Israeli Association of Group Psychotherapy /)ע"ר(להנחיה ולטיפול קבוצתי
עמותה ישראלית

Consultation: Partnership between Peers through Organizational Learning in the Human Services /
היוועצות: שותפות בין עמיתים בלמידה ארגונית בשירותי אנוש
Author(s): ,ארנה שמר, אלה בר-גיא Orna Shemer and Ella Bargai
Source:
Mikbatz: The Israel Journal of Group Psychotherapy /
מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי
9, 1 2004), pp. 63-89 אביב(
Published by: Israeli Association of Group Psychotherapy /)ע"ר(להנחיה ולטיפול קבוצתי
עמותה ישראלית
Stable URL: ${ithaka.pdfcover.jstor.url:https://www.jstor.org/stable/23487346
Accessed: 03-02-2019 07:09 UTC

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at https://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



Israeli Association of Group Psychotherapy /)ע"ר(להנחיה ולטיפול קבוצתי עמותה ישראלית is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to
Mikbatz: The Israel Journal of Group Psychotherapy / מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי.

https://www.jstor.org

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

היוועצות: שותפות בין עמיתים בלמידה ארגונית בשירותי אנוש

ארנה שמר ואלה בר־גיא

ההיוועצות הינה שיח קבוצתי מובנה בין עמיתים לשם למידת בעיה והעלאת חלופות לפתרונה. השיטה יוצרת אקלים קבוצתי המאפשר לכל יחיד להעלות לדיון סוגיה משמעותית עבורו, לשתף את הקבוצה, לזכות בתמיכה ובבניית מאגר אסטרטגיות המהוות תשתית לפתרונה. היא מושתתת על עקרונות גמישים של עבודה בשותפות, לפיהם המשתתפים חולקים ביניהם מידע, רגשות, מחשבות, כלים, גישות, הצלחות וכישלונות. השיטה פותחה מתוך תהליכי למידה עם קבוצות, בדרך כלל בהקשרים של פיתוח עבודה סוציאלית בין־תרבותית ועבודת צוות.

המאמר מסביר, מתאר ומדגים את שיטת ההיוועצות כפרקטיקה קבוצתית ללמידה ארגונית בשירותי אנוש. מוצג מודל גמיש ופתוח המורכב מחמישה שלבים, המציג מעברים בין חד־שיח, דו־שיח ורב־שיח, הממחישים את תהליך החלוקה וההדדיות. מפורטת תפישת העולם המנחה את ההיוועצות, המעודדת חילוץ משמעויות סובייקטיביות של מצב ושל פתרון, ומוסברים העקרונות המנחים את השיטה: שותפות, שיח ותהליך קבוצתי מובנה.

בנוסף, נידונים יתרונותיה ומגבלותיה של השיטה וכן מפורטים תפקידי המנחה המבקש להפעילה. המאמר מסתיים בתובנות לפרקטיקה, שיש בהם כדי לקדם עבודה רגישת־תרבות פנים־ארגונית וחוץ־ארגונית. התובנות מאתגרות את הפרקטיקה השכיחה בשירותי אנוש ביחסיהם עם לקוחותיהם מתרבויות שונות, ומעודדות הטמעת גישה בין תרבותית שיתופית בהבנת מצבים וביצירת פתרונות.

ארנה שמר (Ph.D.) בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית. מנחה קבוצות בתחומי עבודה קהילתית וגישור בין־תרבותי.

אלה בר־גיא (M.A.) "כיוונים נוספים", קיבוץ צרעה. יועצת חינוכית. מכשירה בהנחיית קבוצות בתחום חינוך לחיי משפחה ובתחום גישור בין תרבותי.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

מטרת המאמר היא להציע דרך ללמידה ארגונית בשירותי אנוש, המושתתת על עבודה קבוצתית ושותפות. תתואר שיטת עבודה קבוצתית שפותחה מתוך תהליכי למידה מתמשכים עם קבוצות שונות בארגוני שירותי אנוש, בדרך כלל בהקשרים של פיתוח עבודה סוציאלית בין־תרבותית ועבודת צוות. מתוך הניסיון בהנחיית היוועצויות[1] והמסקנות שעלו בעקבותיו, נסביר מהי היוועצות ומהו הבסיס התיאורטי לפיתוחה, נדון ביתרונותיה ובמגבלותיה ונסיים בהשלכותיה על הפרקטיקה.[2]

חשיבותה של השיטה המוצעת נעוצה בכך שהיא מציעה מענה מובנה אך גמיש ובר־יישום בכלים שיטתיים של עבודה קבוצתית, ויכולה להיטמע באורח החיים של ארגונים המספקים שירותי אנוש. שיטה זו יכולה להעמיק את תהליכי הלמידה, ניהול הידע והייעול של ארגונים המספקים שירותי אנוש בארץ בשנים האחרונות (צבע ורוזנפלד, 2001). ההיוועצות מניבה ידע בר־הפעלה, אשר ניתן לתרגמו לעשייה מקצועית. בנוסף, היא מספקת כלי שימושי במציאות הפלורליסטית הרווחת בארצנו, זירה רב־תרבותית המאופיינת מחד בשונות ובהדרה של קבוצות שונות, ומאידך בניסיונות לקרב בין אנשים ולעודד אותם למעורבות דמוקרטית. המגמות המשתכללות בעולם הניהול והארגון של השירותים להטמעת ניהול שיתופי וביזורי חסרות עדיין את הכלים לעידון ההיררכיה הטבועה בהם מלכתחילה. תהליכי דמוקרטיזציה בארגונים המספקים שירותי אנוש נתקלים לא פעם בחומות ביורוקרטיות ופוליטיות גבוהות, המייצרות כשל־העצמה לנותני השירות ולמקבלי השירות (Flosser & Hans-Uwe, 1998). תהליכי למידה ארגוניים בקבוצות, שבהם נוטלים חלק עובדים ממדרג הסמכויות בארגון, מלמדים כי שותפות בלמידה והדדיות בשיחה מפָרים פיתוח ארגוני ומקדמים העצמה אישית ומקצועית.[3]

מחקרים מראים כי בשנים האחרונות התרחבה ההסכמה ביחס לתרומתה של העבודה הקבוצתית להגברת המודעות לשונות תרבותית ולהשלכותיה על הפרט והחברה בחברה רב־תרבותית (קסן ולב־ויזל, 2002), אך בספרות המחקרית חסרים מודלים אפשריים של התערבות בעלת רגישות תרבותית וחסרים תיאורים של תהליך קבוצתי בקבוצות שקיימת בהן שונות, בעיקר על רקע אתני. הצורך בפיתוח דרכים להבין ולפרש אנשים המגיעים מתרבויות שונות מתחזק על רקע המציאות הפוסטמודרנית, המדגישה את הסובייקטיביות, ההקשר וכיבוד השונות, ומציבה שאלות ביחס לאפשרות לבקר ולפרש אוכלוסיות שונות בחברה (Leonard, 1997). המודל שיוצג מבקש להתמודד עם אתגרים אלו, להציב שאלות נוספות, להשפיע על יחסי גומלין, ולשכלל ידע סמוי המצוי בתוך הארגון.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

מהי היוועצות?

היוועצות הינה שיח קבוצתי מובנה בין עמיתים לשם למידת בעיה והעלאת חלופות לפתרונה. ההיוועצות מושתתת על עקרונות של עבודה בשותפות, שמשתתפיה חולקים ביניהם מידע, רגשות, מחשבות, חוויות של כישלונות והצלחות, כלים וגישות (שמר, 2003). בשונה מתהליכים המתקיימים בשותפויות ארגוניות, ייחודה של ההיוועצות טמון בכך שהיא איננה חותרת לקבלת החלטה. מטרתה היא לפרוש מגוון של תובנות לצורך הבנת המצב ולהציע פתרונות לכל חבר בקבוצת הנועצים, למען יגיע למסקנה משלו. מכיוון שההיוועצות איננה מבטיחה תובנות אחידות ואיננה חותרת למסקנה חד משמעית, היא מאפשרת גמישות בתנאים שונים, כמו תנאים המוכתבים מפאת תפקיד, אישיות, הקשר ארגוני והשפעה תרבותית.

ההיוועצות[4] היא שמה של הפעולה שהנועץ יכול לפנות אליה, ולוקחים בה חלק כל השותפים שהגיעו אליה. ביסודה של השיטה מונח האינטרס לפתור בעיה אישית או קבוצתית. לפיכך, בהווייתה קיים רצון ממשי להקשיב לזולת ולהבין אותו. תחושות של שותפות־גורל, אכפתיות ואחווה, רותמות את המשתתפים להתכנס יחדיו למען פתרון בעיה, של משתתף יחיד או של קבוצת משתתפים. בדרך זו, כל משתתף יכול להשאיל תובנות מן ההתנסות של זולתו, ולחדול מכך על פי רצונו. ההיוועצות יוצרת זירה של מפגש, שבה נפגשים המשתתפים סביב המשותף להם, שעה שבחיי היומיום הם מכוונים להיות נאמנים לתפקידם. במהלך המפגש, מקיים המשתתף עם עצמו חד־שיח פנימי, המאפשר לו להפנים את דרכי ההתמודדות של אנשים אחרים. הפתרונות המועלים בהיוועצות הינם ייחודיים ומותאמים אך ורק לבעיה המוצגת, אך נגזרת מהם יכולת ההכללה לבעיות דומות, שבהם נתקלים המשתתפים האחרים.

ההיוועצות מאפשרת למקשיבים להעשיר את מעגל ההתנסות המקצועית שלהם — להשקיף מבחוץ על בעיותיהם, לגלות את כושרם המקצועי, לאתר את מקור הקשיים שלהם ולעזור למבקשי הפתרון. שיתוף חברי הקבוצה בבעיה מפתח את יכולתם של המשתתפים לחלוק מצב בעייתי עם הקבוצה בענייניהם באופן פתוח, במקום לעסוק בהסוואת בעיות, בהדחקתן ובהכחשתן.

אף על פי שבבסיס השיטה המתוארת מונח הצורך למצוא פתרון מיידי למצב בעייתי, המטרה לטווח הארוך היא להשיג שיפור והטמעה של מיומנויות לעבודת צוות משתפת ולתרבות ארגונית המשלבת פתיחות והדדיות.

קבוצות היוועצות יכולות להיות הומוגניות ושוויוניות בהרכבן או הטרוגניות, ואף להכיל פערי סמכות ברורים. בשני המקרים, המאפיין ההומוגני הוא הבסיס המשותף

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

לחיבור. ההיבט המאחד יכול להיות למשל אינטרס משותף, גורל משותף, מקום עבודה משותף או קהל לקוחות דומה. גורם מאחד זה הוא תנאי ליצירת העניין ההדדי, האחווה והאפשרות לחלוק (sharing) שבליבת השיטה.

ככל שתהליכי ההיוועצות נטמעים בארגון, כך גדל מספרם של המשתתפים הנוטים לגלות יוזמה ואומץ להשתתף ואף לחשוף היבטים שאינם מוכרים לעמיתיהם, כמו בעיה עמוקה, תחושות של חוסר אונים, חוסר הבנה של מצב, אמונה קלושה בפתרון הקיים והימנעות מהתמודדות.

שלבי ההיוועצות

מודל ההיוועצות כולל חמישה שלבים. השלבים מוצגים באופן ליניארי, מכיוון שחשוב להתקדם בשיטתיות לאורך כל שלבי הלמידה של הבעיה והפתרון. יחד עם זאת, ניתן לנוע בין השלבים באופן ספירלי, תוך ניעה קדימה ואחורה לפי הצורך, ובחירה להעמקה בשלבים מסוימים. בנוסף יש למודל סוף פתוח. במידה ומתרחש תהליך משמעותי ופורה באחד השלבים הראשונים, ניתן שלא להמשיך אל יתר שלבי המודל. העצירה בכל אחד מהשלבים היא אפשרית, מכיוון שחלק מכוחו של המודל טמון בגירוי הכוח היצירתי של הקבוצה או של המנחה ובהנחה שעצם ההתחלקות בבעיה וההתחבטות בה הם שלבים משמעותיים לא פחות משלב מציאת הפתרון.

עצם קיומם של מעברים מחד־שיח לדו־שיח ולרב־שיח מלמדים על תהליך הדרגתי של עבודה עצמית אינטימית, המתרחשת תוך תמיכה קבוצתית, ומתפתחת לעבודה רחבה ומורכבת יותר. מעברים אלה מעידים על כך שההיוועצות מאפשרת לכל משתתף לקיים את המקום האישי, ומספקת הזדמנות לשמוע קולות נוספים ולהתמודד עימם.

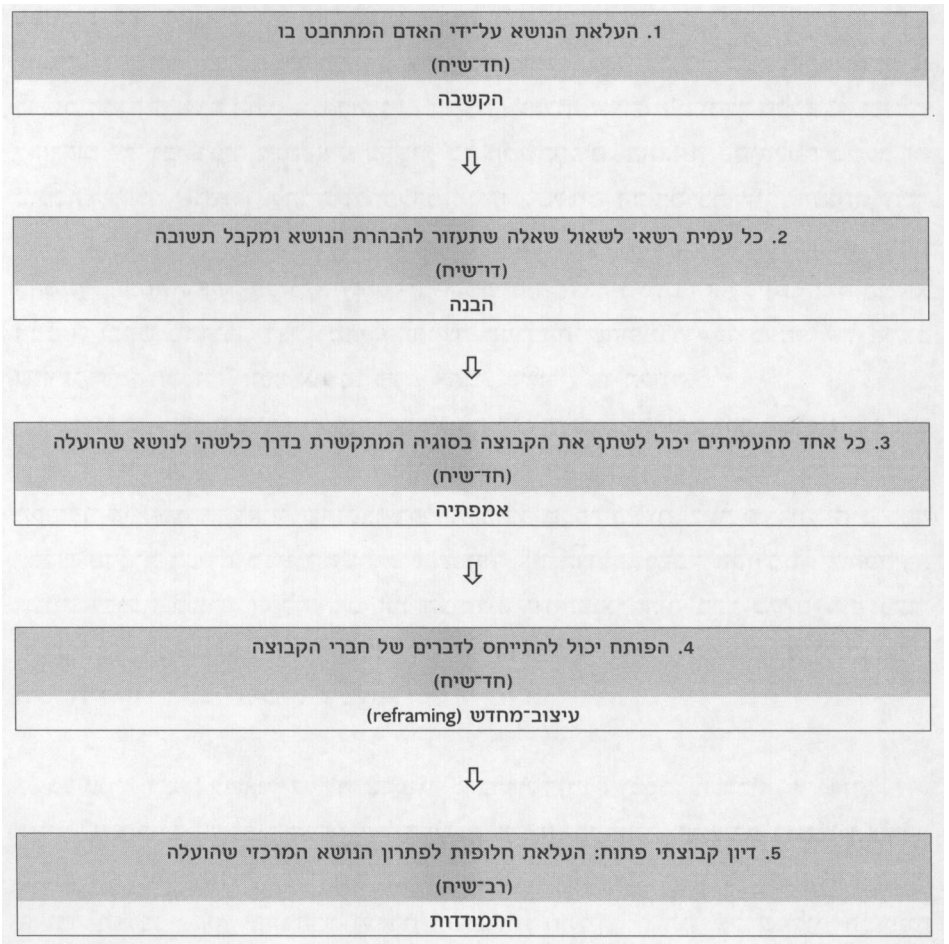
ההבניה של שלבי התהליך מגינה על הדובר הראשי ועל עמיתיו, ובכך מאפשרת לחשוף לבטים, חולשות, טעויות וכעסים. תפקידו של המנחה בתוך מציאות זו הוא ליצור 'מרחב מוגן' לדובר הראשי השוטח את בעייתו בפני הקבוצה, ולאפשר 'פתיחת חלונות' להשתתפות שאר חברי הקבוצה.

השלבים בתהליך הקבוצתי מפתחים דינמיקה בין חברי הקבוצה. דינמיקה זו מתחילה בהקשבה קבוצתית והבנת האירוע, דרך מתן אמפתיה, ומסתיימת בעיצוב־מחדש של האירוע והתמודדות קבוצתית עם משמעויותיו. התנהגויות אלה בולטות בסדר זה בתוך השלבים, אך כמובן שהן אינן ייחודיות לשלבים, ובכל שלב הן יכולות להתקיים לצד

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

דינמיקות נוספות. התהליך הפסיכולוגי האישי והחברתי שעובר על השותפים בקבוצת ההיוועצות מוציא אותם לא־פעם מתחושה של בדידות וחוסר אונים ומוליד בהם תחושות של שייכות ותקווה.

תרשים זרימה: היוועצות בקבוצת עמיתים



1.העלאת הנושא על־ידי האדם המתחבט בו (חד־שיח).

סוגיית ההיוועצות יכולה להיות מתוכננת וממוקדת בנושא שבו עוסקת הקבוצה (בקורס, בצוות, בארגון), והיא יכולה גם להיות ספונטנית ולבטא צורך מיידי של חבר בקבוצה,

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

המעוניין לשתף את שאר החברים בבעיה אקוטית או כואבת. על פי רוב, ההיוועצויות ממוקדות בבעיות, אך הן גם יכולות להיות ממוקדות בהצלחות הראויות להבנה, בפיתוח ובשיווק (רוזנפלד, 1997). במהלך סדרה של היוועצויות מומלץ "לשתול" גם דיונים בהצלחות אישיות וארגוניות, במידה ואלה אינם עולים באופן טבעי.

ליחיד אשר מעלה את האירוע לדיון (להלן: הדובר), ניתן מקום רב לספרו בצורה מפורטת, כפי שהוא מבין אותו. בשעה שהוא מציג את הנרטיב שלו, עליו לחוש כי כולם עומדים לרשותו ולמענו. לפיכך, יש צורך בהקשבה מלאה לדובר, בעת שהמשתתפים, לרבות המנחה, אינם מתערבים בהצגת הדברים. שאלות שעולות במהלך ההקשבה יכולות להירשם על גבי דפים הנמצאים ברשות כל המשתתפים. ההאזנה המוחלטת בשלב זה נסמכת על כך שהצורך להגיב ולהתערב מנוקז לשלבים הבאים בתהליך. המנחה צריך להיות מודע לצורך זה, ולחשיבות ההבטחה שתהיה למשתתפים הזדמנות לבטא עצמם בהמשך, הבטחה אשר תעזור להשיג את הקשבתם המלאה בשלב זה. בסיום הצגת הנושא המנחה יבקש מהדובר לציין מהי התחושה המרכזית שהתעוררה בו בעטיו של המצב שהוצג, כמו תסכול, חוסר אונים, כעס, אתגר, כישלון או תקווה.

כיצד נבחר מציג הבעיה? העמית שמציג את הבעיה יכול להתנדב לכך משום שהוא חש שיש לו בעיה שאותה היה רוצה לפתור בצוותא, או שהוא יכול להיבחר על־ידי חברי הקבוצה או המנחה, לאחר שהובאו בפני הקבוצה מספר בעיות. לעתים יהיה זה מתאים לבקש מדמות בכירה מבין המשתתפים לבחור את הדובר. מלבד ההזדמנות שהבחירה תעניק לדמות בכירה זו להעצים את העובדים שתחפוץ, יהיה בכך משום מתן כבוד ולגיטימציה למעמדה, אשר יקלו בהמשך על הפיכתה ל"שווה" וחשופה לביקורת, מתוך ביטחון שהדבר לא יערער את מעמדה.

2. כל עמית רשאי לשאול שאלה שתעזור להבהרת הנושא ומקבל תשובה (דו־שיח).

לאחר שמסתיים השלב הראשון של הקשבה מלאה, הקבוצה מתמקדת **בהבנת האירוע.** בשלב זה מותר לחברי הקבוצה ללבן את הבעיה למען יוכלו להגיש למציג הבעיה את העזרה האופטימלית. ההבהרה נעשית באמצעות תהליך מאורגן של שאלות המופנות אליו. באופן זה מתבהרת הסוגיה על כל פרטיה. בהקשר הבין־תרבותי שלב זה הוא ההזדמנות לעמוד על הדקויות והרגישויות שהדובר מביא עימו ביחס לעצמו, לנושא ולתרבותו (ראו מסגרת).

תפקיד המנחה בשלב זה הוא לעורר את המשתתפים לשאול שאלות הבהרה ולמנוע שאלות שמטרתן לבקר את הדובר. לעתים נשאלות שאלות עקיפות, תמימות לכאורה,

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

שניתן להדגים כיצד להפכן לשאלות בונות. למשל, עובדת בכירה שאלה כפיפה שלה, שתיארה ילד עתיר בעיות: "את יכולה להגיד משהו טוב על הילד?". כאן הדגמנו בעזרת המשתתפים שאלות אחרות שאינן שיפוטיות או תוקפניות, כמו: "מה התכונות החיוביות שיש לילד?"

השלב מסתיים כאשר חברי הקבוצה חשים כי הם מבינים היטב את הסוגיה שהועלתה.

העמקת שלב 2 באמצעות תיאטרון אימפרוביזציה:

בהיוועצות שנערכה במסגרת השתלמות של מתנדבים, המציעים עזרה בלימודים לילדי משפחות יוצאות אתיופיה, העלה משתתף מקרה זה:

> בכל פעם שהמתנדב מגיע לבית הנערה כדי ללמדה חשבון, הוא מוצא את האב כשהוא כעוס ומפנה את גבו לכל המתרחש בחדר. בנוסף, חמשת האחים מפריעים למהלך השיעור ומשחקים בכל אמצעי העזר שהמתנדב הביא עימו במטרה לשפר את ההבנה והמיומנות של תלמידתו. בעת הצגת הבעיה מצאנו כי תופעות דומות חוזרות בשיעוריהם של רבים ממתנדבי הקבוצה. במקום לעבור לשלב השני, שבו מבררים את פרטי המקרה באמצעות שאלות, החלטנו להעמיד תיאטרון אימפרוביזציה. המנחה סייע לדובר לביים את "המערכה". הוא סידר את החדר על פי הנחיות הדובר והציב "שחקנים" בתפקידי המשתתפים באירוע (אב, 5 ילדים, תלמידה ומתנדב). על רקע תפאורה זו הוא איפשר לשחקני האימפרוביזציה "לצאת למערכה". המשתתף ששיחק את תפקיד האב אמר, בעודו מסב פניו אל הקיר: "שוב בא לו חכם פרנג'י (לבן) לבית שלי. לא מכבד אותי, לא שואל אותי מה אני חושב על הבת שלי. כמו כולם גם הוא לא רואה אותי, כאילו שאני לא קיים! גם הוא כמו כל המורים חושב שהילדה הטובה והחכמה שלי היא טיפשה גדולה שאינה מבינה כלום. כל האחים שלה רוצים גם כן צעצועים וזמן לשחק, ועליהם בכלל לא אכפת לו. אז אני גם לא רואה אותו ומחכה שהוא כבר ילך, ויודע ששם בחוץ הוא יספר שהבית לא נקי, לא מסודר והילדים טיפשים ומפריעים."

התובנות שהפיקו משתתפי הקבוצה מתרגיל זה הזינו והעמיקו את המשך תהליך ההיוועצות.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

3. כל אחד מהעמיתים יכול לשתף את הקבוצה בנושא המתקשר בדרך כלשהי לנושא שהועלה, לשתף בכאב ובלבטים שחווה ולספר על הפתרון שבו נקט, גם אם הוא לא עלה יפה (חד־שיח).

כל משתתף בקבוצה מקבל הזדמנות אישית להציג מקבילה של התלבטות בנושא דומה, ולספר על רגשות שחווה או מעשים שעשה. המנחה מציג את הבקשה ברוח זו: "כל אחד מתבקש להעלות נושא תואם שהתעורר אצלו ושבו הוא מתחבט." ניתן גם לבקש מכל משתתף לזהות את הרגשות שהנושא עורר בו.

תכליתו של שלב זה היא ליצור א מ פ ת י ה עם הדובר באמצעות התחברות למצוקתו האישית. ההתחברות באמצעות הצגת אסוציאציות אישיות וההתפנות מהן מאפשרת לחבור מחדש לדובר. כך משתמשת הקבוצה כולה בסיפור של הדובר כדי "לנדוד" למקרה דומה של התחבטות אישית. במקביל משפר שלב זה את תחושות העוצמה והביטחון של הדובר, המקבל עידוד להמשיך ולשתף את הקבוצה בבעייתו. בשלב זה מתחזקת תחושת השותפות בין חברי הקבוצה והשוויון ביניהם מקבל ביטוי מעשי, שהרי בעצם השיתוף הם מעידים על כך שיש תחומים בעבודתם שהם קשים לפתרון, או אפילו בלתי־פתירים ובמקביל לכך הדובר חש ביטחון לחלוק עוד מבעייתו.

התמיכה בשלב זה מתרכזת במציג הבעיה בשעה שחברי הקבוצה משתפים למענו מניסיונם. בשלב זה השיחה מתרחשת בין חבר קבוצה המשתף בהתייחסות ממוקדת אל הדובר הראשי, עם התייחסות נוספת אל חברי הקבוצה ששיתפו בתורם לפניו. כך מתחילה להתגבש אווירה קבוצתית של תמיכה. חברי הקבוצה מעודדים את הדובר כשהם מציגים בעיות דומות ומדגימים פתרונות אפשריים. בסיום השלב יותר חברים בקבוצה מגיעים באמצעות סיפורם לפניות רגשית המאפשרת להם לחזור ולהתמקד בבעיית הדובר.

בדרך כלל, בשלב זה מתרחש אצל הדובר הראשי מן "סיעור מוחות פנימי", השואב את כוחו משלל הדוגמאות המוצגות בפניו. עם זאת, דווקא בשלב זה חשוב להימנע ממתן עצות או הצגת תגובות שיפוטיות ומכוונות, אמירות כמו: "אם הייתי במקומך הייתי עושה כך", "לדעתי הפתרון שבחרת לא מתאים ליוצאי העדה."

לדוגמה, בקורס ללמידה ארגונית של צוות בלשכת רווחה המפעילה תכנית לילדים על סף סיכון, העלה הדובר הראשי מקרה שנתקל בו בעת עבודתו בתכנית. המשתתפים התבקשו לחשוב גם הם על אירוע מעבודתם ולשתף בו את הקבוצה. על השאלה: "מה הכאב, התחושה הפיזית והנפשית הדומיננטית שיש לכם בעטיו של אותו מקרה?" הם ענו תשובות כמו: "הראש כואב", "התכווציות בבטן התחתונה", "לי לא כואב, אני רק מבולבל." חברי הקבוצה הבינו כי הקושי בעבודה מעורר אצל רבים מחבריהם תגובות

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

פיסיות ונפשיות. הבנה זו חיזקה את אווירת השיתוף, הכנות, הקבלה והתמיכה בקבוצה.

חשוב בשלב זה לשמור על עקרון החד־שיח, שבו כל משתתף רשאי לדבר, אך לא פותח בדיאלוג עם הדובר או עם דמויות אחרות. לא פעם יש רצון עז של הדובר להסביר ולענות לדברים, אך אז יש לחזור ולהבטיח לו שהרשות לענות תהיה שלו במלואה בשלב הבא.

4. הפותח יכול להתייחס לדברים של חברי הקבוצה (חד־שיח).

לאחר שנדרש לאיפוק בשלב הקודם, מתירים לדובר להגיב. בסיום ההאזנה לדברי התמיכה, לחוויות, לרגשות ולמחשבות שהעלה סיפורו, הוא יכול להתייחס בכל דרך שירצה למשמעות הקולות השונים. הוא יכול להרהר בדברים בקול רם, לשאול, להוסיף, להצדיק את עצמו, לערער או לקבל את חוויותיהם של חבריו, או לבקש מאחד המשתתפים ייעוץ או עזרה ממוקדת. כאן במיוחד יכול המנחה לעזור בשאלות מכוונות, שיעזרו לו לארגן את מחשבותיו.

ניתן בשלב זה להציע טכניקות של הפעלה, כמו משחק תפקידים שבו מתנסה הדובר במתן מענה למסרים שהוצעו לו.

בסיום שלב זה חש הדובר כי הוא פרק בפני הקבוצה את כל מה שעבר עליו בשלבים הקודמים. הפניות שהוא משיג כעת מאפשרת לו לעצב־מחדש את הבנת האירוע הראשוני שעמו החלה ההיוועצות וזה מפנה אותו להכיל את הדיון הקבוצתי הסופי.

5. דיון קבוצתי פתוח: העלאת חלופות לפתרון הנושא המרכזי שהועלה (רב־שיח).

הפתרונות שתעלה הקבוצה בשלב זה ישקפו את הפסיפס האנושי והתרבותי של הקבוצה. באופן זה, חותרת הקבוצה ליצירה משותפת שתעשיר את עולמו של כל אחד מחברי הקבוצה בעצות, לקחים, המלצות וכללים הניתנים להכללה. על המשתתפים, ובראשם הדובר, להתמודד עם החלופות שהוצעו לפתרון האירוע, על מורכבותו. החלופות אינן צריכות לכלול הכרעה מהו הפתרון הראוי, אלא לשטוח אפשרויות שונות, המושתתות על ריבוי תובנות, כך שבידי מציג הבעיה יהיו אפשרויות שונות לפתרון, והוא יבחר מביניהן את המתאימה לו ביותר. פעמים רבות מנצלים חברי הקבוצה את השלב הזה כדי להעביר זה לזה מסרים ישירים של תמיכה, הזדהות והשתתפות, שאינם מצטמצמים רק למקרה הנדון. כך למשל, בסיום היוועצות חותמת הדוברת שחששה להיחשף ולהיוועץ ולהפתעתה זכתה לדברי גיבוי והערכה על עבודתה: "היתה לי זכות לשמוע מה שאתם אמרתם."

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

כאמור, ההיוועצות איננה חייבת להסתיים במציאת פתרון, כיוון שלעתים די בהעמקה בהבנת הבעיה, בהבנת האנשים הקשורים אליה או בהתמודדות העובד כדי להביא למינוף הארגון. מכיוון שארגונים מסוג זה סובלים כמעט תמיד מבעיה של חוסר זמן, כדאי לאמץ את עקרונות ההיוועצות ואת גישתה כתפישת עולם. כמו: לא להגיד לאחר מה אני הייתי עושה במקומו, ללמוד נושא על בוריו, או לסיים עם בעל הבעיה המספר מה הוא לוקח מהתהליך. היוועצות אחת למשל הופסקה בשלב השני, לאחר שימוש במשחק תפקידים בין 'נער' ל'עובדת סוציאלית', כאשר הקבוצה הבינה שחשוב יותר לקנות את אמונו של הנער ולא להתמקד בבעיות שהוא מעורר.

בסיום השלב, חשוב לסגור את ההיוועצות עם הדובר הראשי שהעלה את הסוגיה שבה דנו ולבקשו לשתף את הקבוצה בחוויית ההיוועצות.

בין מפגשי ההיוועצות

כוחה של ההיוועצות הוא בתהליך המתרחש במציאות היומיומית בין המפגשים. ההיוועצות בקבוצה התומכת מעניקה לאדם כלים להתמודדות עם הבעיות שמעורר תפקידו בחיי היומיום. כשהוא חוזר אל הקבוצה מן הראוי שידווח על התפתחות עבודתו בהשפעת ההיוועצות. כדאי גם לוודא את השלכותיה על השותפים האחרים. לפיכך, את המפגש הבא כדאי להתחיל עם בקשה לדובר או לדוברים הראשיים מהמפגש הקודם לשתף בקצרה בהמשך תהליך הטיפול בנושא שהעלו, תוך ציון השפעת ההיוועצות על עשייתם. בפגישה שקיימנו שבועיים לאחר היוועצות, התבקש הדובר לחלוק עימנו את השפעת ההיוועצות עליו, וכך אמר: "הבנתי שאין פתרונות לכל בעיה שמתעוררת. אני יכול לעשות את המקסימום ולנסות לעזור. למדתי שאני לא צריך לקחת אחריות להכול. הבנתי שלא מיציתי את השיחה עם האם." לא פעם גילינו בשלב זה כי המסקנות מההיוועצות עברו הכללה והשפיעו על תהליכי טיפול אחרים של עובדים.

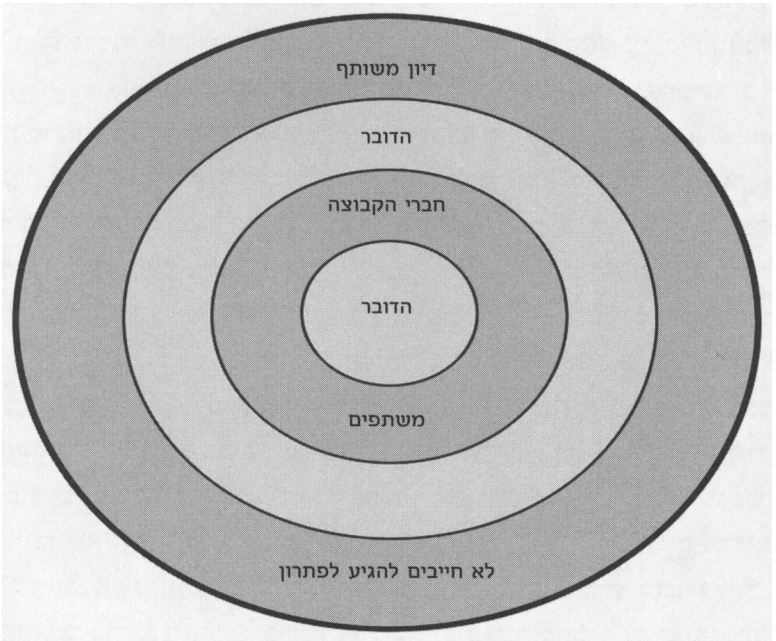
רצוי לשאוף לכך שלמידת המודל לא תהיה תיאורטית בלבד, אלא תלווה באימון כבר מתחילתה. המנחה יכול להעמיד במוקד תשומת הלב שלב אחר בכל פעם. למשל, את שלב בירור הסיפור ניתן להרחיב באמצעות סבב שאלות או המחשת האירוע בצורה יצירתית.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

מעגל ההיווּעצות: תרשים מעגלי לתיאור תהליך ההיווּעצות

התהליך הקבוצתי המובנה נוצר ממעגלי שיחה בין הדובר לחברי הקבוצה, המקבלים עידוד והכוונה מן המנחה. את מעגלי ההיווּעצות ניתן לתאר על פי מודל של אדוות.

התרשים מלמד את סדר השיחה בתהליך, הנע מהדובר אל חברי הקבוצה השואלים והמשתפים, חוזר אל הדובר המתייחס למסרים של הקבוצה, ומסתיים בדיון קבוצתי שניזון מהתהליכים הקודמים. המעגל החיצוני מכיל בתוכו תשומות מן המעגלים הקודמים כמו כללי ההקשבה, הרגישות למצוקת הדובר והחתירה לעבר פתרון.



הרציונל של ההיווּעצות

כאמור, ההיווּעצות היא תהליך של למידה משותפת לקראת פתרון בעיה. מטרתה היא לחזק את הפרט הנתקל בבעיות המובילות לתחושה של בדידות מקצועית ותסכול. המודל מבטא "אמצעי ממן המטרה", דהיינו דרך העבודה של ההיווּעצות מיישמת את השקפת העולם שאליה היא חותרת. יש תואם בין המטרה והרציונל לבין האמצעים שבהם הם מושגים.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

לשיטה זו שני פנים: פן התפישה, המעודד חילוץ משמעויות שונות של מצב ושל פתרון, ופן העשייה, המורכב משלושה עקרונות: שותפות, שיחה ותהליך קבוצתי מובנה.

פן התפישה: התשתית הרעיונית המונחת ביסוד המודל הינה תפישת עולם פוסטמודרנית, שאחת מהנחותיה היא שלא קיימת מציאות אובייקטיבית מוחלטת אחת. הנחה זו מבוססת על הכרה בכך שניתן לתפוש כל מצב, אדם וסביבה מתוך מספר נקודות מבט סובייקטיביות, המרכיבות יחדיו את תכליתו ומהותו של האירוע המתואר (Seale, 1999; Stake, 1998). המציאות המתגבשת בתודעה מושפעת מההקשר שבו נתון האדם, הכולל את אישיותו, סביבותיו השונות ויחסי הגומלין ביניהן (Poulin, 2000). המטרה שמציב מודל זה, לפרוש טווח של תובנות ופתרונות, משקפת את הנחת היסוד הזו. תהליך הלמידה וההתקדמות לפתרון מתפתחים מתוך ההנחה שבקרב העמיתים קיימות מציאויות מרובות (multiple realities). כיוון שגישה זו, שאיננה פוזיטיביסטית, מאופיינת בספקנות, היא אינה טוענת למציאת אמת, אלא מעודדת השמעה של קולות רבים (multiple voices). לצד הקול הדומיננטי, יש לשמוע גם את קולות המשנה, ולאפשר לגישות השונות להתעמת ולהתמקח על הבנת התופעה והדרכים להתמודד עימה. אף על פי שהמודל איננו חותר להשגה של אמת מוחלטת, התהליך מושתת על הבנת העובדות של המקרה המתואר על בוריין. כאשר מתגלעים חילוקי דעות בין המשתתפים, יש לוודא כי העובדות הובהרו די הצורך. יתרה מכך, חוסר הבהירות והמחלוקת בין תפישות עולם שונות יכולים בעצמם לשמש כנושאים לבירור ולמידה, תוך קבלה שייתכנו תפישות שונות לאותו מצב, כמו: נושאי תקשורת בארגון, הזכות לתפישות שונות, הדרך שבה מפורשים קולות שונים ובירור סוגיות תרבותיות. לדוגמה, בהיוועצות עם עובדים סוציאליים ומגשרים בין־תרבותיים בנושא הריון בלתי מתוכנן של נערה בטיפול, עלתה לבירור סוגיית ההפלות בתרבויות השונות; בהיוועצות בנושא הקשר בין הורים למורי בית הספר עלתה לבירור סוגיית היחסים הורים־בית־ספר בתרבויות השונות. כאשר מתברר כי יש פרטים שאינם מדויקים או אינם ידועים, מתבקשים המציגים לברר את הנושא במדויק לקראת המשך הטיפול שלהם בבעיה.

על מנת להבין את המציאויות המרובות המשמשות מצע להבנת האירוע הבעייתי, רצוי להעלות את הסוגיה של מגוון הקולות המרכיבים את הקבוצה כנושא חשוב לדיון ועבודה על המודל. התמודדות קבוצתית עם שאלות כמו: כיצד קולות שונים מובנים בתוך קבוצת ההיוועצות; איזה קולות נשמעים יותר ואיזה פחות; משמעותן של שתיקות כסוג נוסף של שיחה לעומת "דיבור־שותק" נאלם שיחה (בובר, 1973); תפקיד המנחה ביחס להגברה

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

והחלשה של קולות מסוימים; כיצד מוצגים קולות של אנשים שאינם בקבוצה אך הם במוקד ההיוועצות (למשל קבוצת עמיתים של לשכה לשירותים חברתיים הדנה בבעיה של משפחה מסוימת ומביאה באופן מלאכותי את קולותיהם של בני המשפחה); מה אני עושה עם הקולות שאני שומע; איזה קול אני בוחר להשמיע בקבוצה ואיזה לא; איזה קול הקבוצה מצפה שאשמיע.

הנחת עבודה זו, של מציאויות מרובות, מקדמת גישה רגישת־תרבות ולפיכך היא הכלי המתאים לעבודה בין־תרבותית, המתאימה לחברה הישראלית. עבודה בין־תרבותית היא עבודה עם אנשים בעלי רקע תרבותי שונה, המבקשת לתכלל בין מאפייני התרבות ולא להתיך אותם זה בזה או להשליט תרבות אחת על האחרת. המושגים תרבות וגישה בין־תרבותית מתייחסים בהקשר זה למושג התרבות כמאפיין של אורח חיים, ארץ מוצא, קבוצת גיל, מקצוע, קהילה, מין, דת ועוד (קסן ולב־ויזל, 2002; Leonard, 1997). כמנחות, ראינו בעת הנחיית ההיוועצויות שתרבויות שונות מתחדדות או נספגות על רקע הנושאים הנידונים. לדוגמה, בעת היוועצות בנושאים ביורוקרטיים מתחדדים ההבדלים בין מדרג המיצבים והעיסוקים השונים כמו בין מגשרים בין־תרבותיים, עובדים סוציאליים ומפקחים הלוקחים חלק באותה קבוצה.

פ ן ה ע ש י י ה : ליישום תפישת העולם שהוצגה לעיל, יוצגו שלושה בסיסים המהווים את אבני היסוד של מודל ההיוועצות: שותפות, שיחה ותהליך קבוצתי מובנה.

1. שותפות:

השותפות בין אנשי מקצוע, חברי קהילה, נותני שירות ומקבלי שירות היא פרקטיקה אופנתית ומבוקשת כיום, המתפתחת במתודות הפרטניות, הקבוצתיות והקהילתיות־מערכתיות (שמר, 2003). השותפות מושתתת על עקרונות של הדדיות וחלוקה שלפיהם המשתפים חולקים ביניהם את נכסיהם השונים, ובכך מבטאים את מעורבותם ומחויבותם לתהליך (Braye & Preston-Shoot, 1993; Buchanan, 1994). מעבר לפרקטיקה, השותפות יכולה להיות גם חלק מתפישת עולם חברתית, המעוגנת בערכי הדמוקרטיה, וגם מושתתת על חוויות של שותפות־גורל, אמון ושייכות.

גישת השותפות שעליה מבוססת ההיוועצות מתמקדת בכוחות, במשאבים וביכולות ההתמודדות של המשתתפים, אך מתחשבת גם בדאגותיהם ובקשייהם. היא אינה מתמקדת בחוסר התפקוד ואינה מתייחסת אל חברי הקבוצה כבעלי הבעיה, אלא כמקדמי הפתרון, בעלי מסוגלות לשינוי (Poulin, 2000, Saleebey, 2002). לפי גישה זו, הדרך הראויה

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

לפתור בעיות מבוססת על שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע ממדרגים שונים, ובין קובעי מדיניות לבין לקוחותיהם. עידוד אנשים לקחת אחריות על הפתרונות לבעייתם, ליזום, להוביל ולבצע תהליכי התמודדות, יחד עם אנשי מקצוע, מאגמת את הנכסים שיש לשותפים השונים ועשויה להניב תוצאה סינרגטית ויעילה (שמר ובר־גיא, 2001).

תהליך השותפות מבוסס על שבירה זמנית של היררכיה. למידה משותפת המבוססת על אינטרס משותף לפתרון בעיה באמצעות שיתוף ניתן למצוא בדוגמה של יום העיון בנושא ההתמודדות עם מחלת האיידס שארגנה אוניברסיטת קליפורניה בסקרמנטו, בקיץ 1992. אל יום העיון הוזמן ציבור משתתפים של קהילת בית החולים האוניברסיטאי שכלל נשאים, חולים, אנשי מנהלה, רוקחים, רופאים, אנשי מדע, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, חוקרים ואורחים. בכניסה לאולם חולקו עלונים בנושא המחלה וזכויות הרופא והחולה. על הבמה ישבה נציגות של כל קהילת בית החולים שהוזכרה לעיל. הדיונים התנהלו במסגרת של רב־שיח בין נציגי הקהילה, על הבמה ובאולם. רב־שיח זה חצה ועמעם את ההיררכיה השלטת באוניברסיטאות לפי תפקידים ותארים, כך שרק הקשבה לדוברים איפשרה להבין מיהו פרופסור חולה איידס, מי איש מדע, מי נשא־מובטל ומי מצוות המטפלים. התרומה של חולה המסביר את הקושי בלקיחת תרופות היתה שוות ערך לתרומה של מפתחי התרופות. ניהולו המשתף של השיח איפשר לקהל לקחת חלק בהעמקה בממצאי הכנס, ניתוח ההשלכות על קהילה מגוונת זו והבעת עמדות. הדוגמה מציגה דרך לשבור היררכיה של 'בלתי שווים' בחברה הקונבנציונלית על־ידי הפיכתם לשווים.

ארגונים של שירותי אנוש וארגוני אזרחים תרים בשנים האחרונות אחר דרכים להרחבת תהליכים של שותפות והטמעתם בתכנון תכניות, בפיתוח של ארגונים ובתהליכי למידה. סטריאר (2001) מצביע על הדואליות המובנית בתפקידם של השירותים החברתיים: מצד אחד הם אמונים על ערכים חברתיים של סולידריות, שוויון וצדק חברתי, כך שתפקידם לקדם את הכלתם של אנשים המודרים מן החברה, ומצד שני הם זרוע של הסדר הקיים המדיר, האחראי לייצורו וייצובו של מצב ההדרה. הוא משרטט תמונת מצב עגומה שבמסגרתה דפוסי הפעולה הארגוניים של נותני השירותים באים לידי ביטוי בתנועה דיאלקטית של התקרבות והתרחקות, התחברות והתנתקות. הוא מזהה דפוסי תגובה של עובדים בארגונים אלה, המגיבים לחוסר האונים שלהם ושל לקוחותיהם בצורות התגוננות הכוללות הסתגרות, צמצום שדה הפעולה, קטלוג לקוחות ועוד. הוא מזהה פתרון להתמודדות עם תופעת ההדרה בפרקטיקה מערבת, המבוססת על שותפות ושוויוניות מחויבות ומתמשכות. פרקטיקה זו כוללת גם עבודה על שינוי תודעתי ביחס למצב

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

ההדרה. סטריאר מציין כי שינוי תודעתי זה מתרחש באמצעות דיאלוג שוויוני שמתפתח בהדרגה במהלך העבודה המשותפת.

אנו מוצאות כי על מנת לפתח יחסי שותפות כאלה בשירותים החברתיים, רצוי תחילה לאמן את אנשי הארגון בשותפות ודיאלוג הדדי תוך־ארגוני על פי מודל ההיווּעצות או מודלים דומים. התמיכה, ההבנה, העשרת שיטות העזרה והפחתת הבידוד המקצועי פותחים פתח להקטנת המנגנונים המקצועיים ולעבודה משתפת יותר של העובדים כלפי לקוחותיהם. כלומר, עובדים שחשים כי יש להם גיבוי, קבלה ושייכות וחווים מודלינג של יחסי שותפות עם מנהליהם יכולים לפתח ביתר קלות יחסים של שותפות עם אחרים.

"כולנו באותה סירה"

תהליכי ההיווּעצות מבוססים על יחסים של אמון הדדי ואמפתיה בין חברי הקבוצה וגם מפתחים אותם. הם מהווים מקום שבו אין סכנה לטפל בחולשה, לחשוף אותה ולהיחלץ ממנה. החברים נוטים להפגין קבלה ולהוות מקור תמיכה זה לזה, ויוצרים תחושה שבעיית הזולת היא בעייתם.

שיטת ההיווּעצות מנחילה למשתתפים מיומנויות של היחשפות ללא חשש לפגיעה בתחושת הערך העצמי. כמו בפתגם: "We are in the same boat, brother", כל המשתתפים הם "אחים" ה"יושבים בסירה אחת", שותפים לאותו גורל, ולכל אחד מהם ניתנת ההזדמנות לקבל תמיכה מכל חברי הקבוצה. עובדה זו כשלעצמה מעצימה את תחושת הערך העצמי.

קבוצת ההיווּעצות הופכת להיות מעין גוף אחד עם אברים שונים, גוף שבו כולם צריכים זה את זה וכל אחד בתורו מגייס את הקבוצה לצרכיו. בעל העוצמה בקבוצת ההיווּעצות הוא בעל היכולת לחשוף את החולשה, הכאב והנכונות לקבל עזרה. האחר, המשרת את צרכי זולתו, מרוויח חוזק והעצמה כתומך, וייתכן שימצא בדיון גם תרומה עקיפה לצרכיו שלו. כתוצאה מכך נוצרים קשרי עזרה הדדית מחוץ לשעת ההיווּעצות, המתבטאים ביכולת לפנות אישית לחברי הקבוצה לשם עזרה, עצה, סיוע או חיזוק.

2. שיחה — לימוד דיאלוגי בין עמיתים

השיחה היא אמצעי מרכזי המשרת את רציונל ההיווּעצות. היא מושתתת על שזירה בין התובנות שעלו בחד־שיח (של הדובר), בדו־שיח (בין הדובר למנחה או בינו לבין חבר

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

אחר בקבוצה) וברב־שיח. בעת התהליך מתרחשת כל העת אינטראקציה גלויה וסמויה בין היחיד לקבוצה.

השיחה הישירה היא תהליך חברתי המגשים את עקרונות הדמוקרטיה, והבנייתה כאמצעי המרכזי בהיוועצות מלמדת על היות ההיוועצות כלי שיכול לקדם את הדמוקרטיה ההתדיינותית (deliberative democracy) ואת תהליכי ההשתתפות והשותפות. משמעה של הדמוקרטיה ההתדיינותית הוא קבלת החלטות בדרך של דיון פתוח, או לפחות השפעה על מקבלי ההחלטות באמצעות הזדמנות מובנית למשתתפים להביע את עמדתם, לערער, למחות, לברר, לשכנע וכך להתחזק בעמדתם או לשנותה (וקסמן ובלאנדר, 2002). מטרת עקרון השותפות, שיש לו מקום מרכזי במודל, היא ליצור דיאלוג ישיר, הנותן לכל אדם הזדמנות לדבר (Dale, 1996; Schneekloth & Shibley, 1995).

בתחום של שירותי אנוש גוברים לאחרונה הניסיונות ליצור כלי ביטוי שיעודדו את ההאזנה לקולותיהם של האזרחים מקבלי השירות, במיוחד אלה המודרים (Gaventa, 2001). מעבר להגשמת הזכות של אנשים להישמע, מקדם עיקרון זה את הלמידה הארגונית גם למחוזות שהיו עד כה מושתקים. מחקרים שהתבססו על עקרונות של הקשבה לאנשים מקבוצות מודרות (למשל באמצעות ריאיונות פתוחים/חצי פתוחים וקבוצות מיקוד), או מחקרים שעודדו העצמה והציבו את אוכלוסיית המחקר כשותפה לקבלת ההחלטות המחקריות, מלמדים כי הנחקרים חשים כי צורות של השתתפות חסומות בפניהם (Beresford et al., 1999; Evans & Fisher, 1999; Hooghe, 2001; Small & Rhodes, 2000). אנשים רבים מאוכלוסיית היעד של השירותים החברתיים מספרים שיש להם רעיונות לשינוי מצבם, אך לא נעשה מאמץ כן להבין את צורכיהם האמיתיים ואת הפתרונות המתאימים להם. המחקרים מצביעים על יחס של ניכור וחוסר אמון הדדי בין קובעי המדיניות ונותני השירותים לבין האזרחים. ממצאים אלה מעלים שאלות על מידת הנכונות של נותני השירותים לשנות את דפוס יחסי הכוח, ועל הסיכוי ליצור בעתיד דפוסים של שותפות והשתתפות (Ward, 2000). מודל ההיוועצות המוצע כאן מציע פתרון אפשרי לבעיה זו, כיוון שהוא מיושם גם על קבוצות שאופיינו בפערי היררכיה משמעותיים, וכיוון שהוא מתרגל דיאלוג והקשבה בקרב אנשים שבחלקם אינם נוטים להשתתף כדי להשפיע.

על פי משנתו הדו־שיחית (הדיאלוגית) של בובר, העוסקת בעולם הפילוסופיה של השיחה, בכוחה של השיחה לקרב בין אנשים, וליצור זיקה בין אני לאתה. הדיבור ההדדי הופך אובייקט לסובייקט, אלמוני למשמעותי, חפץ להוויה. כמו עירוי של דם הנספג למחזור דם משותף, כך מתמזגות זו עם זו הישויות החולקות שיחה. הווייתה של השיחה

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

היא הפנייה האישית אל איש־השיח, בבחינת פנייה שבלב אל איש שלם ונוכח. משמעותה של קבלה זו היא יחסי האמון והנאמנות הנרקמים, המאפשרים למשוחחים לבטא הסכמה וגם חילוקי דעות. גם כאשר יש לשיחה מסגרת קבועה ומובנת, מעצם הווייתה היא איננה ניתנת להכנה, ולא ניתן לצפות מראש את השתלשלותה, שכן היא יצירה משותפת הייחודית למשוחחים (בובר, 1973).

תורתו של פאולו פריירה מדגישה גם היא את החשיבות של הטמעת הדיאלוג באורח החיים. משנתו, שממנה התפתח הזרם הדיאלוגי בחינוך, מהווה בסיס ללימוד ההדדי, שלפיו בעלי העוצמה משתפים את האחרים בגיבוש תהליך הלמידה, ונתונים בעצמם לתהליך של שינוי (Freire & Marilynn, 1990; Horton & Freire, 1990). גישתו הביקורתית של פריירה קובעת כי הלמידה מתהווה תוך התחשבות בתרבותם של הלומדים, מתוך הנחה שהידע נוצר בתהליך של היתוך בין עולמות הידע של המורה והתלמידים. גישה זו חותרת לעבר שחרור מקבלה פאסיבית של חומרי הלימוד ומקבלה פאסיבית של סדר חברתי נתון, באמצעות הרהור, תשאול וחשיבה מחודשים על הידע. המטרה של החשיבה הביקורתית, ההדדיות, האחריות, האקטיביות והאמונה ביכולת העצמית היא לחנך לאזרחות פעילה ולשותפות דמוקרטית. מעצם אופייה, מגשימה ההיווּעצות את התורה הדיאלוגית בכך שהיא נסמכת על שיחה ישירה, הדדית ומכבדת, המקבלת את האדם בהווייתו. היא משמשת כר למידה לתרגול של הקשבה אקטיבית, של ניסוח מסרים ישירים ושל האזנה שאיננה שיפוטית. ההיווּעצות שואפת לחנך לאזרחות משפיעה.

3. תהליך קבוצתי מובנה

התייעצויות רבות מתרחשות בטכניקות המושתתות על מתודת העבודה הקבוצתית, שקיימת ביניהן חפיפה חלקית, אך כל אחת מהן מדגישה היבטים שונים. הן מתרחשות בלמידת עמיתים, בקבוצות לעזרה עצמית, בטיפול קבוצתי פסיכו־דינמי, בצוותי משימה, בצוותי היגוי, בקבוצות למידה, בוועדות ועוד (Corey, 1995). קבוצות אלה מתמקדות לרוב בבעיה מסוימת, ומתרכזות בתהליכי הצמיחה לאור גילויים של משאבים אישיים וסביבתיים. קבוצות כאלה שמות את הדגש על עבודת צוות, המושתתת על תרגול של מיומנויות תקשורת ועל פיתוח אמון הדדי (Barker, 1994; Garner, 2002).

ייחודה של ההיווּעצות טמון בכך שהיא יכולה להשתלב כשיטת עבודה בכל אחד מסוגי הקבוצות המוזכרות. הערך המוסף שלה הוא בהעשרת הדינמיקה הקבוצתית, בהגברה של תחושת השותפות ובהרחבת המצע המאחד. בספרות המקצועית אפשר אמנם למצוא התייחסויות רבות לשיטות ההתייעצות השונות, המעידות על העבודה הרב־תחומית

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

המתגבשת בעבודה הקבוצתית (למשל: אנגל וגנור, 1997; Barker, 1994 Conyne, 1999; Garner, 2002). למרות הספרות הענפה בתחום, המעידה על העבודה הרב־תחומית המתגבשת בעבודה הקבוצתית, עדיין חסרה ספרות אותנטית שמתאימה למציאות בארץ, כזו המתעדת ומלמדת תהליכים של למידת עמיתים דרך המשגות של שותפות והדדיות. תהליכי למידה של ארגון לומד ומלמד, מקשיב ומשיב, מייעץ ומתייעץ.

הדינמיקה הקבוצתית המתפתחת בתהליך ההיוועצות מושפעת מן המשימות שהקבוצה לקחה על עצמה, מהכוחות הדינמיים הפועלים בה ומן ההקשר הקבוצתי הרחב יותר של המשתתפים (כמו השתייכות לקהילה, לארגון, לתרבות מוצא, לקבוצת למידה). השיטות היצירתיות והמאפשרות של המתודה הקבוצתית פותחות פתח לשיתופי פעולה בין עובדים של ארגונים מתחומים שונים ובין אנשים מתרבויות שונות.

רצוי מאוד שקבוצת ההיוועצות תהיה מורכבת ממשתתפים קבועים, או לפחות מגרעין קבוע רחב ככל האפשר, ושתתמיד ביישום מודל ההיוועצות לצורך השגת המשימה שהציבה לעצמה. יחד עם זאת, ניתן ליישם את המודל גם עם קבוצות אד־הוק הנפגשות באופן חד־פעמי לליבון נושא מסוים. אפשרות נוספת היא קבוצה המורכבת הן מחברי צוות והן משותפים נוספים הקשורים אליהם באופנים שונים, כמו צוות של לשכת רווחה שחוברים אליו מפקחים, קהל היעד של השירות, חברי צוות מקביל ומממני התכנית.

היוועצות כשיטה המעודדת העצמה

ההיוועצות הינה תהליך המעודד העצמה ברמה האישית והמקצועית. היא מעצימה כיוון שהיא מבוססת על ההנחה שכל משתתף יכול לתרום לתהליך. בתהליך ההעצמה מגלים המשתתפים שהם אינם בודדים בבעיותיהם (סדן, 1997). הם מרככים את תחושת הבדידות המקצועית המאפיינת עובדים רבים, בעזרת התמיכה, האכפתיות והעצות שקיבלו בהיוועצות. הם מגלים שתקיעות, פתרון שגוי וקושי לאבחן בעיה הם חלק מתהליך של התמודדות נכונה ואחראית של כל נושא־תפקיד. ההעצמה מתבטאת בפיתוח הכוח ליזום, להיות חשופים לביקורת עצמית וחיצונית, שתאפשר שיקול דעת והצעת פתרונות יעילים יותר לבעיות.

לקבוצה יש כוח שיכול להביא לפעולה ולשינוי. לא פעם תובנות ההיוועצות ממשיכות לחלחל בקרב המשתתפים ולהשפיע על התנהגותם האישית והמקצועית, על עבודת הצוות בשגרת יומו ועל היבטים תכנוניים של עבודת השדה. כלומר, תהליך ההעצמה המרכזי

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

המופרה מההיווּעצות הינו בתוצאות הפרקטיות הנותנות בידי מציג הבעיה ועמיתיו כלים ותובנות המקדמות את יכולתו לשלוט על חייו וסביבתו.

ההעצמה מתרחשת בהיווּעצות גם בגין היותה אמצעי לגילוי ידע סמוי הקיים בארגון בנושאים של תרבויות שונות, תובנות תיאורטיות, ניסיון מקצועי ועוד. האפשרות להפגין ידע, שעשוי להיות ייחודי בתחום מסוים, מעלה את תחושת הערך העצמי של המשתתפים. גם הטכניקות שבהן עושים מנחי ההיווּעצות שימוש, מגלות לא־פעם כישורים חבויים כמו כושר משחק, יכולת תמיכה ואמפתיה, וחשיבה יצירתית.

מבחינה ארגונית, מתקיימת העצמה בתהליך של ארגון לומד, כאשר חברי הארגון מפנימים דרכים לשלוט על פועלם וסביבתם. בעקבות ההבנות החדשות שהם מפיקים מהלמידה הפנימית, הם ממציאים ומגייסים שיטות עבודה ומחליטים על אסטרטגיות של התערבות. למשל, לאחר סדרת היווּעצויות עם עובדי לשכת רווחה, חשנו כיצד חברי הארגון נפתחו לשמוע תסכולים מכאיבים וקשיים אמיתיים והפסיקו לתרגמם להצלחה או כישלון של העובד. הם הפחיתו התנהגות של 'מתן ציונים' לעבודתם והרחיבו את הסתכלותם על יכולת ההתמודדות של העובד ועל הכושר לשתף את חברי הארגון בחשיבה, באחריות ובתמיכה. חברי הארגון הבשילו ללמוד את הסוגיות המובאות אליהם על־ידי התגייסות שכלית ורגשית ואפשרו צמיחת פתרונות לא צפויים מהיחיד ומהקבוצה, גם כאשר אלה הצמיחו שינוי של קונספציה שהיתה מקובלת על כולם.

ההעצמה מגיעה לשיאה כאשר מודל ההיווּעצות מאתגר את השותפים לחלוק ביניהם יחסי עוצמה אחרים מאלה שאיתם הגיעו לקבוצה. כיוון שהמודל מושתת על הדדיות, על חלוקת עוצמה ועל שוויון זכויות בין העמיתים, הוא מזמן אותם לזירה המעמעמת לזמן נתון את היררכיה ביניהם. בעוד המשתתפים פועלים בתוך המציאות ההיררכית, הם אינם מתכחשים ליחסי העוצמה ביניהם, אלא פועלים מתוכם בתוך "בועה" המספקת לזמן נתון במה שווה להידברות. ההיבטים של העוצמה מנוטרלים במידה רבה לאור העובדה שאין הקבוצה צריכה לקבל החלטה משותפת. באופן זה מופחתים מתחים של יחסי כוחות הנובעים מהרצון להשליט דעה, לשכנע, לנצח או לזכות בפופולריות. השיטה מעצימה כיוון שהיא יוצרת מציאות שבה ה"חזק" נעזר במי שנמצא מתחתיו בהיררכיה. הוא זקוק לו למען שיפור תפקודו ויכול לעשות זאת רק דרך הקשבה שוויונית. בסיום סדרה של היווּעצויות סיכמה מנהלת בכירה בארגון: "אני לא זוכה לעבוד עם העובדים ולהיכנס לחשיבה שלהם... כאן אנחנו יוצרים ידע שכל אחד הביא מהדברים שלו... אני בתחושה שאני יותר מבינה... ובתהליך זה היינו שותפים יחד." לקראת סיום התהליך הרגישו חברי הקבוצה כי הם מחוזקים ובשלים

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

לשמוע ישירות את לקוחותיהם. לפיכך, נבנתה תכנית הדרגתית של המשך הלמידה שתכלול את קולותיהם הישירים של הלקוחות.

התפקיד של מנחה ההיוועצות

מנחה ההיוועצות יכול להיות דמות שהיא חיצונית לקבוצה (מנחה שכיר) או דמות פנימית (מנחה מתחלף מתוך הקבוצה, ראש צוות או כל משתתף אחר). כיוון שתמיד קיימת האפשרות כי הקבוצה תיהפך לעצמאית, ותפעל ללא הנחיה חיצונית, על המנחה להכין את הקרקע למצב זה הן על־ידי תרגול הכללים והן על־ידי הכנת עצמו לפרישה.

המנחה מתפקד כמומחה לשיטת ההיוועצות. הוא חוזר ומלמד את כלליה, מזכיר את גבולותיה ומתאימם למצב הקיים, מעודד את חברי הקבוצה להשתתפות פעילה ומגן עליהם. חוד החנית של תפקידו הוא עידוד העצמתם של חברי הקבוצה. בהתאם לגישת הכוחות, מתן אמון באדם, הערכתו ותפישתו כישות אוטונומית פרו־אקטיבית מובילים להתוויית פתרון הממוקד בחברי הקבוצה ולא במנחה (Saleebey, 2002).

תפקידו של המנחה כולל אלמנט חשוב של הכלת המסרים, הכאבים וההרהורים של חברי הקבוצה, ודאגה להגברת הקולות השקטים. המנחה יכול להגמיש את עקרונות ההיוועצות ולהתאים אותם להקשר של הקבוצה הספציפית. כך הוא יכול להחליט כי ההיוועצות לא תסתיים בשלב האחרון כי אם בשלב מוקדם יותר, לבחור לשלב שיטות עבודה יצירתיות ודינמיות בכל אחד משלבי ההיוצות או להעשירה בתכנים ודגשים נוספים. חשוב שהמנחה ידגיש שהקבוצה איננה חייבת להגיע לפתרון אחד בסיום המפגש. עליו ללמד ולהראות כיצד דינמיקת ההיוועצות נמשכת גם לאחר סיום הפגישה, כאשר הדובר שהציג את הבעיה פועל על פי הבנתו, יכולתו ותנאי הסביבה שלו.

בהתאם לסגנונו ולאופי הקבוצה רשאי המנחה לבחור באיזו מידה הוא מעוניין לשתף את הקבוצה בחייו האישיים והמקצועיים כמשתתף, מתוך מודעות עצמית לגבולות ולהשלכות של דבריו על המשתתפים האחרים. הוא גם יכול להתייעץ בעניין זה עם חברי הקבוצה.

בשלבים הראשונים של למידת המודל ותרגולו רצוי שהמנחה יהיה קבוע ולא יתחלף. כאשר ההיוועצות הופכת לשיטה שגורה ומובֶנת, ניתן לקבוע דגם של מנחה מתחלף. ההתנסות של חברי הקבוצה בהנחיה מאפשרת להם לחוות את כללי ההיוועצות ממבט נוסף. חוויה זו תורמת לתפקודם בקבוצה בהמשך, למשל מבחינת גבולות ההיוועצות,

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

עומק התכנים והיחסים הבין־אישיים. הרוטציה גם מכשירה את החברים להנחות לפי המודל בקבוצות עבודה אחרות שלהם. להחלטה האם למנות מנחה מתחלף או קבוע נוספים כמובן גם שיקולים של תקציב, נגישות וזמן.

מגבלות ההיוועצות

הכשרת המשתתפים

תהליך ההיוועצות הוא תהליך נלמד הדורש הכנה, אימון והתאמה לארגון הלומד, במטרה להטמיעו באורח החיים הארגוני. בעת התרגול יש לעמוד על דקויות השיטה, אך להתאים, באופן גמיש, מודל שיתאים לחברי הארגון. תהליך ההכשרה אורך זמן, שכן כל היוועצות נמשכת בין שעה לשעה וחצי. ההכשרה דורשת משאבים המוקדשים לאיתור מנחה מתאים וכינוס העובדים. בתהליכים מובְנים של למידה ארגונית, רצוי לתעד את ההיוועצויות ולעבד אותן יחד עם צוות מוביל מתוך הקבוצה, על מנת לתכנן המשך מתאים.

שמירת סודיות

העבודה לפי המודל מחייבת הקפדה על כללים אתיים, שהראשון בהם הוא השמירה על הסודיות ומניעת הדלפות: הסודיות תקפה הן לגבי הבעיה המוצגת והנפשות הקשורות בה והן לשם הגנה על מציג הבעיה. נדרש אומץ כדי להעלות סוגיות של כישלון, פחד, תקיעות ואי הבנה, במיוחד כאשר נוכחים בקבוצה מנהלים של מביא הבעיה או כפיפים שלו. חשוב שהחברים יחושו ביטחון להעלות את הבעיה לכל עומקה, ללא חשש שמא חשיפת קשייהם וחולשותיהם תזיק להם בהמשך.

לעתים המציג מעלה בעיה שנוגעת למספר אנשים בחדר. במצב כזה, עליו לבקש משותפיו לבעיה רשות לחשוף את פרטי המצב הבעייתי. יחד עם זאת, יש לזכור שבעת ההיוועצות המציג הוא "בעל הבעיה" והקבוצה נרתמת להיוועצות על מנת לעזור לו. במצב כזה, תפקיד המנחה הוא להביא בחשבון את המעורבות הרגשית של המשתתפים הנוספים הלוקחים חלק מעשי בהתמודדות עם הבעיה, ולמנוע מהם להשתלט על הדיון, אך במקביל לאזן את נקודת המבט האישית של מציג הבעיה.

הקולות השותקים

הקולות השותקים הם קולותיהם, מחשבותיהם ורגשותיהם של חברי הקבוצה שאינם מקבלים ביטוי, אך נוכחים בחדר. קולות אלה אינם נשמעים בדרך כלל בארגון, אך הם

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

מהווים חלק ממנו. לפיכך, היבט חשוב של תרגול הקולות הוא ההתמודדות עם הקול הפנימי של הדוברים, ויחסו לקול החיצוני שנשמע או לא נשמע. מטרת התרגול תהיה להפגיש בין הקולות וליצור דיאלוג. אחת הטכניקות להשגת דיאלוג כזה היא הושבת שני משתתפים זה מול זה כדי שישוחחו על הנושא שבמוקד, ולאחר מכן לבקש מהם שיסובבו זה אל זה את הגב וישמיעו את הקולות הפנימיים שלהם. אפשר לנסות את התרגיל הזה גם בסדר הפוך. פעמים רבות קיים קושי לתרגם את השיח הפנימי לשיח בין־אישי, אך כאשר הקול האישי נשמע בחלל הקבוצה, הוא מחולל את השפעתו.

עוצמת הקולות הבלתי מושמעים עשויה להיות גבוהה מאלה המושמעים. גם הקולות החבויים, השותקים, המגומגמים והחלשים הם קולות בפני עצמם, ומעשה השתיקה הוא סוג של אמירה. לעתים, יותר מאשר בעל הקול בוחר לשתוק, הוא קורבן של השתקה, האלמה והתעלמות. נטייתנו לפרש את השקט כאדישות, אטימות, ביישנות, אי־הבנה או חוסר דעה, משרתת את חוסר האונים החברתי המובנה בצורה מתוחכמת. עדות לחוסר אונים זה מספקים אנשים המתרגלים להימנע ממעורבות, הבנה והשפעה, ואסורים במנגנונים של הדחקה, רציונליזציה, הכחשה וכעס כבוש. במהלך ההיוועצויות אנו מבקשות מהמשתתפים להביא את הקולות הללו, הן באמצעים יצירתיים והן בצורה מודגשת כמו: "השמיעי כעת את קול הילד. צייני שלושה דברים שהוא לא אומר." התשובה שניתנה לבקשה זו ופתחה דיון מעמיק היתה: "(1) אני מאוד מבולבל. (2) אף אחד מהורי לא לוקח עלי אחריות. אני מרגיש מוזנח. (3) אני עושה מה שאני רוצה כי אני היחיד שיודע מה אני צריך."

פרשנות ושיפוטיות

ראוי לפתח מודעות ביקורתית לדרגות החופש של ההמשגה וההכללה של תכני ההיוועצות, ולעוצמה המתלווה לזכות לפרש את דברי האחר. אחד מכללי ההיוועצות הוא איסור לפרש את הדובר או להיות שיפוטיים כלפיו. צריך להפגין רגישות, למתֵן ביקורת ובמידת הצורך להציג לדובר אפשרויות פנייה חיצוניות. הדאגה להשמעת כל הקולות וההימנעות מפירוש הדוברים תורמות למיתון המבוקש של יחסי העוצמה. חבר הקבוצה הנוטל לעצמו את החופש לפרש, מביע בכך את עליונותו על האחר, ובמקרים קיצוניים אף עשוי לבטל את המשמעויות שהדובר ייחס לחוויותיו־שלו. יחד עם זאת, כיוון שיש בתהליך ההיוועצות חשיבות לעמדה של השותפים לקבוצה, יש לציין בגלוי באיזה הקשר נאמרים הדברים. למשל, כאשר המנחה מתייחס, ייתכן ויתלווה לכך ההקשר המומחי או החיצוני שלו, או כאשר בעל תפקיד משמעותי כמו מפקח או מנהל מגיב עשוי להתלוות לכך ההקשר הסמכותי.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

תובנות לפרקטיקה

הפיכת ה"בלתי שווים" ל"שווים"

כיוון שהשותפות מבטאת את ההנחה כי תרומתם של כל השותפים חיונית ושוויונית כדי להתקדם לקראת פתרון, היא קוראת תגר על ההיררכיה הטבועה בין השותפים, המפעפעת ליחסים ביניהם. זירת ההיווּעצות ממתנת את האדנות של חלקם ולעתים אף הופכת היררכיות.

הרחבת מושג המומחיות

ההיווּעצות מושתתת על הידע של השותפים, בין אם הוא מעשי או תיאורטי. ההנחה כי לכל אדם יש מה לתרום לאחרים ובמה להיתרם מהם, יש בה משום הרחבה של מושג המומחיות. מושג זה, אשר לרוב נוטה להיות מיוחס לרכישה של ידע פורמלי ומוערך כאשר הוא מלווה בתעודות ואישורים, כולל כאן גם ידע משמעותי שנצבר מניסיון חיים ויש בו כדי ללמד על מנהגים, רשתות קשרים, אנשים, משמעותם של פתרונות חלופיים שנוסו, מקורות למשאבים ועוד. הנחת העבודה היא כי האנשים המתמודדים עם הבעיה הם בעלי הכלים הטובים ביותר להתמודד עימה, ושזירת הידע שלהם, כשהיא חוברת לידע של שאר חברי הקבוצה, יכולה לקדם לעבר מציאת פתרונות. התייחסות זו, שלפיה חברי הקבוצה הם מומחים לנושא, מעודדת את העצמתם ומבססת יחסים של עזרה הדדית (Poulin, 2000).

כל אחד יכול להשתתף

ההתאמה של ההתקדמות לקבוצה, והשימוש בשיטות יצירתיות ומגוונות, מרחיבים את אוכלוסיות היעד של ההיווּעצות. אנו נוטות לשלב במפגשים שימוש בשיטות דינמיות מילוליות ובלתי מילוליות, כמו שימוש בחומרי יצירה, תנועה, קלפים, פסיכודרמה, או תרגום של מקרה לתיאטרון אימפרוביזציה. כלים אלה, היכולים להשתלב בכל אחד מהשלבים המוצעים במודל, פותחים דרכים נוספות, ישירות ועקיפות, לשוחח על הנושאים ולנסות להבין אותם ב"שפות" שונות. לא פעם השתמשנו בהיווּעצות לצורך דיון בחומר עיוני כמו איסוף נתונים לעבודת מחקר, כתיבת מודל או השלמה של נתונים בטבלה שפותחה במסגרת הקבוצה כחלק מתהליך הלמידה הארגונית. ההסתייעות בשיטות תקשורת שונות מזמינה השתתפות של חברים שקטים, ולא פעם פותחת פתח לבטא שלא במילים מסרים עצובים, מדאיגים, מחאתיים ומפתיעים.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

היוועצות כאורח חיים

תרגול השיטה שהוצגה יכול לאפשר להופכה לכלי עבודה יומיומי בצוותים, בקורסים, במשפחות ובקבוצות אחרות. פיתוח תרבות של היוועצות כאורח חיים מקדם את ההדדיות, החלוקה ותחושת השותפות בקבוצה, ובמקביל מחזק גם את מיומנויות העזרה וקבלת העזרה של כל משתתף. בקורסים שבהם הנהגנו את ההיוועצות כמרכיב קבוע בסדר היום התפתחו לא פעם היוועצויות ספונטניות בין המשתתפים.

ההיוועצות לשירות הגישה הבין תרבותית

ההזדמנות לשמוע מגוון של פתרונות וגישות שאינן מוכתבות מראש, מבטאת רגישות תרבותית המקדמת בין־תרבותיות בחברה. ההיוועצות יוצרת מקום מפגש שווה גם לתרבויות מודרות ומהווה במה ללמוד אותן ואיתן וגם ללמד את חבריהן על תרבויות אחרות. היא מאפשרת כלי ביטוי שונים שעשויים להיות מקובלים או מובנים בתרבויות אחרות, וכן מקדמת שיחות על קשיים בין־תרבותיים ועל התאמת פתרונות יצירתיים המשלבים בין תרבויות והמקובלים על חבריהן.

נסכם בנימה אישית. בשבילנו, תהליכי הלמידה שחווינו בהיוועצות כמנחות היו אתגר מקצועי ובעיקר מפגש אמיתי עם אנשי מקצוע מסורים, חושבים ומרגישים. הלמידה שהרווחנו כמנחות היתה פורה וחווייתית והמחישה לנו את משמעותה ומורכבותה של השותפות. מצאנו עצמנו משייטות בגבולות שבין מתייעצות, נועצות ומייעצות. משאלתנו היא שבהיוועצויות שיתרחשו בעתיד בלמידה ארגונית בשירותי אנוש, ייקחו חלק גם מקבלי השירות, המיועדים ללמד, להשפיע ולעצב את השירותים, כך שאלה יהלמו את מצבם.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

מקורות:

אנגל, א. ומ. גנור (1997). צוות משימה. ירושלים: החברה למתנ"סים.

בובר, מ. מ. (1973). בסוד שיח. על האדם ועמידתו נוכח ההוויה. (מהדורה שלישית). ירושלים: מוסד ביאליק.

וקסמן, א. וד. בלאנדר (2002). דגמים של שיתוף אזרחים. נייר עמדה מספר 26. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

סדן, א. (1997). העצמה ותכנון קהילתי. תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים. תל־אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

סטריאר, ר. (2001). "מהדרה למעורבות חברתית", חברה ורווחה כ"א. 213־232.

צבע, י. וי. מ. רוזנפלד (2001). "כיצד לשכות לשירותים חברתיים נהפכות לארגונים לומדים". מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית 15, 143-162.

קסן, ל. ור. לב־ויזל (עורכות) (2002). עבודה קבוצתית בחברה רב־תרבותית. תל־אביב: צ'ריקובר מוציאים לאור בע"מ.

רוזנפלד, י. מ. (1997). "למידה מהצלחות: כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה". חברה ורווחה י"ז (4), 361־377.

שמר, א. וא. בר־גיא (2001). "גישור בין־תרבותי בקהילה". מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית 14, 161-175.

שמר, א. (2003). שותפות קהילתית בתהליכי הנהגת שינויים בקיבוץ. ירושלים: בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה.

Barker, V. (1994). *Promoting Partnerships Through Consultation.* Dorset: Russell House Publishing.

Beresford, P., D. Green, R. Lister & K. Woodard (1999). *Poverty First Hand: Poor People Speak for Themselves.* London: CPAG.

Braye, S. & M. Preston-Shoot (1993). "Partnership Practice: Responding to the Challenge, Realizing the Potential." *Social Work Education 12* (2), 35-53.

Buchanan, A. (Ed.) (1994*). Partnership in Practice - The Children Act 1989.* England: Avebury.

Conyne, R. K. (1999). *Failures in Group Work. How We Can Learn From Our Mistakes.* Thousand Oaks: Sage Publication.

Corey, G. (1995). *Theory and Practice of Group Counseling* (4th edition).

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

California: Brooks/Cole Publishing Company.

Dale, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs: Partnership and Practice.* London: Routledge.

Evans, C. & M. Fisher (1999). "User Controlled Research and Empowerment." in W. Shera & L. M. Wells (eds.) *Empowerment Practice in Social Work: Developing Richer Conceptual Foundations.* Toronto: Canadian Scholar's Press Inc. 348-369.

Flosser, G. & O. Hans-Uwe (1998). *Towards More Democracy in Social Services.* Berlin: Walter de Gruyter.

Freire, P. & M. Marilynn (1990). "A Critical Understanding of Social Work." *Journal of Progressive Human Services* 1 (1), 3-9.

Garner, H. (2002). *Helping Others Through Teamwork. A Handbook for Professionals.* (2nd edition). Washington, DC: CWLA Press.

Gaventa, J. (2001). *Towards Participatory Local Governance: Six Propositions for Discussion.* University of Sussex: Institute of Development Studies.

Hooghe, M. (2001). "'Not for Our Kind of People': The Sour Grapes Phenomenon as a Causal Mechanism for Political Passivity." in P. Dekker & E. M. Uslaner (eds.). *Social Capital and Participation in Everyday Life* (pp. 162-175) London: Routledge.

Horton, M. & P. Freire (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change.* Philadelphia: Temple University Press. 145-163.

Poulin, J. (2000). *Collaborative Social-Work. Strengths-Based Generalist Practice.* Illinois: F. E. Peacock Publishers.

Sallbey, D. (ed.) (2002). *The Strengths Perspective in Social Work Practice.* (3rd edition). Boston: Allyn & Bacon.

Schneekloth, L. H. & R. G. Shibley (1995). *Placemaking: The Art and Practice of Building Communities.* New York: John Wiley & Sons. 109-147.

Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research.* London: Sage.

Small, N. & P. Rhodes (2000). *Too Ill to Talk? User Involvement and Palliative Care.* London: Routledge.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

Stake, R. E. (1998). "Case studies." in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks: Sage.

Ward, D. (2000). "Totem Not Token: Groupwork as a Vehicle for User Participation." In H. Kemshall & R. Littlechild (eds.). *User Involvement and Participation in Social Care* (pp. 45-64). London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

הערות

1 המסקנות מתבססות על תיעוד וניתוח של מרבית ההיווצויות שנערכו בקורסים מטעם ארגוני שירותי אנוש במגזר הציבורי ובמגזר ההתנדבותי.

2 המאמר כתוב בלשון זכר, אך הכוונה הינה לשני המינים בו־זמנית.

3 מסר זה הודגש בתוצרים שפרסמו לשכות לשירותים חברתיים שהשתתפו ביריד השני לניהול ידע ולמידה ארגונית בשירותי רווחה (15.7.2003, מעלה החמישה), של מכון ברוקדייל, משרד העבודה והרווחה ואשלים. ביריד זה ניתן ביטוי לתהליכי למידה ארגוניים שנערכו בלשכות רווחה ברחבי הארץ.

4 המילה היווצות קיימת בלשון העברית, ואנו, באישור האקדמיה ללשון עברית, משתמשות בה כשם־פעולה שמבטא הדדיות ושוויון בין המשתתפים.

This content downloaded from 192.115.100.133 on Sun, 03 Feb 2019 07:09:56 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms