

הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות: תובנות ואתגרים

דורית רואר-סטריאר

למרות ההתפתחות המושגית המואצת של עבודה סוציאלית ביקורתית המודעת ומותאמת להקשרים הרבים המשפיעים על משפחות, יש צורך רב בתרגום להכשרה לפי גישה זו. מטרת המאמר הנוכחי היא לתאר הכשרה אקדמית לעבודה עם משפחות, ברוח הגישה של עבודה סוציאלית מותאמת-הקשר. גישה זו מדגישה את האפיונים המיוחדים ואת ריבוי ההקשרים המשפיעים על המשפחה, את המורכבות, את ההיברידיות והצלבת המיקומים ואת חשיבות התפיסה הביקורתית והפוליטית של עובדים סוציאליים. המאמר סוקר בקצרה את הרקע התיאורטי, מתאר הכשרה אקדמית בגישה זו במסגרת פרקטיקום בטיפול ישיר, ודן באתגרים ובתובנות של ההכשרה לאור ניתוח נתוני הערכה של הפרקטיקום שנאספו במשך חמש שנים. ההערכה מראה כי כתיבת יומן רפלקסיבי אפשרה למשתתפות הפרקטיקום לראות את ההקשרים השונים דרך עיניהם של בני המשפחה, סייעה בהערכת תהליך ההתערבות, באינטגרציה של הרקע התיאורטי ובפיתוח רפלקסיביות וחשיבה ביקורתית. רוב משתתפות הפרקטיקום הפנימו את הגישה מותאמת-ההקשר בעזרת התמיכה הקבוצתית, המודעות לזהויותיהן, ההכרות עם כלי האבחון, והאינטגרציה של התיאוריה והפרקטיקה. בין האתגרים שעמדו בפניהן ביישום הגישה הוזכרו הפערים בין מבנה הארגון שבו התרחש הטיפול או גישתו לבין גישת הפרקטיקום, ה'עיוורון' להקשר' והפחד לעזוב את אזור הנוחות.

מילות מפתח: עבודה סוציאלית מותאמת-הקשר, רגישות תרבותית, כשירות תרבותית, הכשרה לטיפול, רפלקסיביות

המאמר הנוכחי מציע מערך הכשרה לעובדים סוציאליים המיועד להגביר את מודעותם להקשרים הרבים והשונים, שהם חלק בלתי נפרד ממצואות חייהן של המשפחות מחד גיסא, וחלק מן הבעיה שבגינה הן נעזרות בשירותיהם של עו"ס מאידך גיסא. המאמר מיועד סטודנטים לתואר שני בעבודה סוציאלית ליזום, לחפש ולעורר שיח לגבי נושאים תרבותיים, חברתיים, פוליטיים, מגדריים ועוד, ולפעול לקראת שינוי בתפיסה המקצועית ובשיטות העבודה בשירותים השונים שבהם הם עובדים.

בחלקו הראשון של המאמר מתוארות הגישות התיאורטיות שתרמו לפיתוח המושג עבודה סוציאלית מותאמת-הקשר. בחלקו השני של המאמר מתוארת הכשרה אקדמית

(פרקטיקום קליני) לטיפול פסיכו-סוציאלי מותאם-הקשר עם משפחות. לאחר מכן מתואר מבנה ההערכה של הפרקטיקום. בחלק השלישי מוצגים תובנות ואתגרים לגבי יישום ההכשרה, המתבססים על נתוני הערכה (משוב) של הפרקטיקום על ידי משתתפיו: סטודנטים וסטודנטיות לתואר שני במסלול טיפול ישיר (להלן: משתתפות, אולם הכוונה למשתתפים ומשתתפות) שלקחו חלק בפרקטיקום שנתי, בחמשה מחזורים בשנים 2009–2014 בבית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית באוניברסיטה העברית שהנחתה כותבת המאמר. בחלקו האחרון של המאמר סיכום וביקורת.

רקע תיאורטי

עבודה סוציאלית היא אחד המקצועות המובילים מבחינת הבנת חשיבות ההקשרים השונים בטיפול בפרט ובמשפחה. ספרות נרחבת עוסקת בהקשרי המאקרו של משפחות עם אפיונים ייחודיים ומשפחות בעלות מבנים מיוחדים כמו משפחות חד-הוריות, משפחות להט"ב, משפחות שחור שכול, משפחות שחיות תחת דיכוי, משפחות מהגרים, פליטים ומיעוטים, משפחות שיש בהן ילדים עם צרכים מיוחדים, משפחות אומנה ועוד. אפיונים אלו מושפעים מרמות מאקרו שונות, כמו מדיניות וחקיקה, ויש לקחת אותן בחשבון בתכנון ובביצוע של התערבויות במשפחה. הדגשת חשיבות הסביבה והקשריה השונים להתערבויות במשפחה, וחשיבותו של מקבל השירות כמורה דרך לנותן השירות, באה לידי ביטוי בגישות שונות הן בעבודה סוציאלית והן בטיפול משפחתי. כך למשל גישות פוסט-מודרניות וקונסטרוקטיביסטיות, גישת הכוחות, גישות לטיפול ממוקד פתרון (FST), גישות נרטיביות ואחרות – מדגישות שבני אדם הם יצורים פסיכולוגיים וחברתיים כאחד, וכי המטפל צריך לקחת בחשבון את כל המערכות שבתוכן פועלת המשפחה, ואת הקשריהן השונים, ולנהל דיאלוג עם מקבלי השירות שהם המומחים למצבם מתוך עמדה של לומד (Amundson, 2001; Anderson & Gehart, 2007; Anderson & Goolishian, 1992; Bertrando, 2007; Gergen, 2011; O'Connell, 1998; Song, 2004).

הגישה האקולוגית תרמה גם היא לפיתוח התפיסה ההקשרית בעבודה סוציאלית בכך ששמה דגש על הפרט המתפתח תוך כדי אינטראקציה עם סביבותיו (Bronfenbrenner, 2005). גישה זו הציעה את המונח 'אקולוגיה' בהקשר של התפתחות הפרט והמשפחה, המושפעת מאיכות יחסי הגומלין בין הסביבה הפיזית, הכלכלית, החברתית, הרגשית והתרבותית, לבין הצרכים והיכולות של הפרט והמשפחה בנקודת זמן מסוימת. אולם בהתייחסות לסביבה התרבותית, עדיין יש חשש

שהשימוש בגישה זו תעודד בקרב אנשי מקצוע תפיסות מהותניות ובינאריות של תרבות, העלולות לגרום להכללה של תרבויות מחד גיסא, ולראייתן כשונות זו מזו, מאידך גיסא. מחקרים על אידיאולוגיות לגבי גידול ילדים בקבוצות אוכלוסייה שונות בארץ הראו כי ההיברידיות (שילובים שונים של תרבויות) גדולה מהאחידות התרבותית. לדוגמה, אצל מי שמכונה דור אחד-וחצי (ילדים שהיגרו עם הוריהם מארצות מוצא שונות והתחנכו בארץ וכיום מגדלים בה את ילדיהם) או זוגות מעורבים ממוצא אתני שונה (גטניו-קאלוש, 2015 ; Roer-Strier & Ben Ezra, 2006). ההיברידיות מודגמת בדרך שבה הורים משלבים בין דפוסי גידול ילדים. בדוגמת הדור וחצי אפשר למצוא משפחות עולים שבהן אחד הסבים משמר ערכים והתנהגויות מתרבות המקור ולפיהם הוא מחנך את הנכדים שבטיפולו, ההורים מקיימים כל אחד שילוב שונה בין ערכים התנהגויות וזהויות של תרבות המוצא והתרבות המארחת, וילדים שנולדו בארץ משלבים שילוב שונה של ערכים וזהויות משל הוריהם. הטיפול במשפחה כזו אינו יכול להיות מושכל מתפיסה מהותנית של תרבות המקור ולהשתמש בה כהסבר. ההיברידיות מראה על השפעה מוצלבת של גורמים שונים. בפרסום משנת 2015 דנה האגודה האמריקאית לעבודה סוציאלית בהצטלבות מיקומים (intersectionality) וממחישה בכך את המעבר מהתמקדות כמעט מוחלטת בקטגוריות לאומיות, אתניות, תרבותיות וגזעיות, לעבר מגוון קטגוריות נוספות – כמו מגדר, מעמד חברתי, דת, דתיות, רוחניות, נטייה מינית, גיל, מסוגלות פיזית ונפשית ועוד. ההתייחסות לממדים שונים ורבים של הבדלים יוצרת הצטלבויות בין קטגוריות וזהויות השונות זו מזו, כפי שתואר בדוגמה שלעיל (NASW, 2015).

ביקורת נוספת על הגישה האקולוגית היא כי הניסיון של מטפלים להבין תופעות המתקיימות במשפחה מתעלם מהמורכבות (complexity) של הממד הפוליטי, המשפיע על כל רבדי החיים, ובעיקר על חיי אוכלוסיות-מיעוט מודרות. לכן, בטיפול במשפחות בגישה האקולוגית נעדר השיח הפוליטי, לדוגמה באינטראקציה בין עובד סוציאלי ובין משפחה הבאים ממארג החברתי שונה, או אף ממארגים לאומיים הנחשבים אויבים. חשיבות השיח הזה ניכרת בגישות הפמיניסטיות והביקורתיות.

התערבות בראי ההקשר הפוליטי

הבולטת מבין תנועות המחאה הפוליטיות בתחום הפסיכותרפיה היא התנועה הפמיניסטית בעלת המודעות וההבנה של המורכבות הפוליטית, מעבר למסגרת הטיפול ובתוכה. הביקורת הפמיניסטית קראה לטיפול במשפחות לצאת מתחום המשפחה הגרעינית אל השפעותיה ההרסניות של החברה בהקשר של הדרה מגדרית (Stone-Fish, 1989).

בד בבד נשמעו קולות בדבר הצורך בטיפול מודע-גזע וצדק חברתי, אשר מכיר

בהיסטוריה ובהתפתחות של יחסי אי-שוויון והדרה ושם במרכז שאלות הקשורות לאידיאולוגיות כמו אלו של התרבות ההגמונית המשפיעות על האידיאולוגיות והפרקטיקות של הטיפול במשפחות. גישות אלו זו קוראות לבדוק באופן ביקורתי כיצד נוצר ידע ואת מי הוא משרת.

אבישר (2014) מתאר בספרו 'טיפול פוליטי' גישות שונות הקוראות להתייחסות ביקורתית ומודעת-הקשר במסגרות טיפוליות. לדעתו הגישה הפוליטית העוסקת ביצירת ידע וביחסי כוח (בחברה ובטיפול כאחד) נחשבת עד לאחרונה טאבו בשיח הטיפולי. לטענתו, מכשירים את המטפלים לאמץ גישה א-פוליטית, להתעלם מתכנים פוליטיים בטיפול ולהתנכר למחויבויותיהם הפוליטיות מול ניצול ודיכוי של מטופליהם. הוא קורא לפיתוח טיפול רגיש פוליטית אשר יכיר בכוחות הפועלים על השותפים במפגש הטיפולי, בתוך המרחב הטיפולי ומחוצה לו.

הגישה לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר, הנובעת מהגישות התיאורטיות שתוארו לעיל והמוצעת במאמר הנוכחי, אינה רואה בעובד הסוציאלי מומחה, אלא תלמיד או חוקר. ככזה הוא אמון לבחון דרך עיניו של כל בן משפחה כיצד הוא רואה את השפעת ההקשרים השונים על חייו. ההקשרים מוגדרים באופן רחב וכוללים אפיונים מיוחדים, מגדר, דת, תרבות, הגירה, הקשרים סוציו-פוליטיים, מעמדיים, יחסי כוח ועוד. השיח בין נותן השירות לבין המשפחה הוא פתוח, אנושי, מבוסס על קבלה והכרה בכוחות המשפחה וכולל לימוד משותף של המשפחה, זהויותיה והקשריה, תוך הקשבה ומוכנות לדיון ביחסי כוח, שונות והדרה. אתגרי המשפחה אינם מיוחסים יותר לבעיות או לפתולוגיה. במקום השימוש במונח 'בעיות' משתמשים במונח 'אתגרים', ואלו יכולים לנבוע מהקשרים שונים, כמו מעבר תרבותי, הגירה, הדרה, גזענות ואפליה. הנחת היסוד היא כי המשפחה זקוקה קודם כול להגדרה ולהבנה של אתגריה, תוך התייחסות להקשרים השונים המשפיעים על אתגרים אלו. כך יתבהרו מטרות ההתערבות. ההתערבות לפי גישה מותאמת-הקשר היא מערכתית. המטפל והמשפחה מזמנים שיתוף פעולה עם מערכות נוספות כדי לעזור למשפחה לעזור לעצמה בהתמודדות עם אתגריה. השותפויות נוצרות בעקבות תהליך מיפוי, הכולל מיפוי המערכות הזמינות והפעילות כמערכות תמיכה במשפחה, מיפוי המערכות שהמשפחה יכולה להפעיל כדי לגייס תמיכה, מיפוי מערכות נוספות המוכרות למטפל וגיוסן בהמשך לצורך תמיכה במשפחה. המטפל יתמקד בתיאום המערכות, בהכנת תוכנית התערבות עם מטרות ברורות בשיתוף המשפחה ומערכות התמיכה, מעקב אחר ביצוע התוכנית והערכתה.

גילפוייל (Guilfoyle, 2003, 2005) טוען כי חשוב מאוד שטיפול יוכיח את הרלוונטיות שלו לצדק חברתי ולאתגור החברה ההגמונית, ולא רק לפתרון בעיות בצורה נקודתית ומעורפלת הקשר. מעבר להתערבות עם המשפחה נקראים נותני השירות גם לייצג את אתגרי המשפחות בשירותים שבהם הם עובדים ולפעול למען

שינוי קשרים שלדעתם הם ממדרים. דיון כזה בהקשר של טיפול במשפחות מצריך הכשרה מיוחדת למטפלים, ובה הכרות עם גישות ביקורתיות בעבודה סוציאלית, גיבוש מודעות ביקורתית ורפלקטיביות (McDowell & Jeris, 2004). למרות ההתפתחות המושגית, התרגום להכשרה להתערבות ולטיפול משפחתי הקשוב להקשרים שתוארו לעיל – עדיין מאתגר. בישראל אין מרכזי הכשרה למטפלים משפחתיים ומערכתיים הרוצים להתמחות בסגנון זה של התערבות, ובבתי ספר לעבודה סוציאלית בארץ מועלה הנושא באופן חלקי בלבד, אם בכלל (נדן, 2012).

הכשרה לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות

חוקרים שונים הציעו מגוון רחב של מונחים לציון היכולות והכישורים הנדרשים מאנשי מקצוע המטפלים ביחידים ובמשפחות מקבוצות אוכלוסייה מגוונות. בין המונחים: רגישות אתנית (ethnic sensitivity), רגישות בין-תרבותית (inter-cultural sensitivity), מודעות תרבותית (cultural awareness) וכשירות תרבותית (cultural competence) (Nadan, 2017). גם למונח כשירות תרבותית הגדרות רבות, אך הוא נחשב היום לשכיח ביותר בשיח המערבי (Garrañ & Werkmeister-Rozas, 2013; Lee, 2010). לפי האגודה האמריקאית לעבודה סוציאלית, 'כשירות תרבותית' הוגדרה "מעריך של התנהגויות, מיומנויות פרקטיות, עמדות ומדיניות, אשר משתלבות במערכת, בסוכנות או בקרב אנשי מקצוע, לעבודה אפקטיבית בסיטואציות חוצות-תרבות" (NASW, 2015, p. 13). כלומר, מונח זה מבקש ליישם את עקרון הרב-תרבותיות בפרקטיקה המקצועית בעבודה סוציאלית ודן ברמות התערבות של המטפל, השירות והמדיניות.

בהמשך להכרה בחשיבות הכשירות התרבותית, נעשה מאמץ לתאר את הדרכים להשגתה, החל במדדים (NASW, 2007, 2015), דרך התייחסויות ספציפיות לאתגרים לטיפול באוכלוסייה מסוימת ועד לדרכים להתמודד איתם. התפיסה המשותפת לניסיונות אלו היא כי מטפלים מחויבים ל'התייחסויות הכרחיות' לפיתוח כשירות תרבותית כמו כבוד, יכולת הכלה, פתיחות וסקרנות (Deardorff, 2006). הם אמורים לפתח מודעות לתפיסות המנחות אותם וגם לרכוש ידע על משפחות מקבוצות שונות כדי להבין את תפיסות עולמן ואת ההתנהגויות המושפעות מתרבותן, לאמץ הסתכלות חיובית על הבדלים תרבותיים ולפתח כישורים לעבודה רב-תרבותית. במסגרת הכישורים מוזכרות מיומנויות כמו הקשבה, התבוננות, פרשנות, ניתוח, הערכה וקישור. התוצאה הפסיכולוגית הרצויה היא גמישות ואמפתיה (Bogo, Tsang, & Lee, 2009; Spitzberg & Changnon, 2010). בנוסף, המונח 'הצטלבות מיקומים' (intersectionality) שהוזכר קודם מרחיב את ההתייחסות לקטגוריות שונות (אתניות, מגדר, צבע עור, לאום ועוד) אשר מתקיימות בד בבד. לפי מונח זה המטפל זקוק

להכשרה לרפלקסיביות ביחס למיקומים שלו ולאינטראקציה בין קטגוריות שונות המשפיעות על המשפחה (NASW, 2015).

כשירות לעבודה סוציאלית בישראל

רוב הספרות העוסקת בכשירות תרבותית ובטיפול רגיש-תרבות בישראל דנה בקבוצות אוכלוסייה ספציפיות. כך אפשר למצוא דיון בכשירות תרבותית בטיפול בחרדים (מוזס, אבינר-קירשנבאום וגולדברגר, 2010), בערבים (אלקרינאוי, 1999), בעולים מאתיופיה (בן דויד, 1999), בעולים מברית-המועצות (מורגנשטרן וקורין-לנגר, 2000; סלונים-נבו ושרגה, 1999), במזרחים (להב, 1999) ועוד. חלק גדול מהמחקרים מניחים כי התרבות משותפת לכל חברי הקבוצה, ניתנת להכללה וסטטית. בהמשך לביקורת המוצעת במאמר הנוכחי לגבי הגישה האקולוגית, גם ההכשרה לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר שואפת לצאת אל מעבר לתפיסות המהותניות והבינאריות של תרבות אל פיתוח הסתכלות ביקורתית, הבנת ההיברידיות, המורכבות, והצלבת המיקומים. באום (Baum, 2007) גורסת כי מטפלים נוטים להתעלם מההקשר הפוליטי גם במדינות שבהן יש קונפליקט פוליטי אליים. נדן ובן-ארי (Nadan & Ben-Ari, 2015) טוענים כי מגמה זו קיימת גם בהכשרה לעבודה סוציאלית בישראל. ההקשר הפוליטי נעדר בדרך כלל מהשיח הטיפולי בארץ ואינו מוצא ביטוי בספרות על כשירות תרבותית. אני מסכימה עם ביקורתה של באום כי רגישות תרבותית אינה מספקת, ועם ביקורתו של נדן. נדן קורא להגדיר את המונח 'כשירות תרבותית' לאור גישות הבנתיות ונוגדות דיכוי, הרואות את המציאות כמשתנה תדיר והמבחינות ביחסי הכוח שבין המטפל הבא מתרבות הרוב למטופל מתרבות המיעוט, וממפות גורמי דיכוי, הדרה ואי-שוויון (Nadan, 2017). בהמשך למגמה זו אני מציעה את המונח 'כשירות לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר' כחלופה למונח 'כשירות תרבותית'. אני מציעה לצאת מעבר לתרבות שבמונח 'כשירות תרבותית', אל מערכת קשרים רחבים יותר, הכוללת גם ראייה פוליטית של יחסי כוח, אפיונים ייחודיים של משפחות והרחבת הטיפול ממסגרת המשפחה אל מערכות התמיכה. ההבנה כי עבודה סוציאלית בהקשרים שונים מצריכה גישה חוקרת, ביקורתית ורפלקטיבית, כמו שנדן טוען, מתחברת לתפיסתי את העובד הסוציאלי כתלמיד החוקר מציאות רבת-פנים המשתנה תדיר (Nadan, 2017). תפיסה זו הופכת את הטיפול לתהליך למידה משותפת של המטפל והמשפחה.

להלן תתואר הכשרה אקדמית (פרקטיקום) לטיפול במשפחות בגישה מותאמת-הקשר. על סמך הערכת הפרקטיקום יידונו השאלות הבאות: האם הופנמה הגישה מותאמת-ההקשר בהתערבות עם משפחות? כיצד הופנמה? מהם האתגרים ביישום גישה זו?

פרקטיקום לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות

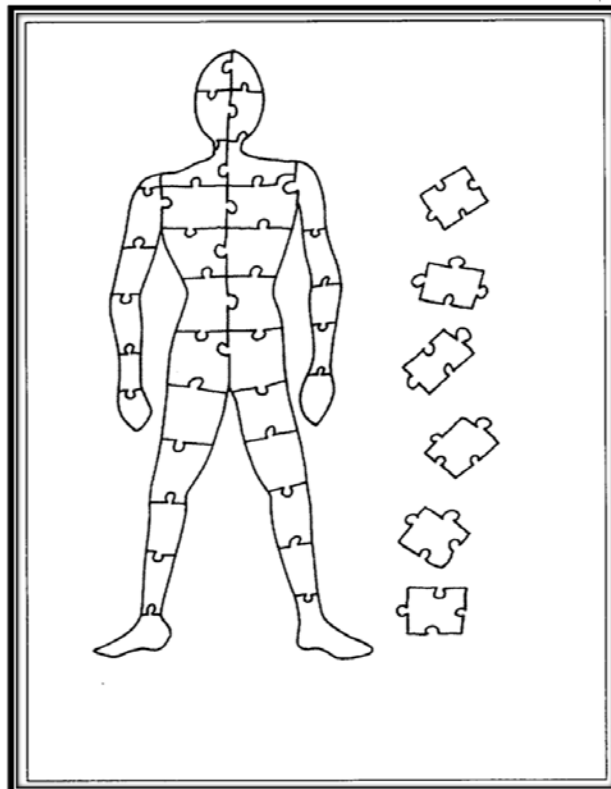
פרקטיקום ב' הוא קורס שנתי במסלול הטיפול הישיר בבית ספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית באוניברסיטה העברית. כל שנה לומדים בו כעשרה תלמידי מוסמך המטפלים במשפחות ומקבלים הדרכה במקום עבודתם (טיפול בילד ובמשפחה, טיפול זוגי, טיפול בהורים, טיפול דיאדי, טיפול משולב ועוד). לפרקטיקום ב' קדם קורס על משפחה כמערכת מתפתחת, ובשנים האחרונות קורס שנקרא פרקטיקום א', קורס סמסטריאלי שהתמקד בגישה התיאורטית שמנחה את הפרקטיקום. משתתפות פרקטיקום ב' בחרו לצורך הפרקטיקום שתי משפחות שהן מטפלות בהן באופן קבוע במשך השנה. הפרקטיקום לווה ביומן טיפול ובו תועדו כל הפגישות הטיפוליות. המונח 'רפלקטיבי' משמש בתורות חינוך שונות לתיאור נטיית הלומד ונכונותו לחשוב על פעולותיו כדי לשפר את איכותן, אך ב'כתיבה רפלקסיבית' יעד הכתיבה הוא החשיבה על התכנים (גבעון ובן-זקן, 2001). בכתיבת היומן באו לידי ביטוי שני אלמנטים אלו. היומן התחלק לשני חלקים: תיאור הפגישה בקול משתתפה, ותיאור רפלקטיבי של המטפל על מחשבות, רגשות וסוגיות שעלו במפגש. היומנים נאספו מדי שבועיים-שלושה והוחזרו למשתתפות עם משוב מפורט (כעמוד) שכתבה מנחת הפרקטיקום בשבוע שלאחר ההגשה. תכני המשוב התמקדו בקישור בין הטיפול ובין גישת עבודה סוציאלית מותאמת-הקשר, בעידוד חשיבה ביקורתית ובהצעת כיוונים הנובעים מגישת הפרקטיקום.

מפגש קבוצתי נערך מדי שבוע. במפגש הראשון של הקבוצה נערכה הכרות באמצעות פאזל זהויות (ראו תרשים 1) שהותאם לצורך הפרקטיקום. בפאזל זה רשמו המשתתפות את מצרף הזהויות שלהן (למשל: תרבותיות, דתיות, פוליטיות) וכן זהויות מתפתחות וכאלו שהיו רוצים לפתח בעתיד. תרגיל זה אפשר הכרות עם היבטים שבדרך כלל אינם לידי ביטוי במפגשים בקורסים אקדמיים, והיווה מודל לשימוש בכלי זה במסגרת שלב האבחון עם המשפחה. במפגש השני והשלישי ניתן מבוא קצר על הרקע התיאורטי ויישומו לפרקטיקה של עבודה סוציאלית, ודוגמה להצגת מקרה בכיתה. בשאר המפגשים השבועיים של קבוצת הפרקטיקום הציגה כל משתתפת בתורה את המשפחה שבטיפול. ההצגה כללה: (1) רקע על המשפחה והסיבה להפנייתה לטיפול; (2) הצגת ג'ינוגרם (Shellenberger et al., 2007) תוך דיון במבנה המשפחה והקשריה השונים ונושאי העברה בין-דורית ותרבותית; (3) הצגת אקוגרם, כלי מיפוי של מערכות התמיכה שעומדות לרשות המשפחה, שערך המטפל ביחד עם מי שבטיפולו לאחר הצגת האקוגרם (Petr, 2004) נידונו המערכות העומדות לרשות המשפחה, אילו מערכות נמצאות אך אינן מנוצלות ואילו מערכות אפשר לגייס לתמיכה במשפחה; (4) הצגת פאזל הזהויות של המשפחה תוך קישורו לחומר הקריאה בנושא

הרקע לזהויות השונות שהוצגו. המשתתפות התבקשו לתאר את התרבות או את התרבות ההיברידית של המשפחה ולציין מהם הנושאים הרלוונטיים לטיפול במשפחה; (5) לאחר דיון בכוחות של הפרטים, של המשפחה ושל ההקשר, שאפשר לזהות מתוך אבחון זה, הוצגו כמה מטרות לטיפול, כפי שהגדירו הפרטים או המשפחה; (6) חלקו השני של המפגש הוקדש לדיון בדילמות ובסוגיות שהעלה המציג. אלה חוברו עם נושאים רלוונטיים שעלו מיומני הטיפול. בסיום המפגש נערך סבב תגובות שהדגיש את כוחות המטפלת והמשפחה.

תרשים 1: פאזל זהויות

הנחיות: כתבו על חלקי הפאזל את מרכיבי הזהות שלכם החל מהמורשת התרבותית של ארצות מוצא של הסבים וההורים והמשיכו עם מכלול הזהויות שלכם כפי שאתם מגדירים אותן (חברה, סביבה, בני זוג, מקצוע, תפקידים ועוד). בחלק הזהויות הנרכשות התייחסו לדברים שאימצתם מהסביבה ושאתם מרגישים שהם חלק מהזהות שלכם. בחלקי הפאזל שבצד כתבו חלקי זהויות שהייתם רוצים לפתח או לאמץ.



בסמסטר השני נערך סיבוב נוסף של הצגות מקרה. הפעם הודגשו טכניקות טיפוליות המתאימות לטיפול מותאם-הקשר עם משפחות, בעיקר במצבים של אתגרי שפה ותקשורת. כל משתתפת הציגה טכניקה שמצאה מתאימה למשפחה שבטיפול. לדוגמה: הוצגו טכניקות של שימוש במוזיקה, קלפים טיפוליים, בעלי חיים, גינון, ביבולות רפיה, טקסים תרבותיים, כתיבת מכתבים ועוד. בסמסטר זה התבקשו המשתתפות להכניס גורם מערכתי נוסף לטיפול (כמו בן משפחה, מדריך, מורה, רופא) ולדווח על מהלך הצטרפות הגורם הנוסף ועל השפעתו על הטיפול. בכל אחד מהתחומים הודגשו ההקשרים השונים ובמיוחד אלו שאינם מובנים מאליהם, והמשיעיים על המשפחות, והודגשה חשיבות תשומת הלב למורכבות, להיברידיות, להדרה וליחסי כוח.

במהלך השנה כתבו המשתתפות שתי עבודות. הן השתתפו בקביעת תכני העבודות. מטרת העבודה הראשונה הייתה אינטגרציה בין חומר הקריאה והתיאוריות לבין הטיפול, וניתוח היתרונות והחסרונות של הכלים כפי שהשתקפו בהצגות בכיתה. בדרך כלל ביקשו המשתתפות לכתוב גם על תהליך כתיבת היומן. מטרת העבודה השנייה הייתה ניתוח הטיפול על סמך הכתוב ביומן ועל סמך המשוב ליומן. הניתוח כלל המשגת התהליך הטיפולי, הערכת התפתחות המטופלים והמטפלים במשך השנה, בחינת האתגרים ליישום גישת הפרקטיקום, ואיתור גורמים שסייעו בהפנמתה. ציון הפרקטיקום התבסס על ההצגות בכיתה, הגשת היומן הרפלקטיבי ושתי העבודות.

מערך ההערכה לפרקטיקום

המאמר הנוכחי מתבסס על מערך הערכה שנבנה כדי לשפר את הפרקטיקום וללמוד על תהליכי הלמידה. מערך ההערכה נבנה לפי העקרונות של הערכת תוכניות בגישה איכותנית (Patton, 1990). בסוף כל שנה מחמשת שנות הקורס נותחו משובים על הקורס בדיון בכיתה. הדיון התקיים במתכונת של קבוצת מיקוד וכלל שאלות הנוגעות לתרומותיו ולאתגריו של הפרקטיקום, יתרונותיו וחסרונותיו של היומן הרפלקטיבי, הפנמת גישת הפרקטיקום והאתגרים ביישום הגישה. כמו כן נותחו ההתייחסויות לגישת הפרקטיקום וליומן שנמצאו בעבודות אמצע השנה וסוף השנה בחמש שנות הפרקטיקום, סך הכול 92 עבודות של 46 משתתפות הפרקטיקום בחמשת המחזורים. נתוני ההערכה נותחו תמטי (Braun & Clarke, 2006). בשל מעורבותה של המחברת כמנחת הפרקטיקום היא לא השתתפה בניתוח. שתי מקדדות קראו את החומרים ויצרו מערך קודים וקטגוריות באמצעות תכנת נרליזר. במקרים של אי-התאמה ביניהן הן ניהלו דו-שיח עד שהגיעו להסכמה. הן גם המליצו על ציטוטים מתאימים להמחשת הקטגוריות השונות. התמות והקטגוריות מתוארות במאמר לפי סדר שכיחות יורד. המחברת הודיעה למשתתפות הפרקטיקום על כוונתה לתעד ולכתוב על הפרקטיקום. במקרים ספורים ביקשו משתתפות שלא לכלול את החומרים שלהן

ובקשותיהן כובדו. שמות, פרטים ותכנים שונו כדי לשמור על האנונימיות של המשתתפות ושל המשפחות המטופלות.

ממצאי ההערכה: תובנות ואתגרים

רוב המשתתפות תיארו את תהליך הכתיבה, את קריאת המשוב ליומן ואת כתיבת שתי העבודות, ככלים עיקריים בתהליך התפתחותן המקצועית במסגרת הפרקטיקום. הקטגוריות העיקריות שעלו מניתוח התייחסויותיהן לתרומת כתיבת היומן היו היכולת לראות את ההקשרים השונים של בני המשפחה דרך עיניהם, תיעוד של התפתחות הטיפול ופיתוח רפלקטיביות וחשיבה ביקורתית. המשוב ליומן תואר כמסייע להפנמת הרקע התיאורטי ולפיתוח המודעות הביקורתית והפוליטית.

ראיית ההקשרים השונים דרך עיני בני המשפחה
מיכל ציטטה את יאלום (2002), הקורא להביט מבעד לחלון של הזולת ולראות את העולם דרך עיניו. שולמית הסבירה:

היומן מצריך הסתכלות דרך פריזמות שונות ומחייב לראות את ההקשרים דרך עיני המטופלים. זה מפתח את היכולת להבחין בהקשרים שבזמן הטיפול לעיתים נעלמו מעינינו.

רעות תיארה את הניסיון לראות הקשרים דרך עיני הזולת ואת העומס שהדבר יוצר אצל המטפל, והשתמשה בסיפור חסידי:

לרב ידוע, שאנשים רבים צבאו לפתחו, היה עוזר שבמשך היום שאב מים וקושש עצים ועבד בעבודות פיזיות קשות. בסוף כל יום מצא את הרב תשוש ועייף. שאל אותו העוזר: "רבי, הרי אני עובד בעבודות הקשות ומדוע אתה עייף יותר ממני", והרב הסביר: "כאשר בא אליי פלוני ומספר את סיפורו אני פושט את מעילי ולובש את מעילי על מנת להרגיש מה שהוא מרגיש. לאחר מכן אני לובש את מעילי ומתוך מה שאני חושב ומרגיש אני מנסה לענות לו. ולאחר מכן שוב לובש את מעילי של פלוני על מנת להבין כיצד הוא חווה את תשובתי... וכך הלאה והלאה, לובש ומוריד ומתעייף מאוד".

רעות טענה שהכתיבה ביומן מאתגרת:

מחד אנו נדרשים לכוחות נפש רבים לכתוב את היומן במתודה של כתיבה רפלקסיבית ומאידך מאפשרת ראייה תוך הבנת ההקשרים השונים.

ראייה זו, לדעת חלק גדול מהמשתתפות, מגבירה את היכולת לראות את ההקשרים המרובים וגם לאתגר את המיקומיות (positionality) של המטפל.

הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות: תוכנות ואתגרים

דוגמה להרחבת ההבנה של ההקשר התרבותי מנקודת מבטה של האם, תוך אתגור המיקומיות של המטפל, אפשר למצוא בעבודת אמצע השנה של שני. היא כתבה על מפגשים שהתנהלו על פי תיאורה עם –

שלושה אנשים: ל' הנער השותק, ט' אימו האינטליגנטית, החמה, הרגשית והדברנית, וש' האב השותק, הבז לדיבורים והשתכחיות נפש.

היא כתבה ביומן, בשם האם, תגובה על אמירה עמומה (לטעמה), של האב: איזו תשובה סתומה זאת... אני צריכה לקרוא כל הזמן בין השורות בין הדיבורים הבוטים, מחוספסים.

בעבודת אמצע השנה הבחינה שני באופן רפלקטיבי בהבדלים בין יכולתה לבין היכולת של האם להבין את ההבעות הרגשיות הלא-מילוליות של האב. כותבת שני:

קראתי את המשפט שהכנסתי לפיה של האם בעולם החדש של מחשבותיה שבראתי ביומן. ראיתי שהדיבורים הגבריים הפריעו לי יותר מאשר לאם, שלפי מה שהעירה מאוחר יותר נולדה וגדלה בארץ מאצ'ואיסטית ולכן רגילה לשיח גברי בוטה. לצד זאת יש לה יכולת לקריאה של התנהגויות המבטאות רגשות, יכולת שאני פחות מאומנת בה.

היומן כמאפשר תיעוד של התפתחות הטיפול

משתתפות שונות תיארו כיצד היומן אפשר להן לכתוב את סיפור הטיפול ולעקוב אחר התפתחותו. שולמית טענה כי "היומן הוא בעצם סוג של כתיבה נרטיבית של המעשה הטיפולי". שולמית הסבירה במסגרת המשוב:

לפי הגישה הנרטיבית, בדומה לגישת הפרקטיקום, ישנו חופש "לכתוב את הסיפור". הכתיבה אינה כפופה בהכרח למציאות אחת אלא מאפשרת התבוננות חדשה. בסוף השנה ניתן להתבונן על כל אחד מבני המשפחה וכיצד כל אחד מהם כתב סיפור חדש לאור השינויים במערכת.

תמר טענה: "היו נקודות משבר וצמיחה שרק המעקב ביומן אפשר לי לראות אותן". ושי אמר במשוב:

היומן אפשר מעקב והערכה של הטיפול. בכל שלב ניתן היה לחזור ולבדוק את ההתקדמות של המשפחה ואת ההתקדמות שלי כמטפל. היומן גם אפשר לי לראות איך אני הפנמתי את הגישה של הפרקטיקום.

הכתיבה ביומן כמעודד רפלקסיביות, רפלקטיביות וחשיבה ביקורתית חלק מהמשתתפות טענו כי הכתיבה עצמה יוצרת התבוננות ממקום מיוחד המאפשר שינוי אצל המטפל. שני, שביקרה את עצמה בעבודת אמצע הקורס על השיפוטיות כלפי האב "הסולד מדיבורים והשתכחיות", כתבה בעבודה המסכמת:

העובדה שהייתי צריכה להיכנס לנעליו של האב הרואה בביטוי רגשי חולשה, נתנה לי הזדמנות לחוות את הבוז והסלידה שלו מהשפה אותה הבאתי לחדר הטיפולים ושלא התאימה לסביבה שלו. הייתי צריכה להבין שהערכים של שיתוף ברגשות, אשר כמטפלת נראים לי הכרחיים לתהליך הטיפולי, היו עבור האב והבן איום על כל מה שנראה כאמת יסודית בתפיסה הבסיסית שלהם לגבי החיים, ושהיה מנוגד לנורמות ההתנהגות המגדריות בסביבה שלהם. הכתיבה מנקודת מבטו של האב גרמה לי להגביר את האמפתיה אליו ולתת כבוד לדרך שלו להתבטא דרך מעשים ועזרה קונקרטיה לילדיו. העובדה שהמשיך בכלל להגיע לטיפול נראתה לי עכשיו באור שונה, והבנתי איך לחזק אותו ולשקף לו את השפות השונות.

שלהבת כתבה בעבודת הסיכום לפרקטיקום על הגילוי שלה מתוך קריאה חוזרת של היומן בסוף השנה:

בתמימות דעים ביני ובין חברי ועדת ההחלטה סברנו שהבעיה המרכזית היא המבנה המשפחתי המורחב שגורם לסביבות, פולשנות, סימביוזה וחודרנות, ומערב לתוכו משקעים מן העבר. אימהותה של כ' נראתה כדלה וכמצריכה עבודה של הדרכה הורית תוך דגש על חיזוק הסמכות ההורית והזהות ההורית. בכותבי שורות אלו עוברת בי צמרמורת של חוסר נעימות מקצועית הנובעת מפטרנליזם, תחושה שלא הייתי מחוברת אליה בתחילה. ראשית בולט לעין כי אנחנו החלטנו מה הבעיה ולפיכך מה המטרות. בהגדרת הבעיה יש שיפוטיות הנובעת מתפיסה כי נבדלות ואינדיבידואציה הם סמני הבריאות הנפשית, והורות שאינה מובילה לשם היא הורות לקויה. קריאת היומן אפשרה לי לחזור ולבחון אצל כל אחד מחברי המשפחה אותם תיעדתי כיצד הם מגדירים את הבעיה. קושי בנפרדות ואינדיבידואציה לא עלה אצל אף אחד מהם. אנחנו התעלמנו לחלוטין מההקשרים התרבותיים והמעמדיים של המשפחה וגם מהאפיונים הייחודיים שלה. וביחוד התעלמנו מאיך המשפחה תופסת את העמדות השיפוטיות שלנו על רקע היסטוריה של התמודדות עם עוני והדרה. לבסוף, הכיוון שאנחנו עודדנו נתפס כתורם לקרע בין בני המשפחה, שאיחוי הוגדר על ידי המשפחה כמטרת הטיפול.

המשוב על היומן

כל משתתפת קיבלה מהמנחה משוב על היומן שכתבה. במשוב תואר היומן כמקור עיקרי להפנמת הרקע התיאורטי ולפיתוח המודעות הביקורתית והפוליטית. במשוב קישרה המנחה את הכתוב ביומן לתיאוריות שנלמדו בכיתה. כתבה רנא:

אנחנו למדים הרבה תיאוריות אבל זה לא תמיד מתקשר לעבודה. בהתחלה שאלתי את עצמי למה אנחנו מציגות ואנחנו נותנות משוב לחברות שלנו שהציגו, והמרצה פחות מדברת. אבל לקראת סוף השנה כשקראתי את כל המשובים שלה

הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות: תוכנות ואתגרים

ליומן ראיתי שהיא לימדה אותי דרך היומן. שקשרה את מה שאני עשיתי לתיאוריות שלמדנו. וזה חיזק אצלי את התיאוריות. בתור עובדת סוציאלית ערבייה כל הנושא של התרבות וההקשר מאוד מדבר אליי. גם הראייה של השפעת הפוליטי ויחסי כוח וגם הבדלים שיש במשפחה ובחברה.

נריה כתבה:

המשוב ליומן חיזק אצלי את התיאוריה המערכתית והעקרונות של טיפול במשפחות, וגם עזר להפנים את התיאוריה הדנה בחשיבות ההקשרים הפוליטיים. המשוב נתן לי לגיטימציה לעבוד עם בני המשפחה השונים, האם ובן זוגה, הדודים, הילד ובית הספר. כאשר בוועדת החלטה הוחלט לפצל את הטיפול, העבירו את הבן לפסיכולוג והדודים לעובדת סוציאלית אחרת. המשוב ליומן חיזק אותי להמשיך לעבוד לפי התיאוריות האקולוגיות, וביקשתי להיות מתאמת של המשפחה, כך שאני ממשיכה בקשר עם כולם ומסבירה למטפלים השונים על ההקשרים אותם למדתי במהלך הטיפול כמו חשיבותם של הדודים לרווחת הילד ויחסה האמביוולנטי של המשפחה להתערבות של אנשים מבחוץ.

המשוב ליומן חיזק אצל המשתתפות את ההשקעה הרפלקטיבית ועודד פיתוח תפיסה ביקורתית ופוליטית. נעמי טיפלה במשפחה חרדית ממוצא מרוקאי. במשפחה זו הסבים מגדלים 5 ילדים ושני נכדים של בת נשואה. בעבודה המסכמת כתבה נעמי:

המשוב ליומן סייע לי לחזק הסתכלות ביקורתית ולהבין את ההקשרים השונים המשפיעים על המשפחה (תרבות, דת, בריאות הנפש, מחלת הסרטן, ישוב מרוחק, מעמד סוציו-אקונומי, תפקידי מגדר, התייחסות לכוח וכדומה) ואת הכבוד לבחירה שלהם במטרות הטיפול. הסבים יודעים יותר טוב מכל אחד אחר מה הכיוון אותו צריך הטיפול לקחת. הם התמודדו עם כל כך הרבה בחיים. לאחר דיון לגבי מה נתן להם כוח לעמוד בתלאות, הם אמרו שזה הקשר והזוגיות שלהם, וביקשו לדבר בטיפול על חיזוק הקשר הזוגי. המשוב ליומן עזר לי גם לצאת מהתפיסה הסטריאוטיפית של תרבות, לפיה לא הייתי מעלה על דעתי לדבר עם סבים חרדים על הזוגיות שלהם... וגם להבין כיצד הם מודרים על ידי המערכות השונות.

דנה כתבה:

המשוב הפתיע אותי. מסרתי את היומן אחת לשבועיים ולאחר שבוע קיבלתי דף או שניים כתובים בצפיפות. המשוב התייחס לכתיבה, קישור לתיאוריות וכיוונים חדשים למחשבה של הצלבת המיקומים שלי כמטפלת. החיזוק החיובי במקומות הנכונים בנה את הדימוי העצמי שלי. האתגור במשוב גרם לי לפתח את הגישה הביקורתית והפוליטית שלי.

האם וכיצד הופנמה הגישה מותאמת-ההקשר בהתערבות עם משפחות במהלך ההכשרה?

בסוף כל סוף שנה נשאלו המשתתפות אם הפרקטיקום סייע לפיתוח גישה מותאמת-הקשר, ואם כן – באיזה אופן. רוב המשתתפות ענו כי קיבלו כלים לכך, וכי הן מאמינות שישתמשו בכלים ובגישה בעתיד.

במשוב ובעבודות המסכמות נשאלו המשתתפות מה סייע להן לפתח את הגישה לטיפול מושכל-הקשר. מניתוח תשובותיהן עלו הקטגוריות הבאות (לפי סדר שכיחות): הכרות עם זהויות של כל אחת מהן; קבוצת התמיכה שנוצרה בכיתה ואפשרה דיון בתהליכי מקבילים; כלי האבחון (ג'ינוגרם, אקוגרם, פאזל זהויות); ואינטגרציה של הטיפול וחומר הקריאה כפי שהתבקשה בעבודות.

בתיאור הפנמת הגישה השתמשו חלק מהמשתתפות בתיאורים מטפוריים. שירה

טענה:

כאשר אתה מתאמן לראות משפחה בתוך מכלול הקשריה ובאותה עת לראות כל הזמן את עצמך כמושפע מהקשרים שונים, זה הופך לחלק ממך. כמו משקפיים מולטי-מולטי-פוקאליים...

אילת השתמשה בדימוי של טיפוס על עץ:

ההכשרה שלי הקודמת בטיפול הייתה פסיכודינמית, ההתמקדות הייתה במה קורה לאדם בפנים. בקורס נוספו לי פרספקטיבות. כאילו שלמדתי להסתכל על השורשים, ועכשיו אמרו לי: תסתכלי על העץ, הגזע (המקור, המוצא, התרבות, הזהות המשפחתית), הענפים (האפיונים המיוחדים) הקרקע מסביב (האפיונים הסוציו-פוליטיים). ותסתכלי גם מה קורה כשאת זוכה לטפל בעץ הזה. האם את עוזרת לו לצמוח או משמרת את מצבו? האם העץ רואה כך מי שעלול להזיק לו, מי שבא ממקום שאינו רגיש למצבו, משהו שיפוטני?

הכרות עם הזהויות האישיות

משתתפות רבות אמרו כי הפרקטיקום אפשר להן להכיר במורכבות ובהויות השונות של עצמן ולהתחבר לחלקים שהיו מושקעים או מודחקים. רחל טיפלה בגבר מבוגר ממוצא סורי הנשוי לעולה מצרפת. גם רחל היא ממוצא סורי וגדלה בארץ בפנימייה.

המפגש עם המשפחה עזר לי להבין את החלקים שלי שהדחקתי בניסיון להיות יותר ישראלית מישראלית, התחברתי מחדש לשפה, לאוכל, להשפלות שחוותי ולזהויות שבחרתי והדחקתי. גם מאוד דאגתי שהחיבור שלי אתו לא יהיה על חשבון בת הזוג שלו. השקעתי רבות בהכרות עם הרקע שלה וגם עודדתי אותה להתעניין בכך.

שלומית הסבירה איך הפרקטיקום עזר לה להבין את הצטלבות המיקומים והזהויות שלה. ההצטלבות אפשרה שיח גלוי עם מקבלי השירות:

הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות: תוכנות ואתגרים

הקורס נתן מקום בטוח להסתכלות על עצמי. אני הכרתי את המושג טרנספרנס, אבל אצלי טרנספרנס תורגם לדבר שלילי והתמקד במקום האינטרה-פסיכי בעיקר. הרפלקסיביות במסגרת הקורס אפשרה לי לראות שאני מביאה איתי למפגש את מעמדי המקצועי הנתפס כעמדת סמכות וכוח, את האשכנזיות שלי שנתפסה כמתנשאת ושיפוטית. הכרתי את מגוון הזהויות שלי. הלגיטימציה לדבר על הנושאים האלו עם המטופלים סייעה ליצירת אינטימיות וקרבה.

קבוצת תמיכה המאפשרת תהליכים מקבילים

שאל, כמו רוב המשתתפות, התייחס במשוב של סוף השנה לחשיבות קבוצת התמיכה שנוצרה בכיתה ביצירת מקום מוגן שאפשר שיח פתוח על שונות, על הדרה ועל יחסי כוחות בסביבה. התנסות בשיח פתוח אפשר העברתו גם לתחום הקשר עם המשפחות המטופלות.

אני זוכר במיוחד את ההפעלה במוזיקה של סאנא. היא עבדה עם משפחה במזרח ירושלים והילדים במשפחה מאד אהבו מוזיקה. היא עבדה דרך מילים של שירים על החלומות והתקוות של כל אחד מהם. היא גם סיפרה על החסמים שהם נתקלים שקשורים למדיניות ולמציאות היום-יומית שלהם. כשהיא עשתה את התרגיל בכיתה וביקשה מראש שנביא שיר ונתחלק עם הקבוצה חשבתי על זה כל השבוע עד שמצאתי את השיר. זאת הייתה פגישה מאוד מרגשת, ולמדתי המון על חברי הקבוצה, וגיליתי צדדים חדשים בכל אחד מהם. הפעילויות האלו מאוד תרמו לגיבוש של הקבוצה ולהפיכתה לקבוצה אינטימית ותומכת. היתרון של קבוצה תומכת הוא שניתן להרגיש נוח ולפתוח דברים הקשורים לעמדות ותפיסות פוליטיות שלא מדברים עליהן בדרך כלל באוניברסיטה. בקבוצה היו יהודים וערבים ומגוון מהקשת הפוליטית ודרך החוויות שלהם אותן הביאו לשיעור, למדנו איך הדברים באים לידי ביטוי בטיפול כמו בתהליכים מקבילים. הסתכלות על הקבוצה לימדה אותנו על קשרים במשפחה ואיך לפתוח נושאים שבדרך כלל נמנעים מלדבר עליהם.

תרומת כלי האבחון להפנמת הגישה

השימוש בכלי האבחון לווה בחששות. ניצן אומרת שהיא פחדה שהכלים אינם מתאימים לטיפול וכי היא כופה על המשפחה להשתמש בהם. היא ראתה זאת כניצול של המשפחה לצרכי ההכשרה שלה. דלית לעומתה החליטה לשתף את המשפחה בידיעה כי היא צריכה את החומר לצורך לימודיה. לטענתה השיתוף חיזק את הקשר והציב אותה ביחסים שוויוניים יותר, שכן הוצהר שהיא לומדת בעזרת המשפחה. הודיה נתנה לילד שבטיפולה להרכיב את הג'יגורם והאקוגרם לבד. ביצירתיות רבה הוא פיתח מערכת סמלים וצבעים לתאר כוחות ויחסים במשפחה. בעבודה כתבה הודיה:

הוא הסתכל ביצירה והתחיל להגיד: "תראי אצלנו במשפחה כולם מתגרשים..."
זה היה לא יאומן איך שהכלי הזה אפשר את הניתוח של ילד בן 10 על ההקשר
המיוחד של המשפחה.

הצגת חומרי האבחון הייתה בסיס להצגות בכיתה ואמצעי לימוד על ההקשרים
השונים. נאווה כתבה:

פאזל הזהויות גילה לי איך המטופלים תופסים את עצמם ומהן הזהויות אותן היו
רוצים לגבש. זה מיד שבר לי את כל הסטריאוטיפים עליהם. אני משתמשת בזה
היום על הרבה מטופלים וזה מפתיע כל פעם מחדש.

שירן מציינת שהאקוגרם שימש לצרכים שונים והיה "המפה שבה השתמשתי
לצורך כל הטיפול בתחום הפעלת מערכות התמיכה".

אינטגרציה בין הטיפול וחומר הקריאה

האינטגרציה בין הטיפול לבין חומר הקריאה נערכה לכל אורך הקורס. המשתתפות
התבקשו לשלב את חומר הקריאה בהצגות המקרה בכיתה וכן לגבי הטכניקות השונות.
בשתי העבודות היו שאלות חובה לגבי הקישור בין הספרות והטיפול. נגה הייתה בין
אלו שציינו שזה היה חשוב ומשמעותי עבורה: "אני אדם שצריך להבין מהראש מה
שאני עושה. לתת לזה המשגה, תיאוריה, לא רק לפעול אינטואיטיבית". חשיבות
האינטגרציה לא הייתה שכיחה במשוב הפתוח וקבלה הערכה גבוהה יותר
כשהסטודנטים נשאלו לגביה. סימונה העירה:

לא דיברנו על זה כל כך אבל כשאני חושבת אחורה זה שהיינו חייבים לקרוא על
ההקשרים השונים כדי להציג את המקרה וזה שאחר כך חזרנו לחומר והעמקנו
בו בעבודה, זה נשאר איתי.

אתגרים ביישום עבודה סוציאלית מותאמת־הקשר

מניתוח דברי המשוב לקורס ולעבודות עולים כמה אתגרים ביישום הגישה שיש לתת
עליהם את הדעת. בשכיחות הגבוהה ביותר הוזכרו הפערים בין גישת הארגון או מבנה
הארגון שבו התרחש הטיפול לבין גישת הפרקטיקום, 'עיוורון' להקשר' ופחד מיציאה
מהמקום הבטוח.

הפערים בין גישת הארגון שבו התרחש הטיפול לבין גישת הפרקטיקום
במסגרות ארגוניות שונות יש נטייה לחלק את הטיפול בין מטפלים או גורמים שונים,
במיוחד במקומות שבהם יש זמינות גבוהה של שירותים. במקרים אלו התקשו
המשתתפות לרכז את הטיפול במשפחה בגישה של הפרקטיקום. רק במקרים שבהם

הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות: תובנות ואתגרים

התעקשו המשתתפות להמשיך ולהיות מתאמות, והתעקשותן עלתה יפה, סיימו את הפרקטיקום בתחושה שהצליחו לשמר את עקרון העבודה המערכתית. דוגמה לכך הוזכרה קודם לכן.

מעייין סיפרה במשוב של סוף השנה שרצתה לעשות ביקור בית אצל משפחתו של ילד נכה שמרותק למיטה. היא רצתה להכיר אותו ואת סבתו המטפלת בו, לראות את הבית ולהיפגש עם המשפחה בסביבתה הטבעית, כדי להבין את ההקשרים השונים שמהם מושפעת המשפחה. ההורים מאוד התלהבו מהרעיון, אבל המדריכה התנגדה, שכן לא נהוג לערוך ביקורי בית בארגון.

הסברתי לה את מה שהכנת אותנו להגיד, שאני משתתפת בפרקטיקום מערכתי, שחשוב לעמוד על כל ההקשרים של המשפחה ושביקור בית יעזור לי להציג את המשפחה. והיא הסכימה בלית ברירה אבל בכל השנה עלו דברים שלא היו מקובלים אצלנו.

רון ביקש עזרה בתיווך בין הנחיות המדריכה שלו לבין הנחיות הקורס.

אין לה בעיה שאתנסה בטיפול מערכתי, אבל היא מתעקשת שאעבוד רק עם המתבגר ולא עם ההורים. אצלנו בארגון יש הפרדה מוחלטת. היא גם טוענת שהשיח על אפליה והדרה לא מתאים לטיפול.

שיחה עם המדריכה של רון אפשרה גמישות חלקית ופשרות בנושא המערכות שרון יכול לשתף בתמיכה בילד ובמשפחה ובשאלה איך לשוחח על נושאים טעונים. אתגר נוסף בא לידי ביטוי בעבודה טיפולית במסגרות כמו מועדוניות ופנימיות. זהבית מנהלת מועדונית טיפולית, והחליטה מראש לטפל בשתי ילדות ממועדוניות אחרת.

במועדונית אני נתקלת בילדות כל הזמן ולעיתים יש בעיות משמעת בהן אני מעורבת כבוררת או מענישה, הן גם מתקשות לעיתים להגיע לחדר הטיפול כשיש פעילויות אטרקטיביות, או שרוצות להגיע עם חברות.

בפנימיות הודגש הקושי בעבודה עם ההורים, ובמיוחד כשהקשר עם ההורים היה ספורדי או לא התאפשר כלל. נושא נוסף שהוזכר בהקשר של המועדוניות היה העסקתם של העובדים הסוציאליים בתנאים מגבילים. נעמי העירה שהמודעות הפוליטית שרכשה האירה את עיניה, שלא רק המטופלים עובדים בתנאים מדירים וללא ביטחון תעסוקתי, אלא גם המטפלים, וחשוב מאוד לדון בתנאים אלו.

‘עיוורון להקשר’

אתגר מרכזי שליווה את הפרקטיקום היה ה‘עיוורון להקשר’. המשתתפות התייחסו אליו באופנים שונים בעיקר במשובי הסיום לפרקטיקום. כך יערה:

ניתן לומר שהתחלנו את הפרקטיקום עם עיוורון להקשר. בפאזל הזהויות שעשינו בשיעור הראשון הזכרת לנו כמה פעמים להתייחס להקשרים השונים של זהויותינו ובעיקר לזו התרבותית. כאשכנזייה אף פעם לא הגדרתי אשכנזיות כתרבות. אחר כך, עם הקריאה על תרבות דומיננטית ועל whiteness, התחלתי להבין שאני לא מודעת למשמעויות השונות של היותי אישה לבנה, אשכנזייה, אקדמאית, המטפלת בילד ישראלי שגדל כאן, שמגדל אותו גבר אתיופי, שגדל והתחנך באתיופיה, וסבים אתיופיים שאינם מדברים עברית.

שלמה, שהשתתף בפרקטיקום א', טיפל בצעיר ערבי. באחד מהטיפולים הוא לבש חולצה שעליה היה כתוב בגדול '1948'. המטופל העיר על כך. שלמה סיפר בשיעור כי כנראה היה מתעלם מהנושא או פוטר אותו אם לא היה ער להמלצת הקורס לשוחח עם המטופל על כך. הוא שאל את המטופל מה המשמעות של 1948 עבורו, והדבר סייע לפתח את הדיון לבחינה של היחסים ביניהם, לאור הקשריהם הפוליטיים. יונית טיפלה במשך 7 שנים במשפחה פלסטינאית מסורתית שגרה ביישוב יהודי. הפרקטיקום עודד אותה לשאול את ההורים, הנתונים בסכסוך מתמשך, לגבי הזהויות שלהם. יונית הופתעה לגלות כי האם שומרת באדיקות על זהותה הפלסטינאית, למרות 15 שנות ניתוק ומרחק גיאוגרפי ממשפחתה. היא חוששת כי בנוותיה, המושפעות מהנורמות ביישוב היהודי, לא תוכלנה להתחנך עם בן זוג פלסטינאי מסורתי. התקווה לחזור הביתה לא עלתה במשך שנות הטיפול, והבנת הקשר זה אפשרה לראות את ההיגיון ההקשרי לשיברון הלב של האם לנוכח בנוותיה החשופות לפגיעות, ואת סירובה העיקש להשמתן בפנימיות בשל הסטיגמה שעלולה להיות להן בהמשך בקהילה שעזבה.

פחד מיציאה מ'המקום הבטוח'

ההכשרה חייבה חלק גדול ממשתתפות הפרקטיקום לצאת מהמקום המוכר והבטוח (comfort zone) של טיפול כפי שהכירו מהכשרה קודמת או כפי שהוגדר בארגון שפעלו בו. 'העברת הכוח ללקוח', כפי שהגדירה אחת המשתתפות, אתגרה את מבנה הכוח המקובל בטיפול, שלפיו המטפלת היא המומחית והיא מנחה את המטופל.

דרורית אמרה בריאיון:

הכי קשה היה לי המצב בו הייתי צריכה להבין שעם כל ההשכלה המקצועית שלי המטופל יודע יותר ממני. אני לא מכירה את כל ההקשרים והוא צריך ללמד אותי. זו קצת פגיעה באגו אפילו...

אנה תיארה את האתגר:

אתה חושב שאתה יודע משהו, ופתאום מגיעה לך משפחה שחושבת שאתה מהמאדים, וכל מה שהן נורמות שלך שברור שצרכי לגדל ילדים, הן שונות אצלם. עבדתי עם האם במשך כמה חודשים על איך לדאוג לכך שהילד ילך

הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות: תובנות ואתגרים

לישון מוקדם במסגרת הדרכה הורית. זה היה לפני הפרקטיקום. כשהכנתי את ההצגה של המשפחה בכיתה ובדקתי את ההקשרים השונים של המשפחה מצאתי שהאבא גומר לעבוד בעשר בלילה, ואם יש סיכוי שיראה את הילד אז זה רק בלילה. הייתי צריכה לשנות את כל הכיוון שלי ולמצוא דרכים שהם ייפגשו בשעות אחרות, ורק אז זה הצליח, ורק חלקית. מה שהרווחתי זה שהפסקתי להרגיש תסכול על כך שההדרכה ההורית לא מצליחה, והפסקתי לכעוס על האימא, אבל זה קרה רק אחרי שיצאתי מהאזור המוגן שלי.

סיכום וביקורת

מאמר זה סוקר בקצרה את הרקע התיאורטי לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות, מתאר הכשרה בגישה זו במסגרת פרקטיקום קליני, ודן באתגרים ובתובנות של ההכשרה שעלו ממשוברים לקורס ומעבודות של משתתפות הקורס במשך חמש שנים. ההערכה מעלה כי הכלי העיקרי להפנמת גישת ההכשרה היה היומן הרפלקסיבי. כתיבתו אפשרה לראות את ההקשרים השונים דרך עיני המטופל, ולהעריך את תהליך הטיפול. המשוב ליומן תואר כמקור העיקרי להפנמת הרקע התיאורטי לגישת הפרקטיקום ולפיתוח ראייה ביקורתית. רוב המשתתפות אמרו שתאמצנה את הגישה, ודיברו על חשיבות היומן, ועל קבוצת התמיכה שנוצרה בכיתה שאפשרה תהליכים מקבילים. בנוסף צוינו ההכרות עם כלי האבחון, הכרות עם זהויות אישיות, ואינטגרציה של הטיפול עם חומר הקריאה. בין האתגרים ליישום הגישה הוזכרו הפערים בין הגישה או המבנה של הארגון שבו התרחש הטיפול לבין גישת הפרקטיקום, ה'עיוורון' להקשר והיציאה מהמקום הבטוח.

במסגרת עבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות, חייב המטפל לצאת מהאזור המוגן של מומחה, ולהפוך לתלמיד חוקר בעל גישה חוקרת ביקורתית ורפלקטיבית (Anderson & Goolishian, 1992; Nadan, 2017). תפיסה זו הופכת את הטיפול ללמידה משותפת של המטפל והמשפחה. כלי האבחון מאפשרים נדבך ראשון בחקר זה והם עוסקים בהקשרים התרבותיים, הזהותיים, הרב-דוריים והיסטוריים של המשפחה וקבוצות ההשתייכות שלה, תוך בדיקת נגישות המערכות הסובבות אותה. ההצגות בכיתה והעבודות מחייבות תשומת לב לאיתור ההקשרים הנוספים וחילופי וקריאה של ספרות מקצועית בנושא הקשרים אלו. בכל שלב מונחות המשתתפות לבדוק שאינן מאמצות תפיסות סטריאוטיפיות על המשפחה. ההצגה בכיתה מעודדת עבודה משותפת עם המשפחה כדי להציג את הדרך שבה מבינה המשפחה את האתגרים שלה ואת הסיבה שהביאה אותה לטיפול. עם הבירור הזה מתבהרות מטרות ההתערבות. ההתערבות מותאמת-ההקשר היא מערכתית. המטפל והמשפחה חוברים ומזמנים מערכות נוספות כדי לעזור למשפחה לעזור לעצמה בהתמודדות עם אתגריה.

בהקשר זה התגלו לא מעט אתגרים מבניים ומערכתיים. לפי הספרות על כשירות תרבותית, הכשרה אמורה לסייע בפיתוח מודעות לתפיסות המנחות את משתתפיה, ובפיתוח ידע על משפחות מתרבויות שונות, כדי להבין את תפיסות עולמן והתנהגויות המושפעות מתרבותן, לאמץ הסתכלות חיובית על הבדלים תרבותיים ולפתח כישורים לעבודה רבת-תרבותית. במסגרת הכישורים מוזכרות מיומנויות כמו הקשבה, התבוננות, פרשנות, ניתוח, הערכה וקישור (NASW, 2007). על פי גישת הפרקטיקום, השיח בין המטפל למשפחה הוא פתוח, אנושי, ומבוסס על קבלה והכרה בכוחות המשפחה. שיח זה הודגם למשתתפות בשתי צורות: במשוב שהקבוצה הונחתה לתת למשתתפת שהציגה את הטיפול בכל שבוע, ובמשוב ליומן.

גורמים המייחדים את הגישה המוצעת הם מודעות, הקשבה ומוכנות לדיון ביחסי כוח, שונות והדרה. ה'עיוורון להקשר', הדומה למה שמכנה אבישר (2014) 'עיוורון פוליטי', הוא אחד הקשיים הגדולים בהפנמת גישת הפרקטיקום. פיתוח הראייה הפוליטית וההקשרית היא תהליך ממושך הכולל הכרות עם הספרות הביקורתית וגיבוש מודעות ביקורתית ורפלקטיביות (McDowell & Jeris, 2004). המשוב ליומן, הדיונים בכיתה, הצגת מקרים של משפחות מאוכלוסיות מודרות וספרות מקצועית – אפשרו לקדם בפרקטיקום את ההכרות עם הקשר זה ואת המודעות אליו. ייתכן גם שההטרוגניות של הקבוצה והגברת המודעות למכלול הזהויות האישיות של חברי הקבוצה ולמורכבותן תרמו לפיתוח הראייה ההקשרית.

מגבלות המחקר

מלבד הקשר עם המשפחה, מצופה שהעובד הסוציאלי יפעל לעידוד עמדות ומדיניות מותאמת-הקשר במערכת, בסוכנות או בקרב אנשי מקצוע אחרים, ובכך יתרום לעבודה אפקטיבית בסיטואציות חוצות-תרבות (NASW, 2015). בפרקטיקום יש צפייה להעצמת המשתתפות ולעידודן לפעול לקראת שינוי בתפיסה המקצועית ובשיטות העבודה בשירותים השונים שבהם הן עובדות. משתתפות רבות חוששות לנקוט עמדה ביקורתית ופוליטית מחשש פן תאבדנה את מקום עבודתן או לא תצלחנה במשימות ההגמוניות של השירות. השגת מטרה זו קשה יותר למעקב. זאת מכיוון שמדובר בדיווח עקיף של המשתתפות על השפעתן על השירותים. יש צורך במחקר עתידי שיבדוק את השפעת העובדים הסוציאליים הפועלים בגישת הפרקטיקום על השירותים שבהם הם עובדים.

במאמר זה מוצגת הטענה כי לימוד על תרבויות אינו מספיק ואף יכול להיות סטריאוטיפי. הבנת הקשרים שונים, מורכבות, היברידיות והקשר פוליטי הן אבני יסוד של טיפול מותאם-הקשר, ופיתוח הפרספקטיבה הוא תהליך ממושך המתפתח במפגשים חוזרים ונשנים עם משפחות בהקשרים של מודרות והדרה. לפיכך מדובר בתהליך רב-שנים. מומלץ להמשיך את ההדרכה לפי גישה זו לאחר סיום הפרקטיקום,

וגם לערוך מחקר-אורך להערכת התהליך. לגבי הפנמת הגישה, יש להסתייג ולומר כי פרקטיקום ברמה כה גבוהה של השקעה אישית בכל סטודנט עשוי להניב תוצאות דומות גם כאשר הוא מתנהל על פי גישה אחרת. בנוסף, יש לציין כי כל עוד ניתנים ציונים לפרקטיקום ייתכן כי יחסי הכוח בין המרצה לסטודנטים ימשיכו להתקיים, ובכך נשמרת היררכיה אקדמית. יתכן כי הדיווחים מוטים בשל השאיפה לרצות את הסמכות ולהשיג ציון גבוה. לפי הגישה הביקורתית, יש גם מקום לבחון את ההמשגות שבהן אנו משתמשים במאמר הנוכחי. לדוגמה, ההמשגה של עבודה סוציאלית מותאמת-הקשר הקוראת לשותפות עם המשפחה וממצבת את נותן השירות בתפקיד חוקר ולומד, מעוררת מחשבה לגבי הצורך באתגור המונחים 'טיפול', 'מטופל' ו'מטפל'. אפסטון (Epston, 1999) השתמש במונח co-research לתיאור החקירה משותפת של המטפל והמטופל את הבעיה והשפעותיה (בפרקטיקה של החצנה). פריירה ומקאדו (Freire & Macedo, 2007) משתמשים במונח co-creators, מונח המאגד את יחסי הכוח בין מורה לתלמיד ומתאר את הידע שנוצר במפגש ביניהם. ייתכן שאפשר להשתמש במונחים אלו גם לחקירה משותפת של זהויות והקשרים. השותפים מכוונים ביחד להכרת המציאות, אך גם ליצירת מציאות משותפת חדשה. לדברי פריירה שני הצדדים שותפים לא רק במשימה של הסרת הצעיפים מעל פני ה'מציאות', מהלך המאפשר להם להכירה באופן ביקורתי, אלא גם במשימה של יצירה מחודשת של ידע זה. ההתכווננות אל מושא ההתכווננות מתוך פרלקטיביות ופעולה עוזרת בגילוי הכוחות של שני הצדדים ובגילוי תרומתם ליצירה המשותפת. כך נוצרות מחויבות ושותפות אמיתית.

מקורות

- אבישר, ס. (2014). טיפול פוליטי: פסיכותרפיה בין האישי לפוליטי. תל-אביב: הוצאת רסלינג.
- אלקרינאוי, ע. (1999). טיפול נפשי רגיש תרבות בחברה הערבית. בתוך: ק. רבין (עורכת), להיות שונה בישראל: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל (עמ' 65–74). תל-אביב: רמות — אוניברסיטת תל-אביב.
- בן דויד, ע. (1999). טיפול רגיש-תרבות. בתוך: ק. רבין (עורכת), להיות שונה בישראל: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל (עמ' 273–282). תל-אביב: רמות — אוניברסיטת תל-אביב.
- גבעון, י. ובן-זקן, א. (2001). מבוא לאינפורמטיקה חינוכית — מושגים, עקרונות ושיטות בשילוב טכנולוגיות דיגיטליות בחינוך. הוד-השרון: הוצאת מבט.
- גטניור-קאלוש, מ. (2015). זהות במעבר: ילדות באתיופיה, אימהות בישראל. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- יאלום, א. (2002). מתנת התרפיה: מכתב גלוי לדור חדש של מטפלים ומטופלים. תל-אביב: כנרת.
- להב, ט. (1999). האשה ממוצא מזרחי בטיפול משפחתי. בתוך: ק. רבין (עורכת), להיות שונה בישראל: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל (עמ' 201–217). תל-אביב: רמות — אוניברסיטת תל-אביב.

- מוזס, צ., אבינר-קירשנבאום, ס. וגולדברגר ר. (2010). מאפיינים ייחודיים של פסיכותרפיה באוכלוסייה הדתית. *פסיכואקטואליה*, 34–38.
- מורגנשטרן, מ. וקורין-לנגר, ס. (2000). עבודה עם עולים חדשים מברית המועצות לשעבר. בתוך: ק. רבין, ע. שפירא-ברמן, וא. קדמוני, (עורכות), *טיפול משפחתי וזוגי לאוכלוסייה במצוקה מעדות שונות (עמ' 87–98)*. תל-אביב: רמות — אוניברסיטת תל-אביב.
- נדן, י. (2012). השיח הרב-תרבותי בחינוך והכשרה לעבודה סוציאלית בישראל. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.
- סלונים-נבו, ו. ושרגה, י. (1999). התערבות משפחתית עם עולים מחבר-העמים: כיווני מחשבה. בתוך: ק. רבין (עורכת), *להיות שונה: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל (עמ' 121–151)*. תל-אביב: רמות — אוניברסיטת תל-אביב.
- Amundson, J. K. (2001). Why narrative therapy need not fear science and “other” things. *Journal of Family Therapy* 23, 175–188. doi: 10.1111/1467-6427.00177
- Anderson, H., & Gehart, D. (2007). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. New York, NY: Routledge
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction* (pp. 25–39). Newbury Park, CA: Sage.
- Baum, N. (2007). Social work practice in conflict-ridden areas: Cultural sensitivity is not enough. *British Journal of Social Work*, 37, 873–891. doi:10.1093/bjsw/bcl050
- Bertrando, P. (2007). *The dialogical therapist: Dialogue in systemic practice*. London, England: Karnac Books.
- Bogo, M., Tsang, A. K. T., & Lee, E. (2011). Cross-cultural clinical social work practice. In J. Brandell (Ed.), *Theory and practice in clinical social work* (2nd ed., pp. 693–715). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Epston, D. (1999). Co-research: The making of alternative knowledge in narrative therapy and community work. In *Narrative therapy and community work: A conference collection* (pp.137–157). Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.
- Freire, P., & Macedo, D. P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Garran A. M., & Werkmeister-Rozas, L. (2013). Cultural competence revisited. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 2, 97–111. doi: 10.1080/15313204
- Gergen, K. J. (2011). *Relational being: Beyond self and community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Guilfoyle, M. (2003). Dialogue and power: A critical analysis of power in dialogical therapy. *Family Process*, 42, 331–343. doi: 10.1111/j.1545-5300.2003.00331
- Guilfoyle, M. (2005). From therapeutic power to resistance?: Therapy and cultural hegemony. *Theory & Psychology*, 15, 101–124. doi: 10.1177/0959354305049748

- Lee, E. (2010). Re-visioning cultural competencies in clinical social work practice. *Families in Society*, 9, 272–279. doi: 10.1606/1044-3894.4005
- McDowell, T., & Jeris, L. (2004). Talking about race using critical race theory: Recent trends in the Journal of Marital and Family Therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 81–94. doi: 10.1111/j.1752-0606.2004.tb01224
- Nadan, Y. (2017). Rethinking “cultural competence” in international social work. *International Social Work*, 60, 74–83. doi: 10.1177/0020872814539986.
- Nadan, Y., & Ben-Ari, A. (2015). Social work education in the context of armed political conflict: An Israeli perspective. *British Journal of Social Work*, 45, 1734–1749. doi: 10.1093/bjsw/bct212.
- National Association of Social Workers (NASW) (2007). *Indicators for the achievement of the NASW standards for cultural competence in social work practice*. Washington, DC: NASW.
- National Association of Social Workers (NASW) (2015). *Indicators for the achievement of the NASW standards for cultural competence in social work practice*. Washington, DC: NASW.
- O’Connell, B. (1998). *Solution-focused therapy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petr, C. G. (2004). *Social work with children and their families: Pragmatic foundations* (2nd ed., pp. 188-1-89). New York, NY: Oxford University Press.
- Roer-Strier, D., & Ben Ezra, D. (2006). Inter marriages between Western women and Palestinian men: Multidirectional adaptation processes. *Journal of Marriage and Family*, 68, 41–55. doi: 10.1111/1741-3737200600232
- Shellenberger, S., Dent, M., Davis-Smith, M., Seale, J., Weintraut, R., & Wright, T. (2007). Cultural genogram: A tool for teaching and practice. *Families, Systems, & Health*, 25, 367-381.
- Song, K. H. (2004). *Beyond multiculturalism in social work practice*. Lanham, MD: University Press of America.
- Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stone-Fish, L. (1989). Comparing structural, strategic, and feminist informed family therapies: Two Delphi studies. *The American Journal of Family Therapy*, 17, 303–314. doi: 10.1080/01926188908250777

