

אנדי הרגריבס

מייקל פולן

הון מקצועי

שינוי ההוראה בכל בתי הספר

הוראה איכותית

ספרים שיראו אור בסדרה הוראה איכותית:
הווארד גרדנר, דרכי חשיבה: חינוך לאמיתי, לטוב וליפה.

ראו אור בסדרה:
דניאל וילינגהם, למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר?
ג'ון הטי, למידה נראית למורים: כיצד מורים יכולים להעצים את הוראתם.

אנדי הרגריבס

מייקל פולן

הון מקצועי

שינוי ההוראה בכל בתי הספר

מאנגלית: יניב פרקש


ברנקוויס
חינוך. חשיבה. יוזמה (ע"ר)

 THE TRUMP
FOUNDATION
קרן טראמפ

Andy Hargreaves and Michael Fullen
**Professional Capital:
Transforming Teaching in Every School**

אנדי הרגריבס ומייקל פולן
הון מקצועי: שינוי ההוראה בכל בתי הספר

מערכת: אלי הורביץ (קרן טראמפ), יורם הרפז (מכללת בית ברל),
ענת פלג (מכון ברנקו וייס)

עורכת התרגום: תמי אילון-אורטל
עורך מדעי: יורם הרפז

עיצוב העטיפה ועימוד הספר: סטודיו לב ארי
הפקה: מכון ברנקו וייס - חינוך. חשיבה. יוזמה

הספר רואה אור בתמיכתה הנדיבה של קרן טראמפ בשיתוף עם מכון ברנקו וייס



המערכת עשתה ככל יכולתה על מנת לאתר את בעלי הזכויות של כל החומר (לרבות צילומים) שנלקח ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות, ואם יובאו לידיעתנו, נפעל לתקן במהירות הבאות.

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכני, או אחר - כל חלק שהוא מן החומר שבספר זה. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

Copyright © 2012 by Teachers College, Columbia University. All rights reserved
כל הזכויות בעברית שמורות © 2017 למכון ברנקו וייס - חינוך. חשיבה. יוזמה, רחוב הנטקה 40, ירושלים
E-mail: office@brancoweiss.org.il 9678240

למנחים ולמרצים שליוו אותנו בצעדינו הראשונים כתלמידי מחקר:

דניס ווריק מאוניברסיטת לידס,

פיטר וודז מהאוניברסיטה הפתוחה,

דיוויד הרגריבס מאוניברסיטת אוקספורד,

יאן לובזר מאוניברסיטת טורונטו,

מאט מיילז מניו יורק,

ופֶר דאלין מנורבגיה.

הם השקיעו בנדיבות בהון המקצועי שלנו;

אנחנו עשינו כמיטב יכולתנו לזכותם בתשואה נאותה.





השקעה בידע מניבה את הריבית הגבוהה ביותר.

בנג'מין פרנקלין



תוכן העניינים



מבוא	11
פרק ראשון: סוגים של הון	19
שני סוגי הון	20
אסטרטגיות שגויות	24
התשובות הנכונות	26
פרק שני: הוראה מקצועית	29
זיהוי הבעיות	29
שני חזונות להוראה	32
כשלי האסטרטגיה האמריקאית	37
סיכום	42
פרק שלישי: כישלונות והזדמנויות	45
מהי הוראה?	45
הוראה כמשלח יד	51
הוראה בימינו	57
פרק רביעי: השקעה ביכולת ובמחויבות	70
ממצאים וניסיון	70
יכולת	79
מחויבות	84
קריירה	88

98	מחויבות, יכולת וקריירה
102	סיכום
105	פרק חמישי: הון מקצועי
107	מקצוענים ומקצוענות
116	שלושה סוגי הון
125	פרקטיקה רפלקטיבית
130	סיכום
133	פרק שישי: תרבות מקצועית וקהילות מקצועיות.
136	אינדיווידואליזם
142	תרבויות שיתופיות
174	סיכום
180	פרק שביעי: הנחלת השינוי
180	הון מקצועי כסדר יום
182	כיצד מתחוללים שינויים
184	קווים מנחים לפעולה
221	הנחלת העתיד
223	הערות.
260	מפתח שמות ומושגים
263	על המחברים





מבוא



בתחילה רצינו לכתוב מהדורה מעודכנת לספר שחיברנו יחד לפני יותר מעשרים שנה - על מה כדאי להילחם בבית הספר? אבל אז גילינו עולם חדש לגמרי שהוביל אותנו לחשיבה מחודשת על הדברים שכדאי להילחם עליהם בימינו. התוצאה, מבחינתנו, היא תפיסה חדשה בתכלית של עתיד ההוראה. בספר זה אנחנו פורשים תובנות, רעיונות ותכניות פעולה שיביאו לשיפור דרמטי ברמת האפקטיביות של מורים ושל כל העובדים איתם ויקדמו חברות אנושיות ואת דורות העתיד.

הספר אינו עוסק בריסיי חלופות ובשביבי תקווה עבור קומץ כיתות בבתי ספר ספורים, אי פה אי שם. אין בדעתנו להסביר כיצד לגייס או להכשיר מספר מצומצם של מורים צעירים ונלהבים לשיפור מצב הרוח של כולם. גם איננו מתעניינים בקידום של מנהיגים בצנרת ההכשרה לצורך החלפת פורשים בעתיד. ואפילו איננו קוראים כאן להקמת מערכת מקבילה של בתי ספר ברישיון (charter schools) שיוכלו, אולי, לפעול במנותק מכבליהן של בירוקרטיות מקומיות. הספר עוסק בטרנספורמציה כוללת של החינוך הציבורי, אשר תקיף את כל המורים ואת כל המנהיגים בכל בתי הספר. הוא מתווה דרך למימוש השינוי הזה בכוחה של אסטרטגיה חדשה אשר תרתום את מסירותם ואת יכולותיהם של הרבים: פיתוח הון מקצועי.

בספרנו הקודם הדגשנו והעלינו על נס את התשוקות והיעדים הגלומים בהוראה - את כל אותם דברים שקל לפסוח עליהם בהגדרות סטנדרטים ובתכניות שיפור, אך הם מעניקים להוראה את החיוניות שלה ומושכים עובדים למקצוע, חרף כל קשייו. אמרנו שם שראוי להעניק למורים יחס מכבד, לנהוג בהם כבני אדם שיש להם משפחות, חיים וקריירות, ולא רק כבעלי תפקיד גרידא הנדרשים לנפק תוצאות.

ודחקנו במורים ובמנהלים לפרוץ את קירות הבידוד הכיתתי ולהפוך את ההוראה למקצוע שיתופי ועמיתני (קולגיאלי) יותר - לא רק למען התמיכה המקצועית, אלא כדי לשפר את למידת התלמידים ואת הישגיהם.

שבנו אל רעיונות הליכה הללו גם בספר הנוכחי, ועדכנו אותם כדי שיתייחסו גם לעולם החינוכי החדש, הכולל קהילות למידה מקצועית; תהליכי קבלת החלטות המעוגנים בראיות; ורפורמות רחבות היקף. אבל בסופו של דבר הגענו לביקורת ולקריאת תיגר על עצם טיבו ועתידו של מקצוע ההוראה, משום שלדעתנו, עומד לפתחנו האתגר הגדול ביותר שמקצוע ההוראה התמודד עמו מזה חמישים שנה לפחות.

איכות ההוראה חשובה היום ליותר ויותר אנשים. המורים וההוראה ניצבים בחזית השינוי.

מקצוע ההוראה ניצב כיום על פרשת דרכים ונמצא בשיאו: מעולם לא נתפסו המורים, ההוראה ועתיד ההוראה כחשובים כל כך. ישנה הסכמה רחבה שמכל הגורמים הבית-ספריים המשפיעים על למידת הילדים ועל הישגיהם, הגורם החשוב ביותר הוא המורה - לא הסטנדרטים, ההערכות, המשאבים או אפילו ההנהגה, אלא איכות המורה. המורים חשובים באמת. והחדשות הטובות הן שישנה היום תחושה של דחיפות גדולה בפוליטיקה, בקרב העוסקים בהוראה וגם בציבור באשר לצורך במורים איכותיים יותר. איכות ההוראה חשובה היום ליותר ויותר אנשים. המורים וההוראה ניצבים בחזית השינוי.

אבל בצד הדחיפות הזו, ואולי אפילו בעטייה, מתנהלים היום ויכוחים סוערים על דמותה של הוראה איכותית ועל הדרכים הטובות ביותר להשיגה ולשמרה. פרשת הדרכים שלנו לוטה בערפל של אי-הבנות בנוגע למורים והוראה. על כן, צעד בכיוון הלא נכון עלול לשמוט את הקרקע מתחת לרגלינו ולדרדר אותנו לתהום.

1. אחד הכיוונים הללו הוא מתקפה רבתי על הביטחון התעסוקתי והפנסיוני של המורים. מקורו במשבר הפיננסי העולמי ובציפייה שהמגזר הציבורי וכוח ההוראה הגדול שלו ישלמו את המחיר. שר בממשלת אנגליה הכריז שמצוינות תיתכן במגזר הציבורי רק כאשר תשרור בו "מידה של משמעת אמתית ושל

פחד" מאובדן משרות.² בארצות הברית יצאו פרשנים אחרים נגד שכר המורים בטענה שהוא "מוטה מאוד כלפי זכויות פרישה".³ הם טענו (מבלי להציג נתונים) שמורים צעירים מעדיפים שכר גבוה יותר בשלב מוקדם יותר בקריירה על פני ביטחון תעסוקתי בשלבים מאוחרים יותר. אלא שאין כל הוכחה שפגיעה בביטחון התעסוקתי תשפר את איכות המורים או לחלופין שצעירים יהיו מעוניינים בעסקת חליפין כזאת אחרי משבר כלכלי עולמי. בחירה בכיוון זה תוביל לתוצאות עגומות.

2. דרך כוזבת שנייה (וקשורה) היא דרך התגמולים. ועדות לכלכלנים במשרדי חינוך מדינתיים בארצות הברית מגבשות נוסחאות שיתגמלו מורים לפי ביצועים אישיים - ובעיקר כפי שאלה באים לידי ביטוי בציוני המבחנים של תלמידיהם. המדינות עצמן נאלצות לנהוג כך כדי לזכות במענקי התכנית "המרוץ לצמרת" (Race to the Top) מטעם הממשל הפדרלי. הרעיון איננו רעיון אמריקאי מקורי. אבל מלבד העובדה שאין ראיות להצלחת האסטרטגיה הזאת בעבר, היא גם סותרת מחקרים פסיכולוגיים המראים כי תגמול כלכלי משפר ביצועים רק בתחומים של מיומנות נמוכה ולא במשרות מורכבות כמו הוראה. יתר על כן, אסטרטגיה זו יוצרת תמריצים מעוותים, שגורמים למורים מצוינים להתרחק מכיתות מאתגרות או מתלמידים קשים העלולים לפגוע בציוניהם.⁴ במקרה הטוב, תגמול תלוי ביצועים יוסיף מוטיבציה למורים מעטים; אך בה בעת הוא ינכר אחרים ויתעלם מן הרוב. מדובר ב"פתרון" פוליטי המוליך לסכלות מקצועית, ומן הראוי לשמור מרחק ממנו.

3. כיוון שגוי שלישי הוא פישוט ההוראה: צמצום שיקול הדעת והמקצוענות של המורים עד כדי כך שאנשים פחותי הכשרה יוכלו לעשות את עבודת המורים. במילים אחרות: כיוון תכנית הלימודים, הסתמכות מופרזת על טכנולוגיה, הכתבה מדויקת של דרכי הוראה ושל קצב ההתקדמות שלה, לימוד למבחן, צמצום דרישות האוריינות לפסקאות הבנה קצרות במקום עידוד של מעורבות מעמיקה בטקסטים מעניינים. התוצאה היא סטנדרטיזציה של ההוראה, התעלמות ממגוון תרבותי ולשוני, התייחסות למורים כאל סוכנים מתווכים של מדיניות ממשלתית והגבלת יכולתם להגיב לצרכים המשתנים של תלמידיהם. לא קשה ללמד אנשים לעבוד כך. לכן, אם זו ההוראה שאתם רוצים, אפשר בהחלט לוותר

על תקופת ההכשרה הממושכת ועל הלימודים לתארים מתקדמים ולאמץ מסלולים חלופיים (וזולים יותר) להסמכה ותכניות הכשרה דחוסות. אליה וקוץ בה: שום מערכת חינוך עתירת ביצועים אינה נוקטת את אחת הגישות ה"חלופיות" האלה. מי שמוריד את רמת ההוראה מוריד את רמת הלמידה, ודינו לפגר עוד ועוד אחר מערכות החינוך והכלכלות התחרותיות ביותר. גם הכיוון הזה אינו יכול להיות הכיוון הנכון.

חייבות להיות דרכים מוצלחות יותר. וודי אלן אמר פעם כי "יותר מאי פעם בעבר, האנושות ניצבת על פרשת דרכים. בקצה הדרך האחת: ייאוש והיעדר תקווה; בקצה האחרת: אבדון מוחלט. נישא תפילה למען נשכיל לבחור את הנכונה מבין שתיהן". המאמצים הנוכחיים לשינוי מקצוע ההוראה עלולים להפוך את ההלצה הזו למציאות! לנוכח האיומים הללו, לא פלא שהמורים וארגוניהם מגוננים על המקצוע בכל כוחם - נאבקים לשמר את הפנסיות שהרוויחו בזיעת אפם, מתנגדים לסטנדרטיזציה בירוקרטית ומתעמתים עם מערכות ומנהיגים המנסים לכפות עליהם "פיתוח מקצועי" אחרי שעות הלימודים, שכל מהותו יישום של סדרי יום מוכתבים מלמעלה. אבל לפעמים עלולה ההתנגדות המוצדקת להפוך לנוסטלגיה מצטדקת בסגנון שנות השבעים, לגעגועים אל ימים שבהם פירושה של "אוטונומיה מקצועית" היה חירות מוחלטת בין ד' אמות הכיתה, זמנים שבהם שיקול הדעת של המורה גבר תמיד, בלא ערעור. בהוראה, כמו ברפואה, אי אפשר לשפר את איכות המקצוע באמצעות נסיגה אל גרסה שהיתה בתוקף לפני ארבעים שנה.

ספר זה מנסה להחזיר צלילות ועוצמה לדיון בבעיית איכות המורים ובדרכים לפתרונה. כיצד יוכל מקצוע ההוראה להיעשות כוח של שינוי מתמשך אשר יועיל לכל המעורבים בו ולחברה בכללותה?

עסקנו בחקירת הבעיה הזאת יחד ולחוד מאז הציע לנו אחד מארגוני המורים באונטריו בשלהי שנות השמונים של המאה הקודמת את הרעיון לספרנו על מה כדאי להילחם. הארגון ביקש משהו "עתיר תובנות" שיכיל "קווי פעולה" איתנים וישימים. היום דרוש לנו עוד יותר מזה. מאחר שההוראה ניצבת היום על פרשת דרכים, מוטל עלינו לפענח בדחיפות ובבהירות כיצד לרתום את כולם למאמץ משותף לטובת כל הילדים בחברה שלנו ולטובת הדור הבא.

כדי שיוכלו ללמד כמו אנשי מקצוע - או "כמו מקצוענים", כפי שנהוג לומר בשפת הספורט - מורים צריכים להציג מחויבות אישית להכשרה קפדנית, ללמידה מתמשכת, לשוב עמיתים, להתייחסות רצינית לממצאים, להקשבה להורים, לחתירה למצוינות ולהתקדמות מעבר לדרישות של חוזה כתוב כלשהו. אבל מורה יחיד אינו יכול להתמיד וללמד יום יום כמקצוען אלא אם כן גם עמיתיו מלמדים כמקצוענים. בין שאתם עובדים לבדכם בכיתה ובין שאתם חלק מצוות, עבודה מקצוענית פירושה שאתם תמיד נושאים אתכם את הביטחון העצמי, את היכולת ואת המשוב החיוני שקיבלתם מעמיתים. בספר זה נטען שהוראה מקצוענית היא אחריות שיתופית ושקופה - אחריות שלמענה צריכים ארגוני מורים וממשלות להניח בצד את הבדלי ההשקפות ביניהם ולהתחיל להוביל.

צוותים עלולים, כמובן, ליפול בפח של חשיבת יחד (groupthink), כפי שקרא לה ארוינג ג'ניס (Janis). הכוונה היא למצב שבו קבוצה מגבשת עמדה מוצקה משלה וכל אחד מחבריה משתף פעולה ללא ערעור.⁵ הפסיכיאטר וילפרד ביון (Bion) מצא שחשיבת יחד באה לידי ביטוי בשלוש צורות התנהגות הפוגמות ביכולתן של קבוצות לפתור בעיות ולצמוח: תלות (ציפייה שמנהיגים יראו את הדרך); לחימה / בריחה (fight / flight); ופיצול (התחלקות לקבוצות משנה).⁶ חשיבת יחד מתרחשת, למשל, כאשר מנהלי מערכות משתמשים בשיטות ציניות ואף מושחתות כדי לשפר ציוני מבחנים בתואנה ש"כולם עושים את זה" או כאשר נורמות של עמיתנות מונעות ממורים לבקר עמיתים אם הם מתבטאים כלפי תלמידיהם בעוקצנות או מפגינים התנהגויות לא מקצועיות אחרות.

לעתים יש גם ניסיונות לנצל קבוצות וצוותים בית-ספריים ולכפות עליהם סדרי יום. קבוצות אלה עלולות לנקוט עריצות או אינטרסנטיות. ספר זה מבקש להראות כיצד לגבש אחריות מקצועית שיתופית, מבלי שהניסיון ידרדר לחשיבת יחד או לעמיתנות מאולצת. הוא חושף מה פירוש להיות מורה ובוחר את היתרונות והחסרונות של ההוראה. הוא פותח בהוויית ההוראה ובעשייה הכרוכה בה, ומשם עובר לבחון כיצד אפשר לבנות את המקצוע מחדש וכיצד לתרבותו מחדש. עניינו של הספר בשיפור רדיקלי של המקצוע לטובת החברה ולטובת המורים עצמם.

המסר שלנו הוא שמורים ומנהיגי מורים, יחד עם מנהיגי מערכות שרוצים לבנות מקצוע אפקטיבי ומלא תנופה, צריכים לנצל את ההזדמנות המכרעת הזו, להתמודד

עם בעיות היסוד, לפתח ולהציג חלופות ברורות לפתרון ולהפוך את הפתרונות הללו למציאות ממריצה. הגיע הזמן לחולל מהפך במשחק.

לב הטיעון שלנו מבוסס על רעיון חדש העשוי לשנות - כך אנו מקווים ומאמינים - את האופן שבו כולנו חושבים על הוראה, על איכות ההוראה ועל הדרכים להבטיחה. הרעיון הזה הוא הון מקצועי: פיתוח ושילוב שיטתיים של שלושה סוגי הון - הון אנושי, הון חברתי והון החלטה (decisional capital) - במקצוע ההוראה.

ספר זה מגדיר מהו הון מקצועי ומבאר את טיבו... [1] מראה כיצד לפתח הון מקצועי, כיצד להפיץ אותו וכיצד להשקיעו מחדש באופן שיאפשר לבנות מקצוע חדש ודינמי שיביא תועלת לכל בית ספר בכל מדינה.

במקום לבחור מסלול משובש או להיקלע למבוי סתום, עלינו לפנות לכיוון חדש לגמרי. מהותו של ההון המקצועי היא אחריות שיתופית, ולא אוטונומיה פרטית; ממצאים מדעיים ולא רק שיקול דעת אישי; הקשבה לצרכנים ולא התנשאות מעליהם; ובסופו של דבר - גם קריאה לסדר של אותם עמיתים שחרף כל המאמץ והעידוד אינם מצליחים למלא את שליחותם המקצועית ומכזיבים את ציפיות עמיתיהם ותלמידיהם. ספר זה מגדיר מהו הון מקצועי ומבאר את טיבו. וחשוב לא פחות, הוא מראה כיצד לפתח הון מקצועי, כיצד להפיץ אותו וכיצד להשקיעו מחדש באופן שיאפשר לבנות מקצוע חדש ודינמי שיביא תועלת לכל בית ספר בכל מדינה. איננו מדברים רק על מערכת טובה. הון מקצועי, בהגדרה, פירושו ניהול ובנייה של מערכת שתהיה מעולה ממש. חברת הייעוץ מקינזי מצאה שמערכות חינוך מתקדמות מסתמכות יותר ויותר על עמיתים כמקור לחדשנות ולשיפור רחב היקף.⁷ ממצא זה אישש את הנחת היסוד ולפיה אפשר לפתח מערכת מעולה רק כאשר מקצוע ההוראה מעולה. הון מקצועי מותח את הגבולות ומאפשר למורים להשקיע יותר בכל תלמידה ותלמיד ולקדם אותם יותר.

אם נחשוב על ההוראה במונחים של יצירה והפצה של הון מקצועי, של השקעה והשקעה מחדש של הון מקצועי, נשנה את האופן שבו נבין את מקצוע ההוראה ואת הדרכים לשנותו. הון מקצועי, להבנתנו, יכול לפזר את ערפילי אי-ההבנה

התלויים מעל נופך ההוראה ולכוון אותנו אל דרך שתהיה פורייה לכולנו. משימתנו היא להציג את הממצאים, לנסח את הרעיון ולסמן את הכיוון. המהלכים שיבואו בעקבות זאת יצטרכו לקרות, בסופו של דבר, בכל מקום; אבל הפעולות החשובות ביותר מבחינתכם ומבחינת עמיתים מוכרחות להתחיל אצלכם.

איש אינו יכול להעניק לכם הון מקצועי. מדובר בהשקעה ולא בתרומה, בנדבה או במתנה. ממשלות יכולות, כמובן, לבנות אקלים טוב או רע להשקעה בהון מקצועי באמצעות תמיכה במורים או תקיפתם, הגדלת המשאבים העומדים לרשות בתי הספר או קיצוץ בתקציביהם, מתן אמון במורים שיעשו בדרך כלל את המיטב או ניהול קטנוני של כל היבט בעבודת ההוראה. האחריות הפוליטית עצומה. מנהיגים פוליטיים צריכים לצפות להון מקצועי, לעודד אותו, לקדמו ולהשקיע בו; אבל על המורים עצמם מוטל - יחד ולחוד - לרכוש את ההון המקצועי, להפיץ אותו ולהשקיעו מחדש. איש לא יסכים להשקיע במי שאינו מוכן להשקיע בעצמו. זהו בלי ספק המקום הטוב ביותר והראשון להתחיל בו.

בנייה של הון מקצועי היא הזדמנות הניתנת לכולנו ואחריות המוטלת על כולנו - החל בתמיכה במורה שבכיתה הסמוכה ועבודה בשיתוף פעולה עמו וכלה בשינוי המערכת כולה. שינוי מערכתי, כפי שלמדנו, איננו מעשה קסמים. הוא כרוך בהכרח בפעולות אישיות ושיתופיות של השקעה בחזון רב-השראה ובמערך פעולות עקיב שיפתח יכולות אצל כולם ויבטיח שכולם ילמדו תוך כדי התקדמות. מטרתנו בספר זה היא לדחוף, למשוך ולהדוף בעדינות יחידים, קבוצות ומערכות - כדי שיהפכו את פיתוחו של ההון המקצועי למסע משותף לשיפור הלמידה וההישגים בכל מקום. הצטרפו אלינו ונתחיל במסע השינוי הגורלי הזה.





פרק ראשון



סוגים של הון

הון [לועזית: capital]: 1. עושר מוחשי צבור, בידי יחיד או פירמה, בנקודת זמן, המשמש או יכול לשמש כגורם ייצור, יחד עם גורמי ייצור אחרים, ליצירת עושר נוסף או הכנסה.

- מעות, אגרון הכלכלה, המינהל והעסקים

המונח הון קשור לערכו של אדם או לערכה של קבוצה, בעיקר בהקשר של נכסים שאפשר למנף להשגת יעדים רצויים. הון עסקי ופיננסי הם מושגים מוכרים לנו. אנחנו מבינים שכדי לקבל תשואה צריך להשקיע; שכדי לצמוח, אי אפשר רק לאגור את הנכסים אלא יש "להפעילם". הון מוכרח לנוע כדי שהנכסים ימשיכו לצמוח. וממשלות הן גורם מרכזי ביצירת התנאים ורמות הביטחון שימריצו או ידכאו השקעות הון. מובן שאיננו מדברים על הון פיננסי בלבד - אנחנו מדברים גם על השקעה באנשים ועל התשואה שהשקעות כאלה מניבות.

רבות נכתב על פיתוח הון מסוגים רבים ושונים ורבים כתבו בזכות פיתוח כזה. הון פיננסי הוא הסוג המתבקש. אבל יש גם מי שמקדמים הון תרבותי, הון רוחני, הון "טבעי" ואפילו הון "ארוטי". ספר זה עוסק בהון מקצועי. הוא משתמש ברעיון הבסיסי ורב-העוצמה של הון ומבאר את חשיבותו עבור העבודה המקצועית, עבור היכולת המקצועית והאפקטיביות המקצועית - בייחוד בהקשר של מקצוע ההוראה.

שני סוגי הון

אין מחלוקת אמיתית בדבר החשיבות הטמונה בגיוס מורים טובים ובהבטחת הוראה טובה או בדבר הצורך בשימורם לאורך זמן. אבל ישנן שתי אסכולות חשיבה הנוגעות לשני סוגים של הון, והן מניעות מדיניות בכיוונים מנוגדים בתכלית בהקשר זה.

הון עסקי

בתפיסה הראשונה, סוגיית המורים הדרושים לנו והדרכים הטובות ביותר להשיגם מבוססת על גישות של הון עסקי. גישה זו קובעת כי בעקבות קריסת שוקי הנדל"ן והפיננסים ברחבי העולם, המטרה העיקרית של החינוך היא לשמש שוק גדול וחדש להשקעה בטכנולוגיה, בתכניות לימודים ובחומרי הערכה; ומטרת בתי הספר עצמם היא לשמש יוזמות עסקיות למטרות רווח. להערכתם של אילי הון המחזיקים בעסקים חובקי עולם, מדובר בשוק כביר של 500 מיליארד דולר.⁸

הגישה הרואה בחינוך דרך להשיג תשואה מהירה על השקעה עסקית ולהגדילה ככל האפשר באמצעות צמצום ההשקעה תעדיף כוח ההוראה צעיר, גמיש וזמני, שזול להכשירו לפני תחילת ההעסקה ושאינו זכאי לפנסיה בסימומה (אלא אם כן השקיע בעצמו בתכניות פנסיה). גישה כזאת גם תעדיף, במידת האפשר, להחליף בני אדם באמצעים טכנולוגיים. מציאת מורים טובים ושימורם משמעם, במקרה זה, איתור הון אנושי קיים ופרישה שלו (מבלי לפתחו או להשקיע בו). העניין, אם כך, הוא "לצוד" יחידים מוכשרים, להעביד אותם בפרך ואז לשחרר אותם כשהם נעשים חסרי מנוחה או נשחקים. זוהי תפיסה הרואה במורים מעין חלקי חילוף אנושיים.

הראייה העסקית של ההוראה מקודמת באגרסיביות בארצות הברית וצוברת תמיכה גם בבריטניה ובמדינות אחדות באירופה. אבל כפי שנראה להלן, מערכות החינוך המצליחות בעולם אינן מתקרבות אפילו לגישה הזו בבואן לבנות את מה שהן רואות כנכס חברתי מרכזי. בפינלנד, בדרום קוריאה ובסינגפור מורים נחשבים לבוני האומה, לנכסים לאומיים שערכם לא יסולא בפז.

הון מקצועי

גישה שנייה - גישתנו שלנו, שאומצה כבר בכלכלות ובמערכות החינוך הטובות ביותר בעולם - מקדמת את מה שאנו מכנים **הון מקצועי**. מדינות וקהילות המשקיעות בהון מקצועי מבינות שהוצאה על חינוך היא השקעה לטווח ארוך בפיתוח הון אנושי מילדות ועד בגרות, השקעה שמניבה פריין כלכלי ולכידות חברתית בדור הבא. חלק גדול מן ההשקעה הזו מופנה למורים איכותיים ולהוראה מעולה. לפי גישה זו, כדי להבטיח הוראה טובה לכל הלומדים, מורים צריכים להיות מחויבים מאוד, לזכות בהכשרה יסודית, בפיתוח מתמשך ובשכר נאות וליהנות מקשרים חזקים אלה עם אלה לצורך מקסום פוטנציאל השיפור שלהם. גישה זו גם דורשת ממורים שיהיו מסוגלים להפעיל שיקול דעת אפקטיבי המתבסס על יכולותיהם וניסיונם.

הון מקצועי מורכב בעצמו משלושה סוגים אחרים של הון - הון אנושי, הון חברתי והון החלטה (decisional capital). על הון מן הסוג הראשון - **הון אנושי** - נכתב רבות. ספרו של אלן אודן (Odden) על ניהולו האסטרטגי של הון אנושי בחינוך מגדיר הון אנושי כ"כישרון" (talent) ומסביר כיצד להשיג יותר ממנו, כיצד לפתחו וכיצד לשמר. אבל למרבה הפלא, וכפי שנראה מיד, קשה להשיג הון אנושי רב כאשר מתמקדים בהון של יחידים בלבד. הון צריך להפיץ ולחלוק. בכל הנוגע לפיתוח הון אנושי, קבוצות, צוותים וקהילות אוחזים בכוח רב יותר מיחידים.

הון אנושי צריך אפוא שיחברו אותו להון חברתי ואף שיארגנו אותו במונחים של הון חברתי. כפי שנסביר בהמשך, בדומה להון האנושי, גם לרעיון ולאסטרטגיה העומדים ביסוד ההון החברתי יש היסטוריה מכובדת. אבל כרגע, הנקודה החשובה נוגעת לתרומותיהם של ההון האנושי והחברתי, כל אחד בפני עצמו. קרי לינה (Leana), מרצה למנהל עסקים באוניברסיטת פייטסבורג, מביאה את הממצא הידוע ולפיו כאשר הקשרים בין מורים לעמיתיהם ולמנהלים שלהם נסבים על למידת התלמידים, הם משפיעים השפעה גדולה ומדידה על הישגי התלמידים ועל השיפור המתמשך בבצועיהם. לינה קוראת לזה **הון חברתי**, ומשווה אותו ל**הון אישי** - המבוסס על האמונה בכוחם של יחידים לשנות את המערכת. היא מראה שהקבוצה חזקה בהרבה מן היחיד: היחיד נחוץ, כמובן, אבל המערכת כולה לא תשתנה - ויחידים במספרים גדולים לא ישתנו - אלא אם כן ההתפתחות תהיה מפעל שיתופי רחב היקף.

לינה וצוותה חקרו באופן מדוקדק את היחסים בין הון אנושי להון חברתי. הם בדקו יותר מאלף מורים בכיתות ד'-ה' מתוך מדגם מייצג של 130 בתי ספר יסודיים ברחבי העיר ניו יורק. מדדי ההון האנושי שנבדקו כללו כישורים פורמליים, ניסיון ויכולות הוראה של מורים יחידים. ההון החברתי נמדד במונחי התכיפות שבה מורים קיימו יחסי גומלין עם עמיתיהם בנושאי הוראה ובמונחי רמת המיקוד המקצועי של השיחות הללו. אומדן ההון החברתי התבסס גם על תחושות האמון והקרבה בין המורים.

לינה השוותה בין ציוני המתמטיקה של תלמידי המורים הללו בתחילת השנה לציוניהם בסופה. היא מצאה שאצל מורים בעלי הון חברתי גבוה השתפרו ציוני המתמטיקה של התלמידים ב-5.7 אחוזים נוספים בהשוואה לשיפור שהראו תלמידים למורים בעלי הון חברתי נמוך. מורים שנהנו מיכולת אישית גבוהה יותר (הון אנושי גבוה) נוסף על קשריהם החזקים עם עמיתיהם (הון חברתי גבוה) הביאו לשיעורי השיפור הגדולים ביותר בהישגי המתמטיקה. לינה מצאה עוד שבמונחים של הישגי תלמידים, ביצועיהם של מורים בעלי יכולת נמוכה אינם נופלים מאלה של מורים בעלי יכולת ממוצעת, "ובתנאי שבית הספר מתאפיין בהון חברתי חזק".¹⁰ בקיצור, צריך לשלב בין הון חברתי גבוה להון אנושי גבוה.

מאחר שהשילוב בין הון אנושי גבוה להון חברתי גבוה הכרחי, נשאלת השאלה כיצד נוכל לפתח את שניהם. הנה התשובה: אם מרכזים את המאמצים בהגדלת הכישרון האישי, קשה מאוד להגדיל את ההון החברתי. אין בנמצא מנגנון או מניע שיחברו יחדיו את כל הכישרון הזה. לא כן בכיוון ההפוך: הון חברתי גבוה מחזק גם את ההון האנושי. יחידים צוברים למידה, רוכשים ביטחון ומקבלים משוב בזכות נוכחותם של האנשים הנכונים בסביבתם ובזכות יחסי הגומלין והקשרים המתאימים.

ראו מה קורה כאשר יחיד מוכשר נכנס לבית ספר שההון החברתי בו נמוך: אף שיוכל להשפיע במאמצים הרואיים, הרי שבסופו של דבר רוב הסיכויים הם שהיחיד הזה יעזוב את בית הספר או יישחק. בהמשך נציג ראיות רבות לגיבוי הקביעה הזו. אבל ראו את המקרה ההפוך: מורה בעל הון אנושי נמוך, חסר ביטחון ראשוני או בעל כישורים לקויים נכנס לבית ספר שיתופי מאוד. רבים הסיכויים שמורה כזה ישולב בעבודת צוות נמרצת יותר ויזכה לעזרה, לתמיכה, לרעיונות ולמשוב שיעזרו לו להשתפר. עוצמתו של תהליך כזה דרמטית. תארו לעצמכם שביכולתכם להיות מורים טובים יותר פשוט מכוח ההצטרפות לצוות של בית ספר אחר, טוב יותר.

כל מה שאמרנו על הון אנושי של יחידים לעומת הון חברתי שיתופי תקף לא רק למורים, אלא גם לבתי ספר. בתי ספר חדשניים במיוחד או כאלה שמצליחים כנגד כל הסיכויים בזכות מורים מבריקים, מנהיגות כריזמטית או מסירות אין-קץ של כל חברי הסגל עשויים לעתים להצליח מעל ומעבר לציפיות במשך שנים אחדות. אבל ניסיונות להפוך על פיהם מוסדות שלמים באמצעות הצבה של מנהיגים מתאימים, באמצעות החלפת כל המורים הגרועים בטובים מהם או באמצעות הנחתה מבחוץ של צוות התערבות לעולם לא ישיגו יותר משיפור זמני. שיפורים מעין אלה כמעט תמיד נעלמים לאחר שצוות ההתערבות מסיים את עבודתו, כשמנהיגי מפתח עוזבים או כשלחברי סגל מותשים ומבודדים "נגמר הסוס". אם אמנם דרוש לנו הרבה יותר הון חברתי בתוך בתי הספר שלנו - בין מורה למורה, בין עמית לעמית - הוא דרוש לנו באותה מידה בין בתי ספר. הון מקצועי כהון אנושי בתוספת הון חברתי הוא עניין אישי אפוא, פנים-בית-ספרי, אבל גם עניין כלל-מערכתי. בשורה התחתונה, כדי שהון מקצועי יוכל לקדם מערכות חינוך שלמות, עליו להיות מאפיין מערכתי והמערכת צריכה להגדירו כאחת ממחויבויותיה.

יתר על כן: להון המקצועי ישנו גם מרכיב חיוני שלישי. בהמשך נסביר זאת לעומק, אבל על ההון המקצועי ראוי לחשוב כצירוף של הון אנושי, הון חברתי וכן הון החלטה - הון הקשור בקבלת החלטה, בהכרעה. קבלת החלטות במצבים מורכבים היא-היא תמצית המקצוענות. מקצוענים עושים זאת כל הזמן. בחתירתם לביצועים יוצאי דופן הם רוכשים יכולת, שיקול דעת, תובנות, השראה וכושר אלתור. הם עושים זאת יחד עם עמיתיהם וחברי הצוות שלהם, ובלי קשר למי שצופה בהם מבחוץ. הם מפעילים שיקול דעת ומקבלים החלטות מתוך אחריות קיבוצית, פתיחות למשוב ושיקפות מרצון. הם אינם חוששים לטעות ובלבד שילמדו מן הטעות. הם גאים בעבודתם. הם זוכים לכבוד מצד עמיתים ומצד הציבור, הרואים בהם מי שידועים מהם עושים. הם שואפים להתעלות על עצמם ועל אחרים מבחינת גודל תרומתם האישית והשיתופית.

כאשר רוב רובם של המורים יוכלו לשמש דוגמה אישית לכוחו של ההון המקצועי, הם יהיו חריפים ומוכשרים, מסורים ועמיתניים, שקולים ונבונים. שליחותם המוסרית תבוא לידי ביטוי בשאיפה מתמדת ומעוגנת במומחיות לשרת תלמידים וקהילות וכמו כן במאמץ בלתי פוסק ללמוד כיצד לעשות זאת טוב יותר ויותר. המורים

המעטים שלא יעמדו ברף הזה, גם אחרי שיזכו לסיוע ולתמיכה מקיפים, לא יוכלו להביט בעיני עמיתיהם - כיוון שהם יכזיבו את ציפיות המקצוע והתלמידים ולא ילמדו כמקצוענים!

אסטרטגיות שגויות

כדי ללמד כמקצוענים, צריך לרצות בכך ולדעת כיצד לעשות זאת. מורים זקוקים לידע ולרקע המתאימים; לעמיתים שיוודאו שהם בשיא התפקוד שלהם; ולזמן ולניסיון העומדים ביסוד היכולת להגיע להכרעות מושכלות - היבט שהוא לב לבה של כל פעולה מקצועית. אבל לפחות בארצות הברית, ממצאים רבים מראים שארבעים אחוז מן המורים במערכת החינוך מרגישים "מיואשים" - לא בדיוק ביטוי להון מקצועי דינמי המניע קדימה את הדורות הבאים!¹¹

ארצות הברית ואנגליה - המפגניות ביצועים לא מרשימים כלל בבחינות הבין-לאומיות היוקרתיות של ה-OECD (הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי), המשוות בין הישגי תלמידים ומדשדשות אי שם בין המקומות ה-17 וה-31, בהתאם למקצוע הנבחן - גייסו עד לאחרונה את מרבית מוריהן מן האחוזונים הנמוכים של בוגרי האוניברסיטאות במקום ממאגר הבוגרים המצטיינים (כלומר הן אינן נהנות מהון אנושי רב). יתרה מזו, שתיהן מבזבזות עוד ועוד משאבים (הון עסקי לטווח קצר) על תכניות בסגנון "למד למען אמריקה" (Teach for America), "למד תחילה" (Teach First) ומסגרות הסמכה חלופיות אחרות, הדוחסות את כל הכשרת המורים לתוך כמה שבועות קצרים ואשר רבים מבוגריהן עוזבים את המקצוע בתוך שנים ספורות.¹² התכניות האלה מושכות לפעמים יחידים יוצאי דופן, אבל יחידים לעולם לא ישנו את המערכת. מי שמשקיע מעט לעולם לא יזכה בתשואה גדולה במיוחד. הכוח המניע את האסטרטגיות קצרות הטווח האלה הוא הון עסקי. הן אינן מעמידות לרשות המורים הצעירים די זמן לפיתוח הון חברתי בעבודה עם קהילות מקצועיות ארוכות טווח בבית הספר או במסגרת הקהילה הרחבה יותר שמוסדותיהם משרתים. המורים האלה אינם זוכים להזדמנויות נאותות לפתח את הפרקטיקה ולהעמיק את הניסיון לאורך שנים רבות, ולכן אינם יכולים לפתח כראוי את ההון ההחלטי, המאפיין כל שיקול דעת מקצועי מושכל.

אין טעם להציג בתגובה מחקר אחד או שניים המראים שהתוצאות שמשיגים מורים בעלי הסמכות חלופיות אינן גרועות מן הממוצע שמשיג כוח ההוראה הנוכחי; שהרי כל העניין הוא שבארצות הברית ובבריטניה הממוצע הזה כבר נמוך בהרבה מן הרצוי.¹³ גם גישתם התוקפנית של קובעי מדיניות רבים מדי, החובטים במורים, חונקים את האיגודים ומפנים אצבע מאשימה כלפי החינוך הציבורי בקהילות המוחלשות לא תעלה את הממוצע הזה. דרושים לנו הוראה מעולה ומורים שיגויסו משורות הטובים ביותר - כמו במערכות החינוך הטובות בעולם. איננו זקוקים למורים ולהוראה שיהיו בסך הכול זולים מספיק או טובים מספיק כדי להחזיק את הראש מעל המים! בהמשך נראה שאי אפשר להפריד בין הרצון למשוך מורים מוכשרים ומחויבים לבין גיבוש תרבות שבה מורים כאלה יוכלו לעבוד בשיתוף פעולה. אין כאן תרופות פלא, אבל אם עושים את שני המהלכים בתיאום, אפשר לראות אור בקצה המנהרה.

פחד, כוח וקוצר ראות פיננסי לא יובילו לאיכות גבוהה במקצוע ההוראה ולהון אנושי, הון חברתי והון החלטה איכותיים!

גם עמדה מתגוננת ובדלנית מצד ארגוני המורים לא תועיל לקידום הרעיון של הוראה מקצוענית. הארגונים ייטיבו לעשות אם ילכו בעקבות מנהיגיהם החלוציים ביותר ויקבלו על עצמם חלק ניכר מן האחריות לשדרוגם של בתי ספר חלשים (כפי שעשה איגוד המורים בקליפורניה); אם ישתפו פעולה עם הממשלים שלהם במה שנוגע לחדשנות וחקירה בהובלת מורים (כפי שעשו איגודי מורים באלברטה ובאונטריו שבקנדה); ואם יישמו תהליכים יצירתיים ונועזים של ביקורת עמיתים אשר יעלו את הסטנדרט המקצועי (כפי שקורה היום בכעשרה מחוזות חינוך בארצות הברית).¹⁴ פחד, כוח וקוצר ראות פיננסי לא יובילו לאיכות גבוהה במקצוע ההוראה ולהון אנושי, הון חברתי והון החלטה איכותיים! מה יעשה זאת, אם כן?

התשובות הנכונות

כתבנו את הספר הזה כדי להציע גישה רעננה לשינוי החינוך ולחיוזוק האפקטיביות המקצועית, שתכלול גם חזון וגם מערך לכיד של פעולות למימוש החזון הזה ולקיומו לאורך זמן. הרעיונות מבוססים על הבנה עמוקה יותר של מורים ושל הוראה - הבנה עמוקה יותר של משמעותה של הוראה מקצועית. אנו סבורים שהרעיון הזה מדויק וקוסם, ולא זו בלבד אלא שנגזרת ממנו תכנית פעולה ברורה. רעיונות טובים הנקשרים לפעולה מעשית מעוררים מוטיבציה אצל בני אדם; שיתוף פעולה עם אחרים ממריץ אותם; האפשרות ללמוד מטעויות מדרבנת אותם; ופעולות משפיעות - מה שאנו מכנים "מימוש החובה המוסרית" - מניעות אותם לפעולה.¹⁵

אבל כאנשי חינוך, לא תוכלו להתקדם אם לא תצאו לדרך, אם לא תעשו בעצמכם את הצעדים הראשונים. אלה הצעדים הקשים ביותר. סכנות, אימים, התנגדות ואכזבה אורבים בדרך. אבל הון מקצועי יכול לשמש גם שריון וגם חרב. הוא יכול להתיר אי-הבנות וייצוגים שגויים של ההוראה והוא יכול להגן עליכם מפני מתקפות על המקצוע. ואם תביאו אחרים אתכם, כוחכם והשפעתכם יוכפלו - בייחוד אם תגייסו חברים משורות הספקנים ואף הסרבנים. אם תביעו עמדה נחושה שאפשר לעשות זאת, כי כולכם יחד יכולים, לא תיכשלו במסע.

בספר העוסק באופן שבו לחץ חברתי יכול "לשנות את העולם" מראה טינה רוזנברג (Rosenberg), שזכתה בפרס פוליצר, כיצד קבוצות קטנות התאגדו והפעילו את חבריהן כדי להתנגד לעישון באחת ממדינות ארצות הברית, כדי להילחם באידס באפריקה וכדי להיאבק בעריצות אכזרית במזרח אירופה.¹⁶ בכל אחד מן המקרים היו אלה עמיתים שחברו יחד והביאו למהפכה חברתית כנגד כל הסיכויים. כוחם בא להם מן הצורך של יחידים להשתייך למשהו גדול מהם ולעשות משהו לשיפור החברה. הישגם הגדול ביותר לא היה הכרעת היריבים מבחוץ, אלא שימור הלכידות הקבוצתית בשלבים הקשים הראשוניים באמצעות תמיכה קבוצתית ולחץ קבוצתי. לאנשים חשוב מאוד מה אחרים חושבים עליהם. רוזנברג חשפה כיצד הקבוצות השבריריות האלה "שכנעו אנשים [את עצמם, למעשה] לנקוט פעולות שהיו חיוניות לרווחתם בטווח הארוך, אבל נראו לא נעימות, מסוכנות או קשות מבחינה פסיכולוגית בעת עשייתן".¹⁷ רוזנברג מכנה זאת "התרופה החברתית".

ברשתות החברתיות של ימינו יש פוטנציאל נוסף להעצמת ההון המקצועי, אם כי יש בהן גם מלכודות וכשלים. על כל "אביב ערבי" יש "מהומת לונדון" אחת. הטכנולוגיה עשויה למלא תפקיד בפיתוחו של הון חברתי, אבל "התרופה החברתית" קשורה בסופו של דבר, ואולי בראש ובראשונה, באנשים ובערכים שלהם, ולא בעצם החדשנות הטכנולוגית כמקור ההשראה.

מרי פרקר פולט (Parker Follett), מפתחת קהילות, סופרת ויועצת עסקית, ידעה זאת לפני יותר ממאה שנה והראתה כיצד כוח משותף, להבדיל מכוח השררה, משמש מקור לפריצות דרך חדשות.¹⁸ בני הזוג ג'ו (Joe) וג'ו (Jo) בלייז, מומחים למיקרו-פוליטיקה בחינוך, מבקרים בחריפות מנהלים המפעילים את כוח השררה על מוריהם ומשתיקים אותם באמצעות שיסוי מורים במורים, הקצאת כיתות ומטלות בלתי רצויות למבקריהם, הפרת התחייבויות לקידום שניתנו בתמורה לציות וכן הלאה.¹⁹ אבל בה בעת השניים תומכים נחרצות בשימוש משותף בכוחם של מנהלים ומורים לתמיכה בשינויים ממריצים המועילים לתלמידים ולחיי המורים כאחד. מרגרט מיד (Mead) אמרה: "לעולם אל תפקדו ביכולתה של קבוצה קטנה של אזרחים שקולים ומחויבים לשנות את העולם".²⁰ מיד לא אמרה שיחידים העובדים לבדם יכולים לשנות את העולם. היא אמרה שהקבוצה (תמיד קבוצת מיעוט, בתחילה) היא המפתח לשינוי. וכאשר הון מקצועי משמש לקבוצה כזאת כשריון והון פוליטי חובר אליה כבעל ברית, היא עשויה להיות חזקה מאוד.

ובכל זאת מכשולים עצומים עלולים להסיט את הפעולה הקבוצתית אל מסלולים עקרים. כאשר קבוצות חשות כי אינן זוכות ליחס ראוי, תפקודן עלול להשתבש - בין שהן קבוצות של בכירים ובין שהן קבוצות של עובדים מן השורה. נטיות אלה מתוארות בספרם של בריסקין (Briskin) ועמיתיו על "כוחה של חוכמה קבוצתית ומלכודת האיווולת הקבוצתית".²¹

איווולת קבוצתית מתפתחת כאשר קבוצה עוברת מ"הגנה על עצמנו" ל"התקפה עליהם". בריסקין ועמיתיו מראים שכאשר קבוצות מקוטבות מאוד עומדות זו מול זו, המניעים של כל קבוצה "נראים לחברי הקבוצה האחרת מפוקפקים. כל אינטראקציה עלולה להפוך במהירות להזדמנות לתקוף, כל צד מבקש לבצר את עמדתו שלו ולערער את אמינותו של האחר".²² המחברים מאבחנים עוד כי "רעיונות חדשים נתפסים תכופות ככפירה בעיקר, ומעטים הדברים שהם חתרניים יותר מן

האפשרות שנוכל ללמוד לכבד זה את זה, למצוא דרכים ליישב מחלוקות בינינו ולהעמיק את יכולתנו להחכים".²³ "טרגדיית הקבוצות המקוטבות" בולטת במיוחד במאבקים פוליטיים על עתיד מקצוע ההוראה במקומות כמו בריטניה וארצות הברית. המעבר מכוח השררה אל כוח משותף עדיין בראשית הדרך. אבל זה מאבק לטובת החברה, ולא למען רווח אישי או זכות יתר. זה מאבק שלא צריך להיות משחק סכום אפס, אך הוא בכל זאת ידרוש, בתחילתו, שקבוצות קטנות ידחפו וימשכו גם מלמעלה וגם מלמטה. כל אחד מכם יכול להשתתף בדחיפות ובמשיכות החיוביות הללו, ואפילו ליזום אותן. "התרופה חברתית" של רוזנברג גלומה באופן שבו קבוצות קטנות בכל שכבות החברה מפעילות כוח זו עם זו למען טובת הכלל. פיתוח של הון מקצועי הוא חתירה ל"תרופה חברתית" חדשה לתחלואי ההוראה בפרט ותחלואי החברה בכלל. בפרקים הבאים ננסה לשרטט חזון מעורר השראה לעתיד מקצוע ההוראה יחד עם מערך לכיד של פעולות שיוכלו להוביל אותנו לשם. מדובר לדעתנו ברעיונות עתירי הון!



פרק שני



הוראה מקצועית

הוראה היא מקצוע נהדר, אבל בשלושים השנים האחרונות היא הולכת ודועכת בארצות הברית. ירידת המימון הציבורי מעמידה את ההוראה בסכנה גוברת גם בחלקים אחרים של העולם.

קשיי השגרה הלימודית עולים היום על התענוגות המעטים והאקראיים מדי שמורים ותלמידים חווים. כיתת הלימוד היתה פעם מקום עם פוטנציאל נפלא שהיה עשוי להיחרת בזיכרונם של ילדים עד סוף חייהם. תלמידים ומורים יכלו לחוות בכיתות תשוקת למידה והוראה, הנאה מהשתקעות בסיפור מרתק, פליאה והתלהבות מהשתתפות בדרמה גדולה או ביצירה של אמנות מקורית, חקירה מרתקת של חיי השולית ושאר פלאי הטבע, וגם חברות ונחמה. אבל במקומות רבים ברחבי העולם כל אלה הוחלפו בלחץ להשיג ציונים גבוהים יותר, באובססיה לנתוני הישגים מספריים ובהתמקדות צרה בכיסוי מואץ של "מקצועות היסוד" - על חשבון כל השאר.

זיהוי הבעיות

הישגים והוכחות הם עניין חשוב, אבל אסור שהמרדף אחר שיפור בהבנת הנקרא - כפי שהיא נמדדת במבחנים סטנדרטיים - יאפיל על מה שמעניק להוראה את קסמה וכבודה; אסור שהמרדף אחר הישגים יבוא על חשבון הדברים המושכים ילדים

בשמחה לכיתות; אסור שיחליף תחומי עניין חדשים שאולי ירתקו אותם עד סוף חיייהם; אסור שיפגע במה שמרומם ומעודד אותם בתקופות קשות בחייהם. הגישה שלפיה בתי ספר צריכים להתרכז רק בביצועים, בציונים ובתוצאות הפקירה את כל שאר הדברים המאפיינים את ההוראה, את מה שמורים מביאים לעבודתם ואת מה שמקיים את המוטיבציה שלהם ושל תלמידיהם. אין זאת אומרת שאסטרטגיות המבוססות על נתונים אינן חשובות. נהפוך הוא - בהמשך נראה ששימוש מחושב באסטרטגיות כאלה חיוני להשגת יעדי למידה רחבים ועמוקים, והוא חלק בלתי נפרד מן ההון המקצועי. שיבוש המערכות אינו נעוץ בעצם השימוש בנתונים, אלא במרדף הכפייתי אחר נתונים מספריים, חידושים טכנולוגיים ויעדי הערכה צרים במקום כל דבר אחר.

הבעיות האלה תופחות ומתעצמות כאשר מנהיגי המערכת מקצצים את המשאבים העומדים לרשות המורים בשטח. המכשולים החדשים מעוררים דילמות קשות:

- איך אפשר לאמץ טכנולוגיות חדשות כאשר אפילו ספרי הלימוד הבסיסיים נכתבו לפני עשרות שנים?
- איך אפשר לשפר את פרקטיקת האוריינות בבית הספר כאשר קיצוצי תקציב מפחיתים את מספר מאמני האוריינות למאמן אחד לכל שלושים בתי ספר?
- אילו מסרים משדרת המערכת למורה על ערכו של הפיתוח המקצועי כאשר כל הזמן המוקצה לקהילת הלמידה המקצועית מוקדש לשיבוט העוסקות ביישום סדרי יום שנכפו מלמעלה?
- האם מורה בתיכון באמת מסוגלת לעקוב כראוי אחר תלמידיה ולטפל בכולם באופן אפקטיבי במציאות שבה לא נותרו כמעט יועצים חינוכיים בבתי הספר - כפי שקרה בקליפורניה?
- האם מורים יכולים באמת לתמוך בכל טווח הצרכים המיוחדים של תלמידיהם במציאות שבה לא נותרו מורים-עוזרים בכיתות - כפי שקרה באירלנד?
- ואיפה הצדק הגלום באחריות דיווח (אחריותיות) ובשכר המבוסס על ביצועים כאשר מנהלים מכשילים בזדון מורים היוצאים נגדם בביקורת מקצועית, מתנקמים בהם ושולחים אותם ללמוד בשכבות גיל שאינם מכירים, עם דרישות הכנה חדשות, שנה אחר שנה, בכיתות קורסות?

אולם אף שממשלות ומנהלים בוחרים לא פעם להתעלם מן המציאות המורכבת, היצירתית והרגשית הכרוכה בהוראה מעולה, גם המורים וארגוניהם לא תמיד נענים לאתגר ולא תמיד מציעים חלופות ברורות. התנגדות המורים למתקפות מצד מי שמטפלים בחינוך בגישה עסקית מובנת; אבל במקרים רבים ההתנגדות רק מחבלת במטרותיהם. הסוגיה המכרעת כאן איננה הוויכוח הנדוש בדבר הצורך לסלק מן המקצוע מורים חלשים או גרועים. מערכת החינוך בפינלנד, למשל, איננה מטריחה את עצמה בנושא; היא פשוט מתרכזת ביצירת תרבות וסביבה מערכתית שתתמוך במקצוע הוראה שכמעט כל העוסקים בו הם בעלי יכולות גבוהות.²⁴ צריך, כמובן, לשים לב לבעיות מקצועיות ולהתנגדות לשיפור; אבל לא אלה האתגרים החשובים או הזנוחים ביותר במקצוענו. האתגרים הקשים באמת מאיימים ונסתרים יותר. ארגוני מורים ותרבויות הוראה מתנגדים בצדק לביסוס שכרם של מורים על הישגי התלמידים במבחנים. אבל פעמים רבות המקצוע מסרב להכיר בעצם קיומם של מורים טובים ופחות טובים.

- כמה פעמים שמענו על מורים שקיבלו תעודת הצטיינות ועמיתיהם נידו אותם?
- כמה פעמים קורה שבתי ספר מתמסרים לחגיגה מתקתקה של הצלחות משותפות במקום להכיר במפורש בעובדה שביצועיהם של מורים אחדים טובים משל עמיתיהם ושמורים פחות טובים יוכלו להפיק תועלת מעזרתם?
- מדוע אין עוד הרבה מדינות כמו סינגפור, המפתחות מסלולי קריירה ושכר שונים הכוללים, למשל, קטגוריה של "מורה ראשי",²⁵ כלומר מתגמלות מורים על הצטיינות עקיבה בהוראה (להבדיל מציוני בחינות של תלמידיהם) במקום על ותק או דרג מנהלי (כפי שקורה בדרך כלל בתכניות מקבילות במדינות אחרות)?²⁶

בימינו כאשר מורים נמרצים וחדשניים מקבלים תגמול על מאמציהם ונשלחים להציג בכנסים ארציים או בין-לאומיים או לשתף פעולה עם בתי ספר זרים - האם הם זוכים להערכת עמיתיהם או לקנאה מצדם? מורים ודאי אינם אוהבים את השחתת הזמן בישיבות סגל או במפגשי פיתוח מקצועי על חיפוש בגיליונות אלקטרוניים אחר תרופות פלא לשיפור ביצועים; אבל הפתרון איננו להסתגר בכיתותיהם, לעשות את שלהם ולדרוש שיניחו להם לנפשם. כאשר מורים רואים עמיתים מזיקים לתלמידים - למשל בהערכה שרירותית או לא הוגנת של עבודתם, ענישה מופרזת או הכנה

רשלנית של שיעורים - האם הם מתערכים וקוראים תיגר על ההתנהגות הזו בתור עמיתים מודאגים או האם הם מעבירים את האחריות למנהל לאחר שההתנהגות הסלימה וכבר נהיה מאוחר מדי?²⁷ ומה עמדתם של ארגוני המורים בשאלות של תגמול, הכרה, רמות שונות של מיומנות או ערעור על חוסר מקצועיות בכיתה כחלק מן האחריות השיתופית?

לממשלות ולהנהלות יש דרך ארוכה מאוד כדי להבין לעומקה את מציאות ההוראה. במדינות רבות שינוי ההוראה וההתנהלות המקצועית הוא בבידור אתגר גם לבעלי המקצוע עצמם. כדי לשנות את כל אלה צריך להבין את ההוראה ואת המורים באופן שלם והוגן יותר - ובכך יעסקו הפרק הזה והפרק הבא.

למידה טובה היא תוצאה של הוראה טובה. כדי להבטיח למידה רבה וטובה יותר וגם הישגים טובים יותר לכול, מערכות חינוך צריכות לאתר יותר מורים טובים ואז לשמרם במערכת. הרי איש אינו טוען שצריך להציף את בתי הספר במורים גרועים וחסרי מוטיבציה שאינם אוהבים ילדים, אינם בקיאים בחומר הלימוד ואינם מסוגלים להעביר אותו! אם כך, אולי כדאי לרכז את מאמצינו בגיוס ובהכשרה של המורים הטובים ביותר שביכולתנו להביא למערכת - במקום בהגדלת תקציבים, בהקטנת כיתות ובתי ספר ובשינוי תכניות לימודים? זה מובן מאליו, לא?

שני חזונות להוראה

בפרק הראשון הצגנו שני סוגים של הון - הון עסקי והון מקצועי - ותיארנו את הגישות לשינוי ההוראה הנובעות מכל תפיסה. מדובר בתפיסות שונות מאוד על דמותו האפשרית של מקצוע ההוראה. התפיסה הראשונה אינה אלא מתקפה שיטתית ומקפת על המקצוע עצמו. תפיסת ההון העסקי ניזונה מסטריאוטיפים שחוקים על מורים והוראה, והיא בתורה גם מזינה אותם. באלה נטפל בפרק 3. התפיסה השנייה מבקשת לבנות את ההון האישי והשיתופי של המקצוע, כך שיעשה יותר ויותר אפקטיבי בחירתו לשפר את הלמידה וההישגים של כלל התלמידים, לדאוג לרווחתם, לפתח את אופיים ולצמצם את הפער בין תלמידים מרקע חברתי חזק לתלמידים מרקע חלש.

תפיסת ההון העסקי של ההוראה מניחה את ההנחות הבאות:

- הוראה טובה עשויה להיות תובענית מבחינה רגשית, אבל היא פשוטה מבחינה טכנית.
- הוראה טובה נלמדת במהירות ואינה דורשת יותר מיכולת אינטלקטואלית ממוצעת.
- הוראה טובה קשה בתחילה, אבל מי שמתמסר לה יכול להתמקצע בקלות.
- הוראה טובה צריכה להתבסס על נתונים מספריים הנוגעים לשיטות שהוכיחו את עצמן ולתחומים שבהם כדאי למקד את המאמצים.
- הוראה טובה מסתכמת, בסופו של דבר, בהתלהבות, בעבודה קשה, בכישרון טהור ובתוצאות מדידות.
- הוראה טובה אפשר להחליף לא פעם בהוראה מקוונת.

תפיסת ההון המקצועי של ההוראה מניחה, לעומת זאת, את ההנחות הבאות:

- הוראה טובה היא מתוחכמת ומסובכת מבחינה טכנית.
 - הוראה טובה דורשת השכלה רחבה ותקופות הכשרה ממושכות.
 - הוראה טובה מלוטשת ומשתכללת בתהליך של שיפור מתמיד.
 - הוראה טובה כרוכה בשיקול דעת מושכל המעוגן בממצאים ובניסיון.
 - הוראה טובה היא הישג קולקטיבי ואחריות שיתופית.
 - הוראה טובה מתווכת את ההוראה המקוונת וממקסמת את תוצאותיה.
- שימו לב ששתי הגישות הללו אינן מבקשות לגונן על מערכות שבהן דווקא מורים ותיקים ומנוסים מקבלים את הכיתות הקלות ביותר, שבהן משרות מוקצות לפי ותק ולא לפי התאמה לתפקיד, שבהן למידה מקצועית היא עניין של בחירה אישית ולא של אחריות שיתופית והסכמי העסקה מוגדרים באופן אנכרוניסטי במונחים של שעות הוראה בכיתה. שתי התפיסות אינן תומכות בעולם שבו הידרה בירוקרטית מרובת-ראשים מתכתשת עם קיקלופים ארגוניים צרי אופקים כדי לחסום חדשנות ולשמר את הביצועים הגרועים. נוותר אפוא על הניסיון לסנגר על מה שאינו בר-הגנה, ונפנה אל הסוגיות המורכבות יותר.

התמקדות שגויה באיכותם של מורים יחידים

הממצא החבוט ביותר בימינו בתחום המחקר החינוכי הוא הקביעה: "איכות המורה היא הגורם החשוב ביותר בלמידת התלמיד". ויליאם סנדרס (Sanders), כלכלן חקלאות, הציג את הממצא הזה לראשונה וטען טענות מרתקות בעניין השפעת איכותם של מורים יחידים על הישגי תלמידים.²⁸ סנדרס וריברס (Rivers) השתמשו בנתוני ערך מוסף של שני תלמידים היפותטיים שהוצבו על "קו הזינוק" של האחוזון ה-50 מבחינת ביצועיהם הלימודיים. הם הראו כיצד מתפתחים הישגיהם כאשר תלמיד א' זוכה לשלוש שנות הוראה רצופות ממורה איכותי (מן החמישון העליון), וכאשר תלמיד ב', מנגד, מקבל שלוש שנות הוראה ממורה חלש (מן החמישון התחתון). אחרי שלוש שנים כאלה יגיע תלמיד א' להישגים שימקמו אותו באחוזון ה-90, ואילו תלמיד ב' יתמקם באחוזון ה-37. האחד ישתפר במידה ניכרת והשני ייסוג. בין השניים יבדילו כעת 57 אחוזונים.

אם הממצאים האלה נראים מיושנים, הרי שבשנת 2010 עורר ה"לוס אנג'לס טיימס" את הוויכוח על איכות ההוראה בסדרה נוספת של ממצאים נפוצים. כתבי העיתון השיגו גישה לשבע שנות נתוני ערך מוסף של מבחנים בקרב 6,000 מורים לאנגלית ולמתמטיקה בכיתות ג' עד ה' באחד ממחוזות החינוך של לוס אנג'לס - ממחוזות החינוך החלשים ביותר בארצות הברית (LAUSD). העיתון העביר את הנתונים לכלכלנים מומחים, והם חילצו מהם ממצא מדהים עוד יותר מאלה של סנדרס: פערים של עד 41 אחוז בביצועי הערך המוסף התקיימו בין מורים שלימדו תלמידים בעלי מאפיינים דומים בתוך בתי ספר יחידים! העיתונאים גם חשפו את שמותיהם של המורים בעלי הביצועים הנמוכים ביותר, וכך ביישו והשפילו אותם.²⁹ לנוכח ממצאים מטלטלים כאלה, המדברים לכאורה בעד עצמם, מיהרו פוליטיקאים ומומחים לרשום למערכת החולה תרופות פלא. באופן טבעי, אנשים אינם חשים אהדה רבה כלפי מורי החמישון התחתון, המכזיבים בצורה מובהקת כל כך את ציפיות תלמידיהם. ומה על מורי החמישון העליון, שמצליחים כנגד כל הסיכויים? האם לא מן הראוי לתגמל אותם על בסיס ציוני הערך המוסף של תלמידיהם? יש לנקוט יד קשה כלפי התחתונים ולתגמל את העליונים! יש להיפטר מן העצלנים הזקנים והיקרים שמשייטים אל עבר הפנסיה ונהנים מקביעות ומהטבות ולהחליפם בטירונים צעירים ולהוטים ש"יעיפו את בית הספר לשמים!". זו, פחות או יותר, התשובה

השכיחה בימינו בארצות הברית. היא נראית מובנת מאליה - עד שרואים מה עושות מערכות חינוך במדינות המתחרות באמריקה. שם יודעים שהעניין המרכזי איננו השפעתם הטובה או הרעה של מורים יחידים, פה ושם. השאלה המכרעת היא כיצד למקסם את ההשפעה המצטברת של הרבה מאוד מורים, לאורך שנים, על כל תלמיד ותלמידה. תלמידים מצליחים כאשר הם לומדים אצל שורה של מורים מעולים - וכאשר השורה הזו אינה אקראית אלא מתוכננת. במילים אחרות, צריך לשנות את המקצוע כולו - לא רק את החמישון התחתון והעליון, אלא את אוכלוסיית המורים כולה. אין שום דרך לחמוק מן העובדה הזו! ושיפור מתמיד של אוכלוסיית המורים כולה הוא בדיוק מה שעושות המדינות שביצועיהן גבוהים במיוחד. תלמידיהן נהנים ממורים איכותיים שנה אחר שנה.

חידוד ההתמקדות באיכות המקצוע

ההתמקדות באיכות המורה היחיד מזכירה לנו את הבדיחה הישנה על ההוא שחיפש את המפתח האבוד מתחת לפנס הרחוב - אף שנפל מידו במקום חשוך. הוא העדיף לחפש באור במקום בנקודה שבה החיפוש יהיה קשה יותר אבל יוכל להניב את התוצאות המבוקשות. המפתחות לשיפור איכות המורים לא ימצאו במקומות המוארים, ה"מתבקשים", או במקומות שאליהם קולות בולטים כאלה ואחרים מכוונים את אור הזרקורים. צריך להתאמץ יותר כדי למצוא אותם, אבל התוצאה תהיה מתגמלת.

המדינות המתגאות בביצועים טובים במיוחד - פינלנד, סינגפור, קוריאה הדרומית וקנדה, שהן המדינות המובילות במבחני פיזה (PISA) שמקיים ה-OECD - נוהגות לגייס את מוריהן משלושת העשירונים העליונים של בוגרי האוניברסיטאות. מדינות בעלות ביצועים נמוכים יותר, כמו ארצות הברית ואנגליה (השתיים ממוקמות רק בקצה העשירייה השנייה ובעשירייה השלישית בדירוגי פיזה), מגייסות את מוריהן בעיקר מקרב הסטודנטים הממוקמים בארבעת העשירונים התחתונים - במקרה הטוב.³⁰ במילים אחרות, בעוד שכל המורים בפינלנד, לדוגמה, מגויסים מקרב שלושת העשירונים העליונים של הסטודנטים, בארצות הברית, רק 23 אחוז מן המורים מגיעים מן השלישון העליון (ורק 14 אחוז מן המורים המלמדים בבתי הספר העניים ביותר). חשובה לא פחות העובדה שהמדינות המצטיינות משקיעות

בתנאים מקצועיים משופרים: הן מעניקות למורים תחושה של מטרה משותפת ושל כיוון ברור, נותנת להם הזדמנויות לעבוד עם עמיתים איכותיים, מספקת להם פיתוח מקצועי לחיזוק המיומנויות, מציעה להם תפקידי מנהיגות חדשים, מעמידה לרשותם גישה לאמצעים טכנולוגיים ולנתונים איכותיים וכן הלאה. בקצרה, שני גורמים - המשיכה הראשונית למקצוע והלמידה המתמשכת עם אחרים לאורך הקריירה - חוברים יחד לטיפוח וחיזוק שיטתיים של ההון המקצועי ושימורו.

הוראה היא מקצוע מבוקש בכל המדינות שמערכות החינוך שלהן מצוינות. המורים זוכים שם לשבח ולהוקרה על עבודתם. הם נתפסים כבוני האומה. שכרם ההתחלתי של מורים בסינגפור, למשל, אינו נופל משכרם של מהנדסים ובעלי מקצוע אחרים. כך, ההוראה יכולה למשוך את הטובים ביותר - אפילו ובייחוד בתחומי המתמטיקה והמדעים. מורים בפינלנד נהנים ממעמד גבוה עד כדי כך שהוראה היא אחד משני המקצועות המועדפים בקרב בני זוג פוטנציאליים - לצד רפואה ויותר ממנהל עסקים או משפטנים!³¹ בארצות הברית, בניגוד חריף לכך, מורים ואיגודי מורים זוכים להשמצות חוזרות ונשנות מצד פוליטיקאים ואמצעי התקשורת. הם מתוארים כצרה ולא ככרכה. המורים הם הבנקאים החדשים - מטרה קלה לכל תלונות החברה.

הוראה היא מקצוע מבוקש בכל המדינות שמערכות החינוך שלהן מצוינות.
המורים זוכים שם לשבח ולהוקרה על עבודתם. הם נתפסים כבוני האומה.

באשר לתנאי העבודה במדינות האלה - בקנדה, למשל, מלבד מוסדות חינוך ספורים בקהילות ילידיות נידחות מאוד, גם בכפרים המבודדים ביותר או בשכונות העירוניות הקשות ביותר תמצאו בתי ספר עתירי משאבים שמוריהם ידענים, מוכשרים ומדופלמים.³² בפינלנד, בלי קשר למעמד החברתי-כלכלי של התלמידים, כל בתי הספר טובים, כפי שמעידה העובדה שפערי ההישגים בין בתי הספר הם הקטנים בעולם. בסינגפור, שאין בה אפילו בית ספר עלוב ומוזנח אחד, מורים רואים כבוד בבקשה לעבור לבית ספר או למסלול הוראה שמשרת קבוצת תלמידים מאתגרת יותר. ההצבה המחודשת נתפסת כהכרה באיכותם המקצועית וכמבחן למסירותם ולמיומנותם.

יש עוד מאפיין בולט במדינות שביצועי החינוך שלהן מעולים: מערכות החינוך הפרטי שלהן זעירות או לא קיימות כלל. כמעט כל הציבור מושקע במערכת החינוך הציבורית ובאיכות המורים העובדים בה. לעומת זאת, מצב התחזוקה של רבים מבתי הספר העירוניים בארצות הברית מביש, רבים מהם נטולי אמצעים טכנולוגיים ומשאבים אחרים ואינם אלא בולענים לילדי מיעוטים עניים. משפחות לבנות אמידות, ואפילו לא אמידות במיוחד, נטשו מזמן את בתי הספר הללו והחליפו אותם בבתי ספר פרבריים נאים יותר או בבתי ספר פרטיים מטופחים. ובאין משאבים או תמיכה, מה הפלא שרבים מן המורים הטובים ביותר בוחרים שלא ללמד בבתי הספר העירוניים? איננו ממציאים את הטענות הללו ואפילו איננו מתבססים על ידיעה מכלי שני. שנינו עבדנו עם כל אחת ממערכות החינוך המעולות הללו או חקרנו אותן. יחד עם ארגונים בין-לאומיים עתירי השפעה דוגמת חברת מקינוי ושות' וה-OECD, למדנו שהמדינות המצליחות ביותר מוקירות את האיכויות האקדמיות של מוריהן, ולא זו בלבד אלא שהן גם מקפידות שהמגויסים למקצוע "יתאימו להוראה". נוסף על כך הן מכשירות את המורים היטב לפני הצבתם בכיתות ותומכות בהם תוך כדי העבודה. המערכות המעולות האלה מפתחות בכוונת מכוון הון מקצועי בכוח ההוראה שלהן. כמו כן מערכות החינוך האלה נמצאות בחברות הרואות ערך עליון במורים איכותיים לכל הילדים ורואות בילדים את עתיד האומה.

כשלי האסטרטגיה האמריקאית

אם חושבים לעומקה על האסטרטגיה הנוכחית בארצות הברית, המסתכמת בהטבות למורים מצטיינים וביד קשה כלפי הגרועים ביותר, מבינים כי אין שום דרך שבה היא תוכל להניב תוצאות. ראשית, היא יכולה להשפיע, לכל היותר, על ארבעים אחוז מן המורים. היא פוסחת על רוב המורים שבאמצע - שיעור עצום של שישים אחוז! ושנית, מאין יצוצו פתאום כמויות גדולות כל כך של מורים חדשים וכיצד יוכשרו למשימות הקשות שלפניהם? תכניות כמו "למד למען אמריקה" בארצות הברית או "למד תחילה" בבריטניה, המיושמות היום גם באוסטרליה, בניו זילנד ובסין, אולי יגשימו את חזונם של מייסדיהן ויעניקו למנהיגי העתיד בשדרות העסקים והפוליטיקה טעימה של הוראה בת שנתיים-שלוש בתחילת הקריירה, כדי

שידעו לפעול למען החינוך הציבורי בעוד שנותר דור (אבל גם אם יצברו השפעה בסופו של דבר, אילו רפורמות הם ייטו לקדם, לנוכח העובדה שהוצבו בבתי ספר כדי "לשדרג" מוסדות ששאר מוריהם נחשבו "נחותים" לעומתם?). תנאי ההוראה והתמיכה במורים עלולים כל כך בערים מסוימות בארצות הברית עד שבתי ספר אינם מסוגלים לפעול כלל בלי עזרתה של התכנית "למד למען אמריקה". אבל אפילו אם נשלש או נרבע את מספר המורים שיוכשרו בדרך הזאת, מדובר רק בטיפה בים ביחס לבעיית ההיצע של המורים בימינו - ובייחוד בשל העובדה שרק שישים אחוז מן המורים הללו ממשיכים ללמד כעבור שנתיים, ואילו רק 15 אחוז נשארים בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות עניות אחרי ארבע שנים.³³

בל תטעו: אנחנו שמחים שהתכניות "למד למען אמריקה" ו"למד תחילה" מצליחות למשוך פרחי הוראה איכותיים למקצוע ושהן פועלות לשיפור שיעורי הישגותם של המורים במערכת, כדי שככל שמוריהן יצברו ותקן כן ישתפרו ביצועיהם. ואם הן מופעלות כראוי, התכניות הללו מסוגלות לתרום לשיפור היכולת הקולקטיבית. אבל בסופו של דבר, אסטרטגיות כאלה לעולם לא יוכלו לשמש פתרון מערכתי. הן משלולות אותנו שיוכלו לשנות את המקצוע בכללותו.

תגמול ליחידים

לתשלומי בונוסים על הוראה יש היסטוריה בת מאה שנות כישלון. הניסיון לתגמול מורים תמורת ציוני המבחנים של תלמידיהם הכזיב פעם אחר פעם את הציפיות שהתגמול יחולל שיפור בעבודת המורים.³⁴ יתר על כן, כדברי דניאל פינק (Pink), מומחה לפסיכולוגיה עסקית, אפילו בעולם התאגידי מצליחים בונוסים להשפיע רק בעבודות הפשוטות והסטנדרטיות ביותר.³⁵ בעבודות הדורשות מידה ניכרת של שיקול דעת ומיומנות אין לבונוסים שום השפעה חיובית על הביצועים. למעשה, הם אפילו פוגעים בביצועים, משום שהם מסיחים את דעתם של העוסקים במקצוע ממהות העבודה וממקדים אותם בתגמולים המידיים. הבחירה היא אפוא בין פגיעה בביצועי המורים הטובים ביותר לבין הפיכת ההוראה כולה למערך של פעולות סטנדרטיות פשטניות ומוכתבות מראש, שתכנית בונוסים תוכל להשפיע עליה באופן חיובי. האפשרות האחרונה היא שיושמה בפועל, כידוע, ברבות ממערכות החינוך בארצות הברית: אלה מצמצמות את ההוראה לכדי מערך של מיומנויות

יסוד, ומורים נדרשים למלא באופן דווקני ומחמיר אחר "מדריכי הוראה" המכתיבים קצב נוקשה וציות מוחלט. קשה לראות כיצד מערכת כזאת, שהיא ישימה רק ביחס למטרות צרות מאוד, מסוגלת להתמודד עם "תכנית הליבה" (Common Core State Standards) המאתגרת שאימצו כמעט כל מדינות ארצות הברית.

הסתמכות על מדידה סטנדרטית

סביבה של בחינות צרות ועתירות סיכון עלולה לשמש כר פורה לרמאויות. בשנת 2011 התפרסמה ב"ניו יורק טיימס" כתבת שער על "הונאה שיטתית במערכת החינוך של אטלנטה".³⁶ המאמר דיווח על חקירה שחשפה מעשי מרמה בוטים (ניפוח או שכתוב ממש של תוצאות מבחנים) ב-44 בתי ספר, שהשתתפו בהם לפחות 178 מורים ומנהלים. התרמית הושרשה ב"תרבות של פחד, איומים ונקמה במחוז [החינוך], אשר הוליכה לקשר של שתיקה". לא היתה כאן בעיה של היעדר יושר אישי, אלא בעיה מערכתית שהגיעה לממדי מגפה. למעט התעללות פיזית בילדים, קשה לדדר את ההון המקצועי לתהומות עמוקים יותר.

כאשר פתרונות אינם מוכיחים את עצמם, יש הסבורים שצריך פשוט לדחוף אותם חזק יותר. אולי דרושה לנו מדידה טובה יותר, הם מציעים. מאות מיליוני דולרים פוזרו על פיתוחן של מערכות מדידה אשר אולי יועילו לתכליות מסוימות, אבל לעולם לא ירימו את הסטנדרטים או את איכות ההוראה.

- איזו תועלת תניב אפילו מערכת המדידה הטובה ביותר, אם המנהל הטרוד והלחוץ אינו מכיר באמת את המורים שמערכת זו מודדת; או לעולם אינו מבקר בכיתות; או הוא המנהל החמישי שעבר בבית הספר בתוך שנתיים?
- כיצד תועיל למורה מערכת מדידה אשר מפעיל אדם שהוא אינו מכיר, אינו מכבד או אינו מחבב אפילו?
- כמה עידוד ומרץ אפשר לשאוב משיטת הערכה המדרגת מורים לפי חזות "לוח המילים" שלהם, לפי הנקודה שהגיעו אליה ב"מדריך ההוראה" או בהתאם לשאלה אם תלו את הסטנדרטים של השיעור על הלוח; אבל בה בעת מתעלמת מיכולתם של מורים לעורר השראה בתלמידיהם, לזהות ליקויי למידה ספציפיים או לעזור לילדים במצוקה להתמודד עם אבל?

■ והאם המועמדים הטובים ביותר יגיעו לתחום ההוראה אם תיושם ההצעה להתקין מצלמות מעקב בכיתות, כפי שמציעות קרנות חינוך שונות?

מעל סף תחתון כלשהו, מדדים אינם מניעים את רוב האנשים. העבודה עצמה מניעה אותם. השאלות המכריעות הן אם העבודה מספקת להם השראה, כיצד הם מרגישים כשהם עושים אותה, מה תכליתה ועד כמה הם ועמיתיהם להוטים להתור לפתרון של בעיות למידה קשות. אם נשנה את התרבות ונפתח הון מקצועי, מערכות הערכה טובות יפרחו; אם נטיל מערכת הערכה טובה על תרבות שלילית, נקבל רק תוספת ניכור.

מדדים מתוחכמים ומערכות מדידה טובות יכולים להסב את תשומת הלב לביצועי ההוראה מעולים, לחזקם וללטש אותם; אבל הם לעולם לא יוכלו להניע את ההוראה בכיוון הנכון. מעבר לכל הביקורת וההתפלפלות על מידת הדיוק והתוקף של מדידות ערך מוסף, ומעבר לכל הממצאים המטרידים המגלים שונות עצומה בביצועי מורים יחידים בהתאם למדד הנבחר ואפילו בין כיתה לכיתה ובין שנת לימודים אחת לרעותה, הנוהג לשפוט מורים על ביצועיהם כיחידים לוקה בפגם נוסף ומכריע.³⁷

התעלמות מן הסביבה הבית-ספרית

ככל מקצוע אחר, גם ההוראה אינה מסתכמת במיומנויות או במוטיבציה של יחידים. היא מושפעת עמוקות מסביבתה - מתרבות המקום שבו נעשית העבודה. אם ההוראה בבית ספר היא מעשה טלאים, אין טעם לשאול שאלות על המיומנויות והמחויבויות של מורים יחידים; צריך לתהות מה הבעיה בבית הספר כולו. אם יש פורצת דרך אחת בבית ספר שכל שאר המורים בו מעדיפים לחיות חיים נוחים יותר, אין סיכוי שבעזרת כוח רצון או מאמץ בלבד כל שאר המורים או רובם יוכלו להיות פורצי דרך בעצמם בלי שנעשה משהו בנוגע לבית הספר בכללותו.

הדבר נכון כמעט לכל תחום מקצועי. כאשר אתם נכנסים למסעדה יוקרתית, אינכם מצפים שהמארחת תתעלם מכם, שמומחה היין יפגין אדישות להעדפותיכם ושהמלצר יהיה גס רוח. לא אישיותו של הדייל במטוס אמורה לקבוע אם ינהג בכם באדיבות או בקוצר רוח. ואם ספר אחד בסלון היופי מסוגל להפוך אותך לדוגמנית בעוד שחברו יעשה ממך ליצנית מפחידה, ברור שיש בעיה במספרה. בכל חברת תעופה,

מסעדה, מספרה או בית ספר ראויים לשמם, יש לצפות לשירות אישי איכותי ועקיב. וכשבארגון מסוים אין שום דרך לצפות מראש כיצד ינהגו בכם עובדים שונים, ברור שמשוהו בו משובש. תגמול העובדים הטובים וסילוק או גינוי של הטובים פחות לא ישפרו את העקיבות או יתקנו את הארגון כולו. הקבוצה כולה צריכה לחתור לפתרון הבעיה - זה בדיוק ההון המקצועי שאנחנו מקדמים בספר זה.

כמו במלון או בסוכנות להשכרת רכב, אפשר בדרך כלל לעמוד על טיבו של בית ספר מרגע שנכנסים בשערי. האם צוות המזכירות נחמד ואדיב או נוטע בכם תחושת זרות ואי-נעימות? האם התלמידים מקדמים את פניכם בברכה או הודפים אתכם מדרכם? האם דלתות הכיתות סגורות, הקירות חשופים, והילדים מתרכזים בחירוק שיניים בפסקה הבאה בספר הלימוד שלהם? או שמא הכיתות הן כוורות רוחשות פעילות, מלאות ילדים עסוקים בלמידה מאתגרת, המשתמשים באמצעים טכנולוגיים מתאימים להפגנת הידע שלהם ומתאכזבים לגלות שהשיעור נגמר? זו הכוונה ב"תרבות"; ובבתי ספר, כמו בארגונים אחרים, התרבות היא הכול.³⁸ התרבות מעצבת את החוויה שתחו ככל הנראה כשתטוסו עם חברת תעופה טובה או פחות טובה, לא פחות מאשר את החוויה שתחו כשתיכנסו לבית ספר! התרבות במיטבה אינה מעניקה לכם מורה טוב כאן ומורה פחות טוב שם, אלא הרבה מורים מעולים ומיומנים שעובדים בלהט ובשיתוף פעולה תחת הנהגה מלאה חזון, להבטחת הצלחתם של כל התלמידים. ולא רק בחלק מבתי הספר במערכת, אלא בכולם.

במחקר שעשינו בנושא רפורמות מערכתיות בדקנו ותיעדנו הצלחות מרשימות בקנה מידה רחב. לא חיפשנו מורים מדהימים פה ושם, בית ספר או מחוז יחיד מעולה; לא התעניינו בסיפורי הצלחה אקראיים.³⁹ בהוראה צריך להיאבק לשינוי לטובה של כל הכיתות ושל כל בתי הספר - להתקרב ככל האפשר למצב שבו כל המורים, כל בתי הספר, כל המחוזות וכל הממשלות יהיו לא רק טובים מספיק אלא טובים מאוד או מעולים מבחינת השפעתם המצטברת. אבל מעטות בלבד הן המדינות והמערכות שעושות זאת כראוי.

המורה הוא אכן המפתח. אבל אין זאת אומרת שצריך להתמקד בגיוס ובתגמול של מורים יחידים טובים יותר. המערכות הטובות ביותר בעולם אכן מעסיקות מורים טובים, אבל הן מעסיקות אותם בהמוניהם. מערכות טובות במיוחד מקדמות וממריצות את כל המורים שלהן. זה עניין בית-ספרי, מקצועי ומערכתי. הפתרונות

היחידים שיעבדו בקנה מידה רחב כלשהו הם פתרונות שירתמו לשינוי את כוח ההוראה כולו - לרבות באמצעות בניית אסטרטגיות שבהן מורים דוחפים זה את זה ותומכים זה בזה.

סיכום

כדי ללמד כמו מקצוען צריך להתחייב לעבודה קשה ומלאת השראה; לנסות לשפר את העבודה בלי הרף; ולחתור לכך במלוא העוצמה וכוח ההמצאה הקולקטיביים של העמיתים למקצוע. לשם כך דרושים שלושה דברים - שהם לב לבו של ספר זה:

1. מורים המעוניינים ללמד כמו מקצוענים צריכים לחקור את שיטות ההוראה שלהם ולפעול לשיפורן המתמיד. לשם כך עליהם לפתח את ההון המקצועי שלהם ולהשקיע בו עוד ועוד. כל המורים צריכים להיות לא רק טובים אלא מעולים. העלאת הסטנדרטים, צמצום פערי ההישגים, היכולת לרתק מוחות צעירים בין כל הסחות הדעת המקיפות אותם בימינו והכנתם לחיים מוצלחים ומלוכדים במאה העשרים ואחת - כל אלה הן דרישות מסדר גבוה התובעות הוראה באיכות מעולה. מיומנות גרידא או עמידה בתנאי סף ירודים לא יוכלו עוד לשמש מדד להצלחה. המורים וההוראה יצטרכו להמשיך להשתפר למען כולם, כל הזמן. חקירה מתמדת ופיתוח מקצועי אישי ושיתופי מתמשך חיוניים להצלחה המקצועית.

2. כדי ללמד כמקצוענים, מורים צריכים לתכנן את ההוראה, לשפר אותה ולעתים קרובות ללמד במסגרת צוותים איכותיים במקום ביחידות. לשם כך עליהם לפתח הון מקצועי משותף בתוך הארגון והקהילה. ארגונים מוצלחים בכל תחום שהוא - עסקי, ספורטיבי או חינוכי - בונים צוותים אפקטיביים כחלק מרכזי מביצועיהם. גם בהקשר זה איננו מתבססים רק על חומר קריאה. חקרנו בעצמנו ביצועים מעולים במגזרים שונים - בהוקי קרח, בכדורגל, בראגבי, בקמעונאות, במסחר אלקטרוני ובתעשיית הרכב וכן בבתי ספר, במחוזות חינוך ובמשרדי ממשל. חקרנו, השתתפנו, ראינו וחשנו על בשרנו בעוצמה הגלומה בבנייה של צוותים, בעבודה משותפת וברוח צוות. מקצוענים מבינים את כוחו של הצוות,

מקדמים את פיתוחו של הצוות ונעשים חלקים בלתי נפרדים מן הצוות. כדי ללמד כמו מקצוענים לא די באחריות אישית; דרושה אחריות שיתופית חזקה.

3. כדי ללמד כמו מקצוענים, מורים צריכים להיות חלק בלתי נפרד ממקצוע ההוראה ולתרום להתפתחותו. הון מקצועי צריך לנוע בחופשיות כדי לצמוח, להתפשט באופן משוחרר ונמרץ. לשם כך צריך לחשוב מחדש על הדרכים שבהן מורים משתפים פעולה עם עמיתיהם, תומכים בהם וגם מאתגרים אותם. צריך לתכנן מחדש את ארגוני המורים, כדי שלא יסתפקו עוד בהתנגדות נזעמת לשינויים כפויים המצמצמים את ההוראה, מזיקים לתלמידים ושוחקים את המורים. ארגוני המורים צריכים להיות סוכני שינוי פעילים ומלאי השראה ולהירתם למען שינויים העשויים לשרת את התלמידים ולעזור להם - ובייחוד לתלמידים המוחלשים ביותר; לשפר את האיכות בקרב כוח ההוראה; ולהציב את המורים בחזית השינוי המקיף. בניגוד לתדמית השלילית המצטיירת להם בדרך כלל בתקשורת, ארגוני מורים מסוימים כבר מובילים את הדרך בתחום זה - ארגונים שעובדים בשיתוף פעולה הדוק עם ממשלות אלברטה, אונטריו ופינלנד לשיפור הלמידה והחדשנות בקרב המורים; או ארגונים המצליחים לקרוא תיגר על הממשלים שלהם (למשל בקליפורניה, כאשר הממשל כשל ולא נתן תמיכה פיננסית שתספק לרוב התלמידים מעוטי היכולת אפשרויות למידה נאותות). הפצה חופשית של הון מקצועי פירושה גם שבתי ספר יצטרכו להיות פחות מבודדים זה מזה ושמחוזות חינוך או אפילו מנהלים חששנים לא יורשו עוד להגביל או לנהל באופן קטנוני את הלמידה המקצועית ואת העזרה שמורים יכולים לקבל מחוץ לבית הספר או למחוז.

בקצרה, ללמד כמו מקצוענים משמעו שיפור של המורים כיחידים, העלאת הביצועים של הצוות ושיפור האיכות לרוחב המקצוע כולו. לשם כך יש לפתח הון מקצועי, להפיצו ולהשקיעו מחדש. יחד, כל אלה מגדירים את מה שראוי להיאבק למענו כמורים ובתחום ההוראה.

אבל כדי לשנות משהו, עלינו לדעת תחילה מהו הדבר שברצוננו לשנות. עלינו להתעמק באופן יסודי יותר בטיבו של המצב הקיים. בפרק הבא נצלול אפוא אל מהות ההוראה - אל מעבר לזיכרונות הנוסטלגיים ולסטריאוטיפים שרבים מחזיקים בהם. לא נוכל לשנות דבר אם לא נדע אל נכון מהי נקודת המוצא. הגיע הזמן לחשוף

את הסטריאוטיפים ולהתקדם אל מעבר להם, כדי לפתח משהו בונה ופורה יחדיו - פיתוח שיגדיל במידה ניכרת את יעילות המקצוע בכללותו.



פרק שלישי



כישלונות והזדמנויות

מהי הוראה?

לרובנו נדמה שאנחנו יודעים מהי הוראה. הרי כולנו למדנו אצל מורים, ואנחנו זוכרים היטב את הטובים ביותר שבהם - כיצד מילאו אותנו השראה, גרמו לנו להאמין בעצמנו או העלו אותנו על המסלול הנכון. לעומת זאת, זכרם של המורים הגרועים ביותר שהיו לנו עדיין גורם לנו לשקשק מפחד או מצחוק. תפקודם האומלל וחסר התקנה לא הוסיף הרבה לחינוכנו. איננו זוכרים את כל מורינו, אבל אנחנו זוכרים את הטובים ביותר ואת הגרועים ביותר.

לא פלא אפוא שיש לנו דעות נחרצות על מורים ועל עבודתם. מורים מילאו תפקיד משמעותי בחיינו, ורבים מהם עוררו בנו רושם עז - לעתים חיובי, אך לא תמיד. זיכרונות ותחושות אלה משפיעים עמוקות על גישתם של אנשים להוראה בימינו ועל הציפיות שיש להם ממנה - לתרום תרומה חיובית לילדיהם ולהצדיק את כספי המסים שהם משלמים עבור ילדי אחרים. הזיכרונות והתחושות הללו משפיעים על דפוסי הצבעה ועל רפורמות שפוליטיקאים סבורים שיוכלו לשווק לציבור כדי להיבחר. הם משפיעים גם על בעלי התפקידים, שלא אחת מתכננים את מדיניותם מתוך ניסיון לשחזר את תקופתם בבית הספר, אם נהנו ממנה, או לתקן את העוולות שגרמו להם מוריהם, אם סבלו.

אבל הזיכרונות סלקטיביים. הם משחזרים את מה שאולי היה נכון לפני עשר או 15 שנה, במקרה הטוב, אבל אינם קשורים למה שקורה היום. אלה זיכרונות של ילדות - זיכרונות של מי שראו מורים מלמדים, אבל לא ראו אותם בודקים בחינות, מתכננים לשיעורים או משתתפים בשיבות. וזיכרונות רגשיים נוצרים רק את החוויות העזות ביותר - את מה שהעניק השראה עצומה או לחלופין את מה שהיה נורא באופן בלתי נשכח. הזיכרונות שלנו מחמיצים את מורכבותה של ההוראה כפי שהיא או כפי שביכולתה להיות, כלומר מחמיצים את רובה. לא פלא שמורים רבים חשים שלא נוהגים בהם כראוי או לא מבינים אותם באמת.

זיכרונות של הוראה הופכים אפוא תכופות לסטריאוטיפים של הוראה, שמשפיעים עמוקות על הדרך שבה אנשים רוצים לשנות את ההוראה ואת המורים. עם הסטריאוטיפים הללו (בחלקם הם רלוונטיים גם למקצועות אחרים, כגון מנהל עסקים או רפואה, שאליהם ההוראה מושווית לא פעם) אפשר למנות את התפיסות הבאות:

- **הוראה היא כישרון מולד נדיר של מורים יחידי סגולה.** על כן יש לגייס להוראה מוקדם ככל האפשר את מי שממילא יש להם כישרון מנהיגות "טבעיים" ולתת להם הכשרה קצרה ככל האפשר, כדי שלא להרתיע אותם עם תכניות הכשרה ארוכות ויקרות. בתי ספר ברישיון (צ'רטרים) ותכנית "למד למען אמריקה" בארצות הברית או מסגרת "למד תחילה" בבריטניה מסתמכים על התאוריה הזו. לגישתם, יש לגייס מורים צעירים ונלהבים, משכילים ומוכשרים, אל בתי הספר והשכונות שיפיקו מהם את כישרונותיהם. ואז יש להעביד אותם בפרך. זה הפתרון.

- **ההוראה היא אומנות מעשית** - ידע כמוס שנרכש באלפי שעות עבודה, ניסוי וטעייה. תרגול בהדרכת מומחים מוכשרים ומיומנים ואין-ספור שעות חזרה וליטוש הם שמביאים לביצועים מושלמים, ולא מחקר שנעשה במגדל השן. הניסיון חשוב; התאוריה מיותרת. מורים בעלי ותק רב נאחזים לעתים בהצדקה הזאת לחוכמה שקנו בזיעת אפם. "חכו עד שתצברו את שנות הניסיון שלנו!" הם אומרים. קובעי מדיניות עשויים לטעון אף הם שבית הספר של החיים גובר על כל פוליטיקה "פרוגרסיבית" או התפנקות אינטלקטואלית בתכניות אקדמיות להכשרת מורים. הם מפצירים בנו לגנוז את כל התכניות האלה ולתת לפרחי ההוראה משהו אמיתי יותר במקומן.

- ההוראה היא רשימת מצאי של שיטות פשוטות שאפשר להכתיבן מלמעלה ואפילו להגדיר עבורן קצב יישום, כך שגם מורים בעלי הכשרה מינימלית העובדים בשכר צנוע יוכלו להפעילן כראוי. ספרים עם כותרות נלהבות בסגנון "למדו כמו אלופים" הופכים רעיונות מורכבים לתכסיסים מקצועיים המתמצים בסיסמאות קליטות, כגון "ארבעת המ"מים", "הפיתיון" או "ארגון וסדר".⁴⁰ מעניין שבמקצועות אחרים אין מדריכים בנוסח "רפאו כמו אלופים" או "שפטו כמו אלופים"! תכניות אוריינות נפוצות מציעות אף הן תסריטים הקובעים עבור מורים לפרטי פרטים מה לעשות או לומר כדי לחלץ מתלמידיהם הישגים שיעלו את ציוניהם. לפי גישה זו, כל מה שנחוץ להוראה אפקטיבית הוא ספרי הדרכה שאף מורה לא יצליח לטעות ביישומם, עבודה קשה וציות ("נאמנות" בלשון נקייה) מצד המורים המעבירים את השיעורים. דרושים, כמובן, גם פיקוח הדוק שיוודא כי המורים אכן עושים את מה שנדרש מהם ותשלום לפי תוצאות - שיתגמל את המורים המוצלחים ביותר וינפה את מי שאינם מסוגלים לעמוד במשימה. הרעיון של הוראה מקצוענית נבדל מן התפיסה של "מורים אלופים" גם כמה שנוגע ליחידת השינוי. "אלופים" נלחמים לבדם בשם עצמם. מקצוענים, לעומת זאת, משיגים את המטרות הראויות שלהם באפקטיביות גדולה יותר, משום שהם עושים את עבודתם לא רק ביחידות ובגבורה, אלא גם, ובעיקר, בעזרת כוחו של הצוות.
- בדומה לרפואה, ההוראה היא מדע מדויק המעוגן בממצאים כמותיים ובניסויים קליניים שיכולים לקבוע מה ישפיע על רוב בני האדם ברוב המקרים. התומכים בביסוס החינוך על ראיות טוענים שהדבר החשוב ביותר הוא מה שהוכח מדעית שביכולתו להשפיע על הישגי התלמידים - להבדיל מן הדברים שיגרמו הנאה לתלמידים או סיפוק למורים. הם מציעים לזהות את שיטות ההוראה שתפוקתן במונחים של הישגי תלמידים היא הגבוהה ביותר - למשל שיעורים בני שלושה חלקים, מיפוי רעיונות או חיזוי ההתפתחות העלילתית בספרי קריאה - ואז לדרוש ממורים להפעיל אותן, לאחר שיקבלו הכשרה מתאימה וכן תמיכה ואימון ממומחים לשיטות הללו. מקצוענים בתחומי עיסוק אחרים אינם דבקים בשיטות העבודה האהובות עליהם או באלה שהתרגלו אליהן, אלא מקפידים להתעדכן בשיטות עבודה המבוססות על ראיות. מדוע שמורים ינהגו אחרת?

■ בדומה לתחום העסקי, הוראה היא מפעל המיוסד על נתונים ומגבשים בה "מדדי ביצוע מרכזיים" (KPI) כדי להעלות סטנדרטים, למזער בובוז ולצמצם את הפגמים עד לאפס בכל הרמות - מרמת המוצר היחיד ועד לתאגיד כולו. הוראה והתערבות המבוססות על נתונים לקוחות מעקרונות של "ייצור ברמה עולמית" (World Class Manufacturing), והן עוקבות אחר הביצועים (בעיקר ציוני המבחנים) של כל אומה, בית ספר, מורה ותלמיד. הן מבקשות לזהות, באמצעות מחזורי הערכה תכופים לכל תלמיד, נקודות תורפה וחסרונות בזמן אמת - מי מוביל ומי מפגר. לחוד יחד, מורים יכולים לבחון גיליונות אלקטרוניים של ציוני תלמידים ולהפעיל התערבויות מתוזמנות שיתקנו ביצועי חסר אצל תלמידים מסוימים, אצל קטגוריות של תלמידים (למשל בנים, תלמידים ממוצא היספני, תלמידים עם בעיות התנהגות וכן הלאה), במקצועות לימוד מסוימים או בכיתות שלמות. קביעת מטרות מדידות ואמות מידה לפי המורה, בית הספר או המדינה הטובים ביותר נועדו לקדם שיפור אצל כל השאר. לפי גישה זו, איסוף נתונים בזמן אמת, שיחות על נתונים ועבודה לפי נתונים הם החומרים שמהם מורכב השיפור העיקש, המושג עקב בצד אגודל. אם השיטה מוכיחה את עצמה בתחום העסקי, מדוע שהיא לא תצליח גם במערכת החינוך?

■ הוראה היא אמנות בלתי ניתנת לתיאור, פרקטיקה נשגבת ומופלאה: שילוב בין מתת אלוהים ובין אומנות - דרמטית, מרתקת, נלהבת וכובשת. סימור סרסון (Sarason) המנוח טען שההוראה היא סוג של מיצג.⁴¹ בסרט "ללכת שבי אחריו" חשים התלמידים צורך לטפס על השולחנות ולהכריז שהם אדונים לגורלם.⁴² בסדרת הטלוויזיה של ה-BBC "המקהלה" לוקח מנצח צעיר וכריזמטי קבוצה של תלמידי תיכון יללנים וזייפנים, שלדעת המורה שלהם למוזיקה הם אינם מסוגלים לשיר כלל, ועושה מהם מבצעים מרשימים באלפיות המקהלות הבין-לאומית (הוא משיג תוצאות דומות אפילו עם מורים לספורט בבגדי התעמלות!).⁴³ לפי גישה זו, את אמנות ההוראה (והלמידה) אי אפשר ללכוד באמצעות תפוקות כמותיות או ציוני מבחנים מדידים. תוצאותיה באות לידי ביטוי באופן שבו הלמידה נראית ומורגשת, בתצוגות ובביצועים שהיא מולידה ובסוג האנשים שהלומדים מתפתחים להיות בסופו של דבר. לפי גישה זו, צריך

לשחרר את המורים מכבלי התסריטים, הציונים והגיליונות האלקטרוניים, לשלחם לחופשי כך שיהיו יצירתיים ומלאי השראה במידת האפשר. האין זו מהות ההוראה?

- ההוראה היא שליחות מקודשת - שירות וקורבן למען הקהילה וטובת הכלל. מי שרואים בהוראה בראש ובראשונה מקצוע מקודש או מחויבות מיסיונרית מוקירים במיוחד את צדיקותם של המורים ואת דאגתם לקהילה שהם משרתים. מורים המתמסרים לאתיקה של הקרבה אינם צריכים, לכאורה, לדרוש תגמול חומרי; תרומתם הרגשית, הרוחנית והחברתית היא שאמורה להנחות את מאמציהם. כמה וכמה בתי ספר דתיים ומערכות חינוך דתיות מייחסים חשיבות מיוחדת למחויבות המוסרית ולקורבן האישי הכרוכים בהוראה. אתיקת האכפתיות מודגשת גם בהוראה לאוכלוסיות פגיעות - למשל מיעוטים, עניים, הגיל הרך ובעלי צרכים מיוחדים. תחושת החובה וההקרבה אמורה לגבור על כל הנסיבות ולהצליח כנגד כל הסיכויים. אימא תרזה עשתה זאת, וכמוה נלסון מנדלה. מורים ומנהלים גיבורים ויוצאי דופן עושים זאת גם היום. שכר נמוך, משאבים מוגבלים ותנאים קשים אינם סיבות לכישלון. אין תירוצים. בגישת השליחות, הוראה טובה פירושה מעשים טובים. על כן יש לגייס מורים מסורים בעלי נטיות הולמות, ואז להזכיר להם שוב ושוב את חובת הנאמנות שלהם, או אפילו להטיף להם על כך, ובדרך זו להבטיח שיעשו עבודה טובה. תוצאות גרועות אינן אלא כישלון המאמץ והמחויבות. עבדו קשה יותר, תנו עוד, הפסיקו להתלונן על התנאים או השכר - האם לא כך צריכים המורים לנהוג?

הוראה איננה חד-ממדית. היא הרבה פחות פשוטה מכפי שמקובל לחשוב.

וילרד וולר (Waller) מציין בספרו הקלאסי מ-1932 על הסוציולוגיה של ההוראה סטריאוטיפ שכיח אחד בלבד הנוגע למורים והוראה. על פי הקריקטורה הלא מחמיאה שצייר שם, מורים מפתחים תחושה כוזבת ומלאכותית של כבוד עצמי משום שכיתותיהם נתונות ב"שיווי משקל מסוכן"⁴⁴ והם נאלצים ללמוד "לעטות ולפשוט במהירות את ארשת העליונות שלהם".⁴⁵ מאחר שהם מבליים שנים בהצגת שאלות

שאת התשובות עליהן הם כבר יודעים, הם הופכים "את הלמידה לעסק עגום וכבד ראש"⁴⁶ והרגע המכריע בקריירה שלהם הוא הרגע שבו הם תופסים סוף-סוף שאין כל חשיבות אלא לדעתם של מורים אחרים. לא פלא אפוא שבימי וולר, רבים ראו בהוראה עיסוק ל"גברים שאי אפשר למכור אותם ולנשים שאיש לא יישא אותן"⁴⁷ וולר הודה אמנם שגם הסטריאוטיפ הזה, ככל סטריאוטיפ, מוגזם. ובכל זאת היה בו, לדבריו, יותר מגרעין של אמת; הוא ביסס אותו במידה רבה על עצמו! הסטריאוטיפ גם איננו אנכרוניסטי לגמרי. רבים מדי המורים הצעירים שהממונים עליהם או עמיתיהם טורחים לדכא את התלהבותם היתרה. חוזי העסקה רבים בארצות הברית אוסרים על מורים להשתתף בפעילויות פיתוח מקצועי משותפות מחוץ ליום הלימודים. וכאשר מגזר השירותים הפיננסיים קורס, לאן פונים מפורטיו? לתחום ההוראה! כי גם היום ההוראה היא מקצוע שאפשר להסתפק בו עד שמצב המשק ישתפר.

אבל היום אין סטריאוטיפ יחיד אלא רבים. ובכולם יש גם מן האמת וגם מן הבדיה. הם מגיעים מנקודות מבט שונות. והם חופפים זה את זה ונשורים זה בזה. התבוננו בטיעון החביב עליכם בנוגע למורים והוראה ותמצאו את הסטריאוטיפ שיתמוך בו. הִיו מעשיים, הפגינו יותר אכפתיות, תנו בנדיבות, הגשימו את כישרונכם הטבעי, כבדו את הממצאים, הביעו את עצמכם, עקבו אחר הכול בעזרת נתונים, לכו עם הלב, עשו מה שאומרים לכם - כל אחת ואחת מן הגישות הללו לשיפור איכות המורים מקורה בסטריאוטיפים פופולריים על המקצוע. וכיוון שהגישות האלה אכן מבוססות על סטריאוטיפים חד-ממדיים, קל להגזים ביישומן.

- אכפתיות היא גישה ראויה להערכה, אבל מורים אכפתיים עלולים לגונן על ילדים יתר על המידה במקום לאתגר אותם. יתר על כן, המורים האכפתיים ביותר עלולים, בנסיבות קשות ומגבילות, להפוך לקדושים מעונים, לצניקנים מפוכחים או לחולי עבודה דיכאוניים.
- רשימות מכולת של הליכים ושיטות עבודה עשויות להביא תועלת בעניינים פשוטים כגון אישורים לטיולים שנתיים או הקפדה על בחירת הרגל הנכונה בזמן ניתוח; אבל רשימות כאלה לא יעזרו לכם להלהיב בני מיעוטים עניים בשיעור על מקבת' ולא יאפשרו לכם לטפל בתסמינים מורכבים של חולה זקן או של תלמיד שיש לו כמה ליקויי למידה.

- מדדי ביצוע מתמקדים בגורמים שקל למדוד - ספירת דם, שביעות רצון של לקוחות או ציוני בחינות. אבל הם עלולים גם להסיח את הדעת מגורמים חשובים שקשה למדוד, כגון פחד המוות של מטופלים, חרדות המתמטיקה של תלמידים או הדרכים שבהן אפשר למשוך בנים ללימודי שירה או לקריאה.
- הוראה מתוך תשוקה וביטוי עצמי עשויים להיות חיוביים מאוד. אבל הם עלולים גם להצמיח התפנקות נרקסיסטית שתגרום למורים סיפוק ותשעשע את תלמידיהם, אך לא תבטיח בהכרח תוצאות אפקטיביות.
- נתונים עצמאיים חשובים בהוראה כמו בכל מקצוע אחר. אבל לפעמים מפריזים בתפקיד הנתונים, ולא מכירים במקומם של הניסיון והאינטואיציה בתהליכי קבלת החלטות. הניסיון והאינטואיציה משתלבים בדרך כלל בנתונים חיצוניים, אבל לעתים גם סותרים אותם.
- ההוראה איננה חד-ממדית אפוא. היא הרבה פחות פשוטה מכפי שמקובל לחשוב. ויתר על כן, ההוראה איננה רק אמנות, אומנות, מדע או שליחות מקודשת - ואפילו לא רק שילוב של כל אלה. ההוראה היא גם עבודה, משלח יד. וכאשר עושים את אותם דברים יום אחר יום, שנה אחר שנה, בסופו של דבר הם מתחילים להשפיע על עושיהם.

הוראה כמשלח יד

מהן לדעתכם הקריירות המספקות ביותר? המקצוע הזוכה בבריטניה שנה אחר שנה הוא ספרות!⁴⁸ ומה הפלא? הספר לוקח משהו מרושל ובתוך שעה-שעתיים, שוב ושוב מדי יום, מוציא מתחת ידיו משהו שנראה נהדר. ספרים עובדים בסביבה אופנתית, מפטפטים ומקיימים מגע אכפתי וגופני עם לקוחות. ובסופו של דבר, הלקוחות המרוצים מודים להם על עבודה נהדרת ומשאירים להם טיפ גדול! לקוחות לא מרוצים יודעים שאין טעם להתלונן; הם פשוט אינם טורחים לחזור. תנאי העבודה מצוינים, הקשרים הבין-אישיים נהדרים, התוצאות מהירות ואין תלונות - קשה להתחרות במשלח יד כזה.

ומה עם מקצוע ההוראה? אם נשוב לוולר, הרי שתמונת המקצוע שהוא מצייר אולי מיושנת מעט, אבל הוא צדק כשאמר שכל המקצועות מטביעים את חותמם על

מי שעוסק בהם. "מה עושה ההוראה למורים?" הוא שאל.⁴⁹ איזה חותם מטביעה עליהם העבודה?

מורים אינם רק בני אדם יחידים, חופשיים לגמרי. הם תוצר של הנסיבות, של סביבת העבודה שלהם. בימינו אין עוד דרך אחת ויחידה ללמד. לא כולם מרגישים אותו דבר כמורים. תחושתם תלויה בשאיפותיהם המקצועיות, ביכולתם לעמוד בציפיות שלהם ושל אחרים, באופן התכנון של העבודה, בטיב הקשר והיחסים עם העמיתים ובתנאי העבודה. ותצורת ההוראה קובעת איזה סוג של מורים יועסקו וכיצד הם עצמם ייראו בסופו של דבר.

בחינוך הציבורי אין תנאים שיכולים להתחרות בלשכות מנהלים מפוארות או בסלוני יופי מסוגננים. מורים עובדים בתנאים רגילים למדי במקרה הטוב, ובבתי ספר עירוניים רבים בארצות הברית - עלובים באופן מחפיר. למורים יש אולי מטרות וציפיות ראויות להערכה מעצמם - להשפיע על חיי ילדים או למלא אותם השראה ולעודד אותם ללמוד דברים חדשים; אבל הם גם מופגזים בלי הפסק במטרות ובציפיות של אחרים: להעלות ציוני מבחנים, לרצות הורים טרחנים, ללמד יסודות בלבד, לחולל מהפכים בתוך שנה או פחות או ליישם את התכניות האופנתיות האחרונות. עם קצת מזל, הם יקבלו תמיכה ממנהיגים מצוינים. בהיעדרו, הם ייאצו לעבוד תחת מנהיגים גרועים, אדישים, שתלטנים או מושחתים; מנהיגים שיקדישו תשומת לב רבה יותר לתכתיבי הממונים מאשר לצורכי המורים והתלמידים; או כאלה שיפוטרו או יעברו לבית ספר אחר בכל פעם שהמצב יהיה קצת קשה. ולמרבה התסכול, התוצאות בכיתה חמקמקות, משום שעשויות לחלוף שנים עד שרואים את פירות המאמצים או משום שהתוצאות נראות לא רלוונטיות, כי ציוני מבחנים לא בהכרח מודדים את מה שמורים מנסים להשיג. אם נרצה לשנות את המורים, נצטרך לשנות את העבודה שהמורים עושים ואז להביא אנשים טובים ולהכשיר אותם היטב כדי שיבצעו אותה.

בניגוד לעבודה בסלון יופי, ההוראה נעשית בדרך כלל בתנאים רחוקים משלמות והיא נתונה לציפיות ולדרישות סותרות. היא דומה יותר לניתוחי שדה תחת אש מאשר לסביבה הנשלטת והמסודרת של חדר ניתוח בבית חולים אוניברסיטאי. מובן שקומץ מורים נועזים יכולים לגבור על כל קושי, כנגד כל הסיכויים, באמצעות הקדשת חייהם לילדים שהם משרתים. עמיתיהם ישתגעו מרוב קנאה והתקשורת

תחגוג. יש להוקיר גיבורים מהסוג הזה, אבל בדומה למורים ולמנהיגים "מבטן ומלידה", אי אפשר להשעין עליהם מערכת שלמה. גם טובי המורים והמנהיגים נדרשים בדרך כלל לפעול בתנאים כמו אלה המתוארים להלן:

1. **מדינת ניו יורק, שלהי שנות התשעים.** מורים רבים תיארו כיצד הושפעו תלמידיהם מן הסביבה החדשה, הרוויה בחינוך עתירות סיכון. כיתתה של אחת המורות "התבססה על הספרות והמחקר העוסקים בדרכי למידה של אנשים - אינטליגנציות מרובות ולמידה שיתופית". אבל אז הגיעו הבחינות עתירות הסיכון. המורה עברה לעבוד עם "שקפים וסיכומים". "אחרי שבוע כמה ילדים שאלו אותי: 'ככה תלמדי עד סוף השנה?' " "לצער", השיבה המורה, "כנראה שלא תהיה לי ברירה. ראיתי את הבחינות וזה הכול תוכן, תוכן, תוכן. אני לא יכולה לתת לכם להיבחן בידיעה שלא השתמשתי בספר שקיבלנו מהמחוז". אבל תכנית הלימודים של המדינה היתה פחות קפדנית ורלוונטית מן הגישה הקודמת של המורה. היא היתה "הרבה יותר מעוגנת בתכנים, הרבה יותר תאריכים, אוצר מילים, זיהוי, במקום שאלות מעמיקות המתבססות על חשיבה ביקורתית". המורה הכריזה: "ילדים, גם אני לא מאושרת מזה, אבל לא אוכל לחיות עם עצמי אם אדע שלא לימדתי אתכם בדרך שתכין אתכם לעמוד בדרישות האלה". "לא יכולתי לעשות את זה", אמרה, "לא אישית ולא מקצועית".⁵⁰

2. **אונטריו, קנדה, 2009.** בית ספר יסודי בפרברי אונטריו דרך במקום עד לפני שבע שנים, ואילו היום הוא נוגע בשמים. תוצאות התלמידים בתחום האוריינות השתפרו בהדרגה. ההישגים אמתיים. לא היו שם קפיצות פתאומיות בציונים עקב הוראה למבחן או פתרונות קסם כלשהם, אך המורים והתלמידים אכן חוו שינוי. לכל המורים אכפת התלמידים, ולא רק מתלמידי הכיתה או השכבה. הם מתבוננים בהתקדמותם של כל הילדים - המפורטת על קיר הנתונים, כדי שכולם יראו. כולם ממוקדים באופן נלהב ובלתי פוסק בקידום מתמשך של התלמידים האלה, אחד-אחד, שבוע אחר שבוע. המורים אינם חשים אחריות רק כלפי התלמידים בכיתתם או בשכבתם. מורי כיתות א', למשל, חולקים באחריות להשיגי התלמידים בכיתות ו', כי גם תלמידים אלה למדו פעם בכיתה א'. מורי החינוך המיוחד משתפים פעולה עם מורי הכיתות הרגילות. הם עוזרים לכל

התלמידים הזקוקים לעזרה ולא רק למי שאובחנו רשמית. אווירה זו מעוררת שיחות נמרצות על למידה ועל הדרכים לשיפורה. עם מורים נכונים ומנהיגות מתאימה, בחינות והערכות סדירות יכולות להחיות את הדיונים על למידת התלמידים ולא רק לעורר תגובות ציניות כמו הוראה לקראת מבחן.

כל המעורבים עבדו קשה מאוד, ובעיקר המנהלת. היא דחפה לשיפור. הדעה הרווחת היא שהמנהלת קידמה את בית הספר ואת הסגל. היא האמינה, והדביקה את כולם באמונתה, שהרקע החברתי של תלמידי אינו צריך לפגום ביכולתם להגיע להישגים. היא גרמה לכל הצוות לקבל על עצמו אחריות שיתופית על כל תלמיד ותלמיד בכל דיון ובכל ישיבה. היא התעניינה באמת ובתמים במתרחש בכיתות ולמדה להכיר אישית כל תלמיד. בידיעה שלא תמלא תפקיד נוסף לפני הפרישה, היא לחמה בעוז במחוז החינוך כדי להבטיח לבית הספר את המשאבים הטכנולוגיים הדרושים שיאפשרו לתלמידי החינוך המיוחד הצליח. ובעזרת התמיכה הטכנולוגית הזאת, תלמידים עם ליקויי למידה פיתחו את הביטחון הדרוש כדי לקרוא ולכתוב יותר ולבסוף הם התחילו גם להפגין הישגים.

כל זה דרש מאמצים כבירים. המורים הגיעו לפעמים לאפיסת כוחות, אבל היו גאים ביותר במה שהשיגו. הם לא היו מוותרים על מאומה. אבל כשנשאלו אם הפסידו משהו בגלל הדחף לקדם את הישגי האוריינות, הם הביעו חשש שמא תכנית הלימודים נעשתה צרה מדי. לדבריהם, לילדים ולמורים יש מעט מדי זמן להתמקד בדברים שמלהיבים אותם באמת. כולם מפצירים בבית הספר להחזיר משהו מזה. וכל זה במערכת "טובה" - לא במערכת צרה שעושה שימוש תדיר במבחנים עתירי סיכון! לא די אפוא בציוני אוריינות טובים. בית הספר והמערכת צריכים להתקדם הלאה, אל מיומנויות מסדר גבוה יותר שיעודדו וכשירו תלמידים להרגלים של למידה לאורך החיים. איך הם יוכלו לעשות את זה?⁵¹

3. **צפון אנגליה, 2008-2009.** בתיכון גריינג' נראה כאילו מצאו את הפתרון. בית הספר נוסד בשנות השישים והיה "ספינת הדגל" של העיירה. בשנות השמונים והתשעים הוא החל לדרוך במקום. רק 15 אחוז מתלמידיו הצליחו לעמוד ברף של חמישה ציונים טובים (A-C) בבחינות ה-GCSE. את הביקורת החיצונית שנערכה בשנת 1996 עבר בית הספר בעור שינוי ממש. "המתקנים נראו איום

ונורא", אמר אחד ממנהיגי בית הספר. "בעיתונות טינפו עלינו. לילדים לא היו ציפיות גבוהות במיוחד להצלחה, ושיעור התחלופה של הסגל היה גבוה למדי". צמיחתה של המנהיגות החדשה החלה בהדרגה להפוך את בית הספר. רבות מאסטרטגיות המהפך היו מוכרות: טיפול בבעיות התנהגות, קבלת אחריות אישית מצד המנהיגים על כמה מן התלמידים הקשים ביותר, מתן השראה לסגל ושיתוף הקהילה. אבל בית הספר אימץ גישה נוספת לטיפול בביצועים החלשים - גישה מפתיעה ומנוגדת לאינטואיציה. הוא לא הסתפק בדרישה שמורים יעבדו קשה יותר כדי לקדם תלמידים יחידים ולעזור להם לשפר ביצועים במקצועות היסוד של תכנית הלימודים הקיימת. אחרי שעות רבות של צפייה בכיתות הגיעו המורים והמנהיגים בגרינג' למסקנה שתכנית הלימודים הרגילה של המערכת התיכונית אינה מותאמת לאוכלוסיית התלמידים המסוימת של בית הספר, שרובה היתה ממוצא בנגלדשי. התחושה היתה שכדי להגיע ל"התקדמות מהירה", "בית הספר צריך לאפשר לילדים לעשות יותר דברים שהם טובים בהם, ויותר דברים שהם נהנים מהם".

בית הספר ערך מבדקים כדי לעמוד על סגנונות הלמידה של התלמידים וגילה שהם "חזותיים מאוד, קינסטטיים מאוד". על כן החליטו בתיכון גרינג' על צעד נועז, וכדי להתאים את תכנית הלימודים לתלמידים חיזקו מאוד את תחום האמנויות החזותיות. בסופו של דבר הפך גרינג' לאחד משני בתי הספר הטובים ביותר מבין שלושים מוסדות בבריטניה המתמקדים באמנויות חזותיות, וזכה בכמה פרסים ארציים. כעת, עם מגוון רחב יותר של קורסים באמנות, ולאחר שאימץ שיטות הוראה חזותיות וקינסטטיות יותר בכל מקצועות הלימוד, החלו תלמידי בית הספר "לסיים את הלימודים עם מספר גדול יותר של ציונים עוברים בבחינות ה-GCSE" ועם תחושה חזקה יותר של גאווה בהישגיהם. המורים החלו להרגיש שתכנית הלימודים באמת "תוכננה למען" התלמידים ו"הותאמה לצרכים" שלהם. התוצאות "נסקו" - מ-15 אחוז שהשיגו חמישה ציונים טובים (A-C) בבחינות ה-GCSE בשנות התשעים ועד יותר משבעים אחוז בשנת 2008. אף על פי שהשתייך למאיון העני ביותר של הקהילות בבריטניה, התמקם בית הספר בין שני האחוזונים העליונים של בתי הספר בבריטניה במדדי ערך מוסף של שיפור. גם דוחות

הביקורת נעשו חיוביים יותר ויותר וציינו שבית הספר הפגין שיפור "ניכר מאוד" מאז הביקורת שהיתה בו ב-1996. כמו כן צוין שב-2006 כבר הפגין בית הספר "כמה מאפיינים יוצאים מן הכלל".

דמיינו אפוא כיצד הייתם חשים אילו הייתם מורים או מנהיגים בגריינג' לנוכח ההתפתחות הבאה: במאי 2008 קבעה ממשלת בריטניה "מטרות סף" חדשות לתיכונים, ובהן ששלושים אחוז לפחות מן התלמידים ישיגו מעל חמישה ציונים טובים לפחות (מ-C ועד A*) בבחינות ה-GCSE, לרבות מתמטיקה ואנגלית (המטרות שהוגדרו בעבר לא ציינו במפורש את שני המקצועות האלה). יותר מ-600 בתי ספר נכללו ברשימת המוסדות שכשלו בהשגת המטרות החדשות, וקיבלו הודעה שאם בתוך שנה אחת לא ישיגו אותן הם יוכפפו להתערבות חיצונית ואולי אף ייסגרו ויוחלפו במוסדות חדשים ("אקדמיות"). אף שבית הספר גריינג' עבר מסלול שיפור בן עשר שנים על פי הקריטריונים הרשמיים הקודמים, ולמרות דוחות ביקורת משופרים ושלל שבחים ופרסים, הוא לא עמד בסף החדש ולכן נכנס לרשימה.

גר׳יים הולינסהד ניהל את תיכון גריינג' בשנת 2008. הוא עבד בבית הספר מראשית הקריירה שלו. המוניטין שצבר בזכות המהפך המוצלח הוביל למינויו לתפקיד יועץ ארצי לשיפור בבתי ספר אחרים. הוא הופיע בעיתונות הארצית, בתכניות רדיו ובבי-בי-סי, מפני שבעקבות הדרישות החדשות נפער פער עצום בין דירוגו הקודם לדירוגו העדכני של בית הספר גריינג' - פער גדול יותר מבכל בית ספר אחר בבריטניה.

מוסף החינוך של ה"טיימס" כתב שהולינסהד "זועם על תרגיל סטטיסטי שגרם לתיגום של מאות בתי ספר ככושלים". "האם זה בית ספר ייחודי מצוין או בית ספר כושל? שפטו בעצמכם", הכריז. "כל המנהלים שאני מכיר יאמרו שגריינג' הוא בית ספר מצוין. מי טועה?" תיכון גריינג' חולל מהפך אדיר באמצעות יצירתיות והתאמה של תכנית הלימודים והביא גם לשיפור מדיד בביצועים על פי מערך כללים מסוים. אבל כשהכללים השתנו באמצע שנת הלימודים, הוא תויג ככישלון. וכעת עשו ממנו אקדמיה!⁵²

גם אם תרצו שההוראה שלכם תהיה יצירתית ומאתגרת, אם לא תלמדו למבחן ותקפידו על לימוד מצומצם יותר, תרגישו שאתם מאכזבים את התלמידים משום

שאינכם עוזרים להם להצליח בבחינות. לעומת זאת, ייתכן שתתלהבו מתהליך ההערכה והבחינה ותראו בו תועלת אמיתית מבחינת הישגי התלמידים, אך בכל זאת תחושו שאתם מקריבים יסודות יקרי ערך של למידה והוראה המושכים באמת את לבם של מורים ותלמידים. ייתכן שתמצאו דרך לאכול את העוגה ולהשאיר אותה שלמה: להתאים באופן יצירתי את הלמידה לתלמידים בדרך שגם תניב תוצאות מרשימות במבחנים; אבל אז אולי תגלו יום אחד שגורמים מחוץ לבית הספר שינו את הקריטריונים להצלחה וסגרו את הקונדיטוריה שלכם כשלא עמדתם בהם. נדמה שפשוט אין שום דרך לעמוד בציפיות. כך או כך תחטפו! התנהלות זו של מערכות החינוך בעולם נמשכת כבר תקופה ארוכה מדי, ונדמה שהיא עוד מחריפה - בייחוד בארצות הברית. לכן אנחנו מחפשים דרך טובה יותר ללכת בה בעתיד.

הוראה בימינו

מי שפותח את העיתון או מקשיב לרכילויות של מורים עלול לקבל את הרושם שהבעיות והדילמות שמורים מתמודדים עמן בימינו חדשות יחסית. אצבעות מאשימות מופנות כלפי פוליטיקאים הסובלים משיגעון גדלות, כלפי ארגוני מורים עקשנים, כלפי מנהיגות רופסת, כלפי תרופות פלא המוצעות חדשות לבקרים וכלפי פוליטיקה מקומית תקועה שהגיעה למבוי סתום. אבל לפני יותר עשרים שנה, כשכתבנו את ספרנו הקודם על מה כדאי להילחם בבית הספר? רבות מן הבעיות שעמדו לפני המורים ומקצוע ההוראה לא היו שונות במיוחד מאלה שבתי ספר ומורים נדרשים להתמודד עמן היום. אנחנו רואים "המשכיות" מהסוג הטוב והרע; אנחנו רואים "התעצמות" של לחצים שליליים; אנחנו רואים "פתרונות כושלים" הנובעים מהנחתה בלתי מבוקרת של תרופות פלא; ואנחנו רואים "הזדמנויות חדשות", שרובן מכילות בתוכן זרעים של הון מקצועי.

המשכיות

לפני עשרים שנה הרגישו מורים שכמות העבודה המוטלת עליהם הולכת וגדלה, שהם צריכים לטפל ביותר מדי עניינים, שהציפיות מהם מוגזמות.⁵³ כל כך הרבה

עבודה סוציאלית מעורבת בעבודה; כל כך הרבה בעיות התנהגות וסעד יושבות בכיתה שלך ודורשות התמודדות הרבה לפני שמתחילים ללמד". יותר ויותר תלמידי חינוך מיוחד שולבו בכיתות הרגילות. היו יכולות רבות ושונות, אבל למורים "כל הזמן אמרו" שהם "אחראים לכל הילדים". מורים הרגישו סחוטים. תמיד נראה שהם "עם הלשון בחוץ"!

אחריות הדיווח (אחריותיות) התגברה והיתה אין-סופית. מורים חשו לכודים בין הפטיש לסדן - בין ההורים מצד אחד לפקידים מן הצד האחר. הורים נהיו "תובענים יותר" בנוגע ל"סוג התכניות שהילדים שלהם מקבלים, דרכי ההוראה שלהן, הציונים במבחנים". ובה בעת, יוזמות פוליטיות ומנהליות נראו מקוטעות ומגומגמות, אופנות חולפות ולא יותר.

ומעל הכול, מורים רבים, ובייחוד הוותיקים שבהם, הרגישו שקולם אינו נשמע. נדמה כאילו איש אינו מקשיב להם. זוג נשוי בעל ניסיון הוראה מצטבר בן 45 שנה התלונן: "איש מעולם לא שאל אותנו לדעתנו בשום עניין.... הם מכריזים הכרזות ואנחנו פשוט נדרשים לציית".

מורים הרגישו שתובעים מהם תביעות מופרזות ולעתים סותרות, שלעולם לא מקשיבים להם. תכופות הם חשו מבודדים, חסרי תמיכה והרגישו שהם יכולים לסמוך רק על עצמם. מורים בכיתות יבילות (מבנים טרומיים) אפילו לא יכלו לצאת מן הכיתה כדי ללכת לשירותים. בחורף, למשל, עד שהיו מספיקים לעזור לתלמידים ללבוש או לפשוט את חליפות השלג שלהם בשעות ההפסקה, לא נותר להם זמן לעצמם. בכיתות האלה "אין יוצא ואין בא. אז זו נהיית מין קבוצה עצמאית", העירה מורה אחת. התוצאה היא שמורים נעשים "מרוכזים בעניינים [שלהם]". מה שעושים מורים אחרים לא מעניין אותם. "יש כל כך הרבה לעשות בכיתה שלי", אמרה מורה אחת. "רק על זה אני חושבת כל הזמן".

נראה אפוא שעומס יתר, בידוד, ציפיות מתרבות, דרישות סותרות והיעדר פורום אמתי שמורים רגילים יוכלו להשמיע בו את קולם נהיו בני הלוויה הקבועים של עבודת ההוראה. תמיד תצטרכו לאזן בין צורכי היחיד לצורכי הרבים; הורים תמיד ילחצו שתשימו לב במיוחד לאוצר הקטן שלהם, ואילו אתם מצדכם תצטרכו לשים לב לצורכי כל הילדים בכיתה. תמיד תרגישו שלעולם לא תספיקו לכסות את כל חומר הלימוד בהיסטוריה, להכין מצגת מושלמת של עבודת התלמידים, לבדוק

כראוי את כל הבחינות, להקשיב בקפידה מספקת לילד טרוד או לעזור לעמית חדש המתקשה בעבודה. היום לעולם אינו נגמר. העבודה לעולם אינה מסתיימת. תמיד יש עוד מה לעשות. וכולם רוצים מכם משהו. רק אחרי הפרישה מגיע הרגע שבו אפשר לומר שיש יותר מדי זמן פנוי.

למרבה המזל, גם לרוב הנאות ההוראה אין גבול. הרגע שבו ילד מצליח לקרוא לראשונה; הורה ביקורתי שהופך פתאום לגדול מליצי היושר שלך; מתנה מיד שנייה, עטופה בנייר עיתון, שהילד העני ביותר בכיתה מביא לך ליום ההולדת; המהגר הצעיר שלמד אצלך שהוא הראשון מבני משפחתו שנרשם ללימודים במכללה; תחושת ההארה אצל הילד שמצליח סוף סוף להבין משהו, או אצלכם, כשאתם תופסים איך ללמד אותו; בוגרי בית הספר שבאים לבקר וחושפים את ההשפעה שהשפעתם על חייהם; הצחוקים בטיול השנתי כשהתלמידים מגלים צדדים נוספים באישיותכם; התשוקות ללמידה שאתם מצליחים לעורר; המורשת האנושית שאתם משאירים מאחוריהם. כל אלה הם תענוגות התמיד של ההוראה, שחרף כל הקשיים מושכים מורים למקצוע, משאירים אותם בתוכו ומוציאים אותם מן המיטה מדי בוקר בבוקר במשך עשרות שנים. האתגר המוטל לפתחם של מורים ושל גורמים המבקשים לשנות את ההוראה הוא לאצור ולשמר את ההנאות האלה, ומנגד למצוא דרכים לנהל את גורמי התסכול.

התעצמות

אבל לא הכול בהוראה נותר כשהיה. חלק מן הבעיות והאתגרים נמשכים, אבל עוצמתם והיקפם גדלו וחומרתם החריפה. בשנות התשעים היתה מתקפה מתואמת על המורים בחינוך הציבורי ועל ההוראה מצד הממשלות וכלי התקשורת באנגליה, בחלקים של קנדה ובחלק גדול מאוסטרליה. בארצות הברית של שנת 2011 עדיין נמשכת במלוא העוז המגמה של כתישת מורים.⁵⁴

בשנות התשעים הצטמקו המשאבים עוד ועוד, והחינוך הציבורי נעשה מועמד ראשי לקיצוצים. מצביעים ומשלמי מסים הלכו והזדקנו ולא ראו עוד מה עושים בתי הספר, כי הילדים שלהם כבר גדלו ועזבו את הבית. פוליטיקאים בעידן הגלובליזציה איבדו שליטה על הכלכלות הלאומיות שלהם ועל מדיניות ההגירה, אבל לפחות

יכלו להבטיח שיחוללו מהפך במערכת החינוך - באמצעות שליטה בציבור המורים השבוי בידיהם.

בתי ספר קיבלו פחות משאבים. מספר התלמידים בכיתה גדל לעתים קרובות. מורים נאלצו לבלות זמן רב יותר בכיתות ופחות זמן אלה עם אלה. שעות הפיתוח המקצועי קוצצו. תכניות הלימודים עברו סטנדרטיזציה ולפעמים אף הוכתבו מראש לפרטי פרטים מייגעים. הבחניות התרבו והתפשטו. בתי ספר דורגו בטבלאות דירוג פומביות לפי מדדי ביצועים גסים שביישו את המוסדות המשתרכים מאחור, שהואשמו כי אינם משרתים כראוי את ילדי הקהילות העניות ביותר.

בקרה חיצונית והתערבויות מלמעלה הופעלו במהירות ומתוך תפיסה עונשית. שום תירוצים לא התקבלו. כישלון לא בא בחשבון. אפילו בקהילות העניות ביותר הונהגה מדיניות של אפס סובלנות כלפי דריכה במקום. אם החינוך לא ישתפר, להורים יינתנו אפשרויות אחרות. בתי ספר כושלים ייסגרו ואז ייפתחו מחדש. החזקים ישרדו והחלשים יושלכו לשולי הדרך. מורים זקנים וגרועים יוחלפו בצעירים נמרצים. מנהיגים חלשים יוחלפו בחזקים. בתי ספר שביצועיהם חלשים ייאבדו את תלמידיהם לטובת מוסדות חזקים יותר, "אקדמיות" חדשות, בתי ספר ברישיון (צ'רטרים) או חינוך פרטי שיסובסד בכסף ציבורי.

היו שחשו כי אין תקנה לקלקולי מערכת החינוך. אחרים נראו כמי שבעצמם נחושים לקלקל אותה. כך או כך, מורים הוצגו כחלק מהבעיה יותר מאשר כחלק מן הפתרון. מורים זקנים "איבדו את זה", לכאורה, משום שביטחונם התעסוקתי שמר עליהם יתר על המידה. ארגוני מורים הגנו על הסטטוס קוו, התנגדו להגמשת חוזי ההעסקה ונעשו אויבי הקדמה. נטען כי מורים אינם עובדים מספיק קשה או מספיק שעות. בהשוואה למקצועות אחרים, הימים היו קצרים והחופשות ארוכות באופן בלתי מוצדק. והפתרונות: סגירה, תחרות והתערבות. אם המורים לא ישתפרו, הם ייאלצו לפנות את מקומם למחליפים צעירים ורעבים. ובינתיים, שכבת מרצים לחינוך שאף הם לא נעשו צעירים יותר, שכבר שנים רבות מדי לא ביקרו בכיתות ואולי אף מעולם לא לימדו בעצמם, דחסו לראשי המורים אידאולוגיות מסוכנות, שיטות הוראה מבולבלות ותאוריות לא רלוונטיות. ההוראה שצמחה מכך - לדברי המבקרים - היתה ערבוביה אופנתית של שיטות הוראה פרוגרסיביות לכאורה אך נעדרות אתגר. ילדים נכשלו, מורים נשאו באחריות והכשרת המורים לא סייעה.

מרבית התוצאות של האסטרטגיה הזאת התגלו כהרסניות למחויבות המורים ולא יכות ההוראה. המחקר שלנו על מורים ומנהיגים בארצות הברית ובאונטריו לאורך תקופה זו הניב נתונים מאלפים שמתקני חינוך אמריקאים בימינו עשויים ללמוד מהם לא מעט. בשנות התשעים היתה תכנית הלימודים הסטנדרטית פחות קשובה לצרכים המגוונים של תלמידים מתרבויות שונות ופתוחה פחות ליצירתיות. היא פגעה במורל ובתחושת העמידנות וגרמה לפרישה המונית מן המקצוע. באופן כללי, ההנאה הגלומה בהוראה פחתה מאוד. במילותיו של מורה אחד, "אנחנו מתרכזים כל כך בעמידה בסטנדרטים חיצוניים, עד שאני לא חושב שאנחנו מצליחים להקדיש מספיק מחשבה למה שאנחנו עושים בכיתה וליהנות מזה". התפתחויות אלה לא הועילו במיוחד, אם בכלל, לשיפור איכות ההוראה והלמידה. כמה מן המורים הטובים ביותר סבלו מניכור ועזוב, והמורים החלשים ביותר התקשו לעבוד.

הרפורמות שהיו בחינוך בשנות התשעים, שמקצתן עדיין בתוקף בארצות הברית גם היום, רפורמות שבמקרה הטוב היו שגויות ובמקרה הרע היו זדוניות ממש, עיקרו כל ממד של הנאה מן ההוראה והלמידה, דחקו מורים רבים (לפעמים דווקא את המבריקים והנלהבים ביותר) אל מחוץ למקצוע, הרסו את היצירתיות בכיתות והפחיתו מיכולתם של מורים להגיב לגיוון.

אבל הבעיה לא מסתכמת בממשלות ובפקידים. גם מורים וארגונים לא טמנו ידם בצלחת - כך לדברי צ'רלס פיינ (Payne), אשר הקדיש את מרבית הקריירה שלו לעבודה, לארגון ולמחקר קהילתיים בכמה מבתי הספר הציבוריים הקשים ביותר באמריקה - בשיקגו ובמקומות אחרים. הוא אינו חושש לתקוף פוליטיקה מושחתת ובירוקרטים חסרי יכולת במערכת החינוך הציבורית העירונית: תופעות דוגמת ספרים שיושבים במחסנים ואינם מגיעים לכיתות הזקוקות להם; חלונות שבורים שצריך למלא אין-ספור טפסים כדי לאשר את תיקונם; מנהלים שמועלים בכספים או מוכרים סמים לתלמידים שלהם; ובתי ספר המיטלטלים בין עמדות וגישות המשתנות מקצה לקצה חדשות לבקרים, משום שהם בני ערובה של ראשי עירייה השואפים להיבחר שוב או של מפקחים זמניים כאלה ואחרים.⁵⁵

פיינ אינו חוסך את שבטו גם מארגוני המורים בתיאוריו המזעזעים לביעוטי החינוך העירוני בארצות הברית. הוא ממטיר אש וגופרית גם על ארגוני המורים וגם על המנגנונים הבירוקרטיים המקובעים. פיינ מציג דוגמה אחר דוגמה לפעולות בוטות

של האיגודים המקצועיים שערכו שינוי ופיתוח חיובי, רבות מהן בשיקגו. כך, למשל, בשלהי שנות השמונים בשיקגו ניצלו מורים החברים בארגון המורים "11 ימי מחלה בכל שנה, כמעט פי שניים מהמוצע הארצי. מרבית המורים חלו בימי שני או שישי".⁵⁶ כעבור כמה שנים, ב-2004, נבחרה מנהיגת ארגון מסורתית יותר, והיא הסיגה לאחור את מעורבותו של הארגון בפיתוח מקצועי, בטענה שכספים "תועלו לאגף החינוכי של האיגוד על חשבון שירותים ישירים לחבריו". היא גם סירבה להכיר במחויבותו של הארגון לעזור לבתי ספר כושלים, בנימוק ש"אין זה מתפקידו של האיגוד לנהל את החינוך הציבורי בשיקגו".⁵⁷

אפשר להבין אפוא את נקודת מבטם של מתקני החינוך האמריקאים. מנגנוני החינוך המחזויים קשיחים. האיגודים נראים מקובעים. ממוצע הגיל של המורים הולך ועולה, והעוסקים במקצוע מוגנים בהסכמים ומסרבים להשתנות. ההורים, מצדם, רוצים להחזיר הכול שנים לאחור - לשחזר את זיכרונות הילדות שלהם מבית הספר. האם לא הגיע הזמן לבלום את הסחרור ולנסות משהו חדש, דרקוני ככל שיהיה? בצוק העתים יש לנקוט אמצעים קיצוניים!

פתרונות כושלים

האמצעים הקיצוניים בארצות הברית הם מעין שק הולך ומצטמק של תרופות פלא. כל אחת מהן מבוססת על אחד הסטריאוטיפים הפגומים או החלקיים על הוראה שהצגנו קודם לכן. רבות מתרופות הפלא מחמיצות את מטרותיהן ורובן ממילא נטולות כל כוח מרפא. ומאגריהם של רופאי האליל המפעילים אותן הולכים ומידלדלים.

1. תרופת אליל אחת היא סגירת כל בתי הספר הגרועים. אבל התלמידים שמתפורים ונקרעים מבתי הספר האלה מגיעים בסופו של דבר למוסדות חינוך חלשים לא פחות. כך עלה בגורל האסטרטגיה של שר החינוך האמריקאי, ארני דנקן (Duncan), שניסה לסגור את כל בתי הספר החלשים בשיקגו. תשעים אחוז מתלמידיהם הגיעו לבתי ספר גרועים אחרים, שעתה היו גם רחוקים מבתיהם והגבירו את הסיכון שייפלו קורבן לכנופיות זרות.⁵⁸

2. תרופת אליל נוספת היתה גיוס מורים צעירים, חכמים וזולים לבתי ספר עירוניים במסגרת תכניות דוגמת "למד למען אמריקה" בארצות הברית או

"למד תחילה" באנגליה. אלא שבתוך שלוש עד חמש שנים, שני שלישים מן המורים האלה עוברים הלאה (מעט פחות מזה באנגליה) ומותירים אחריהם מעט מאוד מורשת או יציבות.⁵⁹ ממילא אין מאגר גדול מספיק של "מורים מבטן ומלידה" כדי לאיים מערכת חינוך שלמה. אסטרטגיה כזאת מאפשרת, אולי, לשנות בתי ספר אחדים לזמן מה; אבל היא אינה מאפשרת לשנות את כל בתי הספר, ואפילו לא את רובם, בטווח הארוך.

3. תרופת אליל שלישית היתה החלפת מנהלים שלא הראו ביצועים טובים דיים. אבל התוצאה היחידה לתרופה זו היתה שבתי הספר שלהם, שלרוב שירתו אוכלוסיות עניות, נידונו למנהיגות קצרת ימים ומעורערת, לדלת מסתובבת של מנהיגים - תוצאה שהחריפה את בעיותיהם עוד יותר.⁶⁰

4. תרופה נוספת התבטאה בלוחות זמנים צפופים לשיפור ציוני הבחינות משנה לשנה. אבל ההתעקשות על שיפור מתמיד בכל המדדים, כל הזמן, איננה מתיישבת אפילו עם פרקטיקה "מיטבית" בעולם העסקי: גם אי אפשר להציג צמיחה בכל רבעון, ומחזור העסקים מתנהל על פי רוב בתוואי עקלקל בהרבה. באמצע שנת 2011, האסטרטגיה הפדרלית שדחפה לשיפור הביצועים במבחנים ולהצלחה של מאה אחוז מן התלמידים עד שנת 2014 נהיתה מופרכת עד כדי כך שמדינה אחר מדינה פשוט סירבו לשתף פעולה.⁶¹

5. בתי ספר ברישיון ("צ'רטרים") בארצות הברית או "אקדמיות" באנגליה הם מתרופות האליל המבטיחות ביותר. חלקם אכן מצוינים, אבל הממצאים המראים שהם עולים על החינוך הציבורי מפוקפקים במקרה הטוב. אפשר בהחלט לשנות את חייהם של תלמידים מסוימים בעזרת בתי ספר מצוינים ברישיון, אבל אי אפשר לשנות בעזרתם אומה שלמה: כי רבבות בתי ספר כאלה כבר לא יוכלו לאתר ולסנן רק את התלמידים והמורים הטובים ביותר ולהתנער מבעלי הליקויים המאתגרים ביותר, וודאי לא יוכלו לעזור - בלא מערכות תמיכה הולמות - לתלמידים שייתקלו בקשיים.⁶²

6. נותרה תרופת אליל אחרונה, המבקשת להתמודד עם המורים - ובייחוד עם הלא יוצלחים העצלנים שהורסים לילדים את החיים. תרופת האליל הזאת היא הערכה מבוססת על ביצועים אשר מודדת את התקדמות התלמידים - נשק מדויק כלייזר שנועד לתגמל את המורים הטובים ביותר ולפטור את בתי הספר

העירוניים מן המורים הגרועים ביותר, שמנציחים סטנדרטים נמוכים וכישלונות. מוודדים, מזהים ומפטרים. מה יכול להיות פשוט והוגן מזה?⁶³

הבטחות פוליטיות מפתות נשענות לעתים על תרופות אליל. אבל הן כמעט תמיד מתמקדות בגורמים הלא נכונים. תכניות לשינויים מבניים גרנדיוזיים מתעלמות מן האנשים שחווים את השינויים. הרעיון להיפטר מכל האנשים הבעייתיים - מנהלים, מורים ותלמידים - ולהחליפם באנשים הנכונים הוא רפורמה מן הסוג שדאג ריבז (Reeves) מכנה "שינוי חינוכי באמצעות פצצת ניטרון": נסלק את כל האנשים עד שרק הבניינים יישארו על תלם.⁶⁴ מוחות פוליטיים פרנואידיים גם מחלקים את אנשי המקצוע ל"טובים" ו"רעים", "גיבורים" ו"נבלים". הצלחה וכישלון ארגוניים מוגדרים במונחים של הצלחה מוסרית או כישלון מוסרי של היחידים שמהם מורכב הארגון - עד כמה הם מסורים וכמה זמן ומאמץ הם משקיעים.

הבטחות פוליטיות מפתות נשענות לעתים על תרופות אליל. אבל הן כמעט תמיד מתמקדות בגורמים הלא נכונים.

בקצרה, יותר מדי מן המדיניות האמריקאית מתבססת על מסד של גורמי הנעה שגויים ותפיסות מופרכות.⁶⁵ שינוי כבר כתבנו עליהם בעבר בהקשר של רפורמות מערכתיות. בגורמי הנעה הכוונה היא לאסטרטגיות וקווי מדיניות העומדים ביסוד הניסיון לקדם רפורמות. ארבעת גורמי ההנעה השגויים הם אחריות דיווח שלילית, הסתמכות על יחידים, מקסמי שווא טכנולוגיים ופתרונות מקוטעים. חמש התפיסות המופרכות המסיטות את השינוי החינוכי מן הדרך הנכונה הם מהירות מופרזת, סטנדרטיזציה, החלפת "אנשים רעים" ב"אנשים טובים", הסתמכות מופרזת על טווח מצומצם של מדדי ביצועים וכן תחרות בין בתי ספר המוצגת כמשחק סכום אפס. ישנן חלופות טובות יותר, ובאלה נעסוק בהמשך הספר:

- בניית יכולת מקצועית;
- אחריות שיתופית, עבודת צוות ושיתוף פעולה;
- מחויבות מוסרית והשראה;
- מתן חופש רב יותר להפעלת שיקול דעת מקצועי;

- תכנית לימודים ופדגוגיה החותרות למעורבות אישית, יחד עם שימוש בטכנולוגיה כמאיץ;
- מדדי ביצועים טובים ומקיפים יותר;
- עזרה הדדית בין בתי ספר במקום התערבות ענישתית מלמעלה;
- מדיניות מערכתית עקיבה ולכידה.

אמצעים כאלה מובילים ליותר שקיפות ואחריות בשטח בהשוואה למתקפות גסות וענישתיות על המערכת. הם פועלים על הלבבות, על השכל ועל התרבות המקצועית, ובנוסף מפיצים את השפעתם על כל טווח המוסדות שבתוכם הם מופעלים.

כדי לשנות את ההוראה צריך להבין אותה, ולעתים קרובות גם לכבד אותה. צריך להבין את המורים שנושאים בנטל ההוראה - את מה שמניע אותם ומפעיל אותם. ובמקום להתרכז בגיוס כמה מורים צעירים ומוצלחים למשך שנים ספורות, צריך להבין כיצד לשמר במערכת את טובי המורים עד שיגיעו לשיאם, כיצד להפיץ הון מקצועי מדור אחד למשנהו, כיצד להכיר במורים הוותיקים שלנו וכיצד להפיח בהם מרץ מחודש. לשם כך צריך למצוא כיצד לגרום למורים לשתף פעולה בבתי הספר שלהם, על פני מערכות שלמות ולרוחב המקצוע כולו - כי מורים מעולים עובדים בדרך כלל בבתי ספר מעולים.

הגיע הזמן שמתקני חינוך יפסיקו לרשום למערכת תרופות פלא. הן אינן מרפאות דבר. ישנם כבר אמצעים בדוקים יותר להתקדם - אם כי כל אחד מאלה עלול להתפוצץ בפניו של מי שאינו מפעיל אותם כראוי.

הזדמנויות ואתגרים חדשים

בשנים הראשונות למאה העשרים ואחת חוזרת המטוטלת לנוע לכיוונם של המורים. ישנן דוגמאות מבטיחות להתפתחויות חדשות שמשקיעות ביכולתו השיתופית של המקצוע - כלומר התפתחויות שבונות הן מקצועי, אבל הן מיושמות לעתים נדירות בלבד בארצות הברית וגם במקומות אחרים הן טרם פותחו כראוי.

בצד החיוב, מדינות רבות מציעות למורים יותר ויותר תמיכה והכרה. אנשים מתחילים להבין את מה שספרות המחקר ממחישה בבירור, קרי שמבין הגורמים המצויים בשליטת בתי הספר, איכות ההוראה היא בעלת ההשפעה הגדולה ביותר

על הישגי התלמידים.⁶⁶ דורות חדשים נכנסים להוראה, ואיתם נפתחות אפשרויות חדשות. מורים רבים אינם מבודדים עוד כבעבר ועומדות לרשותם אפשרויות רבות יותר ללמוד מעמיתיהם.

רבים מקובעי המדיניות החינוכית מחוץ לארצות הברית עובדים בשיתוף פעולה עם אנשי המקצוע במקום מולם ונגדם (אף ששינוי זה עלול להתהפך במציאות של מיתון עולמי). מידת הביטחון בקרב הציבור בעניין הישגי המורים עולה. ישנם יותר נתונים, יותר ראיות ושקיפות גוברת. מורים אינם נאלצים לאלתר בלי הרף, והורים יודעים יותר מה ילדיהם עושים, ועל כן מה עושים המורים של ילדיהם.

יש הזדמנויות חדשות בהוראה ואפשרויות חדשות לשיפור ההוראה, אבל לאלה נלווים גם איומים חדשים. בתחום השינוי החינוכי, לעולם אי אפשר לנוח על זרי הדפנה, כי כל פתרון מביא עמו מקבץ חדש של בעיות. אבל לאורך זמן, עוצמת ההשפעה מתחזקת והבעיות הבסיסיות מתחלפות בבעיות מסדר גבוה יותר. הנה רשימה חלקית של הזדמנויות חדשות והבעיות הנלוות אליהן:

- **הדורות הוותיקים בהוראה מפנים את מקומם למחליפים צעירים המביאים** למקצוע להט חדש, מרץ וגמישות. אבל המחליפים הצעירים האלה נזרקים לא פעם היישר למים העמוקים, ורבים מהם אינם רוצים או אינם מסוגלים להישאר במקצוע לאורך זמן. לא נותרים לצדם די מורים ותיקים שילמדו אותם כיצד לעשות את העבודה, ושיעורי השחיקה הם איום מתמיד.
- **תמיכה מוגברת למורים בתחום משאבי האנוש.** מורים כבר אינם עומדים בדד. כאשר הם מתקשים, יש לרשותם חונכים ומאמנים. אבל כאשר תכניות מוכתבות מלמעלה, מאמנים עלולים להפוך במהירות לפקחי ביצוע וחונכים - לחונקים.
- **מורים מנוסים משמשים חונכים, מנהיגי קבוצות ותפקידים אחרים שמתוכם** הם בונים יחסים חדשים עם גל המורים החדש (בהקשר זה רלוונטי להזכיר את הפתגם האפריקאי "בכל פעם שזקן מת, ספרייה שלמה עולה באש"). אבל לעתים תכופות מדי הביקורת הנבונה שמשמיעים המורים הוותיקים נתפסת כטרזניה מנוכרת של זקנים רגזנים ויקרים.
- **מורים מגלים יותר ויותר מקצוענות הדדית.** המורים אינם מבודדים אלה מאלה כבעבר. יותר ויותר מורים מוצאים למידה, תמיכה, הזדמנויות לשיחה ויחסי גומלין אחרים ברשתות ובקהילות למידה מקצועית. אבל מקצוענות

אינטראקטיבית עלולה להפוך למקצוענות היפראקטיבית: מורים נזרקים לעתים לשיבות חפוזות שכל תכליתן בניית פתרונות מהירים שיובילו לשיפור מידוי בהישגי התלמידים. ותרבויות של שיתוף פעולה עלולות להידרדר לעמיתנות מאולצת ומלאכותית - כאשר נכפה על מורים לשתף פעולה במימוש סדרי יום מוכתבים המשרתים מטרות חיצוניות ומתנהלים בדרכים שאחרים החליטו עליהן.

■ **יש נתונים איכותיים ונגישים יותר על התקדמות תלמידים ועל שיטות עבודה שהוכיחו את עצמן.** נתונים יכולים לתרום לשיפור, להנחות את ההוראה ולדרבן התערבויות מוקדמות יותר - כדי שלא יהיה ילד שיצבור פיגור ביחס לחבריו. מנגד, נתונים עלולים להחליף את שיקול הדעת המקצועי במקום להעצים אותו, לכוון את מאמצי המורים באופן בלעדי להוראת היסודות הנבדקים בבחינות ולהסיח את דעתם מגורמים חשובים אחרים.

■ **אנחנו יודעים יותר על מערכות עתירות ביצועים במדינות ובאזורים כגון פינלנד, אלברטה ואונטריו.** אנחנו מבינים טוב יותר כיצד הן משיגות תוצאות טובות בעזרתם של מורים מצוינים הזוכים להכשרה מעולה ולתמיכה אפקטיבית. בה בעת, אנחנו נוטים להתעלם מן המערכות האלה כאשר הפוליטיקה שלהן אינה מתיישבת עם האידאולוגיה שלנו. מנגד, אנחנו נוטים לבחור קרעי קרעים מתוך תפיסות המדיניות שלהם - למשל: כל המורים חייבים להיות בעלי תואר שני - אבל ליישם אותם במנותק לחלוטין מן ההקשר של אותם מקומות שמהם אנו מעתיקים.

■ **אנחנו מקדישים תשומת לב רבה יותר למנהיגות ולפיתוח מנהיגות, אבל עדיין נוטים לשים את מבטחנו במנהיגים ולראות בהם מושיעים נועזים, במקום להסתמך על קהילות מנהיגים שעובדים יחד באפקטיביות ובונים זה על עבודתו של זה לאורך זמן.**

במקומות רבים יש איים מבודדים של אנשי חינוך המגיעים להצלחות קבוצתיות. גם אם מתעלמים מהישגים של בתי ספר יחידים (כי אלה לעולם לא יובילו לשינוי מערכתי), אנחנו יודעים על מחוזות חינוך רבים שבהם שיתוף פעולה מחויב וחקירה מתמשכת מניבים תוצאות לכל התלמידים. ישנם כמה מחוזות כאלה בארצות הברית ובבריטניה, רבים באלברטה ובאונטריו, וגם מדינות שלמות - סינגפור ופינלנד,

למשל, שבהם שותפות בין הממשל למורים, למשרדי חינוך ולמחוזות חינוך הקימו מערכות איכותיות.⁶⁷ אלה דוגמאות מזהירות להון מקצועי. אבל במקומות אחרים, הדוגמאות לכך נדירות וחלקיות - גרסאות מדוללות בלבד לפתרונות הכוללים שיידרשו בעתיד. ובכל זאת, גם זה משהו.

סיכום

שמחות ותסכולים תמיד יהיו מנת חלקה של ההוראה. אבל בהשוואה למצב לפני עשרים שנה, ההוראה בחלקים רבים של העולם מתחילה - אחרי שנים של תסיסה ומהומה (שבארצות הברית נמשכות ומתעצמות עד היום) - להגיח שוב מבין הצללים. אנחנו יודעים שכדי לשנות את ההוראה, צריך להבין כראוי אותה ואת האנשים העוסקים בה, במקום לכפות עליה ועליהם פתרונות פשטניים המבוססים על סטריאוטיפים חד-צדדיים בנוגע למהות העבודה. מאחורי דלת הכיתה הסגורה המורה תמיד יהיה השליט והריבון. מבחינת התלמידים, תמיד תהיה למורה השפעה גדולה יותר מאשר למנהל, לנשיא או לראש הממשלה. ועל כן, לעולם לא יהיה אפשר להוציא לפועל שיפור מוצלח ומתמשך על מורים ואפילו לא למען מורים. הוא יוכל להתממש רק על ידי המורים ועם המורים.

נזכור שאנחנו עומדים על פרשת דרכים ברפורמה החינוכית, ושהפתרונות יכולים לפנות בכמה כיוונים שונים - להקשיח את היחס למורים או לחלופין למצוא דרכים מציאותיות לפתח את ההוראה בדרך שהיא תעורר בעוסקים בה יותר השראה, שתאגר אותם ותדרוש מהם לעמוד בסטנדרטים גבוהים יותר. לשם כך דרושה מנהיגות, כמובן, אבל מנהיגות מן הסוג המשלב בין אחריות דיווח חיצונית ובין אחריות מקצועית אישית ושיתופית ומיישב ביניהן. דרושה להוראה מנהיגות שתתמקד בפיתוח ההון המקצועי של המורים - כיחידים, כצוותים ולרוחב המקצוע. אם נרצה להביא לשיפור ההוראה והמורים, נצטרך, אם כך, לשפר את תנאי ההוראה המעצבים אותם ולטפח את התרבויות והקהילות שהם פועלים בתוכן. עלינו להשקיע בפיתוח יכולות המורים ולהעניק להם די זמן ללטש את היכולות הללו לסטנדרטים גבוהים. אין טעם רק לצוד פה ושם "יהלומים" למשרות הוראה - אנשים שיש להם

אולי כישרונות בלתי נראים או אנשים שהסתתרו בעיסוקים אחרים. עלינו לפתח עוד ועוד הון מקצועי בקרב הרוב העצום של המורים. ובכך יעסוק המשך הספר.

לעולם לא יהיה אפשר להוציא לפועל שיפור מוצלח ומתמשך על מורים ואפילו לא למען מורים. הוא יוכל להתממש רק על ידי המורים ועם המורים.



פרק רביעי



השקעה ביכולת ובמחויבות

למה אנו מתכוונים אפוא כשאנו מדברים על הוראה מקצועית? רעיון ההון המקצועי מבוסס על חמישה יסודות המאפשרים לכוח ההוראה להיעשות אפקטיבי ביותר: (1) יכולת (או מומחיות); (2) מחויבות; (3) קריירה; (4) תרבות; (5) הקשרי הוראה או תנאי הוראה. כאשר המרכיבים האלה בנויים כהלכה, מורים יכולים ללמד כמו מקצוענים. אם פוגעים באחד המרכיבים, גם האחרים נפגעים. וכאשר הם מתחברים אלה לאלה כמו שצריך, כמעט כל המורים מסוגלים לפעול יחד כמו מכונה משומנת היטב. פרק זה יעסוק בשלושת היסודות הראשונים; בהמשך הספר נבחן את השניים האחרים.

ממצאים וניסיון

גם המורה המסור והנלהב ביותר בעולם, מורה שמסוגל לאלתר באופן מבריק, שחש אמפתיה טבעית כלפי צעירים וקשוב לכל צורכיהם, לא בהכרח יודע להבדיל בין הוראה טובה לגרועה. ומי שאינו מכיר את השיטות האפקטיביות בעבודה עם תלמידים ולא למד להשתמש בהן, מי שעושה עם תלמידים דברים שגורמים להם הנאה אך אינם מלמדים אותם, עושה לתלמידיו שירות דוב. אפילו המורה בעל הכוונות הטובות ביותר, או מי שנראה מורה "מבטן ומלידה", לא יוכל ללמד כמקצוען אם לא ילמד

באופן תכליתי כיצד להשתפר כדי ללמד את התלמידים של היום למען העולם של מחר. הוא לא יהיה אלא חובבן נלהב.

עודף ממצאים

האם הפתרון הוא ממצאים רבים ואיכותיים יותר? במידה מסוימת, אבל לא לגמרי. במשך חצי מאה טענו חוקרים שהם גילו את סודות ההוראה האפקטיבית. אבל הסודות הסתכמו בסופו של דבר באסטרטגיות אחדות להוראה מול כיתה שלמה - שימוש בהפוגות קצרות כאשר שואלים שאלות, כיסוי חומר, העברה הדרגתית וקצובה של התוכן וכן הלאה. יתר על כן, מלבד קריאת ספר ההדרכה למורה, לא הוצעו רעיונות ממשיים ליישום הממצאים הללו הלכה למעשה.⁶⁸

מאז שנות התשעים, עם עלייתה המחודשת של "התנועה להוראה המבוססת על ממצאים", נתונים מניעים יותר ויותר את קבלת ההחלטות בכיתה. בסיס הידע הנוגע ללמידה והוראה אפקטיביות - ולא רק מול כיתה שלמה - התרחב מאוד. מורים אינם צריכים להסתפק היום בפילוסופיית הוראה ובהעדפות אישיות.

ריצ'רד אלמור (Elmore) חקר בתי ספר חלשים ומצא ששיתוף פעולה בין מורים מתמקד תכופות בלהט ובהתלהבות מן ההוראה, ולא בממצאים הקשורים למה שתלמידים לומדים בפועל.⁶⁹ יש, כנראה, מורים שמעדיפים "להזיל ריר" על דיוראמות של מורים אחרים (אלה מילותיו של מורה, לא שלנו), ולא לשאול שאלות קשות על שיטות הוראה אפקטיביות יותר או פחות.

כדאי, אם כן, לאסוף ראיות מחקריות ולקרוא אותן בתשומת לב. אבל לא מומלץ להפריז בכך,⁷⁰ מן הסיבות הבאות:

- **החלטות המתבססות על ראיות עלולות להיות מושפעות מאינטרסים** - למשל כאשר הן תלויות בספרי לימוד של מו"לים מסחריים או בתכניות של הוגים ומקדמים מסוימים.
- **גם הוכחות מבטון יצוק מתפוררות לפעמים**. דיאן רביץ' מתחה ביקורת על השיפור המפורסם בביצועי ההוראה שנצפה לכאורה במחוז חינוך מס' 2 בניו יורק בשנות התשעים. היא טענה שהשיפור נבע, לפחות חלקית, משינוי שחל בד בבד בפרופיל התלמידים שהגיעו לבתי הספר במחוז - ילדים למשפחות

ממעמד גבוה יותר ובעלות משאבים רבים יותר. לדברי רביץ', השינוי לא נבע בלעדית מאסטרטגיות ההוראה שיושמו באותה תקופה.⁷¹

- **עקרונות המעוגנים בממצאים מיושמים באופן סלקטיבי מאוד, ולעתים גם פוליטי.** יש, למשל, נתונים רבים התומכים בלימוד בכיתות מעורבות, במקום בהקבצות, ונתונים התומכים בהוראה למהגרים בשפתם שלהם בשנות הלימוד הראשונות. אבל פוליטיקאים רבים מתקשים לשווק לציבור את הרעיונות האלה.
- **הראיות עצמן לא תמיד מובנות מאליהן.** אנשים שונים מפרשים אחרת את רעיון "האוריינות המאוזנת", למשל. ואף על פי שהסללה עלולה להזיק לתלמידים באופן כללי, אם תפנו את טובי המורים שלכם להקבצות הנמוכות (כפי שעושה סינגפור), במקום להציב שם מורים לא מנוסים או בעלי הכשרה לקויה (כפי שעושה ארצות הברית), התוצאות עשויות להשתנות.
- **ממצאים הנוגעים לגורמים שצריך לשנות אינם זהים לממצאים הנוגעים ליישום השינוי.** זה האלף-בית של שינוי. שיטות עבודה המעוגנות במחקר עשויות להניב תוצאות טובות בניסויים בקבוצות קטנות, בפיילוטים עתירי משאבים או בבתי ספר חדשניים. אבל כאשר כופים את יישומן על כלל בתי הספר מבלי לספק להם תמיכה נאותה ומשאבים נחוצים וכאשר מפעילים אותן בכיתות שלמות במקום בקבוצות קטנות, לפעמים אפילו בתי הספר שפיתחו אותן לראשונה אינם מסוגלים ליישמן בהצלחה.⁷²
- **יוזמות חיוניות המבוססות על גוף ראיות מתחום אחד עלולות להזיק לתכניות ולהוראה בתחומים אחרים.** כאשר מקדישים תשומת לב מופרזת לממצאים על שיפור ציונים באוריינות ובמתמטיקה, לפעמים לא נותר די זמן להוראה וללמידה בתחומים חשובים אחרים, כגון מדעי הרוח והאמנויות. ממצאים המובילים לשיפור הדרגתי ומדיד עלולים לחתור נגד החדשנות החינוכית ללמידה במאה העשרים ואחת.⁷³
- **קורה שהממצאים מזויפים -** כשיש הרבה מה להפסיד ושלל תמריצים מפתים, התוצאה עלולה להיות הונאה שיטתית של המערכת כפי שראינו באטלנטה - שלא היתה אלא קצה הקרחון.⁷⁴
- **הוראה הנשענת על גוף ראיות אינה זהה לרפואה הנשענת על גוף ראיות.** מורה המסתמך על ראיות דומה פחות למנתח מומחה ויותר לרופא משפחה. ואפילו

כירורגיה או ניסויים קליניים אינם מדויקים עד כדי כך. כפי שמציינת קרוליין ריל בבחינה השוואתית של מחקר בתחומי החינוך והרפואה, מדובר "בעצם רק בהסתברויות".⁷⁵

- **גוף ראיות מתגבש מתוך ניסיון, ולא רק מחקר.** למעשה, ראשיתם של מחקרים נעוצה לא פעם ביוזמות של מורים ממשיים העובדים בבתי ספר ממשיים - שהמחקרים מנסים להרחיב ולהכליל.

השימוש המתרחב והולך בממצאים מחקריים על הוראה ולמידה עשוי להיראות כמו שדה חלומות לשיפור הפרקטיקה המקצועית. אבל השדה הזה הוא לעתים שדה מוקשים. קורה לא אחת שה"ממצאים" מעורפלים, רבי-משמעות, מוטים, מיושנים, סתומים, שנויים במחלוקת או סתם שגויים. אין זאת אומרת שצריך לחזור להסתמך על אינטואיציה והעדפה אישית כבסיס יחיד להוראה. אבל מן הראוי להיות מעט יותר צנועים ולנקוט משנה זהירות בעניין הטענות שאנחנו טוענים. נתונים אינם הכוח המניע מורים בעלי הון מקצועי, והם אינם תלויים יתר על המידה בממצאים מדידים. הם בהחלט מחפשים, מזהים ומתאימים את הדרכים הטובות ביותר להתקדם, מתוך שימוש מושכל, ביקורתי ורפלקטיבי הן בממצאים מדידים והן בניסיון. הם מחויבים לדעת ולהראות איזו השפעה יש להם על תלמידיהם, ונושאים באחריות לשתף בכך את הציבור שהם משרתים.

חיבור המחקר אל הפרקטיקה

ישנו בכל זאת מקום שבו המחקר והפרקטיקה נפגשים. בימינו, כשהכיתות נעשות פחות מבודדות וכאשר אסטרטגיות חדשות לא רק "חודרות לכיתות" אלא גם מפילות את "קירות בית הספר" ומקדמות עבודה משותפת, יש לנו הזדמנות פז לברור בין שיטות הוראה טובות יותר ופחות.

השאלה היא כיצד להימנע מהכתבה מופרזת של פדגוגיה, מצד אחד, וממתן יד חופשית מוחלטת למורים, מצד אחר. עידן האוטונומיה הכיתית של שנות השישים והשבעים נתפס לעתים, בראייה נוסטלגית, כתור הזהב של ההוראה.⁷⁶ אבל בפועל, גם אם היו מורים שאכן נהנו מן החופש ללמד ביצירתיות ובאפקטיביות מזהירה, אותו עידן עצמו העניק לאחרים רישיון ללמד בחוסר אפקטיביות (בלי שידעו זאת).

וככל שאוכלוסיית התלמידים נעשתה מגוונת ומורכבת יותר, האוטונומיה בכיתות הפכה מנכס לנטל.

במהלך כהונתו הראשונה של טוני בלייר כראש ממשלה, בשנת 1997, ניסו הבריטים לפתור את הבעיה ופיתחו שיטה של "הכתבה מושכלת" בתחומי האוריינות והחשבון - החדרת שיטות הוראה חדשות שנשענו לכאורה על בסיס ראיות מוצק.⁷⁷ המהלך הביא תועלת כלשהי בטווח הקצר, משום שהוא הידק מערכת מרושלת והוסיף שיטות עבודה חדשות לרפרטואר של כל המורים (אם כי ייתכן שהיה אפשר להגיע לתוצאות דומות עם הוספת משאבים וגישת שיפור פחות רודנית). אבל בשורה התחתונה, הניסיון להעמיד בסיס לשיפור מתמשך נכשל, כי התכתיבים המוגזמים מנעו ממורים חדשים לפתח את היכולת לחדש בעצמם.⁷⁸ ביטול הרשות שניתנה למורים לתכנן ולפעמים גם לטעות ביישום רעיונות משלהם ערער גם את יכולתם ואת אחריותם השיטתית של המורים לפתח שיטות הוראה טובות יותר לכיתות שלהם, לחקור אותן וליישמן. בפינלנד עתירת הביצועים המצב שונה. המורים שם מתפקדים בתוך הקשר כללי של קווים מנחים, אבל מפתחים בעצמם תכניות לימודים ופדגוגיה כחלק בלתי נפרד מאחריותם המקצועית המשותפת.⁷⁹

ככל פרקטיקה מקצועית, גם את ההוראה אי אפשר להכתיב פוליטית ומנהלית מילה במילה. השפים הטובים ביותר אינם נצמדים לספר הבישול. כמחברים-משותפים ועמיתים, שנינו מכירים זה ביכולותיו ובחולשותיו של זה, בעבודתנו כמו בתחומים אחרים של החיים. אחד מאיתנו מבשל לא רע; האחר רחוק מכך. לפני שנים רבות, אחד מאיתנו ניסה להכין לראשונה גולש לארוחת ערב משפחתית, וקרא בספר הבישול "מלח, שתי כפות". לרוע המזל, מלח היה מרכיב אחד, ואילו "שתי כפות" התייחסו למרכיב אחר, שנכתב בשורה הבאה. המתכון בהחלט לא דרש שתי כפות מלח! הארוחה היתה בלתי אכילה. העבודה בכיתת הלימוד איומה לא פחות כאשר מכתיבים אותה מילה במילה, עד למשפט האחרון בספר ההדרכה.

בשנת 2003, כאשר פרובינציית אונטריו הקנדית החלה לחפש בעצמה אחר רפורמה ראויה בתחומי האוריינות והחשבון, היא החליטה להתייבב באמצע הדרך בין הכתבה ובין אוטונומיה אישית. המטרה היתה לזהות ולגבש שיטות הוראה אפקטיביות - במחקר ובכיתות מסביב לעולם, לרבות כאלה שהופעלו כבר בבתי ספר ברחבי הפרובינציה - ואז להפיץ אותן, תוך כדי בחינה מתמשכת של מידת האפקטיביות שלהן

וחיפוש מתמיד אחר שיטות חדשות. אחד מאיתנו כינה זאת "דייקנות וחדשנות".⁸⁰ אי אפשר להפיץ שיטות אפקטיביות דוגמת מתן משוב לתלמידים רק באמצעות תיאורן או קידום השימוש בהן. צריך לראות אותן, לצפות ביישומן, לחוות אותן, לפרש ולחקור אותן, להתנסות בהן וכן הלאה.

שיטות מיטביות וחדשניות

דרוש לנו מקצוע שבונה באופן מתמיד ושיתופי את בסיס הידע שלו ואת המומחיות הנגזרת ממנו, מקצוע ששיטות העבודה שלו והשפעותיהן נבחנות, מפותחות, מופצות ומותאמות בשקיפות. דרוש מיזוג מתמיד של דייקנות וחדשנות, וגם של חקירה, אלתור ונסיונות. תהליך המיון כרוך בלמידה עצמית ומשותפת מתמדת של מורים מבסיס המחקר ובפרשנות שלו. דרוש גם שילוב בין מחויבות לפרקטיקות מיטביות (שיטות עבודה קיימות שכבר מוסכם באופן כללי שהן אפקטיביות) לבין החופש, המרחב והמשאבים ליצירת פרקטיקות עתידיות (גישות חדשניות שראשיתן, תכופות, אצל המורים עצמם, ושלפעמים מתפתחות לפרקטיקות מיטביות).⁸¹ פרקטיקה מיטבית שאינה משלבת חשיבה חדשנית מגבילה את המורים ליישום ולליטוש הקיים. ואילו חשיבה חדשנית שאינה מיישמת בהווה פרקטיקות מיטביות קיימות תתקשה להבחין בין רעיונות חדשים טובים וטובים פחות. הון מקצועי משמעותי קהילות מורים המשתמשות בשיטות העבודה הטובות והחדשניות ביותר.

הון מקצועי משמעותי קהילות מורים המשתמשות בשיטות העבודה הטובות והחדשניות ביותר.

פירוש הדבר הוא שאף על פי שעשויה להיות תועלת כלשהי בהפצת רשימה מסודרת של שיטות הוראה מבדלת, למשל, אסור לראות ברשימה כזאת סתם תפריט של אסטרטגיות נחמדות לנסותן כאשר מורה משתעמם משיטות ההוראה הרגילות שלו. אלה שיטות שמן הראוי ליישמן בנקודות זמן מוגדרות, כדי להשיג תוצאות מבוקשות או עם תלמידים מסוימים; והחלטות יישום כאלה מוטב לקבל במסגרת קהילה של מורים ומנהיגים העובדים עם שכבת גיל מסוימת, בבית ספר

מסוים או בקבוצת בתי ספר - ולא כל מורה לעצמו. מחקר בכל תחום עלול להזיק כאשר העוסקים בתחום אינם פועלים כאנשי מקצוע חושבים - אם אתם ועמיתים אינכם דנים יחדיו במה שמשפיע ובמה שאינו משפיע ובמה שנחוץ להמשך העבודה. ולשם כך, אנשי מקצוע זקוקים לפנאי לצורכי חשיבה, כדי שיחקרו וישפרו את מומחיותם. מורים בפינלנד מבלים פחות זמן שבועי בכיתות בהשוואה למורים בכל מדינה מפותחת אחרת. יש להם זמן לחקור את מה שהם עושים. ההפך הוא הנכון בארצות הברית - שם המורים מקדישים את רוב זמנם לעוד ועוד הוראה, ואינם מתפנים כמעט לחשוב על ההוראה הזאת ולכוון אותה.⁸²

מתברר שלשיטות העבודה הטובות ביותר יש בסיס ממצאים משכנע מסוג מסוים. אחד ממקורות הידע האמינים ביותר בחקר החינוך והרפואה כאחד נקרא ניתוחי-על (מטא-אנליזה). מדובר בסקירות מקיפות ומדוקדקות שמסקנות ממחקרים רבים, ולא ממחקר יחיד, על מאזן הראיות הנוגע לסוגיות נבחרות. במשך שנים רבות היתה ניו זילנד מחויבת לשיפור חינוכי המעוגן בראיות. היא הזמינה חוקרים ידועי שם לעשות סקירות עדכניות של מחקרים רבים בתחומים כגון הוראת מקצועות, מנהיגות חינוכית, למידה מקצועית והוראה אפקטיבית, ואז השתמשה בסקירות האלה כדי להוביל שינויים. ג'ון הטי (Hattie), כיום מאוניברסיטת מלבורן, הנחה את סקירת המחקרים על הוראה ולמידה מכל רחבי העולם.⁸³ הוא צלל לנבכייהם של יותר מ-800 ניתוחי-על שנערכו במשך כ-15 שנה ובדק את השפעותיהם של גורמים שונים על הישגי תלמידים (למעשה הוא ערך ניתוח-על למאות ניתוחי-על). הטי הסיק מסקנות על שיטות הוראה שהיו להן גודלי אפקט בולטים על תוצאות התלמידים. עם שיטות ההוראה המובילות, בעלות גודל האפקט המרשים ביותר, נמנו למשל:

- הוראה הדדית (מורים מאפשרים לתלמידים ללמוד ולהשתמש בלימוד עצמי);
- משוב (תגובות מוגדרות לעבודת תלמידים);
- לימוד תלמידים לבטא את עצמם או לשאול את עצמם שאלות;
- אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות (מודעות והכרת דרכי החשיבה של עצמך);
- הוראה של פתרון בעיות.

הטי מסכם כי "השיטות המתקדמות האלה מסתמכות על השפעת עמיתים, על משוב, על שקיפות של יעדי למידה ושל קריטריונים להצלחה, על [...] שימוש במגוון אסטרטגיות ועל תשומת לב הן לידיעת שטח והן לידיעת עומק".⁸⁴

חשוב לדעת אילו שיטות מתאפיינות באפקט החיובי הגדול ביותר, אבל לרשימה כזאת לא יהיה ערך רב בפני עצמה, אלא אם כן תעבדו עם קבוצה של אנשי מקצוע אחרים: אם תחדדו עמם את המשמעות המעשית של הפריטים המופיעים ברשימה ואם תכריעו יחד איתם איך ומתי להשתמש באסטרטגיות שונות עם תלמידים שונים. הטי מביא שישה "תמרורים" להדגשת המשמעות ההקשרית העשירה יותר של אסטרטגיות הוראה שונות:⁸⁵

1. אחת ההשפעות החשובות ביותר על למידה היא המורים.
 2. על מורים לספק הנחיה, להשפיע, לגלות אכפתיות ולהיות מעורבים מתוך תשוקה בתהליך ההוראה והלמידה.
 3. על מורים להיות ערים למחשבות ולידע של כל תלמיד בכיתה; להיות מסוגלים לבנות משמעות והתנסויות משמעותיות לאור ההיכרות הזאת עם התלמידים.
 4. על מורים ועל תלמידים לדעת את יעדי הלמידה ואת הקריטריונים להצלחה של תלמידים בשיעורים, לדעת באיזו מידה הם עומדים בקריטריונים האלה מבחינת כל התלמידים ולדעת לאן להמשיך לנוכח הפער בין הידע וההבנה הנוכחיים של התלמידים לבין הקריטריונים להצלחה.
 5. על מורים לעבור מרעיון יחיד לרעיונות מרובים באופן שתלמידים יבנו, ואז יבנו מחדש, ידע ורעיונות.
 6. על מנהיגים חינוכיים ומורים לבנות סביבות [למידה] שמקדמים בהן בברכה טעויות ורואים בהן הזדמנויות למידה וכמו כן מעודדים זניחת ידע והבנה שגויים.
- הטי ממשיך לקדם בספרו למידה נראית למורים את הרעיונות הללו. הוא מארגן את המלצותיו סביב יחידת ההוראה והלמידה של השיעור: הכנת שיעור, פתיחת שיעור, למידה, משוב וסוף השיעור. "חשוב ביותר", לדבריו, "שההוראה תהיה ניכרת לעיני התלמיד ושהלמידה תהיה ניכרת לעיני המורה. ככל שהתלמיד נעשה למורה וככל שהמורה נעשה ללומד, כך מתקבלות תוצאות מוצלחות יותר".⁸⁶ כמה שונה התפיסה הזו מן הימים שבהם המורה לבדו ידע מה מטרת השיעור, שבהם

תלמידים לא ידעו כיצד מטלותיהם ייבדקו אלא לאחר שקיבלו את ציוניהם ושבהם מורים עמדו על רמת התובנה של התלמידים רק לאחר שהושלמה מטלה סופית. שינוי זה בהוראה מזכיר את המהפך שחל ברפואה: הפרקטיקה המיטבית ברפואה חושפת לעיני המטופל את שלבי האבחון והופכת את מודעות המטופל עצמו לגופו המשתנה ולתסמיניו לחלק מהותי ופתוח מן האבחון הזה. הפיכת ההוראה והלמידה לשקופות זו לזו איננה קלישאה - זוהי פרקטיקה מתוחכמת בכל תחום מקצועי.

מומחיות מקצועית אינה מסתכמת בהכרת הממצאים; היא כרוכה גם בהבנה כיצד לשפוט את הממצאים ובהבנה מה אפשר לעשות איתם.

יש לזכור ש-800 ניתוחי-העל סקרו את העולם כולו וכי שיעור גדול מבין המחקרים הגיע מארצות הברית. פירוש הדבר, למשל, שהטי מסתמך במידה רבה על מחקר שערך רוברט מרזנו (Marzano) במשך יותר מעשור, המאשר רבים מן הממצאים הללו בכיתות הטובות ביותר בארצות הברית.⁸⁷ במילים אחרות, הפרקטיקות המיטביות אכן קיימות; אבל הן אינן נפוצות כפי שהיו יכולות להיות, וגם אין בידינו אסטרטגיות ברורות להפצתן.

אבל אפילו לנוכח הראיות הללו, אנשי מקצוע נבונים צריכים תמיד להתייחס בספקנות למידע המשמש אותם. לזכותם של ניתוחי-העל של הטי ייאמר שהם מקיפים 15 שנה ויותר של עבודת הוראה. אך זה גם חסרונם הגדול: יחידת השיעור שהטי מאמץ כיחידת ההוראה והחינוך הבית-ספרי הסטנדרטית היא בת מאה שנים ויותר. אבל שיעורים פרונטליים מעולם לא היו יחידת ההוראה היחידה, ויש להניח שבעתיד הם יהיו שכיחים הרבה פחות. לצד השיעורים ישנם טיולי שטח, הפקות תיאטרון, פרויקטים משולבים במדעי החברה, עבודה קבוצתית בהובלת תלמידים, חקירות מדעיות של זיהומים בנהר המקומי, למידת טכנולוגיות המסייעות לתלמידים לקווי למידה או שימוש בטוויטר ובטכנולוגיות סלולריות אחרות כאמצעי משוב כיתתי מיידי - להבדיל משוב המוגבל למשבצת זמן יחידה. וגם אם נשארים במסגרת הכיתה, אפשר לדבר על הוראה הרבה פחות פרונטלית ולינארית: הופעות מחול, הוראת מוזיקה או אמנויות או פתיחה קסומה ליחידה ספרותית שמעניקה לתלמידים חוויה חזקה מבלי לגלות להם מראש את מטרת הלימוד, כדי להעצים את ההפתעה

מאוחר יותר... אם נאמר שבימינו אין עוד טעם לבסס חווי העסקה של מורים על גודל הכיתה, הרי שצריך גם להנחיל בקרב מנהלים וחוקרים את ההבנה שהשיעור עצמו עשוי להתיישן כיחידת ההוראה והלמידה הבלעדית.

בהחלט מומלץ, אם כן, להתבונן בשיטות עבודה שהוכיחו את עצמן, אבל אין להשתמש בהן באופן עיוור לחיזוק או לשחזור פרקטיקות עבר שאולי אבד עליהן הכלח. אל תנציחו סוגים מסוימים של פרקטיקות מיטביות באופן שיאפיל על החתירה אל פרקטיקות עתידיות מחוץ לתחומי האוריינות, המתמטיקה והמדעים או בצורות למידה שונות מן השיעור הפרונטלי בן מאה השנה. במילים אחרות, כדאי לקדם יותר למידה ופחות שיעורים - כפי שהיום יש לנו פחות ניתוחים שפותחים את הגוף ויותר מיקרו-כירורגיה. מעל הכול חשוב להתבונן בממצאים ולשקול אותם בלי הרף, לשאול את עצמנו מה אפשר ללמוד מהם, אבל לשמור על דריכות מקצועית כדי שלא להחמיץ את המגבלות של הממצאים הללו.

מורים מומחים תמיד מחזקים את מה שהם יודעים שהוא אפקטיבי, בודקים דברים שוב ושוב ומוסיפים להם. לא הממצאים בלבד חשובים אלא מה שעושים איתם, האופן שבו בוחנים אותם כאן ועכשיו והאופן שבו מחברים אותם לממצאים אחרים - לרבות מניסיונם האישי והקולקטיבי של המורים בשטח. אי אפשר להכתיב באופן נוקשה תכניות המבוססות על הוכחות. מומחיות מקצועית אינה מסתכמת בהכרת הממצאים; היא כרוכה גם בהבנה כיצד לשפוט את הממצאים ובהבנה מה אפשר לעשות איתם.

יכולת

כאשר מטפלים בסוגיית המומחיות כראוי, התוצאות מרחיקות לכת. התוצאה המרכזית היא יכולת (capability), העיקרון הראשון מבין חמשת עקרונות היסוד של המקצוענות בהוראה. יכולת איננה כשירות גרידא, ויש בה יותר מהתאמה טכנית לדרישות העבודה. דרישת היכולת מציבה רף ביצועים גבוה יותר - מדובר בעניין של הישגים ותוצאות, ולא של התאמה סתם. מדובר בהון כנכס יצרני.

יכולות - מיומנויות ותכונות שמובילות להישגים - בונות ביטחון. מורה שיודע כי ביכולתו לשפר את ביצועיו ושיש לו הידע והמיומנויות להשפיע על תלמידיו

ולפתח את היכולות שלהם מעל ומעבר לציפיות המקוריות מתמלא מרץ. מי שיש לו מיומנויות קולינריות יחוש בעל יכולת כטבח. ככל שיהיה לכם רפרטואר רחב יותר של אסטרטגיות כיתתיות מוכחות, כך תרגישו שהיכולת שלכם כמורים עולה. וכשיכולת מניבה תוצאות - אם בדמות מטעמים המוגשים לשולחן ואם בדמות למידה מוצלחת - נוצר סיפוק מקצועי, המחויבות מתחזקת ומתעורר רעב לעוד למידה. רצפי ניצחונות הם מנגנון אפקטיבי בספורט, והם עובדים גם בבתי ספר כמעגלי משוב חיוביים של ביטחון והצלחה.⁸⁸

נביא דוגמאות אחדות, למקרה שכל זה נשמע מופשט. מה עושים כאשר מורים בבית ספר שאוכלוסיית תלמידיו ענייה סבורים שתלמידיהם אינם מסוגלים ללמוד? מוכיחים להם שהם יכולים גם יכולים. ועושים זאת כך שהמורים הופכים לחלק מן הפתרון - מציידים אותם בהתנסויות חדשות שמאפשרות להם לממש הצלחה שנראתה להם בלתי אפשרית. הנה שתי מובאות מתוך תיאורי מקרה ארוכים יותר שגוללו עמיתתנו מרי ג'ין גלגר (Gallagher) באונטריו וחברת צוות המחקר שלנו קת'רין גנט (Ghent) באנגליה:⁸⁹

אונטריו, 2009. מורי בית הספר היסודי נפגשו עם עמיתיהם פעם בשבועיים כדי לסקור את התקדמות התלמידים. המטרה היתה לקבוע תוצאות מבוקשות ולנסות להשיגן לאורך שישה מחזורי למידה. תלמידים רבים הגיעו לתוצאות שעלו בהרבה על תחזיות המורים שלהם. מורה אחת בכיתות ד' העידה: "הייתי מגיעה לשיבות הפיתוח המקצועי האלה רק כי המנהלת שלחה אותי". בשיבה הראשונה אמרה, "ידעתי שלא הייתי צריכה להגיע. ראיתי את הדוגמאות לעבודות תלמידים אצל מורים אחרים והרגשתי ממש רע עם עצמי. לימדתי במשך שנים וידעתי שהתלמידים שלי לעולם לא יוכלו לייצר כתיבה איכותית כל כך. אבל עשיתי כל מה שיכולתי כדי לעבור את התהליך, ובלב הרגשתי רע בשביל התלמידים שלי. ככל שמחזור הלמידה התקדם, הכיתה שלי נסקה. כל אחד ואחד מהילדים שלי (שלפני כן היו ברמה 2) הגיע לכתובה בקצה העליון של רמה 3, וחלקם אפילו ברמה 4. במשך 25 שנות הוראה הצבתי לנו מטרות נמוכות מדי. כמה עוד תלמידים היו יכולים להגיע לתוצאות גבוהות כאלה, אילו רק ידעתי שאני מסוגלת להביא אותם לשם?"

לפעמים מורים, כמו המורה שמצוטטת לעיל, צריכים שיכונו אותם אל פרקטיקות חדשות כדי שיוכלו לשנות את אמונותיהם. ולפעמים העניין מורכב יותר:⁹⁰

ליימסייד, 2000. רשות הפיקוח הבריטית אופסטד (Ofsted) הגדירה ביוני 2000 את בית הספר היסודי ליימסייד, שפעל בשכונה מוזנחת בצפון אנגליה, מוסד הדורש הפעלת "אמצעים מיוחדים". פחות משליש מתלמידיו הגיעו לרף הדרוש בבחינות הישגים סטנדרטיות, ותלמידים רבים עזבו את בית הספר "מבלי שידעו לקרוא". "זה היה מכאיב מאוד", נזכרה המנהלת. בית הספר היה "בית ספר של משכנות עוני שאיש לא רצה ללמוד בו, באזור עני שאף אחד לא רצה לגור בו. לא היו ציפיות אמתיות מן הילדים. התפיסה היתה 'אלה ילדים מליימסייד, אז למה כבר אפשר לצפות?'"

לאורך השנים הצליח בית הספר לחולל מהפך באמצעות אסטרטגיות מוכרות כגון יצירת אקלים רגוע עם אסטרטגיית התנהגות חיובית, גיבוש חזון משותף, מעקב הדוק אחר התקדמות התלמידים ושינוי התפקידים ותחומי האחריות של המורים. אבל קפיצה אמתית נעשתה רק לאחר שגובשו ציפיות גבוהות יותר להצלחה ולאחר שהותאמו להן אסטרטגיות הוראה ולמידה. בימינו, במילתיו של מורה מסייע: "ליימסייד נותן להם את הביטחון להגיע להישגים".

האתגרים לא נעשים פשוטים יותר. תלמידים רבים מגיעים לבית הספר כשהם בקושי גמולים, והצוות מבלה את השבועות הראשונים "בשטיפת רצפות, פשוטו כמשמעו". מיומנויות השפה והמיומנויות החברתיות הן "לא מהעולם הזה, במובן שהן מאוד נמוכות", אבל בתוך שלוש שנות לימוד, הילדים מגיעים להישגים גבוהים מאוד בהשוואה לנורמה הארצית.

אחדות מן האסטרטגיות המופעלות בליימסייד הגיעו מן המחקר ואחרות מן הניסיון. שני סוגי הממצאים - מחקר וניסיון - חשובים. אבל ההצלחה משמעותית יותר מכול. סדנאות פילוסופיה אפשרו לילדים לקיים דיונים בפורום פתוח. המנהלת פתחה כל בוקר במדיטציה כדי שהילדים והצוות יחליקו בקלות אל תוך יום הלימודים. הילדים גם לומדים בצורה מפורשת על למידה, סגנונות למידה ומטא-קוגניציה. תערוכות קיר מציגות חלקי פאזל שבתוכם מיומנויות חשיבה ופעילויות. הילדים מסוגלים לעקוב אחר המסגרת, לבחון את הידע הקודם, לזהות את המטלה, לעבוד יחד ולנסות למצוא את הדרך הטובה ביותר לפתור את הבעיות. ולאחר שהצליחו, הם מלמדים אחרים. ליימסייד הוא מקום שבו רשימת הפרקטיקות המוצלחות של ג'ון הטי מתעוררת לחיים.

בית הספר רכש מצנפות וגלימות מכשפים, וכל מי שמוכיח שהוא "אשף למידה" - באמצעות רכישת מיומנויות החשיבה העיקריות - זוכה להתחפש באולם הכינוסים ולקבל תעודה. "אשפי הלמידה הוא אירוע אמיתי, וה'אשפים' מסוגלים באמת לשאול שאלות. הם יכולים לעבוד עם אחרים. הם מסוגלים ללמוד הרבה בבית. הם יודעים מה לעשות כשהם לא יודעים מה לעשות".

התוצאה היא ביטחון, הישגים, ועוד ביטחון לילדים ולמורים כאחד. "זה סיפוק עצום לראות ילד שנאבק ונאבק אבל התמיד והראה שהוא 'הולך' לעשות את זה, עולה לבמה אחרי כך וכך שבועות, מגיע לשם ואומר 'עברתי את קו פרשת המים, אני יכול לעשות את זה, ולא רק שאני יכול לעשות את זה, אלא שאני מסוגל להראות למישהו אחר איך לעשות את זה'. זה סיפוק גדול לראות את זה".

שתי הדוגמאות שהבאנו נפתחות במקומות שונים מאוד. האחת, ראשיתה במורה שנכפתה עליה השתתפות בפיתוח מקצועי ובהתמודדות מביכה עם מה שמורים אחרים השיגו עם תלמידים דומים. התחושה היא של מקלחת קרה. הדוגמה השנייה נובעת מחזון מלא השראה, נחישות שיתופית ואסטרטגיות הוראה ולמידה חדשניות. מקרה זה דומה יותר לג'קווי חם.

פוליטיקאים ואנשי ניהול ומנהלה, ומי שמרבים לעבוד איתם, עשויים להעדיף את הדוגמה הראשונה. היא מצדיקה לכאורה שינוי מן הסוג כפוי. היא מאשרת את הצורך לדחוף מורים או להכריח אותם לשנות את שיטות עבודתם עוד לפני שהם משנים את אמונותיהם (אם כי כאשר בוחנים את הדוגמה מקרוב רואים שגם העמיתים לוחצים על חבריהם להתחיל לבחון את שיטות העבודה האפקטיביות ביותר ולהשתמש בהן).

אנשי מקצוע, ובעיקר מורים, עשויים להימשך יותר לדוגמה השנייה. היא תומכת בהכלה, בהשראה ובחדשנות - כלומר ברעיון שלפיו בטרם נוקטים פעולה שנועדה לחולל שינוי, צריך לעורר באנשים השראה ולמשוך אותם אל השינוי. שתי החלופות מעוררות ויכוחים עקרים רבים על השאלה כיצד לחולל שינוי. אבל במציאות שתיהן נכונות. העיקר הוא המעגל והסינרגיה - מומחיות חדשה מולידה ריגוש וסיפוק, אלה מצמיחים מומחיות נוספת שמביאה לריגוש חזק יותר, מנהיגים ועמיתים מתחילים לשלב שיטות עבודה ולגוון, וכן הלאה. אפשר להתחיל גם מן הריגוש הכרוך בחזון

מעורר השראה עוד בטרם ניגשים לרכוש מומחיות חדשה. כמו בסאונה פינית, המעבר לסירוגין בין חום והזעה לבין קרח במי קרח הוא הממריץ המקצועי החזק מכול. האמת היא שבלי קשר לנתיב ההתקדמות, מורים מוכרחים לחוות את הלהט המוסרי ואת עומק הלמידה וההישג בכיתות ובבתי הספר שלהם. אם לחזור לעבודתו של הטי, העניין המרכזי איננו השימוש ברשימות השיטות המוצלחות, אלא התשוקה להצליח. קורה שמורים עם להט ללמד ולהצליח אינם מצליחים לממש את שאיפותיהם בגלל תנאי עבודה גרועים או מנהיגות חלשה. הלכה למעשה, הם מתעוררים בכל בוקר בתחושת תכלית מוסרית עקרה. לאחרים חסרה לפעמים מידה כלשהי של מומחיות ולפעמים תשוקתם המקצועית לקויה או ממוקדת בכיוונים לא נכונים; אבל הם מסוגלים להתעלות כאשר ממלאים אותם השראה ומספקים להם תמיכה - כלומר כאשר הלחץ החיובי והתמיכה נכנסים לפעולה. מעטים המורים המסוגלים לעמוד בפני לחץ ותמיכה מצד עמיתים. והקומץ הזה - שאינו מסוגל או אינו מוכן להגיב כאשר כל הנסיבות מתחילות לדחוף אותם ולתמוך בהם - צריך כנראה לעזוב את המקצוע.

מן האמור לעיל אפשר להסיק שתי מסקנות. ראשית, מחויבות נלהבת ותחושת תכלית מוסרית אינן אלא רוח וצלצולים אם אין בצדן חוויות של הצלחה. מורים נוסקים לא רק כשהם שואפים להצליח אלא כשהם מבינים כיצד להצליח, וכאשר הם יודעים שההצלחה אמנם אפשרית. שנית, המומחיות לבדה אף היא אינה מספיקה בלי התשוקה והדחף שמניעים מורים. אין טעם לדעת מה לעשות ואין לעשות, אם לעושה לא אכפת מה הוא עושה או למען מי, אם כופים עליו לעשות דברים שאינו מסכים איתם, אם כבר אין לו השפעה על כיוון העשייה או אם התעייף מלעשות יותר מדי במשך זמן רב מדי.

היכולת והמחויבות מוכרחות לבוא יחד בכל שלב ושלב. מורים בפינלנד, לדוגמה, הם בעלי כישורים ומומחיות יוצאים מגדר הרגיל (חמש שנות הכשרה קפדנית, הכוללות למידה של מדעי הקוגניציה וכתביה ומחקר, שמטרתן להבין איך ילדים לומדים). לאלה נוספות גם תקופות ממושכות של תרגול בבית הספר. אבל עם כניסתם להוראה, הם מסוננים גם לפי מידת התאמתם לעבודה עם אנשים צעירים. כיתותיהם קטנות מספיק כדי שיכירו היטב את כל התלמידים - בכיתות היסודי הם עובדים יותר משנה אחת עם כל כיתה, במידת האפשר.⁹¹ הכשרה קפדנית ויחסים

בין-אישיים, מומחיות ומעורבות - כולם חשובים. נתבונן ביתר פירוט במרכיב המחויבות.

מחויבות

איכות המורים ויכולותיהם חשובות בעליל ללמידת התלמידים. אבל השאלה הגדולה היא זו: מה הגורם החשוב ביותר בבניית איכות של מורים? לצורך ספרם *Teachers Matter*, והמשכו *The New Lives of Teachers*, עמלו כריס דיי (Day) ועמיתיו על אחד המחקרים השיטתיים ביותר שנעשו אי פעם בנושא הגורמים המשפיעים על איכות המורים ועל האפקטיביות שלהם.⁹² הם סקרו וראיינו במשך שלוש שנים 300 מורים ממאה בתי ספר על חייהם המקצועיים והאישיים כאחד ועל תחושת האפקטיביות שלהם. את הממצאים הם חיברו למדדים מתוחכמים של הישגי ערך מוסף בקרב תלמידי המורים הללו, והסיקו מסקנות מרתקות.

בדומה לכלכלנים שמכילים ביצועי מורים, גם דיי ועמיתיו הראו כי השונות בין האפקטיביות של מורים גדולה יותר בתוך בתי ספר מאשר ביניהם. אבל הנקודה המכרעת היא ההסבר להבדל. ההנחה המובלעת של הכלכלנים היא שהמורים האפקטיביים יותר פשוט טובים יותר, חרוצים יותר או מצפוניים יותר, ועל כן זכאים לשכר על מאמצייהם. דיי ועמיתיו, לעומת זאת, קושרים את האפקטיביות לרמות המחויבות של המורים - המחויבות לילדים, לעבודה ולשיפור היכולת שלהם לבצעו והמחויבות לשרת אחרים במסירות ומתוך מאמץ.

ועדיין נשאלת שאלת המפתח הבאה: כיצד משמרים את מחויבותם של מורים לעבודתם לאורך זמן ומחדשים אותה? כלכלנים העוסקים בסוגיית הערך המוסף סבורים כי התשובה היא תמריצים ותגמולים כספיים. מבחינת צוותו של דיי, לעומת זאת - והם אינם יחידים הסבורים כך - הראיות מצביעות על גורמים אחרים:

- **מסלול הקריירה.** רמות האפקטיביות הגבוהות ביותר מושגות לאחר שמונה עד 23 שנות עבודה במקצוע. לכן אסטרטגיות לשיפור איכות המורים שמגייסות צעירים נלהבים למשך שלוש-חמש שנים, ואז מניחות להם לפרוש ולעבור הלאה, דנות לכישלון את הניסיון למקסם את התשואה על הכסף והזמן שהושקעו: המורים הצעירים יעזבו שנים לפני שיגיעו לביצועי שיא.

- **מנהיגות.** במחקר של דיי ועמיתיו, יותר משלושה רבעים מן המורים שגילו מחויבות מתמשכת אמרו שמנהיגות טובה עזרה להם לשמר את המחויבות שלהם לאורך זמן. המורים האלה הזכירו את חשיבותם של מנהיגים בעלי "חזון ברור", ⁹³ מנהיגים שנוהגים בהם "כאנשים בוגרים", ⁹⁴ שמגלים מחויבות ושקיפות ביחס לעבודת בית הספר, שמתנהלים באופן פתוח ונגיש, שסומכים על מורים ומגלים אכפתיות. מנגד, מתוך רבע מכלל המורים שמחויבותם דעכה לאורך זמן, 58 אחוז אמרו שמנהיגות לקויה היתה הגורם המרכזי לכך. המנהיגים של מורים אלה "זלזלו בעבודת המורים", ⁹⁵ גרמו למורים להרגיש "שאין להם תמיכה", ⁹⁶ ש"מציקים להם", ⁹⁷ נתנו להם תחושה שהם "נטושים" ⁹⁸ או דחקו החוצה אנשי צוות - ש"עזבו בעוגמת נפש". ⁹⁹ מנהיגים טובים יותר מולידים מורים טובים יותר. למה לקנוס מורים שזכו למנהיגים גרועים?
- **עמיתים.** מורים שמסוגלים לשמר את מחויבותם שמים לב מתי הם מוקפים בעמיתים מעולים. במחקר של דיי ועמיתיו, 63 אחוז מן המורים שמחויבותם למקצוע השתמרה לאורך זמן ייחסו לעמיתיהם תפקיד מכריע בעניין. מורים בכיתות גן ויסודי העריכו במיוחד את עבודת הצוות, את האפשרות לדבר עם מישהו כשהעניינים משתבשים ואת התחושה שכולם מושכים לאותו כיוון. מובן שישנם גם מורים עמידים במיוחד, שמסוגלים לשמר את המחויבות המקצועית גם בהיעדרה של תמיכה מצד עמיתים - לפעמים אלה יחידים אקסצנטרים, שוברי מוסכמות נועזים או לוחמים אמיצים המתמודדים עם אדישות ועוינות. ואין ספק שצריך להוקיר את פועלם. אבל באופן כללי, נקבל מורים טובים יותר אם נבטיח שיהיו להם עמיתים מעולים שמסוגלים ומוכנים לעבוד יחד למען מטרה משותפת. לעומת זאת, עמיתים אדישים או ציניקנים עלולים לשחוק את המחויבות של חבריהם. למעשה, אנשים שהיו יכולים להיות מורים טובים מוותרים לפעמים על ההוראה מלכתחילה, מתוך הנחה שלא ימצאו שם עמיתים איכותיים. נרחיב בנושא מאוחר יותר.
- **עומס עבודה ומדיניות.** זו היתה הסוגיה המרכזית עבור מורים שחוו ירידה במחויבות - היא השפיעה על כשישים אחוז מהם. צר לנו לבשר לפוליטיקאים שמורים (ואנשים באופן כללי) אינם נוטים להעתיר שבחים על החלטות מדיניות מוצלחות. אבל הם בהחלט שמים לב כשהמדיניות גרועה או מרגיזה

הם מתלוננים על "עומס עבודה מטורף"¹⁰⁰ ש"מכרסם בחיים הפרטיים"¹⁰¹, על ניירת מיותרת, על מדיניות "מכתיבה מאוד"¹⁰² ועל הכשרה הממוקדת יתר על המידה במימוש יוזמות ממשלתיות ולכן מסיחה את דעתם של המורים מעבודתם, משום שלא נותר להם די זמן ללמידה מקצועית משלהם ולרפלקציה. מדינות המדורגות גבוה במבחנים הבין-לאומיים מספקות למורים שלהן תמיכה חזקה ומעניקות להם שפע שיקול דעת מקצועי (לא בלתי מוגבל, אמנם), במקום להכפיפם לתכתיבים פשטניים.¹⁰³ בפינלנד מורים בונים את תכניות הלימודים יחד עם עמיתיהם, כל מחוז בפני עצמו. בסינגפור ניתן למורים "מרחב לבן" לפיתוח של פרויקטים קוריקולריים אישיים המשולבים במערכת. באלברטה תשעים אחוז מבתי הספר וממוריהם מקבלים מימון ממשלתי כדי לפתח חידושים משלהם במסגרת העדיפויות הקיימות.

מה צריכות לעשות מדינות כמו ארצות הברית ואנגליה כאשר אינן מצליחות להתקדם במבחנים הבין-לאומיים למרות שנים של שימוש בבחינות עתירות סיכון ובתכתיבים נרחבים? מצד אחד, עליהן להפחית את הדגש המוגזם על בחינות (כפי שנעשה לאחרונה באנגליה, ואחר כך גם באלברטה). מנגד, הן צריכות להקים מערכת חלופית דוגמת הבחינות המדגמיות והחשאיות שנערכות בפינלנד, שם הממצאים הדיאגנוסטיים הם חלק בלתי נפרד משגרת השיפור וגם מתפיסת השקיפות הציבורית. מחויבות היא מצב רגשי ולא רק מוסרי. היא מטרה בתוספת הנעה וכיוון. היא מניבה תוצאות עקיבות הן מבחינת האופן שבו מורים תופסים את האפקטיביות שלהם הן מבחינת השפעתה על הישגי תלמידים בפועל. אצל רוב המורים מחויבות איננה רק סגולה אישית, אלא גורם המושפע עמוקות מן ההתרחשויות בעבודה ובחיים הפרטיים. עבודתם של דיי ועמיתיו מראה כי לאורך זמן מחויבותם של מורים גואה ודועכת בהתאם למה שמתרחש בהקשרים הבאים:

1. החיים הפרטיים (בריאות, קשרים אישיים, נתמכים וכן הלאה);
2. החיים המקצועיים (חוויות למידה, תמיכה או התקדמות או, להבדיל, מדיניות מפריעה והכשרה שמוכתבת מלמעלה);
3. בית הספר (מנהיגות תומכת או בלתי תומכת, ועמיתנות חזקה או חלשה).

מורה שאצלו כל התחומים, או אפילו שניים מהם, מתואמים באופן חיובי יתאפיין בדרך כלל ברמות גבוהות של מחויבות ואפקטיביות. אם בכל התחומים נרשמת מגמה שלילית - אם החיים הפרטיים גדושי בעיות, אם בתחום המקצועי יש תחושה של חוסר התקדמות ואם האווירה בבית הספר קשה - המחויבות והאפקטיביות של המורה צפויות לצלול. מורים יכולים בדרך כלל להתמודד עם תחום בעייתי אחד, בתנאי שיש להם תמיכה מספקת במקום אחר בחייהם. הם מסוגלים להתמודד עם מנהל גרוע, אם הם זוכים לתמיכה מעמיתיהם או מבני הזוג שלהם. הם יכולים להתמודד עם פרידה מבן זוג או עם אבל כאשר העמיתים והמנהל מבטאים הבנה ומספקים עידוד, במקום לעורר אצלם נקיפות מצפון עקב ההיעדרות מן העבודה. הם יכולים להתמודד עם מדיניות אטומה או עם יישום גרוע של תכניות כאשר המנהלים והעמיתים יודעים כיצד להתאים אותם למוקד הבית-ספרי. דיי ועמיתיו מסכמים זאת כך:

כדי שהמחויבות תפרח וכדי שמורים יוכלו להיות עמידים ואפקטיביים, הם זקוקים לתחושה חזקה ומתמשכת של מסוגלות (efficacy) - היכולת להתמודד בביטחון עם מצבים חדשים, מתוך אמונה בכוחם להשפיע - והם צריכים לעבוד בסביבות חיצוניות ופנימיות שהן פחות בירוקרטיות ופחות מסתמכות על אמצעים גסים שפוגעים במורל במקום לחזק אותו. הם צריכים לעבוד בבתי ספר שמנהיגותם תומכת, ברורה, חזקה ומחויבת באופן נלהב לשימור האיכות של מחויבותם.¹⁰⁴

המחקר של דיי וצוותו ומחקרים רבים אחרים מדגישים כמה קל להפריז בחשיבות המומחיות. כאשר המומחיות מוכתבת מלמעלה ומוצעת כתשובה יחידה לשיפור ההוראה, היא מקדמת ומנציחה תפיסה סבילה של המורה, המוצג ככלי ריק, לקוי וחסר מיומנויות - מי שצריך למלא אותו ולשפצו בשיטות ובאסטרטגיות חדשות. זו גישה השואפת לפתח דברים **בשביל מורים** במקום **עם מורים** או במקום שהם עצמם יעשו זאת. היא נוטלת מן המורים את האחריות לפיתוח תכניות לימודים ומפקידה אותה בידי המטה המחוזי או הממשלתי - בניגוד למה שקורה במדינות עתירות ביצועים דוגמת פינלנד והיום גם סינגפור, שבהן מורים בעלי כשירות גבוהה מתכננים יחד חלק גדול מתכנית הלימודים ומן החדשנות החינוכית. יחס מתעלם

או דורסני כלפי מטרותיהם של מורים וחתירה נגד שיקול הדעת שלהם מובילים רק להתנגדות ולתרעומת.

הטענה שהוראה תלויה במחויבות מוסרית איננה מתנשאת וגם אין בה כדי לומר שכל תכלית מוסרית תועיל באותה מידה. המחויבות - כשילוב של תכלית ותשוקה - משפיעה במישרין על המסוגלות העצמית של מורים (כלומר על אמונתם בכוחם להשפיע), וזו, בתורה, משפיעה על הישגי התלמידים. אנחנו יודעים זאת כבר יותר מרבע מאה, מאז שפט אשטון (Ashton) ורוד וֵב (Webb) ועוד רבים אחרים הראו שמורים המתאפיינים במסוגלות עצמית נמוכה מגיעים להישגים נמוכים יחסית ועסוקים יותר בכיסוי החומר המוכתב להם.¹⁰⁵ המחויבות תורמת אפוא ליכולת.

בארצות הברית ובאנגליה, בין שבעים ל-75 אחוז מן המורים רואים בעצמם אנשים מחויבים.¹⁰⁶ לא רע - אבל גם לא מבריק. אי אפשר לבנות מערכת חזקה כאשר יותר רבע מבעלי המקצוע אינם חשים מחויבים. ורבים מבין מי שחשים מחויבות לכאורה אינם ממוקדים בהכרח בפיתוח הון מקצועי - מצב שבו יכולת הולכת ומתחזקת מתווספת באופן תכליתי ושיטתי למחויבותם של המורים. יש כאן, בלי ספק, עוד הרבה עבודה לעשות - לא במקום פיתוח מומחיותם ויכולתם של המורים, אלא בנוסף. היכולת והמחויבות פועלות זו על זו כחלק מן ההון המקצועי. הן מקדמות זו את זו. המחקר העוסק בקריירות של מורים מספק תובנה נוספת. עלינו להבין את הדינמיקה החברתית-הפסיכולוגית לאורך מסלול הקריירה. ועלינו להעריך ולטפח את מה שיש למורים בני כל הגילים להציע.

קריירה

מורים אינם רק מבצעים. הם גם בני אדם. אי אפשר להדליק מורים ולכבות אותם כאילו היו מחשבים. אי אפשר להבין את המורה או את דרכי ההוראה שלו מבלי להבין איזה מין אדם הוא. ואי אפשר לשנות מהותית את המורה מבלי לחולל שינוי מהותי באישיותו. פירוש הדבר הוא ששינוי משמעותי או בר-קיימא יהיה כמעט בהכרח אטי יותר מכפי שמקווים מי שאינם מורים. צמיחה אנושית איננה גידול הידרופוני של עגבניות. אפשר לטפח אותה ולעודד אותה, אבל אי אפשר לכפותה.

אי אפשר לשפוט ביצועים של מורה כראוי על סמך ביקור מנותק מהקשר בכיתה, שכל מטרתו לסמן "וי" על סעיפי ביקורת. קל להתאכזב ממורים שמעבירים מבחן שגרתי או מנהלים זמן שקט דווקא כאשר המנהל מחליט לקפוץ באמצע שיעור להערכת פתע, לתצפית זריזה או לסבב הדרכה. התבוננות כזו מנותקת מן ההקשר ושופטת את המורה לפי מודלים אידאליים של הוראה במקום על רקע מציאות כיתתית נתונה. ומציאות זו עשויה לשקלל את בריאותו של המורה ואת רמות האנרגיה שלו, את הצורך לתגבר קבוצת תלמידים מסוימת או את ההכרח לטפל בהשפעות רגשיות של שיעור קודם שלימד מורה אחר או של עימות עם תלמיד בעייתי. אי אפשר לשפוט בני אדם אם אינכם מכירים אותם או אם אין לכם מושג מה הם עושים.

כדי להכיר מורים - ובעצם כל אדם - מומלץ להבין באיזה שלב בחיים או בקריירה הם נמצאים. העובדה שהתנגדותם של מורים לרפורמות הולכת וגוברת עם השנים קשורה לעתים לרפורמות עצמן. אבל לפעמים הדבר קשור גם לאופן שבו מורים חווים שינויים ולדרך שבה הם עצמם משתנים במהלך הקריירה. וכל אלה משפיעים על רמת המחויבות שלהם. יש הסבורים שהכול קשור לשלב שהמורים נמצאים בו בחיים - כמה אנרגיה יש להם וכמה פתיחות לשינוי הם מסוגלים לגייס בתקופות שונות. ויש הסבורים שהכול קשור לשלב בקריירה - איזה תפקיד הם ממלאים, אילו מיומנויות צברו ואילו תחומי אחריות יש להם. המחקר העדכני ביותר בנושא עומד על חשיבותו של גורם שלישי - הגורם הדורי, כלומר באיזו דרך מתקדם כל הדור הזה בחיים ובעבודה ומהן נקודות המבט הייחודיות שלו על העולם.

בשנות השמונים עשה החוקר האמריקאי מייקל הוברמן (Huberman) מחקר פורץ דרך על חיים וקריירות של מורים בשווייץ. דיי ועמיתיו, במחקרם שלהם, התבססו על המחקר של הוברמן וזיהו שישה שלבי קריירה / חיים במהלך ההוראה.¹⁰⁷ בכל אחד מן השלבים נמצא שאצל חלק מן המורים רמת המחויבות משתמרת, ואילו אצל אחרים היא דועכת. עד כאן הכול צפוי! אבל הדבר המעניין הוא שאף על פי ששיעור המורים המחויבים תמיד גבוה משיעור המורים המאבדים מעוצמת המחויבות שלהם, היחס ביניהם משתנה מאוד בין שלבי הקריירה. אלה ששת השלבים:

1. שנים 0-3: מחויבות; תמיכה ואתגר;

2. שנים 4-7: זהות ומסוגלות בכיתה;

3. שנים 8-15: ניהול שינויים, התעוררות מתחים;
 4. שנים 16-23: שינויי עבודה-חיים, אתגרי מוטיבציה ומחויבות;
 5. שנים 24-30: אתגרים לשימור המוטיבציה;
 6. שנים 31 ואילך: מוטיבציה נשמרת / דועכת.
- ישנן שלוש תקופות שבהן שלבי החיים והקריירה האלה, או ההשתייכות הדורית, משפיעים השפעה מכרעת על מחויבותם של מורים: שנות ההוראה הראשונות, השנים האחרונות במקצוע והחלק האמצעי - בין השנים 8 ל-23. נתחיל בסוף.

שלהי הקריירה

בהוראה, כמו בחיים, אנחנו נוטים לשפוט את הנכשלים מהר יותר מאשר את המצליחים. כאשר מורים מתחילים בעבודה, אפשר אולי למחול להם על חוסר היכולת. הרי הם עדיין לומדים. מורים מנוסים, לעומת זאת, שהיו אמורים להבשיל לאורך שנותיהם בכיתה אינם חומקים בקלות כזו משיפוטנו: במילון שלנו הם זקנים, שחוקים, גמרו את הסוס! אבל כינויי הגנאי אינם מסבירים באמת את קשיי המורים האלה אלא מטאטאים אותם מתחת לשטיח. הפתרונות היחידים שהם עשויים להציע הם סילוק הבעיה או, בלתי ברירה, השלמה עמה. ההנחה היא שהמורה אשם, שיש משהו בעייתי באישיותו. על כן, אין טעם לנסות לשנות אותו. אין הרבה מה לעשות עם מורים גרועים, בעיקר כאשר מדובר במורים גרועים זקנים; אפשר רק לחכות שיעזבו, יפרשו או ימותו! ואפשר לפטר אותם. "אילו רק יכולתי להביא כמה מורים חדשים" או "חכו שהמורים החדשים שלי יגיעו" - אלה התגובות השגרתיות של מנהלים לבעיה ה"בלתי פתירה" הזו.

האם תהיתם אי פעם כיצד תפקדו בני החמישים ומשהו או אפילו השישים ומשהו האלה, שהיום יושבים ומחכים לפרישה לכאורה, כשהיו בני 35 או 25? האם גם אז הסתפקו בהחתמת הכרטיס בבוקר? האם כבר אז היו ציניים עד כדי כך? האם ייתכן שפעם הם היו נלהבים ואידאליסטים כמו רבים מעמיתיהם הצעירים היום? ואם כך, מה קרה להם עם השנים? מדוע השתנו? האם תהיתם אי פעם איך זה להיות אחד האנשים האלה, הגבר או האישה שמאחורי המסכה? האנשים השחוקים האלה אינם נשחקים מעצמם. לרוב מדובר בתוצאה של סביבה לא פורייה. ובמילים פשוטות:

בתי ספר, מערכות חינוך ומדינות מקבלים את המורים שמגיעים להם. בסופו של דבר, השאלה היא עד כמה החברה תומכת במוריה ומוקירה אותם, ומה היא עושה כדי לבנות ולפתח את מקצוע ההוראה.

שנות שלחי הקריירה הן המסוכנות ביותר למחויבות המורים. מן המחקר של דיי ועמיתיו עולה ש-43 אחוז מן המורים שהחזיקו ב-24 שנות ניסיון ומעלה התקשו לשמר את המוטיבציה שלהם או הרגישו לכודים. זהו שיעור גדול מאוד. אבל אין פירושו שהדעיכה בלתי נמנעת.

לפני שנים אחדות בחן אחד משנינו כיצד הגיל והשלב בקריירה משפיעים על התגובה הרגשית של מורים לשינויים חינוכיים.¹⁰⁸ מורים בעלי עשרים שנות ותק ומעלה סיפרו שהם מאבדים ממרצם ומעבירים חלק ממה שנותר לחייהם הפרטיים. הם הבינו שהם "עלולים לאבד את הסבלנות הרבה יותר מהר"¹⁰⁹ ונאלצו להזכיר לעצמם שהם "עייפים, ושזו לא אשמת הילדים".¹¹⁰ במחקר קלאסי של פט סייקס (Sikes) על מחזור החיים של המורה, אחת המורות ניסחה זאת בתמצית: "הילדים הם תמיד באותו הגיל ואילו את הולכת ומזדקנת. ולרוע המזל, גם החינויות, האנרגיה שלהם, נותרות בעינן, ואילו שלך הולכת ודועכת".¹¹¹

מבחינה דורית, המורים האלה היו מודעים לפרישתם הקרבה וחשו צורך שיכירו בתרומתם בטרם יעברו הלאה. הם גם היו ישירים יותר בהשוואה לרבים מעמיתיהם והשתמשו במעמדם, שכבר לא ניתן לפגוע בו לקראת פרישתם, כדי להתנגד יותר לשינויים נשנים וחסרי היגיון שנכפו עליהם מבחוץ ולהטיל ספק בנחיצותם.

לכאורה יש כאן אישור לרעיון שצריך פשוט להוריד מהבמה מורים שטרם הגיעו, אחרי עשרים ומשהו שנה, לתפקידי ניהול או לתפקידים אחרים מחוץ לכיתה. אבל למעשה, יש עוד שפע אפשרויות אחרות. מורים בקבוצה זו עשויים להביע התנגדות קולנית יותר לשינויים חיצוניים, אבל יש להודות שתכופות, כאשר הם אומרים שההכשרה גרועה, שאין בה שום חידוש או שהכול מניפולציה - הם יודעים על מה הם מדברים! ובעוד שמורים מבוגרים יותר מגלים לעתים סבלנות נמוכה יותר כלפי המתרחש מחוץ לכיתה, לעתים קרובות הם גם מקבלים בשלווה יחסית את המטרדים האוניברסליים של העבודה בכיתה - בעיות התנהגות, שכחה של ציוד וכן הלאה. הם מקבלים יותר, הם ממוקדים יותר, הם רגועים יותר.

מייקל הוברמן טען בשנות השמונים שאי אפשר להכניס את כל הדור הוותיק של המורים לקטגוריה אחת.¹¹² אחדים מהם מתאימים כמובן לסטריאוטיפים שמציינים מבקריהם - הם באמת פועלים באופן אינטרסנטי, מנסים לשמור לעצמם את התלמידים הטובים ביותר, את לוחות הזמנים הנוחים ביותר ומתנגדים לכל שינוי שתובע מהם עבודה נוספת. לפעמים אף מתברר שהם הגיעו להוראה מהסיבות הלא נכונות. המוקדים השלייליים האלה, כפי שהוברמן כינה אותם, תקועים כקוצים בבשרם של מנהלים. הספרות הפופולרית העוסקת בהנהגה נוהגת להוקיע אותם ולתאר אותם, אולי בצדק, כ"סרח עודף". המקצוע והמערכת צריכים לנקוט יד קשה כלפיהם, כדי שעמיתים המתנהגים באופן דומה אך מסיבות שונות מאוד לא יוארו אף הם באותו אור.

תת-קבוצה אחרת היא זו שהוברמן מכנה **המתפכחים**. הכוונה היא לאנשים שהשקיעו את מיטב מאמציהם בשניים-שלושה מאמצי שינוי גדולים, אבל מאמציהם עלו בתוהו פעם אחר פעם - אם משום שהמוקד השתנה או המשאבים התנדפו ואם משום שהמנהיגים ומובילי השינוי עברו למקומות אחרים. מורים כאלה אינם זקוקים לעוד הערכות ביצועים; הם צריכים סביבת רפורמה שלא תונע תמיד מבחוץ, שלא תכרע תחת משקלן של התערבויות אין-סופיות ושלא תסבול ממנהיגות הפכפכה ומעורערת. מורים כאלה, שאיבדו את הקסם, צריכים **למצוא מחדש את הקסם** - לעבוד בסביבה מעוררת השראה ומשתפרת, לשחזר את ההתלהבות ולהבטיח שהיא תישאר. הם צריכים מנהלים ועמיתים שירגשו אותם, ימריצו אותם ואפילו ירגיזו אותם, וחשוב לא פחות - שיתחייבו ללכת איתם ככרת דרך.

תת-קבוצה שלישית היא **המוקדים החיוביים**. לאלה אכפת מאוד מן התלמידים ומן ההישגים שלהם, והם למדו להימנע מהסחות הדעת של רפורמות מתחלפות. בשנים שנותרו להם במקצוע הם מחליטים להתרכז בבתי הספר שלהם ובכיתות שלהם - שם הם סבורים שיוכלו להשפיע באמת. הם אינם תומכים תמיכה עיוורת בכל רפורמה אופנתית, אבל מערכת החינוך יכולה בהחלט לנצל את ההון המקצועי שהם צברו לאורך עשרות שנות עבודה ולמנף אותו - אם היא תצליח לשכנע אותם בתועלת האמתית הגלומה בשינויים מסוימים; אם הם יראו שמנהיגיהם מבינים מהי למידה טובה; אם הם ישתכנעו שלדרך שבה לימדו בעבר יש עדיין ערך כלשהו

היום; אם הם יבינו שנתוני ההישגים מעידים משהו על תלמידיהם אך אינם עומדים בפני עצמם; ואם הם לא יתעקשו שהכול מסתכם בציונים או בתכניות של אחרים. לבסוף ישנה תת-קבוצה אחת נוספת - קבוצת ההתחדשות. היא מורכבת ממורים המחפשים אתגרים חדשים לכל אורך הקריירה שלהם ומרעננים בדרך זו את רמת המחויבות שלהם. קבוצה זו עומדת במוקד היוזמה של אן ליברמן (Lieberman), פרנק קראות'ר (Crowther), אלמה הריס (Harris), איגוד המורים של קליפורניה ואחרים - גורמים המבקשים לפתח הנהגת מורים חזקה שתקבל על עצמה אחריות ניהולית ובה בעת גם תוביל חדשנות ושיפור בבתי הספר.¹¹³ הנהגת מורים המקדמת התחדשות מורים מבקשת:

- ליזום ולהפיץ פרויקטים חדשים ולא רק ליישם;
 - למצוא עמיתים שיוכלו לפתח פרויקטים מרגשים בכוחות משותפים;
 - לעזור לעמיתים מתקשים - אם בבית הספר שלהם ואם במוסדות אחרים, חלשים יותר;
 - לגייס משאבים לשינוי שיגיעו לעתים היישר לידי המורים - ולא רק בתיווך מפקחים ומנהלים;
 - להבטיח שמורים יוכלו להשתתף בשיחות ברמה גבוהה כאנשים נבונים ובטוחים בעצמם לא פחות מכל מנהל או קובע מדיניות;
 - לשמור על ראש פתוח לשינויים מבלי ליפול בפח של אופנות חולפות;
 - לנהל כלפי מעלה ולאתגר את המערכת לפי הצורך, והכול במטרה לעזור לתלמידים;
 - להבין שברגע שמשוהו דופק כמו שעון - נראה שהגיע הזמן לשנות אותו!
- אם מורים הם אלה שיעשו את הדברים בעצמם, למען מורים ויחד עם מורים, אז רוב המורים יוכלו לסיים את הקריירה שלהם בהצלחה ולא באקורדים צורמים. אבל עד כה, מאמצי ההתחדשות שתיארנו נעשו כמעט תמיד מחוץ לזרם המרכזי של הרפורמה, או לכל היותר כנספח לזרם זה. ספרנו, לעומת זאת, מוקדש להפיכת ההון המקצועי לליבה של מקצוע חדש לגמרי. זהו שינוי מערכתי שישפיע על כל מורה ומורה.

המצב ישתפר אם דפוסי הקריירה של המורים יספקו עוד הזדמנויות מובנות להנהגה. בסינגפור, למשל, כאשר מורים מועסקים לראשונה הם רשאים לבחור בין שלושה סולמות קריירה אפשריים: מסלול המורה הראשי (Master Teacher); מסלול האדמיניסטרציה; ומסלול המומחה הבכיר (Senior Specialist) (ההצבות במסלולים השונים נבחנות מחדש באופן רציף בהתייעצות עם מנהיגים בית-ספריים ועם צוות משרד החינוך). אף על פי שאיננו קוראים לאימוץ גלובלי של מערך הקידום המסוים הזה (כאמור, מסוכן להתעלם מן ההקשר הספציפי שבתוכו פועלת כל מערכת חינוך ולאמץ תכנית מפה תכנית משם), אפשר רק לדמיין עד כמה ישתפר הלך רוחם של המורים לאורך השנים אם הם יהיו מעורבים בהנהגה ובקשרים עם עמיתים על בסיס קבוע ומה יחוללו שינויים אלה לסיפוק, למוטיבציה ולהכרה העצמית שלהם. המצב ישתפר עד מאוד גם אם התרבות ותנאי העבודה של המורים ישתנו וההתחדשות תהיה חלק שגרתי ומובן מאליו של המקצוע (ראו פרקים 5 ו-6). מורים מבוגרים אינם צריכים לחשוב שהתמזל מזלם אם נקרו בדרכם הזדמנויות להתחדשות; ההתחדשות צריכה להיות חלק מתבקש ובלתי נפרד ממסלול הקריירה ומתנאי העבודה.

ראשית הקריירה

מלבד שלהי הקריירה, המחויבות והאפקטיביות של המורים נוטות להיות פגיעות גם בראשית הקריירה. מחקר אחר מחקר מצביעים על נטישה המונית - כשלושים אחוז מן המורים בממוצע וקרוב למחצית באזורים עניים במיוחד בארצות הברית עוזבים את המקצוע במהלך תקופה זו.¹¹⁴ מובן שחלקם ממשיכים לעבוד בתחומים שנוגעים במישרין או בעקיפין לילדים וללמידה. אבל מספר הנפלים מן הכיתות בחינוך הציבורי עדיין גבוה מאוד. הדלת המסתובבת הזאת יקרה מאוד, ודווקא התלמידים הנוקדים ביותר מקבלים את המורים הכי פחות מנוסים.

אחת הדרכים למנוע פרישה מוקדמת היא לגייס מראש את האנשים הנכונים. ראו, למשל, את ממצאי הדוח שכתבה חברת הייעוץ מקינזי. החברה ביקשה מסטודנטים מן השלישון העליון שהיו בשנת לימודיהם האחרונה ולא שקלו הוראה כמסלול קריירה אפשרי לדרג את מאפייני המקצוע בהשוואה לקריירה המועדפת עליהם.¹¹⁵ המאפיינים החשובים ביותר עבור הסטודנטים האלה לפי סדר החשיבות היו איכות

העמיתים, היוקרה, סביבת עבודה מאתגרת אבל לא בלתי אפשרית והכשרה איכותית. מאפיינים אלה חסרו להם בתחום ההוראה. השאיפה לעמיתים איכותיים קשורה למעשה להון חברתי. סטודנטים טובים שפוסלים את ההוראה כמסלול קריירה אפשרי מניחים שעמיתיהם לא יהיו בעלי יכולות אינטלקטואליות גבוהות. במילים אחרות, אם נחזק את ההון המקצועי נמשוך סטודנטים טובים יותר, והם יחזקו את ההון המקצועי עוד יותר. זהו מעגל משוב חיובי.

עמיתים בבוסטון קולג', שם עובד אחד מאיתנו, עקבו אחר מדגם של בוגרי תואר שני במסלולי הוראה לאורך ארבע-חמש שנות עבודה ובחנו את ביצועיהם בארבע נקודות זמן לאורך התקופה. בכניסתם לעבודה תוגו המורים בצבעי אדום, צהוב וירוק, בהתאם לרמת האפקטיביות והמחויבות שלהם לצדק חברתי - מנמוך ועד גבוה. הירוקים נעשו ירוקים יותר (חיזוק לחשיבות הגדולה של בחירת האנשים הטובים ביותר מלכתחילה). הצהובים והאדומים, לעומת זאת, נותרו בדרך כלל בעמדות הפתיחה שלהם - במיוחד כשנתקלו בסביבות עבודה קשות.¹¹⁶

כאן אנו מגיעים לסיבה השנייה לפרישה מוקדמת מן ההוראה - היעדר תמיכה גם בתנאי העבודה וגם בהקשר של סביבות העבודה. מורים מתחילים חווים תסכול אם הם מרגישים שהאפקטיביות שלהם יורדת. במדגם של דיי ועמיתיו, ארבעים אחוז מן המורים חשו כך בשלוש השנים הראשונות לעבודתם. ההבדל המכריע בין מורים שנהנו מנחיתה רכה לבין מורים שסבלו מהתחלה קשה, בין אלה שהרגישו שהם הולכים ומשתפרים לבין אלה שלא הרגישו כך, היה איכות התרבות הבית-ספרית ורמות התמיכה שזכו לה. לכן, הצעת ההון המקצועי שלנו כרוכה בשינוי התרבות - תנאי העבודה הנורמטיביים והלוגיסטיים ויחסי העבודה בתוך הסגל - ולא רק בכל מוסד חינוך בפני עצמו אלא לרוחב המקצוע כולו (ראו פרק 6).

בשנות החמישים חקר הווארד בקר (Becker) מסלולי קריירה של מורים בחינוך הציבורי בשיקגו וגילה שמורים חדשים מתקשים כאשר הם מרגישים מוצפים לנוכח האתגרים הכרוכים בלימוד ילדים בתנאי אלימות ועוני ובמקרים שיש מיעוט משאבים ותמיכה קלושה בלבד ממבוגרים אחרים.¹¹⁷ הסיפור לא השתנה במהותו. העניין אמור להיות מובן מאליו, ובכל זאת המצב אינו משתנה.

ממצאים של מחקר יוצא דופן שקידמו סוזן מור ג'ונסון (Moore Johnson) ופרויקט "דור המורים הבא" באוניברסיטת הרווארד מפתיעים אף יותר.¹¹⁸ ג'ונסון וצוותה

עקבו אחר מדגם של כחמישים מורים מתחילים במסצ'וסטס. הם נתקלו בסביבות עבודה שהשפעתן על החוויה של המורים החדשים האלה ועל הסיכויים שיישארו במקצוע או יעזבו אותו היתה דרמטית. מדובר בשלושה סוגים של סביבות עבודה:

1. **סביבות עבודה שמורים ותיקים קובעים בהן את סדר היום.** אלה התבססו בראש ובראשונה על עמיתים מנוסים מאוד ששלטו בתרבות הבית-ספרית. מורים חדשים חשו מבודדים וחסרי תמיכה, נטו "להוריד את הראש" ולהתמקד בהישרדות ופיתחו גישה צינית. סיכוייהם של מורים בסביבות עבודה מסוג זה לעזוב את המקצוע היו הגבוהים ביותר.

2. **סביבות עבודה המעמידות מורים חדשים במרכז.** מורים חדשים בבתי ספר עירוניים שקשה לגייס אליהם אנשי סגל או בבתי ספר חדשים ברישיון הרגישו נלהבים מאוד, מכיוון שהיו מוקפים ב"נשמות תאומות"; אבל מאגרי האנרגיה שלהם הידלדלו ונשחקו במהירות, בגלל התובענות הכרוכה בכתיבה מתמדת של תכניות לימודים ועקב היעדרם של עמיתים מנוסים יותר, שהיו יכולים להצביע על קיצורי דרך וללמד את רוזי המקצוע.

3. **סביבות עבודה מעורבות.** חניכת מורים חדשים בבתי ספר כאלה היתה חלק מתרבות נרחבת יותר של שיתוף פעולה ועזרה הדדית בין מורים צעירים למבוגרים, ולא מסגרת יחסים מוגבלת בין עובדים יחידים.

כדי להבטיח מסוגלות גבוהה יותר ולשמר מורים אחרי שלוש השנים הראשונות, לא מספיק להבטיח שמורים חדשים יקבלו תמיכה אישית מפעם לפעם. המורים החדשים צריכים להגיע לעבודה בבתי ספר דינמיים בעלי הנהגה טובה ותמיכה חזקה, בתי ספר המאמינים בהצלחת התלמידים, יודעים כיצד לקדם תלמידים להצלחה ומעוניינים בכל מאודם לתחזק למידה מתמשכת ושיפור קבוע של כל אנשי הסגל - חדשים ומנוסים כאחד. במילים אחרות, **התרבות היא שמבדילה בין בתי ספר.** אם מצליחים לעצב את התרבות הבית-ספרית כראוי, אם משנים את המורה החדש באמצעות שינוי בית הספר כולו והמקצוע כולו, התגמול - יהיו אשר יהיו האתגרים שעמם יידרשו המורים להתמודד - יגיע בתוך שנים ספורות.

על הסוס

הקבוצה הזנוחה ביותר בהוראה היא מורים באמצע הקריירה שלהם. בדומה לילד האמצעי במשפחה, תכופות הם מרגישים נטושים - תקועים בין דור ה"בייבי בום" שלפניהם ל"דור המילניום" המתפרץ אחריהם. קורי סטון ג'ונסון (Stone Johnson) ערכה מחקר חלוצי על בני ובנות "דור האיקס" שהגיעו לאמצע הקריירה שלהם. זהו דור צנוע יחסית מבחינה מספרית, שתכופות מדברים בו סרה.¹¹⁹

ג'ונסון מותחת ביקורת על אנשי אקדמיה בני דור הבייבי בום, שבעצמם הטילו דופי בבני דור האיקס שהגיעו להוראה אחריהם. הביקורת על מורי דור האיקס, המכונים לעתים "המקצוענים החדשים", טוענת שהם לא ניחנו באותה תחושת שליחות, ההוראה איננה תשוקה מוחלטת אצלם והם רוצים להשפיע על חייהם של ילדים יחידים אבל אינם מבקשים לשנות את העולם.¹²⁰ נטען נגדם שהם נחפזים להשלים עם שינויים, שאין להם בסיס טוב להשוואה ושהם אינם ממהרים לעורר מהומות; שהם מחושבים וקרייריסטים יותר מקודמיהם, מתעניינים יותר בחייהם שלהם ולא רק בעבודה ומוכנים יותר לקבל ואפילו לאמץ את מה שבני דור הבייבי בום מתעבים בדרך כלל - הוראות, סטנדרטים ובחינות.

ג'ונסון (בעצמה בת דור האיקס - עובדה שאין סיבה להתבייש בה) מנסה להבין את בני דורה במקום לתקוף אותם. והנה שלוש התובנות הגדולות שלה: ראשית, הם מקדמים בברכה היבטים רבים של תכניות מוכתבות וסטנדרטים שמנחים את עבודתם (אף שאינם אוהבים אותם במנות גדולות מדי) כיוון שאלה בונים את היכולות שלהם. שנית, גם כאשר הבחינות וההוראות מלמעלה מונחתות במנות מופרזות, בני הדור הזה עדיין מגיבים בשלווה יחסית - בהניחם שאילוצים כאלה אינם משפיעים במידה רבה על תחושתם לגבי המקצוע. שלישית, בני דור האיקס יכולים להיות מחויבים מאוד לעבודתם וגם לשקול באופן פעיל את עזיבת העבודה לטובת תחומים אחרים. מבחינתם, עזיבה איננה מעידה על היעדר מחויבות. ג'ונסון מסכמת: "רבים מן המורים באמצע הקריירה, אם לא מרביתם [...], חשים שהם שולטים בעבודתם. השינויים שהם מתבקשים לעשות אינם משפיעים עליהם בצורה שלילית במקרה הרע, ובמקרה הטוב הם ממקדים ומלטשים את עבודת ההוראה שלהם".¹²¹

המחקר של אחד משנינו על שלבי החיים והקריירה של המורים ועל תגובותיהם הרגשיות לשינויים מתיישב עם אחדות מהתובנות הללו.¹²² לאחר שצברו ותק של

כשמונה שנות הוראה, מורים חשים מבוססים יותר, בעלי יכולת ובטוחים בעבודה עם תלמידים. הם מרגישים "פחות תסכול" עקב הפרעות ובעיות משמעת של תלמידים. הם "מודעים יותר למקומות שמהם התלמידים מגיעים וסובלנים יותר לגורמים שמונעים מהם לעמוד במשימות". יש להם "עור עבה יותר", הם "רגועים יותר ומסוגלים לצחוק" ומוכנים "להעלים עין" מדברים רבים. בזכות גישתם המעשית לשינוי, הם גם "מוכנים לנסות דברים חדשים" בפרקטיקה שלהם.

מורים באמצע הקריירה בטוחים בעצמם מבלי להיות שאננים, פתוחים מבלי להיות תמימים, ספקנים מבלי להיות נרגנים. ולכל אלה יש השפעה גדולה. משום שכפי שהראה מחקרם של דיי ועמיתיו באופן משכנע, כמעט שמונים אחוז מהמורים שצברו ותק של בין שמונה ל-23 שנים היו מסוגלים לשמר את רמות המחויבות שלהם לאורך זמן, ואפילו להגביר אותה. בתחום פיתוח ההון המקצועי, זו אולי הקבוצה הזנוחה ביותר בכל מקצוע ההוראה. אבל אם נצליח להוביל מורים רבים יותר לשלב זה בקריירה, נחזק במידה ניכרת את מאגר ההון המקצועי שלנו - מעצם העובדה שנחזיק מורים רבים יותר עד שיגיעו לשיא הביצועים שלהם. אם נשפר את ההון המקצועי גם באמצעות הכשרה איכותית בשנות הביניים הללו, נפיק מבני הקבוצה הזאת תשואה מרשימה עוד יותר.

בעוד שכל תשומת לב הרשמית מתרכזת בקצוות של מקצוע ההוראה, כמו גם בקצוות של ביצועי המורים, המהלך המשמעותי ביותר נמצא בעצם בתווך. אם ננקוט מהלכים גדולים במרכז, במובן של יכולת ושל שלב בקריירה, נוכל לעורר תנופה של ממש בכל המערכת. כרגע, ההתעלמות מן המרכז מחבלת בהתפתחותו של מקצוע ההוראה בכללותו.

מחויבות, יכולת וקריירה

כל דפוסי הקריירה הללו והשפעותיהם הודגשו במחקר שעשתה קורי דרייק (Drake) בארצות הברית.¹²³ היא החילה ניתוח שניוני על נתונים שנלקחו ממדגם שכבות אקראי של יותר מ-500 מורים בחינוך היסודי בקליפורניה, תשע שנים אחרי רפורמה בסטנדרטים במתמטיקה שיושמה שם בשנות התשעים ושנה לאחר הערכות שבדקו את העמידה בסטנדרטים האלה. דרייק רצתה לבדוק עד כמה השפיע שלב

הקריירה של המורים על נכונותם ועל יכולתם ליישם את הסטנדרטים. ההבדלים הבולטים ביותר נמצאו בין מורים בעלי שלוש שנות ניסיון לכל היותר ובין מורים באמצע הקריירה - בעלי ותק שנע בין ארבע שנים לעשרים שנה. ממצאיה של דרייק מדגישים כי להט נעורים איננו תחליף למומחיות שנרכשה במאמץ:

המורים הכי פחות מנוסים ראו את הרפורמות באור חיובי מאוד, אף על פי שהבינו אותן הבנה מוגבלת בלבד, ואף שהרגישו שאינם כשירים ליישמן. יתר על כן, למרות תמיכתם ברפורמות, הם דיווחו על שימוש דל בלבד בשיטות של הרפורמה, ולעומת זאת על שימוש נרחב בהוראה מסורתית. נדמה אפוא שאף על פי שהמורים האלה תמכו ברעיון הרפורמה, הם לא היו מסוגלים ליישם אותה הלכה למעשה, כי לא הבינו אותה כראוי וכי לא הוכשרו כראוי. הם תמכו ברפורמה בתאוריה אבל לא בפרקטיקה.

קבוצת המורים באמצע הקריירה הבינה את הרפורמות והכירה אותן ברמה גבוהה יחסית, ותמכה בהן באופן מתון. המורים גם הרגישו מוכנים יותר בהשוואה למורים בראשית הקריירה ללמד בדרכים שעלו בקנה אחד עם הרפורמות. ואכן, הם דיווחו על רמות גבוהות של הוראת רפורמה ועל רמות נמוכות יותר של הוראה מסורתית בהשוואה למורים בעלי ותק מועט או רב יותר. הם נראו כמי שמסוגלים לתמוך בסטנדרטים של הרפורמה, לפחות ברמה מתונה עד גבוהה, הן להלכה והן למעשה.¹²⁴

ככל שמורים צברו עוד ותק באמצע הקריירה, ככל שהוסיפו לשעות הניסיון וההכשרה המקצועית שלהם, כן גברה יכולתם ליישם את הרפורמות. למעשה, הם היו "מוכנים יותר וגם מסוגלים יותר מחברי כל קבוצה אחרת ליישם את הרעיונות ואת השיטות שהרפורמות הציעו".

מורים ותיקים עוד יותר, לעומת זאת, שצברו מעל עשרים שנות הוראה, הבינו את הרפורמות פחות טוב מעמיתיהם באמצע הקריירה (אם כי יותר טוב ממורים מתחילים). הם גם היו נכונים פחות מבני כל שאר הקבוצות ליישם את הרפורמות, משום שבשלב זה בחייהם המקצועיים כבר פיתחו חשדנות כמעט כלפי כל רפורמה חיצונית.

כאשר מחברים את המחקר של דרייק עם עבודות אחרות על שלבים בקריירות הוראה עולה דפוס קשר מובהק - המסוכסס להלן באיור 4.1 - בין יכולתם של מורים ומחויבותם לשינוי ובין שלבי הקריירה שלהם.

אנשי רפורמה המפעילים רפורמות מלמעלה מתחילים תכופות מן המשבצת השמאלית התחתונה. הם מניחים שכל המורים יתפקדו תפקוד זהה ביחס לרפורמה הנדרשת - כלומר שלא יהיו להם הכישורים המתאימים ליישומה ושהם לא ירגישו מחויבים לנסותה. התשובה, במקרה זה, היא לעשות את מה שעשו האנגלים כשהפעילו את אסטרטגיית האוריינות והחשבון הארצית שלהם: לכפות על כולם תכנית מפורטת ומחייבת ולגבות אותה באימון ובהכשרה אינטנסיביים, שיאפשרו למורים לפתח את הכישורים הדרושים.¹²⁵ אסטרטגיה זו עשויה להוכיח את עצמה במערכות בעלות יכולות התחלתיות נמוכות מאוד - למשל במדינות מתפתחות מסוימות; אבל במקומות אחרים היא מתעלמת מן העובדה שלמורים יש דרגות שונות של נכונות ויכולת, ועל כן היא כופה מודל מופרך של "מידה אחת לכולם".

מחויבות

נמוכה	גבוהה	
↑ שלהי הקריירה ↓	אמצע הקריירה	גבוהה
	ראשית הקריירה	נמוכה

יכולת

איור 4.1 הקשר בין השלב בקריירה לבין היכולת והמחויבות

מנהלים בבתי ספר ברישיון או ב"אקדמיות" בבריטניה וכמו כן מקדמיהן של תכניות הסמכה חלופיות או מסגרות בסגנון "למד למען אמריקה" נמשכים למורים בפניה הימנית התחתונה. מורים אלה מוכנים לאמץ רעיונות חדשים. הם גמישים יותר, יקרים פחות, ואינם מעמידים כמעט התנגדות למנהיגיהם. אבל לרוע המזל, רמות ההבנה שלהם נמוכות, וכן גם יכולתם להוציא לפועל רעיונות רפורמה. הם אולי נלהבים, אבל יכולותיהם לקויות. בכל עבודה צריך להתחיל בנקודה כלשהי,

כמובן, אבל כל הנתונים מראים שלא כדאי למלא את בתי הספר במורים צעירים שהתלהבותם עולה בהרבה על האפקטיביות שלהם.

מורים בשלהי הקריירה, אולי כמזכרת מעידן האוטונומיה האישית של שנות השבעים, שבו התחילו המורים הוותיקים יותר את הקריירה שלהם, מפגינים טווח רחב מאוד של יכולות. בדומה למורי סוף הקריירה של הוברמן, הם התפכחו מרפורמות חיצוניות ופיתחו כלפיהן עמידות. היכולות שלהם אולי מגוונות, אבל המחויבות שלהם נמוכה בהחלט. אין טעם שאיגודי המורים יגנו באופן גורף על כל חברי הקבוצה הזאת ויעלו על נס את עושר ניסיונם, מכיוון שבמקרים מסוימים הניסיון הזה הפך, מסיבות שונות, מיתרון לחיסרון. ואין טעם להגן על זכויות המורים האלה לאוטונומיה אישית בכיתותיהם אם היא מאפשרת להם להתעלם מרפורמות שעשויות להביא תועלת רבה לתלמידיהם. בנקודה זו, הנהגה בית-ספרית ומערכתית מעולה חייבת לשכנע את המורים שהרפורמות המסוימות שהיא מקדמת לא יהיו אופנה חולפת כמו קודמותיהן, אלא באמת יעזרו להם ללמוד את תלמידיהם טוב יותר. חובה לבנות מסלולי קריירה חלופיים לאותם מורים שבשלב מסוים פשוט אינם מסוגלים להניע את עצמם להשתנות שוב, כדי שבשלהי הקריירה שלהם הם לא יידחקו לפינה.

דברים אלה מצביעים על שלוש אסטרטגיות פגומות לשינוי מקצוע ההוראה:

1. אין טעם לכפות שינוי הוראה אחיד על כל המורים, גם אם מספקים להם הכשרה ואימון אינטנסיביים, כי מורים בשלבים שונים של הקריירה מתאפיינים ברמות מגוונות של מחויבות ויכולת. אין מידה אחת המתאימה לכולם.
2. אם נשקיע את כל האנרגיה והמשאבים במורים בראשית הקריירה שלהם, נמלא את בתי הספר - ובייחוד את המוסדות המשרתים את התלמידים החלשים ביותר - במורים זמניים, נלהבים אבל חסרי יכולת.
3. אם נגונן על זכותם של מורים בשלהי הקריירה להחליט בעצמם אם להשתתף ברפורמות, נתמוך לא רק בכושר השיפוט וההחלטה של מי שיכולותיהם גבוהות מספיק ושצריך צורך להכשירם בתחומים שהם כבר בקיאים בהם, אלא גם בכושר השיפוט וההחלטה של מורים לא מעטים אשר אינם נהנים מיכולות אמתיות בתחומי הרפורמה המוצעים.

"משבצת הזהב" היא כמובן הפינה הימנית העליונה בתרשים. זו המשבצת שבה המורים עדיין פתוחים מספיק להתחייב לשינוי - אם משכנעים אותם שאפשר

להתאימו לתלמידים שלהם - ויש להם די ניסיון וכושר שיפוט כדי שיוכלו ליישם את שיטות העבודה החדשות. מורים אלה הם "מורי החלומות" - גם מחויבים וגם בעלי יכולת. זו המשבצת שאליה מגיעים מורים אחרי ארבע שנות הוראה לפחות, וברוב המקרים גם למעלה מכך. זו הנקודה שבה השפעתם כמורים היא הגדולה ביותר. הם קבוצת הזהב שנוטים להתעלם ממנה במלחמה המלאכותית של "ניסיון מול נעורים" בהוראה, התעלמות שהיא על חשבון כולם. במילותיה של דרייק, "קובעי המדיניות צריכים לחשוב על תמיכה בהמשך הצמיחה של קבוצת המורים הזו גם על מינופה לטובת המערכת כולה".¹²⁶

סיכום

אם אתם רוצים ללמד כמו מקצוענים, עליכם להתמיד במקצוע די זמן - אם כי לא בהכרח לנצח. עליכם למצוא את הלהט שלכם ולחדד את הידע והכישורים. ומלבד קומץ אמיצים, אם תרצו ללמד כמו מקצוענים תצטרכו הרבה מאוד עזרה - ממנהיגים, מעמיתים וזמן המקצוע בכללותו - כי אי אפשר להפריד בין מה שראוי להיאבק למענו בהוראה לבין מה שראוי להיאבק למענו בבית הספר ובמקצוע כולו - שבו כל המורים ולא רק אתם צריכים ללמד כמו מקצוענים. זו מהות ההון המקצועי - יכולת ומחויבות שמתפתחות, מיושמות ומלוטשות בלי הרף, יחד עם עמיתים בבית הספר ומחוצה לו.

בסיכומי של דבר, עולים מהפרק הזה שלושה לקחים שאפשר ללמוד על משמעות הרעיון של הוראה מקצוענית:

1. אסטרטגיות גיוס שמקבלות ואף מעודדות כניסה ויציאה מן המקצוע של הרבה מאוד מורים צעירים ולא מנוסים בתוך שלוש-חמש שנים עשויות לצמצם עלויות בטווח הקצר, אבל למעשה הן מבזבזות כספי מסים. הן גם מזיקות לתלמידים מוחלשים, משום שהן דנות אותם ללימודים אצל מורים לא מנוסים ופחות אפקטיביים, שעוזבים שנים לפני מיצוי הפוטנציאל שלהם. ברור שצריך למצוא אסטרטגיות רבות יותר לשימור מורים עד שיגיעו לשיא יכולתם בכיתות - אחרי כעשר-עשרים שנה במקצוע. אחת הדרכים לעשות זאת היא למשוך מלכתחילה מורים מתאימים ומוכשרים יותר - צעד שיהיה קל

יותר לממש אם תנאי העבודה בהוראה יתמכו בכך ואם המנהיגות הפוליטית תפגין כבוד רב יותר כלפי מורים ותשמש מודל לחיקוי לציבור.

2. בקצה השני של הקריירה, אין להתעלם מן הדעיכה במחויבותם של מורים רבים אחרי עשרים ומשהו שנים. דעיכה זו אינה מאפיינת את כל המורים, אבל היא מאפיינת רבים מהם. אין להאשים בכך מורים יחידים או את איגודיהם - שתכלית קיומם, אחרי הכול, היא הגנה על חבריהם. בגורמים מסוימים לשחיקת המחויבות אפשר לטפל באמצעות הנהגה משופרת, תמיכה איתנה יותר ושינוי שיאפשר ליותר מורים ותיקים לעבור לקטגוריית ההתחדשות של הוברמן. מענה חלקי עשוי להימצא בהבניה של מסלולי קריירה עם הזדמנויות מנהיגות מוגדרות יותר, כפי שנעשה בסינגפור, או בגיוון משרות הוראה עבור מורים ותיקים, כדי שלא יצטרכו להישאר בכיתות ולהישחק. רעיונות אלה מביאים אותנו אל הדיון במנהיגות מורים ובתרבות הבית-ספרית, בפרק 6.

3. בני דור האינס המגיעים לאמצע הקריירה שלהם נראים אמנם כמי שמחשיבים יותר את המומחיות מאשר את עוצמת המחויבות - לפחות בהשוואה לקודמיהם בני דור הבייבי בוס. אבל אין להסיק כי זה יהיה מצב העניינים מכאן והלאה, ולכן אין סיבה לבנות מערכות חינוך שלמות על חוץ העסקה קצרי טווח למורים זמניים. אחרי הדור הזה יבוא דור חדש, והוא לא בהכרח ידמה לקודמיו.

מורים זקוקים למומחיות ולמחויבות כאחת. אין טעם שצד אחד יאמר שעיקר העניין בהוראה הוא ביצועים ודיוק, בעוד שמנגד יטענו בזכות המחויבות והלהט. וגם אין כאן עניין של מציאת איזון הרמוני בין השניים. אנחנו זקוקים ליכולות ולמחויבות בעוצמות זהות - כמו ג'קוזי חם ומקלחת קרה שירגשו את המורים (ואת התלמידים) כל פעם מחדש.

מה שראינו אצל דיי והוברמן בפרק זה הוא הבדלים המתפתחים לאורך הקריירה בין מורים העובדים בתחום שבאופן כללי ההון המקצועי שלו מתאפיין בשונות גדולה. מה יקרה אם נשנה את המקצוע, כפי שנעשה במדינות המפגניות ביצועי הוראה מעולים, ונבנה מקצוע על יסודות אישיים וקולקטיביים איתנים? גם אז יתגלו הבדלים בין מורים לאורך הקריירה, אבל יהיה אפשר לנצלם כיתרונות וככישורים משלימים. זה המקצוע החדש שאנחנו שואפים להתוות ולקדם.

מכאן אנחנו מגיעים אל הרעיון והאסטרטגיה המרכזיים שלנו לעניין ההון המקצועי - ממה הוא מורכב וכיצד להשקיע בו, להצמיחו ולהפיצו. תארו לעצמכם כיצד היו נראות הקריירות שהתווינו כאן אילו היתה ההוראה מתאפיינת בכל המחויבויות, היכולות ותרבויות ההון המקצועי שאנחנו מקדמים. מהלך זה היה משנה לחלוטין את הלך הנפש והמסוגלות של כל העוסקים במקצוע - כפי שכבר קרה במערכות החינוך הטובות בעולם. במילים אחרות, הגיע הזמן לבחון את הפתרונות לבעיות שהצגנו.



פרק חמישי



הון מקצועי

כעת אנו מגיעים אל ליבת העניין שלנו: מקצוענות והון מקצועי. הוראה איננה דבר קל; היא קשה. כמו רפואת שיניים או אדריכלות, ההוראה איננה מקצוע שמאפשר לשלוף מן השרוול תכניות ופתרונות, והיא גם איננה ניתנת לביצוע באמצעות מילוי הליכים סטנדרטיים. אין להכחיש אמנם שכמו בכל מקצוע אחר, גם אנשים בעלי יכולות והכשרה מינימליות יכולים לתפוס במהירות גדולה יחסית חלק מעבודת ההוראה. באוסטרליה, למשל, אחת הדרכים לספק תמיכה רפואית בחוות נידחות או בקהילות רחוקות היא לשלוח למשפחות ולקהילות תיבות רפואה המכילות אספקה בסיסית של מכשירים, תרופות ותרשימים דיאגנוסטיים, כדי שבעזרת תקשורת רדיו עם רופאה או אחות מרוחקים, תושבים מקומיים יוכלו לטפל בכוחות עצמם בבעיות השכיחות ביותר כגון הכשות, תאונות או זיהומים. הרעיון פועל היטב עם בעיות פשוטות או במקרי חירום, אבל לא הייתם רוצים לנהל כך את שירותי הבריאות כולם, או אפילו את רובם. הוא הדין בתחום ההוראה.

מורים צעירים הזוכים להכשרה מינימלית מסוגלים, אולי, לשמור על סדר ומשמעת בכיתה, ללמד כיתות שלמות בשיטות של שאלה ותשובה ולהעלות את הביצועים והתוצאות בתחומי האוריינות והמתמטיקה. כך בדיוק פועלים רבים מבתי הספר ברישיון בארצות הברית. אלה מוסדות נוקשים ותובעניים, שמוריהם עובדים מול כיתות שלמות ומתמקדים ביסודות. אבל מורים כאלה יתקשו לפתח אצל תלמידיהם

את החדשנות והיצירתיות הדרושות לכלכלת המאה העשרים ואחת; ללמד טווח רחב של ילדים בעת ובעונה אחת בקבוצות קטנות, באופן שיהלום סגנונות למידה שונים (למשל למידה בעל פה, בכתב, באמצעים דיגיטליים, למידה חושית או למידה חזותית); או להשתמש בהערכות דיאגנוסטיות באופן אפקטיבי ולהתאים את ההוראה למידותיהם של תלמידים שונים בזמן אמת.

אם אנחנו רוצים מערכת חינוך מעולה, כלכלה תחרותית וחברה לכידה, דרושים לנו המורים הטובים ביותר ובעלי ההכשרה המעולה ביותר, מורים בעלי ידע ומיומנויות עמוקים ורחבים, דווקא בבתי הספר שאינם יכולים להרשות לעצמם לסגן ילדים.

ובכן, כמו ברפואה, גם בתחום ההוראה עלינו להחליט: האם קהילות כפריות מבודדות או קהילות עירוניות עניות צריכות לקבל שירות זול שיכסה את היסודות וישרת אותן במקרי חירום - תוך כדי הסתמכות על עובדים בעלי הכשרה לקויה או מינימלית שיטפלו במחלות השכיחות ביותר בתחום הרפואה או על עובדים בעלי הכשרה לקויה באותה מידה שידבקו ביסודות ההוראה בקהילות נטולות משאבים ועתירות משברים? האם נדון ילדים בחינוך הציבורי, ובמיוחד בבתי ספר עירוניים, לשירות סטנדרטי של "מחלקת תיירים", בעוד שתלמידי המוסדות הפרטיים והפרברים העשירים יקבלו שירות אח"מים מקצועי ואישי? או שמא, כמו במערכות המצוינות של פינלנד וקנדה, המטרה צריכה להיות אספקת שירותי חינוך מקצועיים באיכות גבוהה לכולם, בלי קשר לרמת ההכנסה או למיקום הגיאוגרפי? האם באמת הכול צריך להיות תלוי בגובה התשלום ובבחירת ההורים?

לנו אין ספק מהי עמדתנו. ואם גם אתם רוצים מערכת חינוך מעולה, כלכלה תחרותית וחברה לכידה, מן הראוי שתצטרפו אלינו. עמדתנו היא שההוראה היום - ולא לפני שלושים או ארבעים שנה - היא עניין מורכב ולא פשוט. אנו סבורים שדרושים לנו המורים הטובים ביותר ובעלי ההכשרה המעולה ביותר, מורים בעלי ידע ומיומנויות עמוקים ורחבים, דווקא בבתי הספר שאינם יכולים להרשות לעצמם לסגן ילדים עם ליקויי למידה קלים או קשים, שאינם יכולים לנכש את מי שסובלים מבעיות ההתנהגות, שצריכים לחנך ילדים שמשפחותיהן אינן יודעות כיצד להצטרף להגרלת

בתי ספר או לבחור מוסדות לילדים - משום שהם בכלל, עובדים בשתיים-שלוש משרות, בקושי מסוגלים לגמור את החודש, או בילו שנים בהתמכרות לסמים. בתי הספר המארגנים ביותר אינם זקוקים למורים טובים כמו אלה שעובדים בפרברים עשירים או באקדמיות פרטיות; הם זקוקים למורים טובים יותר.

אנחנו סבורים שבדומה למערכות החינוך הטובות בעולם, ההוראה בכל בתי הספר צריכה להיות מקצוע ועליה להשתפר בלי הרף. הוראה איננה צריכה להיות תחום שמתנסים בו לפני שעוברים הלאה למשהו אחר או לחלופין - ברירת מחדל בהיעדר אפשרויות מוצלחות יותר. הוראה אפקטיבית תובעת הכשרה מלאה ותרגול בלתי פוסק, אבל דרושות שנים לשכלל אותה עד שמגיעים לשיא היכולת.

פרק זה יבחן למה הכוונה ב"מקצוע" וב"מקצוענות". הוא יתבונן לעומק ברעיון החדש של הון מקצועי - ההון שמורים זקוקים לו כדי להתפתח ולהגיע לשיא האפקטיביות שלהם.

מקצוענים ומקצוענות

את רעיון המקצועיות אנחנו מחברים בדרך כלל ל"עבודה מקצועית" מצד אחד ול"מקצוענות" מן הצד האחר. הרעיונות קשורים אך אינם זהים.

עבודה מקצועית קשורה במה שאדם עושה, באופן שבו אדם מתנהג.¹²⁷ עניינה בחוסר פניות ובעמידה בסטנדרטים גבוהים של התנהגות וביצועים. עבודה מקצועית עניינה איכות ואופי - יחסים לא אישיים מדי עם ילדים, הימנעות מרכילות על הורים, ביקורת על פעולות עמיתים שאינה גולשת לפסים אישיים.

לעומת זאת, כאשר אדם נחשב ל**מקצוען**, הכוונה היא יותר לאופן שבו אנשים מתייחסים אליו ולאופן שבו התייחסותם משפיעה על הדרך שבה אדם רואה את עצמו. לכך אנשים מתכוונים בדרך כלל כשהם שואלים אם ההוראה היא באמת "מקצוע". האם יש לה אותו מעמד ואותן רמות של תגמול כמו למקצועות אחרים? האם הכשרת המורים ארוכה וקפדנית באותה מידה? האם בעלי המקצוע נהנים מאוטונומיה קולקטיבית על פעולותיהם והאם הם חופשיים מביקורת חיצונית מופרזת?

הגדרות מסורתיות של "מקצועות" מציינות את המאפיינים הבאים:¹²⁸

- ידע ספציפי, מומחיות ושפה מקצועית;
- סטנדרטים משותפים של עבודה;
- תהליכי הכשרה והסמכה ממושכים וקפדניים;
- מונופול על השירות המסופק;
- אתיקה של שירות, ואפילו תחושת שליחות ביחס ללקוחות;
- הסדרה עצמית של התנהגות, משמעת ותנאי סילוק מן המקצוע;
- עצמאות בקבלת החלטות מושכלות הנתונות לשיקול דעת;
- שיתוף פעולה עם אנשי מקצוע אחרים בפתרון בעיות מורכבות;
- מחויבות ללמידה מתמשכת ולהתפתחות מקצועית.

אילו מסקנות אפשר להסיק מכך על רעיון המקצוענות בהוראה? האם מורים הם אנשי מקצוע בדומה למי שעוסקים במשפט וברפואה? האם ישנו בסיס ידע מוסכם במקצוע? האם מורים זוכים להערכה ולתמיכה ציבורית כמו בעלי מקצוע אחרים? האם התנהלותם של מורים ממושמעת באותו האופן והאם שיקול הדעת שלהם מבוסס באותה מידה? האם הם נהנים מדרגות מקבילות של עצמאות ושיקול דעת? נתייחס לשאלות הללו להלן.

מעמד לצד איכות

באופן אידאלי, מובן שעדיף לעבוד במקצועיות וגם כמקצוענים בעת ובעונה אחת. מוטב לו לאדם שיהיו לו מעמד ועצמאות, שלקוחותיו יסמכו עליו ושיהיה מסוגל לקבל החלטות מושכלות ואפקטיביות. כך קורה במערכות חינוך מעולות דוגמת פינלנד, שמגיעה לתוצאות שהן בין הטובות בעולם ובנוסף גם מתגאה בפערים הנמוכים ביותר בין ילדים ממשפחות עשירות לילדים ממשפחות עניות. פינלנד היום היא דוגמה החביבה על מדינות וארגונים בין-לאומיים המחפשים דוגמאות להצלחה בחינוך. אחד מאיתנו הוביל צוות, שכלל את ביאטריס פונט (Pont) ואת גבור האלס (Halász), שקיבל על עצמו את הבדיקה הבין-לאומית החיצונית הראשונה של מערכת החינוך המודרנית של פינלנד. המטרה היתה לזהות את הגורמים לביצועיה

הגבוהים, עבור הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD). זה מה שמצאנו בנוגע למורים בפינלנד:

מדינות אחרות מתנסות בדרכים לתגמל ביצועים דיפרנציאליים של העוסקים במקצוע ההוראה. ההוראה בפינלנד היא ממילא מקצוע מושך ומבוקש. מעמדה גבוה בחברה הממוקדת בלמידה, והיא תורמת ליעוד החברתי הרחב יותר של שגשוג כלכלי, יצירתיות תרבותית וצדק חברתי. בחברה ששיעור המיסוי בה גבוה ופערי ההכנסות צנועים יחסית, ההוראה זוכה לתגמול מספק בהחלט. תנאי העבודה והמשאבים תומכים, בתי הספר מצוידים היטב, ובדומה לאנשי מקצוע אחרים מורים נהנים ממידה גבוהה של אמון ועצמאות. ההוראה תחרותית מאוד ומושכת בוגרי אוניברסיטאות מצוינים. הכניסה לתחום תובעת גם תואר שני. הכשרת המורים משלבת יסודות תאורטיים ומעשיים כאחד, והפיתוח המקצועי הנמשך משתלב יותר ויותר בשגרה ובצרכים הקולקטיביים של בתי הספר.¹²⁹

אם אתם מחפשים תיקוף לממצאים האלה, שאלו את הפינים עצמם. פאסי סאלברג, לשעבר מומחה הרפורמות החינוכיות בבנק העולמי והיום מנהל המרכז לניעות בין-לאומית בפינלנד, כתב את הדוח המקיף ועתיר התובנות ביותר על הצלחת מדינתו - דוח מהסוג שיכול לכתוב רק אדם המגיע מתוך המערכת. בספרו על לקחי השינוי החינוכי בפינלנד משווה סאלברג בין מסלול השיפור שעברה פינלנד לבין מה שהוא מכנה "תנועת הרפורמה החינוכית העולמית" (GERM - ראשי תיבות המרמזים למה שהוא חושב על התנועה), העוסקת בלי הרף בסטנדרטיזציה, באחריות חיצונית, בבחינות עתירות סיכון ובתחרות חופשית, שכולם אמורים, לכאורה, לקדם את ביצועיהם של בתי ספר ומורים.¹³⁰ לדבריו, GERM, ה"חידק" הזה, מאפיין מערכות חינוך בעלות ביצועים נמוכים, כמו אלה של ארצות הברית ואנגליה תחת ממשלות קודמות. השיטה מגבילה את עצמאות המורים, מכפיפה אותם להתערבות אין-סופית, דוחקת בהם להתחרות אלה באלה במקום לשתף פעולה ועושה את עבודת ההוראה מרתיעה עד כדי כך שהיא אינה יכולה למשוך את בוגרי האוניברסיטאות המוכשרים ביותר. בפינלנד, לעומת זאת,

מורים בכל רמות העשייה החינוכית מצפים לקבל אוטונומיה מקצועית מלאה כדי ליישם את מה שלמדו: לתכנן, ללמד, לאבחן, להוציא אל הפועל

ולהעריך. הם גם מצפים שייתנו להם זמן לממש את כל היעדים האלה בתוך המחויבויות הכיתתיות הרגילות ומחוצה להן. ואכן, מורים בפינלנד מבליים פחות זמן בהוראה יחסית לעמיתיהם במדינות רבות אחרות. לדוגמה, בבתי ספר בצפון אמריקה עוסקים המורים בהוראה במשך רובו המכריע של יום עבודתם בבית הספר, וכמעט שלא נותר להם זמן לפעילויות מקצועיות אחרות. מעניין לציין [מדובר בראיונות של סאלברג עם מורים בבתי ספר יסודיים ובשאלה מה יגרום להם לעזוב את ההוראה] שאיש לא נקב במשכורת כעילה לנטישת ההוראה. לעומת זאת רבים ציינו שאובדן האוטונומיה המקצועית שלהם בבתי הספר ובכיתות היה יכול לגרום להם להטיל ספק בבחירתם המקצועית. לדוגמה, אם מפקח חיצוני היה שופט את איכות עבודתם או אם היו מכניסים למערכת מדיניות של תגמולים המובססת על מצוינות ומושפעת ממדדים חיצוניים, רבים היו בוחרים במקצוע אחר. המורים הפינים ספקנים במיוחד בנוגע לשימוש רב במבחנים סטנדרטיים להערכת התקדמות התלמידים בבית הספר. מורים רבים בפינלנד אמרו לי שאילו היו חווים לחץ מבחוץ לבחון את תלמידיהם במבחנים סטנדרטיים ודרישה לאחריות עתידית-סיכון, כפי שחווים עמיתיהם באנגליה או בארצות הברית, הם היו מחליפים מקצוע. תנאי העבודה והאקלים המקצועי הערכי הם השיקולים שעומדים בראש ובראשונה לנגד עיניהם של צעירים פינים בבואם לבחור קריירה בהוראה או בתחום אחר.¹³¹

במיטבה, אם כך, הוראה מקצוענית פירושה מעמד גבוה וגם איכות גבוהה. אדם יכול ליהנות מעצמאות ומכבוד וגם לעשות עבודה טובה בעת ובעונה אחת. למעשה, אם חסר לכם אחד מן השניים, גם השני עלול להיעלם במהרה! כאשר אתם מלמדים כמקצוענים, כל ההכשרה שלכם וכל הידע שלכם, הדיסציפלינות שלמדתם ואלפי השעות שהשקעתם ביישומן הלכה למעשה נושאים פרי באיכות ההוראה שלכם ובמה שתלמידים יכולים ללמוד ולהשיג. במקרה זה, המעמד שמורים קונים איננו סמלי בלבד. האמון שהציבור נותן במורים איננו אמון עיוור. הוא מבוסס על משהו מוצק: על בעלי יכולות גבוהות שעברו הכשרה קפדנית המחברת בין הלכה למעשה

ואשר עובדים במקצוע במשך שנים רבות - אנשים שממשיכים ללשט ולשכלל את הפרקטיקה שלהם ותמיד מחפשים דרכים לשפרה.

מעמד במקום איכות

אבל אין צורך להיסחף. עוד קורסים ותקופות הכשרה ארוכות יותר לא תמיד מבטיחים אנשי מקצוע טובים יותר - לא בתחום ההוראה ולא בתחומים אחרים. מאז שנות השבעים של המאה העשרים הופעלו מאמצים גדולים לשפר את מעמד ההוראה ולהפוך אותה למקצוע של ממש.¹³² המאמץ היה ראוי, כי עד לרבע השלישי של המאה העשרים היתה ההוראה רחוקה מאוד ממקצועיות. רוב המורים, בשכבות הנמוכות בעיקר, הוכשרו במשך שנתיים-שלוש במכללות להוראה שאפילו לא סיפקו תארים אקדמיים. ההכשרה לאורך הקריירה היתה מצומצמת, והדבר היחיד שהיה לו ערך מבחינת המורים החדשים היה למידה במודל חניכות במהלך ההתמחות המעשית (פרקטיקום), שבה צפו במורים אחרים משתמשים בשיטות פשוטות יחסית של הוראה לפני כיתה שלמה - הוראה פרונטלית או שאלה ותשובה - ואז חיקו אותם. בעקבות התפכחותם מתכניות הכשרה מודרניות, מתקני חינוך רבים בארצות הברית ובמדינות אחרות מבקשים להחזיר את השעון חמישים שנה לאחור - אל "תור הזהב" ששרר בטרם התמקצה ההוראה - לקצר את ההכשרה, להקל את דרישות ההסמכה ולהעביר את מרבית ההכשרה מידי האוניברסיטאות אל מחוזות החינוך ובתי הספר.¹³³

תגובתם היא תגובת יתר, כמובן, אבל הביקורת שמשמיעים הגורמים הללו איננה משוללת יסוד. הפיכת תעודות ההסמכה שנותנות המכללות לתכניות לתואר הוסיפה אמנם עוד קורסים ועוד שנת לימודים להכשרת המורים, אבל הקורסים סופקו בדרך כלל בקמפוסים אוניברסיטאיים מנותקים מבית הספר, ותכופות כשלו בחיבור התאוריה לפרקטיקה. קורסים שהועברו לאורך הקריירה לא נהגו אחרת. תכניות אורגנו סביב מה שמרצים רצו ללמד יותר מאשר סביב מה שסטודנטים רצו ללמוד. כאשר מורים חדשים נכנסו לבתי הספר הם גילו שהתאוריה לא תמיד מתיישבת עם המציאות בכיתות. ובניתיים, מורים שנרשמו בעצמם לקורסים אוניברסיטאיים מחוץ לבית הספר חזרו לעבוד עם עמיתים אדישים שלא הבינו ולא רצו להבין, לדון או ליישם

דבר ממה שלמדו. הניסיון למקצע את ההוראה באמצעות שדרוג ההסמכה והארכת תקופת ההכשרה לא שיפר בפועל את רמת המקצוענות של מה שמורים עשו בבתי הספר שלהם.¹³⁴ זו היתה גישה אינדיווידואליסטית לשיפור המעמד המקצועי, ולא מפעל שיתופי לפיתוח מאגרים עמוקים של הון מקצועי אשר יכלול הון חברתי.

את כל זאת ראינו בעצמנו. בשלהי שנות השמונים עבדנו שנינו במכון לחקר החינוך של אונטריו בקנדה. למכון היה כמעט מונופול על כל התכניות לתואר דוקטור בפרובינציה. שנתוני המוסד פירטו בדפוס זעיר קורסים עם שמות מייבשים בסגנון "מורים והתהליך המנהלתי", שהיו הכול מלבד ידידותיים למשתמש. מעבר לכביש, לעומת זאת, הפקולטה לחינוך באוניברסיטת טורונטו הכשירה פרחי הוראה והיתה תקועה בשיטות הוראה משנות השבעים. שיטות אלה הפרידו בין הכשרת המורים הראשונית לבין תהליך השיפור הביתי-ספרי, ניתקו את שני אלה מן המחקר האקדמי והתקשו לחבר בין המתרחש באוניברסיטה ובין מה שקורה בבית הספר.

במדינות ובאוניברסיטאות מסוימות הדברים מתנהלים כך עד היום. סקר משנת 2011 על מערכת החינוך הנורבגית, למשל, קבע שרק רפורמה בתכניות המיושנות להכשרת מורים תאפשר להעלות את הישגי החינוך במדינה.¹³⁵ במקומות אחרים עדיין מפרידה תהום בין חוקרים בכירים, החולשים על מענקי מחקר גדולים ועל קורסים לתארים מתקדמים, ובין תכניות להכשרת מורים שמתנהלות ברובן בידי סגל זוטר (נשים בדרך כלל) אשר עדיין עובד בבתי ספר. ומה הטעם שפרחי הוראה יעשו פרויקטים מקיפים של חקר בסוגיות כגון "איך ללמד את מושג הכבידה" או "איך לעניין לומדי שפה שנייה בקריאת שייקספיר", כאשר בלבם הם יודעים שמערכות החינוך הבלתי אוהדות שאליהן ייכנסו לא יקצו להם שעות ייעודיות או יעודדו אותם לחקור את הפרקטיקה שלהם לאחר כניסתם לתפקיד? ההבטחה לשדרג את המורים כך שלכולם יהיה תואר שני איננה מטה קסם המבטיח שיפור, אם בסופו של דבר מורים מקבלים בדיוק את מה שקיבלו בעבר.

אבל בעשר או 15 השנים האחרונות השתנתה הכשרת המורים באקדמיה לא מעט. בטורונטו, בין השאר בהנהגתנו - כדיקן וכראש מרכז גדול למחקר ופיתוח, קשר המוסד שלנו שותפויות רציניות עם חמישה מחוזות בית-ספריים סמוכים. השותפויות האלה ריכזו את פרחי ההוראה באתרים שזוהה בהם צורך בשיפור, ניהלו קורסים להכשרת מורים וגם שיעורים לדוקטורנטים בשטח בתי ספר (אחרי

תקופות של איסוף נתונים או עבודה לשיפור בית-ספרי באותם אתרים) והשקיעו בהקניית פיתוח מקצועי בתחומי הלמידה השיתופית או פיתוח אוריינות בדרכים שחיברו את המחקר ואת עבודת השיפור אל הכשרת המורים ואל עבודות המחקר של דוקטורנטים.

לא פעלנו לבדנו. הרבה מאוד מחלקות לחינוך באוניברסיטאות הקימו בינתיים בתי ספר לפיתוח מקצועי שמחברים באותה דרך בין תאוריה לפרקטיקה. כאשר התכנית האנגלית "למד תחילה" ייסדה תכנית קיץ אקדמית לפרחי ההוראה שלה, אחת התוצאות המעניינות ביותר היתה הדירוג הגבוה שקיבלה ממשתתפיה. דוח הביקורת מ-2008 של רשות הפיקוח הבריטית אופסד ציין כי ההוראה שקיבלו משתתפי תכנית הקיץ היתה "היבט מוצלח וחדשני במיוחד".¹³⁶ ומנהיגים בבתי ספר לחינוך בארצות הברית עובדים היום בצמוד לבתי ספר ולמחוזות חינוך מקומיים ומעגנים את התאוריה בשיתופי פעולה מעשיים עמוקים ונרחבים - גישה שסוכנות ההסמכה המובילה לתכניות הכשרה למורים מקדמת היום ברחבי ארצות הברית.¹³⁷ אם למבקרי הכשרת המורים האוניברסיטאית יש עדיין קרדום לחפור בו, כי אז הלהב שלו הולך ומחליד.

למתקפה על הכשרת המורים ישנה סיבה נוספת. מקורה בתלונה שכיחה על כל המקצועות - הדחיפה למקצוע עלולה בעצמה להיות מוטעה. רופאים מערביים הודפים שיטות טיפול אלטרנטיביות כגון רפואה סינית או כירופרקטיקה, כי הן מאיימות על המונופול שיש להם על שירותי הבריאות. עורכי דין מזהירים אנשים מפני טיפול עצמאי בעסקאות נדל"ן. רופאי שיניים עלולים לשכנע אתכם לעבור טיפולים יקרים שאינכם צריכים באמת. מורים, כמו רופאים, כותבים לא פעם דוחות בשפה סתומה שרוב ההדיוטות אינם מסוגלים להבין. כל המקצועות ממהרים ללכד את השורות כאשר אחד מחבריהם סופג ביקורת או מותקף. לא פלא שהמחזאי האירי ג'ורג' ברנרד שו אמר פעם ש"כל המקצועות אינם אלא קנוניה כנגד החובבנות".¹³⁸ התשובה, אם כן, איננה דווקא לקרב את ההוראה אל האידאל שאחרים מחזיקים בו בנוגע למקצועות אחרים. לא ראוי מבחינה מקצועית שמורים יידחקו לצבירת עוד ועוד תעודות רק כדי להגיע לרף מוגדר מראש לצורכי קידום. אין שום גאווה מקצועית בניסוח דוחות בית-ספריים או מסמכי סטנדרטים בלשון שמתרחקת יותר ויותר מן השפה הרגילה. ואין שום הצדקה מקצועית בהתנשאות של מורים מעל

הורים ובהכרזה מצד המורים, כפי שאמרה מורה אחת במחקר שערך אחד מאיתנו על יחסים רגשיים בין מורים להורים: "אני המומחית. אני בעלת התארים. התפקיד שלה הוא להיות כאן כדי לעזור!"¹³⁹

חיבור מחודש בין מעמד לאיכות

נכון שיש, פה ושם, תכניות גרועות להכשרת מורים, ונכון שנעשים מדי פעם ניסיונות מפוקפקים להשתמש במעמד המקצועי לקידום אינטרסים אישיים. אבל אלה אינם סיבה טובה מספקת לערער על הצורך בהכשרת מורים או לבטל את רעיון ההוראה כמקצוע. אם נשוב אל מערכות החינוך המעולות ביותר, הרי שבפינלנד, למשל, המערכת מוצלחת כי היא משלבת מורים איכותיים עם הוראה איכותית. כך קורה גם בקנדה. ראוי לכוון גבוה ככל האפשר - אל האיכות הגבוהה ביותר וההסמכה הטובה ביותר - במקום להוריד את הרף ולהסתפק במערכת שבה מורים בינוניים ישיגו תוצאות רגילות שיעמדו בסטנדרט מספק אך לא מבריק! מורים צריכים לתפקד באופן מקצועי ולהיות מקצוענים. כך יוכלו להפעיל שיקול דעת מקצועי מעולה כלפי מקבלי השירות - שרק הם מכירים אותם כראוי. אם יעשו את שני הדברים ויקבלו תמיכה הולמת לשניהם, נוכל לבנות הון מקצועי שיחזק את יכולתם של המורים לקדם את למידתם של כל התלמידים ולהגיע לתוצאות.

תנאים ואיכות

הכשרת מורים ראשונית בלתי מספקת ותנאי עבודה גרועים הולכים יד ביד. חברות שלא חשוב להן מספיק לשפר את המקצוע מראשיתו ממשיכות להזניחו לכל אורך הקריירה של אנשי החינוך. קיומו או היעדרו של הון מקצועי מתבררים במהלך העבודה עצמה. דוח של חברת הייעוץ מקינזי מצא שככל שמערכות חינוך מפתחות יכולות טובות יותר אצל מוריהן (כלומר ככל שמוריהן משתפרים), העמיתים הופכים למקור החדשנות הגדול ביותר.¹⁴⁰ אפשר ללמוד הרבה מאוד מן הממצא הזה על טיבו של מקצוע ההוראה במדינות האלה. אפשר ללמוד, למשל:

- שמורים עובדים יחד;

- שדרכי העבודה שלהם שקופות אלה כלפי אלה וגם כלפי המערכת בכללותה;
 - שהמקצוע נושא באחריות שיתופית וגם נותן דין וחשבון כלפי חוץ;
 - שידע מקצועי מתפתח ומתגבש בלי הרף.
- בקצרה, אפשר ללמוד שהון מקצועי נוצר, מופץ ומושקע מחדש בלי הרף, כיוון שהוא מושרש בתרבות המקצועית ומעוגן בעבודתם היום יומית של המורים.
- אינטראקציה איכותית בין אנשי מקצוע לא צומחת מאליה או במקרה. היא תלויה, קודם כול, באיכות העמיתים - עליהם להיות כשירים ובעלי הכשרה מלכתחילה. אם לא כן, הם עלולים לשתף ביניהם בורות במקום ידע. אינטראקציה איכותית בין עמיתים תלויה גם בגורמים הבאים:
- תנאי המפגש בין אנשי המקצוע (מערכות חינוך מעולות מקצות לכך זמן רב יותר בהשוואה למערכות חינוך חלשות יותר);
 - הציפיות ומסגרות הלמידה ותכניות הלימודים צריכות להיות מאתגרות מספיק ופתוחות מספיק כדי לאפשר למורים לחדש ולחקור יחד את הפרקטיקה שלהם (כדי שיהיה משהו מהותי לדבר עליו במפגשים);
 - נתונים מעודכנים שיאפשרו למורים, כיחידים וכקבוצה, לאבחן צורכי למידה ולהתאים פתרונות הוראה הולמים עבור התלמידים - במקום להשתמש רק בצינוני בחינות סטנדרטיות, שאינם נותנים מידע כלשהו על תלמידים יחידים ומתקבלים רק בדיעבד - כשהם אינם מועילים עוד למטרות אבחון;
 - מנהיגות מעולה ויציבה שמדרבנת את אנשי המקצוע כצוות החותר לטובת הכלל (במקום מנהלים או מנהיגים פוליטיים שיוצאים ונכנסים מבעד לדלתות המסתובבות של הנהגת בית הספר);
 - הזדמנויות ותמריצים ללמוד מעמיתים בכיתות אחרות, בבתי ספר אחרים ואפילו במדינות אחרות (סינגפור, לדוגמה), מתוך חתירה מתמדת לביצועים גבוהים יותר ויותר.

כל הגורמים האלה בונים את האקלים המתאים להשקעה בהון מקצועי. בתנאים גרועים של פחד ושל תמיכה לקויה מורים לא ישקיעו זה בזה, ואפילו לא בעצמם. אקלים בטוח, לעומת זאת, שמעודד צמיחה ואפילו מידה מסוימת של סיכונים - מתוך

הכרה בקיומו של גיבוי - מגדיל מאוד את הסיכויים שמורים ישקיעו בהתפתחותם האישית ויקטפו את פירות האיכות הגבוהה של עבודתם.

שלושה סוגי הון

בעולם העסקים והפיננסים, מי שרוצה לקבל תשואה נדרש להשקיע. ומי שרוצה להשקיע זקוק להון התחלתי. הכללים הבסיסיים זהים אצל אדם סמית', קרל מרקס או וורן באפט. בחלק זה נפרוש את הטיעונים בזכות הון מקצועי שמורכב מחיבור בין שלושה סוגי הון: הון אנושי, הון חברתי והון הקשור לקבלת החלטות - אנו מכנים אותו בקיצור "הון החלטה"¹⁴¹. קיומם של שלושת סוגי ההון הללו והחיבור ביניהם חיוניים להפיכת מקצוע ההוראה לכוח המקדם את טובת הכלל.

הון מקצועי חיוני להוראה אפקטיבית, והוא חיוני במיוחד בסביבות החינוכיות המאתגרות ביותר. אפשר כעת לבטא זאת בנוסחה (איור 5.1), שבה PC הוא הון מקצועי, HC הוא הון אנושי, SC הוא הון חברתי ו-DC הוא הון החלטה. הוראה אפקטיבית למקצוע כולו היא מכפלה של שלושת סוגי ההון הללו, שמחזקים זה את זה. נתבונן בתופעה רבת-העוצמה הזו מקרוב.



PC = הון מקצועי
 HC = הון אנושי
 SC = הון חברתי
 DC = הון החלטה

$$PC = f(HC, SC, DC)$$

איור 5.1 נוסחת ההון המקצועי

הון אנושי

הון נתפס במשך שנים ארוכות כתופעה פיננסית בעיקרה, תוצר של פעילות כלכלית. אבל בשנות השישים הצביעה קבוצה של כלכלנים על חשיבותו של הון מסוג אחר: הון אנושי.¹⁴² הרעיון נגע לידע ולמיומנויות בעלי ערך כלכלי שאפשר לפתח באנשים - בייחוד באמצעות חינוך והכשרה. כאשר מביטים בחינוך ובכלכלה מנקודת המבט של הון אנושי, השקעה בחינוך ובהתפתחות של בני אדם מניבה תשואה כלכלית בשלב מאוחר יותר. ואמנם, היום כבר מקובל לומר שככל שבני אדם מתחילים בחינוכם מוקדם יותר בילדות, אם בבית ואם בבית הספר, וככל שתקופת החינוך נמשכת זמן רב יותר, כך גדלה התשואה הכלכלית שמניבה השקעת המדינה בתושביה. החינוך הוא השקעת הון, וכמוהו גם ההוראה.

הון אנושי בהוראה פירושו החזקה ופיתוח של הידע והמיומנויות הדרושים לביצוע העבודה. פירושו בקיאות במקצוע הלימוד ובדרכי הוראתו; הבנה של ילדים ושל דרכי למידתם; היכרות עם הנסיבות התרבותיות והמשפחתיות המגוונות שמהן מגיעים התלמידים; היכרות עם מדעי הפרקטיקה המוצלחת והחדשנית ויכולת לנפות ולברור מבין הממצאים בתחום; וכן יכולות רגשיות מתאימות לצורך הזדהות עם קבוצות מגוונות של תלמידים ומבוגרים כאחד בבית הספר ובסביבתו. הון אנושי פירושו להט ומחויבות מוסרית לשרת את כל התלמידים ולרצות להשתפר במתן השירות. לבסוף, הון אנושי הוא גם עניין של כישרון אישי.

כאמור בפרק הראשון, אי אפשר להגדיל את ההון האנושי באמצעות התמקדות בלעדית בו. חלק מן האסטרטגיות החזקות ביותר בתחום החינוך, אף שאין מנצלים אותן מספיק, קשורות לשימוש מפורש בעבודת צוות - בבניית יכולתם של מורים ללמוד אלה מאלה בתוך בתי ספר וביניהם - ובבניית תרבויות ורשתות של תקשורת, למידה, אמון ושיתוף פעולה סביב הצוות. אם רוצים להאיץ את הלמידה בכל מפעל אנושי, יש להתרכז בקבוצה. זהו הון חברתי.

הון חברתי

בשנות השמונים ואחריהן, רעיון ההון והקשר שלו לחינוך זינק זינוק מטפורי נוסף. בשנות השבעים הפנה הכלכלן ג'יימס לורי (Loury) לראשונה בתקופה המודרנית

את הזרקור אל רעיון ההון החברתי.¹⁴³ ואילו בשלהי שנות השמונים העמיד הסוציולוג ג'יימס קולמן (Coleman) את הרעיון בחזית של ניתוח רב-השפעה על גורמי הנשירה מתיכונים ועל הפערים החינוכיים בין בתי ספר קתוליים לבתי ספר ציבוריים רגילים.¹⁴⁴

לדברי קולמן, הון חברתי מתקיים ביחסים בין אנשים. הוא משמש להם משאב. וכמו הון כלכלי ואנושי, הוא תורם לפעילות יצרנית. "לדוגמה, קבוצה שבין חבריה שורר אמון נרחב, שחבריה ראויים לאמון כזה, מסוגלת להשיג הרבה יותר מקבוצה דומה שלא שוררים בה תנאים דומים".¹⁴⁵ קבוצות תכליתיות המתבססות על אמון גם לומדות יותר. הן משתפרות תוך כדי עבודתן.

הון חברתי קשור לאופן שבו הכמות והאיכות של האינטראקציות והיחסים החברתיים בין אנשים משפיעים על גישתם לידע ולמידע; על הציפיות, המחויבות והאמון שלהם; ועל עוצמת דבקתם באותן נורמות או באותם כללי התנהגות. הון חברתי במשפחות "תלוי גם בנוכחות הפיזית של מבוגרים במשפחה וגם בתשומת הלב שמקדישים המבוגרים לילד".¹⁴⁶ במונחים בוטים יותר, אם האור דולק או מכשיר הטלוויזיה פועל, אבל אין איש "בבית" - פיזית או פסיכולוגית - ההון החברתי נפגע קשות. הון חברתי מגדיל את הידע - הוא מעניק גישה להון האנושי של אחרים. הוא מרחיב את רשתות ההשפעה וההזדמנות של כל אדם. והוא עוזר לאנשים לפתח חוסן, משום שהם יודעים שיוכלו לפנות לאחרים לקבלת עצה או גיבוי. רוברט פטנס מבכה בספרו הידוע *Bowling Alone* את דעיכת ההון החברתי וחי הקהילה בחברה האמריקאית המודרנית.¹⁴⁷ ירידת החינוך הציבורי בארצות הברית החלישה גם את ההון החברתי בקהילות עירוניות, משום שהחיבור אל בני הקהילה באמצעות הילדים הוא דרך ראשונה במעלה לכונן יחסים עם שכנים.

סמוך יותר לימינו, וילקינסון (Wilkinson) ופיקט (Pickett) הראו שחברות המקיימות רמות אמון נמוכות מגלות גם רמות גבוהות יותר של פערי הכנסה.¹⁴⁸ מי שמנותקים אלה מאלה מתוקף הכנסתם, שחיים בשכונות שונות או אפילו בקהילות מגודרות, אינם בוטחים במי שאינם מכירים. אותם דפוסים מתקיימים בין מדינות שונות בארצות הברית - במדינות המתאפיינות ברמות אמון גבוהות, פערי ההכנסה קטנים בהשוואה למדינות המתאפיינות ברמות אמון נמוכות.

ההון החברתי חשוב גם בתחום החינוך. כבר ראינו כיצד הוא משפיע על שיעורי הנשירה מבית הספר. בתי הספר הקתוליים שקולמן חקר הצליחו יותר, לדבריו, משום שהיתה להם תחושה ברורה של ייעוד משותף, שסביבו נרקמו יחסי אנוש חזקים יותר. ואילו טוני בריק (Bryk) ובֶּרְלִי שניידר (Schneider) הראו בספרם הקלאסי *Trust in Schools* כי בבתי ספר ציבוריים בשיקגו המשרתים תלמידים בעלי מאפיינים דומים, המוסדות המגיעים לרמות ההישגים הגבוהות ביותר הם אלה שמתקיימים בהם יחסי אמון בין מורים, תלמידים, הורים, אנשי הנהלה ועמיתים; ויחסי האמון בהם קודמים לשיפור ההישגים.¹⁴⁹ אין כאן מתאם בלבד, אלא יחסי סיבה ותוצאה. אמון ומומחיות משתלבים זה בזה ומניבים תוצאות משופרות.

לרוע המזל, פיתוח של הון חברתי כאסטרטגיה טרם השתרש במקצוע ההוראה. אלא אודן אינו מזכיר את הרעיון כלל בעבודתו היפה מכל בחינה אחרת על הון אנושי בחינוך,¹⁵⁰ אף שלמרבה האירוניה, חלק מדוגמאות הלמידה החזקות ביותר שלו קשורות לעבודה משותפת של מורים. לגישתנו, לעומת זאת, אסטרטגיות לבניית הון חברתי הן מאבני היסוד של שינוי המקצוע. קבוצות משפיעות על ההתנהגות הרבה יותר מיחידים – לטוב ולרע. אם תרצו בשינוי חיובי, גייסו את הקבוצה לעשות את הדברים החיוביים שיובילו אליו.

יש מי שהחלו להתייחס לרעיונות ההון החברתי בהקשר של תלמידים ומשפחותיהם – בטענה שדווקא תלמידים מבתים מוחלשים חסרים לא פעם את רשתות האמון, המידע, התמיכה והגיבוי שעשויות לעזור להם להצליח.¹⁵¹ אבל הרעיון טרם יושם על ביצועיהם והצלחתם של מורים – אף על פי שהקשרים גלויים לעין. בכל פעם שתגדילו את למידתם התכליתית של מורים העובדים יחדיו, תקבלו תוצאות גם בטווח הקצר וגם בטווח הארוך – משום שמורים יגלו את ערכם של עמיתיהם וילמדו להעריך את חשיבותן של מחלוקות פוריות. אפשר להביא אין-ספור דוגמאות לכך. רשתות של "חברים ביקורתיים", למשל, מעניקות למורים משוב בונה ומאתגר בעזרת פרוטוקולים המעוררים אווירה בטוחה לניהול שיחות כאלה. בדיקת מבחנים משותפת, לפי קריטריונים מוגדרים, אף היא מאפשרת למורים ללמוד זה מזה בהנחיית מומחים. ביטויים אלה להון חברתי הם אווזה המטילה ביצי זהב. הם מעין "יכולת קולקטיבית" שיכולה להתרחב לכלל רפורמה מערכתית.

פרויקט המחקר של קרי לינה שהזכרנו בפרק הראשון מדגיש את כוחו של ההון החברתי ואת הקשר שלו להון האנושי באופן פשוט אך רב-עוצמה.¹⁵² כזכור, לינה מדדה גם את ההון האנושי (איכויות של מורים יחידים) וגם את ההון החברתי (מידת שיתוף הפעולה בין מורים) ב-130 בתי ספר בעיר ניו יורק. היא השוותה את ציוני המתמטיקה של תלמידים בתחילתה ובסופה של שנה אחת, ומצאה שתלמידים ומורים שדיווחו על הון חברתי גבוה יותר השיגו שיפור גדול יותר בציוני המתמטיקה. אפילו מורים בעלי הון אנושי נמוך יחסית הפגינו ביצועים טובים יותר כשעבדו בבתי ספר בעלי הון חברתי גבוה. במונחים שלנו, הון עסקי הוא "גורם הנעה שגוי", ואילו הון חברתי הוא "גורם הנעה נכון". קבוצות לכידות עם פחות כישרון אישי עולות תכופות בביצועיהן על קבוצות המורכבות מכוכבי-על שאינם עובדים יחד כצוות. בקבוצות ספורט אפשר לראות זאת כל הזמן. במקרה של הון מקצועי מקבלים לכידות ויכולת כאחת, כי המומחיות של היחידים והקבוצה מתפתחות במקביל.

להבנתנו, לינה נוגעת בחלק מרכזי ממה שאנחנו מזהים כהון מקצועי - המשאבים, ההשקעה והנכסים שמרכיבים, מגדירים ומפתחים את המקצוע ואת העיסוק בו - היא זה עריכת דין, רפואה, ספורט או חינוך. עבודתה מראה כיצד תפיסת הון עסקי שחותרת למזער את ההשקעה ולמכור נכסים למען רווח זמני וקצר מועד היא גורם ההנעה השגוי בחינוך. לעומת זאת הון אנושי, ובייחוד הון חברתי, הוא גורם ההנעה הנכון, שאינו חדל לצמוח ולתת פרי.

את ממצאיה של לינה אפשר להשוות למחקר תמוה למדי שהתיימר להראות כי פיתוח מקצועי של מורים אינו משפיע במיוחד על תוצאות התלמידים. במחקריהם רחבי ההיקף בחנו גארט (Garet) ועמיתיו את השפעתו של פיתוח מקצועי בתחומי הוראת הקריאה בגילי בית הספר היסודי ואת השפעתו של פיתוח מקצועי במתמטיקה בגילי חטיבה. בשני המקרים קיבלו מורים שמונה ימים מלאים של פיתוח מקצועי, ומורי קבוצה אחת קיבלו גם אימונים אישיים בין הסדנאות.¹⁵³

גארט ועמיתיו מצאו שהפיתוח המקצועי אמנם הקנה למורים ידע, אבל הידע הזה לא הביא לשינוי בפרקטיקה ועל כן לא השפיע על הישגי התלמידים. יתר על כן, כעבור שנתיים התברר שאפילו הידע שקנו המורים לא השתמר. אפשר לפרש זאת, כמובן, כהשקעה מבוזבזת של אמצעי פיתוח מקצועי, כזו שאפשר לקצץ אותה כאשר המשאבים מידלדלים. אבל האמת היא שלפיתוח המקצועי אין השפעה

כאשר הוא מסתמך על "למידה אישית", כאשר הוא איננו מתמקד בתמיכת המשך לצוותי מורים שלומדים יחדיו. לא כל הפיתוח המקצועי עד היום, ואפילו לא רובו, היה פיתוח מקצועי איכותי. כשעובדים עם קהלים באולמות ענק, או כאשר מנהלים סדנאות הכשרה מחוץ לבית הספר, או כאשר משתמשים באימונים אישיים כדי לאכוף יישום של תכניות מוכתבות, אין לכך השפעה עמוקה או ממושכת במיוחד על הפרקטיקה היום יומית של מורים.

הדבר החשוב באמת הוא מה שקורה בין סדנאות. מי מבין המורים עושה ניסיונות? מי תומך בהם? מי נותן להם משוב? מי מרים אותם מהקרשים כשהם טועים בפעם הראשונה? ממי עוד הם יכולים ללמוד? כיצד הם יכולים לקבל אחריות משותפת לשינוי? במילים אחרות, הגורם החשוב ביותר להצלחתו של כל חידוש הוא רמת ההון החברתי בתרבות בית הספר. הלמידה היא העבודה, וההון החברתי הוא הדלק. אם ההון החברתי חלש, כל השאר נידון לכישלון.

הון החלטה

אבל אפילו הון אנושי והון חברתי אינם מספיקים. חסר עוד דבר אחד. אנחנו מכנים אותו **הון החלטה**. מהות המקצוענות היא היכולת להפעיל שיקול דעת ולהחליט החלטות מושכלות. כאשר אתם שואלים עובד שאלה קשה והוא מבקש מכם להמתין עד שיתיעץ עם הממונה עליו, אתם יודעים שהוא אינו מקצוען, כי אין לו שיקול דעת משל עצמו. גם מורה שנדרש תמיד להיוועץ בספר ההדרכה או לנהל את השיעור לפי תסריט מוקפד איננו מקצוען, כי אינו יודע כיצד להחליט החלטות או איננו מורשה לקבלן.

שופטים חייבים לשפוט גם כשהראיות אינן חותכות. למעשה, אילו היו הראיות חותכות, לא היה כל צורך בשופטים. רופאים נדרשים להפעיל שיקול דעת כשהם בוחנים תסמינים או מפרשים סריקת מוח. מורים מפעילים שיקול דעת כשהם מטפלים בהתפרצות של תלמיד א' אחרת מכפי שהיו מטפלים בזו של תלמיד ב' - כי הם יודעים דברים שונים על התלמידים האלה: על דרכי הלמידה שלהם, על מה שגורם להם תסכול, אם הם סובלים מליקוי כלשהו וכן הלאה. מי שאינו מסוגל לשפוט אינו יכול להיות שופט, וגם אינו יכול להיות רופא או מורה (או לכל

הפחות - אינו יכול לתפקד באופן אפקטיבי כרופא או כמורה). היכולת לשפוט את הנסיבות - ולשפוט אותן היטב - תלויה ביכולת להחליט במצבי אי-ודאות, כאשר הראיות או הכללים אינם נהירים מעל כל ספק.

הרעיון של הון החלטה, ההון הקשור בקבלת החלטות, מגיע מעולם המשפט, אם כי באותה מידה הוא היה יכול להגיע מכל מקצוע אחר. בתחום המשפטי, "משפט פסיקתי" (decisional law) הוא "המשפט כפי שהוא נקבע לאור הכרעות בית המשפט שנעשה להם פומבי".¹⁵⁴ במערכות משפט אנגלו-אמריקאיות, העניין מכונה פשוט "משפט מקובל". עורכי דין העובדים במערכות המשפט הללו צריכים לזכור כמויות עצומות של מידע עובדתי, אבל גם להבין כיצד שפע המידע הזה קשור למקרים נתונים וכיצד אפשר לפרשו באמצעותם. חקיקה בדרך של משפט (case law) תמיד מתפתחת כאשר תיקים מתייחסים זה לזה ומשתמשים זה בזה כקשר קפיצה לאורך השנים. משפט מסוג זה מתייחס לעובדותיו הייחודיות של כל מקרה ומקרה, אבל גם מתאר כיצד השופטים מגיעים להחלטותיהם, לרבות השופטים המבטאים את דעת המיעוט.

אם אתם יודעים כיצד לבחון תיק משפטי ואם תרגלתם זאת על מאות ואפילו אלפי מקרים, יחד עם שותפים, עמיתים ועורכי דין אחרים, בסופו של דבר תדעו כיצד לשפוט. הון החלטה, אם כן, הוא ההון שאנשי מקצוע רוכשים וצוברים באמצעות ניסיון מובנה ובלתי מובנה כאחד, באמצעות עבודה מעשית ורפלקציה. ההון הזה מאפשר להם להגיע להכרעות מושכלות בנסיבות שאין עבורן כללים מוגדרים או ראיות חותכות שינחו את מקבל ההחלטה. תובנות וניסיון של עמיתים שקיבלו הכרעות בהזדמנויות רבות בעבר מעשירים את הון ההחלטה. במילים אחרות, ההון החברתי בהוראה ובמקצועות אחרים הוא למעשה חלק בלתי נפרד מהון ההחלטה וגם תוספת שלו.

עורכי דין רוכשים את הסמכתם למקצוע ומפתחים את יכולותיהם המקצועיות באמצעות לימוד של הרבה מאוד תיקים - תחילה מספרי לימוד ואז כחלק מן הפרקטיקה, בזמן אמת. ג'ודית שולמן (Shulman) ואחרים שילבו בהכשרת המורים ניתוח מקרים, כדי לפתח יכולות דומות של פעולה ושיפוט בקרב פרחי הוראה.¹⁵⁵ תלמידי רפואה רוכשים יכולת לאבחן ולהכריע כחלק מן ההתלוות שלהם למנתחים ולרופאים אחרים בסבבי ביקורים ברחבי בית החולים, בזמן שהם צופים

במטופלים ודנים בתסמינים שלהם, במצבם ובדרכי הטיפול בהם. ניסיונות להנהיג "סיורים" או "סבבי הוראה" בבתי הספר - מעבר של מנהיגים בית-ספריים ופמליית מורים או מנהיגים אחרים בין הכיתות, צפייה בהוראה ואז דיון עליה - משקפים ניסיון דומה להתאים את חקר המקרים וללמד אנשי חינוך להעריך הוראה טובה ורעה כשהם נתקלים בה.¹⁵⁶

ההחלה של שיטת המקרים או של סבבי המטופלים מתחומי המשפט והרפואה בשדה החינוך היא אולי ניסיון לחקות את הפרקטיקה בשני מקצועות הענק האלה חיקוי נאמן מדי. ניתוח מקרים לא ישפיע השפעה ארוכת טווח בשדה ההוראה אם מורים מתחילים ידעו שיוכלו לזנוח אותם ברגע שיתחילו ללמד באמת - כפי שקורה עם פרויקטים מחקריים. סבבי הוראה יאבדו מכוחם אם מורים ישנו ויעוותו את מה שהם עושים כדי להתאים את עצמם ל"פרקטיקה נכונה" מתוך פחד מפני הממונים עליהם או מתוך מחשבה על חבילת השכר הבאה, המותנית בביצועים. ייתכן אפוא ששיטות רפואיות ומשפטיות של ניתוח מקרים יושמו באופן פשטני מעט בחינוך. אבל העיקרון המרכזי לא יאבד מתוקפו: יכולתו של איש המקצוע להפעיל שיקול דעת משתפרת ככל שהוא צובר ניסיון בהערכת החלטות שקיבלו הוא ואחרים, יחד עם עמיתים, כל מקרה לגופו.

התרגול והניסיון, כאשר הם מתבצעים באופן מחושב ותכליתי, אכן מביאים לליטוש היכולת. הסופר הקנדי מלקולם גלדוול (Gladwell) מציג רב המכר שלו **מציוינים: ממה עשויה הצלחה** את העיקרון הפשוט הזה לתשומת לב ציבורית נרחבת. בפרק העוסק בביצועים משובחים במיוחד דן גלדוול במחקר קלאסי המשווה בין פסנתרנים חובבים למקצוענים: "החובבים אף פעם לא התאמנו יותר משלוש שעות בשבוע במהלך כל ילדותם, ועד גיל עשרים הסתכמו אימוניהם באלפיים שעות. המקצוענים לעומתם, הגדילו בהתמדה את משך האימונים שלהם בכל שנה, עד שבגיל עשרים הם הגיעו, כמו הכנרים, לעשרת אלפים שעות".¹⁵⁷

לדברי גלדוול, הנתון "עשרת אלפים שעות" צץ שוב ושוב כמספר השעות הדרוש כנראה למוח כדי "להגיע לרמת השליטה הקשורה למומחיות ברמה עולמית".¹⁵⁸ הדבר נכון למוזיקה, לספורט מקצועני ולכל תחום אחר בחיים שדורש בקיאות ייחודית. זה מה שמבחין את המקצוענים מכל השאר.

בכל מקצוע חשוב לתרגל, להמשיך לתרגל ולקבל הזדמנויות לתרגל. גלדוול מציין ש"אפילו מוצרט - ילד הפלא המוזיקלי הגדול ביותר בכל הזמנים - לא היה יכול להגיע לשיא הישגיו אלא לאחר שצבר את עשרת אלפים השעות שלו".¹⁵⁹ זוכרים את עבודתם של כריס דיי וצוותו, שהצביעו על השלב בקריירה שבו מורים מגיעים לשיאם בדרך כלל? שלב זה מגיע אחרי שמונה עד עשר שנים בתפקיד. וכמה שעות, לדעתכם, מורים מלמדים עד השלב הזה בקריירה? התשובה המדויקת תלויה במערכת החינוך המסוימת שבה אתם עובדים, אבל באופן כללי מדובר בעשרת אלפים שעות בערך! מובן שאין פירוש הדבר כי כל מורה שצבר מספר כזה של שעות יהיה בהכרח רב-אומן בנקודה זו בזמן. הדבר תלוי גם בטיב השעות שצבר. ואין לשכוח גם למידה קודמת או שעות שמורים מתחילים עשויים לצבור באימון ספורט, בעבודה עם נוער או בהנהגת צעירים באופן כללי - התנסויות שעשויות לקצר את מספר השעות הנדרש כדי להגיע למומחיות אמיתית בעבודת ההוראה הרגילה. אבל בממוצע, לאחר שצוברים כמות כזו של שעות, הממצאים מראים בבירור שמורים מגיעים לרמות מיומנות גבוהות יותר מעמיתים שהשקיעו פחות זמן.

הניסיון, כלומר שעות תרגול רבות מאוד, הוא שמפתח אפוא את הון ההחלטה שהופך את החובבן הנלהב למקצוען. מי שעוזב את התחום בטרם צבר כשמונה שנות הוראה לעולם לא יפתח לרמה גבוהה את הון ההחלטה, ועל כן את ההון המקצועי הדרוש. מערכות גיוס ותגמול המבוססות על קבלה ואפילו על קידום של הרעיון ולפיו מורים רבים יעזבו או צריכים לעזוב אחרי שלוש עד חמש שנות ניסיון (לפני ששכרם יעלה או התנגדותם תתפתח) מסכלות את פיתוחו של הון מקצועי אצל מורים יחידים. הן גורעות הון מקצועי מן המערכת, והכול למען רווח מהיר לפי מודל של הון עסקי הרואה בחינוך הציבורי הוצאה במקום השקעה.

הון ההחלטה מתחדד גם כאשר מתווכים אותו באינטראקציה עם עמיתים (הון חברתי). יכולת קבלת ההחלטות משתפרת בהדרגה. אסטרטגיות עתירות תשואה נעשות מדויקות יותר ומוטמעות יותר כאשר מפתחים ומפיצים אותן בצוותים שמלטשים ומפרשים אותן בלי הרף. בה בעת, שיקול דעת לקוי ופרקטיקות לא אפקטיביות נזנחים עם הזמן. וכאשר חסרות ראיות ברורות, או כאשר הראיות סותרות, ניסיון שנצבר במשותף נושא משקל גדול בהרבה מאשר ניסיון של יחידים - או היעדרו של ניסיון כלשהו.

פרקטיקה רפלקטיבית

תרגול מלטש את הביצועים, אבל לא לבדו. אדם צריך גם שיהיו לו האמצעים ללמוד מן הניסיון ולהחליט החלטות על סמך מקרים חדשים. קנדים מעל גיל שלושים מכירים ודאי את שמו של לואיין בושאר (Bouchard), שהתמנה לראש ממשלת קוויבק בשנת 1995, מיד לאחר שתושבי הפרובינציה הכריעו ברוב קטן נגד התנתקות מקנדה. בושאר היה גם אחד הקורבנות הידועים של החיידק הטורף, ועקב פגיעתו הוא עבר כריתת רגל בשנת 1994. מחלה זו גורמת, בלא אבחנה מדויקת וטיפול מהיר, לזיהום קשה ול"אכילת" בשרו של החולה במהירות מבהילה, ובמקרים רבים היא קטלנית.

אחד משנינו הוא אב לבת שבנעוריה חזרה מטיול עם אדמומית קשה בבטנה. בתוך שעות הפך רוב גווה סגול. היא הובהלה לחדר המיון, שם חשדו, בין השאר, כי הגורם הוא חיידק טורף. בסופו של דבר הגיעו הרופאים למסקנה שמדובר בכל הנראה בזיהום אחר, שגיב לסטרואידים חזקים. הם צדקו - והזיהום טופל בהצלחה. אבל אילו טעו, קרוב לוודאי שהיתה מתה. אנחנו יודעים היטב אפוא מהי חשיבותו של שיקול דעת רפואי טוב.

קשה לאבחן נוכחות של חיידק טורף, כי הסימנים על העור עלולים שלא להעיד על מה שקורה מתחתיו. אטול גוואנדה (Gawande), רופא ועיתונאי מבוססון, דן במקרה מעניין של חיידק טורף בספרו הראשון, **סיבוכים**.¹⁶⁰ המקרה מעיד רבות על שיקול הדעת הרפואי. גוואנדה מתאר את מה שהוא ועמיתיו עשו כשאישה בת 23 הגיעה לחדר המיון עם רגל נפוחה. בתחומי רפואה רבים, מציין גוואנדה, הנתונים אינם מדברים בעד עצמם, והרפואה תכופות איננה מדע מדויק כפי שנדמה לנו. לדבריו, "התחומים האפורים ברפואה גדולים". החיידק הטורף הוא דוגמה בולטת לתחומים האלה.

גוואנדה ועמיתיו עשו בדיקות רבות, וכולן הצביעו על זיהום שטחי. אבל משהו אינטואיטיבי, תחושת בטן שסתרה את כל הראיות האובייקטיביות שעמדו לרשותו באותו רגע, לחש לגוואנדה שייתכן כי בכל זאת מדובר בעניין חמור יותר. ולכן, ובדחיפת אבי המטופלת, ביקשו הרופאים חוות דעת נוספת ועשו כמה ביופסיות, אשר גילו, עמוק מתחת לעור ולאורך העצם, סימנים למחלה הקטלנית המהירה הזאת.

אין כמעט ספק שהניתוח שבוצע מיד הוא שהציל את חיי הצעירה. אבל הניתוח לא היה תוצאה של מבחנים אובייקטיביים בלבד, פרי ודאות של ראיות מדעיות, אלא תוצאה של תחושת בטן, מעט אינטואיציה, לצד הראיות ובמידה רבה בסתירה להן. והניחוש לא היה של אדם יחיד, אלא הוא נידון בצוותא עם עמיתים מסורים ואכפתיים. הרפואה, אומר לנו גוואנדה, היא "מדע רחוק משלמות" שפועל בסביבה שיש בה "מידה רבה של אי-ודאות באשר לדרך הטיפול באנשים".¹⁶¹ צילומי רנטגן, סריקות, בדיקות וביופסיות מגלים לנו דברים מסוימים, אבל לא הכול. עדיין צריך לפרשם ולהביא בחשבון סימנים או תסמינים נוספים. וכאן נכנסת תחושת הבטן - משהו מיסטי ומאגי לכאורה, שלאמתו של דבר הוא תפיסה או שיפוט שקשה מאוד לנסח במילים אבל הם נטועים בשנים של ידע וניסיון.

אבל גם תחושת הבטן לא תמיד אמינה. גוואנדה מראה שרופאים מקבלים לעתים החלטות שגויות להפליא - מתוך ביטחון מוחלט בצדקתם. אלה המקרים שבהם הניסיון חשוב כל כך. אם תוכלו, נסו להימנע מתאונות בסופי שבוע, כי אז בתי החולים מאוישים בדרך כלל ברופאים זוטרים, ורופאים זוטרים טועים יותר מעמיתיהם המנוסים, פשוט משום שצברו פחות ניסיון. ישנה חשיבות גם לחוות דעת נוספות - כלומר להזדמנות לבחון מחדש את תחושות הבטן ולהשוותן לניסיונם ולתפיסתם של עמיתים. במילים אחרות, הסיכויים שהניסיון והתרגול ישפרו את הביצועים גדלים כאשר חולקים אותם עם אחרים, וגם כאשר שעות הניסיון נצברות באופן שקול ומחושב.

דונלד שון (Schön), פילוסוף ופסנתרן ג'ז לשעבר, יליד בוסטון, שעזר לייסד את התחום של חקר הארגון, כתב בשנות השמונים סדרת ספרים מרשימה על פרקטיקה רפלקטיבית ועל אנשי מקצוע רפלקטיביים.¹⁶² שון מתח ביקורת על מה שכינה רציונליות טכנית - האמונה שהמדע וראיות אובייקטיביות יכולים לספק לנו את כל התשובות כולן בפרקטיקה המקצועית. הוא סירב להתרשם ממחסני נתונים או מן האופן שבו מנהלים סוגדים היום לפרקטיקה מקצועית המבוססת על ראיות. הוא, מצדו, סבר שליבת המקצוענות היא היכולת לעסוק במה שפינה "פרקטיקה רפלקטיבית".

לדבריו, פרקטיקה רפלקטיבית מורכבת משני היבטים - רפלקציה בפעולה ורפלקציה על פעולה. רפלקציה בפעולה היא היכולת ללכת מסביב לבעיה בזמן שנמצאים

עמוק בתוכה, לחשוב על מה שעושים תוך כדי אלתור. מי ששוקל אם להאיץ או להאט מצגת, לעצור כדי לשאול שאלה או לספר בדיחה, לנוע אל ירכתי הכיתה או להישאר בחזית, להסביר רעיון בדרך נוספת עם עוד דוגמה - עושה רפלקציה בפעולה. **רפלקציה על פעולה** היא רפלקציה לאחר מעשה, לאחר שהפרקטיקה הסתיימה. מעניין למה הבנים לא אוהבים לכתוב כמו הבנות? האם אני מבקש תשובות על שאלות רק מיושבי שלוש השורות הקדמיות ולא ממי שיושבים מאחור? מדוע חלק מן התלמידים לעולם אינם בוחרים באמנות כפעילות? שאלות כאלה נשאלות כאשר אתם חושבים בדיעבד על מה שעשיתם.

שני סוגי הרפלקציה האלה מהותיים לפרקטיקה המקצועית, ושניהם מועילים לפרקטיקה. אבל בדרך כלל הם מביאים תועלת מיוחדת בנוכחות חונך או מאמן שיכול למשוך אותך חזרה, להאט את התקדמותך, לתת משוב ולגרום לך לחשוב על מה שעשית, מדוע פעלת בדרך מסוימת ובאלו דרכים יכולת לפעול אחרת. אם תצליחו ברפלקציה על הפעולה, תוכלו להתחיל לחשוב באופן אפקטיבי יותר גם תוך כדי פעולה. לכן לא עצם התרגול - הפרקטיקה - הוא שמקרב את העשייה לכלל שלמות, אלא התרגול הרפלקטיבי.

ליז מקדונלד (MacDonald) ודניס שירלי (Shirley) מסבים את תשומת הלב למחקר שעשו על מיינדפולנס (קשיבות, מודעות קשובה) עם קבוצת מורים בחינוך הציבורי בעיר בוסטון.¹⁶³ אחד משבעת העקרונות של ההוראה הקשובה שהמורים הללו פיתחו הוא פשוט "לעצור" - "לחשוב על רצף האירועים ולשים לב לצורות למידה שכמעט לא מתממשות" בתכנית לימודים המבוססת על בחינות. לדברי מקדונלד ושירלי, לא היעדר נכונות מצד מורים הוא שמונע מודעות קשובה ורפלקציה, אלא סביבה בית-ספרית עמוסת בחינות ומטרות, שטופת נתונים וגיליונות אלקטרוניים, הנמחצת תחת שצף התערבויות בלתי פוסק.

מובן שאפשר לפעול באופן אוטומטי בלי להשקיע מחשבה יתרה גם בסביבה רגועה. ומידה כלשהי של לחץ עשויה לעתים לחדד את המחשבה. אבל הנקודה המרכזית היא שמודעות קשובה היא עניין שיש לפתח; הנורמות ותנאי העבודה צריכים לכוון לטיפול. לכן חשוב שמורים ומנהיגים יעסקו גם ברפלקציה מסוג שלישי, שעסקנו בו בספרנו הקודם - **רפלקציה סביב פעולה**. מדובר ברפלקציה על הגורמים הסביבתיים שמסיחים את הדעת ממה שחשוב באמת, שגורמים לאנשי החינוך להשתקע בעבודה

עד כדי כך שלא נותר להם זמן לחשוב, לעסוק רק במתן מענה לבעיות ולהגיב לסדרי יום של אחרים במקום לפעול בהתאם למטרות שגיבשו בעצמם.¹⁶⁴ רפלקציה סביב פעולה עשויה להניע אתכם לשנות את ההקשר ואת התנאים שבהם אתם מתרגלים וצוברים ניסיון, כדי שהפרקטיקה תוכל להשתפר הרבה יותר.

פרקטיקה רפלקטיבית איננה רק עניין של רצון או תוצאה של עידוד חיצוני. יש לבנות אותה אל תוך הפרקטיקה, לעשות אותה חלק משגרת יומם של אנשים. כאשר הרפלקציה נעשית מובנית ושיטתית יותר, היא הופכת למה שקורט לוין (Lewin), מומחה אמריקאי ללוחמה פסיכולוגית שהיגר מגרמניה, כינה כבר ב-1946 מחקר פעולה (action research). לדבריו, מחקר פעולה הוא מחקר שנועד לפתור בעיות חברתיות. זהו "מחקר משווה על התנאים וההשלכות של צורות שונות של פעולה חברתית, ומחקר המוביל לפעולה חברתית". "לא די", לדברי לוין, "במחקר שמניב רק ספרים".¹⁶⁵

עבודה כזאת בתחום החינוך ידועה היום בשם חקר (inquiry) או חקר מורים, והיא מעודדת מורים לנהל תהליכים דומים ולחקור את הפרקטיקה שלהם. הנה דוגמה מעבודתה של מנהלת האוריינות והחשבון של אונטריו:¹⁶⁶

מורה באונטריו עסקה בפרויקט של למידת חקר שיתופית בכיתות החינוך היסודי. התכנית חיברה צוותים של מורי גן חובה, כיתות א' וכיתות ב' שהשתמשו יחד במחקר העדכני ובמשאבים של ידע מקצועי, כדי לחזק את מיומנויות החשיבה ואת כישורי האוריינות והחשבון של תלמידיהם הצעירים. כאשר החל הפרויקט של כיתות גן החובה וכיתות א' הוא עורר התרגשות גדולה. בסוף היום הראשון מבין שני ימי סמינר, אנשי חינוך מכל רחבי הפרובינציה הביעו חשש מפני הסוג החדש הזה של למידה מקצועית. מורים העירו הערות כמו "איך נוכל לפתח שאלת חקר ממוקדת, בממדים סבירים, שאפשר ליישמה על הכול ובלי להוסיף על עומס העבודה הרגיל שלנו?" היה דיון סוער על השאלה איך לתעד למידת תלמידים באופן שיבטיח תיאור משמעותי של מסע הלמידה של תלמידי היסודי. ביום השני הונחו הצוותים כיצד לפתוח בחקירה רלוונטית לכיתתם. החקירה הובילה לשינויים עמוקים בעבודתם של רבים מאנשי החינוך.

אחרי סדנה בת יומיים אמרה אחת המורות: "אני אקח איתי את 'תפיסת החקר' הזו לכל תחומי ההוראה שלי - מעבר לפרויקט שעסקנו בו. מעולם לא חשתי העצמה כזאת כמורה כמו ביומיים האחרונים". היא המשיכה הלאה עם צוות אנשי חינוך מבית הספר שלה גם לשנה השנייה של הפרויקט. תלמידיה עבדו כ"חוקרים" שניתנה להם האפשרות לבנות סביבת למידה משלהם ולצאת לחקירות עצמאיות בהנחיה מיומנת. הכיתה רצתה ללמוד על הכנת סבון, להבין מדוע אין דינוזאורים במוזיאון המקומי, מדוע יש מספרים [ברקודים] על אריזות מזון, כיצד פועלים כונני מחשב - תחומים אחדים מבין רבים שנסקרו במסגרת יום שלם של הכנה לקראת שנת הלימודים בגן החובה. החקירות הובילו את קבוצת החוקרים הצעירים האלה להזמין מכין סבון מקומי לכיתתם כדי לתכנן, להכין ולשווק את הסבון. הם גם תחקרו את צוות העובדים במוזיאון המלכותי של אונטריו - באמצעות שיחת ועידה - בנוגע לתפקידיהם כאוצרים במוזיאון ושאלו אותם מדוע אין דינוזאורים בכל מוזיאון.

ביריד הלמידה שהתקיים באביב דיווחה אותה מורה על המסע המקצועי שעברה בשנתיים האחרונות ועל ההשפעה שהיתה לו על תלמידיה: "החקר נעשה חלק מן המרקם של התכנית - זו התכנית שלנו. היתה לחקר השפעה אדירה על העבודה שלנו. אנחנו רואים צמיחה של קבוצת לומדים מסוג חדש: בטוחים בעצמם, מיומנים וחזקים. ההשתתפות בתכנית החקר העלתה אותי על מסלול - אני לא יודעת לאן הוא יוליך, אבל אני נהנית מכל צעד. הוא העצים אותי באופן שקשה לתאר במילים. ההתוודעות אל עצמי כחוקרת עזרה לי לחשוף מיומנויות אצל התלמידים שלי - סקרנות, שיתוף פעולה, יצירתיות, חשיבה משותפת לאורך זמן".

חקר מסוג זה אינו משעבד את המורים לנתונים או לראיות חיצוניות. כחוקרי פעולה, מורים משתמשים בראיות חיצוניות ופנימיות כאחת לחקירת הפרקטיקה שלהם, להערכת האפקטיביות שלה, לזיהוי גורמי קושי והצלחה ולתכנון שיפורים והתערבויות. מחקר הפעולה והחקר אינם מתקיימים כחלק מתכניות הכשרה למורים, כפעילויות מסוג שלעולם לא ישמש שוב בהוראה "אמיתית"; וגם אין אלה פרויקטים

או הליכים מבודדים שאנשי חינוך משתמשים בהם לפיתוח תכנית שיפור למחוז. מחקר הפעולה והחקר הם חלק מן העבודה, מרכיב מהותי בהוראה, עמדה שמורים נוקטים, רכיב מפתח במקצוענות ובחתיירה לשיפור הפרקטיקה על בסיס קבוע.¹⁶⁷ ברוב בתי הספר ומערכות החינוך אתיקת חקר מסוג זה, שהיא חלק בלתי נפרד מן ההוראה, אינה אלא חלום רחוק – אידאל לא מציאותי בעולם שבו מורים תמיד נמצאים בכיתות ולעולם אינם מסוגלים לעמוד מן הצד ולחקור יחד את מה שהם עושים. אבל באונטריו, לדוגמה, חקר מורים אכן ניצב גבוה בסדר העדיפויות, לרבות בעבודה שמקבלת את תמיכתם של איגודי המורים של הפרובינציה. גם תשעים אחוז מבתי הספר במערכת החינוך המצוינת של אלברטה עוסקים בלי הרף בפיתוח מקומי של תכניות חדשניות המשלבות פעילות חקר כחלק מעבודת הפיתוח וההערכה. גם בפינלנד מורים פנויים לעסוק בחקר, משום שכפי שראינו הם מבליים בכיתות חלק קטן יחסית מיום העבודה שלהם בהשוואה למורים ברוב המדינות האחרות (ודאי בהשוואה לארצות הברית, שבה מורים מבליים בכיתות שיעור גבוה במיוחד משעות העבודה שלהם). מורה המבלה את כל יומו בהוראה לא יצליח למצוא הזדמנויות רבות לחקור את הפרקטיקה שלו, לחשוב עליה ולהתאים אותה. מורים שהם עבדים לתוצאות לא יחשבו מחוץ לקופסה בדרכים שלמרבה הפרדוקס דווקא יעזרו לתלמידים להגיע לתוצאות טובות יותר במבחנים הסטנדרטיים. מורים כאלה ודאי גם לא יתפנו לפעול לפיתוחו של הילד השלם.

פרקטיקה, ובייחוד פרקטיקה רפלקטיבית שיתופית, היא חלק מהותי מהון ההחלטה, ועל כן מן ההון המקצועי בכללותו. כאשר אנחנו מוסיפים יכולות רפלקטיביות ומחקר פעולה למחסני ההון האנושי והחברתי, אנחנו מחדדים את יכולתנו להחליט החלטות מושכלות. החינוך, בדומה לרפואה, אינו מדע מושלם ודרושים לנו מקצועני חשיבה שיטכסו עצה אלה עם אלה כדי למקסם את האפקטיביות שלו.

סיכום

כשילדים נכנסים בשערי בית הספר הם מצוידים בכמויות שונות של הון אנושי וחברתי משלהם. באונטריו, למשל, לפחות ילד אחד מכל ארבעה מתחיל את לימודיו בגן החובה עם קשיים קוגניטיביים ורגשיים (והילדים האלה מגיעים מכל המעמדות

החברתיים-כלכליים).¹⁶⁸ באחדים מן האזורים הכפריים או העירוניים העניים בארצות הברית שיעור הילדים האלה גבוה במידה ניכרת: יותר ממחצית התלמידים מוחלשים מלכתחילה. מובן מאליו שתלמידים אלה במיוחד, אבל כמוהם גם כל שאר התלמידים, זקוקים למורים עתירי השכלה ושופעי הון מקצועי, המסוגלים להתמודד עם השונות הגדולה בין הלומדים בכיתותיהם.

מורים אינם זקוקים להון מקצועי רב כל כך אם הם בסך הכול מתרגלים כיתות שלמות ביסודות חומר הלימוד. אבל אם ברצונם לפתח בקרב תלמידיהם מיומנויות ברמה גבוהה, עליהם ללמוד ולרכוש הרבה מאוד הון בעצמם. מורים לילדים מוחלשים ועניים אינם יכולים להסתפק בלב זהב. הם זקוקים גם למטמון של ידע ומומחיות. הם צריכים לדעת כיצד לקשור קשרים מבריקים בין ההון הדרוש לילדים כדי לטפס במעלה הסולם החברתי ובין התרבות המשפחתית והקהילתית שבתוכה הם גדלים. וכדי לעשות זאת היטב, מורים זקוקים להון אנושי וחברתי ניכר משל עצמם.

הון מקצועי, לסיכום, הוא מונח מפתח שמאגד ומגדיר את הגורמים המכריעים לפיתוח איכות גבוהה וביצועים גבוהים בכל פרקטיקה מקצועית - לרבות בהוראה. מהותו במה שאתם יודעים ומסוגלים לעשות באופן אישי; באנשים שאיתם אתם צוברים את הידע ומשתפים פעולה; ובוותק שצברתם בהכרת הפרקטיקה ובעבודה התכליתית של שיפורה. ההון המקצועי - על כל מרכיביו (ראו איור 5.1) - חיוני לעתיד ההוראה והחברה.

אם אחד הרכיבים בצד ימין של המשוואה חסר, פירוש העניין הוא שההון המקצועי פוחת ואיכות ההוראה נפגעת. למורים יחסר הון מקצועי אם לא יהיו להם הכישורים המתאימים, אם הם יגויסו מן השכבה התחתונה של בוגרי האוניברסיטאות או אם לא ימיינו אותם מראש לפי היכולות הרגשיות שלהם וניסיונם בעבודה עם צעירים. למורים יחסר הון מקצועי אם הם יבלו את רוב זמנם בעבודה לבדם, לא יקבלו משוב ותמיכה מעמיתים ולא יתחברו למורים בבתי ספר אחרים. ולמורים יחסר הון מקצועי אם הם לא ישיקעו את השנים הדרושות להם לשכלול הפרקטיקה שלהם, ואם לא יוקצו להם שעות התרגול, ההנחיה והפנאי שיעזרו להם לחשוב על הפרקטיקה שלהם. בכל אחד מן התחומים הללו, אדם לומד יותר ומשתפר יותר כאשר מתאפשר לו לעבוד, לתכנן ולהחליט החלטות יחד עם מורים אחרים - במקום להמציא הכול מבראשית או לשאת בכל העול לבדו. בנקודה זו ההון המקצועי, ובייחוד ההון החברתי, פוגש

את התרבות או הקהילה המקצועית - וזה מוקד הפרק הבא שלנו. נבחן מה פירוש של הון מקצועי מבחינת התרבות המקצועית של בית הספר ומבחינת התרבויות המקצועיות או הרשתות המקצועיות שקושרות בין בתי ספר. נבדוק מה צריך לעשות כדי להרחיב את פיתוח ההון המקצועי ולקדם אותו - משינוי של מורים יחידים לעבר מהפכה שתקיף מערכות חינוך שלמות ותשפיע על כל מוסד ומוסד.



פרק שישי



תרבות מקצועית וקהילות מקצועיות

תרבות היא ההבדל בין נקניק ופירות שמוגשים יחד על צלחת אמריקאית לבין צלחת בריטית, שעליה צירוף של נקניק ופירות כמעט לא יעלה על הדעת. תרבות קשורה למה שמניחים יחד לעומת מה שמחזיקים בנפרד. ולעיתים קרובות, כמו במקרה של נקניק ופירות, ההבחנות האלה מסורתיות, בלתי מעורערות ושרירותיות לגמרי.

השרירותיות של התרבות היא קללה וברכה כאחת. ברגע שתופסים זאת, מבינים שבאותו הרגע שבו הכול נראה מקובע לחלוטין, בעצם הוא פתוח לגמרי לשינוי. מה המפתח לשינוי תרבות כלשהי? התשובה טמונה בחשיפת הקשר בין תוכן האמונה של בני אדם ובין זהותם של המאמינים. על כן, אנשים צריכים לבחון את תרבותם שלהם ואת השפעתה; במקרה שלנו - השפעת התרבות על התפתחות ההון המקצועי ועל למידתם של מבוגרים וילדים. החשיפה לאנשים אחרים ולתרבויות אחרות - שונות ולפעמים אפקטיביות יותר משלנו - היא חלק מהותי מן ההתפתחות הזו. במילים אחרות, התרבות מושפעת מן התנאים וההקשרים שבתוכם היא פועלת.

אם תבלו את כל עתותיכם עם אנשים שמזכירים לכם את עצמכם - אנשים בני גזע דומה, בעלי מקצוע דומה או כאלה שמלמדים באותה מחלקה בתיכון או באותה שכבה ביסודי - סביר להניח שלאורך זמן, כולכם תחשבו באותן דרכים ותאמינו באותם דברים. סביר להניח שהאמונות האלה יתייצבו ואפילו יתעפשו. אבל אם תדאגו "להתערבב" - אם תמצאו חברים מרקע תרבותי שונה, אם תתרועעו עם אנשים

המקיימים אורח חיים שונה, אם תתקשרו עם עמיתים ממחלקות אחרות, משכבות אחרות או מבתי ספר אחרים - עיניכם ייפקחו ואמונותיכם גם הן ייפתחו לשינוי. במילים אחרות, הדברים שאתם מאמינים בהם (התוכן התרבותי) מושפעים עמוקות מן הקשרים שלכם עם מי שמאמינים בהם כמוכם או, לחלופין, כופרים בהם (צורת התרבות). שינוי של צורת התרבות (כלומר שינוי הקשרים בין אנשים) מגדיל את הסיכויים לשנות גם את תוכנה. ראו את הדוגמה הבאה, מתחום החינוך המיוחד:¹⁶⁹

בארי פינליי היה קוורטרבק בתקופת לימודיו באוניברסיטה, ואז שיחק במשך חמש שנים בליגת הפוטבול הקנדית. קוורטרבק מוכרח לראות את היחסים בין כל השחקנים במגרש. הוא מנתח המערכות בפוטבול. לקראת סיום הקריירה הספורטיבית שלו החל בארי לעבוד עם צעירים שאחרים התקשו להתמודד עם בעיות המשמעת או ההתנהגות שלהם. הוא נהנה לעבוד איתם, הזדהה איתם וחש שהוא משפיע על צעירים שלא השתלבו במקומות אחרים. כעת היה בארי מנתח מערכות שפעל בתחושת מטרה ושליחות מוסרית.

ניסיון ההוראה של בארי הוביל אותו לתחום החינוך המיוחד - לעבודה עם ילדי שוליים שנוקקו לתמיכה ולהנחיה כלשהי בלמידתם ובחיייהם. הוא השלים תואר שני במנהל חינוכי, ואז התמקד בלמידה ארגונית ובאופן שבו כל שינוי קשור לשינוי אחר בהקשר הכולל. הוא החל לנהל תיכון חדש וחדשני, ונעשה מנתח מערכות בפעולה. הוא ארגן את ההוראה בכיתות ט' ו-י' בחלוקת התלמידים בין ארבעה מורים עיקריים שלימדו בצוות, ידעו בדיוק מה עושה כל אחד מהם ובדיוק באיזה שלב של התכנית הם נמצאים. על כן, כאשר הגיעו מורים מחליפים, למשל, הם לא היו שמרטפים אלא השתלבו ישירות בעבודת הצוות. כעת גם הם נדרשו לחשוב על ההקשר הכולל. כולם הבינו כיצד בית הספר פועל ומה כל אחד מהם אמור לתרום במסגרתו.

בסופו של דבר התמנה בארי למנהל החינוך המיוחד בפרובינציה כולה. כאן ניתנה לו הזדמנות ליישם את החשיבה המערכתית שלו על תשוקתו לתחום החינוך המיוחד ולמען תמיכה בכל הלומדים. אחד ממהלכיו הראשונים, שנתקל בהתנגדות מסוימת, היה להעביר את לשכתו מבניין נפרד ששכן בו, הרחק ממשרד החינוך גופו, אל הבניין המרכזי. לטענתו, אם הוא עצמו מנותק מן הזרם המרכזי, כיצד יוכל לשכנע מחוזות ובתי ספר להפוך בעצמם את החינוך

המיוחד לחלק מן הזרם המרכזי? הוא הבין שכדי לשנות אמונות של אנשים בנוגע לחינוך המיוחד, הוא יצטרך לשנות את היחסים והאינטראקציות בין אנשי החינוך המיוחד לבין שאר הסגל - והוא הבין שיצטרך להתחיל בצמרת, כלומר אצלו.

בארי ידע שילדים בעלי צרכים מיוחדים מופרדים תכופות מילדים אחרים - "נגרעים" מכיתות האם שלהם ונשלחים ללמוד ביחידות נפרדות או בכיתות נידודות, מנותקות משאר בית הספר. בארי דגל בפילוסופיה חדשה לפרובינציית אונטריו, ולפיה מי שרוצה לעזור לילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים צריך לשנות את בית הספר כולו. הפילוסופיה הזו, שהוכתרה בשם "למידה לכול, מגן חובה ועד י"ב", מתארת תהליך של שילוב ההערכה וההוראה שאפשר ליישם ברמת המחוז, בית הספר והכיתה כדי לשפר את למידת התלמידים בצורה שתקדם את כל התלמידים כולם - מבעלי ההישגים הגבוהים ביותר ועד לאלה הנזקקים לתמיכה נוספת.¹⁷⁰ מורים לחינוך מיוחד עבדו בצוותים ובכיתות יחד עם מורי הכיתות הרגילות. הם פיתחו תחושה של אחריות משותפת לילדים ולהתקדמותם. מורי החינוך המיוחד החלו לעזור לכל הילדים שהתקשו עם חלקים בלמידתם, ולא רק עם מי שאובחנו רשמית כבעלי צרכים חינוכיים מיוחדים. ובמשרדי המחוז החינוכי החלו מחלקות החינוך המיוחד ותכניות הלימודים לעבוד בשיתוף פעולה הדוק יותר - עד שלפעמים נעשו בלתי נפרדות כמעט. כל זה עזר לקדם את הפילוסופיה והפרקטיקה ברחבי המערכת. כך, שינויים כוללים בבית הספר - למשל הוראה מותאמת או טכנולוגיות סיוע או תגבור לכלל התלמידים - יביאו תועלת מיוחדת לבעלי ליקויים מוגדרים.

בארי פינליי תפס שאם רוצים לשנות אמונות של אנשים ואת הדרכים שבהן הם עובדים, צריך לשנות דפוסי תקשורת ולבנות סוגים חדשים של קשרים ביניהם. ולשם כך צריך לפעמים לשנות תפקידים של אנשים או לתקן את מבנה הארגון. אבל המטרה, בסופו של דבר, היא שינוי תרבותי בבית הספר, במחוזות ועל פני מערכות שלמות, כדי שיוכלו לשרת טוב יותר את הילדים שלהם.

הפרק הנוכחי עוסק בשינוי או בחידוש תרבותי (reculturing) - מונח שהמצאנו לפני עשרים שנה. יתר על כן, הוא עוסק באופן שבו יש לחולל שינוי תרבותי ביחסים

המקצועיים בבית הספר או במחוז, אם רוצים לשפר את מה שאנשי החינוך עושים שם.¹⁷¹ אף על פי שבפרק זה נעסוק בראש ובראשונה בבתי ספר, מובן שתרבויות רחבות יותר ברמת המחוז, המדינה ואפילו הארץ כולה משפיעות אף הן, לטוב ולרע, על התרבות הבית-ספרית. לכן נציע בפרק 7 קווים מנחים לפעולה עבור מחוזות, מדינות וארצות, כדי שיוכלו לסייע בשינוי בית-ספרי. אבל לעת עתה נישאר ברמת התרבות הבית-ספרית.

זיהינו שישה סוגים של תרבות מקצועית בבתי ספר, ונבחן את השפעותיהם על המקצוענות ולמידת התלמידים. באופן כללי, נראה ששיתוף פעולה עדיף למורים על פני עבודה ביחידות; אבל צריך לחשוב לעומק על הדרכים הטובות והפחות טובות לשיתוף פעולה עם עמיתים. נציג שתי קטגוריות מרכזיות של תרבות מקצועית - אינדיווידואליסטית ושיתופית - ואחריהן עוד ארבע קטגוריות משנה של תרבויות שיתופיות.

- אינדיווידואליזם;
- תרבויות שיתופיות;
- בלקניזציה;
- עמיתנות מאולצת;
- קהילות למידה מקצועית;
- אשכולות, רשתות ופדרציות.

תרבויות שיתופיות מהסוג הטוב ביותר נבנות מההון המקצועי ומרוויחות ממנו. תרבויות אינדיווידואליסטיות, או צורות שטחיות ועיקשות של שיתוף פעולה, חותרות נגד האפשרויות הגלומות בפיתוח הון מקצועי והפצתו.

אינדיווידואליזם

ההוראה איננה המקצוע העתיק בעולם. אבל העוסקים בה ודאי היו מן הבודדים ביותר. ג'ין רדק (Rudduck) כתבה פעם ש"חינוך הוא בין המקצועות האחרונים שבהם עדיין לגיטימי לעבוד לבד במרחב הנחשב בטוח מפני פולשים".¹⁷² המצב הטיפוסי ביותר בתחום ההוראה היה של בידוד מקצועי: עבודה ביחידות, הרחק מן

העמיתים. מצב זה של בידוד מתקיים עד היום בבתי ספר לא מעטים. הבידוד מגן על המורים ומאפשר להם להפעיל שיקול דעת עצמאי בכיתותיהם; בה בעת, הוא מנתק אותם ממשוב יקר ערך שעשוי לסייע להם להפעיל את שיקול הדעת הזה באופן מושכל ואפקטיבי יותר.

מורים מבודדים מקבלים אמנם משוב כלשהו דרך הערכות פורמליות הניתנות מפעם לפעם, אבל לרוב המשוב הזה אקראי ושטחי. קישור בין הערכות ביצועים ובין שכר ועונש מועיל עוד פחות. מורים לעולם לא יודו בקושי או יבקשו עזרה אם יחששו שהדבר יוביל לפגיעה בשכרם.

אמרנו כבר שבדומה לרפואה ולמקצועות מתקדמים אחרים, ההוראה איננה מדע מדויק. האי-ודאות היא בלב המקצוע, והיא תובעת הפעלה של שיקול דעת מושכל ומבוסס. האי-ודאות היא הורֶתה של המקצוענות ואויבתה של הסטנדרטיזציה. היא שעושה את ההוראה מעניינת, מגוונת, מאתגרת - עבודה שמשתנה מיום ליום. אבל אי-ודאות שמתמודדים איתה לבד, בבידוד כפוי, עלולה לתפוח לממדים לא בריאים, כי במצב כזה מורים נדרשים לפענח איך להתמודד עם כל האי-ודאות לבדם, בלי משוב, עצה או תמיכה. מי שעובד לבד ובאי-ודאות נעשה חרד. ומי שתמיד חרד, כמו חיה החוצה את הכביש ונלכדת בפנסי מכונית מתקרבת, עלול "להיתקע" - לקפוא במקום. בשנות השמונים חקרה סוֹן רוזנהולץ (Rosenholtz) 78 בתי ספר יסודיים במדינת טנסי.¹⁷³ על סמך ממצאיה היא חילקה את בתי הספר לשני סוגים: "תקועים" ו"ניידים". התקועים דורגו גבוה במדדים של אי-ודאות ושל בידוד מורים, ולא תמכו בשיפור ההוראה. מאפיינים אלה קיימו מתאם שלילי עם שיפור בהישגי הלמידה של התלמידים בתחומי האוריינות והמתמטיקה על פני תקופה של שנתיים. רוזנהולץ מצאה כי אחד הגורמים המרכזיים לאי-ודאות היה היעדרו של משוב חיובי:

רוב המורים והמנהלים נהיו מנוכרים כל כך מבחינה מקצועית במקומות העבודה המבודדים שלהם, עד שהם מתעלמים אלה מאלה. לעתים רחוקות בלבד הם מחמיאים זה לזה, תומכים זה בזה או מכירים זה במאמציו של זה. למעשה, נורמות חזקות של הסתמכות עצמית אפילו מעוררות תגובות עוינות להצלחות של מורים אחרים.¹⁷⁴

רוונהולץ הסבירה במחקרה הקלאסי שהבידוד והאי-ודאות קשורים ל"סביבה דלת למידה", כפי שהיא הגדירה סביבה שבה מורים אינם לומדים כמעט מעמיתיהם ו"אינם מודעים כמעט לעובדה ששיטת ההוראה הסטנדרטית אחראית במידה רבה לביצועיהם הבינוניים".¹⁷⁵

אי-ודאות, בידוד ואינדיוידואליזם הם תערובת קטלנית. דן לורטי (Lortie) חשף בספרו המצוין *Schoolteacher* את הקשר ההדוק בין המאפיינים הללו - המונעים ממורים גישה לרעיונות חדשים - לבין שמרנות כיתתית.¹⁷⁶ כאשר מורים פוחדים לשתף אחרים ברעיונות ובהצלחות, פן ייראו כשחצנים; כאשר הם מהססים לחלוק רעיונות חדשים מפחד שאחרים יגנבו אותם או יזקפו אותם לזכותם; כאשר הם חוששים לבקש עזרה מחשש שייראו חסרי יכולת; וכאשר הם משתמשים באותה גישת הוראה שנה אחר שנה אף על פי שהיא אינה מוכיחה את עצמה - חומות האינדיוידואליזם והבידוד רק גובהות והולכות. התוצאה היא מיסוד השמרנות.

בידוד ואינדיוידואליזם מיוחסים תכופות לאישיותם של מורים. הם נתפסים לעתים קרובות כפגם באישיות, כנקודת תורפה. מנהלים מאשימים מורים כאלה שהם "פרשים בודדים" או "קבלנים עצמאים". לפעמים יש צדק בהאשמות, אבל לעתים קרובות יותר העניין הוא חוסר הבנה של הסיבות הגורמות למורים לסגת אל תוך כיתותיהם או חוסר יכולת לסבול את הביקורת שמורים משמיעים כנגד כיוונים חדשים או תכניות חדשות. אבל אם אין כאן עניין של אישיות, אילו גורמים באמת אחראים לאינדיוידואליזם של המורים?

■ **אדריכלות.** האדריכלות מקשה פיזית על מורים לעבוד יחד - מבנים יחידים, כיתות נפרדות וסגורות ומבנים יבילים מנותקים. ואף על פי כן, מחסומים קמים בקלות גם בכיתות פתוחות ודלתות נסגרות בקלות גם לאחר שנפתחו. בידוד ואינדיוידואליזם אינם תלויים בלעדית במבנה הפיזי. הם מושרשים עמוק בהרגלים ובתרבויות של ההוראה.

■ **הערכה ושימור עצמי.** מורים סבורים לא פעם שמי שמבקשים לעזור להם בעצם שופטים אותם וששיתוף פעולה נועד למעשה לקדם פיקוח ו שליטה. על כן, ככל שההערכות שמורים מקבלים עתירות סיכון יותר במונחים של שכר ועונש, כך קטנים הסיכויים שמורים ישתפו אחרים באסטרטגיות המעניקות להם יתרון יחסי או הגנה כלשהי וכך קטנים הסיכויים שהם יבקשו עזרה אשר

תחשוף אותם כחלשים או ככישלון. בידוד ואינדיוידואליזם הם שריון קשקשים - הגנה מפני חיטוט והתערבות במעשיהם.

דן לורטי טוען שהאינדיוידואליזם אצל מורים "איננו שחצני ובטוח בעצמו: הוא מהוסס וחששן".¹⁷⁷ בתחום ההוראה, חוסר הביטחון מקורו בפרדוקס מפני הערכות שליליות, בנסיבות שבהן מורים אינם מקבלים שום משוב או בוחן מציאות תכופים יותר על ביצועיהם. חוסר ביטחון הוא אחת הסיבות לצורך של מורים בשימור עצמי. אינטרסים אישיים הם גורם נוסף, פחות שכיח אבל מקומם יותר. במקרים אלה, האינדיוידואליזם מעמיד הגנה עיקשת יותר מפני בדיקה מוצדקת שתגלה כי חלק מן המורים לוקים קשות במאמציהם או באפקטיביות שלהם.

אבל את העזרה אפשר לנתק מן ההערכה - באמצעות פיתוח תכניות הערכה שימוקדו בצמיחה ובשיפור במקום בתגמול ובדירוג, וייתרו את ההערכות עתירות הסיכון למקרים הבוטים ביותר של שימור עצמי. מפקחים ומנהיגים בכירים יכולים לשמש דוגמה אישית ובעצמם לבקש עזרה מאחרים, כדי להראות שכולם זקוקים לסיוע - כי העבודה קשה מעצם טיבה. כך אפשר לשחוק את האינדיוידואליזם עוד קצת.

■ **נקיפות מצפון ושאפיפה לשלמות.** אינדיוידואליזם יכול להיות תוצר מגונה של ציפיות בלתי אפשריות שמורים מציבים לעצמם בעבודה שגבולותיה מעורפלים. מורים עומדים בשנים האחרונות בלחץ גואה, נדרשים לעמוד בציפיות גוברות והולכות ומתמודדים עם קשת מתרחבת של תחומי אחריות: שילוב של תלמידי חינוך מיוחד; עבודה עם אוכלוסיות מגוונות מבחינה אתנית ולשונית; התמודדות עם כמויות גדולות של "עבודה סוציאלית" ובעיות רגשיות הנובעות מצמצום התמיכה החברתית במשפחות; וטיפול בכל הניירת שמקורה בבחינות, באחריותיות, בנתונים וברגולציה. אלה רק חלק מן המטלות שהתווספו לתפקידי המורים לאורך השנים.

זוכרים את המורים מפרק 3, שהתגאו על שהצליחו להרים את הישגי התלמידים באמצעות תשומת לב קפדנית לכל ילד וילד, אבל מאמציהם התישו אותם לחלוטין? מורים אלה אינם זקוקים להנחיה מלמעלה שתניע אותם. הם דוחפים את עצמם חזק מספיק.

בהוראה אין מנותחים לתפור, גופות לקבור או תיקים לסגור. כלומר, תמיד יש עוד עבודה לעשות. כאשר עובדים בשירות אחרים והציפיות מעורפלות, נקיפות

המצפון והתסכול הם חלק בלתי נפרד מן העבודה. כך רואה זאת מורה אחת בחינוך היסודי: "הוראה היא מקצוע שבו כשאת הולכת הביתה, תמיד יש על מה לחשוב. את חושבת, 'אני צריכה לעשות ככה וככה'. חצי מהזמן אני מרגישה אשמה ברגע שאני מתיישבת".¹⁷⁸

בעוד שרוב המורים אינם חסינים בפני כמות העבודה האין-סופית, המעוררת רגשי אשם וגם נובעת מהם, הרי שמורים מבודדים עלולים להיתפס בקלות לדינמיקה הרסנית של עבודה מופרזת ונקיפות מצפון, עד שבסופו של דבר השחיקה מביסה אותם. הדינמיקה הזו משפיעה על דברים פשוטים, למשל על השאלה אם מורים מגיעים לבית הספר או נשארים בבית כשהם חולים.

מורים רבים מגיעים לבית הספר גם כשהם חולים, כי אינם רוצים שעמיתיהם יחשבו עליהם רעות ואינם רוצים להיראות מחויבים פחות ממורים שבעבר הגיעו לבית הספר כשהיו חולים עוד יותר. יתר על כן, מורים מחליפים עלולים לעתים להתעלם מן השיעורים המתוכננים שהמורים החולים השאירו להם, או אפילו להחריבם, ופירוש הדבר הוא עבודה נוספת כשיחזרו. לעומת זאת, בתיכון שיתופי מאוד שאחד מאיתנו חקר דאגו מורים ועמיתים באופן פעיל זה לזה ולמשפחותיהם. אחת המורות תיארה כיצד היא ועמיתה להוראה חילקו ביניהן את כיתתן של עמית חולה, לימדו את תלמידיו ובדקו בחינות. "אני חושבת שכולנו תומכים מאוד זה בחיים של זה, וכך גם ההנהלה שלנו", אמרה. "המשפחה תמיד נמצאת כאן במקום הראשון".¹⁷⁹ במקום הקרבה עצמית בקרב מורים מבודדים ותחרותיים, קהילת בית הספר הזאת איזנה בין העבודה לחיים באמצעות תמיכה רגשית הדדית. הקהילה הזאת חילקה בין המורים את תכנית הלימודים ואת האחריות להוראה, באופן שאפשר להתמודד עם חיסורים ביתר קלות. רגשי האשם מציקים פחות כשמטפלים בהם יחד. נשוב לרעיון הזה כשנדון בסוגיית שיתוף הפעולה.

- **לחץ זמן.** שינוי נשנה וכפוי עלול אף הוא להחריף את האינדיווידואליזם בהוראה, כי למורים לא נותר זמן לשתף פעולה ביניהם.¹⁸⁰ אין-ספור סטנדרטים, הכנה למבחנים, יישום חפוז של תכניות לימודים ומבול של נתונים גורמים למורים לסגת איש-איש לכיתתו ולסגור את הדלת מאחוריהם כדי שיוכלו לעמוד בכל הדרישות - אפילו בזמן ההפסקה, כאשר הם ממחרים להשלים את עבודתם במקום לתכנן עם עמיתים. הצורך בזמן נוסף איננו קלישאה. אבל הקצאת

זמן נוסף לא בהכרח תקל את תחושת הלחץ הגורם למורים לברוח חזרה אל מאחורי הדלת הסגורה.

בסופו של דבר, אם כך, האינדיווידואליזם מזיק. כאמור, העצמאות הניתנת למורים יחידים "מאחורי דלתות סגורות" משחררת אותם להבריק, אבל באותה מידה משמשת הרשאה להוראה איומה או סתם בינונית. ומאז מחקרה של רוזנהולץ, הראיות אינן שנויות במחלוקת: בתרבויות אינדיווידואליסטיות, מרבית המורים אינם נעשים יותר ויותר מבטיחים, כל מורה בדרכו; נהפוך הוא: הם נעשים דומים יותר ויותר, וכל זאת על חשבון האפקטיביות שלהם. הם חוששים מסיכונים וחוששים להרגיז את עמיתיהם בהקמת רעש מוגזם בכיתה אגב יישום רעיונות חדשים.

אינדיווידואליזם איננו עוד גישה או מנייריזם, ועוד פחות מכך - ליקוי פסיכולוגי של מורים מסוימים. הוא עמדה המושרשת בנסיבות ובהקשר שהמורים עובדים בהם - זמן, מבנים, מערכות משוב וכן הלאה. אבל התנאים והמסורות הללו עברו שינוי עצום בשנים הראשונות של המאה העשרים ואחת. אימון עמיתים, הנחיה, קהילות למידה מקצועית וצוותי נתונים החלו לחבר יותר בין מורים ולפתוח אפשרויות חדשות עבור המורים, ההוראה והמקצוענות של העוסקים בה. כאשר מורים עובדים יחד, הסיכויים להגדלת ההון המקצועי גדלים אפוא במידה ניכרת. אבל כפי שנראה בהמשך, האפשרות הזאת בשום אופן איננה מובטחת.

אזהרה אחרונה לפני שנתקדם הלאה: אנחנו מבקשים לבטל את האינדיווידואליזם (דפוסים שגורים או כפויים של עבודה ביחידות), אבל איננו רוצים למחוק יחד איתו את האינדיווידואליות (ביטויים של אי-הסכמה, האפשרות להתבודד וגם הבדלי אופי פשוטים). הכוונה בביטול האינדיווידואליזם איננה להגיע למצב שבו כולם יהיו זהים וישקעו ב"חשיבת יחד". האינדיווידואליות, מלבד הערך הגלום בה מעצם טבעה, מחוללת חילוקי דעות יצירתיים וסיכונים - כלומר מקורות ללמידה קבוצתית דינמית ולשיפור. כפי שנראה בהמשך, בקהילות הלמידה המקצועית הטובות ביותר, שיתוף פעולה חזק ואינדיווידואליות מובהקת הולכים יד ביד בקהילות תוססות של חדשנות וצמיחה.

הכוונה בביטול האינדיווידואליזם איננה להגיע למצב שבו כולם יהיו זהים וישקעו ב"חשיבת יחד".

תרבויות שיתופיות

סוזן רוזנהולץ, כפי שציינו קודם, הפנתה את תשומת הלב לשני סוגי תרבויות בית-ספריות: "תקועות" ו"ניידות". בתי ספר תקועים התאפיינו ברמות הישגים נמוכות יותר. מורים חשבו שההוראה קלה מבחינה טכנית, עבדו לבד בדרך כלל ולעתים נדירות ביקשו עזרה. לעומת זאת, בבתי ספר ניידים מורים סברו שההוראה קשה, ביקשו עזרה בלי הרף ולעולם לא הפסיקו ללמוד כיצד ללמד. התמיכה מצד עמיתים והתקשורת עמם העלו את הביטחון והוודאות של המורים בנוגע ליעדים שלהם ובעניין הדרכים הטובות ביותר לממש אותם. הוודאות לא צמחה מתסריטים או מנתונים שהוכתבו מלמעלה, אלא מתמיכה משותפת ומהסכמות שהשיגו המורים בינם לבין עצמם. הוודאות היתה נסיבתית ולא סטטיסטית - היא נולדה מאמון, עצות ומומחיות משותפת. בבתי ספר ניידים "ההנחה היא ששיפור ההוראה הוא מפעל שיתופי ולא אישי ושניתוח, הערכה ונסיינות בשיתוף עמיתים הם תנאי העבודה המאפשרים למורים להשתפר".¹⁸¹

המחקר החלוצי של רוזנהולץ זכה לאישוש במחקר אחר מחקר.¹⁸² בתי ספר שיתופיים מצליחים יותר מבתי ספר אינדיווידואליסטיים. גם בתיכונים אפשר לראות שמחלקות שיתופיות בעלות קהילות מקצועיות חזקות מגלות אפקטיביות גדולה יותר ממחלקות שקהילותיהן חלשות. אף שמשמעות השיתופיות עשויה להשתנות, הממצאים עקיבים - מורים שעובדים בתרבויות מקצועיות של שיתוף פעולה נוטים להגיע לתוצאות טובות יותר ממורים שעובדים ביחידות.

לא כל סוגי שיתוף הפעולה אפקטיביים באותה מידה. ג'ודית וורן ליטל (Warren Little) ניסחה רצף של שיתוף פעולה, מצורות חלשות ועד חזקות יותר:¹⁸³

- רפרוף וסיפור סיפורים - החלפת רעיונות, אנקדוטות ורכילות;
- עזרה וסיוע - לרוב לפי בקשה;

- **שיתוף - בחומרים ובאסטרטגיות הוראה;**
- **עבודה בצוותא -** כאשר מורים מלמדים, מתכננים או חוקרים את ההוראה יחד. לדברי וורן ליטל, אם שיתוף הפעולה מוגבל לאנקדוטות, למתן עזרה רק כשהיא מתבקשת או לאגירה משותפת של רעיונות קיימים מבלי לבחון אותם או להרחיבם, הרי ששיתוף הפעולה בסך הכול משעתק את הסטטוס קוו במקום לקרוא תיגר עליו. בסופו של דבר, עבודה בצוותא היא שמוכילה לשיפור באמצעות חקירה של רעיונות מאתגרים בנוגע לפרקטיקה - אף שסוגים אחרים של שיתוף פעולה עשויים לשמש לה תנאים מקדימים.

על כן, אם שיתוף הפעולה הבלתי פורמלי (מה שנקרא בדרך כלל "שיתוף הפרקטיקה") נותר לעצמו, הוא עלול להיעשות רופף ולא ממוקד ולפנות פנימה. מנגד, כפי שנראה בהמשך, אם לא מקדישים תשומת לב ליסודות הבלתי פורמליים של התרבות השיתופית בבית הספר, שיתוף הפעולה עלול להיות מביך, מלאכותי, אפילו מעיק. הסוד טמון בסנכרון מוצלח של ההיבטים הפורמליים והבלתי פורמליים.

ההיבטים הבלתי פורמליים של שיתוף הפעולה כרוכים בסכנות משלהם, ובכל זאת הם מהותיים בתכלית לבנייתה של תרבות שיתופית בבית הספר. ג'ניפר ניאס (Nias) היתה מן הראשונות שעמדו על כך, עוד ב-1989¹⁸⁴. תרבויות שיתופיות מצויות בכל מקום בחייהם של בתי הספר הנהנים מהן - במחוזות, בבדיחות ובמבטים המסמנים הזדהות והבנה; בעבודה הקשה ובעניין האישי שאנשים מבטאים מחוץ לכיתות ובמסדרון; בהכרה בימי הולדת ושאר טקסים קטנים; בקבלת הקשר בין החיים האישיים והמקצועיים; בשבחים מפורשים, בהכרה ובהוקרת תודה; ובשיתוף ודיון ברעיונות ומשאבים.

בתרבויות שיתופיות מורים אינם מתרצים כישלונות ומצטדקים על אי-ודאות, אלא חושפים אותם ומעלים אותם לדיון כדי להשיג עזרה ותמיכה. תרבויות שיתופיות תובעות הסכמה נרחבת על ערכים, אבל בגבולות הערכים הללו הן מוכנות לסבול חילוקי דעות, ובמידה מסוימת אף מעודדות אותם. בתי ספר המתאפיינים בתרבויות שיתופיות הם גם מקומות של עבודה קשה ומסירות, של אחריות משותפת ושל גאוות יחידה.

תרבויות שיתופיות אינן דורסות סדרי יום ויעדים של אחרים. הן מכירות בעובדה שלמורים שונים יש יעדים ומחויבויות משלהם. למרבה האירוניה, חילוקי הדעות

תכופים יותר בבתי ספר בעלי תרבויות שיתופיות, כי המטרות, הערכים והקשר ביניהם ובין הפרקטיקה תמיד פתוחים לדיון. אבל אי-ההסכמה מתאפשרת בזכות הביטחון הבסיסי ביחסים בין חברי הסגל - בזכות הידיעה שדיונים פתוחים ומחלוקות זמניות אינם מאיימים על המשך היחסים.

אין טעם אפוא להשליך מורים לישיבות משותפות כדי שישוו ביניהם עבודות תלמידים או ידונו יחד בנתונים מטרידים, אלא אם כן גובש מלכתחילה מסד של יחסים בטוחים המאפשר למורים להיחשף במפגשים האלה במקום להיסגר. אין טעם לבזבז משאבים כדי להפגיש את כל מנהלי המחוז לסדנה מוכנה על פיתוח של קהילות למידה מקצועית, אם חלקם לא הצליחו או לא היו מוכנים לבנות יחסי אמון וכבוד עם מוריהם וביניהם. ביקורים אקראיים בכיתות וסבבי הוראה הם עוד טכנולוגיות "ריפוי מהיר", שכאמור מניבות תוצאות נמוכות להפליא אם לא היתה השקעה קודמת בהכרת הצוות והעמיתים ובבניית יחסים עמם. בלי אמון, כבוד וזמן לבניית יחסים, מנהיגים היוזמים שיחות "מאתגרות" או "אמיצות" עם מורים בנוגע לציפיות, אסטרטגיות או תוצאות יגלו במהרה שמה שנראה להם מאתגר עלול להיראות למורים מעליב.

אם כן אמון ויחסי אנוש הם השלב הראשון בדרך כלל. אבל הם אינם מתקיימים במנותק מהתנהגות ממשית. ביסוס של התנהגויות המבטאות אמון וגייבש נורמות חדשות המיוסדות על אמון הם אולי הדרכים הטובות ביותר לחזק את האמון - ובתנאי שחיוזק האמון הוא אכן אחת הכוונות. נשוב לסוגיות אלה בדיונים מאוחרים יותר על עמיתנות מאולצת ועל קהילות למידה מקצועית.

את הזמן לפתח שיתוף פעולה, אמון וכבוד לא מוצאים במקרה או בספונטניות - אם כי אפשר להקים פלטפורמות שיאפשרו שיתוף פעולה ספונטני. ישיבות משותפות למורי חינוך מיוחד ולמורי כיתות רגילות, יוזמות מערכתיות התומכות בחדשנות בית-ספרית ברובינציית אלברטה או תהליכי פיתוח תכניות לימודים מקומיות בפינלנד שמוליכות לאתיקה משותפת של אחריות - אלה רק חלק מן הדוגמאות לאופן שבו מערכות עשויות לתמוך בשיתוף פעולה עמוק המבוסס על אמון וכבוד. תרבויות שיתופיות עשויות להיות בלתי פורמליות, ולא זו בלבד אלא שהן חייבות להיות בלתי פורמליות. כי בלי השקעה ביחסים העומדים ביסודן, שיתוף הפעולה יהיה מאולץ, כפוי ואף מזיק. תשתית היחסים הזו כוללת אכפתיות כלפי חברי סגל

אחרים כבני אדם, התחשבות בנסיבות אישיות כגון אָבֵל ומשברים משפחתיים אחרים או הכרה בקיומם של ימים רעים. תרבויות שיתופיות אינן סירי לחץ של נקיפות מצפון ופרפקציוניזם, אלא פוֹיִקוֹת לבישול אטי המאפשרות לחשוף פגיעות ולבטא ספקות.

לסיכום, תרבויות שיתופיות בונות הון חברתי ועל כן גם הון מקצועי בקהילת בית הספר. הן צוברות ומפיצות ידע ורעיונות וגם עזרה וסיוע, שעוזרים למורים להיות אפקטיביים יותר, מחזקים את ביטחונם ומעודדים אותם להיות פתוחים יותר ומעורבים באופן פעיל במאמצי השיפור והשינוי. תרבויות שיתופיות מוקירות יחידים ואינדיווידואליות, כי הן מעריכות את האנשים בזכות עצמם ואת האופן שבו הם תורמים לקבוצה. כפי שנראה, תרבויות שיתופיות דורשות להקדיש תשומת לב למבנים ולארגון הפורמלי של חיי בית הספר; אבל מקור כוחן הוא מבנים בלתי פורמליים של יחסים, שיחות, הבעת עניין, תמיכה ובסופו של דבר - גיוס המומחיות והמחויבות הקולקטיבית לשיפור חייהם ואופקיהם של התלמידים. דברו יחד, תכננו יחד, עבדו יחד - זה המפתח הפשוט. האתגר הגדול יותר הוא לגרום לכולם לעשות זאת.

יהיו אשר יהיו פרטיו של שיתוף פעולה כזה או אחר, תרבויות שיתופיות הן באופן כללי אפקטיביות יותר מתרבויות לא שיתופיות. אלא שלא כל צורות שיתוף הפעולה הן בעלות ערך. מסוגים מסוימים של שיתוף פעולה מוטב להימנע. אחדים אינם אלא בזבוז זמן, והשפעתם מוגבלת. ואילו אחרים הם תחנות מעבר שיש לצלוח בדרך אל צורות שאפתניות יותר של שיתוף פעולה. נבחן כעת ארבע צורות שונות של שיתוף פעולה, ונעמוד על יתרונותיהן ומגבלותיהן: בלקניזציה; עמיתנות מאולצת; קהילות למידה מקצועית; ואשכולות / רשתות / פדרציות.

בלקניזציה

בבתי ספר אחדים מורים עשויים להתרועע עם כמה עמיתים באופן הדוק יותר ממה שנעשה בתרבות של אינדיווידואליזם, אבל הם עושים זאת בקבוצות מוגדרות ולא עם כלל הסגל. מוסדות כאלה מתאפיינים בתרבויות הוראה "מבולקנות"¹⁸⁵ - תרבויות המורכבות מקבוצות נפרדות ולעתים גם מתחרות, המתמודדות על מעמד ובכורה.

מורים בתרבויות מבולקנות חשים נאמנות כלפי קבוצות מסוימות מקרב עמיתיהם ומזדהים עם אלה שהם עובדים עמם בצמידות יחסית, חולקים את רוב זמנם ומתרועעים לעתים קרובות בחדר המורים או בחלל העבודה המשותף של המחלקה. קיומן של קבוצות משנה מבודדות בבית הספר מבטא, ולא פעם גם מעצים, השקפות שונות מאוד על למידה, אסטרטגיות הוראה, משמעת ותכניות לימודים. בתרבויות מבולקנות, מורים אולי אינם מנותקים לגמרי מעמיתיהם, ובכל זאת הם מבודדים למדי. תרבויות מבולקנות אינן מאפיינות רק מורים המלמדים בחינוך מסורתי. מורים חדשניים שרואים בעצמם מתקדמים או טובים יותר מעמיתיהם עשויים אף הם להתבדל מהם בדרכים שיפריעו לבית הספר כולו להתפתח. למעשה, זה אחד הגורמים הקלאסיים לדעיכתם ולכישלונם של בתי ספר חדשניים ושל תכניות חדשניות לאורך זמן - חוסר יכולת לשלוט בקנאה!¹⁸⁶

בלקניזציה מובילה לתקשורת גרועה, לאדישות או להתפתחות של קבוצות משנה ההולכות כל אחת בדרכה. אלה, בתורן, פוגעות ביכולת לעקוב כראוי אחר התקדמות התלמידים ומעוררות ציפיות לא עקיבות בעניין ביצועיהם והתנהגותם. בלקניזציה עלולה להצית סכסוכים על מרחב (חלוקת כיתות, חללי אחסון, גישה למשאבים מקוונים), על זמן (קדימות בשיבוצים) ועל משאבים (תקציבים, מספר תלמידים בכיתה וכן הלאה). הדחיפות והצורך להגן על שטח ומעמד כנגד תביעות של קבוצות אחרות מסבירים את החשיבות העצומה שמורים מייחסים לריבים "קטנוניים" לכאורה על דברים כגון ארונות במסדרון.

תרבויות מבולקנות הן מאפיין מוכר של החיים בתיכון, בעיקר בשל החלוקה המחלקתית הברורה שעליה מתבססים תיכונים. זו אחת הסיבות שקשה כל כך לשנות תיכונים. אבל התרבויות הללו אינן שמורות לתיכונים בלבד. בחינוך היסודי מורים מופרדים תכופות לפי שכבה או חטיבת גיל - חלוקה המקשה על שיתוף פעולה בין שכבות ומחלישה באופן מדאיג את הרציפות של תכנית הלימודים לאורך חיי הילד. במקרים אלה, הרציפות מטופלת דרך תכניות וסטנדרטים כתובים במקום דרך הקשרים והיחסים בין המורים המלמדים את התלמידים ומכירים אותם טוב יותר מכל אחד אחר.

החתירה לאחריות שיתופית ללמידת התלמידים בכל שכבות הגיל היא אחת הדרכים לעקוף את סכנות הבלקניזציה. כמוה גם הגמישות בהעברת מורים בין שכבות גיל

לאורך השנים, שנועדה להרחיב את רשתות הקשרים שלהם ולחזק את הבנתם לדרכי הוראה של מורים אחרים. אחריות שיתופית היא בין השאר עניין של תכלית מוסרית ורצון, אבל יש גם פעולות אסטרטגיות שיכולות לקדמה:

- דיון בדוגמאות לעבודות תלמידים או סקירה של נתונים על ביצועי תלמידים יחידים, בדרכים המפתחות פורום לשיחות על-גיליות;
- שחרור מורים המלמדים באותן שכבות גיל או בשכבות גיל שונות כדי שייפגשו ויתכננו באותו זמן;
- בקשה ממורים למלא את מקומם של עמיתים משכבות גיל אחרות, כדי שמורים בכיתות ג' ו-ד', למשל, יוכלו ללמוד ולהעריך עד כמה גדול האתגר בהוראה לילדים צעירים יותר;
- ארגון פרויקטים משותפים לשכבות גיל שונות למשך חצי יום בכל שבוע, כדי שילדים בני שכבות גיל שונות ומוריהם יעסקו בפעילות משותפת;
- הנהגת חדשנויות בין-תחומיות בתיכונים כדי לחבר בין מורים ממחלקות שונות סביב עבודה מעוררת השראה ומלהיבה;
- חיבור בין בכירים ברמה המחוזית, אנשי תכניות לימודים מצד אחד וחינוך מיוחד מצד אחר, לעבודה משותפת על יוזמות מקיפות שיספקו דוגמה לעבודה משותפת בין מורי חינוך מיוחד וכיתות רגילות ברמת הבית-ספרית - בכל הנוגע לתכניות ולתלמידים המשותפים להם.

הסדרים כאלה מאשרים מחדש שני עקרונות מרכזיים העומדים ביסודם של שיתופי פעולה בין אנשי סגל. ראשית, חוויות שגרתיות של עבודה משותפת עם אחרים הן מסלול בטוח יותר להבנה ולשיתוף פעולה - יותר מן הניסיון לשכנע מורים להביא בחשבון את נקודות המבט של עמיתיהם או מהסתמכות על הליכים פורמליים בלבד להבטחת רציפות ותיאום בין שכבות גיל. שנית, במקומות כמו פינלנד, אלברטה ואונטריו, אנשי חינוך מבינים שאי אפשר להפריד בין פיתוח מורים לפיתוח תכניות לימודים. אין זה מתפקידם של בירוקרטים או של אי אילו מורים בכירים לפתח תכניות לימודים בזמן שהמורים בכיתות ילמדו אותן. על מורים ובתי ספר לשתף פעולה במסגרת הנחיות כלליות ובהירות ולגבש בעצמם תכניות לימודים ופדגוגיה

- לחשוב עליהן ולחקור אותן. איך נוכל לצפות מילדים לפתח חדשנות ויצירתיות של המאה העשרים ואחת אם מוריהם אינם נהנים מאותה הזדמנות?

עמיתנות מאולצת

לפני כך וכך שנים הגיע אחד מאיתנו לארוחת ערב עם קבוצת מנהלים באוסטרליה. באמצע המנה העיקרית ביקש אחד מהם עצה. הוא תיאר בעיות שהתעוררו בינו לבין מורה שסירב לשתף פעולה, אף על פי שלמרבה הפרדוקס, התזה שכתב לתואר שני עסקה בשיטות פעולה מקצועי. כשהתבקש לתת דוגמאות לקושי עם המורה, אמר המנהל:

"אז בתחילת ישיבות צוות, אנחנו בדרך כלל מתחילים עם פעילות לשבירת הקרח, והוא מסרב להשתתף".

בתגובה הוצגו למנהל שאלות חקרניות: "כמה זמן אתה עובד בבית הספר? איך היחסים עם שאר המורים?"

"למען האמת הם טובים מאוד. אני שם כבר כמה שנים, ואנחנו עובדים הרבה יחד. רמות האמון גבוהות מאוד".

"אז אולי אין קרח לשבור!" באה התשובה.

"זה מצחיק", אמר המנהל. "יכול להיות שאתה צודק. הוא כל הזמן מאשים אותי במשהו... איך הוא קורא לזה? 'עמיתנות מאולצת'!"

"יש לי חדשות רעות בשבילך", באה התשובה. "אני המצאתי את המונח!"

מאחר שתרבויות שיתופיות אינן מתפתחות במהירות, הן אינן קוסמות במיוחד למנהלים שמבקשים פתרונות מהירים. קשה להגדיר תרבויות שיתופיות במדויק במונחים של זמן ומרחק, כיוון שהן משגשגות בסדקים הבלתי פורמליים של חיי בית הספר. גם תוצאותיהן אינן צפויות תמיד. אי אפשר לתכנן או לחזות מראש במדויק את תכניות הלימודים, הלמידה וסוגי החדשנות שיפותחו ויטופחו.

יש מנהלים שמוטרדים מן האי-ודאות הזו. מה שמתפתח בתרבויות השיתופיות לא תמיד מתיישב עם ההעדפות של המנהלים או עם הקדימויות הנוכחיות של מחוז החינוך. כפי שבבחירות לא תמיד נבחרים האנשים הרצויים, גם תרבויות שיתופיות

לא תמיד מתפתחות בכיוונים שתוכננו מראש. לכן מנהלים מעדיפים לא פעם צורות של עֲמִיתָנוּת שהם חשים שיוכלו לשלוט בהן – ישיבות עם סדר יום ברור, קבוצות עבודה מוגדרות או צוותי נתונים המגיעים לתוצאות ספציפיות. לצורות כאלה של שיתוף פעולה, קרי שיתוף פעולה מן הסוג המוסדר יותר, קראנו – ואנחנו עדיין קוראים – “עמיתנות מאולצת” (contrived collegiality).¹⁸⁷

עֲמִיתָנוּת מאולצת מתאפיינת בהליכים בירוקרטיים פורמליים ומוגדרים מראש שנועדו לחזק את תשומת הלב המוקדשת לתכנון מורים משותף ולצורות אחרות של עבודת צוות. אפשר לראותה ביוזמות דוגמת אימון עמיתים, תכניות חניכה וישיבות נתונים. ה“אילווצים” המנהלתיים האלה עשויים להתניע את העֲמִיתָנוּת בבתי ספר שבהם לא התקיימה כמעט, אם בכלל, קודם לכן. מטרתם לעודד התרועעות בקרב המורים ולטפח יותר שיתוף, למידה ושיפור של מיומנויות ומומחיות. עֲמִיתָנוּת מאולצת נועדה גם לעזור בהנחלת גישות וטכניקות חדשות מבחוץ, אל תוך סביבה קשובה יותר.

אבל העֲמִיתָנוּת המאולצת היא חרב פיפיות. יש לה פוטנציאל חיובי ושלילי כאחד, שממושלו תלוי בדרכי יישומה. במיטבה, זו דרך מועילה להתניע שיתופי פעולה בין מורים במקומות שלא היו בהם שיתופי פעולה בעבר. זו דרך לחבר בין מורים. בהמשך מנהלים יכולים לבנות על היסודות שיצקו – על ההיכרות, האמון והתמיכה שנוצרו – כדי למקד שיחות ופעילויות באופן הדוק יותר סביב הוראה ולמידה. כדי למנוע בלבול, אנחנו מעדיפים לכנות את הגרסה הזאת “עֲמִיתָנוּת מאורגנת”. היא משמשת קרש קפיצה אל צורות עמוקות יותר של עבודה משותפת.¹⁸⁸

תרבויות שיתופיות אינן מתרחשות מעצמן. מידה כלשהי של ארגון מכון או אפילו כפוי דרושה בדרך כלל לביסוסן הראשוני. ארגון נבון של סדר היום משחרר את האנשים המתאימים כך שיוכלו לתכנן יחד. מנהלים עשויים להשתמש בזמן שלהם כדי למלא את מקומם של מורים בכיתות ולאפשר תכנון כזה. אפשר לקבוע הסדרים וציפיות שיאפשרו למורי החינוך המיוחד להיפגש עם מורי הכיתות הרגילות. אפשר לכתוב פרוטוקולים כדי שמורים יבדקו עבודות תלמידים בכיתותיהם. הסדרים כאלה מגדילים את הסיכויים לצמיחת תרבויות שיתופיות המבוססות על אמון רב (אם כי אינם מבטיחים זאת).

עמיתנות מאורגנת עשויה גם לנער את השאננות הקולקטיבית ולהרחיב את היקף שיתוף הפעולה בין מורים. באמצעות תיאום של התבוננות משותפת בנתוני הישגים, בחינת פרופילים של הצלחה בקרב תלמידים מסוימים או השוואת הדרכים שבהן מורים שונים עשויים להעריך דוגמאות למטלות תלמידים, עמיתנות מאורגנת עשויה למקד את העבודה המשותפת. אבל במקרה, כאשר העמיתנות המאורגנת נהיית מאולצת, היא עלולה להפוך לתחליף מנהלי חלקלק לתרבות שיתופית אמיתית.

תרבויות שיתופיות מתפתחות לאורך פרקי זמן ארוכים בהרבה ותובעות אכפתיות ורגישות רבות יותר בהשוואה לשינויים הנערכים בחופזה או לצוותים המורכבים בבהילות. כפי שנראה מיד, קהילות למידה מקצועית עלולות להפוך לקריקטורה מלאכותית של תרבות דיון ודיאלוג תוססת. בנייה של תרבות שיתופית היא מסע התפתחותי סבלני. אין קיצורי דרך.

כאמור, מובן שתרבויות שיתופיות דורשות מידה של הנחיה והתערבות. אבל הכוונה היא לתמיכה, להנחיה וליצירה של הזדמנויות לעבודה משותפת. תרבות שיתופית אינה מכתיבה תמיכה ושיתוף בין עמיתים באמצעות פחד וכפייה. מנגד, החתירה לתרבות שיתופית גם איננה מפעל אנין ומעודן. כפי שנראה בקווים המנחים לפעולה בפרק 7, מורים חייבים לדחוף ולמשוך זה את זה כדי לקדם תרבות מקצועית חזקה יותר.

הבה נעמיק מעט בסוגיה זו. בחלק מן הסוגים המפוקפקים יותר של מה שאנחנו מכנים עמיתנות מאולצת, העמיתות והשותפות נכפות מלמעלה ויוצרות נוקשות הפוגעת בשיקול הדעת – שהוא אבן הראשה של המקצוענות וההון המקצועי. עמיתות ושותפות כזו הן בהכרח, אם כן, שטחיות וקצרות טווח. ישנן דוגמאות רבות לעמיתנות מאולצת המניפה לכאורה את דגל שיתוף הפעולה. הנה שלוש מהן:

1. **אימון.** יחסי אימון (קואצ'ינג) בין עמיתים עשויים ללבוש צורות רבות, חלקן מעצימות יותר מאחרות. מקצתן לא רק מעודדות מורים לחתור יחד לשיפור, אלא מכתיבות עבודה משותפת לקראת הוראה נאמנה של תכניות אוריינות נתונות. הנה, למשל, שיחה בין מאמן אמריקאי וכמה מורים הדנים בקשיים שנתקלו בהם כשניסו להשתמש בשעות התכנון המשותף כדי להגיב למשובים קצרים על עבודתם עם תכנית לימודים מוכתבת בנושא ייצור מילים (word generation). משימתו של המאמן היא לנווט סדר יום הקשור במטרות המחוז, במסגרת זמן תכנון משותף שהוקצה למורים, אבל בנסיבות שבהן הזמן

באופן כללי הוא משאב במחסור. תיאור המקרה מגיע מעבודה שעשה אחד מאיתנו יחד עם ג'יין סקלטון (Skelton).¹⁸⁹

מאמץ: אני מתקשה להניע את השיחה. לפעמים אני מרגיש שאני מדבר הרבה. אני משמיע הרבה "אוקיי". הזמן הוא תמיד המגבלה. הוא תמיד הגורם המכריע. תמיד התקשיתי עם השאלות שצריך להציג ברגע הנכון כדי להניע דברים. אתה לא רוצה להגיד יותר מדי. אתה לא רוצה להגיד פחות מדי. לגרום לאחרים לדבר - זה הקושי. אני מרגיש לחץ לגרום לאחרים לדבר. אז אני מרגיש שאני אומר יותר מדי מראש (כמעט כל המורים מהנהנים בהסכמה).

הזמן אינו הבעיה היחידה כאן. מורים צריכים להתמודד עם הרבה יוזמות אחרות ועם תביעות שגרתיות כגון "ילדים שמופיעים במסדרון" או הורים שמחכים שיתפנו אליהם, כמו גם עם דרישות אוריינות. ובגלל קיצוצים תקציביים, הם אפילו אינם יודעים בוודאות אם או היכן ילמדו בשנה הבאה.

מורה 7: כשאנחנו מגיעים לכאן אנחנו צריכים להתנתק מכל השאר. אנחנו יודעים שכאן מתעסקים ב"ייצור מילים", ו[צריך] להתמקד במה שאנחנו עושים.

מורה 1: יש לנו כל כך הרבה ישיבות צוות. אנחנו עומדים לרשות ההורים, ואם הורים מגיעים, אז צריך פשוט להיות בשני מקומות בבת אחת.

מורה 4: יש זמן תכנון משותף, יש זמן אשכול, ואין שום קדושה אמיתית בזה. אז כל דבר אחר הוא דחוף יותר, ואתה נאלץ לאלתר כל הזמן. אז אתה מתיישב לכמה דקות ורוצה להשתתף, ואתה מוצא את עצמך, כמו כולם, מחכה שהילדים יחזרו מאולם הספורט. אף פעם אי אפשר ממש להירגע.

מורה 3: ואז השנה, כשכולם מנסים להבין את העבודה שלהם, הראש שלנו נמצא במקומות אחרים.

מורה 4: בחיפוש מקום עבודה.

מורה 2: ועדיין צריך לתקן [את קטעי הכתיבה].

מאמץ: העניין הזה של לעבור ממקום אחד למקום הבא [זמן התכנון המשותף] נובע מאוד מיוזמה של המאמץ. אני חושב שיש מקומות שבהם אני מנסה

להזמין, אבל אני חושב שאנשים מרגישים עומס יתר עם מה שהם מנסים לעשות מחוץ לישיבות האלה. אני יודע שדיברנו על השאלות האלה [בקשר לסוגיות של אוצר המילים] והיו כמה אנשים שהעלו אותן שוב. אנשים שוקעים בדברים אחרים. ואז כשחושבים לעשות את עבודת הצוות הזאת.... כאילו, אחד ההורים הגיע הבוקר. היתה להם הבוקר ישיבה [לתכנון חינוכי פרטני]. ולעתים קרובות אני מרגיש שזה כאילו, "אתה יכול לדאוג לזה כדי שנוכל לטפל בהורה וללכת לישיבה [של תכנית החינוך הפרטנית]? ואז כאילו לסכם לנו את זה משבוע לשבוע כדי שנוכל להישאר ממוקדים". (המורים שתקו).

בהקשר של רפורמה מוכתבת, אימון עלול אפוא שלא לממש את הציפיות הנתלות בו ולהוביל לאינטראקציות חפוזות, חרדות וחד-צדדיות, בשעות כפוינות המנתקות מורים מן הדאגות הדחופות של הכיתה, והכול במערכת שאינה מספקת אפילו ביטחון תעסוקתי. התוצאה היא התנגדות סבילה בדמות תשומת לב חלקית בלבד או התעלמות מבקשות המאמן למלא סקר על למידת התלמידים. קל לטעון שהמורים סתם גוררים רגליים ונמנעים מרכישת מיומנויות טכניות חדשות ונחוצות. אבל האמת היא שהם מתייצבים על הרגליים האחוריות כדי להביע רצון סותר, התנגדות לכפייה של טכניות ופרקטיקות לא רצויות בכיתותיהם, בעיקר כאשר משרותיהם תלויות באוויר.

2. **לחץ חברתי.** לחץ חברתי מסוגים מסוימים עשוי לשמש מרכיב רב-ערך בשיתוף פעולה מקצועי חיובי - כאשר עמיתים המכירים את עבודתך וחולקים עמך את מטרותיך החינוכיות עוזרים לך ואפילו דוחפים אותך להצטיין. תהליכים של אימון קוגניטיבי ואימון מאתגר יכולים לספק משוב שיעמיק את הרפלקציה, ימריץ חקירה ויערער על הנחות קיימות. אבל לפעמים אימון עמיתים אינו אלא עוד דרך טכנית ליישם תכתיב חיצוני; ותפקידם של מאמנים עמיתים או מאמני אוריינות מחוזיים מסתכם בהבטחת הציות לרפורמות חיצוניות כפוינות. דוגמה מעניינת לאחריות מסוג זה בתיווך עמיתים מגיעה מאונטריו - מקום שבו שנינו עבדנו רבות (אם כי האירוע המצוטט לקוח מתוך דוח של חברת הייעוץ מקינזי):¹⁹⁰

זה סיפורו של מורה שהצטרף לבית ספר יסודי אשר כונן שגרות של פרקטיקה שיתופית כחלק מאסטרטגיית האוריינות והחשבון שלו. אלה היו קהילות

למידה מקצועית שבמסגרתן מורים התבוננו בצוותא בעבודות תלמידים ופיתחו יחד שיטות הוראה. בשבוע הראשון לעבודת המורה בבית הספר החדש ביקרו בכיתתו שניים מעמיתיו והציעו שישתמש בלוחות מילים, כי שניהם מצאו שהם אפקטיביים. כעבור שבועיים, משעדיין לא תלה לוחות מילים, ביקרו עמיתיו בכיתתו שוב והפעם הפעילו עליו לחץ כבד יותר. הם הושיבו אותו לשיחה והסבירו לו מדוע נוהגים כך בבית הספר שלהם ועד כמה הדבר משפיע על התלמידים. כעבור עוד כמה שבועות, עמוק בתוך שנת הלימודים, המורה עדיין לא תלה לוחות מילים. עמיתיו נכנסו אליו שוב אחרי שעות הלימודים ואמרו בפשטות: "באנו לתלות את לוחות המילים שלך, ואנחנו יכולים לעזור לך לתכנן את השימוש בהם". כמקצוענים בבית הספר הם פיתחו מודל הוראה, האמינו באפקטיביות שלו וציפו שגם אחרים ישתמשו בו. הם היו מחויבים לכלל התלמידים ולנורמות המקצועיות שלהם - ולא רק לתלמידים שהם לימדו - ולכן היו מוכנים לתבוע דין וחשבון אלה מאלה על פרקטיקות שנמצאו אפקטיביות.

מה אפשר ללמוד מן האירוע הזה? האם זה מקרה של פתיחת צוהר לעולם חדש של אפקטיביות בהוראה עבור המורה המדובר או שמא מדובר בעמיתנות תוקפנית ומאולצת? התיאור של חברת מקינזי אינו מספק די מידע, אבל במידה מסוימת זה בדיוק העניין. אנחנו שומעים את תרועות הניצחון של המורים שדחפו את עמיתם החדש, אבל איננו שומעים כיצד העמית עצמו חווה את התהליך ואיננו מגלים אם הוא נהיה מורה טוב יותר בעקבות התהליך. למעשה, זו תפיחה עצמית על השכם מצד הדוחפים.

איננו יודעים עד כמה הכירו המורים האלה את עבודת עמיתם, עד כמה הבינו אותה או ירדו לעומקה; אבל אנחנו שומעים על ביקורים ומגעים לא תכופים - "כעבור שבועיים" ו"כעבור עוד כמה שבועות" - ונראה שאולי אלה היו תצפיות אקראיות ושטחיות מהסוג הנפוץ במצבי אימון, פיקוח והערכה. עולה השאלה אם אנשי החינוך האלה באמת רואים בעצמם עמיתים מקצוענים, אם הם "מושיבים" את העמית החדש לשיחה ומרצים לו. כמה שונה הסיפור הזה מהתנהגותם של מורים בפינלנד, שעובדים יחד כעמיתים ב"חברת מומחים". יתרה מזו, איננו שומעים דבר

על גישות האוריינות שהמורה הזה השתמש בהן לפני כן - אם היו אפקטיביות אם לאו, אם היו עשירות יותר או פחות. אנחנו יודעים רק אם למורה הזה היה או לא היה לוח מילים - עניין קל להבחנה, מנותק מהקשר, שעשוי לתפקד כעוד פריט אחד ברשימת תיוג של עמיתים חולפים ושתלונים.

מובן שייתכן בהחלט שלעמיתים האלה אכן היתה הבנה עמוקה של שיטות עבודתו של חברים ומעורבות עמוקה בה ושהשימוש בלוח המילים היה בסך הכול עוד חלק אחד, גלוי, של מעורבותם. אבל איננו שומעים על כך דבר. במקרה זה, כמו במקרים רבים אחרים, נראה שהעניין מסתכם בשאלה אם למורה היה או לא היה לוח מילים: דוגמה לעמיתנות מאולצת ולחשיבת יחד בצורתן התוקפנית, המלאכותית והקיצונית ביותר. אבל באופן שבו מציגה חברת הייעוץ מקינזי את המקרה - מדובר בהפעלה של עקרון הלחץ החיובי, עיקרון ראוי להערכה בדרך כלל, כדי להפעיל לחץ שרירותי.

3. **זמן תכנון.** לפני שנים אחדות הזדמן לאחד מאיתנו ללמוד על השפעתה המרתקת של מדיניות להרחבת זמן התכנון של מורים בחינוך היסודי. האם מורים ישתמשו בזמן הזה כדי לתכנן במשותף, כפי שהתכוון אחד ממחוזות התכנון, או שמא ימשיכו לתכנן לבד? מה יקרה אם יוסר החסם ההקשרי המסורתי - כלומר אם יוקצו למורים שעות לשיתוף פעולה? האם הקצאת זמן נוסף מחוץ לאינטראקציה עם התלמידים בכיתה תצליח לשים סוף לאינדיוידואליזם של המורים?¹⁹¹

מנהל מסור אחד של בית ספר יסודי תרם מזמנו שלו כדי למלא את מקומם של מורי כיתה ג' וקיבל אחריות על כל השכבה למשך חצי בוקר בכל שבוע, כדי לשחרר את המורים לשבת ולתכנן יחד. באחד הימים עבר במסדרון כדי לראות איך מתנהל התכנון המשותף. הוא נחרד לגלות שהמורים אינם מתכננים יחד כלל, אלא עובדים, מתכננים ובודקים עבודות לבדם.

כשדרש מן המורים דין וחשבון, הם ביקשו ממנו לסמוך עליהם. הם תכננו יחד, לדבריהם, אבל בדיוק ברגע המסוים הזה היה חשוב להם יותר לעבוד לבדם. המנהל לא השתכנע וגם סירב להירגע. לאחר שהשקיע זמן רב כל כך כדי לאפשר להם לתכנן יחד, הוא חש שבגדו באמונו כאשר לא עשו זאת. הוא החליט שמעכשיו יסדיר את זמן התכנון ויפקח עליו.

האם זו היתה החלטה הוגנת? לזמן תכנון, כמו לכל משבצת זמן קבועה אחרת, יש חסמים מורכבים עם עבודתם וחייהם של מורים, בדרך שמנהלים מתקשים לראות

לפעמים. מהמחקר הנרחב יותר שלנו עלה שמורים רבים סבורים כי השעות שהוקצו להם לצורך תכנון משותף אינן בהכרח זמן התכנון הטוב ביותר. פרקי התכנון המוקצים היו קצרים יחסית - ארבעים דקות או פחות. דקות רבות הלכו לאיבוד בהשגחה על כיתות עד הגעת ממלא המקום, בלקיחת הילדים לאולם הספורט ובפיקוח עליהם עד שיחליפו בגדים, בצעידה לחדר המורים אם כיתת המורה היתה תפוסה וכן הלאה. הזמן נתפס תכופות כקצר מדי לתכנון ממושך, אם בצוותא עם עמיתים ואם ביחידות. לכן המורים האלה העדיפו לתכנן בזמנים אחרים - למשל בהפסקת הצהריים או אחרי שעות הלימודים. זמן התכנון הרשמי שימש לעתים תכופות יותר לניקוי השולחן מאין-ספור מטלות קטנות כגון צילום מסמכים או התקשרות להורים - מטלות שאפשר למלא ביעילות פחותה בזמנים אחרים, כל שכן כאשר מורים רבים זקוקים נואשות למשאבי הזמן הללו. אם מורים ניקו את השולחן בזמן התכנון הרשמי, הם חשו שיוכלו לקיים תכנון ממוקד בשעות אחרות ביום.

אבל גם מצב זה - תכנון במהלך ארוחת הצהריים או אחרי שעות הלימודים - לא התאים לכולם. משבצת התכנון במהלך שעות הלימודים היתה אידאלית למורים מסוימים - למשל, למורים שאימנו קבוצות ספורט ולרוב לא הזדמן להם להיפגש עם עמיתים בשעות אחרות. מחויבויות משפחתיות דחופות הקשו גם על חלק מן המורות להישאר שעות ארוכות אחרי יום הלימודים כדי לתכנן עם עמיתים (אם כי רבות מהן טרחו ונשארו בכל זאת). זמן התכנון הרשמי התאים להן יותר, אם כך.

מובן שאין נוסחת קסם ניהולית לזמן התכנון המושלם. אין מערך של כללים בירוקרטיים או חוזים אחידים שיכולים לקבוע אותה. העיקרון החשוב הוא לגבש ציפיות עבור **מטלות עמיתים** (בעזרת דיון ופיתוח עם מורים), במקום לעמוד על קוצו של יוד במה שנוגע לפרטי **הזמן העמיתי**. העניין הוא לקבוע ציפיות משותפות למטרות, כיוונים ותרבות עמיתית ולפנות למורים זמן שיאפשר להם לפעול למימוש הציפיות; אבל אין להחליט מראש בשביל מורים כיצד לנצל את הזמן הזה באופן האפקטיבי ביותר בנסיבות שרק הם מכירים כראוי. בסופו של דבר, העניין הוא שהחלפת הדעות הקולקטיבית חייבת להיות **טבועה** במקצוע ההוראה. היא חייבת להיות פרקטיקה שגרתית בדיוק כמו הוראה בכיתות - כפי שקורה בכל מערכות החינוך הטובות ביותר בעולם.

יש המבקרים את עצם המושג עמיתנות מאולצת בטענה השגויה שיש בו כדי לסנגר על זכותם של מורים ללמד באיזו דרך שירצו (כלומר שהוא מצדיק את תביעתם לאוטונומיה מוחלטת בכיתות).¹⁹² כפי שמבהירים הטיעונים שהצגנו, אין דבר רחוק יותר מן האמת. אלא שלמרות הצורך העקרוני של מנהלים (ולא רק שלהם) לארגן את העמיתנות ולדרוש אותה, חשוב שלא להצדיק ולפטור מביקורת את ניצולם לרעה של אילוצי העמיתנות. קשה להתייחס ברצינות לשיתוף פעולה מקצועי כאשר הוא מבוסס על סדר יום חיצוני שמנהלים קובעים ומתזמנים וכאשר הוא חותר אל מטרות שלא המורים שולטים בהן - למשל עמידה ברף ציונים מסוים.

עמיתנות מאולצת היא שיתוף פעולה מתודלק בסטראוידים - עמיתנות שלא סתם מארגנים ומתכננים כדי לממש שינויים רצויים, אלא דוחקים אותה אל תחומי המלאכותיות, הכוזב והזיוף. בסופו של דבר, החסרונות והיתרונות של עמיתנות מאורגנת (במיטבה) או מאולצת (במרעה) אינם תלויים בשאלה אם מבנים או פרקטיקות מסוימים הונהגו באורח פתאומי - הקצאת שעות תכנון, למשל, שימוש בפרוטוקולים או הליכים לניתוח נתונים. ההבדלים בין ארגון סתם לבין אילוף מלאכותי או עמיתנות כפויה טמונים בשאלה אם התרבות הבית-ספרית כבר מכילה בתוכה אמון, כבוד והבנה במידה המאפשרת למבנים ולהסדרים חדשים לקדם אותה. השאלה המרכזית איננה אם מנהלים או דווקא מורים צריכים להיות הכוח המניע מאחורי שיתוף הפעולה המקצועי. בשתי האפשרויות גלומים סיכונים וגם יתרונות: כפי שראינו, כאשר מנהלים מובילים את השינוי, האינטראקציות עלולות להיות מאולצות ולחבל בתכלית המקורית; מנגד, כאשר שיתוף הפעולה נותר בידי המורים בלבד, הוא עלול להיות חסר שיניים. בסופו של דבר, מישור צריך להוביל את שיתוף הפעולה, וחשוב ששתי הקבוצות לא יתעלמו זו מזו או ידרסו זו את זו.

השאלה, אם כן, היא מה מבחין בין לחץ טוב לבין לחץ רע (כמו בדוגמה של הלחץ מצד מאמן האוריינות) - לא משנה אם הלחץ מגיע מצד מנהלים או מצד מורים. לחץ מצד עמיתים אינו עדיף מלחץ מצד מנהלים, אם מדובר בלחץ מהסוג הלא נכון ואם הוא מופעל בדרך שגויה. הוא הדין בלחץ חיובי של עמיתנות מאורגנת שאינה מאולצת - טיב ההסדר או התכנית חשוב יותר מזהות היוזמים.

הסוגיות המופשטות לכאורה הללו נידונו במחקר של אמנדה דטנאו (Datnow) על דינמיקת העבודה בקרב צוותי נתונים בשני מחוזות חינוך.¹⁹³ היא השתמשה

במושגים "תרבות שיתופית" ו"עמיתנות מאולצת" כאבני בניין לניתוח הצוותים, ומצאה שאף על פי ששיתוף הפעולה ששני המחוזות קידמו הוסדר ואורגן מנהלית כדי שיהלום את מטרות המחוז - באמצעות כלים כמו ישיבות קבועות ושאלות מוכתבות במסגרת פרוטוקולים - רבות מן התוצאות השליליות הנקשרות בדרך כלל בעמיתנות מאולצת לא ניכרו לאורך זמן. "מה שהחל כשיבות נתונים מאולצות התפתח למרחבים שאפשרו פעילות שיתופית אמיתית יותר, שבמסגרתה מורים אתגרו זה את זה, עוררו שאלות ושיתפו זה את זה ברעיונות הוראה".¹⁹⁴

ההסבר שדטנאו הציעה לממצא הזה מעניין. הנהגת שני המחוזות התאפיינה מלכתחילה, עוד לפני שהונהגה יוזמת השיפור באמצעות נתונים, באיכות, ביושרה וביציבות ארוכת טווח. המחוזות כבר חתרו לשיפור מתמשך במשך תקופה מסוימת קודם לכן והצליחו "לפתח אמון בין מורים, לשכך את החשש מפני האופן שבו הנתונים ישפיעו על כל מורה יחיד ולקדם התייחסות חיובית כלפי השימוש בנתונים".¹⁹⁵ כלומר, תרבויות שיתופיות עמדו ביסוד החתירה לעמיתנות מאולצת המעוגנת בנתונים.

איננו יודעים עדיין מה הדרך הטובה ביותר לקיים תרבויות שיתופיות כאלה לאורך זמן. עקב הקושי הזה, צפוי שעמיתנות מאולצת או לפחות מאורגנת (תכופות גם בלי המסד הנחוץ של יחסי אמון וכבוד) תאפיין גם בעתיד רבים מן הניסיונות לקדם תרבות שיתופית. כאשר משתמשים בה בדרך מנחה ומאפשרת ולא שתלטנית, עמיתנות מאולצת (או מאורגנת) עשויה לספק נקודת פתיחה וצעד ראשון הכרחי לקראת בנייה של תרבויות שיתופיות ממוקדות ועמוקות יותר. אחד המאמצים המשמעותיים, הנמשכים והמערכתיים ביותר לעשות זאת מתבטא בדמותן של קהילות למידה מקצועית - מקומות שבהם כוחות המשיכה והדחיפה של עמיתנות מסוגים שונים באים לידי ביטוי בעוצמה גדולה.

קהילות למידה מקצועית

מה למדנו עד כאן על תרבויות שיתופיות ועל הון חברתי? שני לקחים עיקריים עולים בבירור. ראשית, עבודת בנייתן של תרבויות שיתופיות היא במידה רבה עבודה בלתי פורמלית של פיתוח אמון ויחסי אנוש טובים. והעבודה הזו לא נעשית בן לילה. אבל אם מותירים זאת ליד הגורל או מחכים שיחסי האמון יתפתחו באופן ספונטני, חלק גדול ממאמצי השיתוף עלול להתפוגג מבלי להביא כל תועלת. ולכן,

שנית, שיתוף הפעולה רב-העוצמה הגלום בעבודת הצוות יכול להיבנות מהסדרים מתוכננים של ישיבות, קבוצות עבודה, מבנים ופרוטוקולים. מנגד, אם אלה יורכבו בחיפזון, בכפייה או באופן מלאכותי, או אם יופעלו בלעדי המחויבות לבנות יחסי אנוש טובים יותר, גם הם יהיו בלתי אפקטיביים.

שיתוף פעולה חזק וחיוני איננו נמדד בשאלה אם כל המורים משתמשים בלוח מילים או אם כולם עובדים לפי מערך של סטנדרטים מפורשים. הוא נמדד בנחישותם של מורים להשביח יחד את המקצועיות שלהם, בסקרנותם להרבות במשותף ידע בתחומם, והכול מתוך הבנה עמוקה וניצול של מרב האמצעים הטכנולוגיים והאסטרטגיות העשויים לעזור בכך. שיתוף פעולה יכול להיות "חם" מדי וגם "קר" מדי, ולכן יש לכייל אותו במדויק. המקום שבו מתממשים התרחישים הללו בימינו הוא קהילות הלמידה המקצועית.

מאז הופיעו המונחים קהילה מקצועית, קהילת למידה וקהילת למידה מקצועית בשנות התשעים התפשטו קהילות למידה מקצועית כאש בשדה קוצים. לפעמים הן שימשו אמצעים לפיתוח יכולתם הכוללת של מורים לחקור, להשתפר ולהשתנות. פעמים אחרות הן שימשו אסטרטגיה ליישום רפורמות חיצוניות - בייחוד בתחומים עיתירי בחינות דוגמת אוריינות ומתמטיקה. ולפעמים הן התבטאו בסך הכול בשיטפון של מושגים חדשים. למעשה, עבדנו במחוזות חינוך שהפכו ל"קהילות למידה" מבלי לשנות דבר מלבד השם!

שירלי הורד (Hord), שטבעה את המונח, התכוונה במקור שקהילת הלמידה המקצועית תהיה מקום שבו מורים חוקרים יחד את האפשרויות לשפר את הפרקטיקה בתחומים החשובים להם, ואז מיישמים ומפעילים את מה שלמדו.¹⁹⁶ ברוח נקודת המוצא הפשוטה הזו, אנחנו מזהים שלושה יסודות המרכיבים את קהילות הלמידה המקצועית:

1. קהילות. קהילות שבהן אנשי חינוך עובדים במסגרת קבוצות ויחסים בני-קיימא (ולא רק בצוותים ארעיים); מתוך מסירות ואחריות שיתופית ליעד חינוכי משותף; מתוך מחויבות לשפר את הפרקטיקה שלהם בהקשר לאותו יעד; ובכוונה לכבד איש את רעהו ולדאוג זה לחייו ולכבודו של זה כאנשי מקצוע וכבני אדם.

2. קהילות למידה. קהילות שבהן המחויבות לשפר את למידת התלמידים, את רווחתם ואת הישגיהם היא המניע העיקרי של השיפור; שבהן תהליך השיפור שואב במידה רבה מלמידה ומחקירה מקצועית של למידת התלמידים ושל עקרונות אפקטיביים להוראה וללמידה באופן כללי; ושבהן בעיות מטופלות באמצעות למידה ארגונית, שבמסגרתה כל חברי הארגון לומדים לפצח בעיות במקום לחטוף מן המדף "פתרונות קסם".

3. קהילות למידה מקצועית. קהילות שבהן החלטות מתקבלות ותכניות שיפור מיושמות בהסתמך על ראיות מדעיות וסטטיסטיות אך בלא תלות בהן; קהילות ששיקול דעת קולקטיבי עתיר ניסיון מנחה אותן; ושיחות בוגרות ומאתגרות על פרקטיקה אפקטיבית ולא אפקטיבית מקדמות אותן.

הון מקצועי צריך להתבסס על שלושת היסודות הללו. מאז ראשיתן האינטלקטואלית של קהילות הלמידה המקצועית, פיתוחן האסטרטגי והפצתן חבו לא מעט למאמציהם הנמרצים של נושאי הדגל והיועצים ריק ובקי דופור (Dufour) ובוב איקר (Eaker). הם עברו ממחוז למחוז בארצות הברית ומחוצה לה כדי לקבוע יעדים ברורים לקהילות, לגרום למורים לעבוד יחד בצוותים, לאסוף נתונים, להבין בעיות ולתכנן התערבויות. בני הזוג דופור גם פרסמו כמה דוגמאות מתועדות היטב להצלחה בית-ספרית ומחוזית שנשענה על מושגים, אסטרטגיות ופרקטיקות מתחום קהילות הלמידה המקצועית.¹⁹⁷

למרבה הצער, האסטרטגיות שלהם יושמו לא פעם באורח פשטני ומגושם על ידי הנהלות להוטות מדי. לעתים קרובות מדי הן נהיו עוד תכנית שצריך ליישם, במקום תהליך התפתחותי. הסוציולוג רוברט מרטון (Merton) קרא לתופעה התקת מטרת - כאשר החדשנות או האמצעי שנועדו להביא למימוש מטרה מסוימת תופסים את מקומה של המטרה המקורית והופכים למטרה החדשה.¹⁹⁸

דוגמה מובהקת לתופעה מגיעה מאלברטה. בצוות מחקר שהוביל אחד מאיתנו לבחינה של יוזמת שיפור חלוצית במערכת החינוך של הפרובינציה, דניס סומארה (Sumara) וברנט דייויס (Davis) חקרו לעומק שלושה מחוזות חינוך שונים ואת הדרכים שבהן כל אחד מהם ניגש לחדשנות הבית-ספרית במסגרת היוזמה הנרחבת יותר של הפרובינציה.¹⁹⁹ אחד המחוזות החליט שחדשנותו החינוכית תתבטא בהקמת קהילות למידה מקצועית, וכפה אותן על כל בתי הספר. כספים שיועדו להנהגה הוצאו

על העברת מורה או שניים מבתי הספר שלימדו בהם כדי שישמשו מתאמים במטה המחוז, ועל מאמנים חיצוניים מוכרים שנשכרו כדי להעביר סדנאות בנות כמה ימים עם צוותים בית-ספריים (במחוז אחר, לעומת זאת, כספי ההנהגה שימשו להקצאת חלונות זמן שיאפשרו למורים לתקשר אלה עם אלה ולחקור יחד את הפרקטיקה שלהם בתוך בתי הספר שלהם וביניהם). המטרה היתה להשיג תיאום חינוכי לכל רוחב המחוז. אבל הלכה למעשה, הזמן היחיד שבו מורים מבתי ספר שונים נפגשו היה בזמן הסדנאות. ומאחר שהמנהיגות התרכזה במטה המחוז ונכפתה מלמעלה, בתי הספר לא ידעו מה עושים כל האחרים. למרבה האירוניה, המחוז נכשל כמעט לגמרי בתיאום בין בתי הספר, משום שקהילות הלמידה המקצועית הונחו מלמעלה; לא היתה די מנהיגות שתתחלק בין כל המוסדות; והלמידה היחידה שהתרחשה הגיעה מייעוץ חיצוני. קהילות הלמידה המקצועית האלה היו שטחיות. הן לא התבססו על שינוי עמוק בתרבות בתי הספר או המחוז ולא קידמו כל שינוי כזה.

המחקר של דיאן ווד (Wood) מזהה כיצד קהילות הלמידה המקצועית, כמו רפורמות רבות אחרות, נתפסות לא פעם באור חיובי הרבה יותר בקרב האנשים הנמצאים למעלה בהשוואה לדרך שבה אנשי השטח תופסים אותן.²⁰⁰ צ'רלס נילור (Naylor), מנהיג פיתוח מקצועי בפדרציית המורים של בריטיש קולומביה, בחן כיצד מייבאים ומיישמים קהילות למידה מקצועית בקנדה - מדינה עתירת יכולות ובעלת מערכת חינוך מצוינת - והוא אינו מתרשם מן התוצאות.²⁰¹ לדבריו, המקדמים הגרועים ביותר של קהילות הלמידה המקצועית אינם מחברים אותן למטרות למידה חדשניות ושפתניות אלא דבקים בהיבטים טכניים, כגון קביעת מטרות ביצועים צרות, הגדרת מוקד, בחינת נתונים וגיבוש צוותים.

הדילמה ברורה לנו. מדובר בתחום מורכב. אם אין מי שידחף את קהילות הלמידה המקצועית, מורים עצמאיים עלולים שלא להגיע כלל לאינטראקציה תכליתית ביניהם. דחיפה כזו עשויה להגיע מן ההנהלה, במקרים שבהם היכולת בבית הספר או בקבוצת בתי ספר חלשה וכאשר למורים אין ניסיון רב בשיתוף פעולה מקצועי. באותה מידה יכולים מורים מובילים לדחוף את ההנהלה להקצות להם זמן לשיתוף פעולה בתחום מטרות הלמידה - תחום שהם מבינים בו יותר ממנהליהם. ראינו זאת במקרה של איגוד המורים של קליפורניה, שאחריותו לחולל מהפך בבתי הספר הגרועים ביותר במדינה דרשה לעתים ממורים להוביל בעצמם מאמצי שיפור

משותפים - למרות התנגדות או אדישות מצד הנהלות שלא ששו למסור את השליטה המקצועית לידי מורים, אף שאלה מבינים יותר בהוראה.²⁰²

ואף על פי כן, בין שמדובר בהנהלה ובין שמדובר בעמיתים, האם באמת היינו רוצים שהשיפור יתחולל בגלל דחיפה של כמה יחידים? מדוע תמיד צריך להניע או לדחוף את השינוי מן הצד או מבחוץ? במחקר שעשה אחד מאיתנו יחד עם אלמה הריס, חקרנו, בין השאר, מבשלת בירה יוצאת דופן ומצליחה מאוד שכיכבה בערוץ דיסקברי - יצרני הבירה "דוג'פיש הֶד". חברי צוות המחקר שלנו היו קורי ג'ונסון ואלכס גרן (Gurn).²⁰³

במבשלת דוג'פיש הד הדרך ליצירת "אֵייל בלתי רגיל לאנשים בלתי רגילים" עוברת בחיים נגד הזרם. יישום "אסטרטגיות הופכיות" נועד להפוך את מוסכמות התעשייה על ראשן ולסכל את ניסיונותיהן של שלוש חברות הבירה הגדולות בארצות הברית לשלוט בשוק. כך למשל, במקום לאמץ אסטרטגיות שיווק רגילות של דחיפה, המפרסמות את המוצר באופן נרחב, דוג'פיש הד משתמשים בשיווק משיכה באירועי בירה מקומית וכדומה, שמקדישים זמן לאנשים ויוצרים קהל מעריצים מושבע. "מהרגע הראשון זה הדבר הכיפי והמגניב הזה שאנשים פשוט נמשכים אליו".

האמירה שצריך לדחוף דברים כל הזמן, אם מלמעלה ואם באמצעות עמיתים, נשמעת נוקשה ומחמירה. אבל בקהילות למידה מקצועית, שיתוף הפעולה והשינוי כרוכים גם בלא מעט משיכה: אנשים נמשכים לשינויים מעניינים בזכות ההתלהבות הגלומה בתהליך, ההשראה שהוא מספק והחיבור אל התשוקות והמטרות שלהם. הם להוטים להשקיע זמן מחוץ למחויבות הכיתתית שלהם ומעבר לתכניות שינוי כפויות, ולפעול לא רק לשיפור ציוני המבחנים אלא לפיתוח תרבות של לומדים מעורבים ומוצלחים (כמו אשפי הלמידה בבית הספר היסודי ליימסייד באנגליה, שהזכרנו בפרק 3).²⁰⁴ כאשר מעוררים אנרגיה חיובית והתלהבות בנוגע למטרה משותפת, היא בהכרח תמשוך הרבה מאוד אנשים.

בתחום השינוי החינוכי נטען לפעמים שבני אדם, בדומה לעצמים פיזיים, מעדיפים להיות שרויים במנוחה, להישאר בדיוק במקום הימצאם. בהתאם לחוקי הפיזיקה צריך אפוא להפעיל כוח כלשהו כדי להניע אותם. מה טיב הכוח הזה ומי צריך להפעיל אותו? האם יש לדחוף מורים, למשוך אותם, לגרור אותם, לשדלם או להרימם?

האם נחוצה הדיפה חזקה כדי להזיז אותם קדימה כך שלא ייעצרו מיד או שמא די בנגיעה קלה כדי שיתחילו לזוז מכוח המומנטום?

אם הדחיפה או הלחץ מופרזים, הם עלולים להגיע לכדי בריונות ושימוש לרעה בכוח - כמו בדוגמה שהבאנו שבה מורים חשו צורך "להושיב" את עמיתם לשיחה עד שיסכים לתלות לוח מילים. ריצ'רד טיילור (Taylor) וקאס סאנסטין (Sunstein) טוענים בספרם הפופולרי נגד שתי תאוריות שינוי פגומות העומדות ביסוד לא מעט יוזמות ניהול ומדיניות לשינוי התנהגותי.²⁰⁵ לטענתם, למעט במקרים שבהם הדבר חיוני בהחלט ושלוש הציבור נתון בסכנה, ניסיונות לשנות התנהגות באמצעות אסטרטגיה מתבקשת לכאורה של כפייה או הפעלת כוח מעוררים בדרך כלל התנגדות לשינוי ומרתיעים מפניו. עדות לכך ראינו, למשל, במודלים של יישום מדיניות שבהם בחינות סטנדרטיות ומדדי ביצועים אחרים נקשרים ליעדי שיפור מערכתיים עתירי סיכון, המענישים את מי שאינם עומדים בהם. כוח המתבטא בעוצמת דחיפה חזקה מעודד אנשים להונות את המערכת ולייצר מראית עין של ציות - לרבות במקרים שבהם הכוח מופעל לכפיית שיתוף פעולה מקצועי.

היפוכו של הכוח המוחץ הוא חופש בחירה אין-סופי. גם אפשרות זו, לדברי טיילור וסאנסטין, הרסנית. ברי שוורץ (Schwartz) כתב ספר על "פרדוקס הבחירה", שבו טען וגם המחיש כי בחירה חופשית מדי עלולה להזיק לנו.²⁰⁶ היא מבלבלת, מתסכלת ומאמללת, משום שלעולם איננו בטוחים לגמרי שבחרנו באפשרות הטובה או הנכונה ביותר מבין כולן - בין שמדובר בנעליים לרגלינו או במוסדות חינוך לילדינו. יתר על כן, לדברי טיילור וסאנסטין, כאשר צרכנים מוצפים הם מקבלים תכופות החלטות (או נמנעים מהחלטות) שבסופו של דבר מתגלות כהחלטות גרועות - בייחוד כאשר יש להן השפעות ארוכות טווח וכאשר אפשרויות אחרות ומתגמלות יותר בטווח הקצר נראות מפתות יותר. לטענתם, זו הסיבה שאנשים בוחרים תכופות לרכוש ולצרוך מזון המזיק לבריאותם או אינם בודקים את השקעותיהם בקרן הפנסיה כדי לשמור על חסכוניות הפרישה שלהם.

במקום להפעיל כוח מופרז או לתת חופש בחירה אין-סופי, טיילור וסאנסטין ממליצים להסתפק בנגיעה קלה המכוונת אנשים בעדינות לכיוון מסוים ולא לכיוון אחר, תוך כדי צמצום טווח האפשרויות והגדלת הסיכויים שיבחרו בעצמם בהתנהגויות אשר יביאו תועלת מרבית לעצמם או למקבלי השירות שלהם. חלק מן הנגיעות

העדינות האלה נורמטיביות: מקורן בשפה שאנחנו משתמשים בה ובציפיות שאנחנו מבטאים. אחרות מבניות: אלה ההסדרים הארגוניים או הסביבה הפיזית שמגדילים את הסיכויים שנבחר באפשרויות מסוימות ולא באחרות. אם נשים פירות במקום חטיפים ליד הקופה במרכול, קניית הדחף של הלקוחות תשתנה. אם האפשרות הפנסיונית הטובה ביותר תיקבע בחוק כברירת מחדל, מבוטחים שאינם נוהגים לקבל החלטות פעילות בתחום יתועלו לבחירה טובה יותר. הנגיעה העדינה, אומרים טיילור וסאנסטין, לא נועדה להונות לקוחות או לרמות אנשים כדי שיזיקו לעצמם. היא הדרך לארגן באופן מתוכנן את המבנים והנורמות של ארגונים, כדי להגדיל את התועלת האישית ואת טובת הציבור. נגיעה עדינה היא עמיתנות מאורגנת; דחיפה היא עמיתנות מאולצת.

באופן כללי עלינו להרחיק את הדיון מדחיפה של קהילות למידה מקצועית כמטרה בפני עצמה אל עבר פיתוח של הון מקצועי. הון מקצועי בצורותיו המתקדמות יותר מתבטא בקריאת תיגר של מורים אלה על אלה וגם על מנהיגיהם, כחלק בלתי נפרד מן התן-וקח של השיפור הנמשך. אין צורך, כאמור, בקרב אידאולוגי בין מילים רכות וקשות, בין דחיפה, הדיפה, משיכה או נגיעה לקידום השינוי. לרוב יגיעו דחיפות, משיכות ונגיעות קלות מעברים שונים, וצירוף כל הכוחות יחולל תנועה נמרצת. כל אלה נראו באחד ממחזות החינוך בפרובינציית אונטריו, שנבחן כחלק ממחקר שנערך עם הנרי בראון (Braun), על אסטרטגיות רפורמה בחינוך המיוחד בעשרה מחוזות חינוך בפרובינציה (מתוך 72). מט וולץ' (Welch) סיכם את המקרים ולכד את הדקויות הכרוכות במשחק משיכת החבל בין אדם אחד לעמיתו:²⁰⁷

דייב פרקינס (שם בדוי, צירוף של שני אנשי הנהלה במחוז החינוך) הוא המפקח על מחוז חינוכי בצפון קנדה המאגד 24 בתי ספר יסודיים ותיכוניים הפרושים על פני שטח עצום, שגודלו כגודלה של צרפת כולה. ארבעים אחוז מהתלמידים הם קנדים ילידיים (אינדיאנים). הוא נראה כאדם שמרגיש בנוח במזחלת שלג יותר מאשר מול גיליון נתונים אלקטרוני, אבל התלמידים ורעיונות של צדק חברתי חשובים לו מאוד.

חקרנו כיצד השתמש המחוז של דייב במימון הפרויקט עבור גישות כלל-בית-ספריות לרפורמה בחינוך המיוחד. כל מחוז נקט גישה שונה. המחוז של דייב השתמש תחילה במשאבים שלו כדי לספק ממלאי מקום למורים, כדי שמורים כלליים ומורי

חינוך מיוחד יוכלו להשתתף יחד בישיבות של קהילות הלמידה המקצועית וגם לצורך "בניית יכולות" כללית יותר. ההיבטים הרפלקטיביים של קהילות הלמידה המקצועית במחוז זה אפשרו לחזק את הבנת המורים שאתגרי השפה המשמעותיים שעמם התמודדו תלמידיהם הילדיים לא היו עניין של ליקויים קוגניטיביים טבעיים ובלתי פתירים, אלא סוגיה התפתחותית והתנסותית שאפשר לטפל בה בעבודת צוות ובאופן פדגוגי.

דייב ועמיתיו משכו מורים באמצעות פורמטים גמישים ונקודות מוקד בבתי ספר שונים ובאמצעות מימון של שחרור מן הכיתות, אשר אפשר לשבור את ההפרדה בין סגל החינוך המיוחד לשאר הסגל, "לצורך שיתוף באסטרטגיות, תמיכה הדדית, שיחה על ילדים בסיכון, שיחה על צרכים מיוחדים". מנגד הם דחפו לדיון פתוח וכן על אסטרטגיות הוראה ועל הציפיות שהיו להם בעניין למידתם של התלמידים הילדיים.

בקהילות הלמידה המקצועית היתה הרבה יותר הנחיה עצמית מצד המורים. הרעיון היה "בואו נוודא שאנחנו ממוקדים, ונבטיח שאנחנו עושים משהו ושהאנרגיות של בית הספר נרתמות כולן ומכוונות יחד - במקום שכל אחד מאיתנו יחתור בקאנו קטן משלו בכיוונים מנוגדים".

ככל שמורים התבוננו ודנו יחד בנתוני הביצועים של התלמידים ובצורכיהם, השאיפה לעזור להם לשפר את כתיבתם לא התמצתה עוד בבדיקת ביצועיהם בבחינים או במבדקים הקשורים לבחינות הסטנדרטיות, עתירות הסיכון. ככל שהתהליך של קהילת הלמידה המקצועית "התפתח, התחלנו לראות קשר הולך ומתחזק בין התפתחות השפה המוקדמת כהתפתחות של שפת דיבור לבין התפתחות הקריאה, הכתיבה והאוריינות באופן כללי". הצוות נעשה מודע יותר ויותר לעובדה שרבים מן התלמידים הילדיים שהגיעו ממעמד חברתי-כלכלי נמוך נכנסו לבית הספר עם יכולות שפה נמוכות מאוד באופן כללי. בסיוורים בכיתות הציגו אנשי סגל כיתות של תלמידים צעירים מאוד, שבהן קבוצות תלמידים השתמשו במגוון כלים לבניית מיומנויות אוריינות (למשל מחשבים, משחקי לוח ואמצעי המחשה). צורכי התלמידים הצעירים הובלטו כעת, ומורים החלו לראות את הקשר לביצועי האוריינות המדידים בשכבות גיל מאוחרות יותר.

בקהילות למידה מקצועית מתגלעים לא מעט עימותים, אבל השפעתם פורייה בדרך כלל. מנהלת הנתונים של המחוז סיפרה:

הדבר היה עימותי מאוד עבור אחת המורות - לא באופן שלילי, אבל הם בהחלט הרגישו שהם צריכים להיות מסוגלים להגן על השיטה שלפיה רצו לבדוק עבודות תלמידים. והיא קמה מן השולחן מתוך הבנה שהיא לא משתמשת בהערכה מבוססת קריטריונים אף על פי שפיתחה מחוון ייעודי לכך, אבל הציון התבסס על המאמץ שהם השקיעו. אלה היו העמיתים שלה מסביב לשולחן. והיא לא יצאה משם בועם. היא הלכה ואמרה, "אני צריכה לחשוב על זה מחדש".

דרוש זמן רב כדי להנחות את העבודה המאתגרת המאפשרת למורים לנהל שיחות פוריות וכנות. במילותיה של מורה אחת:

עד כמה שקשה לדחוף אנשים אל מחוץ לאזור הנוחות שלהם זה היה מוצלח, כי עם הזמן הצלחנו לראות את תוכן הדיונים משתנה ואת איכות הדיונים סביב השולחן משתפרת. אבל זה לקח הרבה מאוד זמן.

מורים אמרו שהם התחילו "להקשיב לעמיתים ולראות מה הם עושים" לעתים תכופות יותר ותיארו כיצד הם "מוכנים יותר" לנסות רעיונות של עמיתים לאחר שפיתחו איתם "יחסים". אחד מהם אמר: "כדי שיהיה לנו בית ספר אפקטיבי אנחנו צריכים את היחסים האלה".

היה אפשר לחשוב שכל זה יגרום למפקח ולצוות שלו לטפוח לעצמם על השכם. אבל הלחץ לחולל שינוי באמצעות שיחות "כנות" בשום אופן לא נתפס תמיד כדבר חיובי ופורה. מתאמת החינוך המיוחד במחוז דיברה על המתח הזה:

מורים בהחלט מרגישים שהם מושא לעין בוחנת יותר, ללחץ רב יותר מצד ההנהלה הבכירה. מנהלים מגיעים לכיתות בקביעות. הם עושים ביקורים. הם מחפשים דברים מסוימים. הם רוצים לראות הוכחות לכך שהקריאה המונחית אכן מתרחשת. הם רוצים לראות הוכחות לכל היוזמות שחבר הנאמנים עובד עליהן. יש הרבה לחץ על המורים לעשות שינויים, והם בהחלט מרגישים את הלחץ.

כשהמפקח הזה נפגש עם צוות המחקר שלו ועם כל עמיתיו, מפקחי המחוזות האחרים, הוא אמר דברים מרגשים על הערך הרב שהוא והמחוז הפיקו מדוחות האירוע. בהקשר של "ניעור" הפרקטיקה והעלאת הציפיות, "חשבתי שניהלתי שיחות מאתגרות עם אנשי הסגל שלי", אמר. "אבל מאז שקראתי את הדוח הזה", המשיך,

"תפסתי ששיחות שהתכוונתי שיהיו מאתגרות נחוו לעתים כשיחות מעיקות". "פשוט, כך זה נתפס אצל חלק מחברי הסגל שלי", המשיך. "אבל התפיסה היא המציאות, ואני צריך ללמוד מזה ולהתייחס לזה ברצינות רבה".

מנהיגים אמיצים של קהילות למידה מקצועית אינם בריונים זוחלים. הם אנשים צנועים ורפלקטיביים. ברגעי הכרעה הם יודעים מתי הם עוברים את הגבול; הם יודעים מתי להרפות מן הלחץ - מבלי לאבד מן המחויבות. כפי שמנהלת חכמה אחת שאנחנו מכירים אמרה פעם לעמיתיה המנהלים, "אל תפעילו כוח רק כי אתם יכולים!" אפשר להפיק כמה לקחים רבי-עוצמה מן הדוגמה הזאת של קהילות הלמידה המקצועית, על טבען ועל המומנטום שמוביל אותן. הן מעוררות תחושה של תנועת מטוטלת המאפיינת חלק גדול מן הניתוח שלנו על שיתוף הפעולה המקצועי והקהילה - תנועה בין תרומתם היחסית של לחץ ותמיכה, דחיפה ומשיכה, מיקוד וגמישות, יחסי אנוש ותוצאות. הדוגמה המסכמת הזו ממחישה את הנזק הפוטנציאלי הטמון בנקיטת עמדות אידאולוגיות נוקשות בסוגיות האלה - לדבר בקשיחות רק כי הדבר מוצא חן בעיני קובעי מדיניות או מנהלים, או להשתמש במילים רכות יותר כדי לפתות את אנשי השטח, "למכור" רעיונות שינוי למורים מצד אחד ולאנשי ההנהלה מצד אחר. במחוז שתיארנו:

- מורים נמשכים לפעילויות שמלהיבות אותם, שהוקצה להם זמן עבודה ושמכבדות את העצמאות ואת שיקול הדעת המקצועי הקולקטיביים (להבדיל מן האישיים) שלהם; אבל הם גם נדחפים לבחון או לתקן מרכיבים שהיו יותר או פחות אפקטיביים מבחינתם ולרכוש פרקטיקות מעמיתים שאולי עושים דברים מסוימים טוב יותר.
- לקהילות הלמידה המקצועית יש מוקד ברור, אבל הקהילה היא שקובעת את המוקד באופן שיתופי וגמיש - במקום שייכפה על כולם מבחון כסטנדרט אחד.
- הרצון לקרוא תיגר על הפרקטיקה הקיימת של מורים מעורר תחושת דחיפות, אבל מצריך גם הבנה סבלנית שהאמון והיחסים הבסיסיים העומדים ביסוד קהילות הלמידה המקצועית יכולים להתפתח רק לאורך זמן.
- המפקח תקיף ונחוש דיו כדי לקרוא תיגר על המורים והמנהיגים שלו בכנותו, אבל גם צנוע ופתוח דיו כדי לדעת מתי לסגת אם הרחיק לכת ולחץ חזק מדי.

את יסודות היין והיאנג הללו של מנהיגות השינוי מצאנו גם במחקרים אחרים שערכנו, על מנהיגות אפקטיבית במיוחד. בתקופות דינמיות מנהיגי השינוי בטוחים בעצמם וגם צנועים, נחויים וגם אמפתיים, משתפים פעולה וגם תחרותיים. זהו הון מקצועי מתוחכם אבל נגיש למשתמשים בו. בסופו של דבר, התנועה המקדמת את קהילות הלמידה המקצועית צריכה להיבחן ולהתעצב מחדש במונחי היכולת שלה להתבסס על קידום של הון מקצועי על שלושת מרכיביו - ההחלטי, האנושי והחברתי - ולא על יישום סדרי יום חיצוניים.

אשכולות, רשתות ופדרציות

לא טוב שמורים עובדים לבדם. גם לא טוב שבתי ספר עובדים במנותק אלה מאלה, גם אם בתוכם פנימה הם מקיימים שיתוף פעולה נמרץ. מורים משתפרים כאשר הם משתפים פעולה עם מורים אחרים ולומדים מהם. בתי ספר אף הם משתפרים כאשר הם משתפים פעולה עם בתי ספר אחרים ולומדים מהם. אבל לא תמיד. כפי ששיתוף פעולה בין מורים עלול להיות חלש, בלתי ממוקד או מאולץ מדי, כך עלול לקרות גם לשיתוף פעולה בין בתי ספר.

בעבר, ובייחוד בארצות הברית, סיפקו רשתות בתי ספר אנרגיה רבה למשתתפיהן, אבל לא שכנעו באותה מידה במונחי השפעתן על הישגי תלמידים. אפשר אפוא להבין מדוע בכירי המערכת אינם מגלים התלהבות או נדיבות רבה במיוחד כאשר פונים אליהם בהצעות חדשות להקים רשתות בתי ספר.²⁰⁸ בה בעת, כאשר מציגים רפורמות חדשות, חלק מן התכנון כולל לא פעם שיתוף של פרקטיקה בין בתי ספר. על כן, מחוזות ומשרדי חינוך נוטים להאמין שכבר השקיעו בקשרים בין בתי ספר, מבלי להבין שעצם השיתוף בפרקטיקה אינו מבטיח השפעה או הצלחה. בכפוף לחריגים ספורים, לרשתות בית-ספריות אין ביצועי עבר מזהירים במיוחד, ולא קל היום לגרום לקובעי מדיניות לשוב ולהשקיע בהן.

אבל בדיוק כמו במקרה של שיתוף פעולה מקצועי בתוך בתי ספר, שיתוף פעולה בין בתי ספר יכול להיות אפקטיבי מאוד - ובתנאי שיטתיים כראוי. זוהי דרך נוספת להפיץ הון מקצועי. למרבה המזל, קיימות היום ברחבי העולם כמה דוגמאות חיוביות מאוד לשיתופי פעולה כאלה שהשפיעו השפעה עמוקה על שיפור והפצה

של פרקטיקה מיטבית וגם על פיתוח והפצה של פרקטיקה חדשנית. אחדות מן הפרקטיקות הטובות ביותר פותחו באנגליה. אנגליה עייפה מן הניסיון להעלות את ההישגים ולהפוך בתי ספר כושלים באמצעות אסטרטגיות התערבות מוכתבות מלמעלה. כאשר ההישגים הארציים החלו לדרוך במקום הזדרזה ממשלת הלייבור לבחון גישות חלופיות של העלאת ההישגים באמצעות עזרה של בתי ספר לבתי ספר אחרים - באמצעות סיוע ואינטראקציה רוחבית, בדחיפת עמיתים. המוצלחת ביותר מבין כמה יוזמות מוקדמות שנעשו בהקשר זה נקראה "שיפור הישגים / שינוי הלמידה" (RATL), והוביל אותה מנהל לשעבר מצליח מאוד ורב-השראה בשם דיוויד קרוסלי (Crossley).

בשנת 2005 התבקש אחד מאיתנו להעריך את הפרויקט החלוצי הזה יחד עם דניס שירלי. מצאנו שהרשת של קרוסלי לא היתה רק צירוף רופף של בתי ספר שעודדו אותם לשתף ביניהם דרכי עבודה. לרשת היתה מדיניות שינוי ברורה. באופן ספציפי, פרויקט RATL:

- **הזמין (אך לא חייב) את השתתפותם של 300 תיכונים שזוהו כסובלים מנפילות ביצועים בולטות;**
- **רישת בתי ספר באמצעות כנסים ותכניות ביקור הדדיות, כדי שבתי ספר שהיו באותה סירה יוכלו לתמוך זה בזה;**
- **הציע (אך לא הקצה במישרין) יועצים (מנטורים) בדמות בתי ספר ומנהיגים, ואלה הציעו הנחיה ואימון ופתרונות מעשיים שונים;**
- **סיפק השראה עתירת חזון ומוטיבציה בכנסים של רשת המוסדות, וכן העמיד לרשות בתי הספר מערכות טכניות ועזרה בניתוח הישגי תלמידים ושאר נתונים ברמת בית הספר;**
- **החדיר מגוון אסטרטגיות בדוקות ומבוססות על ניסיון מעשי להעלאת הישגים ולשינוי הלמידה;**
- **המריץ השתתפות ברשתות באמצעות מימון צנוע עבור בתי הספר העוזרים והנעזרים כאחד, מימון שמנהלים הורשו להשתמש בו לפי שיקול דעתם המקצועי, ובתנאי שיושקע בשיפור.**

קרוסלי וראשי יוזמת RATL עיצבו מודל ייחודי שהניב שיפור מהיר ומדיד בהישגי התלמידים בשני שלישים מן המוסדות המשתתפים: קצב השיפור שרשמו בתוך שנתיים היה כפול מן הממוצע הארצי. וגם בתי ספר שלא השתפרו איששו את דחף התכנון המקורי של הפרויקט - בתי ספר שלא השתפרו היו בדרך כלל מוסדות מבודדים גיאוגרפית או כאלה שלא ידעו כיצד ליצור קשרים עם מוסדות אחרים. הפרויקט היה בנוי בצורה של דחיפה-משיכה. בתי ספר נמשכו לתוכו בזכות המימון הבלתי מותנה שקיבלו, היעדר חובת ההשתתפות, האינטרס המשותף, ההשראה המקצועית, העזרה מצד העמיתים, האסטרטגיות המעשיות והתמיכה הטכנית. הם גם נדחפו קדימה הודות לתהליכי השתתפות שקופים ולנראות הקולקטיבית של התוצאות המדידות. קרוסלי ייצא בינתיים גרסאות שונות של השיטה גם לארצות הברית, תחילה ל-33 בתי ספר חלשים במחוז החינוך הציבורי מטרו נשוויל.

באנגליה פותחה מיד בעקבות יוזמת RATL תכנית מרשימה בשם "מנהיגי חינוך ארציים" (NLE), שהפעילה הסוכנות הארצית למנהיגות בית-ספרית בראשות סטיב מאנבי.²⁰⁹ 600 מנהלים של בתי ספר מצטיינים הוצמדו למוסדות חלשים יותר כדי לעזור להם בשיפור הלמידה והתוצאות - ולא כצוותי "פגע וברח" הנושאים באמתחתם פתרונות מהירים, אלא בעבודה יום יומית לאורך תקופה ממושכת עם ההנהלה הקיימת, במטרה לשפר את הפרקטיקה. אחדים מן המנהיגים גם התמנו להוביל בעצמם את בתי הספר שתמכו בהם. בתי הספר הרבים שהשתתפו בתכנית חוו שיפור ניכר בהישגים. ממשלת הקואליציה הנוכחית באנגליה מרוצה כל כך מן האסטרטגיה הזו, עד שהיא ביקשה מן הסוכנות הארצית לגבש גרסה שיטתית יותר בשם "בתי ספר מדריכים ארציים", אשר כוללת התאחדויות של בתי ספר, רשתות של בתי ספר מדריכים ושותפויות של שיתוף משרות.²¹⁰ כל אלה הן בבחינת השקעות משותפות בהצלחה הקולקטיבית.

יחד עם עמיתנו אלן בויל (Boyle) צילמנו לאחרונה אשכול "פדרציה" במונחים בריטיים של בתי ספר יסודיים ברובע הקני בלונדון. בית הספר סיינט ג'ון / סיינט ג'יימס השתפר מאוד הודות להנהגה בית-ספרית מוצלחת.²¹¹ הוא טיפס מן הקטגוריה הנמוכה ביותר שדרשה נקיטת "אמצעים מיוחדים" (ההגדרה האנגלית לבתי ספר כושלים) אל הקטגוריה העליונה של בתי ספר "מצטיינים". כאשר הרשות המקומית שקלה מה לעשות עם בית ספר כושל נוסף, הוחלט לצוות אותו לבית הספר סיינט

ג'ון / סיינט ג'יימס. המנהלת של סיינט ג'ון / סיינט ג'יימס נהייתה "מנהלת אחראית" לשני בתי הספר. המהפך היה מוצלח עד כדי כך שלפדרציה צורפו מוסד שלישי ורביעי. לפדרציה יש מנהלת אחראית אחת, ולכל אחד מבתי הספר המאוגדים במסגרתה יש מנהלים המדווחים לה. מורים בבתי הספר האלה עוזרים זה לזה דרך קבע לרוחב המוסדות, והקבוצה כולה היא כר פורה לפיתוח מנהיגים לעתיד.

האנרגיה החדשנית של אנגליה בפיתוח שיטות שיפור איתנות - שבמסגרתן בתי ספר משתפים פעולה עם בתי ספר אחרים, מקצוענים עובדים עם מקצוענים אחרים, וחוקים עוזרים לחלשים - היתה מרשימה ביותר במונחים של מספר בתי הספר אשר הצליחו לשפר למידה והישגים. אבל הסיכון הגלום בהפצת אסטרטגיה כלשהי שנראית מבטיחה מאוד ובעלת שיעור הצלחה גבוה הוא הכתבה, חקיקה או אוניברסליזציה שלה או לחלופין רתימתה למטרות שונות מאלה שעבורן תוכננה מלכתחילה. הנטייה מובנת, כמובן, ובכל זאת מדובר בתגובה שגויה לחשש הגדול לא פחות שרשתות חדשות יקיפו מספרים מוגבלים בלבד של משתתפים להוטים ולא יהיו אלא איים מוגבלים של הצלחה שישפיעו על חלקים קטנים במערכת. אבל תגובת היתר של כפיית רשתות או אשכולות גורעת מן האחריות המקצועית ומן העצמאות הקולקטיבית - הכוח המניע את ההון המקצועי - אותם מרכיבים שהביאו להצלחת הרשתות והפדרציות מלכתחילה. היא מעמידה במקומן מערכות ישנות של ציות בירוקרטי, שכמעט מעולם לא הוכיחו את עצמן בעבר.

כך, לדוגמה, ממשלת אנגליה מנסה להפוך את כל בתי הספר ל"אקדמיות", בציפייה שיקימו אשכולות עם בתי ספר נוספים. אקדמיות רבות מאורגנות ברשתות עם בתי ספר שמותגו בצורה דומה, בהשפעת מממנים-שותפים תאגידיים ואחרים, אשר תכופות מצניחים מנהיגים משלהם להחלפת המנהיגות במוסד שהפך ל"אקדמיה". צוין כי במקרים אלה בתי ספר נוטים לפעמים לעזור יותר ולהפגין נאמנות חזקה יותר כלפי שותפים רחוקים ברשת במקום כלפי בתי ספר שאינם שותפים ברשת אבל משרתים את אותה קהילה.²¹² רשתות אלה מייצגות גרסה מתוחכמת של גישת ההון העסקי, שבמסגרתה איים של מתחרים מנסים לגבור אלה על אלה.

התקת המטרות וההצלחות המקוריות של הרשתות והפדרציות החינוכיות בבריטניה בכיוון של כלכלת שוק ותכתיבים הניבה תוצאות מעורבות מאוד של יוזמה זו עד היום. מחקר של כריס צ'פמן על האפקטיביות של פדרציות בית-ספריות מסוגים

שונים מראה שרק אלה שתוכננו על בסיס העקרונות והשיטה המקורית של פרויקט RATL הניבו תוצאות חיוביות.²¹³

מדינות ואזורי שיפוט אחרים מחוץ לאנגליה יישמו אף הם עיקרון דומה של למידת בתי ספר אלה מאלה במסגרת תכניות שיטתיות המקדמות יחסים של תועלת הדדית, חקירה ממוקדת ופיתוח נרחב. שתי דוגמאות שתיעדו ב-OECD ובחברת הייעוץ מקינזי מגיעות מאסיה:²¹⁴

שנגחאי - עיר של יותר מעשרים מיליון תושבים - נסקה משום מקום בין השנים 2006 ל-2009 והפכה למערכת החינוך הטובה בעולם במבחני פיזה של ה-OECD לתלמידים בני 15 בתחום האוריינות. אחת הדרכים שבהן הגיעו להישג הזה היתה להצמיד בתי ספר טובים לבתי ספר טובים פחות ולאפשר להם לעבוד יחד במסגרת קשר לא שיפוטי.

כל אחד מבין יותר מ-400 מוסדות החינוך בסינגפור שותף ברשת רשמית המונה בין 12 ל-14 בתי ספר, ובראשה עומד רכז במשרה מלאה. במסגרת זו, אנשים מוכשרים עובדים באופן תכליתי למנף זה את הידע של זה, מתוך התמקדות בלמידה מותאמת אישית לכל תלמיד ותלמיד. שיתוף פעולה אפקטיבי דורש מורים עתירי יכולת. בתיאור המקרה של חברת הייעוץ מקינזי הבהיר מורה מסינגפור ש"בשנות השמונים לא היינו מצליחים להפעיל את קהילות הלמידה המקצועית באותה אפקטיביות. לא היו לנו אז רמות המיומנות המתאימות בבתי הספר, ויישום התכנית היה עלול להתפוצץ לנו בפנים. היום המורים והמנהיגים שלנו מיומנים מאוד, ולכן עברנו לשיתוף פעולה בין עמיתים, והוא מוכיח את עצמו".

הדוגמאות האסיאתיות האלה מעוררות השראה לא פחות מן האנגליות. אבל צריך להיזהר כמובן מן הנטייה לשתול עקרונות הצלחה מדרום-מזרח אסיה ומזרח אסיה בהקשרים לא אסיאתיים - כפי שצריך להיזהר מפני העברה פשוטה של כל רפורמה ממדינה למדינה. תרבויות אסיאתיות רבות מתאפיינות במורשת היסטורית של כבוד למורים ובמשפחות מסורתיות הממוקדות בלמידה ובהישגים ונוטות להוקיר סמכות היררכית. על כן, תכתיבים חינוכיים פועלים שם אחרת מבתרבויות רבות אחרות - אפילו כאשר התכתיב מורה על שיתוף פעולה. ובכל זאת, אפשר לשאוב עידוד מן העובדה שפדרציות, רשתות ואשכולות יכולים להיות נרחבים

ואפקטיביים בתרבויות שונות כמו התרבות האנגלוסקסית, מצד אחד, והתרבויות האסיאתיות, מצד אחר.

יש דוגמאות נוספות לשיפור מוצלח באמצעות עמיתים. פינלנד, למשל, מפעילה רשת חדשנות ארצית; אלברטה, שבה מוסדות החינוך בפרובינציה - הנתונים עתה במחזור התלת-שנתי הרביעי של חדשנות בתכנון בית-ספרי - מתרכזות ברישות של פרקטיקות חדשניות בתוך מחוזות חינוך וביניהם; ומחוז החינוך יורק, צפונית לטורונטו, איגד כמעט את כל מאתיים בתי הספר שלו באשכולות של בין שישה לשמונה בתי ספר. דרכים דומות להפיץ הון מקצועי ולחלוק אותו מתקיימות אפוא בתרבויות רבות. המקומות שקשה לבנות בהם רשתות בין-מוסדיות, ולמעשה קשה להחיל בהם התנהגות שיתופית מקצועית מכל סוג, הם מדינות שהיו עד לפני דור או שניים עריציות או רודניות, שהפחד והשחיתות שלטו בהם (או שולטים עד היום) ושהרגלים של חדשנות וצייתנות עדיין מושרשים עמוק. קשה לבנות רשתות גם במקומות שטבועה בהם תרבות פוליטית של שליטה ריכוזית או אינדוידואליזם תחרותי.

בארצות הברית ישנם איים מבודדים של אשכולות בית-ספריים בתוך מחוזות חינוך מסוימים, אבל הם אינם מוכנים רשמית כמו בדוגמאות הקודמות שהבאנו, והם עדיין היוצא מן הכלל. מחוז החינוך סנגר הסמוך לפֶרְזֶנו, קליפורניה (מחוז שאחד מאיתנו צילם) רישת את כל 15 בתי הספר שלו באשכולות של בין שלושה לארבעה בתי ספר, והם מקיימים מפגשים סדירים ולומדים אלה מאלה.²¹⁵ הישגי התלמידים במחוז מרשימים באופן קבוע.

כל הדוגמאות שהבאנו מערכתיות - מערכת חינוך שלמה שנחושה להשתפר שיפור מקיף ובתמיכה הדדית. מערכות מסוימות כופות פדרציות או אשכולות, אבל הכתבה של שינויים מקצועיים כאלה אינה מועילה בדרך כלל בתרבויות שאינן גיליות ממילא להרכין ראש בפני סמכויות היררכיות. באופן כללי, אם כן, השתתפות מלאה או כמעט מלאה בהון מקצועי מרושת צריכה לדעתנו להיות שאיפה נמרצת וציפייה נורמטיבית במסגרת התרבות המקצועית של מערכת חינוך, ולא תכתיב הנכפה באופן בירוקרטי. צורות כאלה של למידה משותפת יכולות לבנות מערכות חזקות שיובילו לפיתוח הדדי של יכולות ומחויבויות חדשות. לחלופין, הן עלולות להיעשות מקבילה מערכתית לשיתוף פעולה נוח (פרקטיקה משותפת) או לעמיתנות מאולצת

מדי, אשר תכופות מאפיינת מאמצי שיתוף פעולה בתוך בתי ספר. כאשר מפיצים את ההון המקצועי באופן חופשי, נמרץ ומכליל, מקבלים שיפור מקצועי במיטבו. עניין זה אפשרי אפילו במערכות גדולות מאוד שנראות תחרותיות, ולעתים קרובות הן אכן תחרותיות במובנים מסוימים. לדעתנו, תחרותיות כזו איננה רק מכשול שיש להתגבר עליו, אלא כוח שאפשר להפיק ממנו תועלת - לפחות כשאנחנו מתגלם בדמות משחק סכום אפס. זה המצב כאשר שני כוחות רבי-עוצמה נפגשים: אחריות שיתופית ותחרותיות שיתופית - או מה שמכונה בספרות העסקית coopetition - צירוף של שיתוף פעולה ותחרות.²¹⁶

אחריות שיתופית אינה מסתכמת במחויבות; פירושה גם הפעלה של יכולות בקנה מידה עמוק ונרחב. היא כוללת תחרות חיובית: קריאת תיגר על גבולות האפשר מבחינה אנושית ומקצועית.

אחריות שיתופית היא הרחבה והעמקה של הזהות אל מעבר לעצמך. כאשר מורים יחידים בבית ספר מתחילים להזהות עם כלל התלמידים ולא רק עם הלומדים בכיתתם, זוהי אחריות שיתופית. כאשר למנהלים חשובה הצלחת בתי הספר האחרים באשכול שלהם כמעט כמו הצלחת בית הספר שלהם, מדובר, שוב, בהרחבת המחויבות. כאשר מחוזות רואים בעצמם חלק מן החתירה הכללית של מדינתם או ארצם להצלחת כלל התלמידים, כחלק מפיתוח לאומי של זהות משותפת, אנחנו חוזים פעם נוספת בכוחה של האחריות השיתופית. יתר על כן, כאשר מדינות מסביב לעולם מנסות ללמוד זו מזו, וחולקות ביניהן במפורש את מה שהן יודעות, אנחנו חוזים בגיבושה של זהות גלובלית שעתידה להרים תרומה גדולה לעתיד האנושות. אבל אחריות שיתופית אינה מסתכמת במחויבות; פירושה גם הפעלה של יכולות בקנה מידה עמוק ונרחב. היא כוללת תחרות חיובית: קריאת תיגר על גבולות האפשר מבחינה אנושית ומקצועית. בכל רשת או אשכול בריאים שחקרנו או השתתפנו בהם תמיד היתה נטייה חזקה להתחרות, אבל מתוך שאיפה להתעלות על עצמנו ולא רק על אחרים, לטובת הכלל או אפילו לטובת המשחק - אם להשתמש באנלוגיה ספורטיבית. אנחנו קוראים לזה "תחרות שיתופית", שיתוף פעולה בין מתחרים

(coopetition), יריבות ידידותית - כי הרעיונות של שיתוף פעולה ותחרות מצטרפים זה לזה לשילוב מנצח.

אין ספק שבעבר כבר ראינו צורות גרועות רבות של תחרות מסוג של משחק סכום אפס, שכללו אנוכיות, הונאה נרחבת, השפעות פלגניות של שכר ביצועים, קנאה וחוסר נכונות לסייע לשכנים מתקשים. וכמו ילדים מפונקים, רבים מן המתחרים האלה נשארים בסופו של דבר לבדם, בלי איש לשחק עמו בכל הצעצועים היקרים (ספרים, לוחות אינטראקטיביים, מתקני ספורט ומורים מיומנים). מנגד, כאשר מרחיבים את האחריות השיתופית וכאשר מאמצים אסטרטגיות התפתחותיות חזקות בחתירה למטרה נשגבת, מקבלים סוג של "אולימפיאדה מוסרית" שאין בה כמעט גבול למה שאפשר להשיג.

זה הון מקצועי מהסוג ששווה להיאבק למענו - אחריות ויכולת שיתופית וכמו כן תחרות שיתופית או יריבות ידידותית לטובת כלל חברי המערכת.

סיכום

מה למדנו אפוא על תפקידה של התרבות והקהילה המקצועית בפיתוח ובהפצה של הון מקצועי שמעלה הישגים, משפר את הלמידה ומקדם חדשנות? תרבות מקצועית, כפי שראינו, מחברת את הדרך שבה אנשים מבצעים את עבודתם אל טבעם של האנשים, אל המטרות שהם חותרים אליהן, אל העמיתים שיש להם ואל הדרכים שבהן הם משתפרים או דורכים במקום.

בימים עברו, ולעתים קרובות מדי עד היום, היתה התרבות המקצועית בהוראה תרבות של אוטונומיה אישית בכיתות ושל ידע ומומחיות בלתי ניתנים לערעור של מורים יחידים. היום תרבויות מקצועיות נעשות יותר ויותר שיתופיות. מורים עדיין נוהגים ללמד לבדם, אבל כוחה של הקבוצה - וכל התובנות, הידע, הניסיון והתמיכה של הקבוצה - עומדים תמיד לרשותם. הקבוצות הטובות ביותר מגוונות, מלאות פרטים מיוחדים במינם שמביאים עמם תובנות ויכולות שונות וגם אסטרטגיות מגוונות להוראה בכיתה - שכולם מכוונים לתכלית משותפת. אלה מקומות שבהם מורים חולקים ביניהם אחריות לכלל התלמידים יחד עם מורי מקצועות אחרים ושכבות אחרות ויחד עם מורים עוזרים. אלה מקומות שבהם מורים חוקרים יחד

ובלי הרף את הלמידה ואת הבעיות הגלומות בה, מנצלים את הניסיון שצברו בעבודה עם ילדים מסוימים או בהפעלה של אסטרטגיות מסוימות ואת הממצאים שאספו מהם - בעניין הדרכים הטובות ביותר לגשת אל ילד, אל מושג בעייתי בתכנית הלימודים, אל חדשנות לא מוכרת או אל קבוצת לומדים שאינם מתקדמים כמצופה. ואלה מקומות שבהם המורים אינם רק סובלים בשקט את הערעור על סמכותם מצד עמיתים ומנהלים אלא נהנים מן האתגר ונענים לו באורח פעיל: למשל, כאשר תוצאות הלמידה מאכזבות, כאשר רמות המחויבות ורף המקצוענות מתחילים להידרדר, כאשר הרגלים ישנים אינם מעוגנים בראיות, כאשר מאמצי השינוי נראים שגויים, כאשר עמיתים נוהגים בחוסר התחשבות או כאשר צצים רעיונות מוצלחים יותר לקידום העניינים.

קהילות למידה מקצועית זקוקות לשיטה או לתכנון כדי שיצליחו. עליהן להיות מאורגנות. הקצאות הזמן ביום הלימודים צריכות להיות כמו בפינלנד - לכבד את הצורך של מורים להיוועד מחוץ לכותלי הכיתה כדי לחקור יחד את הפרקטיקה שלהם ואת הדרכים לשיפורם. ישיבות צוות זקוקות למטרות מוסכמות ולסדר יום ברור. ישיבות סגל צריכות להיות חוויות למידה מקצועית איכותיות ולא רק הזדמנויות להודיע הודעות מנהליות. מורים צריכים להימשך לקהילות האלה ולקבל מהן דחיפה ודרבון. במקרים הטובים ביותר, ההוראה עצמה עשויה להיות שיתופית. זו עבודת הצוות שעליה ממליצה ג'ודית וורן ליטל - עם פרויקטים משולבים המחברים שכבות גיל שונות, מורי חטיבה שעובדים בצוותים וחולקים ביניהם קבוצות גדולות של תלמידים או מורי חינוך מיוחד המשתפים פעולה עם מורים רגילים. בכל המקרים האלה, שיתוף הפעולה המקצועי מובנה ומצופה; הוא דרך העבודה שבה ההוראה צריכה להתנהל היום.

עברו חלפו, כנראה, הימים שבהם מורים יחידים יכלו לעשות כרצונם - טוב או רע, נכון ולא נכון. ההוראה היא מקצוע שהעוסקים בו מחוברים במטרות משותפות, באחריות שיתופית ובלמידה הדדית. כבר אין זו משרה שבה מורה יכול לשמור את כל הילדים לעצמו. אם אתם עדיין סבורים כך, הגיע הזמן שתחליפו מקצוע, כי אם אינכם חולקים עם עמיתכם באחריות ובתגמולים הרגשיים, כבר אי אפשר לומר עליכם שאתם מקצוענים.

אבל הציפייה החדשה שתרבויות מקצועיות יתאפיינו באוטונומיה, בשקיפות ובאחריות שיתופית ויאורגנו באופן תכליתי, אסור שתשמש רישיון לבריונות מנהלתית ולכפייה. קהילות למידה מקצועית אינן קהילות נתונים מקצועיות או קהילות ציונים מקצועיות. הן אינן מקומות שבהם מנהלים כופים סדרי יום מחוזיים מפוקפקים המכנסים מורים יחדיו אחרי ימי לימודים ארוכים כדי להתעמק בגליונות נתונים רק לצורכי התערבויות חפוזות שירימו את ציוני המבחנים בתוך שבועות ספורים. הקהילות הללו אינן מקומות שבהם מאמני אוריינות עמוסים מכנסים ישיבות חפוזות עם מורים מותשים שאין להם פנאי אפילו להתרענן בין שיעור אחד למשנהו. והן גם אינן מקומות שבהם מנהלים ומפקחים הופכים שיחות מאתגרות לנאומי תוכחה ושכל האתגרים בהם מגיעים מלמעלה, מבלי שמורים יוכלו להשיב או להציע אתגרים משלהם.

הדיון שלנו מדגיש גם את רעיון "המנהל כמנהיג חינוכי". בימינו מותווים שוב ושוב קווי מדיניות התובעים ממנהיגים בית-ספריים לבלות כך וכך שעות בכיתות, לצפות בהוראה עם רשימות תיוג ביד, לסייר בין הכיתות, להשתתף בסבבי הוראה וכן הלאה. יש לנו חדשות מדאיגות למקדמי ההנחיות הללו: אף שהן עשויות לחזק את רמות הידע והיכולת של מנהיגים יחידים בתחומים מוגדרים, השפעותיהן על הישגי תלמידים בבית הספר כולו מוטלות בספק, במקרה הטוב!

חשבו על המשמעויות המעשיות. יהא אשר יהא גודלו של בית הספר, כיצד יוכל המנהל לצפות בכל המורים? כיצד יוכל לרכוש מומחיות שתאפשר לו להשפיע על הוראת כל המקצועות? ואם הוא אכן נעשה מנהל מעולה, איזו מורשת יותר אחריו כשיעזוב?

ושימו לב לממצאים. זכרו את המחקר של לינה על השפעת ההון החברתי בבתי ספר בניו יורק. היא מצאה שמנהלים המבלים את זמן ההוראה שלהם בפיקוח על מורים יחידים ובהדרכתם אינם משפיעים כלל ועיקר על הישגי התלמידים בבית הספר כולו. המנהלים האפקטיביים יותר הם מי שחושבים על עצמם כמנהלים המאפשרים למורים להצליח - במונחים של גישה למשאבים, התמקדות בעבודת הצוות ובניית יחסים עם הורים ועם הקהילה. מנהלים כאלה מכירים את אנשיהם ויודעים כיצד לדרבן ולגבש אותם, אבל הם אינם צריכים להכיר לפני ולפנים את

הפרקטיקה שלהם. בקצרה, המנהלים האפקטיביים הצליחו כי פנו לפיתוח שיטתי של הון חברתי פנימי וחיצוני.²¹⁷

ממצאים מחקריים אחרים תומכים במסקנותיה של לינה. שניים מן החוקרים הבולטים בעולם בשדה ההנהגה החינוכית, וויאן רובינסון (Robinson) וקן ליית'ווד (Leithwood), הגיעו אחרי ארבעים שנות מחקר למסקנה הנחרצת שהמנהלים המצליחים ביותר משפיעים על הישגי התלמידים רק בעקיפין - באמצעות המורים. בניתוח-העל הכביר שעשתה בנושא השפעתם של מנהלים על הישגי תלמידים מצאה רובינסון שאחד הגורמים השפיע השפעה חזקה פי שניים מכל גורם אחר: גורם זה היה המידה שבה מנהלים "היו חלק מלמידת המורים ומהתפתחותם וקידמו אותן".²¹⁸ ואילו ליית'ווד, במחקר על מאפיינים של מחוזות חינוך מעולים, מצא שמחוזות כאלה יישמו בעבודתם שלושה תהליכי ליבה: הם סיפקו למערכת כיוון משותף (חזון); הם בנו תכניות לימודים ומערכי הוראה מתוך התייחסות למטרות המשותפות; והם עמדו על שימוש שיטתי בממצאים לצורכי קבלת החלטות ופתרון בעיות.²¹⁹

מנהלים אינם צריכים לעבור כריתת אונה או ליישם כל אסטרטגיה אחרת שתהפוך אותם למנהיגים חינוכיים. הם צריכים לדעת איך לזהות, לבחור, לפתח ולחבר את אנשיהם - אתגר מנהיגותי ישים יותר, אבל גם כזה שהשפעתו הפוטנציאלית גדולה יותר. במילים אחרות, תפקידו של המנהל עקיף אבל גם ברור ומפורש: עליו לבנות את ההון המקצועי של מורי בית הספר וקהילתו.

עקרונות הליבה שמסתמכים על ההון המקצועי בבתי הספר ובונים אותו זהים אפוא לעקרונות שמטפחים ומפיצים הון מקצועי במערכות שלמות - מחוז, פרובינציה, מדינה או ארץ. העניין הוא פיתוח מחויבויות ויכולות, דחיפה ומשיכה של עמיתים, נשיאה משותפת באחריות שיתופית ושיתוף פעולה עם מתחרים בכל המערכת - למען טובת הכלל. מן המחקרים המקיפים שערכנו ומעבודת הפיתוח הנרחבת שביצענו בנושא מערכות חינוך מעולות וארגונים מצוינים אחרים התרשמנו שיש בהחלט פוטנציאל לשנות תרבויות של בתי ספר ומערכות חינוך, וכך לשנות את התרבות של מקצוע ההוראה כולו. אנחנו מדברים על שינוי מערכתי בהיקף תרבותי עמוק. מה שמצאנו בדוגמאות הטובות ביותר לשינוי בקנה מידה רחב הוא אנשי חינוך, תלמידים וקהילות שעובדים ונאבקים יחד כדי להגיע לתוצאות מעולות וביצועים

גבוהים. ראינו כוחות וחסמים רבים העומדים בדרכם של רבים מהם: השקעות לא מספקות ביכולות אישיות ושיתופיות, אינטרסים אישיים, פלגנות והתנערות מאחריות, תרבויות מזיקות של אינדיווידואליזם ובידוד, משחקי כוח של עמיתנות מאולצת ומערכות תגמול המבקשות להפריד ולמשול, ריצה פוליטית למרחקים קצרים וסתם עבודה מכוח האינרציה.

פרקים 4, 5 ו-6 הציגו מסע מעמיק אל תוך חיי המורים - חקרנו את הקריירות שלהם ואת טיב עבודתם, והתבוננו במקומו של המקצוע בחברה. תובנות יכולות להגיע לפעולה, אבל דרושה לנו גם תכנית מפורשת יותר. הצגנו בטקסט מבטים חטופים רבים אל מה שצריך ולא צריך לעשות - כיצד לדחוף וגם למשוך אנשים קדימה; כיצד להשקיע בפיתוח מורים למשך יותר משנים ספורות כדי שכל ההשקעה תשתלם בתשואות נדיבות בדמות למידת התלמידים; כיצד להתמקד בפיתוח קולקטיבי של איכות מקצועית במקום לתגמל מורים יחידים ויוצאי דופן; כיצד להימנע מן הקצוות של שיתוף פעולה נוח מדי, מצד אחד, ושל עמיתנות מאולצת, מצד אחר; כיצד לבנות רשתות מורים ובתי ספר שיהיו איתנות ומבוססות על תוצאות, ולא שבריריות ומלאכותיות; וכיצד לשלב שיתוף פעולה עם תחרות במקום לראותם כמנוגדים זה לזה. הצגנו גם דוגמאות רבות, ממקומות שונים בעולם, לאסטרטגיות חיוביות ומעשיות בפעולה - מקרים של ביצועים מקצועיים מעולים ושל הון מקצועי נרחב. ניתוחנו האיר פעולות נכונות ושגויות והראה כמה קל לבלבל ביניהן, וגם כמה קל לפנות אל תכליות מוסריות עקרות. אבל כדי לעשות את הדברים כמו שצריך לא די להבחין בין נכון ולא נכון, בין טוב ורע; צריך גם לגבש תכנית פעולה לכידה. לאידאליים ולניתוחים יש חשיבות גדולה, אבל בלי אסטרטגיה אין הם אלא הטפות. לא מעט אסטרטגיות מערכתיות מתבררות בדיעבד כלא אסטרטגיות בעליל. מלבד העובדה שהן מבוססות לעתים קרובות על אבחון וניתוח שגויים, או אפילו על מטרות שגויות, רבות מהן אינן מציעות פעולות קונקרטיות. הראינו כמה קל להידרדר לעמיתנות מאולצת והראינו שאפילו כוונות טובות לכאורה - כגון פיתוח מנהלים כמנהיגים חינוכיים - עלולות להשתבש.

הבטחנו מוקדם יותר שננסה להציג גם חזון חדש ומעורר השראה לעתיד המקצוע וגם מפת דרכים ליישום חזון כזה ולקיומו. הגיע הזמן לשדך חזון לפעולה. לכולם מיועד תפקיד, אבל את כל התפקידים נצטרך לתאם באותו הכיוון. הגיע לדעתנו

הזמן להתקדם אל העתיד בכנות ובמלוא הקיטור. אנחנו עומדים על פרשת דרכים. אנחנו יודעים באיזו דרך להתקדם ומאילו כיוונים להימנע. זו העת להפסיק לבהות בתמרורים ולצאת לדרך.



פרק שביעי



הנחלת השינוי

הגיעה העת להשקיע ואז להשקיע מחדש בהון המקצועי שלכם ושל עמיתכם - לטובתכם האישית ולטובת המקצוע כולו! והגיעה העת לשכנע, לדחוף, למשוך ולדחוק בציבור ובקובעי המדיניות שישקיעו אף הם בהון המקצועי של המורים. הילדים צריכים זאת, המורים יפרחו כך, והדבר נחוץ גם להשגת כלכלה פורייה וחברה לכידה. בפרק מעשי זה נסקור בקצרה את סדר היום החדש. אחר כך נבחן כיצד מתרחש השינוי הלכה למעשה. לבסוף נציע שלושה מערכים של קווים מנחים: עבור מורים ומנהיגי מורים; עבור מנהלים בבתי ספר ובמחוזות חינוך; ועבור מנהיגי ממשל, מדינה ואיגודי עובדים. בקצרה, נפרוש חזון ונתאר כמה מסלולי פעולה למימושו.

הון מקצועי כסדר יום

מפעם לפעם מגיע רעיון שמשנה לחלוטין את המצב הקיים. לדעתנו, רעיון ההון המקצועי הוא רעיון כזה. הצגנו שני חזונות להוראה. האחד מבוסס על הון עסקי - מודל שלטענתנו מציע תועלת קצרת טווח במקרה הטוב. זהו נכס שמתכלה במהירות ודורש חידוש מלאי מתמיד. החזון האחר מבוסס על מה שאנחנו מכנים הון מקצועי - הון שמתחדש בעצמו.

בשנת 1792 יצא איש צעיר ממשפחת חקלאים במסצ'וסטס מערבה כדי לפזר זרעי תפוח ואיתם דברי דרשנות דתית ברחבי הספר האמריקאי. הוא נודע בכינוי ג'וני אפלסיד ("זרע תפוח"), ומאז נקשר שמו לנוהג של הפצת זרעים רעיוניים חדשים על קרקע בתולה.²²⁰ בספר זה אנחנו מציגים את אתגר ההון המקצועי על שם ג'וני אפלסיד. מה שניסינו לעשות הוא להגדיר את הסוגיה, להתמודד עם הבעיה, להציג חלופה בהירה, לתאר דוגמאות מוצלחות ולמשוך את תשומת לבו של הקורא - והכול מתוך מטרה להפיץ את הרעיון.

אנחנו מקווים שהראינו שאיננו רואים את הבעיה או את פתרונה באופן חד-ממדי. אין צד אחד שאפשר לטפול עליו את כל האשמה. אין תשובה אחת פשוטה. הצגנו את דמותן של עבודת ההוראה ושל הקריירה בתחום. מצד אחד, אמרנו שחינוי להזדהות עם מקצוע ההוראה, לעודד אותו ולחזקו. אמרנו גם שחובה לדחוף, לדחוק ולמשוך קדימה את סדר היום של ההון המקצועי.

מורים נמצאים בלב החתירה לאיכות, אבל הראינו שהעניין זוכה להצגה סטריאוטיפית להחריד כאשר קובעי מדיניות ביותר ויותר מדינות בוחרים בפתרונות אינדיווידואליסטיים, תחרותיים וכופים באמצעות שילוב של מקלות וגזרים. הצענו תפיסות חזקות בהרבה שכוללות פיתוח הון אנושי בקרב יחידים; אך טענו שהון אנושי אפשר להשיג בקנה מידה רחב רק באמצעות ניצול כוחו של הון חברתי אשר יפתח את היכולות המקצועיות של רבים, כמו גם באמצעות הון החלטה שיטפח וילטש אותו לאורך תקופות זמן ארוכות. אמרנו שאם ברצונכם להשיג דברים גדולים, כדאי שתדאגו לעבודה קבוצתית. וכדאי גם להשקיע בתהליך, כי כדי לעשות משהו כמו שצריך - גם בתחומים דוגמת רפואה או הנדסה - דרוש זמן.

הדגשנו את הצורך להתמקד בקריירה כולה. יש להכשיר את אנשי המקצוע בקפדנות בראשית דרכם. צריך למשוך אותם אל השלב המכריע של אמצע הקריירה ולדאוג שלא יעזבו את המקצוע בשנים שבהן ההשקעה המתמשכת בעבודה מביאה אותם אל ביצועי שיא. והשלב הבא המאוחרים בקריירת ההוראה צריכים לעבור חשיבה מחודשת, כדי לתת למורים הזדמנויות להתחדשות, להציע להם דרכים חלופיות להמשיך בתחום החינוך, לאפשר להם לנוח ולהתרענן מכיתות הלימוד ולבנות לעצמם, על הבסיס האיתן שהעמידו, המשיך קריירה פורה. הבהרנו שצריך להתמקד

במקצוע כולו. הכשרת המורים הראשונית, כמו גם תנאי העבודה לכל אורך הקריירה שלהם, מוכרחים לבנות את המקצוע כמקשה אחת.

קראנו תיגר במפורש על מודלים של הזרם המרכזי בארצות הברית ובמקומות אחרים. התעמתנו עם הראייה העסקית קצרת הטווח שעומדת בבסיסם, הפושה גם במדינות אחרות שמחפשות דרכים מהירות לקצץ במגזר הציבורי ולהפחית מנטל החובות.

אף על פי שאנו רואים במקצוע הזה מקצוע, אנחנו טוענים גם שהוא איננו טוב דיו ביחס למשימות המוטלות עליו בימינו. האוטונומיה המקצועית אינה יכולה עוד להיות אוטונומיה אישית. אי אפשר כבר לנצל ידע מומחים וז'רגון מקצועי כדי לסמא את עיני ההורים והציבור ולא לצלם להסתפק בצינוני מבחנים כמדד יחיד. עבודה לפי הספר עשויה אמנם להגן על מורים מפני ישיבות עקרות לאחר שעות הלימודים שנועדו ליישם גלים-גלים של תכניות חיצוניות; אבל היא גם מסכלת פיתוח מקצועי חיובי - שיתופי ואפקטיבי, שמועיל דווקא לתלמידים המוחלשים ביותר. התפיסה המקצועית שהגדירה את עברו של דור הבייבי בום חייבת להתחלף בתפיסה מודרנית שתשרת טוב יותר את ילדינו ואת עתידה של ארצנו. על כן העלינו את רף הציפיות שלפיו יצטרכו המורים למדוד את עצמם. הפרכנו את הטוענים השליליים ואת הסטריאוטיפים המערערים על מורכבות ההוראה ועל כבודה וגיבשנו טיעון נגד שאמור לחבר בין אנשי מקצוע, מנהלנים ומנהיגי ממשל - שלעתים קרובות מדי התייצבו אלה מול אלה.

הממצאים - שלנו ושל אחרים - חזקים, מאששים, מאתגרים ומעוררי השראה. אבל כל זה לא יספיק כדי להניע לפעולה בקנה המידה הדרוש. כיצד עשוי להתחולל שינוי טרנספורמטיבי מן הסוג שאנחנו מדברים עליו?

כיצד מתחוללים שינויים

לא רצינו לכתוב ספר שלם על האופן שבו מתחוללים שינויים. את זה כבר עשינו בעבר. כאן אנחנו מדברים על שינוי מסוג מסוים, שמזכיר יותר "תנועה". תנועות מוצלחות מתרחשות כאשר חוסר שביעות הרצון מן השיטה הקיימת מגיע לנקודת שבירה. ככל שגדל המתח במערכת נעשות יותר ויותר פעולות מרדניות; אבל פה ושם אפשר לזהות גם כיסים ראשוניים של חלופות חיוביות - תכופות בשוליים.

בנקודה כלשהי, ולדעתנו הגענו לנקודה הזו עכשיו, חוסר שביעות הרצון מגיע לרמה גבוהה מספיק והחלופה מצטיירת בצורה ברורה מספיק, עד שיותר ויותר אנשים מוכנים לנסות אותה. פריצות דרך נוצרות בעקבות דחיפה התחלתית של כוחות מיעוט הפועלים גם מלמטה כלפי מעלה וגם מלמעלה כלפי מטה. במילים אחרות, בתחילה ישנה חזית משובשת וכמה נפשות אמיצות הפועלות במקומות שונים בחבורות עצמאיות למחצה, המרחיבות ומגדילות את התיאבון לסדר חדש, עד שבסופו של דבר מתגבש כוח ממשי המגייס רוב ומנצח. זו "ההתקוממות המובנית" שעליה דיבר מנהל בית ספר בסינגפור ששוחח עם אחד מאיתנו. לדינמיקה הבסיסית הזו של התנועות החברתיות יש היסטוריה ארוכה שכבר כתבנו עליה בעבר. אבל הבה נביט בה כעת מקרוב.

בפרק הראשון הזכרנו את ספרה של טינה רוזנברג העוסק באופן שבו לחץ קבוצתי יכול לשנות את העולם. רוזנברג מבטלת את מה שהיא מכנה "הגישה הטיפוסית" לפתרון תחלואים חברתיים, זו שמתמקדת במתן מידע לציבור ובניסיון להניע אותו באמצעות פחד. החלופה שמציעה רוזנברג, שבמהותה מתיישבת עם שלנו, היא שכדי לשנות התנהגות אנושית צריך "לעזור... לאנשים להשיג את הדבר החשוב להם ביותר: את הערכת עמיתיהם".²²¹ ההון מקצועי, לאחר שמתחילים לבנות אותו, מפעיל לולאת משוב חיובית שמחזקת את כוחות השינוי. יש לו כוח מחולל משל עצמו, כי אנשים משפיעים על עמיתיהם באופן חיובי באמצעות אינטראקציה שקופה, תכליתית וממריצה.

בשלב הראשונים, התהליך איננו חלק - סיבה נוספת לשילוב של לחץ ותמיכה שרוזנברג משרטטת בכישרון רב. היא מציינת שתנועות חברתיות מצליחות משכנעות אנשים לפעול למען מטרה משותפת בעתיד, אף על פי שהצעדים המידיים קשים או מסוכנים מבחינה פסיכולוגית. הבסיס לכל רפורמה נרחבת נבנה אפוא על ניסיון משותף, על יחסי אמון ועל אחריות אישית וחברתית, וכמו כן על שקיפות. מה שמושך אנשים אל תוך השינוי - ומורים על אחת כמה וכמה - הוא ההזדמנות לעשות עבודה חשובה יחד עם עמיתים מחויבים ונלהבים ועם מנהיגים המעורבים בפעילויות משפיעות שדורשות יצירתיות לפתרון בעיות סבוכות. אפשר לצפות מראש שהיו מכשולים, אבל ההיתקלות בהם דווקא מחזקת את הנחישות במקום לעורר ייאוש.

השינוי שאנחנו מדברים עליו מחייב נכונות מצד היוזמים הראשונים להתגבר על סטריאוטיפים וגם על גישות פטליסטיות ופחד של אחרים. המטרה היא לשנות את חשיבתם של אחרים באופן שיחזק את כוח העמיתים החיובי ויוביל לשותפות עם יריבים לשעבר. טבעת הכוח מתרחבת ככל שאנשים חווים הצלחה שאין לה תקדים. כפי שטוענת רוונברג, ההזדהות מעוררת מוטיבציה הרבה יותר ממידע או מחזונות מופשטים.

זרעים של הון מקצועי כבר נזרעו, והם מתחילים לנבוט. כאן הצגנו רק את התפיסה העומדת ביסוד העבודה הזו. הגיעה העת לדבר על מימוש הרעיונות הלכה למעשה.

קווים מנחים לפעולה

בעמודים הבאים נציע שלושה מערכים של קווים מנחים - למורים; למנהלי בתי ספר ומחוזות חינוך; ולמנהיגי מדינות, ממשלות ואיגודי עובדים. אבל אי אפשר לנקוט פעולה אפקטיבית באמצעות זינוק אל קווי פעולה. אחד משנינו כתב ספר על הרעיון שמורים יתחילו לעבוד קודם כול על הפרקטיקה האישית שלהם, רעיון שחשיבותו מכרעת משום שפרקטיקה מניעה פרקטיקה, ופרקטיקה טובה מניעה פרקטיקה עוד יותר טובה.²²² כל אחד צריך להתחיל אפוא בחשיבה על עבודתו שלו ולהטמיע את תפיסות המפתח שנידונו בפרקים הקודמים. האם אתם חוטאים באחד ההרגלים הרעים שזיהינו? האם ניחנתם באחד מיסודות ההון המקצועי שאפשר להתבסס עליהם? מהן העוצמות ונקודות התורפה בסביבת העבודה שלכם במונחי הסוגיות שהעלינו כאן?

המקום הטוב ביותר להתחיל בו הוא תמיד אתם עצמכם. ניסיונכם, תסכולים, האידאליים שלכם ותחושת העצמי שלכם הם נקודות מוצא חיוניות. לכך כיוונה מרי פרקר פולט (Parker Follett) בשנת 1927 בחילופי דברים מתסכלים עם כמה תלמידים לתואר מתקדם כשלימדה סמינר בהרווארד.²²³ בספריה זיהתה שלושה עקרונות פעולה:

- נסו לבסס כוח והשפעה המעוגנים בשני הקטבים, ואם אפשר - בצורה שתאחד ביניהם;

- במקום לגייס מומחים חיצוניים, השתמשו במידע כדי לקדם את שקיפות פעולותיכם בנסיבות שבהן אתם עובדים;
- השתמשו במנהיגות אפקטיבית לא כדי לכפות ציות, אלא כדי "לבטא את המציאות החיצונית ואת השאיפות הפנימיות של אחרים".

אבל תלמידיה רצו לגשת מיד ליישום העקרונות. פרקר פולט, לעומת זאת, אתגרה אותם ללמוד באמצעות התבוננות בחווייתם האישית ובאמצעות פרשנותה. סיסמתה היתה "ניסוי, תיעוד, ליכוד". הסטודנטים מיאנו להקשיב. הם לא הבינו מה הטעם לברור את חוויותיהם לאחר שכבר קיבלו מפרקר פולט מסגרת יקרת ערך של עקרונות להנחיית חשיבתם. לבסוף נמאס לה: "לא ישבתי וקראתי ספרי פילוסופיה עד שהגעתי למסקנה שיש שלושה עקרונות יסוד עמוקים ביותר. אלא שבמשך 25 שנה בערך צפיתי במועצות מנהלים ובקבוצות, ועל הבסיס הזה הסקתי מסקנות. אני מעניקה מניסיוני. אינני מוסרת פילוסופיה מתוך ספר".²²⁴

ברוח זו אנו מבקשים שתתבוננו בניסיונכם האישי והקולקטיבי ושתלמדו ממנו מתוך שקילת הרעיונות והקווים המנחים שנציע כאן. ספר יכול להציג לכם תחום חדש, אבל רק אם תחשפו את ניסיונכם ותיחשפו לניסיונם של אחרים תוכלו לאמץ וליישם אפשרויות חדשות.

התובנה הבאה הלקוחה מפולט היא להכיר בקיומם של קטבים, להתמודד עמם, לקבלם בברכה ולבסוף להתעלות מעליהם. קיטוב מתרחש לאורך זמן עקב יחס בלתי הולם - אם אמתי ואם מדומה - המקבל בסופו של דבר חיים משלו. המאבק על עתיד ההוראה בארצות הברית מתאפיין היום בקיטוב כזה בדיוק. יריבים פוליטיים ומקצועיים לפותים במלחמות של רטוריקה תקיפה והתנגדות הדדית, בעוד שעתידם של דורות שלמים מונח על כפות המאזניים. אבל לדעתנו מסתמנים סדקים בחומות האלה, בזכות הכרתם הגוברת של כל הצדדים בעובדה שהמצב הנוכחי בלתי נסבל. מאות שנות מלחמה באירלנד הצפונית הגיעו לקצן סוף-סוף כשאנשים מן השורה שהגיעו לעמדות הנהגה בשני הצדדים הבינו שהכאב נעשה בלתי נסבל ושאינן צורך לשפוך עוד דם. גם בדרום אפריקה, אחרי שנים של לחץ חיצוני ושל עימות פנימי, מצאו האזרחים והממשלה פתרון לאפרטהייד, מבלי שצד אחד יביס את האחר. העימותים על עתיד ההוראה - שמצדם האחד עומדים סניגוריו של מקצוע יוקרתי, עצמאי ובטוח ומצדם האחר ניצבים פקידי ממשל ושתדלנים עסקיים המציעים

חלופות זולות, צעירות יותר ודלות בביטחון תעסוקתי - קטלניים פחות ככל הנראה אבל אינם פחות חשובים. אלה עימותים על נפשו העתידית של העולם.

כאשר אנשים מנסים להבין את נקודות המבט של יריביהם, צצים מדי פעם סטריאוטיפים ישנים: מדוע כולנו צריכים לממן את המורים חסרי היכולת שאתם מתעקשים להגן עליהם? האם תתמכו אי פעם בשינוי שלא יתבטא בעוד משרות, בהעלאות שכר או בעבודה קלה יותר? איך אתם יכולים להתלונן על העבודה הקשה כאשר בכל קיץ אתם נהנים משבועות ארוכים של חופשה? ומנגד: העבודה הרבה יותר קשה והרבה יותר תובענית מכפי שאתם זוכרים מילדותכם. המגזר הפרטי חירב את הכלכלה שלנו - למה שמשרתי הציבור ישלמו את המחיר? אלמלא הררי הנתונים והניירת שבהם קברתם אותנו, אולי היינו מצליחים לעשות את העבודה עם הילדים בסטנדרט הרצוי.

אפשר להתעלות מעל שתי העמדות האלה. המטרה הבסיסית היא לפעול בדרך של גישור על הפערים, הושטת יד לשותפות והחלפת הקיטוב מתוך מאמץ לכבד עמדות שונות מבלי להיכנע להן. כדי לצעוד קדימה, כדי לפרוץ דרך, כל צד יצטרך לתת לצד השני "יותר כבוד ממה שמגיע לו", לכאורה. שהרי פריצות דרך אמיתיות מתרחשות בדרך כלל דווקא כאשר המשאבים מוגבלים, ולא כשהם שופעים. אולי מיצינו את הדחיפות ההדדיות וכעת הגיע הזמן לשלב ידיים ולהשקיע בבניית הון מקצועי - אנושי, חברתי והחלטי - כנכס המספק תשואה ונושא ריבית.

המטרה הבסיסית היא לפעול בדרך של גישור על הפערים, הושטת יד לשותפות והחלפת הקיטוב מתוך מאמץ לכבד עמדות שונות מבלי להיכנע להן.

קווים מנחים למורים

מהפכת ההון המקצועי חייבת לצמוח גם מלמטה כלפי מעלה, ולא רק לרדת מלמעלה כלפי מטה. בספרנו על מה כדאי להילחם בבית הספר? הצגנו תריסר קווים מנחים לפעולה עבור מורים, ורובם עדיין תקפים. אבל סדר היום הנוכחי חד ומודגש בהרבה. ברוח של שילוב בין פשטות למורכבות (simplicity) - מספר קטן של רעיונות מפתח המשתלבים יחדיו - אנחנו מציעים כאן עשרה קווי ליבה לפעולה:²²⁵

1. הָיוּ מקצוענים אמתיים.
2. התחילו עם עצמכם: התבוננו בניסיונכם שלכם.
3. הָיוּ מורים קשובים.
4. בנו את ההון האנושי שלכם באמצעות הון חברתי.
5. דחפו ומשכו את עמיתכם.
6. השקיעו בהון החלטה וצברו אותו.
7. נהלו כלפי מעלה: עזרו למנהיגים להצטיין.
8. עשו אתם את הצעד הראשון.
9. הפתיעו את עצמכם.
10. חברו הכול חזרה לתלמידים.

1. הָיוּ מקצוענים אמתיים. מורים טובים הם מורים מסורים. אכפת להם מהמקצוע שהם מלמדים ומהתלמידים שלהם. הם משקיעים בעבודה אין-ספור שעות נוספות. זה הרבה, אבל לא מספיק - אם אתם באמת רוצים ללמד כמו מקצוענים. כדי ללמד כמו מקצוענים תצטרכו להתכונן כראוי: להשקיע שנים של לימוד ופרקטיקה עד שתגיעו ל-10,000 שעות של ביצועים מצוינים, ואז תצטרכו להמשיך ללטש את הכישורים ובה בעת לעזור לפתח את דור המורים הבא. כדי ללמד כמו מקצוענים לא די במעורבות זמנית; אינכם יכולים להחליט על כך דרך אגב ואז לעבור הכשרה בת כמה שבועות קצרים או לחלופין ללמד "באופן זמני" עד שתמצאו קריירה מוצלחת יותר. מי שרוצה ללמד כמקצוען צריך להתעדכן בספרות המקצועית, לחקור את הפרקטיקה שלו - עם עמיתים אחרים ועם בתי ספר אחרים, במורד הרחוב וגם מעבר לים - לחפש רעיונות חדשים, לטכס עצה ולברור בין שיטות שהוכיחו את עצמן ובין שיטות שנכשלו. כדי ללמד כמו מקצוען לא מספיק להשקיע שעות עבודה; השאלה היא מה עושים עם שעות העבודה האלה. צריך להקדיש תשומת לב ללימוד, לתרגול וללמידה מעמיתים. זו השקעה בעצמכם ובתלמידים שאתם משרתים. זו השקעת הון. המערכת איננה "שם"; אתם המערכת!

2. **התחילו עם עצמכם: התבוננו בניסיונכם שלכם.** לפני שנים רבות, עמיתנו לשעבר דיוויד האנט (Hunt) כתב ספר עתיר תובנות בשם *Beginning with Ourselves*.²²⁶ הוא טען טענה פשוטה: כאשר אנחנו להוטים לשנות דברים או לשנות אחרים, המקום הטוב והחשוב ביותר להתחיל בו הוא בשינוי עצמי. מהטמה גנדי טבע את האמירה העמוקה: "גלם בעצמך את השינוי שהיית רוצה לראות בעולם". אתם מוכרחים להתחיל בעצמכם. והמקום להתחיל בו את התהליך הוא התבוננות בניסיונכם:

- האם באמת אתם מלמדים כמקצוענים?
- אילו צעדים תוכלו לנקוט כדי להעמיק את המחויבות ואת המומחיות שלכם? אם עליכם לבחור בין קריאה או שמיעה על החידושים האחרונים בתחום ההוראה המבדלת, למשל, לבין הפקת מצגת מלוטשת יותר של עבודות תלמידים, במה תבחרו?
- מתי לאחרונה פעלתם לקבל הכשרה והסמכה נוספת על חשבון זמנכם הפרטי?
- האם מה שאתם עושים מוכיח את עצמו? איך אתם יודעים?
- איך אתם חולקים עם עמיתים את מה שלמדתם לאחרונה מחוץ לבית הספר?

ציינו שלוש פעולות קונקרטיות שתוכלו לעשות כדי להגביר את האפקטיביות שלכם - לפחות אחת שתוכלו לעשות בעצמכם ולפחות אחת בשיתוף עם עמית אחד או יותר.

3. **היו מורים קשובים.** אנחנו חיים בעידן שמדגיש מאוד את הכאן והעכשיו.²²⁷ אין זמן לתכנן לעתיד או לחשוב על העבר. אנחנו רוצים הכול ואנחנו רוצים את זה מיד. בחופזת היום יום - מועדי הגשה, דואר אלקטרוני, תוצאות מידיות וטוויטר - אפשר בקלות להיאטם לצרכים ולרגשות העמוקים ביותר שלנו. ההוראה איננה יוצאת דופן מבחינה זו, ומבחינות רבות מצבה אף גרוע יותר. פיליפ ג'קסון אמר פעם שההוראה תמיד התאפיינה ב"מידיות".²²⁸ תמיד יש מה לעשות, תמיד יש החלטות לקבל, צרכים של ילדים שיש לספק להם מענה - ולא רק מדי יום ביומו, אלא ממש כל רגע. זו מהותה של עבודת ההוראה.

והבעיה עוד מחריפה בשל ערמות ניירת, דרישות דיווח אין-סופיות, מטרות שרק הולכות ומתרבות ולחץ לספק תוצאות מהירות בבתי ספר כושלים. אין רגע דל. האנרגיה, הפעלתנות ושיקול הדעת שכל אלה דורשים מאיתנו עשויים להמריץ לעתים; אבל הלחץ המתמיד עלול גם להתיש ולסחוט. הוא עלול לשאוב מאיתנו את הפנאי הדרוש כדי לחשוב על מה שעשינו, לשים לב למה שאנחנו עושים ולשאול למה פעלנו דווקא כך ולא אחרת. ואם אין לנו פנאי להקדיש תשומת לב, גם איננו יכולים להקפיד לפנות את הזמן הדרוש לתשומת לב כזאת. זה מעגל קסמים.

לעתים קרובות, כשאנחנו אומרים שאין לנו זמן למשהו, אנחנו רק מתחמקים. הכוונה היא שנוח או מתגמל יותר לעשות משהו אחר. ככותבים וכמורים איננו חסונים מפני דרך המחשבה הזו. התגמול מהיר יותר כאשר מעבירים הרצאה, כותבים מאמר דעה קצר לעיתון, נותנים ייעוץ, מעדכנים את אתר האינטרנט, כותבים בלוג או פשוט עונים על מייל. מחיאות כפיים, פרסום בעיתון או תיבת דואר ריקה - כל אלה מעניקים לנו מראית עין של הספק מקצועי, ועל כן הם מספקים מאוד. כתיבת ספר כזה מאתגרת בהרבה. ימים רבים עוברים בהתמודדות עם מה שוויליאם פוקנר כינה "עריצות הדף הריק",²²⁹ שעות רבות מתכלות במחיקת משפטים במקום בכתיבתם, רעיונות הופכים לסלע מחלוקת, שבועות עוברים ביזע ובמאמץ, חודשים חולפים עד לקבלת תשובה מן המו"ל. אבל בלי מעורבות ארוכות טווח כאלה, לא היו לנו רעיונות טובים - או רעיונות כלשהם - לדבר עליהם, איש לא היה מבקר באתרי האינטרנט שלנו, לא היה לנו דואר רב כל כך להשיב עליו, לא היינו צוברים השפעה וגם לא היינו זוכים למחיאות כפיים.

האם תוכלו ליישם כמה מעקרונות הליכה של ההוראה הקשובה (Mindful Teaching) שפיתחו ליז מקדונלד ודניס שירלי עם קבוצת מורים בחינוך הציבורי בבוסטון?²³⁰ כלומר,

- האם אתם בודקים שמה שעשיתם בכיתה באמת מתיישב עם האמונות והערכים שלכם, ולא רק הולם מבחינה טכנית עם התכניות והדרישות של המחוז?

- האם אתם מתרגלים הפוגות - באמצעות מדיטציה, הקשבה למוזיקה או צעידות ארוכות, כדי להשיב את תחושת הפרספקטיבה?
 - האם אתם שומרים על ראש פתוח כדי שלא להתייחס באופן סטריאוטיפי לממונים עליכם או ליריביכם, שלעתים נראים כמי שאשמים בכל הצרות? האם אתם מנסים לראות את הדברים גם מנקודת המבט שלהם?
 - האם אתם משקיעים בפיתוח המומחיות המקצועית שלכם במהלך שעות הלימודים וגם אחריהן?
 - והאם אתם מפנים זמן כדי להיוועד עם עמיתים ולקבל על עצמכם אחריות שיתופית על כלל התלמידים שאתם מלמדים יחד?
 - היו קשובים. התחילו בעצמכם.
4. בנו את ההון האנושי שלכם באמצעות הון חברתי. התחילו בזיהוי מעלותיכם ונקודות התורפה שלכם כאנשי מקצוע. סטנדרטים חדשים למורים, כמו גם תכניות ההערכה הטובות ביותר, שמתמקדות בקידום צמיחה מקצועית ולא בתגמול תחרותי, עשויים לשמש אמצעים מועילים למטרה זו. אולי תרצו לבצע את התרגיל הזה יחד עם עמיתים - אחד או יותר. כך יהפוך ההון האנושי של היחיד להון חברתי קולקטיבי - תוך כדי בניית הכישורים שלכם ושל עמיתים יחדיו.
- התחייבו לשתף פעולה עם עמיתים בדרכים רבות וחופפות:
- תכננו יחידת לימוד עם מורה אחר העובד עם תלמידים בני אותו גיל.
 - צפו בעמיתים וחקרו את עבודתם.
 - התחילו יחידת עבודה חדשנית עם שלושה-ארבעה עמיתים.
 - הצטרפו כצוות לסדנת פיתוח מקצועי חיצונית, ועם שובכם, נסו ליישם יחד חלק ממה שלמדתם.
 - דונו בדוגמאות לעבודות תלמידים והשוו את האופן שבו הייתם מעריכים אותן.
 - פתחו יחסים הדוקים עם מורה בחינוך המיוחד סביב התלמידים המשותפים לכם.

- באירועים חברתיים לסגל, שבו ודברו עם עמית מבוגר או צעיר מכם או עם מישהו שעשוי להחזיק בגישה שונה משלכם להוראה.
- שמשו חונכים או מאמנים למורים אחרים.
- הצטרפו לצוות שיפור בית-ספרי.
- צרו קשרים ברשת ושתפו מערכי שיעור עם מורים אחרים בבית הספר שלכם או בבתי ספר אחרים.

כל הצעדים האלה בונים את היחסים, הרשתות, הרעיונות וההבנה שמהם מורכב ההון החברתי והם מחזקים את האפקטיביות הקולקטיבית של מורים לאורך זמן. הון חברתי מניב עוד ועוד הון אנושי, והוא מוליד גם את הקטר האדיר של המסוגלות השיתופית.

5. **דחפו ומשכו את עמיתכם.** כדי לחולל מהפכה בהון המקצועי תצטרכו לדחוף ולמשוך. לא תצטרכו בהכרח לדחוף פרקטיקות מסוימות, אבל אולי תצטרכו לדחוף לנורמות ולדרכי אינטראקציה חדשות. אל תתביישו ליזום שיחה על הוראה מקצוענית. מה עשויה להיות משמעותה בנסיבות שבהן אתם עובדים? אילו שניים-שלושה דברים ספציפיים תוכלו לעשות לקידומה? זכרו שהערכה מצד עמיתים היא המנוף החזק ביותר לשינוי התנהגות. תרצו אפוא ליצור הזדמנויות לחיזוק האינטראקציה התכליתית בין אנשי סגל, לעזור בגיבוש ובחיזוק נורמות חדשות של עבודה משותפת בין מורים ולבנות כבוד הדדי. תרצו למשוך או לפתות אנשים באמצעות המרץ והלהט של הפרקטיקה המחויבת שלכם, וכן לדחוף אותם קדימה בעדינות באמצעות המחויבות הבלתי נדלית שלכם להשתפר בעצמכם ולעבוד טוב יותר בשירות התלמידים. אבל אל תהפכו לעמיתים-בריונים הכופים שינוי על חבריהם במקום לאתגר אותם. מנגד, ראוי בהחלט לאבד את הסבלנות כלפי מורים שמתמידים בדרכים הישנות, מסרבים לשקול חלופות או לשתף פעולה עם עמיתים ואינם מגלים עניין כלשהו ברכישת היכולת ללמד כמקצוענים.

כאשר דוחפים עמיתים ומושכים אותם צריך להתמודד עם פרדוקס האמון. ראינו זאת במחקרם של בריק ושניידר, שבו מוסדות המתאפיינים ברמות גבוהות של אמון מפגינים ביצועים טובים בהרבה ממערכות שהאמון בהן רופף.²³¹ צוותים לרוב אינם עובדים היטב בסביבות של אמון נמוך. בניית אמון אורכת זמן אבל

אם מחכים זמן רב מדי, ילדים רבים עלולים לשלם את המחיר בינתיים, ולא זו בלבד אלא שרבים מן העובדים שבהם הושקע המאמץ לבניית האמון עלולים לאבד סבלנות ולעזוב. צריך אמון כדי לבנות אמון, אבל באין אמון - האם נגזר עלינו להישאר תקועים או לחכות לעד לשינוי?

פתרון אפשרי הוא ללמוד לתת אמון בתהליכים ולא רק באנשים. בחברות מסורתיות, במשפחות ובקהילות מתפתח האמון בהדרגה לאורך זמן. כשגרים בכפר, למשל, לומדים אט-אט על מי לסמוך ומי לעולם לא יאכזב. גם עם עמיתים לעבודה חשוב לבנות אמון בדרך זו, כבסיס לעבודת צוות ולשינוי. ועל כן חשוב להיפגש בנסיבות חברתיות ולא רק מקצועיות ולהתוודע לעמיתים כבני אדם שיש להם חיים משלהם, ולא רק כבעלי תפקידים ומבצעי מטלות. אבל בבתי ספר גדולים, עם רשתות וירטואליות ומערכות ניידות מאוד, קשה הרבה יותר להכיר היטב את כל המבוגרים ולבנות אמון בדרך כזאת. מנהיגים זוכים לקידום, דמויות מפתח עוברות הלאה, ואם כל האמון בתרבות מושקע באנשים מסוימים, עזיבתם מערערת קשות את היציבות. יתר על כן, אם תעבדו רק עם מי שאתם בוטחים בהם, סביר להניח שהם יהיו דומים לכם מאוד ולכן תלמדו מהם פחות מכפי שתוכלו ללמוד מעמיתים שונים מעט.

לכן יש לבטוח בתהליכים של אינטראקציה עם עמיתים ולא רק באנשים עצמם. התהליכים הם שממקסמים את היכולות השיתופיות של הארגון ומשפרים את כישורי פתרון הבעיות שלו. הם מקיפים, למשל, תקשורת משופרת, אחריות משותפת להתקדמות של תלמידים מסוימים, עיון בהערכות של מורים אחרים, תצפיות עמיתים, קשירת קשרים עם סביבות חיצוניות, פרויקטים חדשניים משותפים וכן הלאה. חשוב לתת אמון באנשים, אבל האמון בתהליכים קודם לו. בטחו בתהליך, ותגלו שבדרך כלל אתם סומכים גם על האנשים המעורבים בו. כך תתמודדו עם פרדוקס האמון ותלמדו לדחוף ולמשוך את עמיתכם - באמצעות דחיפה ומשיכה של עצמכם.

6. **השקיעו בהון ההחלטה שלכם וצברו אותו.** באילו החלטות אתם שולטים כרגע? הרשימה עשויה להיות ארוכה יותר משחשבתם - לא רק בכיתתכם אלא בבית הספר ובחיים המקצועיים באופן כללי. כעת, הרחיבו את מעגל ההשפעה שלכם. די בצעדים קטנים. הרחבה כזו עשויה להתבטא בשימוש

בנתונים לשיפור ההוראה או בבחירת שיטות הוראה מסוימות. מן הראוי שחלק ממנה יכלול עבודה עם עמיתים. הון החלטה נוגע להכרעות החשובות ביותר להוראה וללמידה.

פיתוח הון החלטה - היכולת להחליט החלטות טובות מאוד בעניין הוראה, למידה וילדים - הוא בין השאר עניין של זמן. כפי שידוע אחד מאיתנו מניסיונו, לא קשה ללמוד כמה אקורדים בגיטרה בתוך שבועות אחדים של תרגול, ואז להצליח לפרוט מנגינה סבירה. אבל כדי להיות אשף גיטרה צריך להרחיב את הטווח וללמוד אצבעים שונים, לרכוש מיומנות של נגינה על מיתרים יחידים וכן הלאה. בשלב זה, הדבר נעשה קשה מדי, וכיוון שהמטרה מעולם לא היתה להידמות לאריק קלפטון ולפצח בקריירה מוזיקלית מקצועית, הנגינה בגיטרה לא נדרשה להתקדם אל מעבר למהלכים של שלושה אקורדים. כך זה להיות חובבן ולא מקצוען.

מורים רבים - עד כדי מחציתם במחוזות חינוך עירוניים - מסתערים על העבודה בהתלהבות, תכופות בלא הכשרה רבה, ומגלים בתחילה שיש להם השפעה כלשהי על התלמידים. אבל אחרי שנתיים-שלוש הם מגלים גם שהעבודה מורכבת בהרבה משחשבו, והדברים הרבים שאינם יודעים עדיין מתחילים לאיים עליהם. הם מגלים שעבודת ההוראה כוללת הרבה יותר מ"כמה מהלכי אקורדים בסיסיים", ואז, למרבה הצער, הם עוזבים. אם הגעתם כמורים צעירים לנקודה הזו - אנא, הישארו. רק בסביבות השנה הרביעית או החמישית יתחילו שעות התרגול שצברתם להניב תשואה וייתנו לכם בסיס לאסטרטגיות ומיומנויות חדשות שיעזרו לכם להשפיע השפעה גדולה יותר על תלמידים רבים יותר.

ואם תגלו שחלק מעמיתכם או מנהיגכם אינם עוזרים לכם או גורמים לכם תסכול, הרי זה גם השלב שבו מורים מתחילים בדרך כלל לראות מה מתרחש מחוץ לכיתות שלהם ומתחילים להיות מסוגלים להשפיע על הגורמים הבית-ספריים שמשפיעים עליהם - למשל ענייני מדיניות, לוח שעות, כבוד מצד עמיתים ותמיכת הורים. כשאתם עוזבים אחרי שלוש שנים או פחות, אינכם מסוגלים ללמד כמקצוענים. הישארו אם תוכלו - אולי בבית ספר אחר - ובלבד שתישארו; לא למען עצם הדבקות במשימה, אלא כי כך אתם והמקצוע שגייס אתכם תתבססו ותקדמו את המומחיות שלכם.

זכרו שחלקו האחר של הון ההחלטה עניינו קבלת משוב על הפרקטיקה שלכם ועיון בה יחד עם עמיתים. הדרך החזקה ביותר לבנות הון החלטה היא לעשות זאת בצוותא - עם מנהלים, מאמנים ועמיתים בבית הספר ומחוצה לו. לכן הצטרפו לקבוצות שבמסגרתן תוכלו לקבל משוב שיאפשר לכם לשפר את הפרקטיקה לאורך זמן או ארגנו בעצמכם קבוצות כאלה. אולי זה יהיה מורה אחר בשכבה, שותף חינוכי באקדמיה או ארגון לפיתוח מקצועי; כך או כך, משוב איכותי מצד עמיתים שאתם בוטחים בהם יחזק את הון ההחלטה שלכם לאורך זמן. ואם תשיבו לעמיתים באותו מטבע, גם הון ההחלטה שלהם יתפתח. בקצרה, חפשו כמה שיותר הזדמנויות לתת משוב ולקבלו.

7. **נהלו כלפי מעלה: עזרו למנהיגים להצטיין.** אחד החלקים הקשים בכל עבודה מקצועית הוא ההתנהלות מול הממונים. יש מי שרואים בהיבט הזה בקרת נזקים. אחרים רואים בו הזדמנות לגייס תמיכה למען המטרות החשובות להם. זוכרים את המנהלת מפרק 2, שרצתה לקדם את התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים וגרמה למורים שלה לקבל אחריות שיתופית על הישגי כלל התלמידים? כשהיא הוזמנה למטה המחוז היא ראתה בכך הזדמנות לדחוק בהם לספק לה אמצעי עזר טכנולוגיים שיסייעו להצלחת תלמידי החינוך המיוחד. כמו כן בבתי ספר אחרים שהחליטו להתחייב לחידושים שיסייעו לתלמידי החינוך המיוחד באונטריו ומנהלים חדשים הועברו אל כמה מבתי הספר שנחקרו, מי שהחזיקו את היוזמות בחיים היו בדרך כלל צוותים של מורים מעולים. צוותים אלה לימדו את המנהלים הנכנסים והבהירו להם את יתרונותיהן של התכניות, במקום לחכות ולראות כיצד יפעלו המנהלים.

לכל אורך הספר דיברנו על הצורך באסטרטגיות שיפחיתו את הקיטוב ויחזקו את השותפות. פירוש הדבר הוא שמורים צריכים לפנות למנהלים בדרג הבית-ספרי והמחוזי כדי שיתמכו בלמידה שיתופית בכל הזדמנות אפשרית. פירוש הדבר הוא שצריך להיאבק במנהלים מושחתים או רודניים כאשר המדיניות שהם מכתיבים אינה ישימה או בלתי מוצדקת. אבל גם במקרים של עימות, ובעיקר במקרים כאלה, חשוב מאוד שלא להביע התנגדות בעלמא או להתעקש שהכול צריך להישאר כפי שהיה; יש להציג חלופות ברורות ומשכנעות - למשל בתי ספר ניסיוניים בניהול ארגוני מורים, הערכת ביצועים באמצעים הוגנים יותר

מצינוי מבחנים, שימוש בנתונים טובים יותר במקום ויתור גורף עליהם. כדי ללמד כמקצוענים, מורים צריכים לתפוס פיקוד כלפי עמיתים ואפילו כלפי ממונים, ולא רק כלפי הילדים.

8. **עשו אתם את הצעד הראשון.** אחת מהגדרות המנהיגות היא לעשות דברים לפני שאחרים מוכנים או מסוגלים לעשות אותם. כאשר מגלה הארצות הבריטי ארנסט שקלטון (Shackleton) השיב בשלום את כל חברי המשלחת שלו מן המסע הכושל אל הקוטב הדרומי, לאחר שספינתם נלכדה וטבעה בקרח האנטארקטי, הוא שכנע את אנשיו להשאיר מאחור את חפציהם הכבדים כדי שיוכלו לגרור סירה קטנה לאורך מאות קילומטרים בחיפוש אחר מפלט.²³² הדרך היחידה שבה הצליח לשכנע את אנשיו להשאיר את חפציהם - החפצים האישיים היקרים שסיפקו להם נחמה - היתה באמצעות קבורת חפציו שלו בשלג מול עיניהם. שקלטון הלך לפני המחנה.

אם ראוי לדעתכם ליוזם משהו בבית הספר שלכם, קחו את ההובלה והתחילו בו, בכל דרך אפשרית. בקשו עזרה ממישהו לפני שתציעו עזרה (כך תדגימו שמותר לבקש עזרה). אם אתם המורים המומחים והמנוסים ביותר בבית הספר, קחו על עצמכם את אחת הכיתות הקשות ביותר, שבעבר ניתנו למורים החדשים, במקום לשמור לעצמכם את הכיתות הקלות ביותר. כך יעלה מעמד הכיתה, מורים מנוסים ירצו ללמד אותה והכיתה תגיע לתוצאות טובות יותר. כשהסערה מתקרבת, בטוח יותר בתוך האוהל מאשר מחוצה לו; אבל כאשר האספקה מידלדלת, מישהו צריך לעשות את הצעד הראשון ולצאת החוצה. כפי שתיארנו בפרק 3, מורים בתיכון גריינג' באולדהם סברו שאין מה לעשות בעניין שיעור הנוכחות הנמוך - עד שגריינג' הולינסהד ושותפו להנהגת בית הספר נסעו בעצמם לאסוף את התלמידים החסרים ולהביאם לבית הספר. הם עשו את הצעד הראשון. מורים ומנהיגים גדולים רבים עושים זאת. האם גם אתם יכולים?

9. **הפתיעו את עצמכם.** הוראה היא מקצוע גדוש רגשות חיוביים - סיפוק, שמחה וגאווה. אבל רבים ממעייטים בערכו של אחד הרגשות הללו: ההפתעה. כך אנו מרגישים תכופות כאשר קורה משהו נעים שממש לא ציפינו לו. אנחנו מופתעים ברגעים כגון הצעות נישואין, זכייה בתחרות או כאשר קבוצת הספורט

שלנו מנצחת יריבה העולה עליה. אנחנו מופתעים גם כשזרים מחמיאים לנו או מגלים כלפינו רצון טוב. בהוראה אנחנו מופתעים כאשר ילד מתבטא ברהיטות בלתי צפויה או אומר משהו מיוחד, כאשר הוא מגלה לנו משהו שלא ידענו על משפחתו או על חייו, כאשר ילדה מגלה כישרון שלא חשדנו בקיומו. לא השיפור ההדרגתי בהישגי התלמידים הוא שמפתיע ומשמח אותנו, אלא הקפיצות הפתאומיות בדמיונם או בהבנתם.

אם תסתפקו בהעברת תכנית הלימודים הצרה והמוכתבת, המתמקדת יתר על המידה ביסודות המקצוע ובהוראה למבחן, תחוו הפתעה לעתים נדירות בלבד. למדו אפוא עוד משהו, ולו למשך חצי שעה שבועית ואפילו אם הממונים עליכם אינם רואים זאת בחיוב. אם תלמדו שוב ושוב באותה הדרך בדיוק, בבידוד ולאורך שנים, תופתעו לעתים נדירות יותר ויותר. לכן כדאי למצוא שותפים להוראה, לתכנן איתם שיעורים, להחליף או לשלב איתם כיתות במידת האפשר. אם תמיד תתרועעו עם קבוצה קבועה, בבית הספר וגם מחוצה לו, גם אם כל הקבוצה מתאפיינת בחדשנות - אתם תתנתקו בדרך זו מעמיתים וממקורות השפעה אחרים, ולא תופתעו עוד. התחילו אפוא יוזמה חדשה עם עמית אחר או למדו בצוותא עם מישהו שמטרתיו דומות לשלכם אבל סגנונו שונה. למדו מן ההבדלים ביניכם. חתרו לגיוון. הימנעו מחשיבת יחד. ועשו זאת גם בין בתי ספר. אל תהפכו את בית הספר שלכם לאיבוד, מנותק מאחרים. ואל תחכו למנהל שיקשור עבורכם קשרים מתאימים מחוץ לבית הספר. הצטרפו לרשתות מורים בין בתי ספר וגלו מה שונה בפרקטיקה ממקום למקום. הקדישו יום או שניים מחופשתכם לביקור וללימוד בבית ספר במדינה אחרת, עם עונת הוראה אחרת (ובקשו ניכוי מס מוצדק עם שובכם!). בקשו רשות ותמיכה מאת המנהל והמחוז, אבל אל תיתנו להיעדרן לעצור אתכם.

10. **חברו הכול חזרה לתלמידים.** מטרתה של הוראה מקצוענית היא לשפר את מה שאפשר למען התלמידים. מטרה זו צריכה לעמוד תמיד לנגד עיניכם. כאשר אתם מלמדים כמקצוענים, סיורים בבתי ספר זרים אינם סתם טיולים מהנים; עליכם לשפוט אותם במונחים של תועלת לתלמידים. מה למדתם מביקורכם, כיצד תשתפו את עמיתים בחוויות ומה התכניות שלכם להמשך? כאשר אתם מלמדים כמקצוענים, לימודים נוספים או תארים מתקדמים אינם מיועדים

לצבירת תעודות, לחיזוק קורות החיים או לשיפור השכר והמעמד; מטרתם לפתח מיומנויות, להרחיב את קהילתכם המקצועית ולחזק את היכולת שלכם לקדם את תלמידים בעתיד. בדומה, קהילות למידה מקצועית אינן צריכות לשמש מין פינות קפה חסרות חשיבות, מצד אחד, או עולם עצמאי של ציונים וגיליונות נתונים, מנותק מתלמידים ממשיים, מצד אחר. קהילות הלמידה המקצועית צריכות להיות אתרים לשיחות ולחקירות ממוקדות, מעוגנות בנתונים ובניסיון, המובילות לשיפור ולהתערבויות לתועלת התלמידים הממשיים בקהילה.

קווים מנחים למנהיגים בית-ספריים ומחוזיים

הקווים המנחים למורים תקפים באותה מידה למנהיגי מחוזות חינוך ובתי ספר - גם הם צריכים להיות קשובים, רפלקטיביים ומקצועיים; לבנות הון חברתי באמצעות דחיפה ומשיכה של עמיתים; לחפש גיוון; לנהל כלפי מעלה; להיות מוכנים לצעוד לפני המחנה; ולחבר הכול חזרה לתלמידים. מטרת הקווים המנחים האלה היא לבנות ולהפיץ הון מקצועי באמצעות שינוי התרבות בבתי ספר שלמים ובמחוזות שלמים. נפרט להלן שישה קווים מנחים שנובעים ישירות מתפיסת ההון המקצועי. מנהיגים צריכים אפוא:

1. לקדם הון מקצועי באופן נמרץ ואמיץ;
2. להכיר את האנשים שלהם ולהבין את תרבותם;
3. להבטיח את יציבותה של המנהיגות לאורך זמן;
4. להישמר מפני עמיתנות מאולצת (ועמיתים מעצבנים אחרים);
5. לחתור להרחבת גבולות השפעתם;
6. להסתמך על ממצאים, אבל לא להניח לנתונים להכתיב את הדרך.

1. **קידום נמרץ ואמיץ של הון מקצועי.** הון מקצועי כרוך בשינוי התרבות של בית הספר והמחוז:

■ האם אתם רוצים תחלופה של מורים צעירים כל שנתיים-שלוש כי הדבר יחסוך לכם בהוצאות שכר וישמר תרבות צעירה וצייתנית? או שמא אתם

מחויבים לפתח אצל המורים שלכם איכות, כישורים ויכולות, כדי שינסקו לגבהים - בין שיישארו אצלכם ובין שיקבלו על עצמם משרה אחרת?

■ האם קהילת הלמידה המקצועית שלכם היא מענה ללחץ המחוזי להעלות עוד ועוד את ציוני הבחינות או שמא העדיפות הראשונה שלכם היא ליצור למידה מרתקת ומוצלחת לכל תלמידים?

■ האם המורים שלכם רואים שאתם עצמכם מוסיפים ללמוד ומשתפים פעולה, וכל זאת באמצעות מעורבות אמיתית בפיתוח המקצועי שלהם (ולא רק בהתבוננות מן הצד) ובאמצעות עבודה עם עמיתים במחוזות ובבתי ספר אחרים? או שמא הם רואים ששיתוף פעולה הוא משהו שהם אמורים לעשות אבל אתם אינכם מקיימים בעצמכם?

■ האם אתם יוזמים שיחות עם בתי ספר ומחוזות אחרים על נתוני הישגים, מחקרים חדשים וחדשנות חלוצית או שמא אתם מחכים שהם ייצרו קשר איתכם?

■ האם אתם מרגישים תשוקה אמיתית ללמוד או רק עייפות ושחיקה?

■ האם אתם רק מגיבים לממונים עליכם, רק מתגוננים בפניהם, או שמא אתם גם "מנהלים כלפי מעלה" ומנסים לקדם את ההון המקצועי שלהם? כמנהיגים בית-ספריים או מחוזיים, אם תפתחו את ההון המקצועי סביבכם, עבודתכם תיעשה קלה יותר והשפעתכם תגבר. אם תבנו הון באמצעות אחרים, כולכם תצליחו לעשות יותר וגם תשאבו סיפוק רב יותר. ההון המקצועי יהפוך למורשת שלכם.

2. היכרות עם האנשים שלכם והבנת התרבות שלהם. יחד עם עמיתנו אלן בויל,

אחד מאיתנו חקר את מהפך הביצועים הדרמטי שאירע ברובע הלונדוני טאוור המלטס, שזינק בתוך עשר שנים מן המקום האחרון מתוך 149 מחוזות חינוך, דירוג שהחזיק בו בשנת 1996, אל מעל הממוצע הארצי בכל מדדי המפתח, שם הוא מדורג עד היום.²³³

אחת הסיבות הרבות למהפך המדהים שהתחולל במחוז היתה היחסים בין בתי הספר ובין מטה המחוז. נוכחותם המורגשת של אנשי המחוז בבתי הספר והיכרותם עם בתי הספר מספקות תמיכה, בונות אמון ומעגנות את ההתערבויות

בידע אישי ובתקשורת עקיבה וישירה - מעל ומעבר לנתונים המספריים המופיעים בסופו של דבר בגיליונות נתונים. שוב ושוב, מנהיגים בית-ספריים אומרים שהם סומכים על המחוז ושהמחוז סומך עליהם, ומנהיגי המחוז אומרים דברים זהים. אחד ממנהיגי המחוז בטאור המלטס סיכם זאת היטב: "זה לא רק הנתונים. זו ההיכרות האמתית עם בית הספר, ההיכרות עם הקהילה, היכרות עם ההיסטוריה, עם הצוות - כל אלה יחד". חשבו כמה משברים אפשר למנוע וכמה תכתובות אפשר לחסוך באמצעות שיחות על הוראה ולמידה בבתי ספר אמתיים, שמתקיימות פנים אל פנים מדי יום ביומו.

באותו מחקר שעסק בביצועים העולים על הציפיות אמרו מנהיגים עסקיים שהם אינם יכולים לדרוש דרישות מאנשים שאינם מכירים. חשבו על כך: כמה רחוק תגיעו כמורים, לדעתכם, אם תציבו לכיתה של בני 14 רף ציפיות גבוה מבלתי שיהיו לכם יחסים איתם ומבלתי להכיר אותם? מעבר לתקופה ראשונית של "הלם ומורא", כמה זמן יוכל מנהל, לדעתכם, לשמר את מחויבותם של מורים לשיפור עמוק, אם לא יכיר אותם ויתעניין בהם כבני אדם, אם לא יבקר בכיתותיהם כדי ללמוד מה הם עושים ולא רק כדי לשפוט את "ביצועיהם", אם יראה את פניו רק בחטף או בסבבי הוראה ואם יתקשר עם מורים רק כשיתעוררו בעיות במקום להגיב דרך שגרה על פרקטיקות שהוא עד להן?

ועכשיו חשבו באותו אופן על יחסי המחוז עם בתי הספר! במקום לשבת עם גיליונות נתונים, לשגר מטחי דואר אלקטרוני ולדדות משיבה לשיבה, האם לא ראוי שאנשי המחוז יבלו שעות רבות יותר בבתי הספר? אנשי המטה המחוזי נוהגים לומר שמנהלים צריכים להיות מנהיגי הוראה. האם הם עצמם אינם צריכים להיות מנהיגי הוראה? האם זה בלתי אפשרי לדעתכם? יותר מדי ניירות? יותר מדי אדמיניסטרציה? יותר מדי יוזמות שצריך להגיב עליהן? יש דרכים רבות להתמודד עם הקשיים האלה. בתחילה אפשר, למשל, להקדיש בוקר אחד בשבוע לטובת ביקורים בבתי ספר. אבל הבה נמחיש את העניין בדוגמה - רשת בתי ספר שטיפלה בבעיה במישרין דרך פרויקט שנקרא SAM.²³⁴

מוסדות SAM ("ניהול אדמיניסטרציה בית-ספרית") מקורם בחינוך הציבורי של מחוז ג'פרסון בקנטקי, אבל הם נפוצים בכל רחבי ארצות הברית. כ-300 מוסדות הרשת ביקשו להעלות את הישגי התלמידים באמצעות הגדלת שיעור

הזמן שמנהלים מקדישים ישירות להוראה וללמידה. מנהלים בארצות הברית משקיעים בממוצע פחות מרבע מזמנם להוראה וללמידה של עניינים שונים. לרוב הם מחלקים את זמנם בין עבודה בתוך המשרד, מאחורי דלת סגורה, לבין עבודה מחוץ לבית הספר, ועוסקים בעיקר בניהול ובניירת. מוסדות SAM עושים שלושה דברים פשוטים: הם מוסרים חלק גדול ממשימות האדמיניסטרציה לאנשי צוות מיומנים אחרים, כדי לשחרר את המנהל לעבודה הקשורה בלמידה; הם משתמשים במערכות תיעוד כדי שלמנהלים יהיה "לוח מחוונים" שיעזור להם ולעמיתיהם ללמוד ולבחון יחדיו כיצד הם מקצים את זמנם; והם מסתייעים במאמנים רפלקטיביים - לפעמים מנהל שפרש, לפעמים אחריות מתחלפת של תלמידים - שמאפשרים למנהלים להתמקד בסדרי העדיפות שלהם ובמקרה הצורך משדלים אותם להעביר ניהול של ישיבות לידי צוות התמיכה האדמיניסטרטיבי, כדי שהם עצמם יוכלו לגשת לשיעור הבא שלהם. בשנתיים הראשונות, אמנם בתמיכה של קרן חיצונית, עברו מנהלי הרשת להקדיש שבעים אחוז מזמנם, בממוצע, לפעילויות הקשורות בהוראה, ושיעורי ההישגים של התלמידים הוכפלו. אף שהפרויקט מתקיים היום במימון עצמי, השיפור בשני התחומים נותר משמעותי מבחינה סטטיסטית.

זכרו את הממצאים שדיווחנו עליהם קודם בעניין השפעת המנהיגות: ככל שהחיבור של המנהיגים ללמידת התלמידים וללמידת המורים הדוק יותר, כך השפעתם על הישגי התלמידים גדולה יותר. הם מכירים את המורים שלהם ועוזרים להם לבנות ולהפיץ את ההון המקצועי. פרויקט SAM איננו מקדם מנהיגות הוראה מן הסוג הישן - מנהיגים שיודעים מהי פרקטיקה טובה ומסוגלים להשגיח אישית על כל פרטיה. הוא מטפח מנהיגים שטורחים להתוודע לאנשי הסגל שלהם ולמה שהם עושים ומעוניינים ללמוד כיצד להפיק מהם את המיטב כקבוצה.

אבל כדי להכיר אנשים כראוי דרוש זמן. פרויקט SAM מתמודד עם בעיית הזמן של המנהלים בדרך פשוטה ואסטרטגית. גם באנגליה, שינויים שנערכו במבנה המנהיגות הבית-ספרית הוציאו חלק גדול מסוגיות המימון, הפוליטיקה, התחזוקה והניירת מגדרי האחראיות של המנהלים, כדי שאלה ישמשו מנהיגים אפקטיביים יותר בתחום הלמידה. מנהלים שאינם מחוברים ללמידת המורים

והתלמידים חווים בעצמם התנוונות בהונם המקצועי. את ההון המקצועי של אחרים תוכלו לפתח רק אם אתם עצמכם תמשיכו להשקיע בשלכם.

3. **הבטחת יציבותה של המנהיגות לאורך זמן.** תחלופת המנהיגים במוסדות ובמחוזות החינוך העירוניים בארצות הברית גבוהה להחריד. במקומות אחרים, כפי שגילה אחד מאיתנו, רוטציה קבועה של מנהלים ביוזמת המחוזות פעם בשלוש-חמש שנים משפיעה לרעה דווקא על מאמצי שיפור. הדבר תקף גם למנהיגות פוליטית. חברת הייעוץ מקינזי מצאה בדוח שכתבה על השיפור הנמשך במערכות החינוך המשתפרות בעולם, שמערכות חינוך בעלות היסטוריה חזקה של שיפור מפיקות תועלת מכניסה של מנהיגות פוליטית או אסטרטגית חדשה שאינה מתחלפת מהר כל כך.²³⁵

משהוצבו במקומם, הם נשארים על מקומם: תקופת הכהונה החצינית של המנהיגים האסטרטגיים החדשים היא שש שנים, ושל המנהיגים הפוליטיים החדשים - שבע שנים, דבר המאפשר המשכיות בתהליך הרפורמה ובפיתוח הפדגוגיה במערכת, בניגוד בולט לנורמה. כך למשל, תקופת הכהונה הממוצעת של מפקחים במחוזות חינוך עירוניים בארצות הברית היא פחות משלוש שנים.

במחקר על הביצועים שעלו על הציפיות (אשר כלל גם סקירה של ספרות המחקר על בתי ספר שלא הצליחו כל כך) התברר שמרבית הארגונים הפיקו תועלת ממנהיגים שהכירו היטב את מה שעשו הארגונים והיו מחוברים אליהם הדוקות - אם משום שעבדו בהם לאורך שנים ואם משום שחזרו לארגון לאחר שעבדו בו בעבר. המסקנה המובהקת - בתחום העסקי, החינוכי והספורטיבי כאחד - היתה שהחלפה נואשת של המנהיג פעם אחר פעם אינה מביאה כל תועלת. למעשה, אמונה בחילופי מנהיגות כפתרון קסם היא אחת משש הסברות המופרכות של השינוי הארגוני שתיארנו בפרק 3.

מנהיגות יציבה ובת-קיימא (אך לא כזאת הקופאת על השמרים ומתיישנת) איננה סוחבת את בית הספר או את המערכת מיוזמה אחת לרעותה; היא מבטיחה לאנשי החינוך שלה עבודה ממוקדת ועקיבה במקום לדון אותם לטלטלות רגשיות בלתי פוסקות. כדי לבנות הון מקצועי ארוך טווח בדורות של מורים, כדי לפתח את ההון החברתי בקהילותיהם, כדי לבנות יחסי אמון

עם המורים ועם בתי הספר שהם מכירים וכדי להנחות מורים ומנהיגים לאורך הקריירה שלהם כאנשי מקצוע וכבני אדם - דרושים יותר מכישורים פוליטיים ותכניות קצרות טווח. מנהיגות יציבה ובת-קיימא פורחת כאשר היא זוכה לתמריצים של הכרה, תמיכה ותגמול בקהילות הבעייתיות ביותר. תמריצים כאלה מעודדים מנהלים ומנהיגי מערכת להישאר בתפקידם במקום להתקדם או לעבור הלאה. מנהיגות יציבה ובת-קיימא פורחת גם כאשר, כמו באנגליה, אנו זונחים את ההנחה המיושנת ולפיה לכל בית ספר יש מנהל יחיד, ובמקומה מאפשרים למנהיגים של בתי ספר מצליחים מאוד לקבל על עצמם בית ספר שני ואפילו שלישי מבלי לעזוב את הראשון (כמובן, בכפוף למשאבים מתאימים ולתגמול מכובד). בארצות הברית יידרש לשם כך שיפוץ כללי במבנה "הניהול הקווי" המיושן של בתי הספר האמריקאיים. הניהול מרוכז שם יתר על המידה בדרג המדינתי, לאחר מכן בדרג המחוזי ומשם הוא עובר למנהלים מבודדים ומפוזרים בבתי ספר מנותקים זה מזה.

4. **היזהרו מפני עמיתנות מאולצת (ועמיתים מעצבנים אחרים).** הון מקצועי אינו מטרה עצמאית. הוא אמצעי לפיתוח המקצוע, משום שהוא מביא הלכה למעשה לשיפור הלמידה ופותר אפשרויות חדשות בחיי כלל התלמידים. היזהרו מפני מנהיגים מחוזיים או צוותי מנהיגות שחוזרים מפנס ואומרים "בואו נעשה כולנו קהילות למידה מקצועית!" ראוי שמנהיגים יקיימו שיחה בסיסית בעניין השאיפות שלהם עבור כוח ההוראה במחוז ובעניין שילוב השאיפות הללו עם שיפור עבודת המורים וחיזוק הישגי התלמידים.

כך גם לעניין החזון הבית-ספרי. לפעמים כשמנהלים אומרים שלבית הספר יש חזון משותף, כוונתם "לי יש חזון. זה גם החזון שלכם". מובן שאם לבית הספר אין חזון מלכתחילה ואם חברי הצוות הרגישו אבודים, הם עשויים לשמוח בבואו של מנהיג חדש שיציג להם חזון שיכול לקדם אותם - וכמעט לא חשוב לאן. אחד המאפיינים המגדירים מנהיגות אפקטיבית הוא היכולת לספק כיוון כלשהו, וגייבוש החזון הוא חלק מן העניין.

אבל "החזון שלי", "המורים שלי" ו"בית הספר שלי" הם טענות קניין המרמזות שבית הספר שייך למנהל, ועל כן אינו בתחום אחריותם השיטופית של כלל עובדיו. וכאשר החזון ייחודי ומנוכס, מורים לומדים במהירות להשתיק את

קולם. הניהול הופך למניפולציה. שיתוף הפעולה הופך לעמיתנות מאולצת. וגרוע מכול - כאשר מורים מתיישרים עם החזון של המנהל, העניין פוגם ביכולתו של המנהל עצמו ללמוד, למען פיתוח ההון המקצועי שלו. כחלק מלמידה כזאת הוא עשוי להבין שחלקים מן החזון שלו פגומים ושחזון אחר של מורה אחר עשוי להיות תקף לא פחות - ואולי אף יותר. על כן, וכפי שראינו לעתים, מדובר בגילוי של אומץ מנהיגותי כשמנהל חדש מכיר בעובדה שמורים אחדים מקדימים אותו בהרבה מבחינת הידע שלהם בתחומי ההוראה והלמידה ובהגלי שיתוף הפעולה שלהם.

ישנה גם אפשרות הפוכה. מורים מבלים לפעמים שנים מנותקים בכיתותיהם או מבודדים בחוגים מקצועיים מצומצמים. במקרים כאלה, מנהיגי בית הספר והמחוז עשויים לראות בעצמם כמי שרשאים להנחיל תרבויות למידה שיתופיות חדשות לגמרי. אבל ככל שמתחזקת יכולתם של המורים, כיחידים וכקבוצה, המנהיג הרשמי יכול לסגת לאחור ולא לגרום או ליזום במישורן כל התפתחות חיובית. במילים אחרות, בשלב מסוים מגיעה העת להסתכן ולבטוח בתהליך שבמסגרתו מורים מחדשים יחד, לקחת צעד אחורה ולהניח לו להתרחש. העצמה ואחריות שיתופית יחד עם שקיפות לא שיפוטית הן צורות האחריות וההוגנות והאותנטיות ביותר המוכרות לנו. ככל שגוברת יכולתם של מורים, כך העמיתים נעשים מקור תכוף יותר של חדשנות. מנהלים עובדים קשה לקידום המטרה הזו, ואז עושים את כל שביכולתם לשמר את היכולת הזו בקרב מוריהם ולהעמיקה.

בסופו של דבר, מנהיגות בית-ספרית ומחוזית אפקטיבית מאתרת ומשיגה את ההון המקצועי בכל מקום שהוא נמצא בו. ההון הזה לא מוכרח להיות כולו של המנהיג. תפקידו של המנהיג לאתר אותו, להפיץ אותו כך שיעשה רכוש משותף לקבוצה כולה, ואז לראות ברכה בשיפור איכות ההוראה והלמידה בבית הספר ובמערכת. פיתוח הון מקצועי פירושו לעזור לאנשים לעזור לעצמם ולתלמידיהם ביתר אפקטיביות; הכוונה איננה לתמוך את אנשי הסגל עד שיצייתו לדרישות חיצוניות או יישמו חזון של אחרים.

5. **הרחבת גבולות.** הדילמה החלומית של מנהיגים בית-ספריים רבים היא זו: מה לעשות כאשר בית הספר מתפקד היטב? לאן נתקדם לאחר שכבר שיפרנו את

ביצועי התלמידים, יצרנו ושימרנו מגוון חדשנויות קוריקולריות מוצלחות, פיתחנו מנהיגות מורים ותלמידים וכל חברי הסגל נראים מסופקים ומאושרים? התשובה לדברי דיוויד קרטר, המנהל האחראי בפדרציית הלמידה קבוט, המאגדת חמישה תיכונים באזור בריסטול, אנגליה היא: "לכו לעזור לבית ספר נוסף".²³⁶

עזרה לבית ספר נוסף - קרוב לבית או מעברו השני של העולם - תורמת לצדק החברתי ומקדמת את כולם, עוזרת לכולם ללמוד ולהשתפר. קבוט היה במקורו אקדמיה יחידה. היום, בחסות אוניברסיטאית ובעזרת מותג היוקרה רולס רויס, הוא פדרציה המאגדת חמישה בתי ספר. לא מדובר באימפריאליזם או בקולוניאליזם - הון מסוג שאיננו תומכים בו. זו דרך לעזור לאחרים ולעצמך בעת ובעונה אחת מתוך בנייה מתמדת של יכולת, הגורמת לנעזרים להפוך לעוזרים.

מחוזות ומשרדי חינוך בארצות הברית עדיין מתקשים לתפוס את העניין. הם עדיין מעוניינים לרכז את המשאבים במטה הראשי במקום בבתי הספר. הם רוצים שהפיקוד והשליטה ירדו מן הבירוקרטיה אל מערכים של בתי ספר נפרדים. הם עובדים במקצוע שהולך ונעשה דיגיטלי ומרושת יותר, אבל דבקים בכוח הטבוע במערכת בירוקרטית אנלוגית.

אפשרות אידאלית היא שמחוזות יקימו אשכולות של בתי ספר. אפילו בחלקים העניים ביותר של העולם, שמורים בהם מלמדים בכיתות עצומות ונהנים ממעט מאוד משאבים, איגוד של בתי ספר לאשכולות (במידת האפשר, בהתאם לעומס העבודה המוטל על המורים האלה, שמן הסתם אינם מתוגמלים כראוי) הוא אחת הדרכים לחלוק וללמוד מן הפרקטיקה של האחר ולפתח לפחות מעט הון מקצועי. אבל אם מנהיגי המחוז אינם מטפחים רשתות בית-ספריות, ייתכן שאתם אלה שתידרשו לקשור קשרים לא פורמליים עם מנהלים ועם בתי ספר אחרים. מנהלים כקבוצה יכולים להשפיע השפעה עצומה בתוך מחוזות וביניהם, ובמקרה הצורך גם במנותק מהנהגת המחוז.

סינגפור שולחת את מנהיגיה לכל רחבי העולם כדי לחקור, ללמוד ממנהיגים חושבים ולבקר במערכות ובבתי ספר מובילים. זו אומה של קפיטליסטים גלובליים ושל קפיטליסטים גלובליים מקצוענים. הלמידה ההדדית ממדינות בכל רחבי העולם נעשית הרגל חדש. אלברטה ופינלנד - שתיים ממערכות החינוך המתקדמות בעולם - יצרו שותפות רשמית וחתומה, שלא נועדה להעלות על

נס את הצלחתן המשותפת אלא להמשיך ללמוד זו מזו ולדחוף זו את זו קדימה. שנה אחר שנה, במערכות ובמוסדות שלנו, שנינו שמחים לארח מנהיגי חינוך המגיעים לביקור בעזרת מלגות לימודים מטעם ממשלות באוסטרליה, ניו זילנד, סינגפור, הולנד, סקנדינביה או בריטניה - מנהיגים שמתחברים לפרקטיקות ולרעיונות הטובים ביותר במדינות אחרות כדי להתאים ולסגל אותם למדינות שלהם. כל המנהיגים האלה פורצים את גבולותיהם ולומדים ממדינות אחרות מתוך מטרה להישאר בחוד החנית. בארצות הברית, לעומת זאת, רוב המנהיגים הבית-ספריים והמחוזיים בקושי יכולים לצאת מגבולות המחוז והמדינה, כל שכן מארצות הברית, כדי לחפש רעיונות חדשים ומצוינים. אם ארצות הברית אינה רוצה שביצועי החינוך שלה ישקעו עוד, הבידוד המקצועי והפרוטקציוניזם הנהוגים בה מוכרחים להשתנות. בלא סחר חופשי ברעיונות חינוכיים, ההון המקצועי ה"ממוגן" שלה יידלדל ויימוג.

כדי להתקדם עוד ועוד צריך לנצל את המחויבות הגבוהה של העמיתים, מצד אחד, ולהיזהר מפני בידוד יתר ואובדן יצירתיות, מצד אחר. שניהם נחוצים: מיקוד קבוצתי ממושמע וגם חתירה חופשית יותר לרעיונות חדשים. בסקירה מקפת העוסקת ב"מוצא הרעיונות הטובים", התחקה סטיב ג'ונסון על שורשיהם של חידושים בתקופה שבין שנת 1400 לשנת 2000.²³⁷ הוא גילה שיותר ויותר רעיונות חדשים החלו לצמוח מרשתות רופפות שאפשרו לאנשים ללמוד מן "האפשרי הסמוך". מבחינת ההון המקצועי, פירוש הדבר הוא שצריך לעשות שני דברים: (1) להתמקד באופן ברור ובלתי פוסק ביישום הפרקטיקות שבחרנו; ו-(2) בה בעת, לתמוך בחקירה מרושתת של רעיונות אפשריים לעתיד, באמצעות מחקר פעולה וקשרים בין-לאומיים עם אנשי חינוך ולומדים ממדינות אחרות. במקרה של ספק, אם כך, הצטרפו לאשכול בתי ספר או הקימו אשכול משלכם. אם נדמה לכם שהגעתם לשיא הצלחתכם, עזרו לבית ספר אחר - אם סמוך אליכם ואם הרחק מכם. ואם אתם מתקשים, חפשו מתקשים אחרים, כדי שתוכלו לבקש עזרה יחד, בידיעה שיש עוד רבים כמותכם. ותרו על חלק מחופשתכם והקדישו אותו לסיוע לימודי בחו"ל. למדו על תרבויות אחרות ולמדו מהן. ארחו ביקורים או קיימו חילופים עם שותף בין-לאומי. פתחו יחידת עבודה עם בית ספר מעבר לים או לפחות בקצה השני של הארץ. בדרך כלל הדברים

שראו להיאבק למענם כבר יושמו במקומות כאלה ואחרים. צריך רק להושיט את היד ולהיות מוכנים ללמוד דברים חדשים.

6. **להסתמך על ממצאים בלי שנתונים יכתיבו את הדרך.** בעוד ועוד מחוזות בצפון אמריקה נוצרים מחסני נתונים - מקומות שאוצרים כמויות אדירות של נתונים, בעיקר על הישגי תלמידים. ליותר ויותר מנהלים יש מעין "לוח מחוונים" על המחשב הנייד או הטאבלט שמאפשר להם לעקוב בזמן אמת אחר התקדמות תלמידיהם. בתי ספר יסודיים מתבקשים ולעתים קרובות אף נדרשים להקים קירות נתונים שיציגו ביצועי תלמידים בצורה שקופה וברורה - החל באדום, עבור בצהוב וכלה בירוק - כדי לסמן עד כמה התקדמותו של כל תלמיד מספקת. מנהלים, צוותי למידה ומפקחים מסתובבים בבתי הספר שלהם חמושים ברשימות תיוג ומחפשים ראיות גלויות, בדמות תוצרים כיתתיים, לביסוס הנתונים. קהילות למידה מקצועית בוחנות גיליונות אלקטרוניים של נתוני הישגים ונוכחות ומחפשות פערים וליקויים - מקומות שפותחים פתח להתערבות מהירה.

חשוב שיהיו נתונים שיעזרו להחליט החלטות טובות ומושכלות יותר ויאפשרו להתערב בזמן. חשוב ללמוד יותר, בזמן אמת, מה עושים התלמידים שלנו. הגיע הזמן שנביט בנתונים ברצינות ולא נסתמך רק על תחושת בטן. בה בעת, צריך לזכור ארבעה דברים:

- ראשית, כמחוז חינוכי או בית ספר, לא מומלץ שתעמיסו על עצמכם נתונים עד שלא יישאר לכם מקום, כקהילה, לחשוב או לדון בשום דבר אחר. אי אפשר לדעת הכול על כולם פנים מול פנים; אבל גם אי אפשר לדעת הכול על כולם באמצעות נתונים סטטיסטיים בלבד. החליטו אילו נתונים דרושים לכם, השתמשו בהם בוהירות ומתוך שיקול דעת, ותוכלו לקבל החלטות טובות יותר.

- שנית, זכרו שמטרת הנתונים היא לעזור לכם להכיר את תלמידיכם. גם בהקשר זה צריך להישמר מפני התקת מטרות שתהפוך את ניתוח הנתונים למטרה בפני עצמה. פינלנד אינה זקוקה לשפע הנתונים הזה כדי שמוריה יכירו את תלמידיהם היטב - היא פשוט משתמשת בכיתות קטנות יותר ובאחריות שיתופית ונמנעת מניהול חיצוני ומיוזמות מוכתבות שמסיחות

את דעת המורים ממטלותיהם (אם כי יכול להיות שכאשר הכיתות בפינלנד ייעשו מגוונות יותר, מוריה יגלו שיש תועלת בנתונים). איננו מציעים ללכת בעקבות פינלנד ולהיפטר מכל הנתונים שלנו. אבל חשוב לזכור את פני הילדים שמאחורי המספרים: אם הנתונים אינם עוזרים לנו להכיר את הילדים שלנו טוב יותר, או אם אנחנו עסוקים כל כך בניתוח הנתונים עד שלא נותר לנו זמן להקדיש לילדים, פירוש הדבר שסטינו מן הדרך.

- שלישית, ניתוח של קירות נתונים מסב את תשומת הלב בעיקר לליקויים, לבעיות ולפגמים. זה הרי מקורן של השיטות האלה - בייצור תעשייתי, בהתמקדות המתמדת בזיהוי ובצמצום של פגמים. השימוש המיטבי בראיות, לרבות בקירות נתונים, איננו מתעלם ממי שמשתרכים מאחור. אבל הוא ממקד דיונים רבים יותר בנתונים שיסייעו לשפר את הלמידה של כולם: לא רק את זו של התלמידים החלשים יותר, אלא גם את זו של התלמידים הממוצעים ואת זו של התלמידים המקדימים את חבריהם. כאשר הנתונים משמשים לקידום ההתקדמות של כולם ולא רק למעקב אחר מי שעלולים להישאר מאחור, הם מועילים ללמידתם ולהישגיהם של כלל התלמידים ומחזקים אצל המורים את תחושת ההצלחה המקצועית (וכך הם בונים עוד הון מקצועי וביטחון).

- לבסוף, נתוני ביצועים וקהילות למידה מקצועית עלולים למקד אתכם יתר על המידה בגורמים המשתקפים בנתונים - כלומר בהישגים הנמדדים במבחני אוריינות, מתמטיקה ומדעים. את הנתונים בתחומי היסוד האלה ואת הדיונים המתבססים עליהם בקהילות הלמידה המקצועית יש לעבות בנתונים מסוגים אחרים - על היבטים אחרים של למידה. ויש לגבות אותם בהיכרות עם הילדים ועם הלמידה, היכרות המבוססת על ניסיון מושחז שלא קל לכמת אותו. בסופו של דבר, חשוב שהראיות ישכילו אותנו וחשוב שלא ללכת שבי אחר המספרים. אנחנו טוענים שצריך "להצמיד פרצופים לנתונים" עבור כל תלמיד ותלמיד.²³⁸ אם הממצאים שלכם יהיו אנושיים ומקיפים, הם ישמשו אסטרטגיה רבת-עוצמה לגיבוש ידע מקצועי על התלמידים ולגיבוש מוטיבציה מקצועית אשר תשרת אותם טוב יותר.

- עצתה של כריסטיין גילברט (Gilbert), לשעבר המפקחת הראשית באנגליה, מדינה שבהדרגה מבטלת את כל הבחינות הסטנדרטיות שהיו נהוגות לפני גיל 15, מבטאת זאת היטב:

נתונים הם בסך הכול מספרים על דף או גיליון אלקטרוני על מסך. הם מודדים רק את מה שנבחן. ואנשים מתבוננים תכופות רק במה שנדמה להם שהוא מדיד. האתגר העומד לפתחם של בתי ספר ומפקחים הוא להבין את הנתונים הזמינים ואז להיכנס אל מאחורי המספרים כדי לבחון את נקודות העוצמה והתורפה שעליהן מצביעים המספרים.²³⁹

קווים מנחים לארגונים מדינתיים, ארציים ובין-לאומיים

לסיום אנחנו עוברים אל התכניות המקיפות של אסטרטגיות ארציות ואף בין-לאומיות. בספרנו על מה כדאי להילחם בבית הספר? לא התייחסנו אליהן, כי רוב השינוי החינוכי התרחש אז ברמה הבית-ספרית. בינתיים השתנו כללי המשחק. הידע הגלובלי הזמין על הפעולות שעושות המדינות המצליחות כדי להשיג תוצאות איכותיות והתחרות השוררת היום גרמו לכל המדינות לבחון מחדש את קווי המדיניות והאסטרטגיות שלהן לשיפור מערכות החינוך. במשך עשור ויותר הלכה וגברה ההתמקדות ברפורמות בקנה מידה רחב. מכיוון שממשלות אחדות הובילו בבירור את הדרך ומכיוון ששקיפות הנתונים מגבירה את תחושת הפגיעות של המדינות הנשרכות מאחור, לממשלות בכל הרמות יש מחויבות מוסרית ברורה לתקן את המצב.

הקווים המנחים שאנחנו מציעים כאן מבוססים על הניסיון שצברנו בעיסוק ישיר ברפורמה מערכתית במדינות ובפרובינציות רבות. סדר היום של הרפורמה הולך ומתבהר לנו, ועל סמך זאת אנחנו מציעים שמונה קווים מנחים:

1. דעו לאן אתם הולכים;
2. צאו מהקופסה;
3. צייתו לעקרון השיריות: דחפו וצרו שותפויות, דרבנו וכוונו;
4. תכננו מחדש את מסלולי הקריירה המקצועית;
5. רתמו את המורים לשינוי;

6. גלמו בעצמכם את השינוי;

7. שלמו כראוי לאנשים המשרתים את הצרכים החשובים ביותר;

8. צאו לשטח לעתים קרובות יותר.

1. **דעו לאן אתם הולכים.** אם אינכם יודעים לאן אתם הולכים כמדינה או אומה, איך תוכלו לצפות למשהו אחר מן המורים ומבתי הספר שלכם? לא מספיק וגם לא מוצדק להתקדם בנתיב שמבטיח את העלות הנמוכה ביותר; את הדירוג הגבוה ביותר במבחני פיזה - בין חמש הראשונות, המקום הראשון, או רק מקום אחד גבוה יותר מן המדינה השכנה; או את הניצחון בבחירות הקרובות. לכן לפני הכול עליכם לדעת, כמערכת או כמדינה, מי אתם, לאן אתם הולכים ומדוע. ולפני הכול עליכם להבין שמערכת חינוך איכותית ומורים מעולים הם חלק בלתי נפרד ממסלול ההתקדמות הנבחר ועליכם לבטא את ההבנה הזאת ללא הרף. במקומות דוגמת סינגפור, פינלנד, קוריאה הדרומית ובמידה מסוימת גם קנדה, תחושה זו של כיוון לאומי ושל בניית אומה מציב את המורים בחזית החברה ובמרכזה. דבר זה מזכה אותם במעמד וביוקרה בעיני הציבור, ומושך לעבודת ההוראה את הטובים והמוכשרים ביותר. זהו מגנט להון אנושי. הפסיקו אפוא לתקוף את המורים ולהכות בהם, והתחילו להסביר לציבור מדוע החברה זקוקה להם. אמרו לאנשים שוב ושוב שהוראה היא עבודה מורכבת וקשה, אבל אחת הטובות ביותר שבנמצא - מבחינת הסיפוק היום יומי והשירות לאומה. זכרו את המורים שעוררו בכם השראה ועזרו לכם להפוך למנהיגים הלאומיים או המקומיים שאתם היום, והזכירו לציבור את השפעתם. הצהרות פומביות על הכיוון שבו אתם הולכים חייבות לכלול התייחסות לבניית ההוראה וההון המקצועי של העוסקים בה. מורים, כולם עד האחרון שבהם, הם בוני האומה שלכם.

2. **צאו מהקופסה.** כבר הבהרנו שתפיסות פוליטיות פופולריות המבוססות על עמדה נוקשה כלפי מורים, על אחריותיות קשיחה ועל עוד ועוד בחינות פשוט אינן מוכיחות את עצמן. אף לא מערכת חינוך אחת הצליחה אי פעם בשל רעיונות כאלה. לכן אנחנו קוראים לפוליטיקאים אמיצים להצהיר פומבית שהמלך עירום. מצד אחד פוליטיקאים כאלה - מושלים, מפקחים

ארציים, ראשי ארגוני מורים ואחרים - צריכים לצאת נגד עודף הבחינות ונגד האחריותיות העונשית, כפי שעשו אנגליה ואלברטה, שסבלו מעומס בחינות עצום. ומצד אחר, עליהם לקדם בנייה של יכולות, פיתוח שיתופי של מקצוע ההוראה וקביעת רף ציפיות גבוה. הפוליטיקאים האלה צריכים להפוך את ההון המקצועי למצע פוליטי חדש.

קיומו של הון מקצועי פותר את הדילמה העתיקה שבין הכתבה מלמעלה כלפי מטה לבין צמיחה מלמטה כלפי מעלה. פיתוחו של הון מקצועי מאפשר לבנות מערכת של אוטונומיה קולקטיבית שברמה המקומית שלה הקבוצה פועלת מתוך שיקול דעת ואחריותיות פנימית, ובה בעת מגדירה את עצמה כחלק בלתי נפרד מן המערכת הגדולה יותר. כך מתחילה להיעלם ההבחנה שבין מעלה ומטה.

אחד ההבדלים הגדולים בין מערכות מצליחות למערכות לא מצליחות הוא שהראשונות מתאפיינות בתחושת כיוון ברורה, בלכידות ניכרת וכן במערך מהודק של קווי מדיניות ואסטרטגיה. טבועה בהן גם תרבות של שיפור, שהיא מקור הכיוון והלכידות. המערכות הללו מתאפיינות במה שכינינו "גורמי הנעה" נכונים. גורמי הנעה השגויים משנים דברים על פני השטח, למראית עין בלבד, ואילו הגורמים הנכונים משנים את התרבות - כפי שהמחשנו בדוגמה של תכניות הערכה למורים יחידים המונהגות בתרבויות בית-ספריות או מערכות שליליות. הערכת מורים יכולה למלא תפקיד חשוב, אבל רק כאשר מצרפים אותה לפיתוח התרבות המקצועית וההון המקצועי של בתי הספר.

היפוכם של גורמי הנעה השגויים הוא חיזוק ההון המקצועי. לכן המשימה היא לבחון מחדש ולתקן קווי מדיניות ואסטרטגיות הקשורות בהם, מתוך מטרה למקד אותם בפיתוח הון מקצועי, בצבירתו ובהפצתו. בואו נתחיל במרי מאורגן של כמה פוליטיקאים נועזים ונחבר אותם אלה לאלה בכל רמות המערכת, עד שיהפכו לתנועה אדירת ממדים.

3. צייתו לעקרונות השיוריות: דחפו וצרו שותפויות, דרבנו וכוונו. בתחום מדע

המדינה, סובסידיאריות ("שיוריות") היא העיקרון הקובע שמי שצריך לטפל בסוגיות שונות הוא הבר-סמכא בדרג הנמוך או המקומי ביותר - הקרוב ביותר לעניין. משטרים אנגלוסקסיים (אם כי לא כולם) נטו בשנים האחרונות לאכוף מדיניות שתוכננה לפרטי-פרטים באופן ריכוזי, מלמעלה, עם אין-ספור מטרות

והתערבויות בכל גזרה של החיים הציבוריים. מעניין לציין שדווקא מערכות שאימצו גישה זו, או צורות קדומות ומיושנות יותר של בירוקרטיה מלמעלה-למטה, מגלות ביצועים חינוכיים נחותים יחסית. עקרון השיוריות, לעומת זאת, דורש לא רק להכשיר אנשים כדי שיוכלו ליישם את כל מה שהוחלט במרכז, אלא גם לאפשר להם לקבל החלטות אפקטיביות בעצמם, לספק להם תמיכה ולאגדם יחד לכדי שלם לכיד. דוגמה טובה לכך היא פינלנד, שיש בה יותר מ-300 רשויות חינוך מקומיות: מהן רשויות מקומיות קטנות ומהן ערים שלמות. בסקירה שלנו ל-OECD בנושא פינלנד קבע אחד מאיתנו:

למנהיגות המוניציפלית יש חשיבות עצומה, כדברי סגל המחלקה [המרכזי], משום שהיא "מנסה לתמוך בהצלחתו של כל מוסד ומוסד". רשויות חברה ובריאות צריכות לשתף פעולה במסגרת הרשות המקומית, וכמוהן גם בתי ספר. בתי ספר מחויבים להראות כיצד הם משתפים פעולה עם בתי ספר אחרים. בעיר יארְוֹמְפֶה, למשל, כל בתי הספר המקיפים מלמדים לפי תכנית לימודים מוניציפלית שפותחה בשיתוף פעולה כלל-עירוני בין מאות מורים, בהובלת אגף החינוך העירוני.

אחדים מן המנהיגים בדרג המוניציפלי מחזיקים בתפיסות ברורות ומפורשות בנוגע לדרך שבה יש לארגן את המנהיגות הבית-ספרית ולשפרה, והם נוקטים צעדים אפקטיביים למימושן. ראינו, למשל, שראש אגף החינוך באחת הרשויות המקומיות הראתה מחויבות חזקה מאוד למנהיגות שיתופית ברמה הבית-ספרית. היא דרשה שכל בתי הספר יגבשו ויפעילו צוותים מבצעים, וכאשר הגיעה לבתי הספר לדון בשאלות הקשורות בעבודתם, ביקשה להיפגש עם הצוות כולו ולא עם המנהל בלבד. ברשות זו פיתוח מקצועי אינו מיועד למנהל בלבד, אלא לכלל חברי הצוותים המבצעים. המנהיגות ברמה העירונית נחלקת בין הפקידות המקצועית ובין הפוליטיקאים הנבחרים. החיבור הזה מקשר את החינוך לסוגיות קהילתיות רחבות יותר. הקשר מחוזק דרך שילוב של ניהול החינוך בניהול המקומי הכללי, ובכלל זה התכנון העירוני, הפיתוח הכלכלי המקומי, שירותי הבריאות והסעד, הדיור והתרבות.

ברשויות שביקרנו בהן נשענת המנהיגות המערכתית על עקרונות של שיוויון: כחלק מחזון מקיף, הסדרי חקיקה ומבני מימון, קבלת ההחלטות נמסרת לידי הדרג שבו נמצאים הגורמים שיכולתם להבטיח את יישום ההחלטות היא הגדולה ביותר.²⁴⁰

אין זו פנטזיה פינית בלבד. מדובר בפיתוח של הון מקצועי קיבוצי, איסופו ושימוש בו לשם ניהול ושיפור המערכת בעזרת אנשים שיכולותיהם הולכות ומתחזקות ושמבינים אותה טוב מכולם. מדובר בהקפדה על חשיבה משותפת, על שיתוף פעולה בין שירותי בריאות לבין שאר שירותי הציבור והקהילה וכמו כן באסטרטגיה כלכלית מקומית. המטרה היא להימנע ממצב שבו מומחים נכבדים יעבירו יוזמות מנותקות המבוססות על מטרות מופרכות. המרכז מנווט, מספק כיוון ברור ונחוץ וקובע את מסגרות התמיכה והציפיות מן האינטראקציה בין העמיתים; אבל אז הוא מניח למקומיים לנהל הכול כמידת יכולתם ולפי הצורך. במצבים של דריכה במקום או של פלגנות לא תמיד כדאי, ואפילו עדיף שלא, לבזר סמכויות כצעד ראשון - מלבד במקרים שבהם ריכוזיות מופרזת היא - היא סיבת הניוון. אם מנהיגים מקומיים אכן מבינים כראוי את גורמי ההנעה הנכונים, השלב הראשון עשוי לכלול "דחיפה ושיתוף פעולה". כך השיקה אונטריו את הרפורמה המערכתית שלה בשנת 2003. בעקבות המאבק הנמשך בין הממשל למורים, ואחרי ביצועים שדרכו במקום במשך תקופה ארוכה, השיקה הממשלה החדשה רפורמה נחושה, אבל גם הבינה שהמפתח להצלחה הוא כיבוד המורים ובניית שותפויות עם המגזר החינוכי. במילים אחרות, הם שילבו דחיפה ושיתוף פעולה.²⁴¹

עם הגידול ביכולת ובהון המקצועי, אפשר לעבור להפעלה של עקרון השיוויון, אך מבלי לשכוח שהמרכז עדיין מעורב מאוד - כעת במטרה "לדרבן ולכוון" כדי לנצל את כוחה של האינטראקציה הרוחבית ברמה המקומית וכדי לבסס השתתפות הולמת ברשתות הולכות ומסתעפות, לרבות שותפויות דו-סטיות בין הדרג המקומי למרכזי. בנקודה זו, שאליה כבר הגיעו או התקרבו רבות ממערכות החינוך הטובות בעולם, השינוי מהפכני באמת: מערכות שחושבות תוך כדי פעולה המשותפת כמעט לכולם. בשלב זה המורים פועלים על בסיס

הון מקצועי נרחב, ומנהיגים מרכזיים מפקחים על המערכת ומנווטים אותה לטובת הכלל.

4. תכננו מחדש את מסלולי הקריירה המקצועית. קובעי מדיניות ויועצים בארצות

הברית מבקשים לאמץ את גישת ההון העסקי כדי לתכנן מחדש את מקצוע ההוראה, ועל כן מתמקדים בשנים הראשונות. גישה זו מדגישה את ההוראה כקריירה קצרה, גמישה, זמנית וזולה, שאינה מטילה על משלם המסים אחריות לממן עבור המורים גמלאות יקרות לעת זקנה. ארגוני המורים, לעומת זאת, עם מנהיגיהם מדור הבייבי בוס, רוצים להגדיר את ההוראה כקריירה לכל החיים (לפחות במונחים של חיי העבודה) - שירות ארוך ומסור שמתוגמל בבוא העת בביטחון כלכלי. הם מגוננים, ובצדק, על הפנסיות הציבוריות שלהם כאשר ממשלות גירעוניות מנסות לתקוף אותן. אין דוגמה ברורה מזו לקיטוב שתיארנו קודם לכן. כוח שאין לעמוד בפניו פוגש עצם שאין להזיזו ממקומו. מבוי סתום.

אבל אם נעקוב אחר הממצאים שהצגנו בספר ונאמץ חשיבה רחבה יותר, נגלה פתרון שלישי החבוי בתווך. מתי מגיעים מורים לשיאם? מתי הם מגיעים בדרך כלל לשכלול מרבי של הון ההחלטה שלהם? התשובה, כפי שמצאנו, היא כעבור שמונה עד עשרים שנים במקצוע. אולי שם צריך אפוא לרכז חלק ממאמציו האסטרטגיים - לא רק בתחילת הקריירה ובסופה, אלא בתווך דווקא - המתאפיין בביצועים גבוהים. בהנחה שהמערכת מצליחה לגייס מועמדים איכותיים למקצוע ההוראה (בהתאם לאסטרטגיות שהתוונו מוקדם יותר), יש לשאול כיצד היא תוכל לשמר אותם מעבר לנקודת הנשירה הפגיעה, המגיעה בתוך כשלוש שנים מתחילת הקריירה, כדי שיישארו מספיק זמן לצבירת ההון המקצועי שלהם. הנה הצעות אחדות:

- אמנו את המורים, הנחו אותם וספקו להם תמיכה רשתית גם בשנה השלישית והרביעית לעבודתם, ולא רק בשנתיים הראשונות.
- בנו תכניות הכשרה מוקדמות למי ששואפים להגיע לעמדות הנהגה חינוכית - לא רק כדי לקדם אנשים במהירות למשרות ניהול דרך "צנרת" ניהולית (מונח שאין רחוק ממנו מהון מקצועי), אלא כדי להעצים ולהמריץ אותם ביכולות ניהול כבר עכשיו. כך עושים ארגוני הנהגה בבריטניה ובאוסטרליה, לדוגמה, יחד עם איגודי מורים חלוציים בקנדה ובארצות הברית.

- העצימו את הלמידה המקצועית באמצעות מלגות למחקרי המשך, תכניות התמחות וחילופי מורים עם בתי ספר ומערכות חינוך אחרות וגם בעזרת מענקים קטנים להשתתפות בכנסים וליקור בבתי ספר מעולים מעבר לים.
- הכניסו בין השנה הרביעית לשישית בערך מאיץ משמעותי למסלול השכר שיהיה כפוף לביקורת עמיתים מספקת ויתגמל מורים המוכנים להישאר במקצוע.

נוסף על כך אין להתעלם מן הסימנים הברורים לדעיכה כלשהי ברמת המחויבות של המורים וביכולת השפעתם לאחר כעשרים שנים במקצוע. אבל הפתרונות המוצעים למצב מתאפיינים לא פעם בתפיסות סטריאוטיפיות ובקישור: מצד אחד יש הטוענים שהמורים המבוגרים יותר נשחקו לאחר שנים של רפורמות חסרות רגישות, ומן הצד האחר יש הגורסים כי הם נחו על זרי הדפנה בהמתנה לפנסיה. חשוב לזכור, ברוח דבריו של מייקל הוברמן, שקבוצת המורים המבוגרים איננה קבוצה הומוגנית, ועל כן מומלץ להפעיל אסטרטגיות מגוונות כדי להתמודד איתה. אפשר, למשל:

- לבנות למורים מסלולי קריירה שונים (אך גמישים) שיפתחו להם הזדמנויות הנהגה ופיתוח בתחומים שונים כגון תכניות לימודים, חניכת מורים חדשים, מתן שיעורים לדוגמה וכן הלאה. מסלולים אלה יאפשרו למורים הוותיקים למצוא לעצמם נישות מתאימות ככל שהם מתבגרים ונהיים בשלים יותר.
- לספק לעובדים שירותי תמיכה וייעוץ, כפי שעושות מערכות רבות בקנדה, כדי לעזור למורים בסוגיות כאלה ואחרות בחייהם האישיים - בעיות בריאות, הורים מזדקנים או מתבגרים תובעניים - שעלולות להסיח את דעתם בשלב זה של החיים המקצועיים, ובמקרים מסוימים אף להוביל לפרישתם.
- להציע למורים שבתונים וחופשות אחרות, מוכרות לצורכי מס, כדי שיוכלו, אחרי תקופות שירות נתונות, להתרענן בנסיעות או בלימודים (כפי שעושים מורים קנדים). אפשר, למשל, לפרוש שכר של ארבע שנות עבודה על פני חמש שנים. כך, את השנה שאינם מלמדים בה יממן חיסכון שהצטבר בשנים הקודמות (אוסטרליה מחייבת את כל עובדי המגזר הציבורי לצאת פעם בעשור לשנה של חופשה בתשלום!).

- לכו בעקבות שירותי הביטחון והציעו תכניות פרישה קוסמות באמצע הקריירה למי שמבקשים לעזוב אחרי 20-25 שנה. תכניות כאלה אולי לא יספיקו למימון מלא של פרישה מעבודה, אבל הן יספקו בסיס כלכלי חזק למורים שירצו לנצל את כישוריהם כדי לפתוח בקריירה חדשה בתחומי העסקים, ההוצאה לאור, האקדמיה, הייעוץ או המגזר השלישי, למשל.
5. **רתמו את המורים לשינוי.** במרץ 2011 היתה פסגה מבטיחה בעיר ניו יורק, בחסות הממשל הפדרלי האמריקאי וה-OECD. פקידי ממשל, מנהיגים של ארגוני מורים ואנשי אקדמיה הגיעו מיותר מ-12 מדינות כדי לעסוק בדרכים לבנות מקצוע הוראה איכותי - סוגיה שנידונה בדוח של חברת הייעוץ מקינזי.²⁴² שלושת החלקים הראשונים בדוח נגעו בסוגיות המוכרות של גיוס כישרונות ושימורם. החלק הרביעי עסק ב"מעורבות מורים ברפורמות חינוכיות". חלק זה קבע, ביסודו של דבר, שכל מערכות החינוך המצליחות בעולם שיתפו את המורים ואת ארגוניהם בגיבוש הרפורמות ובקידומן. כך היה גם בארצות הברית, כפי שעולה מכמה דוחות: מבין כל מדינות ארצות הברית, המדינה שהגיעה לביצועים החינוכיים הגבוהים ביותר היא זו שארגוני המורים שלה הם החזקים ביותר. לעומת זאת, ברבות מן המדינות שביצועיהן חלשים, המורים אינם מאוגדים כלל. מובן שההבדל אינו נעוץ בעצם ההתאגדות; העניין הוא האיכות והעוצמה של הקשר בין הממשל המקומי והארצי, מצד אחד, לבין מקצוע ההוראה בכללותו, מצד אחר. לארגוני מורים חזקים, בעלי הנהגה טובה שרואה לנגד עיניה את פיתוח ההון המקצועי של המורים לטובת כל התלמידים, יש סיכויים טובים יותר להוליך לשינוי מן הסוג שאנחנו מקדמים כאן. ההתאגדות איננה גורם מכריע; הכול תלוי בקשר שבין איגודי המורים לשאר גורמי ההון המקצועי שהזכרנו.
- בכירי ממשל ומנהיגי עובדים בארצות הברית שהשתתפו בכנסים הבין-לאומיים ציינו בתדהמה שמן הדברים הגדולים הנעשים במערכות החינוך האיכותיות בעולם, אין אחד כמעט שנעשה בקנה מידה רחב בארצות הברית. אבל שנתיים אחרי הכנס, לא נעשה כמעט דבר לתיקון המצב. הון מקצועי בונה יכולות של מורים, מחזק את תחושת הבעלות שלהם על העבודה ואת אחריותם כלפיה. אבל בארצות הברית נדמה שקורה ההפך הגמור; פתרונות קסם ואשליות מופרכות

הורסים את המקצוע. בנייה של הון מקצועי שיתופי היא הכוח היחיד המסוגל לחולל רפורמה מערכתית שתועיל לכל הילדים.

הלכה למעשה, אי אפשר להתקדם בלי שמורים יקבלו יותר אחריות. החתירה להון מקצועי היא הזדמנות פז לרתום את כולם לטובת סדר יום משותף. קשה להתניע פוליטיקה כזו, כיוון שהיום המערכת מקוטבת כל כך. חשיבות המעורבות איננה מסתכמת בקלישאת ה"בעלות", אם כי מובן שגם זה חלק מהעניין. התועלת המהותית יותר היא שעצם המומחיות הדרושה יכולה להגיע רק באמצעות עקרון השוויון - השתתפות ופיתוח שנעשים מתוך מעורבות של דרגי השטח. שהרי איך תוכלו לשנות את ההוראה ואת המורים, העובדים יום יום בקו החזית של המקצוע, אם לא תערכו ותעצימו את המורים עצמם ואת איגודיהם?

הבעיה איננה בלתי פתירה. אפשר לממש רפורמה חינוכית אפקטיבית באמצעות שיתוף פעולה איתן בין ההנהלה לעובדים. דוגמה מצוינת לכך היא הצעה שהתקבלה בבית המחוקקים של אילינוי ביוני 2011 (Illinois Senate Bill 7), בעקבות שיתוף פעולה בין ארגוני מורים, הנהלות ודירקטוריונים בית-ספריים שנועד לתקן מן היסוד היבטים רבים בנוהלי ההעסקה והעבודה של המורים במדינה. המרכז לקדמה אמריקאית הדגים בדוח שכותרתו "רפורמה במערכת החינוך הציבורית באמצעות שיתוף פעולה מתמשך בין ארגוני מורים להנהלות" ששותפויות בין ארגוני עובדים להנהלות עשויות לשפר את מערכת החינוך הציבורית.²⁴³ מחוזות החינוך השונים שנבחנו בדוח קיימו שותפויות ארוכות טווח בין הנהלות לארגוני מורים מקומיים, שותפויות שהתמקדו בשיפור בית-ספרי, בהישגי תלמידים ובאיכות המורים. בין ההמלצות והלקחים שפורטו בדוח:

- קבלת החלטות משותפת בתחום השיפור הבית-ספרי צריכה להתנהל גם ברמה המחוזית וגם ברמת בית הספר.
- שיתוף פעולה מוצלח בין איגודים ובין הנהלות במסגרת רפורמה בחינוך הציבורי חייב להתמקד בתחומים מהותיים המשפיעים על איכות ההוראה או על הישגי התלמידים.
- פיתוח רשתות המחברות בין מורים-עמיתים משפר את איכות ההוראה.

- מבנים פורמליים ברמה המחוזית או הבית-ספרית חייבים להתקיים לצד תרבויות חזקות של שיתוף פעולה עם דירקטוריונים בית-ספריים ועם הקהילה, שיתרמו לתכנון ולקבלת החלטות וגם להחלטות העסקה.
- חשוב לשלב בתהליך מתווך חזק והוגן שהצדדים השונים מכבדים ושיש לו ידע מהותי נרחב.

חלק משיטות ההערכה ה"מתקדמות" ביותר של מורים התפתחו בעקבות משא ומתן שיתופי ברמה המקומית, ויש להן השפעה חיובית מוכחת בדמות ביצועי הוראה משופרים של מורים שהיו צריכים להשתפר ובדמות פרישה מן המקצוע של מורים שאינם משתפרים די הצורך אף שזכו לתמיכה מוסכמת.²⁴⁴ אבל מובן שמדובר עדיין במקרים חריגים: עד היום לא היו די אירועים בשטח - ודאי לא בקנה מידה רחב - שיכולים לחולל שינוי משמעותי.

הן פדרציית המורים האמריקאית (AFT) והן איגוד החינוך הארצי (NEA) מגלים היום סימנים של התמודדות רצינית עם סדר היום הפוליטי בסוגיית ההון המקצועי. כך עולה, למשל, מקריאתו של איגוד החינוך הארצי ל"אחריות שיתופית" ול"אוטונומיה שיתופית" בדוח משנת 2011 שכותרתו "שינוי ההוראה: חיבור בין אחריות מקצועית ללמידת תלמידים".²⁴⁵ נאמרו שם המילים הנכונות, ועכשיו הגיעה העת להוציאן מן הכוח אל הפועל.

וכאן אנו חוזרים אל הדברים שראוי להיאבק למענם. הבה נהפוך את המחויבות, האחריות והמומחיות או היכולת השיתופיות לשיקולי מפתח ביחס למטרה המוסרית של השינוי החינוכי ונגבר על הקיטוב ועל הסטריאוטיפים - לא מתוך תמימות פוליטית, אלא מתוך מחויבות מוסרית מוחלטת להעניק שירות ראוי לכלל התלמידים. הבה נאפשר לכלל המורים, כאנשי מקצוע מוערכים, לתת השראה אלה לאלה ולאנשים שסביבם באמצעות קביעת סדר היום המוסרי המשותף הזה, שהחתימה למימושו תיעשה באופן מקומי. הון מקצועי נוצר מתוך שיתוף פעולה ולא מתוך עימות.

6. **גלמו בעצמכם את השינוי.** בתי ספר, מחוזות חינוך וממשלות - כל אחד מן הדרגים האלה צריך להיות כשיר ואמין; להיות עקיב מבחינה מוסרית, מחובר מבחינה תרבותית ומתואם מבחינה אסטרטגית. כל אחד מהם זקוק ליכולות

חדשות - פשוט משום שאי אפשר לנהל שותפות טובה בלי שכל צד יהיה כשיר, אבל גם משום שמי שאינו מסוגל לממש ולהמחיש את מה שהוא מבקש מאחרים אינו אמין. זוכרים את שחקן הפוטבול לשעבר בארי פינליי? הוא ידע שאם ירצה לשכנע מנהיגים ומורים בבתי הספר שצוותי החינוך המיוחד והחינוך הרגיל צריכים לשלב ידיים ולעבוד יחד, הוא לא יוכל להשאיר את הלשכה שלו בשולי משרד החינוך. וכעת חשבו על נסיבות הפוכות:

- אם מפלגות פוליטיות אינן מסוגלות להושיט יד זו לזו למען החינוך או הכלכלה, איך הן יכולות לצפות מארגוני מורים וקובעי מדיניות לעבוד יחד?
- כיצד יכולים משרדי ממשל לקדם בצורה אמינה הוראה המותאמת לכל תלמיד, בעוד שהם עצמם דבקים בבחינות סטנדרטיות עתירות סיכון?
- מה יש ללמוד על הדרך שבה מורים צריכים לנהוג בתלמידיהם, אם מחוזות ומשרדי חינוך ממשיכים לדרג, להעניש ולבייש בתי ספר חלשים?
- היו אתם השינוי שהייתם רוצים לחולל, ובדומה לגנדי עצמו, התחילו מלמעלה.
- לכל אורך הספר הזה התווינו את דמותן של יכולות ומחויבויות חדשות. הגיע הזמן ליישמן ברמות המדיניות הגבוהות ביותר, וכמו כן בבתי הספר הקטנים ביותר, בדרכים אלה:
- בנייה של מוקד צוותי משותף בתוך הארגון, להבדיל מעבודה בקבוצות מבודדות;
- הצטיינות בשותפויות דו-סטיות, שבהן חילופי המידע פתוחים וההשפעה הדדית;
- משיכה ודחיפה של אנשים קדימה - אך לא באופן מאולץ וגם לא באופן גרפה;
- ליטוש בסיס הידע המחקרי וההתנסותי ושכלול האסטרטגיות המקדמות הפצה של פרקטיקה מצוינת;
- ליטוש וביקורת של החלטותיכם ושל יכולת ההכרעה שלכם;
- אחריות שקופה ושיתופית כלפי תלמידיכם, עצמכם ומורים אחרים והציבור בכללותו.

7. שלמו כראוי לאנשים הממלאים את הצרכים החשובים ביותר. הון מקצועי אינו רק עניין של שכר. ראינו בפרק 2, בעבודתו של דניאל פינק, שאנשים אינם שואבים מוטיבציה משכר גבוה יותר ויותר; אבל הם צריכים שהשכר יהיה גבוה דיו, כדי שגובה השכר לא ישמש תמריץ שלילי. העניין המרכזי בשכר, לפחות במדינות המפותחות, הוא שכמו בפינלנד, הוא אינו צריך להיות יוצא מן הכלל, אבל הוא מוכרח להיות גבוה מספיק. במדינות פחות מפותחות, לעומת זאת, השכר הוא גורם מכריע.

דוחות של ארגונים כלכליים בין-לאומיים ממליצים שוב ושוב כיצד לשפר את החינוך במדינות שהשקעותיהן בחינוך נמוכות להחריד. הם ממליצים, בין השאר, על ביזור סמכויות, על קביעת מסגרת חזקה ונוקשה של סטנדרטים, על שימוש בנתונים להנחיית ההחלטות, על קיום בחינות סטנדרטיות, על הקמת רשתות או אשכולות ועל הפעלה ניסיונית של תכניות חקר למורים. אף לא אחד מהרעיונות האלה דורש השקעה כספית עצומה. אבל במדינות שכיתותיהן מונות חמישים עד מאה תלמידים; שבהן מורים רבים נמצאים צעד אחד לפני תלמידיהם, וגם זה בקושי; שחלק מהמנהלים שלהן מושחתים; שמוריהן לא תמיד מגיעים לשיעורים כי אין להם אמצעי תחבורה מתאימים או כי הם נאלצים להשלים הכנסה בעבודות נוספות - שכר המורים הוא הפיל שבחדר. ארגונים בין-לאומיים ובנקים מלווים מעדיפים לעסוק בסטנדרטים ובנתונים, ולא להתקרב לשאלה של שכר המורים. במדינות מתפתחות מורים מחסירים שיעורים רבים, מפגינים ביצועים גרועים ואינם מוצאים את הזמן לפתח את יכולותיהם, לעבוד יחד בצוותים או להכין שיעורים כראוי - משום שדאגות הקיום מאלצות אותם להשלים הכנסה במקומות אחרים כי ההוראה אינה מצליחה לפרנס אותם. אבל אם הצלחנו לסיים את המלחמה בצפון אירלנד, להפיל את מסך הברזל ולחסל את האפרטהייד, אין סיבה שלא נצליח לקבץ את רצונותינו - לאגד תנועה של רצון חברתי בקנה מידה גלובלי - כדי להפסיק את הבושה והחרפה של שכר מורים מעליב המונע מן הדורות הבאים חינוך ציבורי איכותי במדינות המתפתחות. רשמנו התקדמות ניכרת בהבטחת עצם הגישה לחינוך היסודי במדינות המתפתחות; כעת הגיע הזמן להתמקד במתן גישה לחינוך איכותי.

במדינות המתפתחות ובשווקים המתעוררים הספורים שבהם שכר המורים מתקרב לרמה סבירה, חשוב יותר לתת תמריצים למורים ולמנהלים הטובים ביותר, כדי שיעבדו בבתי הספר המתגרים ביותר. ההון המקצועי מגיע לשיא כאשר המחזיקים בו סבורים שהצלחה בבתי הספר הקשים ביותר היא אות של כבוד. בטווח הארוך יותר, פריחת ההון המקצועי מייטרת את ההבחנה הזו, משום שכל העוסקים בהוראה מפתחים מחויבות קולקטיבית לרפורמה מערכתית.

8. **צאו לשטח לעתים קרובות יותר.** הון מקצועי מצריך למידה מתמדת ממאמץ, כמו גם מן המאמצים וההישגים של אחרים - בכל רחבי העולם. נדרשים, בין השאר, בחינה תקופתית של תפקוד המערכת, זיהוי המרכיבים שאפשר לשפר בה ובימינו גם שיתוף בין מדינות ולמידה בין מדינות, באמצעות השוואת נתונים וצפייה בדוגמאות או קריאה של דוחות על צורת העבודה במדינות שונות.

תכנית פיזה של ה-OECD עוררה יותר ויותר מדינות ללמוד זו מזו, בעיקר בכל הנוגע לפרקטיקות, עקרונות ואסטרטגיות העומדים ביסוד ביצועיהן של מערכות החינוך הטובות ביותר. גם ארצות הברית הצטרפה סוף סוף למשחק - למשל בפסגה בניו יורק, שהזכרנו קודם. ואחרי העבודה שאנחנו ואחרים עשינו בתיעוד דוגמאות לביצועים גבוהים בקנדה, בבריטניה, בפינלנד ובמקומות אחרים, עוד חוקרים, פרשנים ויועצים העובדים בארצות הברית מצטרפים כעת לדיון המשווה הבין-לאומי. התברר שכל המדינות העומדות בחזית הביצועים הן גם הנחשבות ביותר לשתף את מה שהן יודעות ולבקש תובנות ממדינות אחרות בעולם. הן אינן נחות על זרי הדפנה ואומרות "פה הכול נהדר, כל התשובות כבר בידינו, אין לנו מה ללמוד מאחרים". כמו בתי ספר ומורים מעולים, גם הן פונות החוצה תמיד - אפילו כשהן בשיאן, ובעיקר אז - ומחפשות תובנות חדשות, רעיונות מקוריים ודרכים להמשיך להשתפר. הודות לאיכות נתונים משופרת ופתיחות גדולה יותר לחלוק ולשתף רעיונות ופרקטיקה בקנה מידה בין-לאומי, זה הזמן המושלם להפוך את ההון המקצועי לבין-לאומי. הרי בסופו של דבר, המטרה העליונה איננה שיפור החינוך במדינה אחת מסוימת, אלא בנייה של עולם טוב יותר וצודק יותר מבחינה חברתית לכולם.

הנחלת העתיד

ספרנו עוסק כל כולו בהנחלת עתיד חדש למקצוע ההוראה ולתפקידו במסגרת תפיסה של צדק חברתי ושגשוג גלובליים. לשם כך עלינו לפתח, לצבור, להשקיע ולהפיץ הון מקצועי. הרבה מאוד מונח על כפות המאזניים. בחברות שהפערים בתוכן גדולים המצב גרוע יחסית לחברות אחרות, כמעט בכל מדד של רווחה. לפי מדד ג'ני, המחשב את רמת אי-השוויון הכלכלי ב-17 מן המדינות המפותחות בעולם, מדורגות ארצות הברית ואנגליה במקום האחרון. מדינות סקנדינביה דורגו ראשונות. קנדה דורגה במקום ה-13.²⁴⁶ דפוסים דומים מתגלים במדד ה"רווחה בגיל 15" של ארגון יוניסף. מדינות צפון אירופה מדורגות גם כאן בפסגה, ואילו בריטניה וארצות הברית מדורגות שוב בתחתית. גם כאן קנדה מדורגת באמצע. היא הצליחה יפה במדדי העושר החומרי וההישגים המדידים, אבל פחות במדדים של הערכה עצמית, הנטייה להסתכן או בריאות הנפש.²⁴⁷ אם נבחן את תחום הפערים בחינוך - את גודל הפער בין בעלי ההישגים הגבוהים ביותר ובין בעלי ההישגים הנמוכים ביותר במדינה נתונה - ארצות הברית ואנגליה מגלות שוב את הפערים הגדולים ביותר, כפי שעולה גם ממבחני פיזה של ה-OECD, ומצבן מחמיר עם השנים.²⁴⁸

לא מוגזם לטעון שאם ארצות הברית ובריטניה ימשיכו לצעוד בנתיב הפערים המתרחבים בין חזקים לחלשים, נראה עוד ועוד מהומות רחוב מן הסוג המבעית שהבעיר את לונדון באוגוסט 2011. תפיסת ההון המקצועי מבקשת להנחיל לעתיד מדינות בריאות יותר, שוויוניות יותר ועתירות הישגים בכל מדד חשוב. לכן מדינות מצליחות מתייחסות למורים שלהן כאל בוני האומה, וכך משיגות תשואה גבוהה בתחומי השגשוג החומרי, הלכידות החברתית והצדק החברתי. במדינות כאלה המורים לא רק מסורים ומומחים, הם אנשי מקצוע שלמים. הם מקצוענים שזוכים להכשרה מצוינת, לשכר נאות ולתמיכה הולמת; והם לומדים באופן מתמיד, חשים אחריות שיתופית ומקבלים החלטות נבונות אחרי שנים של חקירה ועבודה.

אפשר להתייחס להוראה כאל עוד השקעה קצרת טווח של הון עסקי ולממן את ההווה באמצעות משכון עתיד ילדינו. ואפשר, לעומת זאת, לעשות מן ההוראה השקעה בת-קיימא בהון מקצועי ולהוליד עתיד טוב יותר.

הגיע הזמן לגבש בצמרת השלטונית חזון נועז ומעורר השראה ולצייר את החינוך כטובין ציבוריים הנתונים לאחריותם השיתופית של כל בני החברה. הגיע הזמן להכריז שהמבחנים הלכו רחוק מדי; שהטכנולוגיה איננה הפתרון הקל; שחברה גדולה נבנית על מורים מעולים ושופעי הון מקצועי; שקיצוץ משאבי החינוך הציבורי למען אינטרסים קצרי טווח והון עסקי של יצרני מבחנים, חברות טכנולוגיה ובתי ספר ניסיוניים איננו דבר נכון או ראוי לעשות; ושמי שרוצה להימנות עם הטובים בעולם צריך להתחיל לנהוג כמו הטובים בעולם. אמרו את הדברים האלה בקול רם; אמרו אותם בבהירות; אמרו אותם עכשיו, ומלמעלה, לפני שיהיה מאוחר מדי. מבחינה מסוימת בדקנו לעומק בספר זה את הדברים שראוי להיאבק למענם. אין מאבק חשוב יותר לעתיד החברה מזה שהצגנו. קווי הפעולה שאנו מציעים מעמידים סדר יום שלכולנו יש בו תפקיד אישי וקבוצתי למלא. הרבה מאוד מונח על כפות המאזניים.

נלסון מנדלה אמר פעם ש"אין דבר החושף את נפשה של חברה כמו הדרך שבה היא נוהגת בילדיה".²⁴⁹ ברור ומוכח שהגורם בעל ההשפעה הגדולה ביותר על חייהם של ילדים בבתי הספר שלנו ועל עתידם הוא המורים שלהם. ולכן עלינו לומר גם: אין דבר החושף את נפשה של חברה כמו הדרך שבה היא נוהגת בילדיה ובמוריה. אפשר להתייחס להוראה כאל עוד השקעה קצרת טווח של הון עסקי ולממן את ההווה באמצעות משכון עתיד ילדינו. ואפשר, לעומת זאת, לעשות מן ההוראה השקעה בת-קיימא בהון מקצועי ולהוליד עתיד טוב יותר. הבחירה היא שלנו. התוצאות יהיו מרחיקות לכת. האחריות מוטלת על כולנו. המשימה נראית אדירת ממדים, אבל תגמוליה האפשריים עצומים. הון מקצועי הוא נכס צובר. הבה נהפוך אותו לעיקר השקעתנו הפוליטית, המקצועית והציבורית.



הערות



מבוא

- 1 מייקל פולן ואנדי האגריבס, 1999. על מה כדאי להילחם בבית הספר? בתרגום אמיר צוקרמן, ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- 2 השר אוליבר לטווין, כפי שצוטט ב"גרדיאן" (30 ביולי 2011), <http://www.guardian.co.uk/politics/2011/jul/30/public-sector-jobs-oliver-letwin>.
- 3 Tucker, M. S. (2011, May), *Standing on the shoulders of giants: An American agenda for education reform* (Washington, DC: National Center on Education and the Economy), p. 15, retrieved from <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2011/05/Standing-on-the-Shoulders-of-Giants-An-American-Agenda-for-Education-Reform.pdf>.
רוברט רייך, שר העבודה לשעבר של ארצות הברית, ניתח לעומק בספרו *Aftershock* את התגובות האמריקאיות למשבר הכלכלי הגלובלי. לטענתו, תגובת ארצות הברית משמרת פערי הכנסות עצומים ומונעת חלחול של עושר, צריכה וצמיחה כלכלית לכל שכבות החברה. היא גם מפחיתה מן הלחץ על רווחי התאגידים באמצעות תקיפת הפנסיות, תשלומי הביטוח הלאומי ושאר שירותים ציבוריים. ראו Reich, R. B. (2010), *Aftershock: The next economy and America's future* (New York: Alfred A. Knopf).

- 4 בהמשך נדון בפירוט בתמות הקשורות בנושא זה. בסוגיית התמריצים המעוותים, ראו Bird, S. M., Cox, D., Farewell, V. T., Goldstein, H., Holt, T., & Smith, P. C. (2005), Performance indicators: Good, bad, and ugly. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A* (Statistics in Society), 168(1), 1-27.
- 5 ארווינג ג'ניס טבע ב-1972 את המונח "חשיבת יחד" (groupthink), הנוגע להחלטות משותפות המתקבלות עקב לחץ קבוצתי. ראו Janis, I. L. (1972), *Victims of groupthink* (New York: Houghton Mifflin); Janis, I. L. (1982), *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2nd ed.) (New York: Houghton Mifflin).
- 6 וילפרד ביון, 1992. התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים. בתרגום יהודית כפרי, תל אביב: דביר.
- 7 Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better* (London: McKinsey & Company), retrieved from http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf.

פרק ראשון: סוגים של הון

- 8 את ההערה בדבר שוק של "500 מיליארד דולר" השמיע רופרט מרדוק, מנכ"ל "ניוז קורפ", בהודעה שהופצה לעיתונות לאחר רכישה של חברת טכנולוגיה חינוכית בשם Wireless Generation: http://www.newscorp.com/news/news_464.html.
- 9 Odden, A. R. (2011), *The strategic management of human capital in education: Improving instructional practice and student learning in schools* (New York: Routledge).
ראו גם את ההמלצות לעניין שכר המבוסס על פיתוח מקצועי מפרויקט "דור המורים הבא" באוניברסיטת הרווארד (Next Generation of Teachers Project), למשל אצל Johnson, S. M., & Papay, J. (2010), Merit pay for a new generation, *Education Leadership*, 6(8), 48-52.

- Leana, C. R. (2011, Fall), The missing link in school reform, *Stanford Social Innovation Review*, p. 34. 10
- Yarrow, A. (2009), State of mind: America's teaching corps, *Education Week*, 29(8), 21-23. 11
- שיעור השחיקה בתכנית "למד למען אמריקה" עשוי להגיע לשמונים אחוז ויותר אחרי השנה השלישית או הרביעית: 12
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005), Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness, *Educational Policy Analysis Archives*, 13(42), 1-48, retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/147/273>.
- הנתונים העדכניים ביותר על שיעור השחיקה בתכנית TFA מובאים בפרק 2 ודוחו לראשונה כאן:
- Donaldson, M. L., & Johnson, S. M. (2011), TFA teachers: How long do they teach? Why do they leave? *Phi Delta Kappa International*, web only, retrieved from http://www.edweek.org/ew/articles/2011/10/04/kappan_donaldson.html.
- שיעורי השחיקה בקרב מורים שזכו להסמכות חלופית תועדו גם כאן:
- Heilig, J. V., & Jez, S. J. (2010), *Teach for America: A review of the evidence* (East Lansing, MI: Great Lakes Center for Education Research & Practice), retrieved from http://www.greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Heilig_TeachForAmerica.pdf.
- וראו גם:
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2008), What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City, *Economics of Education Review*, 27(6), 615-631.
- לנקודת המבט הבין-לאומית של חברת הייעוץ מקינזי בעניין גיוס מורים, שכר מורים ופיתוח של אנשי חינוך, ראו
- Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010), *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching* (London: McKinsey & Company), retrieved from http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf.

- 13 המבקרים את הכשרת המורים המקובלת מכירים בקיומן של אי אלה תכניות הכשרה מצוינות, אבל הם ממהרים מדי להציע אסטרטגיה של מסלולים חדשים וחלופיים במקום לתקן מסלולים קיימים או לבנות אותם מחדש. לדוגמה עדכנית לדיון כזה, ראו Otterman, S. (2011, July 21), Ed schools' pedagogical puzzle, *The New York Times*, retrieved from http://www.nytimes.com/2011/07/24/education/edlife/edl-24teacher-t.html?_r=2&adxnnl=1&hpw=&adxnnlx=1318450581-HtTtxD.
- 14 לדוח על השפעותיה של האסטרטגיה שנוקט איגוד המורים בקליפורניה, ראו Shirley, D., & Hargreaves, A. (in press), *The global fourth way* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).

על אלברטה, ראו את סקירת "היוזמה לשיפור בתי הספר" בתוך Hargreaves, A., Crocker, R., Davis, B., McEwen, L., Sahlberg, P., Shirley, D., & Sumara, D., with Hughes, M. (2009), *The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta Initiative for School Improvement (AISI)*, retrieved from <http://education.alberta.ca/media/1133263/the%20learning%20mosaic.pdf>.

על תפקידה של חקירת מורים בקרב 1,500 מורים באונטריו, ראו Lieberman, A. (2010, June), Teachers, learners, leaders. *Educational Leadership*, 67(9), retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer10/vol67/num09/Teachers,-Learners,-Leaders.aspx>.

על תכניות בארצות הברית, ראו Rubinstein, S., & McCarthy, J. (2011), *Reforming public school systems through sustained union-management collaboration*. Washington, DC: Center for American Progress, retrieved from <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2011/07/pdf/collaboration.pdf>.
- 15 Fullan, M. (2011), *The moral imperative realized* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).
- 16 Rosenberg, T. (2011), *Join the club: How peer pressure can transform the world* (New York: W. W. Norton).
- 17 Rosenberg, *Join the club*, p. xix.

- 18 Follett, M. P. (1998; first published 1918), *The new state: Group organization, the solution of popular government* (University Park: Pennsylvania State University Press).
- 19 Blase, J., & Blase, J. R. (2002), *Breaking the silence: Overcoming the problem of principal mistreatment of teachers* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).
- 20 מקורו המדויק של הציטוט הידוע הזה לא ברור, אבל הסברה היא שהוא שהושמע כהערת אגב בריאיון ומאז זכה לתפוצה רחבה. אוחזר מן הכתובת:
www.interculturalstudies.org/Mead.
- 21 Briskin, A., Erickson, S., Ott, J., & Callanan, T. (2009), *The power of collective wisdom and the trap of collective folly* (San Francisco: Berrett-Koehler).
- 22 Briskin et al., *The power of collective wisdom*, p. 131.
- 23 Briskin et al., *The power of collective wisdom*, p. 193.

פרק שני: הוראה מקצועית

- 24 ספר זה יחזור שוב ושוב לאסטרטגיות שנוקטות מערכות החינוך הטובות בעולם (על פי דירוגים בין-לאומיים מוערכים של ביצועי תלמידים) וישווה אותן לאלה של מערכות חלשות יותר, דוגמת ארצות הברית ואנגליה. מערכת החינוך הפינית היא מן הטובות בעולם - זו המדינה הלא אסיאתית בעלת הביצועים הגבוהים ביותר במבחני פיזה (PISA - תכנית להערכה בין-לאומית של תלמידים) של הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD) לתלמידים בני 15 במדינות שונות. פינלנד, שאוכלוסייתה מונה קצת יותר מחמישה מיליון תושבים (מעט קטנה יותר ממדינה ממוצעת בארצות הברית, שבה מתגבשות הלכה למעשה רוב תכניות המדיניות החינוכיות), היתה מערכת החינוך הטובה בעולם עד שנת 2009. אז נוספו להשוואות, לראשונה, שלוש מערכות חינוך אסיאתיות (אם כי דירוגה של פינלנד נותר גבוה מאוד עד היום). אחד מאיתנו ערך בשנת 2007 את החקירה החיצונית הראשונה של מערכת החינוך הפינית, בניסיון לעמוד על גורמי הצלחתה. ראו
Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B. (2008), *The Finnish approach to system leadership*, in B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Eds.),

Improving school leadership, Vol. 2: Case studies on system leadership (pp. 69-109) (Paris: OECD).

ראו גם

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009), *The fourth way* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).

להערכות בין-לאומיות נוספות, שבהדרגה קונות לעצמן מעמד מרכזי יותר, וגם להסברים על ביצועי פינלנד ולמה שאפשר ללמוד מהם, ראו

"Finland: Slow and steady reform for consistently high results" chapter 5 in OECD (2011), *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States* (Paris: OECD), retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/32/50/46623978.pdf>.

ראו גם את סרטם התיעודי הקצר של הקולנוען בוב קומפטון (Compton) ושל ד"ר טוני וגנר (Wagner) מאוניברסיטת הרווארד, שבו מציג ד"ר וגנר לצופים את מערכת החינוך הפינית:

The Finnish phenomenon: Inside the world's most surprising school system (<https://www.youtube.com/watch?v=bcC2l8zioIw>).

למידע על מערכת החינוך הפינית ולניתוחי מפתח מאת איש החינוך הפיני פאסי סאלברג, ראו

Aho, E., Pitkanen, K., & Sahlberg, P. (2006), *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968* (Washington, DC: World Bank);

וכן פאסי סאלברג, 2015. *לומדים מפינלנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת*. בתרגום תמי אילון-אורטל, בני ברק: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

לדוחות אחרים על מערכות חינוך עתירות ביצועים, ראו

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010), *How the worlds most improved school systems keep getting better* (London: McKinsey & Company), retrieved from http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf; and Barber, M., & Mourshed, M. (2007), *How the world's best-performing school systems come out on top* (London: McKinsey & Company), retrieved from http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf.

דוח מקינזי משנת 2007 זמין גם בתרגום עברי: מייקל ברבר ומונה מורשד, "דוח מקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם", בתרגום ניב פרקש (הד החינוך, 2007):

<http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/resoursesdocs/%D7%93%D7%95%D7%97%20%D7%9E%D7%A7%D7%99%D7%A0%D7%96%D7%99.pdf>.

ראו גם

Tucker, *Standing on the shoulders of giants*.

25 לפי ההערכות הבין-לאומיות של פיזה שעשה ה-OECD בשנת 2009, מערכת החינוך של סינגפור היא מן הטובות בעולם. שתי מערכות החינוך האסיאתיות המדורגות מעליה - הונג קונג ושנגחאי - הן חלק מסין. במהלך כתיבת הספר חקר אחד מאיתנו במשך חודש את המערכת הסינגפורית. הדיווח עליה יתפרסם בתוך:

Shirley & Hargreaves, *The global fourth way*.

26 אחדים מן המקורות הבין-לאומיים שציינו מוקדם יותר בקשר לפינלנד מציגים נתונים והסברים גם על הצלחת סינגפור. ראו

OECD, *Strong performers and successful reformers in education*; Mourshed et al., *How the world's most improved school systems keep getting better*

וכן ברבר ומורשד, "דוח מקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם".

27 בהקשר זה, אליזבת' קמפבל מאוניברסיטת טורונטו עסקה רבות באתיקה של העמיתנות. ראו בייחוד

Campbell, E. (1996), *Ethical issues of collegial loyalty as one view of teacher professionalism*, *Teachers and Teaching*, 2(2), 191-208.

28 Sanders, W. L. (1998), *Value-added assessment*, *The School Administrator*, 55(11), 24-32; and Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996), *Cumulative and residual effects of teachers on future academic achievement* (Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center).

לכמה מההתייחסויות הידועות בתוך הדיון הנרחב על מדידת השפעה של מורים, ראו Hanushek, E. A. (1992), *The trade-off between child quantity and quality*, *Journal of Political Economy*, 100(1), 84-117; and Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (1998, August), *Teachers, schools, and academic achievement*, Working Paper 6691 (Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research), retrieved from <http://www.nber.org/papers/w6691.pdf>.

מחקרים חדשים יותר:

Carey, K. (2004), The real value of teachers: Using new information about teacher effectiveness to close the achievement gap, *Thinking K-16*, 8(1) (Washington, DC: The Education Trust); Braun, H. I. (2005), *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models* (Princeton, NJ: Educational Testing Service); Walsh, K. (2007), *If wishes were horses: The reality behind teacher quality findings* (Washington, DC: National Council for Teacher Quality); and Koretz, D. (2008, Fall), A measured approach: Value-added measures are a promising improvement, but no one measure can evaluate teacher performance, *The American Educator*, 18-39.

סמוך יותר לימינו, ג'ון הטי בחן כ-800 ניתוחי-על שבדקו את השפעתם של מורים לאורך תקופה בת 15 שנה. הוא קבע, בין שש מסקנות מפתח או "תמרורים", ש"אחת ההשפעות החשובות ביותר על למידה היא המורים". ראו: ג'ון הטי, 2016. למידה נראית למורים: כיצד מורים יכולים להעצים את הוראתם. בתרגום אמיר צוקרמן, תל אביב: משכל, קרן טראמפ ומכון ברנקו וייס, עמ' 37.

Felch, J. (2010, August 14), How good is your child's teacher? The Times crunches the numbers, *L.A. Times*, retrieved from <http://latimesblogs.latimes.com/lanow/2010/08/times-evaluates-teachers.html>. 29

על גיוס מורים במערכות החינוך המצוינות של פינלנד, סינגפור, קוריאה הדרומית וקנדה, ראו
Auguste et al., *Closing the talent gap*. 30

Kangasniemi, S. (2008, 27 February), Milla ammatilla paasee naimisiin? [With which profession to get married?], *Helsingin Sanomat Koulutusliite*, pp. 4-6. 31

Levin, B., & Naylor, N. (2007), Using resources effectively in education, in J. Burger, C. F. Webber, & P. Klinck (Eds.), *Intelligent leadership: Constructs for thinking education leaders* (pp. 143-158) (Dordrecht, the Netherlands: Springer). 32

הנתונים לקוחים מתוך
Donaldson & Johnson, TfA teachers: How long do they teach? 33

ראו התייחסויות נוספות לשיעורי השחיקה של מורי TFA אצל Darling-Hammond, Does teacher preparation matter?

שיעורי שחיקה בקרב מורים שהוסמכו בדרכים אחרות דווחו גם אצל Heilig & Jez, *Teach for America: A review of the evidence*; and Kane et al., What does certification tell us about teacher effectiveness?

לספרות על שכר ביצועים, ראו

34

Gatz, D. B. (2011, Summer), Performance pay: Path to improvement. *Kappa Delta Pi*, 156-161.

ג'סי רות'סטין כתב על הבעיות הכרוכות במדדי ערך מוסף. ראו Rothstein, J. (2008), *Teacher quality in educational production: Tracking, decay, and student achievement* (Cambridge, MA: Princeton University and NBER), retrieved from <http://www.irs.princeton.edu/pubs/pdfs/25ers.pdf>.

ראו גם

Viadero, V. (2009, July), Value-added gauge of teaching probed, *Education Week*, 28(36), 1-13.

מחקרים חשובים אחרים על שכר ביצועים נעשו גם בשנות השמונים. ראו למשל Murnane, R. J., & Cohen, D. K. (1986), Merit pay and the evaluation problem: Why most merit pay plans fail and a few survive, *Harvard Educational Review*, 56(1), 1-17.

לרקע והצעות בנוגע לשכר המורים ראו

Johnson, S. M., & Papay, J. P. (2009, October), *Redesigning teacher pay: A system for the next generation of educators* (Washington, DC: Economic Policy Institute); and Johnson, S. M., & Liu, E. (2004), What teaching pays, what teaching costs, in S. M. Johnson & The Project on the Next Generation of Teachers, *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools* (pp. 49-68) (San Francisco: Jossey-Bass).

דניאל פינק, 2012. מוטיבציה: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו. בתרגום מרדכי הינוך, תל אביב: מטר.

35

Severson, K. (2011, July 5), Systematic cheating is found in Atlanta's school system. *New York Times*, retrieved from <http://www.nytimes.com/2011/07/06/education/06atlanta.html>.

36

- Braun, H., Chudowsky, N., & Koenig, J. (Eds.) (2010), *Getting value out of value-added* (Washington, DC: National Academies Press); and McCaffrey, D. F., Sass, T. R., Lockwood, J. R., & Mhalay, K. (2009), *The inter-temporal variability of teacher effect estimates*, Working Paper 2009-03 (Nashville, TN: National Center on Performance Incentives), retrieved from http://www.performanceincentives.org/data/files/news/PapersNews/200903_McCaffrey_etAl_TeacherEffectEstimate1.pdf. 37
- Deal, T., & Kennedy, A. A. (1982), *Corporate cultures: The rite and rituals of corporate life* (New York: Basic Books). 38
- המחקר, שכותרתו "ביצועים מעל ומעבר לציפיות", תועד בדוח שחובר עבור הרשות הבריטית למנהיגות בית-ספרית (National College for School Leadership): <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140719134807/http://www.nationalcollege.org.uk/index/leadershiplibrary/leadingschools/school-improvement/international-perspectives-on-developing-high-quality-leadership/performance-beyond-expectations.htm>. 39
- המחקר בחן 18 ארגוני חינוך, עסקים וספורט שהגיעו לביצועים טובים יותר מביצועי העבר שלהם, טובים ביחס לארגונים דומים ו/או טובים יותר משהיה אפשר לצפות לנוכח רמות המשאבים והתמיכה שעמדו לרשותם. את הפרויקט ניהלו במשותף אנדי הרגריבס ואלמה הריס. עם חברי הצוות של הפרויקט וחוקרי המקרים שהובאו בו - אשר חלקם מוזכרים בספר - נמנו אלן בויל, קת'רין גנט, ג'נט גודול, אלכס גרן, קורי סטון-ג'ונסון, לורי מקיואן ומישל רייך.
- בנושא רפורמות מערכתיות ראו
- Fullan, M. (2010), *All systems go: The change imperative for whole system reform* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).

פרק שלישי: כישלונות והזדמנויות

- Lemov, D., & Atkins, N. (2010), *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college* (San Francisco: John Wiley & Sons). 40

וראו גם: "מורים אלופים: שיטות ההוראה של דאג למוב". הד החינוך, אוגוסט 2012, 43-32,

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5374>.

- ראו 41
Sarason, S. B. (1999), *Teaching as a performing art* (New York: Teachers College Press).
- בסרט משנת 1989 בבימויו של פיטר ויר (Weir) מגלם רובין ויליאמס את דמותו של ג'ון קיטינג, מורה לספרות ולשירה המעורר השראה בתלמידיו ומעודד אותם "לחיות את הרגע" ולא להיכנע למוסכמות: 42
http://en.wikipedia.org/wiki/Dead_Poet%27s_Society<http://www.imdb.com/title/tt0097165/>.
- בהפקת הבי-בי-סי "המקהלה", גארת' מלון הוא מנצח מקהלה המשכנע "קהילה בלתי מוזיקלית בעליל" להקים מקהלה: 43
<http://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/6207545/BBC-Twos-The-Choir-and-the-man-who-taught-the-world-to-sing.html><http://www.bbc.co.uk/programmes/b008y125>.
- ראו 44
Waller, W. (1932), *The sociology of teaching* (Hoboken, NJ: Wiley), p. 10.
- Waller, *The sociology of teaching*, p. 385. 45
- Waller, *The sociology of teaching*, p. 391. 46
- Waller, *The sociology of teaching*, p. 61. 47
- מקורו של מדד האושר בסקר חדש יחסית שנערך בכל שנה מטעם מכון התעסוקה הבריטי "סיטי אנד גילדס". בחמש השנים האחרונות היו בעלי המקצוע המאושרים ביותר בבריטניה ספרים וספריות, והם דורגו במקום הראשון או השני בכל שנה מלבד אחת; גם קוסמטיקאים וקוסמטיקאיות זוכים לדירוג גבוה: 48
<http://www.cityandguilds.com/news/November-2012/careers-happiness-index-2012#.V6raYySK14p>.
- Waller, *The sociology of teaching*, p. 375. 49

- 50 דוגמה זו נערכה והותאמה מתוך
Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity* (New York: Teachers College Press).
- 51 דוגמה זו לקוחה ממחקר שנעשה באונטריו על רפורמות חינוכיות שיושמו בבתי ספר שלמים והשפיעו גם על תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מנהלי הפרויקט היו אנדי הרגריבס והנרי בראון. המחברים של דוחות המקרים בחנו דוגמאות יישום בעשרה מחוזות חינוך באונטריו (כמעט שביעית מכלל המחוזות בפרובינציה). נמנו עמם, מלבד מנהלי הפרויקט, אלכס גרן (Gurn), מורין יוז (Hughes), קארן לם (Lam), קת'רין סליס (Sallis) ומת'יו וולץ' (Welch). את המקרה המתואר כאן כתב אנדי הרגריבס.
- 52 דוגמה זו לקוחה מתוך המחקר "מעל ומעבר לציפיות". את חומר המקרה המקורי כתב אנדי הרגריבס.
- 53 חומר זה נערך והותאם מתוך
Fullan & Hargreaves, *What's worth fighting for in your school*.
- 54 הטיעון בראש פרק זה לקוח ממחקר של אחד משנינו על רפורמות בתיכונים באונטריו ובמדינת ניו יורק בשלהי שנות התשעים ובראשית שנות האלפיים, במשטר של סטנדרטיזציה גוברת ותחרות שוק. ראו פרקים 3 ו-4 בתוך
Hargreaves, *Teaching in the knowledge society*.
- 55 Payne, C. M. (2008), *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools* (Cambridge, MA: Harvard Education Press).
- 56 דברי פיין על ימי המחלה שניצלו המורים לקוחים מתוך
Houston, J. (1989, January 12), Teacher absenteeism on rise in city, *The Chicago Tribune*, retrieved from http://articles.chicagotribune.com/1989-01-12/news/8902240720_1_chicago-teachers-day-to-day-substitutes-los-angeles-teachers.
- 57 שני הציטוטים האחרונים בפסקה זו צוטטו ב"שיקגו טריביון", 18 ביוני 2004 מפייסון סטיוארט, הנשיאה הנכנסת של האיגוד:
http://articles.chicagotribune.com/2004-06-18/news/0406180067_1_labor-union-union-funds-union-dues.
- 58 Shirley, D. (2009), Report accompanying public testimony to the Education Committee of the California State Assembly on the Race to the Top (Chestnut Hill, MA: Author).

59 על שיעורי השחיקה של משתתפי התכנית "למד למען אמריקה" ראו הערה 14. בהקשר לתכנית "למד תחילה" בבריטניה, פרופ' אלן סמית'רס (Smithers) מאוניברסיטת באקינגהם מדווח ש-86 מבין 149 משתתפי התכנית בשנים 2005-2006 עזבו כעבור שלוש שנים. הוא מסכם ואומר שהתכנית "איננה הפתרון לבעיית ההיצע והאיכות של המורים". ראו

BBC News (2011, August 10), Too few trainee teachers end up in schools, says report, retrieved from <http://www.bbc.co.uk/news/education-14461935>.

ראו 60

Miller, A. (2009), *Principal turnover, student achievement and teacher retention* (Princeton, NJ: Industrial Relations Section, Firestone Library), retrieved from <http://harris.princeton.edu/seminars/pdfs/miller.pdf>; Weinstein, M., Jacobowitz, R., Ely, T., Landon, K., & Schwartz, A. E. (2009), *Principal turnover and academic achievement at new high schools in New York City*, NYU Wagner Research Paper No. 2011-09 (New York: NYU Institute for Education and Social Policy); and Viadero, D. (2009), Turnover in principalship: Focus of research. *Education Week*, 29(9), 1-14.

אחת הדוגמאות היא סירובם של מושלי מונטנה. ראו 61

Dillon, S. (2011, August 14), State challenges seen as whittling away federal education law. *New York Times*, retrieved from <http://www.nytimes.com/2011/08/15/education/15educ.html?pagewanted=all>.

על האפקטיביות של בתי ספר ברישיון (צ'רטרים), ראו 62

Lubienski, C., & Lubienski, S. T. (2006), *Charter, private, public schools and academic achievement: New evidence from NAEP mathematics data* (New York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University); and Zimmer, R., Gill, B., Booker, K., Lavertu, S., Sass, T. R., & Witte, J. (2009), *Charter schools in eight states: Effects on achievement, attainment, integration, and competition* (Santa Monica, CA: Rand Corporation), retrieved from http://www.rand.org/pubs/monographs/2009/RAND_MG869.pdf.

Brill, S. (2011), *Class warfare: Inside the fight to fix Americas schools* (New York: Simon & Schuster). 63

Reeves, D. (2011), Neutron bombs and school turnarounds. *ASCD Express*, 6(12), retrieved from <http://www.ascd.org/ascd-express/vol6/612-reeves.aspx>. 64

Fullan, M. (2011), *Choosing the wrong drivers for whole system reform*, Seminar Series 204 (East Melbourne, Australia: Centre for Strategic Education). 65

ראו גם את החלק העוסק בחמש הסתירות הקשורות לשינוי חינוכי בדוח המחקר "מעל ומעבר לציפיות" של אנדי הרגריבס ואלמה הריס. המחקר תועד בדוח שהוגש לסוכנות הארצית למנהיגות בית-ספרית בבריטניה, והוא זמין בכתובת <https://www.gov.uk/government/publications/performance-beyond-expectations>.

Auguste et al., *Closing the talent gap*. 66
דוח זה של חברת הייעוץ מקינזי מספטמבר 2010 בוחן כמה ממערכות החינוך הטובות בעולם. הוא מדווח שאחת הסיבות ל"תוצאותיהן המעולות" היא אסטרטגיה של גיוס, פיתוח ושימור הכישרונות הגדולים ביותר.

להסבר על הצלחתה של קנדה במבחני פיזה, ובייחוד בפרובינציות אלברטה ואונטריו, ראו 67

Shirley & Hargreaves, *The global fourth way*; and Hargreaves, A. (2011, January 26), Canada's culture of excellence in education, *Toronto Star*, retrieved from <http://www.thestar.com/opinion/editorialopinion/article/928064-canada-s-culture-of-excellence-in-education>.

דוחות אחרים המתעדים מערכות חינוך איכותיות: OECD, *Strong performers and successful reformers in education*; Mourshed et al., *How the world's most improved school systems keep getting better*.
וכן: ברבר ומורשד, "דוח מקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם".

לתיאור מקרה מאלברטה, ראו את הבדיקה שעשה אחד משנינו על היוזמה לשיפור בית-ספרי באלברטה:

Hargreaves et al., *The learning mosaic*.

בין התיאורים של מערכת החינוך הפינית ושל נסיקתה המרשימה ראו סאלברג, לומדים מפילנד וכן

Hargreaves et al., *The Finnish approach to system leadership*.

פרק רביעי: השקעה ביכולת ובמחויבות

68 את העצות הקלאסיות בנושא אפשר למצוא אצל נת'ניאל ליס גייג', החוקר האגדי בנושא אפקטיביות של מורים. ראו

Gage, N. L. (1978), *The scientific basis of the art of teaching* (New York: Teachers College Press).

ראו 69

Elmore, R. F. (2004), *School reform from the inside out: Policy, practice and performance* (Cambridge, MA: Harvard Education Press).

70 לטיעון מפורט יותר על תפקיד הממצאים בשינוי החינוכי ובחקר החינוך ועל השימוש לרעה בממצאים לצורכי גיבוש של אמצעי שינוי ורפורמה, ראו

Hargreaves, A., & Stone-Johnson, C. (2009), Evidence-informed change and the practice of teaching, in J. D. Bransford, D. J. Stipek, N. J. Vye, L. M. Gomez, & D. Lam (Eds.), *The role of research in educational improvement* (pp. 89-110) (Cambridge, MA: Harvard Education Press).

71 קריאת התיגר הזו על הפרשנות המסורתית של התוצאות ממחוז מס' 2 נידונה בפירוט בפרקים 3 ו-4 בספרה של רביץ':

Ravitch, D. (2010), *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education* (New York: Basic Books).

בפרק 4 עוסקת רביץ' גם בניסיונות לשעתק לסן דייגו את האסטרטגיות שישומו במחוז מס' 2.

72 אחד מאיתנו נתקל בתופעה הזאת בקנדה בשנות התשעים של המאה העשרים. קראנו לזה "שינוי ממוחזר". תיכון חדשני אחד שחקרנו הקים מערכת חונכות חדשה לתלמידים, וזו אומצה ויושמה על ידי הממשלה - אבל בגמישות מופחתת ועם משאבים נחותים

מבחינת מספר החונכים ושעות החונכות. ההצעה הפכה לבלתי ניתנת ליישום מבחינת בית הספר שפיתח אותה. ראו פרק 5 בתוך

Hargreaves, *Teaching in the knowledge society*.

73 המחקר הקלאסי בדבר הקשר בין חדשנות לשיפור בעולם העסקי הוא

Christensen, C. M. (1997), *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail* (Boston: Harvard Business School Press).

כריסטנסן משתמש בהיסטוריה של כוון המחשב כדי להראות כיצד חברות שפעם נהגו לחדש מקדישות את כל מעייניהן לשיפורים הדרגתיים במודל הקיים שלהן ומתנגדות לניסיונות של סוכני חדשנות פנימיים להשיק מוצרים שונים מאוד, כגון כוננים מוקטנים, מחשבים ניידים, מחשבי כף יד, טאבלטים וכן הלאה. בשלב זה נודדים העובדים החדשנים לחברות אחרות ומפתחים את מוצריהם שם, ואלה משתלטים על שוק המוצרים של הארגון המקורי. שיפור הקיים עלול אפוא לעכב ולסכל פיתוחים חדשים.

74 באטלנטה דווח אחד המקרים הידועים ביותר לשמצה של הונאה שיטתית. ראו

Severson, *Systematic cheating is found in Atlanta's school system*.
עוד מפרטי הדיווח נידונו בפרק 2.

75 Riehl, C. (2006), Feeling better: A comparison of medical research and education research, *Educational Researcher*, 35(5), 24-29.

76 אחד מאיתנו כתב בהרחבה על רגשי הנוסטלגיה של המורים, בהתבסס על חקר חוויותיהם של דורות שונים של מורים אשר יישמו רפורמות חינוכיות משנות השבעים ועד לימינו. הממצא המרכזי היה שכל המורים שהתחילו ללמד בשנות השישים והשבעים התגעגעו לחירות האישית ולאוטונומיה המקצועית. מורים בבתי ספר חדשניים הצטערו על אובדן הסביבות החדשניות שאפשרו להם לפתח שיטות עבודה חדשות, ואילו מורים בתיכונים מסורתיים יותר ביכו את אובדן האוטונומיה שאפשרה להם ללמד בדרכים הישנות, כשההוראה סבבה סביב המורים והיתה ספציפית ומדירה מבחינה תרבותית.
ראו

Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006), Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning, *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42-61; and Hargreaves, A., & Fink, D. (2006), *Sustainable leadership* (San Francisco: Jossey Bass/Wiley).

- Barber, M. (2007), *Instruction to deliver: Tony Blair, the public services and the challenge of delivery* (London: Methuen). 77
- לסיכום הביקורת על יישום האסטרטגיה הבריטית, ראו 78
Hargreaves, Teaching in the knowledge society; Hargreaves & Shirley, *The fourth way*.
- ראו 79
Hargreaves et al., The Finnish approach to system leadership; and Hargreaves & Shirley, *The fourth way*.
להערכות בין-לאומיות חשובות של ביצועי פינלנד וכמו כן להסברים על תוצאות ועל מה שאפשר ללמוד ממערכת החינוך שלה, ראו
"Finland: Slow and steady reform for consistently high results" chapter 5 in OECD, *Strong performers and successful reformers in education*.
למידע על מערכת החינוך הפינית ולניתוחי מפתח מאת איש החינוך הפיני פאסי סאלברג, ראו
Aho et al., *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*.
ראו גם סאלברג, לומדים מפינלנד.
- על חשיבותה של "דייקנות" ראו 80
Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2008), *Breakthrough* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).
- על ההבחנה בין שיטות מיטביות לשיטות חדשניות, ראו 81
Hannon, V. (2008), Should educational leadership focus on 'best practice' or 'next practice'? *Journal of Educational Change*, 9(1), 77-81; and Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2008), *Raising the stakes: From improvement to transformation in the reform of schools* (Abingdon, UK: Routledge).
- להשוואה בין עומס העבודה המוטל על מורים בארצות הברית ובפינלנד, ראו פאסי סאלברג, לומדים מפינלנד. 82
- ג'ון הטי, למידה נראית למורים. 83
- הטי, למידה נראית למורים, עמ' 127. 84

- 85 הט, למידה נראית למורים, עמ' 37-38.
- 86 הט, למידה נראית למורים, עמ' 36.
- 87 ראו
- Marzano, R. J. (2007), *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development); and Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003), *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development).
- 88 על רצפי ניצחונות, ראו
- Kanter, R. M. (2004), *Confidence: How winning streaks and losing streaks begin and end* (New York: Tree Rivers Press).
- 89 מרי ג'ין גלגר חיברה את דוח המקרה של אונטריו, אשר תועד בתכתובת עם מייקל פולן. קתרין גנט חיברה את דוח המקרה של בית הספר ליימסייד, שהוא חלק מן המחקר שכותרתו "מעל ומעבר לציפיות", שהובילו אנדי הרגריבס ואלמה הריס:
- Hargreaves, A., & Harris, A. (2011), *Performance beyond expectations* (Nottingham, UK: National College for School Leadership), retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/performance-beyond-expectations>.
- 90 על המקרה של ליימסייד, ראו
- Hargreaves & Harris, *Performance beyond expectations*.
- 91 למראי מקום בנושא הביצועים הגבוהים בפינלנד, ראו
- Hargreaves et al., *The Finnish approach to system leadership*; Shirley & Hargreaves, *The global fourth way*.
- 92 ראו
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., & Gu, Q. (2007), *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness* (Berkshire, UK: Open University Press); and Day, C., & Gu, Q. (2010), *The new lives of teachers: Teacher quality and school development* (Abingdon, UK: Routledge).

Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 125.	93
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 131.	94
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 126.	95
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 129.	96
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 126.	97
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 126.	98
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 129.	99
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 136.	100
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 125.	101
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 130.	102
להשוואה מכלי ראשון בין שלוש מערכות החינוך האלה, ראו Shirley & Hargreaves, <i>The global fourth way</i> .	103
להשוואות אחרות הכוללות את אונטריו אך לא את אלברטה, ראו OECD, <i>Strong performers and successful reformers in education</i> ; Mourshed et al., <i>How the world's most improved school systems keep getting better</i> ; וכן ברבר ומורשד, "דוח מקינזי על על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם". ראו גם Tucker, <i>Standing on the shoulders of giants</i> .	
Day et al., <i>Teachers matter</i> , p. 233.	104
ראו את המחקר הקלאסי Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986), <i>Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement</i> (New York: Longman). למחקרים החדשים יותר על מסוגלות עצמית של מורים, ראו	105

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998), Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248; Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008), Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 30(2), 111-140; and Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006), Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school, *Improving Schools*, 9(2), 111-129.
- Day et al., *Teachers matter*. ראו 106
- ראו 107
- Huberman, M. (1989), The professional life cycle of teachers, *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- מחקריהם של ד"ר ועמיתיו
(Day et al., *Teachers matter*; Day & Gu, Q. *The new lives of teachers*)
מתבססים על עבודתו של הוברמן, למשל בהתייחסות לשישה שלבים בחיי העבודה
של מורים.
- ראו 108
- Hargreaves, A. (2005), Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change, *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hargreaves, Educational change takes ages, p. 975. 109
- Hargreaves, Educational change takes ages, p. 975. 110
- ראו 111
- Sikes, P. (1985), The life cycle of the teacher, in S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60) (London: Falmer).
- Huberman, The professional life cycle of teachers. 112
- ראו 113
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005), *Teacher leadership* (San Francisco: John Wiley & Sons); Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009),

Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success (2nd ed.) (Thousand Oaks, CA: Corwin); and Harris, A. (2009), Teacher leadership and organizational development, in B. McGaw, P. Peterson, and E. Baker (Eds.), *The international encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 40-44) (Oxford, UK: Elsevier).

לסיכום שיעורי השחיקה של מורים בארצות הברית, ראו 114

Papay, J. (2007), *Aspen Institute datasheet: The teaching workforce* (Washington, DC: The Aspen Institute), retrieved from https://dorutodpt4twd.cloudfront.net/content/uploads/files/content/docs/education/Ed_AspenTeacherWorkforceDatasheet.pdf.

ראו גם

Loeb, S., & Reininger, M. (2004), *Public policy and teacher labor markets: What we know and why it matters* (East Lansing: The Education Policy Center at Michigan State University), retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED485592.pdf>.

ראו 115

Auguste et al., *Closing the talent gap*.

ראו 116

Cochran-Smith, M., McQuillan, P. J., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Terrell, D., Lam, K., Gleeson, A. M., & Mitchell, K. (in press), Teaching practice and early career decisions: Findings from a longitudinal cross-case study, *American Educational Research Journal*.

Becker, H. S. (1952), The career of the Chicago Public School teacher, *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477. 117

Johnson, S. M., & The Project on the Next Generation of Teachers (2004), *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools* (San Francisco: Jossey-Bass). 118

Stone-Johnson, C. (2011), Talkin' 'bout my generation: Boomers, Xers, and educational change. *Journal of Educational Change*, 12(2), 221-239. 119

- על "המקצוענים החדשים", ראו 120
Troman, G., & Woods, P. (2000), Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253-275.
- על "מקצוענות מאולצת", ראו
Wills, J. S., & Sand- holtz, J. H. (2009), Constrained professionalism: Dilemmas of teaching in the face of test-based accountability, *Teachers College Record*, 111(4), 1065-1114.
- Stone-Johnson, Talkin' 'bout my generation, p. 236. 121
- כל הציטוטים מתוך 122
Hargreaves, Educational change takes ages, p. 979.
- ראו 123
Drake, C. (2002), Experience counts: Career stage and teachers' response to mathematics education reform, *Educational Policy*, 16(2), 311-337.
- שתי המובאות מתוך 124
Drake, Experience counts, p. 320.
- ראו 125
Barber, Instruction to deliver.
- Drake, Experience counts, p. 333. 126

פרק חמישי: הון מקצועי

- הדיון הפותח שלנו בסוגיית המקצוענות נסמך על טיעון שהוצג במקורו אצל 127
Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (Eds.) (1996), *Teachers' professional lives* (Abingdon, UK: RoutledgeFalmer).
- לדיון הקלאסי במאפיינים המגדירים את המקצועות, ראו 128
Etzioni, A. (1969), *Semiprofessionals and their organization: Teachers, nurses, social workers* (New York: Free Press).
- ראו 129
Hargreaves et al., The Finnish approach to system leadership, p. 81.

סאלברג, לומדים מפינלנד.	130
סאלברג, לומדים מפינלנד, עמ' 121-122.	131
הטיעון על השלבים שעברו המורים בהכשרתם ולאורך התמקצעותם בתקופות שונות בהיסטוריה הוצג לראשונה בתוך	132
Hargreaves, A. (2000), Four ages of professionalism and professional learning, <i>Teachers and Teaching: History and Practice</i> , 6(2), 151-182.	
ראו, למשל	133
Otterman, Ed schools' pedagogical puzzle.	
Goodson & Hargreaves, Teachers' professional lives.	134
OCED (2011), Reviews of national policies for education: Improving lower secondary schools in Norway 2011 (Paris: OECD).	135
Office for Standards in Education (2008), Rising to the challenge: A review of the Teach First initial teacher training programme (London: Author), p. 5, retrieved from http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141124154759/http://www.ofsted.gov.uk/resources/rising-challenge-review-of-teach-first-initial-teacher-training-programme .	136
National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE) (2010, November), Report of the blue ribbon panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning, retrieved from http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3d&tabid=715 .	137
Shaw, G. B. (1988, first published 1906), The doctors dilemma: A tragedy (Harmondsworth, UK: Penguin).	138
Hargreaves, A. (2001), The emotional geographies of teaching. <i>Teachers College Record</i> , 103(6), 1056-1080, p. 1070.	139
ראו	140
Mourshed et al., How the world's most improved school systems keep getting better; and Auguste et al., Closing the talent gap.	

לאחר שפיתחנו את רעיון ההון המקצועי, עשינו חיפוש מקיף בספרות המחקר האקדמית אחר שימושים קודמים במונח. מצאנו שלא נעשה שימוש משמעותי או מקובל במונח הזה במגזר החברתי והציבורי, אבל הוא כבר הוזכר, בדרך שונה אמנם, בעבודות דוקטורט ובמחקרים ראשוניים אחרים של מקצוענות בתחומי הבריאות והעבודה הסוציאלית באוסטרליה. ראו

Gobbi, M. (2010), Learning nursing in the workplace community: The generation of professional capital in C. Blackmore (Ed.), Social learning systems and communities of practice (pp. 145-162) (Milton Keynes, UK: Open University Press); and Brodie, P. (2003), The invisibility of midwifery: Will developing professional capital make a difference?

המחקר של ברודי הוגש כעבודה לקבלת תואר דוקטור במיילדות מטעם האוניברסיטה לטכנולוגיה בסידיני.

העיסוק בהון מקצועי נפוץ יותר בתחומי העסקים והפיננסים. התייחסות מוקדמת מופיעה אצל פרקין, הטוען שהון מקצועי מוחשי יותר ממניית או ניירות ערך. ראו Perkin, H. (1990), The rise of professional society: England since 1880 (London: Routledge).

בדוגמה נוספת מתחום העסקים / הכלכלה, מניגרט וסטרויף דנות בשיעור הנמוך יחסית של משקיעים פרטיים בשלב הסטארט-אפ של השקעות חדשות, בהשוואה לספקי הון מקצועיים. ראו

Manigart, S., & Struyf, C. (1997), Financing high technology startups in Belgium: An explorative study, Small Business Economics, 9(2), 125-135, retrieved from http://metaquest.bc.edu:4000/sfx_local?sid=google&auinit=S&aulast=Manigart&atitle=Financing+high+technology+startups+in+Belgium:+An+explorative+study&title=Small+business+economics&volume=9&issue=2&date=1997&spage=125&issn=0921-898X.

מחקר חדש יותר, של אלנה אברמובה ברוסיה, מזכיר את ההון המקצועי כאחד ממשותני ההון החינוכי. אברמובה מחשבת את ההון המקצועי כמדד המבוסס על הערכה עצמית של מקצוענות. ראו

Avraamova, E. (2002), Capacity of the Russian population for adaptation to the market environment, Russian Economic Trends, 11(3), 54-59.

באזכור נוסף יחיד שמצאנו להון מקצועי בהקשר חינוכי בוחן תומס סרג'ובאני את תפקידו של ההון בתחום המנהיגות החינוכית. הוא מגדיר "הון" כ"ערכו של משהו שאם משקיעים כראוי, הוא מייצר עוד ממה שמגדיל את הערך הכולל. דגש זה על פיתוח

הון מספק את התנאים הדרושים לשיפור הרמה של למידת התלמידים והתפתחותם. התרחבות ההון היא אפוא המשתנה המתווך העיקרי המקשר בין מנהיגות פדגוגית לתוצאות בית-ספריות" (עמ' 38). סרג'ובאני עובר לדון בתפקידו של הון מסוגים שונים - אנושי, אקדמי, אינטלקטואלי וחברתי, ומזכיר בקצרה גם את רעיון ההון המקצועי. כמונו, הוא מתייחס להון המקצועי כאל הפעלה של הון חברתי במקום העבודה לצורך בחינת הפרקטיקה המשותפת; אבל אצלו, הגדרת ההון המקצועי אינה מקיפה את סוגי ההון המביאים לפיתוחו של שיקול דעת מקצועי. כך: "בתי ספר טובים מתייחסים לעמיתנות ברצינות - עד כדי כך ברצינות, שהם שואפים ליצור פרקטיקה אחת ויחידה של הוראה בבית הספר, שרבים שותפים לה. הם מטפחים קהילות עשייה כדרך לפיתוח של הון מקצועי. אחד מסממני המקצוע המבוסס הוא נכונות העוסקים בו להתעניין לא רק בדרכי העבודה שלהם אלא בפרקטיקה המקצועית עצמה. הון מקצועי נוצר כמרקם של אחריות הדדית, והתמיכה נשזרת בין חברי הסגל המוסיפים ערך למורים ולתלמידים כאחד" (עמ' 40). ראו

Sergiovanni, T. J. (1999), Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness, *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-56.

142 אדם סמית' היה כל הנראה הראשון שהשתמש ברעיון "ההון האנושי", והוא הגדירו "הכשרים הנקנים והמועילים של כל תושבי הארץ או בני החברה. קניית כשרים אלה על-ידי קיום הקונה אותם בעת הכשרתו, לימודיו או חניכותו מצריכה תמיד הוצאה ריאלית שהיא הון שקבוע ומגולם, כביכול, באדם עצמו. כשרים אלה, כפי שהם מרכיב ממרכיבי רכוש, כך הם מרכיב ממרכיבי רכוש של החברה שהוא אחד מבניה. מיומנותו המשופרת של העובד כמוה כמכונות וכלי עבודה המקלים את העבודה ומקצרים אותה, שאף-על-פי שהם מצריכים הוצאה מסוימת, הם מחזירים אותה עם רווח". ראו אדם סמית, 1996. עושר העמים, ספרים א-ג. בתרגום יריב עיטס ושמשון ענבל, ירושלים ותל אביב: מוסד ביאליק והאוניברסיטה הפתוחה, עמ' 286.

לדין בתפיסת ההון האנושי אצל אדם סמית', ראו Spengler, J. J. (1977), The invisible hand and other matters: Adam Smith on human capital, *The American Economic Review*, 67(1), 32-36.

143 ראו את הטקסט החלוצי של לורי Loury, G. C. (1977), A dynamic theory of racial income differences, in P. A. Wallace and A. LeMund (Eds.), *Women, minorities, and employment discrimination* (pp. 153-188) (Lexington, MA: Lexington Books); and Loury, G. C. (1987), Why should we care about group inequality? *Social Philosophy and Policy*, 5(1), 249-271.

- 144 ראו Coleman, J. S. (1986), Social theory, social research and a theory of action. *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309-1335; and Coleman, J. S. (1988), Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure), S95-S120, retrieved from http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf.
- 145 Coleman, Social capital in the creation of human capital, p. S101.
- 146 ראו Coleman, Social capital in the creation of human capital, p. S111.
- 147 Putnam, R. D. (2001), *Bowling alone: The collapse and revival of American community* (New York: Simon & Schuster).
- 148 Pickett, K., & Wilkinson, R. (2011), *The spirit level: Why greater equality makes societies stronger* (New York: Bloomsbury Press).
- 149 Bryk, A., & Schneider, B. (2002), *Trust in schools: A core resource for improvement* (New York: Russell Sage Foundation).
- 150 Odden, The strategic management of human capital in education.
- 151 יש שיח אקדמי עשיר על ההון החברתי והפערים החברתיים. עם הכתבים הקלאסיים בנושא ההון החברתי נמנים:
Bourdieu, P. (1983/1986), The forms of capital (R. Nice, Trans.), in J. G. Richardson (Eds.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258) (Westport, CT: Greenwood Press); and Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966), *Equality of educational opportunity* (Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare).

לדיון בהון חברתי בהקשר החינוכי, ראו

Monkman, K., Ronald, M., & Theramene, F. D. (2005), Social and cultural capital in an urban Latino school community, *Urban Education*, 40(1), 4-33; Gonzales, R. G. (2010), On the wrong side of the tracks: Understanding the effects of school structure and social capital in the educational pursuits of undocumented immigrant students, *Peabody Journal of Education*, 85(4), 469-485; Perna, L. W. (2000), Racial and ethnic group differences in college enrollment decisions, *New Directions for Institutional Research*, 27(3), 65-83; and Coleman, Social capital in the creation of human capital.

Leana, The missing link in school reform, pp. 29-35.

152

ראו

153

Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., Uekawa, K., Falk, A., Bloom, H. S., Doolittle, F., Zhu, P., & Szejnberg, L. (2008, September), The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement, NCEE 2008-4030 (Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences); and Garet, M. S., Wayne, A. J., Stancavage, F., Taylor, J., Walters, K., Song, M. L., Brown, S., Hurlburt, S., Zhu, P., Sepanik, S., & Doolittle, F. (2010, April), Middle school mathematics professional development impact study: Findings after the first year of implementation, NCEE 2010-4009 (Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences).

חיפוש במנוע החיפוש המשפטי Westlaw אחר המונח decisional law מעלה 154 שהוא מקביל ל-case law, כלומר למשפט המבוסס על מקרים. Westlaw מגדיר את המושג case law כעקרונות משפטיים המוטעמים ומגולמים בהחלטות שיפוטיות או "תיקים" (cases). בארצות הברית ובקנדה העניין מקביל גם ל"משפט המקובל" - החוק הנקבע באמצעות פסיקת בית המשפט. הנה דוגמה המתבססת על סדר הדין הפילי של פלורידה: "משפט פסיקתי חדש המכריז על עקרונות פרוצדורליים חדשים, הישימים למשפט או לערעור בתיקים פליליים ושאינו 'צופה פני עתיד בלבד' לרוב לא יחול במקרים פליליים שהיו חלוצים בעת קבלת ההחלטה החדשה" [22 Fla. Prac., Criminal Procedure § 1:13 (2011)].

- השימוש שלנו בהון החלטה סוטה מעט מן ההגדרה המשפטית של משפט פסיקתי, מבחינה זו שאנחנו מגדירים הון החלטה כתהליך לא פורמלי ופורמלי כאחד של פיתוח היכולת להפעיל שיקול דעת של מומחים לאורך זמן.
- Shulman, J. H., & Colbert, J. A. (Eds.) (1987), *The mentor teacher casebook* (San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development). 155
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009), *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning* (Cambridge, MA: Harvard Education Press). 156
- מלקולם גלדוול, 2010. מצוינים: ממה עשויה הצלחה. בתרגום שרה ריפין, אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר, עמ' 42. המחקר שגלדוול מזכיר הוא מחקר משנות התשעים של ק' אנדרס אריקסון ושני עמיתיו: Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993), *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. 157
- דניאל לויטין מצוטט אצל גלדוול, מצוינים, עמ' 43. הערותיו של לויטין הופיעו לראשונה בספרו: Levitin, D. J. (2006), *This is your brain on music: The science of a human obsession* (New York: Dutton), p. 197. 158
- גלדוול, מצוינים, עמ' 44. 159
- אטול גוואנדה, 2006. סיבוכים: מרשימותיו של רופא מנתח על מדע רחוק משלמות. בתרגום רותי ונעם אור, אור יהודה: דביר, עמ' 254. 160
- גוואנדה, סיבוכים, עמ' 267. 161
- Schön, D. A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action* (New York: Basic Books); and Schön, D. A. (1987), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning and learning in the professions* (San Francisco: Jossey-Bass). 162
- MacDonald, E., & Shirley, D. (2009), *The mindful teacher* (New York: Teachers College Press). 163

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998), What's worth fighting for out there? (New York: Teachers College Press). 164
- Lewin, K. (1946), Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2(4), 34-46, p. 35. 165
- תכתובת פרטית עם מרי ג'ין גאלאגר, מנהלת האוריינות והחשבון של אונטריו (2010). 166
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009), Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation (New York: Teachers College Press). 167
- ראו 168
- Pascal, C. E. (2009), With our best future in mind: Implementing early learning in Ontario, Report to the Premier of Ontario (Toronto: Government of Ontario).

פרק שישי: תרבות מקצועית וקהילות מקצועיות

- הדוגמה לקוחה מנתונים שנאספו לצורך המחקר Essential for Some, Good for All (2009-2012), שניהלו אנדי הרגריבס והנרי בראון בשיתוף מועצת מנהלי החינוך של אונטריו (Council of Ontario Directors of Education - CODE), אוקוויל, אונטריו. 169
- משרד החינוך של פרובינציית אונטריו פרסם את המשנה שלו בשנת 2009 בדוח שכותרתו "למידה לכול, מגן חובה ועד י"ב" (Learning for All K-12). אווזור מתוך: 170
- http://www.ontariodirectors.ca/L4All/L4A_en_downloads/LearningforAll%20K-12%20draft%20J.pdf.
- Hargreaves, A. (1994), Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age (London: Cassell); and Fullan, M. (1999), Change forces: The sequel (London: Falmer Press). 171
- Rudduck, J. (1991), Innovation and change (Milton Keynes, UK: Open University Press), p. 31. 172
- Rosenholtz, S. J. (1991), Teachers' workplace: The social organization of schools (Harlow, UK: Longman Group). 173

Rosenholtz, Teachers' workplace, p. 37.	174
Rosenholtz, Teachers' workplace, p. 83.	175
Lortie, D. (1975), Schoolteacher: A sociological study (Chicago: University of Chicago Press).	176
Lortie, Schoolteacher, p. 210.	177
Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991), Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. Teaching & Teacher Education, 7(5/6), 491-505.	178
Hargreaves, Teaching in the knowledge society, p. 142.	179
Abrahamson, E. (2004), Change without pain (Boston: Harvard Business School Publishing).	180
Rosenholtz, Teachers' workplace, p. 73.	181
Newmann, F. M., & Wehlage, G. (1995), Successful school restructuring (Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools), retrieved from http://www.wcer.wisc.edu/archive/cors/Successful_School_Restruct.html ; and McLaughlin, M., & Talbert, J. (2001), Professional communities and the work of high school teaching (Chicago: University of Chicago Press).	182
Little, J. W. (1990), The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 91(4), 509-536.	183
Nias, J. (1989), Primary teachers talking: A study of teaching as work (London: Routledge).	184

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991), What's worth fighting for: Working together for your school (Toronto: Ontario Public Schools Teachers' Federation); and Hargreaves, A., & Macmillan, R. (1995), The balkanization of teaching, in J. W. Little & L. S. Siskin (Eds.), Subjects in question: Departmental organization and the high school (pp. 141-171) (New York: Teachers College Press).
בעקבות הסכסוכים הגלובליים מן השנים האחרונות עשוי המונח "בלקניזציה" להיתפס כחסר רגישות ושנוי במחלוקת. אבל למעשה המונח נטבע עוד בשנת 1919, בימי מלחמות הבלקן המקוריות, ומאז נכנס לשימוש נרחב גם מחוץ לפוליטיקה. במילון הוא מוגדר "הפרדה או פירוק של מדינה, אזור וכדומה ליחידות עצמאיות קטנות, אשר לעתים קרובות עוינות זו את זו". "בלקניזציה" משמשת לתיאור קשת רחבה של תחומים - החל בפיצולים מבניים ופוליטיים בתוך ארגונים וכלה בהתפתחות של נישות במוזיקה פופולרית. חיפשנו מונחים פחות רגישים, אבל לא מצאנו שום מונח שילכוד את ההיבטים המבניים, התרבותיים והפוליטיים של תופעת הפילוג והפלגנות הגלומה ב"בלקניזציה".
- Fink, D. (2000), Good schools/real schools: Why school reform doesn't last (New York: Teachers College Press).
- Hargreaves, A. (1991), Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration, in J. Blase (Ed.), The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation (pp. 46-72) (London: Sage Publications).
- Klette, K. (1997), Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire building: Some principal dilemmas. Teachers and Teaching, (3)2, 243-256.
- Hargreaves, A., & Skelton, J. (2011), Politics and systems of coaching and mentoring, in S. Fletcher & C. Mullen (Eds.), The Sage handbook of mentoring and coaching in education (Los Angeles: Sage).
- Mourshed et al., How the worlds most improved school systems keep getting better, p. 75.

- 191 מקור העבודה במחקר על האופן שבו מורים מנצלים את זמן ההכנה שלהם. חלקים גדולים ממנו מופיעים אצל הרגריבס:
Hargreaves, Changing teachers, changing times.
- 192 Dufour, R. (1992), Work together; But only if you want to. Phi Delta Kappan, 92(5), 57-61.
- 193 Datnow, A. (2011), Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in an age of accountability. Journal of Educational Change, 12(2), 147-158.
- 194 Datnow, Collaboration and contrived collegiality, p. 156.
- 195 Datnow, Collaboration and contrived collegiality, p. 156.
- 196 Hord, S. M. (1997), Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement (Austin, TX: Southwest Education Development Laboratory).
- 197 DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2010), Raising the bar and closing the gap: Whatever it takes (Bloomington, IN: Solution Tree Press); and Eaker, R., & Keating, J. (2012), Every school, every team, every classroom (Bloomington, IN: Solution Tree Press).
- 198 רוברט ק' מרטון, התיאוריה החברתית והמבנה החברתי, 1971. בתרגום ברוך הראל, תל אביב: יחדיו.
- 199 Sumara, D., & Davis, B. (2009), Using complexity science to study the impact of AISI on cultures of education in Alberta, in Hargreaves et al., The learning mosaic, pp. 34-50.
- 200 Wood, D. (2007), Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? Teachers College Record, 109(3), 699-739.

- Naylor, C. (2005), A teacher union's collaborative research agenda and strategies: One way forward for Canadian teacher unions in supporting teachers' professional development (Vancouver: British Columbia Teachers Federation). 201
- לדיון מורחב יותר בעבודתו של איגוד המורים של קליפורניה במסגרת הרפורמה החינוכית הזאת, ראו 202
- Shirley & Hargreaves, The global fourth way. 203
- ראו 203
- Hargreaves & Harris, Performance beyond expectations. 204
- Hargreaves & Harris, Performance beyond expectations. 204
- Taylor, R. H., & Sunstein, C. R. (2008), Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness (New Haven, CT: Yale University Press). 205
- Schwartz, B. (2004), The paradox of choice: Why more is less (New York: HarperCollins). 206
- דוגמה זו לקוחה מתוך נתונים שנאספו במסגרת המחקר 207
- Essential for Some, Good for All (2009-2012).
- ראו 208
- Datnow, A., Borman, G., Stringfield, S., Rachuba, L., & Castellano, M. (2003), Comprehensive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: Implementation and outcomes from a four-year study. Educational Evaluation and Policy Analysis, 25(2), 25-54. 209
- ראו 209
- Hargreaves, A., Shirley, D., Evans, M. P., Stone-Johnson, C., & Riseman, D. (2007), The long and short of school improvement: Summary of the evaluation report of the Raising Achievement Transforming Learning project of the Specialist Schools and Academies Trust (London: Specialist Schools and Academies Trust). 210
- ראו את אתר האינטרנט של הסוכנות הארצית למנהיגות בית-ספרית: 210
- <http://www.nationalcollege.org.uk>.

- 211 ראו את אתרי האינטרנט של בתי הספר המדריכים בבריטניה ושל הארגון הארצי של המחקקים המדינתיים בארצות הברית:
<https://www.gov.uk/guidance/teaching-schools-a-guide-for-potential-applicants>; <http://www.ncsl.org>.
- 212 Hargreaves et al., The long and short of school improvement.
- 213 Hill, R. (2010), Chain reactions: A thinkpiece on the development of chains of schools in the English school system (Nottingham, UK: National College for School Leadership).
- 214 Lindsay, G., Muijs, D., Arweck, E., Harris, A., Chapman C., & Goodall, J. (2007), Evaluation of the federations policy, Evaluation of Federations Programme DCSF 2003171 (London: Department for Children's Services and Families).
- 215 Fullan, The moral imperative realized.
- 216 על תחרות שיתופית, ראו
Fullan, All systems go.
על יריבות ידידותית ושיתוף פעולה בין מתחרים, ראו
Hargreaves & Harris, Performance beyond expectations; and
Hargreaves, A., Shirley, D., Harris, A., & Boyle, A., (2010), The collaborative edge: How helping others helps you. Principal, 89(4), 16-21.
- 217 Leana, The missing link in school reform, pp. 29-35.
- 218 Robinson, V. (2011), Student-centered leadership (San Francisco: Jossey-Bass).
- 219 Leithwood, K. (2011), Characteristics of high performing school systems, Final Report (Toronto: Institute for Education Leadership).

פרק שביעי: הנחלת השינוי

- 220 Hunt, M. L. (1950), Better known as Johnny Appleseed (Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins).

- Rosenberg, Join the club, p. xix. 221
- Fullan, M. (2011), Change leader: Learning to do what matters most (San Francisco: Jossey-Bass). 222
- Briskin et al., The power of collective wisdom, p. 4. 223
- Follett, The new state, p. 230. 224
- לפרטים נוספים על רעיון השילוב בין פשטות למורכבות, ראו 225
- Fullan, M. (2010), Motion leadership (Thousand Oaks, CA: Corwin Press). 225
- Hunt, D. E. (1987), Beginning with ourselves: In practice, theory, and human affairs (Cambridge, MA: Brookline Books). 226
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009), The persistence of presentism. Teachers College Record, 111(11), 2505-2534. 227
- Jackson, P. W. (1968), Life in classrooms (New York: Holt, Rinehart & Winston). 228
- הביטוי מיוחס אמנם לווייליאם פוקנר, אבל לא הצלחנו למצוא את מקורו המדויק. 229
- McDonald & Shirley, The mindful teacher. 230
- Bryk & Schneider, Trust in schools. 231
- Morrell, M., Capparell, S., & Shackleton, A. (2002), Shackleton's way: Leadership lessons from the great Antarctic explorer (New York: Penguin). 232
- טאוור המלטס הוא אחד המקרים שהוצגו במחקר שעסק ב"ביצועים מעל ומעבר לציפיות" (2011): 233
- Hargreaves & Harris, Performance beyond expectations.

- 234 ראו את אתר האינטרנט של פרויקט SAM, בכתובת:
[http://www.education.ky.gov/kde/administrative+resources/
school+improvement/leadership+and+evaluation/kentucky+co
hesive+leadership+system+%28kycls%29/school+administration
+manager+project.htm](http://www.education.ky.gov/kde/administrative+resources/school+improvement/leadership+and+evaluation/kentucky+cohesive+leadership+system+%28kycls%29/school+administration+manager+project.htm).
- 235 Mourshed et al., How the world's most improved school systems
keep getting better, p. 4.
- 236 אקדמיית קבוט היא אחד המקרים שהוצגו במחקר שעסק ב"ביצועים מעל ומעבר
לציפיות" (2011):
Hargreaves & Harris, Performance beyond expectations.
- 237 Johnson, S. (2010), Where good ideas come from: The natural history
of innovation (New York: Riverhead Books).
- 238 Sharratt, L., & Fullan, M. (2012), Putting the FACES on data (Thousand
Oaks, CA: Corwin Press).
- 239 Office for Standards in Education (2008), Using data, improving
schools, Foreword by Christine Gilbert (Manchester, UK:
Author), retrieved from [http://webarchive.nationalarchives.
gov.uk/20141124154759/http://www.ofsted.gov.uk/resources/
using-data-improving-schools](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141124154759/http://www.ofsted.gov.uk/resources/using-data-improving-schools).
- 240 Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B. (2007), School leadership for
systemic improvement in Finland: A case study report for the
OECD activity Improving School Leadership (Paris: OECD), p. 86,
retrieved from [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisp
laydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC%282008%29&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC%282008%29&docLanguage=En).
- 241 Levin, B. (2008), How to change 5000 schools (Cambridge, MA:
Harvard Education Press); and Fullan, All systems go.
- 242 OECD (2011, March 16-17), Building a high-quality teaching
profession: Lessons from around the world (Paris: OECD), retrieved
from [http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/
background.pdf](http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/background.pdf).

- Rubinstein & McCarthy, Reforming public school systems through sustained union-management collaboration. 243
- ראו 244
- New York Times (2011, September 25), New Haven's teacher improvement plan [editorial], retrieved from http://www.nytimes.com/2011/09/26/opinion/new-havens-teacher-improvement-plan.html?_r=1.
- Commission on Effective Teachers and Teaching (2011), Transforming teaching: Connecting professional responsibility with student learning (Washington, DC: National Education Association). 245
- ראו 246
- Permanent Delegation of Canada to the OECD (2009, March-April), Canada OECD info (Ottawa: Canada International), retrieved from <http://www.canadainternational.gc.ca/oecd-ocde/marchapril2009-marsavril2009.aspx?view=da>.
- ראו 247
- UNICEF (2007), Child poverty in perspective: An overview of child wellbeing in rich countries, Innocenti Report Card 7 (Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre), retrieved from <http://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf>.
- Sweet, R., & Meates, A. (2010), ICT and low achievers: What does PISA tell us? (Paris: OECD), retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/29/29/33680762.pdf>. 248
- נאום הנשיא נלסון מנדלה לרגל ייסודה של קרן הילדים של נלסון מנדלה, מאהלמבה נ'דלופפו, פרטוריה, דרום אפריקה: 249
- Mandela, N. (1995, May 8).



מפתח שמות ומושגים



בקר, הווארד, 95	אדריכלות, 138
בריסקין, 27	אודן, אלן, 21, 119
בריק, טוני, 119	אוטונומיה מקצועית, 109, 110, 182
בתי ספר אינדיווידואליסטיים, 142	אחריות שיתופית, 54, 173, 176, 190
בתי ספר חדשניים, 23	אחריות, 58, 209
בתי ספר שיתופיים, 142	איוולת קבוצתית, 27
	איכות ההוראה, 34, 65
ג'ז וג'ז, 27	איכות המורה, 12, 84
גוואנדה, אטול, 125	אימא תרזה, 49
ג'ונסון, סוזן, 95	אימון, 150
ג'ונסון, קורי, 97	אלמור, ריצ'רד, 71
גישת השליחות, 49	אלן, וודי, 13
גלדוול, מלקולם, 123, 123	אמון, 22, 118, 191, 192
גנדי, 188	אמנויות חזותיות, 55
ג'ניס, ארווינג, 13	ארגוני המורים, 43, 60, 61, 101, 216, 218
ג'קסון, פיליפ, 188	אתיקת האכפתיות, 49
דיי, כריס, 84, 89, 91, 98, 124	באפט, וורן, 116
דנקן, ארני, 62	בנוסים על הוראה, 38
דרייק, קורי, 98, 102	בחינות עתירות סיכון, 53, 54, 86
	בידוד מקצועי, 136
הוברמן, מייקל, 89, 92	ביון, וילפרד, 13
ההוראה הקשובה, 189	ביקורת עמיתים, 25
הוראה איכותית, 114	בלייר, טוני, 74

- הוראה אפקטיבית, 47
 הוראה טובה, 33
 הוראה לקראת מבחן, 54
 הוראה מקצועית, 26, 70, 110
 הוראה פרונטלית, 111
 הורד, שירלי, 158
 הורים, 58
 החינוך המיוחד, 134
 החינוך הפרטי, 37
 החינוך הציבורי, 37, 52, 118
 הטי, ג'ון, 76, 78, 81, 83
 הכשרת מורים, 112, 113, 114
 "המרוץ לצמרת", 13
 המנהל כמנהיג חינוכי, 176
 הנאות ההוראה, 59
 הנהגת מורים, 93
 הסללה, 72
 הערכה, 57
 ווד, דיאן, 160
 וולר, וילרד, 49, 51
 זהות גלובלית, 173
 חברים ביקורתיים, 119
 חדשנות בית-ספרית, 160
 חיידק טורף, 125
 חקר מורים, 128
 חשיבה ביקורתית, 53
 "חשיבת יחד", 141
 טיילור, ריצ'רד, 162
 יעדי הלמידה, 77
 כוח משותף, 28
 לוין, קורט, 128
 לורטי, דן, 138, 139
 לורי, ג'יימס, 117
 לחץ חברתי, 152
 לחץ קבוצתי, 183
 ליטל, ג'ודית, 142, 175
 ליית'ווד, קן, 177
 לינה, קרי, 120, 176
 למידה טובה, 32, 92
 מאמצי התחדשות, 93
 מדיטציה, 81
 מדיניות, 85
 מודעות קשובה, 127
 מוטיבציה, 26, 30, 90, 91
 מומחיות מקצועית, 78, 79
 מוצארט, 124
 מורי דור האיקס, 97
 "מורי החלומות", 102
 מורים איכותיים, 12, 114
 "מורים אלופים", 47
 מורים מומחים, 79
 מחויבות, 89
 מחקר פעולה, 130
 מיד, מרגרט, 27
 מיינדפולנס, 127
 מנדלה, נלסון, 49, 222
 מנהיגות, 67, 85
 מנהיגות שיתופית, 211
 מסוגלות, 87, 88, 96
 מסלולי קריירה, 214
 מקינזי, דוח, 16, 37, 94, 114, 171, 201, 214
 מקצוענות, 107
 מרזנו, רוברט, 78
 מרטון, רוברט, 159
 מרקס, קרל, 116
 משוב, 194

- נוסחת ההון המקצועי, 116
 ניאס, ג'ניפר, 143
 ניתוח מקרים, 122, 123
 נשירה, 118, 119
 סאלברג, פאסי, 109
 סאנסטין, קאס, 162
 סביבות עבודה, 96
 סגנונות למידה, 55, 106
 סדנאות פילוסופיה, 81
 סייקס, פט, 91
 סמית', אדם, 116
 סנדרס, וליאם, 34
 עבודה משותפת של מורים, 119
 עבודת צוות, 117
 עומס עבודה, 85
 עידן הגלובליזציה, 59
 עמיתנות מאולצת, 149, 153, 156, 163, 197, 202
 עמיתנות מאורגנת, 149, 163
 פולט, מרי, 27
 פוקנר, ויליאם, 189
 פטנס, רוברט, 118
 פיזה, 220
 פיין, צ'רלס, 61
 פינק, דניאל, 38, 219
 פישוט ההוראה, 13
 פרקטיקה חדשנית, 168
 פרקטיקה מיטבית, 168
 פרקטיקות מיטביות, 75, 78, 79
 פרקטיקות עתידיות, 75, 79
 קבלת החלטות, 12
 קהילות למידה מקצועית, 12, 150, 158, 159,
 164, 165, 171, 175, 197
 קולמן, ג'יימס, 118
 קריירה (של מורים), 94, 95
 רביץ', דיאן, 71
 רדק, ג'ין, 136
 רובניסון, ויויאן, 177
 רוזנברג, טינה, 26, 183
 רוזנהולץ, סוזן, 137, 141, 142
 רפורמות, 12
 רפלקציה, 122
 שו, ג'ורג' ברנרד, 113
 שוורץ, ברי, 162
 שולמן, ג'ודית, 122
 שון, דונלד, 126
 שימור עצמי (של מורים), 138, 139
 שינוי תרבותי, 135
 שכר המורים, 13
 שניידר, בברלי, 119
 תאוריות שינוי, 162
 תחושת בטן, 126
 תכלית מוסרי, 83
 תמיכה טכנולוגית, 54
 תנאי עבודה, 114
 תרבות, 133
 תרבויות אינדיווידואליסטיות, 136, 141
 תרבויות שיתופיות, 136, 143, 144, 150, 157
 תרבות (בית הספר), 41, 96
 תשוקה להצליח, 83



על המחברים



אנדי הרגריבס מכהן כראש הקתדרה ע"ש תומס מור ברנן בבית הספר לחינוך ע"ש לינץ' בבוסטון קולג'. לפני כן לימד כמורה בחינוך היסודי והרצה בכמה אוניברסיטאות באנגליה, ובהן אוקספורד.



עוד בטרם הגיע לבוסטון קולג' עסק הרגריבס רבות בשינוי חינוכי - במסגרת מרכזים אקדמיים שונים, כתבי עת חינוכיים וכיועץ לממשלות, לקרנות, לאיגודי מורים ולארגונים נוספים ברחבי העולם.

תואר דוקטורט לשם כבוד הוענק לו מאוניברסיטת אופסלה שבשבדיה. כן הוא זכה בפרס על תרומה יוצאת דופן למחקר חינוכי בקנדה. ספריו, שתורגמו לשפות רבות, זכו אף הם בשלל פרסים. בין ספריו האחרונים: *Sustainable Leadership* (מנהיגות בת-קיימא, עם דין פינק) וכן *The Fourth Way* (הדרך הרביעית, עם דניס שרלי). כתובת אתר האינטרנט שלו: www.andyhargreaves.com.

מייקל פולן הוא פרופסור אמריטוס במכון לחקר החינוך של אונטריו באוניברסיטת טורונטו, ומשמש יועץ חינוכי מיוחד לראש ממשלת אונטריו, דלטון מקגינטי. הוא יועץ רבות בנושא רפורמה מערכתית במדינות העולם ומנהל סדנאות על מנהיגות לשינוי.



הוא מחברם של כמה וכמה ספרים זוכי פרסים שתורגמו לשלל שפות. בין ספריו האחרונים: *Change Leader, Putting the FACES on Data* (מנהיגים לשינוי - חיבור נתונים לפניכם, עם לין שרט), וכן *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge* (סטרטוספירה: שילוב טכנולוגיה, פדגוגיה וידע על שינוי). כתובת אתר האינטרנט שלו:

www.michaelfullan.ca