

קבוצות למידה וקהילות ידע מקוונות בשירותי הרווחה

יקותיאל צבע

מזה עשור פועל משרד הרווחה והשירותים החברתיים לשיפור יכולתם של העובדים הסוציאליים בשירותי הרווחה לעשות שימוש מושכל בידע מקצועי במהלך התערבויותיהם. הצעד הראשון בעניין זה החל עוד ב-1998 וביקש לעצב ולבחון מודל של למידה תוך-ארגונית בסוכנויות רווחה. הצעד השני נועד להרחיב את הלמידה לקהילה המקצועית כולה, באמצעות הקמת קהילות ידע מקוונות החוצות את הגבולות הארגוניים. מאמר זה מציג פעילות זו כולה, ולראשונה בעברית הוא כולל את ממצאי מחקר ראשוני שנעשה. לאור ממצאים אלה מבקש המאמר להתוות קווים להמשך הדרך ולמחקר עתידי.

מילות מפתח: למידה ארגונית, קהילות ידע מקוונות

מבוא

עובדים סוציאליים מחויבים לפעול במסירות ובנאמנות כדי לסייע לפונים אליהם לקבלת סיוע או טיפול. הם נדרשים להכיר את הידע המקצועי בתחומם על מנת לספק כראוי את הצרכים של לקוחותיהם בסוכנויות שהם פועלים בהן. אך צרכים אלו משתנים תדיר, וכך גם המדיניות החברתית. לכן העובדים הסוציאליים צריכים כל העת לרכוש ידע חדש וללמוד שיטות התערבות נוספות על מנת לסייע לפונים אליהם (Klein & Bloom, 1995; Roberts & Greene, 2002). כך גם העובדים הסוציאליים בישראל, הפועלים במדינת הגירה, שאוכלוסייתה ושירותי הרווחה שלה השתנו מאוד בעשורים האחרונים (Ronen, 2004; Weiss, Spiro, Sherer, & Korin-Langer, 2004).

מאמר זה מבוסס בין היתר על מאמר שאושר לפרסום ב-*Research on Social Work Practice* תחת השם: Learning Teams and VCoPs: Managing Evidence and Expertise beyond the Stable State, Sabah Y. & P. Cook-Craig. המחבר מבקש להודות לרנטה גורבטוב, לצחי פיין ולאילן שריף שסייעו לו בבניוח הנתונים על הפעילות בקהילות הידע.

החובה ללמוד ולרכוש ידע אינה נובעת רק מדרישות האתיקה של הפרופסיה. שירותי הרווחה בישראל ניצבים גם בפני דרישה חיצונית לשקיפות של הידע המשמש אותם. בדומה למתרחש בארצות רבות (Thyer & Kazi, 2004), העובדים הסוציאליים בישראל מתבקשים יותר ויותר להוכיח שההתערבויות שלהם מתבססות על גוף ידע ברור ועל ממצאי מחקר בדוקים. לכן בעשור האחרון השקיע משרד הרווחה והשירותים החברתיים מאמצים ניכרים לפתח את היכולת של העובדים הסוציאליים בישראל לרכוש דרך שגרה את הידע הדרוש על מנת להביא לתוצאות רצויות בהתערבויותיהם. במאמר זה נתאר את פעילות משרד הרווחה בתחום זה, ונטען שבהקשר הישראלי – מאמצים אלו נתקלים בקשיים ייחודיים. נציג את הניסיון לפתח מתודולוגיה של למידה ארגונית (organizational learning) בשירותים החברתיים ואת יישומה בפועל, תחילה ברמת הארגון הבודד ולאחר מכן ברמה הבינ-ארגונית, באמצעות קהילות ידע מקוונות. ננתח את הנתונים הראשונים שבידינו בדבר השתתפותם של עובדים סוציאליים ועובדים אחרים בקהילות ידע מקוונות. לבסוף נדון במחקר הדרוש על מנת להמשיך ולבחון את תרומתן של קבוצות למידה ושל קהילות ידע מקוונות לעבודתם של העובדים הסוציאליים.

דרישה הולכת וגוברת לביסוס הפרקטיקה על ידע

ראשיתה של העבודה הסוציאלית בישראל קשורה בעיני רבים בהקמת המחלקה לעבודה סוציאלית של הוועד הלאומי בשנת 1931. מאז ועד היום השתנתה מאוד הסביבה שבה הפרופסיה פועלת. לענייננו, הפרופסיה עברה תהליכים רבים של מיסוד, ובמסגרת זו גברה מאוד הדרישה לשקיפות הידע המשמש את העובדים הסוציאליים. מקורותיה של דרישה זו רבים. ראשית יש לציין את הלגליזציה המתמשכת של המקצוע. מאז חוקק חוק שירותי הסעד ב-1958, ובעיקר מאז שנות ה-80, עם התרחבות החקיקה הנוגעת לעבודת העובדים הסוציאליים, במישורין ובעקיפין, הכוללת היום יותר מ-50 חוקים. חקיקה פירושה לרוב גם שקיפות של שיקולי העובד. הלגליזציה הגיעה לשיאה בחקיקת חוק העובדים הסוציאליים בשנת 1996. החוק הכיר בזכותם של הלקוחות לקבל מידע הנוגע לשירותים שהם מקבלים, והעניק להם את הזכות לפקח על ההחלטות המקצועיות שמקבלים העובדים הסוציאליים. שנתיים לאחר מכן חוקקה הכנסת את חוק חופש המידע, אשר חיזק עוד את זכות הציבור לבחון את הידע שאנשי מקצוע עושים בו שימוש (Rabin & Peled, 2005). זאת ועוד, הדרישה לשקיפות הידע קשורה גם לנגישות הפונים והגופים הפועלים למענם לידע באמצעות מרשתת האינטרנט. הגישה הנוחה לידע מקצועי (שיעור

החדירה של האינטרנט בישראל עומד על למעלה מ-70% — Internet World Stats, (2009) משנה את ציפיות הלקוחות בכל הנוגע לשקיפות. יותר פונים לשירותי רווחה, יותר גופים המממנים אותם, וכן הציבור הרחב קוראים היום תיגר על מידת תקפות הידע של העובדים הסוציאליים (Dominelli, 2004), ודורשים כי ידע זה יהיה ברור ונגיש לכול.

נדמה שהעובדים הסוציאליים בישראל, בדומה לעמיתיהם ברחבי העולם, זקוקים לגוף ידע מוסמך ומעודכן שעליו יוכלו לבסס את פעולותיהם ולהצדיקן. לכאורה עליהם לאמץ את גישת הפרקטיקה מבוססת עדויות (evidence-based practice) ולעשות שימוש מודע, מפורש ומושכל (conscientious, explicit, and judicious) בראיות הטובות ביותר שיש בבואם לקבל החלטות הנוגעות לטיפול בפונים אליהם (Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg, & Haynes, 1997, p. 2). נראה שעליהם ללכת בעקבות החוקרים המגדירים פרקטיקה מבוססת עדויות כהליך הכולל את איתור הממצאים הטובים ביותר העשויים לסייע במתן מענה ללקוחותיהם, את ההערכה הביקורתית של התוקף של ממצאים אלו ואת שילובם עם מומחיות העובד ועם הידע של מקבלי השירות (לדוגמה: Straus, Richardson, Glasziou, & Haynes, 2005).

יישום גישת פרקטיקה מבוססת עדויות בישראל

עם זאת נטען, שהיישום של גישת הפרקטיקה מבוססת עדויות בישראל עלול להיתקל בקשיים ייחודיים ואף מורכבים יותר מהקשיים שהביאו להצלחתה המוגבלת בשדה העבודה הסוציאלית (Cnaan & Dichter, 2008; Regehr, Stern, & Shlonsky, 2007). לא נעסוק כאן בדיון המתנהל זה שנים בין תומכי הגישה למתנגדיה (לדוגמה: גיליון ספטמבר 2007 של *Research on Social Work Practice*, וגם מאמר המערכת של כתב עת זה בסתיו של אותה שנה) שכן קשיי היישום בישראל מקורם אחר. ראשית, יש להדגיש שמערכת שירותי הרווחה בישראל מאופיינת בדינמיות רבה ובשינויים תכופים (Ronen, 2004, p. 113). קצב השינויים עולה על קצב עריכת המחקרים העוקבים אחריהם, והראיות הדרושות לעובדי השדה פעמים רבות אינן בנמצא. מחסור זה נובע גם ממיעוט המחקרים הנערכים בישראל בשל דלות המקורות למימונם (Auslander, 2000). הוראת העבודה הסוציאלית בישראל עושה אמנם שימוש נרחב בידע מיובא, בעיקר מצפון אמריקה, אך בפרקטיקה נדרשות בדיקות והתאמות של ידע זה (Spiro, Sherer, Korin-Langer, & Weiss, 1998). קושי נוסף כרוך בכך שהידע המצוי בספרים, בכתבי עת ובאתרי אינטרנט כתוב ברובו באנגלית,

והגישה אליו מוגבלת משום שרוב אנשי המקצוע אינם שולטים דיים בשפה זו (Auslander, 2000). ואמנם, רוזן (Rosen, 1994), אשר חקר את מקורות הידע שבהם משתמשים העובדים הסוציאליים בישראל, מצא כי כמעט שלא נעשה שימוש בידע המבוסס על מחקר. 12 שנה מאוחר יותר הגיעו איגלשטיין, טייטלבראם ושור (2007) לאותה מסקנה, כשבחנו את הידע המשמש את העובדים הסוציאליים בעיריית ירושלים. לכן נדמה שקצב השינוי בשירותי הרווחה, אופיין הייחודי של הבעיות החברתיות בישראל, מיעוט המחקרים המקומיים ומחסום השפה מקשים במיוחד על יישום גישת הפרקטיקה מבוססת עדויות בישראל.

אתגרים אלה הם אשר הניעו את משרד הרווחה להוביל תהליך שמטרתו, מחד גיסא, לעודד את השימוש בספרות מקצועית ובראיות מחקריות בכל עת שהן קיימות וזמינות, ומאידך גיסא, לקדם יצירה של "ידע לפעולה" (Argyris, 1993) כאשר הראיות חסרות. תהליך זה החל בשנת 1998 בפיתוח מתודולוגיה של למידה ארגונית (organizational learning) עבור קבוצות של עובדים סוציאליים בתוך סוכנויות הרווחה. שבע שנים מאוחר יותר הרחיב המשרד את מאמציו והקים קהילות ידע מקוונות (virtual communities of practice) במאמץ לקדם למידה בקרב עובדים סוציאליים הפועלים בארגונים שונים. בפרקים הבאים יתוארו שני השלבים ונציג, לראשונה בעברית, את הממצאים הראשוניים של המעקב אחריהם. נציין עוד ששתי היוזמות נהלו על ידי יחידות שכותב שורות אלו עמד בראשן: תחילה כמנהל האגף לתכנון אסטרטגי של משרד העבודה והרווחה, ולאחר פיצול המשרד – כמנהל האגף למחקר, תכנון והכשרה של משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

למידה תוך-ארגונית

הניסיון לפתח מתודולוגיה של למידה ארגונית עבור שירותי הרווחה החל במסגרת "התוכנית הלאומית לילדים בסיכון" שעליה הכריזה ממשלת ישראל בסוף שנות ה-90. אחת מנקודות המוצא של תוכנית זו הייתה הדעה, שעל מנת לתת מענה יעיל לצרכים של הילדים בסיכון, יש לבנות תשתית של ידע (משרד העבודה והרווחה, 1998, עמ' 96). הוגי התוכנית ביקשו לחולל מהפכה בטיב השירותים לילדים בסיכון, והניחו שהספרות אינה מספקת מענה שלם לאתגרים שלפניהם. לכן הם בחרו לעודד למידה ארגונית כדי לבנות את תשתית הידע הדרושה. הם סברו שלמידה שיטתית תוביל לשילוב של ידע ממקורות שונים, כלומר ל-hybridization of knowledge (Gredig & Sommerfield, 2008). בהיותם מודעים היטב לכך ששיטות להבניית הלמידה הארגונית פותחו בעיקר עבור המגזר העסקי (Argyris & Schön, 1978);

(Senge, 1990), הם שאפו לפתח מתודולוגיה של למידה ארגונית שתתאים למאפיינים של שירותי הרווחה, שירותים שרובם ככולם נמנים עם המגזר הציבורי (צבע ורוזנפלד, 2001).

למידה ארגונית בשירותי רווחה

הספרות עוסקת בלמידה ארגונית (organizational learning) כבר יותר משלושה עשורים (Arthur & Aiman-Smith, 2001), אך אף על פי שנעשו כמה ניסיונות לסכמה (Fiol & Lyles, 1985; Huber, 1991; Levitt & March, 1988), עדיין אין הגדרה מוסכמת של המונח (Berthoin-Antal, Dierkes, Child, & Nonaka, 2001; Garvin, 2000). לענייננו, נאמץ את ההגדרה של קרוסן, ליינ ווייט (Crossan, Lane, & White, 1999), המגדירים למידה ארגונית כתהליכים המשלבים רכישה של ידע חדש ושל ידע קיים והשימוש בהם בארגון. העיון בספרות הלמידה הארגונית מלמד שהיא מתפצלת לשני ענפים (Chaskin, 2008; Easterby-Smith & Araujo, 1999). הענף הראשון שם דגש על ההיבטים המבניים והטכניים של הלמידה הארגונית, כלומר על המבנים והמנגנונים (learning mechanisms) המאפשרים לעמיתים לקיים שגרה של למידה, להחליף ביניהם ידע ולעשות בו שימוש לתועלת הארגון (Argyris & Schön, 1996). לדוגמה, אחד ממנגנוני הלמידה השכיחים בשירותי הרווחה הוא פגישת הדרכה (supervision) תקופתית (Brashears, 1995; Kadushin & Harkness, 2002). הענף השני של הספרות עוסק בהיבטים התרבותיים והחברתיים של הלמידה הארגונית, כלומר בנורמות ובערכים המעודדים למידה ובכיווניהם הלשוניים, הטקסיים, הנרטיביים והסמליים (Cook & Yanow, 1993). הכוונה כאן לדוגמה ל־collective theories of action (Argyris & Schön, 1974), ולמונחים shared vision ו־mental models שטבע סנג (Senge, 1990). בהתאם לדיכוטומיה זו, זיהו אוטנר, קוק, צבע ורוזנפלד (Orthner, Cook, Sabah, & Rosenfeld, 2006) מִמדים תרבותיים ומבניים בלמידה ארגונית של שירותים חברתיים (ראו להלן). כאמור, הלמידה הארגונית צמחה בעיקר במגזר העסקי (Argyris & Schön, 1974; Senge, 1990), וחדירתה למגזר הציבורי איטית (Finger & Brand, 1999; Smith & Taylor, 2000). נדמה שיש לכך כמה סיבות. ראשית, ארגוני המגזר הציבורי ושירותי הרווחה בכללם, נהנים פעמים רבות ממעמד של מונופול. הם חשופים פחות לתחרות, והתמריץ הכלכלי המניע פירמות ללמוד ולשפר את ביצועיהם, חסר במידה רבה במגזר זה. זאת ועוד, מדובר לרוב בארגונים ביורוקרטיים, וככאלה הם מאופיינים בדרך כלל במטרות מעורפלות, בחלוקת עבודה נוקשה, בפיצול נרחב ובמבנה היררכי (Rainey & Bozeman, 2000). תכונות אלו עלולות לחסום את זרימת הידע בין עמיתים לעבודה ולמנוע למידה. בנוסף לכך, שירותי הרווחה מאופיינים בעומס עבודה

רב ובמחסור במשאבים, והם נתונים תחת לחץ מתמשך לפתור בעיות דחופות. הלמידה בתנאים אלו קשה יותר, משום שהיא דורשת מאמץ ארוך-טווח. אלו האתגרים שעמדו בפני מפתחי המתודולוגיה בישראל.

מתודולוגיית הלמידה הארגונית

הגרסה הראשונה של המתודולוגיה ללמידה ארגונית בשירותי רווחה פותחה ויושמה בשמונה מחלקות לשירותים חברתיים. מפתחיה שאבו השראה מהגישה הניסויית ללמידה של צוותים (Kayes, Kayes, & Kolb, 2005) ומעבודתו של שון (Schön, 1983) אודות "reflective practice". גרסה שנייה הוצגה בסמינר דו-לאומי שנערך בברלין בשנת 2000, ופורסמה שנה לאחר מכן (צבע ורוזנפלד, 2001). המתודולוגיה יושמה מאוחר יותר בקרב יותר מ-60 סוכנויות רווחה ויחידות ממשלתיות בישראל, ועודכנה שוב ושוב. היא הופעלה ונבחנה גם במועדוניות לילדים לאחר שעות הלימודים (after-school programs) בצפון-קרולינה ובישראל במסגרת מענק מחקר מטעם הקרן הדו-לאומית למדע ישראל-ארצות-הברית (Orthner et al., 2006). היא אף הותאמה לצרכי הבניה של למידה ארגונית בבתי ספר (Sabah & Orthner, 2007). המתודולוגיה כוללת בגרסתה האחרונה את השלבים הבאים:

השלב הראשון: הערכת מוכנות הלמידה הארגונית של היחידה הלומדת

תחילה חשוב לבחון את המוכנות ללמידה של היחידה המתעתדת ליישם את המתודולוגיה. בחינה זו מאפשרת להעריך את טיב הערכים, הנורמות והמנגנונים המעודדים או המעכבים את הלמידה בתחילת הדרך, כלומר את ההיבטים התרבותיים והמבניים של הלמידה הארגונית לפני יישומה של המתודולוגיה. הערכה זו עוזרת למנהלי היחידה, וליועץ המלווה בדרך כלל את הלמידה, לאתר בעוד מועד גורמים העלולים להפריע ללמידה ולתכנן דרכים להתמודד עמם. ההערכה היא גם הזדמנות ראשונה עבור המבקשים ללמוד להכיר את המונחים הקשורים ללמידה ארגונית. יש בכך מקצת הכשרת הלבבות וחיזוק למוכנותם להיכנס למהלך סדור של למידה. הסולם Organizational Learning Assessment Scale שפותח במסגרת המחקר שיתואר בהמשך עשוי לשמש כל ארגון המבקש להעריך את מוכנותו ללמידה.

השלבים השני והשלישי: הרכבת צוות לומד וניסוח שאלת הלמידה

השלב הבא הוא הרכבת צוות לומד. הצוות הלומד יכול עובדים של הארגון העוסקים בפועל בשאלה שבמוקד הלמידה בארגון. הצוות הוא חיל החלוץ של הלמידה בארגון ואליו יופנו המבטים של חברי הארגון שלא ישתתפו בתהליך

בשלב זה. לכן חשוב שהצוות יתבסס על עובדים המחויבים ללמידה, כאלה שביקשו להיות חברים בו ולא כאלה שמונו בהוראת מנהליהם. על מחויבות זו להיות מושתתת על ציפיות ברורות, והיועץ המלווה את הלמידה צריך להסביר היטב את שלבי המתודולוגיה ולהבהיר את הכללים. בדרך כלל ימנה צוות לומד 8–15 חברים. השלב הבא הוא ניסוח שאלת למידה, שהיא סוגיה ניהולית או מקצועית אשר פתרונה חיוני לתפקוד הארגון, לאיכות השירותים שהוא מציע ולמימוש ייעודו. זוהי שאלה הנוגעת לפרקטיקה של חברי הצוות הלומד אשר לא נמצא לה מענה מספק, לא בדרך הפעילות הנוהגת ולא בספרות ובמחקר. חשוב ששאלת הלמידה שתיבחר תהיה כזו שלפתרונה תהיינה השלכות משמעותיות על הארגון, ושהדבר יעודד עובדים נוספים להצטרף למעגל הלומדים ולאמץ ערכים, נורמות ומנגנונים התומכים בה. זאת ועוד, ניסוח השאלה אינו אמור לרמוז לפיתרון מסוים, אלא לסייע לצוות הלומד לבחון חלופות שונות. לכן שאלת למידה מבוססת לרוב על התכנית הבאה: "כיצד נוכל ל... על מנת להשיג תוצאות טובות יותר עבור הלקוחות שלנו?".

ברי שנכונותם של עובדים סוציאליים ביחידה להצטרף לצוות לומד תלוי במידה רבה בשאלה שנבחרה. לכן השלב השני והשלב השלישי כרוכים למעשה זה בזה. יתרה מזו, שלבים אלו הם יותר מאשר הכנות לקראת הלמידה. הם מחייבים הבניה של חשיבה משותפת של המנהלים ושל הכפופים בסוגיות הקשורות לארגון, בייעודו ובדרכי פעולתו. זוהי למעשה התנסות ראשונה של הצוות בלמידה ארגונית.

השלב הרביעי: איתור הידע הקיים

לאחר שהצוות הלומד הורכב ושאלת הלמידה נוסחה, נדרשים חברי הצוות לתור אחר ידע קיים על דרכים לפתרון מוצלח של השאלה. הצוות אמור לחפש במגוון רחב של מקורות — knowledge spectrum בלשונה של אוסמונד (Osmond, 2005) — שיכלול, לצד ספרות המחקר, גם ניסיון וידע סמוי (tacit knowledge) של חברי הצוות הלומד ושל עמיתיהם בארגון ומחוצה לו, ידע של לקוחותיהם ושל מומחים, דוחות על התמודדות עם סוגיות דומות בעבר, מאגרים מקוונים של best practices ועוד. זוהי משימה מורכבת, ולכן בדרך כלל הצוות הלומד מתחלק לצוותי משנה אשר נפגשים מעת לעת, ובמהלך הדיונים הם חולקים ביניהם את הידע שנאסף ומעריכים את תרומתו לפתרון השאלה שלפניהם. ההערכה נעשית תוך "למידה מהצלחות" (Rosenfeld, Schön, & Sykes, 1995) ובמסגרתה מנסה הצוות לזהות גורמים משותפים בסיפורי ההצלחה המדווחים לו. במילים אחרות, במקום לדרג את הממצאים באופן היררכי בהתאם לחוזק המדעי שלהם, כפי שהדבר נהוג אצל המצדדים בפרקטיקה מבוססת עדויות (Roberts & Yeager, 2004), תהליך ההערכה של הידע מכוון לאתר דרכי התערבות שיובילו לפתרון שאלת הלמידה.

השלב החמישי: ניסוח מודל ניסיוני

תהליך ההערכה של הידע שנאסף מגיע לסיומו בניסוח פיתרון ניסיוני לשאלת הלמידה. הפיתרון מבוסס, בין היתר, על למידה מהצלחות ועל זיהוי הגורמים התורמים להן. בדרך כלל, הפתרון השלם שיוצר הצוות הוא יותר מאשר סכום הידע שהלומדים ליקטו. זהו מודל התערבות חדש, פרי העיון והדיון המשותף במקורות שונים. פעמים רבות הוא יכולה בשם חדש השאול ממטפורה שנולדה תוך כדי למידה.

השלב השישי: היישום הרפלקטיבי

השלב הבא הוא יישום המודל תוך כדי למידה רפלקטיבית. במסגרת זו, כל אחד מחברי הצוות נדרש לתעד כל פעולה הקשורה ליישום המודל מייד עם השלמתה, בהתאם למה ששון (Schön, 1983) כינה בשם reflection in action. כל חבר צוות מעלה על הכתב עניינים אחדים: (א) מה תכנן לעשות ביישום המודל ומה קיווה להשיג באותה התערבות; (ב) מה עשה בפועל; (ג) מה היו תוצאות מעשיו ובאיזו מידה התוצאות תאמו את ציפיותיו; (ד) כיצד הוא מבין את התוצאות. התיעוד הוא תמציתי, והכותבים מונחים להצביע במיוחד על הפתעה, על מבוכה או על בלבול — “surprise, puzzlement or confusion” (Schön, 1983, p. 68). החומר הכתוב מופץ לכל חברי הצוות, בדרך כלל באמצעות דואר אלקטרוני, ונדון בפגישות תקופתיות שעיקרן reflection on action. זהו תהליך חוזר ונשנה של בחינת המודל והרהור על יעילותו במתן מענה לשאלת הלמידה. התהליך מסתיים כאשר הלומדים, לאור בחינה משותפת את המודל ותוצאותיו, מגיעים למסקנה שהם מצאו פיתרון “טוב דיו” והם מוכנים לחשוף את פרי עבודתם לביקורת עמיתיהם ולעיון הקהילה המקצועית. חשוב להדגיש שהלומדים מונחים בכתיבתם לשים דגש על דילמות ולא על פתרונות. הידע מנוסח כקווים מנחים בהפעלת שיקול דעת ולא כהנחיות לפעולה.

השלב השביעי: חשיפת הידע שנוצר

חשיפת הידע שנוצר בצוות לעיון ולביקורת הוא חלק מתהליך הלמידה, ולא חתימת התהליך. הוא מחייב את הצוות הלומד לנסח בקפידה את מסקנותיו ולהעמידן לבחינה נוספת של אנשי מקצוע רבים במפגשים ובימי עיון, בירידים לניהול ידע ובקהילות ידע מקוונות. בחינה כזו חושפת לא רק את הפתרון שמציע הצוות לשאלת הלמידה, אלא גם את הנחות היסוד של היחידה הלומדת ואת דרכי פעולתה. זוהי החלופה של הלמידה הארגונית לביקורת עמיתים (peer review) הנהוגה בקרב אנשי אקדמיה. המשתמשים בידע שנוצר אמנם אינם מאמצים את גישת פרקטיקה מבוססת עדויות כהלכתה (Rosen & Proctor, 2005), אך הם נמנעים מלאמץ דרכי פעולה קיימות

מבלי לבחון אותן, וכך אינם "נופלים" למה שגמבריל (Gambrill, 1999) כינתה authority-based practice.

השלב השמיני: ניסוח שאלת הלמידה הבאה

כאמור ברישא, הצרכים המשתנים של הפונים לשירותי רווחה מחייבים למידה מתמדת. לכן, המתודולוגיה שפותחה שואפת לא רק לפתח מודלים חדשים להתערבות, אלא גם מבקשת להנחיל ערכים ונורמות, ולהבנות מנגנונים המעודדים למידה מתמשכת. סופו של מעגל למידה אחד אינו אלא תחילתו של המעגל הבא, ושאלת למידה שנפתרה גוררת אחריה שאלה חדשה. השלב השמיני הוא שוב השלב הראשון, ובו בוחנים מחדש את יכולתם של צוותים נוספים בארגון לנסח שאלות למידה ולנסות לפתור אותן. כך, בתהליך הדרגתי ומתמשך, הופכים הצוותים הלומדים את היחידה לארגון לומד (learning organization).

לסיום פרק זה נבהיר ששיטת הלמידה הארגונית שתוארה כאן אינה נוקשה. שלביה הסדורים מוצגים כך רק לנוחות הקורא המבקש להוביל למידה ארגונית. ברי שכל אחד יתאים את המתודולוגיה לצרכיו. בדיקה שיטתית של הידע הגלוי והסמוי, למידה רפלקטיבית שיטתית, מנהיגות תומכת, ניסוח שאלות ופתרונות ברורים ומעשיים, כל אלה הם דברים חיוניים. היישום בפועל נותר לשיקול דעתה של כל סוכנות, מנהליה ומנהיגיה.

הערכת היישום של המתודולוגיה ללמידה ארגונית בשירותי הרווחה

הערכה סדורה של המתודולוגיה נערכה במסגרת מענק מחקר של הקרן הדר-לאומית למדע (US-Israel Bi-national Scientific Foundation). במסגרת המחקר יושמה המתודולוגיה במועדוניות לילדים בסיכון בישראל, ולאחר שתורגמה – גם בתוכניות דומות (after-school programs) בצפון קרוליינה שבארצות-הברית. ההערכה בחנה בין היתר את השינויים שחלו בלמידה הארגונית של מסגרות אלו לפני יישום המתודולוגיה, ושנה וחצי לאחר תחילת היישום. הלמידה הארגונית נמדדה באמצעות כלי שפיתחו החוקרים: Organizational Learning Assessment Scale. הכלי בחן שישה רכיבי תרבות ומבנה של למידה ארגונית באתרי ניסוי ובאתרי ביקורת בשתי המדינות. רכיבי התרבות שהוגדרו הם: (1) חדשנות (innovation), כלומר נורמות וערכים ארגוניים המעודדים את החיפוש אחר רעיונות חדשים העשויים לסייע לארגון להשיג את יעדיו ואת שיתוף העמיתים בהם; (2) ביטחון (safety), היכולת לזווג דיונים ולבחון רעיונות בלי חשש במקרה של כישלון; (3) התמקדות בתוצאות (goal-centered), כלומר ערכים המעודדים קביעת יעדים ארוכי טווח והגדרת התוצאות שיש

להשיג. רכיבי המבנה בכלי היו: (1) שיתוף פעולה (collaboration), מנגנונים המבטיחים שחברי הארגון ייפגשו תדיר כדי ללמוד זה מזה ולבחון את התקדמותם בהשגת יעדי הארגון; (2) תכנון (planfulness), קביעת יעדים מדידים ובחינה של התוכניות של הארגון לאורם; (3) הפצה (diffusion) של הצלחות בקרב עובדי הארגון ומחוצה לו.

הממצאים מלמדים שיש בכוחה של המתודולוגיה שיושמה באתרי הניסוי לתרום לתרבות הארגונית ולשנות את מנגנוני הלמידה. שנה וחצי לאחר שהחל היישום, הערכים של כל ששת הרכיבים היו גבוהים יותר מאלו שנמדדו לפניו, אף כי השיפור היה מובהק רק במחצית הרכיבים. לא נמצא כל שיפור מובהק בקבוצת הביקורת. (לתיאור מלא של המחקר, המתודולוגיה, המדידות והדיון בתוצאות, ראו (Orthner et al., 2006).

מלמידה תוך-ארגונית ללמידה בין-ארגונית

בשנת 2005 ביקש משרד הרווחה לנצל את חדירת טכנולוגיות התקשוב לשירותי הרווחה כדי להרחיב בהם את הלמידה הארגונית. עד אותה עת יישם המשרד את המתודולוגיה בחלק ניכר מהמחלקות לשירותים חברתיים שבהן היו 30 עובדים ויותר, אך התקשה לבחון אותה במחלקות הקטנות יותר (ב-90% מהמחלקות יש פחות מ-30 עובדים) (צבע, 2009). במחלקות אלו מספר העובדים הקטן (Spiro et al., 1998) וריבוי המומחיויות מנע למעשה ניסוח של שאלות למידה כיוון שלא היו מספיק עובדים להקמת צוות לומד. החדירה (האיטית) של האינטרנט לשירותי הרווחה נתן הזדמנות לנסות ולהקים צוותי למידה וירטואליים, ולבחון למידה בין אנשים שאינם שייכים לארגון אחד ושהקשרים ביניהם רופפים (weak ties) (Granovetter, 1973). לכן הוחלט להקים קהילות ידע מקוונות.

קהילות ידע מקוונות בשירותי רווחה

קהילות ידע מקוונות מופיעות במרשתת האינטרנט בצורות שונות ומגוונות ותחת שמות שונים. virtual communities of practice (Dubé, Bourhis, & Jacob, 2005), distributed collaborative- (Teigland, 2003) electronic networks of practice learning communities (Alvarez, 2006) הם אחדים מהכינויים הנפוצים. לענייננו, קהילת ידע מקוונת היא קבוצה של אנשי מקצוע העובדים בארגונים שונים אך יש להם זהות מקצועית אחת ועניין רב בבחינה משותפת של סוגיה מקצועית

תוך שימוש בטכנולוגיות מידע. בעוד שהצוותים הלומדים שוקדים יחד על שאלת למידה במפגשים פנים-אל-פנים (face-to-face), הלמידה בקהילות ידע מקוונות היא face-to-screen, כלומר היא נערכת באמצעות המחשב ולכן אינה מתקיימת בהכרח במועד אחד, וחילופי הידע מבוססים כולם על המילה הכתובה (ראו Amin & Roberts, 2006; Dubé et al., 2005; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

בשנים האחרונות התרבו יוזמות הלמידה המקוונות המיועדות לסייע לאנשי מקצוע המעוניינים להחליף ביניהם ידע ולפתחו יחד. את הספרות בנושא סקרו אמין ורוברטס (Amin & Roberts, 2008) וברקר (Barker, 2006). בסקירותיהם הם מונים היבטים תרבותיים ומבניים רבים הקשורים ליצירה של ידע בקהילות ידע מקוונות, ביניהם המחויבות של חברי הקהילות, נכונותם להשתתפות פעילה בקהילה, בהירות כללי ההתנהגות בקהילה, טיב המנהיגות, האפשרות לקיים מפגשים לא מקוונים לצד מפגשים וירטואליים ותחושה של קהילתיות ושל מטרה משותפת. נראה כי קהילות ידע מקוונות, בדומה לצוותים לומדים, פועלות בצורה הטובה ביותר כאשר המרכיבים המבניים והתרבותיים תורמים ליצירת מרקם עשיר של קשרי אמון בין החברים, תחושה של תכלית משותפת, שיתוף פעולה והדדיות (Amin & Roberts, 2008). עקרונות כלליים אלו עמדו לנגד עיניהם של מקימי קהילות הידע המקוונות של משרד הרווחה, שכן הספרות לא עסקה באותה עת – כך לפי מיטב הכרתם – בהקמת קהילות עבור עובדים סוציאליים בשירותי רווחה.

תהליך הקמת קהילות הידע המקוונות לעובדים בשירותי הרווחה

קהילות ידע מקוונות הוקמו באתר האינטרנט של משרד הרווחה והשירותים החברתיים על פי עקרונות המנויים להלן. גרסה ראשונה של עקרונות אלו מופיעה כבר במסמך פנימי של המשרד שהגדיר את האפיון של פיתוח מיזם "העו"סנט" (צבע, 2005) (השם "עו"סנט" נזנח מאוחר יותר כדי להזמין לקהילות עובדים ומנהלים שאינם עובדים סוציאליים וגם לקוחות של שירותי הרווחה ונציגיהם). להלן העקרונות:

עידוד השימוש בידע קיים ועידוד הלמידה והיצירה. הקמת קהילות ידע מקוונות הוא כאמור המשך של המאמץ לעודד שימוש בראיות במידת האפשר, וקידום למידה ויצירה של ידע כאשר אין די בראיות הקיימות. לכן בדף הבית של הקהילות שני רכיבים עיקריים: לצד מאגר של פריטי ידע המהווה מעין ספרייה וירטואלית לשימוש חברי הקהילה, מופיע פורום וירטואלי ("קבוצות דיון") שעשוי לשמש זירה ליצירה וללמידה כאשר אין די בידע שבספרייה. בספרייה נעשה מאמץ מיוחד לסכם

את הידע המחקרי הקיים (state of the art) בסוגיות אחדות עבור חברי הקהילות. החוקרים שניסחו את המסמכים הללו התבקשו לתת עדיפות לרלוונטיות ולשימושיות על פני תוקף וכוללנות (Weick, 2001). הם גם הוזמנו לנסח את סיכומיהם בצורה בהירה ותמציתית, כך שהידע האקדמי ישולב בצורה נוחה בספרייה של הקהילה ויתקיים סביבו דיון מתמשך.

קהילתיות. כדי לעודד עובדים מתחומים משיקים להיות חברים בקהילה, הקהילות מכונות על פי סוגיה מקצועית ולא על פי תפקיד (כגון "עבריינות נוער" ולא "קציני מבחן לנוער"), אך הן מזהות במידה רבה עם קהילות מקצועיות מוגדרות, כלומר קבוצות עובדים בעלות זהות מקצועית מוגדרת. כך נוצרה זירה מוכרת ובטוחה לדיון, זירה אינטימית למרות היותה וירטואלית.

בעלות ועצמאות. קהילות הידע המקוונות "שייכות" לחבריהן והן מנוהלות על ידי מקימיהן. המשרד שיזם את הקמתן ומארח אותן באתר שלו במרשתת האינטרנט, אינו דורש לעצמו כל תפקיד וסמכות. כך ההחלטה על קבלת מועמד לקהילה נתונה כולה בידי מנהלי הקהילה על פי הכללים שהם קבעו. גם מיון התכנים אינו מתבצע על ידי מומחים או על פי כללים חיצוניים מקובלים. הוא מתבסס על "folksonomy", מונח הגזור מהמילים folk taxonomy ו-folks, ופירושו שפריטי המידע ממוינים על פי צרכי החברים בקהילה כפי שהם מגדירים אותם.

רב-גוניות (diversity). קהילות הידע המקוונות מארחות חברים ממגוון מקצועות בכל הדרגים, מנהלים, חוקרים, עובדים סוציאליים בשדה, ספקים עסקיים של שירותי רווחה, חברי ארגונים לא ממשלתיים, עמותות ועוד. זוהי קהילה של בעלי "קשרים רופפים" הנותנת הזדמנות ייחודית למגוון בעלי תפקידים לשתף ביניהם פעולה בבניית ידע.

ביטחון וחיסיון. קהילות הידע המקוונות בנויות כזירות סגורות ומוגנות. שם משתמש וסיסמה נדרשים על מנת להיכנס לקהילה וכדי לקרוא את תכניה ולכתוב בה. החברים חייבים להזדהות בשמם ובתפקידם. רשימת החברים גלויה וזמינה לחברי הקהילה והם יודעים כל העת מי עשוי לקרוא את שאלותיהם ואת תגובותיהם וגם מי לא יוכל לעשות זאת.

תמיכה והכוונה. קהילות הידע המקוונות מוקמות על ידי עובדים ומנהלים שהתנדבו למשימה זו ועוסקים בה מעבר למשימותיהם השוטפות. כדי לסייע להם להוביל את הקהילות, מנהלי הקהילות מקבלים תמיכה טכנית שוטפת וכן שעות של ייעוץ ארגוני בצורה של שוברים (vouchers) שהשימוש בהם נתון לשיקולם. זאת ועוד, מנהלי הקהילות וחברים מובילים בהן עוברים הכשרות שונות בתחומים טכנולוגיים ובסוגיות של ניהול ידע והובלת שינויים.

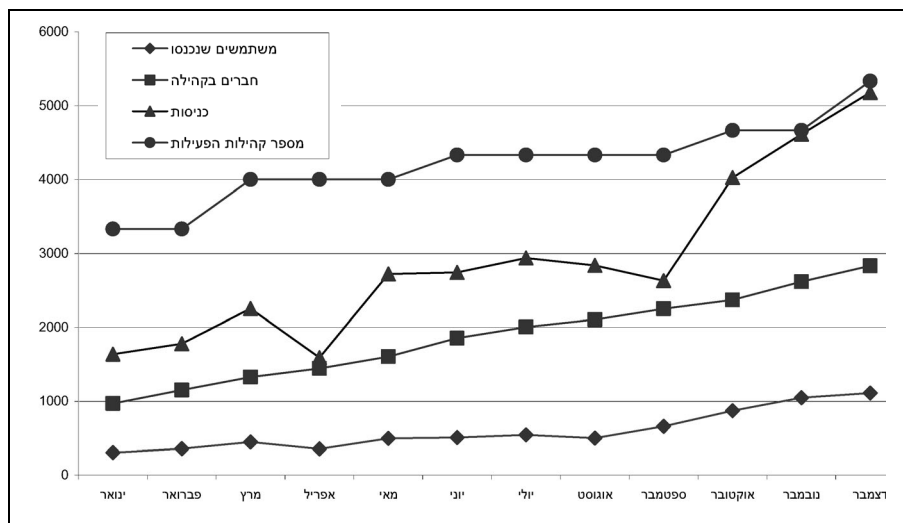
הפעילות בקהילות הידע המקוונות: ממצאים ראשוניים

לוח 1: ביקורים וחברים בקהילות מקצועיות וירטואליות במהלך שנת 2007

חברים, 2007		ביקורים, 2007		תאריך פתיחה	נושא הקהילה המקצועית הווירטואלית
דצמבר	ינואר	דצמבר	ינואר		
452	69	862	89	12/06	פיגור שכלי
273	241	943	542	09/06	עבריינות מבוגרים
203	–	616	–	03/07	חוק הנוער – טיפול והשגחה
159	100	215	196	09/06	משפחות בסכסוך משפטי
245	7	581	10	01/07	עיוורים ולקויי ראייה
304	99	249	203	09/06	ניהול ידע
283	240	663	344	09/06	עבריינות נוער
154	–	374	–	06/07	התמכרויות
241	112	107	48	11/06	קשישים
113	51	288	53	11/06	אומנה
163	–	55	–	04/07	ילדים בסיכון
117	33	131	62	11/06	פיקוח
31	19	17	92	12/06	הכשרת עובדי רווחה
10	–	3	–	10/07	עבודה קהילתית
15	–	9	–	11/07	אלימות במשפחה
70	–	67	–	11/07	ניהול רווחה ברשויות מקומיות
2,833	971	5,180	1,639		סך הכול

הקהילה המקוונת הראשונה הוקמה בספטמבר 2006. עד סוף שנת 2007 נוסדו 14 קהילות נוספות ומספר החברים בהן עמד על 2,833. לוח 1 מציג נתונים המצביעים על עלייה מהירה וקבועה בפעילות הקהילות האלו בתקופה זו. כך, במהלך דצמבר 2007, כשליש מהחברים הרשומים נכנסו לקהילה לפחות פעם אחת וסך כל מספר הביקורים (hits) היה 5,180 (תרשים 1). במאי 2008 נערך סקר מקוון בקרב חברי הקהילות (גורבטוב, פיין ושריף, 2008). השאלון נשלח למדגם אקראי של 318 חברים ב-17 קהילות, והתקבלו 98 תשובות, שהן 32% מהנשאלים. מהסקר עולה שרק 73% מהמשיבים הם עובדים סוציאליים, יותר ממחציתם (58%) בעלי תואר שני במקצוע זה, כשליש מהמשיבים (34%) הם עובדי מדינה, קרוב לשליש (27%) עובדים של רשות מקומית ומעט יותר משליש (39%) מועסקים במגזר השלישי ובמגזר העסקי. 34% מהמשיבים ממלאים תפקידים ניהוליים ו-35% הם עובדים מנוסים הממלאים את תפקידם הנוכחי יותר מ-10 שנים. הסקר הצביע על כך ש-37% מהחברים נכנסים

תרשים 1: פעילות בקהילות הידע, 2007

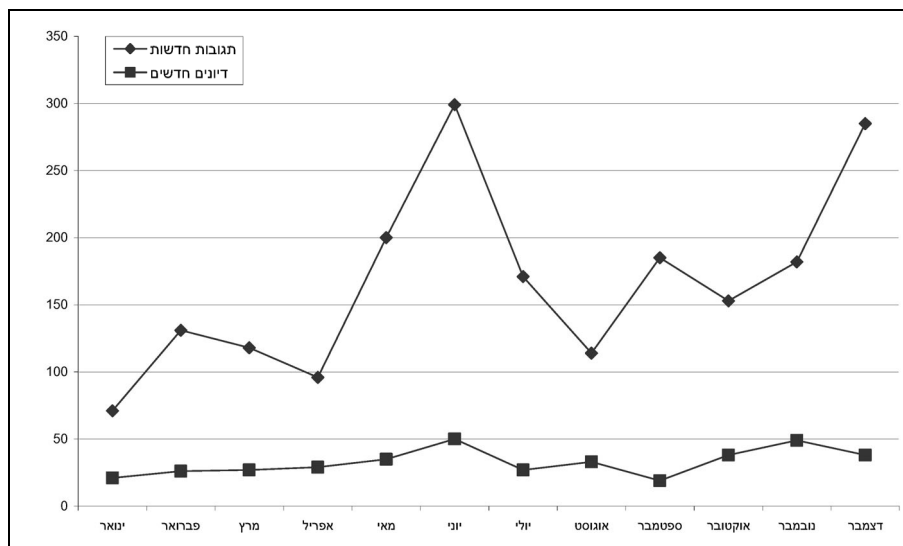


מקור: צחי פיין, האגף למחקר, תכנון והכשרה, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

לקהילה ממקום העבודה שלהם בלבד. היתר מעיינים בנכתב בקהילה גם מהבית, ואילו 24% מהחברים עושים זאת רק מביתם, כלומר בזמנם החופשי. 49% נכנסים לקהילה לפחות אחת לשבוע ו-90% נכנסים לפחות אחת לחודש. הרוב המוחלט מקבל את העדכונים היומיים שנשלחים לחברים בדואר אלקטרוני, מחציתם קוראים אותם תמיד וכשליש עושים זאת בדרך כלל. מניתוח השאלונים עולה עוד כי כ-40% הם חברים פעילים בקהילותיהם, דהיינו מוסיפים מעת לעת פריטי מידע, כותבים תגובות ויוזמים דיונים. תרשים 2 מציג את הפעילות החודשית בקבוצות הדיון (הפורומים) של הקהילות במהלך שנת 2007. מספר הפריטים החדשים הממוצע לחודש עלה במהלך השנה מ-21 ל-38 ועמד על 32.7 פריטים בממוצע. מספר התגובות לפריטים אלו גדל בהתאם, מ-71 ל-285 בחודש. המספר הממוצע של תגובות במהלך חודש דצמבר 2007 עמד על 25.7, אך בשש קהילות לא היו כלל פריטים חדשים במהלך חודש זה. באמצעות סדרה של היגדים ניסה הסקר לבחון בחינה ראשונית את ההשפעה של החברות בקהילה על עבודתם המקצועית של החברים. נמצא שזו מתמקדת בעיקר בחשיפה לתחומי ידע חדשים, וכי קהילות הידע עדיין אינן משמשות את רוב המשתתפים כזירה קבועה לדו-שיח ולהתייעצות מקצועיים. עם זאת נמצא שיש שביעות רצון גבוהה מהתכנים של הקהילה, ומרבית המשיבים ציינו שהמליצו לעמיתיהם להירשם לקהילה. ממצא זה מסביר את קצב הצמיחה המרשים של הקהילות.

קבוצות למידה וקהילות ידע מקוונות בשירותי הרווחה

תרשים 2: הפעילות בקבוצות דיון בקהילות הידע, 2007



מקור: צחי פיין, האגף למחקר, תכנון והכשרה, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

דיון וסיכום

הנתונים שהוצגו מרמזים שהפעלת צוותים לומדים בשירותי רווחה והקמת קהילות ידע מקוונות בסוגיות שעל סדר יומם עשויות לתרום לשימוש מושכל יותר של עובדים סוציאליים בידע העולה מהספרות וליצירה של ידע חדש על ידם. עם זאת, ברי שמדובר בממצאים ראשוניים, ושיש להוסיף ולחקור את תרומת הכלים שפותחו ללמידה הארגונית תוך בחינה של מאפייני הארגונים המארחים צוותים לומדים ושל הרכב קהילות הידע המקוונות. יתרה מכך, יש למדוד את העלות הכרוכה באימוץ מנגנוני הלמידה שפותחו. יישום המתודולוגיה של למידה תוך-ארגונית והפעלת קהילות ידע מקוונות דורשים משאבים רבים מצד מנהלים ועובדים. לכן אין להסתפק באומדן התועלת ויש לבחון אותה לאור ההשקעה הדרושה ולאור חלופות אפשריות. במאמרה רב-השפעה על הסכנות כרוכות ב-"authority-based practice", כותבת גמבריל (Gambrill, 2001) שהשימוש המועט של עובדים סוציאליים בראיות יחייב את הפרופסיה לבדק בית יסודי, אך אין סיכוי רב שהיוזמה לכך תבוא מבפנים (עמ' 172). גם הרישא של המאמר הנוכחי מדגיש את הכוחות האקזוגניים הפועלים בסביבתם של שירותי הרווחה בישראל, והקוראים לשימוש מושכל יותר בגוף ידע

שהוא שקוף לציבור ומבוסס על ראיות מחקריות. עם זאת, הדגשנו את הקשיים הייחודיים העומדים בפני מי שיבקש ליישם כלשונה גישה של פרקטיקה מבוססת ראיות בישראל. הפיתוח של מתודולוגיה ללמידה ארגונית והקמת קהילות ידע מקוונות הם בגדר ניסיון של הפרופסיה להתגבר בכוחותיה היא על קשיים אלו באמצעות מנגנוני למידה המעודדים שימוש בידע קיים והתומכים בלמידה משותפת ומתמשכת ליצירת ידע חדש. בניגוד לחזות הפסימית של גמבריל, הם מניחים שקיימת בקרב העובדים תשוקה לידע ולחדשנות, תשוקה המוצאת את ביטוייה בשימוש במנגנוני הלמידה המוצעים להם והמונעים נפילה למלכודת authority-based practice כאשר הראיות המחקריות דלות.

המתודולוגיה ללמידה תוך-ארגונית יושמה, כפי שתואר לעיל, בעשרות ארגונים, והממצאים מצביעים לכאורה על תרומתה לצוות הלומד, לארגון וללקוחותיו. אך זוהי למידה של עמיתים לעבודה, העלולים להירתע מביקרה של הנחות היסוד בארגון שהם עובדים בו. החשש הוא שאף אם הונהגה למידה סדורה על פי כל השלבים שמנינו, הצוות יתקשה לערער על נהלים ועל דרכי עבודה שהיו לשגרה. לכן אין די בלמידה פנים-אל-פנים בארגון, ורצוי להוסיף לה למידה וירטואלית באמצעות קהילות ידע מקוונות החוצות גבולות ארגוניים. בקהילות אלו היחסים אינם היררכיים, והחברים בהן הם פרטים אשר הצטרפו מרצונם החופשי לקהילה. מקור הסמכות אינו עוד המבנה ההיררכי והמחויבות אינה נתונה לארגון. לכן מעמדו של החבר בעיני חבריו בקהילה תלוי גם – ואולי במידה רבה – בתרומתו לידע המשותף, במומחיותו. קהילות הידע המקוונות אינן מבוססות על סמכות, ולכן יש אולי בכוחן לשנות את הפרופסיה מבפנים. כאשר הצרכים של הפונים משתנים מהר יותר מהתפתחות המחקר העוקב אחרי הטיפול בצרכים אלו, כאשר אין די בראיות הקיימות, מקצוע העבודה הסוציאלית צריך לאמץ גישה של פרקטיקה מבוססת למידה, כלומר לחתור להבניה מתמשכת של הלמידה בתוך שירותי הרווחה וביניהם. אמנם הבנייה זו לא תספק את חסידי הפרקטיקה מבוססת הראיות, והיא לא תבטיח הערכה ביקורתית של הידע הקיים כפי שאלו דורשים. אך היא תעודד יצירה של ידע לפעולה ובחינתו המתמדת על ידי העוסקים במלאכה. זאת ועוד, בעוד שהניסיון להרחיב את השימוש בראיות נתקל בקשיים, הממצאים מלמדים שהעובדים שמחים להצטרף לתהליכי למידה מובנים שבהם הם אינם רק צורכים ידע אלא גם שותפים לצוותים, לארגונים וירטואליים, התורמים ליצירתו. נראה שהבניית הלמידה אינה מרתיעה את העובדים, והם נכונים לשאול שאלות למידה, לבחון מגוון של מקורות ידע, ולבחון במשותף את הצלחת הפתרונות שהם ממצאים. הלמידה מתבססת על המוטיבציה של העובדים. היא דורשת טיפוח מתמשך הן של מנגנונים מובנים והן של יוזמה וספונטניות (Brown & Duguid, 2001). הצוותים הלומדים וקהילות הידע אכן עוצבו כדי לתת מענה לדיאלקטיקה זו, לשלב ידע מחקרי

ויצירתיות פרקטית, לתכנון ולהבניה לצד יוזמה וחדשנות, עצמאות ותמיכה ארגונית, ביטחון ושקיפות, אינטימיות ופתיחות. האומנם הם מתמודדים עם מורכבות זו? האם הידע החסר אכן נוצר? האם יש בכוחו לסייע לפתרון הבעיות הניצבות בפני העובדים הסוציאליים? המחקר טרם נתן מענה לשאלות אלו, ועל העוסקים במלאכה להמשיך ולבחון את מועילותם של המנגנונים שפותחו.

מקורות

- איגלשטיין, א.ש., טייטלבוים, ר. ושוור, ד. (2007). צורכי מידע של עובדים סוציאליים בירושלים. האגף למחקר תכנון והכשרה, משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומרכז המידע, מכון הנרייטה סאלד.
- גורבטוב, ר., פיין, צ. ושריף א. (2008). סקר קהילות הידע. משרד הרווחה והשירותים החברתיים. משרד העבודה והרווחה (1998). התכנית הלאומית לילדים בסיכון ולאלומות במשפחה.
- צבע, י. (2005). עו"סנט – מסמך אפיון. מסמך פנימי של משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- צבע, י. (2009). דוח הוועדה לגיבוש רפורמה במחלקות לשירותים חברתיים. משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- צבע, י. ורוזנפלד, י. (2001). כיצד לשכות לשירותים חברתיים נהפכות לארגונים לומדים. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 15, 143–162.
- Alvarez, L. H. (2006). *Distributed collaborative learning communities enabled by information communication technology*. Unpublished doctoral dissertation, Erasmus University Rotterdam, Rotterdam, The Netherlands.
- Amin, A., & Roberts, J. (2006). *Communities of practice? Varieties of situated learning*. Retrieved on March 1, 2008 from the EU Network of Excellence Dynamics of Institutions and Markets in Europe (DIME) Web site: http://www.dime-eu.org/files/active/0/Amin_Roberts.pdf
- Amin, A., & Roberts, J. (2008). Knowing in action: Beyond communities of practice. *Research Policy*, 37, 353–369.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, methods and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Arthur, J. B., & Aiman-Smith, L. (2001). Gainsharing and organizational learning: An analysis of employee suggestions over time. *The Academy of Management Journal*, 44, 737–754.
- Auslander, G. (2000). Social work research and evaluation in Israel. *Social Work Research and Evaluation*, 1, 17–34.

- Barker, R. (2006). Homo machinus versus Homo sapiens: A knowledge management perspective of virtual communities in cyberspace. *Communication, 32*, 226–240.
- Berthoin-Antal, A., Dierkes, M., Child, J., & Nonaka, I., (2001). Organizational learning and knowledge: Reflections on the dynamics of the field and challenges of the future. In M. Dierkes, A. Berthoin-Antal, J. J. Child, & I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 921–940). New York: Oxford University Press.
- Brashears, F. (1995). Supervision as social work practice: A reconceptualization. *Social Work, 40*, 692–699.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Structure and spontaneity: Knowledge and organization. In I. Nonaka & D. Teece (Eds.), *Managing industrial knowledge: Creation, transfer, and utilization* (pp. 44–67). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chaskin, R. J. (2008). Dissemination and impact: Issues, lessons and future directions, in research for action. In R. J. Chaskin & J. M. Rosenfeld (Eds.), *Cross-national perspectives on connecting knowledge, policy, and practice for children* (pp. 131–157). Oxford, England: Oxford University Press.
- Cnaan, R. A., & Dichter, M. E. (2008). Thoughts on the use of knowledge in social work practice. *Research on Social Work Practice, 18*, 278–284.
- Cook, S., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry, 2*, 373–390.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review, 24*, 522–537.
- Dominelli, L. (2004). *Social work: Theory and practice for a changing profession*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Dubé, L., Bourhis, A., & Jacob, R. J. (2005). The impact of structuring characteristics on the launching of virtual communities of practice. *Journal of Organizational Change Management, 18*, 145–166.
- Easterby-Smith, M., & Araujo, L. (1999). Organizational learning: Current debates and opportunities. In M. Easterby-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne (Eds.), *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice* (pp. 1–22). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Finger, M., & Brand, S. B. (1999). The concept of the “learning organization” applied to the transformation of the public sector. In M. Easterby-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne (Eds.), *Organizational learning and the learning organization* (pp. 130–156). London: Sage.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review, 10*, 803–813.
- Gambrill, E. (1999). Evidence-based practice: An alternative to authority-based practice. *Families in Society, 80*, 341–350.
- Gambrill, E. (2001). Social work: An authority-based profession. *Research on Social Work Practice, 11*, 166–175.
- Garvin, D. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.

- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360–1380.
- Gredig, D., & Sommerfeld, P. (2008). New proposals for generating and exploiting solution-oriented knowledge, *Research on Social Work Practice*, 18, 292–300.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organizational Science*, 2, 88–115.
- Internet World Stats. (2009). *Internet users distribution*. Retrieved on December 16, 2009 from <http://www.internetworldstats.com/middle.htm>
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2002). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005). Developing teams using the Kolb Team Learning Experience. *Simulation & Gaming*, 36, 355–363.
- Klein, W. C., & Bloom, M. (1995). Practice wisdom. *Social Work*, 40, 799–807.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–338.
- Orthner, D. K., Cook, P., Sabah, Y., & Rosenfeld, J. (2006). Organizational learning: A cross-national pilot-test of effectiveness in childrens services. *Evaluation and Program Planning*, 29, 70–78.
- Osmond, J. (2005). Knowledge use in social work practice: Examining its functional possibilities. *Journal of Social Work*, 6, 221–237.
- Rabin, Y., & Peled, R. (2005). Between FOI law and FOI culture: The Israeli experience. *Open Government: A Journal on Freedom of Information*, 1(2), Retrieved on October 29, 2008 from <http://www.opengovjournal.org/article/view/324>.
- Rainey, H. G. & Bozeman, B. (2000). Comparing public and private organizations: Empirical research and the power of the a priori. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 10, 447–471.
- Regehr, C., Stern, S., & Shlonsky, A. (2007). Operationalizing evidence-based practice: The development of an institute for evidence-based social work. *Research on Social Work Practice*, 17, 408–416.
- Roberts, A. R., & Greene, G. J. (Eds.) (2002). *Social workers' desk reference*. New York: Oxford University Press.
- Roberts, A. R., & Yeager, K. (2004). Systematic reviews of evidence-based studies and practice based research: How to search for, develop and use them. In A. R. Roberts & K. Yeager (Eds.), *Evidence-based practice manual: Research and outcome measures in health and human services* (pp. 3–14). New York: Oxford University Press.
- Ronen, T. (2004). Evidence-based practice in Israel. In B. Thyer & M. Kazi (Eds.), *International perspectives on evidence-based practice in social work* (pp. 113–132). Birmingham, UK: Venture Press.
- Rosen, A. (1994). Knowledge use in direct practice. *Social Service Review*, 68, 561–577.
- Rosen, A., & Proctor, E. K. (Eds.) (2005). *Developing practice guidelines for social work intervention: Issues, methods, and research agenda*. New York: Columbia University Press.
- Rosenfeld, J. M., Schön, D. A., & Sykes, I. J. (1995). *Out from under: Lessons from projects*

- for inaptly served children and families. Jerusalem: JDC-Brookdale Institute of Gerontology and Human Development.
- Sabah, Y., & Orthner, D. K. (2007). Implementing organizational learning in schools: Assessment and strategy. *Children and Schools, 29*, 243–246.
- Sackett, D. L., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W., & Haynes, R. D. (1997). *Evidence-based medicine: How to practice & teach EBM*. New York: Churchill Livingstone.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Senge, P. M. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review, 32*, 7-23.
- Smith, K. D., & Taylor, W.G. (2000). The learning organization ideal in civil service organizations: Deriving a measure. *The Learning Organization, 7*, 194–197.
- Spiro, S.E., Sherer, M., Korin-Langer, N., & Weiss, I. (1998). The professionalization of Israeli social work. In F. M. Loewenberg (Ed.), *Meeting the challenges of a changing society: Fifty years of social work in Israel* (pp. 29-51). Jerusalem: The Magnes Press.
- Straus, S.E., Richardson, W.S., Glasziou, P., & Haynes, R.B. (2005). *Evidence-based medicine: How to practice and teach EBP* (3rd ed.). New York: Churchill Livingstone.
- Teigland, R., (2003). *Knowledge networking, structure and performance in networks of practice*. Unpublished doctoral dissertation, Stockholm School of Economics, Stockholm, Sweden. Retrieved March 1, 2008 from <http://www.sse.edu/NR/rdonlyres/4165BDC8-C42C-43CF-8EEF-57DCEB0939BC/0/TeiglandthesisKnowledgeNetworking.pdf>.
- Thyer, B. A., & Kazi, M. A. F. (2004). An overview of evidence-based practice in social work. In B. A. Thyer, & M. A. F. Kazi (Eds.), *International perspectives on evidence-based practice in social work* (pp. 9–28). Birmingham, UK: Venture Press.
- Weick, K.E. (2001). Gapping the relevance bridge: Fashions meet fundamentals in management research. *British Journal of Management, 12* (Supplement 1), S71–S75.
- Weiss, I., Spiro S., Sherer M., & Korin-Langer N. (2004). Social work in Israel: Professional characteristics in an international comparative perspective. *International Journal of Social Welfare, 13*, 287–296.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.