

מכגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כתב עת • גיליון 34

טבת, תשע"ב – דצמבר 2011

יוצא לאור על ידי:

אפשר

"אפשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



משרד החינוך
המינהל לחינוך
התיישבותי ועליית הנוער



משרד הרווחה
והשירותים החברתיים
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



"ככה נעשיתי שודד ים": קבוצה להידוק הקשר אם-ילד על פי עקרונות התרפיה בהבעה ויצירה

יהודית ריבקו ודורון פלדמן

"איך בונים ספינה? [...] אוספים אנשים ונוטעים בהם את האהבה והכמיהה לים הגדול, הרחב והאין-סופי"
(אנוסאן דה-סנט-אכזופרי, הנסיך הקטן)

תקציר

שבר בתא משפחתי, כמו גירושין, משפיע על כל אחד מבני המשפחה באופנים שונים ובעצמות רגשיות שונות. המאמר סוקר ובוחן סדנה תרפיוטית קצרת מועד, על פי עקרונות התרפיה בהבעה ויצירה, שהתקיימה בקרב שבע דיאדות: אמהות חד-הוריות מיד לאחר גירושיהן וילדיהן, גילאי 4–8. הקשיים שהובילו את המשתתפות לקבוצה נבעו בעיקרם משבר פנים-דיאדי שחל כתוצאה מהגירושין. הקשיים התבטאו במיוחד בטשטוש גבולות בין צורכי האמהות לצורכי ילדיהן. הצורך בתמיכה ובהכוונה והרצון להידוק הקשר הדיאדי היוו בסיס לקיום הסדנה. את הסדנה הובילו שני מנחים, כותבי המאמר, בסיוע חמש מתנדבות מטעם ויצ"ו.

התהליך בסדנה ממחיש את הקשר הדיאדי המתחזק, והוא יוצג על פי ציר התפתחות הסיפור "ככה נעשיתי שודד ים" (לוגן ושנון, 2003). כמו בסיפור – תחילה הספינה שטה בים סוער ולבסוף מוצאת חוף מבטחים להטמין שם את תיבת האוצר – כך גם בסדנה: בתחילתה בהלה גדולה מפני טביעה, בהמשך תקיעות לכל יכולת תזונה, ולבסוף תנועה והגעה לחוף מבטחים יציב ואיתן. התקיעות בתהליך השתקפה בהתנגדות האמהות לשינוי בתפיסת תפקידן ההורי. המאמר מציג מודל התערבותי בן שלושה צירים המקיימים ביניהם קשרי גומלין ואשר היוו מוטיב מרכזי שנשזר כחוט השני במהלך כל הסדנה: הציר המטפורי-יצירתי; הציר הקונקרטי – הפעילות בסדנה וציר ההמשגה – החזקה, הכלה והזנה. אלה היוו תנאי הכרחי להיחלצות מהתקיעות ביחסי אם-ילד שאפיינה את הקבוצה.

מילות מפתח: אמהות גרושות, ביבוליותרפיה, דיאדה, החזקה, הכלה, טיפול קבוצתי, המנחים כזוג הורים, תרפיה בהבעה ויצירה

מבוא

היפערות התהום בדיאדה אם-ילד

תפיסת המשפחה בעבר התבססה על המודל הקלסי – זוג הורים משני המינים המגדלים את ילדיהם הביולוגיים (גודקאר, 2009; לויטה ועמיתים, 1997). כיום, ישנן משפחות שאינן עונות להגדרה זו, כמו למשל משפחות חד-הוריות והורים ממין זהה. המאמר מתמקד באמהות גרושות, עד 18 חודשים לאחר הגירושין, המגדלות את ילדיהן בגפן.

גארנר (Garner, 2008) טבע את המונח "תקופת המשבר" (crisis period), תקופה המתקיימת עד שנתיים לאחר תחילת יישום הגירושין. בתקופה זו מתמודדים בני המשפחה עם האירוע הדרמטי, ורק עם תומה הם מצליחים לסיים את הבנייה המחודשת של התא המשפחתי במתכונתו החדשה, וחיי ההתמודדות הופכים לשגרה.

קרע ביחידת היסוד הסוציאלית כתוצאה מפירוק התא המשפחתי עלול ליצור תהום עמוקה בין האם לילדיה (Garner, 2008). השינוי והמעבר לתא משפחתי חד-הורי, המאופיין לפרקים באי-שיתוף פעולה ועוינות מתמשכת בין בני הזוג הפרודים (ליבליך, 2003; Hartnup, 1996; Finley & Schwartz, 2010), מאלץ את האם למלא את החלל שנוצר (Pruett & Pruett, 1998). מצב זה מעמיד בסכנה מוחשית את יכולתיה ההוריות (Forgatch & DeGarmo, 1999).

חוקרים רבים מצאו קשת רחבה של אפיונים התנהגותיים בקרב אמהות גרושות המגדלות את ילדיהן (Amato & Cheadle, 2005; Hetherington & Kelly, 2002; Thompson, 1998). למשל, אבדן "מכל התבונה ההורי" (ויניקוט, 2002) וכשלים באחריות ההורית (Thompson, 1998), המתבטאים בהפרעה בהענקת חיבה או בחוסר עקיבות ובחוסר שליטה בשגרת יומן (Roseby & Johnston, 1998). עקב היעדרות האב כ"סמכות המשמעת העליונה", חלקן הופכות לקשוחות וסמכותיות, והן שמות דגש יתר על אכיפה באמצעים שליליים, כגון ענישה. לעתים, כתוצאה מהרעת המצב הכלכלי, האם נאלצת לצאת לשוק העבודה או להגביר את נפח העבודה, דווקא בעת שבה הילד זקוק לה יותר מכול (Amato & Cheadle, 2005; Roseby & Johnston, 1998). גם עיבוד חוויית האבל על אבדן התא המשפחתי השלם מרחיב את התהום בין האם לילדה (Hetherington & Kelly, 2002). הילד חווה אבדן כפול: הוא מאבד במידה מסוימת את האב (Finley & Schwartz, 2010), וגם את דמות האם שהכיר, בשל התמורות שהיא עוברת. האם נושאת בנטל ההורות לבדה ומתמודדת גם עם אבדנה האישי. לעתים, היא מוצאת זוגיות חדשה, אך הילד אינו יכול ל"השיב" לעצמו את אביו. תחושת ה"בגידה" בקרבו מועצמת והתהום בינו לבין אמו מעמיקה.

מערכת יחסיהם יכולה להתבטא גם בגוון סימביוטי ובטשטוש גבולות בין צורכי הילד לצורכי האם (ויניקוט, 2001). סגל (2005) מציינת כי טשטוש זה נובע מההבדל המושגי בין "אימהות" ("הילד שם בשבילי") ל"אימהיות" ("אני שם בשביל הילד"). כשמופר האיזון בין שתי העמדות, מתעוררת עוינות של האם כלפי הילד ומתבטאת באי-תפקוד אימהי. אם שנוקטת עמדת "אימהות" יוצרת דפוס קבוע ונוקשה, החוסם את מרחב הביטוי החופשי של ילדה. תלותו של הילד באם גדלה, והוא מפתח רגישות גבוהה למצבה הפיזי והנפשי ונוטל תפקידים "הוריים" בניסיון לפצותה (לויטה ועמיתים, 1997). ייתכן שמבחינתו זהו אבדן נוסף, כלומר לאחר אבדן הנוכחות הפיזית של האב ואחריו אבדן האם כפי שהכירה, הילד מאבד גם חלק מ"לדותו".

הסתגלותו של הילד למצבו החדש עלולה להתבטא בהתנהגויות אגרסיביות, אימפולסיביות ואנטי-סוציאליות (Amato & Cheadle, 2005; Bryner, 2001; Connolly & Green, 2009) וכן בבעיות בתפיסת העצמי, בעיות ביצירת קשרים חברתיים וירידה בהישגים לימודיים (Lazarus, 2003; Thomas & Gibbons, 2009).

תגובות של ילדים לגירושי הוריהם אובחנו על ידי רוזבי וג'ונסון בהתאם לגילים הכרונולוגי וההתפתחותי (Roseby & Johnston, 1998):

ילדים בני 4-6: מבינים קונקרטיים שההורים נפרדו מסיבות שביניהם, אך עם זאת פוחדים מנטישה ונואשים לשמר את הקשר עם ההורה שנותר עמם, מה שמוביל להתיידות, רגרסיה והיצמדות.

ילדים בני 6-8: "משבר לויאליות" – הילדים אוהבים את ההורים באותה מידה ורוצים לזכות באהבתם. אם הוריהם ממשיכים לריב ביניהם גם לאחר הגירושין, הילדים נקלעים למצב של "נאמנות כפולה".

במעבר לתא משפחתי חדש, הדיאדה אם-ילד עברה טלטלה (Thomas & Gibbons, 2009), והמכל ההורי "זקוק" לשיקום. נחוץ לבנות גשר – מכל טיפולי – על מנת לגשר על התהום שנפערה ולחבר ביניהם מחדש. לויטה ועמיתים (1997) וכן קונולי וגרין מצאו כי התערבות של תמיכה קבוצתית טיפולית, מוקדמת ככל האפשר, מסייעת להפחית את הנזק לילד לאורך זמן ומשפרת את התנהגותו בחברה ואת הישגיו הלימודיים (Connolly & Green, 2009).

קבוצה כמכל טיפולי

הדיאדה אם-ילד קיבלה התייחסות נרחבת בתאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1988), העוסקת בהשפעת ההיקשרות (attachment) בינקות על התפתחות עתידית של הילד. לטענת בולבי ואף לדעתו של ויניקוט (2001), התינוק זקוק לדמות משמעותית יציבה וקבועה לסיפוק צרכיו הבסיסיים והרגשיים; זאת על מנת שיגבש את העצמי שלו ויפתח את יכולתו לתקשר עם דמות קרובה ולקיים קשר אישי עם אחרים (ויניקוט, 2002; Bowlby, 1988). על מנת להתפתח, הוא זקוק למכל אימהי להחזקת חוויותיו הרגשיות (עופרים, 2002; Bion, 1962, 1967).

השכיחות הגבוהה של הגירושין הביאה לצורך במערכות תמיכה (Ben-Amitay, 2009; Rosental & Toren, 2010; Connolly & Green, 2009). אחת מהן היא הטיפול הדיאדי. בטיפול דיאדי נפגשים הילד וההורה בחדר טיפולים למשחק משותף, במטרה לסייע להורה להבין את קשייו וצרכיו של ילדו ב"זמן אמת", ובמקביל, להבין את עצמו בתוך הקשר עם ילדו (בן אהרון, 1997). כך נבנית מערכת יחסים משולשת בתוך מכל טיפולי התחום בגבולות של זמן, מערכת יחסים המעניקה הזדמנות לבחון יחסים בתוך הדיאדה (ישי ואורן, 2006).

מערכת תמיכה אחרת היא הקבוצה, המהווה מכל לפרטים שבתוכה (Bion, 1962). נוטקביץ (2003) מרחיב את ההגדרה של ויניקוט "אם טובה דייה" ל"מכל טוב דיו" (good enough container). קבוצה המדמה מכל אימהי מאפשרת ומקדמת עבודה יצירתית והתפתחות נפשית של כל הפרטים בה (אשל, 2002; בר והרסט, 2010; יאלום, ולשץ, 2006; שכטמן, 2010).

ילדים רבים להורים גרושים נמצאים במצב של פגיעות גבוהה, חשופים למנעד רגשות רחב ונעים בו כמו מטוטלת, והם מופנים לטיפול כדי לסייע להם להסתגל למצבם.

ככל שטיפול יהיה חדשני יותר ויגייס לעשייה חווייתית ומשחקית, הילדים יאמצו אותו ביתר רצון. פעילויות יצירתיות בקבוצה, במרחב בטוח, מאפשרות להם לבטא מחשבות ורגשות, במיוחד רגשות כעס (גליק, 2005; דרוסט וביילי, 2004; פאוסט, 2005; Lowenstein, 2006). קבוצת השווים, המורכבת מילדים, מעניקה תחושת שייכות ותמיכה ועשויה לסייע בהפחתת חרדה, בידוד, בדידות וחוסר אונים (פוסטר, 2005; שכטמן, 2010; Ben-Amitay et al., 2010). בדומה, נמצא כי טיפול קבוצתי ותמיכתי בקרב מבוגרים הוא שיטה יעילה להעצמתם (בר והרסט, 2010; סקוט, 2005).

יצירתיות ומשחק כשפה מחברת אם-ילד

המשחק הוא פעילות בעלת חשיבות מרכזית להתפתחות ולהשגת בריאות נפשית, והוא גשר בין מציאות פנימית ומציאות חיצונית. הוא ביטוי לפנטזיות ומשאלות בלתי מודעות ובסיס לכל יצירה אמנותית או אידאית (ויניקוט, 2002; סגל, 2001), פעילות משחררת המסייעת לחזק את כוחות האני ומכינה את הפרט ליצירת קשרים הדדיים עם סביבתו (פרוני, 2002). המשחק הוא מכל אמפתי, פנימי וסמלי, המאפשר מימוש עצמי תוך שמירה על מגע אותנטי עם חלקי העצמי. גם המבוגר, כמו הילד, מחפש אזורי משחק המשמשים להפגת מתחים ולביטוי של צרכיו. הוא זקוק למקום מתוחם בעל משמעות שבו יוכל לחזור וליצור מגע עם חלקי עצמי אבודים, נשכחים ומתהווים (באומן, 2002). זאת ניתן להשיג באמצעות התחברות למעיין הכוחות ומשאבי היצירתיות והמשחק האצורים בכל מטופל. טבילה בו באמצעות היצירה והשימוש בדמיון, מאפשרת התנסות בחוויה של פיצוי ותיקון על ידי בריאת מציאות רצויה, שונה מזו שיצרה את המצוקה (Moreno, 1961).

גם טקס, ריטואל, סיפור או יצירה, מהווים מכל מתוחם שבו מתקיימת חוויה של סדר ואפשרות לטרנספורמציה ביחסים (באומן, 2002). אליצור (1994) מתייחסת לחופש שבתוך המסגרת: מחד גיסא – חירות לדמיון, לרגשות וליצרים ומאידך גיסא – שמירה על גבולות מוגדרים. הטיפול ביצירה והבעה משמש גשר להתחברות רגשית באמצעות השלכה והפקת תוצר. מוצר מוחשי, כמו: מיצג, הצגה, טקסט או ציור, מאפשר התבוננות חוזרת בנושאים המרכזיים שעלו בטיפול, במרחק של זמן ומזוויות ראייה חדשות, ומאפשר למטופל חוויה חיובית של הישג, התפתחות והצלחה.

טיפול הממוקד אך ורק בילדים למשפחות גרושות, ללא מעורבות מלאה של הוריהם, אינו מספק וצריך להינתן כמוצא אחרון. התערבות טיפולית צריכה להיעשות עם התא המשפחתי החדש שמתחיל לקרום עור וגידים (לויטה ועמיתים, 1997). בספרות המקצועית ניתן למצוא תכניות התערבות קבוצתיות מגוונות (שכטמן, 2010; Ben-Amitay et al., 2010), אולם המודל המתואר כאן הוא חדשני ואינו מופיע בה.

מודל העבודה

רציונל

צוות ויצ"ו הגה את התכנית "עוף גוזל", שנועדה לאמהות גרושות וילדיהן, במטרה לסייע להם להתמודד עם מצבם החדש. הרציונל שעמד בבסיס מודל העבודה היה

לדמות תא משפחתי מזין ותומך בן שלושה דורות: מתנדבות כ"סבתות" (סבתא כמסייעת במיתון השלכות שליליות של הורות יחידינית [גודקאר, 2009]), המנחים כזוג הורים והדיאדות כילדיהם.

החלטנו שהדיאדות תכלולנה אמהות וילדים, האחרונים בטווח גילאים קרוב. חשוב היה, לטעמנו, שילדי הקבוצה יהיו בעלי שפה משותפת, כדי להתאים את תוכני הפעילויות של הסדנה. מכיוון שלכל אם היה ילד אחד לפחות בטווח הגילים 4–8, קבענו טווח זה כבסיס לבחירה. הכרזנו שאם החובקת יותר מילד אחד, תגיע לסדנה רק עם הילד העומד בטווח הגילים שנקבע ושהצורך לשקם את הנוכחות והסמכות ההורית מולו גדול בהשוואה לילדיה הנוספים; זאת מתוך תקווה שהאמהות תעשנה שימוש בכלים וביכולות שתרכושנה גם עם ילדיהן האחרים, המבוגרים יותר (גילאי 9–13).

מודל ההתערבות הנוכחי לוקח בחשבון את עקרונות הטיפול הקבוצתי ונשען על עקרונות התרפיה בהבעה ויצירה. תרפיה זו מבוססת על ההנחה כי מחשבותיו ורגשותיו של אדם נובעים מהלא-מודע, ובאים לידי ביטוי בעיקר בשפה האמנותית, באמצעות דימויים בלתי מילוליים, סמלים ומטפורות (Moreno, 1961). ראינו לנכון שהסטינג (setting) יהיה קבוע, על מנת ליצור ביטחון. כדי להגשים רצון זה, יצרנו ריטואל טקסי קבוע שהופיע בכל מפגש. תפקידו של ריטואל טקסי הוא ליצור מרחב מתוחם המאפשר כניסה למצב רגשי, נפשי או רוחני שבו המטופל עובר חוויה והשתנות בנוכחות מישהו אחר (באומן, 2002).

הסיפור "ככה נעשיתי שווד ים" (לונג ושנון, 2003) ליווה את הסדנה החל מהפגישה הרביעית. הסיפור נבחר מתוך אמונתנו כי בכוחו ליצור מרחב שיאפשר סדר וארגון בתוך הסערה שהתחוללה בחייהם של משתתפי הקבוצה, תוך שמירה על חופש היצירה והדמיון, וכי יסייע לנו ליצור מסגרת כללים ברורה. כיוון שהסיפור המדובר היה הגורם המכונן, זה שעלילתו מלווה עקב בצד אגודל את ההתפתחות הטבעית שהתרחשה בתהליך הסדנאי, בחרנו בו לתיאור התהליך.

אוכלוסייה

אוכלוסיית הסדנה כללה אמהות צעירות (29–38) גרושות, מיד לאחר גירושיהן (עד 18 חודשים לאחר הגירושין), וילדיהן, גילאי 4–8: ילד אחד בן 8, ילד בן 7, שתי ילדות בנות 6, ילד וילדה בני 5 וילדה אחת בת 4.

מטרות

מטרות הסדנה היו: (א) לחזק ולהדק את הקשר אם-ילד על ידי שיקום השיח התקשורתי ביניהם; (ב) לטפח הקשבה אמפתית של האמהות לילדיהן; (ג) להעלות את ביטחונן העצמי ומסוגלותן ההורית; (ד) להקנות להן כלי התמודדות שיסייעו בידיהן להציב לילדים גבולות ולאכוף אותם.

סטינג (setting)

בקבוצה השתתפו שבע דיאדות, חמש מתנדבות ושנינו, המנחים – אנליטיקאית קבוצתית ומטפלת בפסיכודרמה וביבליותרפיסט. אנו, המנחים, נפגשנו לפני כל מפגש סדנה, במטרה לנתח את המפגש הקודם, להתבונן בתהליך ולתכנן את המפגש הבא. במהלך

מפגשים אלה, כל אחד מאתנו תרם מתחום מקצועו וניסיונו. בהדרכה ההדדית עלו תכנים הנוגעים לתהליכים מקבילים של "הורה-ילד". הצורך בהקשבה, בקבלה ובתרומה הדדית היוו את בסיס הקשר בינינו והיוו מודל לחיקוי בקרב האמהות. לאחר מכן, ערכנו פגישה עם המתנדבות לעבודת הכנה, תוך כדי הסקת מסקנות מהפגישה הקודמת. המתנדבות לקחו חלק פעיל בהכנת כל מפגש, ליוו את הדיאדות במהלכו והשתתפו באופן פעיל בשיחות סיכום ומשוב שבועיות. המתנדבות צוותו, מוקדו והונחו על ידינו לעבודה עם דיאדות ספציפיות, תוך מתן דגש לנקודות חשובות לפי אופי הפעילות ומטרותיה. הסדנה נמשכה לאורך 13 מפגשים שבועיים, בני שיעורים. במפגשים שמנו דגש על פעילויות יצירה כבסיס לרכישת מיומנות משחקית יצירתית וכשפה מחברת ומשותפת לאמהות ולילדיהן. פעילויות יצירתיות ומגוונות, כמו: סיפור, משחק ואמנות, היוו מענה מתאים למטרה זו.

יצרנו בסדנה טקסים וכללים קבועים: הפגישה נפתחה בפעילות לכלל המשתתפים באמצעות משחק פעיל (למשל, "ים-יבשה"), משולב בדמיון ויצירתיות. לאחר מכן, התכנסנו לישיבה במעגל והקשבה לסיפור. בהמשך כל דיאדה התיישבה סביב שולחן נפרד, יחד עם מתנדבת קבועה, להמשך פעילות, ולבסוף, התכנסנו למליאה שבה כל דיאדה הציגה את תוצריה וזכתה להכרה מעצימה. בפגישת ההיכרות עם האמהות בלבד, לפני תחילת הסדנה, עלה צורך עז מצדן למרחב שבו תוכלנה לשתף ולקבל תמיכה. כדי לענות על צורך זה, שינינו במעט את התכנית המקורית ויצרנו מבנה שבו מחציתו של כל מפגש שלישי הוקדשה לאותו מרחב, כלומר מפגש שלנו, המנחים, עם האמהות, ללא ילדיהן. בעת מפגש זה, הילדים עסקו בפעילות יצירה עם המתנדבות בחדר סמוך, ובהמשך, תת-הקבוצות התאחדו לפעילות משותפת.

ההתרחשות בסדנה על פי ציר התפתחותו של הסיפור "ככה נעשיתי שוודי ים"

גיבור הספר הוא ג'רמי – ילד הנופש עם משפחתו על שפת הים ומגלה לפתע ספינת שוודי ים. מפקד השוודים מתרשם מכישורי החפירה בחול של ג'רמי ומציע לו להצטרף אליהם להפלגה ולסייע להם לחפור מחבוא לאוצר שמצאו. ג'רמי מסכים בשמחה, וכך הוא יוצא עם השוודים להרפתקת חייו.

בסיפור, הילד ג'רמי מצטרף לספינת שוודי ים כחבר צוות ומגלה שאין בה חוקים וסמכות.

אף אחד לא אמר לנו לגמור את התרד או לאכול את הגזר בפה סגור [...] ואף אחד לא אמר "בבקשה" או "תודה" [...] אף אחד לא אמר לשוודי ים ללכת למיטה, להתרחץ או לצחצח שיניים [...] שוודי ים לא עושים שום דבר שהם לא רוצים לעשות [...] רציתי להיות שוודי ים לנצח.

עולם ללא כללים כמו זה שבסיפור הוא כביכול חלומו של כל ילד. אולם גם ג'רמי וגם משתתפי הסדנה היו כמהים לארגון והובלה מצד דמות המבוגר, שיניח עבורם גבולות ברורים אשר באפשרותם ליצור יציבות וסדר בחייהם, ויאכוף אותם, ועל כך עמלנו.

שבועיים לפני ההפלגה לטריטוריה לא מוכרת היינו עסוקים בהכנות.¹ ההפלגה למעמקי הסדנה ותכניה הייתה מסע משותף של אמהות עם ילדיהן, ולכל האמהות הייתה זו התנסות ראשונית בתהליך סדנאי תרפויטי. פגשנו את צוות המתנדבות שתלווה אותנו במסע הזה וקבענו יעדים. המתנדבות בויצ"ו היו בעלות ניסיון בעבודה חינוכית, אך גם להן ההפלגה שהצענו ודרכיה היו חדשות.

שבוע לפני ההפלגה פגשנו את האמהות. בפגישה הזאת, אנו, מנחי הסדנה, קברניטי הספינה, דיברנו על כללים בסיסיים בעולם הספנות ועל הספינה הזאת בפרט, שבה יכולים לשוט רק זוגות של אם וילד. הדרישה שבסדנה תשתתפנה דיאדות קבועות נתקלה בתגובות קשות מצד אמהות שחובקות יותר מילד אחד. הסברנו שהילדים הנוספים יפליגו בספינה סמוכה, בליווי ימאים אחרים. לבסוף, חרף הקושי המופגן, האמהות נענו לבקשתנו ובחרו בילד אחד. גיבשנו דברים שהיה עדיף לדון בהם על היבשה, ולא בלב ים.

הרגע הגיע והכרזנו על יציאה לדרך. הים סער. זוגות זוגות צעדו האמהות וילדיהן אל סיפון הספינה. עוד צעד ועוד אחד אל הלא ידוע. מעולם לא שטו בספינה כזאת, מעולם לא אל היעד הזה. ועכשיו הם היו כאן, והאמהות חיפשו אופק שיישא אתו הבטחה למשהו חדש. הן ביקשו שניקח אותן אל היעד, ואנחנו הדגשנו שבספינה הזאת כולם חייבים לעבוד קשה.

במפגש הראשון האמהות וילדיהן נכנסו אל חדר הסדנה, לאחר שהראשונות נפרדו למגינת לבן משאר ילדיהן, ליד הדלת. נוצרה התנגדות של האמהות לכלל של סגירת הדלת, שנקבע על ידינו, המנחים. אנו התעקשנו ליצור חיץ ברור בין חדר הסדנה לשאר המבנה, שבו ישנם חדרים והתרחשויות נוספים, מתוך הסמליות ש"סגירת הדלת היא קריטית לספינה הזאת, ואם הדלת פרוצה, מי הים עלולים להציף אותה ולהטביעה". דומה היה שהאמהות חשו כלאות ועל כן ביקשו להשאיר פתח כלשהו. ההתחלה התאפיינה ביציאות וכניסות בלתי מבוקרות מחלל החדר, קולניות רבה ופיזור פיזי של המשתתפים על סיפון הספינה העמוס באביזרים, פעולות שהשרו אווירה כאוטית. המתנדבות ניסו להבין את תפקידן ולהשתלב, וכתוצאה מכך הן היו שקטות ו"משותקות". הנוכחים בחדר התנהגו כילדים – ניסו להבין מה מותר ומה אסור, ותלו בנו עיניים, כפי שמלחים מחכים להנהגתו של רב-החובל. האמהות, כמו טובע הנאחז בקרש הצלה, באו למפגשים בצפייה לגאולה – התייחסו למפגשים כאל גלגל הצלה, וציפו שהמנחים יטפלו בילדים ויאפשרו להן מעט מרחב נשימה. הצורך שלהן במרחב זה עלה בפגישה שנערכה עמן בלבד (הפגישה השלישית). אחת האמהות אמרה: "אני שולחת את הילדים לישון בשבע בערב למרות שהם מתחננים להישאר ערים עד יותר מאוחר. העיקר שיהיה לי שקט".

המשימה שלנו כמנחים הייתה להגדיר מכל שאליו יוכלו להתנקז הרגשות. כבר בפגישה הראשונה התחלנו בהנחלת ריטואל כמסגרת בטוחה ומוגנת. למפגש הייתה מטרה

1 אנו משתמשים בתיאור הסדנה בדימויים הלקוחים מהסיפור – ספינה, הפלגה, סערות, נמל מבטחים וכדומה. לצורך הזרימה החופשית של הכתוב, החלטנו לוותר על המירכאות הכפולות בעת השימוש בדימויים אלו.

כפולה: האחת – לייצר חיבור ושיתוף פעולה בתוך הדיאדה, והשנייה – ליצור זאת בין הדיאדות.

פתחנו בפעילות לכל המשתתפים, באמצעות משחק פעיל. לאחר מכן, התכנסנו לישיבה במעגל ושיחקנו בכדור. משתתף שאחז בכדור ציין את שמו ובחר בבעל חיים שהוא אוהב ובכזה שמעורר בו פחד. במפגש השני ריטואל המעגל והכדור כבר היווה עוגן. הילדים שמחו לחזור אל המוכר ואף סיפרו על מקרה שקשור לאותו בעל חיים. כשהמקום הפך בטוח, נוצרה אפשרות להעמקה.

לאורך המפגש התרחשה תנועה מתמדת של הילדים אל שולחן הכיבוד ושוב אל המעגל, כמו צוללן שעולה לנשום אוויר, לפני שיצלול חזרה אל תוך המים. אך גם העוגיות המתוקות והמשקה המחמם לא סיפקו את הרעב והכמיהה שלהם להזנה והכלה.

כחלק מרצוננו ליצור מרחב שיאפשר נראות של הילדים בעיני אמותיהם ושל האמהות בעיני עצמן, קיימנו את פעילות "השעון". הכרזנו על נושאי שיחה ועל "שעה" שבה כל דיאדה נפגשת עם אחרת. הפגישות הקצרות התקיימו סביב שולחנות שהיו פזורים בחדר. ליד כל שולחן ישבה מתנדבת ש"חיכתה" לדיאדה, כמו נמל המחכה לספינה שתעגון בו עד שתצא שוב למרחב. הנושאים שהוכרזו לשיחה התמקדו בהיכרות האמהות עם עולמו של ילדן (למשל, "מה אני לא אוהב לעשות?" "איזה אוכל אני אוהב?" "מי החבר הכי טוב שלי?").

מפגש זה ייצג גם את הקשרים בין האמהות. שתיים מהן ניסו לחמוק מפגישה הדדית, לאחר מכן התברר כי ישנו קרע בין השתיים על רקע רומנטי. שתיים נוספות לא זזו משולחן המקורי ונותרו ישובות בו עד תום מפגשי השעון. אחת האמהות ביקשה להיות רק עם ילדה ולא עם דיאדות אחרות, ואנו חשנו כי היא אומרת לנו: "היו לי להורים, איני רוצה אחים", ומאירה על הקושי של ילדה "לחלוק" את הוריו עם אחיו.

פעילות הקולאז' אפשרה לאמהות לראות את ילדיהן. בפעילות, כל ילד הדביק תמונות נבחרות מכתבי עת, כאלה המייצגות את עצמותיו ואת אהבותיו. הייתה זו הפעם הראשונה שהילדים זכו למחאות כפיים מהקבוצה, ומכאן, גם לחווית נראות, הכלה והזנה. חוויה זו היוותה תיקון לחוויות קודמות של אי-נראות בבית. כך מתבטאת חווית אי-נראות בסיפור:

רציתי לספר לאבא, אבל הוא בדיוק ניסה להעמיד את שימשיית החוף. ניסיתי לספר לאמא, אבל היא בדיוק מרחת קרם הגנה על אחותי התינוקת. אז חזרתי לארמון החול שלי אבל שמתי עין על שודדי הים.

כששודדי הים מגיעים אל החוף, סיטואציה שיש בה חרדה, פחד ונזקקות, הוריו של ג'רמי הופכים לבלתי נגישים; ואילו על הספינה שלנו, השתדלנו לגרום לאמהות לראות את הצרכים של ילדיהן, ובו בזמן אנו היינו נגישים עבורן – לספק את צורכיהן ולהכיל את מצוקתן.

במפגשים הראשונים של הסדנה כמה אמהות גילו קושי לשחק. קושי זה הועצם על רקע כמיהת הילדים לשיתוף פעולה. בניסיון לגשר על הפער בין שפתם של הילדים

ובין זו של המבוגרים, יצרנו מרחב שבו כל המשתתפים ישוחחו בשפה אחת, יצירתית ועשירה בדמיון.

לא היה משעמם לרגע בספינה. שוודי הים לימדו אותי להגיד מילים של שוודי ים, כמו "עכבר יבשה" [...] כשהגיעה שעת ארוחת הערב, כבר דיברתי שוודי-ימית מושלמת.

המרחב שיצר את השפה הסמלית בא לידי ביטוי בפגישה עם האמהות. הן כתבו מכתב הנשלח אליהן, כביכול, על ידי ילדיהן. האמהות התרגשו ובכו בעת השמעת המכתבים וההקשבה לתוכנם. המכתבים שיקפו את הצורך האדיר באמפתיה למצוקה ההדדית, הן של הילדים והן שלהן: "קשה לי, קשה לי שאת ואבא רבים כל הזמן ואני לא יכול לראות אותך. קשה לי שאת עובדת כל כך קשה ואת עייפה"; "אני מאוד אוהבת אותך, באמת, אפילו שלפעמים אני אומרת את ההפך או דברים לא יפים", לצד הבקשה, "אל תוותר עליי". "תמיד בסוף את מוותרת לי – ואולי בגלל זה אני קצת יותר מדי רעה". עצם העובדה שכולן השתתפו יצרה לכידות. הן החלו למצוא בקבוצה מקור להכלה. המרחב הסמלי סימן ראשיתה של שפה רגשית ואמפתית, לעצמן ולילדיהן.

בסיפור, שוודי הים מעניקים לג'רמי חוויה ילדית משחקית שרחוקה שנות אור משעמום. שוודי הים נוהגים כילדים ורב-החובל כאביהם. במקביל, בסדנה, האמהות התקשו להיות "שוודי ים" וגם "רב-חובל", מתוך חשש שהסמכות ההורית תיפגם אם תשחקנה ותדברנה בשפת הילדים. האם אפשר להיות שווים במשחק, אך שונים בהגדרות התפקיד הפנים-משפחתיות? ביקשנו ליצור עבור האמהות קרקע שתאפשר שילוב בין השניים – קרבה וסמכות.

טקס הישיבה על המזרנים אפשר לאמהות להיות "בגובה העיניים" עם הילד, לכופף את הגוף ולגלות גמישות – מוכנות לתנועה פיזית, לפני התנועה הנפשית הפנימית. ככל שחלפו המפגשים, האמהות השתתפו יותר ויותר בעולם המשחקי, וניכר היה שהן אף נהנות מכך. השותפות לשפה אחת – "שוודי-ימית" – יצרה אצלן חיבור אל ה"ילדי" – אל הילד שבהן ואל הילד שלהן.

כשהם הגיעו לחוף, ראש שוודי הים יצא מהסירה [...] הסתכל על תעלת המגן ואז צעק [...] "הוא יודע לחפור, הבחורון הזה, יודע לחפור כמו שצריך!"

שוודי הים מעניקים לג'רמי חיזוק חיובי באשר ליכולתו לחפור בחול ונותנים לו מקום של כבוד בצוותם. ג'רמי מוקסם מהצעתם. במקביל, בסדנה, הדגשנו את המשמעות המיטיבה שטמונה בחיזוק חיובי לכוחותיו של האחר.

ראשיתו של הסיפור בבנייה. הילד ג'רמי בונה ארמונות בחול. בניית ארמונות בחול משולה לאשליה. אנו ניסינו להמיר את החול המתפורר לחומר יציב יותר. בפעילות של בניית הבית השתמשנו בחומרים מוצקים (קופסאות קרטון), על מנת ליצור בית יציב שיוכל להכיל את השינויים שהתרחשו בו, ולא ייפול מהרוח המאיימת, כפי שקורה בסיפור "שלושה חזרזירים" של האחים גרים. מסיפור זה עלו שני עיקרים: ראשית, רק בית חזק הבנוי מלבנים עומד בפני הסכנה; שנית, על מנת לבנות בית יציב דיו, יש לעשות מאמץ, ועליו להיעשות לאורך זמן.

הילדים התבקשו ליצור חלוקה פנימית לביתם, לקשטו ולתלות שלט כניסה בנוסח "כאן גרים". כמו כן, היה עליהם לנסח יחד עם האמהות, תוך משא ומתן, את כללי הבית. האמהות התבקשו לתפקד כמוציאות לפועל בלבד. לצד התוצרים המרשימים והחיזוקים ההדדיים, חלקן התקשו לאפשר לילדים להוביל. הורגשה תחרות גלויה וסמויה. אם ובתה התישו אחת את השנייה במאבק בלתי פוסק על עיצוב הבית. כאשר הן התבקשו להציג, האם ביקשה שלא לעשות זאת: "לא הספקנו" ו"לא יצא לנו טוב", ואילו הבת התעקשה להציג וזכתה מהקבוצה למחמאות, שחיזקו גם את האם. הפעילות אפשרה לאמהות מרחב גדול של מתן חיזוקים חיוביים מילוליים לילדיהן.

כשסיפורו של ג'רמי הוקרא בסדנה, עלו קולות צחוק רמים מהילדים בכל פעם שסופר על מנהגיהם ה"קלוקלים" של שודדי הים, כמו: "שודדי ים לא לועסים", "לא משכיבים לישון". הילדים ודורון, המנחה, הכינו הצגה המבוססת על הסיפור. התבצעה חלוקת תפקידים להצגה: שתי ילדות בחרו לגלם את האם, אך אף אחד מהילדים לא בחר בדמות האב, שהוצאה לגמרי החוצה. הילדים הציגו וזכו לתגובות חמות מצד הקהל – האמהות והמתנדבות. במקביל, האמהות קיבלו הדרכה מיהודית, המנחה, בנוגע להמשך המפגש יחד עם כלל הילדים, הכנת סעודת ט"ו בשבט. תוכן ההדרכה התמקד בהנחלת ואכיפת כללים וגבולות שיחולו בזמן חיתוך סלט פירות.

במהלך שגרת חיי שודדי הים בספינתם, ג'רמי מוצא כי הוא זקוק לדברים מסוימים שאין ביכולת שודדי הים לספק:

אבל אז גיליתי מה עוד הם לא עושים [ההדגשה של הכותבים] [...] שודדי ים לא משכיבים לישון [...] אפילו לא טרחתי לשאול על נשיקת לילה טוב. לא היה קל להירדם בלי סיפור.

בסדנה עלה במופגן הרצון לקבל הזנה רגשית, שאינה בנמצא בקרב שודדי הים. למעשה נוצרת משוואה, שחום רגשי וכללים חד הם. האמהות אכן הנחו את ילדיהן ואכפו משמעת בנושא הסכנה הטמונה בעבודה עם סכין. הילדים נהנו מהתפקיד הבוגר שהוענק להם – חיתוך סלט כחפירת בור, והאמהות הצליחו לנווט בין דאגה לילדיהן ושמירה קפדנית עליהם לבין הנאה ונתינת חיזוקים חיוביים. סעודת ט"ו בשבט הולידה רגע קסום של מרחב שבו כולם הזינו את כולם. הפעם, לעומת שולחן הכיבוד מהמפגש הראשון, ההזנה המוגדרת, סלט הפירות, הייתה לגיטימית כחלק מטקס.

אף שדמות האב הוצאה קודם לכן לחלוטין מההצגה, עלתה ושבה הכמיהה לדמות שכזו. בזמן הארוחה, התפתח מאבק בין חמישה ילדים "מי ישב ליד המנחה? ומי מולו?" מתוך חיזוקו והתפתחותו של הקשר אם–ילד התאפשר לילדים גם להביע, אולי לראשונה, בקול רם ובנוכחות אחרים, את כאבם מהיעדר אב זמין. לאורך הסדנה, דורון, המנחה שימש כתחליף אב. הוא היה פנוי וקשוב לילדים, שיחק עמם ויצר עמם קרבה באמצעות קריאת סיפורים; זאת לעומת בקשתו של ג'רמי שיקראו לו סיפור לפני השינה, שאינה נענית.

מה שדוחף את ג'רמי חזרה אל חיק הוריו, דחף גם הילדים בסדנה אל חיק אמותיהם:

פרצה סערה. רעמים וברקים וגלים עצומים.

בחציו הראשון של המפגש השישי, שהוקדש לפגישה עם האמהות, פרצה סערה סביב נושא הפגישה – "התנהגות וענישה". מתוך השיח עלה כי כולן חוו ענישה בילדותן, וזו הובילה מצדן להתייחסות חד-ממדית אל שימוש בענישה ככלי היחיד להנחת סמכות. האמהות הביעו תסכול גדול ומתמשך באשר ליכולתן להציב גבולות לילדיהן ולאכוף אותם. השיחה בחדר פרצה את גבולות הזמן, והאמהות הפעילו לחץ להמשיך את הפגישה. קבענו מועד חדש. העובדה שאיחרנו לחצי השני של המפגש יצרה תחושה של סערה בקבוצה כולה, חוסר שקט מצד האמהות והילדים כאחד. כמו ג'רמי, כך גם משתתפי הסדנה חיפשו מישהו שיאמר להם שהכול בסדר, שישמור עליהם ויארגן אותם:

לאף אחד לא היה זמן לשבת לידי ולהגיד לי שזה תכף יעבור. אף אחד אפילו לא שם לב אלי. החלטתי שבפעם, אני לא רוצה להיות שווד ים.

במהלך המסע בסיפור פורצת סערה, ושיאה הוא בפגיעת ברק בתורן, דבר המשבית למעשה את יכולת הספינה להמשיך במסעה כפי שתוכנן. הסערה – גורם עליון, מאפשרת לג'רמי להגשים את רצונו ומכריחה את שוודי הים לקבל החלטה מחודשת בנוגע לנתיבם. ג'רמי מנצל זאת ומנווט אותם חזרה לביתו, שם הוא קובר את האוצר.

הסערה המטלטלת דחפה גם אותנו, המנחים. בסדנה, הובלנו את הצורך בבנייה משותפת של ארגון וסידור לוח זמנים פנים-משפחתי בתוך הדיאדות, לוח זמנים שיכיל בתוכו כללים קבועים ומוסכמים בין האמהות לילדיהן. הקבוצה התפצלה לדיאדות שעבדו על כתיבת חוזה בין האם לילד. הדגש בתהליך הזה היה על התקשורת בין האם לילד, ניהול משא ומתן ופתרון קונפליקטים, תוך ראייה משותפת של את המטרה על ידי הדיאדה. הסוגיות שהועלו היו: קימה בבוקר, השכבה מאוחרת, הכנת שיעורי בית, שמירה על סדר וארגון, עמידה בזמנים ויחסי אחים.

כחלק מהתהליך, האמהות והמתנדבות העלו הצגה בפני הילדים. האמהות גילמו את ילדיהן (ובכך גם מימשו את החיבור לחלק הילדי שלהן) והציגו מצבים שנלקחו מתוך החושים שזה עתה נכתבו ונחתמו, כמו: "לא רוצה לקום!" "לא רוצה להכין שיעורים!" המתנדבות גילמו את האמהות. הילדים צפו והגיבו בצחוק ובמבוכה. הם התבקשו על ידי המנחים להתערב ולמצוא פתרונות כדי לפשר בין ה"אם" ל"ילד", ורובם נטלו חלק בפתרון הקונפליקטים שעלו בהצגה. חלקם אף קם והדגים כיצד יש להתנהג ובאיזה מלל צריך להשתמש. באחת הסצנות התעורר ויכוח בין ה"אם" ל"ילד" באשר להגעה לארוחת הערב בזמן. אחד הילדים התערב: "אני חושב שהילד צריך לשחק במחשב רק עד השעה שבע ואז ללכת לאכול". ילד זה סיפק למעשה פתרון לסיטואציה מתוך חייו שלו. הדיאדות התבקשו לבחור דבר אחד או שני דברים מתוך החוזה ולהתחיל ליישם זאת בבית. במהלך שתי הפגישות הבאות הם שיתפו את שאר המשתתפים בתוצאות. בכל דיאדה הייתה לפחות הצלחה אחת.

ממקום של הצלחה ותחושה חיובית שבנו לדיון שחולל את הסערה – ענישה והקושי של האמהות לאכוף גבולות וכללים. הילדים יצרו בובות, והמתנדבות דובבו את הבובה תוך הדגשת תהליך של יצירת דמות בעלת עולם תוכן. חלק גדול מה"בובות" התייחסו לחוקים הנוקשים אצל האם, לעומת ה"כף" אצל האב (חוסר הגבולות), ונקטו ביטויים של פיצול ורגשות דו-ערכיים כלפי האם. בובה ושמה שימי אמרה: "אני מאד אוהב את אימא, והיא מכינה לי אוכל טעים, אבל אני שונא את אימא כי היא לא נתנה לי ללכת לחבר".

בתחילת פגישה זו, אחד הילדים יצא מהחדר ושהה עם אחיו ואביו, ואילו אמו המשיכה להשתתף בסדנה לבדה. בתום המפגש, המנחה ניגש אל הילד וסיפר לו בקצרה את הסיפור שסופר בסדנה. הוא שיתף אותו, ולא העניש על היעדרותו. בפגישה הבאה הילד כבר השתתף בכל מאודו וציין שהרגיש ש"הפסיד" בכך שלא נכח בפגישה, היות והוא אוהב סיפורים.

"ואם מתישהו תרצה שנעזור לך", הוסיף זקן-צמה, "תניף את דגל שודדי הים בראש העמוד".

לאחר שג'רמי קובר את האוצר בחצר האחורית של ביתו, הוא מקבל משודדי הים דגל. בפגישה האחרונה עם האמהות הכנו תעודות הוקרה ומדליות לילדים, עם דגש על האיכויות והכוחות שלהם, בעיקר הודגשה הצלחת יישום החוזים בבית. במקביל, המתנדבות הכינו עם הילדים מתנה לאמהות. בתום הפגישה עם האמהות הצטרפנו אל הילדים והמתנדבות וערכנו טקס שלווה בצילום חלוקת התעודות והמדליות. התרגשות גדולה אחזה בכולם לנוכח תחושת ההצלחה מההישגים המוחשיים. הסדנה, כמו הספינה, ניוטטה במסע שאפשר לידה מחודשת. זוגות זוגות צעדו כל אם וילדה לבמה, התחבקו וצולמו למזכרת. כמו ג'רמי, גם הם יוכלו לזמן לעצמם מתוך עצמם את החיבור שנוצר ביניהם, לאפשר ל"אוצר" שגילו בסדנה להדהד כקול מרגיע המבשר שאמנם ישנן סערות, אך ישנם גם ימים שקטים, ולאמץ לעצמם את העובדה שהעשייה המשותפת והחיבור שהתהדק והתחזק הם שהשיטו אותם לחוף המבטחים.

בהתבוננות רפלקטיבית על התהליך ממרחק של זמן, ניתן לומר, כי האמהות הצליחו לעבד את אבדן התא המשפחתי. מדיווחיהן עלה כי נוצרו מרחבי זמן גדולים ורבים יותר במהלך שגרת יומן שבהם בילו יחד עם ילדיהן. הן הצליחו להשיב לעצמן את הביטחון בתפקודן ההורי ולהוות מכל לילדיהן. מדיווחיהן עלה כי הן הצליחו לכוון בשיתוף ילדיהן סדר יום מאורגן על פי זמנים, שבו כל אחד אחראי ומחויב לכללים שחוקקו יחדיו. רמת שיתוף הפעולה מצד הילדים הייתה גבוהה, וכתוצאה מכך, פחתו מקרים של עימות, כעס ותסכול. הילדים זכו בחיבור מחדש להוויית הילדות: לשחק, להקשיב לסיפור ולזכות בהזנה רגשית מצד האם.

דין

גשר מעל התהום בדיאדה אם-ילד

במוקד הסדנה המתוארת לעיל עמד הצורך לבנות גשר מעל התהום שנפערה ביחסי אמהות-ילדים, ולהבנות מכל בעל יכולת החזקה, הזנה והכלה, שניתן לטפח בו את הדיאדה ולפתח בתוכו דיאלוג חדש. פגשנו בתחילת התהליך תא משפחתי מפורק, ילדים שהתקשו לעכל את גירושי הוריהם, ואמהות גרושות שתפקודן ההורי נפגם. התפקוד ההורי נמצא במצב החמור ביותר שנה לאחר הגירושין (Garner, 2009; Hartnup, 1996). הפרת האיזון שהיה קיים במשפחה מצריך "חיווט" מחודש של מעגלי האינטראקציות בתוך התא המשפחתי (לויטה ועמיתים, 1997). כדי שניתן יהיה לעבוד ביעילות על המשימה (נוטקביץ, 2003) ועל מנת שהעצמי לא יתפרק (נצר,

(2004), יש צורך במכל בעל גבולות מוגדרים. כל צורה סגורה עגולה או סגלגלה היא סמל למכל, המסמל שלמות הכלה אימהית, סבלנית, מגוננת ומאפשרת טרנספורמציה של התפתחות וצמיחת חיים נפשיים (נצר, 2004; עופרים, 2002). בהתאם, המעגל שבו ישבנו בסדנה חבק והכיל את כל המשתתפים. בבסיס העבודה בסדנה עמד עקרון שמירת גבולות ברורים וקבועים במרחב הפיזי והסמלי. הקפדה על דלתות סגורות, על התחלה וסיום בזמנים קבועים ועל סדר וארגון המרחב הפיזי כסמל למרחב הנפשי, יצרו תחום מוגדר של החזקה והכלה מזינה. במקביל, בהלימה לבאומן (2002), יצרנו קרקע של ריטואל טקסי ומשחקי להידוק הקשר אם-ילד. הסדנה כספינה היוותה מקום שבו התאפשרה גדילה הן של האמהות, הן של הילדים והן של היחסים ביניהם.

האמהות הציגו את ציפיותיהן מהסדנה: קבלת כלי התמודדות עם המצוקות שלהן עצמן בדידותן ועם המצוקות וההתנהגויות של ילדיהן. לטעמנו, האמהות ביקשו החזקה, הכלה והזנה. מרביתן היו "קפואות" מול הפעילויות שהצענו. האפתיה וחוסר האנרגיות שהפגינו ביטאו אולי את מחסומן הרגשי והיצירתי מול ייאושן מהתהום שנפערה בינן לבין ילדיהן; "תפקודיו של הורה, אשר נושא עמו מטענים מכבידים של קונפליקטים בלתי פתורים, ייחסמו. חסימה זו סבירה עוד יותר כאשר הזוגיות התפרקה" (ויניקוט, 2002, עמ' 252). ה"מחסום" כנראה לא אפשר יצירת מפגש גלוי של האמהות עם עצמן, עם הילד ועם חברות הקבוצה. בתחילת התהליך, האמהות כולן הציגו קושי ניכר בשיתוף פעולה עם התנועתיות שהצענו במרחב המשחקי, אולי פחדו מאבדן סמכותן, אם תשחקנה ו"תתיילדנה", ואולי היה זה מתוך רצון שיזינו אותן ללא פעולה מצדן, כמו שמזינים ילדים. ייתכן שהן התקשו לעשות מאמץ, להתגייס ולהתמסר לתהליך, מחוסר אונים וגם מחוסר אמון, המאפיין שלב התפתחותי ראשוני בקבוצה (Ben-Amitay et al., 2010).

הקושי במילוי תפקידן ההורי והרצון לשפרו נבע אולי גם מהניסיון לפצות על בדידותן ועל המחסור בשותף לחיים. ייתכן שהן הזמינו את ילדיהן לחלל שנוצר וראו בהם שותפים חליפיים, כמו בסיפור, שבו שודדי הים מטילים על הילד ג'רמי עבודה ואחריות של מבוגר. האם הייתה זו כמיהתן הסמויה של האמהות שילדיהן יתבגרו במהירות, שלא תצטרכנה להתמודד גם אתם?

לעתים קרובות, כמעט עד אמצע הסדנה, נדמה היה שציפיותיהן מהילדים שיהיו מבוגרים הקשו על חיבורן למרחב המשחקי ומכאן – לילדיהן. אולם בחלוף הזמן, נראה כי המרחב המשחקי אפשר לאמהות להתחבר ל"ילד הפנימי" שבהן ולתת לו ביטוי. מצד שני, משחק הוא פעולה שמאפשרת נסיגה, וייתכן שבכך שהתחילו לשחק, הן נכנסו למצב תחרותי, כמו ילדיהן. צפינו במפגשי אם-ילד שהמאפיין הבולט ביניהם היה מאבק כוחות, שהוליד, כדברי ישי ואורן (2006), בלבול בין התפקידים וטשטוש גבולות, ולפיכך עלה גם הקושי באכיפת הגבולות. באחת הפעילויות, שתי אמהות השתלטו על "בניית הבית", ולא אפשרו לילדיהן להביע את עצמם. ייתכן שהתנהגותן נבעה מקושי לאבד שליטה, מפחד מכישלון או מהתייחסות רבה מדי למוצר המוגמר. ניתן להסביר קושי זה גם בכך שהן עצמן, כמו ילדות, רצו לעשות סדר בתוך נפשן,

קרי לבנות את ביתן מחדש. חוסר הגבולות רק תרם לתחושת הכאוס, והאמהות נקלעו למצב של איבוד שליטה, נסחפות אל "הים הגועש", מחפשות חבל הצלה.

דרישתנו שבסדנה ישתתפו דיאדות קבועות נתקלה בהתנגדות קשה מצד האמהות שיש להן כמה ילדים. על מנת להגביר את תחושת ההחזקה ובעזרתה גם את ההכלה, עמדנו מול הסערה בנחישות. אנו זיהינו את מצוקת האמהות, אפשרנו להן לשוחח אתנו לאחר תום מועד הפגישה, היינו גמישים ופעלנו במצב של "השהיית גבול". השהיית גבול מאפשרת התפתחות ונביעה יצירתית בנוכחות זולת סובייקטיבי (פטרן, 2001). ביון מדגיש שמפגש טוב בין מכל ומוכל יוצר אובייקט שלישי משותף, המאגד התנסות מיטיבה של ההורה וילדו (Bion, 1967).

הפעילויות היצירתיות בסדנה המחישו את ההקבלה לבדיקת גבולות בתוך התא המשפחתי, השוואה בין המותר אצל האב לבין האסור אצל האם. הנגיעה הרכה וההשלכתית בפעילויות הייתה פועל יוצא של שיח, תקשורת ומשא ומתן, שסייעו לאמהות להיות המכל הקולט ולילד להיות המוכל, כפי שאנו היינו המכל והן מוכלות בתוכו. כך נוצרה מסגרת שהידקה את הקשרים הרגשיים בתוך הדיאדות, בין הדיאדות וביניהן לבין המנחים.

"שני בתים" – הקבוצה כמכל

בפגישה הרביעית התרחשה פריצת דרך בהתגייסות המשתתפים לתהליך. לראשונה הסדנה נחלקה לשתי תת-קבוצות: קבוצת האמהות עם יהודית, המנחה ה"אם", והקבוצה השנייה, הילדים ודורון, המנחה ה"אב". שתי הקבוצות מייצגות את שני הבתים. בקבוצת האמהות, שהתגייסו לתהליך באומץ ובכנות, נוצרה זיקה הולכת וגדלה לקשר עם דמות מזינה ומכילה. השתייכותן לקבוצת שוות אפשרה אמפתיה הדדית. נוצרה קבוצה מלוכדת, שבה נולדה אחוות אמהות התומכות זו בזו. יחד הן יצרו מכל מזין, שכוחו טמון, כדברי הכותבים, בקבוצה (Ben-Amitay et al., 2010).

הפעילויות שהצענו נועדו להפגיש את האמהות עם עולמם הפנימי של ילדיהן וליצור אמפתיה. הפעילויות אפשרו לאמהות לחוות את שני צדי המתרס – הן יכלו להתחבר ל"ילד הפנימי", וכך התעוררה אולי גם חוויית ההכלה למצוקת ילדן. המכל התרחב, והיה באפשרותן לקחת אחריות ולחזק את החלק הבוגר שבתוכן. הורים טובים דיים, המצליחים לתמוך בפעולת הדמיון היוצר של ילדם ולהזדהות אתם, מאפשרים לילד לחוות חוויה של נפרדות והכלה (ויניקוט, 2002). החל מפגישה זו, האמהות הפכו לקהל אוהד ונלהב להצגות ולתוצרי ילדיהן. הן הצליחו לנקוט עמדה מאשרת ומחזקת עבור הילדים, ואלו זכו לתשואות ולאישור שכה חסרו להם. הילדים קיבלו והובילו החלטות, זכו ליחס מכבד, להתעניינות בדבריהם, לנראות. נוצר שיח והתפתחה תקשורת הדדית, שאפשרה גדילה מיטיבה בתוך הקרקע המפרה של הדיאדה.

במקביל, בקבוצה השנייה, הילדים הידקו עם המנחה "האב" את הקשר (אולי כפיצוי על דמות האב הנעדר). קשר זה הגביר את היכולת להיפרד מהאם ולהיות קשובים ומרוכזים בפעילות בעלת גוון רגשי. בהלימה לספרות המקצועית (Agazarian, 1994;

(Ben-Amitay et al., 2010), החלוקה לתת-קבוצות דימתה "היפרדות ונפרדות" שבין הורה-ילד. היפרדות מוצלחת דורשת בסיס בטוח (Mahler, 1972). האמהות הצליחו להיפרד מהילד לשעה, וכך לאפשר היפרדות ונפרדות. גם הילדים בתוך קבוצת השווים עברו תהליך, מתוך ידיעה שהמנחה "האב" הוא עוגן עבורם, וגם האם נמצאת בסמיכות. ייתכן שבעזרת הזיקה של המשתתפים למנחים כדמויות "הוריות", גבר והעמיק החיבור בין המשתתפים גם בכל תת-קבוצה (קבוצת האמהות וקבוצת הילדים). החלוקה לתת-קבוצות נמצאה יעילה בהנחת המכל הבטוח, ועמו המסר הסמוי כי ניתן לחיות בשלום עם שני בתים, זה של האב וגם זה של האם, והם מהווים יותר משניים – סינרגיה.

פרידה ולקט ההישגים

כמו בכל תהליך קבוצתי, כתגובה לא מודעת לקראת הפרידה הממששת ובאה מתגלים ניצני נסיגה (Brabender & Fallon, 2008). בכל תהליך טיפולי יש הרס הישג – תוך שמירה על הקשר עמו – ובנייה מחודשת, וישנה הפרידה, שכמוה כמוות, והיא דורשת טקס מיוחד משלה. בטקס זה של פרידה, יש לסכם את מה שאירע ולסדר את הדברים על פי חשיבותם, כדי לאפשר הפנמה (באומן, 2002). כפי שאירע בשלב הקיפאון ששרר בתחילת התהליך, כך האמהות נזקקו שוב להזנה, להערכה ולהוקרה, אך הפעם הן נזקקו גם לניפוח מסגרת.

בניית מאגר הכוחות הייתה אחת מהמטרות העיקריות שהיה עלינו לממש. חשוב היה לציין ולהדגיש את יישום הכלים שנרכשו. המפגש האחרון לוה בהתרגשות גדולה. ההישגים היו מוחשיים ומרשימים מאוד, כמו בניית לוח זמנים יומי של כל המשפחה. דיאדה אחת השכילה לנהל משא ומתן מוצלח סביב נושא ההשכבה וההשכמה; בדיאדה אחרת, הושג ניהול נכון ומיטיבי של התמודדות עם כעסים; בדיאדה נוספת נוצר בסיס של קשב מצד האם לצורכי ילדה, וכפועל יוצא – הבנה לצורך של הילד בשהות עם אביו. ההזנה הייתה הדדית. מטרת התכנית הושגה, הקשר אם-ילד התחזק והתהדק, והשיח התקשורתי ביניהם הפך לשיח מכיל מתוך הקשבה אמפתית. האמהות ציינו כי ביטחונן העצמי השתפר ומסוגלותן ההורית עלתה: הן רכשו כלי התמודדות שסייעו להן להציב ולאכוף גבולות עם הילד מתוך אמפתיה ומתוך היכולת להיות גמישות, ובעיקר, למדו לזקוף ראש ולא להתבלבל בין תפקיד המבוגר לתפקיד הילד...

גישתנו מאמצת מסר המדגיש את חשיבותו של המודלינג ההורי, המחזיק, המכיל והמזין. כאישה (55) וגבר (32), היוונו אנו, מנחי הסדנה, מודל של זוג הורים מצד אחד, ומצד שני היוונו כביכול מודל ליחסי דיאדה אם-ילד, בשל פער הגילים הנראה לעין בינינו.

מוקד ההתערבות הטיפולית נע במעגלים כמו אדוות: המעגל החיצוני – הקבוצה שמהווה את המסגרת, שאליה מכוונים תהליכי ההכלה וההזנה ובתוכה הם מתקיימים, הגרעין המרכזי – קשר אם-ילד, וסביבו – מעגל המתנדבות. המתנדבות "הסבתות" יצקו בהשתתפותן בסדנה נוכחות ממתנת, בהלימה לדברי גודקאר (2009), וכך נוצרה יחידה המדמה תא משפחתי בן שלושה דורות.

המשימה שהוטלה עלינו הייתה מורכבת, בשל ריבוי התפקידים שהיה עלינו למלא ובשל והלחצים שהופנו אלינו. להערכתנו, ההדרכה ההדדית והניתוח הרטרופקטיבי שערכנו לאחר כל מפגש, הסקת מסקנות, הצבת יעדים והבניה מחודשת, תרמו להתפתחות והעצמה של הקבוצה ובתוך הדיאדות במסגרת התערבות קצרת מועד. למעשה שחזרנו הצלחות של התערבויות טיפוליות בקבוצות קצרות מועד המתועדות בספרות המקצועית (Ben-Amitay et al., 2010; Toren et al., 2000). נראה כי יעד הסדנה הושג, ואולם אנו סבורים שמן הראוי שההיכרות הבסיסית והראשונית של משתתפי הסדנה עם מצע יצירתי כמקור הכלה והזנה תמשיך, תוך תחזוקה שוטפת, על מנת לשמר ולהפנים לאורך זמן את תוצריה ותוצאותיה, וכדי שתהפוך לחלק בלתי נפרד מחייהן של הדיאדות.

לסיכום, הצגנו מודל של התערבות קבוצתית קצרת מועד המבוססת על עקרונות התרפיה בהבעה ויצירה, תוך הדגשת מושגי ההחזקה, ההכלה וההזנה. אנו כזוג מנחים שימשנו כ"הורים" לקבוצה, כמכל המאפשר לאמהות לממש את הורותן. כאשר נוצר מכל שהחזיק וחיזק את ה"תא המשפחתי" – הקבוצה, התאפשר מרחב מוגן מטפח ומזין לצמיחה ולשינוי גם בתוך הדיאדות. נראה שהתכנית היוותה תשובה שלמה וסינרגטית לבקשת המשתתפות ומענה לציפיותיהן. מאמר זה עשוי לשפוך אור על תרומת הסדנה להעצמה הורית ולהידוק הקשרים בדיאדה אם-ילד, ולהוות נדבך נוסף וחשוב למגוון תכניות ההתערבות הקיימות בספרות המקצועית בנושא גירושין והשפעתם על התא המשפחתי.

מקורות

- אליצור, א' (1994). לעשות את העולם לתחוח – הספרות ככלי להעשרת המטפל. **"כן": כתב נפש – רבעון לטיפול וחינוך יצירתי**, 4, 8–18.
- אשל, ע' (2002). מחשבות על הכלה, הזדהות, והאפשרות להיות. **שיחות**, טז(2), 137–144.
- באומן, א' (2002). טקסים ומשחקים ליצירת החלל המקודש. מתוך א' פרוני (עורך), **המשחק** (עמ' 152–162). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- בן אהרון, מ' (1997). **מדרך לטיפול דיאדי אם-ילד ואב – ילד: גישה דינמית לטיפול בהפרעות יחסים בילדות**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- בר, ה' והרסט, ל' (2010). **טיפול קבוצתי אנאליטי: מפגש מוחות**. קריית ביאליק: אח.
- גודקאר, א' (2009). **משפחות חדשות בפרספקטיבה פסיכולוגית, חלק א**. זמין באתר פסיכולוגיה עברית: www.hebpsy.net/articles.asp?id=2101
- גליק, א' (2005). כוחות תרפויטיים בקבוצות ייעוץ לילדים. **מקבץ: כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 1(10), 38–53.
- דרוסט, ג' וביילי, ס' (2004). **עבודה קבוצתית טיפולית עם ילדים**. קריית ביאליק: אח.
- ויניקוט, ד"ר (2001). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. תל אביב: עם עובד.
- ויניקוט, ד"ר (2002). **משחק ומציאות**. תל אביב: עם עובד.
- יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). **טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה**. ירושלים: כנרת.
- ישי, ר' ואורן, ד' (2006). הורות חסומה והורות ממומשת – הורות כמעשה יצירה ותרומתה של הדרכה דינמית באוריינטציה פסיכואנליטית להורים. **שיחות**, כ(3), 251–263.

- לויטה, ז', עציון, ז', ויטלי, פ', אברמוביץ, א', קוטלר, פ', וניר, מ' (1997). סרבנות קשר – קונפליקט ביחסי הורה-ילד במצבי פרידה וגירושין. **שיחות**, 2(2), 55–62.
- לונג, מ' ושנון, ד' (2003). **ככה נעשיתי שווד ים**. תל אביב: הוצאת מטר.
- ליבלר, ע' (2003). **סדר נשים: סיפורי נשים במשפחה החדשה בישראל**. תל אביב: שוקן.
- נוטקביץ, א' (2003). **המכל והמוכל: מרחב למפגש של התיאוריה הפסיכואנליטית ותיאוריית המערכות**. זמין באתר: www.hebpsy.net
- נצר, ר' (2004). **המסע אל העצמי: אלכימית הנפש – סמלים ומיתוסים**. בן שמן: מודן.
- סגל, ח' (2001). **מלאני קליין**. תל אביב: עם עובד.
- סגל, י' (2005). שנאת אם-ילד כביטוי של הפרעה נרקסיסטית. **שיחות**, 1(1), 55–62.
- סקוט, ס"פ (2005). **מבוא לתרפיה קבוצתית: מדרוך מעשי**. קריית ביאליק: אח.
- עופרים, י' (2002). ההקשבה בהורות ובטיפול כמכל מחיה וכהכנה ליכולת לשחק. מתוך א' פרוני (עורך), **המשחק** (עמ' 52–63). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- פאוסט, צ' (2000). פרויקט נע"ן (נוער עונה לנוער): העצמה פרטנית, קבוצתית וקהילתית מניתוק לשילוב. **יוזמות ומחשבות: במה לעובדי קדום נער בישראל**, 10, 66–72.
- פטרן, מ' (2001). תפיסת הגבול במשנתו של ויניקוט. **שיחות**, 2(2), 115–126.
- פרוני, א' (עורך) (2002). **המשחק**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- פוסטר, ר' (2005). קבוצות ייעוץ קוגניטיביות והומניסטיות להתערבות עם תלמידים לקויי למידה. **מקבץ**, 10(1), 9–37.
- שכטמן, צ' (2010). **ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים: תיאוריה מחקר וטיפול**. מכללת עמק יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.
- Agazarian, Y. M. (1994). The phases of group development and the systems-centered group. In V. L. Schermer & M. Pines (Ed.), *Ring of fire: Primitive affects and object relations in group psychotherapy* (pp. 36–85). New York: Routledge.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for children and adults. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1269–1287.
- Amato, P. R., & Cheadle, J. (2005). The long reach of divorce: Tracking marital dissolution and child well-being across three generations. *Journal of Marriage and Family*, 67, 191–206.
- Ben-Amitay, G., Rosental, B., & Toren, P. (2010). Brief parent-child group therapy for childhood anxiety disorders: A developmental perspective on cognitive-behavioral group treatment. *Journal of Group Psychotherapy*, 60(3), 389–406.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical application of attachment theory*. London: Routledge.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. London: Karnac.
- Bion, W. R. (1967). *Second thoughts (a theory of thinking)*. New York: J. Aronson.
- Brabender, V., & Fallon, A. (2009). Theoretical history of group development in its application to psychotherapy groups. In A. Fallon (Ed.), *Group development in practice: Guidance for clinicians and researchers on stages and dynamics of change*. (pp. 27–62). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bryner, C. (2001). Children of divorce. *Journal of the American Board of Family Medicine*, 14(3), 201–210.

- Connolly, M. E., & Green, E. J. (2009). Evidence-based counseling interventions with children of divorce: Implications for elementary school counselors. *Journal of School Counseling*, 7(26), 1–37.
- Finley, G. E., & Schwartz, S. J. (2010). The divided world of the child: Divorce and long-term psychosocial adjustment. *Family Court Review*, 48(3), 516–527.
- Forgatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (1999). Parenting through change: An effective prevention program for single mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 711–724.
- Garner, C. N. (2008). *The reality of divorce: A study of the effects of divorce on parents and their children*. Lynchburg, VA: Liberty university. Available at www.fortifiedmarriages.com
- Hartnup, T. (1996). Divorce and marital strife and their effects on children: Archives of disease in childhood. *The Journal of The British Paediatric Association*, 75(4), 1–8.
- Hetherington, E. M., & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: W. Norton & Company.
- Lazarus, S. (2003). *The effects of divorce on children*. Littleton, CO: MDIC.
- Lowenstein, L. (2006). *Creative interventions for children of divorce*. Toronto: Champion Press.
- Mahler, S. M. (1972). On the first three subphases of the separation-individuation process. *International Journal of Psycho-Analysis*, 53, 333–338.
- Moreno, J. L. (1946–1961). *Psychodrama* (Vols. I–III). New York: Beacon House.
- Pruett, M. K., & Pruett, K. D. (1998). Fathers, divorce, and their children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(8), 389–407.
- Roseby, V., & Johnston, J. R. (1998). Children of Armageddon: Common developmental threats in high-conflict divorcing families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(10), 295–309.
- Thomas, D. A., & Gibbons, M. M. (2009). Narrative theory: A career counseling approach for adolescents of divorce. *Professional School Counseling*, 12, 223–229.
- Thompson, P. (1998). Adolescents from families of divorce, vulnerability to physiological and psychological disturbances. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Servic*, 36(3), 34–39.
- Toren, P., Wolmer, L., Rosental, B., Eldar, S., Koren, S., Weizman, R., et al. (2000). Case series: Brief parent-child group therapy for childhood anxiety disorders: Outcome study of a new manual-based cognitive-behavioral technique. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1309–1312.