

# התערבות בבית הספר מתוך גישה נרטיבית

פג דור-חיים

## תקציר

הגישה הנרטיבית לארגונים מעודדת את היווצרותן של תובנות על המתרחש בבית הספר, ובכך פותחת אפשרויות חדשות לפעולה ולהבאת תוצאות. המאמר מתאר כיצד אפשר לקדם שינוי נרטיב של בית הספר בהקשבה ובהתערבות בסיפור שבית הספר מספר על עצמו. לשם כך מוצעים ארבעה היבטים ליצירת שינוי מערכתי הלקוחים מתוך המחקר והטיפול הנרטיבי: תרגום נרטיב בית ספרי מבלבל וקטוע לנרטיב קוהרנטי; הזזת מוקד הקשב של הדמויות במערכת כדי לקדם סיפור חלופי; שינוי מבנה השיח הבית ספרי; החצנה. המאמר משתמש בסיפורי מקרה כדי להדגים תהליך של יצירת שינוי ארגוני בגישה נרטיבית.

**מילות מפתח:** נרטיב; ארגונים; שינוי נרטיב.

## מבוא

הגישה שלפיה אנו מתבוננים בארגון, משפיעה גם על ההבנה שלנו את מטרות הארגון, על התנהלותו בתוכו ועל אופי ההתערבות הייעוצית שנבחר לבצע בארגון (Bolman & Deal, 2008). הגישה הנרטיבית לארגונים משתייכת לגישה הסימבולית לארגונים. הגישה הסימבולית רואה את הארגון כתוצר של תרבות, המתנהל על פי טקסים, פולחנים, סיפורים, גיבורים ומיתוסים. עובדי הארגון נתפסים כשחקנים בעלי תפקיד וקהל המתבונן בהם (Goffman, 1959). ההתייחסויות, ההסברים והמשמעויות שבני האדם מעניקים לארגון מעצבים ומעוצבים על ידי התרבות של הארגון.

תרבות ארגונית היא סט של הנחות משותפות המשפיעות על מה שמתרחש בארגון, המגדירות את ההתנהגות המתאימה בארגון עבור סיטואציות למיניהן וכן את האופן שחושבים ומרגישים בתוך הארגון (Ravasi & Shultz, 2006). התרבות הארגונית משפיעה על האופן שבני אדם מתקשרים אחד עם השני ומזדהים עם הארגון (Schrodt, 2002). תרבות ארגונית מייצגת את הערכים הקולקטיביים של הארגון, את האמונות ואת העקרונות של חברי הארגון. התרבות כוללת את הערכים של הארגון, את הנורמות, החזון, הסמלים הארגוניים, השפה הארגונית, הנחות היסוד, האמונות וההרגלים של העובדים ושל ההנהלה בארגון. תרבות ארגונית היא תוצר של ההיסטוריה של הארגון, של הסביבה

שבתוכה פועל הארגון, של הטכנולוגיה שמשמשת את הארגון, של מאפייני העובדים וההנהלה ושל סגנון המנהיגות (Needle, 2004).

הגישה הנרטיבית לארגונים רואה בנרטיב צורה בסיסית של חיפוש אחר משמעות הנוצרת באמצעות איסוף מעשים ומאורעות לאפיזודה המובילה לתוצאה. הנרטיב מעורר זיכרונות, מעביר רגשות ומכיל לא רק את האירועים שקרו, אלא גם את חשיבותם למספר ואת התחושות של המספר כלפי האירועים (Riessman, 2008). הפעולה האנושית בתוך הארגון מקבלת את משמעותה באמצעות הנרטיב הממקם אותה ברצף הסיפור של המספר ובהקשר של החברה, הארגון והמסורת שבהם חי מספר הסיפור. הנרטיב מכיל בתוכו תיאור של השפעה באמצעות שפה שתופסת זיכרונות חושיים, דימויים, מטפורות, אנלוגיות וכדומה (Tuval-Mashiach, 2014). נוכל להגדיר נרטיב גם כתוצר מילולי, בעל-פה או בכתב שנוצר במהלך ריאיון, פגישת ייעוץ, מחקר או שיחה ספונטנית בין אנשים. בכל אחת מסיטואציות אלו, הנרטיב יכול לכלול סיפור קצר וממוקד, סיפור מורחב בעל משמעות מחיי המספר או סיפור הכולל מהלך חיים שלמים (Chase, 2005). הנרטיב מעצב את היחסים בין בני אדם ומשמש נקודת מפגש בין הפרט ובין החברה והתרבות (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010).

התערבות נרטיבית מוכרת ליועצים בעיקר בהיבט של טיפול יחידי בפרט, מתוך עיסוק בהנחות יסוד ששמות במרכז את הקשרים בין האדם, החוויה הרגשית והנועץ (Riessman, 2007). עם זה יש ספרות מקצועית מגוונת המדגישה התערבות נרטיבית שנוגעת לארגון ולמערכת. למשל גובריום והולסטיין (Gubrium & Holsein, 2012) נעזרו בגישה קונסטרוקטיביסטית שתרמה רבות לחשיבה של הבנייה חברתית המתרחשת בתוך ארגונים. הם פיתחו מערכת אנליטית לחקירת סיפורים הממוקדת בשיח מוסדי ושוזרת בתוכה גם סיפורים יום-יומיים של השחקנים בארגון. זאת כדי להבין את ההתנסות של העובדים בארגון מתוך התקשורת הבין-אישית בארגון. גישה אחרת כוללת פיתוח מנהיגות ועובדים בארגונים בסדנאות באמצעות שיתוף בסיפורים מן העולם המקצועי (Story telling) (ראה לדוגמה: Brown, Denning, Groh, & Prusak, 2005).

פורד (Ford, 1999) פיתח גישה ליצירת שינוי בארגונים באמצעות שינוי השיח הארגוני. לדעתו, תהליך יצירת השינוי אינו מגיע לשם היכרות גבוהה יותר עם האמת האובייקטיבית, אלא כדי להבנות מחדש את המציאות הקיימת ולהעניק לה משמעויות חדשות. תובנות מחודשות פותחות אפשרויות חדשות לפעולה ולהבאת תוצאות. על אף הספרות הרבה והמגוונת שנכתבה בנושא של התערבות מערכתית מגישה נרטיבית, מעט מאוד נכתב על גישה זו העוסקת ביעוץ למערכות חינוך מתוך הזווית של פסיכולוגיה חינוכית.

במאמר יוצג כיצד בדומה להבנת הנרטיב העצמי של הפרט, אפשר גם לנסות להקשיב לנרטיב שמביא בית הספר כלפי עצמו. יודגם כיצד אפשר להקשיב לסיפור שבית הספר מספר על עצמו, כיצד אפשר לקדם שינוי בנרטיב של השחקנים במערכת וכיצד אפשר לקדם מתוך כך שינוי במערכת הבית ספרית. לשם כך יתורגמו מושגים מרכזיים מהטיפול הנרטיבי לתפיסות בהתערבות מערכתית. כאמור, בית הספר מורכב מישויות או

משחקנים רבים שכל אחד מהם מביא נרטיב ייחודי ושונה. אם כן, ההקשבה לנרטיב הבית ספרי עשויה לכלול ילדים הלומדים בבית הספר, הורים, מורים, הנהלה וגם הקהילה. ההתערבות הנרטיבית נוגעת למפגש שבין הנרטיבים של השחקנים למיניהם ולהשתתפות של היועץ ביצירת פרשנות חדשה לסיפור העל שמתהווה בבית הספר. בטרם תוצג התערבות נרטיבית במערכת הבית ספרית, תוצג התבוננות בתרבות הארגונית של בית הספר.

### התבוננות בתרבות הארגונית של בית ספר

התבוננות בארגונים מגלה לנו רבדים מגוונים של דרכים להיכרות ולבחירת התרבות שלהם. מקצת רבדים אלו גלויים ונמצאים על פני השטח והאחרים מוסתרים ודורשים התבוננות מעמיקה יותר. הקשבה לנרטיב של בית הספר משתלבת עם התבוננות בתרבות הארגונית שלו והיא דורשת לבחון את הסמלים, הטקסים, הערכים והנחות היסוד של בית הספר. כדי לדון בהקשבה ובהתבוננות בסיפורים המרכיבים את התרבות הארגונית של בית הספר, יעשה שימוש במודל שיצר אדגר שיין (Schein, 1990) לניתוח הסממנים, הערכים והנחות היסוד של ארגונים.

אדגר שיין (שם) עוסק בסממנים של הארגון (Artifacts) המייצגים את הבסיס הפיזי וההתנהגותי של התרבות הארגונית. ארטיפקטים אלו מושפעים מהמיקום הפיזי של הארגון, מהחפצים הבולטים בו, מסימני העיצוב המגוונים ומחלוקת השטח. כך למשל אפשר ללמוד על ההיבטים הארגוניים של בית הספר מתוך החלוקה לחדרים, המיקום של חדר מורים ושל חדר המנהלת, מראה החצר והמסדרונות. הארטיפקטים לפי שיין כוללים את כל הדברים הגלויים שאפשר לצפות להם בארגון וכוללים גם היבטים של התנהגות אנושית גלויה.

היבט אחר המרכיב את התרבות הארגונית על פי שיין הוא הערכים של הארגון. אלו כוללים את הנורמות, את המטרות ואת דרכי ההתנהגות הרצויות המוצהרות בארגון. אפשר ללמוד על ערכי בית הספר בשיח עם מנהל בית הספר, שמספר על החזון ועל האידיאלים שלו ושל המורים. כמו כן אפשר ללמוד על ערכי בית הספר מתוך הניירת והמסמכים הפורמליים שיוצאים מבית הספר. כך למשל אתר בית הספר מלמד אותנו כיצד בית הספר מעוניין להציג את עצמו לפני הקהילה: מכתבים שנכתבו להורים, דוחות רשמיים המיועדים למשרד החינוך וגם תקנונים שונים הנתלים על קירות בית הספר.

מעבר לערכים הפורמליים, שיין (Schein, 1990) עוסק גם בהנחות היסוד של הארגון. אלו הן אמונות לא בהכרח מודעות המשותפות לעובדי הארגון. פעמים רבות אמונות אלו כל כך מובנות מאליהן, ולכן העובדים אינם מודעים להן ואינם יודעים להמשיג ולציין את קיומן. הנחות היסוד של בית הספר נוגעות לסוגיות, כמו מה קורה כאשר מורה או תלמיד נכשל; האם מותר לשתור את דעתו של המנהל או לא להסכים עמו; היכן ומתי אפשר להתלונן ולשתף באי-שביעות רצון; איזו התנהגות מעוררת כעס ועל אילו פעולות מכירים תודה. לעיתים אפשר ללמוד על הנחות היסוד של הארגון מהסיפורים בארגון, מאירועי

מפתח ומהיחס לדמויות אחרות. פעמים רבות שומעים בבית הספר בדיחות, אנקדוטות וגם סיפורים המעוררים פחד על פיטורים של מורה.

היבט אחר המלמד על התרבות הארגונית של בית הספר, הם האירועים החברתיים והטקסים השונים בארגון. כך למשל מעניין לבחון כיצד המורים וההנהלה מסמנים שלבים בחיים באירועים, כמו ימי הולדת, חתונות ובר-מצוות. כיצד הם מציינים קבלה של מורה חדש או פרישה של מורה שיוצא לגמלאות. גם מפגשים עם הורים עשויים להיכלל בטקסי בית הספר. כך למשל יש בתי ספר שמציינים מפגש עם הוריו של ילד כפגישה אינטימית ויש שהופכים אותה לפגישה פומבית ופורמלית הכוללת נוכחים רבים.

הסיפורים המגוונים המאפיינים את בית הספר יוצרים את הערכים ואת הנחות היסוד של בית הספר. הם מלמדים את המורים, את ההנהלה ואת התלמידים מה מערכת בית הספר מצפה מהם. השחקנים למיניהם בבית הספר לומדים כיצד מצפים מהם להתנהג בכל מיני מקרים, כמו בעת איחור, מפגש עם דמות סמכות או מפגש קבוצתי. הסיפורים הארגוניים מלמדים גם כיצד מותר להביע רגשות, כגון כעס, עצב, תסכול או שמחה. הם מלמדים את השחקנים למיניהם בבית הספר מה הציפיות מהם כמורה, כתלמיד, כמזכירה או כאב בית – כיצד נכון להתנהג, מה נכון לומר ומה אסור לעשות.

ההתבוננות בערכים ובהנחות היסוד של בית הספר מלמדת על הפוטנציאל הטמון בגישה הנרטיבית. זאת מכיוון שיצירת שינוי במשמעות ובהנחות היסוד של בית הספר, עשויה לייצר שינוי בסיפורים שמרכיבים את בית הספר ובכך להביא לידי שינוי בהתנהלות המערכת עצמה. לפיכך המפגש של היועץ עם בית הספר משמש מפגש בין עלילות מסוימות המרכיבות סיפור-על. קידום שינוי בפרשנות, בקשב או במבנה של העלילות למיניהן, עשוי לקדם שינוי במערכת הבית ספרית. אם כן, היועץ אינו מתמקד במוצרי הגלם שבתוך בית הספר, אלא בפרשנויות, בהסברים ובמשמעויות שהמורים והתלמידים מעניקים למוצרי הגלם הללו. היועץ יבחר לעזור למורה לשזור מהאפיזודות המגוונות המרכיבות את תודעתו לסיפור המעניק לעבודה שלו היגיון ומשמעות. הוא ינסה להקשיב לתחושותיו של ילד ויבקש לשמוע כיצד הכאב, העצב, השמחה וההתרגשות נפגשות ביחד לעלילה הכוללת בתוכה דמויות משנה, דמויות מרכזיות, תפאורה, מטפורות והאנשה. היועץ יתעניין באופן שאנשים בוחרים לספר לנו את סיפורם. הוא יתעניין במבנה הסיפור, באופן שהוא מתחיל, בהתפתחותו, בהתמקמות מסוימות של הדמויות בעלילה, בנקודות המפנה ובדרכים המגוונות לסיים את הסיפור.

## התערבות נרטיבית בארגון

מרבית הספרות העוסקת בהתערבות ארגונית מתבססת על תפיסה מבנית פונקציונליסטית. לדעת גישה זו, תפקידו של היועץ לארגון הוא להתערב במציאות האובייקטיבית של הארגון (Mintzberg, 2004). יצירת שינוי מסוג זה בארגון, תלויה ביכולת לשקף או לייצג את המציאות ולבחור את ההתערבות המתאימה. ואולם, הגישה הנרטיבית רואה בארגון כתוצר של הבניה חברתית שהמציאות שבו מפורשת ומובנית

באמצעות השיח (Weick, 2012). בדרך זו הידע על הארגון והמציאות המתרחשת בתוך הארגון נוצרים מתוך תהליך של הענקת משמעות והיגיון להתרחשויות הקורות בו. לפי גישה זו תפקיד היועץ לייצר מציאויות חדשות שבהן בני אדם וארגונים הם אפקטיביים יותר בהשגת התוצאות הרצויות. המציאויות קיימת בתוך המילים, המשפטים והאמירות שלנו שיוצרים ביחד תיאור, הסבר והבנה שיוצרת ומבנה את הארגון (Ford, 1999). הגישה הנרטיבית טוענת שיצירת שינוי בארגון מתרחשת בד בבד עם יצירת שינוי באנשים הנמצאים בארגון. כך יצירת שינוי ארגוני כוללת בתוכה שינוי בתפיסה ובהתנהלות של העובדים וההנהלה של הארגון. עצם היכולת של אנשים לדבר ולהקשיב אחרת, מעודדת שינוי בשיח בתוך הארגון המביאה לידי השינוי הארגוני המיוחל.

על פי הגישות הנרטיביות, האמונות וההבנות של המורים והתלמידים בנויות מסיפורים המקשרים בין אירועים, חוויות, רגשות ופעולות לאורך זמן בתוך בית הספר. התערבות נרטיבית-מערכתית מדגישה את מקומם של סיפורים אלו בתרבות הארגונית של בית הספר. חשיבות מיוחדת נודעת לסיפורים על השחקנים הקיימים בארגון, כגון מורים, תלמידים, הורים, משרד החינוך, מנהל, מתנ"ס והרשות המקומית. יצירת שינוי במערכת הבית ספרית תתרחש עם יצירת השינוי בסיפורי הדמויות המרכיבים את המערכת. לפיכך היועץ שמגיע למערכת הבית ספרית, יכול לסייע למנהל, למורים ולתלמידים לשנות את הסיפור שהם מספרים על עצמם ועל אחרים. בכך הוא יסייע לייצר שינוי במערכת הבית ספרית. אם כן, בעבודה הנרטיבית-המערכתית בבית הספר יש לחשוף את הסיפורים המקשים על השחקנים לסוגיהם ולגלות כיצד אפשר לספר אותם בדרך אחרת, שמקדמת את בית הספר כפי שהשחקנים עצמם רואים לנכון.

במאמר זה יוצגו ארבעה היבטים עיקריים ליצירת שינוי במערכת הבית ספרית: 1. תרגום נרטיב בית ספרי מבלבל וקטוע לנרטיב קוהרנטי; 2. הזזת מוקד הקשב של הדמויות במערכת כדי לקדם סיפור חלופי; 3. שינוי מבנה השיח הבית ספרי; 4. החצנה. ראשית יתוארו ארבעת ההיבטים כפי שהם באים לידי ביטוי במחקר ובטיפול נרטיבי, ולאחר מכן יובאו שני סיפורי מקרה שמדגימים כיצד אפשר להשתמש בהיבטים הללו ליצירת שינוי ארגוני בבית הספר.

### 1. יצירת נרטיב קוהרנטי לבית הספר

המחקר הנרטיבי מתעניין בתוכן של הנרטיב ובאופן שהוא מאורגן (Spector-Mersel, 2014). הטיפול הנרטיבי מדגיש את מושג הקוהרנטיות, שהוא היכולת של האדם לפתח סיפור רציף על חייו. סיפור קוהרנטי עומד במרכזו של יצירת שינוי חיובי עבור האדם. נטען שאפילו במקרים שבהם אנשים חווים חוויות קשות ושליליות במיוחד, הם יכולים להתמודד איתן התמודדות בריאה יותר באמצעות פיתוח תיאור קוהרנטי של החוויות שלהם (דאלוס, 2006).

ברגר ומקאדמס (Baerger & McAdams, 1999) מציעים לבחון את הקוהרנטיות של הנרטיב בכמה היבטים: ההיבט הראשון הוא בחינת האוריינטציה של הנרטיב שמציג את הדמויות העיקריות וממקם את הסיפור בהקשר חברתי, זמני ואישי ספציפי; ההיבט השני

הוא מבנה הנרטיב שכולל סוגיות, כמו אירוע ראשוני, תגובה פנימית לאירוע (כגון המחשבות והרגשות של האדם), פעולה ותוצאה; ההיבט השלישי הוא הרגש של המספר. הנרטיב כאמור מלמד על מספר הסיפור ועל המשמעות של האירועים לגביו. הסיפור מציע הערכה או שיפוט של האירועים בלויית התוכן בנימה רגשית, כגון מתח, דרמה, הומור או פתוס; ההיבט הרביעי הוא אינטגרציה שכוללת את משמעות החוויות בתוך הקשר הרחב של הסיפור. בתוך כך ראוי לבחון כיצד המספר משלב בתוך הסיפור שלו סתירות, העדר עקביות וניגודים. הסיפור יכול להכיל סיבוכים, דו-משמעויות והבדלים המציינים קונפליקט, מתח, תובנות ומודעות. ספקטור-מרזל (Spector-Mersel, 2014) מזכירה אף היא את העדר עקביות והסתירות בנרטיב. היא מתעמקת במה שמסופר ובמה שלא נכלל בסיפור בעניין נקודת הקצה שלו: השמטה היא העדר הדיווח על עובדות החיים הנתפסות לא רלוונטיות לנקודת הקצה; השתקה נוגעת לעובדות שלא סופרו כיוון שהן נתפסות כסותרות את נקודת הקצה של הסיפור; השטחה נוגעת לדחיסה של עובדות ואירועי חיים (העובדות מסופרות אך בקצרה).

## 2. הזת מוקד הקשב

שינוי השיח בארגון כולל שינוי של הנושאים שבני אדם מדברים עליהם בארגון וכן שינוי מיקוד הקשב להתרחשויות בארגון. הזת מוקדי הקשב של האנשים בארגון יוצרת גם תנועה במציאות הארגונית ומספקת הזדמנויות לפעולות חדשות בתוך הארגון (Ford, 1999). שינוי מוקדי הקשב בתוך בית הספר עשוי לייצר תהליכים מקבילים של יצירת שינוי אצל ההנהלה, אצל המורים ואצל התלמידים. סוגיות שכיחות של שינוי מוקד קשב במערכת הבית ספרית נותנות דעתן על שינוי מוקד הקשב הנוגע לכישלונות הקיימים בבית הספר, להקשבה רגישה יותר להצלחות (רוזנפלד, 1997). דוגמה אחרת היא הזת הקשב מהחולשות והקשיים הקיימים בבית הספר לעוצמות והחוזקות של בית הספר (Smith, 2006).

## 3. שינוי מבנה השיח

פורד (Ford, 1999) טען ששינוי תוכן השיח אינו מספיק כדי ליצור שינוי ניכר בתוך הארגון. לטענתו, יש צורך בשינוי מבנה השיח. במיוחד לייצר מעבר משיח המתנהל במונולוג לשיח שמתנהל בדיאלוג (Bohm, 1996; Green, 2004; Heracleous & Barrett, 2001). דיאלוג הוא צורה של שיח מובנה שבו המשתתפים מעורבים בחקירה משותפת של ההנחות הנמצאות בהתנסות היום-יומית בארגון, מתוך חקירת מערכת היחסים בין הדוברים (Ford & Ford, 2008). מטרת הדיאלוג היא לייצר שיח המאפשר לצאת מהחשיבה היום-יומית המתאפיינת ב"עוד מאותו הדבר", להזדמנות לייצר מציאות חלופית המתאפיינת בפרשנות מחודשת של האירועים בארגון (Watzlawick, 1990). בשיח המתנהל בדיאלוג, נוצרים נרטיבים ומטפורות חדשים המקדמים אפשרויות חדשות לחשיבה, דיבור ופעולה.

#### 4. החצנה

החצנה מתבססת על הניסיון להפריד את הבעיה מהאדם. במקום לראות את הבעיה כטבועה באדם ועיקרית בזהותו, היא מוצגת כמצב חיצוני לו. בדרך זו האדם לומד להתבונן בבעיה מבחוץ ולפעול כלפיה כסוכן פעיל המסוגל להשפיע עליה (White & Epston, 1990). הבעיה שנתפסת כתכונה קבועה ובלתי משתנה, מיתרגמת לנזילה, דינמית ובעלת פוטנציאל לשינוי. החצנת הבעיה כרוכה גם בחקירת סיפורים בעלי פוטנציאל מדכה לסיבות למצוקה, למשל באמצעות סיפורים אישיים המביאים לראייה פתולוגית של האנשים ושל היחסים. זאת במקום לראות את הקשר התרבותי והחברתי הרחב יותר. כאשר הבעיה הופכת להיות חיצונית לאדם, אפשר לתאר אותה, לדבר עליה ואליה (דאלוס, 2006).

אציג להלן שני סיפורי מקרה על התערבות נרטיבית בבית הספר, ולאחר מכן אביא ניתוח של המקרים הללו:

#### א. סיפורו של נרטיב מערכתי קטוע ומבולבל בבית הספר

בעבודתי עסקתי בקידום ובעידוד של נרטיב קוהרנטי עבור בית הספר במסגרות מסוימות. התערבות שזכורה לי במיוחד, נגעה לבית ספר שעבר שינויים ארגוניים רבים ותכופים. בין השאר הייתה תחלופה רבה של מורים ושינוי מיקומו הפיזי של בית הספר. בשיחות עם המורים וההנהלה עלתה תחושה חזקה של אי-וודאות ומצוקה שתוארה בסיפורים קטועים ומבולבלים. המנהלת חשה מתח ועומס רב, היא שיתפה בתחושה שעליה לבנות את בית הספר מחדש. המורים שנשארו בבית הספר חשו שהמורים שעזבו נטשו אותם והשאירו אותם עזובים ובודדים. הורים רבים התלוננו שלא משתפים אותם מספיק ברצף השינויים ולא מאפשרים להם להיות מעורבים בהתרחשויות. ילדים רבים בבית הספר הביעו געגועים למורים שהיו דמויות בעלות משמעות בעבורם וחשו מצוקה עקב קצב השינויים הגבוה. בשיחות עם מורים והורים למדתי על מבנה הנרטיבים המגוונים שתיארו את קורותיו של בית הספר. התרשמתי מנרטיבים קטועים ומבולבלים שהתקשו למקם את השינויים התכופים שעברו על בית הספר ברצף ובעניין חברתי מובן. מרבית הסיפורים התאפיינו בנימה רגשית שנעה בין סיפור טרגי שכלל אובדן ונטישה לסיפור מתח שהתרחש בממלכה של אי-וודאות והעדר בהירות.

מתוך השיח עם כל הדמויות בבית הספר למדתי שכמעט לא נוהל דיאלוג בין הנרטיבים לסוגיהם. כך כל אדם טווה את הסיפור שלו בבדידות שלעיתים כללה גם תחושות של כעס, מרמור ורגשות אשם. חוויות של מתח וכעס התעצמו לאחר שהגיעו המורים החדשים. ניכר היה שבית הספר כלל כמה קבוצות שחשו תחושות של עוינות אחת כלפי השנייה. האמנתי כי תחושת העוינות נגעה לדרך שבה סופר הסיפור הארגוני של בית הספר. המורים הוותיקים תיארו נרטיב הכולל מערכת בית ספרית פצועה וכואבת הנמצאת בתהליכי גסיסה. לעומתם, תיארו המורים החדשים סיפור של ארגון מנוכר שאינו מקבל לתוכו חברים חדשים. היה מעניין להבחין בכך שמתוך הסיפורים של המורים נשמטו היבטים הקשורים להצלחה בהקמת בית הספר מחדש ולהזדמנויות החדשות הטמונות בשינוי הרכב המורים. שיערתי שהשמטות אלו נוגעות הן למוצפות הרגשית ולא-וודאות

שאפיינו את הקשר שבו פעלו המורים והן בשל הנרטיב המפורק. בשיחות עם המנהלת, הבחנתי שהסיפור שהביאה התאפיין בחששות, במתח ובלחץ. המנהלת ציינה בסיפור שלה גם גאווה על הצלחתה לגייס ולמצוא מורים חדשים במהירות והוסיפה אמירה על ההזדמנויות הטמונות במבנה החדש, אך אלו סופרו בקצרה ובהשטחה לעומת הסיפור הארוך יותר שאפיין את החששות מהשינויים התכופים. סיפור היריבות בין המורים והקונפליקטים שבין הקבוצה הוותיקה לקבוצה החדשה הושמט לחלוטין מתוך סיפורה של המנהלת. שיערתי שההשתקה של סיפור הקונפליקט הקבוצתי נבע מכך שהיא התקשתה להכיל אותו בנרטיב שלה ולכן גם לא אפשרה לו לבוא לידי ביטוי במפגשי צוות ההנהלה. השיחות הרבות עם מורים, הורים, המזכירה וההנהלה סייעו לכמה שחקנים ביצירת נרטיב רציף ונהיר יותר.

עם זה הנרטיב הבית ספרי נשאר קטוע ומבולבל. האמנתי שיש צורך בשינוי מבנה השיח, כך שיתרחש דיאלוג קבוצתי בין הנרטיבים של השחקנים הרבים הפועלים בתוך בית הספר. לשמחתי, אחת המשתתפות בצוות ההנהלה העלתה את המצוקה שחווה המורים עם רצף השינויים שעבר בית הספר. במהלך ישיבת צוות ההנהלה, הועלה הרעיון לכנס את המורים לכמה מפגשים שבהם נשוחח על ההתרחשויות בבית הספר. הנחיית המפגשים הייתה משותפת ואפשרה לי ולמנהלת בית הספר לתת מקום נרחב לנרטיבים המסוימים של כלל המורים. המפגשים עזרו למורים לייצר סדר בנרטיב שלהם, לקדם סיפור רציף מתוך כל מיני שברים שהתקשו להתחבר ביחד וגם עודדו שיח בקבוצות קטנות. מנהלת בית הספר עודדה מבני שיח פורמליים קבועים שהתנהלו בפורומים למיניהם, שבהם לחברי הקבוצה הייתה השפעה רבה על התכנים. המתרחשות והמצוקה המשכיכה להתקיים בחוויה של המורים. עם זה היא לא צבעה את כל הסיפור של בית הספר בכאב. במהלך השנה החל להיווצר סיפור חלופי מועדף שהעניק מקום לתוצאות ייחודיות של הצלחה. הנרטיב החלופי כלל גם תחושה של גאווה, תחושת יכולת ואופטימיות כלפי בית הספר וכלפי התמודדות של המורים.

## **ב. יצירתו של סיפור חלופי על ידי הסטת מוקד הקשב**

### **סיפור הסטת הקשב למצבו הפנימי של הילד**

דוגמה שלישית היא שינוי הקשב מהיבטים הנוגעים להתנהגות של האדם לתחושות או למחשבות שלו. ארחיב ואפרט את התהליכים לשינוי מוקד הקשב באמצעות היבט אחרון זה.

התודעה שלנו כבני אדם מתבוננת בהתנהגות האדם מתוך היבטים רבים ומגוונים: אנו מתבוננים בהתנהגות של הסובבים אותנו, יוצרים במוחנו תמונה של המחשבות של הזולת, מעניקים חשיבות רבה לכוונות של האדם ולרגשות המאפיינות אותו בזמנים מסוימים. אנו בוחרים להבין ולבחור את התגובה שלנו להתנהגות של אדם בהתאם לכוונות שלו. כך טפיחה של נער על גב חברו יכולה להתפרש כאמירת שלום, כאזהרה או כהבעת כעס. סביר להניח שהנער יגיב על מעשה חברו בהתאם לתאוריה שיש לו על כוונותיו של המכה. בדומה מורה מגיבה על התפרצות של ילד בתוך הכיתה בהתאם לתאוריה שיש לה על הסיבה להתפרצות שלו. התגובה של המורה על התפרצות הנער



תשתנה אם היא תאמין שכוונת התלמיד לזלזל בה ובמהלך השיעור. לחלופין היא עשויה לחשוב שהסיבה לכך קשורה להעדר יכולת של הילד להתרכז או להבין את החומר, וכמו כן היא עשויה לפרש את התפרצות הנער כאימפולסיביות רגעית שאינה טומנת בחובה כוונות זדון. לפיכך התאוריה שהמורים מפתחים כלפי הילדים וזו שהילדים מפתחים אחד כלפי השני היא מהותית לתגובות בית הספר ולהתנהלותו. בד בבד ההסברים שהמנהל מספק לעניין התנהלות המורים והביצועים שלהם היא רלוונטית לדרישות שלו כלפיהם ולתגובות שלהם. בדוגמה שאביא להלן, אתאר כיצד העמקת התאוריה של המורים על התנהגות הילדים, הביאה לידי יצירת שינוי בנרטיב של המערכת הבית ספרית.

בית ספר לילדים עם קשיי למידה התמודד עם בעיות משמעת על סמך תוכנית מפורטת לעיצוב התנהגות. התוכנית כללה הגדרת ציפיות להתנהגות רצויה, הגדרת סטנדרטים של תגובות נכונות וגם אמצעים ברורים לחיזוק חיובי של הנערים. בד בבד עם תוכנית עיצוב ההתנהגות, גם התנהגות המורים תוגמלה תגמול דומה הכולל הגדרת סטנדרטים ברורים ואמצעי חיזוק מוגדרים מראש. לאחר שנה שבה פעלה התוכנית, הבחינו המנהלת וצוות ההנהלה כי בעיות המשמעת מצד תלמידים לא פחתו, וכן התנהגות המורים כלפיהם נהייתה טכנית בלא העמקה מספקת ברקע הילדים ובתחושותיהם. המנהלת וצוות ההנהלה פנו אליו בניסיון לחשוב במשותף על יצירת שינוי בבית הספר, שיסייע למורים להתמודד עם בעיות המשמעת ובד בבד ייצר שינוי גם בקשר שנוצר בין המורים לתלמידים. מתוך הערכה משותפת שעשינו לבית הספר, הגענו למסקנה שהשיח המקצועי בין דרי בית הספר מתמקד בהתנהגות. השיח על התלמידים התמקד במעשים שלהם, מתוך הענקת פרטים מדויקים לרצף ההתרחשויות. כך למשל לאחר מריבה של שני ילדים, התערבה המחנכת על סמך ברור מפורט של ההתרחשויות ובחרה ענישה שהתאימה למעשה של כל אחד מהם. במהלך המפגשים עם צוות ההנהלה של בית הספר, הבחנתי שגם השיח על המורים התמקד במעשים שלהם ובהתנהגות הנצפית בתוך הכיתה ובהפסקות.

ביחד החלטנו לנסות ולשנות את הקשב מהתנהגות התלמידים לתחושות, רגשות ומחשבות של הילדים. בשלב הראשון קבענו כמה מפגשים של צוות ההנהלה בלבד, שבהם שוחחנו על המחשבות, על התחושות ועל הרגשות של ילדים בולטים. בד בבד כתופעת לוואי לכאורה, 'גלש' השיח גם לתאוריות על המחשבות והרגשות של המחנכות של התלמידים. מצאתי ששיח מסוג זה היה חדש לחברי צוות ההנהלה והם 'השתעשעו' בניסיונות לנחש ולשער את החוויה הפנימית של התלמידים ולאחר מכן גם של המחנכות. בסוף סדרה של מפגשים מצומצמים הועלה הרעיון שנערוך מפגשים שבהם המורים יעלו סיפורי מקרה (Study case) ונתח את החוויה הרגשית של ילדים בולטים ונעמיק את התאוריה שלנו על המחשבות של אותו הילד.

הסדנה כללה מפגשים קבועים שבהם הועלו סיפורי מקרה, בהתחלה בהנחייתי ולאחר מכן בהנחיית רכזי השכבות. במהלך המפגשים עם מליאת המורים למדתי על הערך הרב שבהרחבת אוצר המילים המקצועי של כלל חברי המליאה. כך הוכנסו מושגים מהעולם הפסיכודינמי, כמו פיצול, רציונליזציה, מנגנוני הגנה והעדר פניות רגשית. כמו כן הוכנסו מושגים מהעולם הקוגניטיבי, כמו מחשבות אוטומטיות, דימוי מנטלי, גמישות מחשבתית

ומנטליזציה. במהלך המפגשים מצאתי שהפניית הקשב משיח והתמקדות בהתנהגות של הילדים לעבר העולם הפנימי של הילדים יצר גם שינוי בקשר האנושי שבין המורים לעצמם. המורים החלו להיות ערניים יותר למצב הפנימי אחד של השני ובנו השערות מפותחות באשר לכוונות ולמחשבות של המורים העמיתים. כך לדוגמה רכזת שכבה שהתקשתה עם תפקודה הנוקשה של אחת המחנכות כלפי תלמידי הכיתה, החלה להתעניין יותר בעולם הרגשי של המחנכת ולנסות להבין את האמונות ואת הנחות הבסיס שגרמו למורה להתנהג בנוקשות. כך נוצר שינוי גם במבנה השיח וביחס של דמויות שמכות כלפי האנשים הכפופים להם בהיררכיה הארגונית. מוקד הקשב שהתאפיין בהתנהגות של הפרט, התלווה גם בשיח מונולוגי שבו מורים ותלמידים הצהירו על אירועי ההתנהגות שהיו או שלא היו. השאלות בין הפרטים בארגון נגעו לעדויות אובייקטיביות והענישה או החיזוקים התנהלו בצורת מונולוג מדמות הסמכות מטה (מונולוג של מנהל כלפי מורה ומונולוג של מורה כלפי תלמיד). הסטת מוקד הקשב לחוויה הפנימית של האדם יצרה שיח בעל מבנה דיאלוגי, המתמקד בשיח משותף בין אנשים על כל מיני פרשנויות שלהם את האירועים. כמו כן המורים וההנהלה החלו לזנוח שיח שהתאפיין בידיעה מוחלטת של האירועים ואפשר להעדר וודאות ולגרסאות אחרות של המציאות להתקיים אחת לצד השנייה.

## דיון

שני סיפורי המקרה מתארים אירועים מחיי היום-יום של בית ספר. הסיפור הראשון מתאר מצוקה בהתנהלות בית הספר שבאה לאחר שינוי ארגוני מפתיע שהביא למשבר. צוות המורים, ההורים וגם המנהלת התקשו להתמודד עם המשבר ולא הצליחו לייצר נרטיב נהיר ורציף שמתאר את התחושות, הרגשות והמחשבות שלהם כלפי האירועים הרבים. הנרטיב המקוטע התאפיין במוצפות של רגשות, כגון פחד, בלבול, כעס ואשמה. על אף מאפיינים אלו של הסיפור הקטוע והכואב של המורים והמנהלת, ביקשתי לנסות ולהקשיב הקשבה כפולה. הקשבה שהעניקה מקום גם לסיפור הכואב וגם לאירועים שנוגדים או שונים מסיפור המצוקה. מצאתי שסיפור הגבורה שבהקמת בית ספר מחדש, ההזדמנויות הטמונות בו וההצלחה שבהתמודדות עם הקשיים הרבים הושתקו כמעט לגמרי. ספקטור-מרזל (Spector-Mersel, 2014) טוענת שהשתקה המתקיימת בנרטיב שמביא המספר, נוגעת לעובדות שלא סופרו מכיוון שהן נתפסות כסותרות את נקודת הקצה של הסיפור. לפיכך ההתערבות הנרטיבית בבית הספר כללה הן סיוע ביצירת נרטיב נהיר ושוטף והן זיהוי של אירועים יוצאי דופן שסותרים את הסיפור רווי הבעיה ומאפשרים לקיים נרטיב חלופי.

סיפור המקרה השני מתאר סיפור ארגוני שגרתי שהלך והשתרש בבית הספר. הסיפור כלל התמקדות בהיבטים ההתנהגותיים של הילדים והמבוגרים והענקת מקום עיקרי לנהלים, לסטנדרטים קבועים, לענישה ולחיזוקים. התוכנית ההתנהגותית צבעה את הנרטיב של בית הספר ואת התרבות הארגונית שלו וקידמה סיפור הכולל בתוכו עלילה המסופרת במושגים ההתנהגותיים, דמויות הנעות בין 'צדיקים' העומדים בסטנדרטים של בית הספר ל'רשעים' המפרים את חוקי בית הספר. העלילה של בית הספר נעה בין אירועי שיא שנגעו

לחיזוקים לאירועי שיא המתוארים בפעולת ענישה. במקרה זה לא התרחש אירוע מובחן שיצר את העלילה (שינוי ארגוני), אלא הסיפור של בית הספר החל לנוע לכיוונים מסוימים שבמקום לסייע לפתרון הבעיה (הפרעות משמעת), הם רק חיזקו אותה. הפתרון שנקטנו היה יצירתו של סיפור חלופי בהסטת מוקד הקשב. במקרה זה מוקד הקשב מסיפור המתאר את ההתנהגות של הילדים והמבוגרים כלפי סיפור המתאר את התחושות, הרגשות והמחשבות של הדמויות. כך הדמויות הפכו להיות עמוקות יותר, מורכבות יותר ודיכוטומיות פחות. הילדים והמורים לא נעו עוד על ציר דיכוטומי שנע בין 'טוב' ל'רע' כפי שנובע מהתוכנית ההתנהגותית. הסיפור החל להתאפיין גם בהיבטים כמו מצוקה, קושי, בלבול, מאמץ והתמודדות.

וייט ואפסטון (White & Epston, 1990) מתארים כיצד סיפורים פתולוגיים יכולים להשתלט ולעכב דרכי פעולה פוטנציאליות אצל אנשים. דיכוי מסוג זה יכול לנבוע משיח רחב יותר או מאמונות תרבותיות משותפות. שיח פתולוגי עשוי להביא בסופו של דבר לידי הרחקה של כל דיבור אחר שאינו פתולוגי ואינו כולל בעיות וקשיים, כגון שיח הכולל הצלחות, תושייה של אנשים ופתרון בעיות. מצב מסוג זה התרחש ככל הנראה בבית הספר שבו עבדתי בשני סיפורי המקרה. במקרה הראשון, הסיפור הפתולוגי התפתח עקב שינוי ארגוני והפך להיות כה חזק בבית הספר עד שהוא לא אפשר לשחקנים האחרים להבנות שיח המאפשר מקום גם להיבטים חיוביים בתוך החיים הארגוניים. במקרה השני, בעיות ההתנהגות של הילדים צבעו את כלל הנרטיב של בית הספר ויצרו נרטיב פתולוגי המתאפיין בראייה התנהגותית דיכוטומית. וייט ואפסטון (White & Epston, 1990) טוענים ששינוי הסיפור שמביא האדם יכול לשנות את המציאות לידי שינוי דרמטי. הם ממליצים לעשות זאת מתוך שימוש במציאת חריגים בסיפור קבוע של ייאוש, מצוקה וכשל, ובכך לעודד הסטה מהקשבה לכישלון ולעיבוי הסיפור לזה הכולל בתוכו הצלחות ותפקוד מיטבי. בשני המקרים שהבאתי, הצלחתי לעודד את יצירתם של סיפורים חלופיים בשיחות רבות עם המורים, ההורים והנהלה.

עם זה הייאוש והתסכול של השחקים האחרים בבית הספר היה רב מכדי שיכולתי לייצר שינוי בשיחות פרטניות. כמה מהקושי בשני האירועים בבית הספר, היה בהיעדר הזדמנויות מספקות לשיח משתף ולמפגש בין הנרטיבים המגוונים של האנשים בארגון. מבנה השיח התאפיין במונולוגים, במתח ובזהירות יתרה. שינוי תוכני השיח לא הספיקו כדי לייצר שינוי בתרבות הארגונית של בית הספר. לכן בחרתי לנסות ולייצר שינוי במבנה השיח. בסיפור המקרה הראשון, שינוי מבנה השיח התבצע באמצעות מרחבים שהתרחשו בזמן ובמקום קבוע, אך אפשרו דיאלוג חופשי וגמישות בקשר לתכנים המובאים. בסיפור המקרה השני, שינוי מבנה השיח התבצע בסדנת 'סיפורי מקרה' (Study case) שבה נוצר דיאלוג סביב החוויה הרגשית של הילדים ופיתוח תאוריה על החשיבה של האחר. המרחב הדיאלוגי אפשר גם הכנסה של מושגים ומילים חדשות לתוך הנרטיב הבית ספרי.

לבסוף, בשני המקרים השיח הדיאלוגי אפשר החצנה של המצוקה שהורגשה בבית הספר. החצנה היא לא לראות בבעיה איכות ראשונית שטבועה באדם או שהיא חלק חיוני ממנו, אלא מוצגת כמצב חיצוני ונפרד מהאדם (דאלוס, 2006). בטרם ההתערבות הנרטיבית, התאפיינו המורים בתחושת אשמה כלפי הקשיים של בית הספר וראו את הסיפור של

המצוקה כבלתי נפרד מהסיפור האישי שלהם. במקרה הראשון, המורים הוותיקים והחדשים ראו את הבלבול והמצוקה שאפיינו את בית הספר כחלק מקונפליקט בין-אישי ומהעדר היכולת שלהם להסתגל לשינויים שהתרחשו בארגון. ההתערבות הנרטיבית אפשרה למורים לראות שהמצוקה אינה שלהם בלבד ואינה קשורה למאפיינים אישיים, אלא היא נובעת ממבנה הארגון ומההתרחשויות שבו. ההחצנה אפשרה למורים לשוחח על המצוקה בפתיחות ובכנות ובכך גם אפשרה את שינוי הנרטיב המצוקתי לנרטיב של התמודדות. במקרה השני, חוו המורים את הפרעות המשמעת של התלמידים כהיעדר המסוגלות שלהם להתמיד בנאמנות בתוכנית ההתנהגותית. ההתערבות הנרטיבית אפשרה למורים לראות במצוקה שלהם כלפי התלמידים כנובעת מחסך בשיח מעמיק בסיפור הפנימי האישי של הילדים. ההתמודדות עם הפרעות המשמעת לא נתפסה כחוסר קומפלטיות אישי של המורים, אלא כהיבט של התרבות הארגונית. הוקעת האשמה מהסיפור של המורים אפשרה להם ללמוד דרכים חדשות להתבוננות ולפעולה כלפי הילדים.

## סיכום

ראוי לתפוס את בית הספר כבנוי ממפגש של נרטיבים למיניהם שמספרים עליהם ההנהלה, המורים, התלמידים וההורים. הנרטיב כולל בתוכו את הסיפורים שיש לדמויות השונות בבית הספר על המערכת ועל הזולת, מתוך עיון בעבר, הווה ועתיד. הגישה הנרטיבית לארגונים מעודדת את היווצרותן של תובנות מחודשות על כל מיני אירועים במערכת הבית ספרית ובזאת פותחות אפשרויות חדשות לפעולה ולהבאת תוצאות. במאמר הראיתי כיצד תהליך יצירת שינוי בבית הספר אינו מגיע לשם היכרות גבוהה יותר עם האמת האובייקטיבית, אלא כדי להבנות מחדש את המציאות הקיימת בחשיבה ובשיח של הדמויות בבית הספר וכך להעניק למציאות משמעויות חדשות. כך המפגש של היועץ עם בית הספר עשוי לקדם שינוי במערכת הבית ספרית מתוך שינוי בפרשנות, בקשב או במבנה של העלילות לסוגיהן.

במאמר הצעתי ארבעה היבטים ליצירת שינוי במערכת הבית ספרית הלקוחים מתוך המחקר והטיפול הנרטיבי: תרגום נרטיב בית ספרי מבלבל וקטוע לנרטיב קוהרנטי, הזזת מוקד הקשב של הדמויות במערכת כדי לקדם סיפור חלופי, שינוי מבנה השיח הבית ספרי והחצנה. במהלך סיפורי המקרה הראיתי כיצד באמצעות ארבעת היבטים אלו, היועץ יכול לעודד את היווצרותו של שינוי ארגוני. השינוי אינו נוצר ישירות מתוך פעולות היועץ, אלא בעקיפין באמצעות הרחבת האפשרויות לחשיבה, להתבוננות ולפעולה.

לבסוף, אציין את אמירתו של ווייק (Weick, 2012) כי יצירת שינוי ארגוני מתוך היבט של שיח, מעודדת אנשים לקבל עליהם אחריות בדיבור ובהקשבה שלהם. אני מאמין שהמודעות להבניית המציאות באמצעות הנרטיבים בארגון, הופכת את התלמידים, המורים, ההורים וההנהלה בבית הספר, ליוצרים של המציאות, במקום למדווחים עליה בלבד. תובנה זו מחייבת את השחקנים לסוגיהם בבית הספר לקבל עליהם אחריות גבוהה יותר כלפי התרבות הארגונית בבית הספר והתנהלותו. כך כל קול בארגון משמש מקור לסמכות ונתפס כמשפיע ומעצב את ההתנהלות של מערכת בית הספר. אני מאמין

שאחריות על השיח בבית הספר קשורה למוכנות של מורים, הורים ותלמידים לקבל עליהם אחריות על המשמעות ועל התוצאות המתהוות מהדיבור ומההקשבה שלהם בתוך בית הספר.

## מקורות

- דאלוס, ר' (2006). **טיפול נרטיבי התקשרותי: שילוב בין גישות המערכות, הנרטיב וההתקשרות** (ת' שטיר, מתרגמת). קרית ביאליק: "אח".
- רוזנפלד, י"מ (1997). לימוד מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. **חברה ורווחה**, יז(4), 377-361.
- תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (עורכות). (2010). **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Baerger, D. R., & McAdams, D. P. (1999). Life story coherence and its relation to psychological well-being. *Narrative Inquiry*, 9(1), 69-96.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. London: Routledge.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, J. S., Denning, S., Groh, K., & Prusak, L. (2005). *Storytelling in organizations: Why storytelling is transforming 21st century organizations and management*. Boston: Elsevier Butterworth Heinemann.
- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 421-434). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ford, J. D. (1999). Organizational change as shifting conversations. *Journal of organizational change Management*, 12(6), 480-500.
- Ford, J. D., & Ford, L. W. (2008). Conversational profiles a tool for altering the conversational patterns of change managers. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(4), 445-467.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Green, S. E. (2004). A rhetorical theory of diffusion. *Academy of Management Review*, 29(4), 653-669.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2012). Narrative practice and the transformation of interview subjectivity. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The Sage handbook of interview research*:

- The complexity of the craft* (2nd ed., pp. 27-44). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heracleous, L., & Barrett, M. (2001). Organizational change as discourse: Communicative actions and deep structures in the context of information technology implementation. *Academy of Management Journal*, 44(4), 755-778.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Needle, D. (2004). *Business in context: An introduction to business and its environment* (4th ed.). London: Thomson
- Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal*, 49(3), 433-458.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Riessman, C. K., & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions: A critical review. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 426-456). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schrodt, P. (2002). The relationship between organizational identification and organizational culture: Employee perceptions of culture and identification in a retail sales organization. *Communication Studies*, 53(2), 189-202.
- Smith, E. J. (2006). The strength based counseling model. *The Counseling Psychologist*, 34(1), 13-79.
- Spector-Mersel, G. (2014). "I was... Until... Since then...": Exploring the mechanisms of selection in a tragic narrative. *Narrative Works*, 4(1), 19-48.
- Tuval-Mashiach, R. (2014). Life stories in context: Using the three-sphere context model to analyze Amos's narrative. *Narrative Works*, 4(1), 125-145.
- Watzlawick, P. (1990). *Münchhausen's pigtail, or, Psychotherapy & reality": Essays and lectures*. New York: Norton.

- Weick, K. E. (2012). Organized sensemaking: A commentary on processes of interpretive work. *Human Relations*, 65(1), 141-153.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.