**תהליכים מקבילים בהדרכה קבוצתית של מנחי קבוצות**
**יעל דורון**

*הוראת פסיכואנליזה היא עניין פרדוקסלי:*

*מישהו האמור לדעת*
*מלמד מישהו שרוצה לדעת*
*מה המשמעות של לא לדעת.*
*(אוגדן, 2009, עמ' 93).*

תהליך מקביל הוא כלי רב עוצמה שמאפשר למדריך ולמודרך להבין טוב יותר את המתרחש בחדר הטיפולים. סירלס תיאר לראשונה את התופעה במאמר פורץ דרך משנת 1955, בו הוא מציין את הערך החיובי והמקדם שיש לה. בהמשך לרעיונות של ויניקוט ואוגדן, אנו מבינים היום שכל זוג טיפולי מחזיק בתוכו יחסים משולשים, הכוללים את המטפל, המטופל והקשר ביניהם. התמונה מורכבת יותר כשמדובר על יחסי הדרכה, הכוללים מראש שלושה אנשים: מדריך-מודרך/מטפל-מטופל. ניתוח והבנת התהליכים המתרחשים בחדר ההדרכה מסייע להבנת המתחולל בחדר הטיפולים. עוד ממדים נוספים כשמדובר על הדרכה קבוצתית, המערבת מספר אנשים, שמקבלים הדרכה על קבוצה, שכוללת מספר מטופלים. לפי פוקס, ריבוי המבטים וההשתקפויות בקבוצה מדגיש דווקא את היחסיות של המבט, את הסובייקטיביות של המראה, ואת העובדה שאין "אמת אחת". התקשורת הטראנס-פרסונלית בקבוצה גורמת לרגשות וחרדות של חברים בקבוצה להדביק חברי קבוצה אחרים, ומהדהדת ומחלחלת, בתהליך המקביל, דרך הלא מודע החברתי, גם לקבוצת ההדרכה. המאמר מתאר את התהליך המקביל והדרך שבה הוא מתרחש בהדרכה קבוצתית של מנחי קבוצות, וממחיש, באמצעות תיאור פגישה ראשונה של קבוצת הדרכה, כיצד הוא מקדם את הקבוצה והמדריך שלה.

**יעל דורון**, מ.א., היא פסיכולוגית, מנהלת "מכון זוגות" ברמת גן, מטפלת אישית, זוגית ומנחת קבוצות

בגישת האנליזה הקבוצתית, מדריכה מנחי קבוצות, מלמדת בבית הספר לפסיכותרפיה בבית חולים רמב"ם

ובבית הספר המרכזי לעובדים סוציאליים בתל אביב, ובוגרת המכון הישראלי לאנליזה קבוצתית.

"תהליך מקביל" (parallel process) הוא אחד הכלים החזקים ביותר שעומדים לרשות המדריך וקבוצת ההדרכה שלו, במסגרת ניסיונם להבין טוב יותר את התהליך שמתרחש בקבוצה שבה עוסקת ההדרכה. מושג זה מתאר תופעה שמתרחשת בקבוצות לעתים תכופות, שבמסגרתה תהליך שמתרחש בתוך קבוצת ההדרכה משקף בצורה זו או אחרת את התהליך שמתרחש בחדר הטיפולים. תופעה זו תוארה לראשונה בידי הרולד סירלס, במאמר פורץ דרך משנת 1955:

> לעתים קרובות הרגשות שחווה המדריך – כולל חוויות הפנטזיה ה"סובייקטיביות" הפרטיות שלו, ותחושותיו האישיות ביחס למודרך – הם בעלי ערך בהבהרת התהליכים [הבין-אישיים והלא מודעים] המאפיינים בעת ובעונה אחת גם את היחסים בין המודרך לבין המטופל. נוסף על כך, לא אחת אותם תהליכים הם בדיוק אלה שמעוררים קושי ביחסים הטיפוליים [...] התהליכים [המודעים והלא מודעים] הפועלים בזמן מסוים ביחסים שבין המטופל למטפל משתקפים לעתים קרובות ביחסים [המודעים והלא מודעים] בין המטפל למדריך [...] אתייחס לתופעה זו כתהליך של השתקפות (Searles, 1955, עמ' 159).

אותה תופעה, שסירלס מתארה כ"תהליך השתקפות" (reflection process), קיבלה עם הזמן את השם "תהליך מקביל" – ביטוי שעלול לבלבל, שכן היחסים שנוצרים במשולש אינם "מקבילים" ממש, ודאי שלא במובן הגיאומטרי. ובכל זאת, זהו המונח המקצועי המקובל, ולכן אשתמש בו גם אני, בזהירות הנדרשת.

בראשית ימי הפסיכואנליזה, העמדות והרגשות שהתעוררו בקרב המטפל כלפי המטופל שלו, ובקרב המדריך כלפי המודרך שלו, נתפשו כ"רעש" או "לכלוך" שיש "לנקות" בתהליך ההדרכה. גישה זו החלה להשתנות כבר בימיו של פרויד, אשר טבע את המושגים "העברה" ו"העברה נגדית". **העברה** היא התופעה שבה אדם מעביר, באופן לא מודע, את רגשותיו מאדם אחד לאדם אחר. בטיפול מדובר על העברה של רגשות שהיו למטופל כלפי אחרים משמעותיים בחייו אל המטפל. ההעברה מספקת מידע משמעותי על המטופל, ואפשר ללמוד בעזרתה עליו ועל דפוסי ההתקשרות והיחסים שלו עם אנשים בחייו. **העברה נגדית** היא התגובה של המטפל להעברה של המטופל כלפיו (קינודוז, 2010). התיאור הראשון של העברה מופיע אצל פרויד בתיאור המקרה של דורה (פרויד, 1905). במשך כמה עשורים המשיך פרויד לרדת לחקר התופעה והדרכים שבהן אפשר לעבוד איתה, אך מעולם לא הפסיק להדגיש את הפליאה המלווה את הופעתה הפתאומית (לפלאנש ופונטאליס, 2011). אל ההעברה הנגדית התייחס פרויד רק במקרים בודדים, והגדירה כ"תופעה המופיעה אצל הרופא כתוצאה מהשפעתו של המטופל על רגשותיו הלא מודעים" (פרויד, 1910). כיוון שראה בהעברה הנגדית מכשול הגורם למטפל לאבד את כושר האובייקטיביות שלו, הוא דרש שהמטפלים עצמם יעברו פסיכואנליזה (פרויד, 1912).

מאז שנות החמישים של המאה העשרים הלך מושג ההעברה הנגדית והתרחב, עד שלבסוף הפך לכלי מהותי בהבנת התקשורת והיחסים בין מטופל לאנליטיקאי. פורצי דרך בתחום זה היו פאולה היימן (Heimann, 1950) והנרייך ראקר (Racker, 1953), שהדגישו כי תגובות ההעברה הנגדית של האנליטיקאי מספקות אינדיקציות יקרות ערך לחוויות שעובר המטופל. כיום נהוג לראות בהעברה הנגדית כלי מרכזי ורב עוצמה המאפשר לנו, כמטפלים, להבין, בעזרת הרגשות שמתעוררים אצלנו, את התחושות שחווים המטופלים שלנו.

דרך ניתוח התהליכים המתרחשים בחדר ההדרכה, סירלס מקדם אותנו צעד נוסף לעבר הבנת השימוש החיובי שניתן לעשות בהעברה הנגדית. סירלס העניק למאמרו המהפכני בנושא את הכותרת: "הערך האינפורמטיבי של חוויותיו הרגשיות של המדריך". הוא הבין שהמדריך עשוי לחוות טווח רחב של רגשות, המקביל לרגשות שמתעוררים בקרב המטופל עצמו, או בקרב המטפל. יחד עם זאת, עוצמת הרגשות שיתעוררו אצל המדריך תהיה בדרך כלל פחותה מזו שתפקוד את המטפל המודרך, או את המטופל, ולכן למדריך יהיה קל יותר לפתח מודעות ביחס אליהם, להבין דרכם את המתרחש, ולשלוט בהם. וזו, לטענת סירלס, הסיבה שבגללה אפשר להתייחס לרגשות אלה כ"אינפורמטיביים" (Searles, 1955).

פעמים רבות, המודרך מביא אל ההדרכה את הרמה הלא מודעת של היחסים הטיפוליים לא (רק) על ידי דיווח מילולי ישיר, אלא גם ובעיקר דרך הדרמה שקורמת עור וגידים בממדים הסמוכים למודע והלא מודעים של **יחסי ההדרכה עצמם**. על מנת שהדרכה תצליח, גם המדריך וגם המודרך צריכים לעכל, להבין ולנתח את הקשר המקביל שנרקם בין יחסי ההדרכה לבין היחסים בין המודרך למטופלו (אוגדן, 2009).

התהליך המקביל שמתפתח במפגשי ההדרכה מתרחש בשני שלבים נפרדים – קודם בטיפול, ומאוחר יותר בהדרכה.
**במסגרת הטיפול**, המטופל מעורר במטפל רגשות שאצלו הם מנותקים או מודחקים, ומשליך אותם עליו. רגשות אלו מעוררים חרדה, וגם הגנות כנגד אותה חרדה, הבאות לידי ביטוי, בין השאר, כהזדהות של המטפל עם המטופל. כך קורה לפעמים שבתהליך ההזדהות ההשלכתית (Klein, 1946), המטפל מתחיל לנהוג במטופל בדיוק על פי הדפוס שהמטופל מצפה ממנו להפעיל, וכך היחסים ביניהם משחזרים זיכרונות מיחסים כואבים מעברו של המטופל, שמתעוררים שוב לחיים ב"כאן ועכשיו" של חדר הטיפולים. שלב זה, שמתרחש ללא התערבותה של המודעות, קשור לתהליכי ההעברה וההעברה הנגדית, שמתחוללים באופן טבעי בכל סוגי הטיפול.
**במסגרת ההדרכה**, המטפל/המודרך עשוי לנהוג באופן מקביל לזה של המטופל בטיפול, ולהפעיל את החרדה של המדריך. הוא עשוי לגלם בהדרכה את התפקיד שהמטופל גילם במסגרת הטיפול, והמדריך עשוי להזדהות עם העמדה שהמטפל/המודרך פיתח במסגרת הטיפול. הסבר זה ממחיש כיצד הרגש הקשה להכלה עובר מהמטופל אל המטפל, ומאוחר יותר – מהמטפל/מודרך אל המדריך. כל המעבר הזה מתרחש בתהליך לא מודע של הזדהות השלכתית: המטפל/המודרך דוחק במדריך, בצורה לא מודעת, לחוות את רגשותיו שלו (של המודרך), בדומה לדרך שבה המטופל דחק בו, במטפל/המודרך, לחוות את רגשותיו (של המטופל). התהליך המקביל עשוי להיות מורכב עוד יותר, למשל במקרים שבהם, בתהליך ההזדהות ההשלכתית, המדריך מזדהה דווקא עם המטופל, ולא עם המטפל. כך או כך, יש צורך לפתח מודעות לגבי מערכות היחסים המשתקפות בתהליך ההדרכה, היכולות להביא להבנה טובה יותר של המתרחש בחדר הטיפולים.
בתהליך המקביל בהדרכה של טיפול אישי מעורבים שלושה אנשים: המטופל, המטפל/מודרך והמדריך. המורכבות נובעת מכך שגם בתוך היחסים של כל זוג מתוך השלישיה הזאת (מטפל/מטופל, מדריך/מודרך) מתקיימים למעשה **יחסים משולשים**: ויניקוט טען שכל בני האדם חיים בו זמנית בתוך שלושה רובדי מציאות: המציאות החיצונית האובייקטיבית, המציאות הפנימית הסובייקטיבית, ומרחב המעבר (ויניקוט, 1971א). **מרחב המעבר** הוא מרחב ביניים, מעין גשר בין העולם הפנימי הסובייקטיבי לעולם החיצוני, המציאותי. האדם, לפי ויניקוט, לא חי במציאות החיצונית וגם לא במציאות הפנימית. "המקום שבו אנו חיים", כשם אחד ממאמריו, הוא למעשה מרחב המעבר (ויניקוט, 1971א). בהמשך הסביר ויניקוט ש"אין דבר כזה תינוק", כלומר שאין אפשרות להתייחס לתינוק בנפרד מהטיפול האימהי בו (ויניקוט, 1971ב). בעקבותיו טען אוגדן כי אין להפריד בין המטופל, המטפל, ומרחב היחסים שביניהם, שאותו הוא מכנה בשם "השלישי האנליטי" ועליו כתב: "החוויה האנליטית מתרחשת בנקודת המפגש בין העבר לעתיד, ומערבת 'עבר' שנוצר מחדש (לגבי האנליטיקאי ולגבי המטופל) באמצעות החוויה המתהווה בין האנליטיקאי לבין המטופל (כלומר בשלישי האנליטי)" (אוגדן, 1994, עמ' 81). זהו גם מקור הצורך בהדרכה, ב"צד שלישי" חיצוני, שתפקידו לשחרר את המטפל מהקשר הדיאדי/סימביוטי עם המטופל (Voorhoeve & Floor, 1994). ההתמקדות בתהליך המקביל מדגישה את ההיבט ההתייחסותי של ההדרכה (Bromberg, 1982).
כל האמור לעיל חל על הדרכה "אחד-על-אחד", הניתנת על טיפולים אישיים. וכעת הזמן לשאול, כיצד הדברים באים לידי ביטוי בהדרכה קבוצתית של מנחי קבוצות?

**תהליכים מקבילים בהדרכה קבוצתית של מנחי קבוצות**

בספרות המקצועית העוסקת בהדרכה ולימוד של טיפול קבוצתי אנליטי ודינמי נמצא רק מאמרים בודדים שמשתמשים במושג "תהליכים מקבילים". וורהוב ופלור, למשל, מתארים תהליכים מקבילים בהדרכה של מנחים שעובדים עם מטופלים פסיכוטיים (Voorhoeve & Floor, 1994). עופר והדר מתארות את התהליך המקביל שמתפתח בין ממדים שקשורים לסכסוך הישראלי-פלסטיני והקשר ההיסטורי שלו למנדט הבריטי, לבין אירועים הרסניים שאיימו על תכנית ההכשרה של אנליטיקאים קבוצתיים בישראל בשנות התשעים (עופר והדר, 1998). חאקים מציג תהליכים מקבילים שניתן לשרטט בין קבוצה לטיפול נפשי בטרנסג'נדרים לבין הסטינג הטיפולי, הסביבה המקצועית ואפילו הארגון (Hakeem, 2010). בכל המאמרים הללו מגיעים הכותבים למסקנה שההקבלה ביחסים היא בלתי נמנעת. לעתים היא בולטת מאוד, ולעתים סמויה יותר, אבל בכל מקרה העבודה איתה יעילה ומקדמת את תהליך ההדרכה (Gregurek, 2007). התהליך המקביל הוא יסוד חיוני בתהליך ההדרכה, ויש לו כוח משיכה רב, שמלווה בתחושה תמידית של התרגשות והפתעה בעבור המודרכים, וערך רב לתהליך הלמידה.

אולם, בניגוד לקשר הדיאדי שמאפיין את הטיפול האישי, שבו "השלישי" מתהווה בתוך היחסים שבין המטפל למטופל, בטיפול הקבוצתי ובהדרכה הקבוצתית, מעצם טבעם, ה"שלישי" מורכב יותר, מאחר שהטיפול מערב בכל רגע נתון הרבה יותר אנשים, קשרים ואינטראקציות. מרחב הביניים בקבוצה נוצר בתוך מה שפוקס, אבי תורת האנליזה הקבוצתית, מכנה בשם "המטריצה" (matrix) – מרקם היחסים והקשרים המודעים והלא מודעים שמחברים את חברי הקבוצה אלה לאלה, ויוצרים יחד את ה"מצע" הנפשי שבתוכו ועליו פועלת הקבוצה (Foulkes, 1971). הקבוצה, על פי הגדרתו של פוקס, היא "היכל של מראות": כל משתתף בקבוצה חשוף למבט של כל שאר המשתתפים, ומקבל מהם בחזרה השתקפויות של חלקים וזהויות שונים שלו, שחלקם אינם מודעים לו (Foulkes, 1964). לאנשים קשה לראות את עצמם, אבל לטענת פוקס הם מיטיבים לראות את זולתם, וכך נחשפים לחלקים המוכחשים והמודחקים שלהם עצמם. בדרך זו, עיוותי התפישה שלהם מצטמצמים, והקבוצה עוזרת להם לראות טוב יותר את עצמם ואת המציאות.

בניגוד לתפישה היומיומית, שלפיה המראה "מגלה את האמת", ריבוי המבטים בקבוצה מדגיש דווקא את **הסובייקטיביות** של המראה. בכל רגע נתון נגלות הרבה נקודות מבט, הרבה זוויות והרבה אמיתות, כך ש"היכל המראות" מדגיש דווקא את היחסיות של המבט, ומלמד שיש תמיד יותר מאמת אחת (Pines, 1984). לפיכך, ההדרכה שמתקיימת בקבוצה מורכבת יותר מהדרכה אישית, מאחר שהיא כוללת את הריבוי הזה.

יש להבחין בין הדרכה קבוצתית שניתנת על טיפולים אישיים להדרכה קבוצתית על הנחיה של קבוצות. גם כאשר מדובר על **קבוצת הדרכה על טיפולים אישיים**, התהליכים המקבילים אינם פשוטים לפיצוח, מאחר שקבוצת ההדרכה מייצרת וריאציות רבות של השלכות והזדהות. לדוגמא, לעתים הקבוצה כשלם מזדהה עם המטפל, והמדריך מזדהה עם המטופל דווקא. במקרים אחרים המצב הפוך, ובפעמים אחרות הוא מורכב עוד יותר - חלק מקבוצת ההדרכה מזדהה עם המטפל, תת קבוצה אחרת מזדהה עם המטופל, והמדריך צריך לפענח בזהירות את מפת התהליכים המקבילים, תוך ניסיון לראות ולהבין איזה חלק מהם מחזיק הוא עצמו בתוכו.

ההדרכה הופכת מורכבת עוד יותר כאשר מדובר **בהדרכה קבוצתית על טיפולים קבוצתיים**: כל אחד מחברי קבוצת ההדרכה, וכן המודרך והמדריך, יכולים, בכל רגע נתון, להזדהות עם כל אחד מחברי הקבוצה שעליה נסובה ההדרכה, או עם תת קבוצה בתוכה, או עם הקבוצה כשלם, או עם המטפל הקבוצתי/המודרך.

כשקבוצת אנשים מתחילה להיפגש לצורך הדרכה קבוצתית על הנחיית קבוצות, לפחות בתחילה הם נוטים להתמקד במטופלים יותר מאשר ביחסי הטיפול או במטפל (Gregurek, 2007). עם הזמן הם מתחילים להרחיב את נקודת המבט, ואז אפשר להבחין גם בהקבלות המסתמנות בין התהליכים המתרחשים בחדר ההדרכה לבין התהליכים המתהווים בחדר הקבוצה הטיפולית.

לצד מושגי המטריצה ותגובת המראה שדנו בהם, פוקס מציג מושגים נוספים שעשויים לעזור לנו בהבנת המתרחש בקבוצה, ובקבוצת הדרכה, כמו ההדהוד ותגובת העיבוי. לפי פוקס, תמות ותחושות **מהדהדות** (resonance) דרך הקבוצה, דרך תגובת הד ספונטאנית, פאסיבית, לא מודעת, שיוצרת תחושה של אוניברסליות והזדהות בין המשתתפים. ההדהוד, הרזוננס, הוא החיבור בין הלא מודע של חבר קבוצה אחד לאחר, המאפשר לחשוף את התמה המרכזית בקבוצה (Foulkes, 1990). תופעת ה**עיבוי** (condenser phenomena) מבוססת על ההנחה שהלא מודע הקולקטיבי פועל כמו מדחס, ואוגר בתוכו חומרים עמוקים וראשוניים של הקבוצה כשלם. התופעה מתרחשת כשתהליך אסוציאטיבי קבוצתי משחרר בפתאומיות את ההתנגדויות הקבוצתיות כך שהחומרים הדחוסים פורצים בבת אחת – דרך חלומות, פחדים, פנטזיות – ומביאים את הקבוצה לרמה עמוקה יותר (Foulkes, 1964).

מושגים אלה יכולים לעזור לנו בתיאור תהליכים מקבילים, אולם אין בהם די על מנת לשפוך אור על הדרך שבה מתרחש התהליך המקביל בקבוצת ההדרכה: הם מדגימים איך רגשות וחרדות יכולים לעבור באופן לא מודע מחבר קבוצה אחד לחבר אחר המצוי איתו בקשר ישיר בקבוצה. פוקס קרא לצורת תקשורת "חודרנית" זו, האופיינית מאוד לקבוצות, בשם "תקשורת טראנס-פרסונלית" (Foulkes, 1975). עם זאת, מושג זה לא יכול להסביר את ההשפעה ה"מדבקת" של רגשות וחרדות שמבוטאים בחדר הטיפול, בידי אנשים אחדים, על אנשים אחרים, שמתכנסים בזמן אחר בחדר אחר, חדר ההדרכה, בלי שנוצר קשר ישיר עם אנשי הקבוצה הראשונה, וכשהקשר היחיד שלהם אל הקבוצה הראשונה הוא הדברים שנמסרים אודותם במהלך ההדרכה.

כדי להבין את הדרך שבה עוברים התכנים מחדר הקבוצה הטיפולית לחדר ההדרכה ניתן להשתמש במודל של הלא מודע החברתי של הופר (Hopper, 2003). הופר מדבר על "שקילות" (equivalence),

ומגדירה כאוסף של תחושות ופנטזיות לא מודעות הקשורות לנושא שעליו מדברים, הבא לידי ביטוי בהקשר של חרדות פרימיטיביות והגנות מפניהן, בתוך תהליכים של השלכה והפנמה (Hopper and Garland, 1979). כך, הנושאים שמעלים יחידים בתוך הקבוצה הקטנה משתקפים ומהדהדים בנושאים המעסיקים את הארגון והחברה הרחבים יותר, שאופפים אותם, ולהפך. בדרך זו מחלחלת האינפורמציה בין רמות שונות במערכת החברתית.

אם כן, ההדרכה הקבוצתית של מנחי קבוצות יכולה ללמוד רבות על הקבוצה שבגינה מתקיימת ההדרכה, דרך בחינת התהליכים המקבילים והיחסים שנרקמים בין המדריך, המטפל הקבוצתי/המודרך, ושאר חברי קבוצת ההדרכה. אולם, מאחר שהתמונה מורכבת כל כך, יש צורך בהתבוננות מעמיקה וזהירה שתנסה לפענח היכן, באיזה מישור, ובין מי למי מתרחש התהליך המקביל. אסביר זאת באמצעות הדגמה מתוך הדרכה קבוצתית של מנחי קבוצות שהנחיתי.

**מקרה לדוגמא – הדרכה קבוצתית של מנחי קבוצות[1]**

**א. הצגת הבעיה להתייעצות**

היתה זו הפגישה ראשונה של קבוצת הדרכה של מנחי קבוצות. המודרכים כולם היו יועצים חינוכיים, שבעצמם מנחים קבוצות של מורים במסגרות שונות בתוך בתי הספר שלהם. מאחר שקבוצת ההדרכה היתה גדולה מאוד, ומנתה מעל עשרים איש, ההדרכה בפגישה זו התנהלה במתכונת של "פישבול" (אקווריום): המודרכת וקבוצה מצומצמת של עמיתים ישבו במעגל פנימי, ביחד איתי, ושאר משתתפי הקבוצה צפו במתרחש ממעגל החיצוני.

המודרכת, איילת (שם בדוי), הציגה את הסוגיה שלגביה ביקשה להתייעץ: **התנגדויות בקבוצת מורים**. היא סיפרה על ניסיון שעשתה במהלך השנה הקודמת, כיועצת בבית ספר, להקים קבוצת מורים, ועל הקשיים המשמעותיים שבהם נתקלה: מורים רבים השתמטו מהפגישות, וגם אלה שהגיעו הפגינו בכל דרך אפשרית את חוסר שביעות הרצון שלהם, ואת המוטיבציה הנמוכה שלהם לקחת חלק בתהליך: הם איחרו להיכנס לפגישות, פטפטו בתחילתן, הקשו על המנחה לארגן אותם להקשבה ולדיבור, הסתכלו בטלפונים שלהם לכל אורך הפגישה, ואף אכלו, שתו והפריעו בשלל דרכים, לעתים עדינות, ולעתים אפילו בוטות. איילת סיפרה על הייאוש הרב שתקף אותה, ואמרה כי אינה מאמינה שתוכל לשכנע את המורים שההשתתפות בקבוצה תתרום להם דבר.

**ב. הדרכה בפישבול**

לאחר שאיילת הציגה את הבעיה במשך כעשר דקות, ביקשתי ממנה לשבת בדקות הבאות בשקט ולהקשיב, ופניתי לשאר משתתפי הפישבול. ביקשתי מהם להגיב שלא בעזרת פירושים או המלצות, אלא לשתף את הקבוצה באסוציאציות ובמחשבות שהתעוררו בהם לשמע דבריה של איילת. המשתתפים תרמו דוגמאות ואסוציאציות, ולאחר כעשרים דקות אספתי את ההדהודים, וביקשתי מאיילת לשתף את הקבוצה בתחושותיה. היא סיפרה שהשיתופים עזרו לה להרגיש שאנשים רבים במעגל נמצאים במצב דומה לשלה, והבנה זו מקלה על תחושת הכישלון והבושה שלה. עוד הוסיפה שהם גורמים לה להבין שהמצב שתיארה אינו חמור כל כך, ושהדגשים שהציעו הדוברים עוזרים לה לראות היכן פעלה כראוי ואיך תוכל לשפר את המצב בהמשך השנה.

בחלק זה של המפגש, שארך כחצי שעה, חשתי שיש פער בולט מאוד בין **התוכן** שהציגה איילת, שהיה קשה, מתסכל ומייאש, לבין **התהליך** שחל בקבוצה – אותו שיתוף פעולה מיידי, חמים והדוק שהיא קיבלה מחבריה לקבוצת הפישבול. ההתנהלות בקבוצה כלל לא היתה מובנת מאליה בעיני: היא התרחשה בקבוצה חדשה, שנפגשה לראשונה. כיוון שהיה זה שלב ראשוני, שכלל משתתפים רבים, שלרובם לא היתה היכרות מוקדמת זה עם זה, טבעי היה לצפות שבקבוצה יתעוררו חרדות והתנגדויות. מה גם שמודל ההנחיה של הקבוצה היה חדש ולא מוכר למשתתפים – לא מבחינת הסטינג של ההדרכה (עבודה דרך פישבול) ולא מבחינת התהליך ההדרכתי (אסוציאציות חופשיות ועבודה דרך השתקפויות והדהודים, ברוח האנליזה הקבוצתית). ובכלל, הרי ידוע כי אף על פי שרבים רוצים לקחת חלק בהדרכות, על מנת ללמוד, להתקדם, ולשמוע ביקורת, בפועל התהליך שמתרחש בהן בדרך כלל אינו פשוט וקל. אבל לא זאת היתה ההרגשה בסוף השלב הראשון של הקבוצה המתוארת.

---

1 ברצוני להודות לקבוצת היועצות "הנחיה על הנחיה" שהדרכתי וליוויתי במרכז פיסג"ה, בחיפה, בשנים 2014-2015, ולשלוש המפקחות האחראיות עליה: הילה שבו, ג'יזל עבסאווי ודליה טיאר.

לא שיתפתי את הקבוצה בתחושה שלי, שיש פער בולט בין התוכן הנדון לתהליך שחל בהדרכת הפישבול, אך בראשי עברה המחשבה, שאם כבר מדובר על "השתקפות" – אחד המנגנונים המרכזיים שפוקס מונה ככוח מרפא ומעשיר בקבוצה (Foulkes, 1964) – הרי המראה שנבנתה בחדר היא "מראה הפוכה", שכאילו נלקחה מתוך ביתן המראות המעוותות בלונה פארק.

**ג. קבוצת הצופים החיצונית**

בשלב הבא פניתי אל המעגל החיצוני של חברי הקבוצה, שישבו כל אותה עת וצפו בפישבול מבחוץ. ההכוונה שקיבלו לפני הצפייה היתה כללית ומעורפלת במכוון, ונוסחה כך: "שימו לב למה שמתרחש בחדר. כתבו לעצמכם כל מה שמעניין אתכם ותופס לכם את העין לגבי הקבוצה המתוארת, תהליך ההדרכה על הנחיית הקבוצה, והתחושות של הקבוצה ושל עצמכם בדרך".

ביקשתי לשמוע מה היו התרשמויות אלה. ההיענות היתה מיידית, וכללה תגובות משני סוגים: חלק מיושבי המעגל החיצוני התלוננו שהישיבה הפאסיבית העמיסה עליהם רגשית, עייפה אותם, ועוררה בהם תחושת שעמום, וכי הישיבה מאחורי גבם של המשתתפים האחרים תסכלה אותם וגרמה להם לחוש כ"אאוטסיידרים". מאידך, רבים מהם הביעו רצון עז לשתף את חברי הקבוצה במחשבותיהם ולבטא את קולם כבר בשלב זה, והדברים שאמרו העידו דווקא על חיבור לדברים שהתרחשו בפישבול, ועל עניין רב. ככל שגדל מספר הרשמים שאספנו, ציינתי לעצמי שגם במעגל החיצוני ניכרים פערים גדולים – בין תחושות חיוביות לתחושות שליליות מאוד. חשבתי לעצמי ש**פערים** הם כנראה חלק משמעותי מהסיפור של ההדרכה הזאת.

בניגוד לאווירה הנעימה, של "שבת אחים גם יחד", שאפיינה את קבוצת הפישבול הקטנה, החמימה והמפרגנת שבפנים, ותמכה במודרכת, קבוצת המעגל החיצוני השמיעה קולות כעוסים ודברי ביקורת.

אחת הדוברות יצאה נגד השיטה שדרשה מאיילת לשתוק במשך דקות ארוכות, ולהקשיב לאסוציאציות ולתרומות של חבריה לפישבול: "הרגשתי שאם זה היה קורה לי לא הייתי יכולה לסתום את הפה," היא אמרה. "לא הבנתי איך היא שותקת ולא עונה להם." איילת הביעה את הסכמתה, והודתה שהיה לה קשה מאוד לשבת בשקט, כי באמת היה לה הרבה מה לומר, ולעתים הרגישה שהיא מושתקת.

דוברת נוספת הפנתה את תשומת הלב לכך שכל האסוציאציות סיפרו על הצלחות: "אני לא יודעת אם זה היה מעודד אותי כל כך, אם הייתי מביאה סיפור של קושי שלי," היא אמרה, "וכל מה שהחברים היו נותנים לי בתגובה היה סיפורי הצלחה וגבורה שלהם. זה היה עוד יותר מתסכל אותי." גם התגובה הזו גררה הסכמה של איילת, שהנהנה ולראשונה אמרה שהפן הזה לא היה נעים לה כל כך. בהמשך נוספו עוד ועוד תרומות, וביניהן מישהי גם אמרה בצורה ישירה שהיא איננה מסכימה אתי ועם משהו שאמרתי כמדריכה.

אט אט, עם כל תרומה חדשה שהצטרפה מהמעגל החיצוני, התגברה אצלי ההרגשה שהדברים שלא היו מדוברים ולא קיבלו ביטוי במעגל הפישבול הפנימי, החמים, מצליחים להיכנס למעגל, דווקא בזכות הפריפריה הביקורתית וה"לא נחמדה". שיתפתי את חברי הקבוצה במחשבה שלי, והזמנתי את התייחסותם.

הדיון שהתפתח בדקות הבאות היה עירני ונלהב. המשתתפים בו חלקו תחושות, זיכרונות ואסוציאציות אישיות שהתעוררו בהם, "בתוך המעגל" ו"מחוץ למעגל". משם הם פנו לדבר על התחושה בקבוצת ההדרכה החדשה, ועל הפחד שלהם מביקורת, מחשיפה של כישלונות וקשיים, ומתגובות של דחייה מצד חברי הקבוצה האחרים.

**ד. התבוננות בתהליך המקביל בקבוצת ההדרכה**

בשלב מסוים שיתפה איילת את הקבוצה בפערים בין התחושות שהתעוררו אצלה כאשר הקשיבה להדהודים החמים של חברי מעגל הפישבול, שהיו לצידה בהדרכה, לבין הרגשות שעוררו בה התגובות הביקורתיות של הצופים, חברי הקבוצה החיצונית:

> **איילת**: היה לי נעים בפישבול. אמנם אני לא רגילה לשיטה, אבל אנשים היו מנומסים ונחמדים אלי והרגשתי שמנסים להקל עלי. לא הייתי ערה באותו רגע לתחושות אחרות שלי, לא ידעתי להגיד במילים מה עוד יש שם, אבל היה שם עוד משהו, שעשה לי חוסר שקט. דווקא כשהצופים מהמעגל החיצוני התחילו לדבר, והתמרמרו נגד התהליך כולו, ודיברו בחריפות על "סתימת פיות", וביקרו אותך, יעל – הרגשתי פתאום הקלה. כאילו דווקא הם רואים באמת כמה קשה לי. כאילו דווקא אליהם אני מרגישה קרובה יותר.

הצעתי להקיש מתוך התרומה החיובית והמשחררת של חברי הקבוצה החיצונית, שהיו "מורדים", חסרי נימוס ו"לא נחמדים", ולבדוק איזו תרומה אפשר למצוא בהתנהגותם של המורים המורדים והמתנגדים, שעליהם סיפרה איילת בהתייעצות. העליתי את האפשרות שבזמן ההדרכה הקבוצתית קם בחדר, ב"כאן ועכשיו" שלנו, תהליך מקביל לזה שאיילת תיארה: שהמעגל הפנימי, החם והתומך, שיקף את המורים המעטים שמוכנים להגיע בזמן ולשתף פעולה עם הקבוצה שהמודרכת מנסה להקים, ואילו המעגל החיצוני, הביקורתי והמורד, ייצג את המורים שמתנגדים לתהליך ומפריעים לו, באמצעות איחורים, פטפוטים, אכילה ושתייה, והתעסקות עם הטלפון בזמן המפגש.

הפערים הבולטים שאפיינו להרגשתי את תהליך ההדרכה עד כה ייצגו את הפערים הגדולים המתקיימים בתוך חדר המורים שאודותיו נסובה ההתייעצות. במקביל למה שהתרחש בחדר ההדרכה, התחלתי להבין כי ייתכן שלהתנגדות של המורים יש ערך ומשמעות בעבורנו, וכי היא יכולה ללמד אותנו דברים חשובים שאולי איננו מודעים להם. לפיכך הפסקתי לחשוב על ההתנגדות בחדר המורים כעל "הפרעה", והתחלתי לחשוב עליה כעל "תרומה".

שאלתי את חברי הקבוצה אם הם יכולים לראות קשר בין מה שאנחנו מדברים עליו בדקות האחרונות לבין ההתלבטות שלגביה נערכת ההתייעצות. רציתי לנסות לקשר בין תהליכים של העברה והעברה נגדית – ובאמצעותם לנסות לפענח את התהליך המקביל. בעצם העלאת השאלה היה גם מעשה של הסתכנות, כיוון שהצעה זו יכלה להביא להבנה, הקלה והתקדמות, אך באותה מידה היתה גם עלולה להיתקל בהתנגדות, ביקורת, ספק או זלזול, שהיו מפילים את "מגדל הקלפים", מציגים את הפירוש "המבריק" שלי כסתום ולא ברור, ואולי אף הופכים את ההדרכה כולה למיותרת.

רגעים כאלה של הסתכנות בהדרכה הם משמעותיים מאוד בעבורי. לא פעם אני מרגישה דרכם את מה שמתרחש בקרב המודרכים שלי. כששאלתי את הקבוצה אם הם מבחינים בתהליך המקביל, הרגשתי שאני נמצאת, מבחינה רגשית, באותה נקודה מפרפרת, מפחידה ומסוכנת שבה נמצאת המודרכת שלי, כשהיא מזמינה את המורים לקבוצה בבית הספר. ברגעים כאלה היא שואלת את עצמה אם תצליח "לספק את הסחורה", לעזור למורים לעזור לעצמם, לקדם את עצמם, ולהרוויח משהו מן ההשתתפות בקבוצה. האין אני, במקביל, כמדריכה בפגישה ראשונה של קבוצת הדרכה גדולה וזרה, שעובדת בשיטה לא מוכרת, שואלת את עצמי אם באמת אוכל לעזור למודרכים שלי?

כל אחד מהנוכחים בחדר – חברי קבוצת ההדרכה שישבו בפישבול, חברי הקבוצה שישבו במעגל החיצוני, איילת המודרכת, וגם אני – היה יכול לראות בכל רגע נתון רק חלק מהתמונה הכוללת. אבל כשעבדנו יחד, כקבוצה, הצלחנו להבין טוב יותר את המתרחש, וביצענו את מה שפוקס מגדיר כטיפול קבוצתי: "טיפול של הקבוצה, על ידי הקבוצה, ביחד עם המנחה" (Foulkes, 1975, עמ' 3). האירועים שהתרחשו בחדר בשעת ההדרכה האירו והדגימו, בתהליך מקביל, את מה שהתרחש בתהליך הקבוצתי של איילת בבית הספר. בשלב הראשון של התהליך היינו כולנו אחוזים בהתרחשות עצמה – כאנקטמנט (Grossmark, 2015). פעלנו אותה והופעלנו דרכה, בלי להיות מודעים לה. אך בהמשך, לאט לאט, במאמץ קבוצתי משותף, הצלחנו לפענח מה מתרחש, והבנה זו כללה גם את עצמנו, את קבוצת ההדרכה שלנו, ואת קבוצתה של המודרכת. כך יצאה קבוצת ההדרכה לדרכה.

**מקורות**


אוגדן, ת. ה. (2013[1994]). השלישי האנליטי: עבודה עם עובדות קליניות אינטרסובייקטיביות, בתוך **על אי היכולת לחלום** (עמ' 93-71), תל אביב: עם עובד.

----- (2009). **לגלות מחדש את הפסיכואנליזה: לחשוב ולחלום, ללמוד ולשכוח**. תל אביב: תולעת ספרים.

ויניקוט, ד. ו. (1971א). המקום בו אנו חיים. בתוך **משחק ומציאות** (עמ' 122-;127), תל אביב: עם עובד.

----- (1971ב). אובייקטים של מעבר ותופעות מעבר. בתוך **משחק ומציאות** (עמ' 56-35), תל אביב: עם עובד.

לפלאנש, ז'. ופונטאליס, ז'.ב. (2011). **אוצר המילים של הפסיכואנליזה**. תל אביב: תולעת ספרים.

פרויד, ז. (2000[1905]). קטע מתוך אנליזה של היסטריה. בתוך ע. ברמן (עורך), **פרויד ודורה** (עמ' 31-101). תל אביב: עם עובד.

----- (2010[1910]). סיכוייה לעתיד של התרפיה הפסיכואנליטית. בתוך **הטיפול הפסיכואנליטי** (עמ' 73-80). תל אביב: עם עובד.
----- (2010[1912]). עצות לרופא על הטיפול הפסיכואנליטי. בתוך **הטיפול הפסיכואנליטי** (עמ' 92-97). תל אביב: עם עובד.
עופר, ג. והדר, ב. (1998). פוליטיקה, ארגונים, קבוצות: תהליכים מקבילים המתייחסים להרס, הישרדות ויצירה. או: מה קרה בקורס לדיפלומה של המכון הישראלי לאנליזה קבוצתית. **מקבץ, 4(1)**, עמ' 9-17.
קינודוז, ז'. מ. (2010). **לקרוא את פרויד: גילוי כרונולוגי של יצירת פרויד**. תל אביב: תולעת ספרים.
Bromerg, P. M. (1982). The supervisory process and parallel process in psychoanalysis. *Contemporary Psychoanalysis, 18(1)*, 92-110.
Foulkes, S. H. (1964). *Therapeutic group analysis*. London: Karnac.
----- (1990[1971]). The group as matrix of the individual's mental life. In *Selected papers* (pp. 223-234). London: Karnac.
----- (1975). *Group analytic psychotherapy: method and principles*. London: Karnac.
Gregurek, R. (2007). Internal and external boundaries of supervision. *Group Analysis, 40(2)*, 167-177.
Grossmark, R. (2015). The edge of chaos: enactment, disruption and emergence in group psychotherapy. In R. Grossmark and F. Wright (Eds.), *The one and the many: relational approaches to group psychotherapy* (pp. 57-74). New-York: Routledge.
Hakeem, A. (2010). "Parallel processes": observed in the patient, therapy and organization. *Group Analysis*, *43(4)*, 523-538.
Heimann, P. (1950). On counter-transference. *International Journal of Psycho-Analysis, 31*, 81-84.
Hopper, E. (2003). *The social unconscious: selected papers*. London: Jessica Kingsley.
Hopper, E. and Garland, C. (2003[1979]). Overview of the survivor syndrome workshop. In E. Hopper (Ed.), *The social unconscious: selected papers* (pp. 95-102). London: Jessica Kingsley.
Klein, M. (1946). Some notes on schizoid mechanisms. *International Journal of Psychoanalysis, 27*, 99-110.
Pines, M. (1984). Reflections on mirroring. *International Review of Psycho-Analysis, 11*, *27-42.*
Racker, H. (1953). A contribution to the problem of countertransference. *International Journal of Psycho-Analysis*, *34,* 313-324.
Searles, H. (1955). The informational value of the supervisor's emotional experience. In *Collected papers on schizophrenia and related subjects* (pp. 157-176). New York: International University Press.
Voorhoeve J. N. & Van Putte, F. C. A. (1994). "Parallel process" in supervision when working with psychotic patients, *Group Analysis, 27*, 459-466.