

# מפגש

## לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

**עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה**

**"זה כמו בית חם": בני נוער נושרים מספרים  
על בית ספר "חכנה"**

עדנה קפל-גרין ויוליה מירסקי

# ”זה כמו בית חם”: בני נוער נושרים חספרים על בית ספר ”חפנה”\*

עדנה קפל-גרין ויוליה חירסקי

## תקציר

תופעת הנשירה מבית ספר הולכת ומתרחבת בעשור האחרון, ומערכות החינוך והטיפול בארץ ובעולם מנסות לתת מענה לתופעה זו בבניית תכניות ומסגרות חינוכיות וטיפוליות שונות.

סקירת הספרות העוסקת בתכניות מניעה וטיפול לנוער נושר מרמזת על כך שההצלחה המושגת בתכניות אלו היא מעטה, וכי המסגרות הקיימות מקנות מענה חלקי בלבד לבעיית הנוער הנושר.

מרבית המחקרים המוצגים נעשו בגישה הכמותית והתמקדו בהיבט אחד או בהיבטים ספורים של תופעת הנשירה ודרכי טיפול בה. מעט מהמחקרים נעשו בגישה איכותנית, המדגישה את חוויותיהם הסובייקטיביות של בני הנוער ואת המשמעות שהם מעניקים להן.

מאמר זה מציג ממצאי מחקר איכותני שנעשה על בית ספר ”מפנה” בירושלים – מסגרת חינוכית טיפולית בירושלים, שמצליחה בעבודתה עם בני נוער נושרים. הממצאים במחקר הרחב היוו בסיס לכתיבת המאמר, העוסק בהתבוננות של בני הנוער על הנעשה בבית הספר ובמשמעות שהם מעניקים למסגרת זו.

מנקודת המבט של בני הנוער, בית הספר נחווה כ”סביבה מאפשרת”, המצליחה לשאת את רגשות הכעס והתוקפנות שלהם, מתאימה עצמה לצורכיהם, מתחשבת ביכולותיהם וברגישות ובפגיעות של כל אחד מהם, מגנה עליהם מפני העולם שבחוץ, מקנה להם תחושת שייכות ומזמנת להם קשר משמעותי עם הזולת.

**מילות מפתח:** נשירה, קיפוח, אבדן, נטייה אנטי-חברתית, סביבה מאפשרת, החזקה

## מבוא

הנשירה (dropout) והניתוק (disengagement) של בני נוער ממערכת הלימודים הפורמליים מוצגת בספרות בעולם ובארץ כתופעה מדאיגה שהולכת ומתרחבת

\* המאמר הנוכחי מתבסס על עבודת דוקטורט שנעשתה בשנים 1997–2004 במחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן גוריון.

בעשור האחרון ומייצגת משבר חברתי עמוק ו"טרגדיה לאומית" (אדלר וסבר, 1998; דברת, 2005; טרומר, בר-זוהר וכפיר, 2007; להב, 2004; Dupper, Bryson, 1997; Rosenthal, 1995; Griffin, 1993; Chung, 1993a).

בית הספר ממלא תפקיד מרכזי בחייהם של בני נוער בכל חברה. בבית הספר הם רוכשים השכלה וניתנת להם הזדמנות לרכוש כישורים אישיים ובין-אישיים הנחוצים להם להמשך חייהם (Richman & Bowen, 1994; Herrnstein & Murray, 1994). בכל חברה ישנה רמת השכלה מסוימת שמרבית הפרטים בחברה שואפים להגיע אליה, ובני נוער שאינם משיגים רמת השכלה זו מוצאים עצמם בתחתית המבנה החברתי ומתקשים למצוא עבודה ששכר הולם בצדה (Bemak & Chi-Ying, 1990; Neuman, 1991; Rumberger, 1990; Chung, 2005).

משום כך, לנשירה מבית הספר עלולות להיות השלכות שליליות מרחיקות לכת על חייהם של בני הנוער האלו, ומי שנשרו ממסגרות לימודיות נמצאים בסיכון להתדרדרות – לעבריינות, לשימוש בסמים, לנטייה לאבדנות ולהתנהגויות שוליים אחרות (אדלשטיין, 2007; אפטר ופרוידנשטיין, 2001; כאהן-סטרבציינסקי, דולב, שמש ורהב, 1998; Meggert, 2002; Kral & Kidd, 2002; Dryfoos, 1990; Bryson, 1997; Thompson, Eggert & Herting, 2005; Resnick & Burt, 1996; 2004).

שכיחותה של תופעת הנשירה הניבה מספר רב של מחקרים שעסקו בגורמים לנשירה ובניסיונות לאפיין את פרופיל הנער הנושר. מחקרים אלו העלו כי הנער הנושר מאופיין על ידי אחד או יותר מן המאפיינים הבאים: (א) מעמד סוציו-אקונומי נמוך; (ב) השתייכות לקבוצת מיעוט אתנית; (ג) משפחה הנתונה במצוקה ומוניחה את ילדיה; (ד) דימוי עצמי נמוך, חוסר ביטחון בהתנהלות והישגים לימודיים נמוכים בהשוואה לבני הגיל (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Barr & Parrett, 1995; Bartoleme, 1994; Darling-Hammond, 1997; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Garnier & Stein, 1998; Gillborn, 1997; Gross & Capuzzi, 2004; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Jordan, Lara & McPartland, 1996; Meggert, 2004; National Center for Education Statistics, 1995; Rosenthal, 1995; Rumberger, 1995; Vallerand, Fortier & Guary, 1997).

בד בבד עם מציאת פרופיל הנער הנושר, בולטים בממצאי המחקרים הללו המורכבות הגדולה והשוני הקיים בין בני הנוער שנשרו. כך לדוגמה, בכמה מן המחקרים נמצא כי תופעת הנשירה התקיימה גם בקרב אוכלוסיית בני נוער ממעמד בינוני-גבוה שהישגיהם הלימודיים היו גבוהים, אך הם סבלו מבעיות רגשיות-חברתיות קשות ומתפקוד הורי לקוי (Franklin & Streeter, 1992; Harris, 1983; LeCompe, 1987).

הדאגה לרווחתם של כלל בני הנוער שנכשלים במערכת הבית ספרית הביאה להשקעת מאמצים רבים של מומחים בתחומי החינוך והעבודה הסוציאלית במציאת דרכי טיפול באוכלוסייה זו ובניסיונות למניעת התופעה על ידי שיפור כלל המערכת הבית

ספרית (Barr & Parrett 1995; Bartolome, 1994; Darling-Hammond, 1997; Donmoyer & Kos, 1993; Dupper, 1993a, 1993b; Franklin & Streeter, 1992; Gross & Capuzzi, 2004; Smylie, 1994; U.S. Department of Education, 2001, 2002).

המסגרת החינוכית-טיפולית היחידה המתוארת בספרות המקצועית כמצליחה בעבודתה עם בני נוער נושרים היא בית הספר האלטרנטיבי, שרבים מסוגו פועלים ברחבי ארצות הברית. מחקר הערכה מקיף שנערך על מסגרת זו (Franklin, McNeil & Wright, 1990) תיאר את בית הספר כסביבה חברתית רגשית תומכת (caring) המצליחה להתמודד עם המורכבות והשוני שבין בני הנוער הנושרים. בית הספר משלב בתוכו טיפולים פרטניים, קבוצתיים ומשפחתיים, אשר ניתנים לכל נער ונערה המתחנכים בו. החוקרים מיקדו את עיקר הצלחתו של בית הספר בעבודה הקבוצתית שנערכה בכיתה ואפשרה לבני הנוער להיתמך, לשתף בחוויות רגשיות ולפתח תחושת שייכות קבוצתית (Baenen, Stephens & Glenwick, 1986; Franklin et al., 1990; Vorrath & Brendtro, 1985). אם כי מחקרים אלו תורמים להבנת גורמים העשויים לתרום להצלחה של בני נוער נושרים, הם חסרים תיאור וסיקור תהליכים קבוצתיים ואישיים, כמו גם התייחסות למקומם של אנשי החינוך והטיפול בתהליך החינוכי-שיקומי המתקיים במסגרת זו.

תופעת הנשירה בארץ דומה מאוד במאפייניה ובממדיה לתופעת הנשירה ברוב מדינות אירופה ובארצות הברית (OECD, 1995)<sup>1</sup> בהסתמך על נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2004–2005), 6.7% מכלל בני הנוער גילאי 15–17 (29,102 בני נוער) לא למדו בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך, ולמרות המאמץ לצמצום הנשירה ומניעתה, דוח הוועדה לבדיקת הנשירה הגלויה והנשירה הסמויה (נתוני מכון ברוקדייל, 2005) חשף כי מול כל נער בנשירה גלויה נמצא נער בנשירה סמויה.

מערכות החינוך והרווחה עושות מאמצים רבים לבניית תכניות ומסגרות חינוכיות טיפוליות לצמצום התופעה ולגיבוש דרכי טיפול בה. למרות זאת, ממחקרים עולה כי התכניות הללו אינן מספקות מענה למכלול צורכיהם של בני נוער נושרים או של אלה הנמצאים בסכנת נשירה (דברת, 2005; דו"ח מבקר המדינה, 2005; הוועדה לילדים ונוער בסיכון, 2005; כהן, 1996; כהן-נבות, 2000; אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; כפיר, 1997; להב, 1999; סבר, 2002). על רקע נתונים אלו, בית ספר "מפנה" בירושלים מושך את תשומת הלב בהצלחתו להקנות מענה חינוכי-טיפולי הולם לבני נוער נושרים ומנותקים. בית הספר זכה להערכה והכרה על פועלו: ב-1998 הוזמנו הצוות והתלמידים לטקס קבלת אות הצטיינות בבית הנשיא, בשנת 2005 קיבלו מנהלת בית הספר והצוות את פרס החינוך, ובשנת 2007 זכתה אחת ממורות בית הספר בפרס רקנטי צייס למורה יזם. במחקר מעקב שנערך ב-1996 על בוגרי

1 ארגון ה-OECD כולל את ארצות אירופה, ארצות הברית, קנדה, אוסטרליה, ניו זילנד, יפן, קוריאה ומקסיקו.

שלושת המחזורים הראשונים של בית הספר נמצא כי רובם של הבוגרים (85%) חזרו ללימודים או עבודה לאחר שנה במסגרת זו. בראיונות ציינו הבוגרים את שביעות רצונם מהקשר שהיה להם עם הצוות, הרכז, והמורים המקצועיים וכן מהלימודים, מהחברה ומההזדמנות להתפתחות אישית. רובם הגדול הדגיש את השינוי שחל בהם (רוזנפלד, 1996).

בית הספר קולט מדי שנה כחמישים בני נוער שאינם לומדים או עובדים, הסובלים מחסכים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים. במסגרת זו הם פוגשים מצע טיפולי כוללני ובו פעילויות לימודיות, חברתיות וטיפוליות אשר נעשות כמכלול אחד ובטווח זמן מוגדר של שנה (המקבילה לשנת לימודים במערכת החינוכית הנורמטיבית).

## נושא המחקר

המחקר המתואר במאמר זה נערך בגישה האיכותנית ועסק במרכיבים הפסיכותרפויטיים המתקיימים בבית ספר "מפנה" ומאפשרים את חזרתם של בני הנוער למסגרות נורמטיביות בקהילה (קפל-גרין, 2005), והוא מחקר חלוץ בתחומו. מרבית המחקרים בתחום זה הם מחקרים כמותיים ומיעוטם איכותניים. בשונה ממחקרים אחרים אשר התמקדו בהיבט אחד או בהיבטים ספורים של תופעת הנשירה ודרכי הטיפול בבני נוער נושרים, ממצאי המחקר הנוכחי מספקים תמונה עשירה וכוללת של תהליכי הטיפול ושל המסגרת המאפשרת אותם. תמונה זאת הצטיירה מתוך התודעות שיטתית לתיאור חוויותיהם של בני הנוער, של הצוות ושל החוקרת עצמה. חוויית נוכחותם של בני הנוער וחברי הצוות בבית ספר "מפנה" נבדקה לעומקה מבחינת תפיסת המסגרת, מהות היחסים שנוצרו בין חברי הצוות השונים לבני הנוער, משמעות קבוצת השווים והשינוי שחל הן בבני הנוער והן בחברי הצוות.

מרבית המחקרים משקפים את יחסה של החברה לבני הנוער הנושרים כאל "אשמים" במצבם החברתי השולי (Griffin, 1993). בניגוד לגישה זו, מחקר זה נסמך על תפיסתם של רוזנפלד, שון וסייקס (1996), שטענו כי אוכלוסיות שחיות בשוליים החברתיים לא רק שאינן אשמות במצבן, אלא שחובתה של מדיניות הרווחה להתמקד באוכלוסיות אלו ולחפש אחר דרכים שיאפשרו להם "יציאה מן המצר".

ברוח זו כתבה גריפין (Griffin, 1993), כי הקול החסר במחקרים העוסקים בתופעת הנשירה ודרכי הטיפול בה הוא קולם של בני הנוער (הנושרים) עצמם. נראה כי קולם החסר של בני הנוער מבטא קו של עולם מבוגרים (חוקרים ואנשי מקצוע) המתקשה להבין את נקודת מבטם של בני נוער על צורכיהם ועל המענה שהם זקוקים לו.

המחקר הנוכחי מביא את חווייתם של בני נוער החיים בשוליים החברתיים ומקנה ידע תאורטי על משמעות הסביבה הבית ספרית ומרכיביה הטיפוליים שאפשרו את יציאתם "מן המצר": גילוי היכולות והכוחות שבהם, סיום הלימודים וההשתלבות מחדש במסגרות חינוכיות נורמטיביות בקהילה.

## שיטת המחקר

המחקר משלב שתי מסורות מרכזיות במחקר האיכותני: הגישה האתנוגרפית (Creswell, 1998; Darling-Hammond & Hammerness, 2002; Rachel, 1996) והגישה הפנומנולוגית (Moustakas, 1994; Spinelli, 1989). הליך איסוף הנתונים כלל דגימה המותאמת למסורת האתנוגרפית ודגימה המותאמת למסורת הפנומנולוגית.

בהתאם למסורת האתנוגרפית (Benard, 1998; Marshal & Roseman, 1989), איסוף הנתונים נעשה באמצעות תצפית משתתפת בבית ספר "מפנה" (בין יולי 1997 לאוגוסט 2000). במשך כל שנת לימודים נערכו תצפיות על שתי כיתות קבועות. תצפיות אלו התמקדו בתכנים ובאופיין של האינטראקציות בין חברי הצוות השונים לבין התלמידים ושל התלמידים בינם לבין עצמם. נערכו תצפיות על אינטראקציות של חברי הצוות בינם לבין עצמם בחדר המורים, בישיבות צוות ובישיבות הערכה שבהם דנו בתלמידים. תצפיות נוספות סקרו אירועים שונים שהתקיימו בבית הספר ומחוזה לו (כמו מסיבות, טיולים, ערבי הורים וכו'), והתמקדו בתיאור תכנים, בתפקידים של חברי הצוות השונים ובהתבוננות בתלמידים במצבים השונים.

בהתאם למסורת הפנומנולוגית (Creswell, 1998; Patton, 1990), נערכו ראיונות עומק עם בני נוער בוגרים של בית ספר "מפנה" ועם חברי הצוות. הנתונים נאספו בין אוגוסט 2001 ליולי 2002 באמצעות ראיונות עומק שהוקלטו ותומללו. בהמשך מדווחים הנושאים המרכזיים שעלו בתיאוריהם של בני הנוער, ושזורים בהם ציטוטים מתוך הראיונות, תצפיות רלוונטיות וקטעים מיומן השדה.

מאמר זה יתמקד בתיאור בית ספר "מפנה" על מאפייניו השונים ובממצאי המחקר באשר להתבוננותם של בני נוער נושרים על הנעשה בבית הספר ולמשמעות שהם מעניקים למסגרת זו.

## בית ספר "מפנה" בירושלים

בית ספר "מפנה" הוקם ב-1987 בירושלים, במרכז העיר, במבנה ששכן בו מרכז טכנולוגי חינוכי, והוא שייך ל"רשת דרור בתי חינוך" וממומן ומפוקח על ידי משרד התמ"ת. בית הספר החל לפעול במסגרת תכנית אב שהוכנה על ידי צוות חוקרים מאוניברסיטת תל אביב, במטרה לתת מענה לבני נוער מנותקים בגילי 13.5–18 ולחולל "שינוי כוללני בחיי הנער או הנערה", שינוי שיאפשר את חזרתם למסגרות חינוכיות נורמטיביות בקהילה. לאורך שנות קיומו של בית הספר מוצגת מטרה זו באופן בולט במיוחד בכל פרסומי בית הספר ובכרזות "מפנה בחיידך"<sup>2</sup>, התלויות במרכזי נוער, מתנ"סים ולשכות רווחה. אלו מזמינות בני נוער שנשרו או הונשרו ממסגרת לימודים נורמטיבית לבוא ו"לתת סיכוי נוסף" למסגרת בית ספרית אחרת, שונה ממה שחוו והכירו.

2 תוכן הכרזה מופיע בפרק הדיון.

בני הנוער מתקבלים ללימודים במסגרת זו לאחר מפגש עם צוות בית הספר, שבו כל אחד מהם שומע על המסגרת ועל הדרישות והציפיות ממנו כתלמיד ועובר ראיון קבלה אישי, שמיועד לזהות את היכולות, המוכנות והנכונות שלו לעשות שינוי.

מדי שנה נקלטים במסגרת זו כחמישים בני נוער שאינם לומדים או עובדים, וסובלים מחסכים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים. זוהי אוכלוסייה הטרונגנית ורב-תרבותית המורכבת מבני נוער ותיקים, בני נוער עולים (בעיקר מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה), "בני טובים", "שבבניקים" מהמגזר החרדי ובני נוער ערבים המגיעים מהכפרים בפריפריה של ירושלים. למרות יכולות קוגניטיביות תקינות, בני הנוער מגיעים לבית הספר עם פערים לימודיים משמעותיים, הישגים לימודיים נמוכים ובעיות התנהגות, המגיעות עד כדי אלימות. מבין ההתנהגויות הבולטות ניתן לראות: חוסר יכולת להתמודד עם קשיים, היעדר יכולת לדחות סיפוקים, חוסר יכולת להתמיד ולזום, קושי לבטא רגשות, חשדנות, קשיים ביצירת קשר, חוסר יכולת לקבל סמכות, תגובות אלימות מילוליות ופיזיות והיסחפות אחר מודלים שליליים.

משפחותיהם של רבים מבני הנוער המתחנכים במסגרת זו מאופיינות במצבים העשויים להעיד על קושי שלהן להעניק לנערים את התמיכה הדרושה להם כדי להתמודד עם קשיי היום יום במסגרת חינוכית ולהצליח בלימודים.

לאור המאפיינים הללו, בית הספר מקיים עבור בני הנוער טיפול משקם, כוללני ואינטגרטיבי; הפעילויות הלימודיות, החברתיות, השיקומיות-טיפוליות וההשמתיות נעשות במכלול אחד ותוך זמן מוגדר, כלומר במשך שנה המקבילה לשנה לימודית בבית ספר, ובאמצעות צוות מקצועי העובד על פי מערך עקרונות אחיד (תכנית אב מפנה, 1987). התפיסה ההוליסטית של בית הספר מבוססת על ההנחה כי ניתן להשיג שינוי רק באמצעות טיפול משולב ומותאם בכל צרכיו של הנער. גישה זו דורשת מעורבות אינטנסיבית של כל חברי הצוות בקשר עם הנער ובבניית התכנית החינוכית-טיפולית עבורו. הגישה ההוליסטית מקנה לבני הנוער הזדמנויות לרכוש תוך זמן קצר יחסית ומתוך התאמה מרבית ליכולותיהם ולכישוריהם האישיים, יסודות קוגניטיביים, השכלתיים והתנהגותיים שיאפשרו להם להשתלב במערכות חינוכיות נורמטיביות בקהילה.

נוסף על כך, בית הספר משתף פעולה ומקיים קשר אינטנסיבי עם מגוון רחב של גורמים חינוכיים וטיפוליים בתוך מערכת החינוך והרווחה העירונית והקהילתית (אגף לקידום נוער, יחידה למתבגרים, קציני ביקור סדיר, קציני מבחן, יועצות בית הספר, עובדים סוציאליים, הוסטלים ומעונות, מנהל החינוך של עיריית ירושלים וגורמים התנדבותיים), המסייעים לבית הספר בפעילויות שונות: במאמץ הקליטה (הפניית אוכלוסייה מתאימה), בעבודה יום יומית (למשל מעורבות עובדים סוציאליים בתהליך הטיפול) ובגיבוש מערך ההשמה של בני הנוער (כמו לדוגמה, איתור יעדי ההשמה וסיוע בשילוב בני הנוער במסגרות מתאימות).

הצוות בבית ספר "מפנה" כולל את בעלי התפקידים הבאים:

**מנהלת:** הדמות בעלת האחריות והסמכות המקצועית, החינוכית והארגונית. היא נמצאת בקשר יומי עם בני הנוער בבית הספר, דבר ההופך אותה לחלק בלתי נפרד מהצוות החינוכי-טיפולי. היא גם האחראית למגעים המתקיימים עם המסגרות והמוסדות הקהילתיים.

**סגנית המנהלת:** נוסף על היותה מורה מקצועית בבית הספר, תפקידה דומה לתפקיד המנהלת, תוך הדגשה מיוחדת של אחריות מנהלית.

**רכזים** (בדרך כלל בין 5–6 רכזים בשנה): תפקידו של הרכז מורכב ביותר. הוא המורה, המחנך והמלווה האישי של כיתה (עד עשרה תלמידים), המהווה מסגרת ללימודים עיוניים ומקצועיים. משמעות הדבר היא שכל התכנית החינוכית-טיפולית נבנית סביב הקשר בינו לבין בני הנוער שבכיתתו. הרכז אחראי על הקשר האישי עם הנער, על הקשר עם ההורים, על בניית תכנית אישית לכל אחד מבני הנוער, על תיאום וריכוז העבודה הטיפולית-חינוכית, על ליווי הקבוצה ועל הוראה פרטנית ופרונטלית בכיתה.

**צוות ייעוץ-טיפול:** צוות זה כולל את היועצת חינוכית (פסיכולוגית) המשמשת כגורם המקצועי המרכזי בתחום הטיפולי. היא האחראית על הטיפול הפרטני בבני הנוער ועל פעילות קבוצתית עמם בכיתות, כמו גם על הדרכה וליווי של הצוות כולו. מלבד היועצת החינוכית פועלת בבית הספר עובדת השמה (עובדת סוציאלית), המשמשת כגורם המקצועי המרכזי האחראי על הקשר עם גורמי ההשמה, על התאמת יעדי השמה לבני הנוער ועל שמירת קשר עמם, ליוויים וביצוע מעקב אחריהם לאורך כל תקופת ההשמה.

בית ספר "מפנה" מעסיק מורים מקצועיים בהתמחויות שונות, כמו: אמנות, צילום, כלכלת בית, מחשבים, שרטוט ואנגלית, וכן רכזת היל"ה.<sup>3</sup> תפקידם של המורים המקצועיים כולל ריכוז השיעורים, פיתוח חומרי למידה המתאימים לבני הנוער והשתתפות בתהליכי אבחון של בני הנוער. רכזת היל"ה גם יועצת לרכזים בכל הקשור לתכני הלימוד של התכנית. נוסף על הצוות הקבוע של בית הספר, מעורבים בהקשרים שונים פסיכולוג העוסק בהדרכת הצוות, סטודנטים לחינוך ולעבודה סוציאלית במסגרת הכשרתם המקצועית וכן מורות חיילות, סטודנטים במיזם חונכות של האוניברסיטה (פר"ח) ונערים ונערות בשנת שירות – "שינשינים", העוסקים בעיקר בליווי יומי ואישי של בני הנוער.

אף שהשהות בבית הספר חופפת בעיקרון לשנת הלימודים במערכת החינוך, בית הספר קולט בני נוער שנפלטו מהמערכת הבית ספרית לאורך כל השנה. המסלול שאותו עוברים בני הנוער בבית ספר "מפנה" כולל ארבעה שלבים: קליטה, התחנכות, הכנה להשמה והשמה.

3 היל"ה – תכנית להשלמת השכלת יסוד לנוער מנותק שאינו משולב במערכת החינוך הפורמלית. היא מאפשרת לבני הנוער לקבל תעודת סיום של שמונה עד עשר שנות לימוד, תעודת גמר תיכונית או תעודת בגרות בכמה מקצועות.



**תקופת הקליטה** (כחודשיים, ספטמבר–אוקטובר) מיועדת לסייע לבני הנוער להסתגל לבית הספר. זוהי תקופת הסתגלות ארוכה יחסית, היוצאת מתוך הנחה כי בני נוער נושרים ומנותקים ממסגרות נורמטיביות נדרשים לתקופת זמן שתאפשר להם לבחון את מוכנותם ויכולתם לחזור למסגרת כלשהי.

**תקופת ההתחנכות** (כארבעה חודשים, נובמבר–פברואר) ממוקדת בתחומים לימודיים, טיפוליים רגשיים והתנהגותיים ובהתקדמות בהם. בתקופה זו נבנית בשיתוף עם כל נער תכנית אישית ונעשה מאמץ הן של הצוות והן של הנער להגשימה.

**תקופת ההכנה להשמה** (כארבעה חודשים, מרץ–יוני) מכינה את בני הנוער להתנתקות מבית הספר והיקלטות ביעדי ההשמה. תקופת ההכנה להשמה מסתיימת כאשר בני הנוער מסיימים את שנת הלימודים ומשתלבים במוסד חינוכי או במקום עבודה שלקראתו הוכנו.

**תקופת ההשמה** (עד שלוש שנים מסיום הלימודים בבית ספר "מפנה") מאופיינת במעקב וליווי של כל נער, תוך כדי שמירת הקשר עמו ועם מקום ההשמה שלו. זאת על מנת להקל ככל האפשר על השתלבותם של בני הנוער במקומות ההשמה.

יש להדגיש כי פרקי הזמן המתוכננים לכל תקופה מהווים מעין מסגרת פורמלית, אך היא מתגמשת לנוכח קצב ההתקדמות וצורכיהם האינדיווידואליים של כל נער ונערה הנמצאים בבית הספר.

מלבד מחקר המעקב של רוזנפלד (1996) לא נערכו מחקרים נוספים על בוגרי בית הספר, אך ממצאי המחקר וההערכה הרבה שבית הספר "מפנה" זוכה לה הדגישו את הצורך במחקר שיטתי, שינסה לתאר ולהסביר את תהליכי הטיפול בבני הנוער ואת הסביבה המאפשרת את המפנה בחייהם של בני נוער נושרים.

החלק הבא יתמקד בממצאי המחקר, המביאים את ההתבוננות והבוננות של בני נוער נושרים על הנעשה בבית הספר "מפנה" ואת המשמעות שהם מעניקים למסגרת שאפשרה להם לחולל שינוי בחייהם.

## ממצאים

ההתבוננות של בני הנוער הנושרים על הנעשה בבית הספר "מפנה" מאופיינת בגישה אופטימית ובנקודת מבט בוגרת ובשלה באשר לצורכיהם (שלא קיבלו מענה עד כה) ולמענים שמסגרת בית ספרית זו מאפשרת. ארבע תמות מרכזיות עלו מתוך הראיונות עם התלמידים: בית ספר מפנה כ"נקודת הצלה", מקום שהוא "בית חס", שבו "אנשים נקשרים" זה לזה ולרבים מהם מתאפשרת חוויה של "להתחיל מחדש".

### "נקודת הצלה"

בני הנוער רואים בבית ספר "מפנה" מסגרת שמצליחה להחזיקם ולהצילם מ"נפילה" והתדרדרות לחיי רחוב ולפשיעה. החשש מ"נפילה", "ליפול" ו"להתדרדר" שזור בכל הראיונות ומלמד על החוויה שבני הנוער נושאים עמם.

מתוך כך מתחוורת משמעות תפיסתו של בית הספר כמסגרת המאפשרת היחלצות והצלה ממעגל הנשירה וההתנתקות. משמעות זו מודגשת מאוד בתיאוריהם של שלושה מבני הנוער: הדר, סופיה וסיגל.

הדר, נער בן 16, נזרק מכל מסגרת חינוכית שבה למד, ושוטט ברחובות. הוא מספר כי כבר בגיל עשר השתמש בסמים וישן ברחוב. הוא הגיע לבית ספר "מפנה" למוד סבל וחסר אמון במבוגרים. וכך הוא אומר על הנעשה במסגרת זו: "מפנה זה נקודת הצלה, הם נותנים לך את הציאנס האחרון פחות או יותר [...] מכאן אם הם ממשיכים הם רק נופלים למטה..." מסגרת זו היא לדבריו, "מפנקדת הצלה". בריאיון עמו הוא מחלק את שהותו בבית הספר לשתי תקופות שבהם התקיימו תהליכים משמעותיים מבחינתו: התקופה הראשונה מתייחסת בעיקר לניסיונות חברי הצוות לאחוז בו, להעניק לו משען ולעזור לו לפגוש את עצמו ("התחילה להיות לי אחיזה"); אך הייתה זו רק ההתחלה, ולאחריה חלה התדרדרות במצבו: הוא חזר לשוטט ברחובות, להתרועע עם עבריינים ולעשן סמים. נראה כי רצה לבדוק את גבולות חוזקה של האחיזה בו בבית הספר, וכך, במבט מפוכח, הוא אומר: "תראי, אם הייתי בבית ספר אחר היו מעיפים אותי מזמן". התקופה השנייה החלה בסוף השנה הראשונה לשהותו בבית הספר ובבחירה שלו להינצל – לאפשר לצוות בית הספר לאחוז בו, להיגמל משימוש בסמים ולהתחיל ללמוד. בסוף הריאיון, הוא חופן בידי את הישגיו הלימודיים והאישיים ועוטף אותם בחוויה המשמעותית לו: "מפנה זה בית ספר שמאוד מאמין בתלמידים שלו. נותן להם הרבה כוח להמשיך בחיים".

סופיה היא נערה בת שבע עשרה שחווה ילדות אבודה, אחת מאותם "הרבה ילדים שקשה להם", כדבריה. היא נולדה בברית המועצות ובהיותה בת שלוש נרצחו הוריה בנוכחותה על ידי בריונים. לאחר הרצח לקחה אותה סבתה אליה ושנה אחר כך עלתה עמה לארץ. בשנות ילדותה התגלגלה סופיה בין מסגרות השמה חוץ-ביתיות רבות, חזרה לתקופה מסוימת לסבתה ושוב למסגרת אחרת, עד הגיעה בגיל שש עשרה להוסטל לנערות בירושלים ולבית ספר "מפנה". וכך היא מתארת את בית הספר:

הם [צוות בית הספר] יודעים שהילדים שבאים בהתחלה, הם לא ילדים מחוננים... זה בכל זאת ילדים עם מצבים קשים... הם יודעים שאם מעיפים כאילו מהבית ספר אז הדרך היחידה שלהם זה רק הרחוב... הם כאילו לא נותנים לו ליפול... הם [התלמידים] יכולים לצאת משם בהרגשה טובה, בהרגשה שהיה להם טוב, שהם מרגישים שאפילו שהחיים שלהם חרא ורע להם בחיים, שהם ירגישו יעני שהם יצאו מהמקום הזה והייתה להם תקופה בחיים שבאמת היה להם טוב ובאמת היה לאנשים איכפת מהם.

"לא נותנים לו ליפול" הוא משפט ששזור בכל הראיונות והתצפיות, ומדגיש את מקומו של בית הספר בתהליך זקיפות קומתם של בני הנוער. חוויה זו מנוגדת לנפילה, להתכופפות ולאזלת יד שאותה חוו לפני כן. לראשונה "יודעים" את מצוקתם ודואגים לצורכיהם.

כמו הדר, סופיה מזמינה בקול בוטח את בני הנוער, אפילו אם "החיים שלהם חרא", לסמוך על בית הספר ולבטוח בו שיצילם מ"התגלגלות ברחוב".

בשונה מהדר וסופיה, סיגל, נערה בת 15, הגיעה לבית ספר "מפנה" ממקום נורמטיבי (כביכול). היא למדה כל השנים במסגרות דתיות וחרדיות, ובשנה האחרונה ללימודיה צוות בית הספר בישר לה ולהוריה כי לא תוכל לסיים את הלימודים וכי צריכים לחפש לה פנימייה. בושה ונכלמת מההנשרה ומהגירוש מבית הספר הלכה לחפש לה מסגרת לימודית אחרת. היא יזמה פגישה עם הממונה על החינוך העל-יסודי במשרד החינוך ובהמלצתו הגיעה לבית ספר "מפנה". בריאיון עמה היא מתארת בהרחבה את אמצעי ההצלה הננקטים במפנה:

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

בית הספר מתואר כגוף (מישהו) הנמצא שם תמיד בשביל התלמידים, מחזיק את הנמצאים בו, שחוו משבר איתנות ויציבות, ואינו "נותן" להם ליפול. סיגל מצטטת משפט המגלם בתוכו את שיח הצוות במסגרת זו: "[אנחנו] **נעזור לו לצאת מזה**". לדידה, חברי הצוות מאמינים בעצמם וביכולתם לעזור לכל תלמיד לצאת מכל מצב, קשה ככל שיהיה ("כמעט נפילה", משבר, תחושות קשות וכישלון).

בהמשך היא מרחיבה:

הם אומרים לך את החסרונות שלך. אז הם אומרים לך איך להתמודד אתם, מה לעשות, איך לשפר אותם. זה מה שעוזר. זה כאילו שקלטו את כל האנשים שקשה להם. הם מנסים לתת להם את הביטחון העצמי ואת היכולות שלהם. זה יותר כאילו על מה שאתה, שתכיר את עצמך.

בבית הספר מכניסים ומכניסים את התלמידים פנימה להתבוננות עמוקה על הכוחות שבהם, כמו גם על חסרונותיהם, ובעיקר על ה"עצמי" שלהם – "על מה שאתה".

הכניסה לבית ספר "מפנה" נחוות כהצלה מ"חוץ" מאיים ואכזר, מחיים על פי תהום, שבכל רגע נתון אפשר "ליפול" בה. חבל ההצלה של "מפנה" מתגלם בכוחותיהם של חברי הסגל, באמונתם ביכולתם של בני הנוער, בהתאמה ומכוונות לצורכיהם ובמסירות והתמסרות, אשר מאפשרים לבני הנוער להעמיק פנימה ולגלות את

ה"עצמי" שלהם. המבט פנימה מתאפשר גם בזכות היותו של בית הספר עבור בני נוער רבים "בית חם" לשהות בו.

## "בית חם"

בתיאוריהם של בני הנוער בולטת ההתייחסות לבית ספר "מפנה" כמקום שהוא מבחינתם בית, על כל היבטיו הפיזיים והנפשיים. הצורך ב"בית חם" בולט במיוחד בתיאוריהם של הדר וסופיה:

הדר: "מפנה" זה כמו בית, בית חם... שעל כל צרה אתה עדיין יכול לחזור ל"מפנה". זה מה שאמור להיות בית, אחרי כל דבר, אתה בסוף חוזר אליו.

בחווייה שלו בית הספר הוא נמל מבטחים, עוגן. גם כשהוא מפליג למרחבים שיש בהם מצוקה, תלאות והסתכנויות, הוא יודע שמישהו בבית הספר ימתין לו בשובו ויקבל את פניו.

גם עבור סופיה בית הספר מהווה מעין תחליף ל"בית" שאבד לה בילדותה ובمولדתה:

כאילו הייתי חופשייה שם. הייתי מתלבשת איך אני רוצה. אני... אני נגיד אני לא אוהבת להתאפר, אז הייתי באה כאילו כל בוקר כשהייתי קמה ב"אורים" [ההוסטל שבו שהתה], אז הייתי מתקלחת, מסתרקת ויוצאת ככה עם בגדים זרוקים, או הולכת לישון עם טרנינג, קמה ובאה אתו לבית ספר. כאילו הייתי מרגישה חופשי כמו בית. זה כיף כזה, זה לא היה לי קודם.

בית הספר הוא בית לנפש של סופיה, מקום של "חופש", "כיף" במרחב מוגן ובטוח, בית שלא היה לה "קודם".

מלבד תיאוריהם של בני הנוער את בית הספר כ"בית חם", גם יומן השדה גדוש בביטויים המדגישים את היותו של בית הספר בית חם ומזמין להיות בו. כך בחודשיים הראשונים של עדנה, עורכת המחקר, בבית הספר, בעודה תוהה ותועה על מהותה של מסגרת זו, היא נמשכה אל המטבח, מקום שוקק חיים, המקבל את פני הבאים בימות החורף הקרים בתה עם נענע או במרק מהביל. מטבח שהוא "כמו בבית", ואולי גם מטבח שאין בבית וצריך היה שיהיה.

המטבח מרווח ומואר. על כל אדן חלון מקומר אדניות ובהם צמחי תבלין. קירותיו מקושטים בפוסטרים צבעוניים של תבלינים ומיני מאכלים שונים. מדפי עץ עמוסים בתבלינים ולוח מתכונים ותפריט תלוי על דלת המקרר. בחדר תנור אפייה גדול, ארונות מטבח לאורך אחד הקירות ושולחן ארוך במרכז החדר וסביבו כיסאות. זהו מטבח מטופח, אסתטי, נקי, שמזמין לשהות בו. זהו המטבח של חיה (מורה לכלכלת בית), מטבח שוקק חיים.

בימי הולדת של תלמידים והצוות נאפות עוגות מיוחדות, לפני החגים מוכנים מעדנים ומטעמים ומדי יום בשעה עשר מוצעים מגשים עמוסי כריכים לתלמידים

ולמורים. בסוף כל יום, כשריח תבשילים ומאפים עולה מן המטבח אל הקומות העליונות, מתדפקים חברי צוות ותלמידים על דלת המטבח כדי לראות ולטעום מה "מתבשל במטבח של חיה" תרתי משמע. המקום מזמן מפגש אינטימי וחם לחברי הצוות ותלמידים, זמן להסתופפות האחד עם השני. לעתים ההסתודדויות, הלחששים ושיחות הנפש במטבח הם תחילתה של ברית טיפולית, כפי שמספר לביא, נער בן 15 שעזב את לימודיו בחטיבה ועבד בסבלות כדי לעזור לאמו, אישה קשת יום, בפרנסת המשפחה:

תראי הייתי בא למטבח, שמה אצל חיה, כל יום, שותה כוס עם נענע, נרגע קצת... מדבר... הייתי מספר לה הרבה עליי, היא, היה לה שקט כזה, יענו אני כל העולם שלה, נתנה לי הרבה מהזמן שלה... התחלתי להרגיש טוב כאילו, שפה יעזרו לי.

גם המטעמים שהכינה חיה עם התלמידים היוו חיבור שורשי, חושי, לבית ולמנעמיה של אמו. באחת הפעמים, כשחיה הכינה מופלטה שנשמכה על מרשם של אמו, לביא נמלא גאווה. הוא הביט בחיה נרגש, חיך לחבריו בכיתה ואמר:

ואללה חיה! זה מופלטה כמעט כמו של אמא שלי. אמא שלי עושה מופלטה וכולם באים לאכול, איך היא יודעת לעשות את זה טוב! אין עליה, אבל גם זה יצא טעים.

נראה כי המטבח הוא חלק מדימוי של "בית חם", מקום המכבד את יושביו, מלא וממלא בטוב, מקום שמכיל ומאכיל פיזית ורגשית ומזמן הזדמנויות לרקימת קשר עמוק ומשמעותי.

### "שם האנשים נקשרים, נקשרים האחד לשני"

בני הנוער מדגישים את חשיבות היחסים הקרובים הנרקמים בבית הספר, הן בינם לבין חברי הצוות השונים והן בינם לבין עצמם. סופיה מתארת את מהות היחסים בהרחבה:

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

סופיה מתייחסת לייחודו של בית הספר בקשר שבין חברי הצוות השונים לתלמידים ומדגימה זאת בגישתה של המנהלת. היא מאפיינת את הקשר שנוצר כהדוק, מחזיק וקרוב, יחס שהעניק לה חוויה של המשכיות ורציפות, המנוגדת לגדיעת הקשרים שבחיה (מות הוריה ועלייתה לארץ).

לאחר כמה דקות של שתיקה, היא מביטה בי ובקול מתרפק, כמו מנסה לאחוז במילים, היא אומרת:

ואהו מפנה שלי [נאמר בנשימה אחת] היה כף, היה מרגש. לפעמים אני נזכרת ואני בוכה כי אני רוצה לחזור, כי אני רוצה להיות בתקופה של אז. אני רוצה להרגיש את ההרגשה של אז. אני לא יכולה להגיד לך מה אני מרגישה, זה משהו בפנים, זה כמו... כמו... פגישה כזה כמו... יעני... עם בחור שאת רואה. ויש לך פרפרים בבטן, וכואב לך כזה ככה, ואת לא יודעת מה לעשות באותו הרגע. הרגשה כזאת שלפעמים יש את הלחיצות בבטן האלה, את הלחצים האלה כאילו כואב כזה להיזכר, אבל אין מה לעשות...

זוהי התבוננות עורגת וכמהה לחוויה שהייתה לה שם בבית ספר. היא תרה אחר מילים, דימויים שישרטטו במדויק את עומק ועצמת החוויה של "מפנה" המעוצבת בזיכרונה.

גם גיל, נער בן 16, המתאר עצמו בריאיון כנער בודד ודחוי שנכשל במהלך לימודיו, מצליח בבית ספר "מפנה" ליצור חברות משמעותית עם נער בן גילו, גידי, ולרקום קשר מיוחד עם כמה מחברי הצוות.

זה לא כמו הבתי ספר האחרים שהייתי לומד שנה או זה. לא הייתי מרגיש את זה בכלל. שם האנשים נקשרים. נקשרים כל אחד לכולם... במפנה היה לי הרבה חוויה. הייתי עם גידי. היינו חברים טובים. הייתי אז גם כן בקשר עם סופיה ועם רועי [הרכז שלו]. בכלל הייתי בקשר טוב... אז זה היה ממש כף ב"מפנה" מאשר מקודם.

נראה כי השימוש בביטויים "הרבה חוויה" ו"כף" והחזרה על המילה "נקשרים" ו"קשר" מגלמים בתוכם את חיוניות חוויית היותו קשור, נקשר ובקשר – כל שהיה צריך כדי להתעורר לחיים, לחוות את עצמו בעל יכולת, משמעותי וחיוני.

ביומן שדה, עדנה מוצאת קטעי שיחה שלה עם שמעון, נער בן 17, שבילה את שנות התבגרותו הראשונות בבית חולים פסיכיאטרי, ובעקבות הטבה במצבו הסכימה מנהלת בית הספר לקבלו ללימודים:

אני מאוד רוצה שתכתבי את זה, את לא הכרת אותי קודם אבל ימים שלמים ישבתי וציירתי מנדלות שחורות, דפים על דפים שחורים ומוטרפים. לא היה לי נפש חיה לדבר אתה, חוץ מהמטפלת שלי. אני יראה לך את הציורים האלה... תראי פה מקבלים אותי כמו שאני. יודעים שאני חולה. אבל פה אני מרגיש שפוי, בריא, כמו כולם, יש לי חברים, יש לי קשר חזק עם כמה בנות בכיתה [מחייך], מביט בי נבוך קמעה], עם רועי [הרכז], עם אלה [המנהלת] שהיא אמנית כזאת. זה אחרת. אני לא לבד...

נראה כי זוהי מהות המסגרת הבית ספרית בעיני בני הנוער: יצירת יחסים משמעותיים עם הזולת. רובם הגדול של בני הנוער מגיע לבית הספר כשהם נושאים עמם חוויות של כעס ותסכול כלפי מבוגרים (אנשי מקצוע שונים, הורים) וכלפי קבוצת השווים שלהם, ואכזבה מהם. הם מביעים חשד וספקנות כלפי מי שמנסה להתקרב אליהם

ומעמידים אותו באין-ספור ניסיונות, כדי להיות בטוחים שיש על מי לסמוך. בתיאור חוויית הנשירה, בני הנוער אינם מתארים ולו חבר או מבוגר מיטיב אחד, שליווה אותם ויצר עמם קשר משמעותי.

השהות בבית ספר "מפנה" מאפשרת לרובם הגדול של בני הנוער ליצור קשר משמעותי עם הזולת (חברים בכיתה, רכז, מורים מקצועיים ואנשי צוות אחרים), ובעיניהם גילוי יכולתם זו מוביל אותם להמשך, למחוזות אחרים, לתקוות והתחלות חדשות.

### "בעיקרון זה כמו להתחיל מחדש"

בית הספר הוא מסגרת שנוטעת בבני הנוער תקווה להתחלה חדשה ואף שולחת אותם מצוידים בכלים הנדרשים לסלילת דרכם מחדש בעולם שבחוץ.

כניגוד לחוויית ההנשרה המשפילה שחוותה בבית ספרה הקודם, סיגל מתארת בפירוט ובהתרגשות את תהליך "לידתה בשנית" בבית ספר "מפנה". במקום הזה, שבו הכירו ביכולותיה, למדה להתבונן בעצמה ולגלות את היכולות האלה בעצמה:

פתאום התחילו. כאילו הראיתי להם כמה אני יכולה, וגם הראיתי לעצמי, להורים שלי ולמורים כמה אני יכולה, ופתאום אני מקבלת כאלו הערכות שאת תלמידה טובה ושאת עוזרת, ופתאום את מגלה כאילו משהו צד אחד בך טוב, כי עד לפני איזה חצי שנה אמרו לך שאין בך כלום... בעיקרון זה כמו להתחיל מחדש...

השהייה בבית ספר "מפנה" פירושה התחלה חדשה וסיכוי להיחלץ מן השוליות החברתית. כשהיא מתארת כיצד גילתה את עצמה, היא כמו מתארת תינוק המגלה את איבריו, מנסה להפעילם, מתבונן בפליאה ביכולותיו ונהנה. אך לא רק הוא נהנה, גם הסביבה נהנית אתו וממנו:

את מגלה ואת עצמך פשוט. פשוט גיליתי את עצמי. גיליתי כמה אני כן יכולה. כמה כוח רצון יש לי. כמה מוטיבציה יש לי. כמה כן אנשים יכולים להעריך אותי... וזו הייתה חוויה גדולה.

בדומה לסיגל, גם גיל מתאר את החוויה החדשה לו של היותו תלמיד:

כשראיתי את עצמי לומד ככה, אוהו... אוהו איך הייתי שמח, חבל על הזמן... ובכלל שהבנתי את המבחנים שפעם אפילו לא הייתי מסתכל על מבחן. הייתי פותר הכול. את מבינה? זה הרגשה שאני מבין... ככה אחרי "מפנה" הלכתי ללמוד בעוד בית ספר, יותר גבוה, יעני.

כאן, בבית ספר "מפנה", הוא כמו מתעורר מתרדמה עמוקה שהיה שרוי בה: "אני מכיתה א לא הייתי לומד, בכלל, שם את הראש ונרדם". גילוי יכולותיו הלימודיות, כמו גם החברתיות (יכולתו להיות בקשר), מעוררים בו חיוניות, שמחה ואת האמונה שיצליח במסגרות נורמטיביות שהדרישות הלימודיות בהן גבוהות יותר.

בשונה מסיגל וגיל, סופיה מביאה היבט נוסף של הדאגה לתלמידים במסגרת זו. היא מתבוננת מן הפנים אל החוץ ומתייחסת בהערכה רבה ליכולת של בית הספר להכין את תלמידיו ליציאה החוצה להמשך דרכם ולסביבה התובענית והמאתגרת שמחוץ למסגרת זו.

הם נותנים לו ללמוד דברים שאחרי זה כשהוא יצא בחוץ הוא לא יגיד ואיי, איפה אני נמצא... אז יוכל להמשיך הלאה לדברים גבוהים וקשים, לעבור מכשולים יותר גדולים.

בדבריה אלו מרמזת סופיה על האמונה של חברי הצוות בדרכם החינוכית, שמאפשרת לבני הנוער לצאת בסופו של התהליך ממסגרת זו כשהם בוטחים בעצמם וביכולותיהם לעמוד אל מול אתגרים חדשים שיזמנו להם החיים.

אם נתבונן בדרך שבה בחרו בני הנוער לתאר את המשמעות הבית-בית הספר "מפנה" עבורם, הרי שההתבוננות מתחילה מן החוץ פנימה וממשיכה בהיותם בפנים, מה שמאפשר להם להתבונן גם אל החוץ. כך מתקיים המעבר מחוויה של הימצאות בחוץ, מונשרים ומובסים, לחוויה של הימצאות בפנים, מוגנים ומוכלים. נראה כי ההימצאות בפנים מאפשרת לבני הנוער התבוננות פנימה אל תוכם ויציאה החוצה אל הסביבה. הכניסה לבית הספר נחווית כהצלה מחוץ מאיים ואכזר ומחיים על פי תהום. בבית החם "מפנה" מושיטים לבני הנוער "חבל הצלה" הקושר אותם ב"קשר" מהודק, מצליח לאחוז בהם ואינו מניח להם "ליפול".

"חבל הצלה" מאופיין במסירות, עקביות וההתמדה, אמון בתלמידים והתאמה לצורכיהם. הצלתם באה בזכות היות בית הספר "בית חם" המספק לתלמידיו הגנה פיזית ורגשית, "האכלה" והכלה, ובעיקר בזכות הקשרים המיוחדים הנרקמים בין הצוות לבני הנוער ובינם לבין עצמם.

התבוננות פנימה מאפשרת לכל תלמיד לגלות את עצמו, לפתח אמונה ביכולתו ולרקום חלומות ותקוות לעתיד.

## דין

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

ויניקוט פיתח מחשבות ייחודיות על עבריינות נוער, המסבירות את ההתנהגויות שיש בהן פגיעה בזולת. מתוך קרבה אל החוויה הסובייקטיבית של בני הנוער האלה, הוא בחר להתייחס להתנהגות עבריינית כאל התנהגות או נטייה אנטי-חברתית שבאמצעותן הנער קורא לעזרתה של הסביבה. הוא ראה בהתנהגות זו סימן לתקווה המקננת בלבם של ילדים ובני נוער, ועל כך כתב:



הייתי מעדיף לדבר על הנטייה האנטי-סוציאלית. המונח הזה מתאים לתיאור הנטיות המופיעות בקצה הנורמאלי של הרצף אצל ילדים הגדלים בתוך משפחותיהם בבתים טובים. תופעות אלה מתאימות לגילויי הזיקה בין הנטייה העבריינית לבין התקווה, ואולם לאחר שכבר התקשחו הנער או הנערה בשל כישלון בתקשורת, לאחר שהמעשה האנטי-סוציאלי לא הוכר כקריאה לעזרה ולאחר שהפיקו רווחים משניים ורכשו לעצמם כישורים מעולים בפעילות אנטי-סוציאלית, קשה יותר להבחין בקריאה לעזרה (שעדיין טמונה במעשים) ולראות בה אות לתקוותם של הנער או הנערה האנטי-סוציאליים (Winnicott, 1971).

ויניקוט טען כי המניע להתנהגות האנטי-סוציאלית אינו קשור בחסר אלא באבדן. לדעתו שינוי טראומטי שאירע בסביבתו של הילד, שחיו עד אז התנהלו בצורה טובה למדי, הוביל לשינוי במהלך חייו, והדברים חדלו להתנהל כהלכה. הילד או הילדה חווים "קיפוח" (deprivation) כלומר חסך הנובע מכשל סביבתי. נער או נערה "מקופחים" מקווים למצוא אדם חזק, אוהב וראוי לאמון שעמו יוכלו לשוב ולחוות את רגע האבדן, את הסבל שסבלו בתגובה לאבדן ולחזור ל"תקופה שקדמה לאבדן", שהיה בה "יחס יצירתי כלפי המציאות החיצונית".

נראה כי גם בני הנוער המגיעים לבית ספר "מפנה" חוו "כשל סביבתי" או גדילה בסביבה לא מיטיבה, אך היו בהם הכוחות להיאבק ותקווה למצוא סביבה מיטיבה, שתזמן להם קשר משמעותי עם מבוגר חזק, אוהב וראוי לאמון.

התנהגותם של בני הנוער הייתה זעקה לעזרה וחיפוש הצלה. היה זה ניסיונם להיאבק ב"נפילה לתהום", כפי שמכנים בני הנוער את היציאה לחיי רחוב. כך, בצלה של ההתנהגות הפסיבית ותחושות חוסר האונים שחוו בסביבתם, התקיימה לה תחושת כוח פנימית, סמויה, ששימשה את בני הנוער כ"כּן המראה" (רוזנפלד, 2003) לקראת שינוי בחייהם. נראה כי אותו הגרעין של חוויה מיטיבה שהיה מצוי בתוכם מה"תקופה שקדמה לאבדן" (Winnicott, 1971), אפשר לבני הנוער לעשות מעשה ולחפש "נקודת הצלה" כדוגמת בית ספר "מפנה".

ויניקוט (Winnicott, 1958, 1965b) סבר כי בני נוער בעלי נטייה אנטי-חברתית זקוקים ל"סביבה מאפשרת" (facilitating environment) טובה דייה, חזקה ויציבה, המצטיינת בטיפול אישי ובאהבה ובמידה גדלה והולכת בהדרגה של חופש. כשם שהאם אחראית על יצירת תנאים מיוחדים אלו לתינוקה, בהמשך, לאורך חייו, יהיה זה תפקידה של הסביבה ללוותו ולהיות עבורו "סביבה מאפשרת".

בהקדמה לספרו של ויניקוט, "משחק ומציאות", טען קולקה כי מאחורי המונח "סביבה מאפשרת" נמצא היגד חמור בנוגע לאחריותה העמוקה של הסביבה כלפי הפרטים המרכיבים אותה: "להבטיח את הנדיבות הדרושה ליחיד על מנת למצות את מלוא חלומו הטראנסצנדנטי" (קולקה, 1995, עמ' 26).

בני נוער נושרים מתוודעים לקיומו של בית ספר "מפנה" באמצעות כרזות התלויות במסגרות חינוכיות וטיפוליות שונות, המזמינות אותם לבוא ולתת סיכוי נוסף לבית ספר שהוא שונה:

נער, נערה! אם אתם בני 13.5–18 ומצאתם עצמכם מחוץ למסגרת לימודית כי לא מבינים אתכם, קשה לכם ואין מי שיקשיב, לא הצלחתם בלימודים ואתם בטוחים שאין יותר למי לפנות, בואו אלינו! אנחנו מבטיחים להקשיב, לנסות לעזור ולתת סיכוי נוסף להשתלב מחדש במסגרת של לימודים או עבודה ולימודים... מחכים לכם עוד היום...

הזמנה זו מכוונת ללבם של בני הנוער, ואין בה מאום מן ההיבט השיווקי. היא טומנת בחובה עמדה אחראית המבטיחה טיפול בסביבה מאפשרת, מחזיקה ומכילה, סביבה המנסה לעזור ולהקל על מכאובים ממש כמו "אם טובה דייה" (good enough mother), שוויינקוט מתארה כאם שיודעת "לעשות את הדבר הנכון. היא יודעת מה הילד מרגיש עכשיו. אף אחד אחר לא יודע" (Winnicott, 1965b, p. 15). גם בני נוער שנשרו, הונשרו והתנתקו ממסגרות נורמטיביות צריכים שמישהו ידע את מצוקתם, יבין ללבם, ירגיש את כאבם, יכיל את רגשות הכישלון, האכזבה והתסכול שלהם ויעשה אתם ובשבילם את הדבר הנכון, שאולי אף אחד לא ידע לעשות לפני כן.

ממצאי המחקר, המתמקדים בנקודת המבט של בני הנוער על המתקיים במסגרת זו, מצביעים על כך שהיא נחוות בעיניהם כ"סביבה מאפשרת", המצליחה לשאת את רגשות הכעס והתוקפנות שלהם, מאפשרת להם "לחוות את רגע האבדן" ואת הסבל שסבלו בתגובה לאבדן ולחזור לתקופה שקדמה לו (Winnicott, 1971).

דוגמה בולטת לכך נמצא בתיאורן של סיגל וסופיה (ראו בפרק ממצאים, בתת-פרק "נקודת הצלה", על חוויית ההחזקה שחוו ברגעי סבל ונפילה רגשית ופיזית: "מישהו שאתך ולא נותן לך ליפול הוא תמיד מחזיק אותך ולא משנה איפה תהיה וזה מה שהיה". ויניקוט הטביע את המונח "החזקה" (holding) והתייחס לאופן שבו האם מחזיקה את תינוקה בידיה ובנפשה. על המשמעות הממשית, המציאותית, של פונקציית החזקה, כתב: "מגנה מפני פגיעה פסיכולוגית, מתחשבת ברגישות העור של התינוק, ברגישות למגע [...] לצליל ורגישות לחוסר הידיעה של התינוק לקיומו של מישהו אחר מלבד הוא עצמו. החזקה כוללת טיפול שגרתי ביום ובליל ואין תינוק שהוא דומה לאחר..." (Winnicott, 1965a, p. 49).

כך, כאותה אם ויניקוטאינית המצליחה להחזיק בתינוקה ולאפשר לו גדילה וצמיחה רגשית ופיזית, בית ספר "מפנה" נחוות בעיני בני הנוער כמסגרת המתאימה עצמה לצורכיהם, מתחשבת ביכולתם, ברגישות ובפגיעות של כל אחד מהם, מגנה עליהם מפני העולם שבחוץ, מקנה להם תחושת שייכות ומזמנת להם קשר משמעותי עם הזולת: "מקום שנותן לך להתאקלם... נקודת הצלה... בית חם... אחרי כל דבר אתה חוזר אליו... יש שם יחס אישי... יחס יותר אכפתי... הם היו שם כל הזמן בשבילי... שם אנשים נקשרים, נקשרים אחד לשני".

בית הספר כולו נחוות כסביבה נדיבה, מזינה ודואגת שהיא מעין באר שובע. זהו בית שופע נתינה שיש בו "הרבה" להשביע בו. וכך חוזר בראיונות ובתצפיות תיאור

המטבח כמקום פיזי חם ונעים שיש בו תבשילים ותה לימות חורף קרים וכריכים המחולקים לבני הנוער מדי יום ביומו, מטבח המכיל ומאכיל את בני הנוער והצוות.

נראה כי באר השובע ומסירותם של חברי הצוות לטיפול בבני הנוער, נוכחותם היום יומית העקבית, המהימנה והרציפה אפשרו לבני הנוער חזרה "לתקופה שקדמה לאבדן" (Winnicott, 1971). הדוגמה הבולטת לשינוי בחוויית ה"עצמי" באה לידי ביטוי בתיאורה של סיגל את גילוי יכולותיה, כישוריה והשפעה שבה. נראה כי החוויה המיטיבה שקדמה לאבדן נגלתה במלוא עצמתה כשהסביבה היטיבה לראות את צרכיה ואפשרה לה לגלות את עצמה. כך כש"פתאום התחילו" לראות את כישוריה, יצירתיותה ויכולת הנתינה שבה, היא מצליחה לחוות במציאות את הגרעין המיטיב שהיה בה וכמו להיוולד מחדש: "ופתאום אני יכולה... פתאום אני מקבלת... ופתאום את מגלה כאילו משהו, צד אחד כך טוב... בעיקרון זה כמו להתחיל מחדש". הראיונות, התצפיות בתקופה של סיום שנת הלימודים בבית הספר והשיחות האקראיות עם בני הנוער שזורים באמירות אין-ספור המתייחסות לגילוי ה"עצמי" בעל היכולת (הפוטנטי): "עכשיו אני מבין", "אשכרה ראיתי שאני מוכיח לעצמי שאני יכול", "אני באמת גאה בעצמי", "עשיתי את זה, יש לי תעודת מקצוע, יש לי הרבה דברים".

שירה של מרים ברוך חלפי (1999), "כימהון", כמו אוצר בתוכו את קיומו של "יחס יצירתי כלפי המציאות החיצונית" (Winnicott, 1971) ומשקף במילותיו את מה שמבטאים בני הנוער בדבריהם:

והיה בי כימהון  
ולא היה בו סף  
סף להיעצר  
לא היה בו  
וסף שלוה לא היה בו.  
ועשיתי בי ספים ספים  
להיעצר ולראות  
וגילפתי בי  
מדרגות מדרגות  
לראות שמיים  
וקרן אור נגעה בי.

היכולת של בני הנוער בבית ספר "מפנה" "להיעצר ולראות", לגלף "מדרגות מדרגות" ולתת ל"קרן אור" לגעת בהם מדגימה כיצד ההווה הייחודית בסביבה המיטיבה מאפשרת להם לגבור על אירועים קשים בחייהם ולחוות קיום אחר.

נראה כי בית הספר "מפנה" יכול להוות מודל ללמידה על דרכי טיפול בנוער נושר. בניגוד למסגרות אחרות שבהן העבודה עם בני נוער נושרים היא עבודה חינוכית בעיקרה (כמו שיפור תכניות לימוד, התמקדות במיומנויות הוראה של המורים וכו') ייחודיותו של בית ספר "מפנה" היא ביכולתו לשלב את ההיבט החינוכי ואת ההיבט

הטיפול ולשזור אותם זה בזה. בחיי היום יום צוות בית הספר עוסק הן בהקניית הרגלי למידה ורכישת ידע<sup>4</sup> והן בניסיונות לגעת ברגישות ובעדינות בנפשם של התלמידים ולהקל את סבלם.

## מקורות

- אדלר, ח' וסבר, ר' (1998). **רכס או נכס? השכלה לכל וטיפול חינוכי**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- אדלשטיין, א' (2007). אובדנות בקרה בני נוער נושרים ומנותקים. **מניתוק לשילוב**, 14, 31–51.
- אפטר, א' ופרויידנשטיין, א' (2001). **נוער על סף תהום: התאבדויות ונטיות אובדניות בקרב בני נוער**. תל אביב: דיונון.
- דברת, ש' (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך: דו"ח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- דו"ח מבקר המדינה (2005). **דו"ח שנתי 55 לשנת 2004 ולחשבונות שנת הכספים 2003**. ירושלים: משרד מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור.
- הוועדה לילדים ונוער בסיכון (2005). **כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: סיכום והמלצות. מניתוק לשילוב**, 13, 179–183.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2004–2005), **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים. טבלה 12.31.
- חלפי ברוך, מ' (1999). **כימהון**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טרומר, מ', בר-זוהר י' וכפיר ד' (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר. **מניתוק לשילוב**, 14, 69–93.
- כאהאן-סטרבציינסקי, פ', דולב, ט', שמש, א' ורהב, ג' (1998). סקר בני נוער בטיפול השירות לקידום נוער-ממצאים עיקריים. **מניתוק לשילוב**, 9, 6–32.
- כהן, מ' (1996). **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר-שבע**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ' (2000). **סביבת חינוך חדשה – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת בתי ספר תיכוניים**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער – דוח מחקר**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- כפיר, ד' (1997). **נוער מנותק**. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 289–290). תל אביב: רמות.
- להב, ח' (1999). **נוער בשולי החברה, התופעה ודרכי ההתמודדות. מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ונוער מנותק בישראל: אוכלוסיית יעד, מטרות, עקרונות ודרכי פעולה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

4 רכישת השכלה פורמלית שוות ערך לעשר שנות לימוד במסגרות נורמטיביות.

- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך: הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. **מניתוק לשילוב**, 12, 11–27.
- סבר, ר' (2002). **נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עליה**. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- קולקה, ר' (1995). המשכיות מהפכנית בפסיכואנליזה. בתוך ד"ר ויניקוט, **משחק ומציאות** (עמ' 9–30). תל אביב: עם עובד.
- קפל-גרין, ע' (2005). **מפנה בחיך – מרכיבים פסיכותרפויטיים במסגרת בית ספר לנוער נוסר**. דוקטורט חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוזנפלד, י', שון, ד' וסייקס, י' (1996). **ביציאה מן המיצר**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- רוזנפלד, ר' (1996). **מה אומרים הבוגרים: סקר בוגרי שלושת המחזורים הראשונים של מפנה**. ירושלים: גוינט ישראל.
- רוזנפלד, י' (נובמבר, 2003). **לקראת עשייה אחרת**. הרצאה שניתנה במסגרת הכנס "תרומתם של אנשים החיים בעוני ליידע אודות עוני: אתגר למדיניות, מחקר ופרקטיקה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87–107.
- Baenen, R. S., Stephens, M. A., & Glenwick, D. S. (1986). Outcome in psychoeducational day school programs: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56(2), 263–270.
- Barr, R. D., & Parrett, W. H. (1995). *Hope at last for at risk youth*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64, 173–194.
- Bemak, F., & Chi-Ying Chung, R. (2005). Advocacy as critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling*, 8(3), 196–201.
- Bernard, H. R. (1998). *Research methods in cultural anthropology*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Bryson, K. (Ed.) (1997). *American's children at risk*. Census brief. U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. Retrieved January 5, 2006 from [www.census.gov/prod/3/97pubs/cb.9702.pdf](http://www.census.gov/prod/3/97pubs/cb.9702.pdf)
- Coleman, J. (1997). *Key Data on Adolescence: Trust for the study of adolescence*. Brighton: Susses.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publication.
- Darling-Hammond, L. (1997). School reform at the crossroads: Confronting the central issues of teaching. *Educational Policy*, 11, 151–166.

- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2002). Toward a pedagogy of cases in teacher education. *Teaching Education, 13*(2), 125–135.
- Donmoyer, R., & Kos, R. (1993). At risk students: Insights from research. In R. Donmoyer & R. Kos (Eds.), *At risk students: Portraits, policies, programs and practices* (pp. 7–36). Albany: State University of New York Press.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Dupper, D. R. (1993a). Preventing school dropouts: guidelines for school social work practice. *Social Work in Education, 15*(3), 141–49.
- Dupper, D. R. (1993b). School-community collaboration: A description of a model program designed to prevent school dropouts. *School-Social Work Journal, 18*, 32–39.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record, 87*, 356–373.
- Franklin, C., McNeil, J. S., & Wright, R. (1990). School social work workers: Findings from an alternative school for dropouts. *Social Work in Education, 12*, 177–194.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1992). Social support and psycho-educational interventions with middle class dropout youth. *Child and Adolescent Social Work Journal, 9*(2), 53–131.
- Garnier, H. E., & Stein, J. A. (1998). Values and the family: Risk and protective factors for adolescent problem behaviors. *Youth and Society, 30*(1), 89–121.
- Gillborn, D. (1997). Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: Racism, ethnicity and variability in achievement. *Anthropology and Education Quarterly, 28*, 375–393.
- Griffin, C. (1993). *Representations of youth: The study of youth and adolescence in Britain*. Cambridge: Willy Press.
- Gross, D., & Capuzzi, D. (2004). Defining youth at risk. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at Risk: A resource for counselors, teachers and parents* (pp. 93–115). Alexandria, Va.: American Counseling Association.
- Harris, F. (1983). Black teenage unemployment. *The Crisis, 90*, 38–39.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: The Free Press.
- Janosz, M., LeBlance, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typology approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*, 171–190.
- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth and Society, 28*, 62–94.

- Kidd, S. A., & Kral, M. J. (2002). Suicide and prostitution among street youth: A qualitative analysis. *Adolescence*, 37(146), 411—431.
- LeCompte, M. D. (1987). The cultural context of dropping out: Why remedial programs fail to solve the problems. *Education and Urban Society*, 19, 232—249.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Meggert, S. (2004). Who cares what I think? Problems of low self-esteem. In D. Capuzzi & D. R. Groos (Eds.), *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents* (pp. 93—115). Alexandria, Va.: American Counseling Association.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- National Center for Education Statistics (1995). *Mini-digest of educational statistics*. Washington, D.C.: IES Publication.
- Neuman, R. A. (1991). A state legislative approach to recovering students who drop out of school. *Urban Education*, 26, 300—309.
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) (1995). *Our Children at Risk*. France: Center for Education Research and Innovation.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage publications.
- Rachel, J. (1996). Ethnography: Practical implementation. In J. T. R. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods*, (pp. 113—124). Leicester: The British Psychological Society Books.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172—185.
- Richman, J. M., & Bowen, G. L. (1997). School failure: An ecological international developmental perspective .In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood* (pp. 95—116). New York: NASW Press.
- Rosenthal, B. S. (1995). The influence of social support on school completion among Haitians. *Social Work in Education*, 17(1), 30—39.
- Rumberger, R. W. (1990). Second chance for high school dropouts: The costs and benefits of dropout recovery programs in the United States. In D. A. Inbar (Ed.), *Second chance in education* (pp. 165—180). UK: Falmer press.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583—625.
- Rutter, M. (1995). *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behaviour by young people*. Cambridge: University Press.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers work: Connections to the classroom. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 129–179). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Spinelli, E. (1989). *The interpreted world*. London: Sage Publication.
- Thompson, E., Eggert, L., & Herting, J. (2005) *Long-term efficacy of youth suicide-risk prevention*. Washington: University of Washington.
- U.S. Department of Education (2001). *No child left behind*. Retrieved January 15, 2006 from <http://www.ed.gov/nclb/amdomg.jhtml?src=pb>
- U.S. Department of Education (2002). *Promoting educational excellence for all Americans*. Retrieved January 15, 2006 from <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guary, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vorrath, H. H., & Brendtro, L. K. (1985). *Positive per culture*. Chicago: Aldine.
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected papers: Through paediatrics to psychoanalysis*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (1965a). *The family and individual development*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (1965b). *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications and the Institute Of Psychoanalysis.