

## אוניברסיטה ומעורבות חברתית בשכונה ירושלמית אחת: למידה מהניסיון

עידית בליט-כהן והלל שמיד

המאמר מציג תוכנית ניסיונית חדשה בהכשרת עובדים סוציאליים במרכז למידה קהילתי-אקדמי, שבית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד שבאוניברסיטה העברית בירושלים פיתח באחת מהשכונות בירושלים. מטרת התוכנית הייתה ליצור זיקה הדוקה יותר בין תיאוריה, מחקר ופרקטיקה בהכשרת עובדים סוציאליים המתמחים בלימודי עבודה קהילתית. לצורך ביצוע התוכנית חברו יחד האוניברסיטה (בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית), הקרנות והארגונים הקהילתיים ללא כוונת רווח שפעלו בשכונה, ויצרו קואליציה על מנת להוציא את התוכנית הניסיונית אל הפועל. המאמר מתאר, מנתח ומעריך את המניעים ואת האינטרסים של קבוצת העניין שיצרו את השותפות ושהשפיעו על התוכנית ועל מקבלי השירותים; את הקשיים ואת הדילמות הכרוכים בשותפות, וגם את ההישגים של מרכז הלמידה.

**מילות מפתח:** שותפות אקדמיה-קהילה, קואליציות, מרכז למידה, הכשרת עובדים סוציאליים קהילתיים

---

### מבוא

הצורך הגובר בחיזוק המעורבות האזרחית בכלל ושל סטודנטים בפרט הובילו לגידול משמעותי במספר התוכניות שעניינן מעורבות חברתית באוניברסיטאות שונות בעולם (Berg-Weger, Tebb, Lovelane-Cook, Gallagher, Flory, & Cruce, 2004; Bourdeaux-Arbuckle & Hoogland-De Hoog, 2004; Farrell-Erickson & Weinberg, 1998; Mulroy, 2004; Timmermans & Bouman, 2004; Wertheimer, Beck, Brooks, & Wolk, 2004).

המעורבות החברתית של מוסדות להשכלה גבוהה היא גם פועל יוצא של קריאתו של בוק (Bok, 1982) להגביר את מעורבותם בפעילויות שונות בקהילה, ולשתף פעולה עם קהילות בפתרון בעיות חברתיות וקידום צדק חברתי. הטענה היא שעל

האוניברסיטאות למלא תפקיד מכריע יותר בהבנת הצרכים והאתגרים החדשים בקהילות שבסביבת הקמפוסים, ולפתח תוכניות שמטרתן לעודד מעורבות קהילתית (Boyer, 1990, 1996; Bringle, Games, & Malloy, 1999; Farrell-Erickson & Weinberg, 1998; Hackney, 1986; McClintock, 1999; Schuermann, 2000; Votruba, 2000).

הדרישה לתוכניות אלו גברה בעקבות הציפייה שהאוניברסיטאות תתרומנה לקהילות בתמורה לתקציב הציבורי שהן מקבלות מהמדינה. על רקע זה החלו מספר אוניברסיטאות, גם בישראל, לאמץ גישה מכוונת-קהילה. עם זאת רוב האוניברסיטאות רואות את תפקידן העיקרי בפיתוח ידע תיאורטי ואמפירי, ולכן פעילויות הקשורות לקהילה עדיין נתפסות בעיניהן כפעולות סמליות, בבחינת מס שפתיים למדינה ולחברה, והן נעשות בעיקר כדי להימנע מהביקורת המאשימים את האוניברסיטאות בהסתגרות במגדלי השן (Smith, 2000).

חוקרים ואנשי שדה בדקו את היחסים שבין המוסדות להשכלה גבוהה לבין הקהילה. במחקרים יש ממצאים המתייחסים למודלים שונים של מעורבות אזרחית ולערך המוסף שיש לתוכניות משותפות לאקדמיה ולקהילה. על פי ממצאי המחקרים יש דגמים ותוכניות שונות של שיתוף בין אקדמיה וקהילה. בחלק מהמחקרים הודגשו ההבדלים התרבותיים והמבניים בטיב התוכניות של מעורבות אזרחית בין האוניברסיטאות, ובחלקם מצוינים הבדלים סביבתיים והבדלי ציפיות ביחס למידת המעורבות והתרומה של האוניברסיטאות לקהילה (Ostrander, 2004).

חוקרים אחרים הציגו מודלים שונים למיזמים משותפים לאקדמיה ולקהילה. בולטים במיוחד שני המודלים שהציעה מלרוי (Mulroy, 2004): המודל הריכוזי, שלפיו חברי סגל וסטודנטים מפקולטות שונות עובדים ביחד להשגת מטרה קהילתית, והמודל המבוזר, המתמקד במעורבות בעשייה קהילתית של פקולטה אחת בלבד. מודלים אחרים פותחו באוניברסיטאות שונות בעידוד המשרד הפדרלי לפיתוח עירוני בארצות-הברית. ברוב המקרים, השותפות נוצרת עם קהילה ברמה חברתית-כלכלית נמוכה. דוגמה לכך היא השותפות של אוניברסיטת דרום-קרוליינה בגרינסבורו עם שכונה בצפון-קרוליינה. במקרה זה, הקשר בין הקמפוס לשכונה היה כרוך בתהליך ארוך של למידה והסתגלות של שני הצדדים – האקדמיה והקהילה – תוך התגברות על דילמות מבניות אינהרנטיות הטבועות באופי היחסים שבין שני גופים הזרים זה לזה (Bordeaux-Arbuckle & Hoogland-DeHoog, 2004).

בשנים האחרונות ניכרת עלייה משמעותית במספר התוכניות המעודדות מעורבות חברתית והשתתפות של פקולטות ומחלקות שונות באוניברסיטאות, במיוחד הפקולטות למשפטים ובתי ספר לעבודה סוציאלית, הן בלימודי הבוגר, והן בלימודי המוסמך (Wertheimer et al., 2004). בתי ספר אלה נועדו להכשיר עובדים סוציאליים שיהיו מסוגלים לעבוד בקהילות שונות ולטפח בקרבן מחויבות

חברתית. באותה עת עליהם להתמודד עם הצורך והחובה של ניהול מחקר ופיתוח ידע.

בישראל פותחו תוכניות שונות כדי לעודד אוניברסיטאות וסטודנטים, במיוחד סטודנטים לעבודה סוציאלית, להיות מעורבים בתהליכים של שינוי חברתי ובשיפור רווחתם של תושבים וקהילות (Kaufman, 2004). בתמורה לפעילויות של מעורבות חברתית מקבלים הסטודנטים מלגות או הטבות שונות. בנוסף, המועצה להשכלה גבוהה בישראל מעודדת אוניברסיטאות בארץ לפתח תוכניות המעודדות מעורבות חברתית של הסטודנטים בנעשה בקהילות. המועצה אף מקדישה תקציבים מיוחדים לפיתוח מודלים חדשים של שותפות בין האקדמיה והקהילה, בעיקר באמצעות פיתוח קורסים מיוחדים העונים על צורך זה. ואכן רוב המוסדות להשכלה גבוהה פיתחו תוכניות שונות שמטרתן הגברת השיתוף בין האקדמיה והקהילה.

מאמר זה מתאר, מנתח ומעריך תוכנית שפיתח בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית באוניברסיטה העברית, שבה השותפות עם הקהילה באה לידי ביטוי בהקמת מרכז למידה קהילתי-אקדמי באחת השכונות בירושלים. תחילה תוצג המסגרת המושגית המשמשת במאמר לניתוח ולהערכה של השותפות שנוצרה בין האקדמיה והקהילה. לאחר מכן יוצג הרציונל להקמת מרכז הלמידה ומטרותיו. בהמשך תואר השכונה שבה המרכז פעל, ויתוארו בקצרה המיזמים שבוצעו במסגרת המרכז, דרכי איסוף הנתונים, הישגים ודילמות וכן קשיים ומגבלות של התוכנית הניסיונית.

---

## מרכז הלמידה הקהילתי-אקדמי

---

### המסגרת המושגית

הבסיס התיאורטי להבנת היחסים המתוארים במאמר בין האקדמיה לקהילה מעוגן במושג השותפות (partnership), שלה פנים רבות. בין ההגדרות המוצעות בספרות נאמץ את ההגדרה שעל פיה שותפות פירושה יחסי עבודה בין משתתפים בעלי אינטרסים משותפים, אשר רוחשים כבוד הדדי זה לזה ונכונים לנהל משא מתן לקידום מטרות משותפות (Buchanan, 1994). הגדרה זו מדגישה את החשיבות של חלוקת המשאבים שכל אחד מהצדדים לשותפות שולט עליהם. השותפות בתנאים אלה היא תוצאה של חילופי משאבים בין הצדדים המעורבים. "תיאוריית החליפין החברתי" (Blau, 1964; Emerson, 1962; Hartman, 1994; Webb, 1994) מיטיבה לתאר מצב זה.

על פי תיאוריה זו מוגדרת התלות של ארגון בארגונים אחרים ביחס ישר לצורך שלו במשאבים הנשלטים על ידי גורמים בסביבה, וביחס הפוך לזמינות המשאבים במקום אחר בסביבה. לדוגמה: התלות של גורם קהילתי כלשהו בגורם אקדמי עומדת ביחס ישר למשאבי ידע שהגורם האקדמי שולט עליהם, וביחס הפוך ליכולתו להשיג משאבים אלה ממקורות אחרים. מצב זה יכול להיות נכון גם לגבי גורם אקדמי המבקש לפתח מעורבות חברתית באמצעות מיזם קהילתי והתלוי במשאבים הנשלטים על ידי הגורם הקהילתי. במצב זה שבו יש לשני הגורמים אינטרסים משותפים, הם ייטו לחלוק את המשאבים הייחודיים שלהם כדי להשיג תועלת שבלעדי השותפות לא הייתה מושגת.

על פי תיאוריה זו, הכוח של גורם ב' ביחס לגורם א' שווה לתלות של גורם א' בגורם ב'. הכוח של ב' ביחס לא' פירושו שב' יכול להקטין את כמות המשאבים שהוא צריך לספק לא' בתמורה למשאבים הנשלטים על ידי א' (Cook, 1977). כאשר יש איזון בין הגורמים השונים באשר ליחסי כוח-תלות, מתקיימים יחסי חליפין ושותפות. אלה יכולים להיפסק כשאחד הגורמים חש שהאיזון מופר או שהשותפים אינם מתוגמלים כפי שציפו כאשר נכנסו לתהליך החליפין ויצירת השותפות. סיום השותפות יכול להתרחש גם כשאחד הצדדים חש פחות תלוי בצד האחר.

דרך אחת לקיים את השותפות היא יצירת קואליציה שתאגם את המשאבים של הצדדים כדי לקדם מיזמים בעלי עניין משותף. הקואליציה מורכבת ממספר משותפים בעלי אינטרסים וערכים שונים שיש להם פוטנציאל של יצירת קונפליקטים. חלק גדול מן הקונפליקטים נובע ממפגש תרבויות שונות, וחלק אחר מקורו במניעים אישיים של מנהיגי קבוצות האינטרסים. הקואליציה יוצרת מבנה חדש, ובאמצעותו מתקבלות החלטות המתייחסות לעניינים המשותפים של השותפים בקואליציה, והיא נוצרת בעטיים של גורמים ומצבים שונים (Wilson, 1973).

הכניסה לקואליציה היא קשה, מורכבת ותובענית, שכן היא דורשת מכל אחד מהצדדים ויתורים על האוטונומיה שלו תוך קבלת מרותה של הקואליציה. התוצאה היא הגבלת התנהלותם העצמאית של השותפים. הצלחת הקואליציה בהשגת המטרות תלויה במידה רבה ביחסי גומלין פעילים בין חבריה, ובחלוקת מידע המעודד פעילות משותפת. בנוסף לכך, כל אחד מהצדדים צריך להיות מוכן להשקיע משאבים כדי להשיג מטרות שקבעה לו הקואליציה, ואילו פעולות שנוקטת הקואליציה יכולות ליצור מצב של דיסוננס בקרב כל אחד מהשותפים בה. הם גם יכולים לעמוד בפני אי הסכמות מהותיות בדבר חלוקת התועלת המושגת באמצעות הקואליציה. מכאן מובן שאף על פי שהרכבת הקואליציה קשורה בהשקעת אנרגיות, מאמצים וויתורים של הצדדים השותפים, היא מועדת להתפרקות עם השגת המטרות שהציבו לעצמם השותפים. כדי לקיים אותה לאורך זמן על השותפים להיות מודעים לממדים השונים

של השותפות ביניהם, אשר לה פנים רבות (שמר ושמיד, 2006). מְמדים אלה הם הגלוי, הסמוי והחבוי.

על פי הממד הגלוי, כללי המשחק בין השותפים לקואליציה ידועים וגלויים. כל צד שותף מצהיר על כוונותיו ועל מטרותיו. הממד הסמוי כולל התנהגויות הנראות לעין כמו בממד הגלוי, אבל גם התנהגויות סמויות מן העין שהשותפים אינם מזהירים עליהן אך הן קיימות בהם. התנהגויות אלו יכולות להתבטא ברצון ובשאיפה של כל אחד מהצדדים להמשיך ולשלוט באחר, תוך ריכוז כוח היוצר תלות של האחר בו, ולא דווקא רצון לחלוק משאבים ולנהל משא ומתן צודק והוגן המכיר בזכויות הלגיטימיות של האחר (פוין, 2002; Daley & Marsiglia, 2000; Morris, 2000).

הממד החבוי, המורכב ביותר מבין הממדים מבטא את השיח בין השותפים, וכולל את שני הממדים הקודמים וכן תהליכים מודעים ושאינם מודעים המשפיעים על תודעת השותפים. את הממד החבוי קשה מאוד לזהות, ומשום כך יש להעמיק את הדיון ואת המשא ומתן בין השותפים כדי לחשוף את מניעיהם האמיתיים, ולהבחין ביניהם לבין המניעים המוצהרים הגלויים (פוקו, 2005; Foucault, 1980).

שותפות המציגה כלפי חוץ חלוקת עוצמה ושיתוף אינטרסים, אך למעשה מתקיימים בה יחסי עוצמה שבהם צד אחד מפגין את כוחו ושליטתו על המשאבים מתוך פטרונות, מגבירה את תחושת ההדרה, הניכור והשוליות של הצד האחר (Webb, 1994). שותפות כזו היא מסווה לפטרונות, הטמעה או קואופטציה.

שותפות אמיתית היא שותפות המקיימת הדדיות והגינות בין השותפים תוך פיתוח יחסי אמן, שהם ערובה להמשך קיומה (Cooke & Kothari, 2001). זהו מפגש של ערכים ואינטרסים שיכולים להיות קונפליקטואליים, אך מחייבים כבוד והערכה הדדית, אם השותפים חפצים בשותפות ובהשגת המטרות שהציבו לעצמם. שותפות כזו מחייבת מערכת יחסים פתוחה המזמינה את השותפים לתקשורת פתוחה ואמינה, תקשורת המאפשרת ניצול של היתרונות היחסיים של כל אחד מהצדדים השותפים. זאת בניגוד לתפיסת יחסים היררכית, שבה יש לצד אחד יתרון כוח בולט על הצד האחר, הדוחף אותו לאמץ גישה פטרונית ומתנשאת. הוגנות ביחסי השותפים היא מפתח לקיומה של השותפות, שכן אם הצדדים חשים בחסרונה יחסי החליפין והשותפות ביניהם מסתיימים.

על רקע מסגרת תיאורטית זו אנו מבקשים לבחון את השותפות שנוצרה בין האוניברסיטה לבין הקהילה במסגרת מיזם משותף לבית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ולאחת משכונות ירושלים. אנו מבקשים ללמוד על המניעים והגורמים שהובילו כל אחד מהשותפים ליצור את השותפות, לבחון את התהליכים ואת הדינמיקה שנוצרו במהלך שיתוף הפעולה, ללמוד על הקשיים והדילמות

האופייניים לסוג זה של שיתוף פעולה בין האקדמיה לקהילה ולהעריך את מידת המימוש של המטרות המוצהרות של השותפות.

### שיטת הפעולה, הארגון והמבנה

בהכשרה מקצועית של כל הסטודנטים לעבודה סוציאלית, בדרך כלל מוצבים סטודנטים באופן אינדיבידואלי בסוכנויות חברתיות שונות; ואילו בתוכנית הנוכחית הוצבו כל הסטודנטים שבחרו ללמוד במגמה לעבודה סוציאלית קהילתית בשנה השנייה ללימודיהם בשכונה ירושלמית אחת. מרכז הלמידה הקהילתי-אקדמי נועד לפעול במשך שלוש שנים באותה השכונה. ההנחה היא כי שלוש שנים הן טווח הזמן הדרוש לפיתוח תוכניות חברתיות בעלות משמעות ליצירת שינוי בקהילה, בלי ליצור תלות של השירותים הקהילתיים או של התושבים במרכז הלמידה. מרכז הלמידה לא נועד להחליף את השירותים הקיימים בשכונה. הוא נועד לפתח תוכניות משלימות ולתת מענה לצרכים לא מסופקים של הקהילה.

השכונה נבחרה בשיתוף עם עיריית ירושלים והחברה הירושלמית למרכזים ולמנהלים קהילתיים. השיקולים שהנחו את הבחירה היו קשורים בראש ובראשונה לרצון ולמוכנות של הקהילה לקלוט את מרכז הלמידה. בנוסף נלקחו בחשבון שיקולים נוספים, כגון מאפייני האוכלוסייה המתגוררת בשכונה, מוכנות של מנהלי השירותים בשכונה לעבוד על פי גישה קהילתית, וכן בחירה בשכונה שיש לה סוגיות רבות ומגוונות המאפשרות פיתוח תוכניות קהילתיות. מורה בכירה במגמה לעבודה סוציאלית קהילתית נבחרה לנהל את התוכנית ולרכז את הכשרת הסטודנטים. נוסף על כך קיבלו הסטודנטים הדרכה אישית שבועית ממדריכים מוסמכים המועסקים על ידי האוניברסיטה.

במרכז הלמידה, בנוסף לפעילות הסטודנטים, ניתנו סמינרים וקורסים שונים. סמינר אחד, לדוגמה, נועד להציג ולנתח מודלים לייזום, ניהול ויישום פרויקטים ברמה שכונתית. הסמינר כלל נושאים כגון תכנון, ארגון, גיוס משאבים, שיווק ותיאום של תוכניות ויוזמות חברתיות. סמינר נוסף היה סמינר מחקר שנועד לבחון את הקשר בין המעמד הכלכלי-חברתי של התושבים לבין מעורבותם החברתית.

מלבד סטודנטים לעבודה סוציאלית, פעלו במסגרת מרכז הלמידה גם סטודנטים למשפטים, אשר הפעילו "קליניקה למשפטים" ונתנו ייעוץ משפטי חינם לתושבי השכונה. כמו כן השתלבו במרכז סטודנטים לתואר שני בבריאות הציבור שאבחנו את הקהילה מזווית ראייה של בריאות, והציעו תוכניות התערבות בתחום, כגון תוכנית לפיתוח שבילי הליכה, תוכנית למניעת נפילות בקרב קשישים ועוד. השילוב של סטודנטים מדיסציפלינות שונות נועד לאפשר החלפת מידע ורעיונות וכן להציע התמודדות מגוונת עם הבעיות הקהילתיות השונות.

### רציונל המרכז ומטרותיו

המסגרת המושגית שעליה התבססה הקמת מרכז הלמידה הקהילתי-אקדמי מעוגנת במספר הנחות עבודה. ההנחה הראשונה היא שבמספר בתי ספר לעבודה סוציאלית, כולל בבית הספר שעליו מדובר במאמר זה, יש פער בין הפעילויות הקשורות לפיתוח תיאוריה ומחקר לבין הפרקטיקה וההכשרה המעשית. תרבות אחת מדגישה פיתוח ידע באמצעות מחקר מתקדם, ואילו תרבות אחרת מדגישה פרקטיקה ועבודה בשדה. מכאן שקיימים קשיים בניסיון ליישם את הידע התיאורטי לתוך הפרקטיקה בעבודת השדה של הסטודנטים. בנוסף, מדריכי הסטודנטים, המועסקים על ידי האוניברסיטה ומלווים אותם בשדה, כמעט שאינם באים במגע עם חברי סגל אחרים, והמפגשים ביניהם מוגבלים ולא תדירים. לדוגמה נמצא שהמדריכים בשדה כמעט שאינם נחשפים לקורסים שמלמדים חברי סגל אחרים או לידע שמפתחים חברי סגל. על סמך הנחה זו הייתה מטרת מרכז הלמידה לחזק את הקשרים בין התיאוריה, הפרקטיקה ועבודת השדה על ידי שימוש בידע שפותח באמצעות מחקר במסגרת מרכז הלמידה. על מנת לממש מטרה זו, נעשה ניסיון לחזק את הקשר בין המרכיבים השונים של הכשרת עובדים סוציאליים. בדרך זו, תיאוריות מתקדמות וטכנולוגיות התערבות שולבו עם ממצאי מחקרים בתכנון התוכניות השונות שהסטודנטים פיתחו בשכונה. בנוסף, התנהלה הערכה מעצבת של הפעילויות וההתרחשויות במרכז הלמידה על מנת לספק לסטודנטים את המידע הדרוש להם ביישום התוכניות השונות שהתבצעו במסגרתו.

הנחה שנייה הייתה שבאמצעות פעילות קבוצתית ניתן להשיג תוצאות ברמה השכונתית יותר מאשר באמצעות פעילות של יחידים. המסגרת המושגית הניחה שינוי בדפוסי ההכשרה של הסטודנטים והדגישה את המעבר מהמודל הקלסי, שבו סטודנטים עושים הכשרה כבודדים, למודל שבו הסטודנטים עובדים כקבוצה. עובדה זו עשויה לגרום לסינרגיה בין הסטודנטים, וכך לאפשר להם להגביר את ההשפעה על הקהילה. כך, במקום להציב סטודנטים באופן אינדיבידואלי בסוכנויות שונות, הוצבה קבוצת סטודנטים בשכונה אחת, ועבודת הסטודנטים רוכזה על ידי סוכנות קהילתית מרכזית אחת.

הנחה שלישית הייתה שבתי ספר לעבודה סוציאלית שונים באופן מהותי מפקולטות וממחלקות אחרות באוניברסיטה. נוסף על התפקיד שיש לבתי הספר בפיתוח ידע ובהכשרת עובדים סוציאליים, יש להם גם מחויבות כלפי הקהילה הסובבת אותם. האמונה היא כי בית הספר חייב להיות מעורב בחיי הקהילה, להציג מחויבות חברתית גבוהה ולהיות פעיל בעידוד ובפיתוח של שירותים חדשים לשיפור איכות חיי התושבים. על מנת לממש מטרות אלו, יש לחשוף את הסטודנטים לתהליכים ברמת מקרו, כגון קביעת מדיניות וקבלת החלטות ברמה ממשלתית,

עירונית ושכונתית. הנחת היסוד היא שעל הסטודנטים להיות מודעים למקומו של הכוח הפוליטי ולקונפליקטים בין קבוצות אינטרס שונות, וגם למאבקים הנובעים מגיוס ושליטה על משאבים ליישום תוכניות חברתיות קיימות וחדשות. מרכז הלמידה הקהילתי-אקדמי הסתמך על הנחות אלו, ואלה היו מטרותיו:

1. לפתח מודל שותפות בין בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית לבין סוכנויות עירוניות ושירותים שכונתיים על מנת להגדיל את הידע האמפירי ולהפיצו באמצעות מפגשים בין כל הגורמים השותפים. הנחת היסוד היא שבין האקדמיה לקהילה יש יחסי חליפין: הקהילה חסרה את משאבי הידע והמומחיות הנמצאים באקדמיה, ואילו האקדמיה זקוקה לקהילה כדי לממש את מטרותיה.
2. לפתח תוכניות וטכניקות התערבות מתקדמות מותאמות לצרכים הייחודיים של תושבי הקהילה.
3. לחשוף את הסטודנטים לעולם האמיתי של הבעיות החברתיות והפוליטיות.
4. לחשוף את הסטודנטים לארגונים, פרטים, קבוצות ומשפחות בקהילה על מנת לחזק את מודעותם למורכבות של מבנה הקהילה ולאינטרסים השונים שמייצגות קבוצות שונות בקהילה ובממסד.
5. לעודד מעורבות ופעילות חברתית בקרב סטודנטים לעבודה סוציאלית, בעשייה עם אוכלוסיות מוחלשות, אוכלוסיות מודרות ואוכלוסיות בסיכון.

כך הפכה הקהילה לשדה שבו מתפתח הידע בתהליך למידה מתמשך. בתהליך מעורבים סטודנטים, מורים, מנהלים, ספקי שירותים ותושבים. כך גם נוצר הבסיס ליצירת השותפות בין האקדמיה לבין גורמי הקהילה השונים.

#### השכונה שבה פעל מרכז הלמידה: רקע

בחירת השכונה להפעלת מרכז הלמידה (שבה המרכז פעל במשך שלוש השנים הראשונות לקיומו: תשס"ה-תשס"ז) נעשתה בשיתוף האקדמיה עם עיריית ירושלים והחברה הירושלמית למרכזים ולמנהלים קהילתיים. השיקולים שהנחו את הבחירה היו קשורים בראש ובראשונה לרצון ולמוכנות של הקהילה לקלוט את מרכז הלמידה. כן נלקחו בחשבון שיקולים נוספים, כגון מאפייני האוכלוסייה המתגוררת בשכונה, מוכנות של מנהלי השירותים בשכונה לעבוד על פי גישה קהילתית, וכן, בחירת שכונה שיש לה סוגיות רבות ומגוונות המאפשרות פיתוח תוכניות קהילתיות. מורה בכירה במגמה לעבודה סוציאלית קהילתית נבחרה לנהל את התוכנית ולרכז את הכשרת הסטודנטים. נוסף על כך קיבלו הסטודנטים הדרכה אישית שבועית ממדריכים מוסמכים המועסקים על ידי האוניברסיטה. השכונה ממוקמת בחלקה המזרחי של ירושלים וגובלת בשכונות ערביות. היא



נבנתה לאחר מלחמת ששת הימים ב-1967. מספר תושביה כ-13,000, רובם חילוניים. תושבי השכונה מאופיינים בהטרוגניות אתנית ומוצאם מארצות שונות. כ-22% מהתושבים עולים חדשים, בעיקר מחבר העמים. מבחינה חברתית-כלכלית, רוב התושבים הם בני מעמד בינוני עד נמוך. מבחינת הגיל, 13% מהתושבים בשכונה הינם בני 65+, אחוז גבוה בהרבה ביחס לאותה קבוצת גיל בכל ירושלים (8%). מתוך 13,000 תושבי השכונה, 1,636 אנשים מטופלים על ידי לשכת הרווחה השכונתית. רוב המטופלים הם קשישים (כמעט 45%), עולים חדשים, משפחות חד-הוריות וילדים בסיכון. 68% מהמטופלים פונים לבקשת סיוע חומרי, ו-55% מועסקים אך מרוויחים פחות משכר מינימום (Jerusalem Institute for Israel Studies, 2007).

בשכונה חמישה בתי ספר: ארבעה יסודיים ותיכון אחד. 66% מילדי הגיל הרך לומדים בגני ילדים ממלכתיים, 23% בגנים דתיים, 9% בגנים חרדיים ו-2% בגנים ערביים. 74% מילדי בית הספר היסודי לומדים בבתי ספר ממלכתיים, 19% בבתי ספר דתיים, 6% בחרדיים, ו-1% ערביים (www.Jerusalem.muni.il). בנוסף, בשל האחוז הגבוה של עולים חדשים בשכונה הוקם בה מרכז קליטה שמטרתו להקל על הסתגלותם של העולים בשלבים הראשונים שלהם בארץ. רוב העולים המגיעים למרכז הקליטה נשארים לגור בשכונה, גם לאחר שהם מסיימים את השהות בו.

בשכונה כמה שירותים קהילתיים בתחומי החינוך, החברה והרווחה. אחד השירותים המרכזיים הוא המנהל הקהילתי, המייצג את התושבים בפני העירייה ואת העירייה בפני השכונה. המנהל הקהילתי הוא ישות משפטית עצמאית. רוב משאביו באים מהתוכניות והמחוגים שהוא מפתח (60%-70%), חלק מעיריית ירושלים (15%), מקרנות (10%) ומהחברה למתנ"סים (5%). את מנהל המנהל הקהילתי בוחרת החברה הירושלמית למרכזים ולמנהלים קהילתיים, והוא עובד בשיתוף עם המנהל ציבורית המורכבת מתושבים נבחרים (60%) ומאנשי מקצוע בעירייה (40%). כשירות שכונתי מרכזי, תפקידי המנהל הקהילתי כוללים: קביעת מדיניות שכונתית מול הממסד העירוני והממשלתי, ריכוז ותיאום של השירותים הקהילתיים והתוכניות השונות בשכונה, עידוד השתתפות תושבים ומעורבותם בתוכניות חברתיות המתקיימות בשכונה, אספקת שירותים חברתיים וקהילתיים, כגון שירותי תרבות, העשרה, ספורט ותוכניות בתחום החינוך הבלתי פורמלי, כולל פעילויות לבני נוער וילדים בחודשי הקיץ. בנוסף, מעורב המנהל הקהילתי בנושאים עירוניים, כגון תוכניות בנייה חדשות בשכונה ופעילויות הקשורות לתחבורה הציבורית ולתוכניות המדגישות את נושא הבריאות של תושבי השכונה. המנהל הקהילתי משרת קבוצות גיל שונות, מהגיל הרך ועד לזקנה. הוא גם מספק שירותים לקבוצות אוכלוסייה מיוחדות, כגון נכים, משפחות חד-הוריות וילדים ובני נוער בסיכון.

## הסטודנטים

בתוכנית השתתפו 40 סטודנטים שהתמחו בעבודה קהילתית. מתוכם 33 סטודנטיות ו-7 סטודנטים, 34 יהודים ו-6 ערבים (3 מוסלמים ו-3 נוצרים). 28 סטודנטים הגדירו עצמם חילוניים ו-12 דתיים, 4 מהם היו עולים חדשים. התפלגות מאפייני הסטודנטים מתאימה להתפלגות הכללית שלהם בלימודי התואר הראשון.

## תוכניות ומיזמים

מרכז הלמידה החל את פעילותו בעבודת הכרות מעמיקה של הקהילה מתוך גישה קהילתית הממוקדת באיתור ובזיהוי הנכסים והצרכים של השכונה ושל תושביה. בעקבות עבודת היכרות זו הכינו הסטודנטים פרופיל מקיף של הקהילה, וזה הוצג לפני מנהלי השירותים הקהילתיים ולפני תושבים בשכונה. בשיתוף עמם נקבעו סדרי עדיפויות לגבי התחומים והמיזמים שהסטודנטים היו מעורבים בהם. באותה מסגרת הוחלט לבצע הערכה מעצבת של התוכנית ולשתף את הגורמים השותפים בממצאים. על פי סדרי עדיפויות אלה בוצעו תוכניות בתחומים הבאים:

ילדים ובני נוער. הוקמה מועצה של 20 בני נוער אשר חבריה נבחרו בבחירות דמוקרטיות. המועצה ארגנה מיזמים שונים, ביניהם חלוקת סלי מזון למשפחות שבטיפול הלשכה לשירותים חברתיים, ומיזם לחיפוש ומציאת עבודה לנערים בחודשי הקיץ. בנוסף הוקמה ועדה שכללה מבוגרים, בני נוער ואנשי מקצוע על מנת להתמודד עם בעיות אלימות וונדליזם בקהילה. קבוצת פעילים ארגנה בזאר למכירת ספרי לימוד לבתי ספר.

הוקמה ועדה של הורים ואנשי מקצוע לטיפול בשימוש בסמים בקרב בני נוער. ועדה זו החלה במסע ציבורי נגד שימוש בסמים בשכונה. הוקמה קבוצה של נערות מתבגרות אשר למדו את הקהילה והפיקו פרופיל קהילתי, שבו תיארו את הבעיות הדורשות מענה וטיפול. פרופיל זה היה הבסיס לתכנון מיזמים נוספים בשכונה.

קליטת עלייה. קבוצה של פעילים עולים חדשים תכננה והקימה אולפן תעסוקתי לעברית. בנוסף, פותח לוח מידע אינטראקטיבי שניהלו העולים עצמם ואשר כוון לעולים. הוקמה בשכונה קבוצה של בני נוער עולים כדי לחזק את הקשר בינם לבין בני נוער ישראלים. עולים חדשים השתלבו כמתנדבים במשמר האזרחי בשכונה.

התנדבות ותמיכה בקהילה. (1) הוקמה קבוצת מתנדבים בני 55-67 (טרום-פנסיה), אשר התנדבו בשירותים קהילתיים שונים בשכונה; (2) קבוצה של קשישים הקימה "קפה קהילתי" שישמש מקום מפגש עבורם ולפעילויות חברתיות של תושבי השכונה; (3) הוקמה קבוצת תמיכה של 13 אימהות חד-הוריות. הן נפגשו באופן

תדיר וחלקו ביניהן קשיים והתמודדויות בחינוך ילדיהן; (4) הוקמה קבוצה של כ-35 פעילים בתחום החינוך, שעברו הכשרה לפיתוח תוכניות ומיזמים בתחום החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי.

אנשים בעלי צרכים מיוחדים. פותחו כמה תוכניות להעצמה ולשילוב אנשים בעלי צרכים מיוחדים בחיי הקהילה. אחד המיזמים עסק בהנגשת שירותים קהילתיים, תוך העלאת דרישות לקבלת הנחות בפעילויות השונות המתרחשות בקהילה. הסטודנטים פעלו לחיזוק הקשרים בין אנשים עם צרכים מיוחדים הגרים באופן עצמאי בדירות מוגנות בשכונה לבין תושבי השכונה. בעקבות פעילות הסטודנטים הוזמנו הדיירים מדי שבוע לסעודת שבת אצל משפחות בקהילה, לתפילות שבת ולאירועים אחרים בקהילה הקונסרבטיבית הפועלת בשכונה.

איכות הסביבה ובריאות. הוקמה ועדה לאיכות הסביבה לטיפול במפגעים סביבתיים בקהילה. הקבוצה טיפלה בתשתיות הפיזיות ובהעלאת המודעות לנושאי ניקיון וחזות הקהילה. בנוסף, קמה ברחוב מסוים קבוצת אנשים שחלו בסרטן שהחליטו לבדוק את השפעת האנטנות הסלולריות שהוצבו מעל בתיהם על בריאות הקהילה. באזור התפר בין השכונה היהודית לשכונה הערבית הקימו פעילים גינה קהילתית בשם "נתיב ירוק לשותפות" כדי לעבד ולטפח את השטח.

תקשורת. פותח עיתון קהילתי אלקטרוני שמטרתו להפיץ מידע אודות המתרחש בקהילה ולשפר את התקשורת בין חברי הקהילה לבין עצמם ובין השירותים הקהילתיים. העיתון הופץ לכ-150 תושבים באמצעות כתובות דוא"ל והוא היווה בסיס להקמת אתר אינטרנט שכונתי.

---

## מחקר הערכה – מתודולוגיה

---

בתום שלוש השנים להפעלת מרכז הלמידה הקהילתי-אקדמי נערך מחקר הערכה. את ההערכה עשו סטודנטים לתואר מוסמך בתוכנית לניהול ארגונים קהילתיים ומלכ"רים בבית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית של האוניברסיטה העברית, במסגרת הקורס לייזום תכנון וניהול פרויקטים, כחלק מהדרישות הלימודיות בתוכנית. הנתונים נאספו משלוש קבוצות:

1. קבוצת הסטודנטים. 40 סטודנטים רואינו בריאיון חצי-מובנה עם סיום עבודתם במרכז הלמידה. הם התבקשו לתאר את מטרות המיזמים שעשו והתכנים הכלולים בהם. כן נשאלו אם להערכתם המיזמים שיפרו את המצב בשכונה, אם

המיזמים הביאו לשינוי בקרב המשתתפים בו, וכן אם היה שיתוף פעולה בין הארגונים השונים בשכונה בעקבות הפעלת מרכז הלמידה והמיזמים השונים.

2. הפעילים שהשתתפו במיזמים שפיתחו הסטודנטים. 36 פעילים השתתפו במחקר הערכה, מתוכם 19 רואיינו בראיונות חצי מובנים ו-17 השתתפו בקבוצות מיקוד. הפעילים התבקשו לתאר את עבודתם עם הסטודנטים, את מידת שיתוף הפעולה איתם וכן עד כמה הם מרגישים שהמיזמים שלקחו בהם חלק תרמו לקהילה. בנוסף הם נשאלו אודות המניעים שהביאו אותם לפעול בשכונה, כמה זמן הם מקדישים לפעילות ועד כמה הפעילות הקהילתית השפיעה על איכות חייהם.

3. מנהלי השירותים הקהילתיים שבהם עשו הסטודנטים את הכשרתם המקצועית, ביניהם מנהל המנהל הקהילתי, מנהלת מרכז הקליטה, הרב של הקהילה הקונסרבטיבית ועוד. בסך הכול קוימו שישה ראיונות עומק. הראיונות הוקלטו ונעשה ניתוח תוכן על מנת לזהות את הנושאים העיקריים שעלו מהם.

---

## הישגים ותוצרים

---

בתום שלוש שנות הפעלת מרכז הלמידה הקהילתי-אקדמי, ניתן לציין מספר הישגים ותוצרים בשתי רמות עיקריות: הישגים לטובת השכונה והישגים הקשורים לתהליך הלמידה של הסטודנטים.

### הישגים לטובת השכונה

גידול במספר התוכניות. חלה עלייה משמעותית במספר המיזמים והתוכניות שפותחו בשכונה בתחומים החברתיים, התרבותיים והסביבתיים. יחד עם זאת, בזמן ביצוע ההערכה פעלו התוכניות זמן קצר יחסית, ומנהלי השירותים הקהילתיים טענו ששלב זה מוקדם מדי להערכת השפעת התוכניות על השכונה או על השירותים שסופקו לתושבים. חלקם אף ציינו את המאפיינים של אוכלוסיית היעד כגורמים מעכבים את הנראות של המיזמים בשכונה, לדוגמה, העובדה שחלק מן הפעילים היו עולים חדשים.

פעילות קהילתית. הגיל הממוצע של הפעילים היה 50.1, וממוצע ותק המגורים בשכונה היה 15 שנה. במחקר השתתפו 23 נשים ו-13 גברים. הממצאים מלמדים ש-50% מהתושבים השקיעו כ-10 שעות שבועיות בשבוע בפעילות התנדבותית בקהילה. דיווחי הפעילים מלמדים שהם החלו בפעילות קהילתית כי רצו להשיג

מטרות מסוימות בקהילה. כך דיווחו פעילים שרואינינו: "אני הצטרפתי לפרויקט כי אני רוצה לקדם נושא שאני מאמין בו", "פנו אליי בבקשה לסייע בנושא ויש לי כישורים לתרום אז הצטרפתי", "הצטרפתי לפעילות כדי לפתור בעיות שקשורות למקום המגורים שלי וכדי למנוע בעיות מסוג זה בעתיד". הממצאים מעידים גם שמספר הפעילים גדל באופן משמעותי וכ-50 עולים חדשים הצטרפו כפעילים בשכונה.

מעורבות אזרחית. 85% מהפעילים דיווחו שהם מאמינים כי מעורבותם במתרחש בשכונה השפיעה על קידום התוכניות השונות. 68% מהם אמרו שהם מרגישים כי דעותיהם נלקחו תמיד בחשבון בתהליך קבלת החלטות בנוגע לעשייה במיזמים השונים, 30% אמרו שהם הובילו את המיזמים ועוד 30% אמרו שהסטודנטים הם אלה שהובילו את המיזמים.

היו גם דיווחים על קושי לעודד מעורבות תושבים בעשייה הקהילתית, אף שרמת המעורבות בקרב הפעילים הוותיקים עלתה בעקבות גידול במספר התוכניות שיזמו הסטודנטים בשכונה. סיבה נוספת לכך שהפעילים הפכו למעורבים יותר, לדעת הסטודנטים, קשורה לשילוב של הפעילים הוותיקים עם החדשים. אחד הפעילים אמר: "העברת אנרגיה מהצוות המקצועי ומהפעילים החדשים לפעילים הוותיקים וקביעת יעדים ברורים לפעילים סייעו להגביר את הקשר בין קהילות שונות בשכונה ולהמריץ את הפעילים לעשייה". הפעילים לקחו אחריות רבה יותר בכל הנוגע לאיכות החיים של תושבי השכונה. פעילויות אלו כללו פיתוח תוכניות בשירותים קהילתיים שונים, כגון במרכז הקליטה ובבית הכנסת השכונתי, וכן תוכניות הקשורות לתחבורה ציבורית, גינון וכדומה. יתרה מזאת, הממצאים מראים כיצד קבוצות אוכלוסייה שונות, שעד לכניסת מרכז הלמידה לא לקחו חלק בתוכניות קהילתיות, החלו לעשות זאת, כגון עולים חדשים ואנשים עם מוגבלויות.

תיאום ושיתוף פעולה בין השירותים הקהילתיים. רמת התיאום ושיתוף הפעולה בין השירותים הקהילתיים השונים עלתה באופן משמעותי בעקבות פעילות מרכז הלמידה. מנהלי השירותים דיווחו ששיתוף הפעולה ביניהם התחזק בעקבות מעורבות הסטודנטים, ובעקבות עבודתם כצוות. אחת המנהלות אמרה: "גם אם הסטודנטים יעזבו עכשיו [את השכונה], אנחנו לא נחזור לאותו מקום שבו היינו לפני שהם [הסטודנטים] הגיעו. אנחנו למדנו איך לעבוד אחד עם השני בקהילה. עכשיו יש קבוצה של פעילים שלא תיתן לנו לשבת בידיים שלובות ולא לעשות כלום". במרבית שיתופי הפעולה, המנהל הקהילתי היה ספק עיקרי של המשאבים הפיזיים בשכונה, קרי מקום התכנסות ושירותי משרד, וגוף מקצועי שתכלול הרבה מפעילויות הסטודנטים. היו שיתופי פעולה בין השירותים השונים בניסיון לאגם משאבים בגיוס

פעילים למיזמים וכן פרסום אירועים מיוחדים. הממצאים מלמדים שהסטודנטים קיבלו הנחיה מקצועית לא רק מהארגון שהוצבו בו, אלא גם מהרכז הרלוונטי במנהל הקהילתי. עובדה זו השפיעה על חיזוק הקשרים ושיתוף הפעולה בין השירותים השונים.

הון חברתי. אחד התוצרים העיקריים של מרכז הלמידה היה פיתוח ההון החברתי בשכונה, על ידי יצירת קשרים בין התושבים ובין קבוצות אנשים שהיו מודרים ובשולי הקהילה. אנשים אלה החלו להיות מעורבים במתרחש בקהילה, ומעורבותם אפשרה פיתוח של מחויבות ואחריות הדדית, לצד יצירת סולידריות ותחושת שייכות לקהילה. לדוגמה: אנשים עם מוגבלויות התארחו בבתי התושבים, עולים חדשים החלו להשתתף בתוכניות קהילתיות שונות כמו המשמר האזרחי, וקשישים הקימו את בית הקפה למענם ולמען קבוצות אחרות בקהילה. פעילויות אלו אפשרו לתושבים להשמיע את קולם כדי שמנהיגי הקהילה יתייחסו לבעיותיהם. ככל שהתושבים למדו להציף את בעיותיהם ולהציע פתרונות, כך יכלו לקבל עזרה וייעוץ מהשירותים הקהילתיים בתוך השכונה ומחוצה לה. אחת הפעילות מקבוצת אימהות לילדים עם צרכים מיוחדים סיפרה: "פנינו למנהל הקהילתי על מנת להציג את הבעיה של מחסור בשירותים לילדים עם צרכים מיוחדים בשכונה ומחסור במסגרת חברתית. הוא הסכים לתת לנו 50% הנחה לחוגי המנהל והבטיח לחפש איתנו דרכים שונות לעזרה כמו פר"ח, בנק הזמן". פעילה בקהילה הקונסרבטיבית אמרה: "הפרויקטים של מורשת אברהם [שם הקהילה] יצרו חשיפה לקהילה הקונסרבטיבית בקרב שאר התושבים. גם העובדה ששם [בבית הכנסת של הקהילה] התקיים ערב הסיום [של פעילות מרכז הלמידה] עזר למיצוב הקהילה [הקונסרבטיבית]".

### הישגים לטובת הסטודנטים

הסטודנטים נחשפו לעולם האמיתי של הפעילות החברתית ורכשו הבנה עמוקה יותר אודות העשייה בשדה זה. הם למדו על הקשיים והדילמות שהתושבים מתמודדים איתם, ולנושאי תכנון, ארגון ויישום של תוכניות חברתיות. אחד הסטודנטים טען: "הסטודנט לבד לא יכול לתחזק את הפעילים והוא צריך עזרה מהשירות, מה שדורש מהשירות הרבה כוחות. ככל שהפרויקטים שאנחנו (הסטודנטים) עושים מחוברים בצורה טובה יותר לאג'נדה של הארגון, ככה קל יותר לקבל סיוע בתחזוק הפעילים". הסטודנטים רכשו מיומנויות כמו ניהול משא ומתן, ניהול יחסים בין-אישיים, ריאיון תושבים ופעילים ועבודה עם מנהיגים ברמת השכונה וברמת העיר כולה. בנוסף, הם רכשו מיומנויות של עבודה מערכתית, כגון שדולה וארגון קבוצות לחץ להשגת לגיטימציה עבור הנושאים והתוכניות שפיתחו, וכן עבודה עם קבוצות משימה

וועדות לקידום שינוי חברתי. תיאר אחד הסטודנטים: "שיתוף הפעולה בין השירות לבין הסטודנט הוא הגורם המשפיע ביותר על הפעילים. ככל ששיתוף הפעולה הזה טוב יותר, כך כל הגורמים נתרמים יחד על מנת לערב את הפעילים לא רק בפרויקט הזה אלא בעוד פרויקטים".

בנוסף הם התמודדו עם קונפליקטים בין קבוצות אינטרס שונות ועם המורכבות שביחסים בין-ארגוניים. הסטודנטים לקחו חלק בניסיון להשפיע על קביעת מדיניות ציבורית ועירונית, קבלת החלטות וקביעת סדרי עדיפויות בהקצאת משאבים. בנוסף לכישורים מקצועיים, הסטודנטים רכשו ניסיון בבניית שותפויות, הקמת קואליציות בין ארגונים ותושבים בשכונה. הם גם רכשו ניסיון בגיוס משאבים לצורך המיזמים החדשים שפיתחו.

הישג נוסף של מרכז הלמידה הוא העובדה כי הסטודנטים ראו את העשייה הקבוצתית שלהם בקהילה כהזדמנות להיות מעורבים במידה רבה יותר במתרחש גם בתהליך הלמידה שלהם. לדוגמה, הם הקימו ועד סטודנטים פעיל ומעורב בבית הספר לעבודה סוציאלית עצמו. ועד זה דאג לאינטרסים של כלל הסטודנטים, עמד על הקמת בנק בחינות ועל תשלום נסיעות בתפקיד במסגרת ההכשרה המקצועית. חברי הוועד יזמו בקמפוס אירועים חברתיים לקבלת הסטודנטים החדשים עם פתיחת שנת הלימודים האקדמית; ארגנו טקס אלטרנטיבי של הדלקת נרות חנוכה בקמפוס; הקימו אתר אינטרנט לשם העברת מידע ואינטראקציה עם כלל הסטודנטים של בית הספר ועוד. הסטודנטים יזמו והובילו מאבק ציבורי לטובת ניצולי השואה בארץ. הם הפגינו בטקסי יום השואה הפגנה שקטה, כשהם לבושים שחור כאות הזדהות עם ההשפלה ומצוקת הניצולים, גייסו אנשי תקשורת מהבולטים בארץ וכן תושבים מן השורה וחברי תנועות נוער לתמיכה במאבק. מאבק חברתי זה, שנעשה בזמנם הפנוי ובמימון הפרטי של הסטודנטים הצליח להביא לשינוי. המדינה הכירה באחריותה למצב והבטיחה להגדיל את קצבאות ניצולי השואה ואת היקפי התמיכה בהם. המאבק הצליח, בין היתר, הודות להצטרפותם של גורמים נוספים שנענו ליוזמת הסטודנטים.

---

## דיון וניתוח

---

המקרה המוצג כאן הוא ניסיון של יצירת שותפות בין האקדמיה לבין הקהילה על מנת לתת מענה לצרכים ולמטרות המוצהרות של כל אחד מהצדדים. הרציונל להקמת השותפות היה הצורך של האקדמיה, במקרה זה בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית, להגדיל את מעורבותה בקהילה, לא לעמוד מהצד, לתרום מהידע

שלה לשדה ובאופן מיוחד לסטודנטים המתמחים בעבודה קהילתית, וזאת באמצעות חשיפתם לעולם האמיתי של הבעיות והדילמות האופייניות לשדה, מעבר לכיתת הלימוד ולהרצאה העיונית.

כל השותפים לקואליציה – האוניברסיטה, הארגונים הקהילתיים, הקרנות והארגונים ללא כוונת רווח – ראו לפנייהם את השיפור ברווחת תושבי השכונה מטרת-העל של השותפות. זו שיקפה את הממד הגלוי של השותפות, שעל פיו כללי המשחק ידועים וגלויים לשותפים, וכך גם המניעים שדוחפים אותם לשותפות (שמר ושמיד, 2006).

בעת שפעל מרכז הלמידה, לכל אחד מהשותפים היו אינטרסים שונים שנבעו מהרצון של כל אחד מהם להפיק את המרב מהשותפות. אינטרסים אלה לא תמיד היו גלויים, כלומר נמצאו ברובד הסמוי של השותפות. במצב זה השותפים אינם מגלים את כל הקלפים אלא מנסים לצבור כוח כדי ליצור תלות של האחרים בהם, ואילו הרצון לחלוק משאבים נחלש מעט (פווין, 2002). כך המנהל הקהילתי, התופס את עצמו כארגון המוביל בשכונה והמופקד על עיצוב המדיניות השכונתית, חשש משותפות עם מוסד אקדמי בעל מוניטין ויוקרה, שכן זו יכולה לפגוע במרכזיות שלו בכל הקשור לאספקת שירותים ולהפעלת תוכניות חברתיות המיועדות לתושבי השכונה. ראשי המנהל הקהילתי ועובדיו ביטאו לא אחת עמדה זו בהתנגדותם ליוזמות של הסטודנטים בפיתוח תוכניות חדשות, שנתפסו כמתחרות עם התוכניות הקיימות. נוצר מתח בין העובדים הוותיקים של המנהל לבין הסטודנטים, וכל אחד מהצדדים ניסה לשמור על מקומו בקביעת תוכניות העבודה, סדרי העדיפויות וקבלת ההחלטות.

בזמן שהמרכז פעל, יוזמות מרכז הלמידה והתוכניות שפותחו באמצעותו לא תמיד תאמו את מדיניות הקרנות ("קרן ירושלים" וג'וינט ישראל באמצעות ארגון "אשלים") שהפעילו בעצמן תוכניות חברתיות לרווחת אוכלוסיות מיוחדות, ושהשתמשו בטכניקות התערבות שונות לחלוטין מאלו של מרכז הלמידה. מצב זה תרם אף הוא למתח ולקונפליקט בין האידיאולוגיות השונות שייצגו כל אחד מהשותפים. זמן ומאמצים רבים הושקעו בניסיון לגשר בין התפיסות השונות בניסיון לצמצם את ההבדלים בהגדרת אוכלוסיות היעד ובאופי תוכניות השירות המסופקות להן. הקרנות הציגו את ניסיוןן בהפעלת תוכניות דומות באתרים ובשכונות אחרות, ואילו האוניברסיטה הציגה דפוס פעילות שונה המדגיש את השמירה הקפדנית על הדרישות והסטנדרטים האקדמיים של איכות ומצוינות. אלה מהווים את מקור הכוח, הסמכות והיוקרה של האוניברסיטה לפתח תוכניות התערבות מתקדמות, שונות מאלו שמציע השדה. עמדה זו לא התקבלה תמיד על ידי השותפים האחרים בקואליציה, אשר ראו את עצמם שווי ערך לאקדמיה. כך נוצר חוסר איזון בין השותפים וביחסים שנוצרו ביניהם, מה עוד שחלק מהמניעים שלהם נשארו בממד החבוי, והיה קשה



לזהות את המניעים האמיתיים של המשתתפים (פוקו, 2005). השותפים האחרים (הארגונים הקהילתיים והקרנות) תפסו את האוניברסיטה כספונה במגדל השן האקדמי, מנותקת מהעשייה החברתית והקהילתית, מגלה התנהגות פטרונית ומתנשאת כלפי גופי השדה וכלפי העשייה, הידע והניסיון שנצבר אצלם במהלך שנים רבות של פעילות חברתית. תפיסת הפטרונות של האקדמיה על ידי השותפים האחרים תרמה לתחושת ניכור כלפי המוסד האקדמי, שנבעה מהשוני בתרבויות הארגוניות המאפיינות כל אחד מהגופים המעורבים (Glisson, 2009; Schein, 1992; Webb, 1994). התרבות הארגונית של הקרנות נוטה להיות פורמלית ובירוקרטית, עם כללים ברורים בנוגע להשקעה, ניהול ושימוש במשאבים. תרבות הקרנות מושתתת על הסכמים פורמליים וכללים ברורים המכוונים ליישום תוכניות ומעקב אחר תוצאות הם דורשים לרוב דוחות תקופתיים באשר להתקדמות המיזם ולמידת השגת המטרות.

בניגוד לארגונים אלה, הארגונים הקהילתיים מאופיינים בתרבות המשלבת מאפיינים אורגניסטיים ומכניסטיים (Burns & Stalker, 1961). בהיבט האורגניסטי, המנהל הקהילתי מאופיין בדפוסי פעולה גמישים, תקשורת פתוחה ורב-כיוונית והעדר כללים נוקשים ופרוצדורות קשוחות ביחס לשיטות העבודה. בהיבט המכניסטי קיימים מספר מאפיינים המלמדים על קיומו של סגנון פורמלי ובירוקרטי הבא לידי ביטוי הן ביחסים בין חברי הצוות בארגון, והן ביחסים בין הצוות לבין לקוחותיו. תכונות סותרות אלו הינן תוצר של פעילות רחבת היקף בארגון עצמו, הדורש רמה גבוהה יותר של פורמליזציה של תהליכים ניהוליים, ארגוניים ומבנים. בנוסף, הארגון מכוון להשיג תוצאות בטווח זמן קצר ככל האפשר ולהציג נראות מיידית כדי להשיג לגיטימציה ציבורית ופוליטית. עובדה זו דוחפת את הארגון לניצול מהיר של המשאבים כדי למצב את עצמו בסביבתו הטבעית ולהפוך לארגון המרכזי המכתיב את המדיניות לארגונים האחרים הפועלים בשכונה.

הגוף השלישי בקואליציה – האוניברסיטה – מייצג את התרבות של "אנרכיה מאורגנת" עם מבנה אורגניסטי (March & Olsen, 1976). תרבות ארגונית זו מאופיינת בהעדר חלוקת עבודה נוקשה ובהעדר דפוסי פעולה קשוחים וקבועים מראש. התקשורת היא רב-כיוונית, פתוחה ולא בהכרח מתואמת, ללא טקסים פורמליים. המבנה הוא "שטוח" באופיו, הפערים ברמת הידע בין חברי הארגון ברמות השונות הם קטנים, וחלוקת המשימות מאופיינת בגמישות רבה יחסית. שלא כארגונים שכונתיים המדגישים נראות קצרת טווח של תוכניות, המוסד האקדמי מאופיין ברמה גבוהה יחסית של "סובלנות כלפי עמימות" (Budner, 1962). בדרך זו המוסד האקדמי מסוגל להתמודד עם עמימות ואי ודאות הקשורים ליישום תוכניות בכלל ותוכניות חברתיות בפרט. המוסד האקדמי מדגיש למידה של תופעות חברתיות בצורה איטית, הדרגתית ואנליטית, תוך תיעוד שיטתי. בדרך זו, ניתן להפיק תובנות

ביחס לתופעה חברתית רק לאחר שנאסף מספיק מידע בתהליך הלמידה. כל אלה דורשים רמה גבוהה של ידע, ניסיון רב, שימוש בכלי מחקר וטכניקות שונות ומגוונות, כישורי ניתוח והסתכלות מעמיקה וארוכת טווח. מאפיינים אלה סותרים במידה רבה מאוד את טבעם של ארגונים בירוקרטיים ופורמליים, והמפגש בין תרבויות ארגוניות שונות אלה עלול לעורר חיכוך וקונפליקט. אי לכך יש צורך בהשקעת אנרגיות רבות ומאמצים גדולים על מנת לגשר בין ערכים ואמונות סותרים אלה, והמאמצים לא תמיד מסתיימים בהבנות או הסכמות בין הצדדים המעורבים.

חוסר האיזון בשותפות נבע גם מרמת המוכנות והנכונות של הארגונים הקהילתיים בשכונה להכיל רעיונות חדשים ולשלב סטודנטים שטרם השלימו את לימודיהם בתהליך העשייה הקהילתית. באופן טבעי, כשגורם חיצוני נכנס לתוך מערכת קיימת, האיזון מופר במידה מסוימת. גם במקרה שלפנינו, על אף ההצהרות שהשמיעו ראשי הארגונים בדבר הצורך בשותפות, הרי ברובד הסמוי וברובד החבוי הייתה התנגדות לקבלת דעות חדשות, במיוחד לתוכניות חדשות המוצעות על ידי סטודנטים חסרי ניסיון בשדה. המניע המוצהר להתנגדות היה העדר היכולת של המנהל הקהילתי להכיל ולשלב סטודנטים כה רבים היוצרים מספר רב של מיזמים ותוכניות ולספק להם ליווי מתאים בפרק הזמן שקבעו להם השותפים. לעומת זאת נראה כי המניע החבוי היה החשש שקינן בקרב העובדים שהסטודנטים יתחרו עמם על רעיונות ותוכניות חדשות ויאיימו על מעמדם ועל יוקרתם. חלק מאנשי המקצוע במנהל הקהילתי אף סירבו לשתף פעולה עם הסטודנטים, בטענה מוצהרת של העדר מקום פיזי או זמן, אך ההתנגדות באה ממקום עמוק וחבוי יותר שמקורו בחוסר האיזון וחוסר האמון שנוצרו בין השותפים בקואליציה (Foucault, 1980).

לסיכום, מרכז הלמידה יצר הזדמנות נוחה לשותפות בין כוונת האקדמיה להגביר את מעורבותה בקהילה לבין גופים בשטח המבקשים להעשיר את הידע המקצועי שלהם. השותפות המתוארת נוצרה על בסיס של חליפין של ידע פורמלי עם ידע פרקטי והתנסות מעשית בהפעלת תוכניות חברתיות. לכל אחד מהשותפים במיזם הקהילתי יתרונות יחסיים שהם מביאים לתהליך החליפין ולבניית השותפות. יחד עם זאת, אף שברמת ההצהרה בירכו כל השותפים על מעשה הקואליציה, הרי ברמת הממד הסמוי והממד החבוי היו מניעים נוספים מעבר למוצהרים. לצד האפשרות שנוצרה בפני האקדמיה לתרום ידע עיוני מתקדם וכוח אדם בדמות סטודנטים, היה בה גם רצון לשלוט בתהליך התכנון והעיצוב של המיזם הקהילתי המשותף. לעומת זאת, אנשי השדה חשו לא אחת בהפרת האיזון הנדרש בשותפות. הם סברו כי אנשי האקדמיה מגלים כלפיהם יחס של פטרונות והתנשאות שהוביל ליצירת קונפליקטים, ואנרגיה נפשית רבה נדרשה לפתור אותם ולגשר על פערי התפיסה בין השותפים, תוך חשיפה של המניעים החבויים והסמויים.

ניסיון לפתור קונפליקטים תוך התבססות על התמודדות עם המניעים הגלויים בלבד לא יוביל לפתרון והקונפליקט יעמוד בעינו. הסיכוי לשותפות אמת במקרה זה הוא קלוש למדי (Cooke & Kothari, 2001). שותפות אמת ויחסי חליפין הוגנים נוצרים מתוך הדדיות של אינטרסים, כאשר כל אחד מהצדדים מבין ומגלה אמפתיה לצרכים ולאינטרסים של האחר. תהליך החליפין ימשך כל עוד כל אחד הצדדים מפיק את התועלת המרבית שציפה לה, והוא יפסק כאשר יחוש שהחליפין אינם מתגמלים אותו או שהצד האחר מתנהג כלפיו בצורה פטרונית, מתנשאת ומנכרת. אם כן, כדי לקיים שותפות אפקטיבית בין אקדמיה וקהילה על האקדמיה לשמור על הכללים, על הנורמות ועל האיכויות הגבוהות ביותר שהיא חותרת אליה בעבודתה המדעית, אך באותה העת עליה להיות פתוחה, רגישה וקשובה לרחשי ליבם ולציפיותיהם של השותפים, תנאי הכרחי לקיומה של קואליציה הוגנת ומתגמלת. לעומתה מוסדות הקהילה צריכים להיות מספיק פתוחים ומוכנים לקנות רעיונות חדשים שיש ביכולתם להפך את שיווי המשקל, אך אם יובנו, ייקלטו וייטמעו בצורה הנכונה יתרמו לקידום מעמדם של הארגונים ולשיפור תפקודם המקצועי. זאת ניתן להשיג אם המניעים החבויים והסמויים ייחשפו, שהרי הם מרכיב מרכזי בבניית כל שותפות מעבר למניעים המוצהרים והגלויים של השותפים.

---

## מקורות

---

- פוין, א. (2002). מניהול עצמי לבירוקרטיה נבחרת. לאן נעלמה הדמוקרטיה הקיבוצית? אוניברסיטת חיפה: המרכז הקיבוצי, המכון לחקר הקיבוץ והרעיון השיתופי.
- פוקר, מ. (2005). סדר השיח. נ. ברוך (מתרגם). תל-אביב: בבל.
- שמר, א. ושמיד, ה. (2006). לקראת הגדרה מחודשת של שותפות קהילתית: גישה תלת-מימדית. חברה ורווחה, כז (3), 327–354.
- Berg-Weger, M., Tebb, S., Loveland-Cook, C., Gallagher, M., Flory, B., & Cruce, A. (2004). The collaborative research education partnership: Community, faculty, and student partnerships in practice evaluation. *Journal of Community Practice, 12*, 141–162.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Bok, D. (1982). *Beyond the ivory tower: Social responsibilities of the modern university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdeaux-Arbuckle, M., & Hoogland-DeHoog, R. (2004). Community outreach partnership center (COPS) programs. *Journal of Community Practice, 12*(3/4), 53–70.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach, 1*, 11–20.

- Bringle, R., Games, R., & Malloy, E. (Eds.). (1999). *Colleges and universities as citizens*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Buchanan, A. (Ed.) (1994). *Partnership in practice: The Children Act 1989*. Aldershot, England: Avebury.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, 29–50.
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). *The management of innovation*. Chicago: Quadrangle.
- Cook, K. S. (1977). Exchange and power in networks of interorganizational relations. *The Sociological Quarterly*, 18, 62–82.
- Cooke, B., & Kothari, U. (Eds.) (2001). *Participation: The new tyranny?* London: Zed Books.
- Daley, J. M., & Marsiglia, F. F. (2000). Community participation: Old wine in new bottles? *Journal of Community Practice*, 8, 61–86.
- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27, 31–41.
- Farrell-Erickson, M., & Weinberg, R. (1998). The children, youth, and family consortium: A University of Minnesota/community partnership. In R. M. Lerner & L. A. Simon (Eds.), *University-community collaborations for the twenty-first century: Outreach scholarship for youth and families* (pp. 71–84). New York: Garland Publishing.
- Foucault, M. (1980). *The history of sexuality*. New York: Vintage Books.
- Glisson, C. (2009). Organizational climate and culture and performance in the human services. In R. Patti (Ed.), *The handbook of human services management* (pp. 113–141). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hackney, S. (1986). The university and its community: Past and present. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 488, 137–147.
- Hartman, A. (1994). *Reflection and controversy: Essays on social work*. Washington, DC: NASW Press.
- Jerusalem Institute for Israel Studies (2007). *Jerusalem statistical yearbook 2005*. Jerusalem, Israel: Author.
- Kaufman, R. (2004). A university-community partnership to change public policy: Pre-conditions and processes. *Journal of Community Practice*, 12(3/4), 163–180.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway: Universitets Forlaget.
- McClintock, C. (1999). Policy seminars for state and community leaders. In T. Chibucos & R. Lerner (Eds.), *Serving children and families through community-university partnerships: Success stories* (pp. 269–274). Norwell, MA: Kluwer.
- Morris, J. (2000). *Having someone who cares? Barriers to change in the public care of children*. London: Joseph Rowntree Foundation.
- Mulroy, E. (2004). University civic engagement with community-based organizations: Dispersed or coordinated models? *Journal of Community Practice*, 12(3/4), 35–52.
- Ostrander, S. (2004). Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five campuses. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33, 74–93.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

- Schuermann, U. (2000). Universities in the community: The role of trusts and foundations as facilitators for social change. In P. Ralston, R. Lerner, A. Mullis, C. Simerly, & J. Murray (Eds.), *Social change, public policy, and community collaborations* (pp. 131–136). Norwell, MA: Kluwer.
- Smith, B. (2000). As we sow: A pragmatic analysis of how to build successful partnerships between the university and the larger community. In P. Ralston, R. Lerner, A. Mullis, C. Simerly, & J. Murray (Eds.), *Social change, public policy, and community collaborations* (pp. 59–70). Norwell, MA: Kluwer.
- Timmermans, S., & Bouman, J. (2004). Seven ways of teaching and learning: University-community partnerships at Baccalaureate Institutions. *Journal of Community Practice*, 12(3-4), 89-102.
- Votruba, J. (2000). Implementing public policy education: The role of the university. In P. Ralston, R. Lerner, A. Mullis, C. Simerly, & J. Murray (Eds.), *Social change, public policy, and community collaborations* (pp. 117–120). Norwell, MA: Kluwer.
- Webb, A. S. (1994). My client is subversive! Partnership and patronage: *Social Work & Social Sciences Review*, 5, 5–23.
- Wertheimer, M., Beck, E., Brooks, F., & Wolk, J. (2004). Community partnerships: An innovative model of social work education and practice. *Journal of Community Practice*, 12(3/4), 123–140.
- Wilson, J. Q. (1973). *Political organizations*. New York: Basic Books.