

מפנה בחיך' - מרכיבים פסיכותרפויטיים במסגרת בית ספר לנוער נושר¹

העניין הוא פשוט לדבר
להגיד במה כל אחד אוחז
כדי להינצל
פתחתי צ'ארלס למב שמצאתי במדף ליד הכורסא החדשה
הוא מתאר את בית הספר של ילדותו
ברצינות כזו
שאני מאמין לו שכשאהז בו
באותו תיאור, באותו בית ספר,
ניצל.

קרש הצלה

(זלי גורביץ, יום יום, עמ' 50)

הקדמה

תופעת הנשירה מבית הספר בארץ הולכת ומתרחבת בעשור האחרון, ומערכות החינוך והרווחה עושות מאמצים רבים לבניית תכניות ומסגרות חינוכיות וטיפוליות למניעת התופעה ולגיבוש דרכי טיפול בה. חוקרים רבים טוענים כי ההצלחה המושגת בתכניות אלו הנה מועטה וכי המסגרות הקיימות מקנות מענה חלקי בלבד לבעיית הנוער הנושר.

* ד"ר קפל-גרין עדנה היא עובדת סוציאלית, מרצה ומדריכה במסלול הגיל הרך, מרצה בתכנית ליקל (הכשרת אנשי חינוך לעבודה עם תלמידים בסיכון) במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

1 העבודה נעשתה בהזרכת ד"ר יוליה מירסקי, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רובם המכריע של המחקרים על תופעת הנשירה מתמקדים בגורמים לנשירה ובתכניות לטיפול בבני נוער נושרים (טטר, כפיר, סבר, אדלר ורגב, 1994; קרונו, 1988; שרליון, 1986; ששון-פרץ, 1998; Eisikovitz, 1995).

מעט מדי ידוע על חווייתם הייחודית של בני הנוער בתחום זה. מרבית המחקרים בתחום הנשירה ודרכי הטיפול בה נעשו בשיטות כמותיות והתמקדו בהיבט אחד או היבטים ספורים של תופעת הנשירה או דרכי טיפול בבני נוער נושרים (גוטליב ופורת-בריינין, 1987; כהן, 1996; כהן-נבות, 2000; כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; כפיר, 1997; להב, 1999; מבקר המדינה, 2001). כמעט אין בנמצא מחקרים איכותניים המתעניינים בחווייתם הסובייקטיבית של בני נוער, במשמעות שהם מעניקים לחווייתיהם ובתיאור תהליכי הטיפול בהם (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

המחקר הנוכחי מתמקד בחווייתם של בני נוער נושרים ושל חברי הצוות המטפלים בהם במסגרת ייחודית - בית הספר **מפנה** בירושלים. מסגרת זו מצליחה לחולל מפנה בחייהם של כשמונים ושישה אחוזים מכלל תלמידיה. לאחר שנת לימודים אחת במסגרת זו הם חוזרים ללמוד במסגרות נורמטיביות בקהילה (רוזנפלד, 1996).

ההנחה הבסיסית בעבודה זו הייתה שמרכיבים טיפוליים ייחודיים בבית הספר **מפנה** מאפשרים לבני נוער נושרים לגבור על אירועים וחוויית שליליות בחייהם, להתמודד עם הפגיעות בנפשם, בדרך חשיבתם ובהתנהגותם ולחולל תפנית חיובית בחייהם.

מתודולוגיה

כדי לתאר את תהליכי הטיפול בבני נוער נושרים בבית הספר **מפנה** ואת המסגרת המאפשרת קיומם של תהליכי טיפול אלו, משלב המחקר שתי מסורות מרכזיות במחקר האיכותני: הגישה האתנוגרפית והגישה הפנומנולוגית. הליך איסוף הנתונים של המחקר הנוכחי כלל דגימה המותאמת למסורת האתנוגרפית ודגימה המותאמת למסורת הפנומנולוגית.

סוג הדגימה המותאם למסורת האתנוגרפית מתייחס לשהייה של החוקרת במשך שלוש שנים בבית הספר **מפנה** (בין יולי 1997 לאוגוסט 2000) ואיסוף נתונים באמצעות תצפית משתתפת. נערכו תצפיות על שתי כיתות קבועות במשך כל שנת לימודים. תצפיות אלו התמקדו בתוכניהן ובאופיין של האינטראקציות בין חברי הצוות לבין התלמידים ובאינטראקציות של התלמידים בינם לבין עצמם.

נערכו תצפיות על אינטראקציות של חברי הצוות בינם לבין עצמם בחדר המורים, בישיבות צוות ובישיבות הערכה שדנו בתלמידים. תצפיות נוספות סקרו אירועים שהתקיימו בבית הספר ומחוצה לו (מסיבות, טיולים, ערבי הורים וכו') והתמקדו בתיאור תכנים בתפקידם של חברי הצוות ובהתבוננות בתלמידים בסיטואציות השונות.

דגימה המותאמת למסורת הפנומנולוגית נערכה ביחס לבני הנוער והצוות שנדגמו בתצפית המשתתפת וכללה ארבעה בני נוער בני 16-19 שסיימו את בית הספר **מפנה** והשתלבו במסגרות חינוכיות נורמטיביות. כמו כן נדגמו שמונה חברי צוות: שני רכזים, מנהלת בית הספר, היועצת-פסיכולוגית, המורה לכלכלת בית, המורה לשרטוט, נער מתנדב בשנת שירות (ש"ש) ומורה חיילת ששימשה רכזת. הנתונים נאספו בין אוגוסט 2001 ליולי 2002 באמצעות ראיונות עומק שהוקלטו ותומללו. ניתוח הנתונים נעשה על פי המסורת הפנומנולוגית.

ממצאים ודין

ממצאי המחקר מצביעים הן על מהות השינוי שהתחולל בבני הנוער בבית הספר **מפנה** והן על המרכיבים הפסיכותרפויטיים במסגרת זו אשר אפשרו את המפנה בחייהם.

השינוי שחל בבני הנוער מתואר כמעבר מחוויה דומיננטית של "אחרות" לחוויה דומיננטית של "עצמיות". בתוך שבין תיאור חוויית "האחרות" לתיאור חוויית "העצמיות" שנתגבשה בהם, מדגישים בני הנוער את הקשר הייחודי שנרקם בינם לבין הדמות הטיפולית המרכזית (הרכז המלווה אותם במשך השנה), את הקשר שבין חברי הצוות לבני הנוער, את משמעות קבוצת השווים ואת מסגרת בית הספר **מפנה** המאפשרים את התנועה הזו מקצה האחד של הרצף ("אחרות") לעברו השני ("עצמיות").

דומיננטיות של חוויית "האחרות" ("otherness")

חוויית האחרות שבני נוער נושרים נושאים עמם מנוגדת לחוויה הנורמטיבית שחווים בני נוער בגיל הנעורים. בתקופה שבה מתבגרים זקוקים לחיזוק עצמיותם באמצעות השתקפות בבואתם בעיניים של הורים, חברים, מורים הרואות את צורכיהם ההתפתחותיים ובאמצעות חוויית לימוד המרוממת את ערך העצמי, בני נוער נושרים עוברים התנסות הפוכה שבה חוויית "האחרות" מועצמת ומתגבשת בהם.

חוויית "האחרות" מתוארת על ידי בני הנוער הנושרים כחוויה של היות מוקצה, זר, לא שייך הן בבחינת מקומם במערכת הנורמטיבית (כמי שאינם מכבדים גבולות, עמדות וכללים) והן בבחינת היותם פגועים, פגומים ה"מופרשים" החוצה לחיי רחוב וללא מסגרת לשהות בה.

להלן תיאוריהם של הדר וסיגל המדגישים חוויה זו:

סיגל: "הגעתי מבית ספר דתי ירואי ובבית ספר הזה אמרו לי שאני תלמידה לא טובה ושאני לא ממש אצליח בלימודים ושאני ילדה מופרעת. מה עוד הם אמרו עליי? שאין לי הצלחה, רואים שלא יהיה לי הצלחה בלימודים".

סיגל מספרת תחילה על המקום ה"כביכול" נורמטיבי שלה לפני הגעתה לבית הספר מפנה: היא הגיעה מבית ספר דתי אך מציירת תמונה עגומה וכואבת של החוויה שלה מבית הספר הזה ששמו ירואי וחוויית ה"לא" שהיא נושאת עמה. מנקודת מבטה, צוות בית הספר הזה לא רק שלא ראה אותה, את יכולתה וכוחותיה, אלא אף העז לקבוע ולנבא את עתידה הלימודי: "אמרו לי... שאני ממש לא אצליח בלימודים". מבעד למילים הנוקבות החקוקות בה, מובע הכאב בפניה. קולה שקט, היא מרכינה ראשה, פושרת ידיה ושתיקה עוטפת אותה.

כמו סיגל, גם הדר מדגיש בתיאורו את חוויית ההוצאה החוצה והפגימות הנלוות לה:

הדר: "הגעתי למפנה לאחר שהייתי בפנימייה ולא הסתדרתי שם, לאחר שמכיתה א' לא למדתי ועברתי מבית ספר לבית ספר כל הזמן. הגעתי למצב שאם לא הייתי הולך למפנה הייתי עוזב את

הלימודים... היה לי תקופות מאוד קשות על סמים. לא הייתי לומד, היו מעיפים אותי כל הזמן מבתי ספר, הייתי עובר מבית ספר לבית ספר... היו כאלה שאמרו שאני ילד מתוסבך, ויש כאלה שאמרו שאין לי כושר ריכוז. כל אחד קישר את זה למה שהוא רצה".

הדר מתאר עצמו כמי שמעולם לא היה תלמיד-לומד. למעשה, תהליך ההתנתקות שלו והיותו תלמיד נוכח-נפקד ("לא למדתי", "לא הייתי לומד") החל כבר מכיתה א', כלומר מעט לאחר כניסתו למסגרת חינוכית. בהמשך הוא מדגיש חוויה מתמשכת "כל הזמן" של סילוק, העפה, ומעברים ממסגרת למסגרת. אף אחד מהמבוגרים שהיו עמו בקשר במסגרות הללו לא חשד כי הוא, ילד בגיל עשר, מכור לסמים. הוא מציין בכאב שאנשי המקצוע שטיפלו בו לא הצליחו לראות אותו באופן שלם וויתרו על האפשרות להבין לעומק את קשיי הריכוז ומסובכות מצבו הרגשי, החברתי והלימודי. חוויית הגירוש, הנדידה והנוודות מוטמעת בו והוא מתחיל לשוטט ברחובות כשהוא מועד לסכנת התדרדרות גדולה יותר, כך עד הגיעו לבית הספר **מפנה**.

חוויית "האחרות" בתיאוריהם של סיגל, הדר ובני נוער אחרים מגלמת בתוכה תחושות חוסר אונים, איון, דחייה והיעדר קול משמעותי.

אך מיקומה של עדשת המחקר קרוב להווייתם של בני הנוער והצוות המטפל בהם יצרה התבוננות אמפתית קרובת חוויה המצביעה על כך שבני הנוער הנושרים זעקו לעזרה בהתנהגותם. קולם הלא נשמע היה קול המנסה להיאבק בנפילה ל"יתרום" כפי שמכנים בני הנוער את היציאה לחיי רחוב. מבטם הלא נראה חיפש עיניים מצילות. ממצאי המחקר מעידים על כך כי בד בבד עם ההתנהגות הפסיבית ותחושות חוסר האונים היוותה הנשירה מהסביבה הלא מותאמת לצורכיהם ביטוי גם לתחושת כוח ולתקווה אשר שימשו להם "כ"ן המראה" (רוזנפלד, 2003) לקראת שינוי בחייהם.

תופעת הנשירה כ"כ"ן המראה"

בספרות המקצועית תופעת הנשירה וניתוקם של בני נוער ממסגרות נורמטיביות מוגדרת "התנהגות אנטי-חברתית", דהיינו התנהגות שיש בה פגיעה בזולת וכוללת בתוכה את כל סוגי העבריינות (Coleman, 1997; Rutter, 1995; Rutter, Giller, & Hagell, 1998).

ויניקוט (Winnicott, 1984) פיתח מחשבות ייחודיות על עבריינות נוער המסבירות את ההתנהגויות שיש בהן פגיעה בזולת. מתוך קרבה אל החוויה הסובייקטיבית של אותם בני הנוער הוא בחר להתייחס להתנהגות עבריינית כהתנהגות או "נטייה" אנטי-חברתית שדרכה הנער או הנערה קוראים לעזרתה של הסביבה. וויניקוט טען כי התנהגות זו היא "סימן לתקווה", ועל כך כתב:

"הייתי מעדיף לדבר על הנטייה האנטי-סוציאלית. המונח הזה מתאים לתיאור הנטיות המופיעות בקצה הנורמלי של הרצף אצל ילדים הגדלים בתוך משפחותיהם בבתים טובים. תופעות אלה מתאימות לגילויי הזיקה בין הנטייה העבריינית לבין התקווה, ואולם לאחר שכבר התקשחו הנער או הנערה בשל כישלון בתקשורת, לאחר שהמעשה האנטי-סוציאלי לא הוכר כקריאה לעזרה ולאחר שהפיקו רווחים משניים ורכשו לעצמם כישורים מעולים בפעילות אנטי-סוציאלית, קשה יותר להבחין בקריאה לעזרה (שעדיין טמונה במעשים) ולראות בה אות לתקוותם של הנער או הנערה האנטי-סוציאליים" (עמ' 76).

נקודה חשובה נוספת שויניקוט הדגיש היא כי המניע להתנהגות האנטי-סוציאלית אינו קשור בחסר אלא ב"אבדן". לדעתו שינוי שאירע בסביבתו של הילד שעד אז חייו התנהלו בצורה טובה למדי, הוביל לשינוי במהלך חייו והדברים חדלו להתנהל כהלכה. הילד או הילדה חווים "קיפוח" (Deprivation), כלומר בשל כשל סביבתי הילד חווה מניעה, חסך. נער או נערה "מקופחים" מקווים למצוא אדם חזק, אוהב וראוי לאמון, שעמו יוכלו לשוב ולחוות את רגע האבדן, את הסבל שסבלו בתגובה לאבדן ולחזור ל"תקופה שקדמה לאבדן" שהיה בה "יחס יצירתי כלפי המציאות החיצונית" (עמ' 82).

נראה כי בני הנוער המגיעים לבית הספר מפנה הם אותם בני נוער שחוו "קיפוח" אך מצוי בתוכם גרעין של חוויה מיטיבה המאפשר להם, דווקא בסיטואציה בה הסביבה התייאשה וויתרה עליהם, לעשות מעשה וללכת לחפש להם מסגרת או לאפשר לעצמם לנסות מסגרת אחרת שהוצעה להם.

דוגמה לכך אפשר למצוא בתיאורו של מיכאל:

מיכאל: "בבית ספר 'שורשים' יצאתי כל הזמן מהשיעורים והפרעתי, והתחיל להיות לי כיף בחוץ, ואז התדרדרתי וכמעט לא נכנסתי לשיעורים. עשיתי אבחון ואמרו לי שלפי האבחון יתאימו לי בית ספר. האבחון יצא טוב אבל יש לי בעיות משמעת ואמרו לי שפה [בבית הספר מפנה] מטפלים במיוחד בנושא הזה. אז אמרתי בסדר ונפגשתי עם היועצת הילה, והיא אמרה שהם יכולים לעזור לי רק אם אני אשתף פעולה וארצה שיעזרו לי, ואמרתי בסדר" (יומן שדה, 18.9.1999).

חווית ההיות מחוץ לכיתה מתוארת בפיו כמו רצף תמונות מספרות: מיכאל מפריע בשיעורים, משוטט מחוץ לכיתה, נדמה כי מחפש מקום, תשומת לב, עזרה. היותו בחוץ מספקת לו הנאה, הירגעות והיחלצות מקשיים שמזמנים לו הלימודים. הוא כמו מבין לעצמו כי היותו מוצא, מורחק מן הכיתה משמעה התדרדרות נוספת שלו: ממעט להיכנס לשיעורים. בבית הספר שבו למד בכל זאת מנסים לטפל בו ("עשיתי אבחון") אך כשאינם מצליחים להתמודד עם בעיותיו, שולחים או משלחים אותו החוצה לבית הספר **מפנה**.

נראה כי הפרעותיו והתנהגותו של מיכאל בכיתה היו קול זעקה לעזרה, קולה של מצוקה. לאחר שהסכים להיעזר ("אמרתי בסדר"), וקולו נשמע, הוא מסיים את בית הספר **מפנה** בהצלחה ופונה ללימודים באחד מבתי הספר התיכוניים בעיר.

בניגוד ללקוניות ולהבלעת הרגשות בתיאורו של מיכאל, ראם מספר וקולו רועם. אגרופיו קפוצים, פניו מאדימות כמו חי עתה את אותם ימים בבית ספרו **יובלים**.

ראם: "אמרו לי שפה [בבית הספר מפנה] יהיה לי טוב. שמה ב'יובלים' איך הסתכלו עלי האשכנזים האלה! היה חרא! [פונה אליי] תרשמי במחברת שלך: ח..ר..א [מדגיש את המילה] את יודעת מה זה להרגיש יענו אני ליגה ב'?"

בשבילם הייתי עבריין! אשכרה מסומן! יסתכלו על הכיתה שלנו יעני דפוקים! כולם עם האף למעלה, כן! בסוף הדם עלה לי לראש ואז פשוט הקיאו אותי החוצה, אשכרה ככה. איזה גועל נפש! [יורק

על הרצפה]... בסוף הגעתי לפה [מביט בי כשהבעת ניצחון על פניו]"
(יומן שדה, שיחה של ליהי הרכזת עם ראם, 11.12.99).

תיאור חוויית הוצאתו מבית הספר מזוויע, מעיק, מטלטל את השומע. בחוויה שלו נפטרו ממנו כמו מאותה פסולת מצחינה היוצאת מפתחי הגוף: "היה חרא... ואז פשוט הקיאו אותי". הצוות והמסגרת נחווים לדידו כמי שסירבו להריח "גועל נפש" או רפש שמייצגים תלמידים "מחריאים" כמו ראם.

בתוך המצוקה מפציעה בבני הנוער גם איזושהי תקווה: הכוח להיאבק בגזרה ולצאת לדרך חדשה.

ההיענות של צוות בית הספר לאותו ביטוי של תחושת כוח (החלטתם להגיע לבית הספר) מהווה כמו "הד מקדים" (קולקה, 2004) לקול זעקתם, המאשר ומתקף את הפוטנציאל שהם חשים שיש בהם, לשוב ולהתרומם.

מרכיבים פסיכותרפויטיים במסגרת בית הספר

כהן (Cohen, 1994; 1998), במהלך עבודתו בפנימייה לילדים הסובלים מהפרעות רגשיות קשות, גיבש עקרונות של טיפול פנימייתי המאפשרים לילדים הפגועים לפתח את עצמיותם. עקרונות אלו נסמכים על כתביו של ויניקוט ונוגעים לצורך ב"מרחב פוטנציאלי" (potential space) בין התינוק לאם כדי שיוכל להתפתח בתוך מרחב זה, עצמי נפרד, אמתי ומאורגן. כהן (1990) טען כי "הפנימייה כולה הינה מרחב פוטנציאלי הדרוש לילד הפגוע כדי לפתח את עצמיותו. ללא קיומו של מרחב כזה לא תתאפשר התפתחות תקינה" (עמ' 8). הוא סבר כי נדרשים כמה תנאים לקיומו של מרחב פוטנציאלי בפנימייה: התנאי הראשון הוא צוות העובדים והדרכתם. הכוונה היא לצוות קבוע הכולל מדריכים, מורים ומטפלים. הצוות מקבל הדרכה ונדרש להבין את תהליכי ההעברה וההשלכה של הילדים ולעמוד מולם. התנאי השני הוא העבודה עם הורי הילדים שהם חלק מאוכלוסיית הטיפול.

המודל המצטייר מתוך החוויה של בני הנוער והצוות בבית הספר **מפנה** כולל בתוכו את שני התנאים שציין כהן (Cohen, 1994; 1998) כלומר צוות רב-מקצועי שמקבל הדרכה ומסוגל לעמוד מול תהליכי ההעברה וההשלכה של בני הנוער ועבודה עם הורי הילדים, אולם מתווספים לתנאים הללו תנאים שאינם כלולים במודל זה.

ברצוני לטעון כי גם בבית הספר **מפנה** טמונים התנאים המאפשרים את בניית המרחב הפוטנציאלי הנדרש לבני נוער נושרים כדי לפתח את חוויית עצמיותם על פני חוויית אחרותם.

המרכיבים הפסיכותרפויטיים שהיו משמעותיים ביותר לבני הנוער בחוויית ה"ריפוי" ובהתפתחות עצמיותם הם:

1. משמעות מסגרת בית הספר
2. משמעות הרכז כנוכחות חינוכית-טיפולית
3. משמעות עבודת הצוות
4. משמעות הקשר עם ההורים
5. משמעות קבוצת השווים

1. משמעות מסגרת בית הספר

בני הנוער תופסים את מסגרת בית הספר כ"סביבה מאפשרת" (facilitating environment).

הכוונה היא למסגרת שבה חברי הצוות מתוארים כמי שנוכחותם עקיבה, מהימנה ורציפה, מסגרת המתאימה עצמה לצורכיהם של בני הנוער וליכולות הלימודיות שלהם. כשם ש"האם הטובה דייה" (good enough mother) הויניקוטיאנית לומדת את תינוקה ומתמסרת (preoccupied) לטיפול בו, כך חברי הצוות לומדים להכיר, לדעת את בני הנוער ולהתמסר לטיפול בהם (Winnicott, 1971).

דוגמה לטיבה של התמסרות נמצא בתיאוריהם של הדר וסופיה:

הדר: "מפנה נכנס לתמונה ומאוד עזר לי בשלבים שלי שהייתי צריך. אחרי שימוש רב בסמים עזרו לי להפסיק. עזרו לי בתמיכה. היו שם כל הזמן בשבילי, בשביל מה שהייתי צריך. סידרו לי את המורה לשיאצו יותר פעמים בשבוע וגם הצמידו לי את השינשינית [נערה בשנת שירות לפני גיוס] שלי, והיא ישבה אתי על החומר. תראי, מפנה זה כמו בית, בית חם שעל כל צרה, אתה עדיין יכול לחזור אליו".

בית הספר משמש להדר נמל מבטחים, עוגן. מקום שמכבד את צרכיו ונענה להם. גם כשהוא מפליג למרחבי המצוקה והתלאות, מתקיימת בו הידיעה כי מישוהו ממתין לו בשובר.

סופיה: "יש שם יחס אישי [מודגש במקור] יותר. יש שם יחס אישי ממורים. יש שם, אפילו המנהלת. שכאילו מה זה מנהלת בבתי ספר אחרים? זה לא להיכנס למשרד שלה ואסור, וקודם צריך להגיע למורה כדי לקבוע עם המנהלת. שם זה יחס יותר **אכפתי** [מודגש במקור]. כאילו אכפת להם, לא, לא סתם בית ספר, טוב, באתם ללמוד, יאללה תשבו תלמדו לכו לבית. המקום שם, בגלל הקשרים ששם, הם מתהדקים ויותר קרובים אז הקשרים גם יכולים להמשיך [שתיקה קצרה]."

סופיה מציינת את ייחודו של בית הספר במחויבות כל חברי הצוות לתלמידיו ומדגישה זאת בייחודיות גישה של מנהלת בית הספר לתלמידים. היא מתארת קשר הדוק, מחזיק וקרוב שהקנה לה חוויה של המשכיות ורציפות המנוגדת לחוויית הקטיעה שבחיה (מות הוריה).

בית הספר **מפנה** מתואר כסביבה המצליחה לשאת את החרדה, רגשות התסכול והתוקפנות של בני הנוער. בני הנוער והצוות המטפל בהם מתארים סיטואציות יומיומיות של "החזקה" (holding) הבאה לידי ביטוי ביכולת להתגבר על התוקפנות, להרגיע את בני הנוער ולשמש להם "נקודת הצלה".

דוגמה מרגשת לכך אפשר לראות בדבריה של סיגל:

סיגל: "זה לא בית ספר. זה לא היה בית ספר. זה משהו אחר! זה כאילו קלטו אנשים שקשה להם ואי אפשר להסביר את זה. הם מנסים לתת להם את הביטחון העצמי ואת היכולות שלך. בבית ספר אחר זה לא ככה. זה הכול לימודים, לימודים. שמה זה אחרת. לא מסתכלים על ההיבט הלימודי... תראי, כל ילד שמגיע למפנה הוא מקבל פתאום תשומת לב, ממש מקבל תשומת לב! כאילו אם את מגיעה לבית ספר תיכון אחר את לא מקבלת תשומת לב כמו שאת מקבלת במפנה. זה שונה. זה יחס אחר לגמרי, אז זה מאוד עוזר לאותו הילד, כי יש מי שמנחה אותך, מישהו שאתך ולא נותן לך ליפול. הוא תמיד מחזיק אותך, ולא משנה איפה תהיה וזה עובר וזה מה שהיה. כי ממש כל צעד שהוא, אם הוא נכון או לא נכון, תמיד יתמכו בו וגם אם זה לא יהיה נכון אז נעזור לו לצאת מזה".

סיגל מצטטת משפט המגלם בתוכו את מהות ההוויה במסגרת זו: "אז נעזור לו לצאת מזה". לדידה ולרבים מבני הנוער הנמצאים במסגרת זו, בית הספר נחוזה כהצלה מחוץ מאיים ואכזרי ומחיים על פי תהום. במסגרת זו מושיטים לבני הנוער חבל "הצלה" הקושר אותם בקשר מהודק שמצליח לאחוז בגופם ובנפשם ואינו "נותן ... ליפול".

אחד מגדילי חבל ההצלה של מסגרת מפנה הוא הקשר המיוחד עם הרכז כנוכחות חינוכית-טיפולית משמעותית ביותר לתהליך הריפוי של בני הנוער.

2. משמעות הרכז כנוכחות חינוכית-טיפולית

בני הנוער משרטטים קשר קרוב, אוהב ומלא אמון עם הרכז (מחנך כיתה) שלהם. קשר זה מתואר בפירוט ובדייקנות רבה ומתמקד במגע היומיומי והמתמשך של הרכז עם כל נער ונערה. בכל התיאורים מודגשת המסירות הרבה של כל אחד מהרכזים לבני הנוער הבאה לידי ביטוי בדברים "פשוטים" לכאורה, הנעשים בחיי יום ויום ובסביבה הלימודית שלהם. הדוגמות להתמסרותו של הרכז לבני הנוער רבות לאין ספור ומתארות את יכולתו לדחות את צרכיו ולכוון עצמו לראות את צרכיו של האחר ולהיענות להם. זוהי היכולת לראות, להרגיש ולהזדהות עם כל אחד מבני הנוער ולהיענות לצורך שלו להיות נראה, מורגש, אהוב, רצוי, מוערך, חשוב למישהו.

בני הנוער חווים את נוכחות הרכז כנוכחות שיש בה איכויות של "אם טובה דייה" (good enough mother) במושגיו של ויניקוט (1971; 1986; 1988). אחת הדוגמות הבולטות לכך הוא הקשר שמתארת סיגל עם טל הרכזת שלה.

סיגל: "היא הייתה מורה מקסימה. היא לא הייתה מורה. אני לא יודעת אם אפשר לקרוא לזה מורה. היינו הולכים יחד אחרי בית ספר לקנות בגדים. שתביני, היינו הולכים בעיר. לא תיארתי לעצמי שאני אלך עם המחנכת שלי לקנות אתה בגדים בעיר. היינו נוסעות יחד. היא הייתה מספרת לי על המשפחה שלה והיינו כל הזמן ביחד. כל הזמן שהייתי מגיעה, הייתי מנשקת אותה ומחבקת אותה כאילו היא אחת התלמידות בבית הספר. לא כאילו המורה שלי, ובכיתה בעיקרון זה לא היה ככה... היא תמיד הייתה אתי ותמיד

מנסה לדבר אתי ולראות מה קורה אתי והיא הייתה משגיחה עליי
נורא...".

סיגל מתארת יחסים של קרבה ואינטימיות בינה ובין טל. כמו בשורות
"הכניסיני תחת כנפך והיי לי אם ואחות" בשירו של חיים נחמן ביאליק,
טל "מכניסה" את סיגל תחת כנפיה, ו"משגיחה" עליה שתגדל ותפתח
כראוי.

בהמשך היא נרגשת מאוד ומנסה לצרור למילים את מה שטל הייתה
בעבורה. היא מדברת מהר, מניפה ידיים. מנסה לתאר בכל גופה ובמילים,
שברשותה את העיקר, את העיקרון. היא חוזרת שוב ושוב על דבריה כדי
שהשומע יבין היטב למה היא מתכוונת.

סיגל: "אני אזכור אותה תמיד, אני יודעת שתמיד אני אזכור אותה.
כן, היא הייתה בשבילי כמו אחות גדולה כזאת שתמיד הייתה אתי
ותמיד הייתה צוחקת... היא הייתה אוהבת שצוחקים אתה. היא
הייתה ממש כמו, בשבילי היא הייתה כמו אחות גדולה ובשביל
הבנים היא הייתה כמו חברה. היא הייתה צוחקת והיא הייתה
מדברת והיא הייתה כמונו כאילו. הדברים שאנחנו נהנים, אנחנו
מתרגשים מהם, היא הייתה מתרגשת גם. היא הייתה מתרגשת גם
ממנו. היא הייתה פשוט כמונו".

הקרבה לטל מתוארת כאילו הייתה לה "כמו אחות גדולה" ו"כמו חברה".
היא מדברת, צוחקת, מתרגשת, נהנית כמוהם ואתם. היא יוצרת שותפות
וקרבה והם זוכים ליחס אנושי, אוהב, מעריך ומכבד. טל היא לא רק
חברה, אחות ואם מסורה. סיגל מוצאת בה גם את עצמה. בחוויה שלה
היא הייתה "פשוט כמונו". אך גם לא ממש.

גם סופיה מתארת את נוכחותה של טל הרכזת באופן דומה לתיאורה של
סיגל.

סופיה: "אני בקשר עדיין עם טל, אני מאוד אוהבת אותה, היא
הייתה מורה שנתיים, שנה, שנתיים, ואני מאוד אוהבת אותה...
[הפסקה ארוכה] זה אפילו לא צריך לפרט, זה רק להגיד את
המילה 'הכול' וזהו. זה הכול... זה קטע שאם קשה, זה קטע שאם
בא לי לדבר עם מישהו. זה קטע שאם בא לי להיות עם מישהו

שטוב לי אתו, בנוכחות תמיד. שהנוכחות שלו כאילו תהיה בזמן שאני יושבת ולא טוב לי ותבוא ותתמוך בי, ולצחוק אתה, ויכוחים אתה, הכול".

טל הרכזת מגלמת בעבורה את הקשר עם דמות אימהית מיטיבה, כזו הנוכחת (שטוב לי... וכשלא טוב לי) מתמסרת, תומכת, נותנת, שעצם נוכחותה היא "הכול" בשבילה. היא נתפסת בעיניה כמי שרואה ומבינה את המתחולל בנפשה. היא הצליחה להיכנס אל תוכה, וכמו יודעת אותה מבפנים: "אבל בן אדם שכאילו אני ידעתי שבאמת נכנס לבפנים של הבנאדם ויודע מה הוא מרגיש... ומי שהיה קרוב אליי מאוד, זה טל...".

טל הרכזת נחוויית בעיני תלמידיה כמי שנמצאת במצב שויניקוט מכנה "התמסרות אימהית ראשונית" (primary maternal preoccupation) ו"התאמה פעילה" (active adaptation). זהו מצב שבו האם מודעת לעצמה ולצורכי תינוקה, ומתוך מסירות אליו היא דוחה את צרכיה ומזדהה עמו ועם צרכיו הגופניים והרגשיים. היא מסתגלת באופן פעיל לצורכי תינוקה והוא משתמש בה כדי לזכות בהכרה, בסיפוק ובתשומת לב הדרושים לו להתפתחות.

בחווייה של בני הנוער אין ספק כי הקשר עם הרכז הוא הקשר העמוק, הקרוב והמשמעותי ביותר להם. גם הקשר עם חברי הצוות האחרים מאופיין בקרבה, אך נראה כי הוא ממלא בעבור בני הנוער פונקציות אחרות.

3. משמעות עבודת הצוות

כהן (1990) התייחס לעבודת הצוות בפנימייה כ"חדר טיפול" המתרחב אל האזורים האחרים בה. כך, נקודת מבט אחת מתמקדת בחשיבות הצוות כמושא (אובייקט) למפגש מיטיב עם בני הנוער, ואילו נקודת המבט השנייה מתמקדת במה צריך הצוות לעצמו (הליווי והתמיכה בצוות) במסגרת טיפול פנימייתי.

הצוות כמושא (אובייקט) למפגש מיטיב: כהן (Cohen, 1994; 1998) טען כי הצוות חייב להיות קבוע למשך כל תקופת שהייתו של הילד בפנימייה, כזה שיכול להבין את תהליכי ההעברה וההשלכה של הילדים ולעמוד מולם.

לדעתו המוקד בטיפול פנימייתי הוא הצוות, "כל השאר, כולל הטיפול בילדים, כבר ייעשה מאליו" (עמ' 10). באופן דומה כתבו פרום וסמיט (Fromm & Smith, 1989) כי הקהילה הטיפולית כסביבה משמשת מושא (אובייקט) משמעותי לאינטראקציה. לדעתם חיים בסביבה זו מאפשרים לבני הנוער המטופלים להתנסות בקשת של אינטראקציות והתנהגויות לא רק עם המטפל שלהם אלא גם עם כל חברי הצוות האחרים. התנסות זו מקנה להם חוויה של קרבה, הזדהות ואינטימיות עם מבוגרים "מיטיבים" בסביבתם (דויטש, 1998) ומהווה בעבורם "סביבה מגוננת" (Fromm & Smith, 1989).

בני נוער הנמצאים בבית הספר **מפנה** בדומה למטופלים בקהילה הטיפולית או בפנימייה חוו חוויות מכאיבות וחיו בסביבה שלא היטיבה עמם, סביבה שצרבה פצעים בנפשם ובהתנהגותם. אלו הן התחושות של חוסר אוניס ביחס למצבים בחייהם והרגשה שאין מבוגר בסביבתם שיכול להבינם ולעזור להם. כך בהיותם נושאים תחושות קשות כלפי מבוגרים ואנשי מקצוע במסגרות חינוכיות וטיפוליות, הם פוגשים בבית הספר **מפנה** סביבה מגוננת המאפשרת להם להתנסות במגוון אינטראקציות ומפגשים יזומים ואקראיים עם דמויות מיטיבות. העובדה שכל חברי הצוות נמצאים יום ביום בבית הספר ויכולים לראות אותם במצבים שונים ובאינטראקציות מגוונות, מאפשרת לבני הנוער לבחור מתי ואיך ברצונם להיעזר בכל אחד מחברי הצוות. הזדמנויות המפגש הללו עם נוכחויות מיטיבות שונות מאפשרות לבני הנוער הירגעות, הקלה, פורקן רגשות וחוויה של חיים בסביבה "מחזיקה" (holding) בהם (ויניקוט, 1971).

דוגמה לכך אפשר לראות בנער הטורק את דלת הכיתה ומסנן קללה עסיסית לעברו של הרכז, ובעודו מהלך במסדרון הוא פוגש בסגנית המנהלת. בתצפית מרחוק, הנער נראה נסער. ידיו מושטות לכל עבר, פניו מכורכמות וזעופות ודיבורו קולני. היא מביטה בו בארשת פנים רצינית ומצביעה לכיוון חדר המורים. זמן קצר אחר כך הם נראים יושבים יחדיו, משוחחים, ופנים פוגשות פנים בחדר המורים (יומן שדה, 5.2.98).

דוגמה נוספת מדגישה את הצרכים הראשוניים שחברי הצוות ממלאים ומשלימים בחייהם של בני הנוער. כזה הוא הקשר המיוחד שנקם בין סופיה לאברהם המורה לשרטוט. בריאיון, כשהיא נזכרת בו היא מחייכת,

מחקה את קולו ותנועות ידיו וצוחקת צחוק מתגלגל בפעם הראשונה
בריאיון:

"מצויין! כל הכבוד! הוא היה אומר כל הזמן ככה: 'אהה... יפה מאוד! יפה מאוד!' כל הזמן הוא היה אומר. הייתי מראה לו שרטוט. הייתי בהתלהבות באה ומראה לו. אז הוא היה עושה ככה: [נעמדת ומניחה ידיה על מותניה] 'פשששש...! אז הייתי עושה לו: 'נו! נו! יפה מאוד!' כל הזמן היינו צוחקים. כל הזמן היה מביא לי ככה שוקולד גדול. חפיסה. היה כ"ף".

המפגש שלה עם אברהם הוא מפגש עם מישהו שמתפעל ממנה, נהנה אתה. דרך עיניו היא חווה עצמה כמי שיכולה, פוטנטית, מישהי ש"כ"ף" להיות אתה. זהו מפגש שלה, של שניהם, עם הטוב שבחיים, עם הצחוק. אברהם מצטייר כאב או כסב מפנק המתלהב מהישגי בתו או נכדתו ודואג לפנקה בשוקולד גדול המעניק לה משהו מן המתוק שבחיים.

שותפות בצוות: היכולת של בני הנוער להיעזר בחברי הצוות והידיעה של הרכז או חבר צוות אחר כי לבני הנוער יש גם דמויות משמעותיות נוספות שהם יכולים לפנות אליהן מביאות להקלה בעומס הרגשי המלווה את העבודה היומיומית בבית הספר. בנוסף, פיזור רגשות התסכול, התוקפנות והייאוש של בני הנוער בין חברי הצוות מאפשר לרכז, שניצב בדרך כלל בחזית המתקפה, לקחת "פסק זמן" להירגע ולהמשיך הלאה.

אברהם המורה לשרטוט ממחיש זאת בדבריו:

"זה פשוט מדהים אותי... אין מצב שתלמיד או נער שנמצאים במצב נפשי ואין להם למי לפנות. יש לו את הרכז שלו, זה האבא והאימא של התלמיד. יש לו את היועצת, יש את מנהלת בית הספר, יש לו את המורים. יש לו תמיד לאן לפנות. נניח שלרכז קשה עם תלמיד. הוא תמיד יכול לבקש עזרה שלי, להציע לו לבוא לשרטט או ללכת לדבר עם הילה [היועצת], ככה הוא יכול להירגע ולהמשיך הלאה, להתפנות לתלמידים אחרים".

ויניקוט (Winnicott, 1984) טען כי מטופלים המתאפיינים בנטיות אנטי- חברתיות מעוררים עצמות רגשיות חזקות במיוחד בקרב הצוות ובאופן בלתי נמנע גם עצמות גדולות של שनाה. כהן (Cohen, 1994; 1998) הסביר כי הצוות במסגרות טיפוליות נזקק לליווי, לתמיכה ולעזרה כדי שיוכל לעמוד ב"חצי המצוקה" של הילדים המכוונים ישירות כלפיו ובעצמות הרגשיות שהם מעוררים.

דוגמה לכך ניתן לראות באפיזודה הלקוחה ממפגש צוות בו אחת הרכזות מתארת את רגשותיה ביחס לנער בכיתתה: "בלתי נסבל", "אכזרי", "מתעלל", שהיא "לא יכולה לסבול אותו יותר, נמאס, ממש נמאס לי". כבעס היא פונה לסגנית המנהלת ואומרת: "אני רוצה שתחליטי: או אני או הוא בכיתה". בריאיון עמה היא מדגישה את התמיכה של חברי הצוות בה, כאשר התייחסו לרגשות דומים שמעורר בהם אותו נער, או בדיון שניהלה היועצת בניסיון להבין מדוע הוא מתנהג כך ומה בו גורם לה להגיב אליו "מהבטן". בהיותי נוכחת במפגש זה תיעדתי רגעים של שתיקה ארוכה בצוות, שאותה מפרה הרכזת כשבקול שקט כמו לוחשת את אשר הבינה לעצמה: "אם אני שומעת על כל מה שהוא עבר, הילדות שלו, הנטישה, ההתעללות, אז אני מבינה שהוא עושה לי את מה שעשו לו... זה זה בדיוק. למה אני מצפה שהוא יאמין לי? שיסמוך עליי?". בסופו של דבר תובנות אלו הובילו לקשר משמעותי ומיטיב עם אותו נער.

כפי שכהן הדגיש, היכולת של חברי הצוות לשמש "מטרה" ל"חצי מצוקה" של בני הנוער מתאפשרת הודות ליכולת של הרכז או כל חבר צוות אחר להביא לפגישות הצוות את לוח המטרה והחצים שפגעו בו ולהיעזר בתבונתם וניסיונם של חברי הצוות האחרים. בדומה לכהן (Cohen, 1998) גם דויטש ומירסקי (Deutsch & Mirsky, 1987) טענו כי המטפל יכול להיענות לצורכיהם של מטופליו (בני הנוער) ולהוות בעבורם "סביבה מחזיקה" (holding environment) רק כאשר הוא יכול להביא את התנסויותיו לצוות ולעבדן בהדרכה אישית וקבוצתית.

אין ספק כי לתחושת ה"ביחד", ה"לא-בדידות" של הצוות יש השפעה על יכולתם לטפל במסירות רבה כל כך בבני הנוער, "לספוג את החרא שלהם" ולהיות בעבורם "סביבה מאפשרת טובה דייה".

ויניקוט (1971) טען כי "האם הטובה דייה" זקוקה לבעל "מסור ותומך" (עמ' 104), כדי שתוכל היא להתמסר לתינוקה, ונראה כי צורך זה (בבעל מסור ותומך) נענה על ידי חברי הצוות.

חברי הצוות מדמים עצמם ל"משפחה", "בית" ואף מתארים חברי צוות מסוימים בייחוס משפחתי כמו לדוגמה "היא [תחיה הסגנית] אחותי", "הוא [דורון] כמו אח קטן", "אברהם הוא מין אבא חכם". כך פגישות הצוות, המפגשים השבועיים ומפגשי הרכזים נדמים בעיני חברי הצוות "ארוחת ערב משפחתית", בה נפגשים הכעסים והתסכולים, קנאות היומיום עם קרבה ואינטימיות של אנשים שחווים שייכות ותחושת שליחות משותפת. ביטוי לכך ניתן לראות בדבריו של אחד מחברי הצוות שסירב בכל תוקף לקרוא לישיבות הצוות "עבודה". לגביו היה מפגש זה "קרבה, יחד אחד". ה"יחד" בא לידי ביטוי במעין מעטפת טיפולית שחווים חברי הצוות ביחסים ביניהם: מחוץ לכיתה יש מישהו שמחכה להם, יקשיב, יתמוך, יחזק ו"יחזיק" בהם ברגעים קשים. גם היועצת, זו המחכה לאחרים (חברי הצוות ובני הנוער) במסדרונות, במטבח ובחדרה, גם לה מחכים. היא מתארת פגישה קשה עם נערה שהייתה מגיעה לפגישות עמה באופן קבוע ומשתפת בתחושת בדידותה העוטפת אותה. היא חיה עם תחושת ייאוש כי אף אחד (גם לא היועצת) אינו מבין אותה ואינו יכול לעזור לה. הפגישות עם אותה נערה אמנם הותירו ביועצת "בדידות איומה" (שהנערה השאירה אצלה), אך היה לה את מי לשתף בתחושותיה ובמי להיעזר.

דוגמה נוספת הממחישה את ייחודיות הצוות אפשר לראות בדבריה של טל הרכזת:

"אני חושבת שזה צוות מאוד מאוד מיוחד. צוות של ביחד, אוהבים פה אחד את השני. הרגשתי מאוד קרוב... לרובם. היה לנו הרבה צוות. היה גיבוי. הייתה הרבה עזרה. אנשים פה מאוד מאוד משמעותיים כי באמת יכולנו לדבר ברמה הפנימית... להגיע לעומקים, להעזר לדבר על דברים קשים וכואבים. זה דברים שמאוד נשארים אתך".

באופן מפתיע נגלית בממצאים נקודת המבט של בני הנוער על היחסים בצוות ודרך עבודתם עם בני הנוער. בני הנוער מייחסים חשיבות רבה ליכולת של הצוות להיעזר זה בזה ולתמוך זה בזה. המילה "יחד" בהתייחס

לצוות חוזרת פעמים רבות בראיונות ומדגישה את ה"יחד" הצוותי המהווה כסות מגנה על הפנים של בני הנוער ועל חברי הצוות עצמם. כך לדוגמה מספרת נערה על האווירה בחדר המורים המאופיינת בחיות, בהנאה ובאהבה הבאים לידי ביטוי בכך ש"תמיד מדברים ביניהם, צוחקים ביניהם, מספרים על הכול, וכולם חברותא כזאת". בהמשך, במבט מחויך ומבויש מעט ובקול שקט, כמו צופה מן הצד ומשתפת בסוד, היא מספרת על הזדקקות הרכות שלה, טל, לתמיכת חבריה בצוות: "הם היו יושבים תמיד בחדר והיו מדברים... תומכים אחד בשני כי לפעמים טל היה לה קשה בכיתה, כי היינו נורא מופרעים... היה נורא קשה לה אז תמיד המורים תמכו בה. זה היה כיף לראות".

גדיל נוסף החשוב לתהליך הריפוי של בני הנוער ב"חבל ההצלה" הוא חשיבות הקשר עם ההורים.

4. משמעות הקשר עם הורים

כהן (2003) טען כי בצד הדרכת הצוות בפנימייה צריכה להיות גם עבודה אינטנסיבית עם הורים כדי שתתאפשר הגעה אל נקודת המפנה בחיי הילד. הרחקה גאוגרפית של הילד מהוריו אין בה כדי לנתקו מהם או מן הדמויות המופנמות בו, ולכן אין לדבר על "טיפול פנימייתי" בילדים ללא הטיפול בהורים: "יש לשמור על הקשר הזה ויהיו ההורים אשר יהיו" (עמ' 10). לדעתו ההורה בטיפול צריך לחוש ולהבין כי ההתייחסות אליו היא כאל אדם בעל עצמיות משלו, בעל צרכים, תשוקות, מצוקות ומאווים משלו ולא כאל הורה שבא לקבל דיווח על ילדו. ככל שהתחושה הזו מתקיימת אצל ההורה כך הוא יכול להכיר בגבולות, להכיר בנפרדותו הייחודית של הילד ולאפשר לו את התפתחותו העצמית.

בשונה מהעבודה עם הורי הילדים שבמסגרת "טיפול פנימייתי" כפי שתיאר כהן במאמרו, הרי במסגרת בית הספר הרכז והיועצת משמשים כעין "מתווכים" המנסים לעזור להורים לפנות לטיפול במסגרות שונות בקהילה. הרכז וחברי הצוות נאלצים להתמודד פעמים רבות מול הורים אשר מנסים "לחבל" בעבודתם ועורמים על הנער קשיים רבים. הדרך לרכוש את אמונתם של אותם הורים ברכז בבית הספר ובילדם רצופה "מהמורות". הדוגמות לכך הן רבות: הורים רבים (בעיקר בתחילת השנה) מסרבים לבוא לבית הספר, ממאנים לשלם את הסכום המינימלי הנדרש מהם, אינם משיבים לטלפון של הרכז ומגיבים בזלזול לבית הספר ולנעשה

בו ("בית ספר לעבריינים", "סתם מחזיקים אותם פה, לא לומדים, לא כלום"). בקרב חברי הצוות קיימת מודעות כי ההורים חשובים מאוד בפני עצמם. כדי לעזור לנער הוריו חייבים לתמוך בו ובמסגרת. גם בני הנוער רואים חשיבות במעורבות הוריהם בתהליך הטיפול המתקיים בבית הספר. כך באחד הראיונות מספרת נערה על חברתה שנכשלה ומפנה אצבע מאשימה להוריה:

"היא הייתה יכולה להצליח אבל היא לא הצליחה, כי היא לא קיבלה תמיכה בבית. שהיא מביאה ציונים טובים, ההורים שלה, הם לא תמכו בה ולא עזרו לה. שאין לך תמיכה מהבית ולא מעריכים את מה שאתה עושה, אז זה מפיל אותך שוב פעם".

בהמשך היא מספרת כיצד הרכזת וחברי צוות אחרים ניסו לגייס את משפחתה של הנערה, אך ללא הועיל:

"טל ניסתה לעזור לה... כולם דיברו אותה, עם אימא שלה, עם אבא, טל הייתה מגיעה אליה לבית... הבית ספר עשה בשבילה המון... אבל הם [ההורים] לא שיתפו פעולה... היא לא שיתפה פעולה".

כפי שאומרת בנחרצות נערה זו, גם בספרות המדעית נמצא כי אי תמיכתה של משפחה בבני הנוער היא אחד הגורמים המובילים לנשירה כפולה (נשירה מבית ספר ונשירה ממסגרת אלטרנטיבית).

הרכז וחברי הצוות מבינים שגם ההורה הוא אדם שיש לו "חצי מצוקה" וכך מתאפשר לעתים ליצור מפנה בחשיבתו ובהתנהגותו של הורה. אחת הדוגמות היא מרגע תצפית על מפגש שבין המנהלת לאביו של אחד הנערים. לאחר טלפונים רבים לאב ושיחות רבות של הרכז עמו, ניאות האב לבוא למפגש זה. האב נכנס לחזר המזכירות, מושיט יד למנהלת העומדת לידי ואומר: "באתי בדיוק לחמש דקות על השעון. יותר מזה אין לי זמן, לא אליך ולא לשמוע את השטויות של הבן שלי. אני רוצה שתדעי מראש, הוא פשוט לא מעניין אותי". המנהלת מחייכת אליו ואומרת לו: "אני מאוד מאוד שמחה שבאת. חיכיתי שתבוא ונשוחח. בוא... הכנתי כבר כוס קפה" (יומן שדה, 3.10.00). האב הולך בעקבותיה רוטן ומנופף בצרור המפתחות שבידו. את ההמשך שמעתי מהמנהלת שסיפרה על התסכול, הבושה והאכזבה הגדולה של האב

מבנו. הוא, הנושא משרה מכובדת כל כך, יש לו "ילד דפוק". בין האב למנהלת התקיימו מפגשים רבים במשך השנה ובבנו נגלה שינוי ניכר: הוא רזה, קיצץ שערו והחל לטפח את עצמו. בטקס סיום השנה הגיע הנער עם הוריו ורגע לפני סיום קם האב וביקש את רשות הדיבור. לרגע השתררה שתיקה. הילה [היועצת-פסיכולוגית] התבוננה ברועי [הרכז של הנער], אלה [המנהלת] הביטה במבוכה. הוא ניגש לבמה ובקול נרגש, רועד קמעה, הוא אומר: "אני רוצה רק להגיד תודה אישית [שתיקה ארוכה] לכל הצוות ובעיקר לך, אלה, שהחזרת לי את הבן שלי" (יומן שדה מסיבת סיום, 20.6.99).

5. משמעות קבוצת השווים (peer-group)

הספרות התאורטית והמחקרית העוסקת בבני נוער מעניקה לקבוצת השווים חשיבות רבה בעיקר בתקופת ההתבגרות המרכזית (mid-adolescent) בגיל 16-14 (Furman & Buhrmester, 1992; Hopking, 1994; Levitt, Guacci-) Franco, & Levitt, 1993; Muuss, 1990). הנער עובר בתקופה זו בחייו תהליך התרחקות מההורים ומוצא עצמו חשוף לחרדות מפני העולם שבחוץ, לירידה במשאביו הנפשיים ולתחושות של היחלשות כוחותיו (Muuss, 1990; Noshpitz & King, 1991; Rose & Toleman, 1994).

ויניקוט (Winnicott, 1958) טען כי קבוצת השווים משמשת לנער אובייקט מעבר, אליה מועברת התלות מן האם (ההורים). בנוסף, מחקרים רבים מראים כי ההתחברות לקבוצה מאפשרת לנער להיתלות בה, להיתמך רגשית, לחוש ביטחון ולהרגיש שייך (Berndt, 1982; Brown, 1990; Frankel, 1990; Elkind, 1980; Dunphy, 1972; Lohr, 1987). הקבוצה מאפשרת לבני הנוער להתנסות בתפקידים בוגרים ולקחת אחריות במרחב הקבוצתי שהוא מוגן יחסית (Bybee, Glick, & Zigler, 1990). בניגוד למחקרים הללו, המדגישים את חשיבות קבוצת השווים בגיל הנעורים, בלט בהיעדרו תיאור בני הנוער את קבוצת השווים שלהם בתקופה שקדמה להיותם בבית הספר **מפנה**. אף אחד מבני הנוער אינו מתאר חברות משמעותית שהייתה לו או השתייכות משמעותית לחבורה שממנה נאלץ להיפרד ולהתנתק. רק אחד הנערים, גיל, מתאר בכאב את בדידותו ובידודו החברתי: **"תראי, לפני מפנה, בקושי היו לי חברים... לא הייתי יוצא מהבית בכלל"**.

אם כך, לחוויית הנשירה של בני הנוער מתווסף ממד: דווקא בגיל בו חברות קרובה ושייכות לקבוצת השווים חשובות ביותר, בני נוער נושרים חווים בידוד (isolation) ובידודות חברתית (Urberg, Degirmencioglu, Tolson, & Halliday-Scher, 1995).

בני הנוער בבית הספר **מפנה** זוכים לחוות את קבוצת השווים שלהם אחרת. הם מדגישים את היותם שייכים ל "חבורה" (cliques), בני כיתתם הנמצאים עמם בזמן הלימודים. מסגרת ה"חבורה" מהווה בסיס להשוואה ויוצרת להם מעין דיוקן של העצמי המשתקף במראה.

דוגמה לכך אפשר לראות בתיאוריהם של הדר וגיל המתבוננים על העצמי: מי אני ומה אני לעומת האחרים.

הדר מתאר עצמו כנער סגור ומכנה עצמו מד-דוג, "כלב שוטה". כשאני מבקשת שיסביר הוא אומר: "זה רק אני עם עצמי". בני הנוער בכיתתו ובבית הספר מהווים לו מראה (כלשוננו).

הדר: "יצא לי לראות שם כמה אנשים שעברו את הרמה שלי, כאילו שהתדרדרו יותר, כמה שפחות וכמה שבמצב שלי, אז כאילו ראיתי עצמי בתור מראה, קדימה, אחורה ועכשיו. אמרתי שאני לא רוצה, זה לא מתאים לי".

ההתבוננות שלו במראה יוצרת בוננות. היא מאפשרת לו להגיע להחלטות משמעותיות לגבי עתידו. בהמשך הוא מספר על אחד הנערים שהיה בעצם כמוהו, אך לא ממש:

"אני זוכר אחד שלא למד אתי בכיתה, הוא היה על סמים. הוא לאט לאט התדרדר והתדרדר. אני כאילו הייתי על סמים אבל אני לא הייתי ממש כל החיים שלי על סמים, היו גם דברים אחרים. הבנאדם הזה פשוט כל החיים שלו על סמים. לא מעניין אותו שום דבר אחר חוץ מסמים. הוא היה בא לבקר במפנה בשביל סמים, הכול. הוא עכשיו מסתובב ברחובות".

התבוננות זו ב"אחר" שכשל בדרכו מדגישה את יכולותיו:

"הנה אני עכשיו, ברוך השם. אני לומד בהדרים. תלמיד אפשר להגיד מצטיין. נמצא בפנימייה. זהו".

באופן דומה להדר מתאר גיל את הבניית העצמי בהשוואה לבני נוער אחרים שכשלו.

גיל: "הוא לא תפס את עצמו בידיים. למשל, הנה, אני אתן דוגמה עליי ועליו. אני למשל לקחתי את עצמי בידיים, הלכתי ללמוד במקום אחר. יכולתי להפסיק ללמוד. יכולתי להגיד להילה [היועצת] שאני לא רוצה ללכת לאף מקום, ולהישאר בחוץ. אבל לא! ראיתי את עצמי משתנה, אז הלכתי ללמוד בעוד מקום, הלכתי לראות אם אני באמת מסוגל לזה".

הצוות בבית הספר עוזר לטפח את היחסים בקבוצת השווים וכך בסופו של התהליך בני הנוער יכולים להרגיש כי קבוצה זו העניקה להם ביטחון, תמיכה רגשית, ותחושה של זהות ושייכות. כך מתארת חוויה זו סיגל: "לטל היה מאוד חשוב שנהיה ביחד. אז זה היה קשה בהתחלה אבל אחרי זה כאילו הבנו כל הכיתה, היינו יחד... עזרנו אחד לשני... אפילו בהפסקות ישבנו ועשינו חוברות..."

בספרות העוסקת בבני נוער בעלי נטייה אנטי-חברתית מודגשת עוד יותר חשיבות הקבוצה לתהליך הטיפול (Greenberg, 1988; Wasmund & Brannon, 1987; Zimfer, 1992). רוז וטולמן (Rose & Tolman, 1994) מצאו במחקרם כי העבודה הקבוצתית בכמה מהמקרים יעילה יותר מעבודה פרטנית. לקבוצה תכונות חשובות המשפיעות על החוויה הטיפולית של בני נוער (נוימן, 2003). כך, מלבד השייכות הקבוצתית, היא מאפשרת לחבריה להתנסות ביחסים אישיים, ליצור את גבולות המסגרת שלהם (בן דוד, 1988), לקבל בה תמיכה שלא זכו לה במקום אחר (שרר, 1984) ואף ליהנות מהיכולת לעזור לאחרים (אוריול וויטקיין, 1984; אטיאס ולבנה, 1991).

תיאוריהם של בני הנוער מדגישים את תחושת השייכות והרגשת קרבה בקבוצה כמו גם את היכולת להיעזר זה בזה וליהנות מהעזרה לאחרים.

סיגל: "אחרי שכבר התקבלתי בחברה והבנתי יותר בדיוק מה קורה במפנה, אז אני זאת שעזרתי להם בלימודים בעיקרון... היינו

יושבים והייתי עוזרת להם אחרי בית ספר במתמטיקה... כאילו אני עזרתי להם בהבנת הנקרא... היינו יושבים ועושים את הכול, את כל העבודה... לקראת סוף השנה היה לנו כל שבוע מבחן ולא היינו רגילים לזה... אז זה היה קשה בהתחלה. אבל אחרי זה כאילו הבנו. כל הכיתה היינו ביחד ועזרנו אחד לשני ועשינו מלא חוברות יחד. אפילו בהפסקות היינו יושבים ועושים חוברות. לא היינו יוצאים להפסקות ... זה היה המון חומר ללמוד והיה בסדר. עברנו את זה כל הכיתה".

היכולת לעזור לאחרים אינה מסתכמת רק בעזרה לימודית. סופיה מתארת עצמה כמנהיגה, מושיעה, כמי שנתפסת בעיני חבריה כעובדת סוציאלית רגישה וקשובה לאחרים:

סופיה: "ואם זה משהו שצריך, אז זה סופיה. ואם צריך לעזור אז סופיה. ואם זה לדבר עם מישהו שקשה לו, זה סופיה. נגיד עם רושדי הגדול הערבי, אני הלכתי לדבר אתו. ככה להכניס אותו לעניינים של הכיתה".

הרדין והיגינס (Hardin & Higgins, 1996) בתוך לוי, (1997) טענו כי הקבוצה מאפשרת לבני הנוער לעסוק בתכנים המעוררים מבוכה, בושה, בדידות ולגלות כי הם לא לבד ברגשות ובפחדים שלהם. הדוגמה הבולטת לכך בתצפיות היא משחק "אמת או חובה" שארגנה רכזת עם כיתה. המשחק אפשר לבני הנוער לעסוק בתכנים המעוררים מבוכה ובושה, כמו שאלה שהפנה נער לנערה בכיתה: האם "מחזור" הוא כואב, מקשה, לא נוח? הנערה השיבה בטבעיות ותיארה לפנינו את הרגשתה בתקופה זו. דוגמה נוספת מאותה תצפית מתארת נער המנסה להזמין בת כיתה להיות חלק מהקבוצה: "מה את חושבת שרק את ככה? צאי מהשק שלך!... תראי, גם לנו יש שקים!". גם הילה היועצת מייחסת לעבודה הקבוצתית במסגרת הכיתה חשיבות רבה ומתארת אפיזודות שונות בכיתה העוסקות בגילוי העצמי או בנושאים שהם טאבו: "יוככה התגלגלה שיחה שלמה. הם אומרים לי: אני פסיכי? מה זה נורמלי? אז נורמלי זה לפי מי שמסתכל?".

דברי בני הנוער על חשיבות קבוצת השווים בעיניהם ותיאור העבודה הקבוצתית של היועצת בכיתה מראים כיצד הימצאות במסגרת יציבה, עקיבה ומהימנה - כזו המקנה הגנה, ביטחון וגבולות ברורים - מאפשרת

לבני הנוער להיעזר זה בזה, לשאול שאלות קרובות, לתת עצות, לגלות אמפתיה לכאב של האחר ולגלות שהוויית ה"אחר" היא חוויה אנושית, לגיטימית ומשותפת לחברי הקבוצה.

לסיכום:

מסגרת בית הספר, נוכחותו של הרכז כדמות חינוכית-טיפולית מרכזית, עבודת הצוות, עבודה עם הורים ומשמעות קבוצת השווים הנם אפוא התנאים הנדרשים לקיומו של "מרחב פוטנציאלי" בבית הספר **מפנה**.

כינונו של מרחב פוטנציאלי זה נובע מן הפרדוקס הויניקוטיאני שהתינוק יוצר את העולם בתנאי שהעולם אכן נמצא שם בשבילו וכדי להיווצר מתוכו. משמעות הדברים היא שאין פעולה או נורמה או חוק בחיי בית הספר שעומדים מלכתחילה מול הנער כשהוא אמור לסגל עצמו אליהם אלא שכל פעולה או נורמה נעשות כך שהנער כמו יוצר אותן. הפרדוקסליות היא בכך שבעקבות תחושת יצירה זו יוכל הנער לעמוד מולם. בבית הספר **מפנה** נראה כי קבלת הפנים של כל נער נעשית מתוך מרחבים פוטנציאליים המתקיימים בינו לבין הרכז וחברי צוות אחרים. לכאורה בית הספר **מפנה** מתקיים כבית ספר לכל דבר אך המרחבים הפוטנציאליים המתקיימים בו מאפשרים לכל אחד מבני הנוער לעצב את עצמיותם.

החלק הבא יעסוק בכינונה של חוויית העצמיות בבני הנוער.

הדומיננטיות של חוויית העצמיות ("selfhood")

"חוויית העצמיות" הנה חוויה של כינון עצמי קומפלטני המתקיים מתוך מפגש עם זולת הלוקח אחריות על היחיד ומאפשר לו לכוון את עצמיותו (קולקה, 1999). בעבודה זו התגלה כי בית הספר **מפנה** הוא סביבה הלוקחת אחריות על בני נוער נושרים שתחושת האחרות הייתה דומיננטית בחווייתם. זוהי סביבה שמתקיימים בה התנאים הנדרשים להיווצרותו של מרחב פוטנציאלי: מסגרת בית הספר, קשר ייחודי עם רכז, עבודת צוות משמעותית, עבודה טיפולית עם הורי התלמידים והשתתפות בקבוצת שווים.

דומיננטיות של חוויית העצמיות מגולמת בשינויים שחלו בבני הנוער בתחושת העצמי, ביצירת יחסים משמעותיים עם הזולת וביציאה מן השוליות.

השינוי בתחושת העצמי - שינוי זה מתואר בשלושה צירים שלובים זה בזה ולעתים מובאים ומוצגים באופן אחדותי: בעלות על העצמי, גילוי היכולות והכישרורים שבי והשלמה וקבלה של העצמי.

בסיפורי חוויית הנשירה של בני הנוער בולטים התיאורים של אזלת ידם מול ההחלטה לסלקם מהמסגרות שלמדו בהן. כשבני הנוער מתארים את השינוי שחל בהם, הם מתבוננים בהערכה על יכולתם לקחת את השליטה לידיהם, לבחור במסגרת חלופית ולהשתלב בה.

תהליך ההשתלבות בבית הספר **מפנה** מתואר באופנים מגוונים. החל בהחלטה ללכת ללמוד במסגרת זו וכלה בהשתלבות בבית הספר. בין לבין משתפים בני הנוער גם בהחלטות אחרות שעשו במהלך היותם בבית הספר. על משמעות הבחירה להיות תלמיד ניתן ללמוד מסיפורו של הדר.

הדר מבנה את סיפור חייו בבית הספר והשינוי שחל בו סביב היכולת שלו להחזיר את השליטה לידיה ולהחליט לאן מועדות פניו: התדרדרות (כמוות) או הבחירה ב"חיים". חוויית ניתוק מלימודים, התדרדרות לסמים וניתוק מהמציאות מתחלפת בחוויה של אחיזה במציאות וניסיונות שליטה תוך כדי שימוש בחבל ההצלה של בית הספר **מפנה**.

הבחירה וההחלטה להחזיר את השליטה על חייו לידיה באה תמיד ברגע האחרון. כך בתחילת השנה השנייה בבית הספר הוא נתפס על סמים קשים, ישב במעצר והחליט החלטות חשובות בחייו:

הדר: "אני ישבתי במצב, אני ראיתי לאן אני יכול להגיע, לאן יכולתי להגיע ולאן אני יכול להגיע, ואז עשיתי חושבים עם עצמי ואמרתי שזה לא מתאים לי. אמרתי שזהו. לא מתאים לי ואני רוצה להשתקם... האמת, זו הייתה החלטה שלי".

זהו העצמי המתהווה-משתנה: הוא בעל החלטות ורצונות של עצמו. כחלק מתהליך קבלת ההחלטות הוא מתאר את התבוננותו בבני הנוער שבסביבתו: אלו שהתדרדרו, אלו שהצליחו להיאחז בבית הספר ואלו שהם כמוהו על סף תהום. התבוננות ובוננות זו עזרו לו להחליט כי הוא רוצה לשקם עצמו. רגע לפני שמחליטים לשלחו מבית הספר הוא מבקש מתחייה (סגנית מנהלת בית הספר) הזדמנות נוספת להוכיח את עצמו. נראה כי

ניתן ללמוד מכך על התנהלות חייו של הדר: הליכה עד הקצה, על סף התהום, התבוננות מטה ובחירה בחבל ההצלה המושט לעברו. הקשר עם זולת מייטיב (כמו רועי ותחייה) שמאמין בו ולוקח "בעלות" עליו מאפשר לו לקחת "בעלות" על עצמו, על החלטותיו ועל התהליך שעבר.

גילוי היכולות והכישורים של בני הנוער הוא גילוי מרגש ומפעים. בני הנוער מתארים זאת במילות פליאה ובהפתעה. אכן מי שהיה מחוץ למסגרת נורמטיבית וחווה פגימות ודחייה, צריך לגייס כוחות רבים כדי לאפשר את התגלותו ולהתחיל להאמין בעצמו. חוויית גילוי יכולות, כישורים מודגשת מאוד בתיאוריה של סיגל.

סיגל: "פתאום התחילו, כאילו הראיתי להם כמה אני יכולה. גם הראיתי לעצמי, להורים שלי ולמורים כמה אני יכולה, ופתאום אני מקבלת כאלו הערכות שאת תלמידה טובה ושאת עוזרת ופתאום את מגלה כאילו משהו, צד אחד בך טוב, כי עד לפני חצי שנה אמרו שאין בך כלום. פתאום את מגלה שיש בך המון דברים. אז זה פתח בעיקרון כאילו את הכול, כאילו להאמין בעצמי, ביטחון, הכול. זה כמו להתחיל מחדש... פשוט גיליתי את עצמי, גיליתי כמה אני כן יכולה, כמה כוח רצון יש לי, כמה מוטיבציה יש לי, כמה כן אנשים יכולים להעריך אותי".

היא משתמשת במילה "פתאום" לביטוי הטלטלה העזה שבגילוי. הגילוי נוגע הן ליכולותיה הלימודיות הן לתחושת העצמיות: הכוחות שבה, הנחישות, המוכנות ללמוד, היכולת לעזור, הכישורים להצליח. כל אלו נמצאים בה, היא מעין בור שופע שלא כפי שחשבו עליה: ריקה שאין בה כלום, פגומה וחסרה. כך בזכות היותה נגלית לאחרים, היא נפתחת ומגלה את עצמה כשופעת ומלאה. לדידה גילויה הוא כמו היוולדות מחדש: "זה כמו להתחיל מחדש".

בבית הספר **מפנה** נגלים לבני נוער כמו סיגל עלי הכותרת הרבים שבם.

השלמה וקבלה של העצמי באה לידי ביטוי ביכולת של בני הנוער להתבונן בעצמם ועל עצמם במבט מפוכח וסבלני החושף קשיים, פחדים, מגרעות וחולשות.

סופיה מתארת מבט חומל שכזה על עצמה. היא מתבוננת בתמונת חייה וחושפת את עצמה, את חולשותיה ואת פחדיה:

סופיה: "כל הזמן הייתה לי הבעיה הזאת שהמנהל [של ההוסטל ששהתה בו] נגיד היה אומר לי משהו... ואני ישר הייתי נפגעת ומתחילה לבכות. כאילו אני בעצמי מאוד רגישה. אני יכולה להתחיל לבכות אפילו אם יגידו לי, סתם בצחוק, מפגרת או משהו. אני יכולה להתחיל לבכות. זה בא כזה לבד... אז ניגשתי למנהל, אמרתי לו: תקשיב, יש לי בעיה. ואתה יודע את הבעיה שלי ואני רוצה שמאוד תעזור לי בה, כאילו לעשות משהו. אני לא יודעת... כאילו הבעיה שלי שאני לא יודעת לקבל מהאנשים את הילאי אז אני נפגעת או שאני מתחילה לבכות או שאני לא מדברת. את מבינה היו מצבים שלא דיברתי אתו שבועות בגלל יעני שרציתי משהו והוא לא רצה לתת לי".

סופיה מספרת על הפגיעות שבה, הבכי שאין לה שליטה עליו, והוא מתפרץ לעתים לחייה. אך היא גם משתפת ביכולתה לעמוד מול חולשה זו ואף לשתף בה איש מקצוע שמאמינה בו שיעזור לה להתמודד עם מגרעותיה.

יצירת יחסים משמעותיים עם הזולת - רובם של בני הנוער מגיע לבית הספר כשהוא נושא עמו חוויה של אכזבה, כעס ותסכול על מבוגרים (אנשי מקצוע, הורים). הם מביעים חשד וספקנות כלפי מי שמנסה להתקרב אליהם, מעמידים אותו באיך ספור ניסיונות כדי להרגיש, לדעת שיש על מי לסמוך. בתיאור חוויית הנשירה בני הנוער אינם מתארים ולו מבוגר אחד מיטיב שליווה אותם ויצר עמם קשר משמעותי. השהייה בבית הספר **מפנה** מאפשרת לרובם הגדול של בני הנוער ליצור קשר משמעותי עם הזולת (חברים בכיתה, רכז, מורים מקצועיים ואנשי צוות אחרים), והם מדגישים כי יכולת זו היא חלק מהשינוי שחל בהם.

כזה הוא סיפורו של גיל.

גיל מתאר עצמו כילד ונער מבודד ובודד. לדבריו "בקושי" היו לו חברים והוא "לא זו מהבית בכלל", ולכן עצם יכולתו להתקשר ולקשור עצמו לזולת הוא הישג גדול. השינוי שחל בו שזור בחוויה של קשר משמעותי עם גידי, נער בן כיתתו, ועם רועי (הרכז שלו) ועינב (השינשינית - נערה בשנת שירות לפני גיוסה, המלווה את הכיתה). הקשר הקרוב עם גידי חברו הטוב

מאפשר לו להתבונן על מה שיש בו: "אני בן אדם שנקשר לאנשים שלא הולכים בדברים רעים, כמו גידי ... גידי היה לו ראש אחד. ראש כמו שלי. הוא אחלה בן אדם, הוא עשר". גידי הוא נער בדמותו: חבר טוב ומסור שהיחד ביניהם הוא יחד של קרבה ושותפות.

הקשר הקרוב עם רועי ועינב מתואר בשפע של מילות אהבה והערכה המעידות על היכולת של גיל לאהוב ולהביע את אהבתו.

גיל: "תראי, אני ורועי היינו אשכרה יחד. אני הייתי חולה על הבן אדם הזה. הוא היה בין המורים אני הייתי הכי חולה עליו. הגעתי לשם [לבית הספר מפנה], התחלנו להכיר אחד את השני, ודיברנו הכול ואז הגענו למצב שאנחנו מדברים בכלל מעבר ללימודים. הוא באמת בן אדם חשוב לי. חשוב לי מאוד ... עינב הייתה הרבה מה [הפסקה קצרה] השישינית שהכי אהבתי".

התחושות ביחס לזולת מותירות בו חוויה פוטנטית ותחושה שהוא חשוב וראוי לאהבה.

אולי התנסות זו בקשרים קרובים ומיטיבים מאפשרת לו את ההתמודדות עם קבוצת השווים, חבריו לכיתה. כניסתו למאבקים הגבריים בכיתה הייתה הישג לעצמו. לפני כן היה מציק למבוגרים סביבו ו"שעיר לעזאזל" של חבריו לכיתה. פעמים רבות כינו אותו בשמות גנאי: "יא עגלה", "שמן", "מחורר" (בגלל פצעי הבגרות שבפניו), והוא לא הגיב. בהצטרפות למאבק יש מן הבחירה שלא להישאר שולי ודחוי חברתית. זהו המאבק על שייכות ועל מקומו בכיתה ובסביבה לא כנער אלים אלא כמי ששולט בעצמו, יכול לפתור סכסוכים במילים ולהיות ביחסים.

יציאה מן השוליות - כל אחד מבני הנוער מתאר את מדליית הניצחון שלו על השוליות הרגשית, הקוגניטיבית והחברתית. הדר מספר על התעודה שקיבל בסיום הלימודים בבית ספר ומעיד בגאווה כי "יש לי תעודה ממש טובה". כדי לזכות בתעודה היה עליו להשלים מיומנויות בסיסיות וחומר לימודי של שמונה שנות לימוד, משימה שלא הייתה קלה לו. כיום, בפנימייה שהוא לומד בה, הוא מתבונן בהישגיו בהנאה ובגאווה. הוא נהנה מהלימודים, מהיכולות שלו, ויכול לספר על עצמו כי גם כיום הוא: "תלמיד אפשר להגיד מצטיין...".

גם גיל מספר על לימודי ההמשך שלו בפנימייה ועל התעודה שברשותו ורואה בהם סמל ליציאה מן השוליות.

גיל: "ראיתי את עצמי משתנה. אז הלכתי ללמוד בעוד מקום, הלכתי לראות אם אני באמת מסוגל לזה, ואשכרה ראיתי שאני מוכיח לעצמי ואני לומד... היום בפנימייה פחות עוזרים לי, יעני אני נעזר יותר בעצמי, כי עכשיו אני מבין יותר את החומר, אני יודע כמעט הרבה אבל עדיין מקדישים לי עזרה ותשומת לב... והנה, עשיתי שש בגרויות... היום אני במעמד גבוה שיש לי סיווג, שיש לי תעודת מקצוע, שיש לי הרבה דברים".

כמו הדר וגיל גם סיגל מבינה כי הישגיה הלימודיים הגבוהים היו חלון ההזדמנויות לעולם הגדול, הפתח שדרכו יצאה מן השוליות, הפתח "שפתח בעיקרון את הכול" ואפשר לכישוריה וליכולותיה להתגלות.

סופיה מדגישה בתיאורה בעיקר את ההיבט הרגשי והחברתי שביציאה מן השוליות. היא חיפשה אהבה, חיבוק, חום אנושי, בית ומצאה כל זאת בבית הספר **מפנה**.

סופיה: "יש לי תמונות משם. עזבי את התמונות, תמונות יכולות פעם להיאבד או להיקרע וזה. יש לי תמונה יחידה שהיא בחיים לא תישכח, וזה בלב שלי. זה תמונה שנשארת לכל החיים. באמת תמונה יפה מהממת... אני מאחלת [לאחרים] שיעברו מה שאני עברתי שם".

התמונה של סיפור ילדותה והתבגרותה פרומה ופגומה. שהייתה בבית הספר משאירה אותה עם "תמונה... בלב" של היותה קיימת. זהו השינוי בתחושת העצמי, ביכולת להרגיש ולומר: "זו אני!". להבדיל מתמונות אחרות שהן ארעיות במהותן, "יכולות פעם להיאבד או להיקרע", הדיוקן שלה מונצח "כל החיים". בעבר הייתה סופיה ילדה או נערה התוהה על מהות חייה, וכיום היא גאה להתבונן בעצמה ולהראות את עצמה לאחרים.

בכל תיאוריהם של בני הנוער על אודות השינוי שחל בהם מודגשת ההצלחה הלימודית והשינוי שחל בסטטוס שלהם ממונשר לתלמיד לומד. לם (1969) טען כי הסטטוס של היות תלמיד מסב כשלעצמו הנאה לילד ומזמן לו

התנסויות במימוש עצמי. לדעתו הלימוד מאפשר לתלמיד התוודעות אל העולם הפיזי והאנושי שהוא נוטל בו חלק ומבטיח את עתידו כאדם וכאזרח בוגר. לבני נוער המסיימים את בית הספר **מפנה**, תעודה **"טובה"**, **"יפה"**, **"תעודת מקצוע"** מסמלת הצלחה ויציאה מן השוליות אל השוויון: להיות "כמו כולם". בכל התיאורים יש תקווה, אופטימיות, תכנונים לעתיד, והעולם נחוה כמו "פתח" אל ארץ האפשרויות הבלתי מוגבלות ש"פתח בעיקרון את הכול".

סיכום ומסקנות

בעבודה זו התגלה כי בית הספר **מפנה** הוא סביבה הלוקחת אתריית על בני נוער נושרים שתחושת האחרות הייתה דומיננטית בחווייתם. זוהי סביבה שמתקיימים בה התנאים הנדרשים להיווצרותו של מרחב פוטנציאלי: מסגרת בית הספר, קשר ייחודי עם רכז, עבודת צוות משמעותית, עבודה עם הורים והתייחסות להורה כאדם בפני עצמו והשתתפות בקבוצת שווים. סביבה המהווה מרחב פוטנציאלי מאפשרת את כינונה של חוויית העצמיות בבני נוער נושרים. חוויה זו מגולמת בשינויים שחלו בבני הנוער בתחושת העצמי, ביחס לזולת וביציאה מן השוליות. כשזולת מיטיב התבונן בהם וראה אותם, הם יכלו לגלות ולהתגלות בפני עצמם ובפני העולם שבחוץ.

למחקר יש השלכות תאורטיות, מתודולוגיות ויישומיות. הוא תורם לצמצום הפער בידע על אודות בני נוער שנשרו ממסגרות חינוכיות, מדגיש את ייחודה של חווייתם ומצביע על סביבה טיפולית חינוכית שאפשרה להם לחולל מפנה בחייהם.

המחקר מספק המשגה תאורטית המתבססת על נתונים אמפיריים, משלב את התחום החינוכי והטיפולי ושוזר אותם זה בזה.

בתחום היישומי תורם המחקר להעשרת הידע על אודות בני נוער נושרים ודרכי הטיפול בהם. הוא מספק לאנשי מחקר ופרקטיקה ראייה רחבה יותר הן על עמדותיהם, צורכיהם, מצוקותיהם ותקוותיהם של בני הנוער, הן על מרכיביה הפסיכותרפויטיים של סביבה טיפולית חינוכית טובה דייה והן על אופיו או דמותו של המטפל-מחנך המטפל בבני נוער נושרים. ידע זה עשוי לשמש בסיס לתכנון מסגרות נוספות המטפלות בבני נוער נושרים

ולסייע בהתוויית כיוון ההכשרה של אנשי מקצוע המטפלים בבני נוער, בין אם במישור הטיפולי הישיר ובין אם במישור החינוכי והמניעתי.

המחקר תורם לידע על אודות משמעותה של החוקרת לסביבה הנחקרת ומצביע על חשיבות טיבם של היחסים שנוצרו בין החוקרת למשתתפי המחקר אשר אפשרו את היווצרותה של עבודה זו. ידע זה מכוון הן לתחום המחקר הן לתחום היישום ומדגיש את חשיבותה של צורת מחקר זו: היא יוצרת "נוכחות מראה" המתבוננת בבני הנוער ובאנשי המקצוע המטפלים בהם ומאפשרת להם להרגיש בכל פעם מחדש את קיומם הייחודי והמשמעותי.

ביבליוגרפיה

אוריול, א', ווטקין, מ' (1984). "תכנית לעבריינים צעירים במסגרת בית-ספר לתלמידים בני עמים שונים: ניסוי חלוצי בבריטניה", *חברה ורווחה*, ו (1), עמ' 46-53.

אטיאס, נ', לבנה, ד' (1994). "התערבות קבוצתית עם נוער עובר חוק בשירות המבחן לנוער ברמלה", י' ווזנר, מ' גולן ומ' חובב (עורכים), *עבריונות ועבודה סוציאלית: ידע והתערבויות*, תל-אביב: הוצאת רמות.

בן-דוד, ש' (1988). "השפעה, מנהיגות ומקובלות חברתית בקבוצות טיפוליות", *עבריונות וסטיה חברתית*, ט"ז (2-1), עמ' 69-80.

גוטליב, א', פורת-בריינין, א' (1987). *תוכניות שיקום לנוער - האם הן מועילות*, ירושלים: המכון לטיפול החינוך, האוניברסיטה העברית.

גורביץ, ז' (2002). *יום יום*, תל-אביב: הוצאת עם עובד.

דויטש, ח' (1998). "על ייחודיות הטיפול בקהילה טיפולית למתבגרים", ח' דויטש (עורך), *ייחודיות המפגש הטיפולי עם המתבגר*, ירושלים: מכון סאמיט, עמ' 7-9.

ויניקוט, ד' ו' (1971). *משחק ומציאות*, תל-אביב: עם עובד, 1995.

ויניקוט, ד' ו' (1986). *הכל מתחיל בבית*, תל-אביב: דביר, 1995.

ויניקוט, ד' ו' (1988). *הילד, משפחתו וסביבתו*, תל-אביב: ספרית הפועלים.

טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר', אדלר, ח' ורגב, ח' (1994). *חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבת-ספר יסודיים ועל-יסודיים בישראל*, ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.

כהן, יי (1990). "מן הפנימייה הטיפולית אל הטיפול הפנימייתי", חוברת תקצירים של כנס מקצועי מדעי ארצי בנושא פנימיות ילדים, אוניברסיטת תל-אביב, משרד העבודה והרווחה השירות לילד ונוער, עמ' 7-20.

כהן, יי (2003). "עקרונות פסיכואנליטיים בטיפול פנימייתי בילדים", יי הטב (עורך), פסיכואנליזה: הלכה ומעשה, תל-אביב: הוצאת דיונון, עמ' 369-390.

כהן, מ' (1996). הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר-שבע. דו"ח 2: ממצאים משנת פעילות שניה, ירושלים: גוינט - מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ' (2000). סביבת חינוך חדשה - תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות, למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת בתי ספר תיכוניים, ירושלים: גוינט - מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, שי וריינפלד, תי (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער - דוח מחקר, ירושלים: גוינט - מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ', גבעון, סי (1998). הערכת המפתנים - דוח מחקר מסכם, ירושלים: גוינט - מכון ברוקדייל.

כפיר, די (1997). "נוער מנותק", יי קשתי, מ' אריאלי ושי שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, תל-אביב: הוצאת רמות, עמ' 289-290.

להב, חי (1999). נוער בשולי החברה, התופעה ודרכי ההתמודדות. מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק בישראל: אוכלוסיית יעד, מטרות, עקרונות ודרכי פעולה, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

לוי, סי (1997). השפעותיהן של אמונות משותפות על הפרט והקבוצה בקרב מתבגרים, חיבור לקבלת התואר מוסמך, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

- לם, צ' (1969). "מבוא: ההוראה - גלגולי משמעותה", צ' לם (עורך),
ההוראה - בירורי משמעותה, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- מבקר המדינה (2001). דוח שנתי 2000 ולחשבונות שנת הכספים
1999, ירושלים: משרד מבקר המדינה.
- נוימן, מ' (2003). "הפסיכותרפיות הפרטניות", ח' מוניץ (עורך), פרקים
נבחרים בפסיכיאטרייה, תל-אביב: הוצאת פפירוס, עמ' 635-686.
- קולקה, ר' (1999). לקראת המשגה פסיכואנליטית של המשחק כזולת עצמי
טרנסצנדנטלי. הרצאה במסגרת סדרת הרצאות על משחק, יוני 1999,
ירושלים: מכון ון-ליר.
- קולקה, ר' (2004). "בין טרגיות לחמלה - על היינץ קוהוט וספרו 'כיצד
מרפאת האנליזה?', שיחות, י"ח (3), עמ' 221-240.
- קרונר, י' (1988). "הכנת הנוער במצוקה לחיי עבודה", עבודה ורווחה
וביטוח לאומי, עמ' 16-19.
- רוזנפלד, י' מ' (2003). לקראת עשייה אחרת. הרצאה שניתנה במסגרת
כנס בנושא: תרומתם של אנשים החיים בעוני לידע אודות עוני, אתגר
למדיניות, מחקר ופרקטיקה, נובמבר 2003, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוזנפלד, ר' (1996). מה אומרים הבוגרים, סקר בוגרי שלושת המחוזות
הראשונים של מפנה, ירושלים: גוינט ישראל, אגף חינוך ונוער.
- שרלן, ל' (1986). פרויקט חניכים באוניברסיטה העברית, פרסום מס' 112,
ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- שרר, מ' (1984). "השפעת אינטראקציה קבוצתית על התפתחות מוסרית
של נערים ונערות במצוקה", חברה ורווחה, (1), 69-78.
- ששון-פרץ, ר' (1998). בחינת המשתנים: דימוי עצמי, הישגים לימודיים,
אוריינטציות חברתיות ומוקד שליטה במסגרת ייחודית לנוער מנותק
"מפנה", עבודת מ"א, אוניברסיטת בר-אילן.

- Berndt, T. J. (1982). "The Features and Effects of Friendships in Early Adolescence", *Child Development*, 53, 1447-1461.
- Brown, B. B. & Lohr, M. J. (1987). "Peer Group Affiliation and Adolescent Self-Esteem: An Integration of Ego-Identity and Symbolic-Interaction Theories", *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 47-55.
- Bybee, J., Glick, M., & Zigler, E. (1990). "Differences across Gender, Grade Level, and Academic Track in the Content of the Ideal Self-Image", *Sex Roles*, 22, 349-358.
- Cohen, Y. (1994). "Treating Aggressive Children through Residential Treatment", C. Chiland and G. Young (Eds.), *Children and Violence*, New Jersey: Jason Aronson Inc, pp. 95-105.
- Cohen, Y. (1998). "Psychoanalytic Considerations on Indications for Residential Treatment", *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 26, 369-388.
- Coleman, J. (1997). *Key Data on Adolescence*, Trust for the Study of Adolescence, Brighton: Sussex.
- Deutsch, C. & Mirsky, J. (1987). "Patient-Therapist Relations in the Therapeutic Community: Extra-Session Encounters, Transference and Countertransference", *International Journal of Therapeutic Communities*, 8(4), 303-313.
- Dunphy, D. (1972). "Peer Group Socialisation", F. Hunt (Ed.), *Socialisation in Australia*, Sydney: Angus & Robertson.
- Eisikovits, R. (1995). "I'll Tell You What School Should Do for Us': How Immigrant Youth from the Former U.S.S.R. View Their High School Experience in Israel", *Youth and Society*, 27 (2), 230-255.

- Elkind, D. (1980). "Strategic Interactions in Early Adolescence", J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescence*, New York: Wiley.
- Frankel, K. A. (1990). "Girls Perceptions of Peer Relationship Support and Stress", *Journal of Early Adolescence*, 10, 69-88.
- Fromm, G. & Smith, B. (1989). *The Facilitating Environment: Clinical Applications of Winnicotts Theory*, N.Y: International University Press.
- Furman, W. & Buhrmester, D.(1992). "Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships", *Child Development*, 63, 103-115.
- Greenberg, N. (1988). "Moderating the Material Aspirations of Criminals and Delinquents", *Journal of Offender Counseling Services and Rehabilitation*, 13 (1), 122-143.
- Hopking, N. (1994). "Peer Group Processes and Adolescent Health-Related Behavior: More than Peer Group Pressure?", *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4, 329-345.
- Levitt, M., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. (1993). "Covoys of Social Support in Childhood and Early Adolescence Structure and Function", *Developmental Psychology*, 29, 811-818.
- Muuss, R. E. (1990). *Adolescent Behavior and Society*, New York: Random House.
- Noshpitz, J. D. & King, R. A. (1991). *Pathways of Growth-Essentials of Child Psychiatry*, New York: Wiley Publication.
- Rose, S. D. & Tolman, R. M. (1994). "Social Group Research: Challenges for 1990`s", *Research on Social Work Practice*, 4 (2), 139-141.

- Rutter, M. (1995). *Psychosocial Disturbances in Young People: Challenges for Prevention*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial Behaviour by Young People*, Cambridge: University Press.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (1995). "The Structure of Adolescent Peer Networks", *Developmental Psychology*, 31, 540-547.
- Wasmund, W. S. & Brannon, J. M. (1987). "Integrating Affective Change: A Re-Evaluation of Self Concept and Peer Treatment", *Residential Treatment for Children and Youth*, 4(4), 93-101.
- Winnicott, D. W. (1957). *The Child and the Outside World: Studies in Developing Relationships*, London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected Papers: Through Paediatrics to Psycho-Analysis*, London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*, London: Hogarth Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Rreality*, London: Tavistock Publications and the Institute of Psychoanalysis.
- Winnicott, D. W. (1982). *Through Paediatrics to Psychoanalysis*, London: Hogarth Press.
- Winnicott, D. W. (1984). *Deprivation and Delinquency*, London: Tavistock Publications
- Zimfer, D. G. (1992). "Group Work with Juvenile Delinquents", *Journal for Specialists in Group Work*, 17(2), 234-255.