הנכחה ושחזור של יחסי אובייקט עם ילדים החווים היעדר אימהי:

מקרה מבחן מתוך טיפול קבוצתי בפסיכודרמה

**תקציר**  
המאמר הנוכחי מציג מקרה מבחן מתוך תהליך טיפול פסיכודרמטי קבוצתי עם קבוצת ילדות בבית-ספר יסודי. לכל אחת מהן סיפור אישי שבבסיסו חוויה עמוקה וכואבת של אם נוכחת-נעדרת. מטרת המאמר להראות כיצד הבמה הפסיכודרמטית מאפשרת מגע מחודש עם החסר העמוק והכאב שחוות הבנות. זאת באמצעות נוכחותה החיה של המנחה כאובייקט. התהליך הקבוצתי שזר לתוכו סוגים שונים של יחסי אובייקט המשוחזרים אל מול האובייקט האימהי הנוכח בקבוצה. דרך היחסים של הבנות עם הדמות המטפלת בא לידי ביטוי הקושי שבהיעדר דמות אם מחזיקה, מכילה המאפשרת בשלות וגדילה.באמצעות מקרה מבחן של משתתפות מתוך הקבוצה המאמר מציג את האופן בו שחזרו הבנות את כאבן באמצעות הפסיכודרמה, ומראה כיצד התפתחה הקבוצה לאור תאוריית יחסי האובייקט של בירן.

**הקדמה**

מאמר זה מתאר תהליך טיפול פסיכודרמטי שהתקיים בבית ספר יסודי במרכז הארץ, בו השתתפו ארבע בנות בכיתה ד'. אימהותיהן של בנות אלו נחוו כנעדרות רגשית מנקודת מבטן של הילדות, כל אחת בעוצמה ואופן אחרים. לאורך העבודה הקבוצתית המטפלת חשה מעורבת בתהליכים רגשיים של העברה והזדהות השלכתית, תהליכים ששיקפו את תפקיד המטפלת כאובייקט אימהי עבור המשתתפות. בממד של נוכחות-היעדרות המטפלת חוותה עצמה מחד כאובייקט נוכח עבור המשתתפות, ומאידך, אובייקט המעורר שחזור של חוויית ההיעדר האישית של כל אחת מהן.

הפסיכודרמה, בהיותה במה דינמית ויצירתית, אפשרה מרחב טיפולי המעודד ביטוי ליחסי אובייקט מוקדמים המשתחזרים במהלך הילדות. השימוש בטכניקות פסיכודרמטיות אקספרסיביות אפשר לבנות לבטא רגשות במעין "תחפושת", באופן בטוח המאפשר להנכיח את עצמן. התהליך הקבוצתי שזר לתוכו סוגים שונים של יחסי אובייקט המשוחזרים אל מול האובייקט האימהי הנוכח בקבוצה. דרך היחסים של הבנות עם הדמות המטפלת בא לידי ביטוי הקושי שבהיעדר דמות אם מחזיקה, מכילה המאפשרת בשלות וגדילה.

הפסיכואנליזה והגישות הפסיכודינמיות שהתפתחו בחמישים השנה האחרונות רואות את התפתחות ה"אני" על רקע יחסיו עם אחרים משמעותיים (1986, (Silverman . יחסי האובייקט הראשונים מתפתחים בקשר עם האחר שמספק את צרכי התינוק. התיאוריה לגבי התפתחות העצמי ויחסי האובייקט מתמקדת בעיקר בשלבי ההתפתחות של הילד וביחסי הגומלין שלו עם האובייקטים החשובים בחייו, כאשר ההפנמות של יחסי האובייקט המוקדמים הן התורמות להתפתחות בריאה או לחילופין להתפתחות פתולוגית של ה"אני" ומשפיעות על היחסים על האובייקט בהווה (1982, (Bowlby. תאוריית יחסי אובייקט מעבירה, אם כן, את הדגש מהתחום היצרי והאינטרה-פסיכי שאפיין את המודל המבני של פרויד, לתחום הקשר הבינאישי, הרואה את הנפש בעיקר כשואפת לקשר, וכבנויה על הפנמות, ייצוגי אובייקט ויחסים בין ייצוגים אלה. ייצוגים אלו מושפעים מדפוסי הקשר המוקדמים של האדם עם הדמויות המשמעותייות בחייו.

פיירברן (Fairbrain, 1944), ראה את הליבידו כשוחר אובייקט (object seeking). על פי מלאני קליין, יחסי האובייקט המתהווים בין התינוק לאם משפיעים משמעותית על עיצוב אופי היחסים העתידיים שיהיו לתינוק עם הזולת. קליין ממשיגה שתי עמדות נפשיות מרכזיות, **העמדה הסכיזופרנואידית** בה הפיצול משמש מנגנון הגנה מרכזי כשהחווייה הרגשית מפוצלת לטוב ורע בכדי לשמר את האובייקט הטוב, קיימת חרדת רדיפה, אין הפרדה בין האובייקט לבין האני, והאחר נחווה כחלק מהעולם הפנימי המנוהל לפי יחסי האובייקט המופנמים, ומושלך החוצה על המציאות החיצונית; ו**העמדה הדפרסיבית** בה מתרחשת האינטגרציה בין הטוב לרע. הפנטזיה על הטוב המוחלט כבר איננה, ויש יותר מקום להפנמה וחוויית המציאות כפי שהיא. בעמדה זו, מנגנון ההגנה המרכזי הוא ההגנה המאנית, המתעוררת בעקבות החוויה המאיימת של התלות באם. ההגנה המאנית משמשת את התינוק להכחשת התלות באובייקט ולחוויה אומניפוטנטית של היעדר צורך באחר (Klein, 1935). ויניקוט (1935), במאמרו על ההגנה המאנית, מרחיב את הרעיון של קליין ומדגיש כי הגנה זו מאופיינת בהכחשה של המציאות הפנימית. דרך חלימה, פנטזיה ומניפולציות אומניפוטנטיות על המציאות החיצונית האדם מתרחק מהמציאות הפנימית שלו, אלא שהגנה זו כרוכה גם בחיוניות מופסקת ובהחלשה של כל רגש, שמונעת חיות ואמונה ביכולת לאהוב את האובייקט (ויניקוט, 1935).

במאמרו של אנדרה גרין על "האם המתה" (2007), מתייחס גרין להשלכות הנפשיות של מוות לא ממשי של האם, מוות רגשי בעקבות היעדרה כתוצאה מדיכאון אימהי ההופך בבת אחת את האובייקט החי בנפשו של התינוק לדמות רחוקה. לפיו, כתוצאה מהסרת ההשקעה הריגשית של האמא בתינוק, התינוק חווה אבדן אהבה מצדה של האם ואבדן משמעות, שכן אינו יכול להמשיג את הסיבה לאותה פעולה קיצונית של האם. התינוק ינסה ללא הצלחה להחיות את האם השרויה באבל ונחווית כמתה וכן יחווה חרדות הקשורות באבדן עצמי ובאבדן האם. כתוצאה מכך, יפתח התינוק שורה של הגנות בפני המצב הרגשי הבלתי נסבל עמו הוא נאלץ להתמודד.

תסביך האם המתה בא לידי ביטוי בהעברה בטיפול, באופן דומה להגנה המאנית אותה תאר ויניקוט. המטופל מנסה ללא הרף להחיות את הקשר עם המטפל ובה בעת הוא מנכיח את הריק המוחלט, בתוכו. שני המצבים הנפשיים הללו מתקיימים במקביל. ברוח ויניקוטיאנית, גרין מציע שהמטפל ישמש כאובייקט האם החיה, תוך היותו חי, מתעניין, ערני לדבריו של המטופל, ומבטא את חיותו באמצעות חיבורים אסוציאטיביים שהוא מוסר למטופל, זאת תוך שמירה על עמדה ניטרלית (גרין, 2007).

אם כן, נוכחותה של האם כאובייקט נוכח וחיי היא קריטית עבור חוויית החיות והבריאות הנפשית של הילד. ויניקוט, טוען כי עוד מרגע הגעתו לעולם, על האם לספק לתינוקה תמיכה והחזקה ((holding המאפשרת לו לפגוש ב המציאות מבלי לחוש שהיא פולשת לתוכו באופן מאיים. החזקה אימהית כזו מאפשרת לתינוק חוויית being on going, המאופיינת בהיות התינוק שרוי בעולם מרופד ונינוח מבלי להיות מודע לנוכחות האם או לצורך בנוכחותה. מצב זה מכונה על ידי ויניקוט "primary maternal preoccupation" (ויניקוט, 1956).

בהקשר לחוויית being on going של התינוק, פיתח ויניקוט גם את המונח מרחב פוטנציאלי, מושג שמתייחס למרחב בין האם לבין התינוק ככל שהוא מתחיל להתהוות ולהיות מורגש, ומייצג את המרחב בין מציאותו הפנימית הסובייקטיבית של התינוק, בה הוא חווה עצמו כאומניפוטנט, כשולט בשד, לבין סביבתו החיצונית והאובייקטיבית. לתפישתו של ויניקוט, לחוויית הכול-יכולות הסובייקטיבית של התינוק מתווספת עם הזמן חוויה של מציאות אובייקטיבית, אך לצד זאת החוויה המוקדמת של מסוגלות מאפשרת לתינוק להמשיך ולחוות את תשוקותיו כממשיות ומשמעותיות, כשייכות לו, למרות שעליהן לעבור אינטגרציה ולהסתגל לסביבה האובייקטיבית.

**קבוצה טיפולית בראי תאוריית יחסי אובייקט**

Bion (1965) ראה בקבוצה הטיפולית מקום שבו מוטיבים אוניברסליים קולקטיביים ויחסי-אובייקט מוקדמים נחווים מחדש ומשוחזרים. בקבוצה טיפולית עולים על פני השטח יחסי-אובייקט פתולוגיים כתוצאה של הפעלת מנגנונים נפשיים, כגון: פיצול, השלכה, הזדהות-השלכתית והשתקפות, וזאת כהגנה מפני רגרסיה וחרדות פסיכוטיות. משתתפי קבוצה טיפולית אנליטית לא מובנית חווים רגרסיה שדרכה הם פוגשים ביתר שאת את הצדדים הבעייתיים ביותר באישיותם (Bion ,1985).

Kossef (1990) נשען על תפישותיהם של ויניקוט ואריקסון ביחס להתפתחות המשחק אצל ילדים ומבוגרים, ומראה כיצד השתתפות בקבוצה טיפולית מאפשרת למטופלים, ובייחוד לאלה עם הפרעות קשות, לעגן את העצמי שלהם בקבוצה ולחפש ולמצוא חלקים אבודים של העצמי. לטענתו, משחק הוא אמצעי המאפשר לחלקים בנפש המשתתפים להשתחרר ולהשליכם מתוכו אל העולם הסובב אותו. המשחק הוא כלי הבונה מרחב יצירתי לכל האישיות בחיפוש אחרי חלקים חסרים של העצמי האמיתי (Kossef, 1990).

יאלום (2006) כותב על התגובות הרגשיות של חברי קבוצה למצב היפותטי של היעדרות של המטפל. תגובות המטופלים משקפות חשש ודאגה ממצב כזה. חברי הקבוצה חוששים להישאר לבד, ללא יכולת להביע באופן מותאם את כעסיהם ורגשותיהם, וללא יכולת לעבד אצת המתרחש. בדומה לילדים ללא הורה, החשים מצוקה ופיזור דעת בהיעדרו (יאלום ולשץ, 2006).

בירן (1997) מציעה מודל שעל-פיו ניתן להתייחס ליחסים הנרקמים בין הקבוצה למנחה ובינה לבין עצמה, כיחסי תינוק-אם ולנתח את התפתחות הקבוצה בזיקה לשלבי ההתפתחות בתיאוריית יחסי האובייקט של מלאני קליין. בירן תיארה חמישה שלבי התפתחות המלווים בקונפליקטים קלייניאניים אופייניים עימם עשויה הקבוצה להתמודד: **השלב הפובי**, מתואר כשלב התחלתי המאופיין בחרדה גבוהה ומתח רגשי שאינו מוצא מפלט ופורקן מכיוון שהקבוצה אינה מהווה מקום בטוח דיה. שלב זה עשוי להתבטא, למשל, במלל רב וחסר פירוש, או התנהגות שקטה והמנעותית. **השלב הפרנואידי** הוא שלב בו החרדה היא מפני האובייקט (המנחה או הקבוצה עצמה) ותפיסתו כמאיים, מאשים או רודפני. מקור החרדה הוא הסובייקט המשתתף בקבוצה המשליך את התוקפנות שבתוכו החוצה, ובכך מפצל אותה מתוכו ומשמר את הדימוי העצמי שלו כטוב, בעוד האובייקט עליו הושלכה התוקפנות נחווה כרע והרסני. בקבוצה שלב זה יכול להתבטא בהתאגדות כנגד המנחה או כנגד גורם חיצוני. **השלב הסכיזואידי** הוא ניסיון להיחלץ מהשלב הפרנואידי ולהשתמש במנגנוני הגנה של פיצול. בשלב זה הקבוצה עצמה עשויה להתחלק ל"טובים" ו"רעים" בתוכה, או להתייחס למנחה לעיתים כאידיאלי, מכיל וכל-יודע, ולעיתים כשלילי, רע ולא אמפתי. **השלב המאני** מאופיין בהגנה המאנית שמטרתה למנוע את הכאב שבהכרה בהיותו של האובייקט גם טוב וגם רע, ולהקל על הקושי המתעורר בעקבות הוויתור על מנגנון הפיצול. בשלב זה, המאפיינים ההתנהגותיים של הקבוצה עשויים להיות שמחה מוחצנת והרגשה שכל הבעיות נפתרו. תפיסת הסובייקט את האובייקט המנחה בשלב זה היא כמי שאין צורך בסיוע ממנו. **בשלב הדפרסיבי** האחרון, מופנמת החוויה האינטגרטיבית של טוב ורע כלפי האובייקט. בד בבד מתקיימת חוויה של יש, של טוב ומלאות, לצד חוויה של רוע וחסר. על פי בירן, בשלב זה הקבוצה מפסיקה להשתמש בהגנות פרימיטיביות והופכת לקבוצת עבודה, עם מודעות שיש אובדן אך יש גם פיצוי לאובדן. בשלב הזה שב האמון במנחה ששרד את ההתקפות על האובייקט בשלבים הקודמים ואינו נהרס.

**הפסיכודרמה ככלי טיפולי בילדים**

הפסיכודרמה היא שיטת פעולה של טיפול קבוצתי המשתמשת בבמה ככלי המאפשר המחזה של העולם הפנימי ומגע מחודש איתו (Kellerman ,1992)באמצעות טכניקות פעולה שונות, הפסיכודרמה שואפת לצמצם ככל האפשר את רמת החרדה המאפיינת את האדם, ולעודד את הספונטניות האנושית והטבעית (גוברין, 2013). ד"ר יעקב לוי מורנו, מייסד הפסיכודרמה, האמין כי שינוי משמעותי מתרחש בעקבות תובנות המתעוררות בעקבות פעולה ממשית,"action insight", היא לב ליבה של הפסיכודרמה, ולא, כפי שנהוג בטיפולי פסיכותרפיה קלאסיים דרך תובנות אינטלקטואליות (Moreno, 1946).

מורנו שפך אור על כוחה העצום של הפסיכודרמה ככלי באמצעותו ניתן לשחזר חוויות רגשיות באמצעות פעולות שונות, ומכוח זה הגדיר אותה כminiature in cultures therapeutic, כלומר מיקרוקוסמוס לחיי האדם שניתן להשתמש בו כמעבדה מרפאת, או במילותיה של ארצי; "על דרך המשל אפשר לומר שהספונטניות היא הכוח השומר על חיותו של המעיין החי שבנו ועל הכוח המעורר שבו, והיצירתיות היא הנביעה והזרימה של המעיין" (ארצי, 1991, עמ' 61). מורנו תרגם את דפוסי המשחק הנורמלים של ילדים לשיטת טיפול מורכבת למבוגרים. לכן, כשעקרונות הפסיכודרמה מיושמים במשחק תרפויטי עם ילדים, אין הם חשים שקיימת הפרעה לצורת הביטוי הטבעית שלהם בהווה (הואי, 1999). דידיה אנזייה ראה בעבודת ההסמלה הפסיכודרמטית מרחב פוטנציאלי ויניקוטיאני, המאפשר לשחק משחק המחייה את הכשלים הראשוניים, ומאפשר מגע מחודש עם כשלים אלו בהווה (שאבר,2000).

לקבוצות טיפוליות של ילדים כוח ריפוי אדיר ועוצמתי, הוא פוגש את נפשותיהם בשלב התפתחות וצמיחה. הפעולה היצירתית, מעוללת מרכיב של הפתעה, ומציגה בפני המשתתפים עולם דימיוני, חדש ולא שגרתית. הספונטניות אצל ילדים מאפשרת לראות אלמנט מסוים מנפשם, הלובש "תחפושת" בעזרת הדימיון. הילדים בוראים בכאן ועכשיו עולם דמיוני, וחיים אותו כמציאות ממשית (הואי, 1999). הם פועלים בפסיכודרמה בזירת הכאן ועכשיו, בהווה הנוכח כרגע, בין אם הם מתייחסים לארוע משמעותי מעברם או לפחד ממשי מעתידם. הפסיכודרמה מאפשרת התנסות במעין מציאות מדומיינת ופתוחה ובכך מהווה גם עבור ילדים את ההזדמנות למגע וריפוי רגשי (Blatner, 1997). אחרי המשחק, המציאות עשויה להיחוות כמאורגנת בשבילם והם מוצאים עצמם מוחזקים יותר (ארצי, 1991). למעשה, מורנו תרגם את דפוסי המשחק הנורמלים של ילדים לשיטת טיפול מורכבת למבוגרים. לכן, כשעקרונות הפסיכודרמה מיושמים במשחק תרפויטי עם ילדים, אין הם חשים שקיימת הפרעה לצורת הביטוי הטבעית שלהם בהווה (הואי, 1999).

הפסיכודרמה עם ילדים שונה מעבודת הפסיכודרמה עם מבוגרים. עם ילדים, מושם דגש מיוחד על משחקי תאטרון למיניהם, בעיקר משחקים מהדרמה היוצרת. אצל הילדים עולה הפרוטגוניסט לרוב כבדרך אגב, תוך כדי משחק (נהרין, 1985). האירוע הפסיכודרמטי ובעיקר תרגילי שחרור ומשחקי חימום מפתחים את יכולת החיקוי, ההזדהות והאמפאטיה בפסיכודרמה עם ילדים. ההיחשפות של הילדים בקבוצה תוך כדי משחקים "קלילים" אלו מביאים להעמקת המעורבות ההדדית שלהם. החוויה המשותפת, המגע המשותף בה, מאפשרים למשתתפים להתחבר באמפאטיה וסימפטיה אחד לשני, ולגם למטרות הקבוצה (נהרין, 1985).

בספרה "מי נותן את הטון" מסבירה הואי (1999) כיצד ניתן להשתמש בביטחה בטכניקות פסיכודרמטיות בעת עבודה עם ילדים. לדידה, המטפל משחק בגובה עיני הילד, על אף שמגיב כמבוגר לאיכויות הריפוי של המשחק. במילים אחרות, המנחה יוצר עולם משותף ולא צפוי בו הוא גם מנחה, מטפל, מבוגר אחראי, וגם אינו כופה עצמו על הילד ומאפשר לו לשים את גבולותיו שלו. כך, לעתים המטפל הוא "שנותן את הטון", ולפעמים הילד, אולם המטפל לעולם לא נשאר רק בהגדרת חבר למשחק הספונטניות עליה כתב מורנו, היא המפתח לתהליך, אך אינה הולכת במסלול משחק חופשי לחלוטין. כמו כן, בפסיכודרמה עם ילדים הפרשנות היא עקיפה, בניגוד לתאוריות משחק פסיכואנליטיות. הפרשנות עשויה לקבל צורה של מטאפורה, או משחק הכפלה עבור הפרוטגוניסט, במטרה לבטא במשחק באמצעות מחווה, תנועה או מילים, את התחושה הבלתי מבוטאת שנמצאת מאחורי פעולה מלאת דמיון (הואי, 1999). על המטפל העובד עם ילדים להיות עדין, ולהשתמש בפרשנות גלויה במסורה. תגובתם של הילדים לחשיפת יתר או לגישה ביקורתית עשויה להיות הסתגרות מיידית, מגננה ואיבוד ספונטניות.

בעבודתה עם ילדים כבמאית על במת הפסיכודרמה, מציינת הואי חמש טכניקות פסיכודרמטיות אותן היא מתרגמת לעבודתה עם ילדים. **בניית סצנה**, בשעה שהילד מתאר אירוע הבמאי יוצר את הסצנה דרך הכוונת הילד, ומסייע באווירה המקיפה את הסצנה. **הכפלה** (**doubling)**, תנועה והעתקה של תנועות ומילים לגיבור הראשי, או לאובייקט המשחק, תוך התכווננות מלאה למצבו הפנימי הבלתי מבוטא. **שיקוף (mirroring**) המאפשר לבמאי לשקף לגיבור הראשי מצב רוח, סגנון דיבור, אות התנהגות שהפגין. **מירוב (maximizing)** מתרחש בשעה שהבמאי מסייע לגיבור הראשי להעצים ולהרחיב רעיון, מצב רוח או תגובה בצורה דרמטית. **המחשה (concretizing)** מקדמת חקירה מעבר למילים דרך שימוש ביצירות ובבובות בכדי להפיח חיים במילותיו של הילד, כמו תמונות המדגישות את חוויית המשחק. **שימוש מאתגר באגו מסייע**, בתור בובות הלוקחות על עצמן תפקיד פעיל. בקבוצת פסיכודרמה לילדים, הילדים עצמם מהווים אגואי עזר עבור הפרוטוגוניסט, בין אם כדמויות ממשיות בסיפור או משחק תפקידים, או כדמויות פעילות הלוקחות חלק משמעותי במהלך התגלמות ספונטנית רגשית בתוך הקבוצה )הואי, 1999).

**תיאור מקרה**

פעילות הקבוצה התרחשה בבית ספר יסודי במרכז הארץ. הקבוצה כללה ארבע בנות כיתה ד' שנבחרו לקבוצה משום שכל אחת מהן נתפסה כזקוקה למקום בטוח לבטא את עצמה בחופשיות וביטחון, ולרכוש כלים לחיזוק השתלבותה בקבוצת השווים. הפסיכודרמה נועדה לעודד ביטוי רגשי באופן מזמין ולא מאיים בתוך קונטקסט קבוצתי, ולאפשר מרחב המאפשר עיבוד של קשיים, שיתוף ותמיכה. במהלך התהליך, המנחה חשה שיש לה נוכחות כאובייקט סמכותי והורי בחדר. זאת אל מול חוויית היעדר רגשי של אמותיהן של המשתתפות. לאורך התהליך נדמה היה כי כל אחת מהמשתתפות בוחרת בדפוס הגנתי המנכיח את חוויית ההיעדר האמהי, "האם המתה", בשפתו של גרין.

תיאור המקרה יוצג בשני ממדים מרכזיים. האחד, הממד האישי הכולל תיאור של חוויית ההיעדר האימהי אצל כל אחת מהמשתתפות, התהליך הרגשי שעברה בקבוצה באמצעות הפסיכודרמה, וניתוח תהליך זה לאור תאוריית יחסי אובייקט. בממד הקבוצתי יוצג התהליך בקבוצה אותו נבקש לנתח במונחי תאוריית יחסי האובייקט, ובדגש על המודל של בירן (1997).

התיאורים כתובים על-ידי המטפלת (הכותבת הראשונה במאמר), ובתיאורים היא מוזכרת בגוף ראשון.

**הממד האישי**

**טל**

טל היא ילדה שמחה ואנרגטית. אביה מאושפז בשל דיכאון, ואמה מספרת על עצמה שהיא מותשת וחסרת כוחות. היא לא מרבה להקדיש זמן איכות לטל, ועסוקה בהצבת גבולות ועידוד של טל להכין שיעורי בית. לצד זאת, האם משקיעה אנרגיה בהסתרת המתרחש עם האב בניסיון להגן על טל. מאמצי ההסתרה מצד האם מייצרת חיץ בינה לבין טל, וכך לחוויית ההיעדר אביה, מתווספת חוויית חסר בנוכחות האימהית. טל זקוקה לאמה כמי שתראה אותה, והאם, ספק בדיכאון בעצמה, מנסה לגונן על טל מפני המציאות, אך למעשה מתרחקת מסיפוק צרכיה הרגשיים.

התנהגותה של טל ממחישה את השימוש בהגנה המאנית הקלייניאנית. באמצעות הפנטזיה החיה והשמחה שלה את עצמה, היא מנהלת את המציאות החיצונית באופן שמרחיק אותה מהכאב והאובדן ההורי, ומהחווייה המאפיינת את העמדה הדפרסיבית של הוריה כטובים אך גם רעים. המשגה זו מאפשרת לראות את החרדה הסמויה של טל מפני היקשרות, חוסר האמון באובייקטים פנימיים, והדיכאון המסוים שטל חווה מסביבתה ומפנימה לתוכה. השערתי היא כי חווייתה של טל את היעדר אביה ואת חוסר הנוכחות הרגשית של אמה מעוררת כעס, כאב, ואשמה כה גדולים, שאין היא יכולה למרוד או לבטא את רגשותיה מחשש להרוס את אמה כאובייקט טוב ונוכח. אם תבטא רגשות אלו, אמה, המשדרת לאות ומרחק גם ככה, עשויה להתעלם מצרכיה אפילו יותר. כך, חיוניותה האמתית של טל מופסקת, וחיוניותה הכוזבת מופעלת.

טל הגיעה לקבוצה רוויית צרכים שלא נענים מאמה; רעבה לאהבה, לקשר, למשחק ולשיתוף. נדמה כי הטיפול היווה עבורה מרחב בטוח להנכיח את העצב, את הצורך בקשר, ואת עצמה באופן שאינו הורס את האובייקט הנוכח מולה. בשלב הראשוני, נכח הצורך בקשר עם אובייקט שלא יהרס. היא הביעה כלפיי געגוע חזק עוד במפגש השני וזכרה את היותי חולה בשבוע הקודם. חשתי שהיא מתעכבת וזוכרת את היותי חולה יותר מהבנות האחרות, ופירשתי את זה כחשש מפני היעלמות שלי בדומה לאביה שהתאשפז. טל גם הביעה אכזבה מכך שלא אהיה איתן מעבר לשנה אחת, ביקשה מפגשים נוספים, חיקתה את תנועותיי ואמירותיי כמהדהדת את נוכחותי, נטתה לשבת לידי, ואף ביקשה את מספר הטלפון שלי. בנוסף, היא זו שהבחינה פעמים רבות בכשלים אמפתיים שלי בקבוצה, במקרים בהם לא התייחסתי מספיק לאחת הבנות, בכל היעדרות קטנה של נוכחותי הקשובה והמחזיקה.

במהלך הפגישה הרביעית, בה נכחו טל וחברתה רותם, טל שיתפה בסוד כואב מחייה, במות סבה. התחושה הייתה שטל נעזרת בחיוך כדי להתמודד עם הכאב. בתרגיל הפסיכודרמה "חנות הקסמים", בחרה לקנות עצב בכדי שיאמינו לה שהיא אכן עצובה. העצב משמעותי עבורה כרגש שמנכיח את הקושי, ומאפשר לה להראות את הדרמה שהיא חווה, ולא להיות עוד שקופה לסביבתה. בעזרת הסחר המתקיים ב"חנות הקסמים" טל ביקשה לוותר על "שאריות של שמחה" בתמורה ליכולת להביע את העצב שלה כפי שהוא. הלגיטימציה לעצב משמעותית מאד עבור טל, והיא אינה זוכה לה בנוכחות הוריה, מכיוון שהיא מחזיקה את התפקיד של החיות והשמחה עבורם.

בפגישה אחרת התבקשו הבנות לצייר ציור משותף. טל ישבה לידי וציירה את מה שציירתי כמהדהדת את מעשיי, נבלעת ומתכרבלת בנוכחותי מבלי להיפרד. לשתי הפגישות האחרונות לא הגיעה. נראה כי הפרידה עוררה בה קושי רב עוד מתחילת השנה, ולקראת יום הפרידה התרחקה מכיוון שלא יכלה להרשות לעצמה להתחבר לרגשות העצב והאובדן של הנוכחות ההורית שלי. אני חווה את היעדרותה כהימנעות מהשחזור הכואב של היעדרותי העתידית כאובייקט עבורה.

**רותם**

רותם חברותית ונעימה. היא משדרת ביטחון רב למרות דימוי עצמי נמוך. הקשר עם האב רעוע ומוגבל, הוא לא מבלה עם בתו זמן איכות כלל ואין להם נושאי שיחה משותפים. התפתחותה הגופנית מואצת, והיא מקבלת טיפול הורמונלי לעיכוב הגדילה. במהלך השיחה עמי האם מציינת את הקושי והביקורת שלה כלפי ההשמנה של רותם, וכלפי התנהגויות שלה כמו גניבת ממתקים, אכילה מרובה מול הטלוויזיה, והעובדה שהפסיקה ללמוד ריקוד.

רותם חווה כישלון מתמיד, חוסר שליטה, וחוסר הערכה עצמית המוביל אותה למלא באופן אחר את החלל בתוכה. גניבת הממתקים והאכילה מול הטלוויזיה מבטאות התרחקות מאמה ומהסטנדרטים שהפנימה בעקבות הביקורתיות של האם. האם מראה נוכחות בחייה של רותם ודאגה לבריאותה, אך אינה מקבלת אותה כפי שהיא. היא רוצה אותה רזה יותר, רוקדת, בעלת ביטחון רב יותר, ודורשת ממנה להשתנות. ניתן לראות את הטיפול ההורמונלי כייצוג סימבולי ליחסה של האם כלפי רותם. רותם גדלה באופן שאיננו הולם את הנורמה, ואמה מנסה לשנות זאת, לשנות את רותם, בעזרת הורמונים מעכבי גדילה. בכך נמנעת החזקה אימהית מיטיבה של חלקיה הפגיעים, האמתיים והילדיים של רותם, חוויית חוסר הערך שלה מתחזקות, ורותם מפתחת הגנה כוזבת, במונחים ויניקוטיאניים. הניסיון לעכב את ההבשלה הפיסית "המהירה מדי" של רותם מונע ממנה לגדול באופן אותנטי אלא מתוך מקום הגנתי המאמץ התנהגות מאופקת יותר של מבוגרת.

במהלך השנה רותם לקחה על עצמה את תפקיד המבוגר האחראי. היא בדקה את פעולותיי, וידאה שאני לא שוכחת כלום, ושמה לב לזמני הפגישות. חשתי כי התנהגותה מאופקת ולאספונטנית. במשחקים חשתי כי היא מחושבת יותר מילדות אחרות, וכי חוסר הביטחון בעצמי האותנטי או בספונטניות שלה, מתבטא בביטול עניין ובהתנגדות לנעשה בפגישות. היא לא רצתה להיחשף בקבוצה, ונמנעה מלהעמיק כשהשתתפה. במקביל, עסקה בנוכחות ובתפקיד שלי בקבוצה. למשל, בכך שאני נשמעת כמו פסיכולוגית שאכפת לה מהמשתתפות בקבוצה. ההתעסקות בנוכחותי לצד ההימנעות מהתמסרות ומשהייה ספונטנית בחוויות הקבוצתיות מגלמת את הקונפליקט הפנימי של רותם בין הדמות הכוזבת והמווסתת שהיא מנסה להציג, לבין העצמי האמתי והכמיהה לדמות מטפלת מיטיבה ונוכחת המשרה ביטחון.

בתרגיל "חנות הקסמים" בחרה רותם לקנות "*כלום בצבע אדום וג'לי*" תמורת "כלום קשה וכחול שלה" וביקשה שאארוז לה אותו. למראית עין, רותם התנגדה למשחק בכך שביקשה כלום תמורת כלום, ונהנתה מכך שאני והבנות לא מבינות מה היא רוצה. בזמן אמת פירשתי זאת כהתחמקות הגנתית מלשחק ולהביע. בדיעבד, ניתן לראות את בחירתה של רותם בחנות הקסמים כמשקפת את משאלתה להמיר את הנוקשות הפנימית, "הכלום הכחול" בתוכה, בנוכחות רכה, אדומה וחמה, אימהית ועוטפת יותר. רותם מבקשת לוותר על הריק, ולהתמלא בחוויה חיה יותר הקיימת בעולמם של אחרים,בלמציאות החיצונית. עם זאת, היא עדיין מבקשת לארוז את הכלום הקשה והכחול, כמו לעטוף עדיין בהגנה כוזבת ולשמור עליו. נדמה שהמגע עם הנוכחות החמה והאותנטית עדיין נחווית כמאיימת על רותם.

לאחר פגישה זו הרגשתי כאילו רותם מבקשת ממני להיות נוכחת באופן מחזיק ומכיל עבורה, להוות מעין תיקון להיעדר האימהי, באופן שיאפשר יותר ספונטניות וחשיפה של חלקיה הפגיעים. הפסיכודרמה החלה לשמש כלי יעיל עבור רותם לבטא את כמיהותיה ומשאלותיה כילדה, כמו גם את חוויות חוסר הערך, הכעס על יחסה של אמה ועל היעדר החום לו היא זקוקה. טכניקת "חנות הקסמים" אפשרה לרותם לחלץ מתוכה הן את הכעס וההתנגדות "לדרישה ההורית" שתשחק ותהיה כשאר הילדות בקבוצה, והן את עולמה הפנימי המבטא חוויות ריקנות. חשתי כאילו במהלך פעילות זו רותם שוב "גונבת" מהחנות בהסתר את המצרכים להם היא זקוקה מכל, שאראה את מצוקתה, את הדרמה הפנימית המתחוללת בה.

**עינב**

עינב סובלת מהפרעת קשב וריכוז המפריעה לה חברתית ולימודית. אחיה הקטן, הסובל ממחלה נדירה המשפיעה על המראה ואופן הדיבור שלו, לומד אתה בבית-הספר וחולק עמה את אותו החדר. הוריה של עינב מושקעים בטיפול מסור באח ואינם זמינים דיים עבורה. אמה של עינב חוותה טראומה של "לידה שקטה" (לידת תינוק מת), והייתה בהריון נוסף בעת ההשתתפות של עינב בקבוצת הפסיכודרמה. האם הודתה שהיא מתקשה להיות זמינה ונוכחת עבור עינב, ושאינה מסוגלת להתמודד עם התפרצויות הבכי והתנהגותה הבלתי נשלטת של עינב בבית.

האם עסוקה בהשוואות בין עינב לבין התינוקת, בדמיון הפיזי שעשוי היה להיות ביניהן. נראה כאילו הייתה לאם פנטזיה להחליף את עינב בעובר המת, לגדל את עינב מחדש באופן שיאפשר לאם להתמודד אתה. במהלך הפגישה עמה חשתי שהיא עסוקה במראה החיצוני שלי, ובהשוואה בין האופן בו דמיינה אותי לבין מי שאני במציאות. חשתי שהאם שקועה בדיכאון עמוק, ושהפנטזיות על הבת האידיאלית, האם האידיאלית, והמטפלת האידיאלית, מעסיקות אותה מאוד. האם אינה מעורבת רגשית במציאות של בתה, ומרחיקה אותה ממנה, היא מעין "אם מתה" בשפתו של גרין, אובייקט נעדר רגשית מחיי ביתה.

לאורך הפגישות עינב בודקת את הגבולות שלי ואת מקומי כהורה אחראי המאפשר לה את המקום שמגיע לה. היא הקפידה להציע רעיונות ופעילויות אופציונליים, להביא לקבוצה דפי צביעה שקיבלה מהמטפלת שלה, ולהאיר מצבים בהן הבנות מפריעות והקבוצה אינה מוחזקת דיה. ניכר כי חשוב היה לה להרגיש את נוכחותי האימהית דרך בדיקת גבולות וניסיונות לערער על סמכותי, או להצביע על מצבים בהם אני לא משתלטת על הקבוצה, קרי, מצבים בהם אני נעדרת. בנוסף, עינב הזכירה את המטפלת האישית שלה פעמים רבות, כרומזת על היותה מטופלת ומוחזקת באופן פרטני ועמוק במקום אחר. חשתי כי אמירות אלו באו בכדי לעורר תגובה מצדי, ואף את קנאתי. היא הייתה טעונה בהאשמות כלפי הקבוצה וכלפי, והנכיחה את חוויית חוסר הסיפוק של צרכיה שלה. בנוסף, חשתי כי היא מנסה להדגיש בפני הבנות האחרות את המקום המיוחד שלה, זאת מתוך חוויית חוסר ואי ביטחון במקום שלה בקבוצה.

במהלך השנה חוויתי בהקשר זה את עינב כתובענית וחרדה למקומה בקבוצה. היא חששה מאד כאשר אחת מחברותיה לכיתה רצתה להיכנס לקבוצה שלנו. ייתכן שעינב חששה מלידה של "אחות חדשה", מה שעשוי להסביר את התעקשותה שלא אאפשר את ההצטרפות, ושאשמור עליהן בכל מחיר כקבוצה מאוחדת ובלתי משתנה. חשתי כי עינב זקוקה שאספק הגנה הורית על המקום המיוחד שלה בקבוצה, מה שאולי לא ניתן לה במשפחתה. בהתנהגותה בבית-הספר עינב הביעה חששות וכעסים על ניסיונות של בנות אחרות לגעת לה בדברים. היא חשה חדירה למרחב האישי שלה במקרים אלו, וכן במקרים בהם אחיה היה מצביע עליה בבית הספר ואומר שהיא אחותו.

אני מפרשת את התנהלותה של עינב כביטוי לפחד עמוק מהולדת אחיה הקטן, וכן מלידתה המחודשת שלה עצמה, כילדה שההתייחסות אליה תהיה עוד פחותה מכפי שהייתה. וצורך העמוק של עינב בשייכות, במקום משלה ואהבה ללא תנאים, ניכר לאורך השנה כולה. באחת הפגישות שיתפה עינב ב"לידה השקטה" של אמה שהתרחשה כשנה קודם לכן. היא שיתפה בחוויית בדידות ובתחושת העוול בכך שלא ראתה את התינוקת מעולם, למרות שאמה אמרה שהיא דומה לה מאד בתמונות אחרי שיצאה מהבטן. חוויה זו מקשה עליה עוד יותר לקבל את אחיה שטרם נולד, מכיוון שהיא רצתה אחות קטנה. בדיעבד, מהדהדת בי השאלה האם מות אחותה היה במובן מסוים מות אמה עבורה, או מותה כבת יחידה. הדמיון בין עינב ובין התינוקת המתה מנקודת המבט האימהית היה כה רב ומבלבל, עד כי אפילו עינב חשה שהמוות הוא למעשה שלה. בגעגוע העז לאחותה המתה, למעשה עינב מביעה געגוע לחיות של אמה.

עינב מתקשה להתמודד עם ההצפה הרגשית ועם הגירויים סביבה מכיוון שהיא סופגת לתוכה הכל. בתרגיל "חנות הקסמים" ביקשה לקנות יותר "ריכוז" שיסייע לה להיות ילדה טובה יותר עבור אמה ועבור משפחתה, מבלי לעשות בעיות. עם זאת, עינב לא מוכנה לוותר על מצרך "הרגישות השמיעתית", מצרך שמקנה לה את הזכות להיות מטופלת. כלומר האופציה להיות מטופלת מתקיימת בעולה רק כשהיא שומרת על רגישות שמיעתית גבוהה ושמה לב לכל מה שקורה סביבה. התעקשותה של עינב על מצרך סמלי זה שבחנות הקסמים נון ביטוי לאמביוולנטיות שלה. מחד, היא כמהה להיות מטופלת על ידי אמה, להיות ילדה מיוחדת, לא דומה בדיוק לתינוקת שמתה, להיות ילדה רגישה ששומעת ומבינה את המתרחש סביבה, ומאידך, עינב רוצה לאפשר לאמה נחת ושקט.

**גאיה**

גאיה היא ילדהשקטה מאוד. היא משתפת פעולה, אולם ממעטת לדבר במהלך הפגישות הקבוצתיות, נמנעת מעימותים, לא מביעה את דעתה בכלל ומכבדת את הנאמר באופן מוחלט. במשחקים המשותפים היא לא מביעה ספונטניות. כלפי הקבוצה ומולי היא אינה מביעה כעס או אכזבה, אלא השלמה עם המתרחש. כמו כן, עושה רושם שהיא פחות נגישה ומובנת לבנות הקבוצה, ואף מעוררת את כעסן בשתיקתה. גאיה באה מבית עם מודעות גבוהה לפוטנציאל הטיפולי, הוריה מטפלים במקצועם. בפגישה עם אמה, שהגיעה מלאת חיים ואנרגטית, היא ציינה שגאיה ילדה ביישנית במיוחד, ועשויה להעביר ימים שלמים בביתה מבלי להוציא הגה. בנוסף, לדעתה היא חווה התקפי חרדה לאחרונה. על אף שגאיה מתארת בפניה התקפי אסטמה, החוויה היא שגאיה יודעת עמוק בתוכה "שמשהו אתה לא בסדר". היא נבדקה רפואית מספר פעמים, אולם לא נמצאה בעיה פיזיולוגית.

המסר ההורי שעובר לגאיה הוא בעיקרו חוסר שביעות רצון משתיקתה. הוריה ייחלו לילדה ורבלית ודעתנית, והיא אינה כזו. לאור העובדה שאמה היא ההיפוך המוחלט, אישה אנרגטית ותוססת, אני מפרשת את שתיקתה כהיעלמות תגובתית לסביבתה. החוויה היא שגאיה רואה את המתרחש וסופגת את סביבתה אליה, כרואה ואינה נראית. אמה מהווה על פניו דמות דואגת ומחזיקה, בעלת מודעות טיפולית ומכירה תאוריות פסיכולוגיות על חרדה חברתית. אולם בפועל, האם אינה מותאמת לצרכים הרגשיים של גאיה. היא דורשת ממנה להיות אחרת, ומשדרת לה את המסר ששתיקתה היא שתיקה חולה, שאינה מקובלת עליה. החיות של אמה של גאיה נחווית כחודרנית. היא אינה מגוננת ואף מקשה עליה את המציאות. במובן הויניקוטיאני, האם לא מספקת לגאיה סביבה בטוחה דיה כדי להנכיח את החלקים האותנטיים והספונטניים שבה.

בהקשר זה, נראה כי שתיקתה של גאיה הולכת ומעמיקה ככל שהדרישה ממנה להתבטא גוברת גם בקבוצת הפסיכודרמה. לאורך השנה בנות הקבוצה ראו את שתיקתה של גאיה כגורם מפריע וזר בקבוצה, והביעו כלפיה כעס רב. שתיקתה עוררה בהן את חוויית ההיעדר שמלווה אותן, והן עקצו אותה והעירו לה על כך. גם כאשר לא זרקו לעברה הערות עוקצניות, הן הבהירו כי היו רוצות שתדבר יותר. כך למשל, כשעשינו סבב של איחולים בקבוצה, הבנות איחלו לה: "*הלוואי ויהיה לך יותר ביטחון עצמי*" או "*הלוואי ותדברי יותר*". כשטל ורותם, הדומיננטיות יותר, נעדרו מאחת הפגישות, גאיה הודתה שהוקל לה, ואכן היא השתתפה יותר מבפגישות אחרות. ניכר כי גאיה זקוקה לסביבה מאפשרת ומזמינה בכדי לקחת מקום ולהביע את מחשבותיה ורגשותיה.

בחוויה שלי את גאיה, היא נוכחת מולי. שתיקתה היא שתיקה עם משמעות, כאשר "מאחורי הקלעים" יש התרחשות רגשית רבה, עמוקה ויצירתית. חשתי כי העבודה הטיפולית העיקרית שלי מולה היא לאפשר לה להיות נעלמת בקבוצה, כפי שהיא. המסר העיקרי שלי כדמות הורית נוכחת עבורה, היא כי אני רואה ויודעת שעולמה הרגשי הוא עשיר וצבעוני, וכי אני מקבלת את דרכה השקטה, ומבינה אותה. הנכחת השתיקה שלה כלגיטימית ומתן תוקף לצרכיה ולפחדיה מהבעה רגשית ספונטנית, דווקא אפשרו לגאיה לצור איתי יותר קשר עין ולחפש את אישורי באופן תכוף. חשתי כי היא זקוקה לי ולתמיכתי בקבוצה, שככל הנראה שחזרה את סביבתה הטבעית והדורשנית. בהתחלה, נוכחותי הראשונית עבורה, או המשוחזרת ביחסי האובייקט עם אמה, הייתה לא חזקה מספיק. לא חשתי שאני מעודדת אותה או מאפשרת לה לקחת יותר מקום. אולם, ככל שהזמן חלף, חשתי משמעותית יותר ויותר עבורה. בסוף השנה, גאיה קנתה לי מתנה וכתבה לי מכתב, ובו היה רשום: "*תודה על שהבנת אותי והקשבת לי, ועזרת לי בקבוצה*". מחווה זו הכירה בנוכחותי המטיבה, וחיזקה בי את ההשערה כי גאיה זקוקה לנוכחות אימהית מקבלת, קשובה לקצב שלה ולקשייה.

**הממד הקבוצתי**

**מגע עם הכאב הקבוצתי**

בפגישת הסיום שלנו, בחרתי להביא את ספר הילדים "מעשה בחמישה בלונים". קראתי להן אותו בקול רם, והן שמחו כילדות קטנות והתלהבו לחזור להיות ילדות בשעת סיפור בגן. לאחר שסיימתי, שיחקנו משחק. כל אחת שוטטה בחדר עם שני בלונים בקצב משתנה לפי הנחייתי, כשבכל פעם חלק אחר בגוף אחראי לשמור עליהם. כאשר אמרתי 'פריז' היה עליהן לעשות פעולה פשוטה (למשל, להביט זו על זו או עליי), מה שלעתים אילץ אותן להיפרד מבלון שחמק מידיהן. לאחר מכן שמנו בלון במרכז החדר וכל אחת הייתה צריכה לתפוס אותו.

בחירתי בפעילות הבלונים נבעה מהתמה המרכזית שהיא מייצגת, תהליך ההיקשרות לאובייקט, הפרידה ממנו, וההשלמה עם חוסר ההיאחזות בו. אולם בבחירה זו היה גם ביטוי למקום עמוק יותר בלא מודע האישי שלי, או בזה הקבוצתי. במאמרו על ההגנה המאנית, ויניקוט (1935) כותב כי בלונים הם סמל לגוף האם, לשדיה או להריונה, המקבלים ביטוי בפנטזיות ובמשחק דמיוני. כאשר קראתי דימוי זה, חשתי עד כמה חזקה הייתה בחירה זו. ייתכן שהבלונים סימלו עבור הבנות הן את האם הנעדרת. בין אם זו האם הנעדרת רגשית בבית, ובין אם זו האם הנוכחת העתידה להיעדר, אני.

תובנה זו מתחדדת כשאני קוראת בשנית את תגובותיהן לפעילות עם הבלון במפגש הפרידה. **גאיה** אמרה; "*בלון זה גם שמחה וגם עצב כי תמיד שמחים לראות בלון, זה מזכיר יומולדת, אבל הוא גם יכול להתפוצץ*". אמירה זו משקפת בעניי את עמדתה הדיכאונית של גאיה, ואת יכולתה להפנים גם את הטוב וגם את הרע של האובייקט ההורי בקבוצה. נוסף על כך, חשתי את האמון שנתנה בי, שהתבטא גם במתנת ומכתב הפרידה, ואת חווייתה ששרדתי את תהליך "ההתקפה על האובייקט", או במילים אחרות, את בדיקתה האם אני מקבלת אותה ואת שתיקתה כפי שהיא.

רותם אמרה באותו מפגש; "*אני התבאסתי שהבלון נפל כי פחדתי שמישהי אחרת תיקח לי אותו*". נראה כי רותם קשורה לבלון ואינה רוצה להיפרד ממנו, היא קנאית כלפיו ושומרת עליו מכל משמר. במקביל, רותם חרדה מאד, היא חשה בתוכה תוקפנות וכעס סביב הפרידה, אך אינה מבטאת זאת ישירות. ייתכן וזה ביטוי לעמדה פרנואידית בה היא אינה חווה את התוקפנות אלא משמרת את הפיצול בין השד הטוב (הבלון הטוב), לבין השד הרע (קבוצת הבנות). בכך, היא שומרת את הבלון, המייצג את האם, כטוב. ייתכן ועמדה זו משקפת את כמיהתה לקרבה לאם טובה, רכה ומקבלת, ואין היא מוכנה להרוס אותה ואת הקשר שלהן. זאת באמצעות שימוש בדפוסים הגנתיים כוזבים.

**עינב** סיכמה את פעילות הבלונים באמרה; "*גם אני לא רציתי שייקחו לי את הצבע היפה שבחרתי, תמיד לוקחים לי דברים בקבוצה הזו*". אמירה זו מאפיינת את מקומה של עינב בקבוצה, מקום שאינו מסופק, בודק גבולות וחש מקופח ומאוכזב. אני מרגישה שאמירה זו לקראת הפרידה משקפת הימצאות של עינב בשלב הפרנואידי המאופיין אצלה בחרדה מהאובייקט הנעדר, מ"האם המתה" שלה או מפני עזיבתי אותה, וגם מפני סיום התהליך הקבוצתי שהיה משמעותי עבורה. עינב תופסת את הקבוצה כרודפנית ומאיימת, שלוקחת לה דברים ולא קשובה לצרכיה, ואותי, כאם לא מגוננת, וכך היא משמרת בתוכה דימוי עצמי של בת טובה ולא מאכזבת.

**טל** לא הגיעה למפגש הסיום. היא בחרה לא להיפרד לאחר שגילתה שלא אמשיך עם הקבוצה. היא אמרה, בעודה צוחקת, שהפרידה היא כמו תהליך גסיסה. ואכן, טל "הרגה אותי" בטרם עת בכדי לא להתמודד עם היעדרותה של האם בקבוצה, במציאות החיצונית. היא העדיפה להתכנס למציאות פנימית, הנשלטת על ידי המנגנונים המאניים אותם היא מכירה היטב, ובכך להגן על עצמה מפני הקושי לחוות אותי כאובייקט טוב ונוכח, וגם כאובייקט רע ונעדר.

בדיעבד, אני מרגישה שבחירתי בספר "מעשה בחמישה בלונים" מבקשת להנכיח את האובייקט הנעדר. זו בחירה במגע עם הכאב הקבוצתי, עם התמה המשותפת שליוותה אותנו באופן לא מודע לאורך השנה כולה. אני מרגישה כי הצורך העמוק שלי היה לתת לבנות "צידה לדרך" שתרפד את היעדרותי במעין שותפות גורל. צידה זו הרגיעה בתוכי את האשמה הגדולה, והלא מודעת בזמנו, בנטישת הבנות והשבתן לאובייקט הנעדר, ובפחד כי יפנימו חוויה של כאב ואכזבה ממני. אם לקבל את טענתו של ויניקוט לגבי היותם של בלונים סימבול לגוף האם, בחירתי בספר משקפת את היותי אם, הנוכחת עבור כל אחת מהבנות בצבע אחר, מפחדת להתפוצץ, להיעלם או הכאיב להן.

בנוסף, יש בספר בלון שלא התפוצץ. הבלון של אלון שהרוח סחפה אותו הרחק. הילדים בספר מסתכלים מעלה וקוראים "שלום, שלום, בלון אדום". הייתי רוצה להאמין, שהבלון שלא התפוצץ הוא הבלון המייצג אותי או את הקבוצה, כדמות ומטיבה שהתרחקה אך ממשיכה לרחף מבלי שהתפוצצה.

**בין נוכחות להיעדרות- ניתוח התפתחותה הדינאמית של הקבוצה מול אובייקט נעדר**

נוכחותו של האובייקט הנעדר בקבוצה ויחסי האובייקט עם "האם הנעדרת", מתגלמים באופן משתנה בשלביה השונים של הקבוצה. שלבים אלו לא התקיימו באופן כרונולוגי, אלו צצו ונעלמו, באופן קבוצתי, או דרך ייצוג החוויה שלי בהזדהות ההשלכתית.

**השלב הפובי** אפיין את כולנו בפתיחת השנה, גם אותי כמנחה. כך, למשל, החשש שלי שהקבוצה אינה מקום בטוח עדיין, הביא אותי להציע "תקנון משותף", בו החוקים הקבוצתיים ברורים לכולם. כל אחת מהבנות השתמשה בדפוסיה ההגנתיים ביצירת קשר - מלל רב או התנהגות שקטה והימנעותית. כולן חששו מהבלעות ואובדן הייחודיות או מחוסר קבלה חברתית בקבוצה. שלב זה אופיין בחוסר ספונטניות ויצירתיות, והייתה דאגה גדולה לאופן בו כל אחת מתמקמת. אני חשתי זאת בהזדהות השלכתית דרך הצורך שלי להתהוות כגורם סמכות שמסייע לקבוצה להיות מוחזקת, עם גבולות. זאת מתוך החרדה האישית שלי שלא תהיה משמעת, שלא יכבדו אותי, או מהחשש שלא נצליח לעבור תהליך משותף.

**השלב הפרנואידי** בקבוצה התבטא דרך "מתקפה" עליי, שאילת שאלות על הגיל שלי, על מצבי המשפחתי ועל כך שאני מתעקשת לא לומר להן יותר מכך. חשתי כי הקבוצה חרדה מהיותי אובייקט מאיים ולא מיטיב דיו, שהן התאחדו כקבוצת בנות טובה ומגובשת, והשליכו עליי את תוקפנותן. המתקפה התבטאה ב"מתקפת שאלות" האם אני אמא, האם נישאתי ומי המשפחה שלי אם לא הן? חשתי כי כולן, כסובייקטים משתתפים, היו במעין התאגדות קבוצתית נגד המנחה האכזר ("היא מתעקשת לא לומר לנו מי היא מחוץ לקבוצה"). בנוסף, שלב זה התבטא בהתאגדות של קבוצת הבנות נגד אויב חיצוני שאינו נוכח בחדר, קבוצת הבנים. הצורך בהגדרת הקבוצה את עצמה כקבוצה טובה של בנות מגניבות ולא בנים מעצבנים, מאפשרת פיצול של הטוב מהרע. בשלב זה הספונטניות הקבוצתית הייתה חלקית מאוד. המשחק והפעילויות הדרמטיות שעשינו לא תמיד עבדו. חשתי שקיים מחסום קבוצתי, ועדיין לא הייתה נוכחות בחד של שיתוף פעולה, אותנטיות ונביעה יצירתית.

**בשלב הסכיזואידי**, המגלם ניסיון להיחלץ מהעמדה הפרנואידית ולהשתמש במנגנון הפיצול, הקבוצה התחלקה לטובות ורעות. טל ורותם, הבנות הדומיננטיות יותר, נחוו כילדות רעות, בעוד עינב וגאיה, השקטות יותר, נחוו כילדות טובות, גם בחוויה שלי וגם באופן בו הן חוו את עצמן. במקרה או שלא במקרה, היו שתי פגישות עוקבות שבאחת מהן נכחו רק טל ורותם, ובפגישה שאחריה נכחו רק עינב וגאיה. הפיצול הזה אכן הרגיע משהו, גם בהתייחסות אליי כמחזיקה את הקבוצה, וגם בהתמקמות של כל אחת מהן. בפגישות משותפות לכולנו, חשתי אני, בהזדהות השלכתית, את התנודה בין היותי מחזיקה, מכילה ומשמעותית עבורן, לבין היותי לא משתלטת, נעדרת ולא מבינה עד הסוף מה מתרחש בקבוצה. אחת הדוגמאות לפיצול התרחשה בפגישה שבתחילתה חילקתי שוקולד לעינב ולגאיה שנכחו, ואילו לרותם וטל, שאיחרו, לא נשאר. הסיטואציה הייתה מורכבת גם מכיוון שאני חוויתי חלוקה לטוב ורע, אכן הרגשתי כעס על רותם וטל ואיחורן, וגם כי בחווייתן של הבנות הייתי גם ההורה המפנק והטוב וגם ההורה הלא הוגן והשנוא.

**השלב המאני,** שמטרתו למנוע מהנפש לחוות את הכאב שבהכרה בהיותו של האובייקט גם טוב וגם רע, הורגש בפגישות בהן נמנענו מהדיבור על מצבים קשים של מוות, את הצורך לעבור נושאים ולא להיאחז באמירותיי. למשל, בפגישת הסיום, הקבוצה הייתה במצב רוח מרומם מאד, והייתה הרגשה אידיאלית שהקבוצה מסתיימת והיה כיף. הכל טוב, הבעיות נפתרו והקושי אינו קיים. את מפגש הסיום חשבתי לעשות בחוץ מכיוון שחדר האומנות לא היה מסודר דיה, וחשתי כי איני רוצה לבזבז זמן על סדר וניקיון. אולם, מבלי שביקשתי הקבוצה התגייסה כקבוצת עבודה. רותם הובילה את הבנו לסדר ולנקות יחד את חדר האומנות, בלעדיי, כדי שנוכל לעבוד בו. כיצד הבנות לוקחות את המושכות בעצמן ומובילות גם אותי, בתושייה ובבגרות. חשתי כי חוויה זו היא הגנה מפני ההכרה שהחדר גם שלנו, וגם כבר לא כל כך שלנו.

**השלב הדפרסיבי**, האחרון במודל של בירן, לא נכח במהלך השנה. חשתי כי הקבוצה לא הגיעה לשלב בו הופנמה החוויה האינטגרטיבית שלי כאם טובה ורעה כלפיהן. חשתי כי הילדה היחידה שהגיעה לשלב הזה במהלך התהליך היא גאיה, שחווייתה הייתה גם של טוב ומלאות ממני, אך היא גם ידעה להתחבר לחוויית החוסר וההיעדר שלי כשהקבוצה הסתיימה.

**דיון**

המצוקה של בנות בגיל החביון על רקע חוויית ההיעדר ההורי קיבלה ביטוי דרך דפוסי יחסי האובייקט שנכחו בחדר מול הקבוצה ומולי, ובאמצעות פעילויות שונות ניסתה הקבוצה להתמודד עם מצוקה זו. במהלך השנה הקבוצה "נגעה-לא נגעה" בחוויות רגשיות של צרכים ראשוניים, והיוותה מעין בועה מרפאת עבור חוויות רגשיות משוחזרות. עבודת ההסמלה המטאפורית דרך חנות הקסמים והתרחשויות ביניים קבוצתיות היוו מרחב משחק פוטנציאלי. מרחב זה אפשר לשחק משחק בטוח ולא מאיים המחייה את הכשלים הראשוניים, ומאפשר מגע מחודש עם כשלים אלו בהווה.

ארבע הבנות, כל אחת מסיבותיה ועם הרקע ממנו הגיעה, נאלצו להתבגר טרם זמנן, ולחוות היעדר דמות אימהית מחזיקה וקשובה לצרכיהן. חווייתן את עצמן כבוגרות הדואגות להוריהן (גאיה המתזכרת את אמה כאחראית עליה, טל שמוטל עליה תפקיד החזקת השמחה בבית, רותם שאמורה להיות מניאטורה תואמת ובוגרת, בעלת שליטה עצמית בסטנדרטים של אמא, או עינב, שעליה להיות הילדה הגדולה החולקת מקום, המאפשרת חיים נוחים, ולא תינוקת מתה ועצובה), כל אחת בדרכה, מאבדות בחייהן את הספונטניות הפנימית ואת היכולת להיות ילדה לא בשלה, חופשיה ויצירתית (ויניקוט, 1971).

הפנמות של יחסי האובייקט של הבנות עם האם הנוכחת-נעדרת, תפסו מקום לא מבוטל והשפיעו על מרקם היחסים הבינאישיים. כל אחת מהבנות הפנימה ייצוגי קשר התואמים את מציאות חייה, והגיעה עם דפוסי יחסי אובייקט מסוימים אותן היא שואפת לשחזר בקבוצה (Bion, 1965), ומתוך כך נרקמו יחסים שונים בין הבנות עצמן, ואיתי. חשתי כי אני מעורבת בחמש מערכות יחסים, עם כל אחת מארבע הבנות, ועם הקבוצה כולה, כאשר מול כל אחת חוויתי תהליכים אחרים של העברה והזדהות השלכתית. בתהליך ההזדהות ההשלכתית\, חשתי כיצד האימהות הנעדרת שחוות הבנות מרוקנת לתוך נפשי שלי, מפעילות אותי ושולטות בי. חשתי שבדיוק כפי שתיארה קליין (1935), אני מזדהה עם השלכותיהן של הבנות, עוברת איתן תהליך אישי משלי, ומתנהגת בהתאם. בהתאם לתאוריה הקלייניאנית, חשתי כי כל אחת מהבנות מצויה בשלב כזה או אחר של עמדה סכיזופרנואידית, המפצלת את חווייתן מולי לחוויה טובה ולחוויה רעה, מלאות בחשש לאבד בשחזור יחסי האובייקט מולי את הנוכחות המיטיבה המוחלטת לה הן זקוקות כל כך. המציאות החיצונית בה אני נוכחת עבורן, אבל רק כמה שיכולתי במגבלות הזמן והאישיות שלי, כלומר גם נוכחת וגם עתידה להיעדר, הגנות שונות ובהן ההגנה המאנית והגנת העצמי הכוזב (קליין, 1935; ויניקוט, 1935).

קבוצת הפסיכודרמה התעסקה בעיקר בפעילויות הבעה ויצירה משותפות, במשחקים משותפים ובמשחק תיאטרלי. משחקים אלו הם שאפשרו לבנות לשוטט יותר בחופשיות במרחב הפוטנציאלי הקבוצתי, וליצור זו עם זו ואיתי נקודות מפגש ספונטניות המאפשרות לחוויותיהן האותנטיות לצאת לאור. , כפי שכתב קוסף (Kosseff, 1990) המשחק היווה כר השלכתי לא מודע שאפשר לבנות להשתחרר מעט מהגנותיהן ומההסתרה המאפיינת את גיל החביון. כמו כן, החשיפה האיטית של בנות הקבוצה דרך משחקים "קלילים" יותר העצימה את יכולתן לחוות חוויה משותפת ולהתחבר באמפטיה זו לזו, וכן למטרות של המשחק או הקבוצה באותה פגישה (נהרין, 1985). כך למשל, הכלי הפסיכודרמטי "חנות הקסמים", אפשר לכל אחת מהבנות להביע באופן בטוח את משאלותיה וכמיהותיה הפנימיות לשנות בפנטזיה את עצמה או את סביבתה, וכן להביע את צרכיה האמתיים בפני סביבה זו. דומני כי המשחק אפשר מרחב כה פתוח בין היתר מכיוון שעבודה מסוג זה סייעה להציף רגשות על פני השטח ולהנגיש אותם ללא הדיאלוג המילולי המפרשן שעשוי היה להיות מאיים או לא מתאים עבורן.

לפסיכודרמה היה פוטנציאל טיפולי רב עבור הבנות, אבל לא תמיד חשתי במימושו. במהלך השנה חוויתי את התהליך הקבוצתי כפספוס, חשתי שלא הצלחתי לעבוד עם הקבוצה באופן מספק. ליוו אותי חוויות של תסכול, ועמדתי הרגשית הייתה כי אני לעתים מפעילה את הבנות מבלי לממש את הפוטנציאל שיש בי, או בכלים שהבאתי איתי. במובן מסוים, אני מרגישה כי הפסיכודרמה כשלעצמה הייתה אובייקט נעדר עבורי, מעין דמות הורית ומחזיקה שאיני סומכת עליה שתהיה שם בשבילי בעתות משבר. חשתי כי יחסי האובייקט שלי עם הפסיכודרמה הם יחסים עם אובייקט נוכח-נעדר, חוויה שככל הנראה שאלתי בהזדהות השלכתית מבנות הקבוצה. חשתי כי ייחלתי לסביבה מחזיקה, מותאמת ומטיבה, אך היא נעדרת ממני.

עברתי מסע בו הפסיכודרמה היא האם המביאה אותי לעולם. לאורך הכתיבה של מאמר זה, השתחררתי יותר ויותר מחבלי הלידה, והצלחתי לבסס נקודת מבט רפלקטיבית שחשפה נדבך אחרי נדבך את מהות הקושי שלי עם העבודה הקבוצתית. כמטפלת מתחילה, המנחה את הקבוצה בגפה, לצד האם הצעירה שאני, חשתי כיצד דמותי המטפלת נבנית ומתהווה מול הבנות בקבוצה, ולצד זאת, כיצד אני, כתינוקת, מתהווה להיות יותר ויותר בזכות עצמי, שואלת שאלות בנוגע לכלי אתו אני עובדת, וכיצד להשתמש בו באופן המתאים ביותר.