

# מפגש

## לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא  
**ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל**

עורכים-אורחים:  
**פרופ' ענת זעירא, ד"ר שלהבת עטר-שוורץ ופרופ' רמי בנבנישתי**

**כרך כ' • גיליון 36**  
טבת תשע"ג – דצמבר 2012

יוצא לאור על ידי:

**אנאר**

"אפשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל  
בית הספר לחינוך  
החוג לקידום נוער



משרד הרווחה  
והשירותים החברתיים  
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



# "אני אומרת לעצמי, איזה מזל שהגעתי לפנימייה הזאת": פנימייה טיפולית מנקודת מבטם של בוגריה

חן מייק

## תקציר

עד לתחילת המאה התשע עשרה, מסגרות פנימייתיות לילדים שמו דגש על כינון של סדר ומשמעת, דרך יחסי שליטה מצד המבוגרים. עם התפתחות החשיבה הפסיכולוגית, התבהר כי אותן המסגרות הן בעלות פוטנציאל לשמש כפונקצייה טיפולית כשלעצמן. מאמר זה מבקש לבחון את תפיסת הפנימייה הטיפולית מנקודת מבטם של בוגריה, דרך שימוש בשיטת הריאיון הנרטיבי. לצורך המחקר נותחו סיפורי חיים של ארבעה בוגרים, ומתוכם עלו 75 היגדים הנוגעים לפנימייה. לאחר ניתוח תוכן מעמיק, ההיגדים חולקו לשתי תמות מרכזיות: האחת כוללת את כל ההיגדים אשר התייחסו למקום של הפנימייה בסיפור החיים – נסיבות הוצאה מהבית, השוואה בין הבית לפנימייה ומחשבות על מה היה קורה אלמלא הפנימייה; השנייה כוללת את ההיגדים המתייחסים לחיי הפנימייה – מערכות היחסים עם המדריכים, גבולות ומגבלות המסגרת וקשרים עם חניכים אחרים בפנימייה. דרך הסיפורים מתאפשרת הבנה נרחבת של הסביבה הפנימייתית מנקודת מבטם של בוגריה.

**מילות מפתח:** פנימייה, סיפורי חיים, הוצאה מהבית, סביבה טיפולית

## מבוא

שירותי הרווחה בישראל דאגו בשנת 2010 לשילובם של 8,408 ילדים ובני נוער במסגרות חוץ-ביתית. מרביתם שולבו במסגרות פנימייתיות, ומיעוטם – במסגרות של משפחות אומנה (המועצה לשלום הילד, 2011). ילדים המשולבים במסגרות חוץ-ביתיות סובלים מבעיות חמורות במשפחה; רבים מהם באים ממשפחות חד-הוריות או מרובות ילדים או מבתים שבהם אחד ההורים סובל מהתמכרות לסמים או מהפרעת נפש (דולב, 2003; לוי, 2008). חלק גדול מהילדים במסגרות חוץ-ביתיות סבלו מהתעללות, ועל פי רוב סבלו מהזנחה פיזית או מהזנחה רגשית. הילדים מוצאים למסגרות חוץ-ביתיות לטווח קצר, עד להתארגנות כוחות המשפחה וחזרת הילד אליה, או לטווח ארוך – עד לצאתו של הילד לחיים בוגרים (בנבנישתי, 2007). הקשיים שאפיינו ילדים שהושמו בפנימיות לילדים בסיכון בשנת תשס"ט היו בעיות בקשר המשפחתי, חרדה ודיכאון, תפקוד חברתי לקוי, תפקוד לקוי והישגים ירודים בלימודים, תוקפנות, הזנחה חיצונית ועוד (המועצה לשלום הילד, 2011). רוב הילדים הנמצאים במסגרות פנימייתיות סובלים מבעיות ביותר מתחום אחד (דולב, 2003).

יש המחלקים את הבעיות המרכזיות שמהן סובלים בני נוער בסיכון לשני סוגים עיקריים: האחד כולל התנהגויות בעלות אוריינטציה לעולם החיצוני – היפראקטיביות, תוקפנות והתנהגות אנטי- חברתית; השני כולל התנהגויות בעלות אוריינטציה פנימית ומשקף את ההפרעות הרגשיות העיקריות – דיכאון, חרדה ונסיגה חברתית (Moore, Moretti & Holland, 1998; Scholte & van Der Ploeg, 2000). ויניקוט גרס כי סוג הבעיות הראשון שצוין, ובעיקר התנהגויות אנטי- חברתיות, מתפתח אצל ילדים אשר סבלו מחסכים משמעותיים ונשללו מהם היבטים חיוניים של חיי משפחה. לפיו, התנהגויות אלו מביעות דווקא תקווה, ובאמצעותן הילד מחפש אחר הספקה סביבתית חיונית שנשללה ממנו ויכולה להינתן לו במסגרת של פנימייה טיפולית (ויניקוט, 1956). על פי כהן (2005), התסמינים העיקריים של ילדים שמגיעים למסגרת של פנימיות טיפוליות כרוכים בקשיים בהבחנה ובאינטגרציה. הוא מנה כמה תחומים שבהם באים לידי ביטוי קשיים בהבחנה – הבחנה בין גבולות ה"עצמי" לגבולות הזולת, הבחנה בין מושגי הזמן, הבחנה בין דמיון למציאות וקשיים באינטגרציה בין מרכיבים שונים של תופעה.

## המסגרת הפנימייתית

במאה התשע עשרה, פנימיות לילדים שמו דגש בלעדי על כינון סדר ומשמעת, זאת על ידי יחסי סמכות ושליטה מצד המבוגרים (Abramovitz & Bloom, 2003). יתרונותיה של שיטה זו הם בקלות היישום שלה ובתוצאותיה המידיות. עם זאת יעילותה לאורך זמן מוטלת בספק (Moore et al., 1998). עם התפתחות החשיבה הפסיכולוגית התבהר כי נדרשת תשומת לב לא רק לחינוך ושליטה, אלא גם לצרכים הרגשיים המורכבים של הצעירים במוסדות (Abramovitz & Bloom, 2003).

התאוריה הפסיכואנליטית השפיעה רבות על העבודה במוסדות שטיפלו בילדים. אייכהורן היה מהראשונים שניסו ליישם את תאוריית הדחפים הפסיכואנליטית הקלסית עבור טיפול במוסדות, בעבודתו עם נוער עבריין באוסטרליה. הוא השתמש בתאוריה על מנת להבין תסמינים עבריינים ולפתח טכניקה טיפולית שהתבססה על העברה חיובית (Abramovitz & Bloom, 2003; Zimmerman & Cohler, 2001). גם אנה פרויד, בעבודתה עם ילדים שהוצאו מבתיים במהלך ההפצצות בלונדון במלחמת העולם השנייה, עשתה שימוש בעקרונות מתוך התאוריה הפסיכואנליטית (Zimmerman & Cohler, 2001).

לאחר מלחמת העולם השנייה, פסיכואנליטיקאים אירופים שעבדו במוסדות בארצות הברית החלו לטפל בילדי פנימיות טיפולים אינדיווידואליים אינטנסיביים, תוך ניסיון לשמור עד כמה שניתן את המסגרת הטיפולית המקורית. בגישה זו, אשר שמה במרכז את התהליך הטיפולי האינדיווידואלי, תפקיד הפנימייה נתפס כשמירה על הצעיר ומניעה של הידרדרות בין המפגשים הטיפולים.

רדל וויינמן (1952), אשר עבדו באותה תקופה עם קבוצת בני נוער במוסד טיפולי, שסבלו מהפרעות התנהגות קשות, יצאו כנגד גישת התהליך הטיפולי האינדיווידואלי,

בטענה כי השעה הטיפולית, מוצלחת ככל שתהיה, איננה יכולה לסייע לילד, אם עשרים ושלוש שעות היממה האחרות שופעות בסיטואציות טראומטיות. מתוך כך, ובהמשך להבנות רעיוניות שפותחו בבתי חולים פסיכיאטריים על טיפולים סביבתיים וקהילות טיפוליות (Abramovitz & Bloom, 2003), החלה להיווצר גישה פסיכואנליטית לטיפול במוסדות פנימייתיים, גישה אשר שמה דגש על חשיבות הסביבה והקבוצה לצרכים טיפוליים.

בהשראת עבודתם של רדל וויינמן, בטלהיים פיתח את מושג הסביבה הטיפולית (therapeutic milieu), אשר במהותו הוא שילוב בין סביבה בין-אישית לסביבה פיזית (Zimmerman & Cohler, 2001). הוא האמין כי הסביבה הטיפולית במסגרת של פנימייה מייצרת הזדמנויות טיפוליות רבות, ובניגוד לאנליטיקאי, אשר על מנת לשער מה התרחש, מתבסס בשעה הטיפולית על תחליפים סמליים, לצוות הפנימייה יש אפשרות לבחון ישירות את השפעות חוויות העבר על ההווה, והוא יכול לצפות בילד בשעת התרחשות הדברים אשר ביום מן הימים ישנו את תחושותיו, השקפותיו ולבסוף את אישיותו. לפיכך, בטלהיים האמין כי אין להגביל את הטיפול בילד לחדר הטיפולים, אלא להכילו על כל רגע מחייו, שכן בכל רגע ובכל מסגרת טמונות אפשרויות טיפוליות מסוימות שעלינו לנצל (בטלהיים, 1950). בהמשך, בהתאם לרעיונותיו של בטלהיים, רדל וויינמן דיברו על מושג ההיגינה המוסדית, שלפיו על כל גורם בחיי המוסד להיות מכוון למטרות טיפוליות, כולל אנשי הצוות – זוטרים ובכירים כאחד, האווירה במוסד, עיצוב החללים שבו וכו' (רדל וויינמן, 1952).

מאז החלה להתפתח החשיבה על הפנימייה כסביבה טיפולית, נעשים ניסיונות למצוא מודלים תאורטיים ופרקטיקות למסגרות של פנימייה טיפולית. לפי כהן (2005א), אשר ממשיך את רעיונותיו של בטלהיים, מטרת הפנימייה היא להיות כלי טיפולי כשלעצמה, ולא מסגרת שבה מתרחשת, בין השאר, פעילות טיפולית. גישה זו, המכונה "הטיפול הפנימייתי", גורסת כי הפנימייה הטיפולית צריכה ליצור תנאים של "לידה מחדש", פסק זמן ממהלך ההתפתחות הרגיל של הילד, שיאפשר חזרה לתהליכים ראשוניים. כהן משתמש במונח של ויניקוט – "מרחב פוטנציאלי" – על מנת להסביר את מהות הטיפול הפנימייתי. לפי ויניקוט, המרחב הפוטנציאלי הוא מרחב לחוויות אשר אינן שייכות למציאות הנפשית הפנימית ואף אינן חלק מהמציאות החיצונית. מרחב זה נוצר ביחסים שבין התינוק לאם, כאשר זו מספקת לתינוק ביטחון. במרחב הפוטנציאלי התינוק חש שהוא יצר את העולם, אך חוויה זו יכולה להתרחש רק אם הוא יקבל מענה לצרכיו (Winnicott, 1967). על פי גישתו של כהן, המטרה המרכזית של הפנימייה איננה קידום יכולת ההסתגלות לסביבה על ידי חינוך, אלא פתיחה והרחבה של מרחבים פוטנציאליים, אשר דרכם יוכל הילד להתייחס מאוחר יותר למציאות. הוא מציין כמה עקרונות מנחים לטיפול הפנימייתי, שהם פרדוקסים הכרחיים: השעיית הזמן כנגד לוח זמנים קבוע, ניתוק של הפנימייה מהמציאות לעומת שגרה מעוגנת במציאות, מטרת הטיפול הפנימייתי, שהיא למעשה עצם תהליך הטיפול, וצורך לייצר עבור הילדים אחדויות חדשות על מנת לאפשר להם יכולות נפרדות טובות יותר (כהן, 2005ב).

חוקרים בתחום תאוריית ההתקשרות ניסו גם הם לספק מסגרת תאורטית ומעשית לפנימיות טיפוליות. בגישת ההתקשרות, הטענה היא כי תהליך ההתקשרות יוצר "מודל עבודה פנימי", שהוא למעשה אוסף של רגשות, אמונות ואסטרטגיות על אנשים ויחסים המתבסס על חוויות ביחסים המוקדמים. כיוון שחוויות אלו כוללות פעמים רבות טיפול אמביוולנטי, נטישה, הזנחה או ניצול, הילדים למדו שאלומות היא חלק מיחסים קרובים. לפיכך, יש להבין התנהגויות אלימות דווקא כניסיונות ליצור קשר ולשמרו. לאור הבנה זו, פרדיגמת ההתקשרות מציעה להציב בראש סדר העדיפויות יצירה ושימור של מערכות יחסים, ולא שליטה (Moore et al., 1998). במחקר אורך ישראלי אשר בחן את התוקף האמפירי של גישת ההתקשרות, נמצא כי ככל שהושגה בצוות תחושת ביטחון רבה יותר, התמתנו ההשפעות השליליות של ייצוגי ההתקשרות הלא בטוחים על ההסתגלות, מה שהתבטא בעיקר בשיפור התפקוד הרגשי וההתנהגותי של הצעיר בפנימייה. רמות רגשות הכעס, הדיכאון ובעיות ההתנהגות של הצעירים שתפסו את הצוות כ"בסיס בטוח", ירדו לאורך הזמן, ובמקביל עלתה בתקופת המחקר רמת הרגשות החיוביים שלהם. נוסף על כך, המחקר מצא כי חוויית הביטחון של הצעירים בקשר עם אנשי הצוות נקשרה לשינוי בייצוגי ההתקשרות, כלומר צעירים שחשו ביטחון ביחסים עם הצוות היו חרדים או נמנעים פחות בהתקשרותם, ולאחר שנה של שהות במוסד, הם אף תפסו את הוריהם בצורה חיובית יותר (גור, 2005).

וורד הציע מודל טיפולי שיצא מנקודת ההנחה כי למרות הצורך הבסיסי להתייחס לכל ילד כאל ילד "נורמלי", עבור ילדים בפנימיות יש צורך לאמץ מגוון רחב יותר של תגובות והתנהגויות. הוא השתמש בתשתיות תאורטיות שונות על מנת להבנות את ההיבטים השונים של הטיפול; כך למשל, על בסיס תאוריית הלמידה החברתית ותאוריית ההתקשרות, הוא הדגיש את חשיבות העובדה שהצוות משמש כמודל באופן שבו הוא מתמודד עם קשיים. הוא השתמש בתאוריות קבוצתיות על מנת להדגים את חשיבות הטיפול במערכות היחסים שבין הילדים, ובמושגים של רדל על מנת להמחיש את החשיבות שבהיענות מידית להזדמנויות טיפוליות שצצות במהלך שגרה (Ward, 2004). מודל אחר, המבוסס על מודלים של טיפול בנפגעי טראומה, ציין ארבעה מרכיבי מפתח למסגרות פנימייתיות – ביטחון, ניהול רגשות, התאבלות ואמנציפציה. המרכיב האחרון והייחודי קורא להשטיח את ההיררכייה הארגונית ולחלוק את המחויבות ליצירת ביטחון בין הצוות לנוער (Abramovitz & Bloom, 2003). חוקרים אחרים גרסו כי ניתן לחלק את כל האסטרטגיות המרכזיות שהצוות בפנימיות טיפוליות משתמש בהן, כגון: עיצוב הפנימייה כסביבה טיפולית, התמיכה הרגשית, מידת האוטונומיה והדרישות מהילד, לשני גורמים מרכזיים – האחד כולל היבטים התנהגותיים, והשני היבטים רגשיים. לפיהם, בכל מסגרת פנימייתית חייבים לבוא לידי ביטוי שני המרכיבים, והאיזון הנכון ביניהם הוא מבניות מעטה ותמיכה רגשית רבה (Scholte & van der Ploeg, 2000).

## מדריכים בפנימייה

הנחה משותפת לכל הגישות הטיפוליות העוסקות בפנימיות היא ההנחה שקשר אנושי נעים הוא שמייצר סביבה של ביטחון וצמיחה (Moses, 2000). רדל וויינמן (1952) הדגישו כי בפנימייה טיפולית כל דמות צריכה להיות חלק מהמסגרת הטיפולית, או לכל הפחות – לא להזיק לטיפול. לפי כהן (2005), על מנת לקיים טיפול יעיל במסגרת הפנימייה, יש חשיבות עליונה לכך שהצוות יהיה קבוע, ולא יתחלף לעתים קרובות. כמו כן על כל הצוות לקבל הדרכה, על מנת שיוכל לעמוד מול תהליכי ההעברה וההשלכה של הילדים.

מבין כל אנשי הצוות, המדריך הוא בעל התפקיד שהקשר שלו עם הילד הוא האינטנסיבי והישיר ביותר. לפיכך, קיימות בו הזדמנויות רבות לייצר שינוי (Moses, 2000). מחקר מצא כי מדריכים בפנימייה מהווים מודל לחיקוי עבור הילדים הרבה יותר מדמויות אחרות שבהן הם נתקלים, ואף יותר מאשר הפסיכותרפיסט המטפל בהם (Portnoy, 1973).

מחקר אשר בחן מקרוב את תפקיד המדריך מנקודת מבט של תאוריית ההתקשרות, חיפש אחר המרכיבים היוצרים אינדיווידואליזציה של הטיפול בפנימייה, מתוך הבנת חשיבות הקשר האינדיווידואלי עם כל ילד. המחקר מצא כי ילדים שהיו אהובים יותר, כאלו שהיה קל לעבוד אתם או שנתפסו כבעלי פוטנציאל גדול לשיקום, היו בעלי סבירות גבוהה ביותר לקבל תשומת לב אישית וליהנות מגמישות בחוקים. באינטראקציה עם ילדים שנתפסו כמתפקדים טוב פחות או כקשים יותר, המאמצים כווננו בעיקר למציאת איכויות חיוביות ולטיפול בבעיות הספציפיות של הילד. עם זאת, במקרים אחרים של עבודה עם ילדים קשים או חדשים בפנימייה, המדריכים תיארו טיפול סטנדרטי, כלומר טיפול בעל מאפיינים אינדיווידואליים מעטים יותר, השם דגש על שליטה, ופחות התערבויות רגשיות. סוג כזה של טיפול, שאינו מכוון באופן ספציפי לאופיו של הילד ולצרכיו האינדיווידואליים, נתפס כטיפול בעייתי ויעיל פחות (Moses, 2000).

מחקר אחר בחן את תפיסותיהם של המדריכים בנוגע לטיפול בילדים ומצא כי לכל מדריך הייתה גישה ייחודית, אך יציבה, לטיפול. למרות הבדלים תפיסתיים בין המדריכים, אשר עלולים ליצור חיכוכים, גישותיהם נמצאו עקביות דיין כדי ליצור תבניות שונות עבור ילדים שונים. כלומר, המרכיב האינדיווידואלי בקשר שבין הילד למדריך התקיים למרות השונות בקרב הצוות (Andersson & Johansson, 2008).

## תפיסת הבוגרים את הפנימייה

מעט נכתב על הדרך שבה בוגרי הפנימייה תופסים את הפנימייה. במחקר רב-היקף שנערך בישראל על בוגרי פנימיות חינוכיות, הוקדש פרק לנושא זה. המחקר מצא כי

עבור מרבית הבוגרים, חוויית השהות בכפר נוער הייתה חיובית והותירה זיכרונות טובים. מרביתם ציינו כי המדריכים היו עבורם כתובת בשעת הצורך. כמו כן, המחקר מצא כי חוויית השהות בכפר הנוער הייתה זכורה באופן חיובי יותר לילידי הארץ מאשר לצעירים שלא נולדו בישראל (בנבנישתי וזעירא, 2008). במחקר שנערך בארצות הברית ובחן בין השאר את עמדות הבוגרים בנושא ההשמה החוץ-ביתית, מעל למחצית מהמשיבים הסכימו עם האמירה שהיו בני מזל שהושמו במסגרת חוץ-ביתית, ומרבית הנבדקים דיווחו כי באופן כללי, היו מרוצים מהמסגרת שבה הושמו (קורטני, טראו ובוסט, 2008). כל המחקרים שצוינו עשו שימוש בשאלונים מובנים ובשיטת מחקר כמותנית.

המחקר הנוכחי ביקש לבחון את תפיסת הפנימייה מנקודת מבטם של בוגריה, דרך סיפורי החיים של הבוגרים. עד ביצועו, נערכו מחקרים איכותניים אשר הוקדשו לסיפורי חיים של בוגרי פנימיות בישראל, ובפרט להיגדים מתוך סיפורי החיים אשר נגעו לחוויית השהות בפנימייה. דרך נקודת מבטם של הבוגרים, התאפשרו בחינה של המסגרת הפנימייתית על היבטיה השונים והשוואה לגישות התאורטיות שהוצגו במאמר זה.

## שיטת המחקר

### משתתפי המחקר

במחקר השתתפו ארבעה בוגרי פנימייה טיפולית: נתן, אנסטסיה, רחלי ולינוי.<sup>1</sup> כולם שהו בפנימייה באותו פרק זמן והשתייכו לאותה קבוצה. בעת הריאיון היו המשתתפים בני 22–23. בעבר שימשתי כחלק מהצוות החינוכי באותה פנימייה, ולפיכך הייתה לי היכרות מוקדמת שטחית עם הבוגרים שאליהם פניתי לצורך עריכת המחקר. בפנייה, שנעשתה דרך האינטרנט, הוסבר נושא המחקר וצוין כי הוא אנונימי, ולאחר מכן הבוגרים נשאלו, אם יהיו מוכנים להשתתף במחקר. ארבעה מבין הבוגרים נעתרו ברצון לבקשתי להיפגש לצורך ריאיון. כעשרה נוספים סירבו לבקשה או התלבטו ובסופו של דבר החליטו שאינם מעוניינים.

### ניתוח הנתונים

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשיטת מחקר איכותנית המבוססת על הריאיון הנרטיבי, כפי שפותח על ידי רוזנטל (Rosental, 1993). בשיטה זו, המשתתפים מתבקשים לספר על עצמם ללא הכוונה לנושא מסוים. לאחר מכן הם נשאלים, במידת הצורך, שאלות הבהרה או העמקה או שאלות שעלו תוך כדי הקשבה לסיפור. הריאיון מוקלט ומשועתק, והטקסט המתקבל מהווה את חומר הניתוח.

הריאיון הנרטיבי נבחר כשיטת המחקר הנוכחי, כיוון שהוא פותח מראש ומתאים במיוחד לניתוח סיפורי חיים של מרואיינים, שהם לרוב סיפורים ארוכים המתייחסים

1 על מנת להגן על פרטיותם של המשתתפים, כל השמות המופיעים במאמר זה בדויים, וסימני זיהוי אחרים טושטשו.

לפרק ממושך מחיי המספר (רוזנברג, קינן ומונק, 2010). ריאיון זה מתאפיין בהיותו בלתי מכוון במידת האפשר, כך שההבניה המתקבלת בו היא בעיקר של הדובר ופחות של החוקר (ליבליך, תובל משיח וזילבר, 2010). הנרטיב הוא בעל מבנה ייחודי, הכולל תשובות לשאלות מרכזיות בהבנת החוויה הסובייקטיבית של הפרט, ובחלקן כאלו שאי-אפשר לענות עליהן בכלים מתודולוגיים אחרים. הוא כלי ליצירת משמעות, להבנה ולארגון של המאורעות המתרחשים (תובל משיח וספקטור מרזל, 2010). בשיטת הריאיון הנרטיבי מייחסים חשיבות רבה להשמעת קולו של המספר בקשר לעצמו ולמציאות שבה הוא חי. החוקר אינו תר אחר אמת היסטורית, אלא מתייחס להיגיון הפנימי ולמשמעות שהמספר מקנה להתרחשויות. בשל האפשרות לבחון מציאות דרך חוויות אישיות, גישה זו משמשת לעתים קרובות להשמעת קולן של אוכלוסיות מוחלשות או מושתקות (תובל משיח וספקטור מרזל, 2010), תיאור שאותו ניתן לייחס גם לאוכלוסייה של בוגרי פנימיות בישראל, אשר נותרים פגיעים יותר מבני גילם ומסתגלים פחות מהם גם לאחר סיום השהות במסגרת (בנאי, 2008).

לצורך ניתוח הנתונים במחקר נרטיבי מומלץ על פי רוב לגשת לחומר ללא הבניות הקיימות מראש, אלא לקרוא את הטקסט, להציע תמות וקטגוריות הבאות לידי ביטוי בדברים, לרכז את ההיגדים הרלוונטיים עבור כל הנחקרים ולנסח הצעת מסקנות הכוללות הצגת תאוריה אפשרית לאינטגרציה של הממצאים. ליבליך ועמיתיה (2010) מציעים כמה שיטות לניתוח נתונים, מביניהן נבחרה לצורך המחקר הנוכחי גישה ניתוח תוכן קטגוריאלית, שאותה ניתן ליישם על תיאור מקרה בודד, כמו גם על קבוצה גדולה של נחקרים. גישה זו מניחה כי בטקסט קיימת חזרתיות שיטתית, הניתנת לגילוי על ידי פירוק הטקסט לקטעי תוכן שאותם מגדיר החוקר כרלוונטיים לעניין שבו הוא עוסק, וקיצוץ לתמות כלליות ולקטגוריות משנה בתוך כל תמה. כיוון שנושא המחקר הוא תפיסת הפנימייה מנקודת המבט של בוגריה, לצורך הניתוח נאספו מתוך כל הנתונים ההיגדים הקשורים לפנימייה. בסך הכול נמצאו כ-75 היגדים, חלקם באורך כמה מילים, חלקם קטעים שלמים הכוללים התייחסויות מורכבות. לאחר ריכוז ההיגדים בנושא הפנימייה, נעשתה קריאה חוזרת ומעמיקה של החומר, מתוכה עלו שתי תמות כלליות, המחולקות לקטגוריות משנה, כפי שיפורט בהמשך.

מגבלות המחקר הנוכחי נעוצות בשני גורמים מרכזיים – האחד, מיעוט המספרים, הפוגע ביכולת ההכללה של הטקסט. מאידך גיסא, למרות מספרם המועט של המספרים, כמות ההיגדים הנוגעים לפנימייה ומשמשים כחומר מחקרי היא גדולה ומספקת – קרוב לשמונים היגדים. מגבלה נוספת של המחקר נעוצה בבחירת המספרים. ארבעת המספרים נענו לבקשה להתראיין, לעומת כעשרה אשר סירבו. קשה לשער, מדוע חלק מהבוגרים סירבו להשתתף, בעוד אחרים נענו ברצון, אך ייתכן כי הדוברים שנענו לבקשה חוו את הפנימייה באופן חיובי יותר מחבריהם. מכאן שמאמר זה עשוי לייצג בעיקר את קולם של בוגרי הפנימייה שעבורם חוויית השהות הפנימייה הייתה חיובית מספיק על מנת שיוכלו לחלוק ולשתף בה.



## הצגת המספרים

### אנסטסיה

אנסטסיה עלתה לארץ עם הוריה בגיל צעיר. ההורים התגרשו מעט אחרי העלייה, ומאז נעלמו עקבותיו של האב. שני ההורים היו מכורים לאלכוהול. כשנה לאחר העלייה אנסטסיה הגיעה לפנימייה, לאחר שספגה אלימות קשה מצד אמה, עד כדי כך שאושפזה בבית חולים בשל פציעותיה. היא התגוררה בפנימייה עד לתום שנות התיכון. במהלך תקופה זו נוצר קשר עם משפחה מארחת, שאליהם יצאה אנסטסיה בסופי השבוע ובחגים. את אמה היא פגשה בעיקר כשזו ביקרה בפנימייה. במהלך תקופת התיכון, האם נפטרה בפתאומיות, ונסיבות המוות אינן ידועות עד היום. בעקבות אבדן האם, אנסטסיה נקלעה למשבר נפשי, הידרדרה בלימודים, עברה בית ספר ונזדקקה לטיפול פסיכולוגי ותרופתי. אנסטסיה תיארה את היחס הנוקשה והאלים שספגה מאמה בילדותה, אך עם זאת, גם את השיפור ביחסים ביניהן לאורך השנים ואת האבדן העצום שחוותה במותה.

לאחר סוף לימודיה בתיכון, אנסטסיה התגייה לצבא, אך השתחררה לפני תום השירות. לאחר השחרור עבדה במלצרות וחסכה כסף לטיול בחו"ל. בעת הריאיון היא התגוררה בדירה שכורה עם שותפים, לאחר ששבה מטיול ארוך, עבדה במלצרות ונרשמה ללימודים אקדמיים.

### לינוי

בשונה ממרבית הילדים שמגיעים לפנימיות, לינוי הגיעה ממשפחה מבוססת מבחינה כלכלית. חיכוכים קיצוניים בינה לבין הוריה הובילו לידי התערבות מצד הרשויות והוצאתה מהבית בגיל 15. בסיפורה, לינוי תיארה קושי עצום שלה לקבל את סמכות ההורים, ובו-זמנית – ניסיונות חוזרים ונשנים שלהם לשלוט בה. ההסלמה ביחסים בינה לבין הוריה הגיעה לכדי ניסיון שלהם לאשפזה בבית חולים פסיכיאטרי והתערבות המשטרה בסכסוך. לינוי התגוררה בפנימייה במשך שנתיים וחצי ועזבה אותה בטרם סיימה את לימודיה, מתוך רצון לשוב לבית ההורים, שכן היחסים עמם השתפרו מאוד בתקופת הפנימייה. עם חזרתה הביתה, עד מהרה היחסים עם ההורים הידרדרו שוב, לינוי עברה כמה מוסדות נוספים לתקופות קצרות, ובסופו של דבר, לאחר התערבות של גורמים נוספים במשפחה, היא שכרה דירה במימון ההורים. היא השלימה בגרויות, התגייה לצבא, ולמרות קשיים עצומים שחוותה במסגרת, השלימה שירות מלא. לאחר שחרורה, לינוי התקשתה להשתלב במסגרת תעסוקתית ופוטרה מכמה מקומות. היא פנתה לתחום הבידור, שבו הרגישה בנוח, ובהמשך פתחה עסק עצמאי בתחום. במקביל, פנתה לטיפול פסיכולוגי ופסיכיאטרי. בעת הריאיון לינוי התפרנסה בהצלחה מהעסק העצמאי, טופלה תרופתית בשל קשיים רגשיים, התגוררה בדירה שכורה עם שותפים וקיימה קשר מרוחק למדי עם הוריה.

## רחלי

הוריה של רחלי התגרשו כשהייתה תינוקת. אביה היה מכור לסמים, והקשר ביניהם היה מרוחק. האם נקלעה למשבר נפשי חריף עד כדי אשפוז פסיכיאטרי. בעקבות המשבר תפקודה הידרדר, ורחלי ואחיה סבלו מהזנחה קשה. רחלי הגיעה לפנימייה בהיותה בת 12 ועזבה בתום לימודי התיכון. במהלך השנים, האם השתקמה, אך רחלי בחרה להישאר בפנימייה, למרות האפשרות לחזור הביתה. במקביל, האב נכנס לכלא על רקע שימוש בסמים. בהמשך הוא שוחרר ונגמל. כבר מגיל התיכון רחלי עבדה בעבודות מזדמנות, והיא המשיכה לעבוד גם במקביל לשירות הצבאי, שאותו סיימה בהצטיינות. בסיפורה בלט הקושי הרב שבהכרח לעבוד בשל היעדר גב כלכלי. בעת הריאיון, רחלי החזיקה בעבודה זה שנים מספר ועמדה לקראת מעבר למגורים משותפים עם בן זוגה מאז התיכון. היא דיברה על רצונה לעבוד בעתיד עם ילדים בסיכון.

## נתן

נתן עלה לארץ עם אמו בהיותו בן 5 שנים והוצא מיד למסגרת פנימייתית. עד שנקלט בפנימייה שבה שהה עד סוף תקופת התיכון, הוא עבר כמה מסגרות. המעברים היו בחלקם בשל בעיות התנהגות קשות. אמו סבלה כפי הנראה מקשיים נפשיים, ותפקודה היה ירוד ביותר. את אביו לא הכיר, אך בן הזוג של האם היווה עבורו דמות הורית. בהיותו בן 15, אמו ובן זוגה עזבו את הארץ בפתאומיות, מבלי להודיע לו. מאז האם אינה מתגוררת בארץ, היא התחתנה והתגרשה עוד כמה פעמים, ונולדו לה ילדים מאבות שונים.

במסגרת הפנימייה נוצר קשר משמעותי בין נתן לבין מורה מתנדב שסייע לו בלימודים, והמורה הפך להיות האפוטרופוס שלו והדמות המשמעותית ביותר בחייו. נתן סיפר, איך חש לראשונה צורך להתאמץ על מנת לרצות מישהו. לאחר שעזב את הפנימייה, הוא התגייס לצבא, אך הסתבך בעברה קשה ונכנס לכלא לתקופה ממושכת. בעקבות התקרית נתן חש שאכזב את האפוטרופוס שלו, והקשר ביניהם ניתק. לאחר שחרורו הוא עבד בעבודות זמניות, שאותן החליף בתדירות גבוהה. כך היה המצב גם בעת הריאיון.

## תמות מרכזיות וקטגוריות המשנה המשותפות בניתוח

כאמור, מתוך ארבעת סיפורי החיים שנאספו, קובצו 75 היגדים שנגעו לפנימייה. קריאה חוזרת ומעמיקה של ההיגדים העלתה שתי תמות מרכזיות, אשר בתוכן ניתן היה לכלול את מרבית ההתייחסויות של בוגרי הפנימייה לפנימייה. כל אחת מהתמות התחלקה לכמה קטגוריות, אשר נבחרו לפי תכנים שחזרו על עצמם בסיפורי הבוגרים. התמה הראשונה כללה את כל ההיגדים אשר נגעו למקומה של הפנימייה בסיפור החיים. התמה השנייה כללה את כל ההיגדים אשר נגעו לחיים במסגרת הפנימייה. במילים אחרות, החלוקה נעשתה על פי היות ההתייחסויות נוגעות לתפקיד הפנימייה בחיים של הבוגרים

בעבר, בהווה ובעתיד, לעומת התייחסויות אשר נגעו ישירות לחוויית השהות במסגרת של פנימייה טיפולית. החלוקה שהוצעה אפשרה מצד אחד היכרות עם תפיסת הבוגרים את הפונקצייה שאותה מילאה הפנימייה בחייהם, ומצד שני – הבנה של הגורמים המשמעותיים בחווייתם את השהות בפנימייה, כפי שהיא מוצגת בדיעבד.

## תמה ראשונה – מקומה של הפנימייה בסיפור החיים

תמה זו כוללת שלוש קטגוריות: נסיבות הוצאתם מהבית של המספרים, השוואה בין בתייהם לפנימייה ומחשבות על החיים שהיו צפויים להם אלמלא עברו לפנימייה.

### קטגוריה ראשונה – נסיבות ההוצאה מהבית

כל אחד מהבוגרים סיפר בחלק הראשון של הריאיון על סיבת יציאתו מהבית. כולם תיארו מצב שבו הבית הפך להיות מקום שלא ניתן לחיות בו. אף אחד מהם לא הביע תחושות אמביוולנטיות בנוגע לנכונותה של החלטת הרשויות להוציאו מביתו, והיציאה מהבית תוארה כנקודת מפנה מכרעת בחייהם.

כך סיפרה אנסטסיה על היום שקדם לקליטתה בפנימייה:

יום אחד התעוררתי בלילה ומצאתי אותה עם בקבוק וודקה [...] אז לקחתי לה את זה ושפכתי לכיור [...] היא פשוט התחילה להכות אותי עד כדי שהובאתי לאשפוז בבית חולים [...] היא הייתה במעצר כמה ימים [...] יום למחרת כבר מצאתי את עצמי בפנימייה עם עובדת סוציאלית מטעם הרווחה.

אצל לינוי, סכסוך מתמשך עם ההורים הוא שהביא להוצאתה מהבית. היא תיארה באריכות מסכת של מריבות, איומים באשפוז פסיכיאטרי כפוי ומעורבות של משטרה. בסופו של דבר, הוריה הם שהשיגו צו בית משפט להוצאתה מהבית, ועוד באותו היום היא נקלטה בפנימייה.

רחלי נענתה להצעת הרווחה לצאת מהבית בעקבות הזנחה קשה שסבלו היא ואחיה, בשל מצוקה נפשית שאליה נקלעה אמם:

אימא שלי עברה משבר [...] ברמה שהיא הגיעה לאשפוז פסיכיאטרי [...] אימא שלי לא יכלה כל כך לתפקד [...] בזמן שאחי היה בפנימייה, באו כמה עובדות סוציאליות וניסו שגם אני אכנס [...] גירשתי אותן מלא פעמים מהבית [...] אחרי שנה בערך שאחי היה בפנימייה ראיתי שזה ממש מגניב [...] וגם הייתי די ערה לחיים [...] הבנתי שהמקום שלי נכון לאותו רגע הוא לא בבית, ושזה אמור להיות במקום קצת יותר מסודר.

נתן עבר מסגרות פנימייתיות אחדות עד שנקלט בפנימייה שבה נשאר. הוא הסביר את ההוצאה הראשונה מהבית, בהיותו בן חמש: "בגלל שהיה מצב כלכלי לא משהו וגם אמא שלי לא ממש בן אדם הכי טוב לגדל ילד, אני חושב... זו החלטה טובה שלה שהיא שמה אותי בפנימייה". בהמשך, נתן נפלט מכמה מסגרות, בשל בעיות התנהגות: "העיפו אותי משם מאוד מהר אחרי כל הבלגן שעשיתי שם". בהגיעו לפנימייה האחרונה היה

ספק באשר ליכולתו להישאר במסגרת של פנימייה פתוחה. מנהלת הפנימייה תוארה כמי שנלחמה לטובת הישארותו בפנימייה, צעד שלמרבה המזל, הוכח כנכון.

מבלי שנתבקשו לכך, כל הבוגרים תיארו באופן ספונטני את הסיבות להוצאתם מהבית. כאמור, בסיפורם של הבוגרים לא הופיעו חרטה או בלבול סביב ההוצאה מהבית. נראה כי הייתה קיימת הבנה מלאה של הבעייתיות בתפקוד ההורי טרם הכניסה לפנימייה, ולכן המעבר לפנימייה הופיע בסיפור כצעד הכרחי ונכון.

### קטגוריה שנייה – השוואה בין הבית לפנימייה

כל הבוגרים בחרו להשוות בדרך זו או אחרת בין הבית לפנימייה. עיקר ההיגדים בקטגוריה זו, כפי שיתואר להלן, עסקו בהשוואה בין הטיפול ההורי הלכוי שעמו נאלצו להתמודד בבית ובין היחס של צוות הפנימייה אליהם – השוואה בין המדריכים להורים. כמה היגדים התייחסו לפער שבין הפנימייה לבין חיים בבית נורמטיבי, שבו לא זכו לגדול. היגד נוסף התייחס ליכולת של הפנימייה לספק תנאים חומריים טובים יותר, למשל חוגים.

אנסטסיה השוותה בין הבית לפנימייה מבחינת החינוך שקיבלה בשני המקומות. היא סיפרה על היחס האלים של אמה בבית ודרך החינוך הקשה, לעומת הסבלנות והדאגה שגילתה מצד צוות הפנימייה:

היא הייתה אגרסיבית אליי [...] כל מיני דברים כאלה שלא מתנהגים ככה עם ילד בן 6, ובפנימייה גיליתי דברים אחרים, סבלנות [...] שזו לא הדרך להעמיד אותי בפניה או לפתור אתי תרגילים במתמטיקה ולכעוס עליי נורא נורא כי לא הבנתי מה אני עושה [...] בפנימייה זה היה אחרת, אתה מרגיש שיש לך על מי לסמוך, שיש שם אנשים בוגרים – המדריכים, ההנהלה.

מדבריה של לינוי על הבית השתמעה ההשוואה לפנימייה: "[בבית] ניסו ללכת כסאח כל הזמן, לא הקשיבו למה שיש לי להגיד, לא ניסו להבין מאיפה זה בא, לא ניסו למצוא את השורש של הבעיה, בפנימייה ניסו ללכת אתי במקום נגדי". בנושא החינוך, לינוי העלתה השוואה נוספת בין הבית לפנימייה – את הבית תיארה כמקום שבו הייתה מעורבת בניגוד לרצונה בסכסוכי ההורים, לעומת המדריכים בפנימייה, שעליהם לא ידעה הרבה: "ככה הורים צריכים להיות. אתה לא אמור לדעת שום דבר על הבעיות שלה ההורים, אתה לא אמור לדעת מה יש להם בבנק ומה קורה ביניהם". אולם ההשוואה הזו הפכה להיות בהמשך המשפט לנקודה מבלבלת, עצובה וקשה: "פתאום פגשתי אותה [את המדריכה] ברחוב וראיתי שהיא בהיריון, וזה היה נורא מוזר... גם הלכתי לבקר אותם בבית, וזה היה נורא מוזר... פתאום התנפצה כל האשליה הזאת של אימא ואבא, כי זה לא היה במסגרת הפנימייה". מה שהתחיל בסיפור של לינוי כתיאור חיובי של הסביבה הפנימייתית המגוננת לעומת ההורים חסרי הגבולות, הפך עד מהרה, דרך אזכור ההיריון של המדריכה, לזיכרון כואב. דרך דבריה של לינוי ניתן לחוש את הבלבול הרב שליווה את הקשר עם המדריכים. רגע זה בסיפור של לינוי היה טעון ועצוב, והיא אף פרצה בבכי.

רחלי השוותה בין האחריות לאחיה הצעיר, שהייתה מוטלת עליה בבית, ובין התחושה שבפנימייה יש מי שדואג לה:

כשגדלתי עם אחי בבית, אני זאת שהייתי קמה בבוקר להעיר אותו, להכין לו בגדים, מכינה לו סנדוויץ' [...] לוקחת אותו לבית ספר [...] בבית אימא שלי לא הייתה עושה את זה, אבל בפנימייה כן מעירים אותך, שזה כיף [...] מדריך יושב לידך ומדבר אתך קצת, זה הכי כיף בעולם, זה הכי חשוב בעולם. בבית זה לא היה [...] דברים שאמורים להיות בסיסיים בחיים [...] בבית זה לא היה ככה [...] כשהייתי הולכת הביתה הייתי מרגישה שאני הולכת לעבוד. כשהייתי באה לפנימייה זה כאילו החופש, אין לך דאגות על הראש.

בדומה לאנסטסיה, גם רחלי תיארה כיצד גילתה בפנימייה לראשונה יחס חם ודואג, שלא הכירה בבית: "יש דברים שלא ראיתי בבית וראיתי בפנימייה [...] איך מעירים ילד, איך מקבלים אותו כשהוא חוזר מבית ספר, איך מתייחסים אליו, רע לו, טוב לו, לשים לב מה עובר על ילד, לנסות להגיע לילד, דברים שהם ממש חשובים".

ההשוואה שעשה נתן בין בית לפנימייה לא התייחסה לבית שלו עצמו, כנראה בשל העובדה שהוא יצא מהבית בגיל צעיר מאוד ושהה עם אמו לעתים רחוקות מאז. הוא התייחס באופן כללי למצב שבו ילד גדל בבית עם הורים ולומד לאמץ את השקפת עולמם, לעומת ילד שגדל בפנימייה וזוכה להיחשף למגוון רחב יותר של דמויות סמכות:

אתה רואה כל פעם בן אדם חדש, רואה איך הוא חושב, וככה אתה גם בוחר לעצמך איזשהו דרך בסופו של דבר. זה טוב, שאין לך כיוון אחד שזה ההורים שלך וזהו. אם אתה גדל עם ההורים, יש לך ראייה אחת של אבא ואימא או שניהם, וככה אתה רואה את הדברים. אני קיבלתי הרבה זוויות ממש מטורפות, איך ילדים בפנימייה חושבים, איך מדריכים חושבים, כל פעם הייתי צריך להיכנס לראש של מישהו אחר. אני מאוד סקרן, מאוד אוהב לדעת איך אנשים חושבים, זה מאוד מעניין.

בהמשך נתן עשה השוואה נוספת בין בית לפנימייה, בספרו על הסתבכות בעברה ועל תיק שנפתח לו במשטרה עקב תלונה מטעם הפנימייה: "בבית זה לא אמור לקרות, הורים לא מגישים תלונה נגד הילדים שלהם", אך אז מיד המשיך: "אבל אימא שלי הגישה נגדי תלונה פעם אחת, כי גנבתי לה כסף מהארנק". בסיפור של נתן חוויית הבית נעדרת עד כדי כך, שכל ניסיון להשוות את הסביבה הפנימייתית לבית נגמר בהשוואה של הפנימייה לבתים אחרים, ולא לסביבה שבה הוא עצמו גדל.

### **קטגוריה שלישית – מחשבות של המספרים על החיים שהיו צפויים להם אלמלא עברו לפנימייה**

כל הבוגרים תהו במהלך הסיפור, מה היה קורה להם אלמלא הוצאו מהבית לפנימייה. כולם ציינו חד-משמעית את השהות בפנימייה כבעלת השפעה חיובית ומשמעותית

על מהלך חייהם. ההתייחסויות היו הן להידרדרותם האפשרית אלמלא הוצאו מהבית והן להשלכות החיוביות של הפנימייה על זהותם וחייהם.

אנסטסיה לא ייחסה את ההשפעה של השהות בפנימייה לשינוי באישיות שלה: "בטח אני לא הייתי משהו אחר", אלא למהלך החיים ולשאיפות לעתיד: "אני אומרת לעצמי, איזה מזל שהגעתי לפנימייה הזאת [...] אחרת איך החיים שלי היו מתגלגלים [...] בטח הייתי [...] יותר ילדת רחוב, שאיפות יותר נמוכות. היום השאיפות שלי הם שאיפות של בן אדם נורמלי. אני רוצה ללמוד [באוניברסיטה [...] אני רוצה אתגר, שיהיה מעניין".

לינוי תיארה את ההשפעה של הפנימייה כמסגרת שמנעה הידרדרות נוספת בבית: "זה היה לי טוב, זה היה מקום מאוד טוב בשבילי בתקופה הזאת, זה הדבר הכי טוב שקרה לי. אם הייתי ממשיכה לגדול בבית הייתי יוצאת מסובבת לגמרי".

דומה ללינוי, גם רחלי בחרה להתייחס לקשיים שנחסכו ממנה בשל ההוצאה מהבית: "הפנימייה הצילה אותי באיזשהו מקום [...] יש מצב שאם הייתי נשארת [בבית], הייתי רואה דברים שלא הייתי אמורה לראות. יכול מאוד להיות שאם הייתי חיה בבית, הייתה לי צלקת הרבה יותר גדולה ממה שהיום יש לי. יש מצב שהייתי רואה את אימא שלי במצבים הרבה יותר קשים, לא ראיתי כי הייתי בפנימייה [...] לא נחשפתי לדברים שילד לא אמור להיחשף אליהם". בהמשך, רחלי ייחסה את ההשפעה של הפנימייה על עיצוב הזהות שלה, מבלי לפרט השלכות ספציפיות: "סביר להניח שאם הייתי גדלה בבית, לא הייתי יוצאת אותה רחלי של היום, ואני מאוד גאה במי שאני היום".

נתן בחר בהתייחסות כללית, שממנה משתמעת ההבנה כי גורלו היה יכול להיות גרוע, אלמלא הגיע לפנימייה: "בואי נגיד שהפנימייה הייתה בשבילי משהו מאוד טוב. אני לא יודע איפה הייתי, אם הייתי גדל עם אימא או מישהו אחר".

## תמה שנייה – החיים בפנימייה

תמה זו כוללת את מערכות היחסים עם מדריכים, גבולות ומגבלות המסגרת הפנימייתית והיחסים בין החניכים בפנימייה.

### קטגוריה ראשונה – מערכת היחסים עם המדריכים

המדריך בפנימייה נמצא בקשר רציף עם הילד לאורך כל שעות היממה. כל הבוגרים תיארו היבטים שונים ביחסים עם מדריכים לאורך השהות בפנימייה. התייחסויות אלו היו על פי רוב בעלות עצמות רגשיות גבוהות ותוכן מורכב. בלטה במיוחד התייחסות לתחלופה של המדריכים ולפרידות הבלתי נמנעות אשר נכפות על ילדים במסגרת פנימייתית.

לינוי תיארה את הקשר עם המדריכים כמערכת יחסים שמבוססת על הדדיות ויוצרת תחושה של סדר: "למדתי את כל הסיפור של אמון שנבנה בינך לבין המדריכים, שככל שתתני יותר את גם תקבלי יותר". בהמשך, היא סיפרה על תחושתה שכל מה

שהמדריכים עשו היה למען הילדים, מה שהצביע על אמון רב בצוות ועל תחושת ביטחון, לצד ראייתם כדמויות סמכות שתפקידן לדאוג לילדים: "הכול הוא למען הילד, ואני לא יודעת שום דבר על החיים הפרטיים שלהם [...] כשאת פוגשת אותם זה הכול למענך [...] משלמים להם כדי להיות שם בשבילך [...] היה להם מלא עבודה, למדריכים, זה לא שהם ישבו לשיחות חולין, הכול למען הקבוצה והפנימייה". היא סיכמה את הפרק הזה של הסיפור באמירה, שיש בה רגשות חמים והכרת תודה, אך גם כאב על גבולות הקשר: "הם עשו עבודה מדהימה, אין מה לעשות, הם לא ההורים שלי, זה שהם הגיעו למצב שהרגשתי שהם כמו ההורים שלי זה נעלה... הם עשו את מה שהם צריכים לעשות בצורה הכי טובה שיש. להגיע למצב כזה של קשר זה לא פשוט גם בשבילם... אני מניחה שהם לוקחים בחשבון שבאיזשהו שלב זה יצטרך להיגמר, שזה לא לנצח". בסוף המשפט לינוי רמזה על הכאב שבפרידה, נושא אשר עלה בעצמה רבה גם ביתר הסיפורים.

אנסטסיה, בתארה את אחת המדריכות, הדגישה מרכיבים של ביטחון ושל דיבור ישיר בין המדריכה לילדים:

היא הייתה חזקה, בדמות שלה, הראתה לנו תמיד ביטחון, אם זה כשהיא הייתה באה לבית ספר והייתה מגנה עלינו... [היא הייתה עם] רגליים על הקרקע, אתה הרגשתי שיש על מי לסמוך, שהיא אמתית, שהיא מכל הלב נמצאת פה. אומרת דברים בפנים. יום אחד כעסנו עליה ואמרנו לה, "את נמצאת אתנו בשביל הכסף, אנחנו יודעים שאת מרוויחה משכורת טובה". היא פשוט צעקה לנו את המשכורת שלה וכמה היא משלמת על הדירה ועל החשבונות.

רחלי הדגישה את ההסתכלות של הילדים על המדריך כעל מודל לחיקוי: "בשורה התחתונה, המדריכים שמגיעים לפנימייה זה אנשים איכותיים. היום אני מרגישה שלקחתי הרבה [...] חיקויים כאלה של מדריכים". בהמשך, תיארה תחושות אשמה כלפי מדריכה שפוטרה: "אני זוכרת דווקא משהו לא טוב עם מדריכה. הייתה מדריכה ששנאתי. פיטרו אותה, ואני חושבת שחלק מזה אנחנו אשמים, הילדים, היינו רעים אליה. היא הייתה קשה אתנו, והלכנו עם זה עד הסוף. הרבה פעמים היא ניסתה להתקרב, אליי במיוחד, ולא נתתי לה פתח. הייתי עקשנית בדעה ולא מוכנה להקשיב".

נתן תיאר את המדריכים מתוך גישה מניפולטיבית: "הם היו אנשים מבוגרים שמסתכלים עליי, ואני צריך כל פעם איכשהו לתחמן אותם כדי לעשות מה שאני רוצה [...] לבנות אתם איזשהו קשר שיהיה לי נוח, שיהיו אליי יותר נחמדים מכולם". הסיבה לתיאורו הציני של נתן התבהרה עם שמיעת המשפט שבא אחר כך: "תמיד ידעתי שזה תקופה, שתיגמר השנה ומישהו אחר יגיע. אתה לא חושב שזה יישאר אתך לכל החיים, אז אין פה יותר מדי למה להתחבר".

דבריו של נתן הבהירו כי הניתוק הרגשי שנקט בקשר עם המדריכים נבע מידיעה שסופו של הקשר ידוע מראש, מה שהפך את תהליך יצירת הקשר לקשה או בלתי

אפשרי עבורו. הוא הסביר במילותיו, עד כמה ההזנחה שחוה כילד פגעה ביכולתו ליצור קשר עם מדריכים:

אני זוכר שהייתי קטן אף פעם לא הרגשתי אהבה [...] [בפנימייה] מדריכים פתאום אומרים לך דברים רגישים, ולך תתמודד עם זה, לא ידעתי איך להתמודד עם זה כל כך [...] אני זוכר שהייתה לי מדריכה [...] פעם אחת היא אמרה לי משהו [...] לא זוכר בדיוק מה, אבל היא מאוד כעסה עליי [...] ואז הלכתי במסדרון והתחלתי לשבור דברים, הבאתי אגרוף לתמונה [...] נפצעתי ביד [...] יש לי צלקת עד היום.

כאמור, נושא העזיבה של מדריכים חזר ועלה בעצמה בכל הסיפורים של הבוגרים, ועל פי רוב סופר בכאב רב.

אנסטסיה סיפרה כבר בתחילת דבריה: "זה נורא קשה שמדריכים מתחלפים [...] יש מדריך שאתה אוהב, ויש מדריך שאתה פחות אוהב, אבל אחרי כמה זמן אתה נקשר אליהם [...] באמת נורא אוהב [...] הם מראים לך הרבה חום ואהבה ונמצאים 24 שעות, יותר מההורים שלך, ואז הם עוזבים, ואתה מרגיש נטישה [...] הם אומרים שהם יבואו לבקר, והם לא באים הרבה, כי יש להם את החיים שלהם, ואני יכולה להבין [...] זה משהו שהוא נורא נורא קשה לילדים".

מהאמירה הכללית על הקושי בפרידה ממדריכים, אנסטסיה המשיכה לתיאור הפרידה הראשונה ממדריכה, אשר הותירה חלל בנפשה: "כשהייתי קטנה ונכנסתי לפנימייה, הייתה מדריכה שמאוד מאוד אהבתי אותה. היא קיבלה אותי מאוד בחום ואהבה, וכל הזמן ריפדה אותי, ואז היא עזבה, ולא מצאתי לה תחליף. פשוט אף אחד לא היה כמוה".

גם רחלי התייחסה בכאב לנושא הפרידות ממדריכים: "כשמדריך היה עוזב, אני באופן אישי הייתי לוקחת את זה מאוד קשה. הייתי בוכה [...] זה כמו הורה, זה היה ממש ממש עצוב כילד. זה כמו הורה שהולך לך. עד שאתה נקשר למישהו, מספר לו את החיים, יודע שיש לך חבר סוד, אתה נעזר בו, משתף אותו בכל מה שעובר עליך, ואז בסוף השנה הוא הולך". בהמשך המשפט, רחלי עברה לבחינת הנושא דרך נקודת מבטו של המדריך. כמו לינוי, נראה שגם היא הבינה את הכאב ההדדי הכרוך בפרידה:

אני יודעת שאין למדריך מה להישאר בפנימייה. הוא צריך להתקדם בחיים שלו ואולי באיזה יום לפתוח פנימייה של עצמו [...] אני מאמינה שמדריך, מעבר לזה שהוא בא לעבוד ולעשות כסף, הוא גם נקשר לילדים. מדריך לא יודע לקראת מה הוא בא. הוא לא יודע לאיזה ילד הוא ייקשר יותר ופחות. הוא בא בשביל המוניטין, בשביל להכיר את העולם הזה, אני לא חושבת שכשהוא נכנס לפנימייה, הוא אומר לעצמו: אה, אבל בסוף צריך להיפרד. זה לא מחשבה שעולה לו בראש [...] אני מאמינה שגם למדריכים שעוזבים זה מאוד קשה [...] שיש דילמה. אתה חייב לתת את כל כולך. הייתי רוצה להיות מדריכה בפנימייה [...] לסגור מעגל.



## קטגוריה שנייה – גבולות ומגבלות המסגרת

במסגרת הפנימייתית קיימות מגבלות, והבוגרים ציינו אותן בסיפורם, לעתים בתחושה של כאב והחמצה, לעתים מתוך השלמה וקבלת המציאות. אנסטטיה סיפרה על כמה מגבלות שהפריעו לה בתקופת ההיות בפנימייה, ועל הדרכים שבהן הצליחה בכל זאת להתמודד עמן:

אסור ללכת לים, אסור להיכנס למים [...] למה? כי אנחנו קבוצה גדולה? כי אנחנו פנימייה? כולם הולכים לים, למה שאנחנו לא נלך? [...] היינו אומרים שאנחנו הולכים לטייל, והיינו פשוט הולכים לים [...] האיסורים נועדו כדי שלפעמים נעקוף אותם [...] היו דברים מעיקים [...] כמו [...] שחבר לא יכול לישון אצלך [...] שצריך לשמור על שקט [...] בדיעבד זה הדבר הכי לגיטימי שאפשר לעשות [...] אני יכולה להבין גם למה לא לקחו אותנו לים, אבל בתור ילדים זה לא מעניין – כולם הולכים לים, ואני לא.

תחושת השוני בין ילדים הגדלים בפנימייה ליתר הילדים עלתה בדבריה של אנסטטיה גם כאשר תיארה כיצד השפיעו מגבלות התקציב על חייה: "לא משנה כמה קונים לך וכמה נותנים לך, אתה תמיד מרגיש שחסר".

רחלי תיארה, כיצד מגבלות המערכת הקשו עליה בהתנהלות היום יומית: "אם אני צריכה לנסוע לחברה, אני צריכה כרטיסייה [...] [אומרים לי] רדי למזכירות [...] [המזכירה] מסמנת את מספר הניקובים כדי שלא תעברי אותם או [אומרת] את לא יכולה לקבל כרטיסייה, סעי מהכסף שלך. מאיפה אמור להיות לי כסף?!" אך עם זאת, היא העריכה את המצבים שבהם התאפשר לצאת לבילוי במסגרת הפנימייה: "אני זוכרת שהיו לוקחים אותנו לפעמים לסרט, או מקבלים תקציב לגלידה, זה היה משמח".

לצד המגבלות אשר נוצרו בשל התנהלות מערכתית, הבוגרים תיארו את ההתמודדות עם החוקים בפנימייה, חוקים שהם חלק בלתי נפרד מהחיים במסגרת הפנימייתית. לינוי סיפרה על קושי ראשוני בהתמודדות עם הגבולות, אך עם זאת היא הבינה כי הגבולות הכרחיים: "אני זוכרת שבחנתי כל הזמן את הגבולות והיה לי קשה מאוד [...] לקח לי זמן להבין שדואגים לי והכול בעצם לטובתי. בהתחלה היה לי מאוד קשה להבין את זה. לא הבנתי שעונש זה עונש וצריך פשוט [...] לעבור אותו [...] ואם את לא תעמדי בו, אז הוא סתם יימשך עוד ועוד". נוסף להבנת חשיבות הגבולות, היא ציינה מעלה נוספת של החוקים, והיא הרצון לא להיות שונה בקרב קבוצת הילדים: "בבית הייתי לבד, אבל עם קבוצה של ילדים שכולם מתנהגים לפי כללים מסוימים, את רוצה להיות כמו כולם, את לא רוצה להיות יוצאת דופן".

נתן תיאר, כיצד בחן את גבולות המסגרת ועבר על החוקים כדי לקבל תשומת לב ויחס מועדף: "עד היום אני חושב שמי שיותר מופרע ובלגניסט יותר שמים עליו עין, יותר מקבל "תשומי" [תשומת לב], מאוד רציתי את זה [...] בגלל שאתה בלגניסט מביאים לך יותר צ'ופרים, ככה אני הייתי רואה את זה".

אנסטסיה תיארה, כיצד הגבולות וחוקי המסגרת הלכו ונעשו מיותרים ומכבידים לקראת סוף השהות בפנימייה: "כבר שנה לפני [שיצאתי מהפנימייה] הרגשתי מאוד בוגרת ועצמאית [...] נמאס לי להוריד את הזבל ושאומרים לי מתי להתקלח [...] [נמאס] מכל הפעולות האלו על אלימות ואחווה, פעילויות פרידה, די, מיציתי את זה".

### קטגוריה שלישית – היחסים בין החניכים בפנימייה

כל הבוגרים התייחסו בסיפוריהם ליחסים שלהם עם קבוצת הגיל שלהם בפנימייה. שלוש הבוגרות התייחסו לנושא זה בהקשר של ההסתגלות הראשונית לפנימייה. הן ציינו את הצורך לתפוס מקום בין הילדים כקושי מרכזי בעת הכניסה לפנימייה.

אנסטסיה תיארה כיצד לעגו לה בשל מוצאה: "כל הזמן ירדו עליי 'רוסייה, רוסייה'", וכיצד החינוך שקיבלה מאמה השפיע על תחילת דרכה בפנימייה: "בפנימייה לא היה קל בהתחלה. כל הזמן הייתי מרביצה לילדים ורבה אתם. אני מניחה שזה דברים שאתה לומד גם מהבית [...] אימא שלי תמיד אמרה לי, 'אם מישהו מרביץ לך תמיד תרביצי לו'".

גם רחלי תיארה תחושה ראשונית של איום מצד יתר הילדים וצורך לתפוס את מקומה בתוך הקבוצה: "הייתי נורא בודדה בהתחלה. הייתי צריכה להפגין כוח כדי שלא ירמסו אותי. הייתי צריכה להראות מי אני [...] אם זה באלימות או בצורה מילולית, בקללות". מאוחר יותר בסיפורה, היא חזרה לנושא החברים לקבוצה, אך הפעם דרך חוויות חיוביות ומעצבות: "היה לי קטע כזה ש[ילדים] מאוד אהבו לשתף אותי במה עובר עליהם [...] אהבתי את זה [...] הייתי די בולטת בקבוצה, בכלל בפנימייה, זה עניין של אופי [...] יש שם חברים שהם כמו אחים [...] בבית את לא תמצאי יחסים כאלה בין אנשים".

בדומה לרחלי ולאנסטסיה, שתיארו קושי בהסתגלות החברתית בכניסה לפנימייה, גם לינוי סיפרה על תחושה שהייתה מאוימת ועל הצורך למצוא דרך להתמודד עם קבוצת השווים: "הייתי נורא שונה, הייתי עדינה, פתאום עפו עליי קללות ויריקות, זה היה הלם תרבות. מהר מאוד קלטתי שהחזק שורד, ילדים הם מאוד רעים, הם ימצאו את הנקודה החלשה שלך [...] אם אתה תשקע בדיכאון, זה לא יוביל לשום דבר, צריך להתמודד עם זה. מצאתי את הדרך שלי, מצאתי את החברים שלי מהפנימייה".

עבור לינוי, במידה מסוימת הקושי החברתי נותר לכל אורך השהות בפנימייה והתבטא ביחסיה עם בנות הקבוצה:

"עם הבנות לא התחברתי [...] הן היו ברמה מאוד נמוכה יחסית אליי [...] הן עשו דברים שמאוד קשה לפצות עליהם אחרי זה [...] דברים שהאמון שלך ממש נפגע. [הן היו] מאיימות עליי ומדברות לא יפה [...] דברים נורא מגעילים שקשה להתחבר אליהם [...] גם לא הייתי חזקה כמוהן, הן היו מלאות ביטחון [...] היה נראה שאי-אפשר לשבור אותן".

נתן, שהיה הצעיר ביותר מבין הבוגרים בצאתו מהבית וכן הבוגר היחיד מבין הארבעה שעבר כמה מסגרות עד לקליטתו בפנימייה שבה נשאר, לא התעכב בסיפורו על ההסתגלות לפנימייה או על קשיי קליטה. הוא ציין שני היבטים שנגעו לחייו כחלק מקבוצה בפנימייה: האחד היה תיאור הדרך שבה למד להסתדר טוב יותר עם אחרים ולקבל את השונה, כמו גם לקבל את עצמו טוב יותר: "כולם באותה ספינה [...] זה משהו שהוא תורם בחיים לחיות עם אנשים [...] זה תורם לדעת איך להסתדר עם עוד כמה אנשים ולקבל אנשים שהם שונים ממך וללמוד לאהוב את כולם [...] אתה מגלה שבסך הכול אתה לא דפוק, זה שהחיים שלך כאלה זה לא נורא, יש עוד ילדים כאלה. לומדים לקבל את זה ככה".

ההיבט השני והמדאיג בסיפורו של נתן נגע ליחסי שליטה וכוח בין ילדים בפנימייה. הוא תיאר אירועים מיניים ואלמים אשר התרחשו בחדרי חדרים, ללא ידיעת המבוגרים. מבין הבוגרים, נתן היחיד שהתייחס לנושא זה וניכרה בדבריו אשמה רבה. הוא חתם את הנושא במילים: "באותו רגע אתה לא חושב על זה ככה, זה בצחוק, אבל אני מתאר לעצמי שנפגעים מזה לכל החיים, זה הולך אתך".

## דין

בהקדמה לספרו של ויניקוט, "משחק ומציאות", כתב רענן קולקה כך:

כשם שהאם היא האחראית על כך שבינה לתינוקה יתקיים מרחב פוטנציאלי, כך בהמשך אליה זהו תפקידה של הסביבה [...] לסביבה שכזו, אם היא אימהית במהותה, קרא ויניקוט "סביבה מאפשרת", עוד מונח שמאחוריו היגד חמור על אחריותה העמוקה של הסביבה כלפי הפרטים המרכיבים אותה. סביבה התובעת מהיחיד להתפתח דרך הסתגלות אליה, אין בה אותו רוחב נדיב שהוא תנאי הכרחי להיווצרות חלומו הטרנסצנדנטי של היחיד, והיא הגורם להתפתחות עצמי כוזב, החי מתוך תגובתיות למציאות, ולא מתוך יצירה של העולם. לעומתה, רק סביבה הממשיכה ומרחיבה את האיכות המחזיקה של האם מבטיחה את ההקשר השומר על קיומו של היחיד כחיים של ערך ומשמעות" (קולקה, 1995).

בהתייחס לתיאורו של קולקה על אודות ויניקוט, עולה השאלה, האם סביבה פנימייתית, שאליה נקלעים ילדים בנסיבות טרגיות, לאחר חוויות של ניצול והזנחה, יכולה להוות סביבה מאפשרת? האם יש בכוחה לספק החזקה אימהית המאפשרת קיום של חיים בעלי ערך ומשמעות?

לפי כהן (2005), ההפניה לפנימייה נעשית על דרך השלילה, כלומר מי שמופנה לפנימייה הוא כל מי שאינו יכול להיות בביתו, אך למעשה, על הפנימייה להוות מתודה טיפולית כשלעצמה. במילים אחרות, קיים פער בין תפיסת הפנימייה כמקום מקלט מפני בית שבו מתרחשות הזנחה או התעללות, לבין האחריות המוטלת על הפנימייה לשמש כטיפול בפני עצמו. ניתן ליישם הבחנה זו בהתייחס לתמה הראשונה במחקר הנוכחי – מקומה של הפנימייה בסיפור החיים. בקטגוריה הראשונה, הבוגרים תיארו,

מבלי שנתבקשו לכך, את הנסיבות שהביאו להוצאתם מהבית לפנימייה. כולם פירטו עבר של הזנחה, התעללות וליקויים קשים בתפקוד ההורי. המטרה הראשונית הייתה להוציאם מהבית שבו היו חשופים לפגיעה, ובהתערבות הרשויות, הם הופנו לפנימייה; כלומר היציאה מהבית לפנימייה תוארה על ידי הבוגרים, כפי שכנה זאת כהן, על דרך השלילה – בשל הקשיים בבית, ולא בשל הטיפול בפנימייה. אולם בקטגוריה השנייה הופיעה בסיפורי כל הבוגרים ההשוואה בין הבית לפנימייה, שכללה רמזים להיותה של הפנימייה מתודה טיפולית, ולא רק מפלט מהבית. הבוגרים תיארו את הפנימייה לא רק כמקום שבו נפסק הסבל שנגרם להם בבית, כלומר על דרך השלילה, אלא תיארו גם את ההיבטים הטיפוליים שבה – למשל תחושה שהצוות גילה כלפיהם סבלנות ולמידה של אפשרויות חדשות לקשר. תוצאות ההשוואה הן על פי רוב דואליות, כך שהטיפול בפנימייה תואר כאמפתי, מכיל ומאפשר, לעומת יחס אלים או חוסר יחס שאותם חוו בבית. בהתייחס לציטוט של קולקה שהובא כאן, הדגש בדבריהם של הבוגרים היה על הפן הרגשי בטיפול, למשל ההתעניינות בילד, הישיבה לידו לקראת השינה וההקשבה לו, מה שעשוי להצביע על חוויית הפנימייה כסביבה מאפשרת, כזו המעודדת את קיומו של היחיד כבעל ערך, ולא רק דורשת תגובות מתאימות והסתגלות למציאות.

הקטגוריה השלישית בתוך התמה שנגעה לתפקיד הפנימייה בסיפור החיים, נבנתה מההתייחסויות שהיו לכל הבוגרים למצב היפותטי, שבו לא היו מגיעים לפנימייה. כולם ציינו באופן ספונטני, שאלמלא השהות בפנימייה, חייהם בהווה היו טובים פחות, שכן הפנימייה גם תרמה לאישיותם וליכולתם להסתדר טוב יותר וגם חסכה מהם את הטראומות שבבית. בסיכומו של דבר, הבוגרים ראו את תפקיד הפנימייה על דרך השלילה, כמקום שמנע הידרדרות נוספת, אך גם על דרך החיוב – כמסגרת שסייעה להם להפוך לאנשים חזקים ובשלים יותר.

התמה השנייה במחקר התייחסה לחיים במסגרת של פנימייה טיפולית. בהתייחסם לתמה זו, עלו בסיפורי הבוגרים שלוש קטגוריות מרכזיות: המדריכים, מגבלות המסגרת ויחסייהם עם ילדים אחרים. הקטגוריה הראשונה בתוך התמה עסקה בתיאורי הבוגרים את יחסייהם עם המדריכים. ההיגדים מתוך הסיפורים שעסקו במדריכים תיארו אותם בין השאר כמודל לחיקוי, כדמויות אכפתיות, כמי שתפקידם להגן על הילדים. אף לא אחד מההיגדים תיאר את המדריכים כמי שנמצאים ביחסים של כוח ושליטה על הילדים, מה שאישר את קיומם של היבטים טיפוליים, היבטים שאותם גישת ההתקשרות מציעה במסגרת של פנימייה טיפולית. על פי גישת ההתקשרות, אין לנהוג בילדים במסגרות פנימייתיות באמצעות מנגנונים של שליטה, אלא לשים בראש סדר העדיפויות את הקשר הבין-אישי (Moore et al., 1998) ולאפשר יחס אינדיווידואלי ובנייה של יחסים המבוססים על אמון. בין התכנים הקשורים למדריכים בפנימייה, נושא הפרידות ממדריכים חזר ועלה בסיפורי הבוגרים. שלוש הבנות תיארו בכאב רב את הפרידות שנכפו עליהן ממדריכים אהובים. לעומתן, נתן הזכיר את תחלופת המדריכים כהסבר לכך שאין טעם להיקשר אליהם. על פי כהן

(2005ב), הטיפול הפנימייתי צריך לשים בעדיפות עליונה את קביעותו של הצוות, ועל המדריכים להישאר קבועים, ולא להתחלף לאורך שהותו של הילד בפנימייה. בפועל, במרבית המסגרות הפנימייתיות בארץ תנאי זה קשה ואף בלתי אפשרי לקיום, מה שבא לידי ביטוי בסיפורי הבוגרים, שבהם הוזכרו הפרידות ככשל משמעותי בטיפול הפנימייתי.

הקטגוריה השנייה במסגרת התמה שעסקה בחיי הפנימייה התייחסה למגבלות ולגבולות המסגרת. בקטגוריה זו עלו תיאורים של מגבלות שנכפו על הילדים בשל היותם בפנימייה, כמו גם נושא הגבולות והחוקים, שהם חלק בלתי נפרד מחיי פנימייה טיפולית. הבוגרים סיפרו על מגבלות שנכפו עליהם במסגרת הפנימייתית, למשל איסורים ללכת למקומות מסוימים, איסור להזמין חבר לישון ובירוקרטיה בהתנהלות היום יומית. מגבלות אלו נוצרות בפנימיות שבהן הילדים לומדים מחוץ לפנימייה ורשאים לצאת משטח הפנימייה בהתאם לנהלים של המקום. כהן (2005ב) הזכיר את הפרדוקס של ניתוק הפנימייה מהמציאות, לעומת העיגון במציאות. בהקשר זה, הוא הבחין בין פנימיות המאפשרות לילד מגע עם הקהילה כדרך לשפר את יכולת ההסתגלות שלו למציאות, לבין פנימיות שבהן הילד מקבל מענה לכל צרכיו במסגרת הפנימייה, במטרה לאפשר לו התקדמות בקצב ובאופן המתאים לו. התכנים שהובאו בקטגוריה זו הצביעו במידה מסוימת על הבלבול שאותו חשים הילדים אשר חיים בפנימייה, אך נמצאים באינטראקציה מתמדת עם ילדים מבתי נורמטיביים – מצד אחד, יש ניסיון לקיים אורח חיים נורמטיבי ככל הניתן, אך מצד שני, עליהם להתאים עצמם לחוקים בעלי אופי מוסדי.

הקטגוריה השלישית בתוך התמה שעסקה בחיי הפנימייה נגעה למערכות היחסים שבין הילדים. חלק מההגדים עסקו בקשיי הסתגלות בתוך קבוצה חברתית, בסכסוכים ואף באלימות והטרדות מיניות. ההגדים אחרים הדגישו את הקשר העמוק שנרקם בין ילדים בפנימייה – תחושות של שותפות גורל ואחוה. רדל וויינמן (1952) ציינו כי חלק ניכר מהאינטראקציות בין ילדים בפנימייה אינן הולמות את המטרות הטיפוליות ומאלצות התערבות של מבוגר מגן. עם זאת, בקבוצה נוצרים קשרים פסיכולוגיים שבהם ניתן להשתמש על מנת לחזק תחושות של ביטחון והגנה ברגעים שבהם היחסים האישיים בין יחידים הם טעונים. בהתאם לתיאורי הבוגרים, אשר כללו הן התייחסויות חיוביות וחמות והן התייחסויות שליליות ליחסים בין הילדים, רדל וויינמן ציינו כי מצבי חיים מסוימים מעוררים סכסוכים, ואילו אחרים מרגיעים בבירור תסכולים ותוקפנות ומצביעים על אוירה קבוצתית חמימה. כמו כן, לפיהם, חלק מהקשרים הרגשיים הקבוצתיים שהילדים מעורבים בהם נוצרים כהגנה מפני עולם המבוגרים ומפני מדיניות המוסד, מה שמהווה אמנם פוטנציאל לבעיות משמעת קשות, אך גם כלי קליני חשוב, כיוון שבהמשך יעודדו קבוצות כאלו התפתחותם של רגשות קבוצתיים חיוביים כלפי המבוגר. במילים אחרות, ילדים בפנימייה נחשפים בינם לבין עצמם לאינטראקציות אשר עלולות להיות אלימות ופוגעניות, אך יש בקשרים ביניהם גם פוטנציאל טיפולי – פיתוח תחושות של הגנה ושיפור היכולת לרגשות חיוביים כלפי ילדים וכלפי מבוגרים.

## סיכום

ממצאי המחקר הצביעו על כך שבוגרי הפנימייה תפסו את תפקיד הפנימייה בחייהם הן כמפלט מבית שבו היו חשופים להתעללות או הזנחה והן כמקום שבו זכו להכלה, דאגה וחום. הם חוו את השילוב של ההוצאה מהבית והשהות בפנימייה כהליך חיובי, אשר סייע להם לחוש חזקים ובשלים יותר לחיים.

בנוגע לחיים בפנימייה, הבוגרים דיברו בעיקר על הקשרים עם המדריכים, מגבלות הפנימייה והיחסים עם חניכים אחרים. עלה קונפליקט כלפי דמויות המדריכים, אשר מצד אחד נחוו כמשמעותיים, מודל לחיקוי, דמויות מכילות ומאפשרות, אך מצד שני, עזיבותיהם התכופות והפרידה מהם עלו על פי רוב כזיכרונות כואבים ונחוו ככשל טיפולי של ממש. באשר למגבלות המסגרת הפנימייתית, בקרב הבוגרים עלו תחושות של מרירות בשל ההבדל בין חייהם לחיי ילדים המתגוררים בבתי נורמטיביים, כמו גם הכרה במגבלות השהות בפנימייה. נושא היחסים בין החניכים בפנימייה עלה דרך תיאור של קושי להשתלב וסכסוכים, כמו גם כקשרים אשר נחוו כעמוקים ומשמעותיים ביותר.

## מקורות

- בטלהיים, ב' (1950). אירועים ברצף. בתוך **הטיפול במרחב החיים – אוסף מאמרים על הטיפול הפנימייתי** (עמ' 126–134). ירושלים: בני ברית.
- בנאי, ד' (2008). שמונה עשרה פלוס: צעירים נודדים בחיפוש אחר גורלם. **מפגש לעבודה חינוכית – סוציאלית**, 28, 12–16.
- בנבנישתי, ר' (2007). **צעירים הבוגרים ממסגרות של השמה חוץ-ביתית: אתגרים ושירותים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בנבנישתי, ר' וזעירא, ע' (2008). בוגרים של פנימיות חינוכיות בישראל: תמונת מצב. **מפגש לעבודה חינוכית – סוציאלית**, 28, 95–134.
- גור, א' (2005). **תמורות בהסתגלות ובייצוגי מערכת ההתקשרות של בני נוער במצוקה במהלך שהותם במוסדות טיפוליים – ההשפעה הטרונספורמטיבית של תפקוד דמויות טיפוליות כ"בסיס בטוח"**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- דולב, ט' (2003). **טיפול פנימייתי בילדים ובבני נוער "בסיכון" בישראל: התפתחויות חדשות ואתגרים לעתיד**. מסמך רקע שהוגש ל"אשלים", במסגרת גיבוש תכנית עבודה תלת שנתית 2004–2006.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2011). **ילדים בישראל – שנתון המועצה הלאומית לשלום הילד 2011**. ירושלים: המחבר.
- ויניקוט, ד"ר (1956). הנטייה האנטי-חברתית. בתוך הנ"ל (עורך), **עצמי אמיתי עצמי כוזב** (עמ' 154–166). תל אביב: עם עובד.
- כהן, י' (2005). מבוא: מהו טיפול פנימייתי? בתוך **הטיפול במרחב החיים – אוסף מאמרים על הטיפול הפנימייתי** (עמ' 2–3). ירושלים: בני ברית.
- כהן, י' (2005). עקרונות פסיכואנליטיים בטיפול הפנימייתי בילדים. בתוך **הטיפול במרחב החיים – אוסף מאמרים על הטיפול הפנימייתי** (עמ' 4–20) ירושלים: בני ברית.

- לוי, ש' (2008). פרויקט "גשר" לבוגרי פנימיות ומסגרות חוץ-ביתיות אחרות שאין להם תמיכה משפחתית. מסמך שהוגש לוועדת העבודה, הרווחה והבריאות. זמין באתר: [www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02143.pdf](http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02143.pdf)
- ליבליד, ע', תובל משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21–42). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קולקה, ר' (1995). המשכיות מהפכנית בפסיכואנליזה. בתוך ד' ויניקוט, **משחק ומציאות** (עמ' 9–30). תל אביב: עם עובד.
- קורטני, מ', טראו, ש' ובוסט, נ' (2008). הערכת תפקוד בבגרות של צעירים מסיימי שהות באומנה: תמונת מצב בארצות הברית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 28, 135–153.
- רדל, פ' וויינמן, ד' (1952). מבנה ואסטרטגיה של פנימייה טיפולית. בתוך **הטיפול במרחב החיים – אוסף מאמרים על הטיפול הפנימייתי** (עמ' 70–50). ירושלים: מוסד בני ברית.
- רוזנברג, מ', קינן, ע' ומונק, מ' (2010). בין שימור לשינוי: סיפורי חיים של סטודנטים בדואים. בתוך מ' אסף, ע' הלר, ר' טוהר וע' קינן (עורכות), **מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבים** (עמ' 43–62). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- תובל משיח, ר' וספקטור מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: הגדרות והקשרים. בתוך הנ"ל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תיאוריה יצירה ופרשנות** (עמ' 5–42). ירושלים: מאגנס.
- Abramovitz, R., & Bloom, S. L. (2003). Creating sanctuary in residential treatment for youth: From the "well ordered asylum" to a "living-learning environment". *Psychiatric Quarterly*, 74(2), 119–135.
- Andersson, B., & Johansson, J. (2008). Personal approaches to treatment among staff in residential care. *Journal of Social Work*, 8(2), 117–134.
- Moore, K., Moretti, M. M., & Holland, R. (1998). A new perspective on youth care programs: Using attachment theory to guide interventions for troubled youth. *Residential Treatment for Children & Youth*, 15, 1–24.
- Moses, T. (2000). Attachment theory and residential treatment: A study of staff-client relationship. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 472–490.
- Portnoy, S. M. (1973). Power of child care worker and therapist figures and their effectiveness as models for emotionality disturbed children in residential treatment. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 40, 15–19.
- Rosental, G. (1993). Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. 59–91). London: Sage.
- Scholte, E. M., & van der Ploeg, J. D. (2000). Exploring factors governing successful residential treatment of youngsters with serious behavioral difficulties: Findings from a longitudinal study in Holland. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 7, 129–153.
- Ward, A. (2004). Towards a theory of the everything: The ordinary and the special in daily living in residential care. *Child & Youth Care Forum*, 33(3), 209–225.
- Winnicott, D. W. (1967). The location of cultural experience. *International Journal of Psychoanalysis*, 48, 368–272.
- Zimmerman, D. P., & Cohler, B. J. (2001). From disciplinary control to benign milieu in children's residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(2), 27–54.