על הציבור אשר זכו להכשרה מעולה, מחויבות בלתי מעורערת לשוויון חברתי וחינוכי, מערכת מצליחה של בתי ספר מקיפים ותיאום הדוק בין המדיניות הציבורית בתחום החינוך, הכלכלה, התעסוקה והרווחה – ולא סתם בין "גורמי בקרה" כגון בחינות, ספרי לימוד ופיקוח (Lyytinen 2002; Fredriksson 2006; Sahlberg 2011).

שימו לב לאישור שנותן סאלברג לעניין שהוכרתי בראשית דבריי, קרי שאמון צריך להיות דויסטר; ממשלות צריכות לבטוח במורים, אבל אנחנו כולנו צריכים להיות מסוגלים לבטוח בממשלות שלנו ובממצאים שהן מביאות לתמיכה במדיניותן. "אמון יכול פרוח רק בסביבה הבנויה על יושר, אמון, מקצוענות ועל **ממשל טוב** [...]". האמון שאנחנו נותנים בבתי ספר ובמורים הוא תוצאה של חברה אורחית המתפקדת כהלכה" (Sahlberg 2011, 130–131, הדגש שלי).

חמישית ולמרבה הפלא, לאחר ששיבחו את המודל הסקנדינבי, ממשלות אחרות פונות להעתיק דווקא את המודל האנגלורסקי, קרי בחינות עתירות סיכון, פיקוח עונשי והפרטת החינוך, אסטרטגיות שפינלנד דחתה במפורש ואשר מחוללות – כפי שהראו דיאן רביץ', שרון ניקולס, דייויד ברלינר ואחרים בארצות הברית (Nichols and Berliner 2007; Ravitch 2010) ופרויקט CPR באנגליה (Alexander 2010b; et al. 2010) – נזק סביבתי ניכר מבלי להעלות בהכרח את הסטנדרטים. מדוע? האם האילוצים הפוליטיים פשוט גוברים על כל מניע אחר, וגורמים לקובעי המדיניות לחשוב שעליהם לא רק לפעול אלא גם להראות שהם פועלים? האם אף על פי שהממצאים מצביעים על צורך בתמיכה חזקה יותר במורים בכיתות ובאמון רב יותר באנשי המקצוע, ההבטחה לרגולציה קשוחה דווקא היא שמושכת את לב הבוחרים?

לבסוף, אם חורגים מן התחום המוגבל של משתנים מערכתיים ובית ספריים המשמשים במחקרים מהסוג השני, ישנם תנאים חברתיים, תרבותיים, דמוגרפיים וכלכליים רחבים יותר שמשפיעים ישירות ועמוקות על ביצועי החינוך של תלמידי מדינות שונות. חוקרי מקינזי הסיקו נכונה שלמורים ולהוראה יש השפעה נכבדת, אבל גורמים חוץ־חינוכיים כגון גודל המדינה, גובה התמ"ג לנפש, מידת ההומוגניות הדמוגרפית ורמת השוויון היחסי מקיימים מתאם משכנע לא פחות עם ביצועי פיזה. הצצה לצמרת טבלאות פיזה מראה שהמערכות המדוברות הן ברובן קטנות או עשירות, או גם קטנות וגם עשירות. לגורמים אלה, על פי ווילקינסון ופיקט, עלינו להוסיף את סוגיית השוויון והצדק החברתי:

שוויון רב יותר, כמו גם שיפור רווחת האוכלוסייה כולה, הם גורמי מפתח גם לסטנדרטים של ביצועים לאומיים ולהישגי מדינות בתחומים רבים ושונים [...]. אם מדינה רוצה להשיג רמות גבוהות יותר של ביצועים חינוכיים בקרב תלמידיה, עליה לטפל באי־השוויון העומד ביסוד השיפוע החברתי התלול יותר של הישגי החינוך (Wilkinson and Pickett 2010, 29–30). מעניין שאחרי פיזה 2009 אישר ה־OECD את חשיבותו של גורם השוויון בביצועי המדינות (2010d, 9–11; OECD 2010c), אף שכל המחקרים מהסוג השני שהבאתי כדוגמה אינם עוסקים כלל בעניין מכריע זה. אולי הסיבה לכך היא שלפוליטיקאים בכריטניה ובארצות הברית – מן המדינות הכי לא שוויוניות בין חברות OECD, שמרחיבות

בהתמדה את הפער בין עשירים לעניים – אין אמת פחות נוחה מזו (Alexander 2010a).

שימוש נכון יותר בהשוואת בינלאומיות

אם מביאים בחשבון קשת רחבה יותר של גורמים הסכריים בהישגי החינוך של תלמידים ברחבי העולם, האפשרות לבצע השוואות בינלאומיות מועילות עולה במידה ניכרת.

בשנת 2007, לדוגמה, פרסם ארגון יוניצ"ף מחקר שהציב את בריטניה בתחתית הדירוג של רווחת ילדים בין 21 מדינות עשירות. הדירוג השתמש במחוננים של הכנסה, בריאות ובטיחות, משפחה וחברים, התנהגות וסיכון, וכמובן חינוך – בתוספת השיפוט הסובייקטיבי של הילדים עצמם (UNICEF 2007).

מחקר המשך בדק את הסיבות לביצועים הגרועים של בריטניה באמצעות השוואתה לספרד ולשוודיה (UNICEF 2011). המסקנות היו שהתרבות החומרנית והממוסחרת טבועה עמוק יותר בכריטניה ובמנהגי ההורות שלה בהשוואה לספרד או לשוודיה ושתרבות זו מחזקת את אי־השוויון, משפיעה לרעה על קשרי משפחה ועל שעות המשפחה ובסך הכול השפעתה על רווחת הילדים שלילית.

כיוון שאנחנו יודעים שישנה חפיפה כללית בין מפות של הישגי תלמידים לבין שוויון חברתי, מחקרים אלה רומזים לנו כיצד חינוך בית ספרי, באמצעות הערכים והיחסים שהוא מטפח ובאמצעות איכות ההוראה, עשוי להעלות את הסטנדרטים בתחומי ההישגים והרווחה האישית כאחד.

הנה דוגמה נוספת מתחום הרווחה. ג'ון גריי, עמית שלי בקיימברידג', השלים לאחרונה מטא־ניתוח של נתונים בינלאומיים על רווחתם של מתבגרים. מן הנתונים עולה שבעוד שהולנד ופינלנד מדורגות שתיהן גבוה במבחני פיזה, התלמידים ההולנדים מאושרים יותר בבית הספר בהשוואה לחבריהם הפינים. גריי טוען גם שהשוואות בסגנון מקינזי בין בריטניה להונג קונג או סינגפור הן חסרות טעם משום שהתרבויות שונות כל כך ומערכות החינוך אינן קרובות מבחינת גודלן (באנגליה יש 23,000 בתי ספר ובסינגפור – 350 בלבד). לכן הוא מציע שאם אנגליה באמת רוצה להשתמש בהשוואות בינלאומיות לצורכי העברת מדיניות, מן הראוי שהיא תפנה את מבטה אל הולנד – כמדינה המצליחה לשלב הישגיות ורווחה, ואינה שונה מדי מבחינה דמוגרפית ותרבותית מבריטניה – ולא אל הונג קונג, סינגפור או אפילו פינלנד (Gray et al. 2011).

לעמית אחר שלי בקיימברידג' יש נקודת מבט שונה אבל מעניינת לא פחות. כמוני וכמו ג'ון גריי, דייויד הרגריבס רואה בתרבות עניין מהותי להבנת הברלי מבנה, תוכן, תהליכים ותוצאות חינוך. אבל מבחינתו, מרכז הכובד החינוכי והכלכלי במאה העשרים ואחת יהיה סין; ומכיוון ששנגחאי מצליחה יותר מכל המדינות שנבחנו בפיזה, חיוני שנחקור מה בתרבות הסינית יכול להסביר זאת. מכאן הוא מגיע בהכרח לעמידותה ולתפוצתה של הפילוסופיה הקונפוציאנית, שערכיה עשויים, לדעתו, לתרום תרומה חיובית לזהות הקולקטיבית של בתי הספר שלנו ולגישתם אל מלאכת השיפור העצמי (Hargreaves 2011).

וישנו קו המחקר החשוב שיריב פניגר ואדם לפסטיין תומכים בו, כאן בישראל. פניגר ולפסטיין מותחים ביקורת קשה על מה שהם מכנים "היפותזת מערכת החינוך", העומדת ביסוד הרוחות של מקינזי ומחקרים משפיעים אחרים שהזכרתי – וגם ביסוד הפרשנויות של אנדריאס שלייכר עצמו, המוביל את מבחני פיזה (Schleicher

1, 2012, Feniger and Lefstein 2008; and Stewart). הטענה היא שמחקרים אלה מייחסים חשיבות גדולה מדי למנופי מדיניות כגון בחינות עתירות סיכון, וחשיבות מעטה מדי להיסטוריה ולתרבות. לטענתם, אילו היה אפשר לעשות ניסויים מבוקרים בתחום, תוצאותיהם היו תומכות בהיפותזה חלופית, "תרבות־היסטורית", בעניין הגורמים המשפיעים יותר מכול על הישגי התלמידים.

הם עצמם בוחנים את ההיפותזה באמצעות השוואה בין תוצאות מבחנים של ילדי מהגרים – מי שכבר נולדו במדינה המארכת או היגרו אליה לפני תחילת לימודיהם במערכת החינוך – לבין תוצאות תלמידים מקומיים במדינה המארכת ובמדינת המקור. על סמך בדיקת ילדים ממוצא טורקי וסיני, כלומר ילדים שמדינות האם שלהן מפגינות ביצועים שונים עד מאוד במבחני פיזה, פניגר ולפסטיין מראים ש"התוצאות הממוצעות של המהגרים קרובות יותר לתוצאות התלמידים במדינות המוצא שלהם מאשר לאלה של תלמידי המדינה המארכת".

הגורם המכריע אפוא הוא התרבות, בייחוד ככל שהיא משפיעה על גישות, ערכים וציפיות של הורים. אבל ייתכן שגם הפרגוגיה

האמת הפשוטה שאני מציע לכם היא זו:

חפשו את העקרונות העומדים ביסודן

של פרקטיקות חינוכיות אפקטיביות

ממקומות אחרים, ואל תעתיקו "על עיוור"

את הפרקטיקות עצמן. כי לאחר שחושפים

את העקרונות אפשר לדון בהם, להתווכח

עליהם, להתאימם למקום וליישמם מחדש

במדינות המארחות, שמוריהן שמעו רבות על תלמידים מורח־אסיאתים עתירי הישגים ולכן הם מעלים את ציפיותיהם בהתאם, מעצימה את התרבות.

ומכאן לפדגוגיה – הרכיב החסר בדוחות של מקינזי והצומת שבו התרבות והמדיניות מפעילות יחדיו את ההשפעה העזה ביותר על תהליכי למידה ותוצאות. בעשור האחרון ניסיתי ליישם את הממצאים בתחום הפדגוגיה שעלו ממחקרים משווים שערכתי בעצמי באנגליה, בצרפת, בהודו, ברוסיה ובארצות הברית. המחקרים האלה הגיעו לשיאם בניתוח משווה של השיח הכיתתי: שיא כפול, למעשה, כי הן התרבות והן הפדגוגיה מתווכות באמצעות השפה, ובייחוד באמצעות השפה המדוברת. על בסיס עבודה זו, ומתוך החיבור בינה לבין ספרות המחקר הבינלאומית הנרחבת בתחום השיח הכיתתי האפקטיבי, פיתחתי גישה ייחודית להוראה דיאלוגית (Alexander 2008a; 2008b), ועברתי עליה רבות עם מורים בכריטניה ובמדינות אחרות. לא אכנס כאן לפרטיה, אבל בהקשר של חיפוש דרכים חלופיות לשימוש בממצאים בינלאומיים לשיפור איכות החינוך, האמת הפשוטה שאני מציע לכם היא זו: **חפשו את העקרונות העומדים ביסודן של פרקטיקות חינוכיות אפקטיביות ממקומות אחרים, ואל תעתיקו "על עיוור" את הפרקטיקות עצמן**. כי לאחר שחושפים את העקרונות אפשר לדון בהם, להתווכח עליהם, להתאימם למקום וליישמם מחדש – או לבחור שלא ליישמם. בתחום החינוך קשה ליישם

בצורה אוניברסלית מדיניות פרטנית או שיטות עבודה מוגדרות, אבל אפשר לעתים ליישם את העקרונות העומדים ביסודן – יהיו אלה הוראה אפקטיבית, מנהיגות בית ספרית או ניהול טוב.

בכך עסקנו בפיטסבורג בספטמבר האחרון בכנס בינלאומי בחסות האיגוד האמריקאי לחקר החינוך (AERA). האירוע הפגיש חוקרים בינלאומיים מתחום פיתוח השפה והקוגניציה, ומתחום השיח הפדגוגי והכיתתי – ובהם גם אנשים שנמצאים כאן היום. המסקנה שעלתה מן הכנס הייתה שיש לנו היום מסה קריטית של ממצאים המוכיחים ששיח כיתתי מובנה היטב, הרדי ומאתגר מבחינה קוגניטיבית, המשך־ה את התלמיד בתוך הארכיטקטורה המוגשית והלשונית הייחודית של המקצוע הנלמד כמו גם בצורות החקירה, הטיעון והסקת המסקנות שלו, ישפיע השפעה מובהקת וחיובית על הישגי התלמיד בתחומי השפה, המתמטיקה והמדעים, כפי שהם משתקפים בבחינות רגילות (Resnick et al. 2012).

יתר על כן – ולעניין זה יש קשר מכריע לטענותי – אף על פי שהנסיבות ושיטות העבודה בבתי ספר ובכיתות עשויים להשתנות מאוד בין תרבויות ובתוך תרבויות, עקרונות השיח החינוכי הפורה עשויים לנרוד בלא קושי רב בין כיתות ובין תרבויות. בהקשר זה חשוב לזכור את דברי המנכ"ל לשעבר של משרד החינוך הפיני בכנס זה: פינלנד לא העתיקה אף מערכת חינוך אחרת, אבל בהחלט למדה מהן. בדיוק כך: אנו משווים כדי ללמוד, לא כדי להעתיק.

סיכום: באין חזון...

אלה רק דוגמאות אחרות לסוגים שונים של למידה מהשוואות בינלאומיות בין מערכות חינוך. ישנן עוד רבות אחרות (Alexander 2000; et al. 1999). נראה לי שבהלת פיזה, רגולציה המתבססת על תוצאות פיזה וצמצום המסגרות הראייתיות וההסבריות להשוואות הבינלאומיות, כולם ממחישים לא רק אובדן הרסני של שיקול דעת ואמון, אלא גם ירידה ניכרת בביטחון העצמי הלאומי. ויתר על כן, הם מצמצמים את יכולתנו ללמוד מהשוואות בינלאומיות. המגמה מרוששת אפוא את החזון החינוכי שלנו, ו"באין חזון..." (אתם מכירים את סוף הפתגם!).

השנה יתקיימו מבחני פיזה 2012. הנה אפוא, לסיכום, כמה שאלות שאפשר לשאול את עצמנו ואת ממשלותינו על חזון – למקרה שבהלת פיזה תאיים שוב להכריע אותנו.

יש מדינות המפגינות בעקביות ביצועים טובים בבחינות בינלאומיות של הישגי תלמידים. אבל מה עוד לומדים בבתי הספר שלהן? האם מדינות אלה מספקות לתלמידים שלהן חינוך שנועד להקנות להם הרבה יותר מן האפשרות להיבחן בהצלחה בשניים־שלושה מקצועות? ואילו נמדרה תכנית הלימודים הרחבה יותר במערכות חינוך המפגינות ביצועים טובים בפיזה ובטימס באותה קפידה שבה נמדדים ביצועיהן במתמטיקה ובמדעים, האם אותן מדינות היו נותרות בראש הדירוג?

האם לא ייתכן שאובססיית פיזה הנוכחית גורמת עוול חמור למדינות, לבתי הספר ולמורים שמחשיבים לא פחות מאתנו את "הסטנדרטים החינוכיים", אבל אינם מעמידים את הסטנדרטים שלהם

^[1] "באין חזון ייפרע עם", משלי כט, יח. תרגום המלך ג'יימס, תרגום המקרא הקנוני שפורסם באנגליה ב-1611, מפרש את הפסוק Where there is no vision, the people perish, כלומר "באין חזון יכלה עם" או "גיווע עם". התרגום האנגלי התאים למטרותי ואליו התייחסתי. אבל מאז ההרצאה נודע לי שהעברית מכוונת לפריקת עול דווקא. בהקשר לכנס שעוסק ברגולציה ובאמון ועקב הדברים ששמענו מנציגים בינלאומיים המצייתים לתכתיבים באי-רצון ולפעמים אפילו מורקים עול, פרשנות זו מתאימה עוד יותר.

על ציוני מבחנים בלבד? בסופו של דבר, אם כך, האם איננו גורמים עוול לחינוך עצמו בשם המטרה הראויה של העלאת הסטנדרטים? ממשלות, עסקים, בתי ספר ואוניברסיטאות בכל רחבי העולם שואפים כולם לחינוך "ברמה עולמית", אבל אינם יכולים שלא לדעת שבימינו המושג התרוקן כמעט מכל משמעות (Alexander 2010a). כמעט אבל לא לגמרי – אמנם אין תוכן רב לביטוי "רמה עולמית", אבל המטרה שהוא מסמן ברורה לגמרי: השגת ביצועים גבוהים משל בתי ספר אחרים ומדינות אחרות. המטרה היא עליונות טהורה: "איך לצאת מנצחים", בניסוחה של חברת הייעוץ מקינזי.

אבל בעולם הנדרש להתמודד עם משברים מרובים כדמות שינויי אקלים, מחסור במשאבים, התפוצצות אוכלוסיין, הריס סביבתי ואי־יציבות כלכלית וגאופוליטית, האם זו באמת ההגדרה הראויה לחינוך "ברמה עולמית"? האם איננו צריכים לשקול את מאפייני "הרמה העולמית" בדרך שתקים את העולם כמקום להשאירו מאחור? בדרך שתטפה תלות הדדית ושיתוף פעולה עולמיים במקום עליונות לאומית? לאן נעלמו המטרות המופרייז של החינוך?

חזון חינוכי ברמה עולמית זקוק שתותאם לו גישה ברמה עולמית להגדרה ולהערכה של ביצועי חינוך – של תלמידים, בתי ספר או אומות. האם הצורה שבה אנחנו אומדים ביצועים חינוכיים עולה בקנה אחד עם דמותו הרצויה של החינוך? אני סבור שלא. כבר לא מתקבל על הדעת להתייחס רק למה שאפשר למדוד; וגם לא להניח שמה שנמדד יכול לשמש להערכת החינוך בכללותו; וגם לא לטעון שילדינו ראיים לחינוך רחב ועשיר, ואז לסתור את הטענה בפועל ולהעריך רק היבטים מרדיים בתחומי האוריינות, המתמטיקה והמדעים, מתוך התעלמות מכל השאר.

בהקשר זה שימו לב לטענה המופיעה ברוח מקינזי הראשון: "מערכות החינוך הטובות בעולם מכירות בעובדה שאינן יכולות לשפר את מה שאינן מודרות" (Barber and Mourshed 2007, 36). האומנם? האם באמת איננו יכולים לשפר את מה שאיננו מודדים? נסו לומר זאת לא רק לכל מורה או הורה, אלא גם לכל אמן, סופר, פילוסוף, מנהיג דתי או סתם אזרח ששואף לשפר את חשיבתו, את הבנתו, את התנהגותו, את חייו ואת חייהם של אחרים. נסו לומר זאת לכל מי שחי מחוץ לבעות המדיניות והביצועיות. האם לא למדנו דבר מן הוויכוחים הסוערים על המטרות החינוכיות בשנות השישים והשבעים למאה הקודמת (Eisner 1997; Popham et al. 1969)? מדוע, כאשר אנחנו מבקשים להגדיר ולהעריך ביצועי חינוך, רבים כל כך מאתנו עדיין תקועים במאה התשע עשרה? נכון שלא את כל רכיבי החינוך אפשר למדוד – ואני לפחות חש אסיר תודה על כך – ונכון גם שיש דרכים אחרות, מלבד בחינות, להעריך ביצועים של תלמידים ובתי ספר. מן הראוי גם לשים לב להבדל החשוב, שלא מרבים להתייחס אליו, בין מזדדים למחוננים. תכופות מתייחסים אליהם כמונחים נרדפים – ומכאן הטענה ששיעורי נוכחות של תלמידים ומספר השעות שהם משקיעים במטלות מוגדרות, מכיוון שאפשר למדוד אותם, יכולים לשמש מחווני למידה ראויים. הם אינם ראויים.

מדד הוא כלי או יחידה למדידה, והוא קשור בהכרח בכמות. מחוון, לעומת זאת, הוא סימן לכך שמשוהו מתרחש. לפעמים אפשר למדוד אותו, אבל לעתים הוא דורש סוגים אחרים של הערכה או אפילו היקש מורכב יותר (Alexander 2008c, 36). אבל איך אפשר להוציא כל מחוון בלתי מדיד מחוון הביצועים החינוכיים שלנו, כפי שמצווים עלינו יועצי מקינזי, אם רוב רובם של השיפוטים שעושים בני אדם

במהלך חיי היום יום שלהם, כל שכן מורים ככיתותיהם, קשורים בחוויות, בפעילויות, בתופעות וברעיונות שאפשר להבינם ואפילו להעריכם, אבל לא בהכרח לבחון אותם בכתב או לכמת אותם? אני מדגיש שוב שהבעיה איננה פיהה או טימס, אלא מה שאנשים עושים אתם; אם כי, לנוכח הגידול העולמי המהיר בשימוש לרעה בנתוני פיהו, מן הראוי להוסיף למבחנים אזהרה ברוח האזהרה המורפסת כבריטניה על חפיסות סיגריות: "מוצר זה עלול לפגוע כבריאותכם החינוכית הלאומית". יתר על כן, אף על פי שיועצי ממשל צריכים להיות חכמים דיים כדי להזהיר מפני התגובה האוטומטית המוכרת, ה־OECD עצמו צריך לשאת באחריות חלקית לפחות, כיוון שהוא מציג חלקים נכבדים כל כך מן הנתונים שטבלאות דירוג.

שנת פיהה 2012, כך אני מציע ומקווה, תהיה השנה שבה נשיב לעצמנו את חוש הפרופורציה והפרספקטיבה בנוגע למה שסקרי ההישגים הבינלאומיים האלה אומרים לנו, ואולי חשוב יותר, בנוגע למה שהם אינם אומרים לנו וגם אינם יכולים לומר לנו. מן הראוי גם שנכיר סוף סוף בהטיות הראייתיות, בחולשות המתודולוגיות ובחשיבה הפשטנית המאפיינות את כל פרשנויות הנתונים המשוות, הסיבתיות, שהשפיעו השפעה פוליטית גדולה כל כך מזו שהיו ראויות לה. כראי שנתחיל לנצל בצורה הרבה יותר שלמה את שפע הנתונים המשווים מן הסוגים האחרים, שזכו להתעלמות ממשלתית בעשורים האחרונים. אנחנו צריכים לגבש לעצמנו מסגרת תיאורית של התפתחות חינוכית וביצועי חינוך שלא תגביל את עצמה שרירותית לרכיבים מדידים. וצריך להחליף את החתירה הגורפת לעליונות לאומית בחינוך כחזון שיהלום יותר את המורכבויות האמיתיות של הגלובליזציה, את מצבו השברירי של עולמנו ואת צורכיהם של ילדי העולם.

לבסוף, בסגירת מעגל המחזירה אותנו אל נושא הרגולציה והאמון בחינוך במאה העשרים ואחת, ישנו – מוכרח להיות – קשר או התאמה בין החזון שאנחנו מנסחים לחינוך הילדים לבין ארגון החינוך. איך נשכנע ילדים בחשיבות האמון אם האמון נעדר באורח מופנם כל כך בקרב כל שאר בעלי העניין בחינוך? איך נעזור לילדים להבין את ההכרח בתלות הדדית ושיתוף פעולה בין בני אדם, אם מערכת החינוך שלהם מעלה על נס את התחרות הפראית רווקא? איך נשכנע מדענים, היסטוריונים, רופאים ועורכי דין לעתיד בחשיבות הראיות, אם הם מתחנכים במערכת שמתעלמת דרך שגרה מראיות או עושה בהן שימוש לרעה? וכפי ששאלנו במסגרת פרויקט CPR לאחר שסקרנו עשור של ניהול זעיר ומשטור ממשלתי של חלק גדול מעבודת המורים באנגליה: "איך ילדים ילמדו לחשוב בעצמם אם מוריהם מצופים לציית להוראות ותו לא?" (Alexander 2010b, 496).

ילדים, כפי שיודע כל מורה, מבחינים בנקל בסתירות כאלה.

אפשר לומר שכל זה נאיבי ואוטופי ושהדרך הטובה ביותר להנך ילדים להתמודד עם חייהם היא להראות להם באיזה עולם מסוכן הם חיים. אבל חייב להיות חזון נדיב יותר מ"בית הספר של החיים הקשים" – כי איזו תכלית יש לחינוך אם הוא אינו פעילות מוסרית וקטר לפיתוח הנאורות? על כן, כדי להבטיח את החזון הנדיב יותר הזה, המסר לכולנו – קובעי מדיניות, מנהלים, מורים וחוקרים – במילותיהם של א' נ' ווייטהד וא' מ' פורסטר, הוא "ריק תְּרוּ"; חברו את הדרך שבה אנחנו מתייחסים לילדינו לדרך שבה אנחנו מתייחסים זה לזה. חברו את מה שאנחנו אומרים למה שאנחנו עושים. ■

מאנגלית: יניב פרקש

מקורות

President's Committee on the Arts and the Humanities, 2011. *Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future through Creative Schools*, Washington, DC: President's Committee on the Arts and the Humanities.

Raffe, D., 2011. "Policy Borrowing or Policy Learning? How (not) to Improve Education Systems", *CES Briefing* 57.

Resnick, L. B., C. Asterhan, C. Clarke and T. Hofkens (eds.), forthcoming. *Socializing Intelligence* [papers from the September 2011 AERA conference "Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue" held at the University of Pittsburgh], Washington DC: AERA.

Reynolds, D., and S. Farrell, 1996. *Worlds Apart? A Review Of International Surveys of Educational Achievement Involving England*, London: Ofsted.
Robinson, P., 1999. "The Tyranny of League Tables: International Comparisons of Educational Attainment and Economic Performance", in R. J. Alexander, P. Broadfoot and D. Phillips (eds.), *Learning from Comparing: new directions in Comparative Educational Research*, vol. I: Contexts, Classrooms and Outcomes, Oxford: Symposium Books, pp. 217–235.

Sadler, M., [1900]. "How Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?", in J. H. Higginson (ed.), *Selections from Michael Sadler: Studies in World Citizenship*, Liverpool: DeJall and Meyorre.

Sahlberg, P., 2011. *Finnish Lessons: What can the World Learn from Educational Change in Finland?*, Teachers College Press.

Schleicher, A., 2009. "Wie einer auszog, das Lernen zu messen: was den PISA-Erfinder Andreas Schleicher austreibt", *Geowissen* 44/2009, http://www.buecherkiste.org/~epaper-geowissen-442009-die-ideale-schule (accessed May 2012).

Schleicher, A., and V. Stewart, 2008. "Learning from World-Class Schools", *Educational Leadership* 66(8).

Tobin, J. J., Y. Hsueh and M. Karasawa, 2009. *Preschool in Three Cultures Revisited*, Chicago: University of Chicago Press.

Tobin, J. J., D.Y.H. Wu and D. H. Davidson, 1989. *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States*, New Haven: Yale University Press.

Tymms, P., and C. Merrell, 2010. "Standards and Quality in English Primary Schools Over Time: The National Evidence", in R. J. Alexander, C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves and R. Kershner (eds.), *The Cambridge Primary Review Research Surveys*, Abingdon: Routledge, pp. 435–460.

UNICEF, 2007. *Child Poverty in Perspective: an Overview of Child Well-Being in Rich Countries*, Innocenti Report Card 7, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

—, 2011. *Child Well-Being in the UK, Spain and Sweden: the Role of Inequality and Materialism*, London: UNICEF UK.

Whetton, C., G. Ruddock and L. Twist, 2010. "Standards in English Primary Education: The International Evidence", in R. J. Alexander, C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves and R. Kershner (eds.), *The Cambridge Primary Review Research Surveys*, Abingdon: Routledge, pp. 461–483.
Wilkinson, R., and K. Pickett, 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, London: Penguin.

Wolf, A., 2002. *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*, London: Penguin Books.

Young, T., 2010. "British Schoolchildren Now Ranked 23rd in the World, Down from 12th in 2000", *Daily Telegraph*, 7 December.

Alexander, R. J., P. Broadfoot and D. Phillips (eds.), 1999. *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*, vol. I: Contexts, Classrooms and Outcomes, Oxford: Symposium Books.

Alexander, R. J., M. Osborn and D. Phillips (eds.), 2000. *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*, vol. II: Policy, Professionals and Development, Oxford: Symposium Books.

Alexander, R. J., 2001. *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford: Blackwell.

—, 2008a. *Essays on Pedagogy*, Abingdon: Routledge.

—, 2008b. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, York: Dialogos.

—, 2008c. *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy* (CREATE Research Monograph 20), Universities of Sussex and London, with the Department for International Development: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA20.pdf.

—, 2010a. "'World Class Schools' - Noble Aspiration or Globalised Hokum?", BAICE Presidential Address at the 10th UKFIET Conference on Education and Development, Compare 40(6), 801–817.

—, 2010b. *Children, their World, their Education: Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*, Abingdon: Routledge.

Alexander, R. J., C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves and R. Kershner (eds.), 2010. *The Cambridge Primary Review Research Surveys*, Abingdon: Routledge.

Barber, M., and M. Mourshed, 2007. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, Dubai: McKinsey and Company.

Barber, M., F. Whelan and M. Clark, 2011. *Capturing the Leadership Premium: How The World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future*, Dubai: McKinsey and Company.

Benavot, A., 2008. "The Organisation of School Knowledge: Official Curricula in Global Perspective", in J. Resnick (ed.), *The Production of Knowledge in the Global Era*, Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.

Benavot, A., Y-K. Cha, D. Kames, J. W. Meyer and S-Y. Wong, 1991. "Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920–1986", *American Sociological Review* 56.

Bernstein, B., 1970. "Education Cannot Compensate for Society", *New Society* 26 (February): 344–347.

Bloom, K., 2010. "Shanghai Kids the World's Smartest", *Daily Maverick* (South Africa), 9 December.

Boyer, E. L., 1983. *High School: a Report on Secondary Education in America*, New York: Harper & Row, p. 6, quoted in H. J. Noah "The Use and Abuse of Comparative Education", in P. G. Altbach and G. P. Kelly (eds.), *New Approaches to Comparative Education*, Chicago: University of Chicago Press.

Coffield, F., 2012. "Why the McKinsey Reports will not Improve School Systems", *Journal of Education Policy* 27(1): 131–149.

Department for Education, 2010. *Remit for the Review of the National Curriculum in England*, London: DfE.

—, 2011a. *The Framework for the National Curriculum: a Report by the Expert Panel for the National Curriculum Review*, London: DfE.

—, 2011b. *Review of the National Curriculum in England: Report on Subject Breadth in International Jurisdictions*, London: DfE.

Eisner, E. W., 1997. *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* (2nd edition), New York: Merrill Publishing Company, 199.

Feniger, Y., and A. Lefstein, 2012. "Education Policy, Culture and Maths Achievement: Immigration as a "Natural Experiment", unpublished.

Fredriksson, P., 2006. "What is So Special about Education in Finland?", Paper for the EU Presidency Conference, Helsinki.

Gage, N., 1978. *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York: Teacher's College Press.

Gray, J., M. Galton, C. McLaughlin, B. Clarke and J. Symonds, 2011. *The Supportive School: Wellbeing and the Young Adolescent*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Hargreaves, D. H., 2011. *A Self-Improving School System in International Context*, Nottingham: National College for School Leadership.

Hartman, H. K., 2010. "PISA test results show colossal failure of Israel schools", *Jerusalem Post* 9 December.

Heath, S. B., and B. V. Street, 2008. *Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*, London and New York: Routledge and Teachers College Press.

Jerrim, J., 2011. *England's "Plummeting" PISA Test Scores between 2000 and 2009: Is the Performance of our Secondary School Pupils Really in Decline?*, DoQSS Working Paper 11-09, Institute of Education, University of London.

Li, J., 2012. *Cultural Foundations of Learning: East and West*, New York: Cambridge University Press.
Lyytinen, H. K., 2002. *Why are Finnish students doing so well in PISA?*, Paris: OECD.

Mourshed, M., C. Chijioke and M. Barber, 2010. *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, Dubai: McKinsey and Company.

National Research Council, 2003. *Understanding Others, Educating Ourselves: Getting More from International Comparative Studies in Education* (C. Chabott and E.J. Elliott, editors), Washington DC: The National Academies Press, http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309088550

Oates, T., 2010. *Could Do Better? Using International Comparisons to Refine the National Curriculum in England*, Cambridge Assessment.

OECD, 2010a. *PISA 2009 Results: Learning Trends*, Paris: OECD.

—, 2010b. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?*, Paris: OECD.

—, 2010c. *PISA 2009 Results. Overcoming Social Background: Equity In Learning Opportunities and Outcomes* (vol. II), Paris: OECD

—, 2010d. *PISA 2009 Results: Executive Summary*, Paris: OECD.

—, 2011a. *PISA 2009 Results: Quality Time for Students – Learning in and out of School*, Paris OECD.

—, 2011b. *PISA 2009 Results: Against the Odds*, Paris: OECD.

—, 2012. "What PISA Assesses", http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235918_1_1_1_1_00.html (accessed February 2012).

Osborn, M., P. Broadfoot, E. McNess, C. Paniel, B. Ravn and P. Triggs, 2003. *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*, Maidenhead: Open University Press.

Popham, W. J., E. W. Eisner, H. J. Sullivan and L. L. Tyler, 1969. *Instructional Objectives* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation 3), Chicago: Rand McNally.