

נתערב שתצליחו

**התבוננות מחודשת בהנחיית תהליך התערבות
בקרב נערות מאוכלוסיות מתויגות**

סיגל אופנהיים-שחר

Bet You Could Make It: A Second Look at an Intervention for Girls from Stigmatized Communities

Sigal Oppenheim-Shachar

כתיבה: סיגל אופנהיים-שחר

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת

עורך ראשי: דודו רוטמן

עורכת אקדמית: יהודית שטיימן

עורכת טקסט ולשון: אדוה חן

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: מאיה זמר-סמבול

איור העטיפה והשערים הפנימיים: זיו שחר

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לוביש, אילנה אלקד-להמן, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז,
נצה מובשוביץ-הדר, אייל נווה, דורון נידרלנד, יעל פישר, שי פרוגל

מסת"ב: 978-965-530-167-0

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ט, 2019

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל חומר ששולב בספר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות. אם יובאו אלה לידיעתנו, נפעל לתקן במהירות הבאות.

דפוס: אופסט טל בע"מ

תוכן העניינים

5.....	פתח דבר
9.....	מבוא

פרק ראשון: הזדמנות לדיאלוג עם נערות מאוכלוסיות מתויגות

17.....	על המחקר
21.....	הצורך בתמיכה ("עזרה נוספת") בעידן ניאו-ליברלי
24.....	רקע לפיתוח התוכנית
25.....	צירי ידע מרכזיים וייחודיים בתוכנית
28.....	התוכנית כמודל
34.....	בין "זהות" ל"מצב"
37.....	נערות המתויגות "בסיכון"
39.....	למידה דינמית מזמינה
44.....	שיתוף פעולה והימנעות

פרק שני: הזמנה לחיזוק חוללות באמצעות ידע סוציו-פוליטי

51.....	חוללות תעסוקתית*
54.....	הקושי להקשיב לצרכים שונים ולהיענות לקצב אחר
57.....	"אין לי" כמאפיין זהותי מצמצם פעולה
61.....	כיצד נוצר תהליך של תיוג הדדי

פרק שלישי: פיתוח שאיפה תעסוקתית במסגרת שיח העצמה

69.....	ה"עצמי" כמתעצב בתוך קשרים*
	מה בין גישה המעודדת פיתוח שאיפה תעסוקתית לבין רטוריקת ההעצמה
72.....	וחיזוק מיתוסים קיימים
75.....	מיתוס המטופחת
80.....	מיתוס החרוצה והמתמידה
84.....	מיתוס המסורה למשפחתה

* רקע מושגי

פרק רביעי: כיצד נחווית ההנחיה להיתמך ולהיעזר

- 91..... הנגשת "עזרה נוספת" - הצעות עדכניות בספרות*
93..... תפיסת העזרה כמחלישה
95..... "אני לא סומכת" כמנגנון הימנעות מעזרה
96..... האמונה בעצמי ("אני חזקה לבדי")
98..... הקושי לבסס קשרים מגשרים
99..... הקושי להתאמן בחציית מרחק חברתי

פרק חמישי: מה לא לעשות, ובעיקר מה כן! דרכי פעולה

לצמצום התנגדות לטובת חיזוק מעורבות

- 107..... היבטים מוחמצים בתוכנית
108..... התנגדות כקריאת כיוון
111..... הקשבה לידע העולה מבפנים
112..... יצירת מרחב פעולה שתפני
113..... חמישה עקרונות להנחיה דינמית, מודעת וערנית
118..... כרוניקה של החמצה אחת - חקר מקרה
125..... סוף דבר
131..... מקורות
139..... תקציר באנגלית

פתח דבר

שנים רבות אני עוסקת בהדרכה ובהנחיה של תהליכי למידה מגוונים, ואף מלמדת כיצד להנחות במסגרות הכשרה אקדמיות וחוף-אקדמיות. מתוך כך אני מכירה מקרוב את תופעת ההתנגדויות של המשתתפות¹ לתהליך, לתכנים או למנחה. ההתנגדויות יכולות לעטות על עצמן מלבוש שונה מעת לעת, אך התולדה שלהן אחת היא - עיכוב של המשתתפות במעורבותן בלמידה.

בניסיון להתחקות אחר הגורמים המחזקים את תופעת ההתנגדות, זיהיתי קו ברור בהתנהלותן של תוכניות הלימוד וההתערבות. בדרכן ללמד, לתמוך ואף לחזק את תחושת המסוגלות בקרב המשתתפות, הן נוטות להתמקד בעיקר בתכנים במקום להדגיש את התהליך עצמו; הן רואות את המשתתפות כמכלול תוך כדי התעלמות מהשונות ביניהן מבחינת היכולות, הצרכים והציפיות המאפיינים אותן כפרטים. מכיוון שהנטייה להתמקד בתכנים מקשה על האפשרות לבסס גמישות, רכיב הכרחי בתהליכי הנחיה אפקטיבית, התנגדותן של חלק מהמשתתפות לשתף פעולה גוברת, וכך למעשה נוצרת החמצה.

החמצת התהליך מעסיקה אותי זה שנים רבות. מסיבה זו בחרתי להתמקד בה ולבחון ממה היא מורכבת, להאיר את הגורמים המעודדים אותה ולפתח דרכים יישומיות שיש בהן כדי לצמצם אותה. ספר זה בוחן אפוא את תופעת ההתנגדויות במבט המתמקד בעיקר בהיבט החברתי הכולל ופחות בגורמים האישיים של המתנגדות כדי לנסות ללמוד מה יכול לעודד את מעורבותן הפעילה של המשתתפות להחליש את ההתנגדויות שלהן. הספר מציע נקודת מבט חדשה, ובה הזמנה לבדוק מה חסר בתוכנית ובתהליך ההנחיה, ולא רק מה חסר במתנגדות עצמן. זאת באמצעות מעקב שיטתי וסדור אחר תיאור מקרה המבוסס על ציטוטים של דמויות אמיתיות, הכולל תיאור חוויות מנקודת מבט אישית, מאפשר לזהות טוב יותר את תופעת ההתנגדות על מורכבותה (ראו פרק חמישי, תחת "כרוניקה של החמצה אחת - חקר מקרה"). על בסיס ניסיוני העשיר בחרתי להתמקד בתוכנית אחת אשר ליוויתי אותה מקרוב במסגרת הדוקטורט (הרחבה על אודותיה בהמשך). תוכנית

1 בספר בחרתי לנקוט לשון נקבה (משתתפות, מנחות וכיו"ב) היות ומקרה המבחן הנדון עסק בנערות, ומכיוון שעבדתי בעיקר עם נשים מנחות, מפתחות ומנהלות. כמו כן עם שדות העיסוק של הספר - הוראה פורמלית ולא-פורמלית והדרכה בתחומי הרווחה והחינוך - מננות בעיקר נשים. עם זאת אני שואפת ומקווה שגם גברים יראו את עצמם נכללים ברוח הדברים וימצאו בספר, על הקשריו השונים, את הרלוונטיות הנחוצה.

זו סיפקה עבורי מצבור גדול של ממצאים שסייעו לי להתחקות אחר המרכיבים החסרים, ומתוכם להסיק מה רצוי שיתקיים בתוכנית עתידית אפקטיבית. הכוונה לתוכנית שאפשר יהיה לכלול בה סדרה של הנחיות רגישות, קשובות, ערניות ודינמיות; הנחיות העשויות לעודד מעורבות ולצמצם ככל האפשר חוויות של התנגדות מצד המשתתפות, התנגדות שניכר בה שהיא משמרת, ואולי אף מחריפה, את מצבן.

בהקדמה זו חשוב לי להדגיש ארבע הנחות יסוד, שהן בבחינת נקודות המוצא בספר:

א. נקודת מבט המתמקדת בסיפורי התנגדות - למעשה יכולתי לחשוף ולספר כאן גם סיפורי הצלחה, שהרי היו כאלה לא מעט (מהם המדדים לקביעת הצלחה, מי קובע אותם, ועל פי אילו פרמטרים הן שאלות שעוד יידונו בהרחבה בהמשך). אולם בספרות המחקר לא חסרים סיפורי הצלחה שכאלה. כמו כן רבות נכתב גם על הקשיים או על אי-הצלחות של תוכניות מתוך נקודת המבט של הארגון המתערב או המפעיל. לעומת זאת, נקודת המבט של המשתתפות בתוכנית תמיד לקתה בחסר בעיניי. ההתמקדות בהתנגדותן של המשתתפות לשתף פעולה נבעה מרצוני להכיר את הגורמים לסירוב, להתחקות אחר שורשיהם כדי ללמוד מקרוב על המקומות, על המרחבים ועל הדינמיקה שמשעתקים את המציאות, אותה מציאות שאנו שואפות לשנות במסגרת תוכניות התערבות.

ב. התהליכים בתוכנית כמקרה מבחן - אף על פי שמדובר בתוכנית ייחודית ובאוכלוסייה ספציפית (לכאורה) של "נערות מאוכלוסיות מתויגות"², אני מאמינה שאפשר להתבונן בתהליכיה כמקרה מבחן; מקרה שיש בו כדי ללמדנו דבר או שניים על האופן שבו ניתן לזהות גם בתוכניות אחרות רכיבים המתלכדים יחדיו ומצמצמים את מרחב הפעולה הן של מנחי התהליך הן של המשתתפות.

ג. מבט ביקורתי שאינו שיפוטי - המבט הביקורתי שאני מציעה כמנחה מקצועית וכעורכת מחקר הערכה על התוכנית ועל עבודת ההנחיה אינו שיפוטי ואינו מכוון לתכניה, אלא מציע חשיבה מחודשת ואולי נדבך נוסף.

2 המושגים השגורים "נערות בסיכון" ו"נערות במצוקה" נוטים לגישתי להמשיך לתייג נערות אלו בקטגוריה מכלילה, הנקשרת למגוון ההנחות הפתולוגיסטיות הנלוות אליה. השימוש במושג החלופי, "נערות מאוכלוסיות מתויגות", עשוי לצמצם את התיוג הכובל, ועל כן בחרתי להשתמש בו בבואי לתאר אותן בספר זה.

כמנחה מקצועית מטרתי היא להבליט את החשיבות שיש למבט על התהליך וההקשר כדי שהמתודה תשרת את צורכי המשתתפות כחלק מהתכנים וממטרת התוכנית ובהלימה להם.

ד. איתור וזיהוי חולשות במסגרת תהליכי התוכנית - זיהוי כזה מאפשר מבט רפלקטיבי על ההנחיה שלי ועל החמצותיה, בחזקת נאה דורש נאה מקיים.

תודות

ספר זה הוא תוצר של דיאלוג מתמשך עם חוויותיהן של הנערות שהשתתפו במחקר. תהליכי הבירור, הפרשנות והלמידה הממושכים המוצגים כאן לא יכלו להתאפשר אלא בזכותן.

בהזדמנות זו חשוב לי להודות לכל מי שסייע לספר לצאת לאור - לפרופ' דרורה כפיר, לד"ר מיכל קומם ולפרופ' אסתר הרצוג, אשר קראו והוסיפו הערות והארות כדי שאוכל לתקן, לדייק ולשפר; לד"ר מיכל היישריק, גב' בת חן שפירא, ד"ר עירית בקר, גב' צופייה כהן, ד"ר אורנית רמתי-דביר, ד"ר איה אלישב, ד"ר מיכל רום וד"ר עליזה פרנקל, עמיתות וחברות יקרות. קריאתן את הספר כולו או חלקים מתוכו, ייעוצן ותמיכתן סייעו לי ודרבנו אותי לסיימו. תודה מיוחדת שמורה לפרופ' אורלי בנימין, המנחה שלי במחקר הדוקטורט.

תודה לצוות הוצאת הספרים של מכון מופ"ת, על הליווי המקצועי והמסור - לד"ר יהודית שטיימן, ראשת ההוצאה לשעבר, שהחלה את התהליך עימי; ולד"ר דודו רוטמן, ראש ההוצאה, שהמשיך והביאו לכדי סיום. לאדוה חן, עורכת הטקסט והלשון, על קריאה מקצועית, מוקפדת, מפשטת ומבארת; למאיה זמר-סמבול, המעצבת הגרפית, שהשכילה לתת ביטוי צורני לרעיון הדומיננטי של הספר; ולרכזת ההוצאה, חני שושתרי, שפעלה מאחורי הקלעים.

מבוא

בדרכי חזרה מכנס של תוכנית ארצית המיועדת לסייע לבני נוער ללמוד כיצד להתמקם בשוק התעסוקה, אני מסיעה איתי ברכב ארבע נערות. במהלך הנסיעה - שתחילתה במרכז הארץ, מקום היערכות הכנס, וסופה ב"בית החם"³ בדרום הארץ - אנו משוחחות על הכיבוד שהוגש בכנס. דורית ושירן מבטאות את הכעס ואת העלבון מהאוכל שהוגש, לטענתן הוא גם הסיבה שלא השתתפו בפעילות; נטע מצידה לא טעמה, אך גם לא נעלבה; דנה לעומתן חשבה אחרת:

וואלה, גם אני בהתחלה אמרתי לעצמי, מה זה החרטה הזו, מי קורא לזה אוכל? תביאו אוכל! אוכל אמיתי יעני צ'יפס, פיתות, חומוס. אפילו לחם וגבינה... אבל אחר כך אמרתי לעצמי, קודם כול את רעבה, אז תנסי, מה יכול להיות? הרי לא ירעילו אותך. אחר כך אמרתי, צ'יפס וזה, את מכירה תמיד, תנסי. [היא פונה אליי] איך אמרת שקוראים לזה, ראפ? מה יקרה אם תנסו ראפ פעם אחת? מה יכול להיות? אולי יהיה טעים? נסו, מקסימום תירקו. [פונה לדורית ושירן] עאלק "אוכל לא מכבד". הגזמתן. באתן לכנס, לא באתן לאכול...

מטרת הכנס שבו השתתפנו הייתה להפגיש נערות ונערים מכל הארץ המוגדרים "בסיכון" לחוויה משותפת ומשמעותית ולהעניק להם תחושה ששפר מזלם להשתתף בתוכנית מאורגנת בפריסה רחבה. בדרך לשם היו הארבע רעבות מאוד, ועל סמך היכרות וניסיון העבר כמנחה בתוכנית, הבטחתי להן שיהיה כיבוד בשפע. כאשר הגענו כבר היה צפוף סביב המזנונים ודוכני האוכל. לצערי, למרות כל ההתרגשות והאוכל מסביב, נותרו שירן ודורית כעוסות במשך כל המפגש ואף סירבו להיכנס להרצאה. בבואי לנסות לברר על מה התרעמו, הועלו הטענות שהאוכל "מוזר", "לבן", "אשכנזי" ו"ממש לא מכבד" אותן. בהמשך השיחה הן הסבירו שבעולמן אוכל כזה, כלומר מנות קטנות ולא משביעות המורכבות מכל מיני רכיבים לא מזוהים ולא מוכרים, נתפס כ"פלצני". הן טענו שאם כבר טורחים ומזמינים נערים ונערות שהם "לא מהמרכז", כדאי להניח שהם רעבים ושהם לא מכירים סוג כזה של כיבוד, ולכן פשוט ונכון יותר יהיה להציע להם מזון מוכר

3 "בית חם" הוא מסגרת המיועדת לסייע לנערות בגילאי 13-21 השורות במצבי הזנחה הנובעים ממצוקה כלכלית וחברתית. עמותות שונות מפעילות "בתים חמים" באמצעות סיוע של משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

ומשביע. גם דנה לא התלהבה מהאוכל, אבל היא לפחות הייתה מוכנה לטעום ולאכול כדי להקל מעצמה את תחושות הרעב, וכך להתפנות לטובת התמקדות בתכנים, בפעילות ובמידע ולא להחמיץ את מכלול החוויה שלמענה הגיעה לכנס. אני מציעה להתבונן בסוגיית הכיבוד המוגש בכנס כמשל. הכיבוד באופן סמלי מהווה כלי עזר לבדוק את מה שספר זה מבקש לבחון: כיצד קורה שדיאלוג המבוסס על רצון טוב ושואף להיטיב עם נערות באמצעות הזמנה לחיזוק מיומנויות, נחויה בסופו של דבר בקרב חלקן כלא מכבד ואף פוגע?

מה הספר מקווה לבחון?

אם נתרגם את הרצון להגיש כיבוד מזין כהזמנה לנערות לנהל דיאלוג עם תכנים, מסרים ומטרות, הרי שהתגובות השונות שלהן כלפיו ורמת נכונותן להשתתף במפגש כולו מחייבות בחינה מעמיקה. בחינה זו מעלה פער בין המחוות של ה"מזינות" באירוע - מנהלות, מפתחות, מנחות התוכנית - לבין האופן שבו חלק מהנערות חוות אותו בפועל. נשות המקצוע - שלמדו, טרחו, התמקצעו ואספו ידע ייחודי ומשמעותי - שואפות ללא ספק לסייע, לתמוך ולחזק, אך במבחן המעשה ושלא במזיד, הן עלולות לאכזב חלק מהנערות ואף לגרום להן להימנע ולהירתע. וגם אם מדובר בחלק קטן מכלל המשתתפות, הוא מספיק משמעותי וראוי בעיניי כדי שנעצור ונבחן כיצד זה קורה וכיצד אפשר למנוע תגובה מסוג זה.

ראשית יש לבחון, לאור ההבדלים בתגובותיהן של הנערות, עד כמה הכותרת הקטגורית של "נערות מאוכלוסיות מתויגות" מדויקת ורלוונטית בעולמן של הנערות. כך למשל דורית, שירן, נטע ודנה, הנמצאות להלכה במיקום זהותי דומה ומשתייכות לאותה קטגוריה, מגיבות כל אחת באופן שונה לאותו מצב. התגובה השונה עשויה לרמז על כך שהן עשויות להתנהל, לחשוב, לחוות את עצמן ולפעול גם במצבים נוספים באופנים שונים. אם כך, כיצד נוכל להניח שאותו סוג של מזון, וכנגזרת לכך גם אותו סוג של תכנים ואותו סוג של דיאלוג, יתאימו לכולן וייחוו באותו אופן? כלומר כיצד נוכל להניח שתוכנית, שהוגדרה מראש כבעלת מטרות ותכנים אחידים, היוצאת מנקודת הנחה כי ישנם חסמים דומים בדרכן לפיתוח שאיפה תעסוקתית, יכולה להיחוו כ"משביעה" את צורכי כולן באותה המידה? וכיצד נוכל לוודא שהיא אכן "מכבדת" את צורכי אלה ש"באו מרחוק"?

למשקיף מן הצד אולי נוח לצדד בדנה ולהתרעם על הגישה של דורית ושירן, אבל אם נקשיב בתשומת לב לתחושות ולאמירות שלהן ולהתנגדותן

להשתתף בפעילות הכנס, ייתכן שנלמד דבר מה חדש וחשוב. כך אפשר לשמוע אותן אומרות במילים שלהן: "לא עשיתם לנו פה מקום מוכר ומכבד דיו כדי שנרגיש נוח". וייתכן שבין השיטין אפשר לשמוע גם את המילה "שוב", ומכאן להסיק שהצירוף "באו מרחוק", לא מכוון רק למיקום הגיאוגרפי. עוצמת הכעס שהנערות חוו לצד הבחירה במילים שבהן השתמשו מעידות על כך שהחוויה הדהדה תחושה קודמת של חוסר שייכות, שמצאה ביטוי חיצוני ביחס לאוכל ה"לבן". בהחלט אפשר להניח שהן למעשה אומרות שגם פה, בכנס המיועד במיוחד עבורן, הן מרגישות מרומות, כי שוב חשו מודרות ולא נחשבות. ומכאן מקור התנגדותן.

הניסיון לעמוד על הפער המשתקף בין היוזמה והכוונות של הוגות ומארגנות הכנס לבין תגובותיהן של הנערות ועוצמת הרגשות שהן ביטאו, ליווה אותי זמן מה עד שהבשיל לכתבתו של ספר זה. חזרתי לעיין בממצאים שעלו ממחקר פעולה שערכתי ב-2012 כעבודת דוקטורט, שבמהלכו עבדתי כמנחה של שלוש קבוצות של נערות. העיון החוזר בממצאים מפרספקטיבה ביקורתית כיוון אותי להתמקד דווקא בחוויות השליליות של חלק מן הנערות, בעיקר מכיוון שבדרך כלל הערכת תוכניות מתמקדת בשאלה באילו תנאים התוכנית עובדת יותר ובאילו פחות. ואילו אני ביקשתי לברר מה גרם לדורית ולשירן לבסס את התחושה שאין להן מקום וערך, ואולי גם בשל כך לשחזר את ההכרה ואת ההבנה שאין להן למה לצפות בעתיד.

לצד נערות כמו דנה, שחוו את ההשתתפות בסדנה כמחזקת את כוחן, חשוב ומעניין להעמיק מבט ולנסות להבין איך אחרות תרגמו ופירשו תמיכה זו כדי להתחקות אחר אופן החשיבה שחזק אצלן אותן תחושות שליליות; תחושות העלולות לצמצם את אמונתן בכוחן וביכולתן להשתלב. סוגיה זו שאני בוחנת בספר מהדהדת דילמה מוכרת מהשדה הפמיניסטי ביחס לתמיכה ולעזרה: מצד אחד נוכחת ההבנה שרצוי, ראוי וחשוב, בעיקר בתנאי הפרטה ואקלים ניאו-ליברלי, לתמוך ולסייע לנערות החיות בהווה חסר במשאבים, ואולי לשחזר בכך מסר סמוי או גלוי הדורש מהן להשתנות כדי להשתלב; מצד אחר עלינו כל הזמן לשאול את עצמנו באיזה אופן נחוץ לעצב את התמיכה כדי שלא נעניק לנערות תחושה כאילו באנו "לתקן" אותן (או אפילו את מצבן), אלא לעצב את התמיכה כמזמינה אותן לגלות את כוחן, לראות באיזה אופן הן רוצות לעשות בו שימוש (אם בכלל) ולעודד אותן להתנסות באפשרות להרחיב מיומנויות רלוונטיות.

מניזם של החמצה

התמקדות בחוויות השליליות של הנערות אפשרה לי לזהות איך מתגבשת בקרב חלקן חוויית החמצה ולהתחקות אחר התפתחותה. גיליתי שמנגנון ההחמצה צפוי להופיע בעיקר כאשר התוכנית מתמקדת רק בתוכן ואינה מביאה בחשבון את התהליך. כאשר התוכנית ממוקדת בתכנים, שהם נגזרת של מטרה שהונחה מראש על אודות צרכים מסוימים של המשתתפות, אזי המתודה וההנחיה משרתות את התכנים ונצמדות אליהן, כלומר הן משרתות את מטרת התוכנית ואפשר יהיה להניח שגם את מטרות הארגון המפעיל אותה. לעומת זאת כאשר התוכנית מכוונת לתהליך, התוכן יכול להתגמש לאור האינטראקציה, ההקשר והנסיבות ולהתאים את עצמו לצורכי המשתתפות. על בסיס ההבנה שמסרים אינם עוברים רק באמצעות התכנים אלא קשורים גם לתרבות השיח, למבנה, לדיאלוג ולדינמיקה של התהליך, הרי שללא המבט המודע על התהליך כולו עלול להיווצר חוסר הלימה בין מטרות התוכנית הרשמיות ובין המסרים הסמויים המועברים בפועל, ומכאן גם בין מטרות התוכנית ובין הצרכים הייחודיים של המשתתפות בה.

בתנאים כאלה של חוסר הלימה בין תוכן לתהליך עלולים משתתפים ומשתתפות פגיעים יותר להידחק אף יותר לשוליים. אם תוכניות המתמקדות בתוכן מעודדות בעיקר למידה, ותוכניות המכוונות לתהליך שואפות לעודד בעיקר תהליכי התפתחות וצמיחה, הרי שתהליכי התערבות צריכים להתבסס על הלימה. כלומר בתהליכי תכנון התוכנית והוצאתה מן הכוח אל הפועל, יש לשאוף למינון מאוזן בין תוכן לתהליך. ראוי להדגיש שנקודת איזון זו אינה אחידה, והאיתור אחריה הוא סוגיה המעסיקה רבות את הספרות העוסקת בתהליכים, בעיקר זו המתמקדת בתפיסה בלתי פורמלית של תהליכי חינוך (רומי ושמידע, 2007).

ניתוח מחודש של הממצאים המתמקדים בהחמצה ובגורמיה סייע לי להבחין בארבעה רכיבים מרכזיים העומדים בבסיס התוכנית שהנחתי, אך אני מאמינה שהם פועלים ברקע של תוכניות התערבות רבות נוספות. הכוונה לתוכניות השואפות לחזק, לתמוך ולסייע ללא מודעות מעמיקה לאפקט המשמעותי של התהליך, שבתוך כך עלולות לגרום לחלק מן המשתתפות לחוות את השיח והתכנים כמחלישים את כוחם. הרכיבים שחולצו מתלכדים לתהליך שמתווה הלמידה שלו מבוסס על מכניזם בעל ארבעה מאפיינים קבועים:

א. תכנון מראש המחמיץ למידה דיאלוגית, גמישה ושתפנית⁴;

4 המושג "שתפנות" מעוגן בתפיסה תאורטית ערכית, ולפיה כדי לייצר הלך רוח מקצועי יש לחתור ליצירת "קשר" באמצעות פעולות מגוונות. במילה "קשר" הכוונה לחיבור או

- ב. האצה של שיח המעודד העצמה רטורית בלבד;
- ג. התבססות על פוליטיקה ארגונית היררכית;
- ד. היסמכות על שפה מקצועית המעודדת פתולוגיזציה, כלומר מקטלגת ומתייגת.

תהליך זה התברר כמחזק אף יותר את תחושות ההדרה והפחתת הערך בקרב חלק מהמשתתפות. חוסר היכולת לייצר הנחיה גמישה מעלה את הסיכוי שהתוכנית תחמיץ את המשתתפות ותגביר את התנגדותן לשתף פעולה עם תכניה כדי להימנע מאפשרותן לחוות חוויות שליליות מצלקות נוספות.

תרומתו האפשרית של הספר

הספר מתבונן על תופעת ההימנעות משיתוף פעולה ובוחר אותה כמבע של התנגדות (resistance), כלומר כתופעה המעידה על רמות שונות של כוח. להתבוננות זו נודעת חשיבות כפולה: (א) היא מאפשרת לזהות ולהכיר בכוחן של נערות מאוכלוסיות מתויגות, שבדרך כלל מוגדרות בספרות כמוחלשות. באופן זה הן אינן מואשמות בהיעדר יכולת לשתף פעולה. (ב) היא מסייעת לנו להבין את סירובן של הנערות לשתף פעולה כתגובה לצרכים שלא קיבלו מענה בתוך התוכנית. כך למעשה מתאפשרת התקה של נקודת המבט מהתמקדות במשתתפות הנמנעות להתמקדות בחולשות התכנים וההנחיה.

אם כן, הספר עשוי לסייע לתוכניות שבבסיסן המטרה לחזק את יכולתם וכוחם של משתתפיהן, להפוך למונגשות יותר, רלוונטיות יותר, משמעותיות ומועילות יותר. מתוקף ההבנה שמדובר בתהליך, התוכנית מחייבת את כל העוסקות בה - לרבות המפתחות, המנהלות והמנחות - להחזיק במבט ער ודינמי. לשם כך הן נדרשות להסכים להפעיל תהליך למידה חי וגמיש, כזה המאפשר להתבונן בפעולת ההתנגדות, לעמוד ביחד על טיבה ועל הצורך העומד מאחוריה ומעכב את מעורבות המשתתפות. רק מתוך הבנה וראייה רחבה אפשר יהיה לצפות למתן מענה מותאם.

למגע שיש בהם תחושת אמון, חוויית שייכות והרגשה של תמיכה, גם אם מדובר ב"קשר" שהוא אד-הוק, ארעי או זמני. הניסיון ליצור "שתפנות מתמדת" (ראו גם בפסקת הסיום של הפרק הראשון ובהרחבה בפרק חמישי, תחת הסעיף "התנגדות כקריאת כיוון") מתקיים על אף המיקומים החברתיים השונים המתאפיינים בחשדנות, במטרות מנוגדות, באמונות סותרות לעיתים גם בשפה שונה. בחרתי להשתמש במושג זה בעיקר כיוון שהחלופות "שיתוף פעולה" ו"שותפות" נושאות בתוכן מטען שאינו מספק דיו את הלך הרוח שאני רוצה לעצב בספר זה.

קהלי יעד

- הספר מיועד לשלושה יעדי קהל עיקריים (נשים וגברים כאחד):
- לכל העוסקות בעבודה עם נערות מאוכלוסיות מתויגות או בתוכניות התערבות שיטתיות;
 - לכל המעוניינות לעסוק בהנחיה, לזהות התנגדות ולרתום אותה למעורבות;
 - לכל המבקשות להרחיב ידע תאורטי בתחום הרווחה והחינוך בתנאים המקדמים למידה מבוססת חוויות מפתח חיוביות.

מבנה הספר

הפרק הראשון הוא תאורטי בעיקרו ומציג את התשתית המחקרית ואת רציונל התוכנית המהווה בסיס למחקר זה. הפרק פורש ידע רלוונטי על נערות מאוכלוסיות מתויגות, בעיקר בהקשר של למידה וחשיבות ההזמנה לחזק מיומנויות תעסוקתיות בעולמן. הפרק עוסק גם בהתערבות לטובת פיתוח "חוללות עצמית"⁵ כביטוי של למידה דינמית המעוררת חוויות מפתח חיוביות. הפרקים השני, השלישי והרביעי מציגים באופן תיאורי סיטואציות וציטוטים מתוך התוכנית המסוימת, שמהווה בסיס לספר זה. לצד ניתוח ופרשנות במטרה להבין איך נוצרים ונראים ביטויי ההתנגדות מצד המשתתפות. פרקים אלה מדגימים למעשה את ההשפעה שיש לאופן עיצוב תוכניות ולתוכניהן. הם מתמקדים בתוכניות המעוצבות באופן שאינו ער ומודע דיו, וממחישים כיצד היעדר מודעות ורגישות עלול להביא חלק מהנערות לשחזר חוויות מפתח שליליות. בפתח הפרקים יוצג רקע מושגי, המובדל גרפית מהמשך הפרק. הפרק החמישי מציג חלופה (אלטרנטיבה) יישומית וחושף פרקטיקות מסייעות לתוכניות התערבות השואפות לצמצם שחזור חוויות עבר מצלקות, הן בקרב המשתתפות הן בקרב המנחות. הסעיף האחרון שבו מציג בפירוט תיאור של חקר מקרה המפרט כרוניקה של החמצה. מדובר במפגש בודד, שלאורו אפשר להסיק מה ראוי, חשוב ונחוץ לא לעשות; ולחלופין מה ראוי, חשוב ונחוץ לעשות כדי ליישם הלכה למעשה חלק מהתובנות שגובשו לאורך הספר. הפרק האחרון, הוא סוף דבר, מציג את התמונה המלאה ומסכם את התובנות שעלו מההתבוננות הביקורתית המחודשת בממצאים.

5 "חוללות עצמית" (self-efficacy) מוגדרת כמידת האמונה של האדם ביכולותיו, ולכן זהו תהליך למידה שכרוך במעבר ממצב סביל למצב פעיל, בכפוף למידת הכוח והאמונה של הפרט בכוחו בתוך הקשר נתון (Bandura et al., 2001). למעשה אפשר להגדיר כל תוכנית, מפגש מונחה או שיעור, הכוללים למידה משמעותית, כהזמנה לחזק את חוללותו של הפרט.