

”ובחרת בחיים” – סיפור החיים כמניע לבחירה בעבודה עם בני נוער בסיכון

עדי סיון*

תקציר

”ראה נתתי לפניך היום את החיים ואת הטוב ואת המוות ואת הרע ... ובחרת בחיים”

(דברים ל, טו, יט).

הפסוק שלעיל מתייחס ליכולת הבחירה הקיימת באדם, בהמלצה ברורה לבחור בטוב, בחיים. לא מדובר בבחירה הקלה יותר או המובנת מאליה, אולם הגישה הפילוסופית העומדת בבסיס פסוק זה סוברת כי אם כל אדם יבחר בטוב, יהיה העולם למקום טוב יותר. כל אדם נולד למציאות מסוימת, ללא שליטה או יכולת בחירה, אולם באפשרותו לבחור, במהלך התפתחותו, לאן להוביל את נסיבות חייו הקבועות מראש. אחת הבחירות המשמעותיות בחיי אדם היא הבחירה המקצועית. שיקולים רבים קודמים לבחירה זו – שיקולים חיצוניים, כגון: יוקרה, כבוד ופרנסה ברווח, ושיקולים פנימיים, כגון: אהבת אדם, תחושת שליחות ורצון למימוש עצמי.

אחד מתחומי התעסוקה אשר השיקולים לבחירה בו נוטים במובהק לתחום הפנימי הוא העבודה עם בני נוער בסיכון. בשנות עבודתי כמנהלת וכמנחת עובדים בקידום נוער בסיכון, נוכחתי לדעת כי עובדים הבוחרים בעבודה עם בני נוער בסיכון, ואף הולכים ללמוד מקצועות אלה במוסדות אקדמיים, הם אנשים שהתחום בוער בדמם. לא אחת תהיתי מהו הגורם לבחירה בעבודה תובענית, כפוית טובה, הנעשית בשעות שאינן שגרתיות ולעתים ללא תגמול כספי הולם.

הנחת היסוד של מאמר זה היא כי הבחירה בעבודת קידום נוער נובעת ממניעים פנימיים שמקורם בסיפור חיי אדם. מהם אותם מניעים ומה בסיפורי החיים דחף את גיבוריהם לבחירה בלתי-שגרתית זו? שאלות אלה הן הבסיס למחקר איכותני שבחן את הקשר בין סיפורי החיים של ארבעה עובדי קידום נוער לבחירתם במקצוע זה.

בתחילה תוצג הספרות המקצועית הנוגעת לבחירה מקצועית בכלל ולבחירה בתחום החינוך בפרט. כמו כן תוצג ספרות מקצועית באשר לעובדי קידום נוער. סיום סקירת הספרות יאחד בין נושא סיפורי החיים ובין הבחירה המקצועית. בפרק הממצאים יוצג ניתוח קטגורי רוחבי של הראיונות. הדיון יקשר בין החלקים השונים של העבודה לצורך הסקת מסקנות ומתן תשובות לשאלות המחקר. סיכום העבודה יתייחס לכל התהליך ויספק תשובה ישירה לשאלת המחקר.

סקירת ספרות

א. בחירת מקצוע

”...שואלים ההורים, נו ילד, מה תרצה לעשות שתגדל? שאלה שכזאת מבלבלת ואני לא יודע בכלל...”

(מתוך השיר ”עודני ילד”, מילים: עדנה פלד)

* מנחת חינוך-טיפול בקידום נוער מחוז צפון ומנחה במחלקה לחינוך ופסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה.

בחירת פרופסיה היא אחת ההחלטות המשמעותיות ביותר בחייו של אדם. זהו תהליך בעל אופי התפתחותי, המורכב ממשתנים רבים – חיצוניים ופנימיים (אבישר, 2003; קציר, שגיל וגילת, 2004). תיאוריות מוקדמות העוסקות בבחירת פרופסיה מתמקדות בשני היבטים מרכזיים בתהליך הבחירה: היבט אישי ויבט התפתחותי.

כבר בשנות החמישים, הציגה רו (1957, בתוך: הלל-לביאן, 2009) תיאוריה המציגה את הבחירה במקצוע באמצעות מושגים מתחום האישיות. תיאוריה זו גורסת כי הבחירה במקצוע משקפת את מערכת הצרכים וההעדפות של הפרט, המתפתחת בעקבות אינטראקציה בין השפעות המשפחה והסביבה לבין גורמים גנטיים. במחקרה, מצאה רו כי יחס ההורים לילד והתנסויות בילדות הם גורמים משמעותיים לקביעת הצרכים הפנימיים של האדם ומכוונותו כלפי העולם, ובכלל זה לבחירת מקצוע.

לתיאוריית יחסי האובייקט תרומה חשובה לנושא. על-פי תיאוריה זו – השייכת לאסכולה הפסיכואנליטית, המוסיפה את ממד הבחירה הלא-מודעת – בני אדם יוצרים את עולמם באופן אקטיבי (גם אם לא-מודע). חוויות ינקות הן בעלות השפעה רבה על בחירות הפרט בבגרותו. ההסבר לבחירה ליניארי: חסכי חוויות ילדות באים לידי ביטוי בבגרות. זיכרונות מן הילדות משפיעים על נטיותיו המקצועיות של האדם ועל בחירתו בתחום לימודים מסוים, אנשים משחזרים בעבודתם התנסויות משמעותיות של ילדותם ומספקים באמצעותן צרכים שלא סופקו בילדות (יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000; פז, 2005).

ביג'ארד ואחרים (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) ציינו את תפיסת העצמי של האדם כגורם אשר ממנו מתפתחת התפיסה המקצועית. בדבריהם, הם הביאו את תפיסתו של קרבי (1991), לפיה אדם בונה את התחושה של "עצמי" באמצעות סיפורים המבוססים על חוויות אישיות. לדעתו של קרבי, העצמי הוא בלתי-נפרד מהנרטיב – מסיפור חייו של האדם. לעומת כל המצדדים בהיבט האישיותי, הציעה אלבק (1983, בתוך: נגר, 2001) גישה הרואה בבחירת מקצוע תהליך התפתחותי. לטענתה, הגורמים המשפיעים על התפתחותו של היחיד ועל גיבושו בתהליך הסוציאליזציה הם גם הגורמים המשפיעים עליו השפעה בלתי-מבוטלת בתהליך בחירת המקצוע. לדבריה, תהליך זה מסתיים בפשרה בין הכוחות הפנימיים של האדם לבין גורמי השפעה חיצוניים. גורמי השפעה חיצוניים הם דמויות מפתח, ערכים תרבותיים וכיו"ב. הגורמים הפנימיים הם נטיות, צרכים, שאיפות, התעניינות, ערכים ודפוסי התייחסות לזולת. גורמים נוספים המשפיעים על הבחירה הם גיל, מין, מזג, רמה שכלית וכישורים (יפה-ינאי, 2000; נגר, 2001).

תפיסה מקובלת אחרת ביחס לבחירה תעסוקתית מניחה כי מדובר בתהליך רציונלי של קבלת החלטות. גתי ואחרים (Gati, Fassa & Mayer, 1998) מנו, בנוסף על נטיות, כישורים וחוויות ילדות, גם שיקולים של סטטוס פרופסיונלי (כגון: יוקרה, התקדמות) ושל תנאי עבודה (שעות עבודה, נסיעות). שיקולים אלה יכולים לכוון את הבחירה בתחום לימודים לתחום הנתפס כמאפשר גישה לתעסוקות מועדפות. גתי (Gati) עצמו בנה בשנת 1987 מודל המכונה "המודל ההיררכי". המודל מציע שיטת מיון שבעזרתה ניתן למקד את נטיותיו של הפרט לאשכול מצומצם של מקצועות. המודל משלב בין סוגי טיפוסים לבין תחומי עניין, ממפה את היחסים בין תכונות

למקצועות, ובכך מאפשר ניפוי חלופות תעסוקתיות עד הגעה למספר מצומצם של חלופות (נגר, 2001).

מודל נוסף המקשר בין טיפוס אישיות לבחירת מקצוע הוצע על-ידי הולנד (Holland, 1985, בתוך: סגל ומאיר, 2001). מודל זה מתאר שישה טיפוסים אישיות: ריאליסטי, מחקרי, אמנותי חברתי, יזמי ומנהלי. לדברי הולנד, כאשר יש הלימה בין המקצוע הנבחר לסוג האישיות, צפויים שביעות רצון, התמדה והצלחה. בעוד שבמצב של אי-הלימה, צפויים ביטויים של חוסר רווחה, כמו: העדר שביעות רצון, נטישה, שחיקה, חרדה וכיו"ב (סגל ומאיר, 2001). מודלים אלה תואמים את גישת ההתמחות המקצועית שהציע קלינגמן (1973, בתוך: הלל-לביאן, 2009). גישה זו מבוססת על אסכולת הפסיכולוגיה האנליטית, ולפיה מקצועות מוגדרים דורשים סוג טיפוס מסוים, בעל תכונות אישיות מסוימות ובעל מומחיות רבה במיומנויות הנדרשות למקצוע זה.

גישות סוציולוגיות ביקורתיות מצאו כי בחירת מקצוע תלויה ברקע ובמעמד המשפחתי. במשפחה מתבצעת העברה בין דורית של סוגי הון שונים, כגון: הון כלכלי – המאפשר תנאי לימוד נוחים וגישה למסלולי לימוד יקרים, הון חברתי – הסולל דרך באמצעות קשרים חברתיים, והון תרבותי – הכולל עמדות, העדפות וסולם ערכים. קיומו של קשר בין סוגי הון משפחתי לבין הישגים לימודיים ובחירה מקצועית התבסס בעקבות מחקרים שונים שנעשו בארץ ובעולם (גץ, 2000; ויינשטיין ושחם, 2007; Aschaffenburg & Ineke, 1997). הבחנה סוציולוגית נוספת מבחינה בין מינים שונים וגילאים שונים. כך נמצא כי בנים בגיל ההתבגרות היו מודעים יותר מבנות בגיל זה למגוון העיסוקים הקיימים ולרמת הביקוש בשוק העבודה לכל מקצוע. כן היו מודעים יותר לקשר בין לימודים לקריירה עתידית. הם תפסו את מטלות בית הספר כמקושרות לתכנון העתיד, מכוונות לכך ומועילות, והתעניינו יותר בדרישות התפקיד ובתנאי העבודה, בעוד בנות התעניינו יותר בסביבת העבודה ובאווירה החברתית (טל, 2001).

על-פי הגישה האקזיסטנציאליסטית, השאיפה לעבוד בעבודה בעלת משמעות אישית היא צורך קיומי. אדם בוחר מקצוע במטרה להגשים את דימויו העצמי ולעצב את זהותו המקצועית. מידת ההגשמה העצמית היא פונקציה של מימוש שאיפותיו של אדם בשטח חיים מרכזי עבורו – שבו הוא מתמקד, בעוד בתחומים אחרים הוא מסתגל ואפילו מתפטר. בשל חשיבותה הרבה של העבודה, בחירת מקצוע היא תהליך רב-משמעות, התופס חלק נכבד בשאיפות, בשיקולים ובמעשים של מרבית האנשים. גישה זו מאפשרת גם להבין מקרים של שחיקה מקצועית כמקרים שבהם אנשים חשים כי עבודתם אינה מעניקה להם עוד תחושת משמעות קיומית (יפה-ינאי, 2000; יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000; פרנקל, 1981; קראו וטולמן, 1995).

דומה כי אסכולות שונות יוצרות גישות שונות להבנת המניעים לבחירת מקצוע. החל בתיאוריות פסיכולוגיות המתייחסות לגורמי אישיות, לגורמי התפתחות וליחסים בתוך המשפחה, דרך גישות סוציולוגיות הרואות במניעים חברתיים גורם מרכזי, המשך בגישות ראציונליות ופרקטיות וכלה בגישה האקזיסטנציאליסטית הרואה ברצון למשמעות מניע בבחירת מקצוע. סביר להניח כי בחירתו המקצועית של אדם המודע לכלל רבדים אלה תהיה מושכלת יותר מזו של אדם שאינו מודע להם.

ב. בחירת מקצוע בתחום החינוך

מבין המחקרים שעסקו במניעים לבחירה במקצוע ההוראה, מעטים עסקו בבחירה במקצועות אחרים בתחום החינוך. זאת, כנראה, בשל היותם נדירים יותר וחדשים יותר. מאז שנות ה-60 של המאה ה-20, חל תהליך עקבי של התמקצעות בעלי תפקידים שעיסוקם הוא חינוך ילדים ובני נוער וטיפול ישיר בהם (גרופר, 2003).

מחקר נושא בחירת ההוראה כפרופסיה החל בשנות ה-20 של המאה הקודמת (נגר, 2001). מודל לבחינת המניעים לבחירת מקצוע ההוראה אשר פורסם בשנות ה-60 מצא עשר קטגוריות של מניעים: מניעים פרקטיים – משכורות חופשות וכד'; מניעי סטטוס – מעמד חברתי, גאווה מקצועית ויוקרה; מניעים פילנטרופיים – חיבה ורצון לתמוך בילדים; מניעים הממוקדים בילד – ראיית הילד וצרכיו; מניעים ביקורתיים – ביקורת על מערכת החינוך ורצון לשפרה; מניעים ילדיים – בריחה מעולם המבוגרים, אידיאליזציה של הילדות; מניעים מסדרים – רצון לעצב ולהסדיר התנהגות על סמך חוקים והליכים בירוקרטיים; מניעים של תלות – רצון לזכות בפיקוח ובהנחה צמודים; ומניעים של שליטה – שאיפה לשליטה ולעליונות. לטענת יוצרי המודל, סטרן ועמיתיו (Stern, Mesling, Denton, Henderson & Levin, 1960, בתוך: שור ולוי, 2003),

הבחירה במקצוע ההוראה נובעת משאיפה לסיפוק מניעים אלו יותר מאשר מהעדפה אישית. ז'אק והורביץ (1985) מצאו חמישה מניעים לבחירה בהוראה כמקצוע. שלושת הראשונים הם מניעים חיצוניים, ושני האחרונים מניעים פנימיים. המניעים הפנימיים הם אלו הקשורים ישירות למהות העיסוק והמדגישים את ייחודו לעומת עיסוקים אחרים, בעוד המניעים החיצוניים מתלווים לעיסוק ואינם קשורים ישירות למהות. חמשת המניעים הם: סטטוס חברתי, תגמולים כספיים, שעות עבודה נוחות, קשר בין-אישי ורצון להמשיך ללמוד נושא קרוב ללב ברמה גבוהה. במחקר שערכו, הדגישו רוב פרחי ההוראה הנחקרים את המניעים הפנימיים. מחקר אחר התומך בממצאים אלה הוא מחקרם של פייגין ומשיח (1991), אשר מצא כי סטודנטים הבוחרים בהוראה מדגישים את המניעים הפנימיים לבחירתם יותר מאשר המניעים החיצוניים, וכי מבין המניעים הפנימיים, הודגש מניע ההגשמה העצמית ואחריו הייעוד.

מחקרים עכשוויים רבים מחלקים גם הם את הסיבות לפנייה להוראה למניעים פנימיים ולמניעים חיצוניים. בין המניעים הפנימיים הם מוּנִים אלטרואיזם, תחושת שליחות חברתית, אהבת אדם, תרומה לחברה, רצון לקשר אישי, ייעוד חברתי והגשמה עצמית. בין המניעים החיצוניים הם מוּנִים את שעות העבודה הנוחות – במיוחד עבור נשים אשר שעות אלה מאפשרות להן להתפנות לתפקידיהן הנוספים כאמהות וכמנהלות הבית. גורם נוסף אשר נמצא בתשובות הנשאלים ממעמד בינוני ומטה היה הסטטוס הגבוה של המקצוע יחסית למקצועות שבהם עסקו במשפחות המוצא שלהם (פייגין ומשיח, 1991; הלל-לביאן, 2009; פרידמן, 2004). גולדנברג (2003) העלתה סברה לפיה מקצוע ההוראה מספק את שני סוגי המניעים – הן הפנימיים, כשליחות חברתית

ותרומה, הן החיצוניים, כשעות עבודה נוחות המאפשרות גידול ילדים וטיפול משפחה. הבוחרים בעבודה חינוכית טיפולית עם נוער בסיכון מוותרים לפחות על חלק מהמניעים החיצוניים המשמעותיים לבחירה במקצוע ההוראה, כשעות עבודה נוחות וחופשות, שכן פן זה אינו רלוונטי לעובדי חינוך שאינם מורים. יתכן שאצל הבוחרים בסוג עבודה זה המניעים הפנימיים הם המניעים המרכזיים לבחירה. קרסין (Karasin, 2007) סוברת כי ככל שיש עלייה

באמונתו ההומניסטית של מורה לנוער בסיכון, כך קיימת עלייה בהצלחתו, בהבניית תפקידיו ובממדי יצירת ההשתייכות והמעורבות.

גביש ופרידמן (2001), אשר בחנו את מניעיהם של הפונים למקצועות החינוך המיוחד, מצאו כי מורים בחינוך המיוחד הגיעו למקצועם בגלל מניעים פנימיים, בהחלטה מודעת להקדיש עצמם למקצוע תובעני מבחינה רגשית, נפשית ופיזית. מרגרט ואחרים (Margaret et al., 2007) בדקו את מניעיהם של אנשי חינוך לעבודה עם אוכלוסיות מוחלשות, ומצאו כי המקצוע נבחר בשל התאמה לערכיהם ולרמת המוטיבציה של הבוחרים. בנוסף, הם מצאו מתאם חיובי בין בחירה זו לבין התנסות בבעיות אישיות משפחתיות.

גם הלל-לביאן (2009), אשר בחנה את המניעים לבחירה בתחום החינוך המיוחד, מצאה כי המניע של צורך לטפל בחריג ולסייע לו היווה גורם מרכזי בבחירת מקצוע. מניע נוסף שנמצא מרכזי במחקרה היה שונות אישית או משפחתית בעברו של הבוחר במקצוע זה מסביבתו, אשר גרמה לכך שהיכרות עם מערכת החינוך הקיימת עוררה בו רצון לתקן מערכת זו. המניע השלישי המרכזי שנמצא במחקרה היה הצלחה בטיפול בעבר אשר גרמה למטפל תחושת סיפוק, משמעות ורצון לעסוק בכך, שכן המשאלה האנושית לעבוד בעבודה משמעותית היא צורך קיומי. מכלל מחקרים אלה עולה כי לרוב הבחירה בתחום העבודה החינוכית הלא-שגרתית נובעת ממניעים פנימיים, וכי מניעים אלו מגבירים את תחושת הסיפוק מהעבודה ואת ההצלחה בה.

ג. העובד החינוכי-טיפול

העבודה בקידום נוער היא חינוכית-טיפולית. העובדים בתחום זה הוכשרו במגוון תחומי לימוד – עבודה סוציאלית, ייעוץ חינוכי, חינוך, קרימינולוגיה ועוד. על העובד ליצור קשר עם בני הנוער, באווירה לא-פורמלית ובהתייחסות ב"גובה העיניים", באמצעות הגעה לסביבתם הטבעית של הנערים (reaching out). תפקידו של העובד החינוכי-טיפולי הוא לבנות אמון בין העובד לנער. מאחר שמרבית הנערים מגיעים למסגרות של קידום נוער לאחר התנסויות שליליות רבות ולאחר שאמונם בממסד התערער, על העובד בקידום נוער ליצור אווירה שתיתן לנערים תחושה כי הפעם נוצר קשר מסוג אחר. היווצרות קשר בין העובד לנער מאפשרת אבחון של הצרכים של הנער ושל היכולות שלו על מנת לבנות עבורו תכנית מתאימה, התמודדות עם קשיי הנערים והכלתם, מתן סיוע לבניית זהותם האישית באמצעות הזדהותם עם דמות בוגרת פרו-סוציאלית, קידום המוטיבציה שלהם ובניית סוציאליזציה לעולם נורמטיבי (דויטש, 2010; שמש ושמש, 2010). נראה כי אפשר להגדיר את הקשר בין העובד לנער במילה אחת: השפעה.

סורוקה (2004) ראה ביכולת ההשפעה של העובד החינוכי-טיפולי על הנער מרכיב בסיסי במהות החינוך ובתהליכים של סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה. סורוקה (2008), בעקבות עיון בסיפורי הצלחה, הצביע על הגורמים שתורמים להצלחה טיפולית בקידום נוער. בין הגורמים הוא ציין: כנות, חום, מתן חופש בחירה, יצירת נינוחות וקרבה, אמון, הפגנת אכפתיות ללא תנאי, תשומת לב רבה, גילוי אהבה, מתן אחריות לתכנון ואימוץ תכניות אישיות.

הגדרת הצלחת עבודתו של העובד החינוכי-טיפולי היא היותו "מבוגר משמעותי". ויניקוט (1984), בתוך: קפל-גרון, (2007) טען כי מרבית בני הנוער בעלי התנהגויות אנטי-חברתיות מגיבים בהתנהגויות אלו לאבדן של חוויה מיטיבה שהתקיימה עבורם, ונושאים תקווה למצוא אדם ראוי לאמונם המחודש, שעמו יוכלו לחלוק את הרגשות הקשים שנלוו לאבדן זה. התנהגותם מבטאת

את תקוותם שקריאת העזרה שלהם לסביבה תמצא מענה. עבור בני נוער אלו, מבוגר משמעותי הוא מבוגר שדרך מבטו הם יכולים להרגיש עצמם כבעלי ערך. הימצאות מבוגר כזה תגרום לכך שבהמשך נערים אלה יוכלו ליצור שינוי ממשי גם בעבודה עם המבוגרים האחרים שבחיייהם (דיין 2010). מילר (1990, בתוך: מור ואחרים, 2007) מצאה כי בכל מקרה של הסתגלות מוצלחת כנגד כל הסיכויים, היה מבוגר משמעותי אשר עזר לנער לאשר את תפיסותיו ושימש עבורו מראה מגדילה ומצמיחה.

בעשור האחרון, מתקיימים דיונים רבים באשר להגדרת תפקיד העובד החינוכי-טיפולי כפרופסיה. המנחם וכפיר (1994) מבהירים את הרלוונטיות של הכשרה פרופסיונלית ספציפית, עיונית ומעשית, ואת חיוניותה לטיפול באוכלוסיית יעד ייחודית של בני נוער בסיכון. זאת בניגוד לפרופסיות אחרות – כעבודה סוציאלית, חינוך וקרימינולוגיה – אשר אינן מתמקדות בבני נוער בסיכון. לדבריהם, "עיקרו של הידע, הבנה רב-ממדית של תהליכי ההתבגרות וההקשרים החברתיים ושאיבה ממקורות שונים ומדיסציפלינות מגוונות תוך אינטגרציה והתאמתם לנער". מסלול ההכשרה הראשון בארץ אשר הוגדר כמסלול לקידום נוער הוקם בשנת 1983 במכללת "בית ברל". כיום קיימים בארץ חמישה מוסדות אקדמיים המעניקים תואר ראשון ושני בתחום זה, וזאת בנוסף לאפשרויות התמקצעות שונות הנוגעות לנוער בסיכון אשר קיימות במרבית המוסדות האקדמיים בארץ. ביסוד מסלול ההכשרה הייחודי לעבודה עם נוער בסיכון שתי הנחות מרכזיות: האחת – נוער במצבי סיכון מצוי בכל רבדי החברה, ומצוקותיו מגוונות ורבות-פנים. השנייה – התמודדות עם מצוקה רבת-פנים מצריכה הכשרה פרופסיונלית ייחודית, מקיפה ובין-תחומית, הכוללת הנחלת ידע תיאורטי ומעשי כמענה למצוקה (חימי, 2009).

ד. סיפורי חיים כמניע לבחירת מקצוע

סיפורי חיים הם הרבה יותר מסך סיכומים מצטברים של חיינו (ויינשטיין ושחם, 2008). סיפור חיים הוא סוג ייחודי של סיפור, המתאר רצף של אירועים שהאדם רואה בהם את סיפורי חיינו. סיפורי חיים הם למעשה כלי שבאמצעותו אנו מפרשים את חוויותינו. סיפור החיים מחבר בין העבר, ההווה והעתיד של המספר, נותן משמעות לרצף שהיא מעבר לפירוט העובדות, ומשמש נדבך מרכזי בבניית זהותו של האדם. הסיפורים הם חלק מזהותנו ומתרבותנו, והם מאפשרים למספר ולשומעיו להבין מי הוא ולאן יתקדם בחייו (רוזנברג, מונק וקינן, 2002; ויינשטיין ושחם, 2008).

אריקסון (1968) עסק בנושא הזהות המקצועית. לדעתו התפתחות הזהות מקצועית היא שלב התפתחותי טבעי, המתחולל בגילאי 17-25. מחקרים שעסקו בתת-זהות מקצועית התבססו על תורתו. כך לדוגמה, סבר מקאדמס (McAdams, 2001) שהבחירה המקצועית, העיסוק בה וההתייחסות אליה נתפסים כנפעלים מתוך הזהות האישית המתפתחת בתהליך מתמשך לאורך החיים.

המחקר הנרטיבי שופך אור על זהותם המקצועית של אנשי חינוך (Savvidou, 2010). מחקר אשר בחן את המניע לבחירתם של אנשי חינוך בטיפול באוכלוסיות מוחלשות מצא כי קיים קשר בין בחירה במקצועות אלה לבין התנסות בקשיים אישיים משפחתיים (לביאן, 2009). פרידמן (2004) הציג מחקרים המתייחסים לקשר בין סיפור חייהם של מורים לבחירתם בתפקיד. המחקרים מראים כי מורים פונים להוראה בשל סיבות מספר, ביניהן מילוי צרכים אישיים, כגון פיצוי עצמי

על תחושת חוסר מסוגלות שמקורה בילדות (ברנר, זלכוביץ וטוקר, 2002; זקס, 2000, בתוך: פרידמן, 2004). פז (2005) טענה כי זיכרונות ילדות משפיעים על נטיותיו המקצועיות של האדם ועל בחירתו בתחום לימודים. נמצא כי לנחקרים שבחרו ללמוד מקצועות חינוך ורווחה חברתית – כגון: מורה, פסיכולוג, עובד סוציאלי – היו זיכרונות משמעותיים מיחסים חברתיים; ואילו נחקרים שנטו לבחור במקצועות מדעיים – כגון רופא וביולוג – תיארו זיכרונות משמעותיים מחוויות של מחלה או של פציעה. לטענת החוקרת, זיכרונות מוקדמים משמשים מסגרת יציבה של התייחסות, המספקת שיטה לארגון ולפירוש אירועים פנימיים וחיצוניים בתבניות המובילות לחיפוש מקצוע שיתאים להן.

תאוריית ההתקשרות של בולבי (Bowlby) עוסקת בהתפתחות קשרים החל משלב הינקות, ומתייחסת להבדלים בין-אישיים על סמך הבדלים בחוויות ילדות. לובנא ומייזליס (2003), אשר חקרו את הקשר בין סגנון ההתקשרות לבחירה המקצועית, מצאו כי אדם בוחר במקצוע שסוג היחסים האישיים שכרוך בו הולם את נטיותיו – הנובעות מהמודל הפנימי שלו ומדפוס ההתקשרות שלו. אדם בעל דפוס התקשרות בטוח ייטה לבחור מקצוע שבמסגרתו הוא יוצר קשרים קרובים, שכוללים ביטויי אכפתיות, אמון ואמפתיה – כמו מקצוע טיפולי. לעומת זאת, הבוחרים במקצוע עריכת דין אופיינו בדפוס התקשרות בטוחים פחות. ממחקרים אלה עולה כי ההיסטוריה האישית של האדם וסיפור חייו, עם רצונו לעשות בחייו דברים משמעותיים, הם בין הגורמים המשפיעים על בחירתו במקצוע – לעתים, גם בבחירת מקצוע בעל דימוי נמוך או ללא תגמול הולם.

מאמר זה מבקש לשפוך אור על הקשר בין סיפורי החיים של המשתתפים לבחירתם בעבודה עם בני נוער אשר הגיעו לקצה הרצף, עבודה שהיא מאתגרת, סיזיפית ולעתים כפוית טובה. המחקר ינסה לענות על השאלה מה בין סיפור החיים של עובד קידום נוער לבחירתו בעבודה עם נוער בסיכון.

מטרת מאמר זה היא להגביר את המודעות של עובדי קידום נוער לגורמים המשפיעים על פנייתם למקצוע זה, ובעקבות כך לפיתוח זהותם המקצועית. חשיבות נוספת שיש למחקר זה היא במציאת הקשרים בין סיפורי החיים לבחירה המקצועית, ומכך ביכולת לעבוד בתהליך ההנחיה המקצועית על ההקבלות ועל ההקשרים שבין המקרים הטיפוליים שבהם עוסקים העובדים ותגובותיהם לבין עברם האישי. המודעות, הן של העובדים והן של המנחים, לקשר שבין סיפורי החיים לעבודה יכולה לסייע בתהליך ההנחיה ולהביא לשיפור בתפקוד העובדים.

השיטה

שיטת המחקר

מחקר זה הוא איכותני – המתמקד בחוויה האנושית. המחקר שם דגש בסיפור חייהם של המשתתפים, ובכך משתייך לקטגוריה הנרטיבית. בכל מחקר איכותני, קיים רכיב סיפורי הנוגע למשתתפים בו. עם זאת, מחקר נרטיבי הוא סוגיה בפני עצמה בשיטת המחקר האיכותנית בכך שנתונו המרכזיים הם סיפורים שמספרים הנחקרים. לרוב, סיפורים אלה מתייחסים לאירועים שחוו הנחקרים בעבר או למהלכי חייהם. הסיפורים הם למעשה אמצעי לפירוש החוויות. האמת של הסיפורים הללו אינה אמת היסטורית או מדעית, אלא "אמת נרטיבית" (צבר-בן יהושע, 2001; שקדי, 2003). הנרטיבים משמשים את החוקר להבנת עולמו של הנחקר, בהנחה שהסיפור נותר

בזיכרון או עובד בזיכרון, וסופר משום שיש לו משמעות עבור המספר. באמצעות הסיפור, המספר מסביר לעצמו ולאחרים את עשיותיו ובונה את העצמי שלו ואת זהותו (שלסקי ואלפרט, 2007). במחקר, נתבקשו המשתתפים לספר את סיפור חייהם במטרה לבחון את הקשר בינו ובין בחירתם המקצועית. ווידורשובן (1993, בתוך: שקדי, 2003) טען כי היחס בין החיים לסיפור הוא כפול: מחד גיסא – החיים נראים כמשהו שאפשר לתארו בסיפור, מאידך גיסא – הסיפורים נתפסים כאידיאלים שאנו מנסים לצייר את החיים לפיהם. החוויות והסיפור נקשרים זה בזה, ובכך החוויות האישיות משפיעות על תגובותינו בהזדמנויות שמזמנים לנו החיים, ומסייעות לנו בתחמת ההתפתחות האישית.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר היא עובדי קידום נוער: מנהלי יחידות, רכזי השכלה, עובדים חינוכיים-טיפוליים ומורים. המחקר מתייחס לעובדי חינוך-טיפול אשר משרתם היחידה או העיקרית היא עבודתם בקידום נוער. כיום מועסקים ברשויות המקומיות 1026 עובדי קידום נוער (להב, 2013), והם אוכלוסיית המחקר. בחירת הנבדקים נעשתה בשיטת הדגימה המכוונת (Purposive sampling), לפיה יש לבחור נחקרים שהחוויות שהם יעלו בריאיון יהיו רלוונטיות לנושא (Maxwell, 1996). במאמר יוצג מדגם של ארבעה סיפורים. השמות בסיפורים הם שמות בדויים.

כלי המדידה

כלי המדידה במחקר הוא ריאיון עומק פתוח. בשורשו של ריאיון העומק עומד הרצון להבין את החוויה של המרואיינים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו. כאשר מדובר בריאיון עומק פתוח, הוא מתנהל בדומה לשיחה בלתי-פורמלית – החוקר מעלה נושא כללי כדי לסייע למרואיינים לחשוף את סיפוריהם ולהציג את משמעותם ואת עמדותיהם. בסוג ריאיון זה, המראיין מכבד את הדרך שבה המרואיין מבנה את תשובתו, ואינו מתערב בהכוונת המרואיינים. אפשר לאפיין סוג ריאיון זה בהיותו בלתי מכוון במידת האפשר, כך שההבניה המתקבלת בו היא בעיקרה של הדובר ולא של החוקר (שקדי, 2003; ליבליך ואחרים, 2010).

רוזנטל (1993, בתוך: רוזנברג, מונק וקינן, 2002) פיתח שיטת ריאיון נרטיבי, לפיה בחלק הראשון של הריאיון יש לבקש מהמראיין לספר את סיפור חייו ללא הפרעה מצד המראיין, ובחלק השני של הריאיון יש לשאול את המראיין שאלות שעלו מתוכן דבריו. מאחר שלמאמר זה יש עניין בסיפור חייהם של המשתתפים ובזווית ראייתם את בחירותיהם, ומאחר שהריאיון הנרטיבי מאפשר את המרחב הנדרש למראיין בתוספת הכוונה ממוקדת לנקודות מהותיות שלא פורטו, נבחר השימוש בכלי זה.

שיטות ניתוח הנתונים

הממצאים של מחקר נרטיבי יכולים להיכתב, כמו בכל מחקר איכותני, בארגון הנתונים במבנה קטגוריאלני או נושאי (שלסקי ואלפרט, 2007). הכותב מפרק את הסיפורים שאסף לפי נושאי תוכן משותפים, שעל-פי הבנתו עולים מתוך הנתונים שברשותו. ליבליך ואחרים (2010) הפרידו בין ניתוח תוכן וצורה ובין התייחסות לשלם או לחלקיו. לדעתם, הגישה הממוקדת בתוכן ובחלקיו (הגישה הקטגוריאלית) מתאימה כאשר חוקר מעוניין בשאלה או בתופעה המשותפת למספר בני

אדם. הניתוח מתבצע בפירוק הטקסט השלם למשפטים, וקיבוץ המשפטים לאחר מכן מחדש בסדר שונה, תחת כותרת המכונה תמות או קטגוריות.

שיטת ניתוח תוכן על-פי חלקיו המוכרת והמתועדת בספרות המחקרית היא התיאוריה המעוגנת בשדה (לויצקי, 2010). רעיון זה פותח על-ידי גלזר ושראוס (Glaser & Strauss) בשנת 1967, וכינויו נובע מהדגש שלו ביצירת תאוריה מתוך נתונים שנאספו מהמשתתפים – בהפיכת ידע סמוי לידע גלוי. על-פי גישה זו, בניית תיאוריה או טיעון תיאורטי נשענת על תהליכי קידוד המניבים קטגוריות. מתוך כך, הקטגוריזציה יוצרת את אבני הבניין של התיאוריה הנבנית. הקטגוריות המומשגות הן תוצר של הנתונים עצמם, והן נקבעו בתהליך שנעשה מלמטה למעלה (שקדי, 2003).

הניתוח נחלק לכמה שלבים. בשלב הראשון, נערכה קריאה רציפה וחוזרת של הראיונות להכרה מעמיקה של הסיפורים ושל הרעיונות והרגשות העולים מהם. בשלב השני, נערך קידוד ראשוני של מוטיבים חוזרים אשר סומנו כיחידות משמעות. בשלב השלישי, הוגדרו תמות מרכזיות שאליהן שויכו יחידות המשמעות שסומנו ושעל-פיהן נערך ניתוח הממצאים שעלו מתוך הראיונות. ניתוח נוסף נעשה על-פי הקשרים המתקיימים בין הקטגוריות השונות ובין סעיפי משנה בתוך הקטגוריות ליצירת תמונה מלאה והגיון פנימי של הנושא (שלסקי ואלפרט, 2007). הצגת הנתונים תעשה באופן רוחבי, על-פי התמות הנבחרות – אשר יוצגו בסדר כרונולוגי מילדות, דרך תחנות החיים השונות ועד בחירה מקצועית והורות.¹

ניתוח הממצאים

זיכרונות מקשר הורי

אפשר לחלק את זיכרונות הילדות של המשתתפים מהוריהם לשניים: זיכרונות חמים וזיכרונות כואבים. איש מהמשתתפים לא תיאר נקודת אמצע בין שני קצוות אלה. כך תיארה מירית חום הורי וקשר מקבל: "הורים מאוד אוהבים ותומכים, ותמיד ניסו לעשות את הדבר הנכון ולא להשוות ולתת לי מקום". היא תיארה את היחסים בין הוריה כנדירים "בין ההורים שלי הייתה, יש, אהבה גדולה. אימא שלי זורמת, בן אדם סתגלן, תקראי לזה חווית חיים שלה. אבא שלי היה בשבילה שמים ושמש". נושא משמעותי שהשפיע על חייה של מירית ועל עבודתה הוא השוני בין הוריה. "דיכטומיה", כפי שהיא הגדירה זאת:

אני זוכרת שההורים שלי מאוד שונים. ממש חוויתי אותם ממקום דיכטומי. אימא שלי מתחברת לי למקום הרגשי, כלומר למקום של רגש ואינטואיציה, ומאוד מחוברת למקום הזה ופועלת משם. אבא שלי הוא ההפך הגמור, הכול מנותח, אנליטי, רציונלי. הדברים מאוד ברורים ויש ממש תרשים זרימה לכל החלטה כזו או אחרת. וזה כזה קיצוני כי תמיד זה היה החוויה, הייתה תחושה שהם מדברים בשתי רמות שונות.

דיכטומיה זו מעסיקה את מירית גם כיום: "איך אני עובדת עם נוער בצורה שהיא לא דיכטומית? כי הדיכטומיה תמיד לוותה אותי בחיים – אבא ואימא, רגש ומחשבה..."

¹ במאמר זה, הממצאים יוצגו חלקית. את מכלול הממצאים אפשר למצוא בעבודה המלאה, במחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה.

רון תיאר קשיחות מצד הוריו, אך בדיעבד ראה בהתנהלותם ההורית גורם שהשאיר אותו על דרך הישר. אני הייתי מגדיר זאת סמכות הורית והצבת גבולות – יכולת שנראה כי חסרה היום להורים רבים. וכך תיאר רון:

הייתי בן להורים מאוד מאוד מאוד קשוחים, ששעות הכניסה והיציאה מהבית היו מוגדרות. אז ראיתי פריצות וראיתי סמים ברחוב, אבל בשעות מאוד מוקדמות הייתי בבית. זו הייתה אחת ההתעקשויות של ההורים שלי, והיום אני מודה על זה. רוב החברים מהשכונה שלי נמצאו בעולם הפשע, חלקם אפילו מתו... אני מאחל לכל ילד שנמצא באזור, בסיטואציה, במצב שיש בו סיכוי למצבי סיכון, שיהיו לו הורים כמו ההורים שלי. שהייתי ילד כעסתי והייתי מתוסכל ורציתי לברוח מהבית, אבל היום אני יודע בוודאות, מה זה בוודאות, במיליון אחוז, שאם לא היו לי ההורים שלי כבר הייתי עבריין. בטוח.

בקצה השני של הרצף נמצאים אביב וגיל. סיפור ילדותו של גיל הוא קשה במיוחד.² את זיכרונותיו מאמו הוא תיאר במשפט אחד קצר: "אני זוכר כעס מאוד גדול על האימא, עם שנאה מאוד גדולה על זה שנשארתי לגמרי לבד". גם בזיכרונותיו של אביב מילדותו כאב וצריבה: "הבית לא ממש תרם לביטחון העצמי. אבא עם כל הסיפורים המורכבים שלו, אימא שנורא ניסתה, אבל גם לא יותר מדי... אימא שלי תמיד ניסתה לפצות, אבל היא לא ידעה איך...המסר (בבית) היה אל תלמד, לא צריך, אתה לא מסוגל".

יחסי אב-ילד

ד"ר עילי כ"ץ כתב על ספרו "אוף, גוזל", ספר הדין ביחסי הורים ומתבגרים:

תמיד אני רואה מול עיניי את עיניהם הדהויות של גברים השוכבים על ערש דווי, מכווצים על המיטה הצרה של בית החולים. במבטם העצוב הם מחפשים את ילדיהם: היכן הם, מדוע אינם באים לבקר, הם שואלים את עצמם בכאב, ולא מבינים כיצד קרה שהקשר עם בניהם כל כך קריר ומרוחק. דווקא אז, כשמאוחר מדי, הם מבינים שהשתתפו במרוץ הלא נכון. אילו רק ניתנה להם הזדמנות נוספת, היו משנים את סדרי העדיפות שלהם, משקיעים יותר בילדים, בבית ובעצמם. (כץ, 2002)

מכיוון שכלל המשתתפים נתנו ליחסייהם עם האב מקום לא מבוטל, ניתן לנושא זה תת-פרק נפרד. מירית תיארה את אביה בהערכה גדולה והעידה: "כילדה, תמיד הייתי ילדה של אבא". עם זאת, בבואה לבחור בחירות משמעותיות בחייה, מצאה את הכוחות לבחור גם בניגוד מוחלט לדעתו ולציפיותיו.

² את סיפוריהם של המשתתפים במלואם אפשר לקרוא בנספחים המצורפים לעבודה המוגמרת.

כשעזבתי, אני זוכרת שאבא שלי, מבחינה אידיאולוגית, היה לו מאוד קשה. הם עזבו את הארץ, הרבה זה ממניעים אידיאולוגים של אבא שלי. אבא שלי הוא שמאלני קיצוני, אפילו קומוניסטי... נרדף על-ידי הרשויות בגלל האקטיביזם הפוליטי שלו... הוא היה מהפכן.... היה לו מאוד קשה עד שהוא סידר לנו כרטיס החוצה מהתופת הזו של ישראל והצבא.. בית זה איפה שנרגיש בטוח, זה לא אדמה". ועל הגיוס לצבא: "להגיד לאבא שלי, שכל כך אנטי צבא, שהצבא פגע בו... אז איך אני מעבירה לו שאני הולכת לעשות צבא?...ועשיתי את זה.

ביחסו של רון לאביו משולבות יראה וגאווה:

אבא שלי עבד במשאית זבל, הייתי גאה בו. מאוד גאה בו. זה שנוהג במשאית, לא אלה מאחורה שאוספים את הזבל. ואם היית שואלת בשכונה, היו אומרים לך שאדון אמסלם הוא האיש הכי קשוח בעולם, כי רון ודגנית כל יום בשעה שבע וחצי, לא משנה מה, הם בבית. רון עד כיתה י' ב-11 בלילה בבית... היו מקרים שחטפתי בחגורה על הטוסיק כמו שצריך... תפסו אותי גונב שוקולד בסופר. לא הגעתי הביתה אותו יום, מהפחד...

יחסים אלה נותבו בהמשך לקשרי אב-בן חמים: "אצלנו, בניגוד לאחרים, יש לבר מצווה משמעות מעבר להנחת תפילין. אתה גבר, אתה לוקח אחריות. זהו, מאותו רגע, ביני לבין אבא שלי נגמרו העימותים לגמרי, הפכנו להיות חברים באמת. עד היום."

מערך יחסים מורכב, כואב ואמביוולנטי בין אב לילד אפשר לראות בסיפוריהם של אביב ושל גיל:
אבא שלי סובל ממאניה דפרסיה כל החיים, חלק מהילדות הייתה גם שם. צעקות, פחד, בושה, תלוי איפה זה תפס... למה אתה לא מסודר? תראה איך אתה כותב, דברים שעברתי בבית ספר היו מקבלים תפנית יותר חזקה, בלי יכולת לראות בי את הדברים האחרים, רק ביקורת כל הזמן. עם חוסר ודאות, עם בושה מאוד גדולה... בבית הייתה דחייה מאוד קשה, במיוחד מצד אבא שלי... לא ממש היה שם אבא מכיל, קשה לי להיכנס לדרמות יותר מדי, אני בדיוק אחרי סוף שבוע ראשון של כל המשפחה בלי אבא שלי, הוא עדיין מאושפז בגהה. (אביב)

"כי אבא שלי הוא בהמה בפני עצמו. הוא אדם שמשחק קלפים, לא מפקס, אין עם מי לדבר, לא עוזר בכלום, הבן אדם חי עם עצמו לבד...וזה כעס מאוד גדול לחיות עם אבא שיודע שיש לו חלק מאוד גדול בסיפור הזה, ולחיות עם זה כל החיים." (גיל)

מעניין לראות שגם סיפורים קשים אלה מסתיימים בסליחה ובהשלמה: "ובסוף גם לסלוח לו כי אתה מבין שגם לו היו חיים מאוד קשים... והיום אני מדבר אתו, לא כאבא אל בן אלא כגיל אל גבי, ככה קוראים לו, אבל זה סוג של ביטחון שאתה יודע שהשלמת אתו. זה הבן אדם, זה מי שהוא. קיבלתי אותו איך שהוא. אני במקום מאוד שלם." (גיל) "אני היום לא כועס עליו. אני זוכר שכעסתי, עם השנים למדתי לסלוח, לא בחרתי לבוא לעולם, לא בחרתי בשמי הפרטי..." (אביב)

מיקום במשפחה

טבען של משפחות הוא היותן מזמנות קונפליקטים בד בבד עם תחושת ביטחון ושייכות. יחסי הורים וילדים, יחסים בין אחים ומורכבותם של משפחות מתוארים כבר משחר ההיסטוריה, מסיפורם של אדם וחוה, של קין והבל. כלל המשתתפים במחקר תיארו דרמות משפחתיות ואת ההתמודדות עמם. יתכן כי זהו, כפי שהגדיר אביב, טבען של משפחות. "הגשתי את העבודה באיחור של שנה, אמרתי שזה היה נורא קשה כי בדיוק הייתה דרמה, אבל גם עכשיו יש דרמה, ואולי זה טבען של משפחות שכל הזמן מחוללות דרמה...".

מירית התייחסה למקומה כבת בכורה: "הייתי ילדה הורית... אני תיווכתי בין ההורים לאחותי, כאילו איך לחבר להם את מה שהיא מרגישה ולתת להם להבין איך לדבר אתה ואיך לפנות אליה ולאפשר לה... אני התרווד, זה שעושה את הפירה, שמאחד את כולם. וזה מאוד מאפיין אותי גם היום."

גיל תיאר את הכמיהה של ילד הגדל ללא משפחה:

בגיל עשר בערך, אבא שלי התחתן בשנית עם בחורה בשם פלורה, ונוצרה תחושה כאילו הנה, הוא מתחתן עוד פעם, ואני יוצא מפה ועוזב את הפנימייה, כאילו תחושה של בית. וזה כשל בסופו של דבר. ואז היא נכנסה להיריון, הילדה גם נכנסה לתמונה, והתסכול הזה שאתה יודע שיש מישהו אחר, ואבא שלך – כל הכעס וכאב מטורף כזה. אחר כך נולדה עוד ילדה, ואני אמרתי "אחד לך, אחד לך" ואני נשאר בלי אף אחד... הייתי בהרבה משפחות אומנות, אף ניסיון לא צלח. תמיד רציתי את הבית שלי. את המקום שלי. אז עשיתי בעיות, מחאה. היום זה משהו עבורי נורא כואב, כי בית זה משהו שאף פעם לא היה לי.

זיכרונות מתקופת הילדות

למפרט (2008) תיאר בספרו "חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם" אותם ילדים "שקופים" – הנמצאים במצוקה בבית הספר ואינם נראים: "מספיק להסתכל על אותם ילדים הנמצאים במצוקה, משום שהם בודדים, שקופים, ומשום שקולם אינו נשמע. הם במצוקה משום שהם דחויים, משום שאינם מצליחים בלימודים, משום שהתנהגותם אינה מקובלת; הם במצוקה משום שהגיעו, לפחות בחלקם, משכונות מצוקה, משום שהוריהם עניים, מובטלים, מהגרים; משום שהם נשאו על כתפיהם הקטנות את תקוות המשפחה להיחלצות, ובמפגשם עם בית הספר למדו כי התקווה נכזבת."

כל משתתפי המחקר תיארו חוויות ילדות של קושי, של בדידות ושל כאב:

מגיל צעיר גילו שאני לא רואה טוב, ומכיתה א' הייתי עם משקפיים, ולא רק משקפיים, הייתה לי עין עצלה ובעצם הגעתי לכיתה א' עם משקפיים ופקק כזה על העין, ולא הכרתי אף אחד. ואני זוכרת שמכיתה א' לא היו לי חברים... הייתי תלמידה מאוד טובה, אבל לא היו לי חברים. ולא רק זה, הייתי גם ללעג. אני זוכרת שהלכתי במסדרונות והיו צוחקים עליי. לא הייתי מנודה, אף פעם לא גירשו אותי, אבל הייתי נלעגת... הייתי ילדה שקופה... בבית ספר רציתי להיעלם. (מירית)

פתאום אתה לבד, אתה שונה, ילד מאוד מופרע, מאוד בעייתי. אף אחד מהמשפחה שלי לא יכול להחזיק אותי, הייתי עם כעסים מאוד גדולים... התחלתי לדעת מה זה סמים, מה זה גנבות, מה זה פריצות. התחלנו לפרוץ לקאנטרי, כל מיני דברים קטנים, תיקים של אלימות היו לי, בגיל 14 היו לי תשעה תיקים במשטרה. איזה בוקר התעוררתי, כנראה הייתי מסטול מהלילה, אני מתקשר לנהג הסעה ושואל אותו מתי הוא מגיע, ואני שומע מישהו ברקע צועק "מניאק". לקחתי סכין מהבית, איך שעליתי להסעה, ישר תקעתי לו סכין ברגל. (גיל)

"הייתי, אפשר לומר, חלש בלימודים. חלש, אך מצד שני, תמיד הרגשתי שיש עוד משהו שאני לא הצלחתי להגיע אליו או שאחרים לא הצליחו להגיע אליו... גרתי ברחובות, ואין שבט בדואי באזור שלא הכיר אותי. זה פיצה על חסך במשהו אחר." (אביב)

נקודות כאב בזיכרונות ילדות

כל אדם נושא בתוכו נקודת כאב שמקורה בילדות. לא קיימת דרך לכמת כאב או למדוד אותו. סיפור טראגי וסיפור של חווית כאב בילדות עשויים להיות משמעותיים באותה המידה עבור החווה אותם. סעיף זה מתאר נקודות כאב אשר המשתתפים בחרו לספר במהלך הריאיון בשל היותן מסבירות את הקשר בין מי שהיו למי שהם היום.

גיל מביא סיפור אשר אין טראגי ממנו:

סיפור החיים שלי מתחיל בגיל שלוש שנים וארבעה חודשים. ביום שישי אחר הצהריים, חזרתי מהגן, אימא שלי הביאה אותי מהגן, גרנו בבית חדר וחצי בחולון... באותו יום שישי, התווכחתי אתה – רוצה ללכת לישון, לא רוצה ללכת לישון. בסופו של דבר, היא השכיבה אותי לישון. זה היה חדר וחצי: סלון ועוד חדר שינה. היא השכיבה אותי בחדר שינה ונשכבה מאחוריי. קמתי, להערכתך זה היה בסביבות ארבע. אני רואה אותה עומדת ליד החלון, קורא לה "אימא, אימא". היא לא עונה לי, לא כלום, שומע צלצול בדלת, ניגש לדלת, לוקח כיסא, פותח את הדלת, גיל שלוש וארבעה חודשים. אבא נכנס, שואל איפה אימא, אני אומר לו 'בחדר', הוא נכנס לחדר, יוצא מהחדר, לוקח אותי לשכנים בבניין אחר. וזהו. בזה מבחינתי נגמר הסיפור, לא זוכר יותר שום דבר עד גיל חמש-חמש וחצי... בדיעבד אני יודע שזה היה עם חגורה וליד החלון... ובאמת הכאב הוא אינסופי, ולשבת ימים שלמים עם עצמך ולדעת איך להוציא ואיך לפרט. ומה שהכי אמתי זה שבסוף אתה סולח לכולם. אתה מגיע להבנה שמה שקרה קרה, וזה הכי אמתי ואין...

משתתפים אחרים העלו נקודות כאב אשר אפשר לראות עד כמה היו, ועודן, משמעותיות עבורם:

הסיפור על הברווזון המכוער? אני מרגישה שזה אני... הייתי גם ללעג... הרגשתי מאוד מכוערת... והיה לי ברור שכשאני עוזבת לארצות-הברית, אני רוצה לפתוח דף חדש. היה לי ברור שזו הזדמנות להיות מירית חדשה. את מכירה את התכנית של הברבור? אז עשיתי את זה לעצמי. בניתי לי מירית אחרת, מחקתי את כל העבר. (מירית)

לא האמינו בי... זה משהו שככה צרב לי את הביטחון העצמי בצורה חזקה הרבה הרבה שנים אחורה... ולמה אני אומר זה, צריבה בעור, כי גם שאני עומד מול תעודת הבגרות המלאה, אני אומר לא יכול להיות, זה לא אמתי, עבדתי על כולם, זה פוקס. משהו פה לא מסתדר עם הסיפור שאתו הסתובבתי... גם אם קשה לך ביסודי, אתה יכול לפצות על זה בדרכים אחרות, אבל שזה מגיע לחטיבה ולתיכון אתה כבר מבין. יש ח'1, ח'2 וח'3, ואתה מבין: אה, אני כאן, זה המקום שלי... שכשקיבלתי את האבחון, קראתי אותו ברפרוף כזה, חיפשתי את המילים לא מסוגל, חיפשתי אישור לסיפור שאתו הסתובבתי ולא מצאתי. (אביב)

נוכחות של מבוגר משמעותי

מחקרים מראים כי מרבית המבוגרים המתאפיינים ברמת חוסן גבוהה חוו בילדותם קבלה ללא תנאי, לפחות מצד מבוגר משמעותי אחד. קיומו של אדם משמעותי קבוע ונוכח ממקסם הצלחה לימודית, פיתוח מימונויות של פתרון בעיות, הערכה עצמית, תחושת שייכות ויכולות רגשיות וקוגניטיביות של הילד ושל המתבגר. בתהליך גיבוש העצמי, פונה המתבגר לדמויות המשמשות עבורו מודל להזדהות, ומהן הוא שואב רעיונות, אידיאולוגיות, קריטריונים להצלחה ותפיסת חיים (טרומן, 2007; Preston, 2009; Oliver et al., 2007).

חן למפרט – ממייסדי "הרשת החברתית", תכנית המתבססת על הצמדת מבוגר השואף להיות משמעותי עבור הילד לילד – העלה סברה שיסודותיה בפדגוגיה הביקורתית ושלפיה ניתן לבסס אלטרנטיבה חינוכית בעלת משמעות רק באמצעות חזרה רדיקלית אל הקשר האנושי הבסיסי בין מבוגרים לילדים. הבסיס האפיסטמולוגי לקשר מבוגר-ילד מצוי בהכרה של כל ילד וילדה את עצמם כבעלי ערך עבור זולתם. הכרה זו מתבססת על מבט של מבוגר – מבט המאפשר לילד לזכות בדימוי עצמי של "היות בעל ערך" ושעושה את המבוגר ל"מבוגר משמעותי" (למפרט, 2008). כל המשתתפים, ללא יוצא מן הכלל, ציינו אדם אחד או יותר אשר היה עבורם מבוגר משמעותי אשר השפיע על התפתחותם, על בחירותיהם ועל מי שהם היום.

רחל מזרחי היא בצד של המלאכים הטובים, מורה לתנ"ך. היום היא עורכת דין מאוד מצליחה, אישה מאוד חריפה. נכנסת לכיתה ואומרת: "מי שמאחר לא יכול להיכנס לשיעור". ואני מדבר אתך על כיתה שמי שמגיע זה כבר טוב, אז ודאי לא באים בטענות למי שמאחר. והיא אתגרה את כולנו. היא הגישה אותנו לבגרות. אני קיבלתי בבגרות 97, וזו הייתה הבגרות היחידה שלי. (אביב)

"קובי כהן הוא האדם המשמעותי בחיי, האבא הרוחני, האבא המאמץ. כבר לא היה אפשר לאמץ בגיל הזה... עכשיו אני וקובי כבר נהיינו משפחה. הוא דאג לי בזמן הצבא ואחראי עליי ומה שצריך." (גיל)

"הייתה לי מורה שמאוד אהבתי, והיא ראתה שאני חזקה במתמטיקה, אז היא הציעה לי לעבור בכיתה ולהיות ממש כמו עוזרת מורה... היה לי את אבא שלי, שלדעתי הייעוד שלו היה להיות מורה, ואיך שהוא הסביר לנו את הדברים מאוד נתן לי את החשק. אז זו החוויה הראשונה שלי, של מה אני רוצה לעשות כשאני אהיה גדולה." (מירית)

מנהל בית הספר, איש חינוך משכמו ומעלה, לקח אותי אליו ואמר: "לי אין בעיה שלא תשב בשיעור כל עוד בשעה הזו אתה עושה משהו שהוא שווה ערך ויותר למה שהיה בשיעור, תעשה את החשבון לבד." שאלתי: "מה זאת אומרת?", והוא אמר לי: "תראה, זה שאתה יושב בחוץ על הברזלים, אין לזה ערך שווה לשיעור. אבל אם אתה יצאת בשביל לשטוף 12 כיתות, לצבוע איזה קיר, לעשות איזשהו פרויקט, זה שווה ערך לשיעור." ומאותו רגע, התחלתי להיות במועצת תלמידים, התחלתי לארגן הפסקות פעילות, שעת פעילות מתשע ועשרים עד עשר ועשרים היו באחריות שלי. אני ארגנתי טורנירי ספורט. (רון)

חוויות משמעותיות והשפעתן על התפקוד כיום

חוויות העבר של המשתתפים המתוארות בתת-פרק זה בצירוף החוויות שתוארו בשני תתי-הפרקים הקודמים יוצרות טרילוגיה של חיפוש משמעות. סיפורי הנחקרים מוכיחים שהם יכולים לראות כיום, במבט לאחור, את התפתחות זרעי עברם. חוויות ותפקידים מילדות מתעוררים ומקבלים משמעות בבגרות.

בא אלי בעל הבית ואומר: "מה הדבר הכי נורא שעשית בחיים?", אמרתי לו: "דקרתי". לאחר כמה זמן בא, קורא לי למשרד, מוציא פתק, אומר: "תקרא לי את זה", אמרתי לו: "לא יודע לקרוא". אומר לי: "מה לא יודע לקרוא, אתה כבר בן 18, איך לא יודע לקרוא?"... זה יתרון נורא גדול, כי רוב הדברים שנתעסק אתם בעבודה סוציאלית קשורים או לפגיעה נפשית או לפגיעה גופנית או למשפחה או לאימוצים או לפרדות או למוות. ובכל אחד מהדברים האלה, יש לי חלק מאוד גדול בחיים... גם אני עברתי מלא עובדות סוציאליות, מלא בריאות נפש, כל מקום שיכולתי להיות, הייתי בתור נער. ואני יכול היום לענות בצורה הכי נבונה, מהמקום הכי נקי שיש. (גיל)

שמו אותי בכיתה מקצועית. כיתת חשמל, ללא בגרות. האבסורד הוא המורים שבת הספר מייעד לאותם תלמידים הם מורים שממש ממש לא השקיעו, והיה המון זלזול... זכיתי להכיר כל מיני אנשים. חלקם לימדו אותי איך לא נראה איש חינוך, חלקם לימדו אותי איך כן נראה איש חינוך. פגשתי מכשפה בשם ש', ולנצח אני אנצור את שמה. גזענית ממש. מזהה ספרדים ומועכת. מנמיכה תלמידים, ממש דורסת. עשיתי קורס מדריכי רכיבה מערבית, ומתוך 29 נשארו תשעה, ואני עברתי. פתאום, ממקום שאני מכיר את עצמי – מהנמוכים, הייתי מהגבוהים, מהמצליחים... בקורס של מאירה, מטלה ראשונה מקבלים ציונים, אני פותח את המחשב, עובר למחשב שני, מכבה, עובר הלאה... מאה. שלושה מחשבים עברתי, אמרתי אין מצב. כל המחשבים אמרו אותו דבר, הוצאתי להדפסה, חשבתי אולי התפלג איזה אחד... זה גם ניער את האבק מהביטחון ונתן לי פוש... אולי אפשר להשתמש פה גם במשפט אמוני שאולי זה המסע שהייתי צריך לעבור כדי להיות אדם יותר טוב ומבין. (אביב).

"הקטע החברתי שהיה אצלי נורא חזק של הברווזון המכוער, מאוד משמעותי לי ובהבנה שלי את הנוער. המקום הזה שאתה כל הזמן מנסה... המקום של הנערים שלנו ששקופים קצת, כי אני חושבת ששלוש שנים הייתי שקופה, לא ראו אותי." (מירית).

רציתי חוג ולא היה כסף מספיק לחוגים, אז הצטרפתי לתנועת נוער, ל"צופים", וזה בעצם מה ששינה את חיי. הייתי מדריך ב"צופים", התחלתי להבין מה זה נוער, לעבוד עם נוער, הדרכתני, אחר כך גם נשארתי בשבט בתור בוגר ממשיך... יש בי את כל המרכיבים ואת כל התכונות של הרחוב, אולי בגלל זה אני גם כל כך מצליח בעבודה שלי. גדלתי ברחוב, אני יודע הכול... היום זה מוזר, אבל אני שומע המון על משפחות הפשע ואני אומר שהם טיפשים כי יכולתי לעשות את כל זה הרבה יותר טוב, ואני מכיר ויודע על זה." (רון)

על בחירות ותוצאותיהן

"ראה נתתי לפניך היום את החיים ואת הטוב ואת המוות ואת הרע... ובחרת בחיים" (דברים ל, טו, יט). פסוק זה מתייחס ליכולת הבחירה שיש לאדם, בהמלצה ברורה לבחור בטוב, בחיים. אין זו הבחירה הקלה או המובנת מאליה, לבחירה זו נדרשים אומץ, נחישות ואמונה. זו הבחירה אשר בחרו משתתפי המחקר. את חוויות הקושי, הכאב והבדידות, הם הטו לנתינה ולקבלה. את תחושת הבחירה ממש על הקצה, הטיב לתאר אביב: "לפעמים זה גם מפחיד אותי לראות את זה, הייתי על השביל, כאילו, אולי גם אני הייתי מגיע לכל מיני מקומות שהם הגיעו." וכמוהו רון: "אני אומר שרק תודות להורים שלי אני יכול לדבר על זה ולא להיות חלק מזה".

גם בתהליך הבחירה, מצאתי טרילוגיה של בחירות: בחירת כיוון החיים, בחירת תחום הלימודים, בחירת המקצוע. כל אחד מהמשתתפים בחר בשינוי כיוון, בתפנית ממסלול החיים שאליו כוון על-ידי המשפחה, על-ידי הסביבה או על-ידי נסיבות החיים.

מירית בחרה לעזוב את הוריה אשר הגרו לארצות-הברית:

בגיל 18, בחרתי לעזוב לישראל. החלטתי להתרחק. במודע, זה היה החלטה שאני צריכה לעשות את זה לעצמי. זה היה שלב שאחותי הייתה במצב מאוד של סיכון... אני עוזבת את הבית, ויש מצב שאחותי מתה. זה היה ממש בצורה קיצונית... ההחלטה לעזוב הייתה קשה גם כלפי אימא שלי וגם האכזבה של אבא שלי. ועזבתי. אני רק אגיד שאחרי שעזבתי, אחותי ניסתה להתאבד ואושפזה.

גיל בחר לעזוב את העבריינות:

בגיל 17, נסעתי לאילת עם אלף כדורי אקסטזי. הצלחתי למכור את כולם. נתפסתי עם 150 כדורי אקסטזי ועם תעודת זהות. הצלחתי לברוח, ברחתי לתל-אביב, נתפסתי. עורך דין הצליח לשחרר אותי. אחרי שנה במעצר, השתחררתי... החלטתי שאני צריך לשקם את עצמי. הבנתי שאני לא רוצה להיות שם. למזלי, השופט ששפט אותי היה שיינפלד, ששפט אותי כבר בגיל 12. ושוב אני מספר את הסיפור על אימא שלי, כל הזמן משתמש בזה. יודע לעשות מעצמי מסכן, לא מסכן, כל פעם מה שצריך. בקיצור, קיבלתי על זה על תנאי והשתחררתי אחרי שנה וחצי ממעצר בית, ובגיל 18 החלטתי שאני מפסיק עם זה ויוצא לחפש עבודה. באיזשהו שלב, אתה מגיע לזה ואומר שאתה לא רוצה, אפשר להשיג גם את הדברים בצורה אחרת.

העניין הוא מודעות עצמית שאתה כבר לא רוצה לשלם יותר את המחירים האלה, אתה רוצה להתקדם בחיים, כל מעצר מחזיר אותך אחורה ואתה מבין פתאום שיש לך מה להפסיד. אתה גם מתחיל להצליח.

אביב בחר לעזוב את דרך חייה של משפחתו ואת מה שייצגה, לדעתו. הוא שאל: "כמה אני יכול לסבול? זה היה תקופה שנורא כעסתי, עשיתי דווקא, זאת הייתה הדרך שלי למחות, לנטוש." עם עזיבת דרך המשפחה, התעוררה בו מחדש תחושת המסוגלות:

הסתובבתי שנים עם מה שאני מרגיש ועם מה שאני מקבל מהסביבה, וזה לא תמיד היה ביחד, זה איזה שהם קווים מקבילים שרק עכשו מתחילים להיפגש לאט, לאט, לאט, לאט, לאט, לאט. השלמתי את כל הבגרויות, ממש טיפלתי בעצמי ושיקמתי את הביטחון העצמי שלי. נודע לי שהפירוש של זה זה צריבה בעור, זה הפירוש של הסטיגמה, התחושה הזו שצורבים בך, שאתה לא יכול, זה צריבה בבשר החי. ולמה אני אומר זה צריבה בעור, כי גם שאני עומד מול תעודת הבגרות המלאה, אני אומר לא יכול להיות, זה לא אמת, עבדתי על כולם, זה פוקס. משהו פה לא מסתדר עם הסיפור שאתו הסתובבתי.

הבחירה המקצועית

רבות דובר בספרות על מניעים לבחירת מקצוע, וגם בסקירת הספרות שבמאמר זה, הוקדש לנושא חלק נכבד. מממצאי הראיונות עולה כי בחירה זו הייתה טבעית עבור המשתתפים במחקר, והייתה חלק ממהלך חייהם:

בשנה השלישית, כשהייתי צריכה לבחור התמחות, זה היה הכי טבעי בשבילי "נוער". זה היה כמו לבחור מתוך שינה, לא היה לי שום ספק... הייתי מאוד מחוברת לנערה שבי או למקום הזה של הנוער... לא מצליחה לחשוב על משהו אחר שהייתי יכולה לעשות... זה כמו חלון הזדמנויות כזה. ככה אני קוראת לזה שאתה יכול פתאום לעשות איזה משהו כמו קסם כזה בשלב הזה של החיים... בסופו של דבר, המקום של קידום נוער משלב את שני הדברים, את הטיפול והחינוך. אני לא רק מטפלת, אני לא רק דינמית, לא משם אני שואבת את הכוחות. זה היופי בקידום נוער, המקום שבו אתה מצליח לשלב כיוון חינוכי, להחדיר בהם. החינוך-טיפול הוא שילוב מנצח... כך זה צריך להיות גם שיטת החינוך, התייחסות לכוחות של הנער, להתאים את הלימודים לנער ולא את הנער ללימודים." (מירית)

"אני נכנס לשיעור ואופס, זה בדיוק מדבר עליי, על מה שאני עושה, מה שאני מרגיש, זה עליי. משהו בתחום של נוער מסיכון מאוד משך אותי... והצלחתי לגעת, והיכולת הזו אמרה לי וואלה... זה משהו שמעניין אותי לפתח, להתעסק עם זה, את זה אני רוצה לעשות." (אביב)

גם במהלך הצבא, כבר הייתי חוזר לפנימייה לתת הרצאות. היה לי את העסק של הבגדים, תרמתי להם בגדים כל הזמן. היה לי את החלום שתהיה לי איזה סוג של פנימייה פתוחה, ששם אני אוכל לתת ולתרום לנוער, כי בסופו של דבר הבעיה היא רק בעניין שכל פעם תולים תקווה בהורים, בסביבה ובחברה. אבל זה לא יעזור,

הכל תלוי בנער עצמו... בלימודים הייתי בתוך חממה של למידה. אחרי שסיימתי, מאוד רציתי להתנסות בזה, אז באתי לעבוד עם נוער." (גיל)

"וכשחזרתי לארץ, מאוד רציתי להתנדב בתחום הנוער. היום אני מבין למה, אז לא הבנתי, אבל זה ממש בער בי". (רון)

אדם מוצא משמעות

תת-פרק זה מתייחס למשמעות האישית אשר מצא כל אחד מהנחקרים בבחירתו ובעבודתו. נזכיר שוב את הגישה האקזיסטנציאליסטית – שלפיה השאיפה לעבוד בעבודה בעלת משמעות אישית היא צורך קיומי. בתת-פרק זה נראה אלו רמות של משמעות מצאו המשתתפים בתפקידם, בהגדרתם ובקשרים הנוצרים ביניהם לבין בני הנוער.

אחד הדברים זה, כשהגעתי לארץ היה את הרצח של דרק רוט נהג המונית. וכשנחתתי בארץ, זעזע אותי לשמוע ששני נערים בני 13. בלי שום סיבה, רצחו אדם. ובאותה תקופה היה גל של אמירות, של התרעות, לגבי כל מה שקורה עם הנוער בארץ, ומצד שני היו גם כל מיני אירועים כמו נער אתיופי שברח ממוסד והרג בעל פיצוץ. כל מיני דברים שגרמו להבין שאם רוצים לחולל שינוי בחברה צריך להתחיל ממקום צעיר, לא מהמבוגרים. כי למדתי באנגליה משפט שאומר: "אי-אפשר ללמד כלב זקן טריקים חדשים", ובגלל זה צריך להתחיל בנוער... אני מזמן מזמן לא חושב על מה יביא לי כסף, אלא קודם כול איך אני עושה מה שטוב לי, ואחר כך איך אני מביא את הכסף. וככה זה עד היום. זאת אומרת, מה שכיוון אותי זה הנפש, הלב והאמונה והחוויות שחוויתי, לעולם לא הפרנסה. אף פעם לא כיוונה אותי הפרנסה, והוכחה לזה, שהייתי מנהל מחוז צפון של חברת "יס", רכב, פלאפון, משכורת של חמש ספרות, תנאים יפים, וחזרתי חזרה. עזבתי את תחום הנוער לתקופה כדי לעשות כסף, ולא החזקתי מעמד אחרי שלושה חודשים של חיים באמת נוחים. של לקום מאוחר, בלי בוסים עליך, עם שלושים-ושניים נציגים שעושים עבודת שטח מדלת לדלת, ואתה רק מקבל דיווחים. אחרי שלושה חודשים חזרתי חזרה, לא היה לי כף, ואשתי אמרה לי עדיף לוותר על חמשת אלפים, ששת אלפים שקלים בחודש ושתקום עם חיוך בבוקר. וחזרתי חזרה. ומאז אני בקידום נוער. לתנאים אין שום משמעות בכלל... אני חושב שאם יש עשייה ברוכה שיד אלוקים בה, זה זה. זה סיפוק, עבודה עם אנשים, תחושת שינוי אמתית, תחושת שליחות אמתית, זה לא עבודה, זה נפש, זו נשמה, אידיאולוגיה, זה הייחוד שלה. (רון)

"אני חושב שאני לא רע במה שאני עושה, שזה גם מאוד תורם שאתה מרגיש טוב עם מה שאתה עושה... אז עניין אותי רק מימוש... בואי נגיד שליחות, זו קצת מילה מכובסת, אבל היא נכונה כן." (אביב)

בצבא נתנו לי במה. הרגשתי שחקנית, נהייתי מזה שכל העיניים אליי, אבל בעיקר הייתה שאלה של מה המשמעות. מתוך כל האנשים האלה, במי אני נוגעת במי אני לא נוגעת... כאן אני מרגישה משמעותית. אבא שלי תמיד דיבר על "לשנות את

העולם, המקום המאוד מהפכן שלו תמיד כיוון לשם. שינוי אנשים, שינוי תפיסה... הם צריכים אדם משמעותי בגיל הזה... השיקול של בחירה מקצועית אף פעם לא היה לא כסף ולא נוחות, רק סיפוק אישי או שאני מרגישה מסופקת, משמעותית. (מירית)

הגדרה מקצועית

בניגוד לפסיכולוגים, עובדים סוציאליים או רופאים, זהותם המקצועית של עובדי קידום נוער לוטה בערפל. בספרות, מתואר מתח מתמיד בין היבטים טיפוליים להיבטים חינוכיים-חברתיים. ככל שמנסים להעניק לעיסוק הגדרה וייחודיות מקצועית, כך מתחדד המתח וצפות שאלות בנושאי גבולות, אוכלוסיית יעד והכלים הנכונים לעבודה (כפיר, 2009; ביטון וניר, 2004). בשנים האחרונות, מתקיימים מהלכים מספר שמטרתם היא סיוע במתן זהות ובהגדרה מקצועית. מהלכים אלה קידמו את פתיחתם של מסלולי הלימוד לתואר ראשון ושני במכללות לחינוך ואת הרחבתם, את הקמת העמותה לפיתוח מקצועי של העובדים ואת הפעלת הפורום להצעות חוק הקשורות למקצוע. עם זאת, עדיין לא נפתרה סוגיית הגדרת העיסוק וייחודו (שמש ושמש, 2010). תת-פרק זה אינו מתיימר לטפל בבעיה זו, אלא להתייחס להגדרה מקצועית מנקודת מבטם של המשתתפים במחקר:

בהגעתי, כעובדת סוציאלית לקידום נוער... יחד אתנו, החדשים, היו שני עובדים מאוד ותיקים. וכל הזמן ניסיתי להגדיר את עצמי – במה אני שונה ממנה. זה היה רגעים של להגדיר את עצמי, במה אני כעובדת סוציאלית שונה מעובדת קידום נוער של עשרים שנה... אני צריכה למצוא את הייחוד שלי כמירית ולא כעובדת סוציאלית או נוער וצעירים או קידום נוער... איך אני מול הנערים. דבר אחד נורא חזק זה שיאהבו אותי. זה תמיד היה אצלי נורא חזק. ודבר שני, איך אני שמה גבולות... מה אני? אני שוטר? אני מטפלת? איך אני עובדת עם נוער בצורה שהיא לא דיכוטומית, כי הדיכוטומיה תמיד ליוותה אותי בחיים – אבא ואימא, רגש מחשבה. (מירית)

"היום אני מקפיד להפריד את האבהות, למשל, ממה שקורה בעבודה. אני לא לוקח אותה הביתה, גם אם זה אומר לעצור בדרך לעשות הפסקה, ניקיון כזה, לנשום, זה יכול להיות ממש פיזית. חשוב לי להגיע נקי... היתרון בעבודה הזו הוא שאתה כל הזמן בדיאלוג עם הנפש, עם עצמך ואי-אפשר לברוח מזה." (אביב)

"זה מחבר אותי לעבר. כבר חזרתי הרבה פעמים לשם, אני משתמש בזה הרבה. אני מאוד גאה באיפה שאני, וגם באיפה שיצאתי... צריך כל הזמן להסתכל אחורה, לראות איפה הייתי, ולהסתכל קדימה, לראות לאן להגיע." (גיל)

דיון וסיכום

מאמר זה בא לבחון קשרים בין סיפורי חיים לבחירה בעבודה עם בני נוער בסיכון. ממצאי המחקר חולקו לשתי תמות מרכזיות: חוויות ילדות וזיכרונות ילדות, וחיפוש משמעות ומציאתה. מהנרטיבים עולה כי משתתפי המחקר, אשר חוו ילדות סוערת ולא-פשוטה, מצאו נקודות

משמעותיות להיאחז בהן ונהיו למבוגרים אשר רואים בעשייתם המקצועית שליחות ותרומה לחברה.

הבחירה בריאיון פתוח המבקש סיפור חיים ככלי מחקר נעשתה על מנת לאפשר למשתתפים מרחב גדול ככל האפשר לספר את סיפורם, ובכך לבטא את זהותם העצמית, את הגדרתם את עצמם ואת הדרך שבה הם תופסים את מהלך חייהם ואת עולמם (מור, 2010). המשתתפים במחקר שתפו אותי בפתיחות בסיפור חייהם. פרישת התמונה וחלוקתה לקטגוריות אפשרה לי לראות כיצד נשזרים יחדיו עבר, הווה ועתיד, וכיצד מתפתחת זהותו של אדם. ומכאן יכולתי לנסות לענות על שאלת המחקר: מה בין סיפור חייהם של הנחקרים לבחירתם בעבודה עם בני נוער בסיכון.

התשובה לשאלה ניתנת בבחינת ההקשרים בין זיכרונות ילדות, יחסי משפחה ונקודות כאב לרצון להטיב לזולת, והיא מחולקת לחמישה חלקים. מחקרים מהשנים האחרונות מצאו כי זיכרונות הילדות משפיעים על נטיותיו המקצועיות של האדם ועל בחירתו בתחום לימודים מסוים, וכי אנשים משחזרים בעבודתם התנסויות משמעותיות של ילדותם ונקודות כאב לא-פתורות (פז, 2005).

אצל משתתפי המחקר אפשר לראות בבהירות את שחזור ההתנסויות ואת הניסיון לרפא פצעי ילדות פתוחים ולאחות קרעים. אפשר לראות את הילדה השקופה, הנלעגת והבלתי-נראית, מוצאת משמעות במתן נראות ומרחב רגשי ל"נערים שלנו ששקופים קצת", ומתאוה להעניק להם "את החוויה שהם חשובים, שרואים אותם". הילדה ההורית מעידה על יחסיה עם הנערים כ"קצת משהו אימה".

אפשר למצוא גם את העובד, שכילד כמה ליחסי אב-בן חמים ומספקים, שומע מנער בסיכום הטיפול "אתה היית בשבילי כמו אבא, אין לי אבא". ואז, הוא מעיד על עצמו: "שנים רבות אני מסתובב עם כאב ובלבול, ואז אתה אומר אוקיי הבנתי. שנים אני מסתובב בלי יכולת להבין למה, ואז אני מבין" (שחזור חוויית טיפול ומבוגר משמעותי).

פיינס ואהרונסון (Pines & Aronson, 1988), אשר חקרו אנשי שירות, ציינו שאהבת אדם ותכונות אישיות מסוימות מובילות אנשים לבחור במקצועם. מלבד מניעים הומניטריים, המשותפים לכל אנשי השירות, קיימים גם מניעים אישיים – בהשראת אדם מסוים או בהשפעת אירוע מהעבר. שני סוגי מניעים אישיים אלו מופיעים בעקביות בסיפורי המשתתפים.

אירועי עבר – אירועי עבר המשפיעים על העתיד מופיעים בתמות חוויות הילדות. כך לדוגמה, אירוע טרגי של אבדן אם ושל ילדות ללא משפחה עוררו רצון להעביר את ההבנה "כי בסופו של דבר, הבעיה היא רק בעניין שכל פעם תולים תקווה בהורים, בסביבה ובחברה, אבל זה לא יעזור. הכול תלוי בנער עצמו, נער הוא בפני עצמו והכאב עצמו..." (גיל)

בין אירועי העבר, אפשר למצוא גם חוויות טיפול משמעותיות של המשתתפים כילדים. הלל-לביאן (2009) מצאה במחקרה כי אחד הגורמים לפנייה למקצוע טיפולי הוא התנסות בשלבים מוקדמים של החיים בחוויית הצלחה בטיפול. המשתתפים אשר היו ילדים מטפלים, ילדים הוריים וילדי מפתח מצאו את הכוחות, את המשמעות ואת ההשפעה הבאים לידי ביטוי בטיפול באחר.

השראת אדם מסוים – הספרות המקצועית עוסקת רבות בחשיבותו של מבוגר משמעותי לילד. פרופסור יונה רוזנפלד, חתן פרס ישראל לעבודה סוציאלית, טען כי "לצד אלה שהצליחו לצאת ממעגל התבוסה, עמד מישהו אשר ליווה אותם מבלי שהתנה את נוכחותו בהדדיות, ברווח אישי,

או בהשגת שליטה על האחר" (רוזנפלד, 1997). מילר (Miller, 1990, בתוך: מור ואחרים, 2007), מצאה שבכל מקרה של הסתגלות מוצלחת כנגד כל הסיכויים, היה מבוגר משמעותי אשר עזר לילד לאשר את תפיסותיו, ובכך אפשר לו להכיר בעובדה שנעשה לו עוול ולראות עצמו בעיניים מעצימות. אדוארד ואחרים (Oliver et al., 2007) הציגו מחקרים שלפיהם ילדים המתאפיינים ברמת חוסן גבוהה, חוו בחייהם קבלה ללא תנאי מצד מבוגר משמעותי אחד לפחות (הורה, קרוב משפחה, מנחה, חונך וכו'). כל המשתתפים ציינו את חשיבותו של המבוגר המשמעותי בחייהם כנקודת מפתח להכוונת מסלול חייהם לכיוון חיובי. ביטויים כמו "מלאך גדול", "אב רוחני" ו"מודל לחיקוי" שזורים בתיאוריהם את מידת חשיבותם של אנשים אלה להמשך חייהם.

בבחירתם המקצועית, בחרו הנחקרים לשמש הם עצמם בתפקיד המבוגר המשמעותי עבור בני נוער הנמצאים כיום במצבי סיכון והמאופיינים בדימוי עצמי נמוך ובחוסר ודאות בדרכם, כפי שהיו הם עצמם. מהות תפקידו של עובד חינוכי-טיפול הוא להיות דמות של מבוגר משמעותי, דהיינו: מבוגר שדרך מבטו יכולים בני הנוער להרגיש עצמם כבעלי ערך. בעקבות הימצאותו של מבוגר משמעותי בחייהם, יוכלו נערים אלה ליצור שינוי ממשי גם ביחסיהם עם מבוגרים אחרים בחייהם. השפעת העובד החינוכי-טיפולי היא מרכיב בסיסי בחינוך ובתהליכים של סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדוידואציה, שכן הקשר האישי והתמיכה החברתית מהווים גורם מרכזי בהשגת הצלחות בשינוי אצל היחיד (דיין, 2010; סרוקה, 2006, 2008).

הקשר בין "כמעט נער בסיכון" לעבודה עם נוער בסיכון – חיפוש משמעות באמצעות מבוגר משמעותי, באמצעות טקסט משמעותי ובאמצעות חוויות ילדות הובילו את המשתתפים במחקר לבחירת לימודים וקריירה. לבחירה זאת קדמה לרוב בחירה נוספת – בחירה בשינוי כיוון התנהלות החיים. היות אדם בקבוצת סיכון אינו אומר כי דינו נחרץ לפתח התנהגויות סיכוניות, אלא שהוא נתון בסיכון רב יותר לכך לעומת כלל האוכלוסייה (להב, 2000; שמש ושמש, 2010). אמרה זו מחדדת את כוח הבחירה. כל אחד ממשתתפי המחקר מצא עצמו על הגבול של בחירה בדפוס לא-מסתגל, עברייני או פאסיבי. כולם היו על הקצה, וגיל היה כבר עמוק בצד השני. וכל אחד מהם בחר בבחירה המורכבת יותר, הדורשת מאמץ ואומץ, "בחר בחיים": במלחמה על גיוס לצה"ל כנגד כל הסיכויים, במלחמה נגד דימוי של חוסר מסוגלות או בבחירה להתנתק מכבלי הצורך לרצות את ההורים ולטפל במשפחה. מכאן, הבחירה לעזור לבני נוער הנמצאים בצמתים אלה נעשתה כ"בחירה מתוך שינה", כ"חלום" ובתחושה ש"זה ממש בוער בי".

הקשר בין חיפוש משמעות למציאתה בנתינת משמעות לאחר – רבות נכתב על חשיבותה של משמעות. החל בחיפוש משמעות אוניברסלית ובטענה כי מלאכת החיפוש עצמה היא גורם חשוב בשמירה על בריאות נפשית, דרך חיפוש משמעות בקשיים ובסבל, וכלה בבחירת מקצוע בעל משמעות אישית ובצורך להיות משמעותי עבור האחר (פרנקל, 1981; יפה-ינאי, 2000; יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000; קראו וטולמן, 1995).

גם המשתתפים במחקר מצאו חשיבות בחיפוש משמעות בקשרים משמעותיים, בטקסטים ובחוויות עבר, ובמציאת משמעות בתפקיד המקצועי ובהורות. מירת ורון דיברו על תחושת משמעות וסיפוק. "השיקול של בחירה מקצועית אף פעם לא היה לא כסף ולא נוחות, רק סיפוק אישי או שאני מרגישה מסופקת, משמעותית." אביב הגדיר זאת כשליחות: "שליחות, זו קצת

מילה מכובסת, אבל היא נכונה. כן." וגיל – כמציאת משמעות בכל סיפור ילדותו הסבוך. כך או אחרת, נראה כי הנתינה לאחר מספקת צרכים שלא סופקו בילדות (פז, 2005).

מעגלים נסגרים – הסעיף האחרון בתשובתי מתייחס לסגירת מעגלים אישיים באמצעות הבחירה בעבודה עם נוער בסיכון. המשתתפים במחקר רואים בעשייתם מעין הזדמנות שנייה: "כאילו כל הנערים הראשונים שהיו לי ממש סיפרו לי את סיפור חי... והחזירו לי אותו במראה." (אביב) מעין הזדמנות של מירית הקטנה לצאת לאור: "מירית הקטנה גם רוצה שיראו אותה... מירית הקטנה הייתה סגורה בחדר ו... תהיי בשקט, אל תפריעי עכשיו, הגדולים פה מדברים, זה לא מקום לילדה קטנה..." (מירית)

וסיכם זאת רון: "אני סוגר מעגלים, אני כל הזמן סוגר מעגלים. יש המון נערים שאני נתקל בהם ואני אומר: הנה זה אריק מהשכונה זיכרונו לברכה, זה משהו אחר וזהו. ככה אני סוגר מעגלים." וכשגיל דיבר על סגירת מעגל, הוא סיג את בכאב, בידיעה שילדותו האבודה לא תשוב: "זה רק הצלחות של אנשים אחרים, לא שלך. אתה שמח בהישגים של אנשים אחרים."

המציאות שעלתה בסיפורי החיים מלמדת כי המשתתפים תופסים את הבחירה שלהם כשליחות חברתית – שמצד אחד באה לתקן את חוויותיהם מהעבר, ומן הצד האחר באה למנוע מהנערים חוויות מתסכלות מעין אלו שהם חוו.

אם כן, אוכל לסכם ולומר כי הקשר בין סיפורי חיים לבחירה בעבודה עם נוער בסיכון הוא הקשר בין בחירתו של אדם לקבל אחריות על גורלו ועל חייו לבחירתו, בהמשך, לקבל אחריות על גורלם של אחרים. זהו קשר בין ילדים מבוהלים שנתקלו באנשים טובים בדרך לבחירתם להיות כאלה בעצמם. קשר בין נקודות כאב לבחירה להיטיב, בין טיפול כחווית ילדות לרצון לטפל, בין חיפוש משמעות למציאתה.

לא ניתן להסיק ממחקר זה על הכלל, וזוהי מגבלתו. על מנת להסיק מסקנות תקפות, יש לקיים מחקר כמותי רחב היקף. עם זאת, ניתן לומר בצניעות כי התרומה היישומית של המחקר היא בראש ובראשונה בהגברת המודעות של עובדי קידום נוער לגורמים המשפיעים על פנייתם למקצוע.

בנוסף, ממצאי המחקר מראים בבירור את חשיבותו של מבוגר משמעותי עבור ילדים ונוער בכלל ועבור ילדים ונוער בסיכון בפרט. מערכות החינוך השונות צריכות לתת את הדעת לנקודה מהותית זו.

ולבסוף, ניתן להציע בזהירות כי ילד בעל נפש רגישה ובעל סיפור חיים מורכב, אשר נמצא עבורו מבוגר משמעותי בשלבים המבלבלים של חייו, יוכל, אם יבחר מכך, להיות מגדלור מבין ומזדהה עבור בני נוער הנמצאים בקצה הרצף.

רשימת מקורות

- אבישר, א' (2003). "הסבת אקדמאים: מניעים להתרחבות, מאפיינים ומגמות". **החינוך וסביבתו**, 25, 131-152.
- אריקסון, א"ה (1968). **זהות, נעורים ומשבר** (מהדורה שנייה). תל-אביב: ספריית פועלים.
- בטלהיים, ב' (1987). **הורה מתקבל על הדעת**. תל-אביב: עם עובד.
- ביטון, י' וניר, א' (2004). "מתפקיד למקצוע": תהליך בניית קוד אתי ופרופסיה לעובדי קידום נוער". **מניתוק לשילוב**, 12, 91-115.
- גביש ב' ופרידמן י' (2001). "פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה". **עיונים במינהל ובארגון חינוך**, 24, 27-56.
- גץ, ש' (2000). **משאבים אישיים, מניעים ללמוד ושיקולים בבחירת מקצוע במסלולי לימוד שונים לתואר הראשון**. תכנית מחקר המוגשת לאישור לעבודת דוקטורט באוני' תל-אביב.
- גרופר, ע' (2003). "גיבוש חזון השירות אינו תחליף לטיפול בסוגיית הזהות המקצועית", **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 17, 137-141.
- דויטש, ח' (2010). "העובד החינוכי-טיפולי: תהליכים, דילמות וגבולות". **מניתוק לשילוב**, 16, 227-210.
- דיין, א' (2010). "בכל מקום ובכל זמן: תיאוריית החמלה הרדיקלית". **הד החינוך**, 84 (8), 52-56.
- הלל-לביאן, ר' (2009). "'אני ואתה נשנה את העולם' – מניעי פרחי הוראה לבחירתם בחינוך מיוחד". **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 24, 49-66.
- המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). "ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה. הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה". **חברה ורווחה-רבעון לעבודה סוציאלית**, ט"ו, 99-112.
- וינשטיין, נ' ושחם, ח' (2008). "המניעים בבחירת לימודי הוראה בהתמחות במתמטיקה כפונקציה של סיפור בחירה". **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 11, 88-102.
- ז'אק א' והורוביץ ת' (1985). **בית הספר הוא גם עולמו של המורה**. תל-אביב: רמות.
- חימי, ח' (2009). "תכנית הלימודים וההכשרה המעשית של המסלול לטיפול וקידום נוער: עבר, הווה ועתיד". **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 29, 19-32.
- טל, ז' (2001). "בדיקת הקשר בין הפנייה ללימודים לבין עוגני קריירה אישיים". **דפים**, 32, 30-46.
- טרומר, מ', בר זוהר, י' וכפיר ד' (2007). "התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר". **מניתוק לשילוב**, 14, 69-73.
- יפה-ינאי, י' (2000). **לכל אדם יש שביל**. תל-אביב: מודן.
- יפה-ינאי, י' ומלאך-פיינס, א' (2000). "כשהלא-מודע בוחר מקצוע". **אדם ועבודה**, 10, 8-30.
- כפיר, ד' (2009). "העובד לקידום נוער כפרופסיונל אקדמי בעל אחריות חברתית". **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 29, 33-40.
- כץ, ע' (2002). **אוף גוזל**. תל-אביב: מודן.
- לביצקי, נ' (2010). "תהליך בניית תאוריה על סמך מחקר נרטיבי". בתוך: ל', קטן ומ', קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 383-400). באר שבע: אוני' בן-גוריון.

- להב, ח' (2000). "נוער בסיכון" – התופעה בפרספקטיבה. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער – תחום קידום נוער.
- להב, ח' (2013). "מניתוק לשילוב" – קידום נוער בסיכון, נתוני קידום נוער תשע"ג. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער – תחום קידום נוער (מצגת).
- לובנה, ט' ומיזליס, ע' (2003). "הקשר בין דפוסי התקשרות לבין בחירת מקצוע מסייע". הייעוץ החינוכי, 12, 104-79.
- ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). "בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה". בתוך: ל', קטן ומ', קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 383-400). באר שבע: אונ' בן-גוריון.
- למפרט, ח' (2008). חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם. תל-אביב: רסלינג.
- מור, מ' (2010). "לחזור – להתקדם: משמעות היחידה לקידום נוער בחייהן של נערות". מניתוק לשילוב, 16, 42-10.
- מור, פ' (2007). "תפניות בהתפתחות מקצועית ואישית אצל פרחי הוראה". במכללה, 19, 289-241.
- מיזליס, ע' (2002). "צעירים ישראלים במעבר לבגרות: השפעת השירות הצבאי". עיונים בחינוך, 5, 170-159.
- סגל, ה' ומאיר, א' (2000). "הנטייה למקצועות המאופיינים במתח, בסיכון ובהרפתקה". אדם ועבודה, 11, 50-37.
- סורוקה, י' (2004). "השפעה ושינוי – מרכיבים בפעילות עובדי קידום נוער". מניתוק לשילוב, 12, 88-81.
- סורוקה, י' (2008). "כוחם של גורמים אקסטר-טיפוליים בתהליכי חינוך-טיפול". מניתוק לשילוב, 15, 142-131.
- פז, י' (2005). "זיכרונות ילדות כמשפיעים על בחירת מקצוע". (אוקטובר 2013). <http://www.mamy.co.il/Announcement.aspx>
- פיגין, נ' ומשיח, א' (1991). "רקע, מניעים ומטרות לבחירת לימודי החינוך הגופני אצל תלמידי הוראה". דפים, 10, 54-44.
- פרידמן, י' (2004). "המורה כאיש מקצוע ארגוני: אידיאלים של נתינה וציפיות לקבלה". עיונים במינהל ובארגון החינוך, 28, 141-95.
- פרנקל, ו' (1981). האדם מחפש משמעות – מבוא ללוגותרפיה. תל-אביב: דביר.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה. גבעתיים: מסדה.
- קפל-גרין, ע' (2007). "מפנה בחייד" – מרכיבים פסיכותרפויטיים במסגרת בית ספר לנוער נושר". במכללה, 19, 327-291.
- קציר, י', שגיל, ר' וגילת, י' (2004). "בחירה במקצוע ההוראה". דפים, 38, 31-10.
- קראו, א' וטולמן, ש' (1995). "מימוש עצמי – הקשר בין טיפוס האישיות לבין טיפוס הקריירה בעבודה". אדם ועבודה, 6, 30-7.
- קורן, ד' (2006). "היפוך תפקידים – סכנה לילד הורי". הורים וילדים, 221, 74-70.
- רזנברג, מ', מונק, מ' וקינן, ע' (2002). "הבחירה בהוראה ותהליך החניכה כחלק מגיבוש הזהות העצמית". דפים, 32, 46-30.

רוזנפלד, י' (2007). "למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה".
חברה ורווחה, י"ז, 377-361.

שור, צ' ולוי, ר' (2003). "הוראה – למה אני? מניעים לבחירת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטיות
במכללה רב-תרבותית". עיון ומחקר בהכשרת מורים, 9, 116-107.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני. מפירוק המציאות לבנייתה כטקסט.
תל-אביב: מכון מופת.

שמש, א' ושמש, ר' (2010). "קידום החוסן הנפשי בעבודה חינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון".
מניתוק לשילוב, 16, 143-128.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני-תיאורי ויישום. תל-אביב: רמות.

Aschaffenburg, K., & Ineke, M. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of
social reproduction. *American sociological Review*, 62, 573-587.

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers'
Professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Gati, I., Fassa, N., & Mayer, Y. (1998). An aspect based approach to person-environment fit:
A comparison between the aspect structure derived from characteristics of
occupations and that derived from conselees' preferences. *Journal of Vocational
Behavior*, 53, 28-43.

Karasin, I. (2007). *The successful teacher for dropout youth*. Eotvos Lorand University, Faculty
of Art Ph.D. School of Education.

Margaret, S., & Nauta-Kraus, T. (2007). Value motivation and learning experiences of future
professional: Who wants to serve underserved population? *Professional Psychology:
Research and Practics*, 36, 688-694.

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design; An interactive approach*. Thousand Oaks
CA: sage.

McAdams, D. (2001). The psychology of life story. *Review of General Psychology*, 5, 100-122.

Oliver, V., Edward, E., & Mumford, R. (2007). A positive youth development model for
student considered at risk. *School Psychology International*, 28, 29-45.

Preston, A., & Krainer-Rickaby, B.L. (2009). Mentoring and its role in promoting academic
and social competency. *After School Programs Springer*, 8, 79-100.

Savvidou, C. (2010). Storytelling as dialogue: how teachers construct professional
Knowledge. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 16, 649-664.