

למידה מהצלחות של קורסים משלבי עשייה באקדמיה בישראל דפנה גולן ויונה רוזנפלד

לזכרה של המתרגמת מרים שלזינגר, אישה נפלאה,
שחיברה בין עולמות ובין לבבות.

תקציר

בעשור האחרון חיזקה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל את מחויבותה החברתית ופיתחה תכניות חדשות למעורבות סטודנטים בקהילה. רבות מהתכניות הללו משלבות בין ידע אקדמי לפעילות חברתית ובין תיאוריה לפרקטיקה. התפתחות זו היא חלק ממגמה בין-לאומית של חזרה לתפקידה המסורתי של האקדמיה כמקדמת ערכים של דמוקרטיה והשתתפות אזרחית פעילה. בהתבסס על שיטת "למידה מהצלחות", אנו מציגים סיפור הצלחה של קורס משלב עשייה אחד, "מתורגמות קהילתית" באוניברסיטת בר-אילן, וממנו אנו גוזרים ארבעה מדדים עיקריים לבחינת הצלחה: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים (מודל מֵעַל"ה). המאמר מדגיש את הצורך במחויבות של כל השותפים בתהליך: הסטודנטים, המרצים, המוסדות להשכלה גבוהה, ארגוני החברה האזרחית ונציגי הקהילות. הוא דן במשמעות של העקביות ושל התכנון לטווח ארוך בתכניות מעורבות חברתית של סטודנטים. המאמר מסביר את יתרונות הלמידה מתוך עשייה, הכוללת למידת עמיתים ולמידה עם ומהקהילה בשילוב עם הלמידה האקדמית. המאמר מציע להרחיב את הדיון על ההקשרים החברתיים, הכלכליים והפוליטיים של הפעילות בקהילה, ולאגוד דפוסים מסורתיים של ריחוק, הסתגרות והתנשאות באקדמיה בישראל.

* תודות לצביקה אור על סיועו במחקר ובעריכה. המאמר לא היה רואה אור ללא עזרתו. תודה לד"ר סנאא ח'שיבון על הראיונות והתובנות. תודה לפרופ' נאדירה שלהוב-קיבורקיאן ולכל השותפות בקבוצת המחקר (<http://law.huji.ac.il/upload/Toolkit.pdf>).

פתיחה

בשנים האחרונות פיתחו רוב המוסדות להשכלה גבוהה בישראל תכניות למעורבות סטודנטים בקהילה והתנסות במפגש שבין התיאוריה והפרקטיקה. התפתחות זו היא חלק ממגמה בין-לאומית של חיזוק המעורבות החברתית של המוסדות להשכלה גבוהה. כך, למשל, משנת 2000 חתמו בארצות הברית כ-1,200 נשיאי אוניברסיטאות ומכללות על אמנה למחויבות אזרחית, שעל פיה תפקיד ההשכלה הגבוהה הוא גם לקדם את מחויבותם וכישוריהם של הסטודנטים להשפיע על הדמוקרטיה האמריקאית. ברוח זו התחייבו החותמים לעודד התנדבות של סטודנטיות וסטודנטים בקהילה באמצעות קורסים משלבי עשייה בקהילות מודרות, ולסייע לסטודנטים להיות אזרחים פעילים השותפים בתהליך הדמוקרטי (Campus Compact, 2000). מגמה זו מדגישה את תפקידה המסורתי של האקדמיה כמקדמת ערכים של דמוקרטיה ושל השתתפות אזרחית פעילה (Butin, 2010), ואף מחויבות לערכים של צדק חברתי הלכה למעשה (Watson et al., 2011).

בישראל, הן המועצה להשכלה גבוהה והן ראשי המוסדות האקדמיים משקיעים בעשר השנים האחרונות משאבים בפיתוח תכניות המשלבות בין ידע אקדמי ומעורבות חברתית. בשנת 2014 תמכה הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) של המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) בפיתוח ובהוראה של 87 קורסים אקדמיים משלבי עשייה. עשרות קורסים משלבי עשייה נוספים (שאינם קורסי חובה או התמחות), רבים מהם בין-תחומיים, פותחו ברוב המכללות והאוניברסיטאות בישראל.

למרות ההתפתחות הרבה שחלה בתחום, המחקר בנושא עדיין בתחילתו והכתיבה עדיין מעטה, בייחוד בשאלה כיצד נלמדת ונמדדת הצלחה בתחום של שותפויות בין האקדמיה והקהילה. בהתאם לכך, אנחנו מבקשים ללמוד מהידע ומהניסיון שנצברו עד כה בישראל, על סמך סיפורי הצלחה של קורסים משלבי עשייה בשותפויות אקדמיה-קהילה, ולהצביע על כיוונים הן למחקר והן לעשייה. אנו מציעים להשתמש בשיטת "למידה מהצלחות" המאפשרת לחשוף ידע סמוי ולהפכו לידע גלוי, שממנו יוכלו אחרים ללמוד בעתיד, באמצעות התמקדות בפעולות שנעשו ולא בתיאוריה או בסיבות לעשייתן (רוזנפלד, 1997; רוזנפלד, גילת וטל, 2010; סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006). מאמר זה נסמך על ידע שנצבר

בארבע קבוצות למידה ובכנס למידה מהצלחות, שהוצגו בו 12 סיפורים של הצלחה בשותפויות בין האקדמיה והקהילה.¹

בפתח המאמר נסקור את התחום של שותפויות אקדמיה-קהילה ואת התפתחותו בישראל בעשור האחרון. לאחר מכן נציג את הקורס "מתורגמות קהילתית" כמקרה חקר ובאמצעותו נדגים ארבעה מדדים להצלחת קורסים משלבי עשייה: 1. מחויבות עקביות 3. למידה 4. הקשרים (מַעַל"ה). בסיום המאמר נזהה סוגיות בלתי פתורות להמשך דיון, מחקר ועשייה 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 שבין דמוקרטיה וחינוך ותומכת בלמידה באמצעות עשייה (Ehrlich, 2000; Benson, 2000). חוקרים שונים רואים במגמה העכשווית של הרחבת המעורבות של המוסדות להשכלה גבוהה בקהילה חזרה לתפקידם המסורתי של המוסדות הללו בקידום ערכים דמוקרטיים, השתתפות אזרחית ומטרות חברתיות יסודיות (Boyer, 1996; Harkavy, 2006; Butin, 2010). חוקרים אחרים טוענים שאחת הסיבות למצבה המטריד של הדמוקרטיה בימינו היא מחסור במסגרות קרובות לבית שבהן אנשים יכולים להיות מעורבים מבחינה פוליטית (Ostrander, 2004). שותפויות אקדמיה-קהילה מספקות לאזרחיות ולאזרחים מסגרות למעורבות יומיומית. הדגש על ערכים דמוקרטיים מסייע להפוך את הסטודנטים ממתנדבים שנותנים שירות לקהילה לפעילים למען צדק חברתי, ולהפוך מוסדות להשכלה גבוהה לסוכני שינוי חברתי (Marullo & Edwards, 2000).

בארצות הברית מתקיים זה כבר העשור השלישי דיון על המשמעות של מחויבות האקדמיה לקהילה, והמונחים "מחויבות אזרחית", "מעורבות חברתית", "למידה מבוססת קהילה" ו"שירות לקהילה" נבחנים כחלופות ראויות. במשך שנים רוחחה התפיסה של לימוד תוך כדי שירות לקהילה (service-learning), אך משנות האלפיים החלו להתרחק ממונח זה, שנולד בעיקר באוניברסיטאות הקתוליות

1 כנס בנושא "למידה מהצלחות בשותפויות אקדמיה-קהילה", האוניברסיטה העברית, ירושלים, 9 באוקטובר 2013.

שנבנו בתוך שכונות מצוקה כחלק מהאידיאולוגיה של שירות בקהילה, ולכן יש לו משמעות דתית. אנו משתמשים במושג "שותפות אקדמיה-קהילה" ומדגישים את יחסי הגומלין ההדדיים והשוויוניים (reciprocity) בין האקדמיה והקהילה. הכוונה היא לשותפויות משמעותיות ובנות-קיימא בין חמשת השותפים לתהליך: סטודנטים, מרצים, מוסדות להשכלה גבוהה, ארגוני החברה האזרחית ואנשים החיים בקהילות מודרות.

רוב המחקר בנושא מתמקד בקבוצת הסטודנטים. המחקרים בארצות הברית מראים, כי סטודנטים שהיו פעילים בתקופת לימודיהם הצליחו יותר הן במשך הלימודים והן לאחר סיומם. השתתפות בפעילות חברתית במהלך הלימודים השפיעה השפעה חיובית על ההישגים האקדמיים, המנהיגות והביטחון העצמי. המחקרים הצביעו במיוחד על מקומו המרכזי של הדיון הקבוצתי בעשייה החברתית ועל חשיבות המעורבות של המרצים בתהליך באמצעות קורסים המשלבים בין ידע אקדמי והתנסות בקהילה (Astin & Sax, 1998; Astin, 1999; Moely et al., 2002). קורסים משלבי עשייה, המשלבים בין למידה אקדמית ומעורבות בקהילה, משפרים את יכולת ההבנה של חומר הלימוד, מייצרים יחסים טובים יותר בין הסטודנטים לבין המרצים ובין הסטודנטים לבין עצמם, ומגבירים את תחושת המחויבות האזרחית של הסטודנטים (Astin & Astin, 2000; Astin et al., 2000; Astin & Wellman, 2000; Sax, 1998; Moely et al., 2002). יתר על כן, מחקרים ארוכי טווח שעקבו אחרי אלפי סטודנטים פעילים הראו, כי קורסים אלה מגבירים את המוטיבציה של סטודנטים להמשיך לתארים מתקדמים ויוצרים מחויבות לתפיסות פלורליסטיות (Astin & Sax, 1998). ההשפעה של הפעילות על הסטודנטים היא ארוכת טווח, ויש אף הטוענים שהיא נשארת איתם לכל החיים (Jacoby, 2009). המחקר מדגיש את החשיבות הרבה של השתתפות מרצות ומרצים בשותפויות עם הקהילה, ובעיקר בפיתוח ולימוד קורסים משלבי עשייה (Abes, Jackson & Jones, 2002). סטודנטיות וסטודנטים הצביעו על כך שהמעורבות של מרצות ומרצים העמיקה והיטיבה את המעורבות שלהם, ושהדיון בכיתה אפשר להם להתמודד עם שאלות ודילמות שצמחו בעבודה בשטח (Astin, 1999). תפקידם של המרצים בהוראה של קורסים משלבי עשייה משתנה מתפקיד של מרצים שהידע כולו אצלם, למלווי למידה הלומדים הן מהסטודנטים, הן מהארגונים והן מהאנשים בקהילות שהם נמצאים בקשר איתן (Campbell & Lassiter, 2010).

ההתפתחות של תחום שותפות אקדמיה-קהילה בישראל בעשור האחרון

בשנת 2004-2005 ערכנו מחקר בתשעה קמפוסים בישראל ובו מיפינו את פעילות הסטודנטים, למדנו כיצד הם נתרמים מהמעורבות שלהם, וכיצד לדעתם ניתן לשפרה (גולן ורוזנפלד, 2005). מאות סטודנטים שראינו טענו כי פעילותם החברתית מחוץ לקמפוס מנותקת מן הידע הנלמד במוסד האקדמי. הם הרגישו שכל הפעילות ההתנדבותית שלהם, כחונכי פר"ח או כפעילים ביחידות למעורבות חברתית או במסגרת כל פעילות אחרת לשינוי איננה נחשבת, לא נלמדת, לא נדונה ולא מוערכת על ידי המרצים. מלבד זאת, חומר הלימוד לא נראה להם רלוונטי לעשייתם בקהילה.² נציג בקצרה ארבעה ממצאים עיקריים מהמחקר ב-2005 ואת השינויים שחלו בתחום בעשור האחרון.

1. התפתחות מדיניות בנושא המחויבות החברתית ברוב המוסדות להשכלה גבוהה ובמל"ג

ב-2005 נעדרה מרוב המוסדות להשכלה גבוהה מדיניות כוללת בנושא מחויבות המוסד, הסטודנטים והמרצים לקהילה, לא הייתה תכנית עבודה, לא היה איגום משאבים, ולא פותחה תכנית לטווח ארוך לעידוד מרצים וסטודנטים לעשייה חברתית.

היום כמעט בכל המוסדות להשכלה גבוהה יש מדיניות כוללת ויש תכניות ארוכות טווח בשותפות עם הקהילה. בשנת תשע"ד תמכה הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) בתכניות דגל ב-23 קמפוסים. תכניות אלה מחייבות שותפות בין בכירי המוסד להשכלה גבוהה, מרצים ואנשי מינהל בתכנון, הכשרה וליווי של הסטודנטים הפעילים בתכניות. בסמינר הקיבוצים התנדבות הפכה לתנאי הכרחי לקבלת התואר, וברוב הקמפוסים מתרבות התכניות המאפשרות לסטודנטים לימוד מתוך עשייה.

2 את הממצאים הראשוניים שלחנו כטיוטה לדיון למנכ"לית המל"ג שוש ברלינסקי ז"ל, והיא כינסה את ראשי מערכת ההשכלה הגבוהה (ירושלים, 31 במאי 2005) ללמוד יחד את הממצאים. מחקר זה והדיון הציבורי שהתקיים בעקבותיו הביאו לשינוי מדיניות במועצה להשכלה גבוהה ועודדו נשיאי מכללות ואוניברסיטאות לקדם את המחויבות של המוסד האקדמי לקהילה.

2. הידוק הקשרים בין הלימוד האקדמי והפעילות החברתית

במחקרנו מ־2005 מצאנו, כי ברוב המקרים, הפעילות המגוונת של הסטודנטים בקהילה נעשתה כמעט במנותק מהידע ומהמחקר האקדמי של המוסדות להשכלה גבוהה. הסטודנטים התנדבו באמצעות יחידות למעורבות חברתית שברובן היו ממוקמות בשולי הקמפוס, לא קשורות לידע האקדמי ולא נחשבות לחלק משמעותי מהעשייה החינוכית. כפי שאמרה לנו הסטודנטית שחר במכללה 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, והביעו רצון לעשות יותר לשינוי חברתי.³

לעומת זאת, בשנת 2015 יש ברוב הקמפוסים קשרים בין היחידות למעורבות חברתית לבין אנשי סגל אקדמי, ופותחו תכניות הכשרה וליווי לסטודנטים. בכנס "למידה מהצלחות בשותפויות אקדמיה-קהילה" תיארה קמילה מילנר-לנדסקינר, מנהלת היחידה למעורבות חברתית במכללה האקדמית ספיר, את השינוי בתפיסת המעורבות החברתית, המתבטא בהבנה חדשה של הסטודנטים את תפקידם. תפיסתם העצמית של הסטודנטים השתנתה מ"סטודנטים מלגאים, כלומר כאלה שנשלחו לארגון 'לעשות שעות' תמורת מלגה, לסטודנטים הפעילים לשינוי חברתי" (מילנר-לנדסקינר, 2013). התפתחות רבה חלה בתחום השילוב ביו העשייה של היחידות למעורבות חברתית וקורסים משלבי עשייה רב-תחומיים. בשנת הלימודים תשע"ד תקצבה המועצה להשכלה גבוהה 87 קורסים משלבי עשייה – קורסים שמשלבים בין ידע אקדמי ועשייה של סטודנטים מחוץ לקמפוס. קורסים אלה מתקיימים במגוון של קמפוסים ובתחומי ידע שונים, החל בתכנון ערים, אמנות, צילום, משפטים, חינוך, וכלה במחשבים, תרגום ותחומים אחרים.

3. מיעוט השתתפות של סטודנטים ערבים

הממצאים בשנת 2005 הראו שהסיכויים של סטודנטיות וסטודנטים ערבים לקבל מלגה המעודדת מעורבות חברתית הם קטנים בהרבה מהסיכויים של סטודנטים יהודים. בשנת 2015 עדיין יש פחות מסגרות ואפשרויות להתנדבות של סטודנטים ערבים, והסיכויים של סטודנטים ערבים לקבל מלגה למעורבות חברתית קטנים

3 הדברים נאמרו בדיון במל"ג שהוזכר לעיל, ירושלים, 31 במאי 2005.

בהרבה מסיכוייהם של סטודנטים יהודים. קרנות רבות מעניקות מלגות רק ליוצאי צבא או לסטודנטים בני יישובים מסוימים. במקומות אחרים אין ניסיון לשלב סטודנטים ערבים בתכניות המתאימות להם.

בשנת 2013 הוקמה קרן אירתקא. במחזור הראשון לשנת תשע"ד הוענקו 650 מלגות בגובה שכר לימוד מלא או כמעט מלא לכל התואר הראשון לסטודנטים מהחברה הערבית הלומדים למקצועות נדרשים בשורה של מוסדות אקדמיים בארץ (המועצה להשכלה גבוהה, 2014).

4. התרחבות אפיקי פעילות סטודנטים ואקדמיה בקהילה

ב-2005 פר"ח היה הגורם הגדול ביותר להתנדבות סטודנטים בקהילה. היחידות למעורבות חברתית ליוו מעט סטודנטים בהתנדבותם, ונוסף על כך פעלו סטודנטים במסגרות של עמותות סטודנטים עצמאיות המקדמות שינוי חברתי.

ב-2015 פר"ח הוא עדיין גורם מרכזי, ומדי שנה משתתפים בפרויקט כ-20% מכלל הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, אבל התפתחו עוד אפיקי פעולה ואפשרויות נוספות למלגות. לקרן איסוף הצטרפו קרן גרוס, שגרירי רוטשילד וקרנות נוספות המעניקות מלגות לסטודנטים לפעילות חברתית. גם התאחדות הסטודנטים בישראל מעניקה בשנים האחרונות מלגות לפעילות לקידום צדק חברתי. תקציב הפעילות של עמותת איילים שהוקמה ב-2002 גדל ליותר מ-185 מיליון שקלים בשנת 2013, ל-915 סטודנטים פעילים שהשלימו שירות צבאי או לאומי (איילים, 2013).

ב-15 האחרונות אנחנו מלווים מרצות המפתחות קורסים אקדמיים משלבי עשייה בקמפוסים בישראל ולומדים איתן. מלבד קבוצת למידה מהצלחות, שחברותיה הן שותפות למחקר זה, בחנו את העקרונות בקבוצת הערכה פמיניסטית של קורסים משלבי עשייה שאפשרה ל-16 מרצות ללמוד יחד ולהעריך בקבוצה ובזוגות את הקורסים משלבי העשייה שהן לימדו. כמו כן נעזרנו בפורום מנהלות יחידות למעורבות חברתית הכולל 16 קמפוסים בישראל, ואיתן יחד ניסחנו ובחנו עקרונות המאפשרים ללמוד לשכפל הצלחות בשותפויות ארוכות טווח בין האקדמיה והקהילה.

שיטת למידה מהצלחות

השיטה "למידה מהצלחות" כוללת בחינה רטרוספקטיבית של דרכי עשייה מועילות ואפקטיביות שהובילו לתוצאות רצויות, באמצעות זיהוי הפעולות ועל בסיס זה זיקוק עקרונית הפעולה שהובילו לתוצאות אלו. שיטה זו, שמקורה ביחידה ללמידה מהצלחות וללמידה מתמשכת במערכות חברתיות במכון מאיר-סג'וינט-ברוקדייל, מאפשרת לחשוף ידע מכוון לפעולה, שהיה בשימוש אך היה סמוי, ולהפכו לידע גלוי שממנו יוכלו אחרים ללמוד בעתיד (רוזנפלד, 1997; רוזנפלד, גילת וטל, 2010; סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006; Rosenfeld, 1989; Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2004, 2008).

מאמר זה הוא חלק ממחקר פעולה רחב יותר עם מרצים המלמדים קורסים משלבי עשייה. שותפינו למחקר הם כ-40 מרצות ומרצים המלווים למידה מתוך עשייה ב-15 מוסדות להשכלה גבוהה והשתתפו בקבוצת למידה מהצלחות בשנים 2008-2012. כך, למשל, דייגו רוטמן, לאה מאואס, איתן שוקר ואלדר סידור לימדו את הקורס אמנות, אקטיביזם ומרחב ציבורי בבצלאל. הם ליוו סטודנטים שיחד עם תושבי שכונת הקטמונים בירושלים נאבקו נגד סלילת כביש מהיר של ארבעה נתיבים על תוואי פסי הרכבת. מאבק משותף של שנים של תושבי הקטמונים, סטודנטים ומרצים מבצלאל, הוביל להקמת פארק המסילה, אחד הפארקים היפים בירושלים. רינת טל, טובי פנסטר וטל קולקה מאוניברסיטת תל אביב, עם סטודנטים למשפטים וסטודנטים לגיאוגרפיה, ליוו תושבים מיפו שקיבלו צווי הריסה ופינוי מבתיהם וסייעו להם בתכנון ובשיפוץ. נור פלאח ודנה מירטנבאום פיתחו באוניברסיטת חיפה תכנית שבמסגרתה קבוצה של נשים מנהיגות מקהילות מוחלשות וסטודנטיות וסטודנטים למשפטים, פלסטיניות ויהודיות, מקימות בתהליך משותף ומתמשך פרויקטים של שינוי חברתי עבור נשים משתקמות בזנות, נשים דרוזיות גרושות, וקבוצות נשים אחרות.

במאמר הנוכחי בחרנו להציג סיפור הצלחה אחד: הקורס "מתורגמות קהילתית" במחלקה לתרגום וחקר התרגום באוניברסיטת בר-אילן, שפיתחו והנחו מרים שלזינגר (ז"ל), טניה ווינובה ומיכל שוסטר (Shlesinger & Voinova, 2012). מרים שלזינגר, שהייתה ראש המחלקה לתרגום וחקר התרגום באוניברסיטת בר-אילן, אמרה שהקמת התכנית של תרגום קהילתי הייתה עבורה הגשמת חלום של 35 שנים. היא הייתה אישה נהדרת, והקורס שבנתה עם חברותיה הוא ייחודי וחשוב.

מרים נפטרה במהלך העבודה המשותפת על ספר המאגר מאמרים על קורסים משלבי עשייה (גולן, רוזנפלד ואור, עתיד להתפרסם).

לצורך מאמר זה נשענו על ארבעה מקורות מידע:

מקור המידע הראשון הוא דברי משוב שכתבו סטודנטים שהשתתפו ב־13 קורסים משלבי עשייה ב־11 אוניברסיטאות ומכללות בישראל בשנים 2009–2010, כולל הקורס "מתורגמות קהילתית". השאלונים פותחו יחד עם מורות הקורסים ומולאו על ידי הסטודנטים בתחילת השנה האקדמית, באמצעה ובסופה, כחלק ממחקר גדול יותר על ההשפעות של קורסים משלבי עשייה על סטודנטים (Golan & Shalhoub-Kevorkian, 2014). השאלות הפתוחות בשאלונים עסקו במוטיבציה להצטרף לקורס, בבעיות העיקריות המטרידות במציאות, בציפיות מהקורס והתגשמותן, ובתפיסה של הסטודנטים את עצמם ואת תפקידם בעתיד. שלושה עוזרי מחקר קודדו את התשובות (בתוכנת אטלס) ומצאו את הנתונים העיקריים, כולל התשובות השכיחות וספירת מילים מרכזיות בטקסטים (Denzin & Lincoln, 2011).

מקור המידע השני הוא ראיונות שקיימה ד"ר סנאא ח'שיבון עם שלושה סטודנטים מהקורס "מתורגמות קהילתית". הראיונות נערכו בעברית ובערבית על פי שפת האם של המראיינים. גם ראיונות אלה הם חלק מהמחקר הגדול יותר בשיתוף עם פרופ' נאדירה שלהוב-קיבורקיאן על 13 קורסים משלבי עשייה. מקור המידע השלישי הוא תגובות המרצות והמנחות של הקורסים על תוצאות המחקר הראשוניות. ממצאי המחקר הראשוניים הועברו לכל השותפות והתקיימו שני ימי עיון שבהם נלמדו יחד קולות הסטודנטים. המקור הרביעי הוא שקלוטים וסיכומים של מפגשי הערכה פמיניסטית שבהם נפגשו אחת לחודשיים 16 מרצות, מנחות, פעילות ומלוות למידה של סטודנטים בקהילה בשנים 2007–2011. בכל פגישה הוצגו שתי דילמות מרכזיות מקורס המשלב בין תיאוריה ופרקטיקה. הקורס "מתורגמות קהילתית" הוצג ונלמד פעמים אחדות במפגשים אלה.

הקורס "מתורגמות קהילתית" באוניברסיטת בר־אילן

פרופ' מרים שלזינגר יחד עם ד"ר מיכל שוסטר וטניה ווינובה פיתחו קורס במתורגמות קהילתית הפתוח לכל הסטודנטיות והסטודנטים באוניברסיטת בר־אילן ששפת אמם איננה עברית. הסטודנטים, ברובם דוברי אמהרית, רוסית או

ערבית, לומדים יחד את עקרונות התרגום הקהילתי ומתרגמים יום בשבוע במשך שנה אקדמית בבתי חולים, בטיפת חלב, במוסד לביטוח לאומי, בבתי כלא ובעמותות העוסקות ברפואה ורווחה. הקורס מקנה שתי נקודות זכות אקדמיות לסטודנטים מכל החוגים.

המרצות מלוות את הסטודנטים בלימוד האתיקה של התרגום הקהילתי, ודואגות למקומם בין הרופאים והמטופלים, בין העצירות והסוהרות, ובין האחיות, הילדים והנשים בטיפת חלב. הן גם מקנות כלים בסיסיים בתרגום, וכל קבוצה שפתית נפגשת בנפרד כדי ללמוד מונחים מקצועיים שאינם תמיד מוכרים לסטודנטים בלשון האם שלהם. כמו כן מתקיימים מפגשים של סטודנטים מקבוצות לשוניות שונות המתנדבים באותו בית חולים או מוסד בקהילה. כל הסטודנטים כותבים דוחות שבועיים המאפשרים להם לכתוב על האתגרים בעשייה שלהם, ובכך גם לאפשר רפלקציה על קשיים ושאלות במהלך ההתנדבות. דוחות אלה מאפשרים גם למרצות להיות בקשר עם הסטודנטים.

המרצות כתבו על קשיים לוגיסטיים בעבודתן:

הסטודנטים מתנדבים בכ־15 מקומות ויש צורך ליצור קשר עם כל אחד מהם, וכן לנהל מעקב אחר השתלבותם. יש לא מעט "חריקות" סביב נושאים כגון תיאום ציפיות, במיוחד סביב הגדרת התפקיד. יש המצפים שה"מתורגמן" מתנדב" יסייע בעבודות משרדיות, יש המצפים שיבצע תרגומים בכתב, יש המבקשים שיתפוס את מקומה של העובדת הסוציאלית. דרושה מלאכת הסברה שוטפת, תוך ניסיון ליישר קו מול כול ארגון וארגון. רוב הסטודנטים מתנדבים בבתי-חולים. כל מוסד מציב דרישות סף שונות. חלקם דורשים חיסונים, פגישה עם רופא תעסוקתי וכו', דבר המעכב מאד את תחילת ההתנדבות (שלזינגר ושוסטר, 2008).

המנחות ערות לקשיים של סטודנטים ומנסות לסייע להם וגם מעסיקות פסיכולוגית הנותנת תמיכה אישית וקבוצתית.

מיכל שוסטר מתארת "חמישה מחירים עיקריים שהסטודנטים משלמים" במהלך ההתנדבות (Schuster, 2014). האחד, הצורך לשווק את השירות שהם מציעים כמתרגמים למוסדות שלא תמיד מבינים את חשיבות התרגום. השני, התמודדות עם מערכות בירוקרטיות סבוכות המתישות לא רק את הפונות והפונים אלא גם את הסטודנטים המתרגמים עבורם. השלישי, הסטודנטים נחשפים למצבים קשים של

מחלות, חרדה וכעס, ולא פעם הם מתקשים להתמודד איתם. הרביעי, הסטודנטים דיווחו על קשיים הנגרמים מהבדלי תרבות ומעמד. מחד גיסא, הסטודנטים רואים את עצמם וגם נתפסים כחלק מאנשי הקהילה (דוברת האמהרית, הרוסית או הערבית) שעבורם הם מתרגמים; מאידך גיסא, הם מוצאים את עצמם לא פעם כשונים ולא מסכימים או מבינים את אנשי הקהילה שלהם. לבסוף, הסטודנטים דיווחו על שאלות אתיות שהם נתקלים בהן כשאינם בטוחים עד כמה, מה ואיך עליהם לתרגם. לדוגמה, מרים שלזינגר הציגה דילמה שהביאה סטודנטית ערבייה, שסיפרה כי תרגמה לאם מעזה שהגיעה עם בנה הפצוע לטיפול בבית החולים. האם אמרה "קודם הם יורים בנו ואחר כך מטפלים בנו", והסטודנטית לא ידעה אם דבריה נועדו לתרגום או לא.

הצלחות הקורס "מתורגמות קהילתית"

תשומות רבות מאוד השקיעו מדי שנה שתי המרצות ורכזת השטח בכ־30 סטודנטים וכ־15 ארגוני בריאות ורווחה. ההשקעה הניבה פירות מרשימים לכל השותפים בתהליך. ראשית, הסטודנטים דיווחו כי הקורס חיזק את הביטחון העצמי ואת תחושת המסוגלות שלהם, שיפר את שפת האם שלהם ואת הקשר שלהם עם הקהילה. שנית, נוצרה היכרות בין סטודנטים מקבוצות מיעוט לשוניות שונות. ושלישית, ארגונים ומוסדות שבהם תרגמו הסטודנטים יצרו קשר ארוך טווח עם האקדמיה, הוקירו מאוד את תרומתם של הסטודנטים, ולמדו על חשיבות ההנגשה הלשונית.

1. תחושת מסוגלות וקשר עם הקהילה. כל הסטודנטים דיווחו עם תום השנה שהם הרגישו שהקורס חיזק את שפת האם שלהם, העניק להם ביטחון בשפה ובתרבות שלהם, וחיזק את הקשרים שלהם עם אנשים בקהילה. במהלך הקורס הם גילו את ערכו של הנכס שברשותם: השליטה בשפה המאפשרת להם להקל את מצוקת הזולת. הם דיווחו כי נהנו לתרגם עבור אנשים בקהילה שלהם. סטודנטית ילידת אתיופיה כתבה: "הקורס הזה נתן לי ביטחון גבוה מאוד ובזכותו אני נותנת שירות טוב לאוכלוסייה שנוקת לעזרה שלי!" הקורס גם הגביר את תחושת המסוגלות של סטודנטים לפעול לשינוי ואת המחויבות שלהם לתרומה לקהילה. על השאלה כיצד הוא מגדיר הצלחה אישית ענה סטודנט: "לתרום לקהילה, לציבור, לחברה.

אני חושב שכל אזרח צריך לתרום בדרך כלשהי את חלקו לאוכלוסייה שהוא חי בה. אני חושב שתרומה תמיד תוסיף לתורם והיא אף פעם לא תגרע ממנו כלום". הסטודנטים ציינו את הליווי הצמוד של המרצות ואת הקשר המקצועי עם המוסדות. הם ראו את התכנית כמשמעותית עבורם ועבור הקהילה, וראו את עצמם ממשיכים בעשייה קהילתית-התנדבותית גם לאחר סיום הקורס וסיום לימודיהם. הם ראו בקורס ובעשייה החברתית ניסיון שהעניק להם כלים וידע לעשות זאת. כשנשאלה מה בעיניה ייחשב להצלחה שלה, אמרה סטודנטית: "שאוכל להמשיך להתנדב למען עולים חדשים או כל סקטור אחר שנחשב ל'חלש' בשל קשיים שאיתם הוא נאלץ להתמודד. לא רוצה לקום יום אחד ולגלות שהפסקתי לתרום מעצמי רק בשל עצלנות או 'חוסר זמן'. תירוצים יש בשפע". תשובות דומות המצביעות על המשמעות הרבה של שילוב עשייה במהלך הלימודים, נתנו רוב גדול של הסטודנטים בקורס. תשובות המדגישות את חשיבות ההתנסות המעשית התקבלו גם מרוב עצום מבין 282 העונים על השאלונים במחקר שבחן 13 קורסים משלבי עשייה.

2. היכרות בין סטודנטים מקבוצות מיעוט לשוניות שונות. בצד תחושת הגאווה וההשתייכות לקהילותיהם, הסטודנטים גם למדו בכיתה על האתגרים של חבריהם – יהודים וערבים, עולים וותיקים – בהנגשה לשונית בקהילה. בסוף הקורס הם דיברו על הלימוד עם חבריהם כמשמעותי ומשנה עמדות ועל כך שהם נחשפו לאוכלוסיות שלא הכירו קודם. אחת הסטודנטיות כתבה: "חשוב לי ללמוד לקבל כל אדם ואדם בלי קשר לדעות קדומות ולסיפורים ששמענו מילדות. חשוב לי להבין שלאף אדם לא קל בעולם הזה, ושכל צעד שנעשה לקראת קבלת האחר – ישנה את העולם". במפגש של קבוצת הערכה פמיניסטית (תל אביב, 14 בספטמבר 2008), תיארה פרופ' מרים שלזינגר את תהליך הלמידה של הסטודנטים בקורס "מתורגמנות קהילתית" ואת התהליך שבו המשותף (ההשתייכות למיעוט לשוני) הופך מרכזי יותר מן המפריד:

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 ואמפתיה 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.

3. תרומה לארגונים ולמוסדות בהם תרגמו הסטודנטים. הקורס בנה יחסי גומלין ארוכי טווח בין האוניברסיטה לבין ארגוני בריאות ורווחה בקהילה ואפשר למוסדות השותפים להבין את חשיבות ההנגשה הלשונית ולהתעניין באפשרויות של תרגום קהילתי. הקורס הנכיח את היעדר ההנגשה הלשונית, ואת הצורך העצום בתרגום בבית החולים אלי"ן בירושלים תרגמה סטודנטית ערבייה במחלקת נפגעי ראש שבה יש רוב גדול של ילדים ערבים, ואין ולו מתרגם אחד. מנהלת המחלקה אמרה שהסטודנטית הושיטה עזרה עצומה לא רק לילדים אלא גם לאמהות שלהם, שלא ידעו לדבר עם הצוות ולכן התעקשו להגיע ביום בשבוע שבו היא תרגמה. סטודנטית זו הייתה עיוורת, כך ששימשה דוגמה להורים וילדים בבית החולים ליכולת ללמוד, לעשות ולתרום. מנהלי מחלקות בבתי חולים שאמרו לפני תחילת הקורס, "אנחנו מסתדרים בלי תרגום", מבקשים להמשיך ולאמץ בחום את הסטודנטים המתרגמים המקצועיים והמחויבים, ו"לא מבינים איך הסתדרנו בלעדיהם". תגובות דומות התקבלו ממוסדות נוספים ובהם טיפת חלב ברמלה וכלא נווה תרצה.

מעל"ה: מחויבות – עקביות – למידה – הקשרים⁴

ההשקעה של המרצות בתהליך הליווי והלמידה של הסטודנטיות עמוקה בהרבה מזו של ליווי סטודנטים בקורס רגיל. הליווי הוא גם אישי וגם קבוצתי וכולל ביקורים בארגונים שהסטודנטים מתנדבים בהם, וקריאת דוחות שבועיים של הסטודנטיות על העשייה מחוץ לקמפוס.

4 באנגלית: The 4 Cs – Commitment, Continuity, Capabilities, Context

בהתאם לכך, הן הסטודנטים והן נציגים בקהילה מברכים על התרומה המשמעותית של הקורס. מתוך לימוד סיפור הצלחה זה, ובהסתמך על לימוד של קורסים משלבי עשייה אחרים, וקבוצת למידה שקיימנו עם מרצים המלמדים קורסים משלבי עשייה בשנים 2008-2012, אנחנו מציעים ארבעה עקרונות ללימוד הצלחת המעורבות של סטודנטים בקהילה: מחויבות, עקביות, למידה והקשרים (מעל"ה). כלים בסיסיים ומעשיים אלה מאפשרים להעריך את הרלוונטיות של העשייה של סטודנטים בקהילה, ואכן הם סייעו לנו בהבנה ראשונית של תחום חדש ומתפתח זה של קורסים משלבי עשייה באקדמיה בישראל. אנחנו מציעים אותם כטייטה לדיון בכתב עת זה, המעודד דיון ציבורי.

1. מחויבות

מחקרים מראים מתאם חיובי בין מעורבות חברתית של סטודנטים בתקופת לימודיהם לבין מחויבותם כאזרחים להשתתפות פעילה בעשייה לצדק חברתי (Nishishiba, Nelson, & Shinn, 2005). מעורבות חברתית מאפשרת לסטודנטים להכיר קבוצות מודרות בחברה, שלולא הפעילות הם לא היו מכירים (Beaumont et al., 2006). המפגש עם קבוצות מודרות הוא חוויה מעשירה, אם כי לעתים גם מאיימת ומטרידה. המפגש הזה מערער תוכנות קודמות של הסטודנטים בנוגע לגבי עצמם, לגבי אחרים ולגבי החברה שבה הם חיים. המחקר מציע שהדיון הרפלקטיבי בכיתה מאפשר לסטודנטים להיטיב להתמודד עם חוויות אלה (Butin, 2010). סטודנטים רבים מטולטלים מהמפגש עם מציאות שלא הכירו, והאפשרות ללמוד עם עמיתים מהקהילה ועם עמיתים בקמפוס מחזקת באופן משמעותי את המחויבות והמסוגלות שלהם, את תחושת הביטחון שלהם ואת העניין שלהם בלימודים. על פי דיווחי סטודנטים, ניתן לזהות שני גורמים מרכזיים ליצירה ולשימור של מחויבות. האחד, ההרגשה שלהם שהם חלק מקבוצה שבה כולם פעילים: להנחיית המפגש הקבוצתי בקמפוס חשיבות רבה בהתגבשות הקבוצה וביצירת מרחב בטוח לרפלקסיה ולימוד. השני, פעילות הנתפסת כמשמעותית, כעונה על צורך אמיתי וכמחוללת שינוי. בקורס "מתורגמנות קהילתית", כמו בקורסים משלבי עשייה אחרים, הסטודנטים הרגישו שהם תורמים תרומה משמעותית בעשייה שלהם. המתורגמנים הקהילתיים הצביעו על צורך שלא זוהה קודם בתרגום במוסדות בריאות ורווחה ויצרו למעשה מקצוע חדש בישראל. הסטודנטים שהגיעו לקורס

מחוגים שונים ראו את התרגום הקהילתי כאפשרות להמשך התנדבות או כמקצוע בעתיד.

2. עקביות

בכל הפעילות עם הקהילה, עקביות היא הכרחית גם אם איננה מאפיינת סטודנטים צעירים. עקביות בגיל שמאופיין בכלכול איננה דבר פשוט. רבים מהסטודנטים דיברו על החשיבות של עקביות. רבות מהסטודנטיות הציעו לשקול להרחיב את הפעילות גם לחופשת הקיץ, כדי שלא ליצור נתק בפעילות שמסתיימת עם תום שנת הלימודים האקדמית ביוני ומתחדשת רק בנובמבר. רבים דיברו על כך שתכניות המתקיימות לאורך שנה אקדמית אחת (מנובמבר עד יוני) משאירות אחריהן פערים גדולים, ודאגו להמשך הפעילות אחרי שיסיימו את שנת הלימודים באוניברסיטה. עקביות משמעותית של עשיית סטודנטים קשורה כמובן גם במחויבות ארוכת טווח של המלווים אותם בעשייה. כמו כן עולה שאלת העקביות בנוגע למימון תכניות לטווח ארוך. אף שיש כיום יותר ממאה קורסים משלבי עשייה שאינם קורסי חובה במכללות ובאוניברסיטאות בישראל, רק מעטים מהם זוכים בתמיכה מוסדית ארוכת טווח.

3. למידה

הפדגוגיה הביקורתית בנויה על הבנה, שלמידה המשולבת בעשייה היא מעמיקה ומשמעותית יותר מלמידה עיונית בלבד (Freire, 1985, 2000 [1968], 2005). בל הוקס הרחיבה את הפדגוגיה הביקורתית, ובפדגוגיה פמיניסטית היא מדגישה שתהליך למידה משמעותי בכיתה הוא כזה שבו לכל הנוכחות יש קול ושדבריהן נשמעים ונחשבים (hooks, 1994). על מה שפריירה מכנה ה"הוראה הבנקאית" המסורתית, זאת המניחה כי הידע הוא אצל המורה והוא מפקיד אותו אצל תלמידיו, נוספים שני מרכיבים של למידה המעשירים את הקורסים משלבי העשייה: הראשון הוא השילוב בין ידע אקדמי וידע הנלמד מהקהילה ומהעשייה, והרפלקסיה על העשייה בכיתה. המרכיב השני המבוסס על הוקס הוא למידת העמיתות, הכוללת גם לימוד מהידע ומההתנסות של התלמידות האחרות. קורסים משלבי עשייה מאפשרים לסטודנטיות לחבר בין תיאוריה לפרקטיקה, ללמוד מנשים החיות

בהדרה ובעוני על היכולות שלהן לחולל שינוי. נוסף על חומר הלימוד האקדמי הסטודנטיות לומדות גם מהמרצות וגם:

- א. מנשים בקהילה ובארגונים שהן פעילות בהם.
- ב. מהסטודנטיות האחרות בכיתה, מהחוויות האישיות שלהן ומהידע שהן נחשפו אליו במהלך פעילותן בקהילה.
- ג. מעצמן ועל עצמן ועל יכולתן לחולל שינוי.

רבות מהסטודנטיות בקורסים המשלבים עשייה דיווחו כי זהו הקורס המשמעותי ביותר שלמדו באוניברסיטה, וכי לימוד לא רק מתוך ספרים אלא גם מהתנסות הוא הדרך הטובה ביותר ללמוד. כמו כן, הלמידה הרפלקסיבית, ההתמקדות בבעיות שעולות מהעשייה, ההכרה בשונות התרבותית והשפתית והליווי האישי של המרצות והמנחות יצרו בכיתה מרחב בטוח.

ממצאים דומים עלו במחקר ראשון בנושא בישראל, שעקב אחרי 13 קורסים משלבי עשייה ב־11 קמפוסים (Golani & Shalhoub-Kevorkian, 2014), שהקורס "מתורגמות קהילתית" הוא אחד מהם. רבות מהסטודנטיות אמרו בראיונות למחקר, שהכיתה של הקורס משלֵב העשייה הייתה המקום היחיד בקמפוס שבו הן הרגישו בטוחות לרכר. הן תיארו את הקמפוסים כמנוכרים וככאלה שבהם לא חשו חופשיות לבטא את עצמן. רבים מהסטודנטים הדגישו שזאת הפעם הראשונה שהם דיברו עם יהודי ואחרים ציינו שזו להם השיחה הראשונה עם ערבי, ואמרו שחווית ההיכרות עם סטודנטים שונים הייתה משמעותית מאוד עבורם. קורסים אלה, שאינם מתמקדים בסכסוך היהודי-פלסטיני, הם מודל חדשני לחינוך לשלום. הם מאפשרים מפגש ארוך טווח ולימוד משותף של סטודנטים מקבוצות שונות על העשייה הנפרדת שלהם בקהילה.

4. הקשרים

רק כ־40% מבני הנוער בישראל זוכים לתעודת בגרות המאפשרת להם כניסה למערכת ההשכלה הגבוהה (סבירסקי, קונור־אטיאס ואופיר, 2014), ויש מתאם בין הרמה הסוציו־אקונומית של ההורים והאפשרות של ילדיהם להגיע להשכלה גבוהה (גולן־עגנון, 2004). הסטודנטים המהווים אליטה במקרים רבים אינם מודעים לאי־שוויון המובנה במערכת החינוך ולמעמדם הפריבילגי. המפגש עם ילדים, בני נוער ואנשים שחיים בעוני עלול לחזק את התפיסה המוטעית שאנשים החיים בעוני

פשוט אינם מתאמצים, "שאם הם ירצו הם יוכלו" או "שסדרי העדיפויות שלהם אינם נכונים". אולם, המפגש הזה גם עשוי לערער על דעות קדומות אלה. במחקר הערכה על התכנית לפדגוגיה ביקורתית בסמינר הקיבוצים אמרו סטודנטיות, שהבנת ההקשר החברתי של ילדי אנשים שחיים בעוני סייעה להן לא להאשים את הילדים ומשפחותיהם במצבם וליצור קשרים יותר משמעותיים איתם (לוי-פלדמן וזליקוביץ, 2004).

פעילות הסטודנטים מתקיימת בהקשרים חברתיים, מגדירים ופוליטיים. ההקשרים החברתיים הנלמדים מאפשרים לסטודנטים להבין את פעילותם ותרומתה בהקשר הרחב. אולם, במחקר שעקב אחרי 13 קורסים משלבי עשייה ב-11 קמפוסים בישראל, יותר מ-80% מהסטודנטים הביעו סברה כי הן העשייה והן הקורס אינם פוליטיים ואינם מושפעים מפוליטיקה (Golan & Shalhoub-Kevorkian, 2014). הסטודנטים והמרצים בקורסים הללו שרטטו גבול ברור בין מה שהם מגדירים כ"חברתי" לבין מה שהם מגדירים כ"פוליטי", והם בוחרים לפעול רק בהקשרים ה"חברתיים" ולהימנע מכל עיסוק ב"פוליטיקה" כפי שהם מבינים אותה.

המרצים והסטודנטים ב-13 הקורסים משלבי העשייה שנלמדו במחקר הרחב דנו בכיתה בנושאים חשובים שלרוב אינם מדוברים בפתיחות בקמפוס, כגון מדיניות מפלה וחוקים מפלים, פערים חברתיים, אי-שוויון בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים ובין גברים לנשים, הפרת זכויות אדם ופגיעה בדמוקרטיה – כל זאת בגבולות הקו הירוק. המרצים והסטודנטים הצליחו ליצור מרחב בטוח לדיון כן, גלוי ופתוח בנושאים אלה. זהו הישג מרשים שאינו מובן מאליו, במיוחד לנוכח הרכב המשתתפים שכלל בממוצע שני שלישים סטודנטים יהודים ושליש סטודנטים ערבים (פי שלושה משיעורם בקרב כלל הסטודנטים⁵).

עם זאת, הן המרצים והן הסטודנטים העדיפו להימנע מדיון במה שהם הגדירו כ"פוליטי". כך, למשל, 282 סטודנטים נשאלו: מה מפריע לך במציאות? ארבעה הזכירו את הכיבוש. בכל אלפי המילים שקודרו, בתשובות על תשע שאלות פתוחות, המילה שלום הופיעה עשר פעמים, לא תמיד בקונטקט חיוביות. שני הסטודנטים היחידים במחקר שכתבו שהמוטיבציה שלהם ללמוד היא פוליטית, היו שני הסטודנטים הזרים היחידים בקורס לצילום בבצלאל שהתקיים במזרח ירושלים.

5 שיעור גבוה זה מתייחס ל-13 הקורסים הללו, שהם בעלי מאפיינים מובחנים, והוא אינו משקף את שיעור הסטודנטים הערבים בכלל תכניות המעורבות החברתית, שהוא כאמור נמוך מאוד.

כל הסטודנטים האחרים לא ראו כפוליטיים לא את העשייה שלהם בקהילה ולא את הקורס בקמפוס. 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.

ניתן להצביע על שלוש סיבות עיקריות לתופעה זו. האחת, מרצים וסטודנטים, כמו ישראלים רבים אחרים, חשים ייאוש, עייפות וחוסר אמונה ביכולתם לעשות דבר מה לקידום פתרון של שלום לסכסוך. הדבר מוביל לחוסר עניין בנושא ולבחירה בסדרי יום אחרים. השנייה, הסגל והסטודנטים ניסו לבנות ולשמר יחסים בין-אישיים טובים ויציבים בין המשתתפים היהודים והערבים בקורסים. הסטודנטיות והסטודנטים המשיגו את ה"פוליטיקה" באופן צר וזיהו את המונח הזה עם סוגיות הנוגעות לסכסוך הישראלי-פלסטיני: המציאות בשטחים הכבושים, צבא ומלחמה – סוגיות שהן המרצות והמרצים והן הסטודנטיות והסטודנטים בחרו להשאיר מחוץ לכיתה. הם חששו שדיון בסכסוך הישראלי-פלסטיני עלול לעורר מתחים בקבוצה ולסכן את המרחב הבטוח המיוחד שנוצר בכיתה, את התמיכה של הקבוצה, ואת הידידות שנוצרה בתוכה. המרחב הבטוח הזה אפשר דיון בנושאים רגישים, לרבות יחסי יהודים-ערבים בתוך ישראל ובתוך הקבוצה. השלישית, סטודנטים ערבים חששו להביע עמדות פוליטיות שנחשבות לא לגיטימיות בשיח ההגמוני בישראל. כשנשאלו על כך בריאיון אמרו שהם העדיפו להתמקד במאבקהם האישיים, שכן המחיר האישי על איתגור המערכת הפוליטית עלול להיות כבד. החשש מעיסוק בהקשרים הפוליטיים של העשייה מעורר שאלות בדבר קיום החופש האקדמי ובדבר הרתיעה של אנשים צעירים מדיון ולימוד של ההקשרים הפוליטיים של המציאות הישראלית.

סיכום וסוגיות בלתי פתורות

המגמה החדשה והמועילה של מחויבות האקדמיה לשותפות עם הקהילה ראויה למחקר ולהערכה. במגמה זו בולטים הקורסים משלבי העשייה המשלבים תיאוריה ופרקטיקה והם ראויים לפיתוח של פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית ההולמת את המציאות הישראלית ונענית לאתגריה. הצענו ארבעה מדדים לבחינת הצלחת קורסים משלבי עשייה ככלים ראשוניים שיכולים לסייע גם במחקר והערכה של תכניות אחרות המלוות פעילות סטודנטים בקהילה.

מחקרים בארצות הברית ובישראל הדגישו את יתרונות הלמידה מתוך עשייה, הכוללת מלבד הלמידה האקדמית הרגילה למידת עמיתים ולמידה עם הקהילה וממנה. למידה זו תורמת לסטודנטים הפעילים והם מצטיינים יותר מאחרים הן בתקופת לימודיהם והן אחרי הלימודים. ממצאינו, הנשענים גם על מחקר רחב יותר (גולן, רוזנפלד ואור, עתיד להתפרסם), מצביעים על כך שהיציאה מהקמפוס לפעילות לשינוי חברתי אפשרה לסטודנטים ללמוד על הקהילות שעמן הם פעלו, ועל עצמם. הסטודנטים שהשתתפו בתכניות אלה הפכו לקהילות לומדות.

בגלל קוצר היריעה לא התמקדנו בהשפעת קורסים משלבי עשייה על השותפים האחרים בלמידה: המרצות והמנחות, הארגונים שבהם פועלות הסטודנטיות, ונשות ואנשי הקהילות המודרות שהסטודנטיות פעילות עימן. כל אחת מקבוצות השותפות הללו ראויה למחקר, וכך גם ההשפעה של קורסים משלבי עשייה על המוסדות להשכלה גבוהה. במאמר זה התמקדנו בסטודנטים שלמדו בקורסים אלה, שעבור רובם הגדול היו אלה הקורסים החשובים ביותר במהלך הלימודים. הסטודנטים ביקשו שהם יימשכו שנתיים או שלוש וכן שיפותחו קורסים משלבי עשייה בתחומים נוספים.

שאלות רבות בלתי פתורות ראויות להמשך מחקר ודיון בנושא. נסיים בשלוש

מהן:

האחת, מן הראוי להבטיח שסטודנטים לא יחליפו אנשי מקצוע ושלא יהוו כוח עבודה זול ובלתי מיומן. יש לדאוג לכך שהפעילות והמעורבות החברתית של סטודנטים ושל ארגונים לשינוי חברתי לא תהיה עלה תאנה המכסה על אי עשייה וחוסר מחויבות של המדינה לאזרחיה ולתושביה.

סוגיה שנייה היא פיתוח אפשרויות לסטודנטים ערבים, שעד היום זוכים לפחות אפשרויות במוסדות להשכלה גבוהה בכלל ובעשייה חברתית בתקופת לימודיהם האקדמיים בפרט. השיעור הנמוך של סטודנטים ערבים בתכניות של מעורבות חברתית נובע הן מתתייצוגם הכללי בקרב הסטודנטים (10.7% מבין הסטודנטים, למרות שבגילאי הלימוד הם כ-27%), והן מכך שרוב התכניות מתעלמות מהצרכים והאינטרסים הייחודיים של הסטודנטים הערבים. פיתוח תכניות המושתתות על הבנה והכרה בצורכי הסטודנטים הערבים, בשאיפותיהם וביכולותיהם וכן בצרכים של קהילותיהם הוא הכרחי ודחוף ביותר.

לבסוף, מציאנו כי הן הסטודנטיות והן המרצות התרחקו ממה שהוגדר על ידן כדיון בהקשרים הפוליטיים של העשייה החברתית. החופש האקדמי מוגבל לדיון

ב"שינוי חברתי" או "מעורבות אזרחית". פעילות בקהילה ולימוד מתוך עשייה נתפסים כ"לא פוליטיים" וכלגיטימיים כל עוד הם מנותקים לחלוטין מסוגיות הקשורות למלחמה ושלוש, לסכסוך הישראלי-פלסטיני ולכיבוש המתמשך של השטחים. החשש של סטודנטים ומרצים בישראל להיתפס כ"מוטים פוליטית" מועצם בשנים האחרונות בשל פיקוח ולחצים שמפעילים ארגונים כמו "אם תרצו", המאיימים על מרצים שדעותיהם מתרחקות מדי מהקונסנזוס. חשש זה מעמיד בסימן שאלה את קיומו של החופש האקדמי ומעלה שאלות בדבר תפקידם של המוסדות להשכלה גבוהה לעודד דיון פתוח ולאפשר השמעת דעות שונות. דה-פוליטיזציה זו אינה ייחודית כמובן לקורסים משלבי עשייה. תופעה זו באה לידי ביטוי בולט במחאה החברתית של קיץ 2011, שבחרה ב"א-פוליטיות אסטרטגית". הסוציולוג יהודה שנהב סבור ש"הא-פוליטיות של המחאה התבטאה בכך שלא ערערה על היסודות האנטי-דמוקרטיים אשר מאפיינים את המשטר ואת הכלכלה הפוליטית שלו" (שנהב, 2013, עמ' 122). כך התעלמה המחאה מבעיות העומק של המשטר הישראלי "שמצמיח מאפיינים טוטליטריים" ובעיקר משאלת המשך הכיבוש והמחזיר הכלכלי, החברתי והפוליטי שמדינת ישראל משלמת על כך שאינה מסיימת אותו ומאפשרת הסכם של שלום. באופן דומה, הקורסים משלבי העשייה הצליחו להשיג הכרה בקרב הנהלות המוסדות להשכלה גבוהה, הסגל והסטודנטים בשל היותם "א-פוליטיים", במחיר של התעלמות מבעיות היסוד החמורות והדוחקות ביותר בישראל.

מקורות

- איילים (2013). סיכום פעילות עמותת איילים 2013. עמותת איילים. נדלה מתוך: <http://ayalim.org.il/wp-content/uploads/2010/09/-עדכונים-כולל-גליל-כולל-ערכונים-.pdf>
- גולן-עגנון, דפנה (עורכת) (2004). אי-שוויון בחינוך. תל-אביב: ככל.
- גולן, דפנה, ויונה רוזנפלד (2005). פעילות סטודנטים לשינוי חברתי: מיפוי הקיים למען העתיד. ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.
- גולן, דפנה, יונה רוזנפלד וצביקה אור (עורכים) (עתיד להתפרסם). שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל.
- המועצה להשכלה גבוהה (2014). קרן מלגות לתואר ראשון – "אירתקא". המועצה להשכלה גבוהה. נדלה מתוך: http://che.org.il/?page_id=31101

- לוי-פלדמן, אירית, וגילה זליקוביץ (2004). שילוב פדגוגיה ביקורתית בהכשרת מורים במכללת סמינר הקיבוצים – דוח הערכה. תל אביב: סמינר הקיבוצים.
- מילנר-לנדסקינד, קמילה (2013). מסטודנטים מלגאים לפעילים חברתיים. הרצאה בכנס "למידה מהצלחות בשותפויות אקדמיה-קהילה", האוניברסיטה העברית, ירושלים, 9 באוקטובר 2013.
- סבירסקי, שלמה, אתי קונור-אטיאס ואריאן אופיר (2014). תמונת מצב חברתית 2013. תל-אביב: מרכז אדוה.
- סייקס, ישראל י', יונה מ' רוזנפלד וצילה וייס (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית: תכנית פיילוט – 2002-2005. המתודה הראשונה: למידה מהצלחות העבר – המתודה הרטרופקטיבית. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל ומשרד החינוך התרבות והספורט.
- רוזנפלד, יונה מ' (1997). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. חברה ורווחה, יז(4), 361-377.
- רוזנפלד, יונה מ', מרים גילת ודרורה טל (2010). למידה מהצלחות בעבודתם של קציני מבחן לנוער: הזדמנות ליציאה משוליות ומעבריינות. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- שלינגר, מרים, ומיכל שוסטר (2008). דוח לשותפות אקדמיה-קהילה על הקורס "מתורגמות קהילתית" באוניברסיטת בר-אילן, 17 בדצמבר 2008 (לא פורסם).
- שנהב, יהודה (2013). הקרנבל: מחאה בחברה ללא אופוזיציות. תיאוריה וביקורת, 41, 115-145.
- Abes, Elisa S., Golden Jackson, & Susan R. Jones (2002). Factors that motivate and deter faculty use of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 5-17.
- Astin, Alexander W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Astin, Alexander W., & Helen S. Astin (Eds.) (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek: W.K. Kellogg Foundation.
- Astin, Alexander W., & Linda J. Sax (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Astin, Alexander W., Lori J. Vogelgesang, Elaine K. Ikeda, & Jennifer A. Yee (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.

- Beaumont, Elizabeth, Anne Colby, Thomas Ehrlich, & Judith Torney-Purta (2006). Promoting political competence and engagement in college students: An empirical study. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 249-270.
- Benson, Lee, Ira Harkavy, & John Puckett (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, Ernest L. (1996). The scholarship of engagement. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 49(7), 18-33.
- Butin, Dan W. (2010). *Service learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Campbell, Elizabeth, & Luke Eric Lassiter (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>
- Denzin, Norman K., & Yvonna S. Lincoln (Eds.) (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, John (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Ehrlich, Thomas (Ed.) (2000). *Civic responsibility and higher education*. Phoenix: Oryx Press.
- Freire, Paulo (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Freire, Paulo (2000 [1968]). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). London: Bloomsbury Publishing.
- Freire, Paulo (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder: Westview Press.
- Golan, Daphna, & Nadera Shalhoub-Kevorkian (2012). *Community-engaged courses in Israel: Toolkit, USIP research project*. Jerusalem: Campus-Community Partnership, The Hebrew University of Jerusalem. Retrieved from: http://law.huji.ac.il/upload/Community_Engaged_Courses_in_Israel.pdf

- Golan, Daphna, & Nadera Shalhoub-Kevorkian (2014). Community-engaged courses in a conflict zone: A case study of the Israeli academic corpus. *Journal of Peace Education*, 11(2), 181-207.
- Harkavy, Ira (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 5-37.
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London and New York: Routledge.
- Jacoby, Barbara (2009). *Civic engagement in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marullo, Sam, & Bob Edwards (2000). From charity to justice: The potential of university-community collaboration for social change. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 895-912.
- Moely, Barbara E., Megan McFarland, Devi Miron, Sterett Mercer, & Vincent Ilustre (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.
- Nishishiba, Masami, Hal T. Nelson, & Craig W. Shinn (2005). Explicating factors that foster civic engagement among students. *Journal of Public Affairs Education*, 11(4), 269-285.
- Ostrander, Susan 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.
- Rosenfeld, Jona M. (1989). *Emergence from extreme poverty: The international movement ATD Fourth World and its work with and on behalf of the poorest families*. Paris: Science and Service Fourth World Publications.
- Schechter, Chen, Israel Sykes, & Jona Rosenfeld (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities. *Planning and Changing*, 35(3&4), 154-168.
- Schechter, Chen, Israel Sykes, & Jona Rosenfeld (2008). Learning from success as leverage for school learning: Lessons from a national programme in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301-318.
- Schuster, Michal (2014). Paying for service: Service learning as a challenging student experience. *Education and Society*, 32(2), 43-62.

- Shlesinger, Miriam & Tanya Voinova (2012). Self-perception of female translators and interpreters in Israel. In Beverly Adab, Peter A. Schmitt & Gregory Shreve (Eds.), *Discourses of translation: Festschrift in honour of Christina Schäffner* (pp. 191-212). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Watson, David, Robert M. Hollister, Susan E. Stroud, & Elizabeth Babcock (2011). *The engaged university: International perspectives on civic engagement*. London and New York: Routledge.
- Wellman, Jane V. (2000). Accounting for the civic role: Assessment and accountability strategies for civic education and institutional service. In Thomas Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education* (pp. 323-344). Phoenix: Oryx Press.