

גשרים של ידע

שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל

עורכים: דפנה גולן, יונה רוזנפלד, צביקה אור

Bridges of Knowledge: Campus-Community Partnerships in Israel

Daphna Golan, Jona Rosenfeld, Zvika Orr

עורכים: פרופ' דפנה גולן, פרופ' יונה רוזנפלד, ד"ר צביקה אור

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן

עורכת אקדמית: ד"ר אריאלה גדרון

עורכת תוכן ולשון: לילך צ'לנוב

עורכת לשון אחראית: אדוה חן

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: מאיה זמר-סמבול

צילום העטיפה: יונתן זינדל

הספר יצא לאור בסיוען הנדיב של אוניברסיטת בר-אילן;
אוניברסיטת חיפה - תכנית הדגל למאבק בהדרה ולקידום סולידריות חברתית;
ושותפות אקדמיה-קהילה באוניברסיטה העברית בירושלים

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל חומר
ששולב בספר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל
השמטה או טעות. אם יובאו אלינו ידיעותנו, נפעל לתקנם
במהירות האפשרית.

מסת"ב: 978-965-530-136-6

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ז/2017

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: אופסט טל בע"מ

הספר מוקדש
לזכרה של מרים שלזינגר
אישה נפלאה, מתרגמת בין עולמות ומחברת בין לבבות



קובץ מאמרים זה מוקדש לזכרה של פרופ' מרים שלזינגר, מתרגמת, מתורגמנית וחוקרת תרגום בעלת שם עולמי. לצד הישגיה המקצועיים והאקדמיים וההכרה הבין-לאומית שזכתה לה, פעלה מרים לקידום זכויות אדם בכלל ולקידום זכויותיהם של מיעוטים בפרט. תחום המתורגמנות הקהילתית, תרגום בעל-פה המוצע במוסדות ציבור ומסייע למיעוטים לשוניים לצרוך שירותים, הוא התחום שבו התחברו שתי אהבותיה - התרגום וזכויות האדם. מרים טבעה את המונח העברי 'הנגשה לשונית', מונח השגור כיום בפי נותני שירות ומקבלי החלטות. היא גם ארגנה את הכנס הבין-לאומי הראשון בישראל בנושא ופיתחה את הקורס 'מתורגמנות קהילתית' באוניברסיטת בר-אילן. אין תמה שעל מצבתה של מרים, שנלקחה מאתנו מוקדם מדי, בנובמבר 2012, חקוקה האמרה "אין לך דבר בלתי שווה מטיפול שווה בבלתי שווים".

תודות

ספר זה הוא תוצר של עבודה משותפת, מאומצת ורבת שנים של אנשי אקדמיה, סטודנטים, חברי קהילות מגוונות ואנשי ארגונים חברתיים ברחבי הארץ. תודה מקרב לב לכותבות ולכותבים של הספר על השותפות בדרך הארוכה, על מחויבותם לנושא, על עזרתם החשובה ועל סבלנותם. אנו מודים לכל המרצות, הסטודנטיות והפעילות שתרמו בנדיבות מהידע ומהניסיון שלהן בקבוצות הלמידה של 'שותפות אקדמיה-קהילה' לאורך השנים. תודה מיוחדת לאיתן שוקר, לאה מאואס, נג'ואן חטיב, חלא מרשוד, מאיה ורדי, ד"ר סנאא ח'שיבון, אירית בלאס ולאה אבן-חורב.

תודתנו הגדולה לצוות הוצאת הספרים של מכון מופ"ת: לד"ר יהודית שטיימן, ראש ההוצאה והעורכת הראשית, על הליווי ועבודת העריכה; לד"ר אריאלה גדרון, העורכת האקדמית, על קריאתה והערותיה; ללילך צ'לנוב על עריכת הלשון המוקפדת והמסורה; למאיה זמר-סמבול על העיצוב הגרפי של הספר; לאדוה חן על הקפדות הצורה והתוכן האחרונות; ולחני שושתרי על הסיוע והמענה לכל אורך הדרך.

על ההשתתפות במימון הספר אנו מוקירים תודה לאוניברסיטת בר-אילן, לתכנית הדגל למאבק בהדרה ולקידום סולידריות חברתית באוניברסיטת חיפה, ול'שותפות אקדמיה-קהילה' באוניברסיטה העברית בירושלים.

תוכן העניינים

מבוא

שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים (מעל"ה) / דפנה גולן, יונה רוזנפלד וצביקה אור 9

שער ראשון

סטודנטים משנים ומשתנים: אסטרטגיות פעולה, הבניית זהות, פרדוקסים ואתגרים הפוך על הפוך: חמישה פרדוקסים בשותפויות אקדמיה-קהילה / דסי פוסטן-אייזיק ורוני סטריאר 45

גישה רפלקסיבית לחינוך אדריכלי: סטודנטיות מתמודדות עם זהותן המקצועית והלאומית בסביבה עירונית קונפליקטואלית / רחל קלוש וטל שמור 70

מעורבות אקדמיה-קהילה בהתחדשות עירונית: אתגריה של האקדמיה כסוכנת שינוי חברתי / רינת טל, טובי פנסטר וטל קולקה 93

השילוב בין לימוד, מחקר ועשייה חברתית בארגונים: ניתוח אסטרטגיות פעולה בעמותה לשינוי חברתי / צביקה אור 124

שער שני

פדגוגיה פמיניסטית בקורסים משלבי עשייה

עיסוק נשי? הקונפליקטים הטבועים במתורגמות קהילתית מנקודת מבטן של סטודנטיות-מתורגמות / מרים שלזינגר, טניה ווינובה ומיכל שוסטר 161

מה מחבר בינינו? הנחיית קבוצות פמיניסטית בתכנית 'נשים חונכות לזכויות' / נור פלאח ודנה מירטנבאום 188

פמיניזם, פדגוגיה ושינוי חברתי: מתאוריה של התפתחות לתאוריה של פרדוקסים / רונית קרק, רות פרסר ותניא ציון וולדקס 218

שער שלישי

סטודנטים יהודים ופלסטינים בקמפוס ובעשייה

סטודנטים יהודים וסטודנטים ערבים-פלסטינים בישראל: חינוך והכחשת הפוליטיקה בקמפוסים / דפנה גולן ונאדירה שלהוב-קיבורקיאן 251

- האישי אינו תמיד פוליטי: ממצאים ראשונים ממפגש פלסטיני-יהודי
 בתכנית להכשרת מורים / דליה יפה מרקוביץ' ואסמהאן מסרי-חרזאללה 278.....
 יחסי כוח בין יהודים לערבים בקרב סטודנטים וסטודנטיות: 'תכנית לחינוך
 לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום' / חגית גור זיו וגליה זלמנסון לוי 297.....
 ממודעות אישית לתודעה חברתית ולפעולה: שינוי תודעתי בקרב סטודנטים
 בעקבות השתתפות בקורס אקדמי / אריאלה בארי-בן ישי ומוטי גיגי 328.....

שער רביעי

למידה מהצלחות בשותפויות אקדמיה-קהילה

למידה מהצלחה וההצלחה שבלמידה: 'אקדמיה בכיכר' -

- מודל לשותפות אקדמיה-קהילה / יעל סילבר ואילת שביט 361.....
 שינוי המרחב האקדמי-חברתי: למידה מהצלחות בקורס לקידום השתלבות
 של אנשים עם צרכים מיוחדים בקהילה / נעם לפידות-לפטר ונסרין קייס 384.....
 לקראת התנועה האטית: מן הכביש המהיר לפארק המסילה / דיאגו רוטמן 407.....

437..... אפילוג

439..... על הכותבות ועל הכותבים

I תקצירי הפרקים באנגלית

מבוא



שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים (מעל"ה)

דפנה גולן, יונה רוזנפלד וצביקה אור

בשנים האחרונות פיתחו רוב המוסדות להשכלה גבוהה בישראל תכניות למעורבות סטודנטים בקהילה ולהתנסות במפגש שבין התאוריה לפרקטיקה. התפתחות זו היא חלק ממגמה בין-לאומית של חיזוק המעורבות החברתית של המוסדות להשכלה גבוהה. למשל, בארצות הברית, משנת 2000 חתמו כ-1,200 נשיאים של אוניברסיטאות ומכללות על אמנה למחויבות אזרחית, שעל פיה תפקיד ההשכלה הגבוהה הוא לסייע לסטודנטים להרגיש מחויבים ובעלי יכולת השפעה על הדמוקרטיה האמריקנית. נשיאי המכללות והאוניברסיטאות האלה מתחייבים לעודד התנדבות של סטודנטים בקהילה באמצעות קורסים ותכניות המשלבים בין ידע אקדמי לפעילות בקהילות מודרות, וכן לסייע לסטודנטים להיות אזרחים פעילים השותפים בתהליך הדמוקרטי (Campus Compact, 2000). מגמה זו מציעה חזרה לאחד מתפקידיה המסורתיים של האקדמיה - מוסד חברתי המקדם דמוקרטיה והשתתפות אזרחית פעילה (Butin, 2010), ומחויב לצדק חברתי (Watson, Hollister, Stroud, & Babcock, 2011).

בישראל, גם המועצה להשכלה גבוהה וגם ראשי המוסדות האקדמיים משקיעים בעשר השנים האחרונות משאבים בפיתוח תכניות המשלבות בין ידע אקדמי למעורבות חברתית. בשנת תשע"ו תמכה הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) של המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) ב-25 'תכניות דגל' למעורבות חברתית. 'תכנית דגל' היא הפרויקט החברתי המוביל של המוסד להשכלה גבוהה, והיא משלבת סטודנטים וחברי סגל אקדמי ומנהלי בפעילות למען שינוי חברתי ארוך טווח ובר-קיימא. תכניות דגל נבנו ברוב המוסדות האקדמיים על פי תחומי התמחותם ומאפייניהם הייחודיים ובשיתוף גורמים חיצוניים לאקדמיה, כדי למקם את האקדמיה כגורם חיובי משמעותי בזירה החברתית. נוסף על כך, בשנת תשע"ו תמכה הוות"ת-מל"ג בפיתוח ובהוראה של 113 קורסים אקדמיים משלבי עשייה ב-27 אוניברסיטאות ומכללות. הקורסים האלה משלבים בין ידע אקדמי לעשייה של סטודנטים לשינוי חברתי מחוץ לקמפוס. עשרות קורסים משלבי עשייה נוספים (שאינם קורסי חובה או התמחות), חלקם בין-תחומיים, פותחו בכל הארץ, ממכללת תל חי ועד לקמפוס אוניברסיטת בן-גוריון באילת.

למרות ההתפתחות הרבה שחלה בתחום, המחקר בנושא עדיין בתחילתו. רבות מהתכניות שפותחו בישראל הושתתו על ניסיון ועל ידע סמוי ומצטבר של השותפים לתהליך ולא בהכרח על ידע מחקר. ספר זה הוא הראשון העוסק בשותפויות אקדמיה-קהילה בישראל, והוא מבקש לתרום למילוי של החסר הן במחקר הן בפרקטיקה. הספר נועד להציג את המחקרים הראשונים שנערכו בתחום זה בישראל, ללמוד מהידע ומהניסיון שנצברו עד כה, ולהציע כיוונים למחקר ולעשייה. הספר מבקש לחשוף ידע סמוי המתמקד בפעולות ולהפכו לידע גלוי שממנו יוכלו אחרים ללמוד בעתיד (סייגס, רוזנפלד ווייס, 2006; רוזנפלד, 1997; רוזנפלד, גילת וטל, 2010). הוא גם מבקש להצביע על אתגרים מרכזיים בקשר שבין האקדמיה לקהילה ולשפוך אור על דרכים אפשריות להתמודד אתם. שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל נבנו במגוון רחב מאוד של תחומים: עבודה סוציאלית, אמנות, משפטים, אדריכלות ותכנון, תרגום, לימודי מגדר, חינוך, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, מדיניות ומנהל ציבורי ועוד. פרקי הספר משקפים את המגוון הזה, ועושר הפרספקטיבות הדיסציפלינריות והתאורטיות שבו מאפשר לבחון את הנושא במבט רחב ומשווה ולזהות זיקות בין-תחומיות שאינן נפוצות בכתיבה ובעשייה בתחום.

בפתח המבוא נסקור את הספרות בשאלת תרומתן של שותפויות אקדמיה-קהילה לכל אחד מהגורמים השותפים להן ונתאר את השינוי שחל בתחום זה בעשור האחרון. בהמשך נציע ארבעה מדדים להצלחת שותפויות אקדמיה-קהילה: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים (מודל מֵעֵלָה), ונדגים אותם בעזרת שותפויות אקדמיה-קהילה שהניבו תוצאות רצויות. בסיום המבוא נציג את מבנה הספר ונזהה סוגיות בלתי-פתורות הראויות לדיון, למחקר ולעשייה נוספים בעתיד.

שותפויות אקדמיה-קהילה: הגדרת התחום והשותפים

מוסדות והוגים רבים מבססים את תמיכתם במעורבות האקדמיה בקהילה על הפילוסופיה של ג'ון דיואי (Dewey, 1916) המדגישה את יחסי הגומלין ההדוקים שבין דמוקרטיה לחינוך ותומכת בלמידה באמצעות עשייה (Benson, Harkavy, & Puckett, 2000; Ehrlich, 2000). בעבר נחשבה האוניברסיטה נביאת הדמוקרטיה (Harper, 1905), וכמה חוקרים רואים במגמה העכשווית של התגברות המעורבות של המוסדות להשכלה גבוהה בקהילה חזרה לתפקידם המסורתי של המוסדות האלה בקידום ערכים דמוקרטיים, השתתפות אזרחית ומטרות חברתיות יסודיות (Annette, 2005; Boyer, 1996; Harkavy, 2006).

צ'קוויי מסביר שקהילות בחברות דמוקרטיות רב-תרבותיות זקוקות לאזרחים בעלי סטנדרטים אתיים גבוהים, מחויבות חברתית ומסוגלות אזרחית, אזרחים המבינים את הזהויות החברתיות שלהם, מתקשרים עם בני אדם השונים מהם ומגשרים על הבדלים למען מטרה משותפת (Checkoway, 2001, p. 129). חוקרים אחרים טוענים שאחת הסיבות למצבה המטריד של הדמוקרטיה בימינו היא מחסור במסגרות שבהן אנשים יכולים להיות מעורבים מבחינה פוליטית קרוב לביתם (Ostrander, 2004, p. 90). שותפויות אקדמיה-קהילה מספקות מסגרות כאלה - מסגרות המאפשרות מעורבות יום-יומית של אזרחים. הדגש על ערכים דמוקרטיים בשותפויות האלה מסייע לשנות את מעמד הסטודנטים בהן ממתנדבים הנותנים שירות לקהילה לפעילים למען צדק חברתי, ולהפוך מוסדות להשכלה גבוהה לסוכנים של שינוי חברתי (Marullo & Edwards, 2000, p. 911).

בארצות הברית מתקיים כבר שלושה עשורים דיון במחויבות האקדמיה לקהילה, והמונחים 'מחויבות אזרחית', 'מעורבות חברתית', 'למידה מבוססת קהילה' ו'שירות לקהילה' משקפים משמעויות שונות של המחויבות הזאת. במשך שנים הייתה מקובלת התפיסה של 'לימוד מתוך שירות לקהילה' (service-learning), אולם משנות האלפיים החלו להתרחק ממונח זה, שיש לו משמעות דתית והוא התפתח בעיקר באוניברסיטאות הקתוליות שנבנו בתוך שכונות מצוקה, כחלק מהאידיאולוגיה של שירות בקהילה.

אנו משתמשים במושג 'שותפות אקדמיה-קהילה' כדי להדגיש את חשיבותם של יחסי הגומלין ההדדיים והשוויוניים (reciprocity) בין האקדמיה לקהילה. הכוונה היא לשותפויות משמעותיות ובנות-קיימא בין חמשת השותפים לתהליך: סטודנטים, מרצים, מוסדות להשכלה גבוהה, ארגוני החברה האזרחית ואנשים החיים בקהילות מודרות.

סטודנטים

רוב המחקר שנעשה עד כה על שותפויות אקדמיה-קהילה חקר את קבוצת הסטודנטים. מחקרים בארצות הברית מראים כי סטודנטים שהיו פעילים בתקופת לימודיהם הצליחו יותר בלימודיהם וגם לאחר סיומם. להשתתפות בפעילות חברתית במהלך הלימודים הייתה השפעה חיובית על ההישגים האקדמיים, על המנהיגות ועל הביטחון העצמי שלהם, והיא הגדילה את הסיכויים שלהם לבחור במקצוע המערב שירות לקהילה בעתיד. המחקרים הצביעו על חשיבות הדיון הקבוצתי בעשייה החברתית ועל חשיבות מעורבותם של המרצים בתהליך

באמצעות קורסים המשלבים בין ידע אקדמי להתנסות בקהילה (Astin, 1999; Astin & Sax, 1998; Moely et al., 2002). קורסים משלבי עשייה משפרים את ההבנה של החומר התאורטי, הם יוצרים יחסים טובים יותר בין הסטודנטים לבין המרצים ובין הסטודנטים לבין עצמם ומעצימים את תחושת המחויבות האזרחית של הסטודנטים (Astin & Sax, 1998; Moely et al., 2002; Wellman, 2000). יתר על כן, מחקרים ארוכי טווח שעקבו אחרי אלפי סטודנטים פעילים הראו כי קורסים כאלה מעלים את המוטיבציה של סטודנטים להמשיך לתארים מתקדמים, וכן מפתחים אצלם מחויבות לתפיסות פלורליסטיות (Astin & Sax, 1998). השפעת הפעילות על הסטודנטים היא ארוכת טווח, למשך שנים רבות (Jacoby, 2009).

מחקרים מראים גם מתאם חיובי בין מעורבות חברתית של סטודנטים בתקופת לימודיהם לבין מחויבותם להשתתפות פעילה בעשייה למען צדק חברתי לאורך חייהם (Nishishiba, Nelson, & Shinn, 2005). מעורבות חברתית מאפשרת לסטודנטים להכיר קבוצות מודרות בחברה שלולא הפעילות הזאת הם לא היו מכירים (Beaumont, Colby, Ehrlich, & Torney-Purta, 2006). המפגש עם קבוצות מודרות הוא חוויה מעשירה, אם כי לעתים גם מאיימת ומטרידה. המפגש עם קבוצות מודרות בחברה מערער תובנות קודמות של הסטודנטים על עצמם, על אחרים ועל החברה שבה הם חיים. המחקר מצביע על כך שהדיון הרפלקסיבי בכיתה מאפשר לסטודנטים להתמודד טוב יותר עם החוויות האלה (Butin, 2010).

מרצים

המחקר מדגיש את החשיבות הרבה של השתתפות מרצים בשותפויות של מוסדות אקדמיים עם הקהילה (Abes, Jackson & Jones, 2002). סטודנטים העידו שמעורבות המרצים בשותפויות העמיקה והיטיבה את המעורבות שלהם, והדיון בכיתה אפשר להם להתמודד עם שאלות ועם דילמות שעלו בעבודה בשטח (Astin, 1999). בהוראה של קורסים משלבי עשייה תפקידם של המרצים משתנה - ממרצים שהידע כולו אצלם, הם נעשים למלווי למידה, הלומדים הן מהסטודנטים, הן מהארגונים, הן מהאנשים בקהילות שהם בקשר אתן (Campbell & Lassiter, 2010).

לעתים קרובות המרצים רואים בקורסים משלבי עשייה אמצעי לשפר את ההבנה של הסטודנטים ולהעניק להם ניסיון מקצועי, ואילו התוצאות הממשיות

של הפעילות בקהילה נחשבות משניות. לכן חוקרים מציעים שכדי לפתח שותפויות שתהיינה משמעותיות בעבור כל השותפים יש להדגיש את החשיבות שביצירת הקשר עם הקהילה, בבניית האמון ובפיתוח המחויבות לטווח ארוך (Allahwalla et al., 2013).

במחקר הערכה שערך מכון צפנת (כ"ץ, דור-חיים, מצליח ויעקב, 2007) על 11 קורסים משלבי עשייה בשמונה מוסדות להשכלה גבוהה בישראל נמצא שהשילוב של הוראת ידע תאורטי וליווי סטודנטים בפעילות יוצר מעמסה כבדה על המרצים:

מצאנו חוויית עומס יוצאת דופן בקרב סגל ההוראה, וזאת בהשוואה לקורסים שאינם משלבים עשיית סטודנטים בקהילה. על מטלות ההוראה ה'מסורתיות' 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. (שם, עמ' 27)

עומס זה נוסף על העומס ההולך וגדל על המרצים מסיבות אחרות. בין 1973 ל-2010 עלה מספר הסטודנטים בכל מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ב-428% (בעיקר אחרי הקמת כמה מכללות בשנות התשעים), ואילו מספר חברי הסגל האקדמי הבכיר עלה בשנים האלה ב-40% בלבד (בן דוד, 2013, עמ' 276). המוסדות להשכלה גבוהה פנו למיקור חוץ, וכיום מועסקים חלק ניכר מהמורים במכללות ובאוניברסיטאות בלא ביטחון תעסוקתי ובלי תנאים המאפשרים להם לחקור. למרצים האלה קשה עוד יותר ללוות סטודנטים בעשייה בקהילה, הן בשל משאבי הזמן המוגבלים, הן משום שלליווי הלמידה הזה, הכרוך בהרבה זמן ובצורך להיות זמין וקשוב לסטודנטים, אין אותה המשמעות שיש לפרסומים אקדמיים. בניגוד לארצות הברית, בישראל תרומה לקהילה איננה נחשבת חלק מתהליך ההעלאה בדרגה של מרצים, ואם מתחשבים בשירות לקהילה, מדובר בהשתתפות בוועדות במוסד להשכלה גבוהה ולא בפעילות מחוצה לו.

ארגוני החברה האזרחית

סוגיה שנחקרה פחות היא תרומתן של שותפויות אקדמיה-קהילה לארגוני החברה האזרחית, הארגונים שבאמצעותם נעשית רוב הפעילות של הסטודנטים בקהילה.

חוקרים מצאו כי למנהלים של ארגוני החברה האזרחית הייתה דעה חיובית על הסטודנטים המתנדבים, והם ראו בהם אנשים אמינים וזריזים התורמים לארגון. 92% מהארגונים רצו לקלוט את הסטודנטים המתנדבים גם בשנה האקדמית הבאה (Edwards, Mooney, & Heald, 2001, pp. 455-458). עם זאת, המחקר גילה שבהשוואה למתנדבים אחרים בארגון, הסטודנטים המתנדבים ממלאים תפקידים מרכזיים פחות, בדרך כלל תפקידים שאינם כרוכים בתכנון ובריכוז של שירותים. אולם כאשר ניתנת לסטודנטים המתנדבים הכשרה מתאימה, אפילו בהיקף צנוע, הפער הזה מצטמצם. כמו כן, נמצא שסטודנטים נוטים להתנדב עם אוכלוסיות צעירות מהם (שם, עמ' 458-459).

מחקר אחר העלה שהארגונים מקדישים פחות תשומת לב ניהולית לסטודנטים מתנדבים מלמתנדבים שאינם סטודנטים ולסטודנטים מתמחים (Gazley, Littlepage, & Bennett, 2012). מעורבות מוצלחת של סטודנטים תלויה במידה רבה בטיב ניהול המתנדבים של הארגון, למשל, בקיומו של רכז מתנדבים בארגון (שם). ההשפעה הרבה של הגורם הזה עלתה גם במחקר אחר, שהראה שאנשי צוות שהאחריות המרכזית שלהם היא ריכוז פעילות המתנדבים (ואינם משתתפים בפעילות בעצמם) יכולים לתמוך בבניית שותפויות אקדמיה-קהילה, אך הם נוטים לקדם תוצאות מוגדרות מראש ובכך עלולים להקשות על התפתחותן של השותפויות לאורך זמן (Dorado, Giles, & Welch, 2009).

קהילות מודרות

חוקרים הראו שקהילות עשויות להיתרם משותפויות עם מוסדות להשכלה גבוהה בדרכים מגוונות (ראו, למשל, Mulroy, 2004). עם זאת, האקדמיה נוטה להקדיש תשומת לב מעטה מדי לדעות של חברי הקהילה עצמם בנוגע לשותפויות עמם. הדבר קשור אולי לעובדה שלעתים קרובות לא מושם דגש מספיק על יחסי גומלין הדדיים (reciprocity), שהם עיקרון מרכזי של שיתוף הפעולה בין הקהילה למוסד להשכלה גבוהה (Allahwalla et al., 2013, p. 54). מחקרים העלו שלעתים קרובות מעורבותם של מוסדות להשכלה גבוהה אינה מבוססת על מחויבות ארוכת טווח לקהילה. לשם כך נדרשים קשרים הדוקים יותר ודיאלוג מתמשך ומעמיק יותר בין המוסדות להשכלה גבוהה לבין הקהילות שעמן הם פועלים (שם). כאשר המוסדות להשכלה גבוהה אינם נוטים את התפקיד המסורתי של ספקי שירותים לקהילה, היחסים נותרים חד-סטריים וחלקיים (Campbell & Lassiter, 2010, p. 379).

סטריאר הראה כי שותפויות בין האוניברסיטה לקהילה במיטבן מאופיינות בדואליות של שיתוף פעולה וקונפליקט. ואכן, בשותפות פועלים כמה שחקנים בעלי עמדות חברתיות מגוונות, ויחד הם נושאים ונותנים, נאבקים ומגדירים היררכיות חדשות ומשמעויות חדשות (Strier, 2014, p. 162). סטריאר גם הסביר כיצד שותפות בין האוניברסיטה לקהילה יכולה להתבסס על הדדיות, על כבוד ועל דיאלוג רפלקסיבי, ביקורתי ושוויוני בין השותפים (Strier, 2011). בהקשר הזה רלוונטית גם ההקבלה שמציעים ברינגל והצ'ר בין טבען של שותפויות אקדמיה-קהילה לטבעם של יחסים בין-אישיים (Bringle & Hatcher, 2002).

מוסדות להשכלה גבוהה

המל"ג תומכת בתכניות המתמקדות "במטרה חברתית בקהילה מחוץ לקמפוס לטובת האקדמיה והקהילה מתוך שותפות של שני הגורמים", ומעדיפה "תוכניות אשר ישתלבו בפעילות השוטפת האקדמית של המוסד (ישתלבו בתוכניות הלימוד), ישתפו אנשי סגל ויהיו בעלות אופק פיתוח לטווח הארוך" (ות"ת-מל"ג, 2014, עמ' 23).

ואכן, כפי שטענו חוקרים אחדים, מוסדות להשכלה גבוהה צריכים להגדיר היטב את האחראיות האזרחית שלהם ולהגביר את האפקטיביות שלהם במימוש האחראיות הזאת (Ehrlich, 2000). כדי ליצור שותפות בת-קיימא עם הקהילה, יש להבטיח שהמעורבות הקהילתית תהיה חלק מרכזי ובלתי-נפרד ממטרות המוסד להשכלה גבוהה (Jacoby, 2009). מוסד אקדמי המשתתף בשותפות נדרש לראות את תפקידו לא רק במתן הזדמנויות למעורבות אזרחית לסטודנטים, אלא גם בקידום התועלת והתרומה לקהילה (Jacoby, 2009; Maurrasse, 2002). יתרה מזאת, אין לראות במעורבות אזרחית וקהילתית פעילות נפרדת מהפעילות העיקרית של המוסד האקדמי, כי אם מוקד חשוב של ההוראה והמחקר ודרך לשיפור האיכות והאפקטיביות של ההוראה והמחקר במוסד (Watson et al., 2011, p. xxvii).

התפתחות התחום שותפות אקדמיה-קהילה בישראל בעשור האחרון

בשנים 2004-2005 ערכנו (גולן-עגנון, רוזנפלד ואחרים, 2005) מחקר בתשעה קמפוסים בישראל, ובו מיפינו את פעילות הסטודנטים, למדנו כיצד הם נתרמים מהמעורבות שלהם, וכיצד, לדעתם, אפשר לשפרה. מצאנו שכל הפעילות ההתנדבותית של סטודנטים - בפר"ח (פרויקט חונכות), ביחידות למעורבות חברתית או במסגרות אחרות - אינה נחשבת, אינה נלמדת, אינה מדוברת

ואינה מוערכת בקמפוס, ולמדנו שהידע האקדמי מנותק לחלוטין מהעשייה של הסטודנטים מחוץ לקמפוס.¹ להלן נציג בקצרה ארבעה ממצאים עיקריים מהמחקר שנערך ב-2004-2005 ואת השינויים שחלו בתחום בעשור האחרון.

התפתחות המדיניות ברוב המוסדות להשכלה גבוהה ובמל"ג

בנושא המחויבות החברתית

ב-2005 ברוב המוסדות להשכלה גבוהה לא הייתה מדיניות כוללת בנושא מחויבות המוסד, הסטודנטים והמרצים לקהילה, לא הייתה תכנית עבודה, לא היה איגום משאבים ולא הייתה תכנית לטווח ארוך לעידוד מרצים וסטודנטים לעשייה חברתית. היום כמעט בכל המוסדות להשכלה גבוהה יש מדיניות כוללת ויש תכניות ארוכות טווח לשותפות עם הקהילה. כאמור, בשנת תשע"ו תמכה ות"ת-מל"ג בתכניות דגל ב-25 מוסדות אקדמיים. התכניות האלה מחייבות שותפות בין בכירי המוסד להשכלה גבוהה, לבין מרצים ואנשי מנהל, בתכנון, בהכשרה ובליווי של הסטודנטים הפעילים בתכניות. בסמינר הקיבוצים נעשתה ההתנדבות תנאי הכרחי לקבלת תואר, וברוב הקמפוסים מתרבות התכניות המאפשרות לסטודנטים לימוד מתוך עשייה.

הידוק הקשרים בין הלימוד האקדמי לפעילות החברתית

ב-2005 מצאנו כי ברוב המקרים הפעילות המגוונת של הסטודנטים בקהילה נעשתה כמעט במנותק מהידע ומהמחקר האקדמי של המוסדות להשכלה גבוהה. הסטודנטים התנדבו דרך יחידות למעורבות חברתית, שברובן היו ממוקמות בשולי הקמפוס, לא היו קשורות לידע האקדמי ולא נחשבו חלק משמעותי מהעשייה החינוכית. כפי שאמרה לנו שחר, סטודנטית מהמכללה האקדמית ספיר: "אני לומדת סוציולוגיה ופסיכולוגיה, אני מתנדבת במקלט לנערות בשדרות. אני לא רואה כל קשר בין הלימודים שלי והעשייה שלי". סטודנטים ומרצים ביקרו את ההסתגרות של האוניברסיטה ודיברו על הרצון שלהם לעשות יותר לשינוי חברתי.

לעומת זאת, עד שנת 2015 פותחו ברוב הקמפוסים הקשרים בין היחידות למעורבות חברתית לבין אנשי הסגל האקדמי, ופותחו תכניות הכשרה וליווי

1 את הממצאים הראשונים שלחנו למנכ"לית המל"ג שוש ברלינסקי ז"ל, והיא כינסה את ראשי מערכת ההשכלה הגבוהה ללמוד אותם יחד. מחקר זה והדיון הציבורי שהתקיים בעקבותיו הביאו לשינוי המדיניות במל"ג ועודדו נשיאי מכללות ואוניברסיטאות לקדם את מחויבות המוסד האקדמי לקהילה.

לסטודנטים. קמילה מילנר-לנדסקינד, מנהלת היחידה למעורבות חברתית במכללה האקדמית ספיר, מתארת את השינוי בתפיסת המעורבות החברתית במכללה בכותרת "מסטודנטים מלגאים לפעילים לשינוי חברתי". נוסף על כך, מספר המרצים המלמדים קורסים משלבי עשייה גדל בהתמדה. בשנת הלימודים תשע"ד תקצבה המל"ג 87 קורסים משלבי עשייה, ובשנת הלימודים תשע"ו היא תקצבה 113 קורסים כאלה. הקורסים האלה מתקיימים במגוון של קמפוסים ובתחומי ידע מגוונים, החל בתכנון ערים, באמנות, בצילום, במשפטים, בסיעוד ובחינוך, וכלה במחשבים, בתרגום ובתחומים אחרים.

השתתפות סטודנטים פלסטינים אזרחי ישראל

הממצאים בשנת 2005 הראו שהסיכויים של סטודנטים פלסטינים לקבל מלגה המעודדת מעורבות חברתית קטנים בהרבה מהסיכויים של סטודנטים יהודים. בשנת 2015 עדיין יש לסטודנטים פלסטינים פחות מסגרות ואפשרויות להתנדבות, וסיכוייהם של סטודנטים פלסטינים לקבל מלגה למעורבות חברתית קטנים בהרבה מסיכוייהם של סטודנטים יהודים. קרנות רבות מעניקות מלגות רק ליוצאי צבא או לסטודנטים בני יישובים מסוימים. במוסדות רבים אין ניסיון לשלב סטודנטים פלסטינים בתכניות המתאימות להם. לדוגמה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב כ-400 סטודנטים פעילים במסגרת המחלקה למעורבות חברתית, רק עשרה מהם פלסטינים, ובמכללה האקדמית אשקלון רק 18 סטודנטים פלסטינים פעילים בתכניות השונות.²

התרחבות אפיקי הפעילות של סטודנטים ושל האקדמיה בקהילה

ב-2005 היה פר"ח המסגרת הגדולה ביותר להתנדבות סטודנטים בקהילה. היחידות למעורבות חברתית ריכזו פעילות של אחוז נמוך מהסטודנטים, וכמו כן פעלו סטודנטים בעמותות סטודנטים עצמאיות המקדמות שינוי חברתי, כמו 'מהפך-תע"יר' ו'אשלים'. ב-2015 פר"ח נותר גורם מרכזי בתחום והוא מעניק קרוב ל-30,000 מלגות לסטודנטים, אבל התפתחו עוד אפיקי פעולה ועוד אפשרויות למלגות. קרנות רבות, כמו קרן גרוס וקרן רוטשילד-קיסריה, הצטרפו לתחום, ויותר יחידות למעורבות חברתית ודיקני סטודנטים מובילים את העשייה

2 נתונים אלו נמסרו בפגישת פורום היחידות למעורבות חברתית במוסדות להשכלה גבוהה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע, 29 באפריל 2014.

החברתית של סטודנטים משולי הקמפוס לעבר המרכז. בשנים האחרונות מעניקה גם התאחדות הסטודנטים בישראל מלגות לפעילות לקידום צדק חברתי.

מעל"ה: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים

אנחנו מבקשים להציע ארבעה עקרונות למעורבותם של סטודנטים בקהילה, שהם גם מדדים מרכזיים לבחינת הצלחת המעורבות הזאת: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים. ארבעת העקרונות האלה הם כלים בסיסיים ומעשיים המאפשרים להעריך את הרלוונטיות של פעילות הסטודנטים בקהילה, והם ראויים למחקר רחב יותר. בזיהוי העקרונות האלה ובלמודם השתמשנו בשיטת 'למידה מהצלחות', שיטה שמקורה ביחידה ללמידה מהצלחות ולמידה מתמשכת במערכות חברתיות במכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. שיטה זו בוחנת בחינה רטרוספקטיבית את דרכי העשייה המועילות שהובילו לתוצאות רצויות באמצעות זיהוי הפעולות וזיקוק עקרונות הפעולה שהובילו לתוצאות הרצויות. דרך זו מאפשרת לחשוף ידע מכוון לפעולה, כלומר להפוך ידע שנעשה בו שימוש אך היה סמוי, לידע גלוי שאחרים יוכלו ללמוד ממנו בעתיד (סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006; רוזנפלד, 1997; רוזנפלד, גילת וטל, 2010).

בכתיבת המבוא הזה נשענו על חמישה מקורות מידע. המקור הראשון הוא מחקר הפעולה שערכנו, כאמור, ב-2004-2005 בתשעה קמפוסים בישראל, ובו מיפינו את פעילות הסטודנטים, למדנו מה הם מפיקים מהמעורבות שלהם, וכיצד לדעתם אפשר לשפרה (גולן-עגנון ואחרים, 2005). מקור המידע השני הוא משובים שכתבו סטודנטים שהשתתפו ב-13 קורסים משלבי עשייה ב-11 אוניברסיטאות ומכללות בישראל בשנים 2009-2010. השאלונים פותחו עם המרצות והמרצים בקורסים, והסטודנטים השיבו עליהם בתחילת השנה האקדמית, באמצעה ובסופה, כחלק ממחקר גדול יותר על השפעותיהם של קורסים משלבי עשייה על סטודנטים (ראו הפרק של גולן ושלחוב-קיבורקיאן). השאלות הפתוחות בשאלונים עסקו במוטיבציה של הסטודנטים להצטרף לקורס, בבעיות העיקריות המטרידות אותם במציאות, בציפיותיהם מהקורס ובהתגשמותן, ובתפיסה של הסטודנטים את עצמם ואת תפקידם בעתיד. שלושה עוזרי מחקר קידדו את התשובות (בתוכנת 'אטלס') ומצאו את הנתונים העיקריים, לרבות התשובות השכיחות והמילים המרכזיות בטקסטים (Denzin & Lincoln, 2011).

מקור המידע השלישי הוא ראיונות שקיימה ד"ר סנאא ח'שיבון עם שניים-שלושה משתתפים מכל אחד מ-13 הקורסים. הראיונות נערכו בעברית ובערבית,

על פי שפת האם של המרואיינים. הראיונות האלה היו גם חלק מהמחקר הרחב יותר שנערך עם פרופ' נאדירה שלהוב-קיבורקיאן. מקור המידע הרביעי הוא פרוטוקולים של הדיונים שנערכו בשני ימי עיון שבהם למדו המרצים יחד את קולות הסטודנטים. יום עיון נוסף הוקדש ליישום המתודה 'למידה מהצלחות' בשותפויות אקדמיה-קהילה (אוקטובר 2013). המקור החמישי הוא תמלילים וסיכומים של מפגשי הערכה פמיניסטית, מפגשים שבהם נפגשו פעם בחודשיים 16 מרצות, מנחות, פעילות ומלוות למידה של סטודנטים בקהילה בשנים 2007-2011. בכל פגישה הוצגו ונדונו שתי דילמות מרכזיות מקורס המשלב בין תאוריה לפרקטיקה. את העקרונות לפיתוח שותפויות בנות-קיימא בין האקדמיה לקהילה בחרנו להדגים בעזרת סיפורי הצלחה שנלקחו מתוך המחקרים והמקרים שלמדנו.

בשאלות רבות וחשובות הנוגעות ליחסי אקדמיה-קהילה לא נעסוק כאן: בהנגשת ההשכלה הגבוהה לקבוצות חברתיות מודרות, ברלוונטיות של המחקר האקדמי לחברה הישראלית, בקריטריונים לקידום ולתגמול מרצים ובהשפעתם על מחויבות המרצים לעשייה בקהילה, בפתיחת הספריות והקורסים גם לאנשים בקהילה שאינם סטודנטים, בתנאי ההעסקה של עובדי קבלן במוסדות להשכלה גבוהה, בתפקיד אנשי אקדמיה בתרומה לשיח ציבורי ביקורתי, וכן בשאלות רבות אחרות הקשורות בנושא.

בספר ובמבוא זה התמקדנו בעשייה של סטודנטים שאיננה חובה בעבורם. למשל, לא בחנו את תכניות ההתמחות בבתי הספר לעבודה סוציאלית, לחינוך ולפסיכולוגיה, המשלבות התמחות בתחום הלימוד בקהילה. אף שחלק מהתכניות הללו חשובות לעשייה החינוכית-חברתית של הסטודנטים הרוכשים ידע ומקצוע, וחלקן מקנות להם גם כלים ביקורתיים, אנחנו בחרנו להתמקד בפעולות שסטודנטים יוזמים אותן או בוחרים בהן כדי לקדם שינוי חברתי ובקורסים אקדמיים המלווים בעשייה בקהילה ומוצעים כלימודי בחירה. כאמור, כאן נתמקד בזיהוי ארבעת העקרונות להצלחת המעורבות של סטודנטים בקהילה - מחויבות, עקביות, למידה והקשרים (מעל"ה).

מחויבות

תחושת המחויבות של הסטודנטים לתרום לקהילה ולקדם שינוי חברתי והמחויבות שלהם לאנשים שהם פועלים עמם בקהילה ולערכים שהם מקדמים, הן תנאי מרכזי להצלחת השותפות. אפשר לזהות ארבעה גורמים עיקריים התורמים ליצירה של תחושת מחויבות ולשימורה.

ראשית, סטודנטים דיווחו שהמחויבות שלהם צמחה משום שהרגישו חלק מקבוצה שבה כולם פעילים. מכאן שלהנחיית המפגש הקבוצתי בקמפוס יש חשיבות רבה בהתגבשות קבוצת הפעילים וביצירת מרחב בטוח לרפלקציה, ללמידה ולתמיכה. התמיכה והליווי שמעניקה המסגרת הארגונית שהסטודנטים פעילים בה (כמו עמותה) תורמים גם הם למחויבות של הסטודנטים. אנו מציעים ששילוב בין ליווי של קורס אקדמי לבין תמיכה וליווי שוטפים בפעילות בקהילה מעשיר את כל השותפים ומגביר את המחויבות של הסטודנטים הן לפעילות ההתנדבותית בטווח הקצר, הן למעורבות חברתית-אזרחית בטווח הארוך יותר. דוגמה לשילוב כזה היא הקורס בנושא שוויון ומניעת אלימות בין המינים באוניברסיטה העברית בירושלים. בקורס משתתפים בכל שנה כעשרים סטודנטיות וסטודנטים המתנדבים במחלקות החינוך של מרכזי הסיוע לנפגעות תקיפה מינית במערב ירושלים ובמזרחה. התכנית החינוכית של מרכזי הסיוע בירושלים מתקיימת ברציפות משנת 2004 בשיתוף פר"ח, המעניק לסטודנטים מלגה שנתית. תכנית זו מיוחדת בשיתוף הפעולה המתמשך שבה בין שני מרכזי הסיוע - הישראלי והפלסטיני.

בכל שבוע במשך שנה מנחים הסטודנטים בקורס סדנאות בנושא שוויון בין המינים ומניעת אלימות מינית בבתי ספר תיכוניים בירושלים המזרחית ובירושלים המערבית. הסטודנטים משתתפים בתכנית הכשרה מקדימה במרכזי הסיוע, והם גם מקבלים ליווי שוטף לאורך השנה. מחקר שערך מרכז הסיוע לנפגעות תקיפה מינית העלה שהסטודנטים שהשתתפו בקורס המשיכו להתנדב במרכז שלוש-חמש שנים אחרי תום התכנית, הרבה יותר ממתנדבים אחרים במרכז. הסטודנטיות והסטודנטים דיווחו שהשילוב בין המרכז המעניק להם ליווי מקצועי ואכפתי ובו הם מרגישים כמו בבית, לבין הקורס האקדמי המאפשר להם להבין לעומק את העשייה שלהם - מעשיר ומחזק אותם וגורם להם להמשיך להתנדב במרכז הסיוע.

הסטודנטיות והסטודנטים הבוחרים לעסוק במניעת אלימות מינית ומוכנים להשקיע זמן ומשאבי נפש בתהליך ההכשרה ובהנחיה שבועית של סדנאות בבתי ספר, הם לרוב סטודנטים מחויבים מראש. אולם העשייה הקשה לאורך זמן, המפגש שלהם עם בני הנוער והסיפורים הקשים שהם שומעים דורשים תמיכה רבה וליווי. יעל סיפרה:

מה הניע אותי לעשות את מה שאני עושה? התשובה לכך נמצאת בזיהוי המקום שממנו אני מגיעה אל הכיתה להנחות את הסדנאות. המצברים

שלי לא רק מלאים בעובדות, סיפורים וטיעונים, אלא [גם] ובעיקר באמונה שיכול וצריך להיות גם אחרת. העמדה הזו נותנת הרבה כוחות, ומהווה מקור מוטיבציה פנימי לעשייה, אבל היא גם מציבה אותי במקום פגיע ורגיש. כך, למשל, אני נדרשת לבחון היבטים בזהות שלי, שעמם לא בהכרח התעמתי בעבר.

במרכזי הסיוע לנפגעות תקיפה מינית נבנתה מערכת תמיכה של מפגשים קבוצתיים עם הסטודנטיות והסטודנטים המתנדבים, וכן מפגשים אישיים קבועים עם רכזות המתנדבים, ובמקרה הצורך גם עם נשות טיפול, כמו פסיכולוגית או עובדת סוציאלית.

שנית, מחויבות נוצרת בפעילות שהסטודנטים רואים בה פעילות משמעותית, פעילות העונה לצורך אמתי ויוצרת שינוי. הקורס מתורגמות קהילתית באוניברסיטת בר-אילן (ראו הפרק של שלזינגר, ווינובה ושוסטר) הוא דוגמה לכך. קורס זה פתוח לכל הסטודנטים באוניברסיטת בר-אילן ששפת אמם אינה עברית. הסטודנטים, רובם דוברי אמהרית, רוסית או ערבית, לומדים יחד את עקרונות המתורגמות קהילתית ומתרגמים יום בשבוע בבתי חולים, במוסד לביטוח לאומי, בבתי כלא ובעמותות העוסקות ברפואה. המתורגמים הקהילתיים הצביעו על צורך שלא זוהה ולא מולא קודם לכן בתרגום במוסדות בריאות ורווחה, ועל כך שלמעשה, הם יצרו מקצוע חדש בישראל. הסטודנטים הגיעו לקורס מחוגים שונים ומגוונים, וסיפרו שהם הרגישו שהם תורמים תרומה משמעותית מאוד בעשייה שלהם, הם חשו מחויבים וראו בתחום המתורגמות הקהילתית אפשרות להמשך התנדבות ואף מקצוע לעתיד.

שלישית, מחויבות הסטודנטים עולה כאשר הם חשים שכל השותפים לתהליך מחויבים לו - המרצים, המוסד להשכלה גבוהה, הארגונים והשותפים בקהילה - וכאשר הם מרגישים ששאר השותפים מעריכים את העשייה שלהם. דוגמה לכך היא תהליך התכנון המשותף של פארק המסילה בירושלים. את התהליך הנחו וליוו דיאגו רוטמן, לאה מאואס, אלדד סידור ואיתן שוקר במסגרת הקורס 'אמנות ואקטיביזם' שלימדו בבצלאל, והוא עירב סטודנטים מבצלאל ותושבים בשכונת הקטמונים במאבק משותף נגד בניית כביש (ראו הפרק של רוטמן). המחויבות לתכנון המשותף שהובילו התושבים בסיוע הידע המקצועי של הסטודנטים והמרצים הביאה בסופו של דבר לבניית פארק המסילה - אחד הפארקים המרשימים ביותר בירושלים. עבודה זו נמשכה קרוב לשבע שנים, והמחויבות העיקרית לאורך שנים הייתה של התושבים בשכונת הקטמונים ושל המרצים שהמשיכו בפעילות המשותפת עם התושבים גם עם התחלפות

הסטודנטים. מחויבות זו הקרינה גם על תחושת המחויבות ועל הלהט של הסטודנטים בפרויקט - כמה מהם המשיכו בעשייה עם התושבים גם אחרי שהסתיים הקורס, ואפילו אחרי שסיימו את לימודיהם.

רביעית, רבים מהסטודנטים הדגישו כי המחויבות נוצרת עם בניית הקשרים והאמון עם אנשים מהקהילות המודרות שעמם הם פעילים. בדוגמה של הקורס בבצלאל תיאר רוטמן את המחויבות של הסטודנטים להקשיב לקולות התושבים: "מרגע שהתושבים אמרו שהם רוצים פארק במקום הכביש המתוכנן, התייחסנו למקום כאילו יש בו פארק". רוטמן מציג תהליך מאבק משותף, רב-קולי ולא-ליניארי, שהצלחתו הייתה טמונה, בין היתר, באיתור דמויות פעילות בקהילה, בבניית יחסים לטווח ארוך, באמון ההדדי שנוצר בין הסטודנטים לפעילים בקהילה ובהכרה בתפקידיהם של המשתתפים בפרויקט.

אולם סטודנטים חשים מחויבים לקבוצות שונות ולנושאים מגוונים. במחקר שבו השתתפו 282 סטודנטים מ-13 קורסים משלבי עשייה ב-11 מוסדות להשכלה גבוהה בישראל (ראו הפרק של גולן ושלמה-קיבורקיאן), התקבלו השלמות מגוונות מאוד להיגד "המחויבות שלי היא לתרום לקבוצות הבאות בחברה הישראלית". הסטודנטים כתבו על מחויבות לקבוצות מקופחות בחברה, לאנשים עם מוגבלויות, לבני נוער במצוקה, לפליטים, למהגרי עבודה ולקבוצות של עולים. חלק מהסטודנטים חיזקו במהלך ההתנדבות את מחויבותם לאחר. למשל, סטודנטית פלסטינית בקורס מתורגמנות קהילתית כתבה כי הקורס חיזק את "הרצון והדחף הפנימי שלי להשתלב בתוך החברה עם אנשים מטיפוסים שונים לא משנה גזעם או צבעם אלא העיקר זה יצירת קשר אתם, ולעזור לכל מי שנזדקק לעזרה". סטודנטים אחרים, לעומת זאת, הדגישו את מחויבותם לקבוצה החברתית שלה הם שייכים: "בעיקר לקבוצה שלי של אנשים עם ליקויי למידה", או "אני מעדיפה להשקיע ולתרום לחברה הישראלית-יהודית בפריפריה בה אני גרה", או "יש לי מחויבות אישית כלפי האוכלוסייה הערבית בישראל, ובמיוחד לצעירים בבתי ספר תיכוניים". מכאן עולה השאלה אם ראוי לעודד סטודנטים להתנדב בקהילות שהם משתייכים להן, קרובים להן או מחויבים להן מלכתחילה, או לנסות לקרב אותם דווקא לקהילות חדשות וזרות להם, קהילות שהמחויבות המוקדמת להן נמוכה יותר.

לעתים, כפי שעולה מהפרק של צביקה אור, עלול להיווצר קונפליקט בין מחויבות הסטודנט לארגון שבו (או דרכו) הפעילות נערכת (מחויבות לערכים של הארגון ולנורמות ולאסטרטגיות שלו), לבין מחויבותו לאנשים הפרטיים

הפונים לארגון ומסתייעים בו. ליתר דיוק, אור עומד על מתח אפשרי בין מחויבות הסטודנט לדרך שבה רואה הארגון את הבעיה של הפונה, לבין מחויבות הסטודנט לדרך שבה רואה הפונה את מצבו.

עקביות

עקביות הכרחית בכל פעילות עם הקהילה, גם אם היא אינה מאפיינת תמיד סטודנטיות וסטודנטים צעירים. תכנית 'עמיתי מינרבה לזכויות האדם' באוניברסיטה העברית בירושלים משלבת בין קורס אקדמי להתמחות של יום בשבוע בארגון זכויות אדם. במחקר הערכה על התכנית (Minerva Center for Human Rights, 2007) סיפרה פאטמה:

החיים שלי באוניברסיטה שינו אותי [...] פתאום היה לי חדר משלי. הרגשתי יותר חופשייה ובלתי-תלויה באחרים. למדתי להחליט לבד, לפעול לבד. למדתי המון דברים. ובכל זאת היו לי שני פנים: הפנים בירושלים ופנים שונים במקצת בכפר - מבחינת הלבוש שלי, צורת הדיבור שלי, ההתנהגות.

פאטמה מתארת חוויה של סטודנטים וסטודנטיות פלסטינים המגיעים העירה. הם בדרך כלל צעירים יותר מהסטודנטים היהודים, והחיים בקמפוס הם המפגש המשמעותי הראשון שלהם עם יהודים. בעבור צעירות פלסטיניות רבות זהו גם מפגש ראשון עם אפשרויות של שחרור ועם התחושה שתיארה וירג'יניה וולף (2004 [1929]) בספרה **חדר משלך**.

עקביות בגיל מבולבל כזה איננה דבר פשוט. אם נחזור לדוגמה של הקורס המשלב עשייה במרכזי הסיוע לנפגעות תקיפה מינית, נוכל להבין את חשיבות העקביות. הסטודנטיות והסטודנטים בקורס זה נדרשים להנחות סדנאות בוקר אחד בשבוע, במהלך כל השנה, והעקביות נמדדת גם ביכולת של מרכזי הסיוע להמשיך בקשר רציף עם בתי הספר בירושלים ולאפשר לסגל המורות וההנהלה לראות בנשות המרכז שותפות לאורך זמן ושותפות שאפשר לסמוך עליהן. התכנית החינוכית של מרכזי הסיוע בירושלים פועלת כעשר שנים, והעקביות היא מרכיב חיוני בבניית הקשר המשולש שנוצר בין מרכזי הסיוע, לבתי הספר ולסטודנטים המנחים.

חשיבות העקביות באה לידי ביטוי בולט גם בקורס מתורגמות קהילתית. בתהליך ממושך נבנו בקורס יחסי גומלין ארוכי טווח בין האוניברסיטה לבין מוסדות בריאות ורווחה בקהילה. בתחילת הדרך טענו רבים מנציגי המוסדות

ש"אנחנו מסתדרים בלי תרגום", אך עם הזמן הנכיתה פעילות הסטודנטים את היעדר ההנגשה הלשונית במוסדות האלה ואת הצורך העצום בתרגום וגרמה למוסדות להתעניין באפשרות של מתורגמות קהילתיות. בבית חולים אלווין בירושלים תרגמה סטודנטית פלסטינית במחלקת נפגעי ראש, שבה יש רוב גדול של ילדים פלסטינים ואין בה ולו מתורגמן אחד. מנהלת המחלקה אמרה שהסטודנטית שתרגמה עזרה משמעותית לא רק לילדים אלא גם לאמהות שלהן, שלא ידעו לדבר עם הצוות והתקשו להגיע דווקא ביום שבו היא תרגמה. מנהלי מחלקות בבתי חולים שאמרו בתחילה שאין להם צורך בתרגום, מבקשים עתה להמשיך ולאמץ בחום את הסטודנטים המתרגמים המקצועיים והמחויבים ואומרים: "אנחנו לא מבינים איך נסתדר בלעדיהם".

שאלת העקביות עולה גם בנוגע לפיתוח ולמימון של תכניות לטווח ארוך. רוב התכניות למעורבות סטודנטים בישראל מאפשרות התנדבות של שנה אקדמית אחת בלבד (מנובמבר עד יוני). למשל, תכנית פר"ח, הגדולה בתכניות המלגות בישראל, מאלצת סטודנטים להיפרד מחניכיהם וממשפחתם בקיץ ולא לשוב לראותם עוד. גם כאשר פרויקטים נמשכים כמה שנים, במקרים רבים הסטודנטים מתחלפים בכל שנה, עובדה המקשה על יצירת קשר אישי ועמוק בין הסטודנטים לאנשי הקהילה שעמם הם עובדים ועל השגת תוצאות בטווח הארוך. רבים מהמרוויינים אמרו שתכניות המתקיימות לאורך שנה אקדמית אחת משאירות אחריהן פערים גדולים, וכי חופשת הקיץ, שבה לרבים מבני הנוער והילדים אין תכניות חינוכיות אחרות, 'מתבזזת'. הקושי שנוצר בשל חופשת הקיץ ותחלופת הסטודנטים בלט בכמה מהתכניות המנותחות בספר, למשל, בפרויקט של סטודנטים לתכנון ולמשפטים באוניברסיטת תל אביב ביפו ג' חשו הסטודנטים שהיכרות והקשר שלהם עם התושבים לא היו אישיים וקרובים דיים (ראו הפרק של טל, פנסטר וקולקה). רבים מהסטודנטים שרואינו הציעו לבדוק את האפשרות להמשיך את הפעילות בקיץ, כדי לא ליצור נתק בפעילות המסתיימת עם תום שנת הלימודים האקדמית ביוני ומתחדשת רק בנובמבר, וכן הם הציעו להרחיב את היצע התכניות שבמסגרתן אפשר להתנדב באותו פרויקט במשך שנתיים ואף שלוש שנים.

עם זאת, בפרק שלהם בספר זה פוסטן-אייזיק וסטריאר מראים שלצד מחויבות ועקביות, נדרשים גם חדשנות תמידית, גמישות ושינוי. התחלופה הגבוהה המאפיינת שותפויות רבות בין האקדמיה לקהילה מזרימה 'דם חדש', אנרגיה ורעיונות חדשים המקדמים את הפעילות ומסייעים להתחדשות תמידית שלה.

כך, הדיאלקטיקה של המשכיות ושינוי מקדמת את התפתחותה של שותפות משמעותית וארוכת טווח בין האקדמיה לקהילה. פוסטן-אייזיק וסטריאר אף עומדים על פרדוקס שבין הצורך במחויבות לאורך זמן לבין הצורך של המרצים, הסטודנטים והתושבים להשיג ולהציג תוצרים בטווח הקצר. פרדוקס זה דורש עבודה בשני 'אזורי זמן' ונדרש מאמץ לאזן ביניהם.

זאת ועוד, פיתוח של תכניות עקביות וארוכות טווח מצריך שינויים בשיטת התקצוב של תכניות המעורבות החברתית בישראל. תכניות אלו מתמודדות לעתים קרובות עם קיצוצי תקציב בלתי-צפויים, הן מטעם האוניברסיטאות, הן מטעם קרנות חיצוניות, הן מטעם מפעלי מלגות כמו פר"ח (הרואה את עיקר העשייה הסטודנטאילית בחונכות אישית ולא בפעילות קבוצתית).

סוגיה נוספת נוגעת להיקף הפעילות של הסטודנטים. מודל הפעילות בישראל נבנה על פי המודל של פר"ח הדורש מהסטודנטים ארבע שעות פעילות בשבוע. רבים מהסטודנטים שראינו ציינו שארבע שעות שבועיות אינן מספיקות כדי ליצור שינוי משמעותי עם הילדים ובני הנוער בפרט, ועם הקהילה בכלל. בפרויקטים שבהם פעילות הילדים ובני הנוער עם הסטודנטים נמשכת יותר מארבע שעות בשבוע, הילדים עובדים עם כמה סטודנטים, ובפרויקטים אלו אכן ניכרת בעיה של עקביות ורציפות. כפי שהסבירה מיכל, סטודנטית במכללה האקדמית ספיר ופעילה בעמותה העובדת עם בני נוער בשדרות: "אנחנו באים פעם בשבוע, לכמה שעות. גם לילדים זה מאוד קשה שכל פעם הם צריכים לחכות למישהו אחר. אם יתאפשר לנו לקבל מלגה כפולה ולתת שמונה שעות, אני בטוחה שכולם היו ממשיכים".

ואכן, רבים מהמרוויינים הציעו לשקול להרחיב את הפעילות לשמונה שעות בשבוע ולהגדיל את המלגה.

למידה

פאולו פריירה ואנשי גישת הפדגוגיה הביקורתית פיתחו את ההבנה שלמידה המשולבת בעשייה היא למידה מעמיקה ומשמעותית יותר (Freire, 1985, 2005 [1968], 2000). בל הוקס הרחיבה את הפדגוגיה הביקורתית, ובספריה על פדגוגיה פמיניסטית היא מדגישה שתהליך למידה משמעותי בכיתה הוא תהליך שבו לכל הנוכחים יש קול ודבריהם של הכול נשמעים ונחשבים (Hooks, 1994). אם כך, שני יסודות למידה נוספים להוראה הבנקאית המסורתית, המניחה כי הידע הוא אצל המורה והוא 'מפקיד' אותו אצל תלמידיו, ומעשירים את הקורסים

משלבי העשייה: היסוד הראשון, הפרייריאני, הוא העשייה והרפלקציה על העשייה, הכולל שילוב בין ידע אקדמי לידע הנלמד מהקהילה ומהעשייה; והשני, שמוסיפה בל הוקס, הוא לימוד עמיתים - כלומר לימוד לא רק מהמורה אלא גם מהידע ומההתנסות של התלמידים האחרים.

בהערכה של קורסים משלבי עשייה ברחבי הארץ אמרו סטודנטים כי זה הקורס החשוב ביותר שלמדו באוניברסיטה, וכי לימוד שאינו רק מתוך ספרים אלא גם מהתנסות הוא הדרך הטובה ביותר ללמוד. סטודנטית בקורס "הגברת רווחתן של נשים" במכללה האקדמית צפת סיפרה: "אני חושבת ששילוב זה גורם ללמידה יותר מושלמת: גם להבין וללמוד על הדברים וגם לצאת לשטח, לראות איך הדברים נראים במציאות ולפעול".

סטודנטיות בקורס "חינוך ושינוי חברתי" במכללת בית ברל אמרו:

- אני חושבת שמאוד חיובי ויעיל לשלב תאוריה ולמידה עם עשייה, וזה משהו שחסר - אהבתי מאוד את הרעיון שלא רק לומדים, אלא גם יוצאים לשטח, מתנסים ורואים את הדברים בעיניים שלנו.
- זה לא נכון בעיניי להיות תקוע בספרים מבלי לצאת החוצה. כולם נתרמים מזה [מהשילוב בין לימודים לעשייה חברתית] גם ברמת החוויה וגם הלמידה.

סטודנטים במוסדות אחרים אמרו:

- זו הייתה הזדמנות ללמוד משהו שאתה מחובר אליו ואתה אוהב לעשות.
- לפי דעתי הלמידה הטובה ביותר באה מהשטח בשילוב הנחייה והכנה נכונה.
- אני סבורה שהעשייה היא הלב של הכול, ואת העולם האקדמי יש לבנות ולהצמיח משם.

קורסים משלבי עשייה מאפשרים לסטודנטים לחבר בין תאוריה לפרקטיקה וללמוד על קבוצות מודרות בחברה שבה הם חיים ועל היכולת שלהם לחולל שינוי. הסטודנטים לומדים ידע אקדמי מהמרצים, ונוסף על כך הם לומדים גם: (א) מאנשים בקהילה ובארגונים שהם מתנדבים בהם; (ב) מהסטודנטים האחרים בכיתה, מהחוויות האישיות שלהם ומהידע שהם נחשפו לו במהלך הפעילות שלהם בקהילה; (ג) מעצמם ועל עצמם ועל היכולת שלהם לחולל שינוי. מרים שלזינגר ז"ל, שפיתחה עם עמיתותיה את הקורס מתורגמנות קהילתית, תיארה את תהליך הלמידה של הסטודנטים ושאלה כיצד מתחולל התהליך שבו

רכיב הזהות המשותף (ההשתייכות למיעוט לשוני) נעשה מרכזי יותר מרכיב הזהות המפריד בין הקבוצות החברתיות-הלשוניות:³

בתחילת הקורס נוטות הקבוצות להתקבץ יחד ולשמור על בידול מסוים. לא אטען כי בסוף הקורס נוצרת אינטגרציה מלאה ביניהן, ואנחנו גם איננו נוקטים פעולה יזומה בכיוון הזה, אבל בכל זאת, נראה לנו שחל שינוי: מדבריהם (בכתב ובעל-פה) של הסטודנטים עולה כי כולם מפתחים מודעות גבוהה לבעייתיות של היעדר הנגשה לשונית; פיתוח המודעות הזו - ראיית הבעיה הסמויה הזו כתכונה יותר רלוונטית מאשר קבוצת השיוך הספציפית - ופיתוח סובלנות ואמפטיה לבעיה זו אצל בני כל המיעוטים הלשוניים, הם תהליכים משמעותיים, לדעתי, ומהווים גם מפתח לסובלנות רבה יותר, ולראיית האחר כפרט במקום לראותו רק כחלק מקולקטיב.

ייתכן שתרמו לכך אותם שיעורים שבהם הושבנו ביחד, כקבוצה, את הסטודנטים שהמכנה המשותף שלהם אינו לשוני, אלא מוסדי; כלומר, כל המתנדבים בבית חולים מסוים, למשל, וביניהם דוברי רוסית, ערבית ואמהרית. ברמה מסוימת, מדובר בתהליך ידוע (ואפילו נדוש) של שינוי עמדות כתוצאה מחשיפה הדדית, אבל ברמה עמוקה יותר מדובר גם בפיתוח אמפטיה למי שסובל מאפליה (פאסיבית, כביכול) שאותה הסטודנט מזהה על רקע האפליה שהוא עצמו היה עד לה בקבוצה שלו. ובנוסף, כמובן, מדובר בהכרה בתפקידה של תקשורת בצמצום פערים.

הסטודנטים בקורס מתורגמנות קהילתית חשבו שהלמידה מתוך עשייה משמעותית הרבה יותר מלמידה המתקיימת רק בקמפוס. הם ציינו שלמדו מהאנשים שלהם הם תרגמו: "הקורס הזה הוא מתנה גדולה. יותר ממה שנתתי לקשישים במרכז שבו התנדבתי, למדתי מהם מה זה כוח ומה זאת עמידות בחיים ומהי גבורה".

כמו כן, הם הדגישו כי הקורס אפשר להם ללמוד על עצמם ועל היכולות שלהם לחולל שינוי בעזרת שפת האם שלהם:

אחת החוויות המרתקות שהיו לי בחיים. במרפאת הפליטים בדרום תל אביב יש מגדל בבל מודרני. באים דוברי שפות שונות, ורופאים לא מבינים אותם. שם הבנתי לראשונה כמה שפה חשובה. נתקלתי לראשונה ברמה כזאת של חוסר אונים. אם עזרתי לאחד מהם - די לי. לרופאים עזרתי - הם אמרו לי את זה.

3 הדברים נאמרו במפגש של קבוצת הערכה פמיניסטית בתל אביב, 14 בספטמבר 2008.

עם זאת, השילוב בין לימוד בכיתה לבין לימוד מתוך עשייה בקהילה טומן בחובו אתגרים לא פשוטים. כך, למשל, בפרק שלהן מצביעות טל, פנסטר וקולקה על אכזבה שסטודנטים עלולים לחוש מהפער שבין מודלים תאורטיים הנלמדים בכיתה, המדגישים את חשיבות העבודה 'מלמטה למעלה' (bottom-up models), לבין פשרות במציאות, הכוללות החלטות רבות המתקבלות 'מלמעלה'. המחברות עומדות על חשיבותו של דיון שיקשור קשר מידי יותר בין תאוריות חברתיות רחבות לבין שאלות מעשיות המעסיקות את הסטודנטים. כמו כן, רצוי, לדעתן, לערב את הסטודנטים בפרספקטיבות, בדילמות ובשיקולים בקבלת ההחלטות של חברי הסגל.

גולן ושלחוב-קיבורקיאן (בספר זה) מצאו כי הלמידה הרפלקסיבית, ההתמקדות בבעיות העולות מהעשייה, ההכרה בשונות התרבותית והשפתית והליווי האישי של המרצים והמנחים יצרו בכיתה מרחב בטוח לדיון ולשיחה. רבים מהסטודנטים אמרו שהכיתה בקורס משלב העשייה הייתה המקום היחיד בקמפוס שבו הם הרגישו בטוחים לדבר. הם תיארו את הקמפוסים כמנוכרים וככאלה שבהם לא חשו חופשיים לבטא את עצמם. סטודנטית בקורס 'הגברת רווחתן של נשים' במכללה האקדמית צפת סיפרה:

בכיתה, בתוך הקבוצה, תמיד הרגשתי משוחררת, למדתי לשבור את השתיקה, לדבר ולעמוד על שלי. למדתי לנטרל את המחסומים הפנימיים והחיצוניים שעומדים מולי. ובמצב של מצוקה קיבלתי תמיד את התמיכה הרגשית והעזרה המעשית מהקבוצה. ודרך העצמת עצמי אני מרגישה שאני מוכנה להעצים אחרים.

סטודנטית בקורס "פמיניזם משפטי" באוניברסיטת חיפה אמרה: "קיבלתי ורכשתי הרבה ידע על אוכלוסיות שונות. הקורס הזה נתן לי הזדמנות להשמיע קול ולקבל ידע".

המחקר מצא גם שמאפייני הלמידה בקורסים משלבי עשייה שבהם לומדים סטודנטים יהודים ופלסטינים, מאפשרים מפגש ודיאלוג בין שתי הקבוצות, הנדירים בישראל בכלל ובקמפוסים בפרט. רבים מהסטודנטים הדגישו שזאת הפעם הראשונה שהם דיברו עם יהודי או עם פלסטיני, וציינו שחווית ההיכרות עם סטודנטים שונים מהם הייתה משמעותית מאוד בעבורם. למשל, סטודנטית פלסטינית אמרה: "זו הפעם הראשונה שאני משתתפת בקורס שיש בו משתתפים מקבוצה אחרת ומשפה שונה. ומכאן נובע האתגר שאני רוצה להכיר את הקבוצה הזאת ולבוא במגע אתם וללמוד את השפה שלהם כדי שאוכל להבין אותם".

הקורסים האלה, שאינם מוגדרים קורסים העוסקים בסכסוך הישראלי-פלסטיני, הם מודל חדשני לחינוך לשלום. הם מאפשרים מפגש ארוך טווח ולימוד משותף של סטודנטים יהודים ופלסטינים על העשייה שלהם בקהילות שונות.

הקשרים

רק כ-40% מבני הנוער בישראל זוכים לתעודת בגרות המאפשרת להם כניסה למערכת ההשכלה הגבוהה (סבירסקי, קונור-אטיאס ואופיר, 2014, עמ' 27), ויש מתאם בין הרמה הסוציו-אקונומית של ההורים לאפשרות של ילדיהם להגיע להשכלה גבוהה (גולן-עגנון, 2004). מכאן שבמקרים רבים הסטודנטים המשתתפים בתכניות הם אליטה, ורבים מהם אינם מודעים לאי-השוויון המובנה במערכת החינוך ולמעמדם הפריבילגי. המפגש עם ילדים, עם בני נוער ועם אנשים חיים בעוני עלול לחזק אצלם את התפיסה המוטעית שאנשים חיים בעוני "פשוט אינם מתאמצים מספיק", "שאם הם ירצו הם יוכלו" או "סדרי העדיפויות שלהם אינם נכונים". אולם המפגש הזה עשוי גם לערער על הדעות הקדומות האלה. הדיון בכיתה נדרש להציב את החוויות שעוברים הסטודנטים בפעילותם בקהילה בהקשר חברתי וביקורתי רחב.

לדוגמה, ירון הוא אחד מ-15 סטודנטים מתחומי ידע שונים שהשתתפו בתכנית 'עמיתי מינרבה לזכויות האדם' באוניברסיטה העברית בירושלים. ירון כתב: בעקבות הסיור שערכנו בשכונת מוסררה, התחיל ויכוח ביני לבין חברים מהקבוצה סביב הטענה שלי שאנשים מהשכבות המוחלשות צריכים בראש ובראשונה לעזור לעצמם, ואם הם אינם עושים זאת - אין להם להלין אלא על עצמם, ושבדור שני ושלישי של הגירה טענת השונות כבר לא תופסת. טענתי (בלהט נעורים שכזה) שכ'אנשים בוגרים' הם צריכים לקחת אחריות ולצאת משכבת השוליים בכוחות עצמם, בלי טובות, הטבות וסיוע חוץ. ירון דיווח על שינוי משמעותי בתפיסותיו בעקבות הלימודים בשיעור על ההקשר חברתי של אי-השוויון. שינויים דומים בתפיסות בעקבות שילוב של ידע תאורטי והבנת ההקשר החברתי נרשמו גם בתכנית לפדגוגיה ביקורתית בסמינר הקיבוצים (ראו גם בפרק של גור זיו וזלמנסון לוי). במחקר הערכה אמרו הסטודנטיות שהבנת ההקשר החברתי של ילדים חיים בעוני סייע להן להפסיק להאשים את הורי הילדים במצבם וליצור קשרים הדוקים יותר אתם (לוי-פלדמן וזליקוביץ, 2004).

פעילות הסטודנטים מתקיימת בהקשרים חברתיים, כלכליים, מגדריים ופוליטיים. לימוד ההקשרים החברתיים בכיתה במקפוס מאפשר לסטודנטים

להבין את פעילותם בקהילה ואת תרומתה בהקשר הרחב. אולם במחקר שעקב אחר 13 קורסים משלבי עשייה ב-11 קמפוסים בישראל (ראו הפרק של גולן ושלהוב-קיבורקיאן) עלה שלמעלה מ-80% מהסטודנטים סוברים כי גם העשייה וגם הקורס אינם פוליטיים ואינם מושפעים מהפוליטיקה. על פי המחקר הזה, הסטודנטים והמרצים בקורסים האלה שרטטו גבול ברור בין מה שהם מגדירים 'הקשר חברתי' לבין מה שהם מגדירים 'הקשר פוליטי', והם בוחרים לפעול רק בהקשרים החברתיים ולהימנע מכל עיסוק בפוליטיקה כפי שהם מבינים אותה. המרצים והסטודנטים ב-13 הקורסים משלבי העשייה שנלמדו במחקר דנו בכיתה בנושאים חשובים שלרוב אינם נידונים בפתיחות בקמפוס, כגון מדיניות מפלה וחוקים מפלים, פערים חברתיים, אי-שוויון בין סטודנטים יהודים לסטודנטים פלסטינים ובין גברים לנשים, הפרת זכויות אדם ופגיעה בדמוקרטיה, כל זאת בגבולות הקו הירוק. המרצים והסטודנטים הצליחו ליצור מרחב בטוח לדיון כן, גלוי ופתוח בנושאים האלה. זהו הישג מרשים שאינו מובן מאליו, במיוחד לנוכח הרכב המשתתפים בקורסים - בממוצע שני שלישים סטודנטים יהודים ושליש סטודנטים פלסטינים (פי שלושה משיעורם בקרב כלל הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה).⁴

עם זאת, גם המרצים וגם הסטודנטים העדיפו להימנע מדיון במה שהם הגדירו נושאים 'פוליטיים'. למשל, 282 סטודנטים נשאלו: "מה מפריע לך במציאות?" ורק ארבעה הזכירו את הכיבוש. מכל אלפי המילים שקודדו בתשובות לתשע שאלות פתוחות, הופיעה המילה 'שלום' עשר פעמים, ולא תמיד בהקשרים חיוביים. שני הסטודנטים היחידים במחקר שכתבו שהמוטיבציה שלהם ללמוד היא פוליטית, היו שני הסטודנטים מחו"ל בקורס לצילום בבצלאל שהתקיים במזרח ירושלים. כל הסטודנטים האחרים לא ראו בעשייה שלהם בקהילה ובקורס בקמפוס דברים פוליטיים. הם ביקשו לקדם צדק 'קרוב לבית', לתמוך בנוער בסיכון, להתנדב בארגונים חברתיים ולבנות פרויקטים בקהילתם - ולהשאיר את השאלות של מלחמה, שלום והסכסוך הישראלי-פלסטיני מחוץ לקמפוס.

מרקוביץ ומסרי-חרזאללה (בספר זה) מתארות תופעה של פרסונליזציה, קרי שימוש במרחב הפרטי כדי להתייחס לתופעות חברתיות חיצוניות. החוקרות מראות כי גם הסטודנטים היהודים וגם הסטודנטים הפלסטינים שהשתתפו

4 שיעור גבוה זה התקיים ב-13 הקורסים האלה, שהם בעלי מאפיינים מובחנים, והוא אינו משקף את שיעור הפלסטינים בכלל תכניות המעורבות החברתית, שהוא כאמור נמוך מאוד.

בקורס במכללת בית ברל ביקשו להציג את עצמם בפני ה'אחר' בעיקר כאינדיבידואלים המבטאים את התפיסות, את הפרשנויות ואת נקודת המבט הפרטית שלהם. המרחב הפרטי, שנחשב אותנטי ועצמאי, שימש כדי לבודד את הדין מהקשרים היסטוריים, חברתיים ופוליטיים, לטשטש את יחסי הכוח בין הקבוצות ולערפל אי-צדק מובנה.

קלוש ושמור (בספר זה) כותבים על סטודנטיות פלסטיניות שהשתתפו בקורס 'תכנון עם הקהילה' בטכניון. הם מראים כי המפגש של הסטודנטיות עם הנשים בקהילה הציף נושאים פוליטיים שבדרך כלל אינם נידונים בכיתה, אולם המשתתפות העדיפו להימנע מדיון ישיר בנושאים הקשורים לסכסוך הישראלי-פלסטיני וההתייחסות אליו הייתה מרומזת ברובה. לפי קלוש ושמור, "התהליך הדגים איך יחידים מתמרנים ביצירתיות בין מערכות של השתקה הקובעות איך הם יתנהגו בהקשרים שונים".

בעקבות גולן ושלמה-קיבורקיאן, אפשר להצביע על שלוש סיבות עיקריות לדה-פוליטיזציה בקורסים משלבי העשייה: ראשית, מרצים וסטודנטים, כמו ישראלים רבים אחרים, חשים ייאוש, עייפות וחוסר אמונה ביכולתם לעשות דבר-מה לקידום פתרון של שלום לסכסוך, ותחושות אלו מובילות לחוסר עניין בנושא ולבחירה בסדרי יום חלופיים.

שנית, הסגל והסטודנטים ניסו לפתח יחסים בין-אישיים טובים ויציבים בין המשתתפים היהודים למשתתפים הפלסטינים בקורסים ולשמור עליהם. ואמנם, המרחב הבטוח שנוצר בכיתה אפשר דיון בנושאים רגישים, לרבות יחסי יהודים-פלסטינים בתוך ישראל ובתוך הקבוצה. אולם הסטודנטים הגדירו את המונח 'פוליטיקה' הגדרה צרה וזיהו אותו עם סוגיות ושאלות הנוגעות לסכסוך הפוליטי הישראלי-פלסטיני, למציאות בשטחים הכבושים, למלחמה ושלום, לצבא ולמיליטריזציה של החברה - סוגיות שהמרצים והסטודנטים בחרו להשאיר מחוץ לכיתה. הם חששו שדיון בסוגיות האלה עלול ליצור מתחים בקבוצה ולסכן את המרחב הבטוח המיוחד שנוצר בכיתה, את התמיכה של הקבוצה בחבריה, ואת הידידות שנוצרה בתוכה.

שלישית, סטודנטים פלסטינים הביעו חשש להביע עמדות פוליטיות הנחשבות בלתי-לגיטימיות בשיח ההגמוני בישראל. כשנשאלו על כך בריאיון הם אמרו שהעדיפו להתמקד במאבקהם האישיים משום שהמחיר האישי שיידרשו לשלם על אתגור המערכת הפוליטית עלול להיות כבד. החשש מעיסוק בהקשרים הפוליטיים של העשייה מעורר שאלות בדבר היקפו של החופש האקדמי בקמפוסים בישראל.

הדה-פוליטיזציה הזאת אינה ייחודית, כמובן, לקורסים משלבי עשייה. הקורסים האלה משקפים תופעה רחבה יותר בחברה הישראלית, הבאה לידי ביטוי, בין השאר, בהקשרים אקדמיים רבים אחרים (ראו, למשל, שנהב, 2008), ובארגוני החברה האזרחית שבהם מתנדבים חלק מהסטודנטים (ראו, למשל, Orr, 2011). תופעה זו באה לידי ביטוי בולט במחאה החברתית של קיץ 2011, שהשיגה קונצנזוס חסר תקדים משום שבחורה בא-פוליטיות אסטרטגית (שנהב, 2013). לפי שנהב (שם, עמ' 122), "הא-פוליטיות של המחאה התבטאה בכך שלא ערערה על היסודות האנטי-דמוקרטיים אשר מאפיינים את המשטר ואת הכלכלה הפוליטית שלו". כך התעלמה המחאה מבעיות העומק של המשטר הישראלי "שמצמיח מאפיינים טוטליטריים" (שם, עמ' 126). כך הצליחו גם הקורסים משלבי העשייה להשיג הכרה ממסדית וקונצנזוס רחב למדי בקרב הנהלות המוסדות להשכלה גבוהה, הסגל והסטודנטים, בשל היותם א-פוליטיים, אולם להישג זה נלווה מחיר של התעלמות מכמה מבעיות היסוד החמורות והדוחקות ביותר בישראל.

מבנה הספר

בספר ארבעה שערים: השער הראשון עוסק בתהליך המורכב שבו במהלך הלימודים והעשייה בקהילה סטודנטים יוצרים שינוי, משתנים בעצמם, מגבשים את זהותם, אך גם חווים דילמות וקונפליקטים. השער מציג גם פרדוקסים ואתגרים מרכזיים בפיתוח של שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל. דסי פוסטן-איזיק ורוני סטריאר רואים בשותפות אקדמיה-קהילה מרחב של פרדוקס שמתקיימים בו, זה לצד זה, מופעים סותרים לכאורה. הם מציגים חמישה פרדוקסים עיקריים: (א) עבודה 'מלמעלה למטה' מול עבודה 'מלמטה למעלה'; (ב) השקעה בשיפור איכות היחסים מול הגברת האפקטיביות הארגונית של התכנית; (ג) אימוץ גישה שוויונית מול כיבוד מבנים היררכיים; (ד) עידוד חזון משותף מול הערכה לריבוי זהויות; (ה) מחויבות למעורבות ארוכת טווח מול חתירה לחדשנות מתמדת. לאור 'תאוריית הפרדוקס הארגוני', המחברים מציעים לראות בפרדוקסים האינהרנטיים האלה הזדמנות ולא מכשול. בפרק מודגמת תפיסה זו באמצעות חקר מקרה מתוך שותפות אקדמיה-קהילה באוניברסיטת חיפה הנאבקת בהדרה חברתית.

רחל קלוש וטל שמור, אדריכלית ואנתרופולוג, לימדו בטכניון את הקורס 'תכנון עם הקהילה'. הפרק שכתבו בוחן את התהליך הלימודי שעברו סטודנטיות

פלסטיניות בקורס ואת הדילמות והקונפליקטים שחוו. הם מתארים בפרק זה כיצד אפשרה ההכשרה המקצועית הרפלקסיבית לסטודנטיות להתמודד עם זהותן האתנית-לאומית ועם סוגיות מגדריות ודוריות, וכיצד היא הבנתה את זהותן המקצועית ואת תפיסתן המקצועית.

רינת טל, טובי פנסטר וטל קולקה בוחנות תהליך בן שלוש שנים שבמסגרתו עבדו סטודנטים למשפטים ולתכנון באוניברסיטת תל אביב עם תושבים משכונת יפו ג' בפרויקט התחדשות עירונית. בפרק מנותחים הפוטנציאל והמגבלות של האקדמיה כסוכנת של שינוי חברתי, מתוך התמקדות בשלושה אתגרים מרכזיים: היחסים בין הסטודנטים לחברי הקהילה; היחסים בין תחום התכנון לתחום המשפט; והקשר שבין חומר הלימוד בכיתה לעבודת השדה.

צביקה אור מתמקד בפעילות חברתית של סטודנטים לתארים מתקדמים המוסיפים ללימוד ולהתנדבות נדבך נוסף - מחקר. על סמך ניסיונו של הכותב, שבהיותו תלמיד לתואר 'מוסמך' היה פעיל בארגון חברתי וחקר אותו, הפרק מציג דילמות כמו: איזה שינוי ראוי לקדם במסגרת הפעילות והמחקר ובאיזו זירה? מי שותף בקביעת יעדי השינוי? אילו סוגים של ידע יוכלו לתרום להשגת השינוי המבוקש? ומה טיב הקשרים הרצויים והאפשריים בין האקטיביזם למחקר? הפרק דן בשאלות האלה באמצעות ניתוח של שתי סוגיות מרכזיות: יחסי יהודים-פלסטינים בארגון ואסטרטגיות הפעולה שנוקט הארגון.

רבות מהגישות לאקדמיה מעורבת חברתית נשענות על אפיסטמולוגיות ועל מתודולוגיות פמיניסטיות, והפדגוגיה הפמיניסטית משמשת ברבים מהקורסים משלבי העשייה. כמו כן, ברבות מהשותפויות בין האקדמיה לקהילה נשים הן רוב בקרב השותפים בתהליך. אם כן, השער השני בספר בוחן כיצד באות לידי ביטוי הפדגוגיה הפמיניסטית והפרספקטיבה המגדרית בקורסים משלבי עשייה. הסטודנטיות בקורס 'מתורגמות קהילתית' באוניברסיטת בר-אילן עומדות במרכז הפרק שכתבו מרים שלזינגר, טניה ווינובה ומיכל שוסטר. תרגום הוא מקצוע נשי, ומתורגמות קהילתית נחשבת עיסוק לא-מקצועי. הכותבות שואלות אם הסטודנטיות בקורס רואות בחוויית המתורגמות קהילתית חוויה נשית, ואם השתתפותן בקורס מאתגרת את התפיסה המסורתית של תפקיד המתורגמנית ומעודדת אותן לאמץ נוכחות אסרטיבית, פרו-אקטיבית ונראית יותר.

נור פלאח ודנה מירטנבאום ממשיגות את מודל ההנחיה הפמיניסטית בתכנית 'חונכות לזכויות והקליניקה לפמיניזם משפטי' באוניברסיטת חיפה. הפרק מתמקד בניתוח הדרך שבה יושם המודל במצבים שנוצרו בקבוצה בהקשר לסכסוך

הישראל-פלסטיני, ומציע שיישום רפלקציה ועקרונות פמיניסטיים רדיקליים בהנחיית קבוצה הוא דרך רבת עוצמה להתמודד עם הסכסוך ולעבד אותו. רונית קרק, רות פרסר ותניא ציון וולדקס מציגות מודל פדגוגי שנבנה במסגרת המסלול 'מגדר בשטח', מסלול לתואר שני בלימודי מגדר באוניברסיטת בר-אילן, שבמרכזו 'פרדיגמה של פרדוקסים' שאינה נכנעת להנגדה בין פרקטיקה לתאוריה ובין שטח לאקדמיה. הן מראות כיצד סטודנטיות חוות למידה טרנספורמטיבית במעבר ממסגרת של איתור דימויות ופתרון למסגרת של אימוץ הפרדוקסים. השמירה על מתחים, על אי-בהירויות ועל מגוון מאפשרת לסטודנטיות להתנסות באקטיביזם חברתי מפרספקטיבה פמיניסטית ביקורתית ובדרכים המעודדות תנועה במקום שיתוק.

השער השלישי מתמקד ביחסים בין סטודנטים יהודים לסטודנטים פלסטינים בקורסים משלבי עשייה. מחקרן של דפנה גולן ונאדירה שלהוב-קיבורקיאן על 13 קורסים משלבי עשייה מצא כי הקורסים האלה פיתחו את מחויבותם של הסטודנטים היהודים והפלסטינים למעורבות עם ה'אחר' ולמענו, העניקו להם מרחבים בטוחים בקמפוס לרפלקציה משותפת על ההתנדבות, סייעו להם לבחון מחדש סטראוטיפים ולהבין טוב יותר את הזהות שלהם ואת זהותם של אחרים. עם זאת, הסטודנטים והמרצים ביקשו להימנע מעיסוק במה שהם הגדירו נושאים 'פוליטיים'.

הפרקים של דליה יפה מרקוביץ' ואסמהאן מסרי-חרזאללה ושל חגית גור זיו וגליה זלמנסון לוי דנים בתכניות משלבות עשייה במסלולים להכשרת מורים, מתוך התמקדות בתהליכים המתרחשים בין סטודנטים פלסטינים לסטודנטים יהודים בתוך הכיתה. הקורס המשותף היחיד ליהודים ולפלסטינים במכללת בית ברל עומד במרכז הפרק של מרקוביץ' ומסרי-חרזאללה. הפרק בוחן את הדרכים שבהן סטודנטים פלסטינים ויהודים מבינים את ההתייחסות לממד הפוליטי, ומנתח את מערכות ההצדקה שבהן הם משתמשים כדי להסביר את עמדתם. כלומר, שלא כמו מחקרים הבוחנים את העמדות הפוליטיות של המשתתפים ואת השתנותן, מחקר זה מתמקד ביחס של הסטודנטים לעצם העיסוק במה שנחשב סוגיות פוליטיות ובסוגיות שנויות במחלוקת, כמו הסכסוך הישראלי-פלסטיני. גור זיו וזלמנסון לוי מתארות את התהליך שעברו הסטודנטים בתכנית 'חינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום' בסמינר הקיבוצים. הפרק בוחן את המפגש המתקיים בתכנית בין סטודנטים יהודים לסטודנטים פלסטינים ועומד על השינויים ביחסי הכוחות ביניהם במהלך שלוש שנות הלימודים. השינויים

האלה מתרחשים בעקבות הלמידה המשותפת של נושאים כמו צדק חברתי, זכויות, הפליה, הדרה ויחסי רוב-מיעוט.

אריאלה בארי-בן ישי ומוטי גיגי בוחנים קורסים במדיניות ומנהל ציבורי במכללה האקדמית ספיר, שבהם לומדים בעיקר סטודנטים עובדים באמצע הקריירה שיש להם כבר סמכות ארגונית. הקורסים, הנשענים על עקרונות בפדגוגיה ביקורתית, מבקשים לעודד את הסטודנטים להשתמש בכוחם לקידום שוויון חברתי. המחקר בוחן כיצד פרקטיקות בכיתה מעודדות שינוי חברתי בקהילות השייכות של הסטודנטים היהודים והפלסטינים. הממצאים מאתגרים את התפיסה שהממד האישי-רגשי גורם לדה-פוליטיזציה של הממד החברתי.

בשער הרביעי המחברים משתמשים בשיטת 'למידה מהצלחות' במטרה לזקק עקרונות פעולה כלליים מתוך תכניות שהביאו לתוצאות רצויות. ההצלחה של התכנית 'אקדמיה בכיכר' במכללה האקדמית תל חי נובעת בעיקר מלמידה משותפת, כפי שמראות יעל סילבר ואילת שביט בשער זה. 'אקדמיה בכיכר' מציעה קורסים אקדמיים פתוחים היוצרים, משמרים ומפיצים ידע רלוונטי לקהילה ולאקדמיה כאחד. סילבר ושביט מנתחות את העקרונות שביסוד העשייה - שיתופיות, מגוון, קהילתיות וחריגה ממסגרת אקדמית סטנדרטית - התורמים ליצירת קהילה אזונית לומדת ופעילה באזור רווי שסעים.

נעם לפידות-לפולר ונסרין קייס מנתחות את משמעות הלמידה בקורס משלב עשייה במכללה האקדמית עמק יזרעאל, שבו פותחו תכניות המשלבות אנשים עם צרכים מיוחדים בקהילה. הפרק בוחן כיצד בא לידי ביטוי השינוי שעברו המעורבים בקורס ומהם מחירי ההצלחה, לאור תאורית השדה והרחבת המרחב החברתי של הפרט.

דיאגו רוטמן מנתח את הפרויקט המשותף לסטודנטים ולחברי סגל מבצלאל ולתושבי שכונת הקטמונים בירושלים שהוביל להקמת פארק המסילה בעיר. רוטמן דן במקומם של האמנות, האקדמיה, הסטודנטים והתושבים במעורבות בתכנון ובביצוע של האדריכלות העירונית ובתהליכים של שינוי ואקטיביזם מבוססי אמנות. רוטמן מראה כי איום מצד הממסד עשוי להפוך לגורם מלכד, לעודד יוזמה והתארגנות של התושבים והסטודנטים וליצור תנאים לשינוי.

סוגיות בלתי-פתורות

בפרק מבוא זה הצענו ארבעה עקרונות ומדדים לבחינת הצלחת תכניות של שותפות אקדמיה-קהילה, המתבססים על לימוד של הצלחות של תכניות וקורסים

בכמה קמפוסים בישראל. הדגשנו את חשיבות המחויבות של כל חמשת השותפים בתהליך העשייה: הסטודנטים, המרצים, המוסדות להשכלה גבוהה, ארגוני החברה האזרחית וחברי הקהילות. עמדנו על חשיבותם של העקביות והתכנון לטווח ארוך בתכניות כאלה, שרובן מסתיימות עם שנת הלימודים האקדמית ומיעוטן נמשכות אל תוך הקיץ ואל שנות הלימודים הבאות. חוסר הביטחון התקציבי של הפעילות, שאינו מאפשר תכנון ארוך טווח, הוא סוגיה מרכזית בבניית תכניות המושתתות על עקביות ומחויבות, והוא ראוי ללימוד נוסף.

הדגשנו את יתרונות הלמידה מתוך עשייה, למידה שנוסף על הלמידה האקדמית הרגילה יש בה גם למידת עמיתים וגם למידה עם הקהילה וממנה. למידה כזאת תורמת לסטודנטים הפעילים, והם מצטיינים יותר מאחרים הן בתקופת לימודיהם הן אחרי הלימודים. הלמידה מתוך עשייה אפשרה לסטודנטים ללמוד על האחר, על הקהילות שעמן הם פעלו ועל עצמם. הסטודנטים שהשתתפו בתכניות האלה יצרו קהילות לומדות, ורובם הגדול אמרו שהקורסים משלבי העשייה היו חלק חשוב ביותר בלימודיהם וביקשו הארכה של התכנית ופיתוח קורסים משלבי עשייה גם בתחומים אחרים.

לבסוף, מצאנו כי יש חשיבות רבה, ועמה גם חשש גדול, בקרב המרצים והסטודנטים מדיון בהקשרים הפוליטיים של העשייה החברתית, הקשרים הקיימים תמיד. הסוגיה הבלתי-פתורה ביותר במחקר היא הדה-פוליטיזציה של השותפויות - למרות הלמידה הפורייה והפעילות המבורכת, ההקשרים הפוליטיים של העשייה מושתקים ומוכחשים בקמפוס. דיון ועשייה בסוגיות של 'שינוי חברתי' או 'מעורבות אזרחית' בגבולות הקו הירוק נחשבים לגיטימיים ורצויים בקמפוס כל עוד הם מנותקים לחלוטין מסוגיות הקשורות למלחמה ושלום, לסכסוך הישראלי-פלסטיני ולכיבוש המתמשך של השטחים. הסוגיות האלה הן 'הפיל שבחדר' שלא היה מוקד לדיון, כל שכן לפעילות. הדה-פוליטיזציה הזאת משרתת את החזק, היא מנציחה את הסטטוס קוו ומשרתת אותו בתחומים מרכזיים ביותר בחיינו, ומסווה את הכוחות המארגנים את הסטטוס קוו הזה (Brown, 2006). מכאן שגם בקורסים משלבי העשייה שקידמו שינוי משמעותי ובעל ערך רב בתחומים חשובים, ניכרה הפנמה של העמדה ההגמונית באקדמיה בפרט ובחברה הישראלית בכלל, עמדה החוששת לחשוף את תפקידו של הממד הפוליטי ומכחישה את מגוון השפעותיו. חששם של סטודנטים ומרצים להיחשב מוטים פוליטיים מועצם בשנים האחרונות בשל פיקוח ולחצים המופעלים מצד ארגונים כמו "אם תרצו" - ארגונים המאיימים על מרצים שדעותיהם אינן עולות

בקנה אחד עם עמדותיהם של הארגונים האלה. חשש זה מעמיד בסימן שאלה את החופש האקדמי ומעלה שאלות בדבר תפקידם של המוסדות להשכלה גבוהה לעודד דיון פתוח ולאפשר השמעת דעות מגוונות.

למרות הצלחתן של התכניות שנערכו במסגרת השותפויות אקדמיה-קהילה ולמען עתידן, מן הראוי להתמודד בשלב זה עם שלוש סוגיות בלתי-פתורות נוספות: ראשית, כדאי לבחון את תפקיד מדינת הרווחה ומערכת החינוך ולהבטיח סטודנטים לא יחליפו אנשי מקצוע ולא יהיו כוח עבודה זול ובלתי-מיומן בעבורן. יש להבטיח שמעורבות החברתית של סטודנטים ושל ארגונים לשינוי חברתי לא תהיה עלה תאנה שיכסה על אי-עשייה וחוסר מחויבות של המדינה לאזרחיה ולתושביה.

שנית, יש לפתוח אפשרויות נוספות לסטודנטים פלסטינים, שעד היום זוכים לפחות אפשרויות במוסדות להשכלה גבוהה בכלל ובתכניות לעשייה חברתית בפרט. השיעור הנמוך של סטודנטים פלסטינים בתכניות של מעורבות חברתית נובע הן מתת-הייצוג הכללי שלהם בקרב הסטודנטים (9.5% מהסטודנטים, אף שהם כ-27% מהאוכלוסייה הכללית בגילים הרלוונטיים), הן משום שרוב התכניות מתעלמות מהצרכים ומהאינטרסים הייחודיים של הסטודנטים הפלסטינים. פיתוח תכניות המושתתות על הבנה של צורכי הסטודנטים הפלסטינים והכרה בהם, בשאיפותיהם וביכולותיהם, וכן בצרכים של קהילותיהם, הכרחי ודחוף ביותר.

שלישית, בשל קוצר היריעה דילגנו על העיסוק בתוצרים השליליים הקשורים בהצלחת תחום השותפות אקדמיה-קהילה ובקשיים שהוא מעלה. בראיונות שקיימנו הדגישו רוב המרצים כי ליווי למידה של סטודנטים פעילים דורש משאבי זמן רבים יותר מהוראה רגילה ומוסיף על עומס העבודה שלהם הרב ממילא. כמו כן, מרצים רבים טענו כי העשייה החברתית שלהם אינה נחשבת עשייה אקדמית משמעותית, וכי קידום תלוי בעיקר בפרסום מאמרים בכתבי עת שאינם בשפה העברית (או הערבית) ואינם מיועדים לקוראים בישראל. ראוי לבחון את הקשיים האלה, וכן לבחון דרכים להכרה בחשיבות התרומה לקהילה גם בתהליך הקידום של מרצים ובהתקדמות לתארים גבוהים של סטודנטים, כפי שנעשה במדינות רבות בעולם.

מקורות

- בן דוד, ד' (2013). עדכון על מצב האוניברסיטאות והחוקרים בישראל. בתוך ד' בן דוד (עורך), *דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות*, 273-281. ירושלים: מרכז טאוב.
- גולן-עגנון, ד' (עורכת) (2004). *אי-שוויון בחינוך*. תל אביב: בבל.
- גולן-עגנון, ד', רוזנפלד, י"מ, בן יוסף, ש', כנאנה, ה', רוזנפלד, י', שוורץ, ב' ושרירא, ד' (2005). *פעילות סטודנטים לשינוי חברתי: מיפוי הקיים למען העתיד*. טיוטה לדין בכנס המועצה להשכלה גבוהה, 31 במאי 2005, ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים. נדלה מתוך [http://law.huji.ac.il/upload/mappingreporthebrew\(1\).pdf](http://law.huji.ac.il/upload/mappingreporthebrew(1).pdf)
- וולף, ו' (2004 [1929]). *חדר משלך*. תל אביב: ידיעות אחרונות - ספרי חמד.
- ות"ת-מל"ג (2014, 30 במרץ). *קול קורא להגשת תכניות למעורבות סטודנטים ואקדמיה בקהילה לשנת תשע"ה: קורסים משלבי עשייה, פרויקטי דגל מוסדיים ופרויקטים רוחביים*. ירושלים: הוועדה לתכנון ולתקצוב - המועצה להשכלה גבוהה.
- כ"ץ, י', דור-חיים, פ', מצליח, א' ויעקב, ל' (2007). *ש: דוח שנתי מסכם בעקבות תהליך למידה והערכה של אחד-עשר קורסים אקדמיים*. ירושלים: צפנת - מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני. נדלה מתוך <http://law.huji.ac.il/upload/evaluationfinalreport-August2007.pdf>
- לוי-פלדמן, א' וזליקוביץ, ג' (2004). *שילוב פדגוגיה ביקורתית בהכשרת מורים במכללת סמינר הקיבוצים - דוח הערכה*. תל אביב: סמינר הקיבוצים.
- סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א' ואופיר, א' (2014). *תמונת מצב חברתית 2013*. תל אביב: מרכז אדווה.
- סייקס, י"מ, רוזנפלד, י"מ ווייס, צ' (2006). *למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית: תכנית פיילוט - 2005-2002 המתודה הראשונה: למידה מהצלחות העבר - המתודה הרטרופקטיבית*. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל ומשרד החינוך התרבות והספורט.
- רוזנפלד, י"מ (1997). *למידה מהצלחות: כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה*. חברה ורווחה, יז(4), 377-361.
- רוזנפלד, י"מ, גילת, מ' וטל, ד' (עורכים) (2010). *למידה מהצלחות בעבודתם של קציני מבחן לנוער: הזדמנות ליציאה משוליות ומעבריינות*. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- שנהב, י' (2008). *הסוציולוגים והכיבוש. סוציולוגיה ישראלית*, ט(2), 270-263.
- שנהב, י' (2013). *הקרנבל: מחאה בחברה ללא אופוזיציות. תיאוריה וביקורת*, 41, 145-121.
- Abes, E. S., Jackson, G., & Jones, S. R. (2002). Factors that Motivate and Deter Faculty Use of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 5-17.
- Allahwalla, A., Bunce, S., Beagrie, L., Brail, S., Hawthorne, T., Levesque, S., von Mahs, J., & Spotton Visano, B. (2013). Building and Sustaining Community-University Partnerships in Marginalized Urban Areas. *Journal of Geography*, 112(2), 43-57.

- Annette, J. (2005). Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Involvement*, 40(5), 518-529.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How Undergraduates Are Affected by Service Participation. *The Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Beaumont, E., Colby, A., Ehrlich, T., & Torney-Purta, J. (2006). Promoting Political Competence and Engagement in College Students: An Empirical Study. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 249-270.
- Benson, L., Harkavy, I., & Puckett, J. (2000). An Implementation Revolution as a Strategy for Fulfilling the Democratic Promise of University-Community Partnerships: Penn-West Philadelphia as an Experiment in Progress. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 29(1), 24-45.
- Boyer, E. L. (1996). The Scholarship of Engagement. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 49(7), 18-33.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus-Community Partnerships: The Terms of Engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.
- Brown, W. (2006). *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton: Princeton University Press.
- Butin, D. W. (2010). *Service Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Campbell, E., & Lassiter, L. E. (2010). From Collaborative Ethnography to Collaborative Pedagogy: Reflections on the Other Side of Middletown Project and Community-University Research Partnerships. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(4), 370-385.
- Campus Compact (2000). *Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*. Retrieved from <http://www.compact.org/wp-content/uploads/2009/02/Presidents-Declaration.pdf>
- Checkoway, B. (2001). Renewing the Civic Mission of the American Research University. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 125-147.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

- Dorado, S., Giles, D. E., & Welch, T. C. (2009). Delegation of Coordination and Outcomes in Cross-Sector Partnerships: The Case of Service Learning Partnerships. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(3), 368-391.
- Edwards, B., Mooney, L., & Heald, C. (2001). Who Is Being Served? The Impact of Student Volunteering on Local Community Organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 30(3), 444-461.
- Ehrlich, T. (Ed.). (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix: Oryx Press.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (2000 [1968]). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition). London: Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder: Westview Press.
- Gazley, B., Littlepage, L., & Bennett, T. A. (2012). What about the Host Agency? Nonprofit Perspectives on Community-Based Student Learning and Volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(6), 1029-1050.
- Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing citizenship and Social Justice in the 21st Century. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 5-37.
- Harper, W. R. (1905). *The Trend in Higher Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London & New York: Routledge.
- Jacoby, B. (2009). *Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marullo, S., & Edwards, B. (2000). From Charity to Justice: The Potential of University-Community Collaboration for Social Change. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 895-912.
- Maurasse, D. J. (2002). Higher Education-Community Partnerships: Assessing Progress in the Field. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 31(1), 131-139.
- Minerva Center for Human Rights (2007, December). *The Minerva Human Rights Fellows Program: Survey of 1998-2006 Program Graduates – Summary of Findings*. Jerusalem: Minerva Center for Human Rights, The Hebrew University of Jerusalem.

- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., & Ilustre, V. (2002). Changes in College Students' Attitudes and Intentions for Civic Involvement as a Function of Service-Learning Experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 18-26.
- Mulroy, E. A. (2004). University Civic Engagement with Community-Based Organizations. *Journal of Community Practice*, 12(3-4), 35-52.
- Nishishiba, M., Nelson, H. T., & Shinn, C. W. (2005). Explicating Factors that Foster Civic Engagement among Students. *Journal of Public Affairs Education*, 11(4), 269-285.
- Orr, Z. (2011). Imposed Politics of Cultural Differences: Managed Multiculturalism in Israeli Civil Society. *Social Analysis*, 55(3), 74-92.
- Ostrander, S. A. (2004). Democracy, Civic Participation, and the University: A Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(1), 74-93.
- Strier, R. (2011). The Construction of University-Community Partnerships: Entangled Perspectives. *Higher Education*, 62(1), 81-97.
- Strier, R. (2014). Fields of Paradox: University-Community Partnerships. *Higher Education*, 68(2), 155-165.
- Watson, D., Hollister, R. M., Stroud, S. E., & Babcock, E. (2011). *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement*. London & New York: Routledge.
- Wellman, J. V. (2000). Accounting for the Civic Role: Assessment and Accountability Strategies for Civic Education and Institutional Service. In T. Ehrlich (Ed.), *Civic Responsibility and Higher Education*, 323-344. Phoenix: Oryx Press.