

תפקידם של אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות לנוער בסיכון כמלווים במסעות הישרדות

ענת האס ומני מלכה

רקע: מסעות הישרדות טיפוליים הפכו בעשורים האחרונים לצורת עבודה נפוצה עם בני נוער בסיכון ממסגרות השמה חוץ-ביתיות. מכיוון שהשימוש בטבע ובאתגר ככלי רפלקטיבי התגלה כבעל פוטנציאל טיפולי יוצא דופן, סוגיית מקומם ותפקידם של אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות לבני נוער בסיכון, המתלווים למסעות ובה בעת שותפים לתהליך הטיפולי שעוברים בני הנוער בתוך המסגרת, הופכת לסוגיה כבדת משקל.

מטרת המחקר: לבחון את המשמעות שמעניקים אנשי הצוות ממסגרות חוץ-ביתיות בישראל לתפקידם כמלווים את בני הנוער מהמסגרת החוץ-ביתית, במסעות ההישרדות.

שיטת המחקר: המחקר מבוסס על גישה איכותנית-פנומנולוגית. רואיינו 12 אנשי צוות ממסגרות שונות ריאיון עומק מובנה-למחצה.

ממצאים: לאנשי הצוות יש שלושה תפקידים מרכזיים, שהם בעלי זיקה ותרומה ייחודית לתוכנית הטיפול הכללית שמתקיימת במסגרת החוץ-ביתית: (1) איש הצוות כצופה-עד לחוויה; (2) איש הצוות כתומך ומקדם יעדים בתהליך הטיפולי במהלך המסע; (3) איש הצוות כמגשר ומתווך.

מסקנות והשלכות לפרקטיקה: המאמר דן במשמעות הממצאים מנקודת מבט תיאורטית מערכתית-אקולוגית, תוך התייחסות לייחודיותו וליתרונותיו של מודל העבודה הנהוג בישראל, והמשמעויות הפרקטיות שלו. כמו-כן מציע המאמר מסגרת עבודה המביאה לידי ביטוי את שלושת התפקידים של אנשי הצוות.

מילות מפתח: גישה אקולוגית-מערכתית, טיפול מוסדי, מסעות הישרדות טיפוליים, נוער בסיכון, טיפול בשטח, מסגרות השמה חוץ-ביתיות

המאמר מבוסס על עבודת המוסמך של ענת האס, בהנחיית ד"ר מני מלכה, בית הספר לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית ספיר, ובהנחיית ד"ר מיה לביא אג'אי, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

התקבל במערכת: 5.2019; אושר לפרסום: 3.2020; נוסח סופי: 3.2020

מבוא

בשדה העבודה הטיפולית עם בני נוער בסיכון השהים במסגרות חוץ-ביתיות, התבססה לאורך השנים ההכרה כי לאור האתגרים שמקורם במאפייני בני הנוער, יש לשלב בתוכנית הטיפול המוסדי שיטות טיפול לא קונוונציונליות. לפיכך, לצד השימוש בשיטות מסורתיות, החלה בשלושת העשורים האחרונים להיות מיושמת שיטה המכונה 'טיפול באמצעות מסעות הישרדות' (רומי וכהן, 2007). במסגרת שיטה זו המטופלים יוצאים מן המסגרת הטיפולית אל השטח בידעה כי לטבע ולמפגש עם הטבע יש כוחות תרפויטיים, וכי השהות בסביבה טבעית חסרת גירויים מלאכותיים מזמנת עבור השהים בה התנסויות מעצימות ורפלקטיביות (Gass, Gillis, & Russell, 2012).

בשדה המחקר על מסעות הישרדות יש עניין רב בתרומתם של מסעות אלו לתהליך הטיפולי שעוברים המשתתפים במסגרת הטיפול המוסדי, ולכן גם בתרומתם של אנשי המקצוע שמתלווים למסע, בין אם מדובר באנשי השטח ובין אם זה בצוות המקצועי של המסגרות החוץ-ביתיות, שבהן שוהים בני הנוער. על פי מודל העבודה של מסעות ההישרדות, המקובל ברחבי העולם, עומד בפני אנשי המקצוע המעורבים במסעות אתגר של בניית קו המחבר בין תוכנית הטיפול של המשתתפים ובין החוויה הטיפולית שלהם במהלך המסע. אתגר זה תקף גם כאשר המסע מונחה בידי אנשי שטח ממסגרות חיצוניות ופרטיות (Alvarez & Stauffer, 2001; Russell & Gillis, 2017), וגם כאשר מדובר באנשי צוות מהמסגרת הקבועה של בני הנוער שמתלווים למסע ההישרדות ומהווים חלק ממנו, כפי שבדרך כלל מקובל בישראל (מיכאלי, 2013).

בשדה מחקר זה ישנה הסכמה בדבר חשיבות הקשר שנקם בין אנשי המקצוע שملווים את המסע לבין החניכים, וגם לגבי תרומתם של אנשי המקצוע לתהליך שעוברים המשתתפים במהלך המסע (Russell & Gillis, 2017). מדובר באנשי מקצוע המעורבים במסעות ובקשר עם החניכים המשתתפים (לדוגמה: מורים, מדריכים טיפוליים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים). במאמר תיעשה הבחנה בין המונח "אנשי שטח" ובין המונח "אנשי צוות". בשני המקרים מדובר באנשי מקצוע המלווים את המסע; במונח "אנשי שטח" הכוונה לבעלי תפקידים חיצוניים למסגרת החוץ-ביתית, או שהם חלק מצוות קבוע חיצוני שמלווה מסעות, ואילו "אנשי צוות" הם אנשי צוות מהמסגרת החוץ-ביתית שממלאים במקביל למסע גם תפקיד מקצועי בתוכנית הטיפולית.

תרומה נוספת להשתתפות אנשי המקצוע במסע באה ליד ביטוי בכך שהם משמשים דמות של מבוגר שהוא מודל לחיקוי בתהליך ההתמודדות עם אתגרי המסע

(Taniguchi, Widmer, Duerden, & Draper, 2009). הפגנת אמפתיה והבנה, קור רוח וחוש הומור הופכים אף הם את איש המקצוע לדמות נגישה ובעלת השפעה חיובית על בני הנוער (Halsall, Kendellen, Bean, & Forneris, 2016). אלמנט משמעותי נוסף הוא כינונם של יחסים שוויוניים וחבריים יותר בין בני הנוער ובין איש המקצוע, המבוססים על הנאה מההתנסות המשותפת תוך ויתור על מאפיינים סמכותניים (Ambrozaitis, 2010).

בשדה מחקר זה לא נחקרה נקודת מבטם של אנשי הצוות, מהמסגרת החוץ-ביתית, ובאופן ספציפי יותר לא נבחנה המשמעות שהם מעניקים לתפקידם הכפול במהלך המסע, כמלווים במסעות ההישרדות וכאנשי הצוות הטיפולי. אנו מבקשים למלא פער זה, ולבחון, בתוך ההקשר הישראלי, את המשמעות שאנשי הצוות מעניקים לתפקיד ייחודי זה. למיטב ידיעתנו, מדובר בסוגיה שטרם נחקרה בשדה המחקר על מסעות הישרדות בארץ ובעולם, ובחינת תפקידי אנשי הצוות ומשמעותיהם השונות עשויה לסייע להבנת תרומת השתתפות אנשי הצוות במסע לתוכנית הטיפולית הכוללנית של בני הנוער המשתתפים במסעות, וגם לטיפול המוסדי בבני נוער בסיכון במסגרות חוץ-ביתיות.

הטיפול המוסדי לבני נוער במסגרות חוץ-ביתיות

מסגרות להשמה חוץ-ביתית מעניקות מגוון מענים לילדים ובני נוער הנמצאים במצבי סיכון, שהוצאו מרצון או בכפייה מביתם בשל התנהגות עבריינית, קשיים בבית, הזנחה או התעללות (זעירא, עטר-שוורץ ובנבישתי, 2012; Crittenden, 2017). מטרתם של מוסדות אלו היא כפולה: מחד גיסא, הם משמשים מסגרת המגנה על בני הנוער מהסביבה הפוגענית שבה גדלו, כדי לאפשר להם לחוות סביבה מיטיבה וחברה נורמטיבית. מאידך גיסא, הם משמשים מענה חינוכי-טיפולי אישי וחברתי המבקש להעניק לבני הנוער כלים התנהגותיים, רגשיים וחברתיים, לאפשר התפתחות אישית והתנסות בשגרת חיים נורמטיבית, ולשקם את אמונם בעולם המבוגרים (Whittaker & Treischman, 2017).

העבודה הטיפולית עם 'נוער בסיכון' בכלל ובטיפול המוסדי בפרט, נמצאת על הרצף שבין חינוך לטיפול (לוי, 2003). כמו כל בני הנוער, החניכים זקוקים לדמויות מחנכות, להקניית ערכים ונורמות חברתיות וליצירת מסגרת יציבה, ולכך נוסף הצורך בסיוע טיפולי-רגשי. לפיכך, "עבודה חינוכית-טיפולית" משלבת עקרונות וגישות מתחום החינוך והטיפול גם יחד (אהרוני, 2011), והיא כוללת את עבודתם של מדריכים חינוכיים-טיפוליים, מורים, ורכזים חברתיים-טיפוליים. אף על פי שלחלק מהעובדים הללו אין הכשרה מקצועית-טיפולית מסודרת, הגדרת תפקידם היא הובלת התהליך החינוכי של בני הנוער, והם מהווים חלק משמעותי גם בתהליך

הרגשי שהחניכים עוברים (כהן וכהן, 2001). בנוסף לכך, כחלק מההגדרה של עבודה חינוכית-טיפולית, ישנם במוסדות השונים עובדים סוציאליים או פסיכולוגים האמונים על הבניית הקו הטיפולי והנחייתו.

הגישות הטיפוליות לעבודה עם בני נוער במסגרות חוץ-ביתיות נחלקות לשתי קטגוריות עיקריות. בקטגוריה הראשונה נכללות שיטות התערבות להגברת השליטה העצמית ועיצוב התנהגותי (Lipsey, 2009), ובשנייה נכללות גישות התייחסותיות, המדגישות את התמיכה הרגשית ואת הקשר הטיפולי. שתי קטגוריות אלו תואמות את הצרכים הבסיסיים שמסגרת משפחתית מעניקה לילדיה: מחד גיסא הצורך של הילד בגבולות ובמסגרת ברורה ויציבה, ומאידך גיסא הצורך במסגרת רגשית ובהיקשרות לרמות חמה, אוהבת ומשמעותית, ולכן מסגרת טיפולית המשלבת את שתיהן נחשבת לאפקטיבית ביותר (Scholte & Van Der Ploeg, 2000).

לקשר שנרקם בין אנשי הצוות הטיפולי במסגרות חוץ-ביתיות ובין החניכים יש פוטנציאל רב ביצירת חוויה מתקנת, ותרומה משמעותית בהצלחת התהליך הטיפולי. לדוגמה, קשרים שאופיינו בחיבור רגשי עמוק ושילבו בתוכם אינטראקציות חברתיות ובלתי פורמליות, וקשרים שהתאפיינו בהתקשרות בטוחה, נמצאו כגורמי מפתח ביצירת שינוי חיובי (גור, 2006; Knorth, ; 2013; Harder, Knorth, & Kalverboer, 2010; Harder, Huyghen, Kalverboer, & Zandberg, 2010). כמו-כן, חשיבותו של קשר טיפולי אינטר-סובייקטיבי בעבודה עם בני נוער בסיכון מתעצמת נוכח הצורך הגדול של קבוצת אוכלוסייה זו בחוויה מתקנת (חימי, 2015; ; Brown & Wright, 2001; ; Fritsch & Goodrick, 1990). על רקע זה החלו להתפתח בשדה הטיפול המוסדי המיועד לבני נוער בסיכון שיטות טיפול שאינן קונוונציונליות, המבוססות על התנסות ודוגלות "ידיעה באמצעות חוויה" (Pos, Greenberg, & Elliott, 2008). כחלק ממגמה זו, החלו מסגרות חוץ-ביתיות לבני נוער בסיכון בשנות ה-90 לאמץ ולהטמיע את שיטת הטיפול באמצעות שטח (מיכאלי, 2013; רומי וכהן, 2007).

טיפול באמצעות שטח – מסעות הישרדות

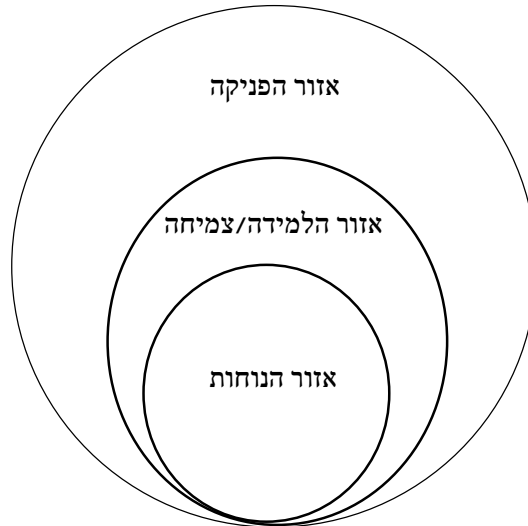
טיפול באמצעות שטח, או מסעות הישרדות, נחשבים לשיטת התערבות חינוכית-טיפולית בסביבה בעלת אופי קיצוני (wilderness) כדי לסייע לבני הנוער בסיכון ברכישת ערכים חדשים והתמודדות עם מצבי חיים חדשים הדורשים כישורי חיים, התנסות במצבי לחץ, מנהיגות וחברות בקבוצה (רומי וכהן, 2007). הטיפול באמצעות שטח משלב בתוכו פעולות אתגריות שמטרתן ליצור שינוי קוגניטיבי, התנהגותי ורגשי בקרב המשתתפים (Gass et al., 2012). תרומתם של המסעות והאפקטיביות שלהם כפי שהיא באה לידי ביטוי מנקודת המבט של בני נוער שהשתתפו במסעות, המתבטאת בשיפור מערכות יחסים קרובות והעלאת

המוטיבציה להצלחה בהישגים בלימודים (Russell, 2000), בהשפעה חיובית כללית על חייהם (Davis-Berman & Berman, 2012), ובירידה בהישנות ביצוע עבירות פליליות (Clem, Prost, & Thyer, 2015). ההשתתפות במסע אף משפרת את היכולת של בני נוער בסיכון לבוא במגע עם עולמם הפנימי, היא מעלה את תחושת המסוגלות והדימוי העצמי שלהם ויוצרת הזדמנות לרקום קשרים מיטיבים (מרגולין, 2017).

היציאה למסעות הישרדות מבוססת על גישה הרואה בטבע מרחב טיפולי, ובשהות בו פרקטיקה תרפויטית מקובלת בקרב בני נוער המתמודדים עם בעיות התנהגות (Battey & Ebbeck, 2013; Gillis, Gass, & Russell, 2008). אורכם של המסעות נע בין מספר ימים למספר חודשים, ובמהלכם מתמודדים החניכים עם מגוון משימות: ניווט ממקום למקום, הדלקת אש ובישול אוכל על מדורה, בניית מחסות ועוד. אנשי המקצוע שמלווים את המסעות שותפים בהקניית המיומנויות והכלים הנחוצים לשם התמודדות עם האתגרים (Russell & Farnum, 2004). כמו כן, ההתנהלות היום-יומית נעשית לרוב בחוליות קטנות המשמשות מסגרת חברתית מרכזית לעבודה הטיפולית ברמה הבין-אישית (Russell, 2001). בד בבד עם ההתמודדות הפיזית, משתתפים החניכים בשיחות פרטניות וקבוצתיות, מדברים על רגשותיהם, צרכיהם וחיי היום-יום שלהם, ומטרת השיחות הללו היא לעשות חיבור בין ה'כאן ועכשיו' ובין התמודדויות שונות בחייהם (Alvarez & Stauffer, 2001; Russell & Gillis, 2017). לצד התפיסה הכללית של הטבע כגורם טיפולי (Kaplan & Kaplan, 1989), מדגיש תחום המסעות הטיפולים שני נושאים עיקריים: דימוי עצמי וכישורים חברתיים (Gass et al., 2012). מבנה המסע יוצר עבורם הזדמנות לחוויה של מסוגלות עצמית, והכרה בכישורים ויכולות התמודדות (Berman & Davis-Berman, 2013).

אחד המודלים המקובלים להבנה וניתוח של התהליך שעוברים המשתתפים במסעות הישרדות, הוא מודל שלושת מעגלי ההתמודדות (Brown, 2008; Luckner & Nadler, 1997).

במודל זה נכללים שלושה אזורים מרכזיים של התמודדות (תרשים 1): (1) אזור הנוחות (comfort zone): הכולל התמודדויות בסיטואציות פשוטות, שאינן דורשות מאמץ מיוחד, כדוגמת הליכה למקום מוכר, מפגש עם חברים או פעולות שגרתיות אחרות; (2) אזור הלמידה/צמיחה (growth / learning zone): בתוכו נכללות התמודדויות מורכבות יותר הדורשות מאמץ פיזי, רגשי וקוגניטיבי. התמודדות עם מבחן קשה, מפגש מאיים עם אנשים זרים או הליכה במקום לא מוכר, הן דוגמאות לסיטואציות שבהן אנשים חווים אתגרים, ולצד תחושות לא נעימות של איום וחרדה הם חווים התמודדות מוצלחת שמובילה לתחושת מסוגלות, התפתחות ולמידה, עם



תרשים 1: מודל שלושת מעגלי ההתמודדות

יכולת להכללה במקרים דומים; (3) אזור הפניקה (panic zone): כולל התמודדויות וקשיים שמעל יכולתו של הפרט. המכשולים שבהם הוא נתקל מציבים בפניו קושי שנחוה כבלתי אפשרי, והתוצאה היא תחושת שיתוק והגברה של תחושת אי-מסוגלות. השימוש במונח פניקה (panic) בהקשר של מודל זה נועד להצביע על מגוון רגשות המאפיינים התמודדות שהיא מחוץ לאזור הנוחות ואזור הצמיחה-למידה, כגון שיתוק, בלבול אובדן עשתונות, ואין בו כדי להצביע על הפרעה פסיכיאטרית.

על פי מודל זה, אחת המטרות העיקריות של טיפול באמצעות שטח היא יצירת מסגרת בטוחה ומותאמת, שבה המשתתפים מתבקשים (ונאלצים) לצאת מאזור הנוחות שלהם ולהתמודד עם אתגרים חדשים (Gass et al., 2012). כאשר מדובר בחוויות שמחוץ לאזור הנוחות של האדם, הוא נאלץ, מחד גיסא, להתמודד עם רגשות הלחץ ואף עם תחושת ירידה בביטחון העצמי, ומאידך גיסא, הוא יכול להתנסות בחוויות של הצלחה, שהופכות את ההתנסות לאזור של צמיחה וגדילה. חוויות ופעולות שנתפסו בעבר כבלתי אפשריות הופכות למוכרות ואפשריות, מרחיבות את תחום ההתמודדות ומקטינות את אזור הפניקה (Luckner & Nadler, 1997). בהקשר זה, אנשי המקצוע שמתלווים למסע משמשים דמות המסייעת לווסת תחושות ורגשות, ותומכת במשתתפים בהתמודדותם עם מצבים קשים ואתגרים.

עם זאת, מודל שלושת מעגלי ההתמודדות בוחן באופן ספציפי את האתגרים הייחודיים העומדים בפני משתתפי המסע, ואין בו כדי להניח כי במהלך השהות

היום-יומית של בני הנוער במסגרת המוסדית הם אינם מתמודדים עם אתגרים או שהם נמצאים באורח תמידי באזור הנוחות, וייתכן כי אפשר ליישם מודל זה גם ביחס לפעילויות נוספות של המסגרת החוץ-ביתית.

מסעות הישרדות טיפוליים בישראל

מבחינה היסטורית, ארצות-הברית היא המוקד העולמי של תחום השימוש והפיתוח של טיפול באמצעות שטח. תנועת Outward Bounds הייתה הראשונה שהחלה לצקת תוכן ממשי ברעיונותיו התיאורטיים של דיואי (Dewey, 1997), והחלה לבנות מסגרת עבודה פרקטית למה שמכונה "תרפיה אתגרית" או "הרפתקנית" (adventure therapy) וטיפול חווייתי-ההתנסותי (Koperski, Tucker, Lung, & Gass, 2015). בספרות העכשווית יש מגוון רחב מאוד של מחקרים אודות מסעות הישרדות ככלי טיפולי עבור מגוון אוכלוסיות, וביניהן נוער בסיכון. בתוך מגוון זה נכללות אוכלוסיות המתמודדות עם הפרעות נפשיות (Russell & Gillis, 2017), בעיות התנהגות (Gillis et al., 2008), עברייני מין (Gillis & Gass, 2010), בני נוער הנוהגים באלימות (לדוגמה: Battey & Ebbeck, 2013) ובני נוער המשתתפים בתכניות של צמיחה אישית וחינוך (Friese, Pittman, & Hendee, 1995).

ראשית דרכו של הטיפול באמצעות שטח ומסעות הישרדות בישראל בתחילת שנות ה-90. מדריכי טיולים ותיקים נחשפו למודלים של תנועת Outward Bounds, והחלו ליישם אותם בקרב בני נוער בסיכון, הן עבור מסגרות חוץ-ביתיות ספציפיות והן עבור בני נוער שנאספו מתוך מסגרות שונות (מיכאלי, 2013). עם התפתחותו של התחום בישראל התגבשו שני מודלים עיקריים:

המודל הראשון נפוץ יותר בעולם, והוא מורכב ממסגרות שעושות שימוש תדיר בשטח ככלי טיפולי באמצעות מסעות וימי שטח. לרוב, צוות המסגרת הקבוע הוא בעל ניסיון רב בשטח והוא אחראי על המסע כולו, על ההיבטים הטכניים, על התוכנית הטיפולית ועל שילוב תכנים מהמסע בתהליך הטיפולי של החניכים (Gillis et al., 2008). מודל זה תואם כאמור את הנעשה בארצות-הברית וקנדה, הוא איננו מכוון בהכרח רק לנוער בסיכון, ונכללות בו גם אוכלוסיות אמידות שמצטרפות למחנה או לתוכנית מובנית המופעלת כולה בידי חברות פרטיות (Hoag, Massey, & Roberts, 2014).

המודל השני ייחודי לישראל. משתמשות בו עמותות חיצוניות (כדוגמת 'דרך לוטן', 'צוות שביל') המתמחות בטיפול באמצעות שטח, ועובדות כ'ספקיות חיצוניות' העוזרות למסגרות טיפוליות לשלב בעבודתן מסעות הישרדות. עמותות אלו מעסיקות אנשי טיפול ואנשי שטח מוסמכים, ועובדות עם מסגרות שאינן מכירות את העבודה

הטיפולית בשטח. אנשי השטח של העמותה, שהם חיצוניים למסגרת החוץ-ביתית, מצטרפים לאנשי הצוות הקבוע מן המסגרת שמתלווים למסע (בן סימון וכאהן-סטרבצינסקי, 2013; מיכאלי, 2013; מרגולין, 2017; רומי וכהן, 2007).

המחקר אודות אנשי מקצוע שמעורבים במסעות הישרדות

אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות המתלווים למסעות הישרדות הם תת-קבוצה בתוך הקבוצה הרחבה יותר של אנשי מקצוע המעורבים במסעות ההישרדות. בקבוצה זו נכללים אנשי מקצוע ממקצועות עזרה מגוונים, כמו מדריכים טיפוליים, מובילי מסעות מוסמכים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, יועצים חינוכיים, אחיות פסיכיאטריות ופסיכיאטרים (רומי וכהן, 2007; Karof, Norton, Tucker, Gass, & Foerster, 2019). למרות גיוון זה, מספרות המחקר על מסעות הישרדות עולות כמה טענות, והן: טרם נחקרו סוגיות מקומם ותפקידם של אנשי המקצוע המעורבים במסעות; נחוצה הבחנה בין אנשי השטח ובין אנשי המקצוע האחרים שמעורבים במסעות (במקרה זה אנשי הצוות של המסגרת החוץ-מוסדית); יש לחקור את הזיקה שבין התהליך שהחניך עובר במסע ובין תוכנית הטיפול הכללית שלו (מרגולין, 2017; Karof et al., 2019; Tucker & Norton, 2013).

על רקע זה נציג בקצרה את הידוע על תרומתם ותפקידם של אנשי מקצוע המעורבים במסעות, ובעיקר של אלו המובילים את המסעות (אנשי השטח, מובילי המסע) או מתלווים אליהם (אנשי צוות שאינם אמונים על העברת המסע), מתוך כוונה לעמוד מקרוב על תרומתם ותפקידם במסעות אלו. יש לזכור בהקשר זה, כי המקרה הישראלי הוא "מקרה פרטי" שבו צוות המסגרת החוץ-ביתית מתלווה למסעות, יחד עם מובילי מסעות (שהם אנשי השטח), בשונה מהמודלים הנפוצים יותר בעולם, שבו בני נוער מגיעים למחנות או למסגרות קצרות או ארוכות טווח, שמסעות ההישרדות הם חלק מההתמחות ושיטות הטיפול שלהם. זאת ועוד, הדגשת תרומתם של אנשי הצוות במהלך המסע ולאחריו הכרחית להבנת תפקידם של אנשי הצוות מן המסגרות החוץ-ביתיות שמתלווים למסע, משום שההיבט המבני של תפקידם יוצר פוטנציאל של המשכיות בין המתרחש במסע עצמו ובין חיי היום-יום של המסגרת החוץ-מוסדית (מרגולין, 2017).

למעשה, מרבית המחקרים הבוחנים את מעורבותם של אנשי המקצוע במסעות, בין אם מדובר בנקודת מבטם של בני הנוער ובין אם מדובר בנקודת מבטם של אנשי המקצוע, מצביעים על חשיבות נוכחותו של איש המקצוע כדמות מבוגרת שמתלווה לבני הנוער ושותפה להתנסות ולחוויה, וגם לאיכות הקשר והברית הטיפולית שנוצרת ביניהם (Halsall et al., 2016; Russell & Gillis, 2017; Taniguchi et al., 2009).

חשיבות זו באה לידי ביטוי גם כאשר מדובר בנקודת המבט של המשתתפים במסע וגם כאשר מדובר בנקודת המבט של אנשי המקצוע שמעורבים במסעות. בני נוער שהשתתפו במסעות מצביעים על הנכונות של אנשי המקצוע להציב יעדים, להגדיר מטרות, לגלות עניין, להיות נדיב, להאמין במשתתפים וליצור חוויה בלתי פורמלית של הנאה, כדוגמאות לתרומת אנשי המקצוע לתהליך שהם עוברים במסע ולתהליך השינוי החיובי שהם חווים (Duerden, Taniguchi, & Widmer, 2009; Taniguchi et al., 2012). גם מחקרים שבדקו את נקודת מבטם של אנשי מקצוע העלו מסקנות כמעט דומות. לדוגמה, מחקר שבחן את תרומתם של אנשי השטח, במקרה זה המדריכים הטיפוליים, לתהליך השינוי של החניכים, מצא כי תרומתם העיקרית באה לידי ביטוי ביצירת קשר בין-אישי בינם ובין החניכים, וביכולתם לספק קשר חיובי, אישי וייחודי עם דמות מבוגרת, למלא תפקיד שוויוני ביחס למשימות המסע, ולשמש מודל לחיקוי (Ambrozaitis, 2010). מחקר אחר שבחן את תפקיד אנשי השטח, ובהם יועצים, מנהלי מסגרות ומדריכים טיפוליים במחנות קיץ אתגריים, הצביע על שני מאפיינים עיקריים של התפקיד: יעילות תפקודית, הבאה לידי ביטוי בהיבטים רגשיים של בניית קשר טיפולי מאפשר; ושימוש באסטרטגיות טיפוליות, המתבטאת בהתאמת התגובות למאפייני המשתתפים ויצירת סביבה תומכת ומאפשרת (Halsall et al., 2016). במחקר אחר נמצא כי תרומת אנשי המקצוע במהלך המסע באה לידי ביטוי בשלבים שונים של מעגל החיים של המסע, הן בתרומתם ליכולת החניכים לצלוח את שלבי המסע, הן ביכולת החניכים לרכוש מיומנויות הקשורות לשיפור איכות החיים ולאורח חיים בריא, והן בפיתוח יכולת מנהיגות (Field, Lauzon, & Meldrum, 2016).

עם זאת, בשדה המחקר על תפקידם של אנשי המקצוע המעורבים במסעות ההישרדות, חסרה התייחסות לנקודת מבט רחבה יותר, הקושרת בין התהליך שמתרחש במסע ובין חיי היום-יום והתוכנית הטיפולית הרחבה יותר של החניכים. בביקורת עכשווית, הנשענת על הגישה המערכתית-אקולוגית, נטען כי היבטים שונים של שינוי שמתחולל במסע וקשורים לערכים והתנהגויות שמקורם במפגש עם הטבע והסביבה, צריכים לבוא לידי ביטוי גם בחיי היום-יום של החניכים ובמעגלים האקולוגיים השונים של חייהם (Reese et al., 2019). על בסיס הגישה המערכתית-אקולוגית עולה גם הטענה כי יש בעיות אתיות וקומוניקטיביות המזוהות עם מודלים שאינם ערים להפרדה בין התהליך שמתחולל במהלך המסע, ובין מוסדות וגורמי טיפול קונוונציונליים בקהילה, וכי נדרש מאמץ ליצירת אינטגרציה של החשיבה האקולוגית בקרב אנשי המקצוע המעורבים במסעות (Reese, 2016, p. 355; Swank, Shin, Cabrita, Cheung, & Rivers, 2015). ביקורת זו עולה בקנה אחד עם הטענה כי יש צורך לבחון מודלים נוספים של עבודה, מעבר לגבולות של ארצות-הברית וקנדה,

הנחשבות למובילות בתחום הטיפול באמצעות מסעות (Field et al., 2016), באופן שמאפשר לקשור בין היעדים הטיפוליים של חניכי המסגרת החוץ-ביתית ובין התהליך שמתחולל במסע (מרגולין, 2017). המחקר הנוכחי מבקש, אם כן, למלא פער זה, תוך התייחסות להבנה רחבה יותר של התפקיד שממלאים אנשי הצוות הנלווים למסעות בתהליך שמתרחש במהלך המסע, ושל המשמעות שמעניקים אנשי הצוות לתפקידם בזיקה לתוכנית הטיפול הכללית של המסגרת.

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי נערך בשיטת מחקר איכותנית, המתמקדת בחקירה ולמידה של העולם ושל תופעות הקיימות בו, מנקודת המבט של הסובייקט והאופן שבו הוא חווה את העולם ומבין אותו (Creswell, 2013). המחקר התבסס על המסורת הפנומנולוגית, אשר בעיקרה מתחקה אחת המשמעות שהנחקרים מעניקים למציאות ולמאורעות (שקדי, 2003). הגישה הפנומנולוגית אינה מבקשת לאשש או להפריך השערות, אלא חותרת להעמקת ידע בתחום מסוים באמצעות תיאור גרוש (Geertz, 1973) של התופעה, המבוסס על נקודת המבט המורכבת של אלו שחוו אותה. בגישה זו, תפקידו של החוקר לזקק בתיאוריו את מהות התופעה מתוך דברי המרואיינים וחוויותיהם (צבר-בן-יהושע, 2016; שלסקי ואלפרט, 2007).

הגישה האיכותנית נמצאה מתאימה למחקר הנוכחי, מכיוון שמטרתו היא להתחקות אחר תופעה ואוכלוסייה שטרם נחקרו דיין בהקשר הישראלי ובעולם בכלל, ומתוך כוונה להפיק ידע המבוסס על נקודת המבט של המשתתפים ועל האופן שבו הם מדווחים, מתארים ומפרשים שיטת התערבות ייחודית. באופן ספציפי למאמר הנוכחי, המוקד הוא במשמעות שמעניקים המרואיינים לתפקידם כמלווים של חניכי המסגרת החוץ-ביתית שבה הם עובדים, במהלך מסעות הישרדות, בזיקה לתוכנית הטיפול הכללית של המסגרת. בנוסף לכך, מכיוון שהידע הקיים בעולם על תפקידם אנשי מקצוע המעורבים במסעות, מעוגן ברובו במחקרים כמותיים, טרם נחקרו אספקטים חשובים אחרים, כגון המשמעות שהם מעניקים לתפקידם. על רקע זה אנו מניחים כי תרומתו של מחקר איכותני-פנומנולוגי היא בהוספת נדבך נוסף לידע על מסעות טיפוליים (מרגולין, 2017; רומי וכהן, 2007; Ambrozaitis, 2010).

המשתתפים והליך המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 12 אנשי צוות שעבדו בפועל במסגרות השמה חוץ-ביתיות לבני נוער בסיכון והיו חלק מצוות רב-מקצועי שהיה אמון על תוכנית הטיפול

של השוהים במסגרת. המסגרות העיקריות שנכללו במחקר הן פנימיות של משרד הרווחה ושל משרד החינוך והוסטלים של חסות הנוער. למעשה, מדובר במסגרות אשר מעניקות מענה טיפולי מוסדי לנוער בסיכון, אולם קיימת מידה של שוני במידת ההטרונגויות של האוכלוסייה, מספר השוהים במסגרת, סיבות ונסיבות ההגעה. לדוגמה, כאשר מדובר בפנימייה של משרד החינוך, בהשוואה לפנימיות של משרד הרווחה והוסטלים של חסות הנוער, מידת הסיכון או המשבר האישי-משפחתי שעבר החניך עשויים להתגלות כמתונים יותר, וכך גם כאשר מדובר במעורבות בהתנהגויות סיכון כגון מעורבות בפלילים, שימוש בחומרים ממכרים ונשירה מבתי הספר (רפאלי, 2017). עם זאת, לצד השוני בין המסגרות השונות, בכל אחת מהן שולב מסע הישרדות במסגרת התוכנית הטיפולית, ובמהלכו השתתפו אנשי הצוות של המסגרת, ובכל אחד מן המקרים הם השתתפו גם בתוכנית הטיפול הכללית. העניין של המחקר הנוכחי הוא להתחקות אחר משמעות התפקיד במסעות ביחס לתוכנית הטיפול הכללית, והוא איננו בוחן את ההבדלים בין המסגרות השונות.

וראינו 12 איש, מחציתם נשים ומחציתם גברים. שניים מהמרווינים היו בשנות ה-20 לחייהם, שישה מהם בשנות ה-30 לחייהם, שלושה בשנות ה-40 ואחד בשנות ה-60 לחייו. שבעה מהמרווינים עבדו בפנימיות: ארבעה בפנימיות של משרד הרווחה ושלושה בפנימיות של משרד החינוך; ארבעה עבדו בהוסטלים של חסות הנוער ומרוויין אחד עבד במעון סגור (המשמש מסגרת לבני נוער עם מסוכנות גבוהה, בתנאי פיקוח קפדניים יותר – רפאלי, 2017). שישה מרווינים היו עובדים סוציאליים וששת האחרים מדריכים (שלושה רכזי מדריכים, ואחד שימש בעברו כמדריך, ובעת הריאיון היה מנהל מסגרת). הניסיון של המשתתפים בעבודה במסגרת החוץ-ביתית נע בין שנה אחת ל-12 שנים, 5 שנות ותק בממוצע.

כל המרווינים נבחרו למחקר כי במסגרת עבודתם הם התלוו למסעות הישרדות והיכרותם עם הנושא הייתה מעמיקה. חלקם השתתפו בכ-6 מסעות במוצע, המנוסים שבהם (5) השתתפו ב-10 מסעות ויותר, ואילו הפחות מנוסים (2) השתתפו במסע אחד. המסע האחרון של כולם היה בשנה שבה נערך הריאיון. על בסיס ניסיון זה יכולנו לקבל נקודת מבט רחבה על התופעה הנחקרת. איתור המרווינים נעשה באמצעות פנייה לארגונים בעלי ניסיון בתחום, ובשיטת כדור שלג, שבה מרווינים מפנים את החוקרת לאנשים נוספים שהם מכירים, העונים על הקריטריונים הרלוונטיים למחקר (שקדי, 2003).

מיקום עצמי

לכותבת הראשונה של המאמר ניסיון אישי בעשייה טיפולית באמצעות שטח ומסעות הישרדות. בתחילת דרכה המקצועית היא עבדה כמדריכה ורכז בהוסטל לבני נוער

בסיכון, התלוותה למסעות הישרדות ואף עבדה בעמותה המתמחה במסעות טיפוליים, ובהמשך דרכה השלימה את לימודיה כעובדת סוציאלית. ניסיונה המקצועי המגוון שימש למעשה בסיס להבנת הפערים והידע החסר בתחום, ולהחלטה לערוך מחקר בנושא, ובאופן ספציפי בהחלטה לבחון את מקומו של המסע בתהליך הטיפולי של בני הנוער מנקודת המבט של אנשי הצוות ותוך התייחסות לתפקידם הכפול, הן כמלווים של בני הנוער במסעות והן כאנשי הצוות הטיפולי של המסגרת החוץ-ביתית. כמקובל במחקר איכותני, ההתייעצות עם הכותב השני ואי-היכרותו עם הנושא, שירתו אותנו בתהליך של הפיכת המוכר לזר, וביצירת הריחוק הנדרש ממה שנחווה כידוע ומוכר (Eisner, 2001).

הראיונות וניתוחם

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק מובנים-למחצה שערכה הכותבת הראשונה, ובאמצעות מדריך ראיון (Patton, 2014) שנבנה לצורך המחקר. כל הראיונות נפתחו באמירה כי המחקר מבקש לבחון כיצד אנשי צוות של מסגרות חוץ-ביתיות מתארים ומגדירים את מקומו של המסע בתהליך הטיפולי של בני הנוער, והם התפתחו במהלך השיחה, כדי לאפשר למרואיינים לשתף בסיפורים, זיכרונות, ומשמעויות שונות הנגזרות מנושא המחקר. בין היתר, ובאופן ספציפי למאמר הנוכחי, נשאלו המרואיינים על תפקידם כאנשי צוות שמלווים את בני הנוער במסע, שאלות כגון: "איך את/ה רואה את התפקיד שלך כאיש צוות במהלך המסע?" או "איזו משמעות יש לתפקיד שלך ביחס לתוכנית הטיפול הכללית של המשתתפים במסע?" חלק מן הראיונות נערכו בתוך המסגרות שבהן עבדו המרואיינים, חלקם בבתי קפה או בבתי המרואיינים וחלק נוסף באוניברסיטה. כל המרואיינים חתמו על טופס הסכמה מדעת, ושמותיהם, וגם שמות בני הנוער המוזכרים בשיחות, שונו לצורך שמירה על סודיות. הראיונות ארכו כשעה וחצי בממוצע, הוקלטו, תומללו, ונותחו ניתוח תוכן קטגוריאלני בשבעה שלבים (קרומר-נבו וקסן, 2010).

בשלב הראשון נקראו הראיונות קריאה הוליסטית לשם התרשמות ראשונית ממשמעויות, דעות, מחשבות ורגשות; בשלב השני חולקו הראיונות ואורגנו לקטעים אשר זוהו כבעלי ערך ומשמעות ייחודית ושל רעיונות שחזרו על עצמם; בשלב השלישי נאספו הרעיונות שחזרו על עצמם לתימות עיקריות; בשלב הרביעי נותחו הקשרים בין התימות השונות, והתימות נבחנו מחדש לפי שאלות המחקר; בשלב החמישי נערכה קריאה הוליסטית כדי לוודא שבניית הקשרים הלוגיים בין התימות השונות משקפת כהלכה את הנתונים הגולמיים (ראיונות); בשלב השישי, כדי לתקף את ממצאי המחקר ולוודא כי המחקר אכן בחן את מה שהוא התכוון לבחון, וכי הוא מהימן (trustworthy), הוצלבו לפחות שלושה מקורות מידע שאינם תלויים זה בזה (triangulation) (לויצקי, 2009). הממצאים שעלו מניתוח הראיונות נבחנו

תוך השוואה עם הספרות הרלוונטית לנושא, הוצגו בשני כנסים, ובאופן פרטני לפני אנשי מקצוע מהתחום של מסעות הישרדות ולפני כמה מהמרוואיינים. כמו-כן נעשה שימוש בניהול יומן חוקר רפלקטיבי כדי לעמוד מקרוב על עמדות ותפיסות אישיות של החוקרת, ומדגם מכוון כדי לאתר את המרוואיינים שיספקו את המידע הנדרש כדי ללמוד על התופעה הנחקרת (Patton, 2014). בשלב השביעי נכתבו הממצאים, תוך התייחסות לציר המארגן שלהם.

ממצאים

כאמור, בהתאם למסורת הפנומנולוגית, ביקשנו לבחון את החוויה הכללית של אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות כמי שמלווים את בני הנוער במסע. עם זאת, המאמר הנוכחי עוסק באופן ספציפי במשמעות שהמרוואיינים מעניקים לתפקידם כמלווים של בני הנוער במסע, משמעות העומדת בזיקה לתהליך הטיפול הרחב יותר של בני הנוער ולתוכנית הטיפולית שלהם. אם כן, מדובר בפן ספציפי וייחודי שעלה מניתוח הממצאים, ושלושת התפקידים שיתוארו בהמשך מבוססים למעשה על שלוש תימות עיקריות, שכל אחת מהן משמשת כמבנה של משמעות, המספק הבנה ספציפית של תפקיד איש הצוות כמלווה של בני הנוער במסע. התפקיד הראשון הוא תפקיד של צופה-עד, היוצר הזדמנות לעדות חיה לחוויה של המשתתף; התפקיד השני הוא תפקיד של תומך ומקדם של יעדי הטיפול במהלך המסע; התפקיד השלישי הוא תפקיד של מגשר בין בני הנוער ובין החברה והעולם החיצוני.

איש הצוות כעד לחוויה

התפקיד הראשון שממלאים אנשי הצוות במהלך המסע קשור לכך שבמהלך השהות בשטח יוצאים החניכים מאזור הנוחות ועוברים לאזור הצמיחה (Luckner & Nadler, 1997). הדבר יוצר הזדמנות להיחשף לכוחות וליכולות של החניכים ולהכיר זוויות חדשות ביכולת ההתמודדות שלהם עם לחצים ואתגרים. המרוואיינים מדווחים על ההזדמנות שנוצרה עבורם להיות עדים לחוויות החניכים, וכי נוכחותם בשטח לצד חניכיהם חשובה לא רק לתהליכים טיפוליים המתרחשים במסע, אלא גם להמשך התהליך בתוך המסגרת לאחר סיומו. הערך המוסף שעולה מתוקף תפקידו של איש הצוות כעד לחוויה ולתהליך שעוברים חניכיו, מחולק לשלוש תת-תימות עיקריות:

1. הידיעה של החניכים שאיש הצוות נוכח

לתפקיד של עדות לחוויה יש מאפיינים רבים. במקרה זה, העדות מאופיינת במעורבות לא ישירה, כך שעצם ההימצאות והנוכחות בשטח מקבלת משמעות:

אנחנו רואים שהם צריכים [...] שאנחנו [הצוות] ניכנס שם [...] ניכנס פשוט. הצטרפנו ובאנו וישבנו לשיחה איתם. כאילו הם ראו שאנחנו נמצאים. פשוט, נתנו להם לעבור מה שהם צריכים לעבור עם עצמם אבל גם היינו איתם. (טלי)

עיקר התפקיד [שלי] שאני ראיתי הוא לקחת צעד אחורה. הוא להיות שם, אבל לא כמו שהם רגילים. הם יראו אותי הולך מאחוריהם[...] הדרך שלהם להתמודדות העצמית הזאת מלווה בהמון המון, בהמון קשיים שלפעמים רגע לראות שאני שם – זה עוזר. אני בטוח שבהרבה פעמים הם הסתכלו, וחשבו לעצמם, טוב, איזה קושי שלא יהיה פה, ומה שלא נחוה, אלון פה. כאילו, בסוף-בסוף, הכול בסדר. (אלון)

נוכחות אנשי הצוות כעדים, המאופיינת במעורבת שאיננה ישירה, מקנה עומק וערך ייחודי לתפקידם בסיטואציות מזדמנות במהלך המסע. הם מבינים כי החניכים זקוקים לנוכחותם בסיטואציות מאתגרות שהשטח מזמן, כמו שיחה קבוצתית שנרקמה, או בהתמודדות עם חסמים בשטח, אך מבלי שיידרשו לפתור את הסיטואציה מייד. לכן אפשר להניח כי תפקיד שכזה דורש מאנשי הצוות יכולת להכיל את המורכבות של הסיטואציה, ולא למהר ולפתור אותה באופן שמחזק את ההיררכיה שביניהם כמבוגרים ובין החניכים. יתרה מכך, אפשר להניח כי נוכחות שקטה מסוג זה עשויה לתרום להתפתחות יכולת ההתמודדות של החניכים: איש הצוות המבוגר משמש עבורם מראה, ובתוכה משתקפת האמונה שהם מסוגלים ויכולים להצליח. לדוגמה: לנוכחות של אלון, כפי שהיא באה לידי ביטוי באומרו שהחניכים יודעים כי "אלון פה", יש איכות של אובייקט מעבר (Winnicott, 2012). כלומר הנוכחות, שאיננה מתבטאת במעורבות ישירה, עשויה להתגלות כבעלת איכות של הרגעה, ויסות, קשר והמשכיות של נוכחות, בתוך מרחבים אחרים של המסגרת הטיפולית, מעבר למסע עצמו.

2. איסוף רשמים חיוניים

אולם נוכחות שקטה זו יכולה להיתרגם למעורבות ישירה יותר של אנשי הצוות הטיפולי, כפי שמתאר נתנאל:

התפקיד שלנו בכלל של הצוות הוא באמת להסתכל עליהם מהצד, לאסוף רשמים, גם של התנהלות אישית, גם של התנהלות קבוצתית. אני גם בא עם איזשהו ידע על כל נער ונער, ידע מאוד עמוק. אז זאת אומרת לנסות לעשות בתוכי רגע איזשהו אינטגרציה בין מה שראיתי בשטח למה שאני מכיר. שוב לאסוף מידע, לאסוף דברים, לאסוף דוגמאות. והמאני-טיים שלי בעבודה מולם מתחיל באמת בקבוצות [אחרי החזרה], לי לא יוצא [להתערב] באמצע הטיפול.

יש חשיבות רבה להטמעתה של העדות בתוך הזיכרון הארגוני. גם כאשר איש הצוות עד לחוויה בשטח ואיננו מתערב ישירות, העדות הזו עשויה לשמש אותו, ואפשר להניח שגם את אנשי הצוות האחרים (כחלק מתקשורת מקצועית), לשם התערבות ישירה מול הנער. למעשה נתנאל מצביע על מרכיב נוסף של העדות, והוא המידע המצטבר באמצעותה, והשפעתו בעתיד. אשר לפוטנציאל הרב שיש למסע ככלי המסייע לאנשי הצוות להיחשף מקרוב ליכולות אשר ייתכן שאינן באות לידי ביטוי

במהלך השהות במסגרת המוסדית, או במסגרת שיטות הטיפול הקונוונציונליות, הרי שלעדות זו חשיבות רבה, ומקורה בכך שהיא תמלא תפקיד פעיל גם בעתיד. דבריו של אלון ממשיכים קו זה:

אחד היתרונות שלי בלצאת עם חניכים שלי היה שחוויתי את זה איתם שם. ושעכשיו הצורה שבה אני מתנהל [מולם], כשאני משתמש במסע, בראש שלי או בשיח איתם], אז היא מתקיימת ביום-יום... הייתי איתם בתוך החוויה. שהייתי איתם בתוך המציאות שישה ימים האלה שהם מציאות שונה, ויש[...]. תהליכים שעוברים אצלי בראש, ועכשיו איך אני בוחר לפנות, ואיך אני בוחר לעבוד עם אותו נער, על אותו דבר שצריך לעבוד איתו עליו עכשיו.

למודל הטיפולי של מסעות יתרון שמקורו בכך שאנשי הצוות הקבוע הם אלו שמצטרפים אל החניכים ומלווים אותם במסע. מרכיב העדות מתחזק בקונצפט טיפולי המאפשר המשכיות, בתוך ההקשר הרחב יותר של התהליך הטיפולי של החניך. בהקשר זה מתרחש כאמור המעבר ממעורבות לא ישירה ברגעי העדות, למעורבות ישירה בפרק הזמן שלאחריה.

3. טשטוש הגבולות המקצועיים

כפי שמתארת תהילה, תפקיד העדות מחזק את הקשר בין אנשי הצוות הטיפולי ובין החניכים, ויוצר חיבור עמוק וקרוב יותר:

אני חושבת שיש משהו בעדות שהוא יותר חזק ממה אמרתי או מה הייתי להן... שיש איזה... יש איזה עד לחוויה שאתה עובר, למה שיוצא ממך, שאחרי זה העד הזה חוזר איתך הביתה ורואה אותך על השביל, ומחבק אותך בתור לארוחת צהריים, ויש איזושהי אחאות למסע, שהיא מאוד מאוד חזקה... יש שם משהו, נורא-נורא חזק, במסע. (תהילה)

המשמעות של אחאות, במקרה זה במסגרת המסע, מלמדת על עוצמת הקשרים שהשהות המשותפת בשטח יוצרת. מטפורת האחאות מזכירה את הלכידות הקבוצתית של חיילים ביחידות קרביות, אשר נוצרת בעקבות ההתמודדות עם איום ואתגר משותפים, וחוויות משותפות של קושי שהמשתתפים עברו יחד. נראה כי תהילה מכוונת לעוצמות מסוג זה, שיש בהן כדי ליצור ברית משותפת שלפעמים קשה לתאר אותה במילים, והיא יוצרת תחושת קירבה ואינטימיות שבאות לידי ביטוי וממשיכות להדהד גם לאחר שהמסע הסתיים.

איש הצוות כתומך ומקדם יעדי טיפול במהלך המסע

התפקיד השני שעליו מצביעים המרואיינים, תפקיד התומך ומקדם הטיפול, לא נוצר במנותק מהעדות לחוויה, והוא מבוסס על השתתפות אנשי הצוות הקבועים במסעות.

השתתפות זו מזמנת מעורבות בשני הקשרים: (א) מעורבות על בסיס הכרות מוקדמת עם החניכים, כך שהתכנים שעולים במסגרת המסע מהווים פלטפורמה לעבודה ב"כאן ועכשיו" על סוגיות שמעסיקות אותם גם מחוץ למסע; (ב) המסע עצמו, כמי שמזמן תובנות והתמודדויות אשר ישמשו את העבודה הטיפולית לאחר החזרה מהמסע. שני אלו מחייבים בניית רצף טיפולי (קשר לפני המסע ואחרי) ומעורבות בתוכנית הטיפול של כל אחד מהחניכים, מטרותיה ויעדיה המידיים.

המרואיינים תיארו שבמהלך השהות המשותפת בשטח משמשות אותם שיחות פרטניות וקבוצתיות עם החניכים ביצירת מרחב לעיבוד חוויות שעולות במהלך המסע. בדומה לתפקיד העד, גם תפקיד זה מבוסס על ההכרות המוקדמת עם החניכים, ובזכותה יש לאנשי הצוות תמונה מלאה יותר בנוגע לדפוסי התנהגות וחשיבה הדורשים שינוי, לנושאים כואבים ורגישים הנובעים מסיפורי חייהם של החניכים ואף לכוחותיהם. גדעון ונתנאל מתארים את ההזדמנויות שהשטח יוצר:

אני חושב שזה ההזדמנות לקשר הכי קרוב, הכי אינטנסיבי, הכי עמוק. יש שיחות במדבר, בשטח, שהם, קשה אחר כך לשחזר אותן ביום-יום... יש הרבה, גם זמן אמיתי שהחבריה ביחד, ואז הדברים קורים. (גדעון)

הביחד, והאווירה המיוחדת שנוצרת במסע, אותה הרוח שאני מדבר עליה, שיוצרת איזה פתיחות ונכונות לשתף, ונכונות לשמוע, ו... להאמין. משהו עם תקווה. נערים שבדרך כלל אין להם... (נתנאל)

דוגמאות אלו עולות בקנה אחד עם תפיסת האיכות של השטח כ"סביבה טיפולית" וכמרחב המעודד השגת מטרות טיפוליות ועיסוק בסוגיות פנימיות והתמודדויות חברתיות (מרגולין, 2017; Thomas, Shattell, & Martin, 2002). בשטח נוצרת הזדמנות עבור איש הצוות לאפשר לחניכים להתקרב ולחוות יחסים אינטימיים, ולכן גם לשתף בסוגיות ובתכנים, שכלל הנראה קשה להם לחשוף בשגרת היום של המסגרות החוץ-ביתיות. מאחר שיחסים אינטימיים, פתיחות, שיתוף בתכנים האישיים ויכולת רפלקטיבית, הם קריטריונים מקובלים להתפתחות תהליכי טיפול, הרי שנוכחות איש הצוות, והאופן שבו הוא מסייע לקריטריונים אלו להתממש, משמשים לקידום ולתמיכה ביעדי הטיפול הספציפיים של כל חניך.

תיאורם של גדעון ונתנאל מקביל, למעשה, לאותם רגעים בטיפול קונוונציונלי, שבהם האמון שנוצר בין המטפל למטופל מאפשר נגיעה בתכנים קשים באופן מותאם. התיאור מלמד על תהליך שבו — על רקע השהות המשותפת בשטח ואיכויות הטיפוליות — נוצר ומתבסס תפקיד מקדם הטיפול, בתוך סיטואציה המאפשרת היווצרותה של שיחה כנה ואינטימית:

שיחה שהיה לי עם לי' בירידה למכתש הקטן]... אמרתי לו שאני מרגיש שאני הרבה פעמים לא סומך [עליו]... ומה בעצם בהתנהלות שלו גורם לי לעשות את זה. זה היה שיחה מאוד מאוד טובה]... נפתח שם משהו]... הוא קיבל ממני בסיכום מסע את המפה שלי, על המקום הזה שהוא היה הרבה עם המפה]... [סוף-סוף הוא מוביל. הוא, הוא לוקח את ההובלה שלו על החיים שלו. ודיברתי איתו על זה גם במסע וגם בסיכום]... אני יודע שבמסע סוף-סוף פרצנו את המקום הזה. (אלישע)

בסיטואציה זו בולטת ההתמודדות של איש הצוות עם תפיסה מוקדמת (ייתכן שלא רק של איש הצוות) את הנער, כמי שקשה לסמוך עליו, וכמי שאיננו לוקח מנהיגות ואחריות על חייו. תפיסה זו אומנם מגדירה מראש את האופן שבו אלישע עשוי לתפוס ולהעריך את הנער ואת יכולותיו, אך בה בעת היא מאפשרת לממש הזדמנויות שהשטח יוצר, בזיקה לבעיות ולקשיים של הנער. אלישע השתמש בהתמודדות במהלך המסע כמטפורה לחיים, ובכך למעשה סייע לנער להכיל את תובנתו גם מעבר לנקודת הזמן של המסע.

תפקיד מקדם הטיפול נוצר בזיקה להזדמנויות שהמסע יוצר:

ד' שם ככה נשאבה כמו בחיים למקום שמסכן אותה. יצאו ממנה תגובות מאוד לא טובות]... אנחנו חיכינו להן על איזושהי גבעה. באיזושהו שלב הן התחילו טיפה להתקדם, ואז היא שוב נשברה אחרי כמה... לא הליכה כל כך ארוכה, והייתה שם איזושהי נקודה שהחלטתי להוציא מכתב מאח שלה]... היא לא הסכימה לקרוא את המכתב. ובאיזושהו שלב ישבנו רק אני והיא, ואולי הבנות ליד... ושאלתי אותה אם היא רוצה שאני אקריא לה... ובאיזושהי נקודה היא אמרה אוקיי. פשוט הקראתי לה את המכתב. ו]... וזה היה כל כך עוצמתי, כאילו אח שלה פשוט כתב לה כמה היא מדהימה ואיזה דברים הוא רואה בה]... ומאותו הרגע, היא נהייתה במקום אחר]... היא בחרה במדורת החיים כסופו של דבר. (תהילה)

המשבר שהתרחש במהלך המסע יצר הזדמנות לנגוע במשהו עמוק יותר בחייה של הנערה ד'. הדוגמה מצביעה על האופן שבו ההכרות המוקדמת עם הנערה ועם תכנים מרכזיים בתהליך הטיפול שלה, שטרם זכו להתייחסות, הם אלו שיצרו את האפשרות עבור אנשי הצוות לתמוך בתהליך הטיפול ולהתערב באופן מותאם. תהילה השתמשה במכתב כדי לעמת את תפיסת הנערה את עצמה כלא מוצלחת, עם היכולות והחוזקות שהסובבים אותה (במקרה זה אחיה) רואים בה. הקול התיצוני והקרוב של האח, בשילוב עם קולה של אשת הצוות, בתוך ההקשר הקבוצתי-חולייתי הרחב, תרמו לכך שד' קיבלה החלטה, שהייתה יוצאת דופן עבורה. "מדורת החיים" משמשת

במקרה זה מטפורה לתיאור תהליך שינוי, אשר למסע ולאנשי הצוות הנלווים אליו יש תפקיד מרכזי בו.

איש הצוות כמגשר ומתווך

בעקבות הצטרפותם של אנשי צוות למסע נוצרים הבדלים בינם ובין אלו שלא נכחו במסע — בני משפחה וקרובים, אנשי מקצוע אחרים שעובדים עם החניכים, ומערכות נוספות. אנשי הצוות שהשתתפו במסע עמדו בפני אתגר — כיצד לגשר על הפערים שנוצרו. לדברי גדעון הם מצאו פתרונות יצירתיים:

הבאנו את ההורים לקו הסיום. ושיבינו מה שהנערים עברו... [זה להזמין אחר כך את כל ההורים, ולהזמין את הקציני מבחן, ולהזמין את השופטים...] לראות את הסרט של הנערים [שצילמו במהלך המסע], הנערים גאים במה שהם עשו.

הקרנת הסרט מבססת פעולה של בניית גשר בין בני הנוער ובין החברה ונציגיה. לתפקיד המגשר חשיבות חברתית רבה במיוחד, שכן רבים מחניכי המסגרות חווים מציאות של הדרה ושוליות חברתית, קולם לא נשמע בחברה הנורמטיבית ובחלק מהמקרים נוצרת תווית שלילית כלפיהם וישנם ספקות בנוגע למסוגלותם להצליח. במסגרת תפקיד מגשר, מציגים אנשי הצוות תהליכים משמעותיים והתקדמות בעבודה הטיפולית, הן לפני גורמי טיפול חיצוניים והן לפני המשפחות. פעולת התיווך הזו מעלה את הסיכוי להכרה חברתית בשינוי שהתרחש (או שאליו שואפים), וההד של המאמצים הרבים שהחניכים משקיעים יישמע גם לאחר צאתם מן המדבר. תפקיד המגשר והמתווך בא לידי ביטוי לא רק מול גורמים חיצוניים אלא גם מול אנשי צוות אחרים במסגרת, אשר לא השתתפו במסע. כך טוען אבישי:

הצוות שלא יצא למדבר לא יודע מה הילדים עוברים. לא יכול להעביר את זה... יש גם ציפיות מקרב הצוות. ציפיות, משהו מאתגר, צ'לנג' כזה, של נגיד לבדוק, אה, היית במדבר וקמת והלכת? למה אתה לא עכשיו, אה, עושה את אותו הדבר כאן. יש בזה טעות, כיוון שאי אפשר לבוא ולקחת את הדברים ולצפות גם, הציפייה הזאת לא תמיד עושה טוב לילדים...

ההשתתפות במסע מעלה את רמת הציפיות של אנשי הצוות שלא השתתפו במסע מהחניכים, והמסע נתפס בעיניהם כמעין "תרופת פלא" שאמורה לפתור את הבעיות של החניכים. אם אינם עומדים בציפיות, האחריות ל"כשלון" מוטלת על כתפיהם. נוכח פערים אלו, תפקיד המגשר והמתווך הופך לתפקיד בעל חשיבות רבה לתהליך הטיפולי. האופן שבו הוא מכוון את אנשי הצוות, ממתן את ציפיותיהם הגבוהות, מביא לידיעתם את הקושי וההבדל שבין הלך הרוח במסע ובין החזרה למסגרת, כל אלה הופכים אותו ל"בלם זעזועים", שבאמצעותו יהיה אפשר להטמיע את ההתמודדויות של החניכים במהלך המסע, ההצלחות והכישלונות, לתוך מסגרת

הטיפול, באופן מותאם.

אולם תפקיד זה דורש יכולת להלך בין הטיפות ולגלות רגישות רבה, כפי שמספרת טלי:

זה מייצר איזה חוויה מאוד מאוד טובה של הצלחה, כאילו של התמודדות... כולם מתמודדים עם קושי מטורף[...] ישבנו בדיון הרחקה[...] ואני תיארתי את מה... מה הוא עבר במסע הזה, ואז מדריכה שהיה לה מאוד מאוד קשה איתו אמרה: "אוקי, אז שיהיה כל החיים שלו במדבר. כאילו, אז הוא צריך מסגרת שכל הזמן נמצאת במסעות. פה הדברים האלה לא קורים!" (...). זה מאוד קשה לחבר אנשים שלא עוברים את המסע למה זה.

טלי מתארת את ההתנגדות של המדריכה להביא בחשבון, תוך כדי הדיון על הרחקה, את התהליך שהנער עבר במהלך המסע. המדריכה, שמתקשה להתמודד עם הנער, רואה את תהליך שהתחולל במסע כאירוע נפרד, שאינו קשור להתנהגות בפנימייה. התנגדות מסוג זה ממחישה את החשיבות העצומה שיש לתפקיד של גישור ותיווך, ונראה אפוא כי לאנשי הצוות שהשתתפו במסע יש יכולת להחזיק, בזכות השתתפותם, בעמדה מקצועית כפולה. מחד גיסא, הם מסוגלים להבין את נקודת המבט והביקורת של אנשי הצוות כלפי התנהגויות בעייתיות של בני הנוער גם לאחר ההשתתפות במסע; מאידך גיסא, הם מסוגלים לשמר בזיכרון שלהם, וגם בזיכרון הארגוני, יכולות, כוחות ומשאבי התמודדות של הנער. יכולת זו מבוססת על ההבנה שחיי היום-יום אומנם שונים מן המסע, אך שהשינוי שחל במסע, גם אם איננו שינוי קיצוני, אפשר שיהיה לו מקום בפיתוח היכולת של אנשי הצוות להאמין בנער ולפתח תפיסה מורכבת שאיננה שופטת ומתייגת אותם אך ורק על פי התנהגות בעייתית כזאת או אחרת.

דיון

שיטת הטיפול באמצעות מסעות היא תופעה חדשה למדי בשדה הטיפול בנוער בסיכון במסגרות חוץ-ביתיות בישראל. המאמר הנוכחי בוחן את נקודת מבטם של אנשי צוות מהמסגרת החוץ-ביתית שמלווים את בני הנוער במהלך המסע. במוקד המאמר עומדת המשמעות שמעניקים אנשי הצוות לתפקידם כמלווים של בני הנוער במסעות אלו, בזיקה לתוכנית הטיפול הכללית שלהם ותוך התייחסות למקומו של המסע בתוכנית טיפול זו.

ממצאי המחקר מצביעים על שלושה תפקידים שממלאים אנשי הצוות: תפקיד העד לחוויה, תפקיד המקדם ותומך בתהליך הטיפול במהלך המסע, ותפקיד המגשר-

מתווך. שלושת התפקידים כאחד מצביעים על החשיבות שביצירת רצף טיפולי, הקושר בין איכויות הטיפול באמצעות שטח כמרחב טיפולי שבו באים לידי ביטוי כוחות, יכולות התמודדות, חוויות אינטימיות של קשר והזדמנות לפתיחות ולהעלאת תכנים עמוקים מחיי המשתתפים (Gass et al., 2012) לבין שתי נקודות זמן, זו הקודמת למסע וזו שלאחריו.

שלושת התפקידים ותרומתם ליצירת רצף טיפולי מצביעים על חשיבות יישומה של גישה מערכתית-אקולוגית והוליסטית במוסדות המפעילים את גישת הטיפול באמצעות שטח (Reese et al., 2019). הגישה המערכתית-אקולוגית מבקשת ביסודה להעניק פתרון לפרגמנטציה שקיימת בין התוצאות המיידיות של החוויה בשטח ובין מערכות ומסגרות שונות המקיפות את בני הנוער. כמו-כן יש ביצירת רצף טיפולי מסוג זה, התורם לשינוע תוצאות ההתערבות אל מעבר לזמן ולמקום ספציפיים, כדי לספק מענה לבעיות איתות, מקצועיות ובירוקרטיות, שמקורן בהפרדה בין אנשי צוות האמונים על העברת המסעות ובין המטפלים הקליניים של משתתפי המסעות (Reese, 2016).

אשר לתפקיד של עד לחוויה, אפשר לומר שייחודיותו וחשיבותו טמונות באיכויות הפסיכולוגיות שנכללות בתוכו, כפי שהם באות לידי ביטוי בתיאוריות פסיכולוגיות המצביעות על האופן שבו מבוגר משמעותי משמש מראה עבור הילד. לדוגמה: על פי תיאוריית העצמי, הנוכחות של מבוגר, שהוא זולת העצמי, והיכולת שלו להתפעל ולהכיר ביכולות, תורמות לבניית פונקציות חיוניות של העצמי, כגון הפונקציה של ערך עצמי ושל תחושת חיוניות והישג (Kohut, 2009). איכויות של עדות חיה לחוויה מוזכרות בתיאוריית יחסי האובייקט, ובה הנוכחות החיה של המטפל, שבאה לידי ביטוי באמונה במטופל ובתקווה לשינוי, תורמת להפחת חיות וחיוניות בעולמם הפנימי של בני נוער שעברו הזנחה או התעללות (אלווארז, 2005).

המשמעות המערכתית-אקולוגית של התפקיד באה לידי ביטוי בכך שהוא תורם ליצירת זיכרון ארגוני משותף, שאותו חולקים איש הצוות, החניכים ואנשי הצוות הנוספים של המסגרת החוץ-ביתית, המשמשת מערכת מידית ועיקרית בחיי החניכים שהוצאו מבתיהם בנסיבות שונות. כך למעשה, גם ברגעי משבר וקונפליקט בתוך המסגרת התוך-ביתית, אפשר וניתן להשתמש בתוצאות ובהישגים שהושגו במסגרת המסע, שיש בהם כדי להבליט את תחושת המסוגלות והיכולות של החניך. כפי שעולה מהספרות, מדובר בבני נוער המתמודדים עם חסכים עמוקים, עם שוליות חברתית ועם קשיי הסתגלות שונים (זעירא ועמיתים, 2012); ועל הרקע הזה, הזיכרון של חוויות מעצימות, כפי שהוא בא לידי ביטוי בתפקיד העד לחוויה, מקבל משמעות עמוקה.

אשר לתפקיד של תומך ומקדם יעדי טיפול, אפשר להבין את החשיבות של תפקיד זה, לאור תפיסת המסגרת הטיפולית כמודל משפחתי של "מקום מטפל" (תימור-שלוין וולדן, 2016). בשונה מתפיסות קלסיות, שבהן הטיפול מתרחש באופן בלעדי בתוך חדר הטיפול, הרי שמודל הרואה במסגרת הטיפולית מקום מטפל, מעניק חשיבות לערך הטיפולי הטמון במכלול החוויות שמתקיימות בחסות המסגרת. במודל מסוג זה יש חשיבות רבה לקשר בין אנשי הצוות לחניך, לשיחה המקצועית ביניהם, ולהבנה משותפת של התהליך הטיפולי המשלב בתוכו יסודות חינוכיים וטיפוליים גם יחד (כוכבי סמסליק, סמדיג'ה ומויאל, 2007). המשמעות המערכתית-אקולוגית של תפקיד זה באה לידי ביטוי ביכולת של אנשי הצוות לקיים דיון מקצועי מתמשך על תוכניות הטיפול של כל אחד מהחניכים, הן בתוך המסגרת החוץ-ביתית והן מול מסגרות אחרות שקשורות לתהליך הטיפול של החניך, כמו שירות המבחן לנוער. אם כן, מנקודת המבט המערכתית-אקולוגית, תפקיד מקדם ותומך יעדי הטיפול תורם להתמרה של ההישגים במהלך המסע ולאחריו, והטמעתם אל תוך השפה וההמשגה המקצועית שעליה מבוססת תוכנית הטיפול של המשתתפים.

תפקיד המגשר בא לידי ביטוי ביכולתו של איש הצוות להשתמש בחוויות המשותפות וברשמים שנצברו גם מתוקף שני התפקידים הקודמים שהוזכרו, כדי לתווך ולגשר בין הנער ובין מערכות חברתיות שלא השתתפו במסע: צוות המסגרת, המשפחה, ומערכות חברתיות כמו בתי משפט, שירות המבחן, אנשי חינוך ומוסדות הצבא. משמעות תפקיד זה היא שאיש הצוות מביא לידיעת מערכות אלו את המסוגלות, הכוחות והיכולות של החניך, שהוא היה עד להן (Eccles & Gootman, 2002; Quinn, 1999), באופן אמפטי המשקף את נקודת המבט של החניך, ומתוך עמדה מקצועית של עמידה לצידו (לביא-אג'אי וקרומר-נבו, 2012). יתרה מכך, בהתייחס לגישות ביקורתיות המצביעות על מגנוני ההדרה של נוער במצבי סיכון מן המוסדות החברתיים השונים, הרי שתפקיד המגשר חשוב ליצירת הזדמנות לתיקון חברתי. פירוש הדבר, שהידע וההתרשמות של איש הצוות הנלווה למסע אודות היכולות והמסוגלות של החניך, הבנה של סיפורו האישי ושל תקוותו לעתיד טוב יותר, עשויים להיות מתורגמים לעמדה המסנגרת על הזכות להכללה חברתית. באופן פרקטי וקונקרטי, הכוונה היא להזדמנות שתפקיד זה יוצר עבור איש הצוות, להשמיע חוות דעת מקצועית המשקפת עמדה תומכת, מאמינה ואופטימית באשר לחשיבות ההשתלבות של החניך במוסדות חברתיים, כמו צבא ההגנה לישראל (מלכה, 2018).

למעשה תורמת נקודת המבט המערכתית-אקולוגית לכך ששלושת התפקידים, שיש ביניהם זיקה הדדית והם משלימים זה את זה, הופכים ל"מחסנית של זיכרון", המקבלת ביטוי גם בנקודת המפגש של המשתתפים עם מערכות נוספות הקשורות לחייהם ולעתידם. כך עשוי איש הצוות לבסס את תפקידו כאחר משמעותי, לא רק

במסע אל תוך חיי הנפש של המשתתפים, אלא גם, ובעיקר, כעד המבקש להדביק את המערכות השונות בפילוסופיה של תקווה (Te-Riele, 2010) אודות האמונה ביכולת החניכים לשרוד ולחצות מחסומים וחסמים.

שלושת תפקידים אלו, ומשמעותם המערכתית-אקולוגית, מאתגרים את התפקידים של אנשי הצוות כפי שהם באים לידי ביטוי בשיטות הטיפול הקונוונציונליות המופעלות במסגרות החוץ-ביתיות. לדוגמה, כאשר מדובר בשיטות המכוונות לשינוי התנהגות (Lipsey, 2009), הרי שהטיפול באמצעות שטח משמש מסגרת פרשנית אלטרנטיבית לתפקיד איש הצוות כנציג החברה ומוסדותיה, שאמון על תיקון המשתתפים ועל חברות מחודש שלהם. פרשנות מסוג זה מציבה אותו כמי שערב לחניכים, וכמי שמבקש לשנות את התפיסה המוקדמת החברה ונציגיה. מנגד, כאשר מדובר בשיטות התייחסותיות, מבוססות קשר והתקשרות (גור, 2006), הרי שתפקידי איש הצוות במסגרת הטיפול מבוסס שטח מבקשים להרחיב את הרעיון של חוויית הורות מתקנת לכדי חוויות משותפות שנחווות בשטח, שאינן מסתפקות בחיי הנפש ובעולמו הפנימי של החניך, אלא מתרחבות אל העולם החברתי, וכוללות פרקטיקות של ייצוג, תיווך וסגור אקטיבי.

אשר לתיאוריה ולפרקטיקה של מסעות הישרדות, הממצאים מדגישים את הערך המוסף שיש להמשכיות חוויות המסע. כלומר, שלושת התפקידים השונים שעליהם מצביעים הממצאים, מחזקים את פוטנציאל ההתמרה של שינוי, לעיתים קיצוני, שמתרחש במהלך המסע, אל תוך המסגרת הטיפולית, ואל מול מערכות נוספות בחיי החניך (מרגולין, 2017). גם אם המרואיינים לא התייחסו לכך במפורש, אפשר להניח כי ההכרות המוקדמת של אנשי הצוות ותפקידיהם השונים, כפי שבאו לידי ביטוי בפרק הממצאים, עשויים לשמש פעם אחת כדי להרחיב את אזור הצמיחה והלמידה של המשתתפים במהלך המסע (Brown, 2008; Luckner & Nadler, 1997), ופעם שנייה כדי לתמוך ביצירת המשכיות של שינוי זה אל חיי היום-יום של בני הנוער, הן ברמה הפסיכולוגית התוך-אישית והן ביחס לתפיסת המערכות הסובבות את יכולות החניך והכרה בהן. יתרה מכך, ממצאי המחקר מחזקים את היתרון במודל עבודה שכזה, השכיח על פי רוב בישראל, שלפיו המסע מלווה בחברי הצוות האינטגרטיבי של המסגרת החוץ-ביתית, ולא באנשי מקצוע חיצוניים, שמומחיותם היא העברת המסע. הממצאים מראים כי יש במודל עבודה מסוג זה כדי לגשר על בעיות אתיות ותקשורתיות המזוהות עם מודלים שבהם ישנה הפרדה תפקידית ומוסדית בין אנשי הצוות הטיפולי שמעבירים את המסע, ובין אנשי הצוות הטיפולי שמלווים אותם שלא במסגרת המסע (Reese, 2016, p. 355).

אם כן, לתפקידי הצוות הנלווה למסע יש יתרונות שבאים לידי ביטוי בהרחבת הזיכרון הארגוני על היכולות והכוחות של החניך, בהבנה של אירועים מסוימים במסע

שלא במנותק ממאפייני הנער ויעדי הטיפול שלו, וביצירת קירבה ואיכות של קשר שמקורם בחוויה משותפת של אירוע אתגרי. לדוגמה, יתרונות אלו יכולים לבוא לידי ביטוי ביכולת להזכיר למשתתפים ולאנשי הצוות את מה שהם אולי עשויים לשכוח עם החזרה לשגרת היום-יום של המסגרת. מנגד, יתרונות אלו עשויים ליצור סכנה באותם מקרים שחוויה זו יוצרת "הילה" סביב החניכים, כך שהיכולות שהתגלו במסע נתפסות כ"אמת מוחלטת", בעוד התנהגויות בעייתיות עשויות להיתפס כ"שקר מוחלט"; ולפיכך נדרשת מאנשי הצוות היכולת להחזיק בתפיסה מורכבת, שאיננה חד-צדדית או חד-ממדית.

למחקר הנוכחי כמה מגבלות. ראשית, המחקר אינו מביא בחשבון את נקודת מבטם של בני הנוער שמשותפים במסעות ביחס לתפקיד הצוות במהלך המסע. שנית, מדובר בקבוצת מרואיינים הטרוגנית, הכוללת עובדים סוציאליים, מדריכים טיפוליים ומנהלים, וכדי להשלים ידע ספציפי יותר באשר לכל תחום מומחיות, נדרש מחקר המשך על תחומי מומחיות ספציפיים, ועל השאלה מיהו איש המקצוע המתאים ביותר להתלוות למסעות, ומה ההבדל בין עובדים סוציאליים ובין מדריכים טיפוליים, לדוגמה. שלישית, יש לציין כי המחקר נערך מנקודת מבט רטרופספקטיבית, וכי נדרשים מחקרי שדה (אתנוגרפיה), המתעדים את החוויה "כאן ועכשיו", ובכמה נקודות זמן לאורך התהליך. רביעית, ממצאי המחקר הנוכחי אינם מביאים לידי ביטוי את ההבדל בין המסגרות שבהן עבדו המרואיינים, ונדרש מחקר שעומד מקרוב על ההבדלים כאלה ביישום מסעות הישרדות. ולבסוף, המחקר לא התמקד בחוויות נוספות של אנשי הצוות כמי שמשותפים במסע ועל תהליך הלמידה שהם עברו בנוגע לעצמם, ונראה שאלו עשויות לשפוך אור נוסף על ייחודיות שיטה זו, וגם על הבנת החוויה של החניכים.

לממצאי המחקר משמעויות פרקטיות. ראשית, נראה כי בעת בניית תוכנית הטיפול יש להביא בחשבון ובאופן מובנה את התפקידים השונים של אנשי הצוות שנלווים למסע, ולבחון כיצד הם באים לידי ביטוי בתהליך ההכנה למסע, במהלכו ולאחריו. שנית, ובהמשך למשמעות הראשונה, נראה כי חשיבותם של תפקידים אלו דורשת פורמליזציה של תהליך העברת הרשמים של אנשי הצוות. שלישית, יש למצוא את הדרך להפוך את החניכים לשותפים לרשמים הללו, באופן שיטתי ומובנה. ולבסוף, ייתכן כי שילוב מובנה של שיטות נוספות של תיעוד, כמו צילום סטילס ווידאו, עשויים לשפר את האיכות והיעילות של הזיכרון הארגוני שנוצר, ואת היכולת להשתמש בהתנסות במסע בשלבים נוספים של תוכנית הטיפול.

נקודות מפתח



- זוהו שלושה תפקידים שהמרואינים, אנשי הצוות, ממלאים במסעות: עדים לחוויה; תומכים ומקדמים יעדי טיפול במהלך המסע; מתווכים ומגשרים.
- שלושת התפקידים מצביעים על החשיבות הטמונה ביצירת רצף טיפולי בין הטיפול במהלך המסע ובין שתי נקודות זמן, זו הקודמת למסע וזו שלאחריו.
- המאמר מחזק את חשיבות התיאוריה האקולוגית בהקשר של טיפול מוסדי, ואת חשיבות השינוע של חוויות טיפול ורשמים של מטפלים אל מערכות שונות הסובבות את בני הנוער המטופלים במסגרות מוסדיות.

מקורות

- אהרוני, ח. (2011). הקדמה התערבות מתאימות. מתוך: ח. אהרוני (עורך), עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל (עמ' 51-69). רחובות: אדוואנס.
- אלווארז, א. (2005). נוכחות חיה: פסיכותרפיה פסיכואנליטית עם ילדים אוטיסטים, ילדים גבוליים, ילדים שנפגעו מחסכים, וקורבנות של התעללות. תל-אביב: תולעת ספרים.
- בן סימון, ב. וכאהן-סטרבצ'ינסקי, פ. (2013). התערבות באמצעות שטח ואתגר: כלי עבודה עם נוער בסיכון. ירושלים: מכון ברוקדייל.
- גור, א. (2006). תמורות בהסתגלות ובייצוגי מערכת ההתקשרות של בני נוער במצוקה במהלך שהותם במוסדות טיפוליים: ההשפעה הטרנספורמטיבית של תפקוד דמויות טיפוליות כ"בסיס בטוח". עבודת דוקטור, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.
- זעירא, ע., עטר-שוורץ, ש. ובנבנישתי, ר. (2012). ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל: סוגים ואתגרים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36, 9-16.
- חימי, ח. (2015). עקרונות התערבות חינוכית טיפולית בשילוב יסודות של הגישה האקזיסטנציאליסטית והלוגותרפיה בתוכה והגישה האינטר-סובייקטיבית. מתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל — כרך ב' (עמ' 193-212). תל-אביב: מכון מופ"ת ותירוש הוצאה לאור.
- כהן, ע. וכהן, א. (2001). התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי. דו"ח מחקר: ממצאים והמלצות לדרכי פעולה. ירושלים: עמותת אפש"ר.
- כוכבי סמסליק, א., סמדג'ה, נ. ומויאל, ח. (2007). מסע החסות אל הנוער: תפיסת ההתערבות של רשות חסות הנוער. ירושלים: עינב.

- לביא-אג'אי, מ. וקרומר-נבו, מ. (2012). "ומה אני עושה? מה שאני יכולה לעשות, אני פשוט שם": עמידה לצד כפרקטיקת עבודה של מדריכי רחוב. עט השדה, 9, 16-25.
- לוי, א. (2003). מחזון למציאות: תהליך בניית חזון מקצועי לשירות לנוער ולצעירים במשרד העבודה והרווחה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 17, 107-129.
- לויצקי, נ. (2009). איכותו של המחקר האיכותני: המקרה הנרטיבי. בתוך: ע. ליבליך, ש. איתן, מ. קרומר-נבו ומ. לביא-אג'אי (עורכים), סוגיות במחקר הנרטיבי: תבחיני איכות, אתיקה (עמ' 9-24). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב: המרכז הישראלי למחקר איכותני והעמותה לחקר האדם הרב-ממדי.
- מיכאלי, ד. (2013). כרונולוגיה של טיפול שטח בישראל. נדלה מתוך:
<http://eco-encounter.blogspot.co.il/2013/10/blog-post.html>
- מלכה מ. (2018). "צבא בשירות הקהילה": אתנוגרפיה של תוכנית הכנה לצה"ל בקהילה אתנית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 47, 135-163.
- מרגולין, א. (2017). מה נשאר מהמדבר: השפעת מסעות טיפוליים על בני נוער בסיכון. עבודת מוסמך, המחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- צבר-בן-יהושע, נ. (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קרומר-נבו, מ. וקסן, ל. (2010). ניתוח נתונים במחקר איכותני. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רומי, ש. וכהן, י. (2007). תוכניות אתגריות ומסעות הישרדות. בתוך: ש. רומי ומ. שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 469-487). ירושלים: הוצאת ספרים מאגנס והאוניברסיטה העברית.
- רפאלי, ת. (2017). סקירת ספרות: מסגרות לטיפול חוץ-ביתי ברמות סיכון שונות. ירושלים: משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ואשלים.
- שלסקי, ש. ואלפרט, ב. (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני, תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- תימור-שלווין, ש. וולדן, צ. (2016). עקרונות העבודה במסגרות שיתופיות-טיפוליות: הגרסא הישראלית של "בית חם". מתוך: צ. ולדן (עורכת), התנערות: עבודה חברתית טיפולית עם נוער מודר במצבי סיכון (עמ' 13-32), ירושלים: כרמל.
- Alvarez, A. G., & Stauffer, G. A. (2001). Musings on adventure therapy. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 85-91. doi: 10.1177/105382590102400205
- Ambrozaitis, C. I. (2010). *Conceptualizing success in therapeutic wilderness experiences: The creation and maintenance of instructor-participant relationships*. Thesis, Department of Human Development and Family Studies College of Liberal Arts and Sciences: University of Connecticut. Retrieved from https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=srhonors_theses

- Bathey, G. J., & Ebbeck, V. (2013). A qualitative exploration of an experiential education bully prevention curriculum. *Journal of Experiential Education*, 36(3), 203-217. doi: 10/1177/1053825913489102
- Berman, D., & Davis-Berman, J. (2013). The role of therapeutic adventure in meeting the mental health needs of children and adolescents: Finding a niche in the health care systems of the United States and the United Kingdom. *Journal of Experiential Education*, 36, 51-64. doi: 10.1177/1053825913481581
- Brown, L. S., & Wright, J. (2001). Attachment theory in adolescence and its relevance to developmental psychopathology. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 8, 15-32. doi: 10.1002/cpp.274
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12, 3-12. doi: 10.1002/cpp.274
- Clem, J. M., Prost, S. G., & Thyer, B. A. (2015). Does wilderness therapy reduce recidivism in delinquent adolescents?: A narrative review. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7, 1-20. Retrieved from <https://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss1/2>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Five different approaches*. London, England: Sage.
- Crittenden, P. M. (2017). *Raising parents: Attachment, representation, and treatment*. New York, NY: Routledge.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. (2012). Reflections on a trip: Two decades later. *Journal of Experiential Education*, 35, 326-340. doi:10.1177/105382591203500204
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Phi Publications.
- Duerden, M. D., Taniguchi, S., & Widmer, M. (2012). Antecedents of identity development in a structured recreation setting: A qualitative inquiry. *Journal of Adolescent Research*, 27(2), 183-202. doi: 10.1177/0743558411417869
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). Features of positive developmental settings. In J. S. Eccles & J. A. Gootman (Eds.), *Community programs to promote youth development* (pp. 86-118). Washington D.C.: National Academy Press.
- Eisner, E. W. (2001). Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Research*, 1(2), 135-145. doi: 10.1177/146879410100100202

- Field, S. C., Lauzon, L. L., & Meldrum, J. T. (2016). A phenomenology of outdoor education leader experiences. *Journal of Experiential Education*, 39, 31-44. doi: 10.1177/1053825915609950
- Friese, G., Pittman, J., & Hendee, J. (1995). Studies of the use of wilderness for personal growth, therapy, education, and leadership development: An annotation and evaluation. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, 3-13. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED467128>
- Fritsch, R. C., & Goodrich, W. (1990). Adolescent inpatient attachment as treatment process. *Adolescent Psychiatry*, 17, 246-263. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2122755>
- Gass, M. A., Gillis, H. L., & Russell, K. (2012). *Adventure therapy: Theory, practice, and research*. New York, NY: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Gillis, H. L., & Gass, M. A. (2010). Treating juveniles in a sex offender program using adventure-based programming: A matched group design. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19, 20-34. doi: 10.1080/10538710903485583
- Gillis, H. L., Gass, M. A., & Russell, K. C. (2008). The effectiveness of project adventure's behavior management programs for male offenders in residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth*, 25, 227-247. doi: 10.1080/08865710802429689
- Halsall, T., Kendellen, K., Bean, C. N., & Forneris, T. (2016). Facilitating positive youth development through residential camp: Exploring perceived characteristics of effective camp counsellors and strategies for youth engagement. *Journal of Park & Recreation Administration*, 34(4), 20-35. doi: 10.18666/JPra-2016-V34-I4-7273
- Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2013). A secure base?: The adolescent-staff relationship in secure residential youth care. *Child & Family Social Work*, 18, 305-317. doi: 10.1111/j.1365-2206.2012.00846.x
- Hoag, M. J., Massey, K. E., & Roberts, S. D. (2014). Dissecting the wilderness therapy client: Examining clinical trends, findings, and patterns. *Journal of Experiential Education*, 37, 382-396. doi: 10.1177/1053825914540837
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Karoff, M. Q., Norton, C. L., Tucker, A. R., Gass, M. A., & Foerster, E. (2019). A qualitative gender analysis of women field guides' experiences in outdoor behavioral healthcare: A feminist social work perspective. *Affilia*, 34, 48-64. doi: 10.1177/086109918790932

- Knorth, E. J., Harder, A. T., Huyghen, A. M. N., Kalverboer, M. E., & Zandberg, T. (2010). Residential youth care and treatment research. *International Journal of Child & Family Welfare*, 13, 49-67. Retrieved from <https://repub.eur.nl/pub/115858/>
- Kohut, H. (2009). *The restoration of the self*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Koperski, H., Tucker, A. R., Lung, D. M., & Gass, M. A. (2015). The impact of community-based adventure therapy on stress and coping skills in adults. *The Practitioner Scholar: Journal of Counseling and Professional Psychology*, 4, 2-16. Retrieved from https://scholars.unh.edu/socwork_facpub/?utm_source=scholars.unh.edu%2Fsocwork_facpub%2F53&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. *Victims and Offenders*, 4, 124-147. doi: 10.1080/15564880802612573
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pos, A. E., Greenberg, L. S., & Elliott, R. (2008). Experiential therapy. In J. L. Lebow (Ed.), *Twenty-first century psychotherapies: Contemporary approaches to theory and practice*. (pp. 80-122). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Quinn, J. (1999). Where need meets opportunity: Youth development programs for early teens. *The Future of Children*, 9, 96-116. doi: 10.2307/1602709
- Reese, R. F. (2016). EcoWellness: Guiding principles for the ethical integration of nature into counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 38(4), 345-357. doi: 10.1007/s10447-016-9276-5
- Reese, R. F., Hadeed, S., Craig, H., Beyer, A., & Gosling, M. (2019). EcoWellness: Integrating the natural world into wilderness therapy settings with intentionality. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 202-215. doi: 10/1080/14729679.2018.1508357
- Russell, K. C. (2000). Exploring how the wilderness therapy process relates to outcomes. *Journal of Experiential Education*, 23(3), 170-176. doi: 10.1177/105382590002300309
- Russell, K. C. (2001). What is wilderness therapy? *Journal of Experiential Education*, 24(2), 70-79. doi: 10.1177/105382590102400203

- Russell, K. C., & Farnum, J. (2004). A concurrent model of the wilderness therapy process. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4, 39-55. doi: 10.1080/14729670485200411
- Russell, K. C., & Gillis, H. L. (2017). Experiential therapy in the mental health treatment of adolescents. *Journal of Therapeutic Schools and Programs*, 4, 47-78. Retrieved from https://natsap.org/pdfs/jtsp/vol4/4_article_3.pdf
- Scholte, E. M., & Van Der Ploeg, J. D. (2000). Exploring factors governing successful residential treatment of youngsters with serious behavioral difficulties: Findings from a longitudinal study in Holland. *Childhood*, 7(2), 129-153. doi: 10.1177/0907568200007002002
- Swank, J. M., Shin, S. M., Cabrita, C., Cheung, C., & Rivers, B. (2015). Initial investigation of nature-based, child-centered play therapy: A single-case design. *Journal of Counseling & Development*, 93, 440-450. doi: 10.1002/jcad.12042
- Taniguchi, S., Widmer, M., Duerden, M., & Draper, C. (2009). The attributes of effective field staff in wilderness programs: Changing youths' perspectives of being "cool". *Therapeutic Recreation Journal*, 43, 11-26. Retrieved from https://www.seereducation.com/files/9113/6441/6029/Attributes_of_Effective_Field_Staff.pdf
- Te Riele, K. (2010). Philosophy of hope: Concepts and applications for working with marginalized youth. *Journal of Youth Studies*, 13, 35-46. doi: 10.1080/13676260903173496
- Thomas, S. P., Shattell, M., & Martin, T. (2002). What's therapeutic about the therapeutic milieu?. *Archives of Psychiatric Nursing*, 16(3), 99-107. doi: 10.1053/apnu.2002.32945
- Tucker, A. R., & Norton, C. L. (2013). The use of adventure therapy techniques by clinical social workers: Implications for practice and training. *Clinical Social Work Journal*, 41(4), 333-343. doi: 10.1007/s10615-012-0411-4
- Whittaker, J. K., & Trieschman, A. E. (2017). *Children away from home: A source book of residential treatment*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Winnicott, D. W. (2012). *Playing and reality*. London, England: Routledge.