Asymmetry in the facilitation by a social worker and an educator of groups for youth at risk

Ifat Zeira Barshah & Halleli Pesach

This article analyzes structured asymmetrical relationships between the two facilitators of an emotional development group in the Nirim Youth Village. The group has met once a week over the past three years; the youths who take part in this group also belong to a social group that carries out various activities within the Village and outside of it. The pair of facilitators includes the counselor who works with the group daily and a social worker who is a member of the Village's therapeutic staff. This research presents observations on relationships between co-facilitators and their challenges; its central themes are derived from in-depth interviews conducted with three pairs of facilitators. During the interviews, three tensions that characterize co-work were identified, providing a lens through which structured asymmetrical relationships can be examined. These include the tension between the role of the educator and the role of the therapist; the tension between the "guest" and the "host", and the tension between the desire for a connection and the difficulty of creating such a connection. In addition, we pinpointed three distinct stages in asymmetrical counseling which facilitators must go through while building their relationship: consolidating identity, opening the door, and forming a triad of co-facilitators and group, and creating the partnership.

Keywords: relationship of co-facilitators, youth at risk, group facilitation, asymmetric counseling, institutional care, qualitative research, youth groups

Ifat Zeira Barshah, MSW, is a social worker and psychotherapist with ten years' experience in the Nirim Youth Village. She has facilitated five emotional development groups. Today she serves as a supervisor for the Village's social workers and counselors.

Halleli Pesach, MSW, is a social worker with eleven years' experience in the Nirim Youth Village. She has facilitated three emotional development groups. Today she serves as a supervisor for the Village's social workers and counselors.

א־סימטריה בקו־הנחיה של קבוצות נוער בסיכון על־ידי עובד סוציאלי ואיש חינוך

יפעת זעירא ברש״ח והללי פסח

המאמר מנתח יחסי קו הנחיה א־סימטריים מובנים וייחודיים בין מנחים בקבוצות לפיתוח רגשי שהתקיימו בכפר הנוער ״נירים״. הקבוצות נפגשו אחת לשבוע במשך שלוש שנים, ומשתתפיהן השתייכו לקבוצות קטנות שקיימו פעילויות שונות בכפר ומחוצה לו. צמד המנחים בכל קבוצה כלל מדריך אישי שעבד עם הקבוצה ביום־יום ועובד סוציאלי שהיה שייך לצוות הטיפול בכפר. המחקר בוחן את יחסי הקו בין המנחים ואת האתגרים שעלו במפגשים בין שתי הפרופסיות השונות, המתבססות על תפיסות עולם שונות. הבחינה מצביעה על התרומה של שונות זו להצלחת הקבוצות שהכילו אוכלוסייה מורכבת. היא מתבססת על שישה ראיונות עומק שנערכו עם שלושה צמדי מנחים, וגוזרת מהם תמות מרכזיות. הראיונות מלמדים על שלושה סוגים של מתחים שמאפיינים את עבודת הקו, והמאמר בוחן את האתגרים הטמונים ביחסי קו א־סימטריים מובנים, שבהם מנחה אחד הוא איש חינוך והאחר המטפל, וכן מנחה אחד הוא בתפקיד ״מארח״ והשני ״מתארח״. בסיום דן המאמר במתח בין הרצון לבנות קשר לבין הקושי ביצירתו. בנוסף מצביע המאמר על שלושה שלבים ייחודיים שמנחים בקבוצות עם הנחיה א־סימטרית בקו נדרשים לעבור במהלך בניית היחסים שלהם: שלב גיבוש הזהות; שלב פתיחת הדלת והיווצרות של טריאדה; ושלב בניית השותפות.

המחברות מבקשות להודות לחגית שחר על ההזדמנות ללמידה, ועל הליווי והדחיפה קדימה.

מילות מפתח: קו הנחיה, נוער בסיכון, הנחיית קבוצות, הנחיה א־סימטרית, טיפול מוסדי, מחקר איכותני, קבוצות לנוער

יפעת זעירא ברש״ח, MSW, היא עובדת סוציאלית ופסיכותרפיסטית. במשך עשור הנחתה קבוצות של פיתוח רגשי בכפר הנוער נירים. כיום היא מדריכה עובדים סוציאליים ומדריכים בארגון.

הללי פסח, MSW, היא עובדת סוציאלית. במשך אחת־עשרה שנים הנחתה קבוצות של פיתוח רגשי בכפר הנוער נירים. כיום היא מדריכה עובדים סוציאליים ומדריכים בארגון.

מבוא

כפר הנוער נירים נותן מענה טיפולי־חינוכי לנוער קצה. כל נער בכפר משתתף בקבוצה טיפולית באוריינטציה פסיכודינמית בשם "פיתוח רגשי". מפגשי הקבוצה מתקיימים אחת לשבוע במשך שלוש שנים ונערכים בחלל קבוע, במתחם הטיפולי בכפר. כל חניך בקבוצה משתייך לקבוצה אישית המונה בין 6 ל־10 נערים, המתגבשת בתחילת כיתה י׳ ומתקיימת עד סוף י"ב. הקבוצה האישית יוצאת יחד למסעות שטח ועוברת פעילויות שונות בשגרה. לכל קבוצה יש מדריך אישי, המלווה אותה באופן יומיומי ומקיים עם הנערים והנערות קשרים כמעט הוריים. המדריך, שהוא איש חינוך, עובד בכלים התנהגותיים, ומחזיק את הפן של ה"מציאות" בעבודת הצוות. העובד הסוציאלי שייך למערך הטיפולי בכפר, והוא חלק מהסגל הרב מקצועי שמלווה את הנערים לאורך שלוש שנות שהותם בכפר. הוא מטפל בנערים בני השנתון של הקבוצה, אך לא בהכרח באלה שמשתתפים באותה קבוצה של "פיתוח רגשי". קבוצת הפיתוח הרגשי מונחית על ידי צמד מנחים, מדריך אישי ועובד סוציאלי מטפל. לעבודת הקו־הנחיה יש מספר יתרונות: המדריך לומד את השפה הטיפולית ואת התחום של הנחיית הקבוצות דרך ההתבוננות באיש המקצוע, ונוכחות המדריך בקבוצה מספקת לנערים דמות יציבה שמחזיקה בעבורם גבולות ותחושת מציאות.

המפגש בין שתי הדיסציפלינות מייצג מבנה א־סימטרי מובנה, המציב להנחיה לא מעט אתגרים לצד היתרונות שהוא מעניק לה. התהליך שעוברים המנחים משתנה, ומושפע מאישיותם ומהוותק שלהם. בראשית הדרך כל מנחה עסוק ב"הישרדות" אישית כמנחה, אך במוקדם או במאוחר מתגלים הפערים בין התפיסות של שני המנחים. המנחים נדרשים ללמוד לעבוד ביחד, ולבנות מרחב שיכיל לא רק שני אינדיבידואלים אלא גם שתי פרופסיות שונות. במאמר זה בחרנו לתאר את הקשר בין המנחים כ"א־סימטרי מובנה", כדי להדגיש שהקו המנחה את קבוצות הפיתוח הרגשי בנירים מבוסס על מבנה אינהרנטי המכיל בתוכו מתח. המאמר יתאר את המתחים המובנים ביחסי הקו הא־סימטריים, ויציע אסטרטגיית התמודדות להעמקת יחסי העבודה ולשיפור איכות העבודה המשותפת.

סקירת ספרות

סקירת הספרות תתייחס לנושאים של קבוצות טיפוליות, תפקיד המנחה, ויחסים של צמד מנחים, תוך התייחסות לעבודה עם נוער בסיכון. סקירה זו תהווה תשתית לבחינת מערך יחסי הקו הייחודיים שיתוארו במאמר זה, ותסייע בהבנת המתחים שהתעוררו בה.

עבודה קבוצתית טיפולית עם נוער בסיכון

המרחב הקבוצתי הוא קרקע ללמידה בין־אישית ולהבנה של הפרט את עצמו ביחסים עם האחר, והוא מספק הזדמנות פז לחוויה רגשית מתקנת (יאלום ולשץ', 2006; Alexander & French, 1946). הקבוצות האישיות בנירים עובדות ביחד שלוש שנים, ומאפשרות הזדמנויות רבות ליחסי גומלין. יחסים אלו מסייעים למשתתפים בקבוצות לזהות את התבניות שאיתן הגיעו לקבוצה, ולהשוות את היחסים המתהווים בקבוצה ליחסים שלהם עם אנשים אחרים בחייהם. יאלום (יאלום ולשץ', 2006) מתאר את הקבוצה כמיקרוקוסמוס חברתי שבו חיים הפרטים מחדש את הקשרים בחייהם, ומקבלים מראות לחלקים הפתולוגיים ולחלקים המיטיבים שלהם. חברי הקבוצה שמייצרים מרחב קבוצתי אינטימי מפתחים יחס רגשי חזק כלפי חבריהם לקבוצה, ורגשות אלה, לצד הבנתם את התהליכים המתרחשים בקבוצה, הופכים את התהליך למודע ומסייעים לחוויה להישמר. כך יכולים המשתתפים לקחת את החוויה המתוקנת וליישם אותה בזירות נוספות בחייהם (יאלום ולשץ', 2006).

המשתתפים בקבוצות שיתוארו להלן היו מתבגרים. אחד המאפיינים של גיל ההתבגרות הוא התפקיד החשוב של קבוצת השווים בגיבוש זהותו של המתבגר. כחלק מתהליך ההתבגרות יוצא הילד מהחממה הביתית שלו, ודרך ההד של ה"עולם שבחוץ" הוא מבנה את זהותו. בראשית גיל ההתבגרות ה"עולם" הזה הוא קבוצת השווים. קבוצה זו היא זירה שמחד היא חיצונית לבית אך מאידך היא בטוחה יחסית (Erikson, 1968). לאור זאת, ההזדמנויות שמספקת העבודה הקבוצתית אף מתעצמות בעבודה עם נוער.

היתרונות והחסרונות של הנחיה בקו

ההנחיה בקו טומנת בחובה יתרונות וחסרונות רבים. ברק שטיין (2010) מונה מספר יתרונות להנחיה המשותפת, וביניהם הכשרה מקצועית, שמירה על רצף הקבוצה, תמיכה הדדית, רענון גישות ההנחיה, הפחתת החרדה של המנחה, מגוון אפשרויות של השלכה, חלוקת האחריות בהחזקת הקבוצה ושמירה על אובייקטיביות יחסית. כשמדובר בנוער בסיכון שסובל מפגיעה רגשית והתפתחותית, הנחיה בקו מאפשרת לצמד המנחים להחזיק גבולות ורצף תהליכי ורגשי (גב ורז, 2012; רוזנפלד, 2000). עם זאת, לצד היתרונות של הנחיה כזו יש לה גם מספר חסרונות. מסגרת ההנחיה בקו אינה כלכלית, בניית היחסים בין המנחים עלולה לפגוע בקבוצה, ובין המנחים עלול להתפתח מאבק כוח. ההעברה הנגדית בין המנחים לקבוצה ובין המנחים לבין עצמם עלולה להשפיע על ההנחיה, ועלול להיווצר פיצול בין מנחה טוב למנחה רע. במקרים קיצוניים אחד המנחים עלול להפוך לשעיר

לעזאזל (ברק שטיין, 2019). יתרונות וחסרונות אלו מדגישים את המורכבות של הנושא ואת החשיבות של בניית מערך יחסים זה באופן מיטבי. הנכונות להתעקש על יחסי הקו ולעבוד על הקונפליקטים שהם מזמנים מספקת לקבוצה הזדמנות חשובה ללמידה על התמודדות עם משברים (Hawkins, 2012).

בניית הקו

הבנייה של צמד ההנחיה היא תהליך שיש המדמים אותו לבנייה של זוגיות או נישואים (ברק שטיין, 2019; לסלר ווייטסייד, 1997/1980). הספרות מזהה ארבעה שלבים בהתפתחות יחסי הקו:

1. **היווצרות** - השלב שבו כל מנחה עסוק בבניית זהותו כמנחה. בשלב זה שקועים המנחים בסוגיות אינטרה־פסיכיות.
2. לאחר שכל מנחה מגבש את הזהות האישית שלו ממשיכים המנחים לשלב ה**התפתחות**, שבו הם ממשיכים לבחון את תפקודם, אך לצד זה מתפנים לבנות את היחסים עם הקו מנחה שלצידם. הם לומדים להכיר בחולשות ובחוזקות של השותף, ויכולים לפתח איתו יחסים משלימים, שמובילים אל השלב השלישי.
3. בשלב השלישי, שלב ה**התייצבות**, מכירים המנחים זה באיכויותיו של זה, ולומדים לסמוך זה על זה. בשלב זה הם מתפנים מהעיסוק ביחסי ההנחיה לעיסוק ביחסים עם הקבוצה.
4. השלב הרביעי והאחרון הוא שלב ה**התרעננות**, שבו פנויים המנחים להעשיר את עצמם דרך הרחבת מיומנויות ההנחיה שלהם וחידושן.

כאשר יש כימיה טובה בין המנחים היא מקלה על היווצרות היחסים, אך היא אינה יכולה להחליף תקשורת פתוחה. מנחים שמקיימים זה עם זה שיח פתוח יכולים לסייע זה לזה לקבל שיקוף של אופני ההנחיה שלהם, לעורר זה בזה מודעות לדפוסי ההעברה שלהם, ולהכיר בשונות המשלימה ביחסיהם. תקשורת זו חיונית להצלחת הקבוצה (ברק שטיין, 2019; גב ורז, 2012; לסלר ווייטסייד, 1997/1980).

א־סימטריה בהנחיה בקו

מבחינה היסטורית, עבודת הקו התפתחה כמערך יחסים א־סימטריים, כשההנחיה המשותפת שימשה כטכניקה להכשרת מנחי קבוצות (לסלר ווייטסייד, 1997). רוב ההתייחסויות

הקיימות לבנייה של יחסי קו נוגעות בהבדלים בין המנחים, בפערי ותק, בפערים מקצועיים, בהבדלים בתפיסות תיאורטיות ובהבדלים בסגנון ההנחיה (ברק שטיין, 2019; גב ורז, 2012; לסלר ווייטסייד, 1997). הצלחת ההנחיה ומידת הסיפוק מההנחיה תלויות ביכולת של המנחים להתגבר על אי הסכמות ולפתח מיומנויות של תקשורת בין־אישית (Lucas; Whitaker, 2014 Bridbord & DeLucia-Waak, 2011). יחסים לא פתורים, המתבטאים בגילויים של תוקפנות וקנאה בין המנחים, עלולים לפעול ככוח הרסני בקבוצה (קפלן, 2002; Berger, 2002). מידת הנכונות של המנחים ללבן את היחסים על אף הקשיים והמבוכה הכרוכים בשיחה על תוקפנות וקנאה יכולה להתגלות כגורם מכריע בהצלחת הקבוצה (Freedman & Diederich, 2018).

מאמר זה מבקש להרחיב את ההבנה בנוגע למשמעות של התפקידים השונים של איש חינוך ומטפל המנחים ביחד, ולשים את הדגש על נקודות משמעותיות בתהליך של בניית הקשר בין המנחים.

שיטת המחקר

שיטת המחקר התבססה על ראיונות חצי מובנים עם שישה אנשי סגל, שני גברים וארבע נשים, שהנחו קבוצות לפיתוח רגשי בכפר נירים בשלושה צמדי הנחיה בקו. שלושה מהמרואיינים היו אנשי חינוך, ושלושה – עובדים סוציאליים. לצמדי ההנחיה השונים שרואיינו היה ותק שונה בעבודה המשותפת, וכל צמד היה מצוי בשלב שונה של התפתחות היחסים ביניהם: הצמד הראשון סיים שנה אחת של הנחיה משותפת; הצמד השני הספיק לעבוד ביחד רק מספר חודשים; והצמד השלישי היה בתחילת השנה השלישית לעבודתם המשותפת. כל מנחה רואיין בנפרד, במטרה לספק מרחב אינטימי לכל מרואיין.

את הראיונות עם המנחים קיימו כותבות המאמר, ובמהלכם הן הזמינו כל מנחה לתאר את חוויית ההנחיה שלו בזוג באופן חופשי, ולהציע מטאפורה שתתאר את עבודת ההנחיה. בסך הכול התקיימו שישה ראיונות אשר סוכמו תוך כדי מפגש, וגם הוקלטו ותומללו. לאחר התמלול נקראו הראיונות וסומנו התמות המרכזיות שעלו מהם. כל המשתתפים מוצגים בשמות בדויים.

מגבלות המחקר

המחקר המתואר היה חלוצי בנושא, וכלל מספר קטן יחסית של מרואיינים. יש מקום לשוב ולבחון את הממצאים במחקר רחב יותר.

מחברות המאמר לא הגיעו למחקר זה מעמדה ניטרלית. שתיהן הנחו בעבר קבוצות מסוג

זה, ומשמשות גם בעת הכתיבה כחלק מהצוות הניהולי והטיפולי בארגון. ייתכן שעמדות אלו השפיעו על הכתיבה והחשיבה סביב המאמר, וכן על התשובות שהמרואיינים סיפקו.

ממצאים וניתוח

אף על פי שהשונות הגדולה בין הצמדים והמנחים השונים הקשתה ליצור טיפולוגיה ברורה לגבי שלבי ההתפתחות, עלה בידנו להצביע על שלושה מתחים שאפיינו את עבודת הקו בכל הצמדים, ולהציע זווית התבוננות על האתגרים ביחסי קו שהא־סימטריה בהם מובנית. המתחים שזוהו היו: המתח בין תפקידו של איש החינוך לתפקידו של המטפל; המתח בין "אורח" ל"מתארח"; והמתח בין הרצון לבנות קשר לבין הקושי בבנייתו. את המתחים הללו יציג המאמר בלוויית ציטוטים מהראיונות.

המתח בין תפקידו של איש החינוך לתפקידו של המטפל

בראיונות שנערכו ציירו המרואיינים תמונה ברורה בנושא הפער בין התפקיד של המטפל לזה של המדריך. המטפל אמון על העולם הפנימי של המשתתפים בעוד שאיש החינוך אמון על עולמם החיצוני. המדריך נתפס כזה שמחזיק את הקשר עם החניכים והקבוצה, והעובד הסוציאלי אחראי על המרחב הרגשי־סימבולי, ועל ההתבוננות במארג הכוחות והתפקידים בקבוצה.

יונתן (עובד סוציאלי בעל ותק של ארבע שנים, שזו שנתו השלישית להנחיית הקבוצה): אני חושב שהיא מחזיקה חלקים של קשר של אמון - להחזיק את החניכים בתוכה, שאני לא מחזיק, זו העמדה הכי חשובה שלה שם, זה מה שהיא עושה, לי יש יכולת לשאול דברים מעמדה יותר אובייקטיבית, תמים, סקרן, שלא יודע. אבל לה יש יכולת לעשות חיבורים שלי אין.

מיכל (עובדת סוציאלית בעלת ותק של שנתיים, שזו שנתה השנייה להנחיית הקבוצה): בתפקידים המדריך הוא יותר במשמעת, אני כן מרשה לעצמי להיות אסרטיבית אבל המדריך יודע שזה התפקיד שלו. בגלל חוסר הניסיון לפעמים אני מרגישה שחסרה לו היכולת להסתכלות מהצד, זה עלי.

אורי (מדריכה בעלת ותק של שלוש שנים, שזו שנתה השלישית להנחיית הקבוצה): הרבה פעמים ההנחיה בקו קשה בגלל הפער בעולמות של הדרכה וטיפול, אבל גם

בגלל שלשים את הכובע של המנחה זו חליפה שלא מתאימה לי, אני מדריכה של כל אחד מהם, אני לא רק המנחה ואני לא מרגישה בנוח בחליפת המנחה מעצם זה שיש לי מידע, ואני יודעת מה קרה לפני המשמרת או מה יקרה אחרי.

המתח בין חינוך לטיפול משאיר כל צד נעוץ חזק בהזדהות התפקידית שלו, ומקשה לייצר תנועה. התחושה המתוארת היא שלכל תפקיד יש גבולות ברורים, בלתי חדירים ובלתי ניתנים לשינוי. משימתו של המדריך היא לחבוש לראשו את כובע ההנחיה, ואילו המטפל הוא האמון על חניכת המדריך בעולם הקבוצות ובשפתו הייחודית. הקושי בהזדהות עם תפקיד המנחה, ויחס אמביוולנטי כלפיו, מקשים ליצור שותפות בין המנחים, וגורמים לכך שצמד המנחים נתקע בשלב ה"היווצרות" (לסלר ווייטסייד, 1997). במצב כזה אין אפשרות אמיתית לשותפות על גשר ההנחיה. עמדה זו יוצרת מתחים ביחידת ההנחיה, וחוסר בהירות בנוגע למטרות ולדרך. מתח זה עלול להוביל לפיצול בין המנחים. השקעה בקשר בין המנחים, ובשיח שמתקיים לפני המפגש הקבוצתי ואחריו, יכולה לעזור בהתגברות על המתח הזה ובמציאת מרחב המכיל תפקידים שהם גם ברורים אך גם גמישים ומשלימים. ההתגברות על המתח מניעה את המנחים לעבר שלב ה"התפתחות" (לסלר ווייטסייד, 1997).

המתח בין "מארח" ל"אורח"

מתח נוסף שעלה בראיונות היה המתח בין התפקיד של המארח לתפקיד המתארח, המחזיקים ממדים מתחלפים בתוך מערכת היחסים ההנחייתית. ברמה הכי בסיסית, המדריך מארח את המטפל, שכן הוא זה שנמצא עם הקבוצה במהלך השבוע ומכיר באופן אישי וקרוב את חבריה. באופן סימבולי אפשר לומר שהוא פותח את הדלת למטפל.

מיכל: זה הוא שמכניס אותי לקבוצה. אם הוא לא מכניס אותי אז זה לא קורה, אני באה תלושה. מכניס אותי בתכנים אבל גם בתחושה שאני חלק, אני שייכת, זה שלנו. אני מרגישה גם שייכות לקבוצה, לא רק שאני מנחה פעם בשבוע.

שיר (עובדת סוציאלית בעלת ותק של חמש שנים שזו שנתה השנייה להנחיית הקבוצה): אני מרגישה יותר זרה, אני רק בכובע של מנחה, וקשה לנערים לקבל את זה, אני אורחת. המדריכה כל הזמן איתם ואני פוגשת אותם שעה בשבוע. הרבה מההתנגדויות מופנות אלי. "תפסיקי עם האמירות הפסיכולוגיות שלך", "מי את בכלל? את חושבת

שאת מעלינו", "את לא מכירה אותנו", מרגישים שאני חודרת לתוך המרחב שלהם. אני מייצגת את עולם הטיפול. אין לי עם המדריכה הרבה אינטראקציה מחוץ לפיתוח.

כפי שעולה מהציטוטים, המדריך נמצא שם, ומכיר את הנערים מקרוב. המטפל לעומתו מצטרף למרחב היחסים הזה רק לשעה בשבוע. למדריך יש תפקיד חשוב בהקשר זה: הוא זה שאמור לתת למטפל תחושת שייכות בתוך הקבוצה, ולהכיר לו את הדינמיקות הפועלות בה. חוסר תקשורת או קונפליקטים לא מדוברים בין המדריך למטפל יכולים להוביל למצב של ניתוק בין המטפל לקבוצה.

עם זאת, התפקידים של האורח והמארח אינם סטאטיים. פעמים רבות הקבוצה מתקיימת בחדר הטיפולים של המטפל, ואז התפקידים מתחלפים. מעבר לאירוח בחדר, המטפל גם מזמין את המדריך להיכנס אל מרחב הטיפול, ולעבור מהמציאות שבחוץ למציאות שבפנים. בנוסף, המטפל מארח את המדריך בעולם הנחיית הקבוצות, ומנחיל לו את שפתו.

המתח בין האורח למארח מתעורר כשהקשר בין המנחים נתקל במהמורות והם מתקשים לפתוח דלת זה לעולמו של זה, או כשכל אחד מהמנחים נאחז בעולם הידע שלו, ומתקשה להיפתח לרעיונות חדשים. ביטוי לקושי זה יימצא במורכבויות שיתפתחו בעבודה של הקבוצה כולה, והוא יכול להתגלות בתוקפנות של החניכים בקבוצה כלפי ההתערבויות של ההנחיה, ובקואליציות שנוצרות בין המדריך והקבוצה נגד המטפל. כדי שמשימת ההנחיה תצליח צריכים המנחים לקיים תקשורת טובה בין המארח לאורח, ולהבין שהם תלויים זה בזה (לסלר ווייטסייד, 1997).

המתח בין הרצון בקשר לבין הקושי לבנות קשר בין שני המנחים

כשהמנחים מכירים זה בנוכחותו של זה הם יכולים להיעזר בקשר ביניהם כדי להתפנות לראות את הקבוצה ולחשוב עליה. תקשורת טובה בין מנחים היא הבסיס להצלחת הקבוצה, אך יצירתה דורשת עבודה אינטנסיבית מצד המנחים.

מיכל: אני כן רואה משהו משלים בחיבור בינינו. כששנינו שם יש אפשרות לתקשר גם את המציאות הפנימית וגם את המציאות החיצונית, אנחנו יודעים לשים את שני הדברים ולהתאים לצרכים של הנערים והקבוצה [...] הם יודעים שאנחנו קו, זה ברור ששנינו מנחים את הקבוצה. כשלא מסתדרים המתיחות מורגשת. אנחנו באותו ראש וסטייל של הנחייה אז יש מקום ליותר דברים, יותר דברים יכולים לקרות. אני מרגישה

בנוח לפנות אליו, לדבר, לתת משוב. אני סומכת עליו שהוא יודע מה נכון לנערים, ואני מקווה שגם הוא סומך עליי.

גם כשיש רצון בקשר טוב ופתוח, והכרה ביתרונותיו, היצירה של תקשורת יעילה עם אחר דורשת מיומנויות בין אישיות, פניות של זמן, משאבי אנרגיה ושימוש במערכות תמיכה.

אביטל (מדריכה בעלת ותק של שנתיים שזו שנתה השנייה בהנחיית הקבוצה): החניכים הרבה פעמים תוקפניים כלפיה, ואז אני מתלבטת אם להתערב או לא. אחרי הקבוצה אנחנו לא מדברות על זה. אני מתלבטת על זה עם עצמי. אחרי הקבוצה אנחנו מדברות על הנערים, לא על הקשר שלנו. גם לקבוצת ההדרכה שלנו לא הבאנו את זה אף פעם כדילמה, את היחסים שלנו.

הקשיים ביצירת תקשורת וקשר מגוונים. הם עלולים להתעורר בגלל בעיות לוגיסטיות, בעקבות קשיים בכימיה בין המנחים או בשל מאפיינים אישיותיים. עם זאת, תקשורת פתוחה וכנה היא קריטית להצלחת העבודה הקבוצתית, התלויה ביכולת של המנחים להתגבר על מחסומים בתקשורת. זהו מין "מפתח מאסטר" לקשר בין המנחים, כי גם ההתגברות על המתחים והקשיים שתוארו בסעיפים הקודמים תלויה בתקשורת הפתוחה בין המנחים. מנחים שאינם מתגברים על הקושי הזה נשארים תקועים בשלב ה"התפתחות", ואילו אלה שצלחו את המתח הזה עוברים לשלב ה"התייצבות" (לסלר ווייטסייד, 1997).

דיון

מהממצאים עולה כי קיימים שלושה מתחים ביחסי הקו. מתחים אלו מהדהדים את המורכבות הגדולה בעבודת קו א־סימטרית מובנית המשלבת שתי פרופסיות. עם זאת, הראיונות מצביעים בבירור על כך שההנחיה של מנחים בקו שהצליחו לייצר ביניהם שיח פתוח ושיתוף פעולה אפשרה להם להחזיק את הקבוצה על כל מורכבותה. חיבור זה, ושיתוף הפעולה בין הפרופסיות, מתכתב עם דבריו של ויניקוט (1984) בדבר הטיפול המוסדי, לפיו החזקה טיפולית רב־מקצועית מאפשרת למסגרת המוסדית לשרוד את התוקפנות החוזרת של הילד. תוקפנות ואהבה הן שני צדדים משלימים של אותו המטבע, ועל כן היכולת לשרוד את התוקפנות של הילד היא שתאפשר לו להביע אהבה ולממש את יכולתו. קביעה זו מדגישה את הפוטנציאל הטמון בקו הנחיה של חינוך וטיפול.

עבודת העמקה טרם חיבור

לסלר ווייטסייד (1997) מנו ארבעה שלבים בהיווצרות יחסי הקו: היווצרות, התפתחות, התייצבות והתרעננות. בממצאי המחקר הזה זיהינו את השלבים הללו. עם זאת, שלושת המתחים שהוצגו מעלים שיש צורך להעמיק עוד בשלבי ההתפתחות של צמדי הנחיה א־סימטריים, כי המנחים נדרשים להעמיק את עבודתם האישית והבין־אישית. תהליך זה משפיע בצורה קריטית על היכולת של המנחים לבנות יחסים שיתנו מקום לשונות, ואף יפיקו ממנה תועלת.

להבנתנו, ביחסי קו מן הסוג המוצג במאמר זה יש צורך – לצד העבודה הרגילה על יחסים – לשים דגש גם על שלוש משימות נוספות: גיבוש זהות; חיזוק הטריאדה; ובניית השותפות.

גיבוש זהות

העבודה בקו היא מסע מורכב. מתוך הראיונות עולה כי מדריכים ומטפלים הנמצאים בראשית בניית זהותם המקצועית, וגם אלה שיש להם יחס אמביוולנטי כלפי התפקיד שנדרש מהם, אינם פנויים לראות את המנחה שלצידם. ממצא זה תואם את התיאור של שלב ה"היווצרות" (לסלר ווייטסייד, 1997). בשלב זה האנרגיה של המנחה מושקעת פנימה, ואינה מופנית לקו מנחה או לקבוצה. בשלב בניית הזהות מפתח המטפל את המבט הטיפולי שלו על התהליכים הקבוצתיים, ומבסס את העמדה שפיתח בקבוצה וביחסי הקו. בניית הזהות של המדריך היא תהליך מורכב יותר, כי בתחילה הוא מגבש את זהותו דרך יצירת הקשר במרחב הלא פורמלי, ורק לאחר בניית זהותו כמדריך וביסוס הקשרים שלו במציאות הוא נדרש לפתח גם עמדה של מנחה־מדריך בקבוצה הטיפולית. גב ורז (2012) הדגישו את המורכבות בהנחיית קבוצות של נוער בסיכון, ואת החשיבות של יצירת קשר משמעותי בין המנחה לחברי הקבוצה. הן הראו שקשר כזה מסייע בהפחתת הלחץ והחרדה, והצביעו על היתרון של שני מנחים בשמירה על גבולות הקבוצה וניהולה. הקשר ההדוק של המדריך עם קבוצתו מספק בסיס בטוח שעוזר להפחית את החרדות של החניכים. המדריך משמש כגורם מתווך בין החניכים לקבוצה הטיפולית, ודואג להחזקה של גבולות ברורים. התנועה הזאת מתגלה לא פעם כמהלך מורכב בשביל הסגל החינוכי, וקבוצות ש"נתקעות" בשלב זה מתאפיינות בחשדנות ובתוקפנות רבה במרחב הקבוצתי. רק לאחר שהמנחים רוכשים ביטחון בזהותם המקצועית הם יכולים להתפנות לראות זה את זה.

פתיחת הדלת והיווצרות של טריאדה (חינוך, טיפול, קבוצה)

שלב העמקה נוסף שזיהינו, המתקיים במקביל לשלב ההתפתחות (לסלר ווייטסייד, 1997),

הוא שלב "פתיחת הדלת". המנחה־מדריך שבנה יחסי אמון עם החניכים, ומחזיק אותם בתודעתו, "פותח" בפני המטפל את הדלת לקבוצתו. פתיחת הדלת משמעותה נכונות אמיתית להכניס אדם שלישי ליחסים עם הקבוצה (בריטון, 2016). את משימת המדריך בשלב זה אפשר להקביל לתפקידה של האם שבתה נמצאת על סף השלב האדיפלי (אוגדן, 2001). האם, שמחזיקה בתוכה דמות אב מופנמת, מסייעת לבת להתכונן למפגש עם השלישי, האחר, דרך עצמה והשלישי המופנם בתוכה. אוגדן (2001) מדמה את פתיחת הדלת הזאת לחזרה הגנרלית של האם והבת טרם המפגש עם האב הממשי. בדומה, המדריך שמחזיק בתודעתו גם את המטפל וגם את הקבוצה, מסייע לשניהם להיפגש, תחילה דרכו. "פתיחת הדלת לאיש הטיפול" דומה לברכתה של האם להתנסות האדיפלית של הבת במפגש עם האב, האחר הממשי. מעבר זה למרחב טריאדי, של אם, אב וילד, ובאנלוגיה – מדריך, מטפל וקבוצה־כשלם, הוא משימה מורכבת. במידה ששלב זה נעשה באופן מיטיב, נוצר מרחב שבו מתקיימים מספר יחסי אובייקט. במשולש המשפחתי הילד מחובר בשתי חוליות נפרדות לכל הורה, אך גם נחשף לחוליה נוספת, של יחסי ההורים זה עם זה בלעדיו. דרך חוליה זו הוא זוכה להתבונן בהם מתבוננים בו, וכך הוא רוכש מיומנות להתבונן בעצמו (בריטון, 2016). להבנתנו, טריאדה זו משתקפת גם במרחב הקבוצתי. במידה שהמדריך הצליח לפתוח את הדלת בפני המטפל, ונתן את ברכתו לקשר, הקבוצה זוכה למרחב טריאדי שבו היא יכולה ליהנות מקשר עם כל מנחה בנפרד, להיחשף לקשר של המנחים זה עם זה, וגם לחוות את המבט של המנחים עליהם כקבוצה. משמעותו של המרחב הטריאדי גדולה עוד יותר כאשר מדובר בחברי קבוצה שמתאפיינים בפגיעות במשפחה הראשונית. המרחב הטריאדי יכול לשמש אז כחוויה מתקנת לתא המשפחתי הראשוני, והיחסים בין המנחים מהווים מודלינג לאופני תקשורת יעילים (יאלום ולשץ, 2006; Roy, Lindsay & Dallaire, 2013).

בניית שותפות

שלב זה של פתיחת הדלת מתקיים, כאמור, במקביל לשלב ה"התפתחות" (לסלר ווייטסייד, 1997), ועל כן המשימה בו מורכבת ביותר, שכן המדריך נדרש להכניס את ה"אחר" לקבוצה במקביל לבניית השותפות עימו. בניית השותפות צורכת משאבים של זמן ותקשורת, המושקעים ספציפית בכך (Lucas & Whitaker, 2014). בראיונות עלה במובהק כי מנחים ששמו דגש על בניית התקשורת ביניהם דרך שימוש בזמני שיח ייעודיים, שנעזרו בהדרכה הקבוצתית, ושהביאו לשיח את רגשותיהם ותחושותיהם באופן כן ופתוח, הצליחו לייצר זירת הנחיה עשירה, שהעשירה את הקבוצה כולה. להערכתנו משימה כזו, בעבודה עם

שני מנחים מפרופסיות שונות, מורכבת יותר מהרגיל, ומצריכה מנחים שיש להם בשלות, פתיחות רגשית ויכולת טובה להתמודד עם קונפליקטים. כמו כן היא דורשת השקעה של משאבים ארגוניים, שיסייעו לקו מנחים להתמודד עם משימה זאת.

במקרים שבהם מתקיימים התנאים הבאים: כל מנחה הצליח לבנות את זהותו המקצועית, המדריך בנה קשר של אמון עם קבוצתו, נוצרה שותפות בין המנחים, והמדריך הצליח לפתוח את הדלת של קבוצתו לקו מנחה שהוא המטפל - יכולה השותפות בין בעלי תפקידים שונים לקבל את ביטויה העשיר והמפרה ביותר. לשונות בין התפקידים יש חשיבות רבה ביותר בעבודה עם אוכלוסייה רגישה ומורכבת כמו נוער בסיכון. המדריך מספק לקבוצה עוגן של ביטחון, אמון ומציאות, בשעה שהעובד הסוציאלי מסייע להעשיר את המרחב הקבוצתי במרחב סימבולי, המאפשר התבוננות לומדת על החוויה הרגשית בקבוצה. המנחים לומדים לעבוד יחד כשכל אחד מהם לומד להכיר ולקבל את הקו מנחה, והנוכחות המשותפת יכולה להשתלב לכדי סינרגיה.

במהלך הראיונות זיהינו מספר אתגרים שניצבו בפני המנחים בהגיעם לשלב ה"התייצבות" (לסלר ווייטסייד, 1997). המנחים שמיעטו בהשקעת משאבי אנרגיה וזמן לשיח ביניהם, ובשימוש במשאבים הארגוניים, התקשו לגשר על קונפליקטים ולבנות את הקשר ביניהם. מנחים אלה דיווחו על תחושות של בדידות, היעדר חוויית קו, היעדר שיח על דילמות, והיעדר תחושת שותפות. בקבוצות שהם הנחו הם דיווחו על תוקפנות של החניכים כלפי אחד מהמנחים או שניהם.

להערכתנו יש אפוא חשיבות רבה ליכולת של הארגון לספק מערכת תמיכה שתסייע לצמד המנחים לבנות את הקשר ביניהם, ותתעקש על קיומן של פגישות הדרכה שיעסקו באופן ממוקד ביחסי הקו. לאור זאת היינו מציעות לארגונים המקיימים קבוצות טיפוליות עם הנחיה א־סימטרית בקו לשים דגש מיוחד על הליווי הניתן למנחים, ועל שלושת השלבים הייחודיים שהוצגו במאמר זה.

סיכום

הנחיה של קבוצות נוער בסיכון היא מורכבת, ויש יתרון להנחיה משותפת המשלבת גבולות ברורים לצד תוכן טיפולי. ההנחיה של קבוצת "פיתוח רגשי" בכפר הנוער נירים מורכבת מהחזקת גבולות ברורים לצד עבודה טיפולית, והיא מובנית כהנחיה א־סמטרית. מנחה אחד הוא איש חינוך, והשני עובד סוציאלי. בספרות אפשר למצוא תיאור של היתרונות והחסרונות בהנחיית קו (ברק שטיין, 2019), וגם בראיונות עם המנחים זיהינו מספר מורכבויות ויתרונות שאיתם נדרשים המנחים להתמודד לאור הפערים המקצועיים ביניהם.

את המורכבויות הללו ניסחנו כמתח בין חינוך לטיפול; מתח בין "מארח" ל"מתארח"; ומתח בין הרצון בקשר לבין הקושי לבנות קשר.

בנוסף, במהלך הראיונות זיהינו שלושה שלבי העמקה המעשירים את המודל של לסלר ווייטסייד (1997) בבניית יחסי הקו. שלבים אלו הם גיבוש זהות; פתיחת הדלת והיווצרות של טריאדה; ושלב בניית השותפות. משימתם הראשונה של מנחים היא להבנות את זהותם המקצועית וההנחייתית בקבוצה. לאחר שזו מגובשת, מסייעים המנחים לקבוצה לנוע לעבר מערכת יחסים משולשת, שבה יש מקום משמעותי ל"אחר", במונחים של קו־מנחה אחר, דבר שבונה את יחידת ההנחיה ומאפשר לקבוצה להמשיך להתפתח ולעבוד. במקביל לשלב זה לומדים המנחים להכיר ולהוקיר זה את יכולותיו של זה. כאשר הם מצליחים בכך הופכים יחסי הקו ליחסים סינרגיים, והקבוצה זוכה להיות מוחזקת באמצעות עוגן המציאות, ומועשרת דרך המרחב הסימבולי. תהליך זה הוא מורכב, ויש צורך להתעקש על קיומן של פגישות הדרכה משותפות לצמד המנחים. בפגישות הדרכה אלה יש מקום להתייחס למשימות ההתפתחות שתוארו, המאפיינות צמדי קו א־סימטריים.

אין עדיין ספרות רבה המתייחסת להנחיית קבוצות שבהן יש שני מנחים שכל אחד מהם מגיע מפרופסיה אחרת. אנו רואות חשיבות בהעשרת הידע הקיים בנושא סגנון הנחיה ייחודי זה.

מקורות

אוגדן, ת. (2001). הקצה הפרימיטיבי של החוויה. תל אביב: עם עובד.

בריטון, ר. (2016). אמונה ודמיון. תל אביב: עם עובד.

ברק שטיין, ח. (2019). הנחיה בקו (CO): יחידת הנחיה של שני מנחים.
https://0cf3ec36-d006-4875-9ab6-6fe151153519.filesusr.com/ugd/0b0bcc_cb09fc1bbb0043d4aca73b78ba60bea4.pdf

גב, ס. ורז, ש. (2012). יחסי הדרכה במקביל לעבודה בקו. מינהל חברה ונוער, משרד החינוך. http://noar.education.gov.il

ויניקוט, ד. ו. (1984). חסך ועבריינות. תל אביב: תולעת ספרים.

יאלום, א. ולשץ', מ. (2006). טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשה. ירושלים: כנרת.

לסלר, ד. ב. ק. ווייטסייד, ג. (1997/1980). מסגרת התפתחות לטיפול בקו (co). בתוך נ. רונסוסר ול. נתן (עורכים), **הנחיית קבוצות: מקראה** (עמ' 373–383). ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.

סמסליק, א. כ., סמדז'ה, נ., ומויאל, ח. (2007). **מסע החסות אל הנוער: תפיסת ההתערבות של רשות חסות הנוער**. ירושלים: עמותת ענ"ב.

קפלן, י. (2002). הנחיה בקו בעבודה קבוצתית עם נוער מנותק. **מניתוק לשילוב, 11**, 41–51.

רוזנפלד, י. (2000). היינו כחולמים. **חברה ורווחה, ר**(4),421–443.

Alexander, F., & French, T. (1946). *Psychoanalytic Therapy: Principles and Applications*. New York: Ronald.

Berger, M. (2002). Envy and generosity between co-therapists. *Group, 26*(1), 107-121.

Bridbord, K., & DeLucia-Waack, J. (2011). Personality, leadership, and theoretical orientation as predictors of group co-leadership satisfaction. *Journal for Specialists in Group Work, 36*(3), 202-221.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Freedman, W., & Diederich, L. T. (2018). Group co-facilitation: Creating a collaborative partnership. In M. D. Ribeiro, J. M. Gross, & M. M. Turner (eds.), *The college counselor's guide to group psychotherapy* (pp. 159-172). Routledge/Taylor & Francis Group.

Hawkins, P. (2012). *Leadership team coaching: Developing collective transformational leadership.* London: Kogan Page.

Lucas, M., & Whitaker, C. (2014). A model of co-facilitation for supporting group coaching-supervision. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, *2*(2), 1-9.

Roy, V., Lindsay, J., & Dallaire, L. F. (2013). Mixed-gender co-facilitation in therapeutic groups for men who have perpetrated intimate partner violence: Group member's perspectives. *The Journal for Specialists in Group Work*, *38*(1), 3-29.