



**צפנת** מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני  
רח' הורקניה 23, ירושלים 93305  
ת"ד 8515, ירושלים 91083  
טל': 02-6782887 | פקס: 02-6791555  
Email: Zofnat@netvision.net.il  
www.zofnat.co.il

## **"שותפות אקדמיה – קהילה"**

### **דו"ח שנתי מסכם**

בעקבות תהליך למידה והערכה של אחד-עשר קורסים אקדמיים

מאת ד"ר ישראל כ"ץ, פלג דור-חיים, אייל מצליח ולינדה יעקב

אוגוסט 2007

## תוכן העניינים

4	מבוא
5	- מטרות המחקר
5	- עורכי המחקר
5	- שיטה
6	- אופי ההערכה
7	- תוצרים
7	- מבנה הדוח
8	רקע
8	- "שותפות אקדמיה – קהילה" בארץ ובעולם
12	- פורום השותפות
13	- הערכת הקורסים
15	- רקע מושגי
18	ממצאים
18	- נתוני רקע על הסטודנטים המשתתפים בתכנית
22	- שינויים בעמדות הסטודנטים לאורך השנה
26	- ציפיות והגשמת הציפיות
26	- שביעות רצון כללית מההשתתפות בקורס והעשייה בארגון
28	דיון
28	חלק א' – שותפויות
29	- איגום והרחבה של משאבים
32	- פתיחת הזדמנויות ופוטנציאל חדשנות
33	- צבירת מוניטין וקבלת לגיטימציה
34	- רישות חברתי
34	- מורכבות העבודה בשותפות
35	- הצורך בהגדרות חדשות לבעלי תפקידים
36	- עלויות
37	- חשיבות העבודה עם הפקולטה
37	- שותפות עם פר"ח ועם יחידות למעורבות חברתית
38	- מקומם של היבטים אידאולוגיים

41..... **חלק ב' – פיתוח תורה של עבודת שטח**

- 41..... - אופי השותפות עם השטח
- 42..... - ניסוח עקרונות עבודה בין הקורס לארגון
- 50..... - מודלים של שותפויות עם ארגונים

57..... **חלק ג' – למידה**

- 57..... - החיבור בין התיאוריה לפרקטיקה
- 60..... - חשיבותה של הוראה דיאלוגית
- 62..... - דינאמיקה מול סמכות
- 65..... - השיח המתהווה עם הקהילה
- 72..... - תהליכים מקבילים המתקיימים ברמת פורום השותפות
- 73..... - התפתחות קהילה של פרקסיס

78..... **חלק ד' – שינוי**

- 78..... - שינוי מקומי לעומת שינוי גלובלי
- 79..... - שינוי כהסתגלות לסביבה מול שינוי כיוצר סביבה חדשה
- 80..... - שינוי בתנאי שגרה לעומת שינוי בתנאי לחץ
- 81..... - שינוי באקדמיה
- 85..... - הכול עניין של זהות
- פירוק, חיפוש ובנייה; קשר בין ההווה לחוויה: בחינת תהליכי הזהות שהסטודנט עובר
- 86.....

90..... **המלצות**

- 90..... - המלצות הנוגעות לקורסים
- 92..... - המלצות הנוגעות לליווי הסטודנטים
- 93..... - הערות נוספות הנוגעות לקורסים ולסטודנטים
- 94..... - המלצות הנוגעות לסגל ההוראה
- 95..... - המלצות הנוגעות לעבודה עם ארגונים
- 96..... - המלצות הנוגעות לעבודה עם המוסד האקדמי
- 98..... - המלצות הנוגעות ל"פורום השותפות"
- 99..... - המלצות הנוגעות להמשך המחקר

100..... **ביבליוגרפיה**

102..... **נספחים**

## **מבוא**

דוח זה הוא סיכום מחקר ההערכה שנערך בחודשים אוקטובר 2006 – יולי 2007 (שנת הלימודים האקדמית תשס"ז). המחקר בחן את פעילותם של אחד-עשר קורסים אקדמיים במגוון מוסדות להשכלה גבוהה בארץ, אשר זכו למענקים של ה"פורום" לשותפות אקדמיה – קהילה לשינוי חברתי" (להלן: "פורום השותפות"). קורסים אלו משלבים לימוד אקדמי עם מעורבות פעילה של סטודנטים בקהילה למען צדק חברתי וזכויות אדם. בעבור מעורבות זו הסטודנטים מקבלים נקודות זכות אקדמיות.

"פורום השותפות" התומך בפעילות הקורסים, הוקם לקידום המחויבות ההדדית בין המוסדות להשכלה גבוהה, הסטודנטים<sup>1</sup> והקהילה, למען עשייה לצדק חברתי וזכויות אדם בחברה הישראלית. הפורום מעוגן בפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית בירושלים, והוא מכוון לשרת את כל מוסדות ההשכלה הגבוהה במדינת ישראל. הפורום מעודד מחקר ודיון ציבורי בצמצום אי-השוויון בחברה הישראלית; סיוע בפיתוח קורסים אקדמיים המשלבים פעילות בקהילה; ארגון כנסים וימי עיון בנושאי זכויות אדם; סיוע בהכשרת ארגונים לשינוי חברתי שבהם פועלים סטודנטים; הערכת פרויקטים ובניית מאגר מידע בנושא מחויבות אקדמיה לקהילה.

אחד-עשר הקורסים האקדמיים שנערכו השנה במסגרת "פורום השותפות" פועלים בשמונה מוסדות אקדמיים בישראל: האוניברסיטה העברית בירושלים, אוניברסיטת תל-אביב, אוניברסיטת חיפה, אוניברסיטת בן-גוריון, אוניברסיטת בר-אילן, מכללת עמק יזרעאל, מכללת גורדון ומכללת בית-ברל. הקורסים בתכנית עוסקים במגוון נושאים בשדה זכויות האדם והשינוי החברתי, ומשלבים לימוד אקדמי עם עשייה של סטודנטים בארגונים לשינוי חברתי. בתכנית משתתפים 22 מרצים ועוזרי הוראה וכ-250 סטודנטים. הקורסים נבדלים זה מזה במספר המשתתפים: בקורס הקטן ביותר לומדות 11 סטודנטיות ואילו בקורס הגדול ביותר לומדים 62 סטודנטים. בממוצע משתתפים כ-24 סטודנטים בקורס. כל הקורסים בתכנית הם קורסים שנתיים, הנפרסים על שני הסמסטרים של שנת הלימודים תשס"ז, פרט לקורס אחד שהחל בסמסטר ב' תשס"ז ויימשך עד סוף סמסטר א' תשס"ח.<sup>2</sup>

זהו דוח מסכם למחקר הערכה הנערך בשנת הלימודים האקדמית תשס"ז. הדוח מציג את הממצאים ואת המסקנות של החוקרים בתום שנה אחת של מחקר. המסמך הוא המשך לדוח הביניים אשר פורסם באפריל 2007. הדוח הקודם התמקד בתמונת המצב של התרשמות החוקרים מן הממצאים שהתקבלו עד פברואר 2007. דוח זה מתמקד בדיון ובניתוח של ממצאי שנת המחקר האחרונה כמכלול אחד.

הדוח שלהלן הוא אבחון ארגוני של הקורסים האקדמיים הנכללים ב"פורום השותפות". האבחון נעשה בדגש על ההשפעה ועל הקשר בין ארבעה גורמים: הסטודנטים הלומדים בקורסים;

<sup>1</sup> כאן, ובדוח זה כולו, לשון זכר ננקטה מטעמי אחידות ונוהג שבשפה העברית, ואין בכך כל אמירה אחרת.  
<sup>2</sup> לפירוט רשימת הקורסים בתכנית, ראו נספח.

הקהילה שבה נערכת הפעילות המעשית של הסטודנטים; הסגל האקדמי המלמד את הקורסים, וכן המוסדות האקדמיים שבהם קורסים אלו פועלים. המחקר כולו נעשה בשיתוף מלא עם סגל המרצים ועם עוזרי ההוראה של הקורסים.

### מטרות המחקר

מחקר ההערכה זה ממשיך למעשה את העבודה המבורכת שהחלה במחקר המיפוי על פעילות סטודנטים בקהילה, מחקר שנערך בשנים 2004-2005 (גולן-עגנון ושות', 2005). ממצאי מחקר המיפוי העלו, בין השאר, כי רובה של עשיית הסטודנטים בקהילה נעשה במנותק מהידע ומהמחקר האקדמי של המוסדות להשכלה הגבוהה בישראל, מרצים מעטים מאוד מלווים את פעילות הסטודנטים ותומכים בה, ידע מועט מאוד נשמר או מועבר הלאה ומחקר יישומי מועט עולה מהפעילות בשטח. כמו כן, התברר כי עד היום לא נעשתה בדיקה יסודית של מידת התרומה שהסטודנטים מפיקים לעצמם מפעילותם בקהילה, וכן מהי התרומה של הפעילות לקהילה ולמוסדות האקדמיים. על סמך ממצאים אלו נוסחו המטרות של מחקר הערכה זה, ואלו הן:

- 1. זיהוי מידת התרומה של הפעילות לסטודנטים:** לזהות תרומה אפשרית של השתתפות בקורסים לחיזוק המודעות והמעורבות של הסטודנטים בהיבטים של שינוי חברתי, צדק חברתי וזכויות אדם, וכן תרומה לפיתוח הידע התיאורטי והאנליטי של הסטודנטים.
- 2. זיהוי התרומה לאקדמיה:** לבחון את ההשפעה של הוראת הקורסים המוערכים על קידום ועל עידוד המחויבות לעשייה בקהילה של סטודנטים ומרצים ובפקולטות במוסדות להשכלה גבוהה שבהם הקורסים נערכים.
- 3. זיהוי התרומה לקהילה:** לזהות תרומה של הסטודנטים המשתתפים בקורסים לקבוצות אוכלוסייה מוחלשות, לקידום השיח האקדמי – קהילה ולארגונים הפועלים בקהילה.
- 4. לקחים והמלצות:** לאסוף ידע מצטבר ולזהות לקחים נחוצים באשר לתכנים ולדרכי הוראה ולמידה בקורסים המעודדים מעורבות חברתית.

תקוותנו שדוח זה יעשיר את ההבנה המתפתחת בנושא "שותפות אקדמיה – קהילה", ויעניק חומרים לחשיבה באשר לעתיד; המשך הדרך של "פורום השותפות" והקורסים המרכיבים אותו.

### עורכי המחקר

ארבעה מעריכים מטעם מכון "צפנת" ערכו את המחקר: ד"ר ישראל כ"ץ (מנהל המחקר), פלג דור-חיים (מרכז המחקר), לינדה יעקב ואייל מצליח. הערכת הקורסים נחלקה בין חברי הצוות, ובתוך כך נעשתה אינטגרציה מלאה של הממצאים. עיבודים סטטיסטיים נעשו בסיועו של מנחם בירנבוים. עריכת לשון נעשתה ע"י עינת כסלו. שני קונה מצוות "צפנת" סייעה בחשיבה על התהליך המחקרי. לאורך השנה התקיימה הידברות סדירה עם ד"ר דפנה גולן-עגנון (כמנהלת התכנית) ועם לאה אבן (מרכזת התכנית), וכן עם פרופ' יונה רוזנפלד (המייעץ לתכנית). על כך, תודה.

## שיטה

האבחון הארגוני כלל ראיונות עם מגוון מרואיינים: אנשי הסגל, סטודנטים הלומדים בקורסים, אנשי קשר בארגונים, כן נעשו ניתוח שאלונים ותצפיות. איסוף הנתונים נעשה בשתי נקודות זמן לאורך השנה:

1. איסוף ראשון: ספטמבר 2006 עד פברואר 2007 – דוח ביניים המסכם את התוצאות. הוגש באפריל 2007.
2. איסוף שני: מרס 2007 עד יולי 2007 – והגשת דוח מסכם זה, המשלב חומרים שנאספו במשך השנה כולה, ומציע סיכום מושכל שלהם.

במהלך המחקר ואיסוף הנתונים נעשה שימוש בשיטות ההערכה האלה:

**ראיונות:** על פי מסגרת ההערכה שגובשה עם המרצים, נערכו ראיונות עומק עם מגוון מרואיינים: סגל המרצים, הסטודנטים, אנשי הקשר בארגונים ובעלי תפקידים במוסדות האקדמיים. הראיונות היו מובנים למחצה, לפי מטרות ההערכה ובהתחשב בממצאים של דוח הביניים. במשך השנה כולה נערכו יותר מ-60 ראיונות עומק עם סטודנטים המשתתפים בעשרה קורסים; מקצתם רואיינו פעמיים: בתחילת הסמסטר ובסופו, ומקצתם רואינו פעם אחת. את רוב הסטודנטים האלה בחר סגל הקורס בשיתוף החוקרים. המפגשים נערכו בסביבת הלימודים של הסטודנטים ואורכו של כל ראיון היה שישים עד תשעים דקות. נוסף על כך, נערכו 90 מפגשים עם 24 אנשי סגל.

**תצפיות:** בכל קורס נערכו לפחות שתי תצפיות במסגרת השיעורים הפרונטאליים, אחת בכל סמסטר, בתיאום מראש עם סגל הקורס ובהסכמתו. מלבד זאת נערכו תצפיות בסיוורים, במפגשים כיתתיים ובעבודת השטח בקהילה. התצפיות כללו מספר רב של נושאים למיקוד ולבחינה, ובהם התרשמות מיחס הסטודנטים לשיעור; קשר מרצים – סטודנטים; האינטראקציה בכיתה; הקולות בקבוצה; השימוש שנעשה בשפה ובשיח; הלך הרוח הקבוצתי; שימוש בחומרים מההתנסות בשטח בשיח הכיתתי ועוד.

**שאלונים:** במשך השנה הועברו שאלונים בשני סבבים. הראשון נערך בחודשים אוקטובר – דצמבר והשני בחודשים יוני – יולי. בשאלונים היו חלקים מובנים וחלקים פתוחים, מבנה שאפשר ניתוח כמותני ואיכותני בה בעת, והם הוכנו בהתייעצות עם המרצים ובשיתופם. העברת השאלונים בשתי נקודות זמן, בתחילת השנה ובסופה, מספקת נקודת השוואה ולמידה על התהליך שעברו הסטודנטים לאורך השנה. **השאלון הראשון** התמקד בשאלות המתאימות לתחילת השנה, תוך נגיעה בעמדות שעמן הסטודנט מגיע לקורס, ציפיותיו מהקורס, כוונותיו להמשך, תהליך ההגעה לקורס וסיבות להשתלבות בתכנית. **השאלון השני** נגע בסוגיות הקשורות לסוף שנת הלימודים: עמדות הסטודנט לאחר התנסותו בקורס, התרשמות הסטודנט מן הקורס, שביעות רצונו של הסטודנט ושאלות הנוגעות להמשך דרכו. דוח זה מביא סיכום, ובו השוואה בין שאלוני תחילת השנה ובין שאלוני סוף השנה.

## **אופי ההערכה**

ההערכה נעשתה במתכונת של דיאלוג ושיתוף מרבי עם סגל הקורסים: היה קשר ישיר עמו כל השנה, והייתה מעורבות שלו בשאלות הנוגעות לאופי ההערכה כגון מי ירואיין ואילו עניינים ייבדקו בתצפיות. כמו כן, היה שיתוף בעריכת השאלונים וכדומה. בד בבד קיבל צוות המעריכים של "צפנת" משוב מצד חברי הסגל של הקורסים על מחשבותיהם, על רצונותיהם ועל תפיסותיהם באשר להערכה. לאורך הדרך התנהלה הידברות סדירה עם מנהלת התכנית, עם היועץ האקדמי המלווה, וכן עם רכזת התכנית. כמו כן, הייתה השתתפות באירועים השזורים בתכנית בפרק הזמן שבו נערך המחקר.

## **תוצרים**

כאמור, דו"ח הביניים הוגש באפריל 2007, וכלל את עיקרי הממצאים והערכות שנאספו בששת החודשים הראשונים של המחקר. הדוח הנוכחי הוא הדו"ח המסכם, והוא מתמקד בדיון בממצאים ובמסקנות העולות מהם. דוח זה נוגע למכלול הקורסים שזכו השנה למענק "שותפות אקדמיה – קהילה"; נוסף עליו נמסרים בנפרד סיכומים פרטניים המיועדים לסגל ההוראה של כל קורס וקורס בתכנית. מסמכים אלו נוגעים לקווים המייחדים של כל קורס וקורס.

## **מבנה הדוח**

הפרק הראשון של הדוח, **פרק הרקע**, מביא סקירה תמציתית של תופעת "שותפות אקדמיה – קהילה" בארץ ובעולם, ובפרט את התפתחותה של השותפות העומדת במרכז המחקר. כמו כן, הפרק מציג את הרקע המושגי הרלוונטי למחקר ואת הדגשים להערכה. **פרק הממצאים** מתמקד בהשפעות שזוהו אצל הסטודנטים, והוא מסכם תוצאות של שאלונים וראיונות. המיקוד של פרק הממצאים בהיבטים הסטודנטיאליים של התכנית בלבד, וזאת משום שזו מטרת המחקר העיקרית, ושם הושקעו מרב משאבי ההערכה. **פרק הדיון** עוסק בניתוח הממצאים ובחיבורם להקשרים נוספים שנחקרו – סגל ההוראה, המוסד האקדמי, הקהילה והארגונים לשינוי חברתי. פרק זה מחולק לארבעה חלקים: כל אחד מהם מתמקד בהיבט אחר של התכנית ושל הממצאים: חלק א' – דן בשותפויות; חלק ב' – דן בפיתוח תורה של עבודת שטח; חלק ג' – דן בלמידה; חלק ד' – דן בשינוי. הפרק האחרון של הדוח, **פרק ההמלצות**, מציג שורה של המלצות אופרטיביות המבוססות על הממצאים שנמצאו ועל ניתוחם. כמו כן, פרק זה מביא המלצות להמשך המחקר בתחום.

בנפרד מדוח זה מוגש גם תקציר הכולל תמצית ממצאים ועיקרי המסקנות העולות מהדברים.

## רקע

### "שותפות אקדמיה – קהילה" בארץ ובעולם

מעורבות מוסדות אקדמיים בקהילה איננה תופעה חדשה בישראל (גולן-עגנון ושות', 2005) או בעולם (Ostrander, 2004). ואולם, בעשורים האחרונים פעילות זו גדלה במידה ניכרת והיא זוכה להתעניינות מיוחדת מצד אוניברסיטאות ומכללות (Fisher et al., 2005). מבחינה זו, פעילות ה"פורום לשותפות אקדמיה – קהילה" משתלבת במגמה עולמית של מוסדות אקדמיים המשקיעים משאבים ניכרים לפיתוח קשריהם עם הקהילות הסובבות אותם. למגמה זו כמה גורמים; אחדים מהם קשורים בתהליכים חברתיים-כלכליים-פוליטיים רחבי היקף המתרחשים בעולם המערבי בכלל ובישראל בפרט, וגורמים אחרים קשורים בתהליכים המתרחשים בתוך הקמפוסים, ונוגעים לשאלות של יצירת ידע, דרכי הוראה ולמידה, מקומה של האקדמיה בחברה ומטרותיה. נזכיר כמה מהם:

### גורמים בקונטקסט הכללי

**צמצום מדינת הרווחה:** אחד הגורמים המרכזיים המניעים כיום מוסדות אקדמיים למעורבות בקהילה הוא הצמצום בשירותי הרווחה מטעם המדינה. תהליך זה החל בישראל משנות השמונים של המאה העשרים ואילך. את מקומה של מדינת הרווחה תופסים מגוון גורמים: ארגונים ללא מטרות רווח, עסקים, מוסדות קהילתיים ואנשים פרטיים. תחושה רווחת היא ש"צריך למלא את החלל שהשאירה המדינה" בכל הנוגע לטיפול באוכלוסיות מוחלשות, ומגמה זו אינה פוסחת על האקדמיה. בד בבד הואצו והתרחבו מגמות ההפרטה במשק הישראלי. תהליכים אלו אינם מתמצים במעבר מבעלות ציבורית על נכסים לבעלות פרטית, אלא משפיעים במידה ניכרת על התרבות, על הלך הרוח ועל השיח הציבורי. יש תחושה כי עם ההפרטה, האחריות במרחב הציבורי הולכת ונשחקת, ובמובנים רבים הדגש בשיח החברתי ובנגזרותיו נע מעולם ציבורי לעולם פרטי. תהליכים אלו מעוררים את האקדמיה להיות מעורבת בביקורת השיח הציבורי ובהשפעה על מקבלי ההחלטות. בה בעת עולה הדרישה מארגונים בכלל, ומהאקדמיה בפרט, להפגין אחריות חברתית פעילה וגלויה – כחלק אינטגרלי מעשייתם.

**העמקת הפערים החברתיים-כלכליים בחברה:** צמצום מדינת הרווחה וכלכלת ההפרטה הביאו בעשורים האחרונים לידי גדילה ניכרת בפערים החברתיים-כלכליים בין קבוצות האוכלוסייה. הביטויים של הקיטוב החברתי – עוני, אבטלה, מצוקה – מופיעים השכם וערב בערוצי התקשורת האלקטרונית והכתובה. בהיות האקדמיה מקור ידע הנסמך בין השאר על כספי ציבור, במציאות זו גוברת הדרישה ממנה להציע פתרונות יישומיים למצוקות חברתיות. בד בבד לא מעט אנשי אקדמיה חשים כי העמקת הפערים מאיימת על מרקם החיים של החברה, ורואים בעשייתם האקדמית גם שליחות לתיקון המצב הקיים.

**התפשטות ערכים של מעורבות אזרחית והעצמה קהילתית:** בשנים האחרונות אנו עדים להתפשטות ערכים של דמוקרטיה משתתפת, מעורבות פעילה של אזרחים במערכות הציבור ובניית מנהיגות עצמית של קהילות. דמוקרטיה איננה מפורשת עוד רק במובנה הרשמי, אלא יותר

ויותר במובנה המהותי, באופן המעודד אזרחים להיות שותפים בעיצוב קהילותיהם ואורחות חייהם. אזרחים תובעים מן המדינה שותפות פעילה יותר בשלטון, ובו בזמן, דורשים מהמדינה שקיפות ומתן דין וחשבון על פעולותיה. ברוח זו, מוסדות אקדמיים נתפסים כמקום שצריך לעודד ערכים אלו, לחנך לאזרחות פעילה, ולהצמיח בוגרים שיכולים לשמש מנהיגים מקומיים, בעלי ראייה חברתית ביקורתית רחבה.

**נגישות להשכלה גבוהה:** התהליכים שנזכרו עד כה – נסיגת מדינת הרווחה והעמקת הפערים בחברה – מחדדים את סוגיית הנגישות להשכלה גבוהה ומציבים אותה בראש סדר היום הציבורי. תוצריה של ההשכלה הגבוהה – לימודים אקדמיים, מחקר, הכשרה פרופסיונאלית וסיכויי השתלבות גבוהים לבוגריה בשוק התעסוקה – הופכים לעניינים שאי-אפשר לבודד מהקונטקסט הכללי, כפי שהיה אולי בעבר. הנגישות להשכלה גבוהה מוצגת כשיקוף של יחסי הכוח בחברה כולה, וכמנגנון שעלול לשעתק בעיות חברתיות, ולחילופין לשמש להן מזור. בכך האקדמיה – בין מבחירה בין שלא מבחירה – מעורבת כיום בתהליכים היסודיים ביותר המתרחשים בחברה.

**הסכסוך האתני-לאומי:** על רקע שלל הדוגמאות של "שותפות אקדמיה – קהילה" בעולם, נראה כי ההקשר המקומי של השותפויות בישראל מושפע מאוד מהסכסוך האתני-לאומי באזור. לא פעם התרחשויות אקטואליות הובילו מרצים להתאגד ולבטא עמדה, ואף לפעול מחוץ לגבולות הקמפוס. כך נוצרו שיתופי פעולה מתמשכים יותר בין אנשי סגל אקדמי לארגונים חברתיים הפועלים למען הגנה על זכויות אדם בשטחים. חתירה של מוסדות אקדמיים בישראל לתרום לעיצובה של חברה ראויה וצודקת יותר, השומרת על זכויות אדם באשר הוא אדם, מחייבת בהכרח התעסקות במציאות הישראלית, כולל היחס המגולם בה כלפי המיעוט הערבי-פלסטיני של אזרחי המדינה.

### גורמים בקונטקסט האקדמי

**תפיסות ישנות-חדשות באשר ליצירת ידע ופדגוגיה:** ייעודו של כל מוסד להשכלה גבוהה הוא יצירת ידע חדש על העולם, העשרת גופי הידע הקיימים והכשרת הדור הבא של החוקרים והמשכילים בחברה. ואולם, הפרקטיקות הנגזרות ממשימות אלו תלויות בהכרת איכויותיו הרצויות והסגוליות של ידע אקדמי. במהלך ההיסטוריה התפתחו גישות פילוסופיות, אידיאולוגיות ופוליטיות מתוך הניסיון לתת תשובות לשאלות אלו. גישה אחת, המזוהה על פי רוב עם האוניברסיטאות, היא הגישה הטוענת כי האקדמיה צריכה להיות "מגדל שן" אינטלקטואלי, העורך מחקר אקדמי טהור, שיסודו תיאורטי ואוניברסאלי, המסוגל להתעלות מעל כל הקשר מקומי. מעמדה זו נגזרות שיטות פדגוגיות להוראה וללמידה המניחות כי הלימוד האקדמי (ואף הלימוד באשר הוא) מוגבל למתחמים לכאורה ניטרליים ו"מעוקרים" כגון הכיתה הסגורה, המעבדה או הספרייה. ואולם, בעשורים האחרונים אנו עדים לכרסום הולך ומתרחב בדומיננטיות הגישה של "מגדל השן" האקדמי. בד בבד חל שגשוג של גישות פילוסופיות ואידיאולוגיות מתחרות, לצד התפתחות של שיטות פדגוגיות חדשות המעודדות יציאה מכיתת הלימוד המסורתית, ומדגישות את ההתנסות הבלתי-אמצעית ואת החוויה של הסטודנט כיסוד חשוב של תהליך הלימוד. לנוכח הדברים האלה, מעורבות האקדמיה בקהילה נתפסת כהזדמנות להעשרת

הידע האקדמי בקולות וברעיונות חדשים, כמו גם אפשרות למתן קרקע ליצירת משמעות יישומית וביקורתית ביחס לידע המועבר בין כותלי הקמפוס. יתר על כן, האינטראקציה של האקדמיה עם סביבתה הולכת ונתפסת תנאי הכרחי וחשוב בתהליך האינטלקטואלי, לא פחות מניסויים במעבדה או מסקירת הידע שנאגר בספרייה. אם כן, השותפות עם הקהילה הולכת ותופסת את מקומה בהגדרת ייעודה של האוניברסיטה בהקשר זה.

**הכשרה לשוק התעסוקה:** אחד מתפקידיה המסורתיים של האקדמיה קשור בהכשרת עלית השלטון ובעלי המקצועות הפרופסיונאליים. בעבר אלו לא דרשו בדרך כלל יותר מכמה מסגרות אזוטריות של הכשרה והתמחות. ואולם, עם גילויים שונים של העידן המודרני והפוסט-מודרני – צמיחתו ההולכת וגדלה של "שוק התעסוקה"; ההסתמכות הקטנה והולכת על מלאכות מסורתיות; חדירתה של טכנולוגיה מתקדמת למחוזות נרחבים של הקיום האנושי ופרופסיונאליזציה של תחומי עבודה רבים – גדלה הדרישה מהמוסדות האקדמיים להכשיר עוד ועוד עובדים היכולים להיקלט בשוק העבודה; משימה שהוטלה בעבר בעיקר על בתי הספר התיכוניים לסוגיהם. בה בעת, הדרישה ההולכת וגדלה למחקר יישומי החלה לנגוס במקומו של המחקר העיוני הבסיסי. בו בזמן גם ניכרה מגמה לחיזוק הקשרים בין האקדמיה לתעשייה. השפעתם של תהליכים אלו ניכרת כיום גם בפתיחת המכללות בישראל, המתהדרות בהיותן "פרקטיות" יותר מהאוניברסיטות, ובכך מבטיחות לבוגריהן סיכויים גדולים יותר להשתלב בשוק העבודה. כל אלו ועוד, מאלצים את המוסדות האקדמיים לפתח מסגרות הכשרה חדשות. מחד גיסא מסגרות אלו קוסמות לציבור הסטודנטים התר אחר פתרונות פרקטיים ומעוניין ב"קיצור תהליכים", ומאידך גיסא הן עונות על צורכי השוק בעובדים מוכשרים ככל האפשר, לעיתים על חשבונה של האקדמיה. תמורות אלו מחייבות את האקדמיה יותר מבעבר לשמור על קשר שוטף עם סביבתה ולהיות ערה לצרכיה המשתנים.

**מורכבות ותלות הדדית:** בעבר היה אפשר אולי לחשוב בכובד ראש על מאמץ לאצור את כל הידע האנושי תחת קורת גג אחת. פנטזיה זו היא שהניעה את הקמת הספריות הגדולות של העולם העתיק. ואולם, כיום, בעולם המורכב והמשוכלל שבו אנו חיים, המבוסס על תקשורת המונים, על אינטרנט ועל מאגרי ידע מגוונים, מתברר כי הידע הולך ונעשה מרושת הרבה יותר ואיננו אגור במקום מסוים. בד בבד, אנו עדים למורכבות הולכת וגדלה של תופעות חברתיות ולקצב שינויים דרמטי, המובילים לא פעם לתחושה ש"השטח מקדים את התיאוריה" בידע ובתובנות שהוא אוזר ברשותו. לפיכך נשמעת היום יותר ויותר השאלה "כשהידע נמצא בשטח, מה יהיה על האקדמיה?". תמורות אלו מחייבות את האקדמיה לערוך בדק בית, לברר הנחות היסוד של עבודתה, להכיר בתלות ההדדית שבינה לבין הקהילה ולפתח דיאלוגים משמעותיים עם סביבותיה השונות..

**הישרדות ולגיטימציה:** בעידן של קיצוץ תקציבים המופנים להשכלה הגבוהה, וניפוץ כל הנחה מובנת מאליה באשר לביטחונה המוגן והשמור של האקדמיה בעתיד, אוניברסיטאות תרות אחר מקורות מימון חדשים לפעילותיהן, אשר מבוססים הן על מקורות ציבוריים והן על קרנות ומקורות פרטיים. בתוך כך, הולכת ומתחזקת ההבנה שמוסדות מחקר לא ישרדו במציאות של היום אם לא יצדיקו את קיומם, יגבירו את קשריהם עם הקהילות המקומיות, וירתמו את תחומי

המחקר וההוראה לסוגיות ולצרכים של "העולם האמיתי". פיתוח הקשרים עם הקהילה מאפשר למוסדות האקדמיים לזכות בהכרה ובלגיטימציה חשובות מהסביבה שממנה הם אף שואבים משאבים לא מעטים.

גורמים אלו – הן בקונטקסט הכללי והן בקונטקסט האקדמי – מובילים כיום למגמה ברורה של חיזוק מעורבות האקדמיה בקהילות מקומיות. עם זאת, מעורבות אקדמיה בקהילה היא פרקטיקה מוכרת מאז התהווה מוסד זה, וודאי איננה המצאה של המאה האחרונה (Ostrander, 2004), אף כי היא בהחלט לובשת מאפיינים ייחודיים לזמננו. במבט היסטורי, נראה כי היו ימים שבהם הגישה השולטת באקדמיה נטתה למעורבות גדולה יותר בחברה וזמנים אחרים שבהם דגלה האקדמיה במעורבות מצומצמת ביותר, עד כדי ניתוק מוחלט והתפתחות תפיסות של "מגדל שן" אקדמי (Fisher et al., 2005). תנועת מטוטלת זו בין מעורבות לניתוק היא בבחינת מתח אינהרנטי העומד בבסיסו של המוסד האקדמי. בעניין זה פועלים בו-בזמן הן כוחות המנוגדים זה לזה והן כוחות המשלימים זה את זה. להערכתנו, סוג הכוחות האחד לא יכול לבוא על חשבון האחר. אמנם יש זמנים שבהם המטוטלת נוטה לכיוון מסוים, כפי שהיא נוטה כיום למעורבות, אך שני סוגי כוחות הללו – האוניברסאלי והפרטיקולארי, הניטראלי והמעורב – דרים בכפיפה אחת במוסד זה, והם אשר מזיינים אותו. האתגר הוא לשלב ביניהם, לא לבטל את האחד על חשבון הרצון העז לחזק את השני.

אמנם, אי-אפשר להתעלם מהגידול הניכר בפעילויות המבוססות על "שותפות אקדמיה – קהילה" שחל בשנים האחרונות, אך מעורבות חברתית איננה סגולה ייחודית של האקדמיה. זו כמעט "אופנה" המחייבת כיום כל ארגון המבקש לזכות בלגיטימציה ובהכרה בקיומו. לפיכך, אי-אפשר להבין את הרעיון של "שותפות אקדמיה – קהילה" בלי להבין את הקשר הרחב – הבייתה תגובה לתהליכי ההפרטה המואצים במשק ולצמצומה של מדינת הרווחה. בתוך כך ניכרת שחיקה של האחריות הציבורית כלפי אוכלוסיות מוחלשות מצד אחד; והתפתחות של פרדיגמות ישנות-חדשות של יצירת ידע, הוראה ולמידה מצד אחר. כמו כן, יש השפעה להקשרים המקומיים והייחודיים לישראל בהיותה חברה מהגרים בעלת מיעוט ילידי וחברה שבה קיים סכסוך אתני-לאומי מתמשך. אם כן, מעורבות האקדמיה צריכה להיבחן בהקשר הרחב של בנייה מחודשת של מרחב ציבורי, כשהיא משתלבת בתהליך רחב יותר של בירור הביטויים של אחריות אזרחית ושינוי חברתי..

אנו מתרשמים כי במסגרת זו התהווה וצמח בשנים האחרונות "הפורום לשותפות אקדמיה – קהילה לשינוי חברתי" בישראל, כיוזמה ייחודית ומרתקת. הפורום לומד מהניסיון שהצטבר בעולם מ"שותפות אקדמיה – קהילה", ואף מהדוגמאות בארץ (גולן-עגנון ושות', 2005), אך גם מנסה לפתח מודלים למעורבות המתאימים לתפיסתו את תפקיד האקדמיה בעיצוב המרחב הציבורי בישראל, והתואמים למציאות הישראלית המורכבת. רקע זה חשוב להערכת התכנית ולהבנת ההקשר הכללי שלה, כעת – ובייחוד לעתיד.

## **פורום השותפות**

בשלהי שנת 2001<sup>3</sup> התגבשה בחסות "מרכז מינרבה לזכויות האדם", קבוצת לימוד של אנשי אקדמיה, נציגי ארגונים ומוסדות וסטודנטים פעילים. הקבוצה החלה תהליך למידה של הצרכים והאתגרים של הפעילות לשינוי חברתי, ודנה באפשרות להקים מסגרת ארגונית חדשה שתעסוק בפעילות סטודנטים בקהילה. קבוצת הלמידה התגבשה לכדי צוות היגוי, סטודנטים ואקדמיה לשינוי חברתי, שזם מחקר מיפוי של פעילות סטודנטים בקהילה. מיפוי זה כלל למידה של דרכי הפעולה והצרכים של תכניות למעורבות סטודנטים בעשייה חברתית. דוח המיפוי, "פעילות סטודנטים לשינוי חברתי – מיפוי הקיים למען העתיד" (גולן-עגנון ושות', 2005) הושלם במאי 2005 והוצג ביום עיון של המל"ג. הדוח העלה כי נעשית פעילות מגוונת וענפה של סטודנטים בקהילה, אך מצא כי רובה נעשה במנותק מהידע האקדמי, וכי קורסים אקדמיים מעטים מאוד מלווים עשייה של סטודנטים בקהילה. עוד העלה המחקר כי סטודנטים שהיו מעורבים בפעילות לשינוי חברתי שלוותה בקורס אקדמי, מצאו הן את הלמידה האקדמית והן את העשייה משמעותיים יותר. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים אחרים שנעשו בארה"ב והעלו מסקנות דומות (Astin et al., 2000).

על רקע ממצאים אלו החל לפעול "פורום שותפות אקדמיה – קהילה לשינוי חברתי", מבססו בפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית בירושלים, כדי לעודד פיתוח של קורסים אקדמיים המשלבים פעילות בקהילה ועשייה לצדק חברתי ולסייע להם, וכן במגמה לפתח מודלים חדשניים לקורסים ולתכניות מעורבות חברתית שיביאו לידי שותפות בין מוסדות אקדמיים ובין ארגונים חברתיים בכל רחבי הארץ. הפורום הפיץ קול קורא בכל מוסדות ההשכלה הגבוהה בארץ להגשת בקשות למענקים לפיתוח ולהוראה של קורסים אקדמיים המשלבים מעורבות סטודנטים בעשייה לשינוי חברתי, צדק חברתי וזכויות אדם. בעקבות הקול הקורא הוגשו 49 בקשות לפורום, מהן נבחרו 11 מתאימות, שקיבלו מענקים בסדר גודל של 2,000 דולר עד 15 אלף דולר לשנת הלימודים תשס"ז. המענקים ניתנו במטרה לפתח או לשדרג קורסי בחירה אקדמיים המשלבים פעילות מעשית (לפחות 5 שעות בשבוע), שיטתית, משמעותית ומתמשכת, עם ניתוח תיאורטי וביקורתי של החברה, ואשר יזכו את משתתפיהם בשתי נקודות זכות אקדמיות לכל הפחות. כמו כן, המרצים התחייבו להיות שותפים בפעילויות השוטפות של הפורום, ובכללן שיתוף בידע הנצבר והערכת פעילות הקורס.

מבנה הפורום שהתהווה הוא מבנה ארגוני רשתי שטוח (לא היררכי). כל קורס פועל כיחידה אוטונומית ועצמאית, וקשור לקורסים האחרים באמצעות מפגשי הפורום ופעילויותיו. המושג "פורום" המופיע בשם השותפות רומז להיעדר היררכיה ארגונית של חבריו (המילה "פורום"

<sup>3</sup> תיאור הקמת הפורום ל"שותפות אקדמיה-קהילה" לקוח מאתר האינטרנט של התכנית. לפירוט מלא יותר היכנסו לאתר: <http://law.mscc.huji.ac.il/law1/partnership>

מציינת בדרך כלל מסגרת לדיון פתוח או לקבוצת דיון). מודל ארגוני זה תואם את הרוח הדמוקרטית של השותפות, וכן דפוסי עבודה ותרבות ארגונית הנהוגים באקדמיה ובארגונים חברתיים. בהדגשת אלמנטים של "ארגון לומד" במטרות הפרורום, באה לידי ביטוי החשיבות שהוא רואה בהתנסות, בחוויה, בחקרנות וביצירת ידע משותף בתחום של מעורבות סטודנטים לשינוי חברתי ומחויבות האקדמיה לצדק חברתי וזכויות אדם. אלמנטים אלו הם חלק ניכר מעבודת הפרורום.

עם חברי צוות הניהול של הפרורום נמנים מנהלת הפרורום (ד"ר דפנה גולן-עגנון) אשר גם מלמדת את אחד הקורסים בתכנית, רכזת הפרורום (גבי לאה אבן) וועדת היגוי, שבה חברים אנשי אקדמיה, נציגי ארגונים וסטודנטים פעילים. נוסף על אלו, בפרורום חברים אנשי הסגל המלמדים באחד-עשר הקורסים האקדמיים הנכללים השנה בתכנית.

הפרורום עורך מגוון של פעילויות שמטרתן לפתח את הקורסים, לתמוך בסגל ההוראה ולחלוק ידע. הרכב הפרורום התכנס פעמים אחדות במהלך השנה, במתכונת של קבוצת עמיתים, כדי לשתף בידע הנצבר. במידת הצורך סיפק הפרורום שירותי ייעוץ, חניכה והדרכה אישית לאנשי סגל הקורסים. כמו כן, הפרורום ערך פעילות של יומיים מרוכזים בשיתוף עם ארגון "מהפך", ואליה הוזמנו כל הסטודנטים הנוטלים חלק בתכנית. הפרורום ערך כנסים אחדים לאורך השנה, ואליהם הוזמנו מרצים חדשים ומרצים שכבר משולבים בתכנית. נוסף על כך ערך הפרורום כמה פגישות סגורות שיועדו לעוזרות ההוראה בתכנית אשר התגבשו כקבוצת תמיכה והדרכה עצמאית.

### הערכת הקורסים

אחד הממצאים הבולטים העולים מדוח המיפוי שהוזכר קודם (גולן-עגנון ושות', 2005), מעלה כי לא נערך עד היום מחקר מעמיק כלשהו על תרומת הפעילות של הסטודנטים לחברה, וגם לא נבחנה סוגיית התרומה לסטודנטים עצמם מהפעילות בקהילה. כך גם לא נחקרה ההשפעה של פעילות זו על המוסדות האקדמיים. לפיכך, אחת המטרות המרכזיות של הפרורום הייתה לפתח מנגנוני הערכה חיצוניים ופנימיים כדי ללמוד ולתעד את ההתרחשות בקורסים, את השפעתם על הקהילה ואת התמורות שהם מחוללים במוסדות להשכלה גבוהה. צעד ראשון להשגת היעד היה הזמנת מחקר ההערכה הנוכחי מטעם "צפנת"; מחקר המתמקד בהערכת הפעילות של אחד-עשר הקורסים שזכו למענקים מטעם "הפרורום לשותפות אקדמיה – קהילה" לשנת הלימודים תשס"ז.

להלן פירוט הקורסים שזכו במענקים ונכללים במחקר הערכה זה, וכן שמות המרצים והמרצות, מועדי פגישות הקורסים, מספר נקודות הזכות שהקורסים מקנים לסטודנטים, מספר המשתתפים בכל קורס, ואופי המטלות האקדמיות (נוסף על הפעילות המעשית בקהילה):

הקורס	הסגל	מועדי הפגישות	נ"ז	משתתפים	מטלות
הקליניקה לייצוג בני נוער	עו"ד שרון ציונוב-ארד ועו"ד שירן רייכנברג	יום ג', 14:00-12:30	6	16	מטלות שוטפות ונייר עמדה שיוגש עד סוף השנה.
מגדר וזכויות אדם: בין	ד"ר נאדירה שלהוב-	יום ג', 14:00-12:30	5	11	כתיבת מאמר מדעי

קרימינולוגיה, ויקטימולוגיה ועשייה חברתית	קיברקיאן ותמר ברנבלום			שיתפרסם בספר שיצא בסוף הקורס.
בירוקרטיה, ממשלתיות וזכויות אדם	פרופ' יהודה שנהב ועו"ד יעל ברדה	יום ג', 18:00-16:00, פעם בחודש	2	24
מעורבות פעילה של סטודנטיות להוראה בארגוני שטח לזכויות נשים	ד"ר נירה רייס ואורנת טורין	שישה מפגשים בתחילת השנה בימי ב', 13:00-10:00, ומפגשים נוספים בסוף השנה.	4	20
חינוך בלתי פורמאלי ושינוי חברתי	ד"ר חגית קליבנסקי וגב' דליה מרקוביץ'	יום א', 18:00-16:00	7	14
מתורגמות קהילתית	פרופ' מרים שלזינגר וגב' מיכל שוסטר	יום ב', 19:30-18:00	3	54
זכויות אדם, קהילה ומדיניות תכנון בישראל	ד"ר חיים יעקובי, ד"ר ניב גורדון וגב' אראלה פורטוגלי	יום ד', 12:00-10:00	4	14
זכויות המיעוט הערבי- פלסטיני*	ד"ר יוסוף ג'אברין וד"ר אילן סבאן	יום א', 16:00-14:00, ובמידת הצורך בימי ב', 16:00-14:00	8	20
נשים כמובילות שינוי	ד"ר חנה ספרן ודימא כנעאן	יום ג', 15:45-14:15	5	11
הסמינר הקליני לפמיניזם משפטי ולשינוי חברתי	ד"ר נויה רימלט, עו"ד דנה מירטנבאום, עו"ד שירן כרמלי ואודט פלאח	יום א', 16:00-14:00 יום ד' - 16:30 - 19:30	8	13 סטודנטיות ו-15 נשים מנהיגות בקהילה
זכויות אדם בחברה הישראלית	ד"ר דפנה גולן-עגנון, ושש מתרגלות	יום ג', 14:00-12:30	4	62

\* במהלך סמסטר ב' הייתה שביתת סטודנטים ארוכה למדי, והיא נמשכה למעלה מ-40 יום. שביתה זו פגמה הן בהוראת הקורסים והן במלאכת הערכה, ויש להביא זאת בחשבון בעת קריאת הדוח. מבחינת צוות ההערכה, השפיעה השביתה במיוחד על היכולת להעריך את הקורס "זכויות המיעוט הערבי-פלסטיני" באוניברסיטת חיפה, אשר החל בסמסטר ב'. הקורס אינו זוכה לייצוג הולם בדוח הערכה זה.

### רקע מושגי

בחלק זה תובא סקירה תמציתית של המרחב המושגי המלווה את המחקר. על בסיסו פותחו כלי ההערכה והמדידה, והוא ישמש להצגת הממצאים ולניתוחם. נעשה זאת על-פי המטרות המזוהות של המחקר; לזהות תרומות של הוראת הקורסים בארבעה אזורי השפעה עיקריים: סטודנטים, קהילה, סגל הקורסים והמוסד האקדמי. כמו כן, נציג את השאלות המרכזיות שעלו לאורך המחקר.

### סטודנטים

בבואנו לזהות תרומה אפשרית של השתתפות בקורסים לחיזוק המודעות והמעורבות החברתית של הסטודנטים, עולה השאלה כיצד נבחין בתרומה זו, ובאילו ממדים רלוונטיים היא עשויה לבוא לידי ביטוי. מחקר שנערך בארה"ב בדק את מידת ההשפעה של קורסים אקדמיים על המעורבות החברתית-פוליטית של סטודנטים, ומצא כי מעורבות פוליטית היא מושג רב-ממדי הכולל את הרכיבים האלה (Beaumont et al., 2006):

- 1. ידע** – ידע שהסטודנט צובר במהלך הקורס על תיאוריה פוליטית-ביקורתית, לצד הבנת סוגיות אקטואליות, פוליטיות וכלכליות, ברמה המקומית, לאומית ובינלאומית.
- 2. מוטיבציה** – מהי מידת ההנעה של הסטודנט לפעול בעקבות הקורס. באיזו מידה הידע נשאר אצל הסטודנט ברמה אינטלקטואלית בלבד, ולחלופין עד כמה הוא מצליח לחדור לרמה הרגשית ולשמש מניע אפשרי לפעולה.
- 3. מחויבות** – מהי מידת המחויבות האישית של הסטודנט כלפי שינוי חברתי. רכיב זה הוא חלק מהזהות הפוליטית (להבדיל מנטייה פוליטית) שהסטודנט מפתח, כלומר עד כמה פעלתנות חברתית היא חלק משמעותי מתחושת העצמי שלו.
- 4. כלים ומיומנויות** – מהן "אסטרטגיות הפעולה" לשינוי חברתי שהסטודנט רכש ופיתח בעקבות הקורס.

נבדוק באיזו מידה התחזקו הסטודנטים בכל הנוגע לרכיבים אלו במהלך הקורס. נוסף על כך, נזהה את המשתנים שבמתאם עם רכיבים אלו; כלומר, אילו גורמים מעודדים את התפתחותם אצל הסטודנטים ואילו גורמים מפריעים להתפתחותם.

לארבעת הרכיבים האלה מצטרף רכיב חשוב נוסף והוא המידה שבה הקורס מצליח להעצים את הסטודנט. כלומר, באיזה אופן הידע והכלים שהסטודנט רכש, כמו גם ההתנסות שלו בקהילה, מעוררים בו ביטחון עצמי רב יותר ותחושת מסוגלות באשר ליכולת הפעולה וההשפעה שלו. בסוף הקורס נבדק "אני המאמין" שלו באשר למעורבות חברתית בכלל; האם הסטודנט סיים את הקורס בתחושה שמעורבות חברתית אכן יכולה לחולל שינוי מהותי או שמא הקורס עורר דווקא תחושות מנוגדות: חוסר אונים, אכזבה וספק ביכולת לשנות מהלכים פוליטיים-חברתיים. כמו כן אנו מנסים לברר האם הסטודנט פיתח תפיסת עולם הומאנית: מידת המרכזיות של צדק חברתי

וזכויות אדם בעבורו, ולחלופין התפתחות של עוינות כלשהי מצדו כלפי פעלתנות חברתית או כלפי עיסוק בסוגיות של צדק חברתי וזכויות אדם.

נבקש לבדוק אם יש תרומה ייחודית לשילוב עשיית סטודנטים בקהילה עם התיאוריה הנלמדת בכיתה. האם במהלך השנה נוצר חיבור של ממש בין תיאוריה לפרקטיקה? האם הסטודנט חש בחיבור זה? באיזה אופן החיבור בין התיאוריה להתנסות השפיע על חוויית הסטודנט מהלימוד בכיתה ומהעשייה בשטח? האם החיבור גרם לחוויה של איתגור או אולי של מתח ואי-נוחות? מה קורה כאשר הסטודנט חווה דיסוננס בין החומר הנלמד למציאות שהוא פוגש בשטח?

לבסוף, ניתן את הדעת לאפשרות שסטודנטים המשתתפים בקורסים הם מלכתחילה סטודנטים בעלי רמות עניין ומחויבות חברתיות גבוהות למדי. אם אכן כך – ייתכן שחל תהליך של בחירה עצמית, והוא יפגום בתוצאות המחקר. הפתרון האידיאלי להתגברות על איום זה הוא שימוש בקבוצת ביקורת כחלק אינטגרלי במחקר, כלומר בחינה מקבילה של סטודנטים הלומדים בקורסים שאינם משלבים עשייה חברתית בקהילה. ואולם, בשל אילוצים שונים, בהם מגבלות תקציב, לא נקטנו בדרך זו. ההתמודדות עם סוגיה זו תיעשה בהבחנה בין סטודנטים שמלכתחילה היו בעלי רמות עניין ומחויבות גבוהות לעומת סטודנטים שמלכתחילה היו בעלי רמות עניין ומחויבות נמוכות, על סמך השוואת התוצאות של השאלונים שמילאו בתחילת השנה ("pre-test").

### סגל המרצים והמוסד האקדמי

באיזה אופן פעילות הסטודנטים בקהילה משפיעה על סגל הקורס עצמו? באיזה אופן הקשר עם ארגונים חברתיים משפיע על עבודת המרצים? האם קורסים המשלבים עשייה של סטודנטים בקהילה משפיעים גם על המוסד האקדמי? האם נוצרים קשרי עבודה מהותיים בין מרצים בפורום?

מחקרים קודמים מלמדים כי פעילות סטודנטים בקהילה חושפת את מוסדות ההשכלה הגבוהה להיבטים סמויים של החברה. הסטודנטים מגבירים את הרלוונטיות של לימודיהם, ובכך, לעתים, את רלוונטיות המחקר של חברי הסגל (גולן-עגנון ושות', 2005). ואולם, כדי שתהליך זה יזכה לתמיכה ולעידוד של המוסד האקדמי, צריכים להתמלא כמה תנאים בסיסיים (Kaufman, 2005):

- הפקולטה תהיה מחויבת לעודד שינוי חברתי.
- סביבת הארגון והקהילה ייחשבו מקום לגיטימי לפעילות אקטיביסטית מבחינת האוניברסיטה.
- הפקולטה תוכל לפעול בתכליתיות בקהילה, ולאמץ אסטרטגיות לשינוי פוליטי.
- יהיו מכניזם ארגוני, מסגרות פעולה ומגע קהילתי שישמשו כר לשיתוף פעולה במטרה לשינוי חברתי.

נוסף על כך תיבחן מידת הרלוונטיות של הפורום בעבור המרצים. באיזו מידה הוא מאפשר יצירת קהילת עמיתים של המרצים? באיזו מידה מתקיים תהליך של החלפת ידע בין המרצים? מה תפקידו של הפורום בתהליך זה? באיזה אופן הפורום משפר את העבודה של המרצים, את פיתוח הקורסים ואת מחויבות האקדמיה לצדק חברתי ולזכויות אדם?

## קהילה

בעוד המושג "אקדמיה" בשם הפורום ("שותפות אקדמיה – קהילה") נהיר למדי להמשגה ולבדיקה, המושג "קהילה" הוא רב-משמעי. במהלך המחקר מצאנו כי למילה "קהילה" יש פירושים אחדים:

1. ציבור אנשים אשר פעילות הסטודנטים יכולה להיות רלוונטית בעבורו.
2. ארגונים חברתיים שבהם הסטודנטים מתנדבים.
3. שם כללי לכל גוף שאינו מזוהה עם האקדמיה ונכלל בגבולותיה.

בדרך כלל "קהילה" שהיא ציבור אנשים הרלוונטי לפעילות הסטודנט מתגוררת בסביבה הגיאוגרפית של המוסד האקדמי שהסטודנט לומד בו או קרוב למקום מגוריו. לחלופין "קהילה" זו היא ציבור בעל מכנה משותף בסוגיה כלכלית-חברתית הנוגעת לפעילות הסטודנט אך לא בהכרח מתגוררת במקום גיאוגרפי אחד (לדוגמה "נפגעי תכנית ויסקונסין"). מכל מקום, לרוב מדובר בציבור מוחלש אשר המדינה פגעה בזכויות האדם או בזכויות הקיבוציות שלו, פגיעה כזאת או אחרת.

עם זאת, כמעט כל הפעילות של הסטודנטים נעשית מטעם ארגונים. יש סטודנטים שמתוך העשייה בארגון באו במגע ישיר עם אנשים בקהילה (שאינם קשורים במישרין לארגון), ויש סטודנטים שבאו במגע בעיקר עם אנשים הפועלים בארגון, בשכר או בהתנדבות, ולא נפגשו במסגרת התכנית עם קהל רחב יותר. כמו כן, אין הכרח שהמטה והמשרדים של הארגון שבו הסטודנט מתנדב יהיו ממוקמים בתוך הקהילה הרלוונטית לפעילותו של הסטודנט. ביחוד הדבר נכון בפריפריה. מרבית הארגונים שבהם פעלו הסטודנטים הם ארגונים לשינוי חברתי (סנגור, אקטיביזם, חינוך ומנהיגות) ורק מיעוטם ארגונים המספקים שירותים לקהילה.

בבחינת התרומה לקהילה יש לשאול ראשית למי הסטודנטים תורמים בפעילותם – לארגון? לקהילה? האם בהכרח תרומה לארגון היא גם תרומה לקהילה? האם תרומה לארגון עלולה להתפרש כהחלשת הקהילה? מי מגדיר מהו צורך קהילתי? כמו כן, תרומת הסטודנטים עשויה לעטות ביטויים נרחבים; להיות קצרת טווח או ארוכת טווח, חלקית או מלאה, גלויה או סמויה וכדומה. לבסוף, יש לבחון את התרומה הסגולית לקהילה של שילוב עשיית הסטודנטים עם לימוד תיאוריה וליווי קורס אקדמי.

## ממצאים

בחלק זה של הדוח יוצגו הממצאים הנוגעים לזיהוי ההשפעות הייחודיות של התכנית על הסטודנטים. ממצאים הנוגעים להיבטים נוספים של התכנית (השפעות התכנית על סגל ההוראה, ארגונים וקהילה, המוסד האקדמי) יובאו בקצרה בסוף הפרק, ובהרחבה בנפרד בפרק הדיון.

### נתוני רקע על הסטודנטים המשתתפים בתכנית

בשנת הלימודים תשס"ז השתתפו בתכנית ל"שותפות אקדמיה – קהילה" כ-250 סטודנטים. הם למדו באחד-עשר קורסים, בשמונה מוסדות אקדמיים ברחבי הארץ, במסגרת כמה פקולטות ומחלקות: משפטים וקרימינולוגיה, מדעי החברה (סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, פוליטיקה וממשל), מדעי הרוח וחינוך. כל הנתונים שיוצגו להלן מבוססים על תשובות הסטודנטים לשאלונים. השאלונים נבנו באופן ייעודי לצורכי המחקר, והועברו לסטודנטים בשתי נקודות זמן: בתחילת שנת הלימודים ובסיומה. שיעור המשיבים על השאלונים בתחילת השנה עמד על 80% (200 סטודנטים), שיעור המשיבים בסיום השנה עמד על 62% (155 סטודנטים).<sup>4</sup> מלבד איסוף נתונים על בסיס שאלונים, נערכו למעלה מ-60 ראיונות עומק עם סטודנטים, נערכו לפחות שתי תצפיות בכל קורס לאורך השנה במסגרת שיעורים, ורואיינו לפחות שני נציגי ארגונים בכל קורס וקורס. חלק זה בדוח יסכם את תוצאות השאלונים.

### התפלגות לפי מגדר

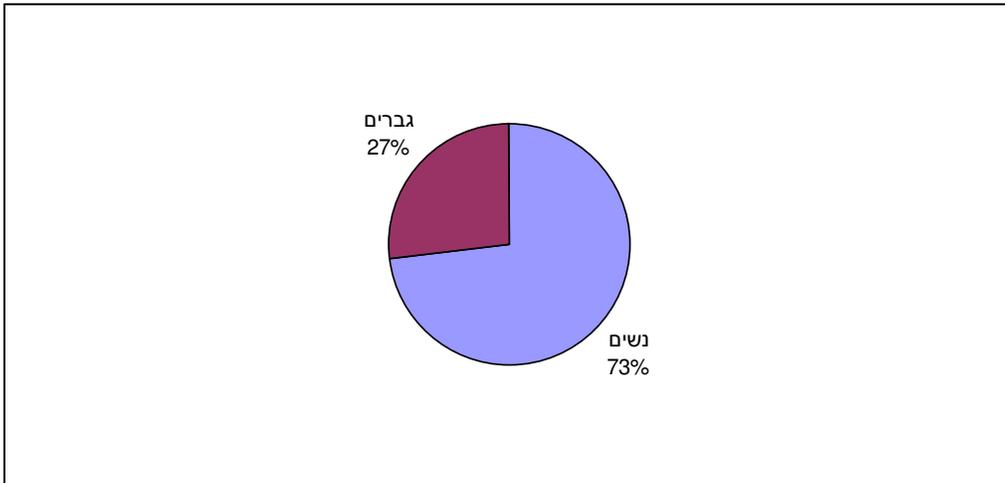
ההתפלגות המגדרית של הסטודנטים בתכנית מתאפיינת ברוב נשי מובהק: 73.4% מהסטודנטים בתכנית הם נשים לעומת 26.6% גברים (מתוך ממלאי השאלונים 146 נשים ורק 53 גברים). בתכנית שני קורסים שבהם לומדות נשים בלבד, וכן כמה קורסים שבהם ישנו רוב נשי מוחלט.

---

<sup>4</sup> לא הועברו שאלונים בקורס "זכויות המיעוט הערבי-פלסטיני" באוניברסיטת חיפה, אשר באופן יוצא מן הכלל, החל בסמסטר ב' תשס"ז.

<sup>5</sup> בכלל האוכלוסייה בישראל ישנם גברים רבים יותר מנשים בכל קבוצות הגיל עד גיל 34 (כולל). מגיל 35 היחס מתהפך, וישנן יותר נשים מגברים. על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006).

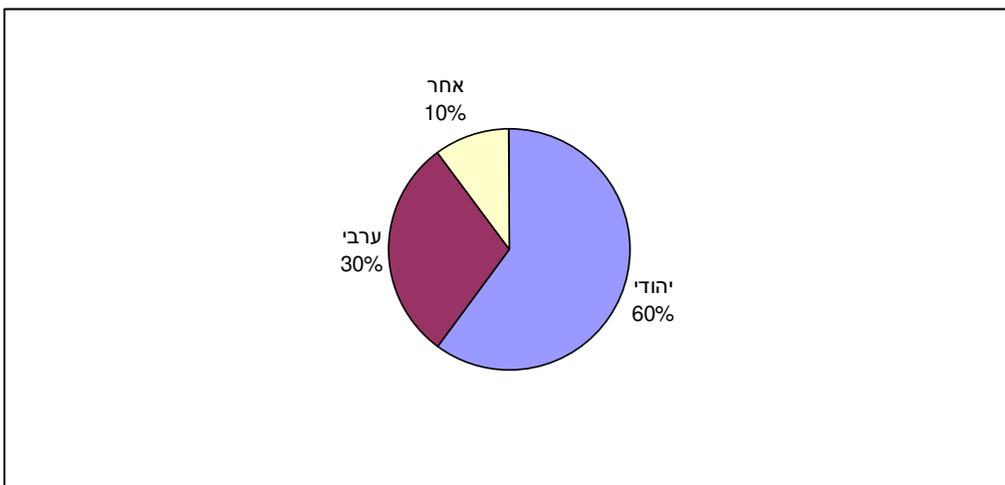
### דיאגרמה 1 התפלגות לפי מגדר



### התפלגות לפי לאום

לעומת ההתפלגות המגדרית, התפלגות הסטודנטים לפי לאום וקבוצת מוצא מאופיינת בהטרוגניות רבה. מבחינת יחסי יהודים-ערבים יש ייצוג רב של סטודנטים ערבים בתכנית, יחסית למשקלם באוכלוסייה. 60% מהסטודנטים ציינו שהם יהודים ואילו 30% ציינו שהם ערבים.<sup>6</sup>

### דיאגרמה 2 התפלגות לפי לאום



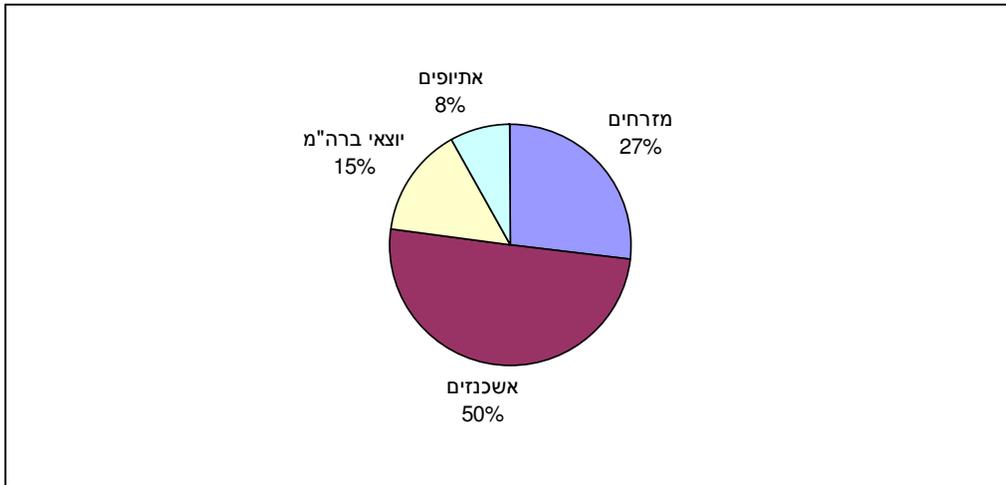
<sup>6</sup> ערבים הם 19.7% מכלל האוכלוסייה בישראל; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006), שנתון 57 (2004).

### התפלגות לפי קבוצת מוצא (יהודים)

מבחינת קבוצות מוצא באוכלוסייה היהודית, רוב הסטודנטים היהודים, 50% מתוכם הגדירו עצמם "אשכנזים" ורק 27% הגדירו עצמם "מזרחים". 8% מהסטודנטים היהודים הגדירו עצמם עולים מאתיופיה ו-15% מהסטודנטים הגדירו עצמם עולים ממדינות חבר העמים לשעבר. יוצאי ברית המועצות הם 21% מהאוכלוסייה היהודית בישראל.<sup>7</sup> יהודים יוצאי אסיה, אפריקה וצאצאיהם הם כ-27.4% מהאוכלוסייה היהודית ויוצאי אירופה אמריקה וצאצאיהם הם 39% מכלל האוכלוסייה היהודית.<sup>8</sup> 78.2% מהסטודנטים (ערבים ויהודים) הצהירו שנולדו בארץ, לעומת 18.8% שנולדו בחו"ל.

### דיאגרמה 3

#### התפלגות לפי קבוצת מוצא (יהודים)

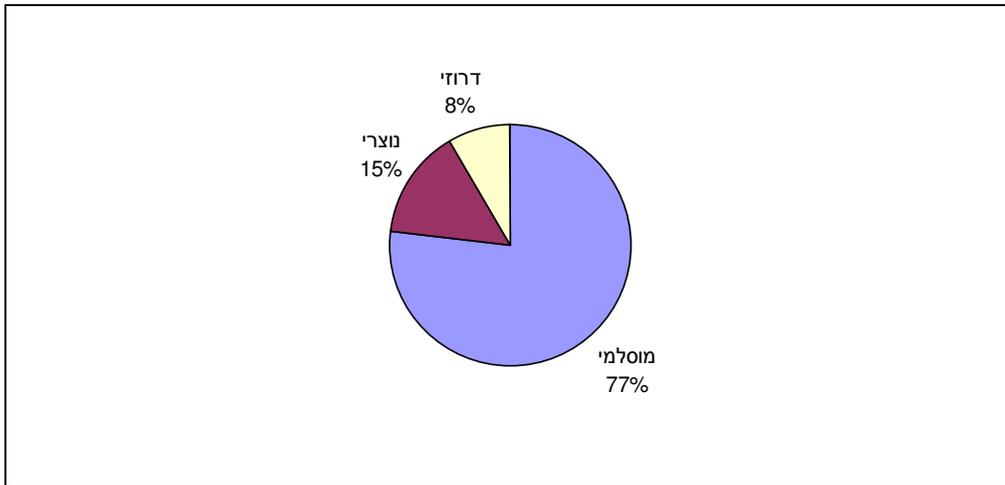


### התפלגות לפי קבוצת מוצא (ערבים)

מבחינת קבוצות מוצא באוכלוסייה הערבית, רוב מוחלט של הסטודנטים הערבים בתכנית, 77% מתוכם, הם מוסלמים, 15% נוצרים ו-8% דרוזים.

<sup>7</sup> באוכלוסייה זו כ-5.613 מיליון איש. היא כוללת את בני הדת היהודית, את "הבלתי מסווגים לפי דת" במשרד הפנים ואת הנוצרים הלא-ערבים. שני המגזרים האחרונים הם בדרך כלל בני משפחה של עולים יהודים.  
<sup>8</sup> הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006), שנתון 57 (2004). משה סיקרון 2007. 'דמוגרפיה, אוכלוסיית ישראל ומגמות'.

#### דיאגרמה 4 התפלגות לפי קבוצת מוצא (ערבים)



#### התפלגות לפי גיל

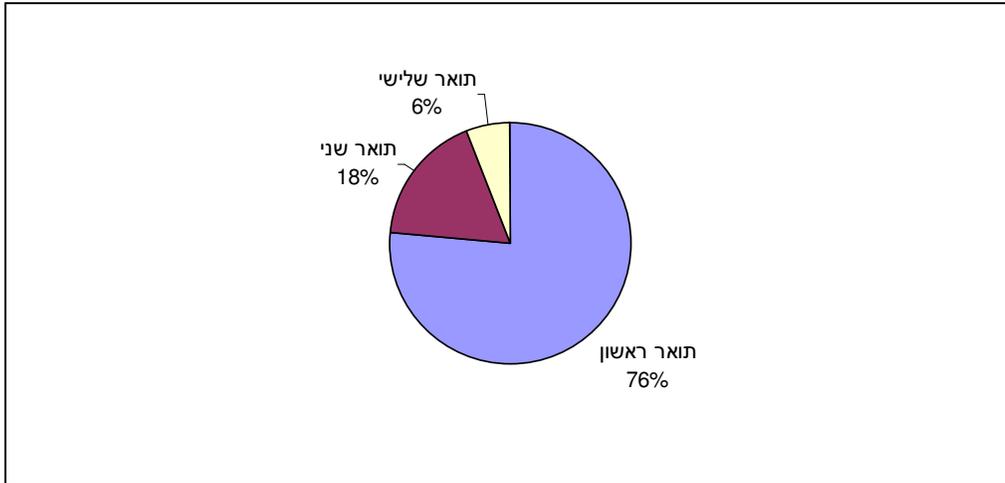
ממוצע הגילים של המשתתפים בתכנית הוא 27.7 וגילם 18 עד 72. הרוב המוחלט של הסטודנטים, כ-70% (135 אנשים), הוא בטווח הגילים 22-28. כ-5% מההתפלגות (10 אנשים) הם מעל גיל 44, וכ-6.5% מההתפלגות (13 אנשים) הם מתחת לגיל 22. היתר, 18.5% (40 אנשים), בני 29 עד 43.

#### לימודים אקדמיים

בתכנית לומדים סטודנטים לקראת שלושת התארים – ראשון, שני ושלישי. 76% מהסטודנטים (כ-150 תלמידים) הם תלמידי תואר ראשון, 18% תלמידי תואר שני (כ-36 תלמידים), ו-6% תלמידי דוקטורט (כ-12 תלמידים).

## דיאגרמה 5

### התפלגות הסטודנטים לפי לימודיהם לתואר אקדמי



### שינויים בעמדות הסטודנטים לאורך השנה

מחקר זה התמקד בזיהוי השפעות התכנית על הסטודנטים, ובתרומה שהם מפקים מהשתתפותם בה. לשם כך נתבקשו הסטודנטים למלא שאלון עמדות ובו 26 שאלות הנוגעות לנושאים של צדק חברתי, זכויות אדם ועשייה חברתית.<sup>9</sup> על בסיס שאלון זה חושבו לכל סטודנט בתכנית שלושה מדדים:

- 1. מידת המחויבות החברתית של הסטודנט** – מדד זה כולל את מידת המוטיבציה של הסטודנט בהקשר למודעות חברתית, את הרצון של הסטודנט ללמוד נושאים אלו, כמו גם כוונות פעילות למען זכויות אדם ושינוי חברתי שהסטודנט הצהיר עליהן.<sup>10</sup>
- 2. תחושת המסוגלות של הסטודנט** – מדד זה כולל את מידת האמונה של הסטודנט ביכולתו לחולל שינוי חברתי, ובתחושה שיש לו כלים ומיומנויות לשם כך.<sup>11</sup>
- 3. מידת הניסיון של הסטודנט בעשייה חברתית** – המידה שבה הסטודנט היה שותף בעבר או שבה הוא שותף בהווה בפעילויות חברתיות למען קידום שינוי חברתי.<sup>12</sup>

להלן התפלגות התוצאות בשלושת מדדים אלו (טווח הערכים 1-7), לפי קורס ולפי מועד המדידה, כולל ההפרש בין המדידה בתחילת השנה למדידה בסוף השנה:

<sup>9</sup> ראו נספח, עמ' 102.

<sup>10</sup> מידת המחויבות של הסטודנט נמדדה בשאלות כגון אלו: "המצב החברתי במדינה מעסיק אותי באופן יום-יומי", "סוגיית שוויון הזכויות לאוכלוסייה הערבית מעסיקה אותי מדי יום".

<sup>11</sup> תחושת המסוגלות של הסטודנט נמדדה בשאלות כגון אלו: "יש לי כלים להשפיע על הנעשה במדינה", "אני מסוגלת/להוביל שינוי חברתי".

<sup>12</sup> מידת הניסיון של הסטודנט בעשייה חברתית נמדדה בשאלות כגון אלו: "לקחתי בעבר חלק פעיל בעשייה למען זכויות אדם או צדק חברתי", "פעילות ממשית למען שמירה על זכויות אדם היא חלק מרכזי מאוד בחיי".

הפרש			סוף שנה			תחילת שנה			
ניסיון	מסוגלות	מחויבות	ניסיון	מסוגלות	מחויבות	ניסיון	מסוגלות	מחויבות	
+0.34	+0.05	**+0.45	4.69	4.76	**5.18	4.35	4.71	4.73	זכויות אדם בחברה הישראלית האוניברסיטה העברית N=26 ; N=52
-0.45	-0.12	-0.1	4.45	5.23	5.25	4.90	5.35	5.35	זכויות אדם, קהילה ומדיניות תכנון בישראל אוניברסיטת בן-גוריון N=11 ; N=13
-0.31	+0.05	+0.11	4.48	5.15	4.69	4.79	5.10	4.58	פמיניזם משפטי ושינוי חברתי אוניברסיטת חיפה N=21 ; N=25
-0.61	-0.55	+0.02	3.07	4.80	4.23	3.68	5.35	4.21	חינוך בלתי פורמאלי ושינוי חברתי מכללת בית ברל N=6 ; N=13
+0.44	*-0.81	+0.3	3.48	*3.80	4.27	3.04	4.61	3.97	נשים כמובילות שינוי מכללת עמק יזרעאל N=11 ; N=9
-0.19	-0.25	-0.23	3.64	4.88	3.90	3.83	5.13	4.13	הקליניקה לייצוג בני נוער האוניברסיטה העברית N=13 ; N=12
+0.59	-0.44	**+0.65	4.54	4.36	**4.72	3.95	4.80	4.07	מעורבות פעילה של סטודנטיות להוראה בארגוני שטח לזכויות נשים מכללת גורדון N=18 ; N=14
-0.7	+0.26	-0.36	4.93	5.7	5.37	5.63	5.44	5.73	מגדר וזכויות אדם – בין קרימינולוגיה, ויקטימולוגיה, ועשייה חברתית האוניברסיטה העברית N=5 ; N=9
+0.33	+0.08	+0.21	4.14	4.37	4.12	3.81	4.29	3.91	מתורגמות קהילתית אוניברסיטת בר-אילן N=30 ; N=46
-0.62	-0.31	-0.06	4.01	4.57	5.24	4.63	4.88	5.30	בירוקרטיה, ממשליות וזכויות אדם אוניברסיטת תל-אביב N=15 ; N=8
-1.18	-2.04	+0.99	סה"כ						

\* נמצאו הבדלים מובהקים בין תחילת השנה לסוף השנה ברמת מובהקות  $p < 0.1$   
 \*\* נמצאו הבדלים מובהקים בין תחילת השנה לסוף השנה ברמת מובהקות  $p < 0.05$

הממצאים המוצגים בטבלה מלמדים שבדרך כלל לא נמצאו הבדלים מובהקים במדדים בין תחילת השנה לסוף השנה.<sup>13</sup> אם נסכם את סך כל ההפרשים במדדים נגלה כי על פני כל הקורסים, מחויבות הסטודנטים עלתה ב-0.99 יחידות מדידה, תחושת מסוגלות הסטודנט ירדה ב-2.04 יחידות מדידה, ומידת הניסיון בפעילות למען צדק חברתי וזכויות אדם שהסטודנט מדווח עליה ירדה ב-1.18 יחידות מדידה. מכאן כולה כי בעוד התכנית מצליחה להעלות על פי רוב את מידת

<sup>13</sup> חלק מהתוצאות אינן מובהקות בשל קבוצות המדגם הקטנות יחסית.

המחויבות לעשייה חברתית אצל הסטודנטים, במפתיע התכנית מפחיתה את תחושת המסוגלות של הסטודנטים וכן, במידת-מה מצמצמת את הנדיבות שלהם בדיווח על "ניסיון בעשייה לשינוי חברתי" לעומת דיווחם בתחילת השנה. אם כן, אין ספק כי הממצא המרכזי העולה מטבלה זו נוגע לירידה העקבית (להוציא שלושה קורסים שבהם השינוי אפסי, וקורס אחד שבו השינוי חיובי אך קטן) בתחושת המסוגלות של הסטודנטים להוביל שינוי חברתי – ממצא בהחלט לא צפוי ולא מובן מאליו.

ניתוח הראיונות שערכנו עם הסטודנטים לאורך השנה מספק להערכתנו הסבר אפשרי לירידה המפתיעה בתחושת המסוגלות. סטודנטים רבים ששוחחנו עמם הביעו תחושות מעורבות כלפי העשייה שלהם בקהילה הנעשית במסגרת הקורסים. לדבריהם, הם פוגשים לאורך השנה שינוי חברתי הלכה למעשה, להבדיל מעיסוק תיאורטי ו"מרוחק". בהתנסות זו הם מגלים לא פעם את הקשיים והמורכבות המלווים תהליכי שינוי חברתי במציאות. לעתים מפגש זה מייאש ומתסכל בעבורם. לעתים אין לו תוצרים ברורים. אם בתחילת השנה תחושת המסוגלות שלהם הסתמכה בעיקר על פעילויות בקהילה הסובבת אותם – המוכרת והתומכת – שלא בהכרח מאופיינת באוכלוסיות מוחלשות, הרי ניסיון של שנה בעשייה במרחבים מוחלשים ומדוכאים יותר של החברה הישראלית, יכול לערער את ביטחונם העצמי ביכולתם להוביל שינוי בחברה..

**סטודנטית:** "זה משנה את חיי. הרגשתי שברגע שהתחלתי להיות במגע ישיר עם השטח אני מבולבלת...."

**סטודנטית:** "קשה לדבר אחרי חוויה כזאת. מעולם לא הייתי במקום כזה. קשה מאוד. חשוב מאוד לשמוע את זה ולהיות, לדבר ולהעביר את זה לאחרים".

**סטודנטית:** "יש אמביוולנטיות – האם העבודה שלנו בעצם משעתקת את הכיבוש, יוצרת תלות של הפלסטינים בנו כישאליות העוזרות להם. ביחסי הכוחות הם עדיין למטה, גם במגע עמנו. אנו לא נותנים להם את הכוח לעזור לעצמם".

**סטודנט:** "יש כאן חשיפה לדברים קשים מאוד ומצב שבו אין לי הכלים להתמודד. גם אין בארגון הזה אנשים רבים. למעשה, לא היה לי ליווי. הייתי הרבה לבדי, ואם היה לי ליווי – הוא היה טכני מאוד".

הסבר נוסף לירידה בתחושת המסוגלות קשור לתהליכים של שינוי זהות העוברים על הסטודנטים במהלך התכנית. לפי מודל זה (שיפורט בהרחבה בפרק הדיון<sup>14</sup>), תהליך שינוי הזהות שהסטודנט עובר מורכב משלושה כוחות דינאמיים. אלו מתמקמים באופן יחסי ברצף זה אחרי זה: פירוק, חיפוש ובנייה. שלבים אלו קיבלו ביטוי בראיונות שערכנו עם הסטודנטים. כך למשל, סטודנטים ביטאו תחושות של חוסר נוחות, חרדה ותסכול, זאת בשל פירוק תפיסת העולם הישנה והנרטיב המוכר להם. בעקבות כך, הסטודנט מחפש דרך להבנות מחדש את המשמעות המוענקת לקשר

<sup>14</sup> להרחבה של הסבר זה, פנו לחלקו האחרון של פרק הדיון, אשר נוגע בתהליכי פירוק, חיפוש ובנייה של זהות, עמ' 86.

בינו לבין והעולם, הוא עושה זאת באמצעות מה שנתפס כעשייה מתקנת – עשייה המביאה להבניה מחודשת של מקומו בתוך העולם, תוך כדי בניית נרטיב חדש. על סמך הממצאים שהעלינו, אנו משערים כי בסוף השנה האקדמית ועם סיום הקורס, **הסטודנט עדיין נתון בעיצומו של תהליך החיפוש**, ובד בבד בתהליכי בנייה ראשוניים של זהות חדשה. שלב זה מלווה בבלבול, בחוסר ודאות ובתהיות באשר לפרקטיקה של הסטודנט בקהילה. אלו מלווים בתחושת מסוגלות לא יציבה. ייתכן כי במרוצת הזמן, **ובתנאי שהתהליך ממשיך**, זהות הסטודנט תוסיף להתעצב ולהיבנות, וכך הוא יעבור ל"שלב הבנייה" של תהליך שינוי הזהות. סביר כי בשלב זה הסטודנט ירכוש מחדש את אמונו ביכולתו לחולל שינוי חברתי. ואולם, כל זאת בתנאי שמתקיימות מסגרות שבהן יוכל להמשיך את התהליך, מעבר לשנת הלימודים עצמה.

**מרצה:** "הסטודנטיות והחונכות יעברו תהליך רגשי ומחשבתי שיאפשר להן להתחיל לשאול שאלות, לחדד דברים שנוגעים לשינוי חברתי ולמצב של נשים בחברה, לפתח מודעות מסוג אחר, לפתח רגישות. בשבילי השמחה הגדולה ביותר תהיה אם בסוף השנה הן יגידו: 'עברתי תהליך מהותי מאוד, תהליך שבו השתניתי'".

**מרצה:** "אני רוצה שהחשיבה הביקורתית הזאת תיכנס להם לדם; שיהיה עליהם מכבש לחצים שבו הם תמיד ירצו להיות פעילים, ינתחו את העולם במונחים פוליטיים. שזה ישפיע על החיים שלהם, על הבחירות הפוליטיות שלהם ביומיום".

באותו אופן ייתכן שההסבר לירידה המפתיעה בדיווח על "מידת הניסיון בעשייה למען שינוי חברתי" (ירידה ב-1.18 יחידות מדידה) הוא שבסוף השנה סטודנטים מבינים במדויק את ההבדל בין עשייה ל"שימור חברתי" לבין עשייה המכוונת לצדק חברתי וזכויות אדם. בסוף השנה קשה להם לדווח על פעילויות שעשו בעבר כפעילויות המקדמות נושאים אלו. ייתכן שירידה במדד זה מעידה שהסטודנטים ביקורתיים יותר כלפי עשייתם. לא כל עשייה חברתית מתפרשת בעיניהם כיום כעשייה למען צדק חברתי וזכויות אדם.

לנוכח הדברים האלה, ההנחה שהתנסות בעשייה לשינוי חברתי מביאה לידי עלייה בתחושת המסוגלות של הסטודנטים באשר ליכולתם לחולל שינוי איננה הנחה שניתן לראותה כמובנת מאליה. להערכתנו, הממצאים שמובאים כאן מעידים שעשייה של סטודנטים לשינוי חברתי שאיננה מקבלת את התמיכה הראויה ואת הליווי לאורך השנה, ושלא יוצרת ומעודדת השתייכות למסגרות פעילות בהמשך מעבר לשנת הלימודים עצמה – עלולה להוביל לתוצאות המנוגדות לציפיות התכנית, וליצור תחושת מסוגלות נמוכה באשר לאפשרות לחולל שינוי חברתי בכלל, ולהשתתף בו בפרט. על כך נרחיב בפרק הדיון.

## **ציפיות והגשמת הציפיות**

הסטודנטים נשאלו בתחילת השנה באשר לציפיותיהם מהקורס. בסוף השנה נשאלו הסטודנטים באשר להגשמתן של הציפיות. מצאנו כי על פני כל הקורסים בתכנית התגשמו הציפיות של הסטודנטים מהקורס:

- בתחילת השנה סטודנטים אמרו כי באופן יחסי הם **אינם** מאמינים שהקורס יספק להם כלים לשנות דברים המפריעים להם בחיי היום-יום. התרשמותם בסוף הקורס תאמה את ציפיותיהם הנמוכות בהקשר זה.<sup>15</sup>
- בתחילת השנה סטודנטים אמרו כי באופן יחסי הם **אינם** מעוניינים לגבש את זהותם האידיאולוגית במסגרת הקורס. התרשמותם בסוף הקורס תאמה את ציפיותיהם הנמוכות בהקשר זה.<sup>16</sup>
- בתחילת השנה סטודנטים אמרו כי הם מצפים שהקורס שבו הם לומדים יהיה שונה באופיו ובדרך העברתו מקורסים אקדמיים אחרים. התרשמותם בסוף הקורס תאמה את ציפיותיהם הגבוהות בהקשר זה.<sup>17</sup>

- עם זאת, נמצא גם פער מובהק בין ציפיות הסטודנטים לבין התגשמות ציפיותיהם לאורך השנה:
1. נמצא כי הסטודנטים **לא** הגבירו את מידת ביטחונם העצמי באשר ליכולותיהם להשפיע על הנעשה בחברה, לפחות לא במידה שקיוו לה<sup>18</sup> ( $t=3.35, p=0.001$ ).
  2. נמצא כי הסטודנטים **לא** לקחו חלק פעיל בדיון בכיתה במידה שציפו לה<sup>19</sup> ( $t=4.41, p=0.001$ ).

הסעיף הראשון **מחזק את מהימנות הממצאים** שהוצגו בחלק הקודם, הנוגעים לירידה המובהקת בתחושת המסוגלות של הסטודנטים לאורך השנה. כאן קיבלנו עדות לאכזבה של הסטודנטים ממידת הביטחון שהקורס העניק להם באשר ליכולתם לחולל שינוי חברתי. הסעיף השני נוגע לפער שהתגלה בין מידת הציפייה הגבוהה למדיי של הסטודנטים לקחת חלק פעיל בדיון בכיתה, לעומת התרשמותם בפועל כי החלק הפעיל שהם לקחו בדיון בכיתה נמוך במידה ניכרת משציפו.

## **שביעות רצון כללית מהשתתפות בקורס ובעשייה בארגון**

בהשוואה בין הקורסים בתכנית נמצאו הבדלים מובהקים במידת שביעות רצונם של הסטודנטים מהרמה האקדמית ומהליווי של סגל הקורס. עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קורסים במידת שביעות הרצון של הסטודנטים מהארגונים שהם פועלים בהם. כמו כן, מצאנו כי סטודנטים מביעים שביעות רצון גבוהה יותר מהקורס מאשר מפעילותם בארגון. תוצאה זו היא

<sup>15</sup> על בסיס תגובה להיגד: "אני מאמין/נה שהקורס יספק לי כלים לשנות דברים אשר מפריעים לי בחיי היום-יום".

<sup>16</sup> על בסיס תגובה להיגד: "אני מעוניין/נת לגבש את זהותי האידיאולוגית במסגרת הקורס".

<sup>17</sup> על בסיס תגובה להיגד: "אני מצפה שבאופיו ובדרך העברתו יהיה קורס זה שונה מהקורסים האחרים שאני לומד/ת במסגרת אקדמית".

<sup>18</sup> על בסיס תגובה להיגד: "אני מקווה להגביר את מידת ביטחוני העצמי ביכולתי להשפיע על המתרחש בחברה".

<sup>19</sup> על בסיס תגובה להיגד: "אני מצפה לקחת חלק פעיל ומשמעותי בדיון בכיתה".

מובהקת ( $t=2$ ,  $p=0.01$ ). נוסף על כך, לא מצאנו מתאם כלשהו בין הפקולטה או תחום הלימוד של הסטודנט לבין שביעות רצון מקורס או מפעילות בארגון.

מצאנו גם כי הסטודנטים צמאים לתכנים עיוניים שילוו את עשייתם בקהילה. הם נטו להשתמש במאפיין זה של הקורסים כדי להסביר מדוע הקורס בו הם משתתפים הוא בעל משמעות עבורם. יתר על כן, מצאנו כי ככל שהתוכן העיוני בעל מכוונות רבה יותר לאופי העשייה בקהילה, וככל שאפשרויות יישומו ברורות יותר לסטודנטים – בין אם קהילתיות ובין אם מחקריות - כך שביעות הרצון שלהם מהקורס רבה יותר וכן גם החשיבות שהם רואים בקורס ובעשייה בקהילה.

### ממצאים נוספים :

**סגל ההוראה :** מצאנו חווית עומס יוצאת דופן בקרב סגל ההוראה, וזאת בהשוואה לקורסים שאינם משלבים עשיית סטודנטים בקהילה. על מטלות ההוראה "המסורתיות" של האקדמיה, מתווספות לקורסים אלה משימות הנוגעות לעבודת השדה, מול הארגונים בהם מתנסים הסטודנטים, שמירה על קשר רציף עם הארגונים, ליווי ומעקב אחר פעילות הסטודנטים, וקישור בין עבודת השדה והתכנים העיוניים של הקורס.

**ארגונים וקהילה :** מצאנו כי במקרים מסוימים התרומה של הסטודנטים לארגונים הייתה מרחיקת לכת, ושונה מתרומה של מתנדבים שאינם קשורים לקורס אקדמי. במקרים אלה סגל הקורס היה מעורב באופן רציף בעשיית הסטודנטים בקהילה, והוסיף ממד עיוני ומחקרי לעשייה בשטח. יש לציין, כי מקרים אלה זכו להערכה עצומה מצד הארגונים, שאף ביטאו רצון להעמיק את השותפות בעתיד. יחד עם זאת, מצאנו כי סטודנטים דרשו השקעה משמעותית מצד הארגונים שקלטו אותם. לעיתים הסטודנטים נתפשו כדורשים השקעה מיוחדת, הנוספת על העבודה הארגונית השוטפת והעמוסה. זאת ועוד, מצאנו כי חלק מהארגונים חסרים אוריינטציה לעבודה עם סטודנטים, ולעיתים הדבר הביא לחוסר הבנה של מקום הסטודנטים בארגון, ואף להיעדר תמיכה ראויה של הארגונים בסטודנטים.

**המוסד האקדמי :** הקורסים בתכנית מבקשים לקבל את ההכרה הראויה מהמוסד האקדמי, אולם מרביתם הביעו אי-נחת מהמצב בנדון כיום. לעיתים התחושה של סגל הקורס הייתה כי המשך הקורס תלוי בהוכחה מתמדת של הצלחתם ונחיצותם. במקצת הקורסים מצאנו היעדר מעורבות של גורמים בכירים באקדמיה וקושי של המוסד לתגמל את הסגל האקדמי על העבודה הנוספת הנדרשת לשם העברת קורס המערב עשייה של סטודנטים בקהילה. יש מקומות בהם השקיע סגל ההוראה מאמצים ממוקדים ורציפים ב"שיווק" הקורס בתוך המוסד האקדמי שבו הוא מתקיים, והייתה לכך הצלחה ביצירת הכרה ומחויבות מצד בכירים במוסד האקדמי. זהו כיוון חשוב לפעולה סדירה ומודגשת גם בעתיד.

מעניין, כי מצאנו עדויות ל"פערי שפה" בין התיאור של הקורסים ע"י המעורבים בהם, לבין השפה בה משתמשים אחרים בבטאם את נקודת מבטם על אותם קורסים. למשל, בעוד שהשפה של סגל קורס מסוים היא של "צדק חברתי", עמית בכיר בפקולטה עשוי לדבר עליו במונחים של "צדקה" ו"תרומה לקהילה".

## דיון

### חלק א' – שותפויות

שותפות היא עבודה. לעתים זו קשה ומורכבת יותר מהעבודה השוטפת של הארגון. היא מחייבת השקעת זמן ואנרגיה, משאבים שהיו יכולים להיות מתועלים למאמצים אחרים של הארגון, ובתוכה יש תמיד שיקולי עלות – תועלת. הצלחת השותפות מחייבת איזון עדין בין התשומות שכל ארגון שם בשותפות לבין התפוקות שהוא מקבל ממנה, וכן בחינה של שיקולים אלו ביחס לעבודה השוטפת של הארגון המוסיפה להתנהל בה בעת, מחוץ לשותפות.

אם כן, שותפות בין-ארגונית יכולה להיות מבוססת על תפיסה פרגמטית גרידא שלפיה לעתים, משיקולים ניהוליים בלבד, שותפות נחשבת לאמצעי המתאים לעשות דברים, משום שהיא מציעה איגום והרחבה של משאבים, צבירת מוניטין או קבלת לגיטימציה, פתיחת הזדמנויות חדשות ופוטנציאל לחדשנות (טליאס ואחרים, 2003). עם זאת, בייחוד בזירה החברתית והציבורית, פעולה של שותפות טוענת התארגנות זו במשמעויות ערכיות; השותפות יכולה להיתפס כערך לעצמה, ולא רק כעמדה ניהולית להשגת יעדי הארגון באמצעים יעילים יותר. יתר על כן, בדומה לשותפויות בין-מגזריות אחרות (במקרה זה, בין האקדמיה, בהיותה מוסד ציבורי – לבין ארגונים חברתיים, בהיותם נציגי מגזר שלישי), "שותפות אקדמיה – קהילה" היא "יצור פוליטי" שמעצם התהוותו מאתגר את היחסים בין המגזרים בחברה, ומתחרה על סדר היום הציבורי ועל המשאבים לקידומו (טליאס ואחרים, 2007 – בהדפסה). רכיבים אלו – הפרגמטי, הערכי והפוליטי – פועלים בו בזמן ב"שותפות אקדמיה – קהילה", ומשפיעים על מידת הנכונות של הצדדים לשתף פעולה ולהשקיע בשותפות ביניהם. התפיסה שלפיה שני הצדדים רואים בעצם קיום השותפות ערך משמעותי היא תנאי פתיחה חשוב, אך השגת היעדים הפרגמטיים מהותית להמשכיותה.

אין ספק כי במסגרת "שותפות אקדמיה – קהילה" עיקר העבודה והאחריות מוטלים על סגל הקורסים. עם זאת, ארגוני השטח סובלים ממערכת לחצים אינטנסיבית יותר מזו שעמה מתמודדת בדרך-כלל האקדמיה. עקב כך, הארגונים נאלצים להיות ערים מאוד ל"שורת הרווח" שהשותפות נותנת להם. כמו כן, לארגונים יש יכולת פחותה לספוג כישלונות לאורך זמן. השקעתם בשותפות רבה – בייחוד בכל הקשור להקצאת משאבים ארגוניים ליווי הסטודנטים ולהכשרתם – והארגון מעוניין לבחון את "שורת הרווח" כמעט מיד. לעומת זאת, האקדמיה שמה דגש רב יותר על השותפות כערך, ולכן סובלנית יותר ל"הפסדים" זמניים ב"שורת הרווח" שלה. יתר על כן, מבחינת הקורסים השותפות היא אחד הערכים המרכזיים והבסיסי לקיומם הייחודי בנוף האקדמי, אולם בעבור הארגונים השותפות היא "בפריפריה של העשייה השוטפת". אמנם, גם האקדמיה לא הצטרפה לשותפות רק בגלל הערך שבה. במקרים שונים היינו עדים לשאיפת המרצים להפיק לא מעט הישגים "פרגמטיים" משותפות זו, בעיקר באמצעות גישה למשאבי ידע, מקורות הכשרה לסטודנטים ופוטנציאל לחדשנות מחקרית ואקדמית. בד בבד המוסד האקדמי מכיר ביכולתו לזכות בהכרה חברתית בפעילותו בקהילה ולצבור מוניטין במרחב הציבורי. כאמור, התרשמותנו כי באקדמיה ישנה סובלנות רבה יותר כלפי הפסדים ב"שורת הרווח מהשותפות" או לגבי השקעה שעדיין אינה מחזירה את התמורה הצפויה ממנה. המשך יחסי העבודה עם ארגונים חברתיים מחייב את האקדמיה להבין את חוסר הסימטריה הזו בעמדות הפתיחה של שני הצדדים כלפי

השותפות.

במסגרת זו, נדון בכמה היבטים מרכזיים שזיהינו בהצטרפותם של הצדדים ל"שותפות אקדמיה – קהילה": איגום והרחבה של משאבים, פתיחת הזדמנויות ופוטנציאל לחדשנות, צבירת מוניטין וקבלת לגיטימציה, רישות חברתי, מורכבות העבודה בשותפות, הצורך בהגדרות תפקיד חדשות, עלויות, חשיבות העבודה עם הפקולטה ושותפות עם פר"ח, עם יחידות למעורבות חברתית ועם משרדי דיקן הסטודנטים ומקומם של היבטים אידיאולוגיים.

### **איגום והרחבה של משאבים**

שותפות היא הזדמנות להרחיב את מאגר המשאבים, ובהתאם גם את היקף הפעילות של הארגון, שלא באמצעות מקורות פנימיים בלבד (טליאס ואחרים, 2003). ב"שותפות אקדמיה – קהילה" מאגר המשאבים נחלק לשני תחומים עיקריים: משאבי ידע ומשאבי כוח אדם.

#### **ידע**

אנו מתרשמים כי ידע הוא אחד המשאבים המרכזיים המתהווים, מועברים ונצרכים ב"שותפות אקדמיה – קהילה". בפעילות שהיינו עדים לה השנה זוהו שלושה מודלים של העברת ידע, לפי כיווני זרימת הידע בין האקדמיה לקהילה:

1. **מודל חד-כיווני קהילה-אקדמיה**: הידע נתפס כנתון בעיקר בידי הארגון החברתי ומועבר לסטודנטים כ"הכשרה" מטעם אנשי הארגון.
2. **מודל חד-כיווני אקדמיה-קהילה**: הידע נתפס כנתון בעיקר בידי האקדמיה (כלומר, בידי מרצי הקורסים) והסטודנטים מעבירים את הידע לארגונים ולקהילה דרך עשייתם בשטח והליווי האקדמי שהם מקבלים.
3. **מודל דו-כיווני**: הידע זורם תוך הדדיות מהשטח לאקדמיה ולהפך, ומקבל ביטויים חדשים וסינרגטיים לאורך השנה.

#### **1. מודל חד-כיווני קהילה – אקדמיה**

במודל זה הארגונים החברתיים נתפסים כמומחים בתחומם, והסטודנט רוכש את הידע בעבודתו במפגש עם נציגי הארגון. הידע נתפס כשייך לארגון החברתי בעוד האקדמיה תורמת כוח אדם העובר הכשרה. בכך הארגון אינו תופס עצמו כמפקיד ידע ברשות המוסד האקדמי, אלא כמי שמעביר ידע לסטודנטים. הסטודנט הוא מרכז הלמידה, ולפיכך הארגון רואה בלמידת הסטודנטים ערך מרכזי בעשייתם של הסטודנטים בארגון. במילים אחרות, הסטודנט בא "ללמוד" בשעותיו בארגון.

**נציגת ארגון**: "באופן כללי החיבור של קורס זה אלינו היה כדי להגדיל את המודעות והידע של הסטודנטים בתחום הבירוקרטיה והכיבוש... הם באו על מנת ללמוד על הבירוקרטיה של הכיבוש".

## 2. מודל חד-כיווני אקדמיה – קהילה

במודל זה ארגוני השטח משתמשים במשאבי הידע של האקדמיה על ביטוייהם המגוונים. יחסים אלו בולטים מאוד בקליניקות למשפטים, כאשר האקדמיה מביאה את הידע המשפטי לשימושה של הקהילה. זרימת ידע דומה נעשית גם בקורס "מתורגמות קהילתית". הארגון שם דגש על השירות שהסטודנט נותן לארגון או לקהילה, ופחות על הלמידה של הסטודנט עצמו תוך כדי העשייה. במילים אחרות, הסטודנט בא בעיקר כדי "לעבוד" בארגון ולא בכונה מודגשת "ללמוד" בו.

**מראה בקליניקה משפטית:** "אנו מתרגמים בעבור הנערים את השפה המשפטית. זו מהווה מחסום משמעותי בעבור הנוער ואנו עוזרים להם לחצות אותו".

## 3. מודל דו-כיווני

מודל שלישי שזיהינו בהקשר להעברת ידע במסגרת השותפות נוגע לידע שאינו נתפס כשייך למרצי הקורס או לארגון, אלא מוחזק כיצירה חדשה וסינרגטית המתאפשרת באמצעות העשייה של הסטודנטים, בהיותם מתווכים בין משאבי הידע הקהילתיים למשאבי הידע האקדמיים. הסטודנטים נעזרים בכישורים ובידע של אנשי סגל הקורס ומחזירים את הידע לארגונים מחודש ומעובד, ובה בעת יוצרים בסיס למחקר אקדמי חדש בעבור המרצים.

**נציגת ארגון חברתי:** "כאן היו מרצים מומחים בתחומם שהנחו את הארגון לכיוונים חדשים ותרמו את התשומה שלהם לגבי מה צריך לעשות. למשל, פרסום מאמר בעיתון – זאת הייתה הצעה של הקורס, והרגשתי שיש בזה הרחבה של עשיית הארגון. אבל פה הסטודנט בא עם רעיון. הליווי היה משותף – אנחנו נתנו להם חומר קריאה ושלחנו אותם לאסוף חומר. אבל אז, כשהם חזרו עם הנתונים, אמרנו להם שאין לנו יכולת לנתח את החומר, שאנחנו לא יודעים לחקור את זה, ואילו (לסגל הקורס) יש את היכולת להסתכל על המספרים ולומר מה יוצא מזה".

בכל קורס נמצאו הד לשלושת סוגי המודלים של זרימת הידע, כפי שהוצגו לעיל, אך בכל אחד מהם במינון אחר. כך לדוגמה, בקליניקות המשפטיות באוניברסיטה העברית, כמו גם בקורס למתורגמות קהילתית שנערך באוניברסיטת בר-אילן, המודל הבולט יותר של זרימת הידע הוא בעיקר מהאקדמיה לקהילה, בעוד הקהילה "משתמשת" בידע האקדמי. לעומת זאת, בקורס "חינוך בלתי פורמאלי ושינוי חברתי" שנערך במכללת בית-ברל, הסטודנטים עברו הכשרה ייחודית בכל ארגון וארגון, ועצם הלמידה שלהם בארגון (ואת הארגון) הייתה חלק ניכר מעשייתם בקורס ובקהילה. הקורס "תכנון מדיניות, קהילה וזכויות אדם" שנערך באוניברסיטת בן-גוריון הוא דוגמה לקורס שבו זרימת הידע הייתה על פי רוב דו-כיוונית, מהארגונים לאקדמיה וחזרה, בעוד הידע מעובד לאורך השנה המשותפת לסטודנטים ולסגל הקורס, באופן היוצר סינרגיה בין השטח למחקר האקדמי, ומייצר ידע חדש, הן בעבור הארגונים והן בעבור המחקר האקדמי בתחום. יצירת ידע חדש וסינרגטי נצפתה גם בקורסים "שירותיים" יותר בעבור הקהילה, כמו הקורס ל"מתורגמות קהילתית", אך הייתה שיטתית פחות.

## כוח אדם

המשאב 'כוח אדם' עלול להיתפס 'רווח נקי' ומובן מאליו בעבור ארגונים, שהרי האקדמיה מספקת להם עבודת סטודנטים כדי לקדם עשייה שהם חפצים בה, והם אינם נדרשים לשלם לסטודנטים שכר. ואולם, הנחה זו שגויה, ועלולה להביא לידי תסכול ואכזבה הן מצד אנשי הארגון והן מצד סגל הקורס. למעשה, מצאנו כי הסטודנטים דרשו השקעה לא מבוטלת מצד הארגונים שקלטו אותם; לעתים השקעה זו יכולה להשתוות לתמורה שהסטודנט מחזיר לארגון. יתר על כן, מצאנו כי לעתים הסטודנטים לא נתפסו בהכרח 'נכס' שהארגון מקבל מהשותפות, אלא דווקא 'מקור השקעה', הנוסף לארגון על פעילותו השוטפת. היו ארגונים מעטים שאף ראו בסטודנטים סוג של עול.. זאת ועוד, מצאנו כי חלק גדול מן הארגונים אינם יודעים לעבוד עם הסטודנטים, ולעתים הדבר הביא לידי חוסר הבנה של מקום הסטודנטים בארגון ואף לידי היעדר תמיכה ראויה של ארגונים מסוימים לסטודנטים.

**נציגת ארגון:** "לא היה לי ניסיון עם מתנדבים. עבודת הצוות שלי היא עם עורכי דין. אישה שבאה מתחום החינוך, לא ידעתי כיצד היא יכולה לתרום לתחום. יש דברים אחרים שאני יכולה לסמוך עליהן. לי היה קשה לתת להן דברים לעשות. ממש התאמצתי. כשהן התקשרו אלי שהן באות, אמרתי 'אוף מה אני אמציא להן'".

**נציגת ארגון:** "המטרה בעבודה שלנו עם הסטודנטים היא (תוספת) של כוח אדם (לארגון)... האינטרס שלי הוא שהם ישתתפו בעבודה שלנו, כדי להגדיל את התפוקה. הם עסוקים בדברים שלהם ובלימודים ולכן לא יכולים ליזום ולהרים עוד פרויקטים בעצמם".

אנו מתרשמים כי ארגונים שהצליחו להפיק את המרב מעשיית הסטודנטים, ובעקבות כך להעניק להם תחושת סיפוק מעשייתם בארגון, הם ארגונים שייחדו מלכתחילה זמן מוגדר וסביר לעבודה עקבית עם הסטודנטים. הם ראו בזמן זה חלק אינטגרלי מהתהליך להשגת יעדי הפרויקט, ולא עול על הארגון או סרח עודף לפעילותו. הבנה מוקדמת של הזמן והמשאבים שהארגון נדרש להשקיע בסטודנט מהותית להצלחת השותפות. מצאנו כי הבנה זו ומוכנות לליווי הסטודנט ולהשקעה בו, ניכרו בייחוד בארגונים שענו על התנאים האלה:

1. ארגונים בעלי ניסיון עבודה עם מתנדבים בכלל, ועם סטודנטים בפרט.
2. ארגונים שראו בפעילות הסטודנטים חלק חשוב מפרויקט שהארגון מעוניין בו מאוד.
3. ארגונים שראו בפעילות הסטודנטים פעילות המחייבת הכשרה והעברת ידע מצד הארגון, ולא סמכו בעניין זה רק על האקדמיה.
4. ארגונים בעלי ניסיון ביצירת מסגרות ליווי והכשרה לצד פעילותם השוטפת.
5. ארגונים שחיפשו חדשנות ויצירתיות ואפשרו סטודנטים מרחבים של יוזמה.

בהתרשמותנו, האחריות הכוללת להגדרת מקומו של הסטודנט בארגון – שלא יהיה רק 'כוח עבודה' זול בעבורו – מוטלת על סגל הקורס. תפקידו של הסגל להבהיר לארגון את מקומו הייחודי של הסטודנט לעומת מקומם של מתנדבים אחרים שהארגון עובד עמם. לשם כך חשוב להקפיד על

דיבור משותף עם נציגי הארגון שעניינו עשיית הסטודנט, וזאת מעבר לחתימת חוזים, שהם חשובים לעצמם, אך אינם מחליפים את ההבנה המתפתחת בשיחה ובדיבור.

### החשיבות להימנע מיחסי "ספק – לקוח"

"שותפות אקדמיה – קהילה" יכולה להפוך משותפות של ממש ליחסי "ספק – לקוח" בקלות יחסית. כך האוניברסיטה תיתפס כספק כוח אדם לארגונים (באמצעות סטודנטים מתנדבים) ולחלופין הארגונים ייתפסו כקבלני הכשרה של הסטודנטים. יחסים אלו יכולים לענות על הצרכים המיידיים של הצדדים, בייחוד צורכי הארגונים הזקוקים לעתים נואשות לכוח עבודה זמין. ואולם, יחסים אלו אינם מפיקים את התרומה הסגולית והמיוחלת של "שותפות אקדמיה – קהילה". יתר על כן, יש ארגונים שמלכתחילה אינם מעוניינים לעבוד עם מתנדבים "מתחלפים" (כמו סטודנטים) שבאים לשנה ועוזבים. כניסתם של ארגונים אלו לשותפות נעשית מלכתחילה בציפייה לתועלות יסודיות יותר. היכולת להימנע מהתהוות של יחסי "ספק – לקוח" תלויה בבחירה נכונה של הארגונים ובהבהרות המקדימות בין סגל הקורס ובין אנשי הקשר בארגונים, בייחוד באשר למטרות השותפות ולעשיית הסטודנט בארגון, באשר לליווי ולהכשרה שלו וכן באשר לחיבור של עבודתו הספציפית בארגון להקשר הכללי יותר של פעילות הקורס באקדמיה. יצוין כי מתכונת יחסים של "ספק – לקוח" התפתחה מדי פעם בפעם במהלך השנה בקורסים בתכנית. ברובם המכריע של יחסים אלו זיהה סגל הקורס מבעוד מועד נטייה זו, והבהיר את הדברים לארגון. על פי רוב הועילו הבהרות אלו לשני הצדדים, ואף לסטודנט.

### פתיחת הזדמנויות ופוטנציאל חדשנות

לשותפויות יש פוטנציאל של "מכפיל כוח". הן יוצרות הזדמנות להרחבת רפרטואר ההתנסויות שבכוחות פנימיים היה נדרש זמן רב להשיגן (טליאס ואחרים, 2003). התרשמותנו היא שאחת התועלות המרכזיות שהשותפים מוצאים ב"שותפות אקדמיה – קהילה" היא האופן שבו השותפות פותחת לפנייהם הזדמנויות חדשות של עשייה ומחקר בתחומים שלא היו נגישים קודם, וכן להיבטים חדשים של יצירת ידע ופרקטיקה שלא היו גלויים או ידועים כלל – הן בעשייה הארגונית והן במחקר – ובכך זיהינו בשותפות פוטנציאל לחדשנות של ממש.

**נציגת ארגון:** "יש לי הערכה מקצועית ואישית גדולה (למרצי הקורס). הם באים עם הרבה ניסיון גם בתחום השינוי החברתי וזכויות אדם וגם מקצועית. חשבתי שהחיבור איתם יכול לתרום לארגון – לא מבחינת מוניטין – אלא מבחינת נקודת המבט הייחודית שהם מביאים איתם, בגלל שהיא מאוד ספציפית וייחודית. הבנתי את הפוטנציאל שטמון בחיבור הזה. הבנתי גם שמדובר בסטודנטים ברמה גבוהה. לא שנה א'. ראיתי בשותפות הזאת פוטנציאל להעשרת העשייה שלנו".

מצאנו כי דינאמיקה זו של חדשנות, המתפתחת בין הקורס לארגון, מקבלת עידוד בתנאים אלו:

1. הקורס האקדמי עוסק בנושא מחקר ממוקד ומביא לארגון גוף ידע ספציפי (למשל "סוגיות

תכנון", "מתורגמות קהילתית") לעומת נושא כללי (כמו "זכויות אדם").

2. גוף הידע שהקורס מציע לארגון, על אף החדשנות שבו, הוא אכן חיוני לעשייה המרכזית של הארגון, במידה כזו או אחרת.

כך לדוגמה, קורס "מתורגמות קהילתית" הציע שירותי תרגום בבתי חולים בארץ, והדבר שינה במידה ניכרת את תפיסת מחלקות הרווחה בבתי החולים שהשתתפו בפרויקט באשר לנחיצות גורם מקצועי שיבטיח נגישות נחוצה לשפה בהידברות בין הסגל הרפואי לבין מאושפזים שאינם דוברי עברית. ואולם, על מנת שהבנה כזו תתפתח, אנשי הארגון חייבים לקשור עצמם לא רק לעשייה המיידית של הסטודנט בארגון, אלא גם לקורס עצמו ולסגל הקורס. הסטודנט במובן הזה הוא "שליח" של הקורס או "מתווך" בין סגל הקורס לארגון. כך תיתכן התפתחות של קשר משמעותי בין הארגון לסגל הקורס, קשר שאינו חולף כשהסטודנט מסיים את שנת הלימודים, ויכול להמשיך גם לשנת הלימודים הבאה בעבודתם של סטודנטים אחרים, ולעלות שלב במידת השכלול והפיתוח שלו. כאן יש גם חשיבות למעורבותם של מרצי הקורס בנעשה בשטח לאורך השנה ולתרומה ניכרת וייחודית משלהם, בבחינת כוונן עדין (fine tuning) לעשיית הסטודנט, וכן להגדרתם מרחבים לחשיבה ולרפלקציה עם אנשי הארגון.

### **צבירת מוניטין וקבלת לגיטימציה**

פעולה משותפת עם ארגונים אחרים יכולה להיות מקור סמלי חשוב. ארגון בתחילת דרכו, חסר ניסיון ושטרם הוכיח את עצמו, ועדיין נתון במעמד מעורר חשד – יכול לקבל "הכשר" במהירות יחסית, מעצם הפעולה המשותפת עם ארגון אקדמי. עם זאת, ארגונים קנאים למוניטין שלהם. שותפות כרוכה בחלוקת המוניטין ובאבדן מסוים של ייחוד ובלעדיות, ומחיר זה יקר (טליאס ואחרים, 2003). אם כן, הכרה ומוניטין יכולים להיות גורמים מושכים לשותפות או חסמים בפניה.

ב"שותפות אקדמיה – קהילה" מצאנו כי מוניטין ולגיטימציה הם משאב חשוב וגורם משיכה יקר ערך. היבט זה חשוב בעיקר לארגונים קטנים של שינוי חברתי (ובמובנים מסוימים רוב הארגונים לשינוי חברתי הם "קטנים"). אנשי ארגונים סיפרו לנו כי עצם הזכרת שמו של הארגון בסילבוס של קורס אקדמי העניקה לאנשי הארגון תחושת הכרה וערך. קבלת ההכרה מצד האקדמיה עשויה לעתים לשמש סיבה טובה דיה להצטרף לשותפות ולהשקיע בליווי ובהכשרה של הסטודנט. בד בבד לא היינו עדים לחלוקה במוניטין כגורם מונע כניסה ל"שותפות אקדמיה – קהילה". הדבר נובע, לדעתנו, מהגדרת גבולות ברורים בין האקדמיה לארגונים בכל הנוגע לחלוקת הקרדיט על העשייה. יש הבנה לא כתובה שהפרויקטים הם של הארגונים, והארגונים הם שמקבלים את ההכרה עליהם. הקורסים היו עסוקים פחות בהחדרת שמם לפרויקטים, אלא מרוצים מעצם ההזדמנות להכשיר סטודנטים ולזכות במשאבי ידע ובנגישות למחקר יישומי. יודגש כי חלוקה במוניטין ובקרדיט פוגעים לא פעם בשותפויות שכל הצדדים מעוניינים בהן מאוד. היעדר תכונה זו ב"שותפות אקדמיה – קהילה", לפחות ברמת הקשר של הקורסים עם הארגונים, הוא מופע מעודד מאוד.

## רישות חברתי

שותפות בין קורסים אקדמיים לארגונים חברתיים מספקת הזדמנויות ליצירת קשרים חברתיים חדשים או לחיזוק קשרים קיימים. מצאנו כי יצירת קשרים חברתיים בין האקדמיה לנציגי ארגונים הייתה לעתים קרובות גורם להצטרפות לשותפות. מצאנו גם כי יצירת קשרים חברתיים נתפסת כרכיב מהותי בתוך העשייה, הן מבחינת הארגונים, הצמאים למשאבים חדשים, והן מבחינת המרצים, היכולים להשתמש בקשרים החברתיים שיצרו עם אנשי ארגונים, כאפיק לידע וכבסיס למחקר. ראוי אפוא לבחון כיצד אפשר לפתח ולהעצים רכיב זה של השותפות.

**נציגת ארגון:** "היום בזכות הקורס נוצרו קשרים בין-אישיים בינינו, וזה דבר חשוב מאוד. זה איזוהו סוג של רישות חברתי שמאוד חשוב לעשייה שלנו כארגונים חברתיים. הרישות של הארגון שלנו הוא בעיקר בזירה של ארגונים לצדק חברתי ועכשיו יש לנו רישות חדש. כך, המעורבות של המרצים בארגון, דרך הקורס, היא הרבה מעבר לשנה הספציפית הזאת. לכן אני רואה את התרומה העיקרית בעצם הקשר עם המרצים".

## מורכבות העבודה בשותפות

לאורך השנה שמענו דיווחים רבים על מורכבות העבודה בשותפות. כפי שעולה מספרות הניהול הנוגעת לשותפויות, המורכבות אינה מפתיעה: שותפות מעצם הגדרתה כרוכה בתיאום ובשילוב של כוחות ונכסים למטרה משותפת, והיא ישות נפרדת מהפעילות השוטפת של הארגון, ונוספת עליה. ככל שהדבר מורכב "בתוך הבית", כך הוא מורכב פי כמה בשותפות, היות שאין מערכת שליטה מרכזית ומבנה סמכויות היררכי כבתוך ארגון. מכאן גם נובע הדיווח של חברים בשותפויות על עייפות או על תחושת התשה (טליאס ואחרים, 2003). לפיכך, לא פעם לאורך השנה, בהיותנו מעריכים חיצוניים שימשנו בעבור אנשי סגל הקורסים כתובת לשחרור לחצים ולביטוי של תחושת עומס ותשישות יוצאת דופן, לעתים על גבול השחיקה. ביטויים קיצוניים אלו שמענו פחות, אם בכלל, מצד אנשי הארגונים, משום שעבודתם הייתה לרוב עם סטודנט אחד או עם קבוצת סטודנטים מצומצמת, והתנהלה בשעות מוגדרות. האחריות לטיפול הקשר הוטלה תמיד על הצד האקדמי של השותפות, ולא על הצד של הארגון. לעתים תפקיד זה נשמר למתרגלות ולעוזרות ההוראה, ובכך התפנה איש הסגל הבכיר להוראת הקורס. נטל האחריות הרובץ על צד אחד בלבד של השותפות, ולעתים על איש סגל אחד מקרב אנשי הסגל, העמיס כובד משקל נוסף. על כך נוספים ההיבטים שתרמו לתחושת העומס ומורכבות העבודה, ואלו הם:

1. ככל שהקורס פעל בשיתוף מספר גדול של ארגונים שונים בה בעת, כך מורכבות העבודה והעומס על הסגל האקדמי היו רבים יותר. לעומת זאת, מבחינת כל ארגון וארגון אין תוספת לעומס העבודה כאשר מספר הארגונים לקורס גדל. הדבר מוכיח שוב כי עיקר העומס הוא על הסגל האקדמי, ולא על הארגון.
2. ככל שהארגון שנבחר לעשיית הסטודנטים אינו רגיל לעבוד עם מתנדבים בכלל, ועם סטודנטים בפרט, כך גדל הסיכוי למורכבות גדולה יותר מבחינת אנשי סגל הקורס אשר היו צריכים "לכבות שריפות" לא מעטות עד שעשיית הסטודנט עלתה על דרך המלך.

3. כאשר איש סגל אקדמי עוסק הן בהוראת הקורס והן ביצירת הקשר עם הארגונים ובטיפוח לאורך השנה, עומס העבודה המוטל עליו אדיר לעומת העומס בקורסים רגילים באקדמיה.

לפיכך, עולה גם בהקשר זה החשיבות ליצירת הבנה מוקדמת עם הארגון באשר להקצאת משאבי זמן וכוח אדם מתוך הארגון ליווי שוטף של הסטודנטים, וכן הבהרה מראש כי "לא כל האחריות בקשר מוטלת על הקורס". כמו כן, יש לקבוע תחנות זמן מוגדרות לאורך השנה לבדיקת פעילות הסטודנטים ולרפלקציה משותפת, כולל אפשרות לתיקון במידת הצורך.

### **הצורך בהגדרות חדשות לבעלי תפקידים**

אנו מתרשמים כי קורס אקדמי המנהל קשר שוטף עם ארגוני שטח, מזמין עבודה מאומצת ומורכבת החורגת מגבולות העשייה של קורסים אקדמיים רגילים. קורסים שאינם מערבים עשייה בקהילה יכולים להסתפק במרצה (בסיוע עוזר הוראה או בלעדיו), ובעזרה אדמיניסטרטיבית קבועה מטעם מזכירות המחלקה האקדמית. ואולם, קורסים המבקשים לשלב למידה אקדמית עם עשיית סטודנטים בקהילה, המחוברת לתוכני הקורס, מחייבים הסתמכות על סגל אקדמי רחב, ולא על מרצה יחיד, ולא זו בלבד אלא אף מחייבים הגדרות תפקיד חדשות, חידוד דרישות התפקיד הרצויות, ועל סמך זאת – תגמול ראוי של הנושאים בתפקיד.

כך למשל, עם שלל הפעולות שאנשי סגל עושים בקורסים שהערכנו השנה במסגרת "שותפות אקדמיה – קהילה", נמנו הפעולות האלה:

1. מיפוי הארגונים הרלוונטיים לקורס (לפני תחילת שנת הלימודים);
2. יצירת הקשר עם הארגונים הרלוונטיים (לפני תחילת שנת הלימודים);
3. הכנת "חוזה עבודה" עם הארגון ויצירת הבנה הדדית באשר למקומו של הסטודנט ולתפקידו בארגון (לפני תחילת שנת הלימודים או בראשיתה);
4. ליווי תהליך הקליטה של הסטודנט בארגון;
5. מעקב אחר פעילות הסטודנט בארגון לאורך השנה (כולל "ביקורים בשטח");
6. שמירת קשר רציף עם הארגון לאורך השנה;
7. פתרון בעיות מיידיות במידת הצורך;
8. ליווי אקדמי ותיאורטי של עשיית הסטודנט בשטח.

כמו כן, יש להוסיף לרפרטואר העשייה של סגל הקורס גם הוצאה לפועל של סיורים בקהילה ובארגונים אשר נערכו השנה כמעט בכל הקורסים בתכנית, והיו חלק מרכזי בעיצוב חוויית הלמידה של הסטודנטים בקורס. הסטודנטים ראו בסיורים חלק מרכזי בחיבור בין האקדמיה לקהילה, ושימשו הזדמנות מבחינתם לפגוש זירות עשייה נוספות בקהילה, מעבר לתחום הספציפי שבו פעלו בארגון. כל הפעילויות הללו נוספות על המשימות הרגילות של כל קורס אקדמי: הוראת הקורס ובדיקת המטלות האקדמיות.

לדעתנו, שורת משימות זו חורגת מהתפקיד ה"מסורתי" והמוכר של מרצה או של מתרגל. היא אינה יכולה להצטמצם לעבודה של אדם אחד, אך גם בצוות דרושה הגדרה מחדש של התפקידים.

כך למשל אין לדעתנו טעם להמשיך ולהשתמש במונח "מתרגל" או "עוזר הוראה", כאשר הגדרת התפקיד בקורסים אלו היא רחבה יותר במידה ניכרת. שינוי הגדרת התפקיד מ"מתרגל" ל"מרכז קורס" למשל, לא יהיה רק שינוי סמנטי אלא יש בו אמירה חשובה על ההבנה שמסגרות הזמן, ההשקעה, והיכולות הנדרשות – וכמובן, התגמול על כל אלו – שונים משל משרת תרגול שגרתית באקדמיה. הדבר נכון גם להגדרות התפקיד של המרצה הראשי בקורס, השונות במידה ניכרת מהגדרות תפקיד "מסורתיות" ומוכרות של "מרצה". בקורסים אלו המרצה נדרש להיות פעיל יותר, מעורה יותר במתרחש עם הסטודנטים ומחויב לעבודה מקיפה יותר משנדרש ממנו בקורס רגיל באקדמיה.

## **עלויות**

מכל הנכתב עד כה עולה הרושם כי עלות קורס המפעיל שותפות עם הקהילה גבוהה למדיי לעומת קורסים המתנהלים בתוך הגבולות הסגורים של הקמפוס. פרט להוצאות הקבועות שנלוות לכל קורס אקדמי, נוספות בקורסים אלו העלויות של מלגות הסטודנטים ושכר העבודה של מרכז הקורס. המימון המושג בזכות מענק אקדמיה – קהילה חשוב, אך משקלו קטן בסך הכללי של הוצאות הקורס. יתר על כן, ככל שמספר הסטודנטים בקורס גדל, כך מספר המלגות גדל, וכן הוצאות הנסיעה, ביטוח הסטודנטים וכדומה, וכך רכיב המימון של מענק פורום השותפות קטן עוד יותר באופן יחסי.

העלויות הגבוהות של הקורסים ומקורות המימון המצומצמים מחייבים את הסגל להסתמך על מקורות מימון נוספים בתוך האקדמיה ומחוצה לה. הדבר עומד ברוח פורום השותפות, אשר מלכתחילה אינו מאפשר לקורס לקבל מענק מעבר לשלוש שנים רצופות, מתוך תפיסה שבמהלך פרק זמן זה יפתח הקורס מקורות מימון חלופיים, יצליח להתייצב ללא התמיכה החומרית של הפורום, וכך יוכל הפורום להתפנות לתמוך בפיתוח של קורסים נוספים. נוכל לזהות שלוש השלכות מרכזיות על פעילות הפורום והקורסים:

1. פורום השותפות צריך לספק לסגל הקורסים מידע נגיש, עדכני ומקיף על אפשרויות המימון העומדות לפניו. למיטב התרשמותנו, לא נעשו די מאמצים בתחום זה. כך למשל, מידע חשוב על אפשרויות המימון של מלגות לסטודנטים התגלה במקרה למרצים בתכנית, אף שפורום השותפות היה יכול להעבירו באופן מסודר.
2. הקושי להשיג מלגות בעבור הסטודנטים מאלץ את מקצת הקורסים לחפש שותפויות עם גורמים בתוך האקדמיה המסוגלים לתת מלגות לסטודנטים כגון פר"ח, יחידות למעורבות חברתית ומשרדי דיקן הסטודנטים. נפרט היבט חשוב זה בסעיף נפרד.
3. על סגל הקורס להשקיע מאמצים בעבודת שיווק של הקורס בתוך המוסד האקדמי שבו הוא מתקיים. המטרה היא לגרום להכרה של הפקולטה בנחיצות של קורס ייחודי המשלב עשייה של סטודנטים בקהילה. כך עשוי הקורס לקבל את "חסות" הפקולטה, ובעתיד יוכל להתבסס במידה ניכרת על משאבי המוסד האקדמי שהוא משתייך אליו.

## **חשיבות העבודה עם הפקולטה**

הקורסים בתכנית מבקשים לקבל את ההכרה הראויה מהמוסד האקדמי, אולם מרביתם הביעו אי-נחת ממידת ההכרה והתמיכה שהם זוכים להן כיום. לעתים התחושה של סגל הקורס הייתה כי המשך הקורס תלוי בהוכחה מתמדת של הצלחה ונחיצות. זו תחושה קשה ומעוררת אי-בטחון. במקצת הקורסים מצאנו היעדר מעורבות של גורמים בכירים באקדמיה וקושי של המוסד לתגמל את הסגל האקדמי על העבודה הנוספת הנדרשת לשם העברת קורס המערב עשייה של סטודנטים בקהילה. היכולת להשיג הכרה ותמיכה של המוסד האקדמי תלויה מאוד במעמד של סגל הקורס באוניברסיטה, ביחסיו עם סגל הפקולטה ובמידת המאמץ שהוא משקיע בעניין.

על מנת שהקורס יוכל להתפתח מעבר לשנה זו, רצוי שהמוסד האקדמי יראה בו רכיב חשוב שאינו בר-תחליף במסגרת הקוריקולום של האוניברסיטה. כאן יש לשים לב לתוכני הקורס: קורס המתנהל באזורים מעוררי קונפליקט (כדוגמת הסכסוך הישראלי-פלסטיני) או נתפס כרדיקלי מדי, סביר להניח כי יתקשה למצוא תמיכה רחבה של המוסד האקדמי. לעומת זאת, קורס שנתפס כפועל במרחב של קונצנזוס, ותכניו הרמוניים ("התנדבות", "תרומה לקהילה"), עשוי להפוך לקורס דגל של המוסד האקדמי, וכך לזכות במשאבים ניכרים.

על חשיבות העבודה עם הפקולטה מלמד הסיפור שלהלן: מרצה באוניברסיטת בר-אילן התלוננה בתחילת השנה כי קשה לה מאוד לעניין את מוסדות האוניברסיטה בקורס החדש והייחודי שהיא עומדת בראשו, יתר על כן, בחשיבות התרומה של הפקולטה למימונו של הקורס. ואולם, לאורך שנת הלימודים השקיעה המרצה מאמצים רבים לקידום עניינו של הקורס בפקולטה ובמוסדות האוניברסיטה. היא שבה והזמינה דמויות בעלות משמעות במוסד האקדמי להתעניין בקורס, וסיפרה על ההצלחות המרשימות של קורס זה לאורך השנה. אט-אט הסתמנה התעניינות בפקולטה ובאוניברסיטה, והיא הלכה וגדלה. בשיחה שניהלנו עם דיקן הפקולטה לקראת סוף השנה כבר עלה הרעיון להרחיב את היקף הקורס. אל טקס הסיום של הקורס הגיע נציג בכיר של האוניברסיטה, וניכר היה שהמהלך מול האוניברסיטה נושא פירות של ממש: בדבריו התברר שהאוניברסיטה רואה בקורס זה קורס ייחודי וחשוב, ולא זו בלבד אלא שהיא רואה בו את אחד מנושאי הדגל שלה.

## **שותפות עם פר"ח, עם יחידות למעורבות חברתית ועם משרדי דיקן הסטודנטים**

מלגות סטודנטים הן אחד המשאבים הכספיים הנחוצים ביותר לקורסים המשתתפים בתכנית. הגופים הגדולים ביותר שמחלקים מלגות בקמפוסים הם פר"ח, היחידות למעורבות חברתית ומשרדי דיקן הסטודנטים. לכאורה, חבירה לגופים אלו רצויה ביותר, הן בעבור הקורסים האקדמיים הרוצים לשלב פעילות סטודנטים בקהילה והן בעבור פרויקט פר"ח או היחידה למעורבות חברתית. אלה מצליחים לפתור בכך את סוגיית מימון המלגות; ואלה מבטיחים ליווי מהותי ושוטף של עשיית הסטודנטים. ואולם, בפועל רק שני קורסים קיימו סוג כזה של שותפות, וגם אלו העלו קשיים לא מעטים בקשר שבין הקורס לפר"ח:

1. סוג כזה של שותפות הוא חדש לכל הגורמים הנוגעים בדבר. פר"ח והיחידות למעורבות חברתית אינם רגילים לעבוד בצמידות כזו עם קורסים אקדמיים.

2. פרויקט פר"ח אינו רגיל לחלוק עם מרצים באקדמיה את ההחלטה באשר לסטודנטים שיקבלו מלגות. בעבור המרצים, השיקולים של פר"ח במתן מלגות שונים, ואינם זהים לאלה של הקורס.
3. תהליך הליווי של פר"ח לסטודנטים נחשב עודף מבחינת המרצים והסטודנטים, שהרי ממילא נעשה בקורס תהליך ליווי מקיף משלהם.
4. אין קשר מהותי בין תוכני פרויקט פר"ח לבין התכנים האקדמיים של הקורס, והדבר יוצר לעיתים ניכור וזלזול מצד הסטודנטים כלפי רכזי פר"ח. לעיתים אף מתפתחת סיטואציה של בין שפות שונות המלבה חשדנות והסתייגות..
5. פר"ח הוא פרויקט חונכות ואינו מתמחה בעשייה בקהילה מהסוג שמבצעים הסטודנטים במסגרת הקורסים האקדמיים.
6. לפר"ח מסגרות מובנות ומסודרות לליווי מטעם רכזים, לפי נהלים ברורים, אך נראה שאלה אינן מתאימות לרוח הקורסים או לאופי של עשיית הסטודנטים במסגרתם. לעיתים מתפשת פעולת פר"ח כפיקוח על הסטודנטים, מה שמעורר כעסים וחשדנות הדדיים.

אין ספק כי שותפות בין קורסים ובין פר"ח, יחידות למעורבות חברתית ומשרדי דיקן הסטודנטים יכולה לענות על הצורך במימון מלגות לסטודנטים. ואולם, נדרשת עוד עבודה רבה ברמת הקורסים וברמת פורום השותפות כדי לנסח את אופי העבודה הרצוי בשיתוף עם גופים אלו בקמפוס.

### מקומם של היבטים אידאולוגיים

עבודה במרחב השינוי החברתי מערבת, כמעט מיד ומעצם הגדרתה, מפגש עם היבטים אידאולוגיים. ארגונים רבים לשינוי חברתי מגדירים עצמם ארגונים פוליטיים ואידאולוגיים המנסים להשפיע על המרחב הציבורי. בתוך כך, יש לזכור כי האקדמיה נזהרת בדרך-כלל מלהביע עמדות אידאולוגיות היכולות להיתפס כעקרונות פעולה של תנועה חברתית או מפלגתית. כל אלו מערימים קשיים על שותפות בין אקדמיה לארגונים לשינוי חברתי. כאן עולות שאלות בסיסיות, שלהתשרשמותן עדיין אין להן תשובות ברורות. לדוגמה: האם כל סטודנט, תהא עמדתו הפוליטית אשר תהא, יכול לעבוד בכל ארגון, אפילו בארגון המחזיק בעמדה אידאולוגית מנוגדת לשלו? אולי צריך לכוון מראש ל"התאמה אידאולוגית" בין הסטודנט לארגון? האם נוצרת ברית רעיונית בין מרצי הקורס לאנשי הארגון, כזו שלא משאירה מקום לעמדות פוליטיות ולנטיות פוליטיות אחרות? עד כמה יש כבוד לנטיותיו הפוליטיות העצמאיות של הסטודנט?

**נציגת ארגון:** "אני לא אכנס לשותפות עם מרצה שאינו מסכים אתי מבחינה אידאולוגית. אפילו בתוך השמאל, מישהו שיש לו ניסוח שונה משלי, לא אכנס אתו לשותפות. ארגון זה דבר פגיע מאוד, והיום אני מרגישה שאני רוצה להגן על הארגון שלי. אני לא רוצה לעשות רעש גדול בארגון, אין לי צורך בכך... סטודנט שמשתלב בתוך קבוצות הפעולה שלנו, שזה פרויקט אידאולוגי, אז אני מצפה שהוא יהיה שותף מבחינה אידאולוגית".

להערכתנו, אחת ההבחנות המרכזיות ש"שותפות אקדמיה – קהילה" נדרשת לעשות בהקשר זה היא הבחנה בין **נטייה פוליטית** לבין **מחויבות פוליטית**; על הנטייה הפוליטית של הסטודנט אין

בכוונת השותפות להשפיע. לעומת זאת, מחויבותו הפוליטית היא מושא ההשפעה המרכזי שלה. כך גם נוהגות "שותפויות אקדמיה – קהילה" אחרות בעולם כשהן נדרשות לסוגיה סבוכה זו (Beaumont et al., 2006). אין ספק שהאקדמיה עלולה לאבד את הבסיס הלגיטימי לקיום שותפויות עם ארגונים לשינוי חברתי ברגע שיתעורר חשד שלמעשה מדובר בתכנית לשינוי העמדות הפוליטיות של הסטודנטים. ואולם, בתוך כך האקדמיה צריכה להיות קשובה לצורכי הארגונים ולפגיעות שלהם, ולהכיר ביכולת ההכלה המוגבלת שלהם לעמדות פוליטיות מנוגדות. השקפת עולם היא עניין רגיש, ויש לטפל בה ברגישות..

### לסיכום חלק זה:

עבודה משותפת בין קורסים אקדמיים לארגונים לשינוי חברתי דורשת מאמץ והשקעה. היא דורשת הקצאת משאבים ייחודיים, כסף ושווי כסף, זמן וכוח אדם. הקמת השותפות היא תהליך מתמשך, ולא חד-פעמי. זה פרויקט שיש ללמוד אותו ולהכיר בו. לעתים פרויקט נקטפים לאחר זמן רב של עבודה מאומצת, שבמהלכה צפים על פני השטח חסמים ובעיות. במצב זה עיקר התפקיד של הצדדים עשוי להתמקד בהשקעת המשאבים הנדרשת מהם. לפיכך האינטרס של כל צד לשמור על השותפות ולהוסיף להשקיע את המשאבים הנדרשים והראויים להצלחתה – אינו מובן מאליו. כדי שכך יהיה, חשוב לשים לב לשורת הרכיבים האלה:

ראשית, כדי שכל צד ירוויח מן השותפות, **עליו לדעת לזהות מה הוא יכול להפיק ממנה**. כאשר צד בשותפות חש כי התחברותו לצד השני איננה מועילה לו, ואינה מביאה לו כל תועלת מהותית נוספת על הפעילות השוטפת של הארגון, סביר להניח כי שותפות זו לא תימשך לאורך זמן. זיהוי התפוקות הכרחי כדי להצדיק הצטרפות לשותפות ושמירה עליה. עם זאת, חשוב לשים לב כי תפוקות אינן מתורגמות רק למשאבים חומריים, אלא גם למשאבים סמליים וחברתיים כגון הכרה, מוניטין ורישות חברתי. אלו יכולות להיות תפוקות חשובות מאוד ב"שותפות אקדמיה – קהילה", אך לא תמיד הצדדים מזהים אותן.

שנית, **התפוקה צריכה להיות סינרגטית**. כלומר, כל צד בשותפות צריך לראות בתוצרי השותפות תוצרים חדשים שאותם לא היה יכול להשיג לבדו, בפעולה מחוץ לשותפות. בכך, השותפות צריכה לטפח חוויית תלות חיובית בין הצדדים. ואולם, על פי רוב קשה לזהות מראש את התוצרים הסינרגטיים משום שבאופן פרדוקסאלי הם תוצרים חדשים, ולעיתים הם מתגלים רק תוך כדי פעילות. לפיכך, יש חשיבות ליחיד מאמץ והקשבה לזיהוי מכלול התפוקות והתרומות לצדדים. במהלך העבודה יש להקפיד להתמקד גם בהצלחות ולא רק בבעיות.

**שלישית, יש לשים דגש על התהליך, ולא רק על תפוקות**. במושג "תהליך" נכללים כל הרכיבים המבטאים את מערכת היחסים הנרקמת בין השותפים: אופי הדיאלוג שנוצר ביניהם; מידת ההכרה באינטרסים של הצדדים; אופן הטיפול של השותפים בבעיות שעולות; ביטויים לחוסר הסכמות; קונפליקטים חבויים וגלויים; ביטויים להבדלי תרבות ושפה; יחסי הכוחות בין הקולות בשותפות. התהליך צריך לאפשר, בין היתר, את הרכיבים האלה:

- **הכרה באינטרסים השונים של כל צד**; שותפות שאינה נותנת מקום ומרחב לצורכי ההשפעה השונים של הצדדים מסכנת את קיומה (טליאס ואחרים, 2003).

- **גיבוש תפיסת עולם משותפת** באשר לערכים המנחים את הגופים השותפים, למטרות וליעדי העבודה.
- **ניסוח מדדי הצלחה וכלים להערכת הישגי השותפות**; כחלק מתיאום ציפיות ויצירת שפה משותפת.
- **בניית יחסי אמון**; שותפות מבוססות על יחסי אמון, ללא אמון שותפות אינה בת-חיים, ובבסיס האמון הבין-ארגוני עומד האמון הבין-אישי.

במסגרת זו, התהליך והתפוקות אינם רכיבים נפרדים בתוך עבודת השותפות, אלא יש לראותם כקשורים זה בזה הדדית, משפיעים זה על זה, ומשתנים לאורך זמן ( Murphy & Cunningham, 2003; Kearney & Candy, 2003). על מנת שכך יקרה, יש צורך בידע רציף על השותפות ועל המתרחש בה וליצור מרחבים בהם הידע הזה מדובר ומעובד לאורך העבודה השוטפת.

## חלק ב' – פיתוח תורה של עבודת שטח

קורסים המשלבים עשייה של סטודנטים בארגונים לשינוי חברתי הם על פי רוב תופעה חדשה בנוף האקדמי בישראל. הידע והתפיסות שהתגבשו עד היום באשר לאופי ניהול קורסים אקדמיים הם חסרים, ולא די בהם להתמודד עם האתגרים שקורסים חדשים אלו מציבים. אנו מתרשמים כי יש צורך לפתח תורה של עבודת שטח אשר תמפה את מתכונות השותפות השונות עם הקהילה, תציב קווים מנחים לקורסים עתידיים שירצו לשלב עשיית סטודנטים בארגונים לשינוי חברתי, ותשמש בסיס לשיפור התנהלות הקורסים הקיימים. בחלק זה נדון בהיבטים העיקריים שאנו מזהים בהקשר לכך.

### אופי השותפות עם השטח

במרבית הקורסים הנכללים במסגרת השותפות, פעילות הסטודנטים אינה נעשית במישרין מול הקהילה, אלא בתיווכם של ארגונים ועמותות. התנהלות זו מבטאת תפיסה הרואה חשיבות בחיזוק הארגונים החברתיים הקיימים. השימוש בתשתית ארגונית קיימת מאפשר לאקדמיה להסתמך על הקשרים הקיימים בין הארגון לקהילה, ובה בעת להימנע מכפל עלויות ומאילוצים בירוקרטיים וטכניים שאינם קשורים לתכני הקורס. עם זאת, עבודה באמצעות ארגונים קיימים המתווכים בין האקדמיה לבין הקהילה טומנת בחובה התמודדות עם סוגיות הנוגעות לאופי הארגון "המתווך" ולטיב הקשר שיש בינו לבין הקהילה. עבודת השטח של הסטודנט, כמו גם הליווי האקדמי שהוא מקבל מסגל הקורס, נדרשים להתמודד עם פער זה, מתוך הבנה שאופי הארגון שבו הסטודנט פועל והקשר המתפתח בינו לבין הקהילה משפיעים השפעה מכרעת על עשיית הסטודנט ועל תהליך הלמידה שלו, ומכאן משפיעים על אופי הקשר המתפתח בין האקדמיה לקהילה.

באופן זה, ניתן להמשיג את עבודת השטח המאפיינת את הקורסים בתכנית כמערכת יחסים בין שלושה שותפים: קהילה, עמותות ואקדמיה. לפיכך המפגש בין האקדמיה לקהילה במתכונת הנהוגה כיום ומאפיינת את הקורסים המוערכים מתקיימת תמיד בהקשר של ארגון או עמותה. כך עולה מסרטוט זה:



המפגש בין האקדמיה לקהילה מתקיים לרוב בהקשר של עמותה. אופי העמותה והקשר שהיא יוצרת עם הקהילה משפיעים על הקשר הנוצר בין הקהילה לאקדמיה, כמו גם על חוויית העשייה והלימוד של הסטודנט.

הקשר זה מעלה שורה של שאלות הנוגעות ליכולת הארגונים לעבוד עם הסטודנטים ולאופי החיבור שהם מזמנים לסטודנט עם הקהילה. מהו טיב הקשר בין הארגון לסטודנט? האם הארגון רואה בסטודנט "איש צוות", או כוח אדם זול? במה תרומתו של הארגון לעשייה ולמידה של הסטודנט ואילו חסמים הוא מציב לפניו? אילו אינטרסים של האקדמיה הארגון משרת ואילו אינטרסים שלו הוא משרת?

### **ניסוח עקרונות עבודה בין הקורס לארגון**

במהלך הערכת הקורסים לא מצאנו עקרונות עבודה מסודרים הנוגעים לעבודה של קורסים אקדמיים עם ארגונים לשינוי חברתי. אנו סבורים כי אלו עקרונות בסיסיים, ויש לנסחם ולהכיר בהם כדי להבטיח הצלחה מרבית של השותפות ועמידה במטרות הקורס, כמו גם השגת התרומה הסגולית המיוחלת מקשר ייחודי זה שבין קורס אקדמי לארגון לשינוי חברתי. **את העקרונות צריך לנסח סגל הקורס, אל מול הארגון. כך תודגש האחיות של סגל הקורס על הקשר עם הארגון.** אמנם הסטודנט אחראי לעשייה המוטלת עליו או על העשייה שהוא מגדיר לעצמו (הן האקדמית והן זאת של הארגון), אך סגל הקורס הוא שאחראי לבדיקת הקשר עם הארגון ולטיפוחו, והוא שאחראי לניסוח עקרונות העבודה עם הארגונים. לשם כך, חילצנו שורה של עקרונות עבודה שזיהינו במהלך הערכת הקורסים וראויים לשמש בשיתוף הפעולה עם ארגוני השטח. השתדלנו לסדרם לפי הסדר הכרונולוגי של העבודה (ונפרטם בהמשך הדברים):

- **מיפוי הארגונים;**
- **פנייה אל הארגון ובירור ייתכנות הקשר;**
- **גיבוש חוזה עבודה כתוב מול הארגון;**
- **שיבוץ סטודנט בארגון;**
- **ליווי קליטת הסטודנט בארגון;**
- **יצירת מרחבי דיבור ורפלקציה משותפים;**
- **ליווי שוטף של עשיית הסטודנט – מבחינה אקדמית, ארגונית ורגשית;**
- **תיעוד;**
- **שיתוף בהישגים;**
- **סיכום העבודה המשותפת ובירור עמדתו של הסטודנט בסוף התהליך.**

עקרונות אלו חולצו מתוך העשייה של הקורסים, ולא על פי תורה מגובשת שהוצגה לפנינו. בכל קורס וקורס הווריאציה של עקרונות אלו שונה, ולכן ניסינו לסקור כאן את העקרונות המשותפים והחוזרים ונשנים. כמו כן, אנו יודעים שעקרונות עבודה נוקשים עשויים לשבש תהליך ולא לתרום לו, בייחוד בהתרחשויות דינאמיות כגון אלו שיש בקשרי העבודה שבין הקורסים לארגונים. לפיכך, יש לראות בעקרונות עבודה אלו זיקוק של המתקיים בלאו הכי, בדגשים שלנו. אלו יוכלו לשמש בסיס חשוב להתייחסות בעתיד, וליצירת גוף ידע שכותרתו "התקשרויות קורסים אקדמיים עם ארגונים לשינוי חברתי".

### **מיפוי הארגונים**

סגל הקורס הוא האחראי למיפוי הארגונים לפני תחילת שנת הלימודים. המיפוי הכרחי לבחינת מגוון האפשרויות העומדות בפני הקורס לשילוב עשייה של סטודנטים, והכרחי לבחירת

האפשרויות המבטיחות ביותר. כאן אפשר ורצוי להיעזר בשירותי "פורום השותפות", ובמידע שברשותו. לשם כך, "פורום השותפות" צריך לרכז מידע עדכני ומקיף על פעילות ארגונים לשינוי חברתי בישראל, מידע שיהיה מסודר לפי חלוקה לתחומי עשייה, היקף פעילות, פרויקטים עתידיים, ניסיון עבודה עם סטודנטים, אנשי קשר וכדומה. בעתיד יוכל הפורום אף לרכז פניות לשותפות מטעם ארגונים ולהפנות אותם לפי הקורסים האקדמיים הרלוונטיים.

בצעד מקדים לעבודת המיפוי סגל הקורס צריך לנסח קריטריונים לעבודה עם ארגונים. כלומר, להגדיר במדויק ככל האפשר, מיהם הארגונים שהוא מעוניין בשותפות עמם, ומהם תנאי הסף שארגונים כאלה צריכים לעמוד בהם כדי שסגל הקורס יסכים לשלב בהם סטודנטים. להלן קריטריונים עיקריים שהעלינו:

1. הארגון הוא ארגון לשינוי חברתי;
2. הארגון פועל בזירה רלוונטית לקורס (אם כי, זו לא חייבת להיות זירת העשייה הראשית של הארגון. זו יכולה להיות למשל מחלקה רלוונטית בתוך ארגון, שלו תחומי עשייה נוספים);
3. הארגון מאפשר עשייה בעלת ערך בקהילה, אך תוך למידת ההקשרים החברתיים של העשייה, ניתוח ביקורתי של החברה ושאלת שאלות על הגורמים לאי-שוויון בחברה;
4. הארגון איננו מספק שירותים מופרטים של המדינה;
5. הארגון בעל ניסיון בעבודה עם סטודנטים;
6. הארגון פועל באזור הקמפוס או באזור נגיש לסטודנטים;
7. הארגון איננו נתפס "רדיקאלי" מדי או "אנרכיסטי" או "מאיים על ביטחון המדינה", כדי שלעורר התנגדויות מצד המוסד האקדמי.

בקורסים אחדים נבחרו גם ארגונים שלא עומדים בקריטריונים אלו. כך למשל, הקורס "מתורגמות קהילתית" פעל בעיקר עם גופים השייכים למגזר הציבורי, מתוך מטרה ברורה להשפיע במרחב זה. ולכן לא כל הקריטריונים הללו הנם ישימים עבורו. כך, קורס שעוסק בחינוך יפעל לעתים עם בתי ספר ממלכתיים ועם מתנ"סים. לפיכך, הקריטריונים שנוסחו כאן נוגעים לעבודה עם ארגונים לשינוי חברתי, מתוך התרשמותנו כי במרחב זה נעשית כיום רוב העבודה של הקורסים בתכנית "שותפות אקדמיה – קהילה". מכל מקום, סגל הקורס צריך לנסח לעצמו את הקריטריונים לפי תוכן הקורס ומטרותיו, אך עצם ניסוח הקריטריונים הוא החשוב כבסיס לעבודה, ואף לסימון הכיוונים שהקורס פונה אליהם.

### פנייה אל ארגון ובירור ייתכנות הקשר

נכון להיום, תהליך הפנייה אל ארגונים לשם יצירת שותפות הוא תהליך חד-כיווני ברובו, ובו סגל הקורס הוא שפונה אל ארגונים רלוונטיים, ומעניין אותם בהשתלבות של סטודנט בעשייתם בשנה הקרובה. תהליך הפוך, ולפיו הארגון פונה אל סגל קורס ומבקש לשלב אצלו סטודנטים, כמעט לא מצאנו. ואולם, לדעתנו זה תהליך מתפתח, וסביר להניח, בייחוד לאור הצלחות השנה, שכבר בשנת הלימודים הקרובה ייעשו פניות של ארגונים אל מרצים בבקשה לקבל אליהם סטודנטים. למעשה, מקצת הפניות הללו כבר הועברו למרצים בתכנית במהלך השנה.

**יועצת חינוכית, רמלה:** "עד שהסטודנטית לא הגיעה אלינו לא הרגשנו את הצורך הבווער, אך ברגע שהיא הגיעה, פתאום עלה הצורך. אני לא יודעת מה נעשה שנה הבאה בלעדיה. אנחנו כבר מחכים בקוצר רוח לסטודנט הבא".

**מנהלת שירותי רווחה, בית-חולים שניידר:** "מבחינתנו קליטת הסטודנטים זה סיפור הצלחה. קלטנו השנה חמש סטודנטיות דוברות ערבית. הצורך גדול כל כך שאנו רוצים להכפיל את מספר הסטודנטים בשנה הבאה".

לנוכח הדברים האלה, ייתכן שיתעוררו דילמות הנוגעות מצד אחד ברצון להיענות לבקשת הארגון לקבל סטודנטים נוספים שיעבדו אצלו, ומצד אחר, בהכרח לעמוד במטרות הקורס, שאולי יכוונו לעשייה בארגון אחר או לעשייה אחרת באותו ארגון. עם זאת, יש ערך רב לקיום פניות הדדיות לשיתוף פעולה, גם מקרב הקורסים וגם מקרב ארגונים. זו התפתחות טבעית, ראויה וטובה של התכנית, המאפשרת המשכיות של תכניות מעבר לשנה אחת, ויצירת דפוס של קשר הדדי יותר בין הצדדים.

#### **גיבוש חוזה עבודה כתוב מול הארגון**

אנו מתרשמים כי יש חשיבות להתעקש על ניסוח חוזה פורמאלי עם הארגון שבו הסטודנט משתלב. החוזה צריך להיות מוסכם בין סגל הקורס לנציגי הארגון. **החוזה צריך לכלול קווים מנחים לאופי העבודה של הסטודנט בארגון, הגדרת הליווי, ההכשרה והתמיכה שיינתנו לסטודנט מטעם הארגון, תיאור הציפיות של הארגון מהסטודנט, וביטוי לאופי הקשר הנרקם בין הקורס האקדמי לארגון.**

**נציגת ארגון:** "אם הייתה הבהרה ובירור של מסגרת ההתנדבות – חוזה עם הארגון מלכתחילה – דברים היו אחרת. אם מסגרת ההתנדבות הייתה מוגדרת יותר: התאמת מסגרת ההתנדבות, בירור המחויבות של הארגון איך יפעיל את המתנדבת, באיזה תחומים, אם זה קשור לעשייה בשטח אז איך, מי ילווה. דברים מהסוג הזה לא ביררנו, וגם לא ביררתי עם עצמי. כי זאת פעם ראשונה שאני קולטת מתנדבת. אם משאירים פתוח, אז זה עומס בלתי רגיל וקשה לי לפנות את הזמן הזה. אם זה משהו שהוא עם יעדים, כשמחייבים גם את המתנדבת, וגם את הארגון- ליצור מסגרת התנדבות מובנית, עם יעדים ברורים".

נוסף על כך, רצוי שהחוזה יכלול הסכמה ברורה באשר להשתתפות הצדדים בהוצאות הכספיות הנלוות לעשיית הסטודנט בארגון. בייחוד יש לסכם את העניינים האלה:

1. החזר דמי נסיעה;
2. ביטוח;
3. הוצאות משרד נלוות והוצאות פרויקט.

**החזר דמי נסיעה:** סעיף זה צריך להיכלל בחוזה העבודה עם הארגון. השנה לא ראינו דפוס זהה לקורסים בעניין זה. לעתים נעשה תשלום הנסיעות מתקציב הקורס האקדמי, ולעתים נעשה

התשלום מטעם הארגון. אנו רואים ערך מהותי בחיוב הארגון לקבל עליו את עלות הנסיעות של הסטודנט. עם זאת, ייתכן ששיתוף פעולה ראשון עם ארגון לא יאפשר זאת, ורק לאחר שהארגון יפנים את חשיבות העבודה של הסטודנטים, יסכים לקבל עליו את החזר דמי הנסיעה לסטודנטים. לפיכך, יש טעם שקורס המקיים שותפות עם ארגון מעבר לשנה אחת ידרוש שתשלום הנסיעות יהיה מטעם הארגון ולא מתקציבו. גם חלוקה בעול החזר הנסיעות אפשרית, כל עוד גם הארגון נושא בנטל.

**ביטוח סטודנטים:** ביטוח הסטודנטים צריך להיות באחריות הקורס, כפי שנהוג בדרך כלל בהכשרות סטודנטים מחוץ לאקדמיה. עם זאת, ייתכן כי לעתים יהיה הביטוח באחריות הארגון (למשל, אם הארגון הוא מוסד ציבור שרגיל לבטח את כל המתנדבים אצלו). מכל מקום, יש לעגן את עניין הביטוח בחוזה העבודה הנחתם עם הארגון. במסגרת זו, אנו סבורים כי "פורום השותפות" צריך להנחות את מרצי הקורס בעניין ביטוח סטודנטים, לתת מידע בנושא, ולסייע בפתרונות לפי הצורך. השנה לא הבחנו במידע הנוגע לביטוח סטודנטים שהועבר למרצים, אף על פי שמרצים הביעו צורך במידע כזה. לעתיד נחוץ ריכוז המידע בנדון במסמך מסודר, שיעמוד לרשות סגלי הקורסים והסטודנטים כאחת.

**הוצאות משרד נלוות והוצאות פרויקט:** יודגש בחוזה כי הארגון יספק לסטודנט את כל המשאבים הנדרשים לעבודתו בארגון, ולכל הוצאה נוספת הנלווית לפרויקט שבאחריותו, בתיאום מראש ובאישור הארגון.

### שיבוץ סטודנט בארגון

שיבוץ סטודנט בארגון איננו מבצע חד-פעמי, אלא תהליך, וכפי שבחרנו לנסח זאת – הוא דומה לתהליך שידוך בין בני זוג, כשאנשי סגל הקורס משמשים בדרך כלל "שדכנים". תחילת התהליך בהיכרות ראשונית של הקורס עם הארגונים, וסופו בשיבוץ כל סטודנט וסטודנט בארגון, וכן, בליווי קליטתו בארגון. תהליך זה אינו פשוט. מעורבים בו שיקולים של הארגון, של סגל הקורס והעדפות הסטודנטים. בחלק קטן מהקורסים לא התערבו אנשי סגל הקורס בתהליך שיבוץ הסטודנט בארגון, והשאירו זאת ליוזמת הסטודנט. הנחת המוצא שלנו היא שיש מקום לתת מקום ליוזמה לסטודנט בתהליך, אך חייבות להיות התערבות והכוונה מצד סגל הקורס, ונדון בהיבטים אלו.

תהליך השיבוץ שנצפה השנה ארך שבועות אחדים. בפרק זמן זה הסטודנט מכיר את הארגונים הרלוונטיים הכרות ראשונית (על סמך דף מידע שסגל הקורס מפרסם על כל ארגון וארגון, ועל סמך פגישת היכרות עם נציגי ארגונים באחד השיעורים הראשונים). הסטודנט אוסף מידע על הפרויקטים שהארגונים מציעים להשתלב בהם, ולבסוף הוא בוחר בארגון המתאים לו, תוך התייעצות עם סגל הקורס, ועל סמך אישור הניתן ע"י הארגון. בהקשר זה ייאמר כי השבועיים הראשונים של שנת הלימודים האקדמית מיוחדים לרוב ל"תקופת שינויים", ולכן ממילא בעת זו עדיין מוקדם לשבץ סטודנטים לארגונים.

שיבוץ הסטודנטים בארגונים וקליטתם היעילה עשויים להיות תהליך ממושך ומציף בעיות, לפיכך זיהינו כמה פעולות שראוי להקפיד למלאן:

1. **להקדים תיאום ציפיות עם הארגון:** יש להקפיד שהיחשפות הסטודנטים לארגונים תהיה לאחר שנעשה תיאום ציפיות בין סגל הקורס לארגון ולאחר שנוסחו הקווים המנחים לעשיית הסטודנט בארגון, אם עדיין לא גובש חוזה עבודה מסודר. כך הסטודנט יוכל לקבל את המידע הרלוונטי ביותר, ויעשה בחירה מושכלת בארגון או בפרויקט שבהם הוא מעוניין להשתלב. לחלופין, ככל שהמידע הניתן לסטודנט בתהליך ההיכרות מוגבל ולא מדויק, כך יש סיכוי רב יותר לתסכולים ולאכזבות, של שני הצדדים. המידע הניתן לסטודנט בשלב זה אינו צריך להיות תיאור לפרטי פרטים של הפרויקט, שהרי נושאים רבים עולים תוך כדי עשייה, ויש גם להביא בחשבון את רצונות הסטודנט, אך המגמה הכללית, מטרת הפרויקט, טיב הקשר עם הארגון, זהות אנשי הקשר והתפקיד העיקרי שימלא הסטודנט – צריכים להיות ברורים בשלב זה.

2. **לערוך מפגש של הקורס עם כל נציגי הארגונים:** רצוי לערוך מפגש של כל נציגי הארגונים עם כלל הסטודנטים המשתתפים בקורס, במסגרת אחד השיעורים הראשונים בשנה. כך הסטודנט ישמע על כל הפרויקטים בפעם אחת, וזו גם הזדמנות לנציגי ארגונים להתרשם מהיות הסטודנט או הסטודנטים המשתלבים בארגון שלהם חלק מפעילות נרחבת יותר של הקורס כולו, המקבלת מגוון ביטויים בארגונים. יתר על כן, הגעת נציגי ארגון לאחד השיעורים הראשונים בקורס מעידה על המחויבות של הארגון לקורס, ומחזקת תחושת ביטחון אצל הסטודנט ש"יש על מי לסמוך". אנו ממליצים לפנות באירוע כזה זמן לשיחה בלתי-פורמאלית בין הסטודנטים לנציגי הארגונים. כמו כן, רצוי לא לחוץ על הסטודנטים לקבל החלטה עוד באותו מפגש, אלא להשאיר את ההכרעה לפגישות אישיות עם סגל הקורס והארגונים.

3. **להקפיד שההחלטה תהיה משותפת:** יש להקפיד שאת ההחלטה יעשו במשותף שלוש הגורמים השותפים בתהליך: הסטודנט, סגל הקורס והארגון. בתוך כך, יש להקפיד כי רצונות הסטודנט נשמעים; לעתים הסטודנט יציע רעיונות משלו לפרויקטים (במסגרת ארגונים אחרים או על בסיס ארגונים שהקורס יצר עמם קשר). סגל הקורס אינו חייב לקבל את הצעת הסטודנט, אך ראוי שישמע ויבחן אותה. אם יחליט לא לקבלה – יהיה עליו לפרוס לפני הסטודנט את נימוקיו. כמו כן, יש להקפיד כי הארגון מבין כי הקורס איננו מתחייב לשלוח אליו סטודנטים. לשם כך, סגל הקורס צריך להבהיר לנציגי הארגון כי הוא לא יוכל לשלוח סטודנט לארגון למרות רצונו של הסטודנט. אמנם הסגל יוכל להמליץ ולעודד, אך אינו יכול לחייב. לבסוף, ראוי לזכור כי גם הארגון צריך לאשר את עבודת הסטודנט אצלו. ההליך יכול להיות רשמי באמצעות משלוח קורות חיים של הסטודנט לארגון ועריכת ראיון או באופן לא רשמי בבדיקת משוב של סגל הקורס לאחר הפגישה הראשונה של הסטודנט עם הארגון. מכל מקום, חשוב להקפיד ולהבהיר כי המפגש הראשון עם הארגון הוא מפגש היכרות, וכל אחד מהצדדים יכול לחזור בו מהחלטתו.

4. **לתאם ציפיות מוקדמות עם הסטודנט:** כדי שהתאמת הסטודנט לארגון תהיה תהליך של ממש עליה להכיל שיח גלוי בין סגל הקורס לסטודנטים, בקבוצה או באופן אישי, ובו יתבהרו השאיפות של מרצי הקורס, וכן רצונותיו והעדפותיו של הסטודנט. כדאי שתהליך זה יברר גם את החששות של הסטודנט ויאפשר לו לדבר עליהם בגלוי. בסופו של התהליך, רצוי להסכים

עם הסטודנט על "חוזה" (רשמי או לא פורמאלי) המפרט את התחייבויותיו כלפי הארגון והקורס ואת מתכונת הליווי והתמיכה שהוא אמור לקבל לאורך הדרך, מהארגון ומהקורס.

חשוב להקפיד שהעבודה מול הארגון תיעשה מול **אנשי קשר קבועים**, אשר יהיו בעלי האחריות מטעם הארגון לליווי הסטודנט ולשמירת הקשר עם הקורס, כמו גם למתן המשובים על עשיית הסטודנט לאורך השנה. קיומו של איש קשר בארגון הוא תנאי סף לשילוב סטודנט בארגון.

### ליווי קליטת הסטודנט בארגון

זמן קליטת הסטודנט בארגון הוא פרק זמן קריטי. בזמן זה האחריות לקשר עם הארגון עוברת בפועל מידי סגל הקורס לסטודנט. לצד טיפוח תחושת האחריות של הסטודנט, בעת זו חשוב ביותר שסגל הקורס יהיה "עם היד על הדופק". כניסת הסטודנט יכולה להיות פורה ומועילה, אך היא גם יכולה להשתוות ולהימתח, בגלל אילוצים מאילוצים שונים כגון חוסר זמן של אנשי הקשר בארגון, קושי בקביעת מפגשים עם הסטודנט, חוסר מוטיבציה של הסטודנט וכדומה. עקב כך, הסטודנט ונציגי הארגון עלולים להרגיש ש"הדברים לא זורמים". כדי למנוע זאת, סגל הקורס צריך לתת לסטודנט ליווי צמוד בעת כניסתו לארגון, לזהות בעיות ולעודד את הארגון ואת הסטודנט להתחיל בעשייה מוקדם ככל האפשר.

### יצירת מרחבי דיבור ורפלקציה משותפים

יש קורסים אחדים שבהם מצאנו קשר מרשים ומעורר התפעלות בין אנשי סגל הקורס לבין נציגי הארגון, קשר שהיה לטובת כל הצדדים, והניב תוצאות והישגים. ואולם, על פי רוב מצאנו כי יש צורך בקשר שוטף יותר בין סגל הקורס לבין נציגי הארגונים. ניכר כי בחלק גדול מן הקורסים הקשר עם הארגונים היה בעיקרו באמצעות הסטודנט. הדבר יצר תלות גבוהה במיומנות של האנשים בארגון לעבוד עם הסטודנטים. לפיכך, יש הכרח לחזק את השותפות כדי שלא תישען על הסטודנט בלבד. צריך להתנהל דיאלוג מתמיד בין הסגל לארגון כדי שהשותפות תיתפס כמתקיימת בין הקורס לבין הארגון, ולא בין הארגון לסטודנט.

**נציגת ארגון:** "צריך שיהיו שתיים שלוש ישיבות, להבנות את זה יחד, גם הארגון וגם מי שממונה על התכנית. וההבניה הזאת של התכנית גם תדגיש את הדיאלוג בין אקדמיה לשטח, ולא להשאיר את זה למתנדבת. צריך להשקיע יותר זמן בחשיבה, מצד מי שיוזם את זה באקדמיה או מי שמממן את המלגה, ומול הארגונים. לעצב את זה יחד. כי דרך הדיאלוג הזה מתחילה להיות יכולת של הזנה הדדית, דיון על הצרכים השונים של כל צד, ואז כולם בוחרים להפיק מזה יותר".

האחריות כאן בראש ובראשונה מוטלת על סגל הקורס – להבנות מרחבים משותפים עם הארגון שבהם ניתן להחליף רשמים ומחשבות ולחלוק בבעיות. מסגל הקורס נדרש להפגין מעורבות בעשיית הסטודנט. לא זיהינו ארגון שלא רצה קשר עם מרצי הקורס, להפך, שמענו מאנשי ארגונים כי הם שמחו מאוד על ההתעניינות הפעילה של המרצים. לכך תרומה אדירה לתחושת המחויבות של נציגי הארגון, ולמוטיבציה שלהם לספק את הליווי הדרוש לסטודנט.

### ליווי שוטף של עשיית הסטודנט – מבחינה אקדמית, ארגונית ורגשית

נראה כי הליווי של סטודנטים בארגונים לאורך הדרך הוא הדבר החשוב ביותר לעשייה מהותית שלהם. הן הליווי מסגל הקורס חשוב והן הליווי מנציגי הארגונים, והאחד אינו מוציא את השני – יש להם מטרות שונות ותהליכים שונים. הליווי של סגל הקורס מתמקד בשלושה היבטים מרכזיים:

- 1. היבט תוכני:** חשיבה על ההקשרים הרחבים של עשיית הסטודנט בארגון, קישור החומרים לתיאוריות רלוונטיות הנלמדות בשיעור והיערכות למילוי מטלות הקורס.
- 2. היבט פרוצדוראלי:** זיהוי בעיות העולות מהשטח והתמודדות אתן, במידת הצורך עם נציגי הארגון. התרשמונו כי את התפקיד הזה המתרגלות ממלאות.
- 3. היבט רגשי:** לעתים קרובות הסטודנטים נקלעים במהלך העשייה שלהם לסיטואציות לא פשוטות. יש צורך במתן ביטוי לקשיים, בעיבוד רגשי של החוויות ובתמיכה. ביחוד הדבר נכון לסטודנטים הנפגשים בפועל עם אנשים, כחלק מעבודתם בארגון.

הליווי של נציגי הארגון מתמקד בעיקר **בפעולות אלו: הכשרה, מתן כלים רלוונטיים לעשייה בארגון, מסירת ידע, הענקת תמיכה מקצועית ומתן משוב רציף לסטודנט על פעילותו.** הסטודנט צריך לדעת שיש בארגון כתובת שהוא יכול לפנות אליה בנושאים מקצועיים או רגשיים. כמו כן, רצוי שהסטודנט יחוש כי הוא יכול להתייעץ עם איש הקשר, לשתף אותו במחשבותיו, ולחשוב עמו יחד על העשייה בארגון.

במסגרת זו מצאנו כי אין להסתפק במסגרות עבודה רשמיות עם הסטודנט, אלא **יש חשיבות רבה לשיתוף הסטודנט במסגרות מפגש לא-פורמאליות של הארגון.** מצאנו כי בארגונים שבהם הסטודנט נתפס "חלק מהצוות" והיה שותף באינטראקציות לא פורמאליות בין האנשים בארגון, הייתה לכך השפעה חיובית מאוד על עשייתו בארגון ועל תחושת השייכות והסיפוק שלו, וכן על ההישגים שהגיע אליהם לטובת הקורס והארגון.

### תיעוד

תיעוד הוא רכיב הכרחי בכל מרחב המבקש לייצר חשיבה על עשייה. עם זאת, מצאנו כי תיעוד הוא אחד הנושאים המטופלים פחות בקורסים של אקדמיה – קהילה. אנו מתרשמים שלא נעשים די מאמצי תיעוד של פעילות הקורסים. יתר על כן, נראה שאין די מודעות לצורך בכך. אמנם, מקצת המרצים מכירים בחשיבות התיעוד, וניסו למצוא משרה למתעד קורס, אך לרוב פעולות אלו נעשו באקראי ולא קיבלו את מלוא הדגש הראוי. עקב כך, רק מיעוט מתוך הקורסים הצליחו לפתח יכולות תיעוד מספקות, אף שעבודת התיעוד תוכל לשמש את הקורס ואת "פורום השותפות" כאחד.

**יש שלל אפשרויות להעמקה ולהרחבה של תיעוד הקורסים, ואנו ממליצים לייחד לכך חשיבה ברמת "פורום השותפות".** אמנם, עבודת התיעוד איננה יכולה להתבסס על אנשי הסגל הקיימים העמוסים מאוד, אבל אפשר למשל להציע את משרת התיעוד לסטודנט "ותיק", שלמד בקורס בשנים קודמות. ניתן אף לתת עדיפות לסטודנט הלומד לתואר מתקדם, וכך יוכל להשתמש בחומרים המתועדים של הקורס לקידום המחקר האישי שלו, ולקבל נקודות זכות אקדמיות (במילים אחרות, יצירת מעין שותפות בין שני קורסים באקדמיה). אם אין אפשרות להשיג מימון

למשרת מתעד, כדאי לשקול להעסיק מתעד תמורת מלגה. אפשר להעביר מלגה אחת (או אפילו שתיים, תלוי בסכום המלגה) לצורך עבודת תיעוד, במקום לעשייה של סטודנט נוסף בקהילה. אפשר להעביר מקצת ממשיות התיעוד לידי הסטודנטים בקורס, למשל בניסוח מתאים של מטלות קורס. מרצים אחדים עשו זאת השנה והדבר תרם להם ידע רב וחיוני.

חשוב להדגיש כי **התיעוד איננו יכול להסתמך על עבודת הערכה חיצונית. הוא צריך להיות מובנה בקורס ובאחריות הסטודנטים וסגל הקורס.** חשוב להבין כי התיעוד הוא תנאי לרפלקציה מעמיקה על הפרקטיקות המתפתחות בקורסים המשלבים עשייה של סטודנטים לשינוי חברתי, ולהכיר בנחיצותו.

### שיתוף בהישגים

שיתוף בהישגים התגלה לנו כרכיב מהותי וחשוב בקשר עם הארגונים. השיתוף בהישגים מחזק את הקשר בין הקורס לארגון, מאיר את הסינרגיה האפשרית ב"שותפות אקדמיה – קהילה", יוצר תהודה להישגי הקורס במוסד האקדמי, ומשמש רכיב חשוב להעצמת הסטודנט, שכן הוא מקבל תחושת הכרה בהישגים שעמל עליהם כל השנה.

אחת הדרכים שהוכיחו את עצמן לשיתוף בהישגים היא הזמנת נציגי הארגונים לטקס סיום של הקורס. פעולה זו מאפשרת הכרה רחבה בהישגים לאורך השנה, גם הכרה של נציגים מהמוסד האקדמי, ומתן הזדמנות ל"רגע שיא" בקורס. אפשרות לחגוג את ההצלחות ואת ההישגים ולהתמקד בהם, כמו גם ליצור אנרגיות חיוביות לשנה הבאה.

דרך מוצלחת אחרת לשיתוף בהישגים הייתה בקורס "תכנון מדיניות, קהילה וזכויות אדם" באוניברסיטת בן-גוריון. בקורס זה עודדו המרצים את הסטודנטים לכתוב מאמר עמדה ולפרסמו באחד מאמצעי התקשורת הכתובה והאינטרנט. מאמר העמדה סיכם את ממצאי העבודה שעשו הסטודנטים עם ארגונים לשינוי חברתי בבאר שבע ובסביבתה. את המאמרים כתבו הסטודנטים עצמם, והם גם יצרו את הקשר עם מערכות העיתונים לפרסומם. הם קיבלו תמיכה וליווי מטעם סגל הקורס. המאמרים פורסמו בערוצי תקשורת מרכזיים כגון עיתון "הארץ" ואתרי החדשות "nrg" ו-"nfc", ויצרו תהודה רחבה לפעילות הסטודנטים בקורס. המאמרים פורסמו בשמותיהם של הסטודנטים הכותבים, תוך מתן מלוא הקרדיט לארגון החברתי שבו עשו את הפרויקט. הסטודנטים ונציגי הארגונים כאחד הביעו שביעות רצון גדולה ממהלך זה. הסטודנטים רכשו והתנסו ב"אסטרטגיה" נוספת של שינוי חברתי, והארגונים הרחיבו והעשירו את העשייה שלהם.

### סיכום העבודה המשותפת ובירור עמדתו של הסטודנט בסיום התהליך

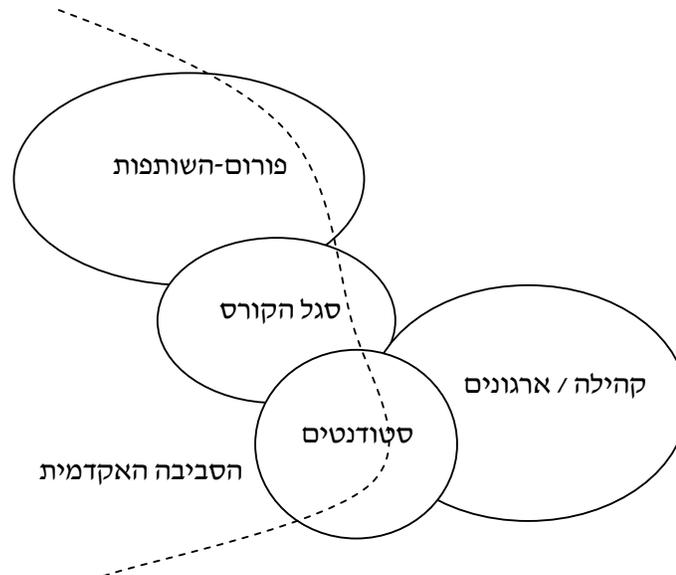
מלבד טקס הסיום בעל האפקט החגיגי, יש חשיבות לערוך ישיבת סיכום מסודרת של סגל הקורס ושל נציגי כל ארגון וארגון. בד בבד, על הארגון לערוך פגישת סיכום עם הסטודנט. חשוב לוודא שלא נשארים "דברים פתוחים" בקשר, ושכל העבודה סביב הפרויקט הסתיימה, ואם לא – שהדרכים להמשיך אותה ברורות. במידת הצורך, ולפי רצון הסטודנט ויכולת הארגון, ייבחן שיתוף הסטודנט בעבודה שהתחיל במהלך השנה, ואמורה להמשיך.

סיכום השנה עם הסטודנט ובירור מקומו בסיום הקורס אינם צעד טכני אלא מהותי. מחקרים (Kendall et al., 1990) מלמדים שתכניות אקדמיות המשלבות עשיית סטודנטים בקהילה יכולות להסב יותר נזק מתועלת, אם הן קצרות מדי או אם אינן זוכות לתשומת לב מספקת מצד כל המשתתפים. המפגש עם הקהילה מנקודת המבט של צדק חברתי וזכויות אדם מחולל תהליך שינוי אצל הסטודנט – לעתים הוא גלוי ולעתים סמוי – ושנת הלימודים האקדמית היא זמן קצר לעתים לעיבוד מלא של החוויה ושל הלימוד המתרחשים הן בקורס והן בשטח. לפיכך, יש להפגין רגישות וקשב לעמדה של הסטודנט בסיום השנה שעברה עליו. מלבד הצורך בשיחות ברמת סגל הקורס ואנשי הארגון הדבר יכול להיעשות גם באמצעות מטלה מסכמת, אשר תעודד את הסטודנטים לכתוב כתיבה רפלקסיבית על מקומם האישי ועל הקשר עם הארגון.

**סטודנטית שהייתה פעילה השנה בארגון "אחותי":** "לא ידעתי עד השנה על קיומו של ארגון "אחותי". לא ידעתי כלל מה זה פמיניזם מזרחי ואני בעצמי מעדות המזרח. בהתחלה התקוממתי מאוד. התחלתי לקרוא חומר על פמיניזם חברתי – וזה עיצבן אותי בטרירוף. אני מזרחית ולא מרגישה מקופחת כלל. אבל מצד אחר אני יודעת שיש נשים מקופחות שעובדות בעבודות ניקיון ואין הצדקה לזה – נשים ממש מוכשרות. אז הארגון נתן לי כלי להעצמה וכלי לתודעה – העלאת תודעה פמיניסטית מזרחית. אבל זה גם "דפק" אותי. כי היום אני מסתכלת על כל הדרך מנקודת מבט אחרת. אני נכנסת היום לחדר בעבודה ומיד אני בוחנת כמה אשכנזים יש וכמה מזרחים וכמה נשים. באיזשהו מקום זה מדכא ומעצבן כי אתה כבר לא מסתכל על הדברים בתמימות".

### **מודלים של שותפויות עם ארגונים**

כחלק מהצורך לפתח תורה של עבודת שטח יש ערך במיפוי מתכונות השותפות השונות של קורסים אקדמיים עם הקהילה ועם ארגונים לשינוי חברתי. השנה מצאנו כמה מודלים של התקשרויות בין קורסים אקדמיים לארגונים, וכך גם מצאנו דפוסי פעולה שונים ותוצרים שונים. לפיכך, חשוב לדעת ששותפות עם ארגון לשינוי חברתי אינה בעלת דפוס קבוע – אלא אוסף של אפשרויות הניתנות לבחינה ולהתנסות. לכל "מודל שותפות" יש השלכות על התהליך ועל התוצרים שהוא מפיק בעבור הסטודנטים, הארגון, הקורס האקדמי ו"פורום השותפות". המודל השכיח ביותר שזיהינו השנה הוא מודל שלפיו איש הסגל האקדמי ניצב במרכז רשת הקשרים בין הסטודנטים לנציגי הארגונים ו"פורום השותפות". לפי מודל עבודה זה איש הסגל האקדמי הוא שמפגיש בין הסטודנטים לבין ארגוני השטח, והוא המעצב את התנאים הראשוניים להתקשרות. איש הסגל האקדמי הוא שמתווך בין "פורום השותפות" לבין ארגוני השטח. כמו כן, עם התפתחות הקורס לאורך השנה הסטודנטים נעשים לגורם מתווך בין סגל הקורס לבין הארגונים והקהילה. לפי מודל עבודה זה, הארגונים אמנם נתונים בקשר עם הסטודנטים ועם סגל הקורס, אך אין להם כל קשר מובנה עם ארגונים אחרים הפועלים במסגרת "פורום השותפות". נוסף על כך, אין להם קשר מהותי עם הקורס, עם תכניו ועם פעילותו האקדמית, אלא רק עם הסטודנטים הפעילים אצלם. הסרטוט שלהלן ממחיש את מודל העבודה הזה:



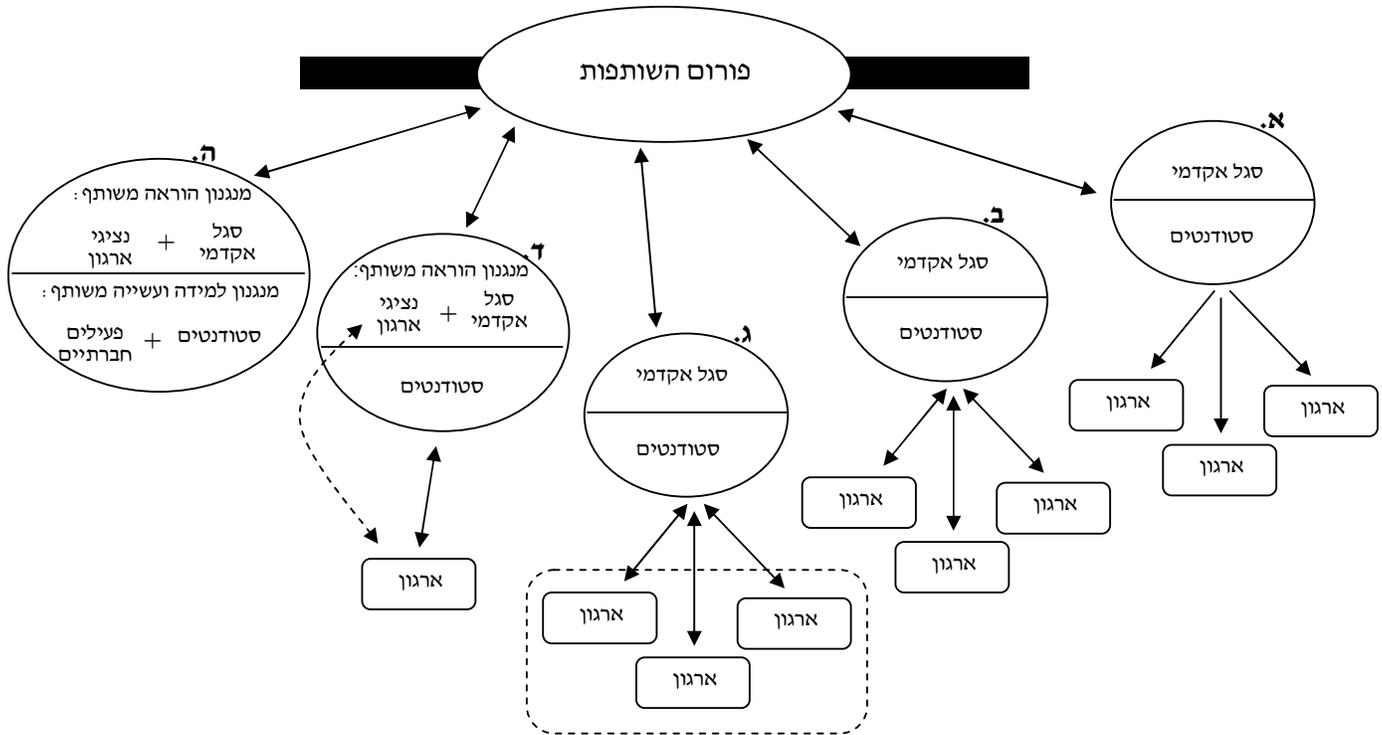
סרטוט זה ממחיש את מודל השותפות השכיח שנצפה השנה, המתקיים בין קורסים אקדמיים לארגונים לשינוי חברתי בקהילה. סגל הקורס נתון במרכז רשת השותפות. הוא מקושר לכל הגורמים הממלאים תפקיד בשותפות: הסטודנטים, הארגונים, "פורום השותפות" והמוסד האקדמי. ככל ששנת הלימודים מתקדמת, כך הסטודנטים נעשים בעצמם לגורם מתווך מהותי בין סגל הקורס לקהילה – תהליך המחזק את הזיקה שהייתה מלכתחילה בין הסגל לנציגי הארגונים. לעומת זאת, במתכונת זו "פורום השותפות" אינו פועל במישור מול הארגונים, כפי שהוא עושה זאת מול המרצים בפורום. אנו מתרשמים כי למעט ארגונים אחדים, ארגונים השותפים לפעילות של קורס אקדמי, אינם רואים עצמם קשורים בקשר הדוק לפעילות הפורום, בוודאי לא במידה שבה המרצים קשורים אליו. כך גם הארגונים לא בהכרח רואים עצמם קשורים לקורס, אלא לסטודנט.

מודל זה משמש במרבית הקורסים, והוא בעל המאפיינים האלה:

- א. הוא מתבסס על כך שהאקדמיה (בדמותם של הקורסים בתכנית) היא שיוזמת את ההתקשרות עם השטח ואחראית להצלחתה (סגל הקורס ממפה את ארגוני שטח, הוא בורר את הארגונים המתאימים, ומשבץ סטודנטים בכל ארגון). מידת היוזמה של הארגונים במודל עבודה זה – נמוכה. לרוב, הם אינם יוזמים את ההתקשרות עם האקדמיה, הם אינם יוזמים את בחירת הקורס שעמו יפעלו, וכן אינם שותפים בפעילות האקדמית של הקורס.
- ב. לא מתפתח קשר רשמי של החלפת ידע ותמיכה בין הארגונים הפועלים מול קורס אחד, כל שכן, בין סך הארגונים הפועלים בתכנית, בינם לבין עצמם.
- ג. לא נוצר מנגנון משותף לקורסים ולארגונים. התפתחות מנגנון משותף היא רכיב חשוב בסדירות ובהמשכיות שותפויות (טליאס ואחרים, 2003).

לנוכח הדברים האלה אפשר להציע כמה מודלים אפשריים (אחדים מהם מתקיימים כבר בפועל), שבהם תהיה שותפות רבה והדדית יותר של ארגוני השטח בקורסים ו"בפורום השותפות". לשם הנוחות מוצגים המודלים בסרטוט המופיע בדף הבא. בהקשר זה, יש לבחון את המודלים המוצגים לפי שתי מטרות:

- א. כיצד המודל מצליח לקדם קשר הדדי בין ארגוני הקהילה לבין פעילות הקורס ו"פורום השותפות".
- ב. כיצד המודל מצליח לקדם קשר הדדי בין ארגון קהילתי אחד למשנהו, בתוך מסגרת "פורום השותפות".

**תיאור:**

- א. אין מנגנון הוראה או למידה משותף בקורס. הקשר עם הארגונים הוא חד-סטרי. אין תקשורת בין הארגונים בינם לבין עצמם;
- ב. אין מנגנון הוראה או למידה משותף בקורס. הקשר עם הארגונים הוא דו-סטרי. אין תקשורת בין הארגונים בינם לבין עצמם;
- ג. אין מנגנון הוראה או למידה משותף בקורס. הקשר עם הארגונים הוא דו-סטרי. יש תקשורת בין הארגונים בינם לבין עצמם;
- ד. יש מנגנון הוראה משותף בקורס, המורכב מסגל אקדמי ומנציגי ארגונים;
- ה. יש בקורס מנגנון הוראה, למידה ועשייה משותף.

אפשר לחלק את חמשת המודלים המופיעים בסרטוט לשניים:

1. מודלים שאינם מתאפיינים במנגנון משותף "אקדמיה – קהילה" (מודלים א', ב', ג' בסרטוט).
2. מודלים המתאפיינים במנגנון משותף "אקדמיה – קהילה" (מודלים ה' ו-ד' בסרטוט).

מנגנון הוראה, למידה ועשייה משותף "אקדמיה – קהילה" (מודל ה')

מודל זה של יצירת מנגנון משותף "אקדמיה – קהילה" מאפיין את הקליניקה לפמיניזם משפטי באוניברסיטת חיפה. קליניקה זו משמשת דוגמה יוצאת דופן למספר רב של מעגלי רישות ושותפות, הנרקמים בין האקדמיה לארגון "איתך – מעכ"י", בין סטודנטיות לנשים מהקהילה, בין הקורס לארגוני שטח נוספים ובין דיסציפלינות שונות.

מנגנון הוראה משותף "אקדמיה – קהילה" (מודל ד')

מודל זה מאפיין את הקורס "זכויות אדם בחברה הישראלית" הנערך באוניברסיטה העברית בירושלים, ובו הארגונים שותפים בהוראת הקורס. הסטודנטים לומדים במסגרות קבוצתיות לפי ארגון הספציפי שבו הם פועלים, ומקבלים הכשרה במסגרת האקדמיה מטעם נציגי הארגון. קורס זה מתאפיין אף בהיבטים המופיעים במודל ג', ולפיו הקורס מאפשר מסגרת להתקשרות בין כמה ארגונים. כך לדוגמה, נציגות ארגונים שמשמשות מתרגלות בקורס יכולות ללמוד זו מזו. הוראת הקורס המשותפת הייתה בעבורן מסגרת להחלפת ידע ולתמיכה בין ארגונים.

מודלים נעדרי מנגנון משותף (מודלים א', ב', ג')

ברוב הקורסים בתכנית נציגי ארגונים היו שותפים במידת-מה בפעילות האקדמית של הקורס, וכן השתתפו במקצת השיעורים כשומעים או כדוברים, אך לא התהווה מנגנון הוראה או למידה משותף בין הארגונים לבין הסגל האקדמי או הסטודנטים. ברוב הקורסים הללו דפוס הקשר שהתהווה בין הקורס לארגון הוא חד-סטרי (מודל א' בסרטוט), ולפיו סגל הקורס או הסטודנטים הם היוזמים את ההתקשרות עם הארגון. במידה יחסית נשמרת הפרדה בין הפעילות האקדמית של הקורס לבין פעילות הארגון. ככלל, הארגונים אינם מתערבים ומשתתפים בפעילות האקדמית, פרט לתחילת השנה, שבה הם מציגים עצמם בפני הסטודנטים, ובסוף השנה – בטקס הסיום. במודל עבודה זה מידת היוזמה של הארגונים נמוכה.

המודלים שהוצגו כאן מלמדים על מגוון אפשרויות השותפות בין קורסים אקדמיים לארגונים לשינוי חברתי. כל מודל ראוי ועומד לעצמו. **אין מודל יחיד שמלכתחילה הנו מיטבי**. להפך – קיום מודלים אחדים של שותפות בין קורסים אקדמיים לארגונים מעשיר את התרומה לאקדמיה ולקהילה, וכן את התרומה לתהליך הלמידה של "פורום השותפות". עם זאת, ראוי לבחון את מטרות הקורס ואת קהל היעד הסטודנטיאלי שלו, כמו גם את התנאים ואת האילוצים של הקהילה ושל המוסד האקדמי. על סמך זאת, ראוי לבדוק מהו מודל השותפות המתאים ביותר לתנאים הקיימים.

### מעגלי שותפויות בחיפה

כאמור לעיל, "תכנית נשים חונכות לזכויות – הקליניקה לפמיניזם משפטי ושינוי חברתי" הנערכת באוניברסיטת חיפה ומטעם עמותת "איתך – מעכ" משמשת דוגמה יוצאת דופן למספר רב של מעגלי רישות ושותפות הנרקמים בין האקדמיה לארגון "איתך", בין סטודנטיות לנשים מהקהילה, בין הקורס לארגוני שטח נוספים ובין דיסציפלינות שונות.

#### מעגל אחד: סטודנטיות וחונכות

לתכנית מורכבת זו שני חלקים: האחד – קליניקה משפטית שבה לומדות סטודנטיות למשפטים תיאוריות פמיניסטיות ומקשרות תיאוריות אלו להתנסויותיהן בשטח. השני – מפגש מרתק בין נשים מנהיגות המגיעות מרקע מוחלש, ממגוון קהילות, לבין הסטודנטיות. הסטודנטיות והנשים המנהיגות נפגשות יחד באוניברסיטה ולומדות יחד וזו מזו. במהלך השנה נחלקה הקבוצה לצוותי עבודה, כל צוות פועל לטובת פרויקט אחר שנוצר – בעיקר לפי אג'נדת הנשים המנהיגות.

**אשת ארגון מספרת בגאווה על התכנית:** "זה משהו שהוא מאוד ייחודי. ייחודי במובן העמוק של המילה, כי יש שם משהו שוויוני מאוד. זה לא שסטודנטים 'יורדים' לקהילה, אלא הסטודנטיות מביאות דבר אחד, והנשים מביאות דבר אחר. לא אמורה להיות שם היררכיה, אלא להפך. אמורה להיבנות קבוצה שיש בה אינטגרציה בין כל החלקים שלה".

הצופה בשותפות בין סטודנטיות לחונכות אינו יכול להישאר אדיש. מפגש זה נדיר מסוגו בחברה של ימינו. ואולם, אין לטעות ולחשוב שהמפגש והעבודה המשותפת פשוטים הם. גיל וניסיון חיים, עדה או לאום, רקע כלכלי ורמת השכלה – בכל אלו ועוד נבדלות הנשים המנהיגות מהסטודנטיות, ולעתים קרובות נוצרים יחסי כוחות לא פשוטים בתוך הצוות, וכן תסכולים אופייניים. עם זאת, הצוותים מנסים ליצור תחושת שותפות, לבנות יחסי אמון, להסדיר את המאבק על הכוח. תפיסת השותפות בתוך הצוות באה לידי ביטוי בתרומתו העיקרית של כל צד, במבנה סדיר של פגישות בין הצדדים, בשיחות על מהות שיתוף הפעולה, בחיפוש מימון לפרויקט המתהווה יחדיו, בקבלת החלטות משותפת.

#### מעגל שני: שותפות בין דיסציפלינות (או "על הזוגיות שבין משפטים לפסיכולוגיה")

את הפרויקט הזה מנחות שלוש נשות צוות: ד"ר נויה רימלט – עורכת דין, מרצה בקורס התיאורטי, אשת אקדמיה. עו"ד דנה מירטנבאום – מנחת הקליניקה, אקטיביסטית בקהילה. גבי אודט פלאח – פסיכולוגית ומנחת קבוצות, מנחת הקליניקה. נוסף עליהן, מעריכה את הקורס גבי נני בלאס. השונות בהרכב הסגל ממלאת תפקיד כפול: ראשית, היא מסייעת לתהליך הלמידה של הסגל, בתוך הסגל. שנית, היא מחוללת שינוי גם במפגש עם המשתתפות, שיכולות להיעזר בכישורים של נשות הסגל, ומושפעות השפעה אחרת מכל אחת מהן.

הזוגיות בין משפטים לפסיכולוגיה אינה זוגיות קלה, והיא טומנת בחובה הבדלים בציפיות, בנקודת המבט. ואולם, כמו מעגלי שותפויות אחרים בסיפור מקרה זה, היא משמשת דוגמה לעבודה קשה של הצדדים לשיפור השותפות, לשיח פתוח וכנה, לאמון בסיסי, למתן מרחב מכובד לכל צד להביא את תרומתה הייחודית.

### **מעגל שלישי: בין האקדמיה לעמותת "איתך – מעכי"**

הקורס כולו הוא פרי יוזמה של עו"ד דנה מירטנבאום, עובדת עמותת "איתך – מעכי"; שרבים רואים בה "הכוח המניע שאפשר לתכנית לקום ולהתקיים". היוזמה לשיתוף פעולה עם האקדמיה היא למעשה של הגורם המממן – "קרן דפנה יזרעאלי". במקרה זה הגורם המממן מילא תפקיד חשוב בפיתוח פרויקט ייחודי זה.

במסגרת השותפות, כל צד תורם משאבים ייחודיים לו: הרעיון לתכנית ולפיתוחה עלו במסגרת "איתך – מעכי" ותמיכה מקצועית וחומרית ממשיכה להתקבל משם. נוסף על כך, מימון התכנית – על התקציב הדרוש לה לטובת משכורות מנחות הקליניקה, מעריכת הקליניקה ותקציב נסיעות לחונכות – מתקבל מהעמותה. האקדמיה מצדה, מספקת את המקום המשמש להתכנסות הקורס, מרצה בכירה המלמדת בקורס, מקצת המשתתפות הן סטודנטיות המקבלות נקודות זכות על השתתפותן בקורס. כמו כן, מנהלת הקליניקות, עו"ד רונית הרמתי-אלפר, מעורבת מאוד בקורס ומשקיעה זמן ומאמץ לקידומו.

### **האם הכול קל כל כך?**

כנראה שלא לגמרי. מאבקי כוח ואינטרסים בין ארגון השטח המעורב לאקדמיה הורגשו מהרגע הראשון של התכנית, והם עודם מורגשים.

"בהתחלה היה לנו קשה מאוד, כי היו מאבקי כוח עם האוניברסיטה. כי אנחנו בעצם הבאנו את הכסף, והאוניברסיטה לא הביאה כלום, והיו לה רק דרישות מאתנו: לקבוע את התכנית – שליטה מוחלטת בתכנית של הקורס, במיון. לאט לאט התנהל משא ומתן קשוח, ובסופו – מכיוון שרונית הלפרין שם והיא מדברת בשפה שלנו ובעדנו מאוד – נעשה קל יותר".

היכולת של האקדמיה ושל "איתך – מעכי" להתמודד עם יחסי עוצמה שביניהן בלי להתפרק מותנית ביכולת להמיר את השאלה הסמויה "מי ישלוט פה?" לשאלת עבודה – "כיצד יכולה השותפות להיענות לדרישות השותפים לעוצמה ולנכסים בתוך השותפות?" בהתחשב במגבלותיה (טליאס ואחרים, 2003).

עם זאת, תנאי בסיסי להתהוותו הגלויה של הקונפליקט על משאבים ועל קרדיט הוא ההתייחסות העקרונית של הצדדים לקשר ביניהם כשותפות של ממש, ובעקבות כך, ניהול שיחה ודיון על שותפות זו, על הצרכים ושאיפות הצדדים.

### **מעגל רביעי: שותפות בין הקורס לארגוני שטח, ושותפויות בין ארגונים כתולדה של הקורס**

מעגלי השותפות אינם מסתיימים באקדמיה ובארגון: "איתך – מעכי". סגל הקליניקה מעודד את המשתתפות לשיתוף פעולה עם ארגונים נוספים שיסייעו בקידום הפרויקטים. באופן כזה, שאינו טריוויאלי כלל, נוצרת ומשתמרת קהילת עבודה, שבה הדגש על שיתופי פעולה ועל למידה הדדית – בניגוד לתחרותיות או על אף התחרותיות.

פעם בכמה חודשים נערכות במסגרת הקורס ועדות היגוי, ובהן נפגשים צוות הפרויקט (חונכות וסטודנטיות), סגל הקליניקה ונציגי ארגונים אחרים המשתפים פעולה עם הפרויקט. במסגרת ועדות אלו, סקירת הפרויקט וקביעת תכניות עתידיות, נערך חוזה עבודה לא רשמי בין הארגונים בנוגע לחזון הפרויקט, לתפקידי הצדדים, למימון הפרויקט ועוד.

תפקיד המפגש אינו רק מעשי כי אם גם פסיכולוגי: הכרות, יצירת אמון, העלאת החששות משיתוף הפעולה.

### **מעגלים נוספים של שותפויות**

ייחודיות השותפות בחיפה באה לידי ביטוי גם במספר האנשים והגופים המעורבים בתכנית בקביעות: מנהלת עמותת "איתך", פעילות נוספות בעמותה, מנהלת הקליניקות באקדמיה, אנשי ארגונים נוספים לשינוי חברתי, שתי"ל כגוף שנותן תמיכה וייעוץ מקצועי, לשכת עורכי הדין בחיפה. כל אלו נוספים על הצוות הענף של התוכנית, והם שותפים בפיתוחה ובקבלת החלטות הנוגעות לה. **הבחירה המודעת לשתף ולערב גורמים רבים כל כך היא חלק מתפיסת עולם של שותפות, הדורשת השקעה וטיפוח.**

"מקרים רבים לא חושבים על לערב גורמים רבים. אבל זו לא חכמה לערב לאחר שלב המחשבה הראשונית. החכמה היא לוותר על הכוח לעשות הכול לבד בשלב הראשון, ולערב כבר אז גורמים שונים שיהיו שותפים בשלב קבלת ההחלטות."

### **לסיכום חלק זה:**

אנו רואים חשיבות מכרעת לעידוד פיתוח "תורה של עבודת שטח אקדמית עם ארגונים לשינוי חברתי" שתיעשה ברמת פורום השותפות, תוך לימוד משותף עם קורסים המשלבים עשיית סטודנטים בקהילה, ועם ארגונים חברתיים הפעילים בפורום. עצם השימוש במילה "תורה" מדגיש להבנתנו את גודל החשיבות והרצינות להפעלת שיטתיות ומקצועיות בהתקשרות של קורס אקדמי עם ארגון חוץ-אקדמי למען שינוי חברתי. אין הכוונה במילה "תורה" לניסוח "מדריך הפעלה" או הוראות "עשה ואל תעשה" חדות ונוקשות באשר לאופי ההתקשרות, שהרי כל התקשרות היא ייחודית ועומדת לעצמה. כך למשל, ראינו השנה מגוון של מתכונות התקשרות ושותפויות בין קורסים לארגונים. ואולם, פיתוח "תורה" כזו עשוי להערכתנו לשמש בסיס לחשיבה על מורכבות ההתקשרות של קורסים אקדמיים עם ארגונים חוץ-אקדמיים. בייחוד הדברים אמורים בשדה העשייה של צדק חברתי וזכויות אדם, בכל הנוגע להגדרת "גבולות הגזרה" של העשייה הרלוונטית להתקשרויות מסוג אלו (למשל, הימנעות ממיזמים שאינם נחוצים לקהילה, הימנעות מהחלפת שירותים שמחובתה של המדינה לספקם, הימנעות מעשייה של "שימור חברתי"), ולחלוקת האחריות על ליווי הסטודנטים לאורך השנה. להבנתנו, ועל סמך מה שנצפה השנה, עשייה של סטודנט בקהילה שאינה זוכה לתשומת לב ראוייה של השותפים עלולה להביא לידי תוצאות מנוגדות למטרות התכנית, מבחינת התרומה לסטודנט ולקהילה. מסקנה זו נכונה במיוחד לעשייה שבבסיסה צדק חברתי וזכויות אדם, להבדיל מעשייה המבוססת על צדקה. לפיכך, אנו סבורים כי יש חשיבות רבה לפיתוח כלים לחשיבה על אופי הקשר עם ארגונים, בבחינת "סוף מעשה במחשבה תחילה".

## חלק ג' – למידה

המכנה המשותף הפדגוגי המחבר את כל הקורסים שהערכנו השנה לכדי יצירה אקדמית אחת – מעבר להיותם קורסים העוסקים בהיבטים של צדק חברתי וזכויות אדם ומשלבים עשיית סטודנטים בקהילה – הוא שהם מבקשים לראות בעשיית הסטודנטים בקהילה חלק אינטגרלי מפדגוגיית ההוראה של הקורס, ולא מסתפקים ב"תרומה לקהילה" הנלווית לתכנים האקדמיים. הקורסים שהערכנו השנה תואמים את היישומים הפדגוגיים המתפתחים בעולם של שיטות *Service-Learning* או *Academically Service-Learning* (Timmermans & Bouman, 2005). שיטות פדגוגיות אלו מאגדות כמה עקרונות מרכזיים הבאים לידי ביטוי גם בקורסים שהוערכו השנה:

1. לימוד המבוסס על חוויה ועל התנסות.
2. שירות קהילתי כחלק אינטגרלי מהקוריקולום של הקורס.
3. קשר הדוק בין התוכן האקדמי הנלמד בקורס לבין אופי השירות הקהילתי.
4. התמקדות בחשיבה רפלקסיבית ובפיתוח ביקורת חברתית.

מחקרים מהעולם מראים כי קורסים המשתמשים בפדגוגיה של *Service-Learning* מביאים לידי הישגים אקדמיים גבוהים יותר של סטודנטים (Astin et al., 2000; Yelsma, 1994), בין היתר משום שפדגוגיה זו מאפשרת יישום תיאורטי של החומר הנלמד באמצעות השירות הקהילתי, ולחלופין מאפשרת בחינה של התיאוריה למול הפרקטיקה – ולפיכך גישה זו מקדמת את הבנת החומר ואת הפנמתו. בכך, הקורסים שהערכנו השנה מאתגרים את הפדגוגיות המקובלות באקדמיה, המבוססות בין היתר על הבחנה חדה בין מורה לתלמיד, על ההנחה שלימוד נעשה בהכרח בסביבה של כיתה, ועל הפרדיגמה שלפיה ידע נוצר בזיקוק של תוכן אינטלקטואלי-אוניברסאלי-אובייקטיבי מתוך תוכן שהוא גם אמוציונאלי-פרטיקולארי-סובייקטיבי.

אחד הממצאים המרשימים והעקביים שמצאנו בהקשר לכך, הוא הרצון העז של סטודנטים לשנות את דרכי ההוראה המסורתיות של האקדמיה, והחיפוש הפעיל שלהם אחר מסגרות אקדמיות חדשניות, המשלבות תוכן אקדמי עם עשייה בקהילה ופורצות את גבולות "מגדל השן" האקדמי. במובנים רבים, בזכות תשוקתם של הסטודנטים הם מקדימים את הפדגוגיה של ה-*Service-Learning*, שעדיין לא זוכה לפופולאריות רחבה בתכניות הלימודים. המוטיבציה האוטנטית שניכרה בקרב סטודנטים להשתתף בתכניות חדשניות מסוג זה היא סימן מעודד להרחבת מסגרות פדגוגיות אלו בשנים הקרובות.

בחלק זה של הדיון נדון בפירוט בנושאים אחדים הקשורים להיבטים הפדגוגיים של הקורסים: החיבור בין התיאוריה לפרקטיקה, חשיבותה של הוראה דיאלוגית, הדינאמיקה לעומת הסמכות הפדגוגית והשיח המתהווה עם הקהילה. כמו כן, נדון בהמשך בתהליכים מקבילים של למידה המתנהלים ברמת "פורום השותפות".

### החיבור בין התיאוריה לפרקטיקה

החיבור בין תכנים תיאורטיים להתנסויות אישיות של סטודנטים בקהילה הוא אחד מרכיבי המפתח של הקורסים שהערכנו השנה, ואחד המאפיינים הייחודיים של התכנית ל"שיתופות

אקדמיה – קהילה", וראוי להוסיף ללמדו, להבינו ולטפחו. אנו מתרשמים כי הסטודנטים צמאים לתכנים תיאורטיים שילוו את עשייתם בקהילה, ונטו להשתמש במאפיין זה של הקורס כדי להסביר מדוע הקורס בעל משמעות בעבורם. יתר על כן, מצאנו כי ככל שהתוכן התיאורטי בעל מכוונות רבה יותר לאופי העשייה בקהילה, וככל שאפשרויות יישומו ברורות יותר לסטודנטים – בין קהילתיות בין מחקריות – כך שביעות הרצון שלהם מהקורס רבה יותר והחשיבות שהם רואים בקורס ובעשייה בקהילה גדולה יותר. התרשמנו כי החיבור בין התיאוריה לעשייה בקהילה גורם לחוויה אקדמית שונה וחדשה בעבור הסטודנטים, ולדעתם לא היה לה מקום בעשייה קהילתית או בלימוד תיאורטי הנפרדים זה מזה.

**סטודנטית:** "זה קורס בין המעטים והיחידים באוניברסיטה שיצא לי לקחת שגם ממשי מעניין אותי לא ברמה האקדמית, אלא ברמה שלי כאדם, כאזרח. ומתחבר למה שמעסיק אותי ביומיום. וגם מעשיר אותי בסוגים שונים של חוויות, ועם אנשים שזה מעניין אותם גם".

**סטודנטית:** "אם זה חומר שנוגע בי, אז אני לא משאירה אותו בגבולות השיעור. אלה נושאים שיש להם השלכות לאופן שבו אני רוצה לבנות את החיים שלי וליחסים שלי בתוך זה. אני ניסיתי לקחת את זה למקום של למידה עצמית עמוקה יותר, לנסות לברר על פי הטקסטים האלה את הגישה שלי, ומה אני רוצה לעשות לגבי עצמי".

ואולם, להערכתנו לא כל הקורסים הצליחו לשמור על רמה זהה של אינטגרציה בין התיאוריה לפרקטיקה. אמנם יש קורסים אשר יצרו מסגרות של שיח המעבד את החוויה עם התיאוריה, אך רוב הקורסים מתקשים בכך במידה כזו או אחרת. כך למשל, הטענה הנפוצה ששמענו מטעם סטודנטים היא שהתיאוריה הנלמדת היא "כללית מדי" בעבורם, והיה להם קשה ליצור את החיבורים המתבקשים לחוויות שהם עוברים בקהילה. להתרשמותנו, יש בכך סכנה של פיצול: הסטודנט עלול להחליט כי התיאוריה איננה רלוונטית כלל לעשייה חברתית. הסטודנט עשוי לפתח עמדה שלפיה ה"עשייה" ו"התרומה" הן החשובות ולא ה"דיבור" וה"לימוד". מצאנו ביטויים אחדים לתפיסה זו אצל סטודנטים. הדחף לעשייה אותנטי וחזק אצל סטודנטים מסוימים, ודווקא סטודנטים פעילים עלולים לפתח גישה צינית כלפי המחקר האקדמי, ולראותו מנותק מהפרקטיקה המעשית וחסר קשר אליה, וזאת במקום לאמץ את החיבור בין התיאוריה לפרקטיקה לשיטה ולדרך.

ביטוי אחר של קושי מצאנו באופן פרדוקסאלי דווקא בקורסים שקידמו מאוד את החיבור בין העשייה בקהילה לתיאוריה. לדוגמה קורס שהתאפיין באוריינטציה מחקרית-יישומית מרשימה, המקבילה למתרחש בסמינר מחקר ברמה הגבוהה ביותר, ועורר לעתים תחושה שה"שעטה" של המרצים היא על חשבון הסטודנטים ש"נותרו מאחור". בקורס זה יצרו המרצים מסגרת יפה של פגישות קבועות עם סטודנטים המיוחדות לליווי תיאורטי ואקדמי של הפרויקטים שהם אמורים לעשות בקהילה. הליווי היה צמוד מאוד ומרשים. מתוך הפגישות המשותפות נחשפו חיבורים בין התיאוריה לשטח, חדשנות, חדות גילוי ויצירה. ואולם, עלתה השאלה מה מידת השיתוף של הסטודנט במהלכים האינטלקטואליים שהמרצים מכוונים אליהם? מקצת הסטודנטים היו נבוכים; אמנם הם חשו ש"המרצים חשפו משהו מעניין וחשוב" על סמך הנתונים שהם עצמם הביאו מהשטח, אך הם לא ידעו באיזו מידה העבודה הזאת אכן "שלחם". לעתים עלתה תחושת

פער בין חוויית הגילוי והיצירה של המרצים לבין חוויית התסכול וההחמצה של הסטודנטים. ראו ציין כי המרצים עצמם הביעו חשש מהתפתחות פער זה, אך הדגישו כי עליהם להציב רף אקדמי גבוה בעבור הסטודנטים.

עולה גם השאלה באיזה שלב של הקורס מתחיל להיווצר החיבור בין התיאוריה לעשייה. מתי הסטודנט מתחיל לקשור במהודק בין התוכן הנלמד בקורס לבין החוויות וההתנסות שלו? מתי הוא מתחיל לראות במסגרת הקורס ובפעילות בארגון עשייה ולימוד השזורים יחד? ברור שבשלבם הראשונים של הקורס אין לסטודנטים די ידע תיאורטי, וגם לא מספיק שעות התנסות בקהילה, ולכן רצוי לפנות בהדרגה מרחבים לעיבוד החוויות מהשטח – הן מבחינה אקדמית והן מבחינה רגשית. מצאנו שקורסים מסוימים השנה העלו את ההתנסויות מהשטח ואת הדילמות האישיות של הסטודנטים בשלב מאוחר מאוד של הקורס, לקראת סוף השנה. לעתים דברים אלו עלו בכיתה רק כאשר הסטודנטים הציגו את עבודותיהם. תהליך מאוחר זה אינו מאפשר זמן ומקום לעבד את החוויות, ולעתים משאיר אותן פתוחות ולא מבוררות מבחינת הסטודנט. אחד הפתרונות לכך, שיושמו השנה במקצת הקורסים, הוא להקצות מגוון מרחבי עבודה ייעודיים בתוך המרחב הכללי של הקורס. כך למשל, הוגדר מרחב של "הרצאה", מרחב של "סדנה" או "תרגול" ומרחב של "פגישה" או "ליווי אישי". המרחבים נותנים מקום לביטוי הרבדים הנוגעים לתהליך החיבור בין התיאוריה לחוויה, תוך התמקדות בהעברת גופי ידע נחוצים מצד אחד, ושמירה על מקומו של הסטודנט בתהליך מן הצד האחר.

**מתרגלת:** "אם מסגרת ההרצאה הפרונטאלית הייתה יותר מקום של העברת תכנים וידע, אז בתרגולים הדגשנו מאוד את המקום האישי של הסטודנטים. גם ניסינו לתת ידע – למשל בתרגול על העוני כן נתנו הגדרות וידע – אבל הדגשנו את המקום האישי שלהם... השינוי חברתי הוא לא רק השינוי שעוברת הקהילה, אלא גם השינוי שעובר הסטודנט. לכן המטרה של התרגול לראות איפה זה נוגע לי. איפה זה מפריע לי באופן אישי, גם מעבר לזה שקראתי את הטקסט בבית".

**מתרגלת:** "צריך לדעת לעשות את השילוב הנכון בין הרצון מצד אחד לתת לסטודנטים כלים, אבל מצד אחר אי-אפשר לתת להם מתכון לפני שיש להם מודעות. אני רוצה לתת להם את היכולת לעשות ניתוח רחב יותר, ואז לפי זה להתנהג. בגלל זה צריך איזון בין מודעות לכלים. הקורס התמקד במודעות, בתרגול זה היה בערך חצי-חצי, ובליוי האישי זה התמקד מאוד בכלים. אני מרגישה שזה היה מבנה נכון מאוד".

מצאנו כי הליווי העיוני חשוב מאוד, לא רק בשל התרומה האישית שיש בו לסטודנטים, אלא אף למימוש המוצלח של הפרויקט הנעשה בקהילה, ובו הסטודנט מעורב. למעשה, הליווי העיוני הממוקד בסטודנט מסייע בעקיפין לארגון עצמו, בתיווכו של הסטודנט. לטענת אנשי ארגונים, העשייה היום-יומית נוטה אחרי בעיות של "כאן ועכשיו", אחרי הצורך להציע פתרונות מיידיים, ולא תמיד נובעת מתוך הקשר רחב. לעתים, נקודת המבט של הסטודנט חיונית לליווי של פרויקטים חברתיים, שכן הוא בוחן אותם מבחוץ, תוך כדי התקדמותם. לפיכך סטודנטים מציינים את הצורך במפגשים אשר יתמקדו בתכנון ובמחשבה במובן הרחב. מפגשים שעניינם תכנון עתידי בנקודות ציון קבועות מראש יכולים לאפשר מחשבה על מדיניות עבודה, על תכניות ועל יעדים.

**נציגות ארגון:** "פגישה אישית היא לפי יוזמה של הסטודנטים ולא מובנית. הדלת של המשרד פתוחה תמיד. נמצאים זמן רב במשרד ויש הנחיה שוטפת. יש כל הזמן דיאלוגים, אבל אין מבט מרחוק, "להסתכל בגדול". כל הזמן מדברים על היום-יום בשוטף. אף אחד לא עוצר, עושה "סטופ", ומסתכל מה קורה "בגדול" – ואז מאבדים את הפרויקט. אצלי הסתכלנו רק בדברים הקטנים היום-יומיים והדרך עצמה הלכה לאיבוד. במפגשי הנחיה מסודרים כן עושים מחשבה כוללת על העבודה, אך מאלה אין מספיק".

### חשיבותה של הוראה דיאלוגית

**מרצה:** "זה לא קורס אקדמי רגיל. יש משהו הרבה יותר אנושי ודינאמי בכל התהליך הזה. מתלבטים עם הסטודנטים, גם ברמה האמפתית. כל סטודנט הוא סטודנט, מכירים אותם באופן אישי. זה לא אופייני בקורסים אקדמיים".

ממחקרים שנעשו בעולם (Maxwell et al., 2004; Yelsma, 1994) עולה שלמידה הממוקדת בצדק חברתי ובזכויות אדם איננה יכולה להישאר ברמה התיאורטית והאינטלקטואלית בלבד, משום שכך היא מרחיקה את הסטודנטים מאחריותם ומטשטשת את חלקם בסביבה שהם לומדים עליה, כמדכאים וכמדוכאים כאחד. בד בבד מחקרים מראים כי **הוראה דיאלוגית** היא שיטה מתאימה יותר ללמידת תכנים של צדק חברתי וזכויות אדם (Maxwell et al., 2004). לעומת העברה פרונטאלית של ידע המשאירה את הסטודנט מרוחק, לעתים פסיבי ולא משתתף, הוראה דיאלוגית היא שיטה ממוקדת סטודנט, ונקודת המוצא שלה היא שימוש בחוויות וברגשות שלו כחומר לעבודה בקבוצה. היא מאפשרת התבוננות פנימה, העלאת קונפליקטים ועיבודם מתוך סביבה תומכת המאפשרת להביא דברים קשים לידי דיבור. כך, הוראה דיאלוגית מאפשרת תהליך קבוצתי הקורא תיגר על היררכיות חברתיות המשחזרות עצמן בקבוצה, ממחיש סוגיות של קיפוח ודיכוי בתוך הקבוצה ומאפשר המשגה חיה שלהן תוך הפנמה עמוקה ואישית של התיאוריה.

לאורך השנה מצאנו בקורסים הוראה דיאלוגית בדגש משתנה: לעתים, מצאנו כי הרצון של המרצים לשמור על רמה אקדמית גבוהה מתנגש במקום המפונה לדיאלוג ולעיבוד רגשי בקבוצה. מצאנו בקורסים כי החשש של המרצים מפני הצפת קונפליקטים בכיתה מונע התפתחות הוראה דיאלוגית בעלת משמעות. ממצא זה היה שכיח במיוחד בקבוצות סטודנטים הטרוגניות מבחינת מוצא אתניות ולאום. מצאנו אף כי במקצת הקורסים המרצה חש כי אין בידיו כלים וניסיון לנהל דיאלוג עמוק בקבוצה, ובתוך כך לשמור על הלכידות ועל המשימה. הדיאלוג נתפס כמאיים, ולא תמיד הייתה למרצה יכולת לנהלו נכון אל מול ההטרוגניות הגדולה בקבוצה. עם זאת, היו קורסים שבהם המרצים היו בעלי יכולת ומסוגלות לנהל דיאלוג כזה עם הסטודנטים, אך מתוך בחירה מודעת נמנעו מנתיב זה, מתוך אמון כי לא הכרחי ששינוי יתקדם סביב קונפליקטים, אלא הוא יכול גם להתממש מתוך הרמוניה.

כאמור, במרבית הקורסים מצאנו כי המרצים רואים חשיבות גדולה בהעברת תוכן תיאורטי שהם מגדירים כ"ידע אקדמי הכרחי" בעבור הסטודנטים. במקצת הקורסים העברת התכנים

התיאורטיים הייתה "מסורתית", היינו הרצאות מורה – תלמיד. מתכונת הוראה זו הייתה שכיחה בעיקר בסמסטר הראשון של השנה. מרצים היו סבורים כי ידע בנושא תיאוריה חברתית-ביקורתית וידע בזכויות אדם הכרחיים בכדי לתרגם את העשייה בקהילה לכדי עשייה אקדמית. בעקבות הערכת הקורסים השנה, להערכתנו העברת התכנים התיאורטיים בנושאי צדק חברתי וזכויות אדם היא שלב הכרחי, בייחוד בקורסים כלליים הפתוחים לקהל הסטודנטים הרחב, ואינם יכולים להניח כי הסטודנט נחשף דיו לדרך חשיבה זו. ואולם, כאן עולה השאלה באיזו מידה הוראה דיאלוגית יכולה להתפתח בשלבים הללו של הקורס, שכן הוראה דיאלוגית הממוקדת בסטודנט משאירה פחות מקום להעברה שיטתית של גופי ידע נתונים. פתרון אפשרי למתח בין הצורך להנחיל ידע לבין הצורך לנהל דיאלוג הוא לימוד בשתי מסגרות הוראה בד בבד: הוראה פרונטאלי במבנה של הרצאה שבו מועברים לסטודנטים גופי הידע התיאורטיים והמחקריים, והוראה דיאלוגית הנעשית במתכונת של קבוצת הדרכה או סדנה, ומאפשרת עיבוד שוטף של תחושות הסטודנטים בעקבות המפגש בין התכנים התיאורטיים להתנסות בשטח.

מכל מקום, גם אם הוראה דיאלוגית איננה מתפתחת בשלבים מוקדמים של הקורס, אם משום שמושם דגש על "העברת חומר" ואם משום חשש להצפת קונפליקטים, אנו מתרשמים כי **בשלבים מתקדמים של הקורס, מתכונות של הוראה דיאלוגית הן הכרח של ממש, עד כי הנוקדמורס שאינו מתנהל על פיהן יהיה רב מהתועלת שבו**. כניסה של סטודנטים לקהילות מוחלשות מייצרת יחסי כוח בין הסטודנטים לקהילה המקומית, מהם גלויים אך רובם סמויים. הסטודנטים נדרשים להתמודד עם חוויות לא קלות המאתגרות את תפיסות עולמם. לעתים מתעורר בהם כעס על אנשי הקהילה המקומית. לעתים אכזבה ותסכול. לעתים העשייה בקהילה מאשרת אצלם דעות קדומות וסטריאוטיפים. הוראה דיאלוגית המתמקדת בחוויה של הסטודנט ונותנת ביטוי והכרה לתחושות הקשות שעולות אצלו מהעשייה בשטח, קריטית לבחינת התחושות הקשות שמופיעות אצלו ובראייה חברתית וביקורתית רחבה, המכירה בגורמים לאי-השוויון.

על המפגש המורכב עם השטח ועל הצורך בעיבוד התכנים העולים בו אפשר ללמוד מדבריה של סטודנטית ערבייה, ששימשה בשנה האחרונה מתורגמנית בבית החולים איכילוב. הדברים שלהלן נוגעים לחוויות שחוותה בבית החולים, במסגרת סיוע בשירותי תרגום לפלסטינים המגיעים מרצועת עזה לצורך טיפול רפואי:

"המפגש עם הפלסטינים מעזה לא היה פשוט. לא קיבלו אותי יפה בהתחלה כי אני ערבייה ישראלית. בהתחלה אמרו לי 'יש לך הרבה כסף'. הבנתי שהם מקנאים במצב שאנחנו, הערבים הישראליים, חיים בו. הם אמרו לי 'אנחנו לא חיים בשקט, הילדים שלנו חולים, אין לנו עבודה, אין מספיק כסף'... אמנם, יש כאלה שאתה גאה שאתה ערבי כמוהם, אבל יש כאלה שאתה מתבייש בהם. לפני שהתחלתי לעבוד באיכילוב חשבתי שכל האנשים בעזה הם עניים. חשבתי שהם כל כך עניים שאפילו שקל אחד יכול ממש לעזור להם. ואז גיליתי שיש שם אנשים יותר עשירים ממני! גיליתי שיש כאלה שיש להם הכול, אבל הם אומרים 'תנו לנו! תנו לנו!'. היו כאלו מבין החולים מעזה שממש התביישתי להיות ערבייה לידם. אחת החולות שהגיע מעזה התחילה לבקש כסף. התחילו להגיד לה 'את עושה בושות לעזה'. האישה הזאת הראתה עד כמה הם נצלנים... פעם אחת

הגיע לבית החולים עובד ברשות הפלסטינית, אז אמרתי לו: 'למה שלא תבנו בית חולים בעזה? במקום שתשימו את הכסף בבית חולים בישראל למה שלא תבנו בית חולים בעזה?!'. אני חושבת, שאם הם רוצים – הם יכולים. אמרתי לו: 'ישראל חיה בסך הכול 60 שנה והיא בנתה בתי חולים לתפארת. הפלסטינים כבר חיים 100 שנים ולא בנו אפילו בית חולים מכובד אחד!'. פשוט אין מודעות אצלם. אנשים פשוט חיים 'ככה'. הפלסטינים החכמים לומדים בחו"ל, בארה"ב, ונשארים לעבוד שם. למה להם לחזור לרמאללה ולעבוד בביר זית?! בגלל זה הם לא מתקדמים. כל מי שמשתעל שם ישר אומר 'אני רוצה ללכת לישראל'. כי הם יודעים שבישראל יש את הטיפול הטוב ביותר".

לדעתנו, דוגמה זו ממחישה את הצורך בקיומם של מרחבי עיבוד ממוקדי סטודנט לאורך הקורס. אלה מאפשרים ביטוי של תחושות הסטודנט והכרה בהן, תוך רפלקציה מונחית המחוברת לתכנים התיאורטיים של הקורס ומביאה ראייה חברתית-ביקורתית רחבה, אשר מוסיפה פרספקטיבה חשובה לתחושות המיידיות, ולעתים קשות, שהסטודנט חווה במהלך העשייה בקהילה. קיום מרחבים אלו קריטי לבירור המקום של הסטודנט ביחס לתוכני הקורס ולחוויה בקהילה.

מחקרים (Maxwell et al., 2004) מלמדים שסטודנטים שלא השתתפו בדיאלוג של ממש המלווה את עשייתם בקהילה, הוסיפו לראות בעשייתם אקט של צדקה. "שיח של צדקה" הוא שיח המשמר את יחסי הכוח של "תורם" ו"נתרם", בעל האמצעים והנוזקק, מי שצלה ומי שכשל. לעומת זאת, נמצא כי סטודנטים שהתנסו בדיאלוג מהותי בעת העשייה בקהילה מנהלים שיח כוחני פחות. הם הדגישו את התרומה שהם עצמם מקבלים מהעשייה ופיתחו מערכת מושגים מורכבת, ביקורתית ורפלקסיבית יותר, הנוגעת גם למקומם האישי בתוך מערכת דכוי, קיפוח ואי-השוויון. הדיאלוג הקבוצתי מאפשר נטרול של הכוח שיש ברמות שונות בקבוצה, ובכך מסייע לזהות הבדלי סטאטוס בין סטודנטים לבין חברים בקהילה. דרך ההתבוננות פנימה והגילוי העצמי המתרחש בתהליך הדיאלוג, יש פוטנציאל לשינוי תפיסות ועמדות מוקדמות של הסטודנטים כלפי הקהילה שבה הם עובדים.

### **דינאמיקה מול סמכות**

הקורסים שהערכנו השנה היו בעלי מאפיינים ייחודיים של דינאמיקה מול סמכות. סמכות היא רכיב השפעה מרכזי, מהותי וסמלי שיש בכל קבוצה, כך גם הדינאמיקה המתפתחת בקורסים. דינאמיקה זו מתהווה ביחס לסמכות והיא מהותית לתהליך הלמידה המתפתח בכיתה. בחלק זה נדון בשני מאפיינים מרכזיים שמצאנו השנה בהקשר לכך:

1. הצורך של הסטודנטים בסמכות מלווה ומאפשרת למידה;
2. הסמכות – יוצרת מרחב המעודד ולחלופין מדכא ביטוי של קולות שונים וסותרים.

#### **1. הצורך של הסטודנטים בסמכות מלווה ומאפשרת למידה**

הסטודנטים מחפשים דמות קבועה שתלווה, תדריך, תסייע. הם מצפים לקבל ליווי זה מדמות הסמכות בקורס – מרצה או כל איש סגל אחר – סמכות מהותית או סמלית בכיתה המאפשרת לתהליכי הלמידה להתרחש. ואולם, תפיסת יחסי המרחק – קרבה עם דמות הסמכות משתנה מסטודנט לסטודנט, לפי נטיותיו האישיות מחד גיסא, ולפי העמדה שהוא נוקט בתהליך הקבוצתי

מאיך גיסא. לפיכך, מידת הקרבה שהסטודנט חש כלפי דמות הסמכות משתנה, ומתוך כך מידת הנוחות שהוא חש לפנות אליה ולבקש ממנה סיוע.

מצאנו כי ברוב המקרים היחסים בין סגל הקורס לסטודנטים מתאפיינים בזמינות גבוהה של המרצים ובהיענות מרשימה לצורכי הסטודנטים. ואולם, לא בכל הקורסים מצאנו שנערכים מפגשים מסודרים וקבועים בין סגל הקורס לסטודנט. במקצת הקורסים הדגש ביחסים עם דמות הסמכות הוא על פניות לא פורמאליות מצד הסטודנטים. על כן, סטודנטים בעלי ביטחון עצמי גבוה יותר או בקרבה רבה יותר למרצה, נתונים בקשר אינטנסיבי יותר עם סגל הקורס. להבדיל, סטודנטים ביישנים או בעלי עמדה פסיבית או דו-ערכית בקבוצה חוששים או נמנעים מלפנות אל סגל הקורס ובעקבות כך ממעטים יותר לבנות ולפתח את הקשר עם המרצים. הם עשויים "להישאר מאחור" מבחינת תהליך הלמידה הקבוצתי, וכך גם מבחינת התרומה האישית שהם מקבלים מהקורס ומהעשייה בקהילה.

לנוכח הדברים האלה, אנו מתרשמים כי קורסים אשר הבנו מסגרות זמן קבועות לאורך השנה לשיחות אישיות בין סטודנטים למרצים, כמו גם לביקורים מסודרים בארגונים, יצרו מסגרת ליווי שוויונית ומותאמת יותר בעבור כלל הסטודנטים בכיתה. עם זאת, יצירת מסגרות ליווי אישיות היא מאמץ נוסף הנדרש מסגל הקורס, הרווי בעשייה ממילא. לפיכך, אנו סבורים כי אנשי סגל אשר הצליחו ליצור מרחבים אלו ייחדו בתחילת השנה זמן לחלוקת תפקידים ואחריות, והם שחילקו את תפקידי ההדרכה בין כמה אנשי סגל, וקבעו נקודות ציון במהלך השנה למפגשים אישיים.

נוסף על כך, עלה מדי פעם בפעם צורך של סטודנטים ודרישה להפעלת סמכות ברורה יותר בכל הנוגע להגדרת הגבולות של הקורס. אמנם, הסטודנטים מציינים יחס נעים ופתוח בינם לבין המרצים, וטוענים כי הפתיחות וההדדיות יוצאות דופן בין כותלי האוניברסיטה. ואולם, לעתים הפתיחות הייתה רבה יתר על המידה בעבורם, והביאה לידי התרופפות מסגרות.

**סטודנט:** "הם נותנים לסטודנטים את המפתח של המשרד מתוך יחסי אמון מלאים. גם הישיבה בכיתה היא אחרת, מתוך תפיסה של שוויון – כולם יושבים במעגל... עם זאת, צריך להיות להם פיקוח וביקורת. השנה הייתה פחות מדי ביקורת, ועל כן דברים הלכו לאיבוד. השנה הגזימו ממש עם חוסר המסגרת".

**סטודנט:** "המסגרת של מפגשים אחת לשבועיים לא נשמרה, ומתסכל מאוד שגם לפני השביתה היו שבועות רצופים שלא נפגשנו, אף על פי שהקורס אמור להיות פעם בשבועיים".

התכנית מבוססת בין היתר על עקרונות של שוויון ודמוקרטיה ושואפת לגלם עקרונות אלו גם בתהליך הלימוד, אולם אופייה המיוחד מעורר לעתים דילמה אצל אנשי הסגל בתכנית. החשיבה של אנשי הסגל ביקורתית ויצירתית, והם מנסים להימנע מ"דוגמות" חינוכיות ופדגוגיות בדרך ההוראה שלהם. מדובר גם בקורסים חדשניים המנסים ליצור שפה חדשה של שותפות בתהליך הלמידה בין מרצים לסטודנטים. כל אלו מעוררים שאלות הנסבות על הפעלת סמכות מצד המרצים, ומעלים דיון מחודש בסוגיית המסגרת והכללים של הקורס. דילמה זו מקבלת ביטוי

בולט בכל הנוגע לחובת ההגשה של המטלות בקורסים, לקביעת נורמות עבודה בארגונים, לפיקוח על עבודת הסטודנטים, לשמירת מסגרת הזמנים וכיוצא בזה. השאיפה לדמוקרטיזציה בתהליך הלימודי והחינוכי מחד גיסא, והצורך בהפעלת סמכות מאידך גיסא, יוצרים לעתים היסוס בהתנהלות המרצים ובאופן שבו הם מפנים דרישות כלפי הסטודנטים.

2. **הסמכות** – יוצרת מרחב המעודד ולחלופין מדכא ביטוי של קולות שונים וסותרים במרבית הקורסים, סטודנטים מדווחים כי סגל הקורס מציג נקודת מבט של "אמת אחת". בהיות המרצה מקור סמכות, קולו משפיע מאוד על מידת הגיוון בנקודת המבט שסטודנטים מביעים. לפיכך, לעתים קרובות נוצרת אחידות קולות מלאכותית באשר לסוגיות מסוימות, כפי שמציינת סטודנטית: "הרוב הם המשוכנעים, אבל בתוכם יש המון קולות".

לחלופין, לא תמיד נבחנות לעומק עמדות שהסטודנט מקבל מתוך הזדהות עם המרצה. יחידים הבוחרים להתנגד לקול הסמכותי שמרבית הסטודנטים מאמצים, יכולים להיעשות חריגים בקבוצה, בהיותם נושאים לבדם ב"אחרות", ב"שונות", בעוד שאר הסטודנטים אינם בוחרים בחינה של ממש את עמדותיהם ואת תחושותיהם.

**סטודנטית:** "אני עדיין חושבת שהדעות שלי היו מיעוט בכיתה. החוויה שלהם ממני נשארה, שאני בעלת הדעה ההפוכה מהרוב. קראו לי 'קולוניאליסטית', הן המרצה והן הסטודנטיות... להביא רק צד אחד זה לא נכון, ולא צריך להיות כך".

**סטודנט:** "הנושאים בקורס היו מעניינים אך נשאו גוון פוליטי אחד. הדבר תאם את דעותיי אך שמתי לב שאם אני מסכים תמיד, מי שחולק עליי כנראה מרגיש מאוים ולא במקום בקורס".

למרות התיאור לעיל, מצאנו גם כי יחס הסטודנטים מלא פרדוקסים כלפי מרצים בקורסים הנדונים. אם כן, למרות החוויה של "אמת אחת" שהמרצה אוחז בה, לעתים קרובות סטודנטים חווים בו בזמן גם חויית פתיחות למגוון עמדות.

**סטודנט:** "בשיעור דעתו של כל אחד מתקבלת. לא יכול להיווצר מצב שיגידו לך 'לא'. בהרצאות אחרות מרצים ישתיקו אותך או יתעקשו להתמקד בדעת המרצה. כאן הדעה של כל סטודנט מתקבלת. בעיקר בנושאים הקשורים לערכים ולתפיסות חברתיות... אני חושב שדרך השיעור מוסיפה את השוויוניות".

הסבר אחד אפשרי לפרדוקסאליות שבתפיסת הסטודנטים את סוגיית חופש הדיבור יכול להיות השילוב הנעשה בו בזמן בין השמעת קול ברור של מרצה הקורס ובין גישת עבודה ממוקדת בסטודנט, המבזרת את הכוח הטמון בחיווי עמדה ברורה מטעמו ( לפי תיאורנו בחלק שעניינו הוראה דיאלוגית).

אמרות לא פופולאריות מצד המרצה או אמרות המעוררות חשש או בוש בקרב הנוכחים בקבוצה, נחוות בקרב הסטודנטים כמעודדות פתיחות בקבוצה. באמרות כאלה בא לידי ביטוי כוח הסמכות המאפשר השמעת קולם של תלמיד ביישן או של מיעוט מדוכא.

**סטודנטית:** "בשיעורים הראשונים (המרצה) אמרה כל מיני דברים שהם דעות פלסטיות, וזה פותח מקום לפלסטינים לשוחח".

בתוך כך עולה החשיבות להרכב רחב של סגל קורס, להבעת מורכבות ומגוון דעות. נקיטת עמדה נוקשה בתהליך הקבוצתי יכולה לגרום לניתוק בין הסטודנט למרצה. לפיכך אנו רואים חשיבות במספר רב של אנשי סגל. הדבר יאפשר תנועה בעמדות של הסטודנטים בקבוצה.

### השיח המתהווה עם הקהילה

הפרק דן בסוגיית הפגישה של הסטודנטים עם "העולם הרביעי": כיצד ימנע השיח מלהיות שיח "על" הקהילה שלטובת קידומה פועלים, ויתהווה לשיח "עם" קהילה זו?<sup>20</sup>

בחלק זה נבחן את הדינאמיקה המאפשרת עבודה שוויונית עם קהל היעד או בולמת אותה, נדון בקשיים מאפיינים של סטודנטים ושל אנשי סגל בפיתוח שיח ועשייה משותפת, נתאר את ההשלכות של עבודה "עם" על הסטודנטים ולסיום נציע המלצות הרלוונטיות לסוגיה זו.

תיאוריות של שינוי מוסדי ו חברתי (Ostrander, 2004) גורסות כי מבנה ותרבות ארגונית של מוסדות כגון אוניברסיטאות משחזרים ומבנים מחדש היררכיות, מעמדות חברתיים ואלמנטים אנטי-דמוקרטיים אחרים. פתרון גישות אלו טמון בשינוי מהותי במוסדות הללו ובקשר שלהם לחברה הכללית, היינו בהפיכתם לסוכנים של טרנספורמציה חברתית. גישות של פדגוגיה ביקורתית ו"שותפות אקדמיה – קהילה" כאסטרטגיות לשינוי חברתי נתפסות כאמצעים המובילים לחברה צודקת יותר. לפיכך, עבודה משותפת בין אקדמיה לקהילה ועמדה שוויונית כללית כלפי שתי האוכלוסיות מהוות תפיסה ערכית יסודית ב"שותפות אקדמיה – קהילה". השאלה אם תפיסה זו מומשה במהלך השנה האחרונה בעינה עומדת.

בהתרחשותנו, חלק גדול מהקורסים אינם מצליחים להשתחרר מתדמית "מגדל השן", ואף אינם מצליחים לשנות את הפרקטיקות המתארות תדמית זו. ככל שהעניין אמור ב"שותפות אקדמיה – קהילה", נראה כי האקדמיה (ובכלל זה המרצים ואף הסטודנטים) אינה רואה עצמה שותפה שוות מעמד לקהילה. האקדמיה אינה דורשת כמעט דבר משותפה בארגונים או בקהילות היעד ואינה מצפה מהם לדבר. לפיכך, אין גם שיתוף בקבלת החלטות באשר לפרויקטים שאמורים להיות משותפים ושותפים. גם בדיונים בכיתות הנחת היסוד שבבסיס השיח בדרך כלל עדיין אינה שוויונית, והסטודנטים תופסים את עצמם כ"יורדים" לשטח.

אף על פי כן, יש לזכור כי שינוי יסודי זה עשוי לארוך זמן רב, ובמקצת הקורסים נעשים ניסיונות לשנות תפיסה זו. ואלו הניסיונות לשנות את התפיסה המושרשת היטב מ"שיח על" ל"שיח עם":

א. עבודת שטח תוך הכרות עם הקהילה: סטודנטים רבים אינם פוגשים את "הקהילה" אלא עובדים מבודדים בארגונים שבהם שובצו. רק כאשר העבודה נעשית בקהילה עצמה יש סיכוי

<sup>20</sup> בפרק זה המילה "קהילה" מקבילה למילה "קהל יעד"; שתיהן מכוונות לאוכלוסייה שלטובת קידומה ולשיפור תנאי מצבה פועלים. למשל בקורס העוסק בפמיניזם ובזכויות נשים, ה"קהילה" תהיה נשים שזכויותיהן הופרו כך או אחרת.

- לשינוי בתפיסות. עם זאת, תנאי זה הוא לדעתנו בסיס לטרנספורמציה הצפויה, ולא תנאי מספק.
- ב. מבנה הקורס: כאשר סטודנטים לומדים באקדמיה עם קהיליית היעד שלהם, חל שינוי עומק במבנה התפיסה של העבודה עם השטח.
- ג. מאורעות חד-פעמיים כגון כנסים או ימי גיוס סטודנטים באוניברסיטה: במאורעות כגון אלו לעתים קרובות מוזמן גם קהל היעד, מושא הכנס. עצם כניסתו של קהל זה לאקדמיה או עצם ההתערות בקרב קהל המאזינים ובפורום מרצי הכנס, מטלטלים את הנחות היסוד ומייצרים שינוי.
- ד. סיורים: סיורים בהנחיית אנשי קהילת היעד מייצרים, ולו לזמן קצר, היפוך של יחסי הכוחות, וכך סטודנטים ומרצים הם בעמדת למידה מהקהילה.
- ה. השיח המתרחש בכיתה: עבודה עם הקהילה, בד בבד עם האפשרות לעבד את החוויה במשותף, מייצרות לעתים קרובות שינוי בתפיסה. השינוי בשיח הקבוצתי בכותלי האקדמיה הוא לעצמו התחלה של שינוי בר-חשיבות.

### ההשלכות של עבודה "עם"

- כפי שעולה מהטקסט לעיל, כאשר נעשתה עבודה בשילוב עם קהילה מקומית, הסיטואציה השוויונית העמידה דילמות בפני הסטודנטים:
- סוגיות של **שותפות** בין סטודנטיות לבין הקהילה, בניסיון לאפשר מקום של ממש לפעולה לאנשים מחוץ לאקדמיה: "איך להגיע לחברה שהנורמות התנהגות שונות, הקודים, הטוב והרע – שונים, ולא להיות 'פיל בחנות חרסיה'. מצד אחד כן להביא את התפיסות שלי ואת מה שאנו חושבים שנכון, אבל מצד אחר לא לקדם שום שינוי שלא מתאים"; "מי אני שאבוא מבחוץ ואכתוב דברים, עד כמה לפנות מקום, עד כמה להיות בעמדה פסיבית שמקשיבה... איך להביא את עצמי בצורה שכן משתלבת אבל לא שיפוטית או מכותיבה".
  - שאלות של **שוויון והעצמה**: סטודנטים מידיינים בינם לבינם מה פשר מילים אלו: "למה זה ברור מאליו שאנחנו מעצימות אותן? אולי הן מעצימות אותנו?", "אני לא בטוח שזה נכון, שאנחנו הנאורים", "האם העצמה זה להציב סף יותר נמוך כדי שהם יעמדו בו, או להציב סף כמו לכל אחד אחר, כדי שהם באמת יוכלו להשתלב בעולם המוכוון תחרות. וכל העניין זה שאנחנו בפרויקט משותף"
  - שאלות של **שפה ותקשורת**: השיח האקדמי נתפס גבוה, זר ומאיים בעבור נציגי הקהילה; בה בעת סטודנטים ואנשי אקדמיה התקשו להתמודד עם השפה היום-יומית, הלא אקדמית, שנתפסה גסה ופשוטה מדי. כמו כן, תפיסת זכויות אדם כאמת אולטימטיבית מתנגשת לעתים קרובות עם תפיסות שסטודנטים מתוודעים אליהן בעבודת השטח. במקרים כאלה מתעוררות דילמות באשר לאופן שבו עמדות אלו נקשרות לקהילה.

### סיפורי מקרה

להלן נביא ניתוח של כמה אירועים המתארים את החוויה האקדמית הנובעת מתוך ניסיון לעבוד עם הקהילה. מטרת הניתוח לשבור את הסכמות המוכרות של יצירת שיח ומחקר על הקהילה. ניתוח של אירועים אלו ממחיש את הקשיים ואת האתגרים שבשינוי סכמאטי של ניהול שיח עם

הקהילה. הניתוח מתמקד בכנס אשר ארגנה בירושלים סטודנטית בשיתוף הקהילה, ועניינו חולי הגזזת בישראל. בד בבד מובאים דוגמאות ואירועים נוספים אשר מציגים עוד זוויות לדיון.

### לפני הדיון יובא סיפור, ובו את הרקע לכנס שעניינו חולי הגזזת:

"הגעתי לכנס מכך שכאשר ראייתי אנשים הבנתי שיש להעלות את הנושא למודעות. אנשים לא ידעו במה מדובר. המודעות עצמה היא המטרה בעיני, יש לי בכך עניין אישי. רציתי לבחון את הנושא מכמה זוויות: משפטי רפואי, משרד הבריאות. כולם יחד. מול הנפגעים. החוק היה אמור לפצות אותם, אולם יצר מצב שמונע מהם להתקדם יותר. כדי להיות זכאי לפיצוי יש לעבור שתי ועדות. האחת בוחנת אם הוא החולה עבר הקרנות, אז נותנים אחוזי נכות. אנחנו לא אלו שמחלקים את הכסף, אז מה אנו יכולים לעשות. לא שומעים אותך. אלו שמשפיעים על המדיניות והחוקים... היה כנס ראשון שעשינו במכון, שנעשה במטרה לשתף את האנשים. באקדמיה מדברים על קבוצות שונות. אולי מנסים לשפר את מצב החולים. אך בפעל האנשים אינם נמצאים, לא שומעים אותם. כאן המטרה היא לשתף ולשלב אותם. הייתי מודאגת מאוד, פחדתי שיהיו צעקות ומריבות. רציתי שזה יהיה מסודר ושקט יותר. התכוונתי שהמרצים ידברו ובסוף יהיו שאלות. עכשיו אני אומרת, למה לא, אם יש מה לומר, שיגידו גם אם זה לא בזמן שתוכנן מלכתחילה. כשהתחלתי לארגן את הכנס, רבים (מאנשי הקהילה) פנו אליי ואמרו שהם רוצים לדבר. הכנס הזה נעשה לבד, עם מעורבות גדולה מאוד של הקהילה. אישה יצרה אתי קשר כדי להביא את העוגיות. אחרת כדי לצלם. מישהו יצר קשר עם עיתונאים (שלא הגיעו), אחרים פרסמו מודעות באינטרנט. לפעמים הם (אנשים מן הקהילה) אף רשמו בשמי דברים שאיני מסכימה עמם... האקדמיה מקשרת בין הממסד לקהילה. האקדמיה השתנתה אנו יותר ספקנים כלפי הממסד. זאת גישה אחרת משהייתה בעבר."

### מפגש בין-תרבותי – הבדלי שפה

דוגמה למפגש בין-תרבותי הוא הכנס אשר נעשה באוניברסיטה העברית בירושלים, בשילוב של הקהילה עם נציגי הממסד ואנשי אקדמיה. השפה של הקהילה הכעיסה את נציגי הממסד, והם התקשו להתמודד עם השפה היום-יומית, הלא אקדמית, שנתפסה גסה ופשוטה מדי. בה בעת אנשי הקהילה התקשו לקבל את השפה של אנשי הממסד, אשר נתפסה כ"מתנשאת" ומרוחקת מהבעיות החברתיות של הקהילה. השיח האקדמי נתפס כגבוה, זר ומאיים בעיני נציגי הקהילה. הבדלי השפה עלולים ליצור כעס הדדי בין המגזרים. עלולה להתעורר תחושה של חוסר הבנה הדדית, היינו הממסד אינו מבין את בעיותיה של הקהילה ולהפך. מכך מורגש חוסר רצון לבוא זה לקראת זה. כאשר הכעס נותר ממולכד, ללא מקום לפרוק אותו, הוא מופנה כלפי המגזר האחר. עקב כך נראה כי כדי לעבוד יחד יש להבין את השפה של הצד האחר ולנסות להבין את שפתו.

### הכול שאלה של ייצוג

לעיתים בא כוחה של האקדמיה או הממסד עלול לייצג גם את מה שהוא אינו מעוניין לייצג. בקשר מעין זה בין האקדמיה או הממסד ובין הקהילה יש להיות מודעים לצורך בנציג שאליו אפשר להפנות את הכעס. כדי להתמודד עם צורך זה יש הכרח בסבלנות רבה מצד הגורמים, והבנה באשר לייצוג של כל מגזר ומגזר: כפי שעולה מהתגובה של מרצה על הכעס של המשתתפים

מהקהילה על הרופאה שייצגה את הממסד הרפואי בכנס: "הסברתי לה (לרופאה) שזה חלק מהתהליך, שאנשים כועסים. חלק מהתהליך שהיא מייצגת את הממסד הרפואי. בהתחלה צועקים על הממסד הרפואי ולאט לאט הם יראו בה בן אדם". הקשר לווה בחוסר נוחות רבה, כפי שמספרת מרצה בקורס: "נוצר קושי בגלל תגובת המשתתפים. לכמה מהדוברים (אשר יצגו את הממסד או את האקדמיה) הייתי צריכה לשלוח מכתב תודה ולאחרים להתקשר".

**סטודנטית ערבייה מספרת על עבודה בכפר:** "האנשים מכאן מגיעים מאוכלוסיה שונה מאוד, הם מסתכלים אליך כחשוד. הם מזהים אותנו שאנו לא מפה. פער בין התרבות שלהם לשלנו. הם שואלים אותי 'את גרה פה במעונות איך את לא גרה עם ההורים שלך. איך הם מרשים לך לשון מחוץ לבין... נו את באה לקלקל לנו את הילדים'. כאשר אין אמון אין מה לעשות שם."

### "מומחים" מול "נעזרים"

בעבודה משותפת של האקדמיה והקהילה יש להבחין בין עמדת ה"מומחה" (האקדמיה) לבין עמדת ה"נעזרת" (הקהילה). לעיתים מסתמן בהקשר זה יחס היררכי של "מעלה" ו"מטה". זאת, להבדיל מקשר הדדי בין האקדמיה ובין הקהילה – קשר שבו שני המגזרים תורמים ונתרמים זה מזה.

**אחת הסטודנטיות שהשתתפה בכנס:** "הפריע לי חוסר ההבנה של הד"ר והפרפ' שהיו שם. הם התייחסו אל חולי הגזוזת כמקרים סוציאליים, שלא צריך לשמוע את כל הצעקות האלה שלהם. הרופאה אמרה שהמשתתפים (מהקהילה) הפריעו לה בכנס ואמרו דברים לא מעניינים במיוחד. אמרה ש(אחת החולות) אמרה שטויות שאין פגיעה בדור השני ושזה מסוכן לשמוע בחורה שאומרת כאלו דברים. כי היא לא רופא. היא (הרופאה) היחידה שעושה מחקרים על כך ולכן רק היא יודעת... חבל שזה לא אנחנו החברה שבחרת את חלוקת המשאבים. הממסד לעתים מנותק מן החברה. האקדמיה מקשרת בין הממסד לקהילה. האקדמיה השתנתה, אנו ספקנים יותר כלפי הממסד, גישה אחרת".

### מיומנויות קהילתיות לעומת מיומנויות אקדמיות

השיח עם הקהילה דורש מיומנות שונה ממיומנות שיח תוך ממסדי או מיומנות שיח תוך אקדמי. בעבודה עם הקהילה יש צורך במיומנויות שונות מהמיומנות הנדרשות בתוך כותלי האוניברסיטה. לשם כך יש לרכוש מיומנויות נוספות על אלו הקיימות בשיח האקדמי בתוך הקורס. הכישורים השונים לא בהכרח מקבילים או חופפים לכישורים האקדמיים, ועל כן סטודנטים רבים מתקשים להתמודד עמם.

**נציג ארגון העובד עם נוער:** "הנערים נוהגים לקלל. הם עוברים תהליך, בהתחלה הם נוהגים באלימות, זורקים כיסאות וכו'. הם יכולים לפגוש אותי ולומר 'בן זונה, מה שלומך?' אני אענה לו 'גם אני אוהב אותך'. הסטודנטים מתקשים להבין זאת. הם מתקשים לקבל את דרך ההתנהגות של הנערים האלה".

### שיח משפטי, שיח סוציאולוגי, שיח קהילתי

כל מקצוע ופרקטיקה מפתחים שפת עבודה משלהם. לפיכך קורסים מטעם מחלקות שונות מפתחים נורמות התנהגות ושפת דיבור המותאמת לפרקטיקה שהם שייכים לה. כך שפת הדיבור של סטודנטים תלמידי קורסים למשפטים שונה משפת הדיבור של סטודנטים תלמידי קורסים לסוציולוגיה, לאנתרופולוגיה או סמינר למורים. לפיכך הקשר בין הסטודנטים לבין הקהילה, וכן הקשר בין סגל ההוראה לקהילה, מקבלים אופי שונה, בזיקה לפקולטה שהם שייכים אליה. בד בבד נראה כי החברה רגילה להתייחס לפרקטיקות שונות לפי תוויות של סמכות. דוגמה לכך היא היחס לעורך דין. עורכי דין המפתחים חזות של "מומחה" עלולים לחוות קשיים בניסיונם ליצור קשר של הדדיות עם הקהילה הן מצד הסטודנט למשפטים הרוצה שיראו בו "מבין דבר" והן מצד אנשים מן הקהילה, העשויים להימנע מנשיאה באחריות למצבם ולהשאיר הכול ל"מומחה".

**סטודנטית למשפטים:** "הנערים והאנשים לא מבינים שאיני יכולה לעבוד לבד. אנו צריכים לעבוד יחד עם האנשים, אך אלו נעלמים ומניחים לי להתמודד עם התיק לבד".

הדרך שבה האינטראקציה בין הקהילה לממסד ולאקדמיה עשוי להיות בעל דפוסים שונים: האם זהו מקום שבו המומחה נותן את התשובות ואנשי הקהילה שואלים את השאלות או להפך, הקהילה היא התורמת את הידע. לטענת הסטודנטים, האקדמיה למדה ללמוד מסיפוריהם של אנשים ומהידע של הקהילה, ואילו הממסד לעתים מתקשה בכך.

**על שילוב הקהילה בכנסים:** "אני תוהה עד כמה זה טוב. במקרה ספציפי זה. אם זה היה אקדמיה עם הקהילה, יכולנו לתת את הבמה לקהילה והאקדמיה הייתה השומעת. אך כאשר משלבים את הממסד שישבו וישמעו את אנשי הקהילה על הבמה, זה לא נראה לי מציאותי. הם לא יבואו, אם לא ניתן להם לדבר, בגלל המעמד והסטטוס שלהם. באקדמיה המטרה היא לדעת וללמוד. בממסד הם לא יגיעו".

### הצורך באקדמיה לשם תיווך בין הממסד לבין הקהילה

"שותפות אקדמיה – קהילה" מביאה תפיסה שלפיה האקדמיה, ובה הסטודנטים וסגל ההוראה, משמשות מתווך מהותי בין הקהילה לבין הממסד. האקדמיה לעתים משמשת כלי המקרב בין הממסד לבין החברה. דוגמה לכך היא כנסים שעורכים הסטודנטים של הקורסים השייכים לפורום. ההזמנה המשותפת של אנשים מן הממסד ואנשים מן הקהילה יכולה להתממש לעתים רק בחסות האקדמיה.

"הכנס – איך האקדמיה לומדת מהשטח. יש דברים שיכלו להתרחש רק כי הם בחסות האקדמיה. למשל הרופאה שהגיע לכנס, היא לא מגיעה למפגשים סתם של השטח. הקהילה הרוויחה כי לא יוצא לאנשים אלו לפגוש אנשים כמו הרופאה".

### האם להביא את הקהילה לכנסים

האם בשל נוכחות אנשים מן הקהילה הכנס הופך ל"לא מדעי"? ההבדלים בין התפיסות השונות של "מדע" ו"אקדמיה" ניכרים. בעוד שיש מי שרואה בנוכחות של אנשים מן הקהילה פגיעה ב"אקדמיות" של הכנס, המרצה של הקורס רואה בקהילה חלק אינטגרלי מן הידע האקדמי.

"ישבנו כל הסטודנטיות באופן לא רשמי לדבר על הכנס. (המתרגלת) הייתה בהרגשה לא טובה אחריי הכנס. יצאתי בתחושות מעורבות. יצאו אנשים אחר ההתפרצות וחזרו. יצאנו בהרגשה מבולבלת... (האדם שעשה את הסרט) כעס, רצה שישאירו את הכנס לתחום הרפואה והמחקר. סיפורים לטענתו זה לא מדע. הוא אמר (לסטודנטית שארגנה את הכנס) 'למה הבאת את האנשים (הכוונה לחולי הגזזת), רציתי שזה יהיה כנס מדעי. מדעי זה לא אנשים. אמרתי לו שכך אני בונה את מחקרים שלי..."; "קיבלנו תגובות חיוביות על העוגיות והכיבוד (שהכינו חולי הגזזת) סימן להתגייסות גבוהה של האנשים"

### המלצות

- 1. העבודה השוויונית מתחילה מבית:** לפי מאקסוול (Maxwell, 2004) העבודה בתחומי הכיתה משפיעה על העבודה מחוץ לכיתה: ראשית, באמצעות עיבוד הידע התיאורטי וההתנסות דרך דיאלוג של ממש,<sup>21</sup> מתרחש שינוי בתפיסת העשייה בשטח. במקום תפיסת העבודה כ"עשייה למען המקופחים" עבודת השטח נעשית מתוך הכרה של **התפקיד האישי** שיש לסטודנט בתוך המערכת וניסיון לשנות תופעות מהותיות בחברה בכלל. שנית, עצם ההתנסות אשר במסגרתה מתבקשים סטודנטים ללמוד מחברים בקהילה ולא רק ממרצים היא התנסות טרנספורמטיבית לעצמה – בעבור הסטודנטים ובעבור אנשי הקהילה. לפיכך אנו ממליצים לשים דגש על עבודה דיאלוגית בקבוצת הסטודנטים עצמה.
- 2. שינוי מבנה הקורסים:** שילוב חברי קהילת היעד בשיח המתהווה באמצעות הזמנתם לשיעורים באוניברסיטה ולכנסים, וכן בהבניית סיטואציות של למידה הדדית. אלה יסייעו לקידום שיח שוויוני יותר בין סוגי הקהילות.

השיח בקורס "זכויות אדם והחברה הישראלית" המתרחש בין כותלי האוניברסיטה העברית בירושלים, מדגים היטב את הקושי, את האמביוולנטיות ואת ההתמודדות השונה של סטודנטים עם העולם הרביעי. בקורס זה נפגשים כשישים סטודנטים אחת לשבועיים בהרכב מליאה, ואחת לשבועיים בתת-קבוצות, ליחידה הנקראת "תרגול". את הרכב הקורס השלם מרצה ד"ר דפנה גולן. את שש קבוצות התרגול מנחות עוזרות ההוראה: מורן חן, אירית בלאס, מורן רואי, אסואן זועבי, מליקה אליאן ומיכל מקוב.

<sup>21</sup> לפי מאפייני הדיאלוג שנסקרו בפרק הדיאלוג כטכניקה פדגוגית: לימוד מרוכז תלמיד, רפלקסיה עצמית, לגיטימיזציה של קונפליקטים תוך-קבוצתיים ופיתוח תחושת קהילה.

בקורס זה הסטודנטים מתנסים בחוויה ישירה מול הקהילה, נוסף על העשייה במסגרת ארגון. המגע הלא אמצעי הזה עם השטח מעורר מגוון תגובות, ומניתוח השיח הקבוצתי אפשר להסיק על הנחות היסוד שבבסיס עבודת הסטודנטים.

באחת הקבוצות, סטודנטים פלסטיניים אזרחי ישראל פועלים עם בני נוער בשכונת עיסווייה השוכנת בפאתי האוניברסיטה העברית בירושלים, ומחוץ לעיני כל. המפגש בין סטודנטים פלסטיניים, רובם מיישובי הצפון, ובין אוכלוסייה מקומית ממזרח ירושלים החיה בתנאים שונים ובעלת נורמות וערכים שונים לפחות חלקית – הוא מפגש תרבותי לכל דבר. בד בבד עם פעילות קבוצה זו, נפגשים בעשייה קהילתית לא שונה בהרבה, סטודנטים ישראלים-יהודים עם תושבי שכונות וקהילות "מוחלשות" במערב ירושלים, ובאים במגע אף הם עם ערכים ועם נורמות שונים מתרבותם הם. בשני המפגשים האלה, הדיבור עם השטח מתבטא בשינוי בתפיסות עולם של הסטודנטים, אולם השיח בקבוצות שונה.

המפגש עם הקהילה בעיסווייה יצר בקרב הסטודנטים רפלקציה עצמית, בחינה מחודשת של מערכת הערכים שלהם ושל תפקידם בסביבה שבה הם חיים.

כפי שציינה סטודנטית: "אני עומדת מול ריבוי אמיתות: מי אומר שאני צודקת.. פותח את המחשבה, מערער חשיבת יסוד." גם המתרגלת בקבוצה זו מספרת על אודות הסטודנטים: "תהליכים קשים מאוד לפגוש את האחר בעצמי – ואת העצמי באחר. איך נפגשים עם כל השוני והדמיון. נכנסים לשימוש מושגים: מהו כבוד, מהי אהבה"

בה בעת, בקבוצה השנייה, מתעוררת שיחה קבוצתית בשעת התרגול הנסבה אף היא על הדיאלוג עם השטח. השיחה נסבה בעיקר על הצורך **לתקשר** עמדות ורעיונות כדי שהעמדות, המחשבות והתיאוריות שלומדים הסטודנטים לא יוותרו מנותקות במגדל השן:

"כשאנחנו יושבים ומדברים בינינו על תיאוריות חברתיות וכלכליות, נראה לי חשוב שנוכל לדבר על זה באופן שיעזור לנו לתקשר את זה."

"אני מסכים לחלוטין למה שאתם אומרים על שהשמאל אינו יודע להגיע. ואני גם מסכים עם זה שתיאוריות זה משהו יפה באקדמיה ולא תמיד... בשטח, אבל החיבור הזה בין אקדמיה לשטח הוא חשוב מאוד. האתגר הוא לנסות לעשות את ההתאמה הזאת. אני לא חושב שזה משהו רע שיש ישיבות שבהן מדברות בשיח פנימי. אני לא חושב שהבעיה היא בשיח הפנימי בתוך הקבוצה, אלא הבעיה היא שהקבוצה לא מסוגלת להוציא את השיח הפנימי הזה החוצה"

שתי סוגי ההתמודדויות המתוארות – רפלקציה עצמית מתוך תהיות על יחסיות תרבותית מחד גיסא, וניסיון "לחנך" את השטח, להעביר מסרים ולתקשר את האידיאלים מאידך גיסא, מתקיימות למעשה בשתי הקבוצות המתוארות גם יחד. הסטודנטים בשתי הקבוצות חווים מפגש עם הקהילה, ומתנהל אצלם דיאלוג של ממש בקבוצות התרגול, וכך הם יכולים לשוחח על הדילמות הקשות המלוות אותם זה עם זה. עם זאת, המיקוד בשיח הקבוצתי משתנה בין פנים לחוץ, והזווית שממנה הסטודנטים מתבוננים בקהילה המקומית משתנה אף היא.

השאלות העולות בקרב הסטודנטים, הנוגעות לקונפליקט שבין יחסיות תרבותית לאמת אחת, לשניות שבין ניסיון לשנות את קהילה מקומית, לבין ניסיון להעצים קהילה וליצור שוויון – הן שאלות עקרוניות ומהותיות בתחום החינוך לזכויות אדם בכלל. הסתירות המובנות בתחום זה מקבלות ביטוי בשיח הסטודנטים.

### תהליכים מקבילים המתקיימים ברמת פורום השותפות

עד כה תיארונו שורה של תהליכים דינאמיים המתנהלים ברמת הקורס ונוגעים ליחסים בין הסטודנטים לבין עצמם, ובין הסטודנטים למרצה. בתוך כך תוארה ההשפעה האפשרית על תהליכי הלמידה בקבוצה. כעת אנו מבקשים לבחון באיזה אופן תהליכים אלו מקבילים ביטוי בקבוצת העמיתים של "פורום השותפות".

תהליכים דינאמיים מתרחשים לא רק בתוך קורסים, אלא גם ב"פורום השותפות" – בין המרצים לבין עצמם ובין המרצים לדמויות הסמכות והניהול של הקבוצה. דינאמיקות אלו נוגעות לעניינים אלו: אופי השיח המתפתח בקבוצת העמיתים של הפורום, יצירת הדיאלוג בקבוצה, מקורות סמכות, מקומם של קולות מגוונים בקבוצה ואופי השיח המתפתח עם הקהילה. כל אלה הופיעו בבירור בקורסים, ומתנהלים גם ב"פורום השותפות". לפיכך, שאלות הנוגעות לתהליך המתנהל ברמת הקורס, רלוונטיות באותה מידה גם לפגישות העמיתים המתנהלות ברמת הפורום, והן עשויות לקדם תהליך למידה מהותי בעבור המרצה. הסרטוט שלהלן מנסה להמחיש זאת.



סרטוט זה מנסה להמחיש כיצד תהליכים מקבילים מתרחשים במרחב שבין הקורסים לבין "פורום השותפות". בקורסים המרצים הם דמויות סמכות, ואילו "בפורום השותפות" הם תופסים את מקומם של הסטודנטים, ומשתתפים בתהליך למידה קבוצתי. לפיכך, החשיבות של רפלקציה רציפה ומתמשכת על התהליכים ועל הדיאלוג המתנהלים ב"פורום השותפות" אינה נופלת מהחשיבות הגדולה שאנו מייחסים לפרקטיקה זו בקורסים. ניתוח והבנה של התהליכים הדינאמיים המתפתחים בפורום עשויים ללמד את המרצה על המתרחש בקורס שהוא מלמד.

במפגשי הפורום המרצים הם עצמם סטודנטים, ולכן סיטואציות אלו מזמנות רפלקציה ברמה גבוהה ועמוקה, והיא עשויה לשקף למרצים לא רק את הקול שהם תופסים אל מול עמיתיהם המרצים בדינאמיקה של "כאן ועכשיו", אלא גם את הקול שהם תופסים אל מול הסטודנטים שלהם בכיתה. יתר על כן, הרפלקציה עשויה ללמד על הקושי של המרצים עצמם להתמודד עם שינוי, ולהאיר את ההשפעה החשובה שיש לתהליך הקבוצתי על הפרט בהקשר זה, בין שהפרט הוא מרצה בין שהוא סטודנט.

### התפתחות קהילה של פרקסיס

"מהו ייעודו של 'פורום אקדמיה – קהילה'?" "מהו הערך המוסף של השותפות בין הקורסים?", "עד כמה השותפות אכן מסייעת לקורסים ולא מהווה נטל נוסף לעבודה המסיבית ולעתים קרובות לא מתוגמלת דיה של סגל הקורס?", "למי מיועד הפורום?"

שאלות אלו המעסיקות אנשי סגל ואנשי ארגונים, הופיעו במהלך הראיונות שערכנו, והן ראויות לתשומת לב מיוחדת. להלן נסקור את המטרות הרשמיות ואת הצרכים הלא פורמאליים של מרצים ושל אנשי ארגונים מתוך השותפות, תוך התייחסות לשותפות כקהילה מקצועית. לאחר מכן, נדון בחוויה המעשית של קהל זה ונציג מסקנות והמלצות הנובעות ממנה. לסיכום, נביא המלצות להרחבת הקהילה ולתחזוקה.

### מטרות וצרכים

קהילה של פרקסיס היא קהילה המתאגדת סביב נושאים מקצועיים. מטרתה לחזק תהליכי למידה, ליצור זרימה של מידע, וכן לתמוך בעמיתים ולחזקם באמצעות הקשרים הבינאישיים והקבוצתיים. ההנחה הבסיסית המנחה אותנו בעבודת ההערכה הזאת היא שהפרט הוא בעל צורך עז להשתייך לקהילה מקצועית תומכת בתחומי עבודתו. צורך זה מתחזק על רקע מאפייני העבודה החינוכית והפעלתנות בנושאי צדק חברתי וזכויות אדם. עבודה זו עוסקת בתחומים המשפיעים על חיי החברה כולה, נוגעת בעקרונות ובערכים בסיסיים ומערבת בתוכה סיפורים אישיים מלאי כאב וצער. נוסף על כך, התכנית – המשלבת לימוד תיאורטי והתנסות מעשית, עבודה מול גורמים רבים בו בזמן, השקעה בשותפויות ממגוון סוגים ועוד – תובעת ממרצים ומאנשי ארגונים השקעת זמן יוצאת מגדר הרגיל, החורגת מאחריותם בעבודה נורמטיבית בתחומם. מלבד כל זאת, לעתים קרובות עבודת המרצים מלווה בתחושת בדידות חריפה. את כל הגורמים הללו מונים הנוגעים בדבר, והם מחזקים את הצורך היסודי ביצירת קהילה של פרקסיס.

### חויית המרצים ואנשי ארגונים מ"פורום השותפות"

כדי שתיווצר קהילה מקצועית של כל סגלי ההוראה של הקורסים יש לבחון את ההיבט של זרימת המידע בתוך הפורום, את תחושת התמיכה המתקבלת, את תחושת השייכות והשותפות ואת הקשר בין המרצים כפי שהם חווים אותו.

בהיבט של זרימת מידע, לימוד הדדי, רכישת כלים וסיוע מקצועי הדדי צוין כי מפגשי הפורום הם מקום המאפשר **הפריה הדדית** של מרצים, חשיבה משותפת על סוגיות ועל דילמות, מקום ש השראה וסיוע הדדי.

**אחת ממשנתפות הפורום:** "השיחה עם אנשים שחושבים כמוך, מבינים את כל השפה, עוסקים באותו הדבר, מבינים את הקשיים – יוצרת הבנה. פתאום דברים התבהרו לגבי דילמות שהיו לנו. הדיאלוג חשוב מאוד. זו הציפייה שלי (מהפורום) – שהוא יפריה אותי. זה גם מה שהרגשתי".

עם זאת, כמה מרצות, בייחוד אלו שחשות יוצאות דופן בתכנית (שאינן עוסקות במישרין בפמיניזם או בזכויות פלסטינים), הביעו תחושה שאמנם הלמידה במפגשי הפורום הייתה מעניינת, אך לא ענתה על הצרכים הייחודיים של הקורס שלהן.

נראה כי הפורום מספק תמיכה במישורים רבים, מתוך תחושת האוניברסאליות העולה במפגשים. המרצים אף סבורים שהפורום נותן להם הכרה בקשיים דומים שאנשי סגל נוספים בתכנית חווים ובדילמות ובחוויות דומות:

**אחת ממשתתפות הפורום:** "את מרגישה שהבעיות הן לא רק שלך, ושהדברים באים לידי ביטוי בעוד קבוצות".

מעבר לכך, מפגשי הפורום נותנים תחושת ביטחון לפעולה, ומעלים את מוטיבציית הסגל.

**מרצה אחרת סיפרה על תחושת "משפחתיות" שיש בפורום, והדגישה את התפקיד של רכזת הפורום בהקשר זה:** "ללא מביאים את הדברים הכי יום יומיים, ובמובן הזה יש לי כתובת. אני בקשר אתה סביב הפגישות, אבל זה לא רק אינסטרומנטאלי. אני מרגישה שיש אכפתיות, להבדיל ממה שנהוג בדרך כלל באקדמיה, (הנוטה) לשמור על גבולות בין אנשים".

ברמה הערכית-פסיכולוגית אנו מבחינים בהתהוות של תחושת שותפות בין אנשי הסגל בפורום. משיחות עם המרצים עולים שלושה מבנים ערכיים משותפים שציינו כי הם גורם לשותפות: ראשית, נראה כי יש **תפיסה של משמעות משותפת** לעשייה של הקורסים השותפים בפורום. המרצים וכן המתרגלים הראו תפיסת עולם ומושגי יסוד בעלי דמיון ביעדים שאליהם הם שואפים, ובתכלית עבודתם. שנית, ניכר כי **זהות סגלי הקורסים** מתהווה מתוך המחויבות שלהם לעבודתם. על אף ההטרוגניות הרבה בקורסים, במעמד אנשי הסגל וכן באופי המוסד האקדמי, ניכרת זהות משותפת של סגלי הקורסים. לבסוף, ניכר **שיתוף במסגרת הפרקטית שבה מתנהלת העשייה**. מסגרת זו כוללת משאבים משותפים, כגון מלגות המיועדות לסטודנטים, הידע הנדרש לשם העשייה הייחודית של בניית הקורסים, וכן מסגרת עבודה ובה מפגשים משותפים ותחושת שיתוף בפעולה.

למרות המצוין לעיל, **תחושת השייכות** של אנשי הסגל לגוף השותפות ולקהילה המקצועית שהוא מייצג מוגבלת ביותר. ממצאנו מעלים כי יש מרצים הסבורים שהשפעת הפורום על הפרקטיקה שלהם פריפריאלית בלבד. בהם כאלה החשים כי הם מתקשים לדעת כיצד יוכלו להיעזר בפורום הקיים. נוסף על כך יש אצל יחידים גם גילויים של אדישות או תחושת ניכור כלפי הפורום.

כפי שצוין, היבט חשוב ביותר בהתהוות של תחושת הקהילה המקצועית הוא הקשרים הבין-אישיים הנרקמים בקרב השותפים. מתוך שיחות עם אנשי הסגל ניכר צורך בתמיכה הדדית גבוהה והדוקה יותר – בין סגלי הקורסים – מאשר התמיכה שיש ביניהם למעשה. מרבית המרצים אף הביעו תחושה כי "פורום השותפות" אינו ממצה את הפוטנציאל הגלום בו, ואינו מעניק את התמיכה ששואפים אליה. נוסף על כך, יש המדגישים כי הנחיה אישית (Mentoring) היא גורם חסר בתכנית.

מצד מרצים הזקוקים ומחויבים לבניית קהילה של פרקסיס משלהם, עולה תחושת עלבון או אכזבה לנוכח התייחסות אינסטרומנטלית לשותפות, שמפגינים מרצים אחרים.

:

"מה זה קהילה? זה מרקם של קשרים. זה בעייתי שלא באים כל פעם. היה נחמד אם (אחד המרצים) היה מראה את הפנים שלו. לפחות סולידאריות פעם אחת... זה לא באמת משהו חשוב בשבילם. אין תחושה של קבוצה. ועוד משהו – המרצים שולחים את עוזרי ההוראה שלהם. ביותר מפגישה אחת היו כמעט כל המשתתפים עוזרי הוראה".

לדידם של אנשי סגל מסוימים דיבור ישיר על קושי ועל כאב חסר בשיח הקבוצתי, והדבר מקשה ליצור אווירה פתוחה ולפתח אינטימיות קבוצתית.

**לדברי אחת המרצות:** "למדתי המון מהדיבור על הצלחות, וגם השתמשתי במודל הזה, אבל קשה שאי-אפשר לדבר על כאב ועל קושי".

### מסקנות והמלצות

להלן הצעות אחדות לחיזוק הקהילה המקצועית של המרצים:

- חיזוק מסגרת השותפות:** ערכים של שוויון, פלורליזם, אוטונומיה וגמישות הם לפי השקפתנו ערכים מרכזיים בניהול "פורום השותפות". פועל יוצא של ערכים אלו הוא שהקהילה המקצועית נבנית מלמטה, ולא בהכוונה מלמעלה. כך, היוזמה והאחריות על התהוות השותפות הן בפריסה רוחבית ומוטלות על החברים כולם.
  - למרות המרחב המאפשר שביסוד גישה זו, על הפורום עצמו מוטלת האחריות ליצור את ההקשר ואת התנאים לעידוד בפיתוח יוזמה אישית ובקידום הקהילה המקצועית. היינו, מספר מוגבל של כללים והבניית מסגרת המקובלת על השותפים בפורום הם הכרחיים כדי שיוזמה ואחריות אישית של המרצים תוכל לבוא לידי ביטוי.
  - עם הסוגיות שאפשר להגדיר ולהבנות נמנות הסוגיות האלה:
- נוכחות המרצים בפגישות השותפות: אנו ממליצים לשקול הגדרה מראש של צפיות מנוכחות של נציגי הקורסים, ולהתנות את החברות בשותפות בשיעור הגעה מסוים.
- תפקידים רשמיים בשותפות, קרי – ביזור סמכויות הנוגעות לפעילות וקבלת החלטות בנוגע לפורום. שיתוף בקבלת החלטות ובביזור הסמכויות יאפשר אקטיביות ומעורבות רבה יותר של השותפים בפורום.
- בניית חוזה קבוצתי כבר בשלב מיון הקורסים של השותפות, וכן בשיחה קבוצתית בתחילת השנה, זאת מתוך עיסוק בשאלות כגון אלו:
  - מה משמעות המושג קהילה מקצועית?
  - כיצד אפשר לפתח ולעודד היווצרות של קהילה מעין זו?
  - מהן הפעולות והפרספקטיבות אשר ייצרו קשר חברתי ואישי בין המרצים ויתמכו בקשר זה?
  - כיצד הקשרים בין סגלי המרצים בקורסים יכולים להתמשך לאורך כל השנה?
  - כיצד "פורום אקדמיה – קהילה" משתנה ומתהווה במשך פעולתו?

- העלאת סוגיות של מרכזיות לעומת פריפריאליות, והשפעת ממד זה על השייכות לקהילה המקצועית.

2. **הגדרת תפקיד ה"קהילה" ב"פורום השותפות":** במהלך השנה האחרונה ה"קהילה" כמעט לא נכחה ב"פורום שותפות אקדמיה – קהילה". אנשי ארגונים מספרים כי לא הוזמנו לפורום, ולרוב אף לא ידעו על קיומו. רבים סיפרו כי היו מעוניינים להשתתף בפורום זה, בייחוד אם היה מסייע בנושאים שלדעתם הם רלוונטיים. הדרתם של חברי הארגונים מהפורום דורשת התייחסות מחודשת למשמעות הפורום, ובחינה מחודשת של ההרכב הרצוי של פורום השותפות. צירופם האפשרי של אנשי ארגונים למפגשי השותפות עשוי לשנות את מטרתו המוצהרות של הפורום ושל כל אחד מהשותפים בו, ובמקרה כזה נמליץ לבחון מסגרות חלופיות לכינוסים משותפים רחבים ומצומצמים.
3. **הרחבת המסגרות המעודדות אינטראקציות לא רשמיות:** תהליך אינטראקטיבי בין אנשי הסגל וקשר חברתי שוטף הם גרעין חשוב בהיווצרות קהילה מקצועית. לפיכך, ערך מוסף יהיה עידוד התנאים להיווצרות אינטראקציות מגוונות והסדרתן של אינטראקציות אלו. עידוד זה יכול לקבל ביטוי באמצעות ריבוי הזדמנויות למפגש בכנסים הרלוונטיים לכולם, מאורעות לא רשמיים, ריבוי מפגשים בין קורסים מסוימים (סטודנטים ואנשי סגל בימי עשייה מיוחדים), בחינת אפשרויות לשיתוף פעולה בין קורסים וכדומה.
4. **פורומים מצומצמים:** שבירת המפגשים של הפורום הרחב, במפגשים בפורומים מצומצמים יותר על בסיס אזור גיאוגרפי ולחלופין על בסיס קרבה מקצועית של קורסים בעלי מאפיינים דומים. מפגשי הפורום המצומצם לא צריכים להחליף את הפורום הרחב, אלא להיות ערך מוסף התומך במשימה או בפרויקט מסוים.

### **המלצות בנוגע להרחבה ולהחזקה של מרצים בפורום השותפות**

לוי (Levine, 1994) מונה כמה עקרונות מנחים להגברת המוטיבציה של מרצים באקדמיה לשלב עבודה מעשית בקהילה, במסגרת קורסים אקדמיים בהוראתם. להלן סקירת כמה מהעקרונות תוך שזירת המלצותינו:

1. **פנייה ישירה אל הסגל בבקשה להנחות קורס המערב פעילות שטח:** כיום הפנייה אל המרצים נעשית בעיקר בפרסום "קול קורא". לוי מציע שני סוגי פעולה שאנו ממליצים לשקול:
  - א. מידת אקטיביות בגיוס קורסים לשותפות: גיוס אקטיבי של מרצים שהם אנשי אקדמיה, לטובת חיזוק הקשר עם האקדמיה ולשם תהליכי שינוי באקדמיה.
  - ב. שימוש בתהליך גיוס ומיון של הקורסים על מנת לערוך למרצים הכרות עם עצם הרעיון ועם הערכים שבבסיס "שותפות אקדמיה – קהילה", כחלק מהאג'נדה של שינוי האקדמיה.
2. **תמיכה כספית ותמריצים:** תמריצים כלכליים ותמריצי קידום מצד המוסדות האקדמיים הם גורם חשוב ביותר במוטיבציה של אנשי סגל. ממצא זה של לוי מחוזק בראיונותינו עם מרצים, ובייחוד בעבור המרצים שהאקדמיה היא חלק מזהותם, ושואפים להתקדם במוסד זה. מכיוון שתמריצים מצד האקדמיה עדיין רחוקים מלהתממש, ייתכן שתפקידה של השותפות היא בפעילויות לובי מול המוסדות האקדמיים, שיפעלו לטובת הכרה בפעילות המרצים. כפי שנוכחותו של איש הסגל חיונית בגיבוי הסטודנט בתהליך בניית חוזה מול אנשי הארגון, כך גיבוי של "שותפות אקדמיה – קהילה" חיוני לקידום ולחיזוק של הקשרים ושל

השותפות עם נציגי אקדמיה. אפשר לעשות זאת באמצעות שליחת חומרים תיאורטיים כתובים, בהזמנה לפגישות כלליות, בייזום פגישות אישיות ועוד.

**3. הדגשת התועלת** הטמונה בהטמעת מעורבות קהילתית לתוך האקדמיה, **והדגשת הקשר** הקיים בין קורסים אלו לאקדמיה. כפועל יוצא מהמלצה זו, רצוי לתת עדיפות למרצים שתחום התוכן של המחקר שלהם קשור בתחום ההתנדבות, וכך תהיה אפשרות לעושר מחקרי בעקבות השותפות תעלה. נוסף על כך, הדגשת הפופולאריות ההולכת וגוברת של קורסים אלו באוניברסיטאות יוקרתיות ברחבי העולם עשויה לסייע בחיזוק הקשר והאינטרס של האקדמיה לשותפות זו.

## חלק ד' – שינוי

הפרק המובא להלן עוסק בקשר שבין השינוי החל בתוך הקורסים כארגונים לבין השינוי שהארגונים מובילים כלפי חוץ. לטענתנו, הקשר בין הארגון לסביבה שלו אינו ניתן לניתוק, לפיכך הסטודנטים חווים את התרבות הארגונית שבתוך הקורס שלהם, ומושפעים ממנה בעת שהם עובדים בקהילה ולהפך – העבודה בקהילה משפיעה על הקורס. עקב כך, יש קשר דיאלקטי בין התרבות הארגונית והערכים בתוך הקורסים לבין הפעולות והערכים היוצאים מכך בעת העבודה של הסטודנטים בתוך הקהילה. להלן ננסה לתאר את תהליך השינוי המקביל המתחולל בתוך הקורס ומחוץ לו.

### שינוי מקומי לעומת שינוי גלובלי

ההבחנה בין שינוי מקומי לשינוי גלובלי מקורה בתפיסה של קשר הדדי בלתי ניתן להפרדה בין המקום שבו מתחולל השינוי לבין הקונטקסט שבו הדברים נעשים. בהקשר לכך נדונה השאלה אם שינויים מקומיים מביאים לידי שינוי גלובלי.

#### **אקדמיה קהילה בהיבט של יצירת השינוי כוללת שלוש רמות שיש ביניהן קשר מתמיד.**

- הרמה האחת היא הפרט: הסטודנט, המרצה והנציג של הארגון הקהילתי.
- הרמה השנייה היא הסביבה הקרובה לסטודנט: חבריו, בני משפחתו וכו'.
- הרמה השלישית היא החברה הרחבה: הכוללת את החברה הישראלית שבה אנו חיים, ובה גם מוסדות, ארגונים ויישובים.

לפי שלוש הרמות האלה יש לבחון כיצד השינויים שעברו הסטודנט וסגל ההוראה השפיעו על הסביבה הארגונית שלהם, קרי האם השינוי שחל אצל איש הסגל חלחל למוסד האקדמי שבו הוא מלמד; האם השינוי שחל אצל הסטודנט נשאר ברמה האישית או עבר לסביבתו הקרובה, האם הוא מנהל שיחות על תוכני הקורסים עם בני משפחתו עם חבריו, ובמקומות שבהם הוא פועל.

**מצאנו כי הסטודנטים מספרים לחברים ולאנשי משפחה על הסוגיות הנדונות בקורס, וכך נעשית זליגה של השינוי המתרחש אצלם אל עבר החברה החיצונית להם.**

**כפי שמספרת סטודנטית:** "אני מספרת (על החוויות מהקורס) למשפחה שלי וחברות מהקורס..." "פתאום כולן מדברות אחרת. יש שפה משותפת. מסתכלות על אמירות ותופעות חברתיות בעיניים ביקורתיות יותר עם הרבה דגש על מגדר. לומדות לנתח דברים. דרך להסתכל על דברים ולהסביר אותם לעצמך. למה אתה שם דגש במבט על תופעה מסוימת."

**אולם חלחול השינוי מרמת הפרט כלפי הסביבה אטי ומוגבל ותלוי ביכולותיו ובכישוריו של היחיד.** משיחות עם סטודנטים, עם אנשי סגל ועם נציגי ארגונים עולה כי יש קשר בין היחיד הסופג את תוכני הקורס בין החברה החיצונית לו. אם כן, היחיד משמש כאמצעי להעברת השינוי אל הסביבה, אולם החצנת השינוי אל מחוץ ל"פורום אקדמיה – קהילה" דורש רגישות וקשב רב כלפי המסרים המועברים. סטודנטים מתארים כי ניהול שיח על התכנים של הקורס עם אנשים חיצוניים, דורש נקיטת גישה עדינה. לדבריהם, כדי שיאזינו לדעותיהם הנרכשות בקורס, עליהם לנקוט מתינות וסבלנות, ולא להעביר תחושה של האשמה והתקפה כלפי החברה:

"הרבה אנשים מסתקרנים מאוד לגבי מה קורה במחסום. נותן לי הרבה פתח להסביר. כשאני מסבירה אני לא עושה זאת בצורה מתקיפה ואז אנשים מקשיבים ואז זה יתרון. אני פחות אקטיבית בהסברה."

### **שינוי כהסתגלות לסביבה לעומת שינוי כיוצר סביבה חדשה**

ארגון "אקדמיה – קהילה" נתון במצב של התהוות, היינו הארגון נתון בתהליך של הכרות עם רבדיו השונים, עם הקורסים המרכיבים אותו וכן עם דרכי פעולתו. לפיכך הארגון נתון גם בשלבי חשיפה לסביבה מתוך רצון להתאזן, ללמוד דרכי פעולה ולייצב עצמו כארגון פועל. אפשר לחלק את הקורסים ששותפים בפורום לקורסים "חדשים" לעומת קורסים "ישנים". הקורסים ה"חדשים" הם בשלב של ניסיון לייצב את עצמם, ללמוד את שיטת העבודה היעילה בעבורם ולהסתגל פנימה והחוצה. לעומתם, הקורסים ה"ישנים" יותר הם ברובם מעבר לשלב ההסתגלות והאיזון ונתונים בניסיון לחולל שינוי של הסביבה הארגונית ושל שיטת פעולתם, לא מתוך הסתגלות והכרות עצמית, אלא מתוך שאיפה קדימה וניסיון לשיפור.

בתצפיות ובראיונות שערכנו נראה כי הקורסים ה"חדשים" נתונים במצב ראשוני של תהפוכות, שינויים מתמידים וחוסר שגרה. על כן קורסים אלו התמודדו עם אירועים לא צפויים, עם שינויים פתאומיים הן של דרך העבודה, הן של הסילבוס והן של הקשר עם הסטודנטים. הקורסים הנתונים בתהפוכות של הקמה מאופיינים בחיפוש אחר שגרה. הם מעוניינים להגיע לאיזון, להתמודד עם האירועים הלא צפויים ולהסתגל לסביבה שהם פועלים בה. לעומת זאת, מטרתם של הקורסים כלפי חוץ היא לחולל שינוי חברתי – מתוך אוריינטציה של פעלתנות, איתגור השגרה החברתית וכן תהפוכות בתפיסות.

מתוך כך נובעת השאלה, כיצד השאיפה של הקורס להסתגל, להתאזן ולהגיע לשגרה משפיעה על מטרתו לחולל שינוי פוליטי, חברתי וממסדי. כלומר, מטרתו של הקורס כלפי עצמו כארגון מנוגדת למטרתו כלפי חוץ כמשפיע על הסביבה החיצונית.

לטענתנו, הניגוד הזה שבין מטרתו הפנימית של הקורס לבין מטרתו החיצונית השפיע במקרים שונים על התנהלות הקורס, על היחס לסטודנטים וכן על העבודה עם הארגונים. קורסים אלו הפנו אנרגיות עבודה רבות שלהם כלפי עצם ההתהוות שלהם, והדבר הביא לידי דפוס עבודה תגובתי, תוך ניסיון מתמיד להרגיע את החרדה ואת הסערה אשר עלו בקורסים. הסערה קיבלה ביטוי בתסכולים של הסטודנטים, בקשיים שהם נתקלו בהם וביחסים עם הארגון.

נראה כי הניגוד בין המטרות הפנימיות של הקורס למטרותיו החיצוניות הביא את העבודה עם השטח לידי חוסר בהירות בקשר הנבנה. בשל הבלבול שנוצר בעבודה עם הארגון, מקצת הסטודנטים עברו מארגון לארגון באמצע השנה, וכן רבים השתבצו לארגונים אשר לא התאימו לאופי הקורס. דוגמה לארגון שטח אשר לא התאים לאופי הקורס הוא ארגון שפעל עם קורסים אחדים הן מהאוניברסיטה העברית בירושלים והן מאוניברסיטת חיפה. כל הסטודנטים אשר עבדו בארגון ציינו את חוסר ההתאמה למטרות הקורס, את "אי-הסדר שם", וכן את חוסר החניכה.

**להלן ציטוט אשר חזר ונשנה:** "כמתנדבת לא היה ליווי ולא הדרכות. הניהול בעייתי. לא מומלץ לשלוח לשם אנשים נוספים. היחס של המקום מזלזל. אני לא רוצה להמשיך להתנדב שם". בנוסף סטודנטים ואנשי סגל מספרים על זמן רב מידי שהושקע בחיפוש אחר ארגון. סטודנטית שיזמה פרויקט בעצמה מכיוון שלא מצאה כלל ארגון, מספרת על הקושי: "לי בכלל אין ארגון. מה אני אעשה. אלף פעם רציתי להרים ידיים. אמרתי שאני לא רוצה יותר אבל המשכתי. מה שמאכזב זה שבאים לעבוד בחינם כדי לעזור לאנשים ואומרים לך שלא רוצים אותך".

ניתן להבחין בין קורסים אשר נתונים ביחסי עבודה רציפים עם הארגון לאורך שנים ובין קורסים אשר מתחילים ליצור קשר עם השטח בפעם הראשונה. אם כן, הפרדוקס של קורס המנסה לייצב ולהסתגל בעצמו ובד בבד מנסה לשנות את הסביבה החיצונית משפיע על הקשר בין הסטודנטים לבין ארגוני השטח.

### שינוי בתנאי שגרה לעומת שינוי בתנאי לחץ

ניתן להבחין בין קורס הנתון במצב של שגרה לעומת קורס הנתון במצב לחץ. במצב לחץ ארגון מנסה לשרוד ולהתמודד עם החרדה ועם האיומים התוקפים אותו. סגלי הקורסים דיווחו במשך השנה על חרדה אשר התבטאה בתחילת השנה, באשר לחוסר ודאות לתקציב, המשך תמיכה של הפורום וקבלה מטעם האוניברסיטה לעומת דחייה מצדה. כמו כן, דווחו חוסר ודאות בקשר עם ארגוני השטח, קשיים רבים בשיתוף הפעולה וחשש לחוסר הצלחה בביסוס הקשר.

**מרצה באחד הקורסים באמצע סמסטר ב':** "חודש וחצי חלף עד שידענו מה יהיה עם הקורס בשנה הבאה. רק בשבוע שעבר נמצא פתרון..."

בעקבות כך, סגלי הקורסים התאפיינו בעבודה המתמקדת בעכשיו, בפתרון מקומי של בעיות ובניסיון "לכבות שרפות". העבודה עם הסטודנטים התאפיינה בחוסר מבניות, בניסיונות לא עקביים ובשינויים של הרגע האחרון.

**כך סיפר סטודנט:** "הייתה הנחיה על דברים ספציפיים ולא על התמונה הכללית, שבה לא קרה כלום... פגישה אישית היא לפי יוזמה של אחד הצדדים ולא מובנית. הדלת של המשרד תמיד פתוחה. נמצאים זמן רב במשרד ויש הנחיה שוטפת. יש כל הזמן דיאלוגים אבל אין מבט מבחוץ על העבודה בגדול. כל הזמן מדברים על היום-יום בשוטף. אף אחד לא עוצר ומסתכל בגדול מה קורה. ואז מאבדים את הפרויקט, כי הסתכלנו רק על הפרטים הקטנים. סטינו מהדרך. התעסקות רק בדברים הקטנים גורמת לאיבוד הדרך. יש את הרעיון והמטרה, צריך לראות איפה אנו נמצאים ולהבדיל בין עיקר ותפל, באיזה כיוון הולכים. אולי בכלל לא מכוונים למטרה. בפגישות הנחיה מוסדרות כן עושים את זה, אבל הן היו מעטות מדי".

**מרצה בקורס אחר:** "אנשי הסגל צריכים להיות שם. יש צורך בשעות קבלה מסודרות. אצלי היה אפשר ליצור קשר רק במייל או בטלפון. כי אני עסוקה ולא נמצאת פיזית

במקום... יש צורך לתכנן פגישות אישיות מובנות כבר מההתחלה כל חודש חודשים עם כל סטודנט. אחרת הקשר מתבצע בעיקר בפנייה שלהם"

אם כן, נראה שסגלי הקורסים הרבו לעבוד בדפוס מגיב, ולחלופין – ע"י תיקון השיבושים. ארגון הנתון בלחץ ובעל צורך לשמור על קיומו הרגעי, שם דגש על "כיבוי שרפות" ומעניק פתרונות לקשיים המאפיינים את ההווה. הוא מפגין קושי לעבוד בתכנון ארוך תווך, תוך כדי היצמדות לפרספקטיבה רחבה.

במשך השנה נצפה שינוי בתנודות של הקורסים וחלה התבהרות: הלחץ שכך ואת מקומו תפסה שגרת עבודה. קיומו של תקציב הפורום התבהר, היחס של המוסד האקדמי אשר היה דו-ערכי החל להיות מובנה יותר וכן הקשר עם הארגונים התבסס:

"התמיכה של המערכת החלה להתבסס. הצלחנו לקבל את התמיכה הזו בשל ההצלחה שלנו. הקורס יצר לעצמו שם טוב מאוד... השנה היה קשה מאוד, על חשבון הכתיבה שלי. המערכת תתמוך בשנה הבאה. הצלחה שלנו ולא שלהם".

מתוך כך, סגל הקורסים החל לעבוד מתוך נקודת מבט רחבה יותר, מתוך חשיבה מכוונת לעתיד ופחות מתוך מתן פתרונות מידי. נראה גם כי ההחלטה של הפורום לתמוך בכל קורס במשך שלוש שנים הביאה לידי רגיעה, ומתוך כך לחשיבה הממוקדת יותר כלפי ההמשך ופחות בגישה של "כיבוי שרפות".

### שינוי באקדמיה

אחת הסוגיות הנדונות ב"פורום אקדמיה – קהילה" היא מה מידת ההשפעה של פורום זה על האקדמיה. ראשית האם הנוכחות של קורסים המשלבים פעילות קהילתית כחלק מן ההתנהלות שלהם משפיעה על הלך הרוח באקדמיה. שנית האם מגדל השן האקדמי משנה את התפיסה שלו כלפי הקהילה ולבסוף האם קורסים אחרים משנים את תפיסת הלימוד שלהם בקשר שבין התיאוריה לפרקטיקה. בהקשר לכך מועלית השאלה אם הקורסים החברים ב"פורום אקדמיה – קהילה" הם קורסים מובילים הנתפסים כמודל של לימוד בעיני חברי האקדמיה ולחלופין האם הם נתפסים כאזוטריים ופריפריאליים. כדי לבחון את השינוי המתחולל באקדמיה אנו מחלקים את השינוי לשני רבדים. האחד הוא השינוי בקרב סגלי האקדמיה והשני הוא שינוי המתחולל באקדמיה באמצעות הסטודנטים.

**שינוי בקרב סגלי האקדמיה:** משיחות עם סגל אקדמי שאינו חבר ב"פורום אקדמיה – קהילה" עולה כי הקשר עם הקהילה מלווה בחשש שהמעורבות בשטח תכניס את האקדמיה לתוך השיח הפוליטי בארץ. החשש נובע מ"ניצול" הידע האקדמי בעבור עמדות אידיאולוגיות:

"השאלה באקדמיה היא כמה אנו עובדים בשטח. ניסיון לביצוע פעולה למען הקהילה. העמדה שלי היא שטוב שאוניברסיטה תהיה מעורבת בקהילה. הבעיה היחידה היא כאשר אנו באים עם תפיסה אידיאולוגית בכלים לא מדעיים... יש להיזכר לא להשתמש באקדמיה כדי להצדיק את דעותיהם".

נראה כי חשש המתואר לעיל מלווה בפחד כי המעורבות הקהילתית עלולה לפגוע במעמד האקדמיה. נראה כי כאשר סגלי ההוראה הבכירים של האקדמיה רואים בקורסים המערבים עבודה קהילתית בעלי תרומה למעמדה של האקדמיה – נוצרת עמדה חיובית כלפי מעורבות קהילתית באקדמיה.

**לדברי ראש חוג:** "הקורס הוא הצלחה ולכן אני תומך בו שנה נוספת".

אם כן נראה שהצלחתם של הקורסים היא זרז לשינוי העמדה שהאקדמיה אינה צריכה להיות מעורבת בקהילה. האופן שבו הקורס נתפס בקרב גורמים חיצוניים הוא תנאי מרכזי ליצירת שינוי באקדמיה. מתוך כך עולה הסוגיה מתי קורס נתפס כהצלחה בעיני המוסד האקדמי.

**מתי קורס נתפס כהצלחה:** כדי שקורס יהיה חיובי בעיני המוסד האקדמי צריכים להתמלא שני תנאים: האחד הוא קשר טוב עם גורמים חיצוניים לקורס והשני הוא מעמד חיובי של הקורס בתוך האקדמיה. אנו מתרשמים כי **הקשר עם גורמים חיצוניים לקורס** תלוי ביכולת של הסגל, ובייחוד של מרצי הקורסים, לפתח רישות של קשרים. אנשי הסגל מציינים כי הקשר עם גופים חיצוניים דורש השקעה מתמדת של זמן ומאמץ. לשם כך יש צורך בפעולות אקטיביות: הזמנת אנשי אקדמיה להכיר את הקורס, ייזום כנסים והשתתפות באירועים אקדמיים:

**סטודנטית:** "המרצה הזמינה אנשי מבחוץ לדבר על הקורס. מרצים מאוניברסיטאות אחרות וגם אקטיביסטים. הכנס השנה של החוג יהיה על זכויות אדם (והמרצה של הקורס) תנהל את זה".

כאשר קורס מתאפיין בקשרים רבים עם אנשי אקדמיה, מתרחש שינוי מהותי יותר בקרב הממסד האקדמי.

**מעמד הקורס בתוך האקדמיה:** נבנה בין השאר על מדדים הקשורים למחקר, מתודולוגיה ותיאוריה. קרי, כאשר קורס נתפס כבעל איכות מחקרית גבוהה ועיסוק רב במתודולוגיה, הוא נתפס כבעל מקצועיות גבוהה.

**איש סגל בכיר באקדמיה:** "לגבי מרכזיות: קשה לי לגבש עמדה. העבודה שלנו זה מחקר... אנו מגדירים את הקורס כעושה שילוב בין מתודולוגיה לתיאוריה. יש צורך לקחת קורסים שעושים אינטגרציה כזו. הקורס היה יכול להיות רק אמוציונאלי, אולם הרגשתי שיש אלמנט של איכות עבודה. משתמשים בחומר אמפירי ותיאורטי".

השינוי כלפי האקדמיה במקרה זה הוא בתפיסה כי עבודה עם הקהילה יכולה להיות מלווה במתודולוגיה ובעבודה מחקרית בעלת רמה גבוהה. עולה מכך כי נקודת המפתח לשינוי במוסדות האקדמיים היא הצלחת השילוב של עבודת השטח עם תכנים מתודולוגיים.

**הסטודנטים כמשפיעים על האקדמיה:** שינוי נוסף שניתן לבחון בהשפעה על האקדמיה הוא באמצעות הסטודנטים. אלו כאמור יהיו בהמשך דרכם ציבור בעל השפעה מוסדית ותרבותית בעלת שיעור קומה בחברה הישראלית. לפיכך סטודנטים אשר הפנימו את התפיסה של מעורבות

אקדמית עם עבודה קהילתית משמשים סוכני שינוי כלפי העתיד. מתוך כך ניכר כי ככל שהסטודנטים השותפים לקורסים יביעו שביעות רצון גבוהה יותר מן הקורסים וכן ישתלבו במערכת האקדמית והממסדית, כך השינוי שיתחולל באקדמיה יהיה גדול יותר.

**סטודנט במרכז מנרווה מתאר את השפעת המפגש עם האקדמיה:** "מבחינת המפגש עם האקדמיה – יש משמעות מצטברת לזה ששנה אחרי שנה מוצע קורס כזה. לנער את המשפטנים זה דבר טוב. זה שיש כאן משהו קבוע שהוא גם מתמקד בזכויות אדם וגם מחובר לעשייה, שלוקח את הסטודנטים ומחבר אותם לארגונים – בעיניי חשוב. זה היה דבר מהפכני בזמנו, וזה פשוט נהיה דבר טבעי. כולם יודעים מה התכנית הזאת, ויש קבוצה הולכת וגדלה של סטודנטים – אקדמאים פוטנציאליים, שהעיסוק האקדמי בזכויות אדם הוא משהו טבעי מאוד בשבילם. כשלפני 10 שנים אף אחד לא ידע, לא הבין".

השפעת הקורסים על האקדמיה היא סוגיה רחבה ומורכבת. עד כה מנינו כמה תנאים אשר יכולים להגביר ולחזק את ההשפעה על המוסדות האקדמיים. ואולם, כדי להבחין בהשפעה הלכה למעשה נדרשות שנים אחדות של פעילות הקורסים, שכן התהליך אטי ודורש התבססות של תרבות ארגונית חדשה בתוך המוסדות האקדמיים.

**לדברי איש סגל בכיר:** "אני חושב שמוקדם לראות את השפעת הקורס על האקדמיה. הקורס פועל רק שנה".

בקורס "נשים מובילות שינוי" שנערך במכללת עמק יזרעאל בהנחייתה של ד"ר חנה ספרן ועוזרת ההוראה דימא קנען, יש נוכחות מיוחדת לשפה הערבית. הדבר משנה את האווירה הכללית ואת השיח הנוצר.

אחת הסטודנטיות הערביות בקורס מספרת כי "חנה נוהגת לכתוב את הדברים בעברית ובערבית... אני חושבת שחשוב שהשיעור הזה מקדם שוויון לא רק בין נשים לגברים". סטודנטית אחרת מספרת על תחושת ההשתייכות שהיא מרגישה כלפי הקורס, ומספרת על היכולת להזדהות עם דמות הסמכות בקורס, עקב השימוש בשפה הערבית: "וגם חנה – אני חושבת שהיא דומה ברעיונות, היא כותבת בשפה העברית והערבית".

השפה הערבית, הנעדרת ומודרת, הנעלמת ונאלמת מקורסים אחרים באקדמיה, נוכחת בקורס זה יותר מתמיד – הן באמצעות עוזרת ההוראה הערבייה – דימא, המתרגמת מונחים במהלך השיעור, והן בשימוש שחנה, מרצת הקורס, עושה בשפה.

סטודנטים ערבים בקורס זה מקבלים לגיטימציה לשפה שלהם, ובכך גם לקיום שלהם בין כותלי האקדמיה. הדיאלוג הנוצר עקב כך בשיעור מאפשר ביטוי לקולותיהם של הסטודנטים הפלסטינים, ומדגים התאמה בין אידיאולוגיה הדוגלת בשוויון לבין פרקטיקה.

**סיכום:** בפרק זה ראינו כיצד "פורום אקדמיה – קהילה" נתון במצב דינאמי של שינוי מתמיד. תהליך השינוי מתרחש בד בבד הן בתוך הקורסים כארגונים בהתהוות והן בשטח ובקהילה. הטענה אשר הובאה בפרק היא שלא ניתן להפריד את התהליכים המתרחשים בתוך הקורסים מן

התהליכים המתרחשים בסביבת הקורס, קרי השטח, הקהילה והארגונים הבאים עם הקורס במגע. הפרדוקס המובא לעיל הוא בין הקורסים ה"חדשים" המנסים לייצב את עצמם לבין המטרה החיצונית שהיא שינוי פני החברה. לאחר מכן דובר על השינויים המתחוללים באקדמיה בעקבות הקורסים. נראה כי שינויים אלו אטיים, וכי דרוש זמן רב כדי להבחין בהשפעותיהם. הפרק הבא דן בשינוי מסוג אחר; השינוי אצל הסטודנט עצמו. הפרק דן בתהליכי הזהות העוברים על הסטודנטים ובתנאים הנדרשים להתרחשות תהליכים אלו.

## הכול עניין של זהות

### מדוע עניין של זהות?

פרק זה דן בשאלה כיצד הקורסים המשתתפים ב"פורום אקדמיה – קהילה" משפיעים על זהות הסטודנטים, זאת מתוך התפיסה שהסטודנטים הם בעלי תפקיד כפול בפורום. הם משמשים סוכני שינוי בקהילה, ובהיותם כאלה הם נציגי האקדמיה בארגוני השטח ומשמשים כלי ואמצעי לשינוי חברתי המשפיע על האנשים בקהילה. מנקודת מבט זו הסטודנטים הם האמצעי והדרך לחולל את השינוי, בעוד הקהילה שבה פעל הקורס היא היעד שבו מעוניינים שהשינוי יתחולל. עם זאת, מובאת התפיסה שלפיה הסטודנטים הם מטרה להשפעה ולשינוי בפני עצמה. הסטודנטים נתפסים כחלק אינטגרלי מהקהילה שבה רוצים שהשינוי יתחולל.

שילוב שתי גישות אלו, מקורו בהנחה שהסטודנטים הם ציבור איכותי, בעל פוטנציאל להשפעה בחברה של השנים הקרובות. מתוך כך יצירת שינוי בזהות הסטודנטים היא מקור השפעה אצל שחקנים מרכזיים מתוך שאיפה שהם ימשיכו את מעשה השינוי הלאה.

**מרצה בקורס בירושלים:** "אני נמצאת פה קודם כול כדי ללמד סטודנטים. לא להעניק בעדיפות ראשונה שירותים לקהילה. אלא כדי להכשיר סטודנטים שיתנו ויצרו שינוי חברתי. הסטודנטים הם האליטה הקצפת. לכן חשוב לדעת אם הם יוצאים עם תובנות על המקצוע. האם הם חושבים שהעבודה צריכה להיעשות אחרת. האם הקורס שינה אצלם משהו בקונספציה?"

אחרי שהובהרה החשיבות בבחינת שינוי הזהות אצל הסטודנטים, יש לדון בתהליך גיבוש הזהות אשר מתרחש אצל הסטודנטים. מרבית הסטודנטים מביעים רגשות חזקים כלפי שהותם בקורס. מקצתם מביעים תסכול רב, כלפי התנסותם השנתית, אחרים פליאה והשתהות, ויש הכועסים ורוגזים על המערכת, על הארגונים ועל סגל המרצים ובד בבד מביעים רצון עז ותשוקה לפעול. ואולם, נמצאו סטודנטים מעטים מאוד אשר מביעים אדישות או חוסר אכפתיות. ניכר כי יש שונות רבה מאוד באשר להשפעתם של הקורסים על הסטודנטים ובאשר לתחושות שעוררו בהם, אולם מורגשת הסכמה כוללת בדבר השפעתם הרבה של הקורסים על רגשותיהם ועל חווייתם של הסטודנטים. עקב כך, ניתן לבחון את אופן השפעתם של הקורסים על זהות המשתתפים, בזיקה לתהליך שהסטודנטים עברו.

**להלן מוצע מודל אפשרי לתהליך שחוו הסטודנטים בקורס:** המודל הוא הפשטה של חוויית הטרנספורמציה בזהות המשתתפים בקורסים, ואינו מייצג את התהליך שעבר על כל אחד ואחד. הסטודנטים חוו את מהלך השנה האקדמית במגוון רגשות, מחשבות, רצונות ותחושות כלפי לעצמם ונתונים בשלבים שונים בהתפתחותם האישית. עם זאת, המודל הוא אמצעי בהיר להמשיג את תהליך הבניית הזהות של הסטודנטים.

אנו מצאנו כי הקורסים האדירו ברובם תחושה של חוסר נוחות בזהות האישית של הסטודנט. המידע המעורר אשר הובא בקורסים, וכן החוויה מן העבודה בשטח יצרו תהליך של פירוק האמונות והתפיסות הקיימות באשר לנרטיב הממסדי. פירוק הנרטיב הקיים יצר תחושת מועקה,

חוסר נוחות וחרדה. עקב כך, הסטודנט מצא את עצמו בחיפוש אחר הבניה מחודשת של זהותו, אשר תהיה כר להתמודדות עם חוסר הנוחות אשר התהוותה במהלך החשיפה לתוכני הקורס. תחושה זו מוצאת את ביטויה בניסיון להבנות מחדש את המשמעות המוענקת לקשר שבין הפרט והעולם בחוויה מתקנת של עבודה בארגון השטח, מתוך חוויה של תיקון. כלומר, פירוק תפיסת העולם הישנה והנרטיב הקיים, מביא לידי תסכול וחרדה. בעקבות כך, הסטודנט מחפש דרך להבנות מחדש את המשמעות המוענקת לקשר בין הפרט ובין העולם, הוא עושה זאת מתוך עשייה הנתפסת כמתקנת ומביאה להבניה מחודשת של מקומו בתוך העולם תוך כדי בניית נרטיב חדש.

להלן ננסה להמחיש מודל זה של פירוק ושל בניית תהליכי הזהות שהסטודנטים עוברים, תוך כדי היחשפותם לשילוב של ידע וחוויות המשפיעות על הווייתם. לשם כך נתאר את חוויותיהם של הסטודנטים ממהלך השנה.

### **פירוק, חיפוש ובנייה**

#### **קשר בין הווייה לחוויה: בחינת תהליכי הזהות שהסטודנט עובר**

##### **תהליך הפירוק**

בתחילת השנה כאשר הסטודנטים נחשפו לתוכני הקורסים נראה כי הם החלו לעבור תהליך של פירוק קונספטואלי. החשיפה לידע חדש מביאה לתהליך של שבירת הנרטיב ההגמוני שנרכש בתקופות קודמות. חשיפה זו גורמת לחוסר נוחות, לתסכול, לחרדה ולתחושה קשה של חוסר אחדות בזהות האישית. החשיפה הפיזית למקום חדש דרך הארגון מערערת לעתים את השלווה ואת השלמות הקונספטואלית של הסטודנט:

**לדברי סטודנטית:** "אני זוכרת את היציאה מתל אביב שהיא טראומתית. (נציגה של הארגון) באה לאסוף אותי בגייפ גדול ומפואר ואני לא זוכרת לאן נסענו. ניסו להסביר לי היכן אני נמצאת ולא הצלחתי להבין. אני לא יודעת לשאול אותם לאן הם הלכו, כי אין לי מושג היכן הכפר שלהם נמצא ביחס למה ולמי. אני בבועה שלי לא במקום האדיש, אלא אני לא מכירה אנשים עם דעות אחרות מהדעה שלי. לכולם יש הסכמה של מי טוב ומי רע... דווקא היציאה לשטח זה יציאה מהבועה שלי. היציאה מתל אביב טראומתית. גם אם הייתי נוסעת לקריית גת זה היה אותו דבר. השייכות שלי לתל אביב וסוג האוכלוסייה שאני מכירה שהם דומים לי. את השייכות הזאת שלי בחרתי..."

תהליך הפירוק מלווה לעתים בבלבול וחוסר ודאות באשר לאמונות הקודמות של הסטודנט ולדרך שבה הדברים מתפקדים.

**לדברי סטודנטית בקליניקה למשפטים:** "יש בלבול לגבי מה הממסד יכול לתת. כמה שווה מילתו של פקיד סעד. עד כמה אנו עושים מה שטוב לילד. מבחוץ התשובות הרבה יותר חדות... האם מערכת החינוך מביאה מענה טוב לבני הנוער? יש לי תהיות על עבודה של עריכת דין וסגוריה, מעט עורכי דין רוצים להיות שם... אני נמצאת במצב שאני שואלת עצמי, האם המדינה והממסד עושים מספיק..."

### תהליך החיפוש

כאמור, בעקבות שבירת האחידות של ההוויה הקיימת, הסטודנט מחפש הבניה מחודשת של זהותו אשר תשמש כר להתמודדות עם חוסר הנוחות שלו. הסטודנט תר אחר מקום שאליו יוכל להפנות את האנרגיות ואת האמוציות המתעוררות. צורך עז בתיקון ובחזרה למציאת זהות מגובשת. תהליך זה מלווה בבלבול, חוסר בהירות, חיפוש אחר קבוצת שייכות ופרקטיקה אשר תשתלב עם התפיסות החדשות הנרכשות. מחד גיסא יש התנערות מתפיסות העבר, רצון להביא לשינוי בהתנהגות ובעשייה; מאידך גיסא עדיין אין שייכות חדשה וחלופה ברורה שעמה ניתן להזדהות. סטודנטית מספרת כי אינה מרגישה שייכת לגמרי למקום שממנו היא מגיעה, ועם זאת אינה חשה שייכת לקבוצות חדשות המבטאות תפיסה חדשה. מתחילה להתהוות תפיסה של מורכבות שאינה מקבלת את הנרטיבים ההגמוניים מצד אחד, ואינה חשה שייכת לנרטיב של קבוצות המחאה מצד אחר:

**סטודנטית:** "אני מתקשה להאמין למה שאני שומעת בטלביזיה וקוראת בעיתונים. שום דבר הוא לא שחור ולבן. מצד שני אין לי הזדהות מוחלטת למה שקורה לפלסטינים. אין לי ההאשמה המוחלטת שלנו כמו שיש לינשות ווץ' (הארגון שבו הסטודנטים מתנדבת). הילדים הקטנים שדוחפים מסטיקים. הייתה אחת שחיבקה ונישקה אותם. הם לא רוצים את זה. זה לא עוזר להם... חצי בתוך וחצי בפנים – אני לא מצליחה להרגיש את המסירות הזאת שלהם. לא רוצה להיות חלק מהארגון הזה. לא יודעת להגיד למה. מעריכה מאוד את מה שהם עושים. יש משהו חתרני. הן מבדלות עצמן בעמדה החזקה והתקפה, יוצרות בועה משל עצמן מכלל הציבור".

בשלב זה יש תהיות על היכולת לתרגם את התפיסות החדשות שנרכשו לכדי פרקטיקה. תחושת המסוגלות והיכולת להשפיע נבחנת ומתארגנת תוך כדי התנסות בהצלחות והכישלונות. יש חיפוש אחר דרכי פעולה חדשות, אלו מלוות בביקורתיות ובתהיות באשר ליעילות שלהן:

"התחושה שלי שיכולת ההשפעה שלי שולית, מזערית בלתי קיימת. נראה לי שהסיפוק שהן מרגישות, זה שגורם להן להמשיך לפעול ביחד הוא העניין החברתי... אבל בשטח הן לא משנות הרבה. אני לא מאמינה שיש לי השפעה מינימאלית בעניין זה. גם לא רואה עצמי כמייצגת של משהו שבאה להעביר עמדה. אני לא רוצה לקחת אחריות על מהצב הביטחוני..."

לעתים שלב החיפוש מלווה בתחושה קשה של ייאוש. תחושת חוסר השייכות, הקושי במציאת מסגרת תפיסתית חלופית למסגרת הקיימת. הקושי בתרגום התפיסות החדשות לחוויה חלופית מתקנת עלול להביא לידי חוסר אונים ופחד פן מצב הביניים של חוסר היציבות המלווה את תקופת החיפוש – לא יסתיים. דוגמה לכך מביאה סטודנטית אשר התקשתה למצוא ארגון חברתי בתחום שבו רצתה לעסוק. הארגונים שפנתה אליהם דחו אותה זה אחר זה במגוון תירוצים. תחושת הכישלון המתמיד הביאה אותה לדילמה, האם לנטוש ולעזוב את הנושא שרצתה לעסוק בו, לחפש כיוון שונה או להתמיד ולנסות:

"רציתי ללכת לתחום אחר. (המרצה) אמרה לי להמשיך. הרגשתי שאני לא עושה כלום. חשתי לא טוב ביחס לקורס. כל אחד הגיע עם מישהו מהעמותה ואני באתי בלי אף אחד.

סיפרתי זאת לסגל הקורס. חשבנו יחד מה כן אפשר לעשות. חשבנו על הקמת אתר באינטרנט, טיפול קבוצתי... ראיתי שזה לא הולך כל השנה. ראיתי שזה המצב ואין מה להיות מתוסכל. זה לא משנה מה אני מנסה לעשות, לא מבינה למה זה לא מצליח".

### תהליך הבנייה

הפניית אי-הנחת לתוך סמנטיקה חווייתית של פרקסיס המוצא את מקומו בעבודה בקהילה. הסטודנט נחשף לידע המביא לפירוק, בעוד הוא מפנה אנרגיות הרסניות אלו לעשייה המביאה להבניה מחודשת. באופן זה בניית הזהות האינהרנטית נעשית באמצעות הקשר עם הסביבה החיצונית בעשייה קהילתית. תהליך הבנייה המחודשת של הזהות נעשה כתהליך של "חשבון נפש". הסטודנט מאמץ את הגישה המורכבת כלפי הסביבה, גישה שרכש בשלב החיפוש, ומוצא את מקומו בהתמודדותו עם תפיסת העולם חדשה שאימץ. בשלב זה הסטודנט מאמץ תפיסה של מודעות כלפי בחירותיו, מגבש עמדה באשר ליכולתו להשפיע על סביבתו ולשנותה. נראה כי יש הבנה כיצד יקבל את הנרטיב החדש שנרכש ומה המשמעות האישית של הדבר לגבי חייו האישיים.

**סטודנט מהקליניקה למשפטים:** "למדתי דברים שלא הכרתי. איך להיחשף לחומרים האלה. אף פעם לא חשבתי לעומק על דברים כאלה. אדם לא קם בבוקר ומתחיל לחשוב על בעיות חברתיות. דברים שכלל לא חשבתי עליהם קודם. עדיין אני מתלבט. תפיסת החיים החברתית שלי אינה מגובשת עדיין. אני לא מרגיש שאני יודע וראיתי מספיק. התעסקתי בתחום צר של בני נוער בצד המשפטי יש הרבה כוונים נוספים. קיבלתי זהות מקצועית. כן – חלק מהעמדות שלי התבהרו. קיבלתי מודעות לקיומן של העמדות השונות. אך אין דגל כלשהו שאותו אני נושא".

**סטודנטית בקורס לזכויות אדם:** "(מה לקחת?!) זכויות אדם, ליברליות, סבלנות ורב-תרבותיות. קשה לחיות את זה". אך בקורס לומדים לחיות את זה בגלל ההטרונגניות של הקורס. גם לשמוע את הדעות השונות ולנהל על זה דיון אינטלקטואלי. הקשר האישי עם (סגל הקורס), להכיר אותן כנשים מרשימות ומעניינות. קיבלתי גם תודעה פמיניסטית – להיכנס למקום ולהסתכל אחרת. היה לי ראיון עבודה בעיריית תל אביב. מלא נשים עובדות שם. קומה של החינוך. כל המנהלים גברים. זאת תודעה פמיניסטית, משהו שלא היה לי לפני שנה. לתפוס דברים מזווית ראייה אחרת".

כאשר במשך השנה הסטודנטית חווה תסכולים רבים כלפי הארגון וחוסר הסכמה עם דרך התנהלותו, מתנהל תהליך של השלמה ושל חשבון נפש, הבנה של מה היא למדה ורכשה למרות הקושי הרב כלפי הארגון במשך השנה:

"מעולם לא עלתה האפשרות לעזוב את הארגון או להחליפו בארגון אחר. אולי מכיוון שלא יכולתי להודות שמהו שם נכשל – ולהתחיל משהו חדש. אני בחרתי ורציתי את המקום הזה. רציתי ללמוד את המקום ולטעום את האווירה בו. כעת אני מחוברת יותר לזכויות נשים, מכירה אלימות בבית ובמשפחה. אני לא מצטערת על השנה הזאת... נחשפתי לתופעה ברמה האישית. לראות בעיניים להרגיש את הכאב ולחבק אותו. להתמודד עם הנשים ועם התלמידים. למדתי על החוקים, על הזכויות של נשים. להביא לשיעור ולנתח את הדברים מבחינה אקדמית".

### התנאים הנדרשים לבניית תהליך הזהות

עד כה דנו במודל המתאר את התהוות הזהות של הסטודנט בעקבות השותפות ב"פורום אקדמיה – קהילה". להלן ננסה לתאר ולהבין את התנאים הנדרשים לבניית תהליך זהות זה. המודל המתואר לעיל, קיבל מגוון ביטויים אצל סטודנטים במגוון קורסים. מקצת הסטודנטים הגיעו לשלב התחלתי של מודל הבניית הזהות ולא המשיכו משם הלאה להבניה קונסטרוקטיבית של הזהות. חלק אחר חוו את התהליך בגרסאות אחרות שלו, חלק בליווי תסכול וקשיים רבים, אחרים תוך כדי תחושת שליחות בעבודתם. יש תנאים אחדים המשפיעים על תהליך פירוק והרכבה מחדשת של זהות הסטודנטים. להלן פירוט התנאים המשפיעים על אופי התהליך בשינוי זהות הסטודנטים:

- **המצב ההתחלתי של הסטודנטים:** סטודנט המגיע עם היכרות רבה יותר של נושא הקורס ועם ניסיון בתחום העיסוק של הארגון החברתי – תפיסת עולמו תזועזע פחות וההבניה המחודשת של זהותו תהיה מתונה יותר. לפיכך, ככל שהסטודנט בעל היכרות מוקדמת נמוכה יותר של התכנים, כך צפוי כי שינוי זהותו יהיה מהותי יותר.
- **קשר בין התכנים התיאורטיים לבין חוויית השטח:** כדי שיווצר תהליך מהותי של שינוי בזהותו של הסטודנט יש חשיבות רבה לקשר בין הלימוד לעשייה. החומר התיאורטי מעניק משמעות ובהירות לחוויה בשטח, ולהפך – העבודה בקהילה מעניקה המחשה ותחושה של הנלמד בשיעור. כאשר חוויות השטח והמודלים התיאורטיים מנותקים זה מזה, הסטודנטים מתקשים להמשיג ולהפנים את חוויותיהם בשטח ובשיעור. עקב כך, תהליך השינוי שהם עוברים – נפגע.
- **מקום פתוח ומכיל:** תחושת הפירוק שהסטודנטים עוברים מתסכלת ומעוררת חרדה. השלב השני ובו החיפוש – דורש לקיחת סיכונים, מודעות עצמית וכנות עם הסביבה. כאשר הסטודנטים נתקלים בביקורתיות הם מתקשים למצוא מקום מכיל ומקבל וחשים בודדים. אז תהליך החיפוש ייעצר וייעשה מתוך הגנות ופחדים. לפיכך, תהליך הבנייה המחודשת לא יהיה שלם. מרחב מכיל יכול להיווצר מתוך תמיכה של חברים מהקבוצה, ליווי של סגל הקורס וליווי של הארגון.
- **החוויה כמלמדת לעומת החוויה כשופטת:** לשם צמיחה ופיתוח זהות יש צורך לדעת לנתב את האירועים המתסכלים והקשים ללמידה ולהתפתחות. כאשר סטודנטים שופטים את יכולותיהם ואת עבודתם על פי הצלחות וכישלונות – לא נעשית צמיחה מתוך החוויה. לשם פיתוח תהליך למידה, סגל הקורסים צריך לנהל חניכה ומעקב אשר אינם שמים דגש על הצלחות לעומת כישלונות, אלא על היכולת ללמוד ולהפיק מהתסכולים שהסטודנט חווה בעבודתו. דוגמה ליכולת להפיק למידה מתסכולים היא קורס המועבר באוניברסיטת בן-גוריון השם דגש על תהליכים לא ליניאריים: "תהליך של גילוי, תהליך שהוא קצת בלשי. משהו שבאמת יהיה קרוב למה שקורה במציאות סביב למידה ומחקר. וגם משהו שיהיה תואם למה שקורה בארגונים". סטודנט היה בעל חשיבה שלילית כלפי עניינים מהותיים לתהליך הלמידה, הביע תחושת תסכול, החמצה ואכזבה על עבודת השטח שלו. בעקבות כך סגל הקורס טען בפניו: "קשה לנו לקבל את תחושת ההחמצה שלך כי מבחינתנו זה הרגע הכי טוב בעבודה שלך". סגל הקורס הגדיר תהליך זה של תסכולים כבעל סיכוי גבוה ללמידה משמעותית ובה בעת סיכון גבוה לאכזבה מצד הסטודנט.

## המלצות

"שותפות אקדמיה – קהילה", במתכונתה הנהוגה כיום, והקורסים הפועלים במסגרתה, משמשים דוגמה יוצאת דופן לעשייה חשובה, ערכית, בעלת השפעות מרשימות על הסטודנטים ועל הקהילה. ייחודה של התכנית בהיותה מסגרת אקדמית לעשייה החברתית של הסטודנטים, ובתרומתה הבלעדית, החדשנית והראויה בשדה הרחב של עשייה חברתית סטודנטאית. ההמלצות המובאות בפרק זה מסכמות את ניתוח הממצאים שהעלנו במחקר. הן דנות בכל אחד ואחד מהגורמים המהותיים בשותפות: הקורסים, הסטודנטים, סגל ההוראה, הארגונים והמוסד האקדמי.

### המלצות הנוגעות לקורסים

- **הקפדה על מגוון קורסים בתכנית:** רשימת הקורסים הזוכים למענקי פורום השותפות צריכה להיות מגוונת ועשירה, בהיבט של תוכני הקורסים והדיסציפלינות הכרוכות בהם, כולל מבנה הקורסים והיקפם, מתכונות ההוראה וקהל היעד הסטודנטאלי שאליו הקורסים פונים. מטרת הגיוון הרב לקדם תהליכי למידה ועשייה בתחומים רחבים של צדק חברתי וזכויות אדם, המקיפים את עושר הפעילות האקדמית. כך תוכל התכנית לתרום להבניית מרחב למידה פלורליסטי, מקיף ופתוח – הן מבחינת החוקרים והן מבחינת הסטודנטים.
- **קידום אקדמי של התכנית:** מסתמנת חשיבות רבה להצבת סטנדרטים אקדמיים גבוהים לקורסים בתכנית, בייחוד בשלושה רכיבים עיקריים: ערכי המוסד האקדמי, תהליך הלמידה של הסטודנט ותרומה סגולית של קורסים אקדמיים לעשייה בקהילה לשינוי חברתי. קורסים שאינם שמים דגש תיאורטי-אקדמי, ועיקר הלמידה בהם נסב על ההתנסות בשטח, אינם מנצלים את הפוטנציאל הגלום באינטגרציה של ממש בין אקדמיה לשטח. בתוך כך אנו מתרשמים כי ראוי לנקוט את הפעולות האלה:
  - יש למצוא את החיבור בין פדגוגיות הוראה חדשות (כגון "הוראה דיאלוגית", "הוראה ממוקדת סטודנטי"), שהן הכרחיות בקורסים המשלבים עשייה סטודנטים בקהילה למען צדק חברתי וזכויות אדם, ובין הקפדה על סטנדרטים אקדמיים מקובלים.
  - יש צורך לשכנע את המוסד האקדמי כי הרמה של הקורסים היא אקדמית ו"לשווקם". המוסד רואה בקורסים אלו בעיקר "תרומה לקהילה", ולעתים אינו מכיר בחדשנות הפדגוגית ובאיכות המחקרית-אקדמית שהם מציעים. פעולות "השיווק" יכולות לכלול: הזמנה של אנשי אקדמיה לפעילויות הקורס, עריכת כנסים בנושא הקורס ברמת המחלקה או הפקולטה ועבודה מול התקשורת (כתיבת מאמרים לעיתונות, הזמנת סיקור טלוויזיוני וכדומה).
- **חיבור בין תיאוריה לפרקטיקה:** במקצת הקורסים לא נעשה שילוב מספק בין חומר הלימוד התיאורטי להתנסות בשטח. בקורסים רבים האינטגרציה בין חלקי הקורס נעשית רק לקראת סיום השנה. אנו ממליצים כי מרצים ישימו דגש על לימוד תיאורטי הרלוונטי להתנסות בשטח. אמנם, בשלבים הראשונים של הקורס אין די ידע תיאורטי לסטודנטים וגם אין די שעות התנסות בקהילה, ולכן רצוי לפנות בהדרגה מרחבים לעיבוד החוויות מהשטח – הן מבחינה אקדמית והן מבחינה רגשית. מציאת החיבורים לאורך השנה כולה תאפשר למידה מהותית יותר ומחויבות גבוהה יותר ללמידה. כמו כן, אנו ממליצים להשתמש במטלות הקורס כדי לעודד את הסטודנטים לקשור בין התיאוריה

לפרקטיקה, וליצור אינטגרציה בין מאמרים אקדמיים שנכתבו בתחום העשייה של הסטודנטים לבין החוויות וההתנסות שלהם בפועל.

- **יצירת מרחבי לימוד מגוונים:** חשוב לייחד מגוון מרחבי לימוד ועיבוד ייעודיים בתוך המרחב הכללי של הקורס. כך למשל, אפשר להגדיר מרחב של "הרצאה", מרחב של "סדנה" או "תרגול" ומרחב של "פגישה" או "ליווי אישי". מרחבים אלו נותנים מקום לביטוי הרבדים הנוגעים לתהליך החיבור בין התיאוריה לחוויה, ובתוך כך מביאים לידי התמקדות בהעברת גופי ידע נחוצים מצד אחד ולשמירה על מקומו של הסטודנט בתהליך מן הצד האחר.

- **עבודה עם שונות קבוצתית:** ההטרונגויות הקבוצתית בקורסים, מבחינת הבדלים לאומיים, אתניים, דתיים ומגדריים, היא רבה, וניכרת מאוד בכיתה. עם זאת, מצאנו כי ברוב הקורסים לא נעשה שימוש בהטרונגויות הקבוצתית כדי לקדם תהליכי למידה. תפיסת סוגיות בין-קבוצתיות כגון הקונפליקט הערבי-יהודי כ"לא רלוונטיות", והחשש מעימותים פנים-קבוצתיים, מייצרים לעתים קרובות התעלמות מהשונות הפנים-קבוצתית ומתן דגש בפועל על המאפיינים המשותפים. לפיכך אנו ממליצים לראות בשונות הקבוצתית חומר לעבודה וללימוד, ולא גורם מפריע לתהליך הלמידה. תהליך למידה מהותי נעשה דווקא בעקבות שילוב בין התנסות הסטודנט בשטח, שיחה על חוויות ועל זוויות מבט אישיות ולמידה תיאורטית. דווקא העירוב בין ה"פרטי לציבורי", בין ה"אישי" ל"חברתי", הוא המאפשר חוויית למידה מיטבית וחיזוק המחויבות ללמידה. לפיכך אנו ממליצים לראות בקונפליקטים פנים-קבוצתיים גורמים בעלי ערך לקבוצה, ולא גורמים מפריעים. כמו כן, נחוץ להשקיע משאבים בפיתוח הדיאלוג בין סטודנטים ממגוון קבוצות, ובתוך כך לקשר דיאלוג זה לתיאוריות הנלמדות. לשם כך חשוב לייחד מרחבי עיבוד ממוקדי סטודנט, בכיתה מלאה או בקבוצות "תרגול", בד בבד עם הלמידה הפרונטאלית בקורס ועם העברת הידע התיאורטי והמחקרי. לפיכך יש לבחון הרחבה של סגל הקורס ותוספת משאבים.

- **רגישות להרכב הקבוצתי:** בבניית ההרכב הקבוצתי של הסטודנטים בקורס יש לשים לב לחריגים בקבוצה. המשתתף החריג (כגון פלסטיני אחד בקבוצת יהודים, גבר יחיד בקבוצת נשים, עולה חדש בקבוצת ותיקים) עלול לייצג בעבור שאר המשתתפים את כל ה"אחרות", וכך הוא ממלא תפקיד סטריאוטיפי ואינו יכול להיות הוא עצמו. זאת ועוד, המשתתף החריג עלול גם להיקלע לעמדת "שעיר לעזאזל", תהליך המעמיד אותו בסכנה רבה. כדי להימנע מעמדה זו, משתתפים חריגים לעתים קרובות אינם משמיעים את קולם ונמנעים מלהתבטא, ואינם מסוגלים להפיק את המרב מתהליך הלימוד. כך, גם הקבוצה אינה יכולה להפיק ערך של ממש מהשתתפותם.

- **יצירת מסגרות המשך בעבור הסטודנטים:** לנוכח ממצאי המחקר, אנו רואים חשיבות לבחון יצירת תכנית עתידית שתהיה מודולארית, ותאפשר היצע קורסים דו-שלבי. מבנה זה יאפשר לסטודנטים מעוניינים להתפתח, להתמקד ולהתמחות בתחומים שהקורסים מציעים מעבר לשנת לימודים אחת.

### המלצות הנוגעות לליווי הסטודנטים

אחד הממצאים הבולטים במחקר שערכנו מעיד על הייחודיות ועל המורכבות שבהן הסטודנט נתון – מבחינה אישית, חברתית ומקצועית. הקורס מציב את הסטודנטים בפני דרישות כפולות – מהאקדמיה ומהשטח – לחצים ותחושת אחריות בנוגע לפעילותם בשטח – פעילות שלעתים נתפסת כמעט בלתי נסבלת, ומעוררת מהפך מבחינת זהות אישית ומבחינה רגשית. לפיכך, עולה הרושם כי לליווי ולחניכה אישיים יש השלכות שהן מעבר להחזקה (holding) של הסטודנט:

- סטודנט המקבל ליווי אישי מרגיש שיש גורם שהוא יכול לפנות אליו, מקבל דוגמה אישית של עשייה אחראית ושל מסירות. אנו מתרשמים שיש לכך השפעה עזה על הסטודנטים ועל המוטיבציה שלהם לפעולה הן במסגרת הקורס האקדמי הן בעשייה בשטח.
- לליווי הסטודנט יש תפקיד מרכזי בגיבוש שפה של "צדק חברתי", ולא רק של "צדקה", תהליך המחייב רפלקציה על העשייה בשטח, וברור מקומו של הסטודנט כמו גם של מעמדם של תהליכים חברתיים רחבים בתוך הסיטואציה הנתונה.
- מצאנו כי עשייה של סטודנט בקהילה שאינה זוכה לתשומת לב ראויה של השותפים עלולה להביא לידי תוצאות המנוגדות לתוצאות שהתכנית ייחלה להן מלכתחילה, מבחינת התרומה לסטודנט ולקהילה.

מכאן עולה כי ליווי הסטודנטים – הן מצד הקורס והן מצד הארגון – הוא תנאי סף להשגת מטרות השותפות, הנוגעות לחינוך הסטודנטים למעורבות חברתית הנעשית מנקודת מבט של "צדק חברתי". מתוך צורך זה, ועל סמך ממצאי המחקר, נגזרות ההמלצות על ליווי הסטודנטים, ואלו הן:

- **ההשפעה של מספר הארגונים:** מהניסיון השנה עולה כי ככל שגדל מספר הארגונים שבמסגרתם פועלים הסטודנטים, כך קשה יותר לתת לכולם חניכה מהותית. כדי להקל על העומס של אנשי הסגל וכדי לאפשר חניכה אחראית אנו ממליצים לצמצם את מספר הארגונים. בצמצום מספר הארגונים יש יתרון נוסף: כך הסטודנטים אינם עובדים לבדם בארגון, אלא עם עמיתים – סטודנטים אחרים מהקורס – וצוות הסטודנטים יכול לשמש מקור לימוד נוסף, ליווי ותמיכה הדדית לעצמו. אם למרות האמור לעיל, קורס בוחר לעבוד עם ארגונים רבים ומגוונים, עליו להבנות מסגרות קבועות שיאפשרו עבודה בתת-קבוצות, לפי תחומי עשייה משותפים, כדי לאפשר לימוד ועיבוד ממוקדים של החומרים העולים מהשטח.
- **חשיבות מפגשים אישיים (או צוותיים) קבועים בין הסטודנטים לסגל הקורס:** על סגל הקורס לערוך מפגשים מסודרים עם הסטודנטים, כחלק אינטגרלי ממהלך הקורס, בשעות קבלה קבועות של המרצה ושל המתרגל. הסתמכות על התקשרות לא רשמית בלבד (כפי שמצאנו במקצת הקורסים), מביאה לידי חניכה דיפרנציאלית בין סטודנטים בעלי נגישות רבה יותר לסגל לעומת סטודנטים בעלי נגישות נמוכה לסגל. ואולם, כאשר יש הבניה מסודרת של מפגשים בין הסטודנטים לסגל נוצר מערך חניכה שוויוני יותר היכול לעודד סטודנטים פסיביים או ביישנים. יתר על כן, כאשר המפגש עם סגל הקורס מובנה בתוך תכנית הלימודים, ובמפגש נעשה עיבוד תיאורטי ורגשי של החוויות מהשטח, כמו גם קידומן האפשרי לעשייה מחקרית, נתפסת דינאמיקה זו כחלק אינטגרלי של הקורס ולא נלווה.
- **בירור מתכונת הליווי שהארגון מעניק לסטודנט:** בכל הנוגע לבחירת הארגונים שבהם הסטודנטים פועלים, אנו ממליצים לשים דגש על בחירת ארגונים המוכנים להתחייב מראש לתת הדרכה וליווי, ומפגינים מחויבות מלאה לעניין זה. נגזר מכך הצורך בבניית חוזים לשותפות עם הארגונים מבעוד מועד. מומלץ להבנות את אופי ההדרכה והליווי של הארגון

לסטודנט במשותף, וליצור הבחנה בין הליווי האקדמי של סגל הקורס לליווי שהארגון מעניק לסטודנט.

- **חשיבותן של מסגרות לתמיכה רגשית, בייחוד במפגש ישיר של סטודנטים עם אנשים בקהילה:** בקורסים שבהם לסטודנטים יש מפגש ישיר עם אנשים בקהילה, חשוב להבנות מסגרות תמיכה, שחרור לחצים, ועיבוד רגשי, כפי שמקובל בתכניות הכשרה אחרות של האקדמיה, במקצועות טיפוליים למיניהם.
- **מתן מענקים לקורסים המסוגלים להנהיג מסגרות תמיכה וליווי לסטודנטים בקביעות לאורך השנה, הן מצד סגל הקורס והן מצד הארגונים:** ברמת "פורום השותפות" אנו ממליצים להעניק מענקים רק לקורסים שבהם אנשי הסגל מראים מחויבות לסוג הליווי המתבקש ויכולת לקיימו, וכן יוצרים הבנה עם הארגונים באשר לליווי מצדם. לפיכך, יש לראות בליווי אקדמי, הכשרתי ורגשי של הסטודנט (הן מצד סגל הקורס והן מצד הארגון) תנאי סף לקבלת מענק מהפורום.
- **חשיבות הלמידה של תחום ליווי הסטודנטים:** אנו ממליצים ל"פורום השותפות" לעסוק בלמידה משותפת של סוגיית הליווי, חשיבותו והדרכים לקיימו בקורסים, בייחוד לנוכח הממצא שהליווי הוא מסגרת מהותית להבנת העשייה של הסטודנטים בקהילה כעשייה של "צדק" ולא של "צדקה".

### הערות נוספות הנוגעות לקורסים ולסטודנטים

- **חויית עומס:** מצאנו כי קורסים המשלבים עשיית סטודנטים בקהילה הם קורסים עמוסים לעומת קורסים אקדמיים שאינם משלבים עשייה בקהילה, הן מבחינת הסטודנטים, ובייחוד מבחינת סגל ההוראה. מבחינת הסטודנטים, במקצת הקורסים עלתה תחושת "עומס" גדולה שאינה עולה בקנה אחד עם נקודות הזכות שהקורס מעניק לסטודנט. מבחינת סגל ההוראה, מצאנו כי ברוב הקורסים מסגרת המשרה של המרצים ושל עוזרי ההוראה אינה תואמת את ההשקעה הייחודית שנדרשת מהם בקורסים אלו, המחייבת עיסוק ברכיבים רבים מלבד ההוראה האקדמית. גם המשאבים הניתנים מטעם "פורום השותפות" או מצד המוסד האקדמי אינם תואמים את הקורס המשלב עשייה של סטודנטים בקהילה.
- **הסוגיה המגדרית:** מנתוני הקורסים הנערכים השנה עולה כי יש בהם רוב נשי מובהק: 73.4% מהסטודנטים בתכנית הם נשים, לעומת 26.6% גברים. ממצא זה תואם את ההתפלגות המגדרית של המרצים בתכנית, ותואם את הרכב קבוצת העמיתים ב"פורום השותפות", אשר כולל ברובו נשים. אנו רואים בכך מציאות שאינה מקרית, וסבורים כי היא משפיעה ומבנה את המציאות של "שותפות אקדמיה – קהילה" לא פחות משהיא משקפת אותה. נמצא כי היעדרם של סטודנטים גברים בולט במיוחד בקורסים המוגדרים "קורסים פמיניסטיים". נכון לנתוני שנה זו, משתתפים בהם רק סטודנטיות, ולא סטודנטים. לפיכך, יש לשקול את יישומם של שני המהלכים האלה:
  1. בחינת האופן שבו קורסים הנתפסים "פמיניסטיים" ימשכו גם סטודנטים גברים. לדוגמה, אנו ממליצים להשקיע מחשבה ממוקדת בגיוס קהל יעד זה; לשים לב לפנייה בלשון זכר ונקבה במסמכים המפרסמים את הקורסועוד.
  2. יש לבחון את הרכב רשימת הקורסים הזוכים למענקים, ולוודא כי לא ניתן משקל גדול מדי לקורסים העוסקים בהיבט ספציפי של שינוי חברתי, ומתוך כך עלולים להטות את

התכנית כולה לכיוון מסוים ומצומצם, הן מבחינת העשייה המחקרית של הפורום והן מבחינת הרכב הסטודנטים שעשייה זו מזמנת.

- **דיוק השפה:** במהלך השנה מצאנו כמה גרסאות למילה המייצגת את פעילותם של הסטודנטים בארגונים ובקהילה: "התנדבות", "עבודה", "התנסות", "נטילת חלק במאבק חברתי" וכדומה. נראה כי המילה השכיחה ביותר מתוך כל אלה היא "התנדבות", אך לא ברור אם משתמשים במילה זו מכוח ההרגל, ועד כמה היא הולמת את רוח התכנית. השימוש בשפה יכול לבטא את ההשקפה הערכית על טיב הפעילות של הסטודנטים, ואנו ממליצים לייחד לכך דיון.

### **המלצות הנוגעות לסגל ההוראה**

- **הקפדה על סגל הוראה רחב:** מכיוון שהקורסים המשתתפים בתכנית עמוסים במיוחד, וכוללים מתכונות מגוונות של הוראה, ליווי סטודנטים ועבודה מול ארגונים, על סגל הקורס להיות בעל הרכב רחב של מרצים ועוזרי הוראה, המונה לכל הפחות שני אנשי סגל מחויבים, ומומלץ אף יותר. יתר על כן, מצאנו כי בקורסים שבהם רק אחד מאנשי הסגל היה פנוי דיו להשקיע בקורס, התעוררו קשיים רבים, והם פגעו באיכות ההוראה ובעבודה מול הארגונים. לפיכך אנו ממליצים כי לכל אחד מאנשי סגל הקורס יהיה חלק שווה בהעברת הקורס – איש איש בתחומו – מתוך הכרה בחיוניות של סגל רחב בהוראת קורסים אלו.

- **צורך בהגדרות תפקיד חדשות:** אנו מתרשמים כי קורס אקדמי המנהל קשר שוטף עם ארגוני שטח, ומלווה עשייה סטודנטילית בקהילה, מזמין עבודה מאומצת ומורכבת החורגת מגבולות העשייה של קורסים אקדמיים רגילים. לפיכך, קורסים אלו מחייבים הסתמכות על סגל אקדמי רחב, ולא זו בלבד אלא שהם מחייבים הגדרות תפקיד חדשות, חידוד דרישות התפקיד הרצויות, ועל סמך אלה – תגמול ראוי של הנושאים בתפקיד.

- **שיתוף אנשי ארגונים בתוך סגל ההוראה:** השנה מצאנו כי בחלק גדול מהקורסים לא נשמע קולו של הארגון החברתי, בכל הנוגע להתנהלות הקורס. לא היה לו חלק מהותי בעיצוב התכנים הנלמדים, לעתים הוא אף לא היה מודע אליהם כלל. לנוכח הדברים האלה עולה הסיכוי לניתוק בין הקורס לארגון, ופוחת הסיכוי ליצירת סינרגיה מתוך השותפות. אנו רואים ערך בשיתוף אנשי ארגונים ועמותות לשינוי חברתי בתוך סגל ההוראה האקדמי של הקורס. צעד זה הוא אמצעי חשוב לאיגום משאבים, הוא מעלה את "שותפות אקדמיה – קהילה" למדרגה גבוהה יותר והוא רכיב מהותי ביצירת תהליך למידה עשיר בעבור הסטודנטים. לפיכך אנו ממליצים לשקול את האפשרויות שלהלן כמתודות לשילוב אנשי ארגונים בפעילות הקורס:

1. הזמנת אנשי הארגונים להיות נוכחים בהרצאות. כך נציגי השטח יהיו שותפים בחומר האקדמי ויהיו מעורבים בנעשה בקורס. הזמנת נציגי הארגונים יכולה להיעשות בעקביות לשיעורים כולם או בסדנאות המיועדות לכך.
2. שיתוף ארגונים בבניית הסילבוס. אפשר לבחור ארגון חברתי אשר יהיה שותף מרכזי, גם בבחירת המאמרים המועברים בשיעורים.
3. יצירת ערוץ פתוח עם ארגוני השטח, ובו החומר התיאורטי המועבר בשיעורים יגיע אל העמותות לשינוי חברתי באמצעות שליחת המאמרים, מסירת סיכומי השיעור או עדכון שוטף של השיעור באמצעות הסטודנטים.

- **ליווי מרצים/מתרגלים לפי דרישה:** מומלץ לערוך הדרכות ופעולות חניכה צמודות (Mentoring) לאנשי סגל המעוניינים בכך. מומלץ אף ליצור מסגרות הדרכה ו-supervision בין מרצים ותיקים לחדשים. הדבר יכול להיעשות בכמה דרכים:
  - כל מרצה ותיק יבחר מרצה חדש, וכך הם יהיו "צמד", וייפגשו לאורך השנה במפגשים לא רשמיים.
  - הבניית מרחבי עבודה קטנים יותר מעבודה בהרכב הפורום הכללי, לפי אזורים גאוגרפים או תחומי עניין משותפים.
  - יצירת מפגשי הדרכה בין "קורסים ותיקים" (אשר נערכים באופן שוטף זה שנים אחדות) ובין "קורסים חדשים", שפועלים בפעם הראשונה.
- **תיעוד:** כדי לקדם הבנה של ההתרחשות בקורסים המשלבים עשיית סטודנטים לשינוי חברתי, יש לשקול להרחיב את סגל הקורס, ולהוסיף משרה קבועה למתעד. משרה זו יכול למלא סטודנט שכבר השתתף בקורס או סטודנט לתואר מתקדם, שיוכל אף להשתמש בחומרים הנאספים לעשייה מחקרית שתהיה בה אף תועלת ל"פורום השותפות".

### המלצות הנוגעות לעבודה עם ארגונים

- הידע ותפיסות העבודה שהתגבשו עד היום באשר לאופי ניהול קורסים אקדמיים המשלבים עשיית סטודנטים בארגונים לשינוי חברתי הם חסרים. לא די בהם להתמודד עם האתגרים שקורסים חדשים אלו מציבים. אנו מתרשמים כי יש צורך לפתח תורה של עבודת שטח אשר תמפה את מתכונות השותפות עם הקהילה, תמסד קווים מנחים לקורסים עתידיים שירצו לשלב עשיית סטודנטים בארגונים לשינוי חברתי, ותשמש בסיס לשיפור התנהלות הקורסים הקיימים. שורה של המלצות בהקשר זה מפורטת בחלק ב' של פרק הדיון. כאן נציין שוב את העיקריות שבהן:
- **לודא כי העשייה היא ל"שינוי" ולא ל"שימור":** במהלך השנה התרשמנו כי רוב פעילות הסטודנטים בקהילה נגעה בהיבטים ברורים של שינוי חברתי. ואולם, במהלך המחקר זיהינו גם קורסים אחדים שבהם העשייה נגעה ב"שימור" ופחות ב"שינוי". הדבר היה נכון במיוחד בקורסים שבהם עשיית הסטודנטים נחלקה למספר רב של ארגונים. לפיכך היא הובילה לליווי צמוד פחות מצד הסגל האקדמי המתייחס באופן פרטני לסיטואציה המתהווה בין הסטודנט לארגון המסוים והייחודי שהוא פועל בו.
  - **הבניית השותפות כמתנהלת ברמת סגל הקורס ונציגי הארגון, ולא ברמת הסטודנט:** את עקרונות העבודה בשותפות צריך לנסח סגל הקורס אל מול הארגון. כך תהיה הטעמה והדגשה של אחריות סגל הקורס לקשר עם הארגון. אמנם הסטודנט אחראי לעשייה המוטלת עליו או לעשייה שהגדיר לעצמו (הן האקדמית והן זאת של הארגון), אך סגל הקורס הוא שאחראי לבדיקת הקשר עם הארגון ולשמירתו, והוא שאחראי לניסוח עקרונות העבודה מול הארגונים.
  - **על סגל הקורס לנסח חוזה עבודה מול הארגון:** החוזה צריך להיות מוסכם בין סגל הקורס לנציגי הארגון, תוך שיתוף מלא ככל האפשר של הסטודנט. החוזה צריך לכלול קווים מנחים לאופי העבודה של הסטודנט בארגון, הגדרת הליווי, ההכשרה והתמיכה שיינתנו לסטודנט מטעם הארגון, תיאור הציפיות של הארגון מהסטודנט, וביטוי לאופי הקשר הנרקם בין הקורס האקדמי לארגון.

- **עשייה קהילתית ממוקדת בסטודנט:** אנו ממליצים להדגיש את הרכיבים של הלמידה ושל ההתפתחות האישית הבאים לידי ביטוי בעבודת הסטודנט בארגון, ומחייבים ליווי והכשרה מצד הארגון. במילים אחרות, יש לפתח תפיסה המציבה את הסטודנט במרכז עבודת השותפות, והבנה כי חלק ניכר מהמשאבים מופנים אליו במטרה לעודד את התפתחותו הפוליטית כסוכן פעיל לשינוי חברתי ולעשייה למען צדק חברתי וזכויות אדם.
- **הצבת אנשי קשר מוגדרים מחויבים בארגון, המלווים את עבודת הסטודנט:** להערכתנו, הגדרה של לפחות איש קשר אחד בארגון העומד בקשר ישיר עם סגל הקורס, ומלווה את עשיית הסטודנט בארגון בקביעות, היא תנאי סף להצטרפות לשותפות. רצוי שאיש קשר זה יוזמן לפעילויות של הקורס, ובייחוד לטקס סיום שנה, אם ייערך, וזאת כדי לחזק את המעורבות ההדדית בין הקורס לארגון.
- **יצירת מרחבי דיבור ורפלקציה משותפים בין אנשי סגל הקורס ובין נציגי הארגון:** ברוב הקורסים מצאנו כי יש צורך בקשר הדוק יותר בין סגל הקורס לבין נציגי הארגונים. ניכר כי בחלק גדול מן הקורסים הקשר עם הארגונים מתנהל בעיקרו באמצעות הסטודנט. עקב כך נוצרת תלות רבה במיומנות של האנשים בארגון לעבוד עם סטודנטים. לפיכך, יש הכרח לחזק את השותפות כדי שלא תתבסס על הסטודנט בלבד, אלא על דיאלוג מתמיד בין סגל הקורס לארגון. כך השותפות תיתפס כמתקיימת בין הקורס לבין הארגון, ולא בין הארגון לסטודנט. להערכתנו, האחריות כאן חלה בראש ובראשונה על סגל הקורס – לעודד יצירת מרחבים משותפים עם הארגון.
- **הבעת רגישות כלפי הזיקה האידיאולוגית בין הסטודנט לארגון:** חשוב שהסטודנט עצמו יכיר ברצינות העשייה ובאידיאולוגיה של הארגון שהוא פועל בו. הכרה אין משמעותה "הסכמה" בהכרח, אך היא מלמדת שהסטודנט איננו מתחיל לפעול בארגון כדי לחבל בעשייתו. מתוך שיחות עם אנשי ארגונים מסתמנת חשיבות רבה לשלב ההכרות הראשון עם הסטודנטים, ולמידה שבה נבנית ההכרות ההדדית בטרם מתקבלת החלטה על המשך עבודה משותפת. לאנשי ארגונים חשובה ההכרות של הסטודנט עם הארגון שלהם מבעוד מועד, כדי שהחלטה לפעול בארגון תהיה מודעת ושקולה ככל האפשר. משיחות עם סטודנטים ניכר כי אחד הרכיבים העיקריים בהפיכת התנדבות למהותית הוא הבנה של ההקשר שבתוכו הסטודנט פועל. לשם כך חשוב כי מלבד העבודה שהסטודנט עושה, הוא יכיר את מבנה הארגון, את אופני הפעולה שלו ואת משמעות העשייה שהוא שותף לה. מכאן נובע כי היכרות עם הארגון חשובה הן בשלב הראשוני של כניסת הסטודנט לארגון והן כשהליך המתרחש במהלך השנה.
- **פיתוח הקשר הלא רשמי בין הסטודנט לארגון:** אנו מתרשמים כי יש ערך רב בפיתוח מערכת יחסים לא רשמית בין הסטודנט לנציגי הארגון. מסתמן כי העבודה המשותפת המהותית נעשית דווקא בפגישות לא רשמיות, במרחב שבו נוצרות הבנה הדדית ופוריות מחשבתית בין הגורמים. על סמך זאת אנו מתרשמים כי היכולת של הסטודנט להבין את אופי עבודתו הנקודתית בקהילה בהקשר הרחב יותר תלויה במערכת היחסים הלא רשמית עם אנשי הקהילה. לשם כך יש לעודד סטודנטים לפקוד אירועים חברתיים של הארגון, ישיבות צוות ומפגשים – מעבר לשעות העשייה המוגדרות. במרחב זה נוצרות ההבנה וההפנמה של העבודה בקהילה בהקשר הרחב.

### המלצות הנוגעות לעבודה עם המוסד האקדמי

מענק "פורום השותפות" איננו ערובה לקיום מתמשך של הקורסים אלא משמש מעין "תקציב פיתוח" לעידוד קורסים המערבים עשיית סטודנטים לשינוי חברתי, ובהחלט אינו אמור לממנם לאורך שנים. לפיכך יש חשיבות עליונה לקשר המתפתח בין הקורס למוסד האקדמי שבו הוא מתנהל. המוסד האקדמי צריך להכיר בחשיבותם של קורסים כגון אלו כחלק אינטגרלי ומהותי מתכנית הלימודים שהוא מציע לסטודנטים. כאן אנו מזהים את אפשרויות הפעולה הרצויות האלה:

- **דגש על פעולות "שיווק" הקורסים בקרב המוסדות האקדמיים:** כפי שכבר צוין ש"המלצות הנוגעות לקורסים" ("קידום אקדמי של תכנית"), אנו סבורים כי יש חשיבות רבה שלפחות מקצת הקורסים שהתכנית הציעה השנה יקבלו מעמד של "קורס דגל"; קורס שהמוסד האקדמי יכול להתגאות בו מכיוון שהוא מעודד סטודנטים למעורבות בקהילה – ערך שהאקדמיה מתחילה להכיר בחשיבותו הגדולה. ואולם, לשם כך, ראשית המוסד האקדמי צריך להכיר את הקורס. כאן ניתן לנקוט אמצעים רשמיים ולא רשמיים לקשירת בכירים במוסד האקדמי לפעילות הקורס. אחת הפעולות המוצלחות שראינו השנה היא הזמנת ראשי החוגים או הפקולטה לטקס הסיום של הקורס, שבו הסטודנטים והמרצים מציגים עם נציגי ארגונים את התוצרים ואת התהליך של השנה. גם חשיפה לתקשורת יכולה לשרת מטרה זו (פרסום מאמר בעיתון, צילום כתבה לטלוויזיה), אך כל עוד היא מצטיירת כפעולה למען צדק חברתי וזכויות אדם ולא כפעולה בעלת נטייה פוליטית מזוהה.
- **רגישות לפערי שפה:** אנו מתרשמים כי יכולים להתפתח "פערי שפה" בין השפה שנוקטים סגל הקורס והסטודנטים לבין השפה שמשמשים בה בכירי האקדמיה בתארים קורסים בתכנית. בעוד השפה של סגל הקורס תהיה של "צדק חברתי", בכירי האקדמיה עשויים לדבר בשפה של "צדקה" וחשיבות "התרומה לקהילה" בתארים את פעילות הקורסים מנקודת מבטם. לעניין זה ראוי להפעיל מערכת הסברה שתסיב על הייחודיות של תכנית אקדמית זו, ולהדגיש כי התכנית אינה בגדר מתן נקודות זכות אקדמיות ("קרדיטציה") בעבור פעילות התנדבותית אלא הבניית מסגרת פדגוגית-אקדמית חדשה ללימוד אקטיבי של צדק חברתי וזכויות אדם; מסגרת שבה העשייה בקהילה היא חלק מתהליך הלימוד, ולא נלווית אליו. יש להדגיש כלפי המוסד האקדמי את מקומם של התיאוריה ושל המחקר כחלק אינטגרלי מהעשייה בשטח, ואת התרומה של מסגרות פדגוגיות אלו לחדשנות במחקר ולנגישותו ליישום בקהילה.
- **דגש על מחויבות פוליטית ולא על נטייה פוליטית:** קורס המעודד סטודנטים למעורבות פוליטית לשינוי חברתי עלול להיות מזוהה במהירות עם נטייה פוליטית מסוימת. לפיכך יש חשיבות לשמור על זהות הקורסים כמעודדים מחויבות ומעורבות פוליטית, ולא כבעלי נטייה פוליטית מסוימת. קורס שיזוהה מבחינה פוליטית עם תנועה או עם מפלגה עלול לאבד את חסות המוסד האקדמי.
- **עריכת כנסים וימי עיון:** יש להרחיב את השימוש בכנסים ובימי עיון החושפים את פעילות הקורסים ואת פעילות "פורום השותפות" לקהל האקדמי ולקהל הרחב. בתוך כך אנו ממליצים לעודד את עריכתם של כנסים בשתי הרמות האלה:
  1. ברמת הקורס – הקורס ישאף לערוך כנס שעניינו תחום המחקר והעשייה הייחודיים לו, ובזירה המקומית שבו הוא פועל. כנס כזה יכול להיערך ברמת המחלקה, הפקולטה או המוסד האקדמי, ויוזמנו אליו נציגי ארגונים, אנשי אקדמיה וסטודנטים. זה גם אמצעי מומלץ ליצירת שותפות בידע בין אקדמיה לקהילה.

2. ברמת "פורום השותפות" – אנו רואים ערך רב להמשיך לערוך כנסים וימי עיון ברחבי הארץ. מטרתם אירועים אלו לחשוף את המוסד האקדמי, את הארגונים, את הסטודנטים וכן את הקהל הרחב למגוון הפעילויות שהקורסים והפורום מציעים.

### המלצות הנוגעות ל"פורום השותפות"

- **הרחבה של הפצת הידע ופיתוח מגוון מפגשים:** ניכרת שביעות רצון באשר לסוגיה של הפצת הידע והלמידה של הקורסים זה מזה, ואנו ממליצים כי הפורום יוסיף לתמוך בגיבוש ובהפצה של ידע ומידע בין הקורסים. עם זאת, מומלץ לחזק תהליך זה חניכה אישית בין המרצים ובארגון מפגשים נוספים בין מרצים על סמך אזור גיאוגרפי של פעילות או לפי תחומי עניין משותפים. פעילות זו תיתן מענה לצרכים של מרצים, כגון צרכים הנוגעים לידע וללמידה או צרכים פסיכולוגיים בתמיכה ובקשר אישי אשר אינם מסופקים במפגשים הרחבים של הפורום.
- **פיתוח מאגרי ידע הנוגעים להיבטים הארגוניים של השותפות:** בהמשך לעבודת המיפוי החשובה של פעילות סטודנטים לשינוי חברתי שנעשתה בשנים האחרונות (גולן-עגנון ואחרים, 2005), אנו ממליצים כי הפורום יוסיף לפתח מאגר מיפוי זה, ובד בבד יפתח מאגרי ידע נוספים שיהיו נגישים למרצים בתכנית. בייחוד מסתמן צורך בהעברה מסודרת של מידע למרצים בתחומים האלה:
  1. אפשרויות מימון למלגות סטודנטים;
  2. ביטוח סטודנטים;
  3. מתכונות התקשרות עם ארגונים ותהליכי עבודה משותפים רצויים;
- **פיתוח קהילה של פרקסיס:** משיחות עם מרצים ניכרים הן הצורך בפיתוח תחושת קהילה מקצועית והן תחושת החמצה באשר למפגשים השנה. אמנם, התפתחות קהילה של פרקסיס צריכה להיות ספונטנית מתוך קבוצת המרצים. עם זאת, כדי לאפשר כר פורה להתהוות הקהילה המקצועית, על מארגני הפורום לסייע ביצירת **מרחבים משותפים ולהגדיר גבולות** למרחבים אלו. זאת ניתן לעשות בנקיטת הפעולות האלה: הגדרת חוזה עבודה משותף בין הקורסים; הגדרת גבולות הקבוצה המתכנסת ויצירת מחויבות של החברים בה (למשל, בכל הנוגע לדחיפות ההגעה למפגשים המשותפים ולשמירה על מועדי מפגש קבועים); הרחבת המסגרות לאינטראקציות לא רשמיות; הגדרת תפקיד הקהילה והשתתפותה ב"פורום השותפות" ויצירת מסגרות נוספות למפגשי קורסים.
- **הסתייעות בתהליכים רפלקסיביים כחלק ממפגשי הפורום:** מפגשי הפורום יכולים לשמש אינדיקציה להתפתחות שיח הלמידה בתכנית כולה, ולא רק בקבוצת העמיתים. במפגשי הפורום המרצים עצמם הם סטודנטים, ולכן סיטואציות אלו מזמנות רפלקציה ברמה גבוהה ועמוקה, שעשויה לשקף למרצים לא רק את קולם הנשמע באוזני עמיתיהם המרצים בדינאמיקה של "כאן ועכשיו", אלא גם את קולם הנשמע באוזני הסטודנטים שלהם בכיתה. יתר על כן, הרפלקציה יכולה ללמד על הקושי של המרצים עצמם להתמודד עם שינוי, ולהאיר את ההשפעה החשובה שיש לתהליך הקבוצתי על הפרט בהקשר זה, בין שהפרט הוא מרצה

בין שהפרט הוא סטודנט. לשם כך, חשוב להכיר בחשיבות העבודה הרפלקסיבית השוטפת גם ב"פורום השותפות".

- **הזמנת נציגי ארגונים להיות שותפים פעילים יותר ב"פורום השותפות":** אנו מתרשמים כי נכון להיות "פורום השותפות" הוא גוף אקדמי בעיקרו. אנו ממליצים לבחון אפשרות לשותפות גדולה יותר של נציגי ארגונים בפעילות הפורום, ולהפגין פתיחות רבה יותר לתשומות של גורמים בקהילה.

- **מיקוד תהליכי הלמידה המשותפים לשנה הקרובה:** לנוכח שלל הממצאים שהעלנו השנה, אנו ממליצים לייחד זמן ומקום בשנה הקרובה לדין ברמת "פורום השותפות" בעניינים האלה:

1. מתכונות הליווי לסטודנטים;
2. הברור שנעשה במסגרת הקורס באשר לעמדת הסטודנט בסיום הקורס;
3. עבודה בתנאים של שונות קבוצתית;
4. שיקולים באשר לשילוב אנשי ארגונים בתוך סגל ההוראה של הקורס, ושילובם בסגל – הלכה למעשה;
5. אפשרויות עבודה עם פרויקט פר"ח ועם היחידות למעורבות חברתית בקמפוסים.

אנו ממליצים למקד את דיוני הפורום גם בעניינים אלו לנוכח חשיבותם הרבה להשגת מטרות השותפות, ובשל החוסר היחסי בידע ובכלים בתחומים אלו כעת.

### המלצות הנוגעות להמשך המחקר

אנו ממליצים להמשיך לחקור את ההיבטים הייחודיים של התכנית, ובתוך כך לשים דגש על העניינים האלה:

1. המחקר השנה התמקד בגבולות הקמפוס – התנהלות הקורסים והשפעתם על הסטודנטים. בדיקת הפעילות שנעשתה מחוץ לקמפוס נעשתה במינונים נמוכים יותר, ובעיקר כדי ללמוד מנקודת מבט זו על פעילות הסטודנטים. לפיכך, אנו ממליצים **למקד את המחקר העתידי בעשייה "חוץ-קמפוסית" של התכנית**, ולערוך בחינה מעמיקה יותר של ההשפעות של עשיית הסטודנטים על הקהילה ועל הארגונים.
2. אנו ממליצים לערוך **מחקר אורך** שיבדוק את העמדות ואת הפעילות של הסטודנטים גם לאחר סיום לימודיהם. מחקר זה צריך לבחון את האופן שבו השתלבו הסטודנטים בחברה הישראלית, את תפיסת העולם שפיתחו לעצמם כאנשים בוגרים, את מידת המעורבות הפוליטית שלהם וכדומה.
3. אנו ממליצים לערוך מחקר המבוסס על **השוואה לקבוצת ביקורת**. קבוצת הביקורת תתבסס על סטודנטים שאינם משתתפים בקורסים המשלבים עשייה בארגונים לשינוי חברתי. זה רכיב מכריע ביכולת לבחון את האיכות של התכנית ואת מידת השפעתה על הסטודנטים.
4. מחקר זה ראה בקורס את יחידת הניתוח הבסיסית. אנו ממליצים שמחקר עתידי יהיה יתבסס על **מערך "תוך-נבדקי"**, ובו יחידת הניתוח תהיה **הסטודנט** ולא הקורס. הדבר ייעשה כדי להפחית את שונות הטעות בבחינת שינוי עמדות הסטודנטים. במילים אחרות – אנו סבורים כי במחקרים עתידיים לא הקורס הוא שצריך להיות מוקד העניין אלא הסטודנט.

ברצוננו להביע את הערכתנו הגדולה לפעילות "פורום השותפות" ולקורסים הנערכים במסגרתו. קורסים אלו משמשים דוגמה לעשייה חשובה, ערכית, בעלת השפעות יוצאות דופן על הסטודנטים, על הקהילה ועל האקדמיה. אנו תקווה כי המלצות אלו יהיו נדבך נוסף בתהליך הלמידה המתמשך של הקורסים ושל "פורום השותפות".

## ביבליוגרפיה

גולן-עגנון דפנה, רוזנפלד יונה, בן יוסף שירי, כנאנה הנא, רוזנפלד יעל, שוורץ בן, שרירא דני (2005) מאי, דו"ח המיפוי: "פעילות סטודנטים לשינוי חברתי – מיפוי הקיים למען העתיד", טיוטא לדיון בכנס המועצה להשכלה גבוהה 31 במאי 2005, האקדמיה הלאומית למדעים, ירושלים.

טליאס, מ. ידן, א. בן-יאיר, ש. ואמסל חיים (2003). מדריך לפיתוח ולניהול שותפויות בין ארגוניות במגזר הציבורי. אלכ"א-גוינט. ירושלים.

טליאס, מ. דוניץ, י. שמעוני, ד. ופיוקו, י. (2007-בהדפסה). מדריך לשותפויות בין מגזרים. אלכ"א-גוינט. ירושלים.

Astin, A., Vogelgesang, L., Ikeda, E. & Yee, J. (2000, January) *How Service Learning Affects Student*. Higher Education Research Institute. University of California, Los Angeles.

Beaumont Elizabeth, Colby Anne, Ehrlich Thomas, and Torney-Purta Judith (2006), *Promoting Political Competence and Engagement in College Students: An Empirical Study*, Journal of Political Science Education, Volume 2, Number 3.

Fisher, R; Fabricant, M. Simmons, L (2005, April). *Understanding Contemporary University-Community Connections: Context, Practice, and Challenges*, Journal of Community Practice, Volume 12, Numbers 3-4, 12, pp. 13-34(22).

Kearney, M.C., & Candy, D.M. (2004), *Partnerships and processes of Engagement: Working as Consultants in the US and UK: The processes of civic engagement*. Haworth Press, Inc. Digital Object Identifier: 10.1300/J125v12n03\_11.

Kendall, J. C. & Associates (eds.) (1990). *Combining Service and Learning: A resource book for community and public service* (v. 1). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

Kaufman, Roni (2005, April), *A University-Community Partnership to Change Public Policy: Pre-Conditions and Processes*, Journal of Community Practice, Volume 12, Numbers 3-4, 12, pp. 163-180(18).

Levine M.A. (1994), *Seven Steps to Getting Faculty Involved in Service-Learning: How a Traditional Faculty Member Came to Teach a Course on "Voluntarism, Community, and Citizenship"*, Michigan Journal of Community Service Learning, 1(1) 110-114.

Maxwell, K. E., Traxler-Ballew, A., & Dimpoulos, F. (2004). *Intergroup dialogue and the Michigan community scholars program: A partnership for meaningful engagement*. In J. Galura, P. A. Pasque, D. Schoem, & J. Howard (Eds.), *Engaging the whole of service- learning, diversity, and learning communities*. Ann Arbor, MI: OCSL Press.

Murphy, P.W., & Cunningham, J.V. (2003), *Organizing for community controlled development: Renewing civil society*. Thousand Oaks, CA:Sage.

Susan A. Ostrander, (2004, March) *Democracy, Civic Participation, and the University: A Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses*, Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, vol. 33, no. 1, pp. 74-93.

Timmermans, Steven R.; Bouman, Jeffrey. (2005, April). *Seven ways of teaching and learning: University-Community Partnerships at Baccalaureate Institutions*. Journal of Community Practice, Volume 12, Numbers 3-4, pp. 89-101(13)

Yelsma P. (1994), *Combining Small Group Problem Solving with Service-Learning*, Michigan Journal of Community Service Learning, 1 (1), 62-69

**נספח מס' 1****שאלון לסטודנט/ית****(תחילת שנה)**

שלום רב,

בימים אלה אנו מבצעים מחקר הערכה שנועד ללמוד על הערך והתרומה של תוכנית מהסוג בה אתה/ה משתתף/ת. במסגרת זו, אנו מבקשים ממך לענות על השאלון המצורף. חשוב להדגיש כי בשאלון זה אין תשובות נכונות או לא נכונות, אלא עמדתך האישית היא זו החשובה לנו. לפיכך, אנא הקפד/י לסמן תמיד את התשובה שנראית לך המתאימה ביותר לעמדתך.

יש לציין כי השאלון הוא אנונימי לחלוטין, ללא זיהוי שמי, וכל המידע בו משמש למטרות סטטיסטיות בלבד.

בהמשך נביא את סיכום תוצאות מחקר הערכה זה לידיעתכם/ן. נשמח לעמוד לרשותך לצורך כל שאלה או בקשה להבהרה.

תודה על שיתוף-הפעולה בקידום המחקר!

אנא, סמך/י את המידה שבה כל משפט המופיע בטבלה שלהלן נכון לגביך.

**המשפטים הבאים מתייחסים לעמדותיך:**

כלל לא נכון							נכון מאוד							
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	המצב החברתי במדינה מעסיק אותי באופן יומיומי.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אני לא ממש מתעמק/ת במשמעות החברתית של אירועים שבהם אני נתקל/ת במדיה (עיתון, טלוויזיה, רדיו).
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אני תמיד מחפש/ת הזדמנויות לתרום לקהילה.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	יש לי ידע נרחב ומעמיק בנושאי חברה.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אני אדם עם עמדות אידיאולוגיות ברורות בכל הנוגע לנושא החברתי.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אני קורא/ת לעתים קרובות טקסטים בעלי משמעות חברתית, כלכלית או פוליטית.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אין לי כלים להשפיע על הנעשה במדינה.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אני משלב/ת אידיאולוגיה חברתית בפעולותיי היום-יומיות.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אני תמיד מחפש/ת הזדמנויות ללמוד נושאים הקשורים בשינוי חברתי.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אני משתתף/ת לעיתים קרובות באירועים פוליטיים/חברתיים הקשורים לשינוי חברתי.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אני מרגיש כי אין לי את הכישורים הנדרשים לעבודה למען שמירה על זכויות אדם.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	אני מכיר/ה באופן אישי ארגונים רבים הפועלים למען זכויות אדם וצדק חברתי.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	לקחתי בעבר חלק פעיל בעשייה למען זכויות אדם או צדק חברתי.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	כשאין ברירה, צמיחתו של המשק הישראלי חשובה יותר מאשר צמצום הפערים החברתיים.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	יש לי ביטחון ביכולתי להשפיע על המתרחש בחברה.
7	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6	7	צמצום הפערים הכלכליים במדינה הוא הנושא החשוב ביותר

							על סדר היום, גם בהשוואה להשקעה בביטחון.	
7	6	5	4	3	2	1	סוגיית שוויון הזכויות לאוכלוסייה הערבית מעסיקה אותי מדי יום.	.17
7	6	5	4	3	2	1	אני מסוגלת/להוביל שינוי חברתי.	.18
7	6	5	4	3	2	1	פעילות ממשית למען שמירה על זכויות אדם היא חלק מרכזי מאוד בחיי.	.19
7	6	5	4	3	2	1	חשוב לי לרכוש ידע שיעזור לי לבצע שינוי חברתי.	.20
7	6	5	4	3	2	1	אני בעלת/ראייה ביקורתית לגבי מצב זכויות האדם בחברה הישראלית.	.21
7	6	5	4	3	2	1	אני חשה/כמיעוט מבחינה אידיאולוגית, ביחס לסטודנטים אחרים בקמפוס.	.22
7	6	5	4	3	2	1	לדעתי, טענות בדבר אפליה כלפי נשים, הן מוגזמות בעיקרן.	.23
7	6	5	4	3	2	1	ההשקעה הכלכלית בביטחון המדינה מוצדקת לדעתי, גם אם היא באה על חשבון טיפול בפערים כלכליים וחברתיים.	.24
7	6	5	4	3	2	1	אין זה תפקידה של האקדמיה לעודד סטודנטים למעורבות והשפעה בקהילה בה הם נמצאים.	.25
7	6	5	4	3	2	1	אני משתף/פת אחרים בהשקפת העולם החברתית והכלכלית שלי.	.26

**המשפטים הבאים מתייחסים לסיבות שבגללן את/ה משתף/פת בקורס זה:**

כלל לא נכון							נכון מאוד	
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס כדי להכיר תחום חדש שאותו אני מכירה/עדיין.	.27
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס כדי להכיר אנשים בעלי דעות דומות לשלי.	.28
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס בעקבות העניין שלי ללמוד במסגרת אקדמית את נושא הצדק החברתי.	.29
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס בשל ההזדמנות להתנדב בארגון חברתי.	.30
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס מתוך היכרות מוקדמת עם המרצה.	.31
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס כדי לרכוש כלים אשר יעזרו לי לפעול למען הקהילה.	.32
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס מכיוון שאני זקוקה/למלגה.	.33
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס בשל המלצה של חבר/ה.	.34
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס כי אני רוצה לעסוק בעתיד בשינוי חברתי.	.35
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס כדי לנצל כישורים מיוחדים שיש לי.	.36
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס כי הייתי חייב בקורס כללי וזה התאים לי.	.37
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס כי הידע שארכוש עשוי לתרום להכנסתי בעתיד.	.38
7	6	5	4	3	2	1	הגעתי לקורס משום שאני רוצה לעסוק בעתיד במחקר אקדמי בנושאים של זכויות אדם וצדק חברתי.	.39

**המשפטים הבאים מתייחסים לציפיות שלך מהקורס:**

כלל לא נכון							נכון מאוד	
7	6	5	4	3	2	1	אני מאמינה/נה שהקורס יספק לי כלים לשנות דברים אשר מפריעים לי בחיי היום-יום.	.40
7	6	5	4	3	2	1	אני מצפה שלקורס המשולב עם התנדבות בקהילה תהיה השפעה על המתרחש בחברה הישראלית.	.41
7	6	5	4	3	2	1	אני מעוניינת/להעמיק את היכרותי האקדמית עם נושא זכויות האדם.	.42
7	6	5	4	3	2	1	אני מקווה להגביר את מידת ביטחוני העצמי ביכולותיי להשפיע על המתרחש בחברה.	.43
7	6	5	4	3	2	1	חשוב לי לפתח כלים להבנת בעיות חברתיות.	.44

7	6	5	4	3	2	1	.45	אני מעוניין/נת לגבש את זהותי האידיאולוגית במסגרת הקורס.
7	6	5	4	3	2	1	.46	אני מצפה שהקורס יציג זרמים אידיאולוגיים שונים (ואף סותרים) בהתייחס לסוגיות החברתיות הנידונות.
7	6	5	4	3	2	1	.47	סביר להניח כי מבחינה אידיאולוגית אהיה במיעוט ביחס לסטודנטים אחרים בקורס הנדון.
7	6	5	4	3	2	1	.48	הייתי רוצה שהעמדות האידיאולוגיות של המרצה בקורס ישולבו בתוך החומר האקדמי הנלמד.
7	6	5	4	3	2	1	.49	אני מצפה לקחת חלק פעיל ומשמעותי בדיון בכיתה.
7	6	5	4	3	2	1	.50	חשוב לי לשמוע דעות של סטודנטים אחרים במסגרת הדיון בכיתה.
7	6	5	4	3	2	1	.51	אני מצפה שהקורס ילמד אותי כיצד לעזור לאנשים אחרים.
7	6	5	4	3	2	1	.52	חשוב לי שהקורס יתמקד בצדדים התיאורטיים, המחקריים והאקדמיים של סוגיות הצדק החברתי וזכויות האדם בישראל.
7	6	5	4	3	2	1	.53	חשוב לי שהקורס יתמקד בפרקטיקה של עשייה חברתית (התנדבות בקהילה).
7	6	5	4	3	2	1	.54	אני מצפה שבאופיו ובדרך העברתו יהיה קורס זה שונה מהקורסים האחרים שאני לומדת במסגרת אקדמית.
7	6	5	4	3	2	1	.55	אני מצפה שהקורס ישמור ויקפיד על דרישות אקדמיות-עיוניות גבוהות.

תארי פעילות שבה היית מעוניין/נת להשתתף במסגרת הקורס:

---



---



---

מהן תוכניותיך לגבי עשייה חברתית מעבר לשנה זו?

---



---

סמן/ני מהם תחומי הפעילות בהם סביר שתפעל/י בעתיד כדי להשפיע על הנעשה בחברה (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת):

1. ארגונים פוליטיים (פעילות מפלגתית, פעילות לובי בכנסת או ברשויות מקומיות)
2. ארגוני צדקה או סיוע הומניטארי
3. פעילות בארגונים לשינוי חברתי
4. ארגונים בעלי אופי משפטי
5. סביר להניח כי לא אפעל במסגרת ארגון חברתי
6. אחר \_\_\_\_\_

בשורות הבאות את/ה מוזמן/נת להתייחס כראות רצונך. (לגבי הקורס, ביחס אליך, אודות ההתנדבות בקהילה):

---



---



---

## נתוני רקע

1. שנת לידה: \_\_\_\_\_
2. מין:  זכר  נקבה
3. ארץ לידה: \_\_\_\_\_
4. שנת עלייה: \_\_\_\_\_
5. שם היישוב שבו את/ה מתגורר/ת (כתובת קבועה):  
\_\_\_\_\_
6. מצב משפחתי: \_\_\_\_\_
7. מספר אחים/ות: \_\_\_\_\_  
 רווק/ה  נשוי/אה (ללא ילדים)  נשוי/אה (עם ילדים)  גרוש/ה  אלמ/ה  
 אחר \_\_\_\_\_
8. כיצד היית מגדיר/ה את קבוצת המוצא שלך?  
 יהודי/ה מזרחי/ת  
 יהודי/ה אשכנזי/ת  
 יהודי/ה עולה מחבר העמים  
 יהודי/ה עולה מאתיופיה  
 יהודי/ה עולה חדש/ה מ \_\_\_\_\_  
 ערבית/ת / פלסטיני/ת  
 אחר \_\_\_\_\_
9. כיצד היית מגדיר/ה את עצמך מבחינה דתית?  
 דתיה  מסורתית  חילונית  אחר \_\_\_\_\_
10. מהי שייכותך הדתית?  
 ללא דת  יהודית  מוסלמית  נוצרי/ה  דרוזי/ת  אחר \_\_\_\_\_
11. כמה שנים את/ה לומד/ת באוניברסיטה?  
\_\_\_\_\_ לתואר:  ראשון  שני  שלישי
12. האם את/ה עובד/ת במקביל?  
 לא  
 כן, במה? \_\_\_\_\_
13. מהם תחומי הלימודים שלך באוניברסיטה?  
\_\_\_\_\_ עיקרי

משני

---

14. האם השתתפת בעבר במסגרת של עשייה חברתית?

לא  כן

אם כן, באיזה ארגון? \_\_\_\_\_

כמה זמן? \_\_\_\_\_

15. כיצד היית מגדירה את המצב הכלכלי של משפחתך?

עם קשיים גדולים מאוד

עם קשיים

בינוני

מבוסס

מבוסס מאוד

תודה על שיתוף הפעולה!

**נספח מס' 2****שאלון לסטודנט/ית****(סוף שנה)**

שלום רב,

בימים אלה אנו מבצעים מחקר הערכה שנועד ללמוד על הערך והתרומה של תוכנית מהסוג בה אתה/משתתף/פת. במסגרת זו, אנו מבקשים ממך לענות על השאלון המצורף. חשוב להדגיש כי בשאלון זה אין תשובות נכונות או לא נכונות, אלא עמדתך האישית היא זו החשובה לנו. לפיכך, אנא הקפד/י לסמן תמיד את התשובה שנראית לך המתאימה ביותר לעמדתך.

יש לציין כי השאלון הוא אנונימי לחלוטין, ללא זיהוי שמי, וכל המידע בו משמש למטרות סטטיסטיות בלבד.

בהמשך נביא את סיכום תוצאות מחקר הערכה זה לידיעתכם/ן. נשמח לעמוד לרשותך לצורך כל שאלה או בקשה להבהרה.

תודה על שיתוף-הפעולה בקידום המחקר!

**חלק א'**

אנא, סמך/י את המידה שבה כל משפט המופיע בטבלה שלהלן נכון לגביך.

**המשפטים הבאים מתייחסים לעמדותיך:**

כלל לא נכון							נכון מאוד													
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1							
7	6	5	4	3	2	1	56.	המצב החברתי במדינה מעסיק אותי באופן יומיומי.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	57.	אני לא ממש מתעמק/ת במשמעות החברתית של אירועים שבהם אני נתקל/ת במדיה (עיתון, טלוויזיה, רדיו).						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	58.	אני תמיד מחפש/ת הזדמנויות לתרום לקהילה.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	59.	יש לי ידע נרחב ומעמיק בנושאי חברה.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	60.	אני אדם עם עמדות אידיאולוגיות ברורות בכל הנוגע לנושא החברתי.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	61.	אני קורא/ת לעתים קרובות טקסטים בעלי משמעות חברתית, כלכלית או פוליטית.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	62.	אין לי כלים להשפיע על הנעשה במדינה.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	63.	אני משלב/ת אידיאולוגיה חברתית בפעולותיי היום-יומיות.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	64.	אני תמיד מחפש/ת הזדמנויות ללמוד נושאים הקשורים בשינוי חברתי.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	65.	אני משתתף/ת לעיתים קרובות באירועים פוליטיים/ חברתיים הקשורים לשינוי חברתי.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	66.	אני מרגיש כי אין לי את הכישורים הנדרשים לעבודה למען שמירה על זכויות אדם.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	67.	אני מכיר/ה באופן אישי ארגונים רבים הפועלים למען זכויות אדם וצדק חברתי.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	68.	לקחתי בעבר חלק פעיל בעשייה למען זכויות אדם או צדק חברתי.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	69.	כשאין ברירה, צמיחתו של המשק הישראלי חשובה יותר מאשר צמצום הפערים החברתיים.						7	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1	70.	יש לי ביטחון ביכולתי להשפיע על המתרחש בחברה.						7	6	5	4	3	2	1

7	6	5	4	3	2	1	צמצום הפערים הכלכליים במדינה הוא הנושא החשוב ביותר על סדר היום, גם בהשוואה להשקעה בביטחון.	.71
7	6	5	4	3	2	1	סוגיית שוויון הזכויות לאוכלוסייה הערבית מעסיקה אותי מדי יום.	.72
7	6	5	4	3	2	1	אני מסוגלת/להוביל שינוי חברתי.	.73
7	6	5	4	3	2	1	פעילות ממשית למען שמירה על זכויות אדם היא חלק מרכזי מאוד בחיי.	.74
7	6	5	4	3	2	1	חשוב לי לרכוש ידע שיעזור לי לבצע שינוי חברתי.	.75
7	6	5	4	3	2	1	אני בעלת/ראייה ביקורתית לגבי מצב זכויות האדם בחברה הישראלית.	.76
7	6	5	4	3	2	1	אני חש/ה כמיעוט מבחינה אידיאולוגית, ביחס לסטודנטים אחרים בקמפוס.	.77
7	6	5	4	3	2	1	לדעתי, טענות בדבר אפליה כלפי נשים, הן מוגזמות בעיקרן.	.78
7	6	5	4	3	2	1	ההשקעה הכלכלית בביטחון המדינה מוצדקת לדעתי, גם אם היא באה על חשבון טיפול בפערים כלכליים וחברתיים.	.79
7	6	5	4	3	2	1	אין זה תפקידה של האקדמיה לעודד סטודנטים למעורבות והשפעה בקהילה בה הם נמצאים.	.80
7	6	5	4	3	2	1	אני משתף/פת אחרים בהשקפת העולם החברתית והכלכלית שלי.	.81

### חלק ב'

#### המשפטים הבאים מתייחסים להתרשמותך מהקורס:

#### כלל לא נכון נכון מאוד

7	6	5	4	3	2	1	בעקבות הקורס, העמקתי את היכרותי האקדמית עם נושא זכויות האדם.	.1
7	6	5	4	3	2	1	בעקבות הקורס, עלה הביטחון העצמי שלי לגבי יכולותיי להשפיע על המתרחש בחברה.	.2
7	6	5	4	3	2	1	אני מרגיש/ה שזהותי האידיאולוגית התגבשה במסגרת הקורס.	.3
7	6	5	4	3	2	1	הקורס הציג קשת רחבה של דעות ונקודות מבט בהתייחס לסוגיות החברתיות הנידונות בכיתה.	.4
7	6	5	4	3	2	1	לקחתי חלק פעיל ומשמעותי בדיון בכיתה.	.5
7	6	5	4	3	2	1	באמצעות הקורס רכשתי ידע וכלים שיסייעו לי לעשות שינוי חברתי.	.6
7	6	5	4	3	2	1	באמצעות הקורס נחשפתי למגוון רחב של ארגונים חברתיים שלא הכרתי לפני כן.	.7
7	6	5	4	3	2	1	הסטודנטים/ות בקורס היוו מקור תמיכה משמעותי עבורי.	.8
7	6	5	4	3	2	1	אני מרגיש/ה שקורס זה היה שונה באופיו ובדרך העברתו מקורסים אחרים שאני לומדת במסגרת אקדמית.	.9
7	6	5	4	3	2	1	תכני הקורס התאימו לערכים שלי.	.10
7	6	5	4	3	2	1	הקורס גרם לי להתפתחות אישית.	.11
7	6	5	4	3	2	1	הרגשתי שיש מקום ולגיטימיות לחילוקי דעות בקבוצה.	.12
7	6	5	4	3	2	1	השתתפות סטודנטים מרקעים חברתיים שונים (מבחינת קבוצת מוצא או לאום) בקורס, הרחיבה את הידע שלי על אוכלוסיות שונות משלי.	.13
7	6	5	4	3	2	1	השתתפות סטודנטים מרקעים חברתיים שונים (מבחינת קבוצת מוצא או לאום) בקורס, סייעה ללמידת הנושא המרכזי של הקורס.	.14

סמני את תחושת השייכות שלך ביחס לקבוצת הסטודנטים בקורס :					
מבודד/ת, לא שייכת	1	2	3	4	5
תחושת שייכות חזקה					

### חלק ג'

אנא סמני את מידת שביעות הרצון שלך מהנושאים הבאים:

כלל לא במידה רבה

7	6	5	4	3	2	1		
								1. הרמה האקדמית של הקורס.
								2. איכות ההוראה של הסגל האקדמי בקורס.
								3. ליווי והדרכה מקצועית מצד הסגל האקדמי של הקורס.
								4. תמיכה רגשית מצד הסגל האקדמי של הקורס.
								5. התרומה של מטלות הקורס ללמידה.
								6. מידת ההלימה בין התכנים האקדמיים של הקורס לעשייה בארגון.
								7. האתגר האינטלקטואלי שהציב בפני הקורס.
								8. ליווי והדרכה שקיבלתי מצד הארגון בו התנדבתי.
								9. שביעות רצון כללית מהעבודה בארגון.
								10. קבלת כלים מעשיים לביצוע שינוי חברתי.
								11. באופן כללי, עד כמה את/ה שבע/ת רצון מהקורס בו השתתפת?
								12. באיזו מידה את/ה חשה כי תרמת לקהילה בארגון בו התנדבת במסגרת הקורס?

### חלק ד'

1. האם תמשיכי להיות פעיל בארגון החברתי בו התנדבת השנה, גם לאחר שהקורס יסתיים:

כן  לא

מהן הסיבות לכך:

---



---



---

2. סמני מהם תחומי הפעילות בהם סביר שתפעלי בעתיד כדי להשפיע על הנעשה בחברה (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת):

7. ארגונים פוליטיים (פעילות מפלגתית, פעילות לובי בכנסת או ברשויות מקומיות)

8. ארגוני צדקה או סיוע הומניטארי

9. פעילות בארגונים לשינוי חברתי

10. ארגונים בעלי אופי משפטי

11. סביר להניח כי לא אפעל במסגרת ארגון חברתי

12. אחר \_\_\_\_\_

3. מהן שתי הפעילויות שהיו המשמעותיות ביותר עבורך בקורס (ו/או בעשייה המשולבת בארגון חברתי)?

פעילות 1: א. תארו את הפעילות, ב. מה היה בה משמעותי:

---



---

פעילות 2: א. תארו את הפעילות, ב. מה היה בה משמעותי:

---



---

4. מהם הדברים שניתן לשפר בקורס (ו/או בעשייה המשולבת בארגון חברתי):

---



---

5. בהשוואה לקורסים אקדמיים אחרים אותם למדת השנה, קורס זה היה עבורך:

משמעותי יותר מקורסים אחרים	משמעותי במידה שווה	משמעותי פחות מקורסים אחרים
5	4	3
		2
		1

6. בשורות הבאות את/ה מוזמן/נת להתייחס כראות רצונך (לגבי הקורס, ביחס אליך, אודות ההתנדבות בקהילה וכיו"ב):

---



---



---



---

### נתוני רקע

1. שם הקורס בו את/ה משתתף/ת \_\_\_\_\_

2. שנת לידה: \_\_\_\_\_

3. מין:  זכר  נקבה

4. ארץ לידה: \_\_\_\_\_

שנת עלייה: \_\_\_\_\_

5. כיצד היית מגדיר/ה את קבוצת המוצא שלך?

- ערבית / פלסטינית  
 יהודיה מזרחית  
 יהודיה אשכנזית  
 יהודיה עולה מחבר העמים  
 יהודיה עולה מאתיופיה  
 יהודיה עולה חדשה מ \_\_\_\_\_  
 אחר \_\_\_\_\_

6. כיצד היית מגדיר/ה את עצמך מבחינה דתית?

- דתיה  מסורתית  חילונית  אחר \_\_\_\_\_

7. כמה שנים את/ה לומד/ת באוניברסיטה? \_\_\_\_\_

8. לאיזה תואר את/ה לומד/ת: BA  MA  PHD

9. האם את/ה עובד/ת במקביל ללימודים?

- לא  
 כן, במה? \_\_\_\_\_

10. מהו תחום הלימודים העיקרי שלך באוניברסיטה:

- |                                              |                                           |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> משפטים.             | <input type="checkbox"/> הנדסה / הנדסאים. |
| <input type="checkbox"/> מדיניות ציבורית.    | <input type="checkbox"/> רפואה.           |
| <input type="checkbox"/> כלכלה / מנהל עסקים. | <input type="checkbox"/> עבודה סוציאלית.  |
| <input type="checkbox"/> מדעי החברה.         | <input type="checkbox"/> חינוך.           |
| <input type="checkbox"/> מדעי הרוח.          | <input type="checkbox"/> אומנות.          |
| <input type="checkbox"/> מדעי הטבע.          | <input type="checkbox"/> אחר _____        |

11. האם השתתפת בעבר במסגרת של עשייה חברתית?  לא  כן

אם כן, באיזה ארגון? \_\_\_\_\_  
 כמה זמן? \_\_\_\_\_

תודה על שיתוף הפעולה!