

## גילוי עצמי דרך ניתוח נרטיבי

ד"ר ארה פריצקר

### תקציר

המאמר הנוכחי בוחן שלושה נרטיבים של שלוש סטודנטיות להוראה שהשתתפו בקורס: "הגישה הנרטיבית בחקר הניסיון המעשי". בשלושת הנרטיבים נעשה שימוש במודל הניתוח הנרטיבי (Narrative Analysis), שבאמצעותו ביקשו הכותבות לחקור שאלה דומה הקשורה בסוגיית בחירתן במקצוע ההוראה.

מטרתו של המאמר הנוכחי להאיר את תרומתו של הניתוח הנרטיבי לתהליכי גילוי וחקר עצמיים של הכותבים באשר לסוגיה הנחקרת. המתודולוגיה המחקרית נסמכה על עבודתו של גרגן (Gergen, 2001), שלפיה ניתן להתחקות בנרטיב אחר שלושה קריטריונים: היעד של המספר כפי שהוא בא לידי ביטוי בנרטיב, האירועים המוסברים בדרך להשגת היעד והתוצאה המשמעותית-ערכית בעיני המספר.

במענה לשאלה מה הכותבים מגלים על עצמם בעבודותיהם הנרטיביות, ממצאי העבודה מלמדים על תרומתו של הניתוח הנרטיבי להבנת הכותב את עצמו ואת זהותו. הניתוחים הנרטיביים חשפו בירור מעמיק של מחשבות ורגשות ביחס לתהליכי בחירה והחלטה שעשו הסטודנטיות במהלך האירועים שחוו ותיארו.

### הרקע למאמר

נתוני המחקר הם שלוש עבודות נרטיביות שונות שכתבו שלוש סטודנטיות כחלק מחובות הקורס: "הגישה הנרטיבית בחקר הניסיון המעשי". הקורס הועבר במסגרת לימודי B.ed. במכללה להכשרת מורים. השתתפו בו סטודנטים להוראה, מורים וגננות בפועל. הקורס נשא אופי של סדנה, והתקיימה בו פעילות נרטיבית משולבת של כתיבת סיפורים ושיחה על אודותיהם. שלוש העבודות שנבחרו עשו שימוש בניתוח נרטיבי ובחנו שאלת מחקר דומה. מטרתו של המחקר להאיר את תרומתו של הניתוח הנרטיבי לתהליכי גילוי וחקר עצמיים בהתייחס לשאלה הנחקרת.

## על הכתבות

**איילה** היא סטודנטית עולה חדשה מברית המועצות לשעבר. היא הוכשרה להוראה בארץ הולדתה ואף עבדה כמורה עד לעלייתה לארץ. משעלתה למדה במכללה במסלול להכשרת מורים מתוך מטרה להשיג תעודת הוראה ולשמש מורה בארץ. איילה השתתפה בקורס בלימודי ה-B.ed. וביקשה לבדוק בעבודתה מדוע בחרה במקצוע ההוראה.

**צילי** שימשה מורה חיילת במהלך שירותה הצבאי. בתום שנת שירות נהרגו הוריה בתאונת דרכים. היא החליטה ללמוד במכללה כדי לרכוש את מקצוע ההוראה. השתתפה בקורס נעשתה במסגרת לימודי ה-B.ed. צילי מנסה לבחון כיצד הגיעה לתחום ההוראה והאם היא שבעת רצון ממנו.

**מירי** היא מורה בעלת תשע שנות ניסיון בפועל. בשנת השבתון שלה למדה במכללה כדי להשלים את לימודי ה-B.ed. בעבודתה היא עושה חשבון נפש עם עצמה אם לשוב להוראה בבית ספרה לאחר שנת השבתון.

## רקע תאורטי

### הגישה הנרטיבית

הגישה הנרטיבית בחינוך היא גישה מחקרית המתבוננת אל החיים ב"נרטיבים" (סיפורים), ומנסה להבין את הידע האישי-מעשי של מורים דרך סיפורים וצורות הבעה אישיות אחרות (Clandinin, 1986; Elbaz-Luwisch, 1997). הגישה מתמקדת בקטגוריית המחקרים על ה"אישי", ומייצגת את המעבר מניתוח הניסיון המעשי במונחים של תאוריה אל חקירת הניסיון המעשי כדי לפתח תאוריה (Beattie, 1995). היא מתמקדת בהתנסויות עצמן ובמשמעויות המיוחדות להן, ואינה עוסקת במדידת תוצאות התנהגות.

הגישה הנרטיבית משתמשת בצורות של כתיבה והבעה שונות, שבעזרתן מורים מתארים את ניסיונם המעשי ואת המשמעויות שהם מייחסים לניסיון זה. צורות הכתיבה וההבעה כוללות סיפורים, אוטוביוגרפיות, ביוגרפיות, ראיונות, מכתבים, יומנים ועוד (Casey, 1995-1996; Connelly & Clandinin, 1988). יש המוסיפים, כי הגישה הנרטיבית מפיקה סוגות שונות לחשיבה ודרכים שבעזרתן ניתן לעסוק בחיפוש הנצחי אחר "תסריטי" העבר והעתיד (Rosen, 1986).

אפיון נוסף של הגישה הנרטיבית הוא היותה אינטרדיסציפלינרית. היא כוללת יסודות ספרותיים, היסטוריים, פסיכולוגיים, סוציולוגיים ואנתרופולוגיים (Casey, 1995-1996). השימוש בה מצוי גם בתכניות לימודים של פרופסיות כמו: משפטים, רפואה ופסיכיאטריה (Riessman, 1993), וחרף הקונפליקטים שהיא מעורבת בהם בשאלות של תאוריה, מתודולוגיה ומדיניות, היא זוכה להתרחבות ולפופולריות.

### מחקר נרטיבי

לאחרונה מוצגת בספרות הבחנה בין שני סוגים של מחקר נרטיבי. האחד - "ניתוח של נרטיבים" (Analysis of narratives), והאחר - "ניתוח נרטיבי" (Narrative analysis) (Elbaz-Luwisch, 1997; Polkinghorne, 1995). "ניתוח של נרטיבים" שייך לגישה הפרדיגמטית (Bruner, 1986). הוא עושה שימוש באוסף מסוים של נרטיבים של קבוצה בעלת עיסוק משותף, ומנתח אותם, בדרך כלל איכותנית, כדי להגיע להכללה כלשהי בנוגע לקבוצה או לתופעה הנחקרת. לעומת זאת "ניתוח נרטיבי" הוא מחקר הנעשה באופן נרטיבי. נחקרים בו מקרים מיוחדים, בין אם אינדיבידואליים ובין אם שיתופיים. מטרתו להפיק "יצירה נרטיבית", שתעניק לנתונים משמעות עמוקה ומלאה. "ניתוח של נרטיבים" הוא המסורת מבין השניים, ואילו "ניתוח נרטיבי" עדיין מבסס את מקומו כצורת חקירה. בין אם מדובר ב"ניתוח של נרטיבים" ובין אם מדובר ב"ניתוח נרטיבי", אפשר ללמוד מתוך הספרות על יכולתה של הגישה הנרטיבית לארגן התנסויות, לבנות מציאות (Bruner, 1986) ו"להתחבר" אל הניסיון המעשי וכך לחשוף את עולמם הפנימי של מורים ופרחי הוראה (Connelly & Clandinin, 1988).

### הנרטיב כתופעה וכשיטת מחקר

לאחרונה הופך המונח "נרטיב" (Narrative) למונח ידוע ושכיח בתחום החינוך, וההתייחסות אליו היא גם כאל תופעה וגם כאל שיטת מחקר. ה"נרטיב" כתופעה הוא סיפור פנימי וחיצוני, שמשחק תפקיד חשוב בשנתנו ובחיי הערות שלנו. אנחנו חולמים, זוכרים, מקווים, מאמינים, מתכננים, בונים, לומדים, אוהבים ושונאים בנרטיב (Hardy, 1987). בחיינו אנו יוצרים סיפורים על אודות עצמנו, על אחרים, על אודות האישי והחברתי.

ה"נרטיב" מספק דרכי חשיבה שמבטאות את הקשר בין עבר לבין הווה ועתיד, ובכך חושף ממדים רבים בחשיבתו של הפרט. הוא מחבר זמן עם ניסיון ומחזק את תחושת ההמשכיות. ה"נרטיב" מתאר את האינטראקציות המורכבות שקיימות בהוראה ואת המציאויות הרבות שלהן (Beattie, 1995).

יש הרואים בנרטיב מכשיר ליצירת עולם וביטוי לא רק לאופן שבו אנו יודעים, אלא לאופן שבו מתבהרות לנו עצמנו ידיעתנו וזכותנו לידיעה זו (Brunner, 1994). אחרים מתארים את הנרטיב כפעילות אנושית חיונית בחיינו (Casey, 1995-1996). הנרטיב כשיטת מחקר חושף את עולמם הפנימי של מורים דרך סיפורים, שהם עצמם מספרים על אודות התנסותם, ומנסה להפיק משמעויות חדשות באמצעות שיח חינוכי על סיפורים אלו.

כשיטת מחקר הנרטיב מאופיין בתפיסה הוליסטית של הניסיון, שמחברת את העבר שלנו כילדים, כתלמידים, לניסיוננו החינוכי כמורים, כמכשירי מורים וכחוקרים (Clandinin, 1986). אפיון זה של הנרטיב מלמד שהוא אינהרנטי לחקירתו של ניסיון מעשי. בחקירה נרטיבית כמו ב"נרטיב" עצמו, קיימת התייחסות לממדים של זמן, לפיכך חקירה נרטיבית תכיר בכך שלסיטואציות לימודיות יש ממדים של עבר, הווה ועתיד, שמשפיעים זה על זה. משום כך במהלך החקירה הנרטיבית צפויות להתעורר שאלות על אודות ההתנסות בעבר, ההתנסות השוטפת והעתידית. עצם שאילת השאלות הנ"ל יש בה כדי ליצור תהליך, שבו יתחבר השואל אל הידע האישי-מעשי שלו (Beattie, 1995). חקירתו הנרטיבית של הניסיון המעשי תביא את המורה להכרה שיש ברשותו ידע אישי-מעשי, שהוא משתמש בו במהלך התנסויותיו. החקירה הנרטיבית אף תאפשר לו להבין, כי ידע אישי-מעשי הוא שמכוון את ניסיונו ומעניק לו את משמעויותיו.

יש המטעימים כי יתרונה של חקירה נרטיבית הוא בכך, שהיא מספקת ידע נרטיבי שיחידים וקבוצות יכולים להיעזר בו כדי להגביר את שליטתם בפעולותיהם (אלבז-לוביש, 2001). אחרים מציינים, שחקירה נרטיבית מניבה סוגים שונים של ידע ומייצגת אותם בדרכים שונות. יתרון זה עשוי לקדם תהליכי שינוי והתפתחות פרופסיונלית של מורים ולהפיח משמעויות חדשות בהכשרת מורים (Beattie, 1995).

## נרטיב מהו?

למרות העושר הקיים בצורות הבעה נרטיביות ואולי אף בעטיו, עדיין נשמעת בספרות השאלה "מהו בדיוק נרטיב?" (Fenstermacher, 1994). סביר להניח, שמשום שנרטיב הוא אינטרדיסציפלינרי ומגלם בחובו משמעויות רחבות ומגוונות, תהינה הגדרותיו שונות. בהתייחס ישירות לשאלה "מהו בדיוק נרטיב?", שמציג פנסטרמאכר (Fenstermacher, 1994), אני מבקשת להעיר, שהקושי בהגדרתו של נרטיב הוא אולי עצם עושרו וייחודו. שהרי אם הנרטיב כתופעה הוא סיפור פנימי וחיצוני, שאותו אנו יוצרים על אודות עצמנו, ייתכן ש"רמת הנרטיביות" שלו היא פונקציה

של עומק המשמעויות האישיות והייחודיות הטמונות בו. מכל מקום, יש המגדירים "נרטיב" כסיפור שמספרים על אירועי העבר, שעצם סיפורו הוא פעילות אנושית אוניברסלית (Riessman, 1993). אחרים סבורים שנרטיב הוא צורת הבנתנו את חייו (Taylor, 1989), ויש מי שטוען, כי נרטיב הוא הצורה העיקרית שדרכה ניסיון אנושי נעשה משמעותי (Polkinghorne, 1988).

עיון בהגדרות מלמד כי הראשונה שבהן מאירה את ההיבט האוניברסלי של הנרטיב כפעילות אנושית, שבה אנשים מתארים את אירועי העבר שלהם. שתי ההגדרות האחרונות מדגישות את ההיבט המשמעותי של הנרטיב, כלומר נרטיב לא רק כצורת הבעה או פעילות, אלא מדיום שדרכו אנו מבינים את התנסויותינו, או באופן רחב יותר את חייו. ההיבט המשמעותי הזה עולה בקנה אחד עם דבריה של הרדי (Hardy, 1975), שייחסה לטבע האנושי ולא לאמנות את עובדת היותנו מספרי סיפורים ("It is nature, not art which makes us storytellers").

הגדרה רחבה, שמגלמת את המשמעויות שהוזכרו עד כה ומתייחסת להיבטים האוניברסלי והמשמעותי, היא הגדרתם של קונלי וקלנדינין (Connelly & Clandinin, 1988), שמגדירים את הנרטיב כלימוד המשמעויות שבני אדם מייחסים להתנסויותיהם דרך תהליך אינסופי של סיפור וסיפור מחדש של סיפורים על עצמם, סיפורים המתארים וממחישים את עברם ואת מטרותיהם לעתיד. מתוך הגדרה זו עולה כי הנרטיב מערב שאלות שמתייחסות לא רק לעבר, להווה ולעתיד, אלא לשלושת ממדים אלה יחדיו. בנוגע להוראה אפשר ללמוד מתוך הגדרתם של קונלי וקלנדינין (Connelly & Clandinin, 1988), כי נרטיבים של הוראה יכולו בחובם את ההיסטוריה האישית של המורה, את חשיבתו והרגשתו בהווה ואת פעולותיו והתכוונותיו לעתיד.

### הנרטיב כמסייע להבנת העצמי

לאחרונה עבודות שונות שופכות אור על תפקידו של הנרטיב בהבנת האדם את עצמו ואת זהותו האישית (Gergen, 2001). הנרטיב מערב את המספר בחשיפת עולמו הפנימי על רבדיו השונים. בעצם יצירת העלילה הסיפורית המספר עוסק בעולמו החברתי, המוסרי והערכי. הוא מציג את ההתנסויות של חייו תוך ייחוס תכונות ועמדות לדמויות המעורבות וביסוסן בנרטיב הנרקם. המספר אינו רק מתאר את מציאות חייו אלא אף יוצר אותה. יצירה זו חושפת בפניו את העצמי שלו ומביאה אותו לידי מודעות לעולמו הערכי ולזהותו האישית.

הנחתו הבסיסית של גרגן היא שהזהות האישית מתעצבת דרך "ההיסטוריה הנרטיבית" של האדם. היסטוריה זו כוללת סיפורים שונים של עם, תרבות, חברה ומשפחה, שלאורם אנשים חיים ולאורם נבנית ומתעצבת זהותם הערכית האישית. להערכתו, היכולת לעצב זהות ערכית אישית טמונה ביחסיו האינטימיים של האדם עם סיפורי העבר של חייו. בעבודתו גרגן מעלה קריטריונים שבאמצעותם ניתן לזהות ולנתח נרטיבים בעלי משמעות ערכית למספר. קריטריונים אלה ישמשו בסיס לניתוח שלוש העבודות הנרטיביות שנבחרו ויוצגו בפרק המתודולוגי.

### הנחות היסוד של התכנית הסדנאית

הנחות היסוד של התכנית הסדנאית הן הנחותיה של הגישה הנרטיבית, שלפיהן ידע אישי-מעשי צומח מהתנסויותיו של הפרט ומשפיע על חשיבתו (Butt & Raymond, 1989). זהו ידע חי ונושם (Connelly & Clandinin, 1988) בהיותו כולל לא רק מחשבות, אלא גם ערכים, עמדות, נטיות ורגשות. בהסתמך על הנחות אלה הונחו המשתתפים להתחבר אל ניסיונם האישי-מעשי ולהשיח מתוכו.

## מסגרת המחקר

### נתוני המחקר

נתוני המחקר הם שלוש עבודות שכתבו שלוש סטודנטיות ממשותפות הקורס, איילה, צילי ומירי. בעבודותיהן יושם מודל הניתוח הנרטיבי (Polkinghorne, 1995). ניתוח נרטיבי מכוון לפרוצדורה שבאמצעותה החוקר מארגן את החקירה, כשהוא יוצר ממנה יצירה נרטיבית לכידה. משימתו של החוקר היא ליצור מתוך יסודות הנתונים את העלילה הסיפורית, כך שתאחדם ותעניק להם את מלוא המשמעות בזיקה למטרת המחקר (Polkinghorne, 1995). באמצעות הניתוח הנרטיבי ביקשו שתיים מן הכותבות לבחון מדוע בחרו במקצוע ההוראה והאם הן שבעות רצון מבחירתן, ואילו הכותבת השלישית ביקשה לבחון את הקונפליקט האישי-מקצועי שהיא נתונה בו בנקודת הזמן העכשווית.

יישומו של אותו מודל ניתוחי בשלוש עבודות שונות מחד גיסא וחקירתה של שאלת מחקר דומה מאידך גיסא הצדיקו את בחירתן של שלוש העבודות הנרטיביות לשמש נתונים למחקר הנוכחי.

## שאלת המחקר

המחקר הנוכחי התמקד בשאלה: מהי תרומתו של הניתוח הנרטיבי לתהליכי גילוי וחקר עצמיים של הכותבות בהתייחס לסוגיה הנחקרת?

## המתודולוגיה המחקרית

המתודולוגיה המחקרית נסמכה על עבודתו של גרגן (Gergen, 2001), שכאמור שפכה אור על תפקידו של הנרטיב בהבנת האדם את עצמו ואת זהותו האישית. בעבודתו מציע גרגן קריטריונים שבאמצעותם ניתן לזהות ולנתח נרטיב בעל משמעות ערכית למספר. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשלושה קריטריונים, שיש בהם כדי לקשור את אירועי העתיד לאירועי העבר וההווה של המספר. שלושת הקריטריונים הם: היעד של המספר כפי שהוא בא לידי ביטוי בנרטיב, האירועים המוסברים בדרך להשגת היעד והתוצאה המשמעותית-ערכית בעיני המספר. היעד של המספר משקף את התכוונותו לעתיד, ואילו האירועים המוסברים בדרך להשגתו והתוצאה המשמעותית-ערכית משקפים אירועים משמעותיים מן העבר והווה שלו. ההתייחסות אל הנרטיב, כפי שהוסבר בפרק התאורטי, כאל שיטת מחקר הוליסטית, המכירה בכך שלהתנסויות לימודיות יש ממדים של עבר, הווה ועתיד, הצדיקה את השימוש בשלושת הקריטריונים הללו. שלושת הקריטריונים תורגמו לשלוש שאלות: מהו היעד שהכותב מבקש להשיג בנרטיב או בניתוח הנרטיבי? מהם האירועים שבעיניו הם אלה שמסבירים את ניסיונותיו להשגת היעד? ומהן התוצאות המשמעותיות-ערכיות שמתחווות לו בדרך להשגת המטרה?

בהתייחס לשאלה המכוונת ליעד שהכותב מבקש להשיג, נראה שהיעד נגזר משאלת המחקר כפי שנוסחה בכל אחת משלוש העבודות. האירועים שנבחרו ותוארו כאלה המסבירים ומצדיקים את הניסיונות להשגת היעד, נותחו מן ההיבט של החשיפה והגילוי העצמי של המספרות, ואילו התוצאות המשמעותיות-ערכיות שמתחווות בדרך להשגת היעד מכוונות להבנות חדשות של הכותב, אם היו.

הניתוח של שלוש העבודות ייסמך על בחינתן של שלוש השאלות שצוינו לעיל, תוך תשומת לב מיוחדת לתרומתו של הניתוח הנרטיבי לתהליכי גילוי וחקר עצמיים של הכותבות באשר לסוגיה הנחקרת. אף על פי ששלושת הניתוחים הנרטיביים עוסקים בשאלת בחירת מקצוע ההוראה, לא יתמקד המחקר הנוכחי במענה ישיר לשאלה זו, אלא מתוך כוונה להאיר את תרומתו של הניתוח הנרטיבי לחשיפה עצמית של העוסקים בו בנוגע לסוגיה הנחקרת. בחינתה של התרומה תיעשה באמצעות שלוש השאלות של גרגן, שתשמנה בסיס לניתוח העבודות.

לשלוש העבודות יש, כאמור, מכנה משותף והוא הניתוח הנרטיבי שבחרו שלוש הכותבות ליישם כל אחת בעבודתה. כדי לשקף את שלושת הניתוחים כשלושה ניתוחים עצמאיים מצד אחד וכניתוח נרטיבי של שלושתם מצד אחר, בחרתי אף אני להשתמש במודל הניתוח הנרטיבי וכך לשוות לשלושת הניתוחים מראה של סיפור. הדבר נעשה כדי לשמור על המסגרת הסיפורית העצמאית שנמצאת בבסיס כל אחד משלושת הניתוחים, וכדי להציגם באופן שיעלה בקנה אחד עם זה שננקט בשלוש העבודות. ניתן אפוא לראות במתודולוגיה המחקרית של המחקר הנוכחי ניתוח נרטיבי, שיושם על שלושה ניתוחים נרטיביים שונים, או בפשטות: "סיפורם של שלושה נרטיבים".

## ממצאים - סיפורם של שלושה נרטיבים

### 1. מהו היעד שהכותב מבקש להשיג בניתוח הנרטיבי?

בניסיון לענות על השאלה: "מהו היעד שהכותב מבקש להשיג בניתוח הנרטיבי?" העלו שלוש הכותבות את השאלות האלה:

איילה: אני בת צערים ושב. אז מצט מורה לביט ספר יסודי בצל תואר ראשון. איך הגעתי לתחום ההוראה? וכך אני רוצה להקדיש את סיפורי ולצורך את זיכרונותי.

צילי: הנרטיב יצטק בשאלה מדוע בחרתי במקצוע ההוראה, והאק היוס לאחר ארבע שנות לימוד אני שמה צק בחירתי ומראה מן המקצוע.

מירי: הצבדה שכתבתי משקפת את הקונפליקט הפנימי שבי על היבטי האישי, המקצועי והחברתי. אנסה לבדוק את הסיבות לרגשותי הפגזים, את המשמעות של הסיפור והפצותיו על החלטותי באשר להמשך דרכי.

אף על פי ששלוש שאלות המחקר אינן זהות בניסוחן, דומה ששלושתן מכוונות לעניין הבחירה במקצוע ההוראה. מעניין לשים לב, שכשאילה מנסחת: "איך הגעתי לתחום ההוראה?" היא מבקשת לעורר את זיכרונותיה ולברר עם עצמה כיצד הגיעה לתחום. השימוש במונח "הגעתי" ולא במונח "בחרתי" מעניין כשלעצמו, שכן קשה להבין על פיו, לפחות בשלב של שאלת המחקר, אם הוא מכוון להגעה מקרית לתחום ההוראה או ל"הגעה מכוונת", כלומר לבחירה.



לעומתה צילי משתמשת במונח "בחרתי", ושואלת: "מדוע בחרתי במקצוע ההוראה?" היא אף מבקשת לברר את מידת שביעות רצונה מבחירתה, לאחר ארבע שנות לימוד.

מירי, שהיא מורה בפועל, מתייחסת ישירות לתחושת הקונפליקט שהיא חשה בנקודת הזמן שהיא נמצאת בה. היא מתארת את הקונפליקט כאישי, מקצועי וחברתי, ומבקשת לבחון דרך הניתוח הנרטיבי את הסיבות לרגשותיה הפגועים ואת השפעותיו של הנרטיב האישי שלה על החלטתה באשר להמשך דרכה בהוראה.

שאלת הבחירה המקצועית, גם בהיבחנה מִפן זה או אחר, היא שאלה בעלת היבט מקצועי-אישי. הצבתה כיעד למחקר בשלושה ניתוחים נרטיביים שונים מלמדת, שניתוח נרטיבי נתפס בעיני שלוש הכותבות כמודל שעשוי לחשוף סוגיות של בחירה מקצועית וקבלת החלטה אישית. מעצם העלאתה של שאלת מחקר דומה וחקירתה באמצעות מודל זה, נראה שניתוח נרטיבי נתפס כאמצעי המאפשר להגיע לחקר השאלה.

## 2. מהם האירועים שבעיני הכותבת הם אלה המסבירים את ניסיונותיה להשגת היעד?

סיפורה של איילה - חלום שהתגשם

האירועים שיש בהם כדי להסביר את הניסיונות להשגת היעד הובאו כבר בראשית סיפורה של איילה: *נולדתי ברוסיה. גדלתי והתבגרתי בארץ ז. אני זוכרת שבגיל ההתבגרות הייתה לחברותי בציה גדולה לבחור מקצוע. היה חשוב לנו מאוד לא לטעות, להחליט החלטה נכונה לצדך שלנו. לצוותנו, אי לא הייתה דילמה כזאת. אי היה כל כך פשוט להחליט בצדך. אני אורה, אכן מילדתי ספגתי כמו ספג את האווירה של בית ספר. כאילו צכסאי אני רואה לפני תמונה: אני יושבת צד מאוחר בצרוב ואכונה אביצריק ושיצוריק, בזקת צבזצות של ילדס (כשגדלתי צצרתי לה). ככ הכרתי את המקצוע גס מהצד הפנימי. מאוד רציתי להיות אורה. זה היה חלומי! אני הייתה מחנכת. תמיד צצרתי לה לארגן מסיבות, תחרויות בכיתה. הייתי בכל הטלוויז איתס. התלמידס היו קשובס אי. הייתי מרצה מאוד מצבזצתי. הרגשתי מצצאתי את צצמי, אכן לא היה אי ספק בבחירת המקצוע שלי, ואפילו לא עאלתי את צצמי מצוצ בחרתי להיות אורה, כי אי זה נראה אובן מאלו.*

אם השימוש במילה "הגעת" היה עמום בתחילה, מבחינת ההתרחשות שהוא בא לתאר, עתה, משסופר האירוע הראשון, השימוש במילה זו ולא במילה "בחרתי" נראה ברור יותר. איילה החליטה להיות מורה ללא התלבטות. היא נזכרת בתמונה שעולה לנגד עיניה, שבה אמה, שהייתה מורה, יושבת עד השעות המאוחרות של

הלילה כדי להתכונן לעבודתה בבית הספר. היא מעידה על עצמה, כי ספגה כמו ספוג את האווירה של בית הספר, ומגלה שכבר בתחילת דרכה רצתה להיות מורה. איילה מוסיפה שלהיות מורה היה חלום בעבורה. בלי שהיא משתמשת במילה "הזדהות", ניתן לחוש את הזדהותה עם אמה, שלה אף סייעה בבית הספר. איילה קובעת בהחלטיות שלעומת חברותיה, לה לא היה כל ספק בבחירת המקצוע, והיא אפילו כלל לא שאלה את עצמה מדוע בחרה בו. הצבתה את עצמה ביחס לחברותיה המתלבטות ומתוך הזדהות עם אמה מדגישה את קביעתה כי להיות מורה היה חלום בעבורה.

בהמשך הניתוח איילה מתארת את עבודתה כמדריכת ילדים בקייטנה. אפשר לחוש את עוצמת החוויה שחווה באותה עת במשפטים אלה: *איזה כיף היה לראות שכשני משחקת עם הקבוצה שלי, כל הקייטנה נאספת סביבנו כדי להשתתף. איתם לא הרגשתי את עצמי גדולה, אלא להזות על האמת, לא רציתי להרגיש שאני מתבגרת.*

ובהמשך היא מתארת את החלום שהתגשם בד בבד עם קבלתה למכללה פדגוגית בעיר הולדתה ברוסיה: *סיימתי את התיכון ואני כבר בצדק לחלואי להיות מורה. אני נכרת איך חשתי גאווה כשהתקבלתי למכללה פדגוגית. והיא מוסיפה: הרבה מהאורות שלי בתיכון שיצאו אלי לא אלמוז הוראה, כי לא צבוצה קשה וכפולית תודה. לא הקשבתי להן כלל. רציתי להיות מורה. זה היה החלום שלי! ארבע שנים של לימוד במכללה עברו מהר מאוד, בכיף ובתצונן. הייתי מצטיינת. עם דימוי עצמי גבוה, בטוחה ביכולתי. הגעתי לצבוצה מלאת רצון, יוצאה והתלהבות. אולי אתם חושבים: מה קורה לי, ואיך זאת הילדה הרברבנית? מצוץ לא התרברבתי, פשוט הצגתי את כל הסיפור האתלהב שלי אולי קצת בצורה מוגזמת, כדי שתבינו איך הרגשתי לפני שבע שנים.*

קשה שלא להשתכנע מכך, שמקצוע ההוראה היה בעבור איילה חלום שהתגשם. תיאור תחושותיה בעת עבודתה כמדריכת קייטנה לא מותיר ספק בכך שעבודתה זו הסבה לה הנאה מרובה. תחושת הגאווה שחשה כשהתקבלה למכללה נחשפת בגלוי ומחזקת את קביעתה, כי מקצוע ההוראה היה בעבורה משאת נפש. עדותה העצמית באשר לביטחונה ולדימוי העצמי הגבוה שלה מבטאת את תהליך החשיפה והגילוי העצמי שהניתוח הנרטיבי מאפשר לה. "מעולם לא התרברבתי", היא פונה ישירות לקורא, ומסבירה את ההגזמה שאולי נקטה ברצונה להעביר את תחושת הביטחון שחשה, כשבחרה במקצוע ההוראה לפני שבע שנים.

#### החלום שהפך לסיוט

משהתגשם החלום התקבלה איילה לעבודה כמורה מחליפה בבית ספר יסודי בעיר הולדתה ברוסיה. היא סיפרה שהובטח לה שאם הניסיון יעלה יפה, תישאר ללמד

בבית הספר. כשנכנסה לראשונה לכיתה, לא הבינה מדוע הכיתה קטנה כל כך. מהר מאוד התבהר לה שניתנה לה כיתה בעלת צרכים מיוחדים, שנבנתה במסגרת ניסויית בבית הספר. זו הייתה כיתה שרוכזו בה ילדים חלשים, שלכולם רקע משפחתי קשה. לדבריה, הם הוכנסו לכיתה מיוחדת, כדי שלא יעכבו את שאר תלמידי הכיתה. וכך היא מתארת את התנסותה: *ואי צריק אלמד בכיתה זו? לדצתי, אורה עס ניסיון, שתוכל להתמודד עס הבציות של הילדים ותוכל לסייע להם. ואי מקבל את הכיתה? אני, בשנה הראשונה לצבאותי. כאובן, מי רוצה לצלול את כיתתו ולהתעסק עס כיתה חדשה מלאה ילדים "קשים"?! אז במקרה מצא אותי. החלוץ שלי הפך לסיט. הילדים לא רצו ללמוד בכיתה, כי לקחו אותם מהכיתות שלהם, אחרי שהם כבר התרגלו אליהן. שלהם חודשים ראשונים לא יכולתי להירדם מרוב ציפיות. הייתי צרה עד עלי לפנות באקר... בבית לא היה לי אפילו חק לדבר. רק עכשיו ידעתי מה זה באמת להיות מורה. הילדים בכיתה, שכשאלתי עאלה אף אחד לא צנה. אחד לא מקשיב, שני לא מבין, שלישי לא מתייחס בכלל. הייתה ילדה אחת חמוזה שמאלו רצתה למח אותי ותמיד צנתה, אך לא צל עאלה שלי. הייתי נשאת עס כל הכיתה עצה נוספת. לא הייתי מספקת, כי תמיד התרגלתי לצלות הכול כמו עצריק, כמו ילדה חרוזה, אך בכיתי לא קיבלתי שום תוצאה. עאלתי את צמאי "מה קורה לי? מה אני עושה לא נכון?" הייתי מאוכזבת לא מהבחירה שלי, אלא מהצבאה שלי. אפילו אחי, כשראתה אותי במהלך תקופה זו, הציצה לי לצבוא במשהו אחר. זה לא הפתרון, חשבת. האם כולך צדקו כשהמליצו לי לא ללמוד הוראה? לא בא בחשבון לצבוא את בית הספר, אבל מה לצלות? יכול להיות עטציתי, וההוראה לא בשבילי?...*

האכזבה המתוארת מקבלת עוצמה ובולטות על רקע תיאור "החלום שהתגשם". איילה מבטאת במוחשיות רבה את הקשיים וההתלבטויות שחשה במהלך היותה מורה מחליפה. דומה שאינה מתאמצת להיזכר בקורות אותה באותה תקופה. היא זוכרת היטב את אשר חשה באותה עת, והתיאורים זורמים מאליהם. המעבר מלשון עבר ללשון הווה בתיאוריה מדגיש את הזדהותה עם האירועים ואת התרגשותה. היא קובעת בנחרצות שהחלום הפך לסיט, ובגילוי רב חושפת את העובדה שהילדים לא רצו ללמוד בכיתה. היא מתארת את חוסר הסיפוק, את האכזבה ואת העייפות שחשה. זו הייתה עייפות נפשית ופיזית, שהקשתה עליה להירדם בלילות. איילה מעבירה היטב את תחושת ההתלבטות ואולי אף העדר המוצא שחשה באותה עת: *"שאלתי את עצמי: מה קורה לי? מה אני עושה לא נכון?" המשפט: "הייתי מאוכזבת לא מהבחירה שלי, אלא מהעבודה שלי", מסכם ומחזק את מסקנתה. היא חשה שלמה עם בחירתה במקצוע ההוראה על אף ההתנסות הקשה והמתישה שחוותה. איילה חושפת בגילוי רב את העובדה, שלנוכח מצבה הציעה לה אמה לעזוב את ההוראה, ומיטיבה לשחזר את התהיות שהיו מנת חלקה באותה העת: "האם כולם*

צדקו כשהמליצו לי לא ללמוד הוראה? " היא מתייחסת לעמדתה שלה ביחס לעמדתם של האחרים, אך מציבה את עצמה בסופו של דבר ביחס לעצמה, ובכך חושפת מידע רב על אישיותה כגיבורת הסיפור. איילה משקפת במבט רטרוספקטיבי את מסקנתה הנמרצת באותה תקופה מחד גיסא ואת תהיותיה מאידך גיסא: *לא בא בחשבון לצגב את בית הספר, אבל מה לצאת? יכול להיות שציתי והוראה לא בשבילי?... מאוד התרגשתי וכל הזמן עאלתי את עצמי, האם כדאי להמשיך? האם הבחירה שלי הייתה נכונה? האם זה החלוץ עזלי חלמתי? האם... וכך אין סוף של עאלות, שהן לא יכולות לתת תשובה באותה תקופה.*

סיפור של צילי - ידעתי שאני רוצה להיות מורה חיילת

התיאור של צילי בנרטיב שלה, המתקשר לבחירתה את מקצוע ההוראה, היה: *סיפורי אחתי בקיץ שנת 96, הקיץ שבו התגייסתי לצה"ל. עוד לפני שהתגייסתי יצאתי שאני רוצה להיות מורה חיילת. באהלך הטירונות נשלחתי למבחנים, ובסוף הטירונות הוצעו לי שצברתי את המבחנים ושתפקידי הצבאי הוא מורה חיילת. במשך שנה שלמה כל כך נהנית משירותי הצבאי, עד שאירע המשפט שלי: *שני הורי נהרגו בתאונת דרכים. כתוצאה מאירוע קשה זה החלטתי שאני משתחררת מהצבא בתוך שנה אחת ושירותי. כשהשתחררתי קיבלתי מספר תוצאות הצטיינות, ובניהן תוצאת הצטיינות על תפקידי כמורה חיילת. מספר חודשים לאחר האירוע החלטתי שאני חייבת לצאת משם עם עצמי, כיוון שאיני יכולה לרקוע בצבא. ההחלטה שלי הייתה ללמוד הוראה, וגאת כיוון שאז אהבתי את המקצוע וכיוון שאני מאוד אוהבת ללמד. עוד באותה שנה התחלתי ללמוד באכ"א.**

מתוך התיאור הנ"ל ניתן ללמוד, שצילי ידעה כבר לפני גיוסה לצה"ל שהיא רוצה להיות מורה. את יעדה הצליחה לממש כבר עם שירותה, כשבחרה במסלול של מורות חיילות. בספרה זאת אין היא מתעכבת על מניעה לבחירת מסלול ההוראה, אלא מתארת כרוניקה של אירועים. הראשון שבהם הוא אירוע טראומתי שפקד אותה. צילי מציינת בפני הקורא את עצם קרות האירוע, אך אינה מתעכבת עליו. האירוע אינו מתואר אלא מצוין במשפט אחד בלבד: *"שני הוריי נהרגו בתאונת דרכים".* האסון התרחש במהלך שירותה הצבאי, והיא אינה מכבירה במילים על אודותיו. אין היא מבטאת את רגשותיה, ובעצם אינה מתארת את מה שעבר עליה בעקבות האירוע הקשה. כל מה שהיא מספרת בהתייחס לאירוע הוא, שהחליטה לא לשקוע בעצב ולעשות משהו עם עצמה. החלטתה הייתה ללמוד הוראה. היא מנמקת את החלטתה באהבתה הרבה למקצוע, ומוסיפה שהיא מאוד אוהבת ילדים. מתוך תיאורה עולה, שאכן בחרה במקצוע ההוראה מתוך הנעה אישית. העובדה שאיבדה את הוריה בתאונת דרכים וחודשים מספר לאחר מכן מימשה את החלטתה ללמוד הוראה, מחזקת את רושם שהאירוע הקשה לא הרפה את ידיה ואולי אף חיזק אותה בהחלטתה.

תקופת הלימודים מתוארת כתקופה שהסבה לה הנאה והנעה רבה: *למדתי הרבה להקצתי למצן האורה האמנת ולמצן התלמידים שמאלז אהבתי. בשנה זו הארץ והאטיביזיה שלי האלו לגברו. שנת הלימודים השנייה עברה עליה בהנאה מרובה אף יותר: שנת הלימודים השנייה הייתה אפילו יותר מהנה מהראשונה. רכשתי יותר ידע, יותר ביטחון ויותר ניסיון. לימדתי בכיתה ג', כיתה צפ תלמידים מקסימים ואורה נהדרת, והם הנצימו לי את השנה. נוסף על כך בשנה זו התחתנתי. חשבתי לצימני שאני חולמת. אני גם מתחתנת, גם לומדת מקצוע שגורם לי הנאה וסיפוק, וזה נראה לי דבר לא מציאותי.* במשפט האחרון היא דבר לא מציאותי. ידעתי שצמית את הצד הנכון כשהתחלתי ללמוד האראה.

תקופת הלימודים מתוארת כתקופה מעודדת ומהנה. צילי מדגישה את הקשר הטוב שהיה לה עם התלמידים ועם המורה המאמנת. היא מספרת על אירוע אישי משמח שקרה לה במהלך לימודיה, ומעבירה תחושה של שביעות רצון וביטחון בבחירתה במקצוע ההוראה. "חשבתי לעצמי שאני חולמת. אני גם מתחתנת, גם לומדת מקצוע שגורם לי הנאה וסיפוק, וזה נראה לי דבר לא מציאותי." במשפט האחרון היא מעבירה בעוצמה רבה את תחושת הסיפוק, שנראתה לה בלתי מציאותית, ואת מסקנתה שבחירתה במקצוע ההוראה הייתה מוצלחת.

שנת הלימודים השלישית מתוארת בקיצור, כשהאירוע הבולט בה הוא אירוע אישי של הולדת ילדתה. *השנה השלישית ללימודי, השנה שבה נדרש מאיתנו הסטודנטיות הכי הרבה: הצברת הפרויקט והגשתו. זו הייתה שנה צאוסה מאוד, אבל צברה בהצלחה. בשנה זו נהפכתי להיות גם אימא לילדה שהיא האור והאלור שלי!"*

דבריה של צילי נעדרים חזרות והדגשות. עם זאת, דומה שדווקא תיאוריה המצומצמים בתוספת אזכור אירועים אישיים אינטימיים שפקדו אותה, נותנים משנה תוקף לנרטיב שלה. היא מתארת בקיצור נמרץ את שנת הלימודים השלישית כשנה עמוסה שעברה בהצלחה, ומזכירה את תחושת האושר שחשה כשהפכה להיות אם. תחושת האושר היא הבולטת באירוע המתואר. היא מועברת בתמציתיות ובעוצמה במשפט: "בשנה זו נהפכתי להיות גם אימא לילדה שהיא האור והאושר של חיי!"

#### סיפורה של מירי - געגועים לחברות שגוועה

לעומת איילה וצילי, מירי היא מורה בפועל, הנמצאת בשנת שבתון ומתלבטת באשר להמשך דרכה בהוראה. הניתוח הנרטיבי שלה בנוי על סיפור מרכזי, שבו היא מתארת את געגועיה לחברות שהייתה לה פעם עם קבוצת מורים ובמיוחד עם המנהלת שירה.

מירי החלה את ניתוחה הנרטיבי בסיפור קצר אך עתיר משמעות: *אפני הלה שבוצת התקשרה אלי שירה. פצץ היינו גם חברות. היוק היא האנהלת שלי הצבר. אבל בכל פצץ אני*

חושבת צויה, אני מתגזגזת לחברות שגואצה מעמן. יכול להיות שתהליך החברות גואז יחד עם סיוס תקידי בבית הספר. שוק דבר גדול ומסויס לא קרה, אבל הרבה דברים קטנים קרו. לאט לאט הסתיימה השנה. יצאתי לחופשת לידה ושבתי, ארצתי את חכמי ויצתי שיתר לא אחזור. עוד לא אמרתי לאף אחד דבר בצניין, אבל יש מין תחלה, שגם מצד בית הספר ומצד של שירה גם כן יש הבנה שאני סיימתי ואני חוזרת. אין לי לאן לחזור. אני מרגישה זרה בבית הספר שצבדתי בו תשע שנים, בית הספר שרכשתי בו חבריס וחברות. הסתיימה תקופה, אבל נורא חבל לי שהסתיימו גם החברויות...

בניתוחה הנרטיבי מירי מציגה את הסיפור כנרטיב שמתאר מצב קיים, נרטיב שמתאר את תחושותיה האישיות באשר למצבה האישי והמקצועי. וכך היא כותבת: הסיפור שכתבתי משקף את הקונפליקט הפנימי שבי על כל היבטי - האישי, המקצועי והחברתי... אני מבקשת להבין כיצד הגזתי למצב זה, מי אשם, מה חלקי במצב שהגזתי אליו.

מירי מודעת למשמעויות הבלתי גלויות בנרטיב שלה, כשהיא אומרת: בצבדתי אנסה לתח את המשמעות של הכתוב, את המשמעות של ה"לא כתוב" ואת המשמעות בין השורות, שהלא רב יותר מאה שכתוב...

היא מאששת את העובדה שהנרטיב שלה מבטא משמעויות גם מעבר לאלה הגלויות, ושרב בו הנסתר על הגלוי. בהיותה ערה להיבט האפקטיבי שנושאות עמן השאלות שהיא מבקשת לחקור, ומתוך כוונה להעמיק את הבנתה בחקר העובדות, היא מבינה שחשוב שתימנע משיפוטיות. וכך היא כותבת: אנסה לבדוק את הצבדתי, אמיתות ומיזת משמעותן מבחינה אישית. אנסה לנסח שאלות אובייקטיביות וניתוח הנרטיב כדי לזאת מהשיפוטיות שהשאלות הנ"ל, שסוגות מטען רגשי כבד.

היא חושפת בגילוי לב את עובדת היותן של השאלות ספוגות מטען רגשי כבד, ומוצאת לנכון להתחיל את ניתוחה הנרטיבי בבירור רגשותיה, כפי שעולה בקטע. כל פעם כשאני חוזרת וקוראת את הסיפור, הרגשות שצוליס בי הם רגשות כעס, כאב, תחולת בגיזה, צלבון וגם אשמה. כעס - אמה אני מרגישה כעס? כשאני שאלת את צמאי שאלה זו, אני מגלה שאני כוצסת על החבריס והחברות שהיו לי או ששבתי שהיו לי. בינינו, צחקנו, שיתפנו סודות... בחנתי את החברויות האלו. במבחן הניסיון הן לא צמדו. ציפיתי שלא יהיה נתק כשאצא לשתות, לפחות לא עם קומי החבריס שהיו לי, אך זה לא קרה. נכון, גם אני יכולתי ליצור קשר, לבוא לבקר, לטלפו, אבל לא הרגשתי צורך, והצלבון היה חזק יותר. הרגשתי כאילו מחקו אותי. כאילו אפשר למצוא לי תחילי בכל צת. כאילו כל השנים שהיו לנו יחד לא שוות כלום. כשאני מדברת על כך אני מתכוונת גם בתחום האישי וגם בתחום המקצועי.

בירור רגשות זה מלמד על תרומתו של הניתוח הנרטיבי לחשיפת רגשות אישיים ועמוקים, שחשה מירי, ושאותם היא חולקת עם הקורא כבר בראשית הניתוח. היא

מזהה את הרגשות: "רגשות כעס, כאב, תחושת בגידה, עלבון וגם אשמה", ומעידה על עוצמתם כשהיא קובעת שהם עולים בה כל אימת שהיא קוראת את הסיפור. היא מודעת לעמדתה הפסיבית ביצירת הקשר עם חבריה המורים, אך מבטאת בשקיפות רבה את תחושת העלבון הצורב שהיא חשה, באומרה: "הרגשתי כאילו מחקו אותי. כאילו אפשר למצוא לי תחליף בכל עת... כשאני מדברת על כך אני מתכוונת גם בתחום האישי וגם בתחום המקצועי".

בהמשך הניתוח היא מתייחסת במיוחד ליחסה של שירה המנהלת, שאיתה היו לה בעבר יחסי רעות: *אחת החברות הייתה שירה, עצם הזמן הפכה למנהלת. אני מאמינה שפה החל הנתק החברי. זה לקח זמן, אבל בסופו של דבר בשנה האחרונה הרגשתי לא רק שאין לי חברה, אלא גם כמנהלת היא אינה נותנת לי גיבוי ותמיכה, שבעת האני ראויה לה. היא מתארת את תחושתה האישית: הנתק של השבתון רק הגביר את תחושת הבגידה שהרגשתי מצדה של שירה במיוחד. אכר החברים גם כן, כי באיזה מצב יאחר.*

לאחר שחשפה את רגשותיה, היא משתמשת בדימוי חזק של "בגידה" כדי לתאר את הרגשתה כלפי שירה וקבוצת מורים, שביניהם הייתה פעם קרבה וידידות. בתיאוריה היא פוסחת על מקרים שקרו בבית הספר, שיש בהם כדי להסביר את העדר התמיכה מצד שירה המנהלת, ומסבירה זאת בחוסר יכולתה לכתוב על המקרים הללו או להתמודד עמם. במקום אחר היא מתייחסת למסר לא מילולי, המשקף את תחושת חוסר התמיכה כלפיה מצד המנהלת, ומציינת בגילוי רב, כי כל אלה פגעו בה והביאו אותה לעשות חשבון נפש כבר במהלך אותה שנה, לפני יציאתה לשבתון. *צשית הרבה שגבון נפש גם צמח לגבי המקום שצבדתי בו. הגצתי למסנות שכנראה הביאו אותי לתחושה של נתק. ביקרתי את חברותי לצבדה וגיילתי שאף אחת לא קרובה אלי, ואיני רוצה בה כחברה קרובה, גם אם פצם חשבת אחרת. באבט לאחור אני אבינה שניתקתי את צמח מהקבוצה שאיני חושבת שאי פעם השתייכתי אליה... הכול החל להתפרק כששירה כבר הייתה רחוקה. יהודה, אסתר ומאצון אף פעם לא היו קרובים במיוחד, ונשארתי לבד. כך, בהרגשה זו יצאתי לעבוד. הרגשתי הרגשה של ניתוק, ביזוי, צלבון ובגידה. הרגשתי שאני לא חוזרת יותר, שאין לי לאן לחזור, שמה שהיה לא יחזור יותר אלה!*

ניתוח האינטראקציה החברתית שהייתה מעורבת בה מביא אותה שוב לחשיפה של רגשות חזקים. מירי מדברת על תחושות של ניתוק, בידוד, עלבון ובגידה. מערכת יחסים חברתית עם קבוצה, שהיה נדמה לה שהייתה ביחסי חברות עמה, נבחנת לאור התנהגותם של המורים כלפיה. היא מפנה את הזרקור במיוחד לעבר המנהלת, שפעם הייתה חברתה, ועתה היא מצטיירת בעיניה כמרוחקת ובלתי תומכת. במקביל מירי חושפת באומץ את חלקה במערכת היחסים המתוארת, כשהיא כותבת: "ביקרתי את

חברותיי לעבודה... " במבט לאחור אני מבינה שניתקתי את עצמי מהקבוצה שאיני חושבת שאי פעם השתייכתי אליה..."

מעניינת מסקנתה לגבי עצמה. היא מודה שהיא זו שניתקה את עצמה מחבריה, ועם זאת מבינה שכנראה לא השתייכה אליהם, כפי שלפחות היה נדמה לה. הכעס הצורב נחשף ביתר עוצמה בהמשך הניתוח, כשהיא כותבת את מסקנתה ומספרת: *ה'אס כבר הסת'מה שנת השבתון שלי, ואני יודעת של קר הרבה דברים שקיוויתי שקרא. לא קרה של נס, אלא אכזר לא התקשר אלו בא לבקר (אפילו כש'יודעת').*

דומה שעתה עוצמת החשיפה מתבהרת. ה"אפילו כשילדתי", שנכתב בסוגריים ובסימן קריאה, מתאר את האמת הסובייקטיבית של מירי. בשנת השבתון היא ילדה תינוק, ואיש מחבריה לא בא לבקרה.

הרגשות נחשפים יותר ויותר במלוא עוצמתם בהמשך ניתוחה הנרטיבי: *גם לא קיבלתי של קצת צבא אחרת, כזו שאכלו להפנות את גבי ואלכתי בכעס ובהרגשה של דווקא, אני נזחתי. במשפט האחרון עולה תחושת הטינה שחשה בצד הגילוי החושפני, שלפיו לו הייתה מקבלת הצעת עבודה אחרת, היה הדבר מאפשר לה לבטא את כעסה כשהיא בעמדה של מנצחת.*

### 3. מהן התוצאות המשמעותיות-ערכיות שמתחזרות לכותבת בדרך להשגת המטרה?

איילה

בסיכום ניתוחה הנרטיבי כתבה איילה: *הסיפור הזה מאזח חלב וכואב לי. כל השנים האלה הוא היה בתוכי, אבל לא דברתי על כך. כאן כתבתי על זה וראשונה. חשתי שזה אצור על הנאלי, זה יראה כאילו אני לא בטוחה במקצועי ואני רוצה. לא רציתי שישבו כן. פשוט היו הרבה סימני אלוה בדרכי. כתיבת הסיפור הקלה עלי. ואכש'ו אני אלוות את עצמי, האם כדאי היה לדבר על זה עם מישהו?*

איילה מעידה שנשאה את הסיפור בתוכה שנים רבות. הניתוח הנרטיבי אפשר לה לראשונה להשיח על אודותיו. משעשתה זאת חשה הקלה, והתעוררו בלבה ספקות בשאלה, האם נהגה נכון כשלא שיתפה אחרים בסיפור: *"האם כדאי היה לדבר על זה עם מישהו?" ומסקנתה אולי טריוויאלית לקורא, אך חשובה לה עצמה: הבנתי שכשאדבר על מהו שכואב, הג'ו' מאפשר לנו להתחרר מהלחץ הפנימי. כתאם נכרתי שתיכון היה לי יומן, שבו כתבתי את מחשבותי ואת רגשותי, כי לא תמיד הייתי יכולה לדבר עליהם עם מישהו.*



במבט לאחור היא מגלה שבעבר תלתה בה עצמה קשיים שנתקלה בהם, ואילו כיום היא מבינה שלקשיים ישנם גם גורמים סביבתיים. *שבצ שניס צברו אפני השתנית. השתנו תפיסותי, מחשבותי, דעותי והצרכותי... פצק הכול נראה קל וטוב, לכן ראיתי רק בי סיבה לבציה ולקשיים בתחילת צבדותי. היום חל שינוי משמעותי בתפיסותי. צכשיל אפני רואה את הבציתיות גס בסביבה.*

מעניינת ביותר תחושתה באשר להתקרבותה לעצמה תוך כדי תהליך הניתוח הנרטיבי. היא כותבת: *בתוך תהליך הסיפור הרגשתי שהתקרבותי לצמתי ויכולתי להסביר יותר טוב את מה שקרה לי. ברצוני להוסיף, שכל מה שקרה לי לא מסיר את החשק והרצון להיות מורה, וצלו ידי ככ אפני ממשיכה לאכול ולהגיש את חלומי. כנראה בן אדם תמיד שאלי ואינני מטררה. באצדיה אפני משמעות לחיים, אפני טצק לקיום. לדצתי, השגת המטררה והגשמת החלום נתנת לי, כאצק, להרגיש את צמתי שווה ויצירה. אפני בדרכי לחלומי וגאה בו. אפילו אחרי הסיפור, שבו היו לי כל כך הרבה התלבטויות, האק הבחירה שלי לצסוק בהוראה היא נכונה. בסופו של דבר אפני רוצה את זה, כי צבורי זה חשב. אק תגידו שהמחיר יקר, אצנה שזה כדאי. לא רק החלום חשב בחיים, אלא גם הדרכי להגשמתו ונתנת משמעות לחלומות בחיינו.*

מסקנותיה של איילה בסיומו של הניתוח הנרטיבי מעידות על התוצאות הערכיות המתחורות לה במהלך חקירתה. נוסף על עדותה, כי תהליך הסיפור קירב אותה אל עצמה, איילה מבהירה את תפיסתה, שלפיה השגת מטרה או הגשמת חלום אפשרו לה כאדם להכיר בערך עצמה. היא מדגישה את חשיבותה של הדרך להגשמת החלום ולא רק את החלום. המשפט: "אני בדרך לחלומי וגאה בו" עולה בקנה אחד עם תפיסתה, כי הדרך היא זו שנותנת משמעויות חשובות בחיים. מתוך דברים אלה מקבלת מסקנתה - שבחירתה במקצוע ההוראה היא בחירה נכונה - משנה תוקף.

#### צילוי

המפנה ביחסה של צילוי למקצוע ההוראה החל בחיפושיה אחר עבודה. כך היא תיארה את ניסיונותיה למצוא עבודה: *בחופשת הקיץ התחלתי לחפש צבודה לקראת השנה הבאה. חיפשתי לפחות שיש מטררה, כדי שאוכל לומר את חובתי בסטאטי. נרשמתי להרבה בתי ספר, במשרד החינוך וכו'. בשלב זה חלה תפנית. חל מהפק ביחס שלי, הרגשות שלי ובאמטיבציה שלי כלפי לימוד מקצוע ההוראה. לאחר זמן רב של חיפוש צבודה התברר לי שבקולטי יש צבודה בתחום. צכשיל להיות אימא ובצלת משפחה הרגשתי שאפני חיבת לומר צבודה, ומלמא מצמתי ממש התאכזבתי והתאכזתי. והנה הגיעה השנה הרביעית ללימודי. גס במהלך שנה זו חיפשתי צבודה ולא הרשיתי לצמתי להתאכז כל כך. נרשמתי שוב בבתי ספר, ושוב אותה תשובה מצד מנהלי בתי הספר: "כרגע לא חסרים מורים, אבל אק נצטרך מורה מחליפה, נקרא לך". בשלב*

זה כבר ידעתי שאין ברירה. במקצוע זה בטוח לא אמא מקום צבאה, ומה עשיתי לעשות  
זה לפני צבאה בתחום אחר.

צילי מדברת על ניסיונותיה החוזרים למצוא עבודה בהוראה. היא עושה זאת מבלי  
להכביר במילים, ומתארת בעובדות את מאמציה להשתלב במקצוע. היא מציינת  
שבתקופה זו של חיפוש אחר עבודה חלה תפנית ביחסה למקצוע, וחל מהפך  
ברגשות ובמוטיבציה שלה כלפי מקצוע ההוראה. בסופו של דבר צילי מגיעה למסקנה  
שעליה לחפש עבודה בתחום אחר. מכאן ואילך היא חושפת בגלוי את הכעס שחשה  
כלפי המערכת: כעסי אפנה גם כלפי משרד החינוך וגם כלפי המכללות להוראה עצמן. מדוע  
כשאנחנו באים להירשם לאוסדות אלו, לא נותנים לנו שום מידע על המצב בשוק? אכן זה המצב, מדוע  
לא סוגרים מכללות אלו ומספר שנים צד סיסטם מצב המצב? ללא היסוס מפנה צילי אצבע  
מאשימה כלפי המערכת. בניתוחה היא מסבירה מדוע היא חשה כך: כיום אני מרגישה  
כל כך מרומה מצד המערכת וכל כך מילאשת ומסרת מוטיבציה לפני צבאה בתחום, ומרות שאני  
מאז אלהבת אותה. אני כל כך אלהבת ילדים, ומשגתי לצמי שזה מקצוע שאני רוצה לעסוק בו.  
מקצוע זה גרם לי כל כך הרבה הנאה וסיפוק... המערכת נתפסת בעיני צילי כאחראית  
למצב. היא קובלת על כך שאיש לא סיפק את המידע שהוא כה חיוני בעיניה... היא  
טעונה מאוד ובלי היסוס מציינת את תחושתה: "כיום אני מרגישה כל כך מרומה מצד  
המערכת..." הניתוח הנרטיבי מסייע לצילי לבקר את המערכת. לצד אכזבתה היא  
מבטאת את תחושת האהבה שיש לה לילדים, וחוזרת ומדגישה שמקצוע ההוראה  
העניק לה הרבה הנאה וסיפוק. עם זאת, ברור לה שבנסיבות הקיימות אין לה  
אלא לחפש עבודה בתחום אחר.

דו"ר

כל שהשתן מתקרב לסיומו והנה הבאה מתקרבת, אני מנסה לעכל שבצד חודשיים אני מאורה  
לחזור למקום שידעתי ממנו בטריקת דלת צורמת. נשבעתי שכשאחזור לא אלק למסיבת הסיום של  
כיתות ו' של האורות, אבל אחרי שנה של מחשבות רצות וכעס כאב, נדמה לי שכמה סדקים החלו  
להיווצר בחומת המגן שידעתי לי. "חומת מגן" נראה לי פתאום מונח מתאים להפליא למה שקרה לי.  
תוך כדי כתיבה אני מבינה שבניתי סביבי חומה של כעס וכאב, ולא רציתי שמהו ישבור אותה או  
"כנס דרכה. לא רציתי את הפיוס שפתאום לא נראה לי כמו תבוסה. נדמה לי שהיום לא יהיה כל כך  
נורא ולכת למסיבה של האורות. לא שפתאום הן נראות לי חברות יותר, אלא עאלו מתהווה אלני  
מצין השלמה שכזו, מין תחושה של קבלה. זה המצב עאלו הגעתי, אכן באשתי או לא באשתי.  
אולי זה הזמן להחליף את המילה "אשמה" במילה "אחריות", ופה אני מחליטה שבצד הכול קרה  
כי היה צריך לקרות. כנראה שבאמת הסתיימה תקופה, ולצדך לעשות שינוי בחיים. יכול להיות  
שהקושי בשיוני גרם לי "להיתקע" בין חומות הכעס, הצלבון והכאב, והיחס שקיבלתי היה מראה ליחס

עצרת. כנראה שהאזכור הא נציחם שנקלצתי אליהם קרו בגלל האזכור הרגשי שהייתי נתונה בו, ואילו כן, אל הייתי באזכור שאלה אל הייתי ארגישה כאל שהרגשתי.

התוצאות המהותיות המתחורות למירי בניתוחה הנרטיבי קשורות לעצם התנהגותה שלה. היא קובעת שהיא עצמה בנתה חומה של כעס וכאב, שבתוכה מצאה הגנה. היא מכנה חומה זו "חומת מגן", ומתוך דבריה עולה, כי החומה הגנה עליה מפני פיוס שנתפס בעיניה באותה עת כתבוסה. הניתוח הנרטיבי מסייע לה לראות את הדברים באור שונה: "לא רציתי את הפיוס שפתאום לא נראה לי כמו תבוסה", היא מגלה. היא מתארת תחושות חדשות של השלמה וקבלה, ומבהירה שהתייחסותה למסיבת המורות, שנשבעה לא לבוא אליה, השתנתה: "נדמה לי שהיום לא יהיה כל כך נורא ללכת למסיבה של המורות. לא שפתאום הן נראות לי חברות יותר, אלא שאולי מתהווה אצלי מעין השלמה שכזו, מין תחושה של קבלה. זה המצב שאליו הגעתי..." מירי מחליפה את המונח "אשמה" ב"אחריות", ומגלה שהקושי בשינוי הוא שגרם לה להיתקע בין חומות הכעס, העלבון והכאב. להערכתה, המצבים הלא נעימים שאליהם נקלעה קרו בשל המצב הרגשי שהייתה שרויה בו. מסקנתה היא שהיחס שקיבלה היה מראה ליחס שהיא עצמה שידרה לאחרים.

## מסקנות

### תרומתו של הניתוח הנרטיבי

סוגיית בחירת מקצוע ההוראה נבחנה מזוויות שונות בכל אחד משלושת הניתוחים הנרטיביים. הכותבות תיארו בניתוחים אירועים וחוויות אישיות-מקצועיות תוך בחינת משמעותם ויצירת עלילה סיפורית מהם. בחינתם של האירועים והחוויות הביאה את הכותבות לידי חשיפה וגילוי עצמי של מה שעבר עליהן מנקודת מבטן, כלומר מנקודת מבט סובייקטיבית. ייתכן שהניתוח הנרטיבי, שאפשר את יצירתה של העלילה הסיפורית, מיקם את הכותבות במרכז הסיפור וסייע להן להגיע לידי חשיפה וגילוי עצמי. אמנם אפשר להצביע על הבדלים ברמת החשיפה והגילוי בין שלוש הכותבות, ועם זאת, שלושן חשפו, ברמה זו או אחרת, חלקים אישיים ואינטימיים בהתנסויותיהן. חשיפה זו, שכללה תיאור של אירועים וחוויות תוך בחינת המשמעויות האישיות המיוחסות להם, קירבה את הכותבות אל עצמן ומתוך כך אל זהותן. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הסברה, כי דרך בחינת סיפורים אישיים אפשר לחשוף ולהבין מרכיבים שונים של הזהות האישית (Ochs & Capps, 1996).

נראה שתיאורם של אירועים וחוויות, תוך בחינת משמעותם ויצירת עלילה סיפורית מהם, מקרבת את הכותב אל הסיפור האישי שלו ומסייעת לו לגלות את עצמו בתוכו. ייתכן שהיות שהכותב במרכז העלילה הסיפורית, הוא מועצם כגיבור ההתנסות שהוא בוחן וחוקר, מה שמסייע לו לחשוף בפתיחות ובטבעיות חלקים אישיים ומשמעותיים מסיפור חייו.

תרומתו הנוספת של הניתוח הנרטיבי ניכרה בבירור מעמיק של מחשבות ורגשות ביחס לתהליכי בחירה והחלטה, שעברו הכותבות במהלך האירועים שחוו ותיארו. ממצא זה מלמד על סיועו של הניתוח הנרטיבי לתהליכי חקר עצמיים.

שלוש הכותבות בחנו סוגיה אישית-מקצועית דומה, שהציגה רצף של אירועים וחוויות אישיות. הניתוח הנרטיבי סייע למפות את האירועים ואת החוויות ולחשוף את המשמעויות האישיות בהתייחס אליהם. המשמעויות שנחשפו עירבו לא רק מחשבות אלא גם רגשות. הכותבות הביעו את אשר חוו ברמה הקוגניטיבית והאפקטיבית, וכך הצטיירה הסוגיה הנחקרת מתוך שלל רבדיה והיבטיה. בחינתה של הסוגיה מתוך היבטים שונים אפשרה את הבנתה הרחבה בתוך ההקשרים החברתיים והמערכתיים שצמחה בהם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תיאורו של הנרטיב כמרכיב חיוני להבנתנו את המציאות (Murray, 2002).

ייתכן שהמהות הסיפורית הטמונה בניתוח הנרטיבי היא שמסייעת לכותב לספר את סיפורו ובד בבד לעסוק בתהליכי גילוי וחקר עצמיים. בחינתה של הסוגיה הנחקרת בדרך סיפורית מקרבת את הכותב אל עצמו ומובילה אותו, ככל הנראה, לאפיק טבעי של חקירת סיפורו האישי.

מתוך הממצאים והמסקנות שהועלו חשוב להציג שתי סוגיות שעולות בקשר לניתוח נרטיבי. אף שהכותבות לא העלו סוגיות אלה בעבודות עצמן, הן באו לידי ביטוי בהן. לסוגיה הראשונה קראתי: "לספר או לא לספר?", ואילו לשנייה: "אישי ו/או מקצועי - האם יש קו והיכן הוא עובר?"

### לספר או לא לספר?

"האם כדאי היה לדבר על זה עם מישהו?" שאלה איילה את עצמה במהלך ניתוחה הנרטיבי. בקוראי את דבריה חשבתי לעצמי שהמסקנה העולה היא אולי טריוויאלית, אך בעלת עוצמה וחשיבות בחיינו המקצועיים והאישיים. כמה פעמים שואלים מורים, כמו אולי אנשים אחרים, האם כדאי לדבר על זה עם מישהו?! בני אדם נושאים עמם סיפורים. לא אחת הסיפורים חבויים עמוק בתוכם. מסיבות כאלה ואחרות הם לא תמיד מספרים את הסיפורים שלהם, אף שהם הולכים ורוחשים בתוכם. יסוד החשיפה הטמון בסיפור הוא מן העניינים הידועים. הקושי הטמון

בחשיפה מעכב או מונע את "שחרורם" של סיפורים לאוויר העולם. איילה כתבה: "חשבתי שאם אדבר על הנושא, זה ייראה כאילו אני לא בטוחה במקצוע שאני רוצה. לא רציתי שיחשבו כך. פשוט היו הרבה סימני שאלה בדרכי". הניתוח הנרטיבי האיר בפניה את העובדה, שביקשה להסתיר את הספקות שכרסמו בתוכה ביחס למקצוע בראשית התנסותה בו. היא ביקשה להסתיר את סימני השאלה שעלו בדרך. איילה ממשיכה בהתייחסותה לסיפור וכותבת: "כל השנים האלה הוא היה בתוכי, אבל לא דיברתי על כך. כאן כתבתי על זה לראשונה". ובמקום אחר כתבה: "פתאום נזכרתי שבתיווך היה לי יומן, שבו כתבתי את מחשבותי ואת רגשותי, כי לא תמיד הייתי יכולה לדבר עליהם עם מישהו".

חשוב להעיר שהניתוחים הנרטיביים הניעו את הכותבות לבטא, כל אחת בדרכה שלה, את הסיפור שהילך בתוכה. סיפורים אלה על מכלול המשמעויות שחשפו, יצאו לאוויר העולם באמצעות הניתוח הנרטיבי. הם חשפו חלקים מעולמן המעשי-אישי של שלוש הכותבות, חלקים שאצרו בתוכן מחשבות כמו גם רגשות.

דומני, שהשפעות של נשיאת הסיפור אינן ברורות לנו עצמנו. לא תמיד אנו פנויים לברר מהי ההשפעה של עצם היות הסיפור "קבור" בתוכנו. ייתכן שעניינה של השאלה הוא בתחום הפסיכולוגיה, אך זה המקום לפחות להעלותה. ואכן, לאחרונה מסתמן תחום חדש של מחקר בפסיכולוגיה, המתמקד בשאלה: כיצד פועלים עלינו סיפורים? תחום זה קרוי "פסיכולוגיה נרטיבית", והוא מפנה את תשומת הלב המחקרית לא לעצם הפעילות הממשית של סיפור הנרטיב, אלא לשאלה מהו יחסו של הפרט לסיפור שלו עצמו (Murray, 2002). עבודות מוקדמות בתחום הפנו את הזרקור אל הקשר בין החיים לבין הסיפור על אודותם. עבודות אלה הדגישו את הדינמיקה האישית והחברתית שיש לסיפורים אישיים, ואף טענו לכוח החלמה שעשוי להיות טמון בחשיפתם של סיפורים מסוימים. חשיפה זו עשויה לסייע למספרים להתגבר על כישלונות ומשברים בחיים (Kotre, 1984). בעבודות מאוחרות יותר בתחום הפסיכולוגיה הנרטיבית מוצגת טענה, שסיפורים משפיעים בפועל על עיצוב אישיותו של הפרט, שכן אינם משקפים רק אירועי חיים, אלא אוצרים בתוכם את המשמעויות הערכיות ביחס לאירועים המסופרים (Riessman, 1992). לנוכח הארות אלה, שאלת השפעתם של סיפורים חבויים, שמורים ופרחי הוראה נושאים עמם, מקבלת משנה תוקף.

הדינמיקות הרבות, שתחום ההוראה אוצר בתוכו, עשויות להצמיח סיפורים משמעותיים בהקשרים שונים. פרחי הוראה, כמו גם מורים, צוברים ניסיון במהלך חייהם כתלמידים צעירים, כסטודנטים בוגרים וכבני אדם. כברת הדרך שהם עושים

מצמיחה, מן הסתם, את סיפוריהם שלהם. אילו סיפורים הם מצפינים בתוכם, ואילו סיפורים הם חושפים? מהי השפעתם של סיפורים מוצפנים עליהם כסטודנטים להוראה וכמורים? ומעל כל זאת, מה תהא התרומה של עצם חשיפתם של נרטיבים מוצפנים למספרים עצמם?

לשאלות אלה יש זיקה לנושא תפקודם של נרטיבים בחייהם של אנשים. נרטיבים מתפקדים, בין השאר, באופן פרגמטי בחיי החברה והתרבות. בשעה שאנשים מספרים את סיפוריהם, הם מבטאים את הערכים האישיים שהם מאמינים בהם מול ערכים של נפשות אחרות או של גופים אחרים שהם מתארים בסיפור. ייחוסם של ערכים כאלה או אחרים לדמויות השונות הוא בבחינת יצירת דיוקנות, שהמספר אחראי להם. מתוך כך עולה, כי לסיפורים יש משמעויות אישיות, חברתיות ואף היסטוריות (MacIntyre, 1984). אם נקבל את תפיסתו של מקלינטייר (MacIntyre, 1984), שלסיפור יש משמעויות אישיות, חברתיות והיסטוריות, הרי שהשאלה, מהן ההשפעות להימצאותם של סיפורים "קבורים" בתוכנו על חיינו המקצועיים, מתחדדת יותר.

יכולתם של נרטיבים לשמש כור היתוך להתנסויות מעשיות ולרעיונות תאורטיים (Freund, 1965), בצד האפשרות שהם מזמנים פיתוח המשגות מורכבות ועשירות של עולם ההוראה (Trathen & Dale, 2002), מחזקים את הצורך בהבעתם של נרטיבים מעולמו האישי-מעשי של המתכשר להוראה. אם נוסיף לכך את הפוטנציאל הטמון בנרטיבים לעצב את הזהות האישית-ערכית של האדם, הרי שסוגיית חשיפתם של סיפורים מוצפנים עשויה לעלות מדרגה.

הפוטנציאל הטמון בנרטיב, המאפשר התחברות רגשית ודמיונית אל החיים (Trathen & Dale, 2002), הוא זה המאפשר לגעת בהתנסויות ולחוש אותן. בהותירנו אותו פוטנציאל רדום בתהליך ההכשרה, אנו עלולים להותיר את פרח ההוראה מרוחק ומתרחק מהתנסויותיו המעשיות ומזהותו האישית-ערכית, ומחמיץ הזדמנויות שדרכן ילמד לחשוב מתוך מכלול ההיבטים של הסיטואציה המעשית.

### אישי ו/או מקצועי - האם יש קו והיכן הוא עובר?

במהלך שנות לימודי בקורסים השונים בפקולטה לחינוך היה ברור לי שאין לערב את האישי עם המקצועי. איני זוכרת שאי פעם עלתה הסוגיה של האישי והמקצועי על שולחן הדיונים בקורסים השונים שהשתתפתי בהם. אם בצבץ פה ושם האישי, הייתה תחושה שהוא לא רלוונטי לעניין המחקרי, שהרי לית מאן דפליג שמחקר ראוי שיהיה אובייקטיבי. עם זאת, זכור לי קורס שלמדתי במסגרת לימודי מ.א., שבו המרצה, פרופסור הופמן ז"ל, בדק באופן שוטף עבודות שבועיות של משתתפי

הקורס. הערותיו הציגו פן אישי שלו כבודק. קראתי הערות אלה תמיד מתוך עניין מיוחד. בשונה מהערות שניתנו בקורסים אחרים, שיקפו הערותיו התחברות אישית אל הכתוב. הן נראו בעיניי אמתיות ומשכנעות. התייחסתי אל ההערות באור מיוחד, ואני זוכרת שהן עוררו בי ציפייה ודריכות. בכל אופן, לא זכור לי שבקורסים השונים שנחשפתי אליהם במהלך לימודי האקדמיים, עלה לדיון ה"אישי" שליד או שבתוך ה"מקצועי". רק מאוחר יותר כשנחשפתי לקורסים שעסקו בגישה הנרטיבית, חשתי בטשטוש הגבולות בין האישי למקצועי. ככל שעסקתי במחקר נרטיבי הזדקר האישי "ללא בושה".

בשלושת הניתוחים הנרטיביים שנבחנו נמצאו ה"אישי" וה"מקצועי" כמי שדרים בכפיפה אחת. קשה היה לי לשים את הקו המפריד בין השניים, ואולי טוב שלא נדרשתי לכך. מכל מקום, האישי דיבר לא מעט, ודומה שהשפעתו על המקצועי השתמעה מן הכתוב והייתה ברורה מאליה. האם ייתכן שהדיכוטומיה בין האישי לבין המקצועי, שכה הורגלנו לה בחיינו, מונעת מאתנו להביא סיפורים אישיים-מקצועיים לכלל הבעה, ובכך מונעת מאתנו להבין את השפעתם על התנסויותינו המעשיות?

הגם שהעבודה הנוכחית אינה מתיימרת לתת מענה לשאלה זו, חשוב לציין ש"סוגיית האישי והמקצועי" עלתה בניתוחים הנרטיביים לקדמת הבמה, והיא מאששת את הקולות הנשמעים במחקרי סיפורי חיים וביוגרפיה, המבטלים את ההבחנה שהייתה קיימת בעבר (אלבז-לוביש, 2002). תרומתו של הניתוח הנרטיבי היא בכך שהאישי והמקצועי התגלו בו שזורים זה בזה וצועדים יד ביד. עם זאת, ראוי לציין כי "סוגיית האישי והמקצועי" לא פותחה במאמר, ובתור שכזו היא מחייבת טיפול נוסף. השתמעוטה מתוך תהליכי הגילוי והחקר העצמיים של הכותבות מציבה אותה כאחת הסוגיות המעניינות לבחינה ולמחקר.

## ביבליוגרפיה

אלבז-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי. הוצאת דביר.  
אלבז-לוביש, פ' (2002). סיפורי מורים האישי המקצועי ומה שביניהם. בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), מורות בישראל: מבט פמיניסטי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.

- Beattie, B. (1995). New prospects for teacher education; Narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*, 37 (1), 53-70.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Brunner, D. D. (1994). *Inquiry and reflection. Framing narrative practice in education*. State University of New York Press.
- Butt, R. L., & Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *Journal of Educational Research*, 13 (4).
- Casey, K. (1995-1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 153-211
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London Falmer Press.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners, Narratives of experience*. The Ontario Institute for Studies in Education and Teachers College: Columbia University Press.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 75-83.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Freund, P. (1965). *The art of reading the novel*. New York: Macmillan.
- Gergen, K. J. (2001). Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: A Social Constructionist Account. Accessed on: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text3.html/>
- Hardy, B. (1975). *Tellers and listenes; The narrative imagination*. London: The Athlone Press.
- Hardy, B. (1987). *The collected essays of Barbara Hardy*, 1. Sussex, Harvester Press.
- Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Baltimore: John Hopkins University Press
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. Notre Dam, ID: University of Notre Dam Press.



- Murray, K. (2002). Narrative partitioning the ins and outs of identity construction. *Rethinking Psychology*, Volume 1, Conceptual Foundations (Eds. J. Smith, R. Harre & Luk van Langenhove), Accessed on:  
<http://home.mira.net/~kmurray/psych/in&out.html>
- Ochs, E., & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In: A. J. H. Hatch & Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- Riessman, C. K. (1992). Making sense of narrative violence: One woman's narrative. In: G. C. Rosenwald & R. L. Ochberg (Eds.), *Storied Lives: The Cultural Politics of Self-Understanding*. New Haven: Yale University Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rosen, H. (1986). *The importance of story*, *Language Arts*, 63 (3), 226-237.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trathen, T., & Dale, M. (2002). Narrative in Teacher Education, Accessed on:  
<http://www.appstate.edu/~moormang/4620/arfpapers.html>