

המאמר נכתב במסגרת קורס "אפק"

המרכיב החווייתי בחניכה

קשר טוב בין חונך לחניך צריך להוביל אותם ממצב שבו השניים הם יחידה אחת, כמעט בלתי נפרדת, למצב שבו החניך מקבל עצמאות מוחלטת

מבוא

לפי המילון למונחי צה"ל "חניכה" היא "אימון ותרגול של חייל בפעולה כלשהי".¹ ההגדרה ל"הדרכה", לעומת זאת, היא "התחום והפעילויות שנועדו להעביר לחייל ידע, הבנה ומיומנויות". ניכר שההגדרות דומות למדי. על פי תורת האימונים של צה"ל,² ההגדרה של "חניכה" היא פעולתם של המדריך או של המפקד (שממלא תפקיד של מדריך) והיא באה לידי ביטוי במתן סיוע לחניך לעשות פעולות שונות ובהכוונת החניך. החניכה נחשבת לפעולה טבעית של המפקד ונכללת במגוון פעולות הפיקוד והשליטה שמוטלות עליו

אלברט בנדורה את המושג Self Efficacy, שאותו ניתן לתרגם לתחושת מסוגלות עצמית או האמונה שיש לאדם ביכולתו לעשות פעולות בתחום מסוים - אמונה שנובעת בעיקר מחוויות קודמות של הצלחה. במילים אחרות, פופר לוקח את החניכה צעד אחד קדימה, מעבר לפעולת החונך אל מול החניך, אל עולם התחושות הסובייקטיבי של החניך. לדעתי, במאמרו נמנע פופר מלעשות את הצעד הגדול והמתבקש שאותו אני מציע במאמר הזה: חניכה היא בעיקר חוויה שמושפעת לחונך ולחניך. החניכה קיימת בצה"ל בין מפקד לפקוד, בין

בעיתות שגרה ובעיתות מלחמה. ניכר שבהגדרה הצבאית נעדר המרכיב הפסיכולוגי שכלול אף הוא בפעולת החניכה, גם אם הוא מובלע וסמוי מן העין. במאמרו על החניכה מציג פופר³ את שני מרכיבי המרכזיים: הראשון מזכיר במידה רבה את ההגדרות הצבאיות שצוינו לעיל ומתייחס ללמידת מיומנויות (Skills) מבעל ידע מקצועי ספציפי, והשני הוא מרכיב פסיכולוגי. פופר שואל מתיאוריית הלמידה החברתית של



חונך וחניך בצה"ל | חונך שיימנע מלהתרכז בחניך, יעסוק במשימת החניכה ללא המעורבות הרגשית המתאימה וללא שיקוף ראוי, יתרום להתפתחותו של עצמי מקצועי כוזב אצל החניך

סא"ל ד"ר אריאל בן יהודה קצין הרפואה של עוצבת הפלדה



קצין מקצועי לקצין שכפוף לו מקצועית ובין עמיתים. ייתכן שזהו ההבדל המהותי בין ההגדרה המקובלת בצה"ל לזו שמובאת כאן. חניכה, מאחר שהיא מבוססת על חוויה, פועלת באופן דרסטי, שהרי שותפים לה שניים. החוויה היא חומר הגלם להתפתחותם של מרכיבי החניכה הטובה, כפי שאתאר, והיא זו שמחוללת ומקדמת את העצמי המקצועי של החניך. לחניכה הטובה כמה מרכיבים שאנחנו במאמר הזה בעזרת התיאוריה של הפסיכר-אנליטיקאי דונלד ויניקוט⁴, אך גם באמצעות התבוננות מפוכחת במציאות בצה"ל.

חניכה עושים באהבה

"אפשר להאכיל תינוק בלי אהבה, אבל אי-אהבה או טיפול לא אישי אין ביכולתם ליצור ילד-אדם אוטונומי חדש"⁵

ניתן לתאר את מערכת היחסים שבין החונך לחניך, כפי שכבר תיארתי קודם, כמערכת יחסים בין דמות בוגרת, בעלת ידע מקצועי וסמכות, לבין דמות חסרת ניסיון, לעיתים קרובות צעירה השואבת את סמכותה, בין היתר, מהגיבוי שניתן לה מהרמה הממונה. בכך דומה החניכה במובנים רבים להורות. התינוק הנולד מצוי כל כולו בעולם של משאלות ושל צרכים שאותם יש לספק: יש לחממו כשקר לו, להאכילו כשהוא רעב, להרגיעו כשהוא מפחד או חש ברע.

על פי ויניקוט, הסביבה שסיפקה האם בשלבי החיים הראשונים של התינוק משפיעה באופן משמעותי על התפתחותו הרגשית. לדבריו, הטיפול בתינוק הופך לעיסוק המרכזי של האם, ולרוב היא דוחקת הצידה את הטיפול בענייניה

כדי להפנות את מרב משאביה לתינוק. אף שלכאורה הצרכים של התינוק מתמקדים בעולם הפיזי - חימום, הזנה, ניקיון וכו' - הרי חשובים לא פחות הם צרכיו הרגשיים. כדי להתפתח פיזית ורגשית זקוק התינוק לקשר הרגשי המיוחד עם אמו. אומנת - טובה ככל שתהיה, שתספק את כל צרכיו הפיזיים של התינוק, אך ללא החום האמהי - תגדל תינוק פגוע פיזית ונפשית.

החוויה היא חומר הגלם להתפתחותם של מרכיבי החניכה הטובה

חוויתו של התינוק באותו השלב היא של היותו מרכז היקום וגם של היותו כל יכול, שהרי כולם ורקדים לפי החליל שלו. ויניקוט גורס שאין בנמצא "אם מושלמת" אלא אם שהיא "טובה דיה" וכי היא חיונית להתפתחות התינוק. בהדרגה - כותב ויניקוט - חוזרת האם לעסוק גם בענייניה שלה, והתינוק לומד בהדרגה על קיומה של מציאות אובייקטיבית שמעבר לעולם הסובייקטיבי שלו. ומה קורה בחניכה? לדעתי, בדומה לקשר הראשוני אם-תינוק גם תחילתה של חניכה היא בהענקת חווית ביטחון. אינני מתכוון

לתחושת המסוגלות העצמית שאותה תיארתי קודם, שנובעת בעיקר מהתנסויות מוצלחות בעבר. החניך הצעיר והלא מנוסה יזעק לעיתים קרובות מאוד לעזרתו של החונך, וזה ייענה לו ולצרכיו. בשלב הראשון יתקבל הרושם כאילו החונך והחניך הם יחידה אחת, כאילו אין לחניך קיום ללא החונך, אבל למרות זאת חווית החניך תהיה - אם החניכה תיעשה באופן מיטבי - "אני מצליח, אני יכול לבד". זוהי חוויה שמעניקה לו תחושה שהוא כל יכול.

בהדרגה יוכל החונך לסגת ולהיפרד מן החניך באופן שיאפשר לו גם להיכשל מדי פעם, אך עדיין לחוות תחושת ביטחון מתוך הידיעה כי יש מישהו מאחוריו במקרה שימעד - מישהו שנמצא שם לא רק מתוקף תפקידו, אלא מתוך רצון ואכפתיות אותנטית.

אם החניך ייאלץ להתמודד לבדו עם המציאות הקשה כבר מן ההתחלה, יוביל הדבר, ללא ספק, לכישלונות, ביטחונו העצמי יתערער, וכמובן גם תחושת המסוגלות שלו תיפגע קשות. גרוע מכך, יתערער אמונו כי יש מישהו בעולם שאכפת לו ממנו ורוצה בהצלחתו, ואף יקטן הסיכוי שחניכה טובה בעתיד תוכל להחזיר לחניך את ביטחונו העצמי ואת תחושת המסוגלות.

כל חניך זקוק למענה שונה שמותאם לו אישית כדי להקנות לו תחושה שהוא כל יכול. למשל, קצין שמתחיל את תפקידו הראשון לאחר קורס הקצינים יימצא קרוב לודאי בחרדה גדולה ויזדקק לעיתים קרובות לאישור ולתמיכה של מפקדו, עד שירגיש שהוא יכול לקבל החלטות לבד. לעיתים יביע זאת הקצין הצעיר בפניות

מהי חוויה?

הוא אינו יכול לתאר כמעט דבר מהדרך שעשה אף שהחושים הם שהובילו אותו למחוז חפצו. אם באותה הנסיעה היה קופץ לכביש בעל חיים כלשהו, חווית הבהלה הייתה בוודאי נחקקת בזיכרונו. ברצוני להתייחס לחוויה כפי שמופיעה בהגותו של דונלד ויניקוט, רופא ילדים ופסיכואנליטיקאי שפיתח תיאוריה פסיכולוגית ותפיסה טיפולית על בסיס התבוננות ותצפיות בתינוקות ובאימותיהם ובחינת הקשר ביניהם. ויניקוט לא התייחס במוקד הגותו לפסיכופתולוגיה כפי שנתפסה באופן מסורתי בפסיכואנליזה, אלא לטיב החוויה הסובייקטיבית של המטופל. זוהי הסיבה שמושגי התיאוריה ומושאייה: היחידה אם-תינוק או מטפל-מטופל מתאימים בעיני גם לקשר חונך-חניך, וזאת מבלי לגלוש לאינפנטיליזציה או לפסיכולוגיזציה של התהליך.

מהי חוויה? ההגדרה המילונית⁶ היא: "הרגשה עמוקה, התרשמות רבה מדבר מה מלווה רגשי התפעלות, הזדהות וכו'" או "ניסיון חיים, מאורע שרישומו רב על האדם". להערכתי, מיטיב המושג חוויה לתאר את הנעשה בחניכה טובה בכלל ובצה"ל בפרט. מהו אותו דבר שאנו רוצים להשיג בחניכה טובה? תחילה אנו מעוניינים לייצר מסרים תיאורטיים או מעשיים שייקלטו בחושיו של החניך. הקליטה באמצעות החושים היא בחלקה רצונית ומודעת ובחלקה מחלחלת פנימה מבלי דעת. בהמשך אנו מעוניינים בהפנמת המידע אצל החניך - הפנמה שנובעת מתחושת הזדהות עמוקה. יש סיכוי טוב שרישומה של הפנמה כזאת בזיכרון לא יימחה בנקל. הדוגמה הטובה ביותר לזרימת מידע דרך החושים בלי שאנו מודעים לכך היא של נהג שמגיע ליעדו בסופה של נסיעה ארוכה. עם הגעתו

חוזרות ונשנות למפקדו, ולעיתים לא יבטא את מצוקתו ולא יפנה למפקדו אפילו פעם אחת. תפקידו של המפקד-החונך במקרה כזה הוא להיות ער לצרכיו של פקודו החניך, להיות סבלני לפנייתו המרובות, או, לחלופין, להגיע אליו ולסייע באופן יזום גם ללא פנייה או בקשה שלו. הדרך הנכונה היא לתמוך מקרוב, להפגין אמפתיה ולסייע באופן טבעי בלי לייצר המולה סביב פעולת החניכה, אך באופן שייתן תחושה ש"יש מישהו לצידי שתומך בי ובפעולתי כן שאצליח ואשרוד". חוויה מוצלחת עוד יותר תהיה: "אני מצליח בכוחות עצמי. אתגבר על הקשיים גם בעתיד בכוחות עצמי ובעזרת מפקדי".

עקרון השיקוף בחניכה

"כשאני מסתכל, אני נראה, משמע אני קיים. אני יכול עכשיו להרשות לעצמי להסתכל ולראות. עכשיו אני מסתכל באופן יצירתי, ומה שאני מתפיס (גורם למשהו להיות נתפס - apperceive) אני גם תופס".⁷

בניסוי שנערך ב־1931 השוו תינוק בן 6 חודשים לגור שימפנזה בן אותו הגיל. לשני הנבדקים הוצגה מראה. התוצאות הראו את ההבדל בין תינוק אנושי ליצור הקרוב לו ביותר בממלכת החי בן אותו הגיל. בעוד שתינוק השימפנזה זיהה מהר מאוד שמדובר בתמונה שהיא אשליה ואיבד עניין במראה, התינוק בן ששת החודשים הוקסם מבואתו, אימץ אותה בחדווה וראה בה את דמותו שלו.⁸ הניסוי מעיד בעצם על החשיבות הגדולה שיש לשיקוף דמותו של האדם בעבור עצמו. ויניקוט גורס שהתינוק המביט בפני אמו רואה שם את עצמו. יותר נכון, הוא רואה את פני אמו, ומראה פניה קשור למה שהיא רואה, קרי אותו עצמו. מה שהוא רואה נותן אפוא לתינוק אישור שהוא קיים.

גם בחניכה קיים שיקוף כזה. השיקוף אינו מתן משוב בנוסח "התבוננתי בך וראיתי שעשית כך וכך... עדיף היה לו היית עושה כך וכך..." או "טוב שכך עשית". הכוונה היא לשיקוף הנובע מההתבוננות של החניך בחונך ומה שהוא רואה שניבט מעיני החונך. החוויה הניבטת מעיני החונך, כמובן במובנה הרחב ביותר, נובעת גם מדבריו וממחשבותיו ויכולה להיות התלהבות, התרגשות וסיפוק ויכולה להיות אכזבה ועצב. מתי החניך מתבונן בפני החונך ואינו רואה את

עצמו? כאשר החונך טרוד בענייניו ואינו פנוי למעשה החניכה. כשהמפקד עסוק במילוייה של משימה כלשהי ולא רואה את פקודו, הוא אינו חונך כהלכה. כאשר מפקד בז לפקודו או סולד ממנו, הוא אינו מסוגל לחונך כהלכה. כאשר החניכה היא בעיני המפקד נטל והוא עושה אותה בלי להתאימה לצורכי החניך, התוצאה היא שהחניך אינו זוכה לשיקוף, ולכן אינו מסוגל לפתח עצמי מקצועי משל עצמו. הוא ימשיך לחפש את השתקפותו בפני חונכו, עד שיאבד תקווה ואז יתכנס לתוך עצמו וימנע מלחפשה עוד. הדרך לשיקוף אמיתי של החניך היא באמצעות השתתפות אמיתית של החונך במעשה החניכה, בהתכוונותו הרגשית המלאה. אם כך עושה החונך, הרי כאשר מביט בו החניך הוא יוכל לזהות את השתקפות עצמו בפניו ולהתפתח.

כשהמפקד עסוק במילוייה של משימה כלשהי ולא רואה את פקודו, הוא אינו חונך כהלכה

תחילתה של חניכה היא בהענקת חוויות ביטחון

מתוך ההגדרה הזאת של שיקוף ברצוני לקחת את המושג המוכר "דוגמה אישית" למקום קצת אחר. הדוגמה האישית במובנה המקובל מתמצתת במשפט מתוך דברי גדעון לוחמיו: "ממני תראו וכן תעשו..." והיה כאשר אעשה כן תעשו" (שופטים ז, יז). כלומר, התבוננו בי, ראו כיצד אני פועל ועשו כך גם אתם. אם כאשר חניך המתבונן בחונכו רואה רק אותו ולא רואה כלל את עצמו, מדוע זוהי דוגמה טובה? הדוגמה היא טובה כאשר היא מכוונת לחניך ולא לחונך. מפקד-חונך אוסף את פקודיו כדי לתת להם פקודה לקראת פעולה מבצעית. לאחר מתן הפקודה נעשה תחקיר פרטני של כל אחד ממפקדי כוחות המשנה, ובמהלכו בוחן המפקד-החונך את תוכניתו של כל אחד מפקודיו החניכים. מה רואה הפקוד בזמן התחקיר בפני מפקדו? האם הוא רואה שם סיפוק וגאווה על התוכנית המוצגת לזו? האם הוא מתרשם מהתושייה ומהתחבולה, או שמא פניו מביעות חוסר אמן וחרדה נוכח התוכנית המוצגת? האם ייתכן שהמפקד אינו מסגיר בהבעתו או בדבריו את דעתו ובכך מעצים

את תחושת המתח ואי-הוודאות של פקודיו? המפקד יכול להעיר לפקודו, לאחר או לדחות את תוכניתויהם, אך החוויה שתיצר בקרב הפקודים בזמן התחקיר כתוצאה מן המשתקף בפני המפקד היא שתקבע את מידת התועלת שיפיקו מפעולת החניכה.

הקשר בין חניכה ליצירתיות

"העצמי האמיתי הוא המצב התיאורטי שממנו

באים המחוזה הספונטנית והרעיון האיש.

המחוזה הספונטנית היא העצמי האמיתי

בפעולה. רק העצמי האמיתי יכול להיות יצירתי,

ורק העצמי האמיתי יכול להרגיש ממש".⁹

תיאירתי שני מרכיבים בטיפולה של האם בתינוק על פי ויניקוט. הראשון קשור להשקעה האימהית ולהיענותה האוהבת והאמפתית המספקת חום, ביטחון והכלה רגשית. השני קשור בצורך של הילד להיראות ולהשתקף בפני אמו וביכולתה של האם - באמצעות פניה, דבריה ומחוויות - לתת משמעות לחוויותיו של הילד ולשקף לו אותן.

לפי ויניקוט, בעיקר שני המרכיבים האלה מולכים להכרות עמוקה של הילד עם עצמו ובהמשך לגיבושו של "עצמי אמיתי" (True self) וייחודי. העצמי האמיתי הוא התורם לתחושת המשמעות האישית, לספונטניות וליצירתיות של הילד.

מה קורה בהיעדרו של טיפול אימהי מספק? כישלון התהליך מתואר באופן הבא: האם מתקשה להתאים את עצמה לצורכי הילד בצורה "טובה דיה", והילד מתקשה לקבל מענה רגשי לצרכיו - אם בצורת אמפתיה ואם בצורת שיקוף. כתוצאה מכך נע הילד - מתוך רצון בהישרדות רגשית - לכיוון צייתני, מרצה, כנוע ולא יצירתי. לכאורה, הוא "ילד טוב", בפועל זהו ילד חסר קול אישי ונעדר עצמי אמיתי - בעל "עצמי כוזב" (False self).

מובן שהמצב אינו דיכוטומי: "עצמי כוזב" - רע ו"עצמי אמיתי" - טוב. כאמור, ויניקוט לא עסק בתיאורטיזציה של פסיכופתולוגיה. העצמי נמצא על רצף, ול"עצמי הכוזב" יש תפקידי הגנה, במיוחד במצבים קשים. בקצה האחד על פני הרצף שולט "העצמי הכוזב" בחיי האדם ומתחזה לאמיתי, ואילו "העצמי האמיתי" הוא חבוי. בקצה האחר מייצג "העצמי הכוזב" התנהגות מקובלת ומשרת, למשל, צרכים חברתיים, אך לא באופן המבטל את "העצמי

החליפו את היצירות ואת התעוזה, ולכן גם נוספה, לבסוף, תחושה של מפח נפש.

סיכום

הדרך הטובה ביותר לדעת האם נתתי חניכה טובה היא לשאול: מה נתתי? מה הוא קיבל? אם התשובה היא דבר מה מרכזי יחיד וממשי, קרוב לוודאי שלא נתתי הרבה. חניכה טובה אמורה לתת אינטגרציה של חוויה סובייקטיבית עם התנסות תיאורית או מעשית או בלעדית (זו יכולה לבוא גם בהמשך). חניכה נעשית כל הזמן ובכל מקום. היא אינה תחומה בגבולות של זמן ושל מרחב. מאחר שעיקרה הוא החוויה, הרי שהחניכה מתקיימת בכל אינטראקציה של החונך עם החניך. זו יכולה להיות שיחת חולין, ארוחת צהריים, מבצע ניקיון, ביקורת פתע, פקודה לתוכנית מבצעית ושיחה באמצעות מכשיר קשר בזמן לחימה. בכל אחד מהמצבים האלה מצויים כל מרכיבי החניכה שתוארו כאן: מתן תחושת ביטחון, שיקוף וקידום העצמי המקצועי.

אנו חונכים כל הזמן, גם בלי שאנו מודעים לכך, בכל אינטראקציה שלנו עם פקודינו הישירים או המקצועיים. לא ניתן כמעט לתכנן חניכה או לחשוב עליה בזמן אמת, והיא אינטואיטיבית בעיקרה. עוצמתה של החוויה תורמת לכך שזיכרונה אינו מוקהה בנקל, וכך החניכה היא גם לתמיד. בתהליך של הפנמה ושל הזדהות הופכים החונכים הטובים להיות חלק מהחניכים. באופן הזה החונכים הטובים ימשיכו לעודד עם החניכים עוד זמן רב אחרי שיפרדו מהם. קצת כמו הורים.

תודה לסא"ל (מיל) ד"ר שלמה מנדלוביץ' על הידידות, על ההשראה ועל... החניכה

הערות

1. המילון למונחי צה"ל, 1998.
2. תורת האימונים, 2006, עמ' 18-19, מסמך פנימי בצה"ל.
3. מיכה פופר, "חניכה", משאבי אנוש 33-34, 1990, עמ' 6-9.
4. סטיבן א' מיטשל ומרגרט ג' בלאק, פריד ומעבר לו, תולעת ספרים, תל-אביב, 2006, עמ' 189-201.
5. דונלד ו' ויניקוט, "המקום שבו אנו חיים", בתוך: משחק ומציאות, עם עובד, תל-אביב, 2007, עמ' 122-127.
6. מילון אבן שושן המרכזי, הוצאת המילון החדש בע"מ, 2009.
7. דונלד ו' ויניקוט, "תפקיד הראי של האם ושל המשפחה בהתפתחות של הילד", בתוך: משחק ומציאות, עם עובד, תל-אביב, 2007, עמ' 128-134.
8. דילן אוונס, מילון מבואי לפסיכואנליזה לאקאניאנית, רסלינג, תל-אביב, 2005, עמ' 231.
9. דונלד ו' ויניקוט, "עיוות האני במונחים של עצמי אמיתי ועצמי כוזב", בתוך: עצמי אמיתי, עצמי כוזב, הוצאת עם עובד, 2009, עמ' 199-213.



חונך וחניך בצה"ל | חניכה נעשית כל הזמן ובכל מקום. היא אינה תחומה בגבולות של זמן ושל מרחב

יש מקום להתפתחות, יש מקום להצלחה, ויש מקום לטעות. מהו הביטוי לעצמי מקצועי אמיתי בקרב מפקדי צה"ל? אחת הדוגמאות הטובות לכך היא השיטה של פיקוד מוכון משימה. משמעות השיטה היא שהמפקד החונך מטיל את המשימה, ואילו פקודו החניך מתכנן ומחליט כיצד להוציא את המשימה אל הפועל (במילים אחרות: המפקד אחראי ל"מה?" והפקוד אחראי ל"איך?"). אם מקבל המשימה הוא בעל עצמי מקצועי אמיתי ומגובש, תבוצע המשימה באופן יצירתי ונועז. אם מקבל המשימה לא זכה בתנאי חניכה שאיפשרו התפתחות עצמי מקצועי אמיתי, יתפוס את מקומו עצמי מקצועי כוזב. התוצאה תהיה ביצוע המשימה בזהירות יתרה, "על פי הספר", ללא מעוף ובלי להעז. יתרה מכך, ביצוע המשימה ילווה במתח, בחרדה ובחוסר הנאה: תחושת כורח ואילוץ בלתי נעימה תחליף את חדות היצירה. ביקורת רבה על מפקדים בדרג הביצועי במלחמת לבנון השנייה רומזת, להערכתי, על היעדרו של עצמי מקצועי אמיתי מגובש אצל חלקם. רבים מהם התלוננו שלא קיבלו "משימה ברורה", שלא ידעו מה נדרש מהם, ובמילים אחרות: סבלו מחרדת ביצוע בשל החשש לטעות וזאת בלי לקבל גיבוי. הזהירות וההיסוס

האמיתי היצירתי והיצירתי. ומהו הקשר של החניכה לכל זה? ובכן, החונך שמאפשר לחניך חווית ביטחון רגשית מחד ומשקף לו, כפי שתואר קודם, את עצמו באופן האותנטי ביותר מאידך, יתרום להתפתחות עצמי מקצועי אמיתי, להבדיל מעצמי מקצועי כוזב. החניך בעל העצמי המקצועי האמיתי יהיה בעל זהות עצמית מקצועית מגובשת, לא יחשוש מהתנסויות חדשות ומנטילת סיכונים מחושבת ויהיה יצירתי בעבודתו. כל זאת מתוך תחושת ביטחון ואומץ אישי ובידיעה כי גם אם ייכשל, יזכה לתמיכה ולגיבוי של החונך. חונך שיימנע מלהתרכז בחניך, יעסוק במשימת החניכה ללא המעורבות הרגשית המתאימה וללא שיקוף ראוי, יתרום להתפתחותו של עצמי מקצועי כוזב אצל החניך. משמעות הדבר היא שהחניך ישתדל אומנם לרצות את החונך, יעבוד "לפי הספר", אך יימנע ממקוריות ומתעוזה, עבודתו תהיה נעדרת יצירתיות וקרוב לוודאי שתלווה במתח ובחוסר הנאה. יש לציין שגם בהקשר הזה אינני מתכוון לתפיסה דיכוטומית. המשמעות, כמובן, אינה שבעל תפקיד זה או אחר צריך לפעול ללא ארגון וללא חוקים בשם אותה האותנטיות או היצירתיות, אלא שגם במסגרת גבולות הגזרה המקצועיים יש מקום לביטוי עצמי מקצועי,