

אוניברסיטת תל אביב

הפקולטה למדעי החברה ע"ש גרשון גורדון

החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה

חברות בכיתה וחברות לכיתה :

שיחים ומופעים של חברות בקרב ילדות בבית הספר היסודי

חיבור זה הוגש כעבודת הגמר לקראת התואר

"מוסמך אוניברסיטה" – מ.א.

באוניברסיטת תל אביב

על ידי

טליה טרזה אסן

העבודה הוכנה בהדרכת :

ד"ר מיכל קרבאל-טובי ופרופ' חנה הרצוג

אוגוסט, 2018

תודות

בראש ובראשונה, אני מבקשת להודות למי שבזכותם התקיים מחקר זה – ילדות וילדי הכיתה וצוות בית הספר. אני מודה לילדים, ובעיקר לילדות, אשר הכניסו אותי לתוך עולמם, שיתפו אותי במשחקים ובשיחות שלהם, חלקו איתי את מחשבותיהם ותחושותיהם וכך לימדו אותי את המשמעות של "להיות ילדה" ו"להיות חברה". אני אסירת תודה גם למנהלת בית הספר ומורות הכיתה אשר קיבלו אותי בידיים פתוחות והקדישו לי מזמן, ובמיוחד למחנכות הכיתה אשר גרמו לי להרגיש רצויה ואף משמעותית בכיתתן ועשו כל שביכולתן על מנת לסייע לי במחקרי.

אני מודה מקרב לב למנחות שלי, ד"ר מיכל קרבאל-טובי ופרופ' חנה הרצוג, על הליווי הצמוד והמסור שהעניקו לי לאורך כל הדרך, העצות והתובנות המעולות שלהן, העניין שהביעו במחקר שלי, האמונה שלהן בי וביכולות שלי וההשראה שהן היו עבורי, כדמויות אקדמיות וכבנות אדם. אני מודה לסגל האקדמי של החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה וכן לד"ר כנרת להד, אשר פתחו בפני עולמות ידע מרתקים והיו זמינים לכל שאלה והתייעצות, וכן לסגל המנהלי, ובמיוחד לדגנית וולדמן וספי שטיגליץ, שתמיד היו נכונות לעזור לי. בזכות כל האנשים והנשים הללו הפך החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה לבית השני שלי.

עצם הבחירה שלי לכתוב תזה על חברות וכן התובנות אשר גיבשתי אודות נושא זה במהלך עריכת המחקר חידדו עבורי את המשמעות והחשיבות העצומה שאני מעניקה לקשרי החברות שבחי. אני מודה לכל החברות והחברים, באקדמיה ומחוץ לה, שסייעו לי בעריכת המחקר ובכתיבת התזה, ישירות או בעקיפין. במיוחד אני מבקשת להודות לתמר שייין-פז, נטע נייגר-יטוב, רוני דותן, נעמה מיצנמכר תורגימן, עמוס וינטרוב, אפרת וינטרוב ועדי בהט.

אני מודה לאמי, אבי ואחותי על האהבה והתמיכה האינסופית שהם מעניקים לי.

אחרון וחביב מכולם, אני מודה לצור, על האדם המדהים שהוא ועל כך שהוא תמיד שם בשבילי ומאמין בי.

תקציר

עבודה זו עוסקת בשיחים, פרקטיקות, מופעים ומשמעויות של חברות בקרב ילדות בית הספר היסודי, הן מנקודת מבטן של הילדות והן מנקודת מבטן של המורות שלהן. מחקרי התבצע במתודולוגיה אתנוגרפית, שבמרכזה עבודת שדה המבוססת על תצפית משתתפת, והוא נערך במשך כשנה בכיתת בית ספר יסודי במרכז הארץ. אני בוחנת את המאפיינים של התנהגות "חברית" אליהן חברתו המורות את התלמידות והתלמידים בכיתה (כגון שיתוף ו"פירגון") ומתארת כיצד המורות הרחיבו את הגדרת החברות, המבוססת על יחסים וולונטריים, בכדי לעודד חברות כלל-כיתתית וכך גיבוש כיתתי. אני חושפת את ההגיונות החברתיים-תרבותיים אשר עמדו בבסיס תפיסות ומסרים פדגוגיים אלו ועומדת על המטרות החינוכיות המרובות והמנוגדות אותן ביקשו נשות החינוך לממש באמצעות שיח החברות. במקביל, אני טוענת כי הילדות העניקו פרשנויות שונות מאלו של המורות למאפייני ההתנהגות ה"חברית", הוסיפו מאפיינים משלהן (כגון העלבות) ודחו את אחד מהמאפיינים הרטוריים שהתוו המורות ("כבוד"). באופן זה, וכן על ידי שימוש בהגיונות בית ספריים נוספים, נשאו ונתנו הילדות על טיב החברויות שלהן, ניהלו את יחסי הכוח ביניהן וסימנו גבולות אקסקלוסיביים יותר של חברות מאלו של חברות כלל-כיתתית. בתוך כך, אני מסבה את תשומת הלב למימדים הפרפורמטיביים שבגילום תפקיד "החברה הטובה" והתביעות המוסריות שתפקיד זה קיבל בחובו. לטענתי, הן התלמידות והן המורות נדרשו לתמרן במיומנות בין הדרישות הנכבדות, ולעיתים סותרות, שהציב שיח החברות. באמצעות התמקדות בסוגיית החברות, אני מבקשת לעמוד על הסוכנות שיש לילדות כיצרניות של משמעות; לשרטט את האופנים היומיומיים בהם הילדות פעלו במרחבים הצפופים, הנצפים והממושטרים של בית הספר בכדי להשיג הכרה והערכה, לשמר את האינדיבידואליות שלהן ולקחת חלק בעבודת זהות; ולהסב את תשומת הלב להגיונות של אינדיבידואליזם, קולקטיביזם, פלורליזם וניאו-ליברליזם שעליהם מושתת מוסד בית הספר.

תוכן העניינים

5	מבוא
12	מתודולוגיה
	חלק ראשון: חברות בכיתה
18	פרק ראשון: "לשתף זה חברי"
27	פרק שני: "היא עוזרת לי מלא"
34	פרק שלישי: "להגיד דברים נחמדים"
40	פרק רביעי: "באמת חברה נאמנה" ו"בוגדת"
	חלק שני: חברות לכיתה
43	פרק חמישי: "לחשוב כקבוצה"
49	פרק שישי: "לכולם יש עם מי לעבוד?" ו"אנחנו עושות לבד"
56	פרק שביעי: "המתנה של הביחד"
60	פרק שמיני: "חברות הכי טובות"
68	סיכום
76	אחרית דבר: חברות – כאן, שם ובכל מקום
77	רשימת מקורות

מבוא

החלל של כיתה ה'3 היה גדול ביחס לשאר הכיתות בבית הספר "הרצל"¹. משמאל לדלת הכניסה, על הקיר המערבי, היה תלוי לוח מחיק ארוך. לפניו עמד השולחן של תמר המחנכת ולידו מערכת מולטימדיה שאליה יכלו תמר והמורות האחרות לחבר את המחשב הנייד שלהן ולהקרין על גבי הלוח מצגות, סרטונים, עמודים מחוברות העבודה ועוד. מימין לדלת הכניסה ומשמאל ללוח ניצבו כונניות ובתוכן היו מאורגנים ספרים, משחקים, כלי כתיבה וחומרי יצירה, אשר עמדו לרשות התלמידות והתלמידים בשיעורים ובהפסקות. על הקיר הצפוני הייתה תלויה מראה, שעוטה במילים "אני יפה". לאורך הקיר המזרחי ניצבו מגירות פלסטיק, אשר היו מעוטרות בשמות התלמידים והתלמידות ויועדו לאחסון של החוברות וספרי הלימוד הרבים שלהם. בסמוך לקיר היה ממוקם ספסל ישיבה עגול ובפינה הדרום מזרחית היו פרוסים שטיחים קטנים וכריות. בפינה זו ועל ספסל הישיבה היו התלמידות והתלמידים מתגודדים בהפסקות או בזמן למידה בקבוצות.

לאורך הקירות היו תלויים לוחות שעם צבעוניים רבים: חלקם הציגו יצירות של התלמידות והתלמידים, אחרים נשאו סיסמאות חינוכיות שונות (כמו "יש ביכולתי להתמודד"), על לוח שעם אחד התנוססו תאריכי ימי ההולדת של תלמידי ותלמידות הכיתה ובאחר נתלה מידע חשוב אודות מערכת השעות, לוח זמני הצלצולים ועוד. במרכז החדר ניצבו ארבעה שולחנות גדולים, אשר הורכבו ממספר שולחנות זוגיים, ובכל אחד מהם ישבו בין שישה לשמונה תלמידים ותלמידות. כאשר הגיעו התלמידות והתלמידים לכיתה הם היו מניחים על כיסאותיהם את תיקיהם הכבדים ולאורך היום הם היו פורסים את הציוד שלהם – חוברות, מחברות, קלמר, קופסת אוכל, בקבוק שתייה, משחקים וצעצועים – על האזור האישי שלהם, שהיווה חצי מהשולחן הזוגי שחלקו עם תלמידה או תלמיד אחרים.

ביום הלימודים הראשון לאחר חופשת סוכות, הודיעה תמר המחנכת שתערך פעילות של "שעון פגישות" – כל תלמידה ותלמיד התבקשו "לקבוע פגישות" עם תלמידות ותלמידים אחרים בכל שעה ולכתוב פגישות אלו על דף שיקבלו, שעליו מצויר שעון. בזמן שתמר הסבירה לכיתה את הפעילות, הודיעה הדס לגאיה בהחלטיות שהן תחילה יקבעו פגישה זו עם זו. גאיה הסכימה. תמר חילקה את דפי הפגישות והקצתה חמש דקות לקביעתן. מיד נמלא חלל הכיתה בתזוזה וברעש – התלמידות והתלמידים קראו זה לזה, התרוצצו בכיתה ופנו אחד לשני בניסיון למלא את "שעון הפגישות" שלהם. הבנות קבעו פגישות בעיקר זו עם זו והבנים קבעו פגישות בעיקר זה עם זה. קורל קראה בשמה של נופר על מנת לקבוע עמה פגישה אך לא זכתה למענה. לאחר מכן היא ניגשה אליה אך נופר סירבה בתשובה שהדף שלה "מלא מלא מלא"². קורל צעקה לעבר חלל הכיתה "למי נשאר?". תמר הסתובבה בין התלמידות והתלמידים, הכווינה אותם לעבר תלמידים ותלמידות אחרים וסייעה להם לקבוע פגישות.

¹ שם בית הספר וכן השמות של התלמידות, התלמידים והמורות המופיעים בעבודה בדויים על מנת לשמור על כללי האתיקה. השמות אותם בחרתי משקפים את השמות המקוריים של הילדות מבחינת הסממנים האתניים שלהם או היעדרם, בעיקר במקרה של הילדות שמוצאן או מוצא הוריהן הוא מבריה"מ לשעבר ושולחן היו שמות "רוסים" ולחלקן שמות "ישראלים".

² הציטוטים המובאים בעבודה זו מתבססים על רישום אותו ביצעתי במועד ההתרחשות או זמן קצר לאחריה. מכיוון שלא הקלטתי את התצפיות, חלק מן הציטוטים המובאים בעבודה זו אינם ציטוטים מדויקים לחלוטין אך הם מוצגים באופן זה בכדי להבחין בין המשלב של התיאור האתנוגרפי לבין משלב הדיבור שהיה שגור בפייהם של המורות, התלמידות והתלמידים.

בתום חמש הדקות, הורתה תמר לתלמידים לשבת וקבעה את המשימה הראשונה – לספר מה עשו בחופשה. היא בחרה בשעה 13:00 והתלמידים והתלמידות חיפשו את בני זוגם לפגישה והתמקמו באזורים שונים בכיתה בכדי למלא את המשימה. תמר פנתה לסיגל, שלא הייתה לה פגישה לשעה זו, והסבירה שהיא יכולה להצטרף לזוג. היא שאלה את סיגל: "את מעדיפה להיות לבד?", וזו השיבה בחיוב. בתום הפגישה, בחרה תמר במשימה נוספת ובשעה אחרת וכך חוזר חלילה.

אחת המשימות שנתנה תמר לתלמידות ותלמידים הנפגשים הייתה לשחק במשחקים שונים – 'קרב מצמוצים', 'קרב אגודלים' ו'איקס עיגול'. תמר אמרה לכיתה שהיא "מעדיפה שמי שחסרה לו פגישה יצטרף לזוג". קורל ואביגיל, שהתיישבו בפינה המכוסה שטיחים וכריות, קראו לסיגל שתצטרף אליהן. סיגל התיישבה לידן וצפתה בהן משחקות 'איקס עיגול'. לאחר שהסתיים המשחק ביקשו קורל ואביגיל לשחק בו שוב, אך סיגל התנגדה וביקשה שלא ישחקו "כל הזמן באותו משחק". קורל ואביגיל טענו כי "תמר אמרה שאפשר". בתגובה, קמה סיגל ושבחה למקומה, אולי מכיוון שחששה שקורל ואביגיל ימשיכו לשחק במשחק בלעדיה. כאשר הסתיימה פעילות "שעון הפגישות" שאלה תמר: "יש ילד או ילדה שעבדו עם חבר או חברה לכיתה שבדרך כלל הם לא עובדים איתו והיה ממש נחמד?". מספר ילדים הצביעו וסיפרו עם מי הם עבדו.

פעילות "שעון הפגישות" מעידה על המרכזיות והמשמעויות המגוונות אשר הוענקו למושג חברות וליחסים החברתיים של התלמידות והתלמידים בשגרת חיי היומיום בכיתה ה' בבית הספר "הרצל". בלבד בלבד, היא מספקת הצצה למתחים שהתקיימו בתפיסות ובפרקטיקות החברות במוסד זה. כך תמצתה חגית, מחנכת הכיתה בשנתיים שלפני כן, את החשיבות שהעניקה לסוגיית החברות בכיתה: "כמה שיחות על חברויות עשיתי במהלך השנים האלה. אם זה בטוב, אם זה ברע, אם זה באיום, אם זה בקריצה... אני חושבת שלהיות מורה היום זה הכי פחות ללמד, זה הכי הרבה להתעסק בכל המסביב, אני גם אמרתי להם את זה במפגש האחרון, שיותר חשוב לי שהם בני אדם".

עבודה זו מעוגנת במחקר אתנוגרפי המבוסס על עבודת שדה שבמרכזה תצפית משתתפת, והוא נערך במשך כשנה בכיתה בבית ספר יסודי במרכז הארץ. במסגרת עבודה זו, אבקש לעמוד על שיחי ומופעי החברות בכיתה, המטרות המגוונות שהם מבקשים לשרת, המשאים ומתנים שביצעו התלמידות והמורות על שיחים ומופעים אלו ובעזרתם, וכיצד אלו שיקפו את ההגיונות המרובים והסותרים שהתקיימו במוסד בית הספר. אבקש להראות כי בשל בולטותה של הסוגיה החברתית בבית הספר, התמקדות בה מספקת תובנות משמעותיות על חיי היומיום של ילדות בבית הספר ועל ההגיונות החברתיים-תרבותיים המתקיימים במוסד זה.

חברות הפכה בעשורים האחרונים למושא למחקר סוציולוגי ואנתרופולוגי, בין היתר בעקבות ההכרה בהיחלשות ובשינויים שהתחוללו בקשרים מסורתיים של נישואין ושארות, שהובילו לחשיבות

בכל מקרה, רוב הציטוטים מציגים בדיוק מירבי (אם כי לא תמיד מושלם) את ההתבטאויות והשיחות באותה התרחשות וכלל הציטוטים משקפים את רוח וסגנון הדברים אשר נאמרו.

ההולכת וגוברת של חברויות בחייהם של אנשים כמקור של המשכיות (Budgeon, 2006). בנייתו חיסם סוציולוגיים בני זמננו, חברות נתפסת כבעלת טבע וולונטרי, אשר מבנה מערכת יחסים בעלת חשיבות מוסרית המבוססת על הדדיות ואמון ומספקת תמיכה וטובין (Cronin, 2014; Heaphy & Davies, 2012). עם זאת, חוקרים אחרים קראו לניתוח ביקורתי יותר של חברות, המדגיש גם את המתחים והנורמות התרבותיות שהיא מערבת ואת יחסי הכוח המתעצבים באמצעותה (Heaphy & Davies, 2012).

בעבודה זו אני בוחנת מתחים, נורמות ויחסי כוחות אלו כפי שהם התגלמו בחברויות של תלמידות הכיתה ובתהליכי החברות שביצעו המורות לחברות זו. לתפיסתי, ניתוח של חברות לחברות יכול ללמד רבות על התפיסה החברתית-תרבותית של חברות וכיצד ההגיונות, הנורמות והפרקטיקות של תפיסה זו נלמדים, מוטמעים וזוכים למשמעויות מגוונות. יתרה מכך, אני טוענת כי חברות בבית הספר מהווה מקרה בוחן מעניין במיוחד מכיוון שהיותה מטרה חינוכית במוסד הצריכה התערבות ו"הנדסה חברתית" מצד המורות וגילום ועמידה בתביעות שלה מצד התלמידות, באופן אשר עמד במתח עם הטבע הוולונטרי שלה. מתח זה צץ לדוגמא בפעילות "שעון הפגישות", שבה אפשרה תמר המחנכת לתלמידות ותלמידים בחירה חופשית בבני ובנות זוג למפגש אך גם דרשה שיפגשו, השתדלה שכולם ימצאו בני זוג ועזרה להכווין אותם בבחירתם. התלמידות, מצידן, נדרשו להתמודד עם התביעות המרובות להפגנת חברות בכיתה וניהלו את מערכות היחסים שלהן במסגרת שיח החברות.

ילדות, נערוֹת וחברות

הבחירה שלי להתמקד בחוויות ובתפיסות של הילדות בבית הספר והפרספקטיבה שהנחתה אותי במחקר שלהן, מעוגנות בשני תחומי מחקר משיקים: סוציולוגיה של ילדות ולימודי נערוֹת. סוציולוגיה של ילדות דוגלת בגישה של הבנייה חברתית ביחס לילדות ועוסקת בהיבטים הדינאמיים, החברתיים-תרבותיים, ההיסטוריים, המבניים והפרשניים שלה. פיליפ אריאס היה אחד מהחוקרים הראשונים אשר טענו כי ילדות איננה שלב התפתחותי טבעי ואוניברסאלי, אלא המצאה מודרנית, שהתפתחה בעקבות השינויים בתפיסת המשפחה והחינוך (Ariès, 1960 אצל Wyness, 2006)³.

בנוגע לתהליך החברות וקשרי חברות, תיאוריית החברות הדומיננטית במאה ה-20 אמנם ראתה בקבוצת ה-peers של ילדים כחלק מהותי בתהליך החברות של הילד, אך תהליך זה נתפס כהטעמה של נורמות וערכים של חברת המבוגרים בלבד. מנגד, כיום סוציולוגיה של ילדות מבקשת לחקור את תרבויות הילדים בפני עצמן, מתוך התפיסה כי ילדים שייכים לעולם החברתי ואינם members-in-the-making. בעזרת קבוצת ה-peers, האינטראקציות והחברויות המתקיימות בה, מפתחים ילדים את הנורמות, הערכים, הציפיות והאחרויות של תרבותם ובאמצעותם הם ממשטרים את התנהגותם וחברותם בקבוצה (Wyness, 2006). יתרה מכך, ילדים מבצעים משא ומתן מתמשך על תפיסת החברות שלהם, באופן המעיד על כך שהיא נוצרת על ידם ומצויה בבעלותם (Deegan, 1996).

³ להבדיל, אריאס (Ariès, 1962) גורס כי בימי הביניים, מרגע שיכלו ילדים להסתדר בכוחות עצמם (בסביבות גיל 7), הם לא נתפסו כשונים ממבוגרים.

עם זאת, תרבויותיהם של ילדים אינן סגורות באופן הרמטי ויש להבין אותם בהקשר החברתי הרחב יותר של תרבויות המבוגרים. ילדים מייצרים ומשתתפים בתרבויות ה-peers הייחודיות שלהם על ידי ניכוס יצירתי של מידע מעולם המבוגרים באופן אשר משרת את מטרותיהם (Moss & Petrie, 2002) אצל (Wyness, 2006).

לימודי נערות (Girlhood Studies) הינו תחום מחקר אינטר-דיסציפלינארי אשר צמח בשנות ה-90 ועוסק בחקר המציאויות היומיומיות והפרספקטיבות של ילדות ונערות. התחום צמח כביקורת על העובדה כי מבחינה היסטורית, מחקרים על ילדות ונעורים התמקדו בעיקר בחוויות של בנים, אך הציגו אותן כחוויות הסטנדרטיות של שלבי חיים אלו, ומתוך הכרה כי החוויות של בנות ייחודיות בהשוואה לאלו של בנים (Lipkin, 2009). בדומה לגישה אותה מאמצים חוקרים וחוקרות של סוציולוגיה של ילדות כלפי מושג הילדות, חוקרות וחוקרים של לימודי נערות דוגלים בגישה של הבנייה חברתית כלפי girlhood, ומדגישים כי חוויות ומשמעויות שלה משתנות לא רק לאורך זמן אלא גם לפי הצטלבויות של מעמד, מיניות, אתניות וקטגוריות זהות נוספות (Aapola, Gonick & Harris, 2005). המחקר שלי מבקש גם לתרום לצמיחה המקומית של התחום, אשר החל להתפתח ולהפוך למובחן בישראל רק לאחרונה (פלד, לחובר וקומס, 2017).

באופן ספציפי, חקר החברות בלימודי נערות מבקש להתרחק הן מהאידיאליזציה של חברויות בין ילדות ונערות, הרואה אותן כמבוססות רק על יחסים של אכפתיות, שוויון וזיקתיות (Evaldsson, 2007) והן מהדמוניזציה של חברויות אלו, המדגישה את ריבוי הקונפליקטים הפנימיים, מאבקי הכוח וההדרות המתרחשים בהן (Aapola et al., 2005). תחום לימודי הנערות רלבנטי למחקרי גם מכיוון שרוב החברויות של הילדות בכיתה לא חצו גבולות מגדריים. בנוסף, ההתמקדות המחקרית שלי בילדות בגילאי פרה-התבגרות עונה על לאקונה מסוימת המתקיימת בתחום לימודי הנערות, אשר נוטה להתמקד בילדות מתבגרות ונשים צעירות וזאת למרות שגם ילדות בגילאי פרה-התבגרות לוקחות חלק בתרבות נוער (Mitchell & Reid-Walsh, 2005).

בהתאם לגישות ולתובנות של תחומי מחקר אלו, אחת הפרספקטיבות שבאמצעותן אני מבקשת לבחון את מושג ויחסי החברות של הילדות בבית הספר הינה נקודת מבטן של הילדות עצמן לגבי סוגיות אלו. בחינה זו תתבצע תוך הדגשה של הסוכנות של הילדות כשחקניות חברתיות, אשר מבנות את הנורמות, הערכים, הציפיות והתביעות של חברויותיהן, באמצעות ולמול האופן שבו הן מחוברות לחברות על ידי עולם המבוגרים של מוסד בית הספר. הקביעה המיידית של הדס כי היא וגאיה "יקבעו פגישה" לפני שיפנו לאחרות, הסירוב הראשוני של סיגל להצטרף לילדות אחרות וההתעקשות של קורל ואביגיל להמשיך לשחק במשחק שהדיר את סיגל - כולן מהוות דוגמאות לאופן שבו הילדות פעלו במסגרת החברות הכיתתי לחברות בכדי לשאת ולתת על חברויותיהן, לייצר גבולות אקסקלוסיביים שלהן ולנהל את יחסי הכוח ביניהן.

התפיסה כי ילדים הינם משתתפים פעילים בתהליך החברות מתאפשרת במיוחד באמצעות המחקר האתנוגרפי, אשר מדגיש את הטבע הדינאמי והדו-כיווני של מערכות יחסים בבית הספר (Prout, 1997 & Wyness, 2006). אימוץ של פרספקטיבה זו מהווה חידוש יחסי בחקר יחסי

החברות של ילדים בישראל. עד עתה נחקרו יחסים אלו בעיקר באמצעות מתודולוגיה כמותנית ובאוריינטציה פסיכולוגית, מבלי לעמוד על הדינאמיקות החברתיות-תרבותיות המורכבות שלהם והמופעים היומיומיים שלהם (לדוגמא Heiman, 2000; Scharf, 2014). בנוסף, מחקרים מסוג זה ומחקרים אתנוגרפיים בישראל עוסקים בעיקר בהיבטים השליליים של מערכות היחסים בגילאים אלו, כמו אלימות, דחייה ובדידות (לדוגמא גרפי, 2015; יעקובי, בן-סעיד ואלבשן, 2015; פורמן, 1994).

חברות לחברות

בתחילתה של עבודת השדה, הנחתי שלמורות ולמוסד בית הספר יהיה מקום משני במחקרי על חברויותיהן של התלמידות. עם זאת, במהרה התברר לי כי לא רק שהילדות היו עסוקות באופן אינטנסיבי בחברויות אלו, אלא שהמורות היו עסוקות ומעורבות בהן כמעט באותה מידה, כפי שעולה לדוגמא מפעילות "שעון הפגישות". מכאן, עולה החשיבות שבחקר נקודת מבטן של המורות על חברות, התפקיד המְחַבֵּר שלוקח על עצמו מוסד בית הספר ביחס אליה והאופנים בהם מתעצבת החברות של הילדות במסגרת ההגיונות של מוסד זה.

בית הספר הינו אחד מהאתרים המרכזיים של ילדות מודרנית (Thorne, 1993) והוא שם לו למטרה לעסוק בהתפתחות החברתית, הרגשית והמוסרית של ילדים וילדות (Wyness, 2006). למרות שהיחסים החברתיים של תלמידים ותלמידות זוכים לתשומת לב רבה בעשייה חינוכית, ישנו מיעוט של מחקרים אתנוגרפיים העוסקים בחברות לחברות במוסד בית הספר. בעבודתי, אני מתבססת על שניים ממחקרים אלו: הראשון הוא מחקרן של טולה גורדון, ג'נט הולנד ואלינה להלמה (Gordon, Holland & Labelma, 2000), אשר ביצעו מחקר אתנוגרפי במספר בתי ספר תיכוניים באירופה. חוקרות אלו ממשיגות את "התלמיד הפרופסיונלי" כמי שמגלם את המיומנויות והתכונות הנדרשות מתלמידים ותלמידות בבית הספר: לציית לחוקים הפורמאליים המרובים של בית הספר, להתנהג בנימוס, להפגין אמפתיה, חברתיות וסובלנות, לעבוד בקבוצה ולהתחשב באחרים. בכך, התלמיד הפרופסיונלי נדרש למצוא איזון בין דרישות הקולקטיב לאידיאל של אינדיבידואליות והוא עובר אימון שוטף להיותו אזרח עתידי. בעבודתי, אני מסתמכת על מושג זה בכדי לטעון כי "התלמידה הפרופסיונלית" נדרשת לראות את עצמה כ"חברה לכיתה" ולהפגין התנהגות "חברתית" כלפי כלל התלמידות והתלמידים בכיתה.

המחקר השני הינו מחקרה האתנוגרפי של ג'ונהוי אהן (Ahn, 2010; Ahn, 2011) אשר נערך בגן ילדים בארה"ב. במסגרת מחקרה, בחנה אהן את המאפיינים והפרקטיקות של מודל החברות של המורים ואת הערכים והסתירות שהיו מקופלים במודל זה (Ahn, 2011). היא מתארת כיצד המורים כינו את ילדי הגן "חברים" והתאמצו לגרום להם להאמין כי כולם בכיתה חבריהם, בכדי להזכיר להם את החשיבות של חיי הקבוצה ולחנכם לערכים כגון נחמדות, אמפתיה ושיתוף פעולה (Ahn, 2010). בכך היא מבקשת לצאת כנגד ההנחה הרווחת לפיה תפיסת העצמי והרגש האמריקאית היא בעיקרה אינדיבידואליסטית ואגוצנטרית (שם). שני מחקרים אלו מסייעים לי לעמוד על הערכים השונים אשר עמדו מאחורי החברות לחברות והתביעות המרובות שחברות זה הציב הן בפני התלמידות והתלמידים והן בפני המורות עצמן.

המתח בין תפיסות קולקטיביסטיות לאינדיבידואליסטיות מתקיים גם במערכת החינוך הישראלית והוא בעל מימדים תרבותיים וחברתיים ייחודיים. מחד, בעוד בתחילת דרכה הציבה מערכת החינוך את הקולקטיב והאחידות הלאומית במרכז עשייתה, כיום היא מתמקדת יותר ויותר ב"רווחת הפרט" וההגשמה האישית שלו. זאת בעקבות התגברות של מגמות אינדיבידואליסטיות ופלורליסטיות הקוראות להכרה והערכה חיובית של השוני בין הקבוצות החברתיות בישראל וכן למתן מענה לצרכים הקוגניטיביים, רגשיים, חברתיים ותרבותיים המגוונים של התלמידים (ארהרד, 2003). מאידך, מושג ה"גיבוש הכיתתי" עדיין מהווה אידאל חינוכי וחברתי במערכת החינוך (כתריאל, 1999; Erdreich & Golden, 2016). כפי שמדגישה כתריאל (1999), בניגוד למדינות מערביות אחרות, הכיתה נתפסת כיחידה חברתית בעלת גבולות מוגדרים היטב ואידאל הגיבוש מבוסס על מאפייני תחושת ה"יחד" הישראלית – סולידריות, שוויוניות והרמוניה ביחסים תוך קבוצתיים. למושג הגיבוש משמעויות והשלכות מחוץ לכתליו של מוסד בית הספר – צה"ל, למשל, נסמך על החברות לגיבוש בבית הספר בכדי לייצר לכידות ומחויבות אצל לוחמים קרביים (Kaplan, 2006). מכאן ניכר תפקידו של בית הספר בשעתוק ובהנחלה של מיתוסים לתלמידים, בכדי לכוון את זהותם החברתית המשותפת (שלסקי, אלפרט וצבר-בן יהושע, 2013). בעבודתי, אבקש להראות כיצד החברות לחברות בבית ספר "הרצל" שיקף את המתח בין ההגיונות הללו.

מהלכים מרכזיים ומבנה התזה

בעבודה זו אני בוחנת את החברויות של התלמידות בכיתה הן מנקודת מבטן של המורות ומוסד בית הספר, והן מנקודת מבטן של הילדות, וכן את המפגשים והמתחים בין שתי נקודות מבט אלו. הפרספקטיבה של מורות נעדרת מרוב המחקרים על חברות של ילדות ולטענתי היא הכרחית בכדי להבין את קשרי הגומלין שלה עם הפרספקטיבה של הילדות, אשר בתורה נעדרת ממחקרים בישראל.

אבקש לטעון כי המורות השתמשו בשיח החברות בכדי להתוות עבור התלמידות והתלמידים את העקרונות והאידאלים שעל פיהם פועלת חברות, לחַבְרַת את התנהלותם בקבוצה ולעודד את היווצרותן של קולקטיב כיתתי מגובש. במקביל, המורות ראו בשיח החברות גם כאמצעי לטיפול אינדיבידואלי של התלמידות והתלמידים מבחינה לימודית ורגשית והן השתדלו להכיר ברצונותיהם החברתיים ולעודד את החברויות הבינאישיות שהם יצרו בעצמם. הילדות, מצידן, העניקו משמעויות שונות לעקרונות ולאידאלים הבית ספריים של חברות בכדי להתאים אותם לרצונותיהן החברתיים והאישיים, לנהל את יחסי הכוח ביניהן ולשרטט גבולות אקסקלוסיביים יותר של חברות מאלו שהתוו המורות. הפעולה בתוך מסגרת ההגיונות של שיח החברות וההגיונות הנוספים שהתקיימו בבית הספר – אינדיבידואליזם, פלורליזם וניאו-ליברליזם – הצריכה הן מהמורות והן מהתלמידות לתמרן תמידית בין כל אלו על מנת לעמוד בתביעות הנכבדות ולעיתים סותרות שנבעו מהם.

בפרק המתודולוגיה, אתאר את אופי עבודת השדה שלי ואעמוד על היתרונות של המתודולוגיה האתנוגרפית במחקר של ילדות וילדים. לאחר מכן, אתאר כיצד התמודדתי עם דילמות מתודולוגיות

ואתיות אשר עלו במחקרי ואציג את התובנות השונות שהתמודדות זו סיפקה לי בנוגע לחברות, חיי היומיום בבית הספר ויחסי הכוח המתקיימים בין מבוגרים לילדים במוסד זה.

בחלק הראשון של עבודה זו, אתמקד במאפיינים המרכזיים של התנהגות "חברית" ופרקטיקות החברות כפי שתפסו אותן המורות והילדות ובקשרים המורכבים שהתקיימו בין תפיסות אלו. אתאר מהן המשמעויות החברתיות-תרבותיות שהעניקו המורות למאפיינים אלו וכיצד הילדות השתמשו במאפייני החברות ובהגיונות בית ספריים נוספים כמשאבים לבחינה וביסוס של טיב החברויות שלהן וסימון הגבולות האקסקלוסיביים שלהן. באמצעות התמקדות במאפיינים אלו, אעמוד על ההיבטים הפומביים והפרפורמטיביים של חיי היומיום של ילדות בבית הספר.

בחלק השני של העבודה, אבחן כיצד המורות השתמשו בשיח ובמאפייני החברות בכדי לקדם תפיסה של חברות כלל-כיתתית וכך לעודד את גיבוש הכיתה ליחידה חברתית מובחנת וייחודית, ובהמשך את גיבוש שכבת הכיתות. באופן זה, ביקשו המורות להרחיב את הגדרת החברות, שמהותה היא יחסים וולונטריים, כך שתכלול את כלל תלמידות ותלמידי הכיתה. אתאר כיצד שאיפה זו של המורות שזרה באופנים מורכבים בין הגיונות קולקטיביסטים לאינדיבידואליסטים שהתקיימו בבית הספר אך גם חידדה את המתח ביניהם. בנוסף, אטען כי הילדות עצמן לא היו מעוניינות להיות חברות של כלל התלמידות והתלמידים בכיתה ובשכבה, ואציג כיצד הן ניהלו את יחסייהן החברתיים בתוך ולמול מסגרת ההגיונות של חברות כלל-כיתתית. לבסוף, אתאר כיצד המודל של "החברה הכי טובה", שהתגלם ביחסייהן של חלק מהילדות, אתגר את תפיסת החברות הכלל-כיתתית.

לסיכום, אציג ואפתח מספר תמות אשר עלו לאורך עבודה זו: אדון בחשיבות של הקשבה לקולן של ילדות בנוגע לחברות על פני הסתמכות בלבדית על פרספקטיבות של מבוגרים בנושא. בנוסף, אטען כי הדרישות המרובות שעמן התמודדו הילדות בבית הספר הן תוצר של תנאי המודרניות המאוחרת והיחסים המתעצבים בהם בין מבוגרים לילדים; לאחר מכן, אבחן את החיבור הפוטנציאלי בין התפיסה של "חברות כלל-כיתתית" למושג הפוליטי של "חברות אזרחות" ואעמוד על ההיבטים התרבותיים-לאומיים והמגדריים של תפיסה זו של חברות; לבסוף, אציע כיצד תובנות לגבי חברות בקרב ילדות בבית הספר עשויות לתרום למחקר אודות חברות בקרב מבוגרים ומבוגרות.

מתודולוגיה

מחקר זה נשען על מתודולוגיה אתנוגרפית, שבמרכזה עבודת שדה המבוססת על תצפית משתתפת, אשר נערכה לאורך כשנה בכיתת בית ספר יסודי ממלכתי. בית הספר שבו התבצעה עבודת השדה ממוקם במרכז הארץ, בשכונה שתושביה בעיקרם בעלי מעמד סוציו-אקונומי נמוך ורובם היגרו מבריה"מ לשעבר או שמוצאם המשפחתי הוא מארצות האסלאם, אסיה ואפריקה.⁴ רוב התלמידות והתלמידים בבית הספר נולדו בישראל אך חלקם היגרו אליה, לרוב ממדינות בריה"מ לשעבר.

נכנסתי לשדה בפברואר 2016, כאשר תלמידות ותלמידי הכיתה שנבחרה למחקר על ידי מנהלת בית הספר היו בכיתה ד', ונכחתי בו אחת לשבוע למשך יום לימודים מלא, עד לסוף שנת הלימודים. בחופשת הקיץ, שמרתי על קשר ספורדי עם הילדות באמצעות קבוצת ווטסאפ שנפתחה לצורך זה ואשר המשיכה להיות פעילה באופן מינורי כאשר התלמידות והתלמידים עלו לכיתה ה'. שתי לשדה בתחילת שנת הלימודים הבאה, במהלכה נכחתי בשדה בין יום ליום וחצי בשבוע, עד לפברואר 2017. לאחר מכן, ביקרתי את התלמידות בבית הספר מספר פעמים עד לסוף שנת הלימודים.

במסגרת התצפית המשתתפת, נכחתי בשיעורים של הכיתה והצטרפתי למשחקים ולפעילויות של הילדות בהפסקה. בנוסף, נכחתי באירועים מיוחדים שהתקיימו בבית הספר, כגון ימי זיכרון, מסיבת סוף שנה, מסיבות פורים וכו'. בסוף שנת הלימודים של כיתה ד', ערכתי ראיון עומק עם חגית מחנכת הכיתה היוצאת אשר חינכה את התלמידות והתלמידים בכיתות ג' ו-ד'. לאחר שעבודת השדה הסתיימה, ערכתי ראיונות עומק עם תמר, מחנכת הכיתה בכיתה ה', ושלוש מורות מקצועיות אשר לימדו את הכיתה בשנה זו.

יתרונות המחקר האתנוגרפי של ילדים

מחקר אתנוגרפי נושא מספר יתרונות משמעותיים בחקר חוויות היומיום, האינטראקציות ועולמות המשמעות של ילדות וילדים. בעוד ראיונות מאפשרים להבין כיצד ילדים מספרים על העולם החברתי שלהם, הם אינם מספקים גישה למרכיבים האינטראקטיביים והקולקטיביים של עולמות הילדים וחוויותיהם (מה שגם הילדים המרואיינים עשויים לומר לחוקרת את מה שהיא מעוניינת לשמוע) (Wyness, 2006). מחקר אתנוגרפי, לעומת זאת, מאפשר לחוקרת לשקוע בשגרת היומיום של ילדות וילדים ומזמין גישה פרשנית מתוך ניסיון להבין את הפרספקטיבות והמשמעויות שמעניקות הילדות לעולמן החברתי (Duits, 2008).

התצפית המשתתפת שערכתי בבית הספר סיפקה לי תובנות לגבי האופן שבו הילדות חוו ותפסו את חיי היומיום במוסד בית הספר. כך למשל, חוויתי על בשרי את הקושי שבישיבה למשך זמנים ארוכים בכיסא ונאלצתי להרגיל את גופי לתנועות שלא היה מורגל בהן (כמו ריצה מאומצת) אשר נדרשו בכדי שאוכל להתייחס באותה מידת רצינות כמו זו של הילדות למשחקים השונים שבהם הן לקחו חלק.

⁴ להסבר מדוע בחרתי בכינוי זה ולא בכינוי הסוציולוגי המקובל "מזרחים", ראו הערת שוליים מס' 7.

זאת ועוד, ההבדלים שהתקיימו ביני לבין הילדות חידדו עבורי היבטים נוספים של חייהן במוסד זה. לדוגמה, למרות שישבתי לצד הילדות, נהניתי מפריבילגיה מרחבית (Thorne, 1993) - יכולתי לנוע במרחב הכיתתי בחופשיות יחסית (למשל לעבור מקום אם הפריע לי הקור של המזגן, אשר הפריע פעמים רבות גם לתלמידות ולתלמידים) והותר לי לצאת מהכיתה מכל סיבה שהיא ומבלי לתת דין וחשבון למורה. עבור הילדות, תנועה מסוג זה, שעבורי הייתי שגרתית ומובנית מאליה, דרשה הפעלת טקטיקות של בקשת רשות, "התמקחות" ולעיתים אף תחינה.

למחקר האתנוגרפי של ילדות וילדים יתרון נוסף, מכיוון שהוא מאפשר לילדות וילדים להישמע ולהשתתף בייצור הידע באופן נרחב יותר ממתודולוגיה של ניסוי או סקר (Prout & James, 1990 אצל James, 1996). אחת המטרות שהציבו לעצמן חוקרות מתחום לימודי הנערות היא לזהות את הסוגיות עמן נערות מתמודדות בתקופה הנוכחית (Aapola et al., 2005). בהתאם, הקדשתי את החודשים הראשונים של עבודת השדה למיפוי של הסוגיות המרכזיות שהעסיקו את הילדות ורק לאחר מכן, משנוכחתי שחברות הייתה אחת מסוגיות אלו, בחרתי להתמקד בה. מכיוון שהשדה שבו בחרתי לחקור את חוויותיהן של הילדות היה מוסד בית הספר, ביצעתי לא רק אתנוגרפיה של ילדות אלא גם אתנוגרפיה של חינוך לחברות. אתנוגרפיה של חינוך תורמת להבנתנו של התנהלותה בפועל של מערכת החינוך ושל שדה החינוך כרווי במתחים (אלפרט ושלסקי, 2013).

אתגרים מתודולוגיים

לצד יתרונותיו, מחקר אתנוגרפי של ילדות וילדים מציב אתגרים מתודולוגיים ואתיים ייחודיים. מבחינה מתודולוגית, אחת הבעיות הקיימות במחקר אתנוגרפי היא שהחוקרים מגלמים פעמים רבות מספר תפקידים מנוגדים. בעיה זו הופכת קשה במיוחד לפתרון כאשר מדובר במחקר של ילדות וילדים (Wyness, 2006). במהלך עבודת השדה אכן נאלצתי לתמרן בין מספר תפקידים, שאת חלקם בחרתי בעצמי וחלקם הוענקו לי על ידי התלמידות, התלמידים והמורות - "מבוגרת אחראית", "מבוגרת כחברה" ו"חוקרת".

כאשר הגעתי לראשונה לבית הספר, הצגתי את עצמי כסטודנטית לאנתרופולוגיה. כצפוי, הילדות והילדים לא ידעו מהי אנתרופולוגיה, ומכיוון שלבית הספר היו מגיעות באופן קבוע סטודנטיות להוראה אשר היו מסייעות למורות ומעבירות שיעורים, הניחו הילדות והילדים שגם אני סטודנטית להוראה. מחד, תפקיד זה הפך את הנוכחות שלי בכיתה בעיני הילדות (וגם בעיני המורות) ללגיטימית וכך לכזו שלרוב לא תערער את שגרת היומיום בכיתה. מאידך, תפקיד זה העצים את הסטטוס שלי כמבוגרת במוסד בית הספר וכך תרם ליצירת הבחנות דוריות אשר סימנו הבדלים בכוח ובסמכות (Thorne, 1993). במהלך השיעורים פנו אלי הילדות בכדי שאעזור להן בעבודת הכיתה ובהפסקות הן ביקשו לעיתים שאפעיל את הסמכות שהחזקתי בעיניהן, כדי שאתערב לטובתן בסיטואציות חברתיות. גם היחס של המורות כלפיי חיזק זהות זו: רוב המורות ציפו, ולעיתים ביקשו, שאעזור לתלמידות ולתלמידים במהלך השיעורים; במקרים חריגים הן השאירו אותי לבד עם הכיתה, בהנחה כי אוודא שהתלמידות והתלמידים ינהגו בהתאם לחוקי בית הספר; ומעל לכל, היה לי ברור כי מנהלת בית הספר

והמורות, אשר שימשו כשומרות הסף בשדה, ציפו שאתנהג כ"מבוגרת אחראית" וכ"מודל לחיקוי" למול התלמידות והתלמידים.

לכן, בעוד התפקיד שלי כסטודנטית שהיא "מבוגרת אחראית" הקל על כניסתי לשדה והשתלבותי בחיי היומיום בו, הוא גם היווה מכשול, מכיוון שמנקודת מבטן של הילדות הוא היה עשוי בקלות להיתפס כתפקיד המרכזי שלי וכך להגביל את הגישה שלי לתרבותן (Wyness, 2006) ולמעגלי החברות שלהן. בנוסף, תפקיד זה היה עלול להוביל להיווצרותן של מערכות יחסים דידקטיות ביני לבין הילדות (Deegan, 1996). בדומה, הרקע ארוך השנים שלי בעבודה חינוכית עם ילדות וילדים סיפק לי מצד אחד היכרות מוקדמת עם תרבויותיהן ושפתן של הילדות וכן הקל על כניסתי לתפקיד "המבוגרת האחראית", ומצד שני הוא לווה בפרספקטיבה דידקטית לגבי ילדות ומערכות היחסים שלי איתן.

בכדי להתמודד עם אתגרים אלו, השתדלתי להתרחק מהתפקיד של "מבוגרת אחראית" ככל הניתן ולאמץ לי תפקיד של "מבוגרת כחברה" ("adult as friend"). תפקיד זה מכיר בכך שאין אפשרות להתגבר על ממדי הגיל והסמכות המבחינים בין מבוגרים לילדים, אך הוא מסייע בצמצום ההבדלים מכיוון שהוא איננו סמכותי אלא מסייע, וכך פחות מאיים (Mandell, 1988). כחלק מאימוץ תפקיד זה, ישבתי לצד התלמידות בשיעורים וכן הקפדתי לבלות עמן בהפסקות, בחירה אשר הבחינה באופן הברור ביותר ביני לבין המורות והסטודנטיות להוראה, אשר שהו בחדר המורים בהפסקה או נכחו בחצר המשחקים על תקן משגיחות בלבד. בנוסף, בכדי ליצור יחסי אמון עם הילדות לא דיווחתי למחנכת כאשר הן הפרו את חוקי בית הספר או פעלו בנוכחותי באופן שהמורות לא היו רואות כלגיטימי, למשל כאשר הן קיללו או השתמשו בטלפונים הניידים שלהן (ראו Hey, 1993; Thorne, 1993; Wyness, 2006).⁵ העובדה שהילדות המשיכו להתנהג באופנים אלו בנוכחותי, רמזה על כך שהצלחתי להתרחק במידה מסוימת מתפקידי כ"מבוגרת אחראית" וסמכותית ושזכיתי לגישה (גם אם חלקית) לתרבותן (Thorne, 1993) ולמעגלי החברות שלהן. אסטרטגיה נוספת אשר שימשה אותי הייתה למצב את עצמי כ"incompetent adult", המבקשת לדעת "מה זה להיות ילדה" ופונה לילדות על מנת שיציגו לי את הנורמות של חייהן ויפרשו עבורי סיטואציות (ראו Corsaro & Molinaro, 2000 אצל Wyness, 2006). ייתכן גם ואסטרטגיה זו, אשר מיצבה את הילדות כבעלות הידע, אתגרה במידה מסוימת את יחסי הכוח שהתקיימו בין מבוגרות לילדות במוסד בית הספר.

מאמציי להתרחק מתפקיד "המבוגרת האחראית" ולהפוך ל"חברה" של הילדות היו חשובים גם בכדי שאוכל ללמוד מהן ולהביט במציאות חייהן מנקודת מבטן, במקום לאמץ הנחות מקובלות של מבוגרים על ילדים. ככלל, מבוגרים מניחים כי הם יודעים מה ילדים אוהבים מכיוון שהם עצמם היו ילדים ומכיוון שהם רואים בילדים גרסאות פחות שלמות של עצמם. כתוצאה מכך, מבוגרים רואים בפעולותיהם של ילדים כטריוויאליות, מניחים כי יש לשלוט בהם או לנהל אותם באופן אקטיבי ושהם נמנעים פאסיביים של אימון וחברות של מבוגרים (Thorne, 1993). ככל הנוגע לחברויות של ילדים, מבוגרים נוטים לחשוב שהם בעלי הידע הטוב ביותר לגבי חברויות אלו ושהן מהוות הבניות חברתיות סטטיות של common sense (Deegan, 1996).

⁵ כמובן שביצעתי הבחנה בין סיטואציות מסוג זה לבין סיטואציות פוטנציאליות שבהן הייתה מוטלת עלי חובת דיווח.

יתרה מכך, אימוץ התפקיד של "מבוגרת כחברה", היה חשוב במיוחד לאור העובדה שהמחקר שלי התמקד בסוגיית החברות. יצירת קשרי חברות עם הילדות עזרה לי ללמוד על בשרי את מאפייני החברות כפי שתפסו אותן הילדות, לתרגל את פרקטיקות החברות שהן עיצבו ולהתנסות בשלל הרגשות והחוויית הנוצרות באמצעות ובתוך קשרים אלו. אליסון גיימס (James, 1996), אשר חקרה חברויות של ילדים, טוענת כי אימוץ גישת התצפית המשתתפת הייתה מהותית להבנה הספציפית שלה את התהליכים שבהם ילדים לומדים להיות חברים. זאת ועוד, היא טוענת כי החינוך שהיא עברה כחוקרת בשדה שיקף במידה מסוימת את התהליכים החינוכיים שדרכם הילדים עצמם למדו על הצורות האפשריות של חברות. במחקר שלי, לדוגמא, אמנם הבחנתי בעזרת תצפיות בחשיבותו של מאפיין השיתוף בהגדרת החברות של הילדות, אך המשמעויות האקסקלוסיביות העוצמתיות של מאפיין זה הפכו לברורות יותר ונחו באופן חד יותר כאשר סירבתי לתת לאחת מהתלמידות מדבקה שקיבלתי. בתגובה לסירוב שלי השיבה התלמידה מיד, ספק בצחוק ספק ברצינות: "אז אני לא אהיה חברה שלך!" ואני נבהלתי ומצאתי את עצמי עונה מבלי לחשוב: "אז אני לא אהיה חברה שלך גם!". עם זאת, אולי מכיוון שחששתי שהיחסים בינינו יהפכו לעכורים, שיניתי את דעתי והענקתי לה את המדבקה. באופן זה, עבודת השדה לימדה אותי מחדש מהי המשמעות של להיות ילדה (שם) ועל הדינאמיקות המורכבות שביחסי חברות.

למרות היתרונות הרבים שבגילום התפקיד של "מבוגרת כחברה", היו גם סיטואציות בהן גילמתי את תפקיד "המבוגרת האחראית", בין אם מבחירה ובין אם מהכרח. ראשית, כפי שכבר ציינתי, המורות והמנהלת ציפו שאגלם תפקיד זה ובונוכחותן נאלצתי לעשות זאת, מכיוון שהן, כמבוגרות, היו שומרות הסף האולטימטיביות של השדה שבו חקרתי (Wyness, 2006). הסכנה שנסקפה לשהותי בשדה מכך שגילמתי את תפקיד ה"מבוגרת כחברה" במקום תפקיד "המבוגרת האחראית" נגלתה במקרה חריג שבו נזפה אחת המורות בתלמידי ותלמידות הכיתה וכן בי, מכיוון ששוחחנו בינינו וכך הפרענו למהלך השיעור. לאחר מכן, כאשר ניסיתי ללבן את היחסים עם המורה, היא הסבירה לי שיייתכן והנוכחות שלי בכיתה מבלבלת את הילדות, מכיוון שהן חושבות שאני חברה שלהן. היה ברור כי מבחינתה אין מקום לחברות שכזו בין מבוגרות לתלמידות בבית הספר. בכדי לוודא שהמורה לא תמנע את כניסתי לשיעוריה, הקפדתי מאז אותו מקרה לשבת בשיעוריה לא לצד התלמידות, כהרגלי, אלא במרחק מסוים מהן.

שנית, למרות שהשתדלתי שלא להתערב בסיטואציות חברתיות מתוך עמדה סמכותית, גם כאשר הילדות דרשו זאת ממני, במקרים של התקפות מילוליות או פיזיות או כאשר הילדות חוו מצוקה חשתי שאני מחויבת לעשות זאת. כאשר ילדה הייתה נעלבת ומתחילה לבכות לא יכולתי לעמוד בצד ולחכות לראות כיצד יגיבו החברות שלה, מכיוון שהיה לי ברור שאני נדרשת לגשת אליה ולנחם אותה. אין לי ספק שהילדות עצמן ציפו שאתנהג באופן זה, לא רק כחברה שלהן אלא כמבוגרת שמעצם הגדרתה אמונה על רווחתם של ילדות וילדים. פעולות אלו חיזקו הנחות נורמטיביות לפיהן על מבוגרים לנהל או לשלוט בילדים (Thorne, 1993) אך ביצעתי אותן מכיוון שהכרתי בכך שבתור מבוגרת שפועלת בבית הספר, אי ההתערבות שלי מספקת לגיטימציה פוטנציאלית להתנהגויות שמבחינה נורמטיבית הן פסולות ואפילו פוגעניות.

עם זאת, גילום תפקיד ה"מבוגרת האחראית" לא רק שיקף והעמיק את יחסי הכוח שהתקיימו בין הילדות למבוגרות במוסד. הילדות היו מודעות לכך שתגובותיי לסיטואציות העניקו מעטה של נורמטיביות לפעולותיהן ולכן הן עשו שימוש בתפקיד שלי כ"מבוגרת אחראית" בכדי לאשר אותן. כך למשל, לאחר שבחיתי להעלים עין מהשימוש של מספר ילדות בטלפון הנייד בהפסקה בתור "מבוגרת כחברה", גילתה המחנכת שהן עשו זאת ונזפה בהן. בתגובה, ענו הילדות שאני הרשיתי זו, וכך הציבו אותי באופן מחושב בתפקיד של "מבוגרת אחראית". בדומה לאופן שבו תפסו אותי הילדות, גם אני נעתי בין תפקידים אלו לחילופין ובהתאם לנסיבות.

אתגרים אתיים

לבד משני תפקידים אלו, בחרתי לאמץ לי גם את תפקיד ה"חוקרת" בכדי להתמודד עם חלק מן האתגרים האתיים שהציב המחקר. כאשר ביקשתי לקבל אישור לעריכת המחקר, פניתי, לפי הסדר, לשומרי הסף המבוגרים: מנהלת בית הספר ומחנכת הכיתה, אשר אישרו את עריכת המחקר, והורי התלמידות והתלמידים, אשר יודעו על המחקר וניתנה להם האפשרות לסרב להשתתפות ילדיהם. לכולם הובטחה חשאיות בנוגע לזהות הילדים וזהות בית הספר עצמו. מנגד, כאשר פגשתי את התלמידות והתלמידים לראשונה אמנם סיפרתי להם שאני עורכת מחקר, אך לא אני ולא המחנכת העלינו את האפשרות כי ביכולתם לסרב להשתתף. במהרה, חשתי אי נוחות עם העובדה שלא קיבלתי את רשותם המפורשת של הילדות והילדים וחששתי שאין הם מבינים את המשמעות של היותם נחקרים.

מייקל ויינס (Wyness, 2006) מבקר את העובדה כי עבור חוקרי ילדים רבים, העיקרון האתי של הסכמה מדעת משמעו קבלת אישור משומרי סף מבוגרים בלבד. גישה זו משקפת לדידו את ההזנחה הכללית של ילדים כסובייקטים של מחקר ואת התפיסה כי הם חסרי personhood. להבדיל, ויינס טוען כי יש לבסס עקרונות רשמיים שיראו בילד כמשתתף מרכזי במחקר – יש לידע את הילד על המחקר, לבקש את הסכמתו, לבחון האם מתקיימות נסיבות שבהן הילד מרגיש מחויב להשתתף ולהבטיח את חשאיותו ככל שניתן (דהיינו, מבלי שזו תעמוד בניגוד למחויבות שיש לחוקר להגן על הילד).

בכדי לנסות ולענות על עקרונות אלו, השתדלתי להבליט את תפקידי כ"חוקרת" בפני הילדות והילדים, אשר כאמור ראו בי לחליפין כ"מבוגרת אחראית" ו"מבוגרת כחברה". לכן, החלטתי לרשום את יומן השדה בנוכחותם ואפשרתי להם לקרוא בו (לינדה דויטס [Duits, 2008] וברי ת'ורן [Thorne, J, 1993] ביצעו בחירה דומה בעבודות השדה שלהן בבתי ספר). באופן זה, ביקשתי להסב את תשומת הילדות והילדים להיותם סובייקטים במחקר ולאפשר להם לסרב להשתתף בו. התגובה העיקרית של הילדות והילדים הייתה התרגשות לנוכח העובדה שהם מוזכרים ביומן. בדומה, הילדות והילדים כלל לא הבינו מדוע אינני מתכוונת להשתמש בשמותיהם האמיתיים בעבודת המחקר אותה אכתוב. עם זאת, היו מקרים שבהם התרחקו ילדות מטווה שמיעתי או ביקשו ממני שלא לגשת אליהן, ואני כמוכן כיבדתי את בקשתן.

אך גם פתרון זה לא היה חף מבעיות. מכיוון שהרשיתי לילדות וילידים לעיין ביומן השדה, צנזרתי או השתמשתי בקוד בכדי לתאר סיטואציות "בעייתיות" שלא התרחשו בפני כלל הכיתה ואשר חשתי שחשיפה שלהם בפני כולם תביך את הילדות והילדים שהיו מעורבים בהן. אחת הילדות אף ביקשה בשלב מסוים כי לא אשתמש בשמה אלא בקוד, מכיוון שהיא רצתה להסתיר את פעולותיה מהילדים והילדות האחרים (אך לא, כפי שהקפדתי לוודא, ממני). יתרה מכך, למרות שהילדות והילדים יכלו לעיין ביומן השדה, ברוב המקרים הם התקשו להבין את הכתב שלי, וגם כאשר הסברתי להם משפטים שאותם לא הצליחו לקרוא, כמות ההערות שרשמתי ביומן למעשה הבטיחה (מבלי שהתכוונתי לכך) שהם לא יעמיקו בקריאתו. עובדה זו גרמה לי לחוש הקלה (גם תיורן [Thorne, 1993] מתארת שחשה כך כאשר הילדים הנחקרים התקשו לקרוא את ההערות ביומן השדה שכתבה מולם).

לבסוף, על אף שאני חשה שפתרון זה הצליח לענות (גם אם באופן חלקי) על אתגרים אתיים במחקר, עצם גילום תפקיד ה"חוקרת" עמד בניגוד לרצון שלי כחוקרת להיטמע בשדה, כחלק מהתצפית המשתתפת שבה ביקשתי לגלם את תפקיד ה"מבוגרת כחברה", וכן בניגוד לתפקידי כ"מבוגרת אחראית", אשר איננה יכולה לאפשר לסיטואציות מסוימות להתרחש מבלי להתערב בהן. במקביל, גילום התפקידים של "מבוגרת אחראית" ו"מבוגרת כחברה" איימו לטשטש ואף להסתיר את תפקידי כ"חוקרת" וכך את עצם עריכת המחקר.

לסיכום, כל אחד מהתפקידים שגילמתי בשדה הוביל אותי לתובנות אחרות על שגרת החיים של הילדות בבית הספר, החוויות והמשמעויות של חברות בה ויחסי הכוח המתקיימים במוסד בין מבוגרים לילדים. לאורך שהותי בשדה תמרנתי בין תפקידים אלו כמיטב יכולתי, בכדי להיות נאמנה לעקרונות המחקריים של תצפית משתתפת וספציפית לעקרונות האתיים של מחקר על ילדות וילדים.

בנות

אבקש להוסיף עוד הערה מתודולוגית קצרה. מכיוון שהמחקר שלי מתכתב עם תחום לימודי הנערות, ביקשתי להתמקד בחוויות ובתפיסות החברות של ילדות הכיתה בלבד ולא באלו של הילדים. לכן ישבתי בעיקר לצד הבנות בשיעורים ויצאתי לשחק איתן בהפסקות. לדידי, בחירה זו מוצדקת לא רק מתוקף סדר היום שהציבו חוקרות וחוקרים מתחום לימודי הנערות אלא גם מכיוון שיחסי החברות בשדה התקיימו בעיקר בין הילדות לבין עצמן ובין הילדים לבין עצמם. כתוצאה מכך, הילדות היו השחקניות העיקריות בשדה שלי ואילו הילדים הפכו לשחקנים משניים.

הפועל היוצא של ההתמקדות בבנות הוא שברוב המקרים אינני מבצעת השוואות משמעותיות בין הבנות לבנים בכל הנוגע לחברות או לחוויותיהם במוסד בית הספר באופן כללי. בנוסף, יש לזכור כי תרבותן של הבנות מתכתבת ועומדת מול אחרים מגוונים, ולא רק בנים (Duits, 2008). בדומה לדויטס (שם), גם אני לא חשפתי בפני הכיתה כי אני מבקשת לחקור רק את הבנות. חששתי, אולי מתוקף תפקידי כ"מבוגרת אחראית", כי חשיפה זו עשויה לפגוע בבנים. ייתכן והעובדה שמעולם לא שמעתי ביקורת על כך ששוחחתי ושיחקתי בעיקר עם הבנות מלמדת על כך שהבנים והבנות ראו בהפרדה מגדרית זו כהגייונית, בייחוד כשמדובר בהתנהגות של "מבוגרת כחברה" יחד עם חברותיה.

חלק ראשון: חברות בכיתה

פרק ראשון: "לשתף זה חברי"

תמר המונחת ביקשה מתלמידות ותלמידי כיתה ה'3 לפתוח את חוברת השפה שלהם. גאיה, שישבה ליד הדס, אחת מחברותיה הטובות ביותר, הסבירה לתמר שהיא שכחה את החוברת בבית ולכן היא תעבוד ביחד עם הדס. תמר הסכימה, ולאחר שהבחינה שלקרה אין חוברת היא הנחתה את קרן לעבוד יחד עם סיגל, שישבה לידה בשולחן. בעוד תמר פנתה להקניה פרונטלית של נושא השיעור, החלו סיגל וקרן להתווכח ביניהן. כאשר תמר שמה לב לכך היא הפסיקה את הקריאה בחוברת ופנתה לשתי התלמידות בכדי לברר את הבעיה. סיגל התלוננה ש"זה לא נוח" לחלוק חוברת עם קרן, מכיוון שעליה להניח את החוברת בין שתיהן. תמר הסבירה לסיגל ש"זה חברי לשתף יחד בחוברת, אני נותן קצת משלי, כמו עם סנדביץ' שהייתי נותן חלק ממנו אם למישהו לא היה".

תמר חזרה ללמד וניכר היה על פניה של סיגל כי היא אינה שבעת רצון. קרן רכנה למרחב שבינה לבין סיגל בכדי להתבונן בחוברת, וסיגל התקרבה והתרחקה לסירוגין מהחוברת ומקרן. לאחר מכן, כאשר הכיתה עברה לעבודה עצמאית, המשיכו סיגל וקרן להתווכח. במקביל, קרן האשימה את אביגיל, שישבה איתן בשולחן הקבוצתי, שהיא "משתמשת לי בסרגל בלי רשות" והודיעה על כך לתמר. מיכאל, שישב גם הוא בשולחן, התלונן ש"הבנות חופרות" ותמר ניגשה לשולחן והעירה לילדות על כך שהן מפריעות.

"שיתוף" היה אחד מהמאפיינים המרכזיים של התנהגות "חברית", אשר נתפסה בעיני המורות כהתנהגות חברתית הרצויה בבית הספר בין התלמידות והתלמידים. שוב ושוב לאורך שנת הלימודים, מורות הכיתה עודדו ודרשו מהתלמידים לשתף את חבריהם וחברותיהם לכיתה – בצידוד אישי, באוכל, בחטיפים וגם ברגשות וחוויות אישיות. המורות הקדישו שיעורים שלמים לשיחות בהן התלמידים חלקו סיפורים אישיים בנושא מסוים והן שיבחו תלמידים ותלמידות שחלקו אוכל עם אחרים. בסיום אחד הטיוולים הכיתתיים הרשתה תמר לתלמידים להוציא חטיף והכריזה ש"אין אחד שלא משתף לפחות שני חברים". אהן (Ahn, 2010), אשר ערכה מחקר אתנוגרפי בגן ילדים בארה"ב, טוענת כי החברות לשיתוף שביצעו המורים שימש להדגשת החשיבות של מאפיינים של שיתוף פעולה, קבוצתיות ושיתוף בחיי הקבוצה. בכך, חברות זה משטר סנטימנטים ותפיסות של חברותיות המזוהות עם המעמד הבינוני, כגון נחמדות ונימוסין.

ילדות הכיתה, מצידן, לא בהכרח נענו לדרישתן של המורות לשיתוף ומסגרו את סירובן בשיח מרכזי נוסף שהתקיים במוסד בית הספר. כפי שעולה במקרה שתיארתי, בעוד תמר ביקשה לעודד שיתוף בין הילדות, ולהציג פרקטיקה זו כאקט "חברתי", סיגל לא ששה לחלוק את החוברת שלה עם קרן וקרן עצמה כעסה על אביגיל שהשתמשה בצידוד שלה "בלי רשות". הטרמינולוגיה של "קבלת רשות" הייתה שאובה מתוך היגיון אינדיבידואליסטי שבית הספר קידם במקביל לשיח החברות. אינדיבידואליזם מדגיש את חשיבותו של הפרט, וכך את החירות, הרצונות, הצרכים והזכויות שלו, על פני משטור שלו

על ידי מוסדות כגון המדינה (Zinn, 2007). ההיגיון האינדיבידואליסטי התבטא במאמצים של המורות לתת יחס אישי לכל תלמיד ותלמידה ולטפח כל אחד ואחת מהם מבחינה לימודית, רגשית וחברתית בהתאם ליכולותיהם. המורות עמלו רבות בכדי לחנך את התלמידים והתלמידות לכבד, לקבל ולהכיל את הרצונות והצרכים זה של זה, בין היתר על ידי הנחלת תפיסות של "קבלת רשות" ו"מרחב אישי" (תפיסה עליה ארחיב בהמשך).

רחל ארהרד (2003) גורסת כי מערכת החינוך בישראל נעה בהדרגה ובהתאם לתמורות חברתיות מהצבת הקולקטיב במרכז עשייתה, בתקופת היישוב, להצבת הרווחה הנפשית של התלמיד ומיצוי הפוטנציאל האישי שלו בלב עשייתה, בסוף המאה ה-20. לטענתה, מערכת החינוך מבקשת למצוא איזון בין צורכי וזכויות הפרט לבין החובה כלפי הכלל. בדומה, על פי גורדון ואחרות (Gordon, et al., 2000) "התלמיד הפרופסיונאלי" נדרש ללמוד לאזן בין דרישות הקולקטיב לאידאל של אינדיבידואליות. השימוש של קרן בשיח האינדיבידואליסטי של "קבלת רשות" כלפי סוגיית השיתוף, המעוגנת בהיגיון החברי והקולקטיביסטי, חשף לרגע את המתח העדין שהתקיים בין ההגיונות השונים אשר פעלו בבית הספר.

מעניין גם לשים לב כי במקרה שתיארתי, תמר לא ביקשה את רשותה של סיגל כאשר היא קבעה שסיגל תחלוק את החוברת שלה עם קרן. במקרה זה, מימוש מטרות פדגוגיות – הקניית החומר הלימודי לכלל התלמידות והתלמידים – הצריך בעיני תמר התגייסות קולקטיבית של הכיתה, וספציפית של סיגל, למען קרן. עם זאת, היו גם מקרים שבהם תמר מסגרה את השיתוף כפעולה התנדבותית וכך היא ביקשה הן לחנך לעקרונות אינדיבידואליסטים של "קבלת רשות" והן לעודד היגיון "חברי" בין התלמידות והתלמידים.

"לא הרשיתי לך"

המסגרת התיאורטית של יחסי חליפין מסייעת בהבנה של חלק מן המשמעויות שהוענקו לסוגיית השיתוף בבית הספר. כאשר פרטים לוקחים חלק ביחסי חליפין הם מחזקים את המחויבות שיש ביניהם ויוצרים קשרים מוסריים זה עם זה (Nukaga, 2008). מכאן, ניתן לראות בעידוד השיתוף הכלל-כיתתי כניסיון של המורות לחזק את הקולקטיב הכיתתי ואת המחויבות של התלמידות והתלמידים זה כלפי זה. יתרה מכך, המתח שאותו מזהה מרסל מוס (2005) במתן המתנה בין נתינה רצונית וחופשית לבין היותה כפויה ותלויה-אינטרסים, מקביל במידה מסוימת למתח שהתקיים בבית הספר בין המהות הוולונטרית של חברות לבין הציפייה כי הילדות יראו בכלל התלמידות והתלמידים בכיתה כחברים שלהן.

פרקטיקות השיתוף של הילדות והפרשנויות שהן העניקו להן מלמדות כי הילדות הבינו את המשמעויות החברתיות של יחסי חליפין - הן השתמשו בפרקטיקות השיתוף בכדי לסמן, לחזק או להחליש את החברויות שלהן. להבדיל מהויכוחים שהתגלעו סביב סוגיית השיתוף בצד אחד של הכיתה, גאיה והדס לא המתונו שתמר תבקש מהדס לחלוק את החוברת שלה עם גאיה, אלא יזמו זאת בעצמן. ניתן לראות בהצהרה של גאיה כי היא והדס חולקות חוברת לא רק כבקשה לאישור מתמר המחנכת

בתור "תלמידות טובות", אלא כפרפורמנס (אחד מיני רבים) של החברות הקרובה ביניהן. מנגד, הויכוחים לגבי שיתוף בין סיגל לקרן ובין קרן לאביגיל אפשרו להן לסמן שהיחסים ביניהן אינם בהכרח "חבריים" או שהחברות שלהן פועלת על פי עקרונות אחרים.

יחסי חליפין מהווים גם אמצעי לדרמטיזציה של גבולות הקבוצה (Schwartz, 1967). מחקרים אשר התמקדו ביחסי חליפין בין ילדים בבית הספר היסודי (בעיקר בחילופי מאכלים וחטיפים בהפסקות האוכל) הצביעו על האופנים בהם יחסים אלו שימשו את הילדים בכדי לנהל את יחסיהם עם ה-peers שלהם ולסמן גבולות של חברות, שייכות והדרה (Thorne, 1997; Chin, 2001; Thorne, 2005; Nukaga, 2008). בכך שהילדות בחרו לשתף רק חלק מילדות הכיתה במאכלים, בסודות, בחטיפים ובחפצים האישיים שלהן, הן סימנו גבולות אקסקלוסיביים יותר של חברות מאלו שביקשו לשרטט המורות, אשר עודדו אותן לראות בשיתוף מאפיין של חברות כלל-כיתתית. במחקרה מתארת אהן (Ahn, 2011) כיצד ילדי הגן שינו והרחיבו את המשמעות של כלל השיתוף בכדי להשיג מטרות חברתיות. טענתה מתכתבת עם מחקרים קודמים על חברויות של ילדים, אשר הראו כי ילדים לא מאמצים באופן פאסיבי תפיסות אידאליות של חברות שעיצבו מבוגרים, אלא יוצרים באופן אקטיבי רשתות של משמעות בחברויותיהם, אשר קשורות לדרישות של העולם החברתי של בני גילם (שם).

היותן של פרקטיקות השיתוף אתר למשא ומתן על משמעות וניהול החברות מתחזקת גם בעקבות העובדה שפעמים רבות חלקו הילדות את הציוד שלהן בנושליםנטיות לא רק עם חברותיהן אלא גם עם ילדות, ובמיוחד עם ילדים, שהקשר איתם לא הוגדר כקשר חברי, ולכן לא ניתן היה לראות בבקשותיהם לשיתוף כהזדמנות לבחינת טיב החברות ביניהם. לטענתי, שיתוף הפך לסוגיה טעונה בדיוק במקרים בהם טיב וגבולות החברות לא היו ברורים או כאשר הניסיון ליצור או לסמן חברות היה לא רצוי. לדוגמא, כאשר לקחה דנה מחדד ממרינה, כעסה עליה מרינה ונזפה בה על כך שהיא "לא ביקשה רשות", אך דנה מחתה בטענה "את מרשה לי". אולגה, חברתה הטובה ביותר של מרינה שעמדה לידן, הציעה למרינה שהיא תשמור על העפרונות שלה, כדי שדנה לא תוכל לקחת אותם. מרינה הודתה לאולגה והעניקה לה את העפרונות שלה. מקרה זה מדגים כיצד יחסי החליפין שימשו לדרמטיזציה של גבולות הקבוצה (Schwartz, 1967). סוגיית השיתוף לא רק שיקפה אלא גם ביססה את טיב יחסי החברות של דנה עם מרינה ואולגה, אשר נעו בין קירבה וריחוק לאורך השנה. דנה סיפרה לי שכאשר שלושתן היו בכיתות הנמוכות יותר הן היו חברות טובות אך בהמשך מרינה ואולגה הפכו להיות חברות "הכי טובות" ועכשיו הן רוצות בחברתה רק כאשר הן רבות.

המשמעויות שהעניקו הילדות לשיתוף בניהול יחסיהן החברתיים התגלו באופן החד ביותר באינטראקציות שבהן לקחו חלק ילדות אשר התקשו ביצירת קשרים חברתיים וכך הפכו את המשמעויות הסמויות של מאפיין השיתוף לגלויות. סיגל הייתה אחת מילדות אלו, וכפי שעלה גם במקרה איתו פתחתי פרק זה, היא סירבה לעיתים תכופות לחלוק את הציוד והחפצים שלה. ביום אחר, פנתה אליה קורל בהפסקה וביקש לגעת בצעצוע שלה. סיגל סירבה לבקשה וסירבה גם להצעתה של קורל שהיא "רק תחזיק" את הקופסא שבה היה מונח הצעצוע. לאחר הסירוב, שאלה קורל את סיגל האם היא רוצה לבוא אליה אחר הצהריים. סיגל שאלה בתגובה האם קורל שאלה אותה רק כדי שהיא

תוכל לגעת בצעצוע. קורל התנגדה והסבירה שיש לה "מלא כאלה בבית". מדוגמא זו ניכר כי סיגל זיהתה נכונה את אחת המשמעויות שהעניקו הילדות האחרות בכיתה לשיתוף אך סירבה לקבל אותה.

הילדות לא רק הפכו את עיקרון השיתוף כאתר לבחינת וביסוס טיב החברות שלהן, הן גם עשו בו שימוש בתחומים נוספים מאלו שהתוו המורות. בעוד ישנם מחקרים הטוענים כי האינטרנט מעודד בדידות וניכור (ראו פירוט על מחקרים אלו אצל Brandes & Levin, 2014) הילדות השתמשו בו דווקא באופן שיתופי. כאשר היו הילדות צופות בסרטוני מוזיקה במחשבים ניידים, הן הרבו לשבת זו לצד זו והתאמצו להפעיל את אותו סרטון באותו רגע, בכדי לצפות בו יחד, בסינכרון. במקרים אחרים היו שתי ילדות חולקות אוזניות המחוברות למחשב הנייד של אחת מהן, בכדי להאזין יחד לאותה מוזיקה.

"תספרי לי"

בנוסף לחברות לשיתוף מטריאלי, הוקדשה בבית הספר תשומת לב רבה גם לחברות לשיתוף רגשי: המורות עודדו את התלמידים והתלמידות לחלוק חוויות ותחושות אישיות הן מול כלל הכיתה והן איתן ועם חברים וחברות באופן פרטני. מטרה זו תואמת את ההכרה ההולכת וגוברת כי על מערכת החינוך המערבית בכלל והישראלית בפרט לתת מענה גם לצרכים הרגשיים של התלמידים (ארהרד, 2003; Wyness, 2006). ניתן לקשור בין הכרה זו לעידוד של האינדיבידואל בחברות מערביות מודרניות לבחון ולעבוד באופן מתמשך על "העצמי הרגשי" שלו, המהווה מימד חשוב של העצמי ה"אמיתי" או ה"אותנטי" (Lupton, 1998). בנוסף, הדגש שהוצב בבית הספר על שיתוף רגשי מבטא את התפיסה לפיה עלינו להציג רגשות באופן פתוח ולחלוק אותם עם אחרים בכדי לייצר ולשמר אינטימיות במערכות יחסים קרובות (שם).

ילדות רבות אמנם שיתפו את כלל הכיתה ברגשותיהן בשיעורים בהם הן התבקשו לעשות זאת, אך הן גם תירגמו לעיתים את השיתוף הרגשי לסודות. בעוד התוכן של הסוד נשמר בין שתי חברות או יותר, הקיום שלו היה פעמים רבות גלוי לכל, למשל כאשר ילדות היו מתלחשות בכיתה או כאשר הן היו ממציאיות לעצמן שפה סודית. לפי Simmel (1950) האטרקטיביות של סודות נפרדת פעמים רבות מהתוכן שלהם (Simmel, 1950) אצל Merten, 1999). בקרב נערות מתבגרות, סודות הם אטרקטיביים מכיוון שהם מהווים חלק מהותי מהתהליך שבו חברויות נוצרות (Merten, 1997; Berndt, 1981; Merten, 1999). דון מרטן (Merten, 1999) מתאר כיצד שיתוף בסודות שימש נערות מתבגרות בכדי לשדר מסרים לגבי החברויות ביניהן (למשל על מידת הקרבה או האמון שהייתה קיימת בין החברות), כאמצעי לחיזוק חברות ובכדי להדיר במופגן נערות אחרות. באופן כללי, בחליפין של סודות לוקחים חלק שלושה צדדים: מגלה הסוד, הנמען ומי שמודר מהסוד (כתריאל, 1999). גם במקרה של הילדות בכיתה, קיומם של סודות בין חברות שימש בו זמנית בכדי לחזק את הקשרים ביניהן, לבצע פרפורמנס של קשרים הדוקים אלו בפני ילדות אחרות ולהדיר אותן.

המשמעות האקסקלוסיבית שטבעו הילדות בשיתוף רגשי עמדה בניגוד לעידוד של המורות לשיתוף כלל-כיתתי. על פי דבורה לופטון (Lupton, 1998), העצמי בחברות מערביות נתפס כאינדיבידואל אוטונומי, אשר נע כל העת בין הצורך "להתחבר" לאחרים לבין הצורך לשמור על מידה

של אינדיבידואליות. לכן, לקיחת חלק בפרויקט המתמשך של ה"עצמי הרגשי" ביחס למערכות יחסים אינטימיות מצריכה איזון בין צורך באוטונומיה לבין רצון בזיקתיות. ייתכן והצורך ביצירת איזון זה מסביר מדוע הילדות בחרו לבצע חליפין של סודות רק עם חלק מהילדות בכיתה, אותן הן הגדירו כחברות קרובות. הניסיון לשמר מידה של אינדיבידואליות מסביר גם מדוע הילדות לא היו מסוגלות או מעוניינות ליצור מערכות יחסים אינטימיות עם כלל הילדות בכיתה.

צפוף פה, צפוף

אחת הסיבות לכך שסוגיות של שיתוף הפכו לטעונות הייתה הכמות המצומצמת של המשאבים שעמדו ברשותן של הילדות, למול הכמות הגדולה יחסית של ילדות וילדים בכיתה שאיתם הן התבקשו לחלוק. הילדות עצמן תלו את אי הרצון שלהן לשתף במיעוט היחסי של המשאבים שלהן: היסוס לגבי שיתוף בציוד אישי מוסגר לעיתים בחשש כי הציוד עלול להתקלקל וסירוב לשיתוף בממתקים או חטיפים גובה בטענה כי "לא יישאר לי". ניכר כי הבקשות לשיתוף התבססו על הנורמה המחייבת של "טקס הכיבודים", אותו זיהתה כתריאל (1999) באינטראקציות של קבוצות קטנות של ילדים בשנות ה-80. מנגד, הסירוב לכבד מרמז כי נורמה זו נחלשה, או לכל הפחות נתפסה כמחייבת פחות כאשר היה מדובר במספר רב של ילדות וילדים. בהתאם, ניתן לראות בחברות של המורות לשיתוף כניסיון לחזק נורמה זו.

גם אם נורמת הכיבודים איבדה מכוחה, המתח המצוי במרכז טקס ה"כיבודים", בין מימוש צרכים אישיים ודרישה חברתית להתחשב בצרכיהם של אחרים (שם), עומד בעינו בתמרונים ובתהליכי הענקת המשמעות שביצעו הילדות סביב סוגיית השיתוף בפרט ובחיי היומיום שלהן במוסד בית הספר באופן כללי. הילדות נאלצו ליצור איזון בין הציפייה של המורות והילדות האחרות לשיתוף לבין הכמות הגדולה יחסית של ילדות בכיתה, שאימה לכלות את המשאבים המצומצמים שלהן. במשאבים אלו הכוונה לא רק למשאבים חומריים אלא גם למשאבים רגשיים וחברתיים – כאמור, רוב הילדות לא רצו או לא יכלו להיות חברות של כלל הילדות האחרות בכיתה. לדוגמא, לאחר שקורל העניקה לנופר עוד ועוד פתקים, פנתה אליה נופר ואמרה: "קורל, נשמה, אין לי מקום לכל הפתקים שלך" ולאחר מכן הוסיפה ואמרה לה שהיא "הורגת אותה". באמירה זו שידרה נופר לא רק כי אין לה מקום פיזי לאחסן את הפתקים, אלא גם שדרישות החברות של קורל תובעניות מידי עבורה.

את המרכזיות של סוגיית השיתוף כמאפיין של פרקטיקות חברות יש להבין גם בהקשר המרחבי הצפוף שבו התארגנו חיי היומיום בבית הספר (Thorne, 1993), שהשימוש בו הוסדר ונשלט על ידי צוות בית הספר (Gordon et al., 2000), ועל רקע הדימיון החלקי של בית הספר למוסד כוללני (Collins, 2009). כחלק משגרת היומיום במוסד, נדרשו הילדות לחלוק באופן תדיר את המרחב הפיזי הצפוף עם תלמידים ותלמידות אחרים ונותר להן מעט מרחב משלהן: התלמידים והתלמידות ישבו בקבוצות שהיו מורכבות ממספר שולחנות זוגיים; השולחנות היו עמוסים בציוד – חוברות, מחברות, קלמרים, בקבוקי שתייה, יומנים וצעצועים; בנוסף למחצית מהשולחן הזוגי, הוקצתה לתלמידים גם מגירה לאחסון הציוד שלהם; וחוברות הלימוד שבהם השתמשו לא היו בבעלותם, אלא הושאלו

בתחילת כל שנה מספריית בית הספר. את הקצאת המקומות בכיתה קבעה המחנכת. על פי Shillig, ארגון המרחב בבית הספר משקף את התפיסה כי ילדים כפופים למבוגרים ומבסס את השליטה בתלמידים (Shilling, 1991 אצל Gordon et al., 2000).

עם זאת, המחנכות קבעו את סידורי הישיבה תוך ניסיון להתחשב ברצונות ובצרכים השונים של כלל התלמידים והתלמידות. תמר הרבתה לשנות את סידורי הישיבה בכדי ליצור איזון בין הבקשות של התלמידות והתלמידים לשבת לצד חברותיהם וחבריהם, הדינאמיקות החברתיות המורכבות שנוצרו בקבוצות הישיבה והקניית החומר הלימודי ללא הפרעות משמעותיות. יכולת ההשפעה של התלמידות והתלמידים על סידורי הישיבה הייתה אמנם מוגבלת אך היא העידה כי למרות שמערכת היחסים בין תלמידים למורים היא היררכית בבירור והמורים הם האמונים על משטור המרחב, תלמידים מפעילים סוכנות בכדי להשפיע על השימוש שלהם בו (Gordon et al., 2000).

כאמור, המרחב הכיתתי היה צפוף והתלמידות היו חייבות לחלוק אותו ולהכיר בתלמידים ובתלמידות אחרים בכדי לפעול בו. הדרישה של המורות לשיתוף בין כלל התלמידות והתלמידים, כחלק משיח החברות הכלל-כיתתי, נועדה בין היתר בכדי להקל על ההתמודדות שלהם ושל המורות עם תנאי המרחב המגבילים והדחוסים של חיי היומיום בבית הספר. אמצעי אחר אשר אפשר התמודדות עם המרחב המשותף הצפוף היה התפיסה של "מרחב אישי", אשר התבססה על ההיגיון האינדיבידואליסטי שהתקיים בבית הספר. מורות בית הספר הרבו להדגיש את החשיבות של "מרחב אישי" וביקשו ללמד את התלמידים כיצד לכבד את המרחב האישי זו של זה. מרחב אישי הינו אזור חיץ המתקיים סביב גוף האדם, הוא בעל משמעויות רגשיות והמימדים שלו הם תלויי הקשר ותרבות. מרחב משותף עשוי להקשות על מערכות יחסים ולכן אינדיבידואלים מסמנים ומגינים על הטריטוריה שלהם, שהיא סטטית ובעלת גבולות מובחנים (Sommer, 2009).

בכדי לחַבֵּר את התלמידים והתלמידות להכרה במרחב האישי זה של זו, יצרו לעיתים המורות חפיפה בין מרחב אישי לטריטוריה: כאשר נערכו שיעורים שבהם נעשה שימוש במזרונים, הקפידו המורות להקצות לכל תלמידה ותלמיד מזרון קבוע משלהם, והזכירו להם שלא לפלוש למרחב אישי של אחר - לא באופן פיזי ואף לא על ידי דיבור או מבט. הילדות עצמן אימצו לעיתים שפה זו, בעיקר כדי לקבול על התנהגות של תלמידים ותלמידות אחרים מול המורות, באמירות בסגנון "הוא נכנס לי למרחב האישי!", וכן זו מול זו באמירות כגון "זה לא נעים לי!".

המתח בין הדרישה לחלוקה במרחב משותף לבין החברות לשמירה על "מרחב אישי", העסיק מאוד את הילדות והילדים. בכך, הוא היווה דוגמא נוספת לטענה כי "התלמיד הפרופסיונאלי" נדרש לאזן בין דרישות הקולקטיב לבין אידאל האינדיבידואליות (Gordon et al., 2000). בקבוצות הישיבה הכיתתיות חזרו ונשנו התכתשויות סביב המרחב: הילדים והילדות היו באים זה לזו וגם למורה בטענות על רעש או על לכלוך בשולחן המשותף (לדוגמא טענתו של מיכאל כי הבנות בשולחן שלו "חופרות"); התלמידים ותלמידות היו נרעשים כאשר בן זוגם לשולחן היה מניח את הציוד שלו מעבר לחצי שלו בשולחן, ובתגובה סימנו קו מפריד ברור או דחפו את הציוד בחזרה למקומו ה"ראוי"; היו ילדים וילדות

שאף סימנו את הכיסא שעליו ישבו, בכדי לוודא שהוא לא ילקח מהם; והרוב רשמו את שמם על בקבוק המים וקופסת האוכל שלהם.

הציווד האישי שלי עבר גם הוא סימון: באחד השיעורים, ביקשה מיטל לכתוב את שמי על בקבוק המים שהבאתי באופן קבוע לכיתה ואני הסכמתי. בעוד אני הנחתי לתומי כי היא תכתוב את שמי פעם אחת בלבד, מיטל רשמה אותו לאורך הבקבוק לא פחות מ-11 פעמים (ראו תמונה מס' 1 בהמשך). כאשר ראו זאת גאיה ואביגיל, שאלו שתיהן בזעזוע מה מיטל "עושה לי". אני ומיטל הרגענו אותן והסברנו כי הסכמתי לכך.



(תמונה מס' 1)

באמצעות פרקטיקות מסוג זה, פעלו הילדות והילדים בכדי לסמן במרחב המשותף את הטריטוריה (Sommer, 2009) והרכוש שלהם שלא ניתנים לשיתוף. ניתן לראות הדהוד של פרקטיקות אלו במחקר אתנוגרפי שנערך בבית כלא, ובו נטען כי האסירים צריכים להתאים עצמם למרחבים המטריאליים ולשגרות היומיומיות (שאחד מהאסירים אף הקביל לאלו של תלמידים בבית הספר). בתוך כך, האסירים לומדים לייצר לעצמם מרחב אישי בתוך המרחבים המשותפים, בן היתר על ידי שימוש באובייקטים בעלי משמעות המהווים הרחבה של העצמי, כגון בגדים, ריהוט וכו' (Sibley &

(Van Hoven, 2009). בבית הספר אובייקטים אלו היו השולחן, הכיסא, הציוד האישי, קופסת האוכל ובקבוק השתייה של התלמידות והתלמידים. העובדה שהאובייקטים הללו נתפסו כהרחבה של העצמי נרמזת מכך שגאיה ואביגיל שתיהן תיארו את הציור של מיטל על הבקבוק שלי כדבר מה שמיטל "עושה לי", ולא לבקבוק בלבד.

בנוסף, ניתן לראות בפרקטיקות אלו של יצירת מרחב אישי כאמצעי לביסוס הייחודיות של כל אחת מהילדות, אשר הייתה בסכנה מסוימת בבית הספר, שבו הן נדרשו ללבוש חולצות עם סמל בית הספר ושבן רוב הציוד והמרחב היו משותפים. איום זה על ייחודיותו של הפרט דומה (אך לא באותה עוצמתיות) לזה המתקיים במוסדות הכוללניים אותם מתאר ארווינג גופמן (1973 [1957]), אשר בין היתר מחרימים את החפצים האישיים של שוכני המוסד ומעניקים להם ציוד ולבוש זהים. לתפיסתי, יצירת המרחב האישי אפשרה לתלמידות ותלמידים להתמודד עם הניגוד שהם חוו בבית הספר בין הבניות של אינדיבידואליות לחוויות של הפעלת שליטה עליהם (Gordon et al., 2000). המתח שבין מרחב אישי מצומצם למרחב ציבורי דחוס ומשותף, מסייע להבין מדוע המורות דרשו שיתוף תדיר וכן מדוע שיתוף הפך לסוגיה כה משמעותית בחברויות של הילדות.

סימון גבולות במרחב

המרחב האישי המצומצם, בדומה למספר המשאבים המצומצם שהיה לילדות, לא היה רק הסיבה שבגינה היוותה סוגיית השיתוף כר פורה לאינטראקציות של חברות עבור הילדות. הילדות השתמשו במרחב הפיזי של בית הספר כאתר לבחינה ושרטוט של החברויות ביניהן. המשמעויות המרחביות של חברות בלטו במיוחד בהפסקות, בהן עמדו לרשות הילדות חלל הכיתה, המסדרונות, חצר בית הספר ומגרשי המשחקים (תוך פיקוח מסוים של המורות). בזמנים אלו, הייתה לילדות אפשרות להפעיל סוכנות רבה יותר ביחס למרחב (Gordon et al., 2000). בכיתה ד', הרבו הילדים והילדות לשחק יחד בחצר, במיוחד ב'מחבואים' או 'חיי שרה' - משחקים אשר נפרסו על מרחבים גדולים בבית הספר. בכיתה ה' שיחקו לרוב הבנים של הכיתה יחד בכדורגל בחצר בית הספר ואילו הבנות היו משוחחות או משחקות בקבוצות קטנות באזורים שונים בכיתה. גם בכיתה ד' וגם בכיתה ה', נטו הילדות הבודדות יותר להישאר לשבת במקומן ולעסוק בפעילות עצמאית.

גם בהפסקה, כאשר עמד לרשות הילדות מרחב גדול בהרבה מהכיסא והשולחן שהוקצה להן בזמן השיעורים, הן ביצעו חלוקות של המרחב שביטאו את החברויות שלהן. כך למשל, באחת ההפסקות הבחנתי במרינה ואולגה, אשר נשכבו על השטיח בכיתה והסתתרו יחד מתחת לסוויטשרט של אחת מהן, וכך לא רק חלקו פריט לבוש אלא גם יצרו להן מרחב משלהן, משותף אך גם אקסקלוסיבי. ביום אחר, שיחקו שתי ילדות סביב אחד מהעמודים במסדרון. כאשר ניגשו אליהן ילדות אחרות מהכיתה וביקשו להצטרף הן סירבו בטענה כי העמוד "קטן מידי". בנוסף, באירועים או בפעילויות מיוחדות שזים בית הספר, כגון טקסים שונים או פעילויות חווייתיות, הקפידו הילדות לשמור מקום זו לזו ומציאת בת זוג לשיבה בכל נסיעה באוטובוס נתפסה בעיניהן כבעלת חשיבות מכרעת.

ההפרדות המגדריות שהתקיימו בהפסקה, במיוחד החל מכיתה ה', המחישו כי עבודת הגבולות ה"חברית" שהילדות ביצעו הייתה גם עבודת גבולות מגדרית. המושג "עבודת גבולות" (borderwork) הוצע על ידי פרדריק בארת' על מנת לתאר כיצד אינטראקציות של קבוצות חברתיות יכולות לשמש אותן בכדי לחזק או להחליש את הגבולות האתניים שלהן (Barth, 1969 אצל Thorne, 1993). תיורן (שם) פיתחה מושג זה בכדי לבחון את האופנים בהם אינטראקציות חברתיות משפיעות על גבולות והבחנות מגדריות. היא מתארת כי מחקרים רבים מצאו שהפרדה מגדרית הופכת נפוצה יותר ככל שילדים מתבגרים ומגיעה לשיאה בגיל ההתבגרות המוקדם. הפרדה זו סבירה ומתאפשרת יותר במרחב צפוף כמו בית הספר.

בהתאם, הממצאים של מחקרים אשר עסקו בדפוסי המשחק הנפוצים של ילדות וילדים בבית הספר תואמים למודל ההגמוני הטוען לקיומן של תרבויות נפרדות ומנוגדות של בנים ובנות: קבוצות של בנים הינן גדולות, ציבוריות, היררכיות ותחרותיות, הבנים משחקים יותר בחוץ ובאופן פיזי ותופסים יותר מרחב. לעומת זאת, קבוצות של בנות הן קטנות ופרטיות יותר, פועלות בשיתוף פעולה, מבוססות על מערכות יחסים אינטימיות והקונפליקטים בתוכן מתבטאים באופן בלתי ישיר (למשל על ידי רכילות). במחקרה האתנוגרפי על ילדים וילדות בבית הספר, תיורן (שם) טוענת כי היא חזתה בהתנהגויות אשר אישרו את המודל ההגמוני של תרבויות נפרדות אך גם בהתנהגויות סותרות מרובות, אשר הציבו בסימן שאלה את הנחות היסוד של מודל זה.

ואכן, למרות שלרוב הילדות היו קשרי חברות רק עם בנות ודפוסי המשחק שלהן תאמו לעיתים לאלו המתוארים במודל ההגמוני, היו גם מספר ילדות שהיו להן קשרי חברות עם בנים: במהלך כיתה ה' בחרה נופר פעמים רבות בחבריה הבנים לעבודה לימודית בזמן השיעורים ואילו דנה הרבתה לשחק בהפסקות לא רק עם בנים אלא עם ילדים וילדות בגילאים שונים משלה. בכך מתחזקת טענתה של תיורן (שם) כי לילדות וילדים תפקיד אקטיבי הן בהבניה של הבחנות מגדריות והן בחתירה תחתיהן. קבוצת המשחק רב-הגילאית ורב-המגדרית של דנה התאפיינה בכך שכל חבריה היו יוצאי בריה"מ או ילדים להורים יוצאי בריה"מ. נראה כי דנה יכלה למוסס גבולות מגדריים, גילאים וכיתתיים בעזרת עבודת גבולות אתנית (ראו Barth, 1969 אצל Thorne, 1993). טענה נוספת של המודל עומדת בספק עקב כך שחלק מהמשחקים ששיחקו הילדות היו דווקא משחקים פיזיים של רדיפות ו"מכות". בהמשך, אבקש גם לצאת כנגד התפיסה הרווחת כי ילדות מתמודדות עם קונפליקטים באופן בלתי ישיר בלבד.

בפרק זה עמדתי על הרטוריקה, המשמעויות והפרקטיקות השונות של השיתוף המטריאלי, הרגשי והמרחבי, כמאפיין של התנהגות "חברית" ופרקטיקות חברות בבית הספר וכמשאב לניהול יחסי חברות. עתה, אפנה לפרשנויות המגוונות שניתנו למאפיין נוסף של התנהגות "חברית" – מתן עזרה – ואאיר באמצעותו את ההיבטים הפרפורמטיביים של חברות ושל חיי היומיום במוסד בית הספר.

פרק שני: "היא עוזרת לי מלא!"

בתום ההפסקה, לאחר שהתלמידות והתלמידים התיישבו במקומותיהם, הקצתה להם תמר המחנכת מספר דקות נוספות בכדי לסיים לאכול את ארוחת הבוקר שלהם ולדבר ביניהם. השיעור שקדם להפסקה היה טעון: הכיתה הייתה רועשת ובתיה, המורה לשפה, התקשתה להחזיק בתשומת הלב של התלמידות והתלמידים, לעניין אותן בלמידה ולהקנות את החומר. היא נזפה שוב ושוב בתלמידים שדיברו והפריעו והם מצידם היו מתוסכלים, משועממים והתקוטטו בינם לבין עצמם. תמר, שנכחה גם היא בשיעור הקודם, פנתה לכיתה בשיעור שלאחר ההפסקה ואמרה שמכיוון שהיום הם חזרו מחופשת ראש השנה, "יום רביעי הזה הוא כמו יום ראשון". כוונתה הייתה שביום זה, כמו בימי ראשון שבתחילת השבוע, קיים קושי בהסתגלות לשגרת הלימודים. תמר הוסיפה ואמרה: "אני התעצבנתי ובתיה התעצבנה, וזה אנושי. ראיתי שהיו ילדים שהיום יותר קשה להם ומי שממש קשה לו שיגיד ואני אנסה לעזור, אבל אל תפריעו לאחרים".

לאחר מכן, הסבירה תמר על המבחן הקרב ובא בחשבון והוסיפה שהמבחן של התלמידים והתלמידות מתקיים "כל הזמן: בהתנהגות שלכם, בפירגון לחברים, בהשקעה". היא ציינה בגאווה ש"יש פה ילדים שעוזרים לחברים בלי סוף, שעוברים שינוי", וחזרה והדגישה: "זה המבחן שלכם". לאחר מכן פנתה תמר ללמד את הכיתה את נושא השברים. משנסתיימה ההקניה, חילקה תמר לתלמידות ולתלמידים דף תרגילים לעבודה עצמאית. תמר התיישבה מאחורי השולחן שלה ומי שנזקק לעזרה נעמדו בתור ליד השולחן בכדי לקבל הסברים אישיים. כאשר תמר שמה לב שהתור לצד השולחן התארך, היא הציעה לתלמידים לבקש עזרה מחברים והזכירה להם ש"זה המבחן". היא ציינה לטובה את שלומי שהסביר לאחת הילדות ויוחאי מיהר להוסיף: "גם אני הסברתי לה!". גאיה הכריזה בשמחה ש"הדס עוזרת לי מלא!".

מאפיין מרכזי נוסף של התנהגות "חברית" אותו הדגישו המורות בדרכים מגוונות היה מתן עזרה וסיוע – חברתי, לימודי ורגשי. בתחילת כל יום לימודים רשמה תמר את שמות הילדים הנעדרים על הקצה הימני של הלוח ולאחר מכן שאלה את הכיתה מי מוכן להתקשר אליהם, לשאול מדוע לא הגיעו ולעדכן אותם בשיעורי הבית שניתנו באותו יום. גם שמות המתנדבים היו נכתבים על הלוח; ביום האחרון ללימודים בכיתה ד', החמיאה חגית המחנכת לכיתה באומרה: "כשהגעתי אליכם בכיתה ג', כבר ברגע הראשון הרגשתי שיש לכם את הדבר הזה שאני אוהבת בכיתות. אם הייתי צריכה משהו, כל אחד מכם ישר דאג לי וקפץ לעזור. מבחינתי, זו כיתה מנצחת."; את אחד משיעורי המורשת שלה, הקדישה ענת המורה לשיחה במעגל, שבו היא ביקשה מכל התלמידות והתלמידים לספר על מקרה שבו עזרו למישהו וכיצד הם הרגישו בעקבות זאת. לאורך השיחה, ביקשה ענת להראות לכיתה שעזרה לאחר "עושה לנו טוב"; במקרים בהם תלמידה הייתה פורצת בבכי ויוצאת מהכיתה בסערה, הייתה מבקשת תמר מאחת מחברותיה שתצא אליה ותארח לה חברה.

הדגש החינוכי על מתן עזרה עולה גם בספרות המחקרית. מחקרים אתנוגרפיים על גני ילדים ובתי ספר בעולם הצביעו על החברות והציפייה מהתלמידים להפגין זו כלפי זה חברותיות ואמפתיה

(Ahn, 2011; Gordon et al., 2000). בדומה, האיידאל הישראלי של גיבוש חברתי (עליו ארחיב בהמשך) מדגיש אלמנטים של מעורבות ואכפתיות. באופן ספציפי, עידוד של עזרה הדדית בין כלל התלמידים והתלמידות נתפס על ידי משרד החינוך כתורם לגיבוש החברתי בכיתה (כתריאל, 1999).

גם הילדות ראו במתן עזרה כמאפיין חשוב בפרקטיקות החברות שלהן ובהתנהגות ה"חברית" שהפגינו זו כלפי זו, בדומה לילדים וילדות במחקרים אחרים אשר הצביעו על מרכזיותו של מאפיין זה בחברותם (McGraw 2012; MacEvoy & Asher, 2012; Walker, Curren & Jones, 2016). הילדות בכיתה נהגו לעזור זו לזו במהלך העבודה העצמאית בכיתה ומיהרו לפנות לחברה אשר הייתה במצוקה ולדאוג לשלומה. כך לדוגמה, כאשר ביקשה תמר מכל תלמידה ותלמיד לציין תכונה שהם מעריכים בחבר או חברה לכיתה, בחרה מרינה במיטל ואמרה ש"היא אוהבת לעזור והיא חברה טובה"; כאשר מילאו הילדות "דף תכנון אישי" עם יעדים ואיחולים לקראת אסיפת ההורים, הן נתבקשו בין השאר לפרט מהן "התכונות שעוזרות לי להסתדר עם חברים/ות" ומספר לא מבוטל מהן כתב "עזרה"; לתפיסתן של הילדות, עזרה כללה גם הגנה על חברות מפני אחרים, גם אם לרוב במובן משחקי - כאשר הבנים היו מציקים להן, הן היו מבקשות מחברותיהן שירביצו להם.

במקום הנכון, בזמן הנכון

על אף שהילדות העניקו חשיבות רבה לעזרה כמאפיין של פרקטיקת חברות, הן לא בהכרח ששו לסייע לכל הילדות בכיתה ולעיתים אף לא לחברותיהן. לעיתים, כאשר חברות היו בעיצומו של ריב הן חדלו מלעזור זו לזו. יתרה מכך, גם במקרים בהם לא היו סכסוכים בין חברות, עיקרון הסיוע היה מוגבל: לאחר שמיטל יצאה מהכיתה בבכי, שלחה תמר את קרן, חברתה הטובה, להיות לצידה בהפסקה. קרן וילדות אחרות ניגשו למיטל, ניסו לדובב אותה והציעו לה להצטרף אליהן, אך לאחר שמיטל מיאנה להגיב הן השתעממו וחזרו לשחק בכיתה. במקרה זה, קרן וילדות נוספות היו מעוניינות לעזור למיטל, אך מכיוון שלא הצליחו לעשות זאת וחשו משועממות הן שבו לשחק בלעדיה. חשוב גם לציין כי לא ניכר שמיטל נטרה טינה לקרן וילדות האחרות על מעשה זה והחברות שלהן לא התערערה כתוצאה מהתנהגותן. בכך ניכר כי עיקרון העזרה, שאותו המורות קיוו שהילדות יישמו באופן תדיר וקבוע, היה אמנם מאפיין של פרקטיקות החברות שלהן אך הן הגבילו אותו בהתאם לרצונות ולצרכים האישיים והחברתיים שלהן (Moss & Petrie, 2002 אצל Ahn, 2011; Wyness, 2006).

גם המורות תחמו את מאפיין העזרה הדדית, והן עשו זאת בהתאם למטרות חינוכיות אחרות שהן הציבו לעצמן: תמר עודדה את התלמידים והתלמידות לעזור זה לזו במהלך עבודה פרטנית, אך היא העירה להם כאשר הם עשו זאת במהלך ההוראה הפרונטלית שלה, מכיוון שעזרה כזו הפריעה לה בהקניית החומר הלימודי; כאשר מספר ילדים התלוננו לתמר על התנהגותה של גאיה, יצאה הדס להגנתה אך תמר עצרה אותה והודיעה לה בטון תקיף שהיא איננה "הסניגור" של גאיה; מספר פעמים בשיעורים שהוקדשו לשיתוף בסיפורים אישיים, פרצה אחת הילדות בבכי בעקבות סיפור כואב שסיפרה ותמר מנעה מחברותיה לגשת אליה ולנחם אותה, ככל הנראה כדי שאותה ילדה תוכל להמשיך לדבר ללא הפרעות ולקבל תשומת לב מכלל הכיתה. דוגמאות אלו מלמדות כי המטרות החברתיות שהיו לתמר

לגבי כיתתה, עמדו לעיתים כנגד מטרות לימודיות ורגשיות שהציבה לעצמה. ניכר כי האחריות שלקחה על עצמה מערכת החינוך לתת מענה לצרכים הרגשיים, החברתיים והלימודיים של התלמיד (ארהרד, Wyness, 2006; 2003) ייצרה תביעות מרובות ולעיתים מנוגדות הן מהמורות והן מהתלמידות. לכן, על אף החשיבות הרבה שהוענקה לחברות בבית הספר, היא יועדה למקומות וזמנים ספציפיים - באותו שיעור שחל לאחר חופשת ראש השנה, נזפה בתיה באחד הילדים על כך שהפריע ואמרה לו שעליו לשנות את הגישה שלו, היא הוסיפה ש"בית הספר זה גם בשביל חברים אבל גם בשביל ללמוד".

חלק מהילדות זיהו את המתחים שהתקיימו בין המטרות השונות שקידם בית הספר ועשו בהן שימוש למטרותיהן האישיות: כאשר אחת המורות ערכה שיחת נזיפה לכיתה מכיוון שהתפרעה בתחילת השיעור, היא שאלה חברי קבוצה מסוימת מי מהם ישבו במקומם כאשר היא נכנסה לכיתה. נופר הסבירה שלא הייתה בשולחן מכיוון שעזרה לחברה באזור המגירות. היא שאלה את המורה האם "זה לא בסדר" והמורה השיבה שלא, שנופר הייתה צריכה לבקש רשות. בהמשך השיחה אמרה נופר בתוכחה שהיא למדה ש"לעזור לחברה זה עונש" והמורה התנגדה נחרצות וענתה: "ממש לא. זה המסר שהבנת מכל זה?". במקרה זה, נופר ניסתה להתחמק מציפייה לימודית באמצעות שימוש מודע ואף מניפולטיבי בעיקרון הסיוע, אשר היה אחד מהמאפיינים המרכזיים של הגדרת החברות שקידמו המורות. בכך היא ביקשה לאתגר את טענותיה של המורה באמצעות השיח שלה עצמה.

"המבחן האמיתי"

בחינת האופן בו הילדות גילמו את מאפיין הסיוע מסבה את תשומת הלב להיבט הפרפורמטיבי העוצמתי של חברות בבית הספר וכן להיבט הפרפורמטיבי הרחב יותר של חיי היומיום במוסד זה. גופמן (Goffman, 1959) הגדיר פרפורמנס ככלל הפעילות שמבצע משתתף באירוע, אשר באמצעותה הוא מייצר רושם מסוים אצל אחרים וכך משפיע על הגדרת המצב שלהם של האינטראקציה. בנוסף, הפרפורמנס מבליט את הערכים הרשמיים המרכזיים של החברה בה הוא מתבצע. אבקש לטעון כי מאפיין הסיוע הוא מה שמכנה גופמן "תפקיד" (part) – דפוס פעולה שנקבע מראש אותו ניתן לשחק באירועים שונים. בהתאם, "חברה" או "חברה טובה" הינו תפקיד חברתי (social role), אשר לפי גופמן כולל תפקידים (parts) שונים ומגלם זכויות וחובות המשויכות לסטטוס מסוים.

הפרספקטיבה הדרמטורגית אותה יישם גופמן (שם) על אינטראקציות חברתיות מתאימה במיוחד לניתוח האינטראקציות המתרחשות במוסד בית הספר בעקבות מאפייניו: בית הספר הינו סביבה צפופה ובירוקרטית, שבה מספר קטן של מבוגרים מארגן ומעריך באופן תמידי את הפעילות של מספר רב של ילדים. מספרם הרב של הילדים המצויים במרחב קטן יחסית מעניק איכות ציבורית ונצפית לחיי היומיום בבית הספר (Thorne, 1993). כך לדוגמא, המחמאות שחלקה תמר על העזרה שהעניקו התלמידים זו לזה במקרה עמו פתחתי פרק זה היו נפוצות עד מאוד והיו בעלות חשיבות רבה עבור התלמידות והתלמידים, אשר נאבקו על תשומת הלב של המורות מעצם מספרם הגדול יחסית. ניתן לראות במחמאות אלו כפרפורמנס שביצעה תמר בתפקידה כקהל לפרפורמנס של הילדות

והילדים. הדרכים השונות בהן עודדו המורות את התלמידות והתלמידים לעזור זה לזו הדגישו את החשיבות שבביצוע פרפורמנס של חברותיות (friendliness) (Ahn, 2011).

לתפיסתי, באמצעות החברות לחברות שייכו המורות את התפקיד החברתי של "החברה הטובה" לתפקיד החברתי של "התלמידה הטובה", או, במילותיהן של גורדון ואחרות (Gordon, et al., 2000), "התלמידה הפרופסיונאלית". שיוך זה התרחש מכיוון שהמורות השתמשו בכלים הפדגוגיים שהיו ברשותן על מנת להעריך את התפקיד של "החברה הטובה" אותה נדרשו התלמידות לגלם. הערכה זו התבטאה בין היתר בכך שתמר הגדירה את העזרה לחברים כ"מבחן האמיתי" של התלמידות והתלמידים, בתעודות "הצטיינות חברתית" שחולקו בסוף שנת הלימודים לצד תעודות של "הצטיינות לימודית" ובתוספת נקודות לציון שהעניקה תמר על "מעשים חריים", כגון עזרה לחברים.

במובן זה, המורות, ובעיקר מחנכות הכיתה, גילמו את התפקיד המשני בפרפורמנס אותו מכנה גופמן (Goffman, 1959) "training specialist": מי שמוטל עליהם ללמד את הפרפורמר כיצד לבנות רושם רצוי ובה בעת לקחת את התפקיד של קהל פוטנציאלי ולהמחיש באמצעות עונשים את ההשלכות של מעשים בלתי הולמים. גופמן עצמו רואה במורים כדוגמא הבסיסית ביותר לתפקיד זה. עם זאת, לתפיסתי היו גם מקרים שבהן המורות שימשו כקהל פר אקסלנס ולא רק כ"מומחיות לאימון", בין היתר כי הילדות עצמן לא תמיד ראו את הפרפורמנס שעשו מולן כאימון. לפי תיורן (Thorne, 1993), בעוד מבוגרים נוטים לאמץ מודלים של "חברות" ו"התפתחות" באינטראקציות שלהם עם ילדים, ילדים לא בהכרח רואים את עצמם כמי ש"מחובקתים" או "מתפתחים" והאינטראקציות שלהם עם מבוגרים וזה עם זה אינן מתארגנות במסגרת מודלים אלו בלבד.

ההיבט הפרפורמטיבי של עיקרון הסיוע הוביל לכך שהילדות לא רק עמלו לעזור לחברותיהן אלא גם השתדלו לבצע פרפורמנס של סיוע זה למול המורות וכך לזכות בהכרה ובהערכה מהן. כפי שעולה במקרה הראשון אותו תיארת, ברגע שתמר שיבחה את שלומי על העזרה שנתן לסיגל, מיהר יוחאי להודיע שגם הוא סייע לה וגאיה הכריזה על העזרה הרבה שמעניקה לה הדס. הכרזה זו של גאיה דומה להכרזתה בפני תמר כי היא והדס חולקות חוברת למידה וכך מלמדת כי גם שיתוף היה בעל מימדים פרפורמטיביים מובהקים.

תמר המחנכת לא רק שהייתה מודעת לפרפורמטיביות של החברות בבית הספר, היא אף פעלה בכדי להרחיב את "קדמת הבמה" של הפרפורמנס, דהיינו האזור שבו הפרפורמנס מתרחש (Goffman, 1959). תמר נהגה לדון עם התלמידים והתלמידות באופן שבו הם נהגו זה כלפי זה גם במרחבים ובסיטואציות בהם לא הייתה נוכחת, למשל בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית או ביום החופש הקבוע שלה. כך לדוגמא, באחד הימים עצרה תמר את מהלך השיעור מכיוון ש"קרה משהו מקסים" וסיפרה כיצד אביגיל נהגה באופן "מתחשב" כלפי אחד התלמידים. תמר הדגישה כי אביגיל פעלה באופן זה מבלי לדעת שתמר שמה לב להתרחשות. ברגע זה, הפכה תמר את מבטה הסמוי על אביגיל לגלוי ובעזרת השבחים שהעניקה לה היא עודדה את התלמידות והתלמידים להפנים את מבטה הבוחן גם בהתנהגויות הפרטיות שלהם, מכיוון שאלו עשויות להיחשף ולזכות להוקרה מצידה. מפרספקטיבה דרמטורגית, תמר הרחיבה את אזור "קדמת הבמה" של פרפורמנס החברות וכך הגדילה את התביעות הפרפורמטיביות הן מצד הילדים והילדות והן מצידה. מפרספקטיבה פוקיאנית, תמר עשתה שימוש

בטכניקה דיסציפלינארית של צפייה פנאופטיקונית בתלמידים (Foucault, 1995 אצל שינברג, 2003). האפקט המרכזי של הפנאופטיקון הוא ייצור תודעה של נראות מודעת וקבועה אצל האינדיבידואל, אשר מבטיחה את שעבודו ללא הפעלת כוח פיזי (Foucault, 1995).

משחקים מוסריים

המורות לא היו הקהל היחיד לפרפורמנס החברות. הילדות ביצעו פרפורמנס של חברות גם אחת למול השנייה בסביבה הציבורית של בית הספר במגוון סיטואציות והזדמנויות. לדוגמא, באחת מההפסקות, שיחקו גאיה והדס במשחק אותו הן כינו "מבחן היכרות", שבמהלכו שאלה אותן קרן שאלות זו על זו, והן כתבו בהיחבא את תשובותיהן על לוחות מחיקים קטנים ואז הפכו יחד את הלוחות והשוו את התשובות. במהלך המשחק הפגינו גאיה והדס ידע רב זו על זו (בני כמה האחים שלהן, מה הם שמות החיבה שהן מעניקות להוריהן ועוד). מספר שאלות נגעו להתאבחויות בבנים, אך להבדיל משאלות אחרות, קרן ניסחה אותן באופן אשר לא הסגיר את זהות הבנים (למשל, "האם הדס מאוהבת במישהו מהכיתה?"). העובדה שקרן לא ביקשה מהדס וגאיה לנקוב בשמות הבנים מעלה את התהייה האם זהותם של הבנים הוסתרה רק ממני, האם קרן ידעה שהדס וגאיה לא היו חושפות מידע כזה בפניה או האם לא הייתה כלל חשיבות לזהותם הספציפית של הבנים מכיוון שהשאלות נועדו בכדי להוכיח כי השתיים חולקות ביניהן גם סודות. כפי שטענתי קודם לכן, הילדות ביצעו שיתוף אקסקלוסיבי במידע וסודות, גם בכדי לחזק את הקשר ביניהן אך גם בכדי לבצע פרפורמנס שלו למול ילדות אחרות.

מפרספקטיבה דרמטורגית, ניתן לראות בהדס וגאיה כקבוצה (team) אשר משתפת פעולה על מנת לגלם רוטינה אחת (Goffman, 1959), שמטרתה לייצר הגדרת מצב בפני הקהל של "חברות טובות" ואף של "חברות הכי טובות". הקהל לפרפורמנס זה הורכב מקרן, שניסחה את השאלות, ממני ומילדות נוספות שהתגודדו סביבן. חגית המחנכת סיפרה לי שהיא חזתה ב"מבחן היכרות" מספר פעמים וכי הילדות השתמשו במהלכו בטקטיקה של השהיית התשובה מצד אחת מהן, על מנת שתשובותיהן יהיו זהות. בכך הן וידאו שהפרפורמנס שלהן יהיה אפקטיבי. לטענתו של גופמן (שם), כאשר קבוצת שחקנים משתפת פעולה בכדי לייצר הגדרת מצב מסוימת בפני הקהל, הם עצמם אינם נדרשים לשמור אחד כלפי השני על אותו רושם שיצרו בפני הקהל. עם זאת, אבקש לטעון כי הדס וגאיה, וכך גם ילדות אחרות, לא רק ביצעו פרפורמנס של חברות טובה למול קהל של ילדות אחרות, אלא גם ביצעו פרפורמנס שכזה זו למול זו. כך למשל, כאשר אחת מהן הייתה נכנסת לכיתה בתחילת היום, הייתה השנייה רצה אליה בהתרגשות. כמובן שגם במקרים אלו הנוכחות שלי ולעיתים גם של ילדים אחרים סיפקה קהל נוסף לפרפורמנס זה, אך התחושה הייתה שהוא לא נעשה אך ורק עבורנו.

על פי גופמן (שם), הגדרות מצב הן בעלות אופי מוסרי: כאשר אדם מייצר הגדרת מצב מסוימת ורומז או טוען לכך שהוא בעל מאפיינים חברתיים מסוימים הוא מייצר דרישה מוסרית מאחרים להעריך אותו ולהתייחס אליו בהתאם לאותם מאפיינים. בד בבד, אותו אדם נדרש להיות מי שהוא טוען שהוא. לכן, כאשר אנו שואלים את עצמנו האם הרושם שאדם מסוים יצר הוא אמיתי או מזויף, אנו למעשה שואלים את עצמנו האם יש לאותו אדם את הסמכות לבצע את הפרפורמנס המדובר. בבית

הספר התרחשו גם מצבים שבהם פרפורמנס של חברות, וספציפית של סיוע, נתפס כחסר אותנטיות ולגיטימיות מוסרית, כפי שעולה במקרה הבא :

באחת ההפסקות נשארו מרבית התלמידות בכיתה, חלקן התיישבו על הספסל שבפינת הכיתה ואחרות שיחקו בפינה אחרת שהייתה מכוסה בשטיחים וכריות. אביגיל הצטרפה לילדות שבספסל אך לאחר מספר רגעים עברה לשבת בכיסא שלה ופרצה בבכי. אחת מהילדות העירה ש"שוב מישהי בוכה" ואביגיל ענתה לה ממקומה : "כן, וזו תמיד אני!". לשאלתי מה התרחש, הסבירה אביגיל שהיא התיישבה על הספסל ואחת מהילדות דרכה לה על היד. אביגיל הניחה את זרועותיה על השולחן וקברה את ראשה בהן. בעודה בוכה, היא הראתה לי חבלות על גופה והסבירה : "זה כל הזמן קורה, כל יום אני בוכה בגללן והן בכלל לא באות לראות אם אני בסדר". היא המשיכה לבכות ואני ניסיתי לנחם אותה, אך ללא הואיל. בצידו השני של השולחן בו ישבנו אביגיל ואני ישבה סיגל, אחת מחברותיה הטובות של אביגיל, ולכל אורך ההתרחשות היא המשיכה לקרוא בעיתון הילדים שהביאה לכיתה.

לאחר מספר דקות נשמע בכי מר מפיינה אחרת בכיתה. אני ורוב הילדות רצנו בכדי לברר את המתרחש. התברר כי קורל נחבלה באפה בזמן ששיחקה. הילדות התגודדו סביבה וניסו להרגיעה. אחת מהן נישקה את אפה ואחרת חיבקה אותה. כאשר חזרתי לשבת ליד אביגיל, שעדיין לא התאוששה, היא העירה בפני בטון כועס : "תראי, כשקורל נופלת הן ישר באות אליה". כנראה שנופר והדס, שעמדו בקרבתנו, שמעו את ההערה של אביגיל, מכיוון שנופר ניגשה לאביגיל ושאלה אותה : "מה קרה?". אביגיל השיבה בטון צונן ש"הכל בסדר" ובתגובה נופר חזרה ואמרה : "אני בכלל לא ידעתי שנפלת". אביגיל המשיכה להגיב בקרירות ולאחר שנופר הלכה, היא לחשה לי : "היא עשתה את זה רק בגלל שהדס שמעה אותי ואותך מדברות ואמרה לה לשאול אותי. זה לא בא מהלב".

מנקודת מבטה של אביגיל, לנופר לא הייתה הסמכות לגלם את התפקיד (part) של "חברה עוזרת". טענתה כי התנהגותה של נופר "לא באה מהלב" משקפת את ההבחנה החברתית המקובלת בין פרפורמנס כנה, שהוא תוצר של תגובה לא מודעת, לבין פרפורמנס מלאכותי ושקרי, שהמאמץ לבצע אותו גלוי וגס (שם) וכן את חשיבותו של העצמי הרגשי בתפיסה של העצמי ה"אמיתי" (Lupton, 1998). כאשר פרפורמנס נתפס כשקרי המציאות אותה ביקש הפרפורמר להציג מצויה בסכנה והוא עצמו יחוש השפלה ואף עשוי לאבד את המוניטין שלו (Goffman, 1959). מכאן, ניתן לראות את התנהגותה של נופר כניסיון להשיב לעצמה את המוניטין של תפקיד "החברה הטובה" ואילו את התנהגותה של אביגיל כסירוב (אם כי לא אגרסיבי) להמשיך ולשתף פעולה עם הגדרת המצב הקיימת.

מעבר לפרספקטיבה הדרמטורגית, ייתכן גם כי ההתעלמות של הילדות מבכייה של אביגיל נבעה מהעובדה שאביגיל הרבתה לבכות מסיבות שונות (כפי שהיא עצמה העידה) ובכך ניכר שוב כי עיקרון הסיוע היה מוגבל ותחום. יש גם לשים לב לכך שאביגיל כלל לא התרעמה על חוסר ההתייחסות של סיגל, חברתה הטובה, למצוקה שלה. מספר שבועות לאחר מכן אביגיל אף סיפרה לכיתה כי סיגל תמיד באה לעזרת מי שזקוקה לה. הפרשנות שאבקש להציע לדיסוננס זה, היא שאביגיל הרגישה בטוחה בחברות שלה עם סיגל, שהייתה ארוכת שנים, ושרגע זה היא ביקשה לבחון את החברות שלה עם נופר,

שהייתה גם הילדה המקובלת ביותר בכיתה וגם בעלת שתי חברות "הכי טובות" שאיתן בילתה את מרבית זמנה.

"היא לא חברת אמת"

התביעות המוסריות שהתגלמו בתפקיד "החברה הטובה" אפשרו לילדות להפוך את מאפיין הסיוע וכן מאפיינים נוספים של פרקטיקות החברות שלהן לאמות מידה לביצוע שיפוט מוסרי זו של זו, כפי שעלה למשל בחיכוך שהתרחש בין אביגיל לנופר. במחקרה של אן-קאריטה אוולדסון (Evaldsson, 2007) על קבוצת ילדות שבדיות בנות 11, היא הראתה כי שיחות בין הילדות היוו פרקטיקות של הטלת אחריות (accounting), שבמהלכן הן תיארו התנהגויות של עצמן ושל אחרות כהפרות של הסדר החברתי והפכו זו את זו לאחראיות להתנהגויות אלו. ילדות אלו השתמשו בקטגוריית החברות בקבוצה בכדי לתאר משתתפות בקבוצה כ"חברות טובות" למול "חברות רעות", על בסיס קריטריונים התנהגותיים של חברות נשית כגון דאגה, נאמנות וכנות. באופן זה, הילדות חשפו את הסדר המוסרי הקיים, ארגנו את יחסי הכוח ביניהן והצדיקו הדרה חברתית. גם שרה וינקלר-ריד (Winkler-Reid, 2016), במחקרה על חברות של נערות מתבגרות באנגליה, הראתה כי חברות שפטו זו את זו על בסיס קריטריונים ממוגדרים של "להיות חברה טובה" ו"להיות בת טובה" וכך יצרו זו את זו כבני אדם אתיים. לטענתה, חברות מציעה לנערות אמצעים מתאימים מגדרית להפעלת כוחן בדרכים אינטימיות אך עוצמתיות, למשל על ידי רכילות או הדרה.

הטרמינולוגיה של "חברת אמת" או "חברה הכי טובה" הייתה שגורה בפיהן של מספר ילדות מהכיתה. קטגוריות חברות אלו, אשר קיפלו בחובן תביעות מוסריות, שימשו את הילדות לעיתים לביצוע שיפוט מוסרי וכך לניהול יחסיהן החברתיים, בין היתר באמצעות פרקטיקות שיחניות של accounting (ראו Evaldsson, 2007). כך למשל, בכדי להשיג יתרון במאבק מול עלמה על תשומת ליבה של קורל, גינתה אביגיל את עלמה על כך שלא חשה לעזרתה של קורל כאשר זו נפלה, וטענה שוב ושוב כי עלמה "היא לא חברת אמת"; כאשר סיגל סיפרה על סכסוך מר שנגלע בינה לבין ילדות אחרות מהכיתה סביב משחק שיזמה, היא מנתה את שמות הילדות אשר תמכו בה. היא הוסיפה ואמרה: "יצא דבר אחד טוב ממה שקרה, וזה שהבנתי מי החברות האמיתיות שלי"; וכאשר נופר חשדה שהדס שיקרה לה ולגאיה, היא ערכה להדס שיחת נזיפה של למעלה מעשרים דקות שבה היא חזרה שוב ושוב, כמו מנטרה, על המשפט "לא משקרות לחברות הכי טובות". את החומרה שראתה נופר בשקר של הדס ניתן להבין לאור הציפייה שחברות טובות לא רק שלא ישקרו אחת לשנייה, אלא שהן יחלקו ביניהן סודות. כאמור, שיתוף בסודות שימש לסימון והעמקת האינטימיות שבחברות בין ילדות.

בעוד הספרות המחקרית מלמדת כי שיפוט מוסרי על בסיס קריטריונים של "חברות טובה" הינו נפוץ בקרב ילדות ונערות, ייתכן והדומיננטיות של שיח החברות והתביעות הפרפורמטיביות שלו בבית הספר חיזקו שיפוט זה. נוריקו מילמן (Milman, 2011) מתארת במחקרה כיצד מורים בכיתה א' לימדו את התלמידים להתרכז ואלו התנהגויות מרמזות על "שימת לב". כתוצאה מכך משטרו

התלמידים את הקשב של עצמם ושל תלמידים אחרים, וכך הפכה לעיתים שימת הלב לבסיס לשיפוט מוסרי בחברויות.

בנוסף, ניתן לראות כי הקריטריונים אשר שימשו את הילדות לביצוע שיפוט מוסרי לא התבססו רק על מאפייני ההתנהגות ה"חברית" שקודמו על ידי בית הספר (כמו סיוע ושיתוף) אלא גם על מאפיינים נוספים של חברות, כגון נאמנות וכנות. מאפיינים אלו לא צמחו ישירות מתוך שיח החברות הבית ספרי אלא נבעו ככל הנראה מתפיסות תרבותיות ממוגדרות רחבות יותר של חברות נשית (ראו Winkler-Reid, 2016; Evaldsson, 2007) ומזירות נוספות בהן נכחו ופעלו הילדות.

עד כה בחנתי מאפיינים אשר, על אף המשמעויות השונות שניתנו להם, היו חלק מהגדרת ההתנהגות ה"חברית" ופרקטיקות החברות הן בעיני המורות והן בעיני הילדות. בפרק הבא, אעמוד על מאפייני משותף נוסף – "פירגון" – וכן על מאפייני סותר שהתקיים בפרקטיקות החברות של הילדות בלבד – העלבות.

פרק שלישי: "להגיד דברים נחמדים"

שולחנות הלימוד הוסטו לצד הקירות, והתלמידות והתלמידים ישבו על כיסאות שסודרו במעגל במרכז הכיתה. תמר המחנכת, שישבה גם היא במעגל, פנתה אל התלמידים וביקשה מהם לערוך סבב שבמהלכו הם יבחרו חבר מהכיתה ויגידו תכונה שלו שהיו רוצים שתהיה גם להם". אחד התלמידים שאל האם הם חייבים לבחור במישהו מהכיתה, ותמר ענתה שניתן לבחור במישהו מכיתה אחרת אך הוסיפה שהיא "ממש מעדיפה שזה יהיה מישהו מהכיתה". לא כל התלמידים רצו לדבר כשהגיע תורם אך הרוב עשו זאת בשמחה. הבנות תיארו ילדות אחרות מהכיתה בין היתר כחברות טובות, ככאלו ש"אווהבות לעזור", מישהי הוגדרה כ"חכמה" ואחרת צוינה לטובה כמי ש"עושה כיף בהפסקות". מספר ילדות סימנו לחברותיהן במחוות אילמות שיצינו אותן כאשר הגיע תורן. הבנים שיבחו תכונות של בנים אחרים, כגון אומץ, ילד אחד צוין לטובה על כך שהוא "היה מתעצבן המון ועכשיו פחות" ואחר תואר כמי ש"מתעניין בדברים". כאשר הוזכר שם של ילד או ילדה מסוימים, הוא או היא נראו מרוצים ומוחמאים וחלקם חייכו במבוכה. תמר חיזקה את דבריהם של כל תלמיד ותלמידה, שאלה שאלות והוסיפה "פירגונים" משלה אודות מי שנבחר.

כאשר הגיע תורה של גאיה לבחור בתלמידה או תלמיד, היא אמרה: "יש לי שתיים". ממקום כלשהו במעגל נשמעה אמירה צינית: "ברור". כולם ידעו שמדובר בהדס ונופר, אשר ישבו לידה. גאיה סיפרה שהיא אוהבת שהדס "הולכת נגד הזרם", "ספונטנית" ו"יש לה המון ביטחון עצמי". את נופר היא שיבחה על כך שהיא "מקשיבה" והוסיפה: "אני יכולה לדבר איתה כל היום". הדס, שהייתה אחריה, ציינה אף היא את נופר וגאיה וחלקה להן מחמאות. במהלך דבריהן של גאיה ושל הדס, התערבו שתי החברות האחרות והוסיפו חיזוקים, הבהרות וסיפורים. משהגיע תורה של נופר, הקדימה אותה תמר וביקשה ממנה שלא לדבר על הדס וגאיה. נופר הפצירה בתמר אך המחנכת התעקשה. בלית ברירה,

בחרה נופר בשתי ילדות אחרות, אך תוך כדי שתיארה את התכונות שהיא אוהבת בהן, הקושי שבחוסר היכולת להשיב לחברותיה באותו מטבע ניכר בפניה. בעת שהחמיאה לילדות האחרות, אמרה נופר: "קשה לי לא לדבר על גאיה והדס", ונראה שאמירה זו הופנתה במיוחד אליהן.

משנסתיים הסבב הראשון, הרשתה תמר לתלמידים ותלמידות לדבר שוב, ואז הצטרפו ילדים וילדות שמיאנו להשתתף בהתחלה, וכן ילדים וילדות שכבר השתתפו אך ביקשו לציין ילדים וילדות שלא הזכירו בפעם הראשונה שדיברו. בעקבות בקשותיהם של התלמידים לציין מספר רב של ילדים, הגבילה תמר את מספר הילדים בהם ניתן לבחור לשניים, והזכירה לתלמידים: "אתם יכולים להגיד לעוד ילדים אחר כך", דהיינו לאחר שיסתיים השיעור. כאשר הגיע השיעור לקיצו, החמיאה תמר לתלמידות ולתלמידים באומרה שהם "יודעים לפרגן". היא שאלה אותם כיצד הרגישו כאשר דיברו על אחרים וכאשר דיברו עליהם והילדים והילדות ציינו רגשות חיוביים, כגון "שמחה" ו"התרגשות", ונופר הוסיפה "חברות".

מאפיין נוסף בשיח החברות של בית הספר היה "פירגון". על פי כתריאל (Katriel, 2001), בפירגון הכוונה לתמיכה (בעיקר מילולית) באדם אחר במקרים של הצלחה או מזל, בניגוד לתגובות של קנאה או נטירת טינה. אקטים של פירגון כוללים מחוות של רצון טוב, ביטוי רגשות חיוביים וסימפתיה, מחמאות, עידוד מילולי והפגנות של הערכה. בבית הספר "הרצל", החברות לפירגון עודדו אקטים אלו לא רק במקרים של הצלחה או מזל כפי שמציינת כתריאל, אלא כעניין שבשגרה בין תלמידי ותלמידות הכיתה וספציפית בין חברים וחברות. כך הגדירה תמר, מחנכת כיתה ה', את הפירגון, כאשר שאלתי אותה מה נדרש מהתלמידים בחינוך לחברות:

"הרבה פעמים נגיד דיברתי איתם על לפרגן, לפרגן זה מאוד לצאת מהמקום האגוצנטרי... כל הזמן אמרתי להם שמי שמפרגן הוא חזק. בוא נלך למקום הזה של לראות את האחר, לתת לו, מי שויתר על ההפסקה שלו האגוצנטרית היה עכשיו הכי חזק, הכי טוב... גם אני מרגישה אישית עם החברים שלי שהחברים הטובים שלי זה האלה שמצליחים גם לראות אותי."

כפי שעולה מדבריה של תמר, פירגון מתבסס על הכרה באחר והפחתה של נטיות אגוצנטריות. בכך מהווה הפירגון את אחת המיומנות שעל "התלמיד הפרופסיונאלי" לפתח ולהפגין, בכדי ללמוד לאזן בין דרישות הקולקטיב לאידאל האינדיבידואליות (Gordon et al., 2000). במהלך השנה, עודדו המורות את התלמידות והתלמידים לחלוק מחמאות ולהפגין הערכה אחת כלפי השני. תמר אף הקדישה שעה קבועה במערכת השעות שבה היא אפשרה לתלמידים ולתלמידות להודות זה לזו על מעשים שעשו באותו שבוע. עידוד חלוקת המחמאות, או כפי שהוא נקרא לעיתים על ידי המורות - "אמירת דברים נחמדים" - היה הנפוץ ביותר מבין מאפייני הפירגון בכיתה.

בדומה למאפיינים אחרים של שיח החברות עליהם הצבעתי קודם, גם פירגון היה בעל מימדים פרפורמטיביים, אשר שימשו לגילום התפקיד של "החברה הטובה" וכך של "התלמידה הטובה". על פי כתריאל (Katriel, 2001), פירגון הוא אקט בעל אוריינטציה בינאישית וכן ציבורית מכיוון שהוא מבוצע לא רק למול אדם אחד אלא למול קהל רחב יותר, וככזה הוא מעצים לא רק את המוניטין של זה שזוכה לפירגון אלא גם את המוניטין של המפרגן עצמו, כמי ש"יודע לפרגן". נופר, שניחנה בהבנה חדה של סיטואציות חברתיות, גילמה באופן המובהק ביותר תפקיד זה. כך למשל, באחד הימים עמדנו ושוחחנו היא, חגית המחנכת ואני. כאשר הצטרפה אלינו אולגה פנתה נופר לחגית ואמרה: "איזה יפה היא, נכון?". נופר הבינה כי פירגון לאולגה בנוכחותה של חגית יעצים את המוניטין שלה כ"מי שיודעת לפרגן" לא רק בעיני אולגה אלא גם בעיני חגית (ובעיני).

התלמידות והתלמידים האחרים הפנימו גם הם את החינוך של המורות לחשיבות שבהפגנת הפירגון בפומבי. בשיעורים שהוקדשו לחלוקת מחמאות או אמירת "דברים נחמדים", היו התלמידים והתלמידות נסערים כאשר לא ניתנה להם ההזדמנות להשתתף או לפרגן לכל חבריהם, כפי שניכר במצוקה שחשה נופר כאשר התבקשה שלא לדבר על הדס וגאיה. במקרים אלו, ניסו המורות להרגיע את התלמידות והתלמידים בכך שהסבירו שהם יוכלו לחלוק מחמאות לחבריהם גם לאחר השיעור. עם זאת, ככל שהצלחתי לראות, הילדות לא מיהרו לעשות זאת בתום השיעור. הן זיהו נכונה כי השיעורים סיפקו קהל לפרפורמנס הפירגון שלהן וכך איפשרו להן לגלם את תפקיד "החברה הטובה" ולהעצים את המוניטין האישי שלהן כ"מפרגנות".

הילדות ראו בפירגון מאפיין מהותי בפרקטיקות החברות שלהן - הן הקפידו לפרגן זו לזו לא רק בנוכחות המורות אלא גם בינן לבין עצמן. הילדות חלקו זו לזו מחמאות - על לבוש, מראה, סגנון שיער, יצירות שהכינו ותמונות שצילמו - הן באופן מילולי והן על ידי סימון של "like" ברשתות החברתיות השונות שאליהן הן העלו תמונות וסרטונים של עצמן. סימון של "like" משמש אצל נערות להבעת תמיכה, להפגנת רגשות של חיבה ואהבה והוא מחזק את התפיסה שלהן כפופולאריות ואהובות (Brandes & Levin, 2014). כתוצאה מחשיבותו של ה"like", הילדות לא רק חיכו שחברותיהן יבצעו את הפעולה בעצמן אלא בדקו לראות מי סימנה להן "like" וביקשו אחת מהשנייה שיעשו זאת. עובדה זו מחזקת את המשמעות ההדדית שהעניקו הילדות למאפיין הפירגון ומעידה על התרחקות מהמשמעות המקורית של המושג, שהינה הבעת תמיכה ברגעים של הצלחה (Katriel, 2001).

הפרשנות ההדדית שטבעו הילדות במאפיין זה, עמדה בניגוד מסוים לאופן שבו תפסה תמר את מאפיין הפירגון. כך תיארה זאת תמר בראיון עימה, כאשר הזכרתי לה את המתח שנוצר כאשר היא ביקשה מנופר שלא לבחור בסבב את גאיה והדס:

"זה גם המשחקים האלה שאתה לומד בבית ספר. אתה עושה לי לייק בפייסבוק (אז) אני עושה לך לייק בפייסבוק. זה ממשיך. מישהו מפרגן (אז) אתה חייב להחזיר לו פירגון. זה גם משהו שצריך ללמוד. אתה יכול לפרגן למישהו בלי שהוא אמר לך משהו טוב או החזיר לך."

כן, עכשיו אני רוצה לפרגן לך, היית חבר אחלה השבוע. אבל כן, אחרי שיגידו לך כל הכבוד, תודה שראית אותי, תודה שהיית שם לצדידי."

במאמרה של כתריאל (שם), היא טוענת כי הופעתו של מושג ה"פירגון" מסמנת דגש תרבותי חדש על מערכות יחסים בינאישיות והתרחקות מתהליכים של יצירת קבוצה, המגולמים במושג ה"גיבוש" ואשר היו אופייניים יותר לתקופת בניית האומה. עם זאת, מכיוון שהשימוש הנפוץ במושג נעשה דווקא בכדי לתאר חוסר פירגון, ניכר כי תחרות והכרה בהישגים אישיים עדיין נתפסות כבעייתיות, וזאת לנוכח השפעותיה של האידיאולוגיה השוויונית (האגלטרית) שאפינה תקופות מוקדמות יותר. לטענתה של כתריאל, הפירגון אמנם מאורגן סביב מערכות יחסים בינאישיות אך הוא עדיין בעל אוריינטציה חברתית משותפת ומבוצע במרחב ציבורי, ולכן ישנה נטייה לדבר על "אווירה מפרגנת" (שם). ייתכן וההתרחקות מהמשמעות המקורית של המושג עליה הצבעתי מעידה על התחזקות המגמות האינדיבידואליסטיות בחברה הישראלית. עם זאת, גם מושג הגיבוש היה רווח בשיח הבית ספרי וכפי שאטען בהמשך, נוכחותו מצביעה על קיומם של הגיונות מרובים ומנוגדים במוסד בית הספר ואולי אף בחברה הישראלית עצמה.

הרצון של חלק מהילדות לבחור במספר רב של חברות שהן אוהבות תכונות שלהן, המובנות מאליה כי נופר, הדס וגאיה יבקשו לבחור זו בזו, הסימונים העיקשים של ילדות מסוימות לחברותיהן שיבחרו בהן בסבב והדרישה הכללית להחליף "like" ב"like" - כל אלו חושפים את המחויבות שהילדות דרשו מחברותיהן בהפגנה פומבית של אקטים אלו. בדומה למאפיינים אחרים בהגדרת החברות, גם הפירגון שימש לפרפורמנס וסימון של חברויות בכיתה. עם זאת, הילדות פירגנו לילדות רבות ולא רק לחברות הקרובות ביותר שלהן. בשונה מהמשאבים המטריאליים המצומצמים שעמדו לרשותן, ייתכן שהאופי המילולי בעיקר של הפירגון הפך אותו למשאב זמין ונפוץ יותר. ככזה, תפקיד "המפרגנת" היה קל יותר לביצוע פרפורמטיבי מתפקידים אחרים והוא שימש בעיקר להכלה ולא להדרה, או לכל הפחות להדרה סמויה יותר. מן הצד ה"מקבלי", הילדות הפופולאריות זכו לפרגונים רבים יותר ואילו ילדות שזכו לפרגונים מעטים הפכו שקופות במובן כפול – הן מכיוון שרוב הפרגונים לא הופנו אליהן והן מכיוון שהיעדר פרגונים זה לא בלט באינטראקציות מרובות משתתפים ופרגונים. ייתכן מאוד והיעדרם של פרגונים אכן צרם לאותן ילדות, אך, ככל שראיתי, הן לא חשפו זאת בפומבי.

"משקפופרית" ו"מפלצת"

למרות ששיח החברות של המורות היה מופנה במידה שווה לבנות ולבנים, ולמרות שהיו גם בנים שהשתדלו להפגין בפני המורות מאפיינים של התנהגות "חברית" כגון שיתוף ועזרה, מאפיין הפירגון בלט בחברויותיהן של הבנות במידה משמעותית בהשוואה לאלו של הבנים. בנוסף, בניגוד לבנים, הילדות ביטאו את חברותן גם באמצעות מגע פיזי – הן הירבו ללטף ולחבק זו את זו. החשיבות הרבה שהעניקו הילדות לפירגון בפרט ולגילום תפקיד "החברה הטובה" באופן כללי, הן בינן לבין עצמן והן למול המורות, עשויה להצביע על כך שהילדות ביקשו לגלם נשיות של "נחמדות" (being nice) המזוהה עם המעמד הבינוני. ציפייה מגדרית זו מדגישה שליטה ברגשות ובהתנהגות אגרסיבית והפגנת

חברותיות, מתיקות וצייתנות (Apolo et al., 2005). עם זאת, כפי שהראיתי קודם לכן, הגיונות החברות שימשו את הילדות גם בכדי לנהל מאבקי כוח ולבצע הדרות. בכדי לחדד סוגיה זו, אבקש לעמוד על מאפיין נוסף בחברויות של הילדות, אשר לכאורה עמד בסתירה למאפיין הפירגון אך התקיים לצידו:

באחד הבקרים, נכנסה הדס לכיתה עם שיער פזור. אביגיל וגאיה ניגשו לברך אותה לשלום ואביגיל העירה כי שיערה של הדס "נראה לא טוב". גאיה יצאה להגנתה של הדס והן עברו לשוחח בחלק אחר של הכיתה. אביגיל פנתה לאולגה וביקשה אישור לחוות דעתה. לאחר מכן, היא הצטרפה לאולגה במענה על השאלה שהקצתה תמר כשיעורי בית: "איפה תהיו בעוד 20 שנה?". אולגה העירה לאביגיל הממושקפת: "עוד 20 שנה את תהיי משקפופרית", ואביגיל הרביצה לה במשחקיות עם המחברת שלה. אולגה אמרה לאביגיל: "כבר יש לך משקפיים, ואם יהיה לך גם גשר את תהיי חנונית מלאה".

העלבות מסוג זה היו שגרתיות יחסית בכיתה, אם כי לא נפוצות מאוד, ואני התקשיתי לעמוד על פשרן, בעיקר מכיוון שהן התרחשו במקביל למחוות של פירגון. על פי גיימס (James, 1996), הערות, הקנטות ואלימות פיזית מעידות על הדרכים המגוונות בהן מרחק חברתי והבדלים מפלים נארגים לתוך המרקם של חיי היומיום החברתיים בבית הספר. עם זאת, חשוב לציין כי אביגיל ראתה גם בהדס וגם באולגה כחברות שלה ולכן לא ניתן לראות בהעלבות שהן החליפו ביניהן כמאפיינות יחסים אנטגוניסטיים פשוטים. את ההעלבה שכיוונה אביגיל להדס ניתן לראות באופן ברור יותר כחלק ממאבק כוחות מורכב בין השתיים, אשר התקשר לפופולאריות הרבה של הדס וכן לכך שאביגיל לא נמנתה בין חברותיה הטובות ביותר, בניגוד לגאיה. מנגד, בתקופה זו של השנה היו אביגיל ואולגה קרובות מאוד ולמרות התגובה המעט אלימה של אביגיל, לא ניכר כי ההעלבה של אולגה יצרה משבר ביחסיהן.

לאורך עבודת השדה, הופתעתי לגלות כי בסיטואציות רבות בהן העליבו ילדות את חברותיהן, באופן אשר נתפס בעיני כשלילי ופוגעני, לא התגלעו ריבים בין החברות ולא ניכר כי החברות שלהן מצויה תחת איום בעקבות אותן העלבות. הקושי שלי בהבנת פשרן של העלבות אלו בתוך יחסי החברות שהתקיימו בין הילדות מחדד את הטענה כי מבוגרים מתקשים להבין חברויות של ילדים, מכיוון שהן חמקמקות, מגוונות ובלתי צפויות (Deegan, 1996). למרות שלא חזיתי בהשפעתן הברורה של העלבות אלו, ייתכן מאוד וחלקן שימשו את הילדות בניהול יחסי כוח מורכבים בתוך החברויות שלהן, באופנים אשר נותרו סמויים מעיני. העובדה שחברות חלקו זו לזו העלבות שכאלו, אך לא קיללו בגסות זו את זו כפי שנהגו הבנים בחבריהם, היא עדות נוספת לכך שחברות מציעה לנערות אמצעים מגדריים להפעלת כוחן החברתי (Winkler-Reid, 2016). עם זאת, השגרתיות שבהעלבות אלו והתגובות המינימאליות יחסית של הילדות אליהן, מלמדות כי הן היו חלק אינטגרלי בתפיסת החברות של הילדות, ולא נתפסו בעיניהן כבעייתיות.

מחד, קיומן של העלבות ביחסים בין הילדות יוצא כנגד הטענה לפיה מערכות יחסים של ילדות מבוססות באופן בלבדי על תפיסות מוסריות של זיקתיות, דאגה (care), הגינות ואחריות (Gilligan & Brown, 1992; Gilligan, 1982; Evaldsson, 2007). העובדה שהעלבות אלו נאמרו שלא למול המורות מלמדת כי הילדות הכירו בכך שהתבטאויות אלו לא היו חלק לגיטימי מההתנהגות "החברית"

הרצויה בבית הספר. מכך מתחדדת גם הטענה כי תפיסת החברות של הילדות לא הייתה חיקוי מושלם ופשוט של תפיסת החברות שאליה חניך בית הספר וכי הילדות יצקו לתוכה משמעויות אחרות (Ahn, 2011).

מאידך, אינני מבקשת להתמקם בנרטיב הפופולארי והמחקרי הרואה חברות של ילדות ובעיקר נערות כ"בעייתית", מדגיש את ריבוי הקונפליקטים והאגרסיות הבלתי ישירות המתרחשים בה ומוזהיר מהפיכתן ל-"mean girls" (Aapola et al., 2005). ראשית, העלבות (בניגוד לרכילות) הינן צורה ישירה של אגרסיה, ושנית, החברות של הילדות התאפיינה גם במחוות של שיתוף, עזרה וחלוקת מחמאות. לתפיסתי, הקיום המקביל של העלבות לצד פירגון בפרקטיקות החברות של הילדות, מעיד בעיקר על המורכבות של חברות זו (בדומה להכרה הגוברת במורכבות של חברות בקרב מבוגרים [Heaphy & Hey, 2012]) ועל הזהויות הנשיות המגוונות שהילדות גילמו באמצעות פרקטיקות של חברות (Hey, 1997). הכרה במורכבות שבחברויותיהן של הילדות מרחיקה אותנו הן מדמוניזציה והן מאידאליזציה של אותן חברויות וכך של הילדות עצמן.

מיתוס היופי

נקודה אחרונה בסוגיה זו הדורשת התייחסות היא העובדה שמרבית ההעלבות (וחלק מהמחמאות) שחלקן הילדות זו לזו נגעו למראה חיצוני. בספרה, מגדירה נעמי וולף (1992 [2004]) את "מיתוס היופי" כאמצעי פיקוח חברתי שמטרתו לעצור את התקדמותן של נשים בחברה. הנרטיב של מיתוס זה קובע כי "יופי" הינו תכונה אובייקטיבית ואוניברסאלית וכי נשים חייבות לרצות לגלם תכונה זו ולבסס את זהותן על יופיין. המיתוס מוביל בין היתר לשנאה עצמית ואובססיות גופניות אצל נשים ולהזדקקות מתמדת שלהן לקבלת אישור חיצוני (שם). העיסוק במראה החיצוני קונה את אחיזתו בנערות ובילדות בגיל צעיר - הן נחשפות באופן אינטנסיבי לדימויים של "הגוף הנכון" באמצעות בגדים, צעצועים, מוצרי אופנה ואמצעי המדיה השונים. כתוצאה מכך, הן מעריכות את עצמן ואחרים מעריכים אותן על פי המראה שלהן (Lipkin, 2009 אצל פלד, לחובר וקומס, 2017).

מרכזיותו של המראה החיצוני בתוכן של ההעלבות והמחמאות שחלקן הילדות אחת לשנייה מחזקת את הטענה כי ילדות עסוקות במראה חיצוני כבר מגיל צעיר וכי הוא מהווה חלק מרכזי מהבסיס להערכה שלהן את עצמן וזו את זו. תפקידן המורכב של העלבות אלו בניהול יחסי הכוח בין הילדות מתכתב עם טענתה של וולף (1992 [2004]) כי המיתוס מוביל לתחרות בין נשים וכך יוצר ביניהן פילוג. עם זאת, הילדות גם החמיאו זו לזו על המראה החיצוני שלהן ולעיתים אף פנו אחת לשנייה לקבלת אישור על המראה שלהן או הגנו זו על זו לנוכח העלבות שספגו מאחרות לגביו. בכך, מצטיירת תמונה פחות פסימית, אשר רומזת על פוטנציאל ההעצמה שהיה טמון ביחסי החברות בכיתה ויתרה מכך, על חשיבותה של החברות בגיבוש הזהות המגדרית של הילדות ובעיצוב ה"עצמי" שלהן (McLeod, 2002).

בפרק זה התמקדתי בשני מאפיינים מנוגדים אשר התקיימו בפרקטיקות החברות של הילדות – פירגון והעלבה. בפרק הבא, אתייחס למאפיין נוסף, מלבד העלבות, שהתקיים בפרקטיקות החברות של הילדות אך לא בהתנהגות "החברית" שאליה חינוכו המורות, ובמאפיין אחר של התנהגות זו אשר לא נכח בפרקטיקות החברות של הילדות.

פרק רביעי: "באמת חברה נאמנה" ו"בוגדת"

ביום האחרון ללימודים בכיתה ד' פתחו התלמידים והתלמידות את המעטפות אשר הכילו את האיחולים שכתבו לעצמם בתחילת השנה. חגית המחנכת הזמינה את מי שחפצו בכך להקריא איחולים אלו מול כלל הכיתה. היא נתנה את רשות הדיבור לגאיה. כאשר הקריאה גאיה שהייתה רוצה להיות "חברה נאמנה" היא הוסיפה בטון משועשע: "וואי עפתי על עצמי". נופר מיהרה להגיב שגאיה "באמת חברה נאמנה". חגית שיקפה לגאיה: "החברות שלך מאשרות", והדס חיזקה אותה בשמחה: "מאוד מאשרות". נופר הוסיפה בגאווה: "אני לא זוכרת מתי אני וגאיה רבנו בפעם האחרונה".

נאמנות ובגידה

לאורך השנה, הדגישו מספר ילדות את חשיבותה של הפגנת נאמנות לחברותיהן. תכונה זו הופיעה כאמור באיחולים שכתבו לעצמן חלק מהילדות בתחילת כיתה ד' וכן בדף התכנון שהן מילאו לקראת אסיפת ההורים בכיתה ה', כתכונה שחשובה על מנת "להסתדר עם חברים". כפי שעולה מפעילות הקראת האיחולים, גם מאפיין זה היה בעל מימדים פרפורמטיביים. עם זאת, להבדיל ממרבית מהמאפיינים האחרים שהצגתי עד כה, מאפיין הנאמנות לא הופיע בשיח החברות הבית ספרי – המורות לא עודדו באופן גלוי ותדיר אקטים המביעים נאמנות ולא שוחחו רבות בשבחו של מאפיין זה. סיבה אפשרית לכך היא שהאקסקלוסיביות הנרמזת ממנו עמדה בניגוד לתפיסת החברות הכלל-כיתתית אותה קידמו המורות.

מנגד, הספרות המחקרית מצביעה על החשיבות הרבה שילדים, ובייחוד ילדות, מעניקים לנאמנות בתפיסת החברות שלהן (ראו לדוגמה MacEvoy & Ewaldsson, 2007; Graziani, 2006; Asher, 2012). על פי ג'ולי מקלאוד (McLeod, 2002), ילדות בגילאי חטיבת הביניים עסוקות באופן אינטנסיבי בלהיות חברות טובות, בהצגת תכונות של אמון, כנות ונאמנות ובסוגיות של בגידה. גם את המקרה אותו הזכרתי קודם לכן, שבו נופר נזפה ארוכות בהדס על כך ששיקרה לה ולגאיה, ניתן להבין לאור העיסוק של הילדות בעקרונות אלו. בדומה למאפיין ההעלבות, נוכחותו של מאפיין הנאמנות בתפיסת החברות של הילדות מצביעה על כך שהן אינן מחקות באופן מלא את תפיסות החברות שמקדם בית הספר ומרמזת לכך שתפיסת החברות של הילדות מושפעת גם מתפיסות ממוגדרות של חברות אשר ככל הנראה נוכחות בזירות מרכזיות אחרות בהן הן פועלות, לדוגמה הבית, השכונה והתרבות הפופולארית.

יתרה מכך, בחינה של עיקרון הנאמנות בחברויותיהן של הילדות מלמדת כי הוא היה נוכח בעוצמות שונות והיה בעל משמעויות מגוונות עבור ילדות שונות בכיתה, וליתר דיוק בתצורות שונות של חברות. מכיוון שנאמנות מקפלת בחובה מימד אקסקלוסיבי מסוים, אין זה מפתיע כי הילדות שהיו עסוקות יותר בחשיבות של נאמנות והפגנתה היו לרוב אלו שהייתה להן "חברה הכי טובה" או אלו ששאפו שתהיה להן חברה כזו. מנגד, ילדות שקיימו קשרי חברות מרובים הכירו בציפייה לנאמנות אך ראו בה כמחייבת פחות. כך לדוגמא, דנה וקורל נהגו לרקוד יחד בהפסקות, אך לכל אחת מהן היו חברות נוספות שגם איתן הן בילו את זמנן לחילופין. מספר פעמים, כאשר אחת מהן רקדה עם ילדה אחרת, כינתה אותה השנייה באופן פארודי "בוגדת", לעיתים בלוויית מחוות גוף או הבעות פנים תיאטרליות מוגזמות. כך, המשחק של קורל ודנה עם התסריט התרבותי של "חברות נאמנות" בו זמנית הדגיש את מרכזיותו אך גם הגחיק אותו. בדומה, גם את המקרה בו קרן ביקשה לנחם את מיטל חברתה הטובה אך לאחר מספר ניסיונות שבה לשחק עם ילדות אחרות, ומיטל לא נטרה לה טינה על כך, ניתן לראות כדוגמא להגמשה של הדרישה לנאמנות. המשמעויות השונות שהעניקו הילדות למאפיין הנאמנות, מחדדות את ההטרואנויות שהתקיימה בתוך תפיסת ופרקטיקות החברות של הילדות ומסייעות לנו להכיר במשמעויות המרובות של girlhood (Aapola et al., 2005).

"תכבדו את החברים שלכם לכיתה"

לבסוף, הילדות לא רק כללו בפרקטיקות החברות ובהתנהגות ה"חברית" שלהן מאפיינים אשר לא נבעו ישירות משיח החברות הבית ספרי, הן גם דחו מאפיינים מסוימים, או לפחות ביטויים, שכן הופיעו בו. אחד המונחים שהיו שגורים בפיהן של המורות בבית הספר היה "כבוד". המורות חזרו וביקשו מהתלמידות והתלמידים להפגין כבוד כלפיהן וכלפי חבריהן וחברותיהן לכיתה, במיוחד במהלך שיעורים סוערים בהם הן התקשו לדבר וללמד. בנוסף, המורות הדגישו את המימד ההדדי של תפיסת הכבוד בסיסמאות בסגנון – "אם תכבדו אחרים הם יכבדו אותך" ו"חוסר כבוד מצידיך זוכה לחוסר כבוד מאחרים".

אחת מהמיומנויות הנדרשות מהתלמיד הפרופסיונאלי היא כבוד לאחר, למרחב האישי שלו ולציוד הפרטי שלו. בתפיסה זו, אינדיבידואליזם נתפס לא רק כתחרותי אלא גם כ- mutually cooperative (Gordon et al., 2000). ניכר כי הדרישה בבית הספר "לכבד את החברים שלכם לכיתה", מעידה על אחת מאותן מיומנויות אשר "התלמיד הפרופסיונאלי" נדרש לרכוש ועל הניסיון של המורות לייצר איזון או שילוב בין הגיונות אינדיבידואליסטים להגיונות קולקטיביים. עיגונו של מונח הכבוד בשיח החברות מצביע על התפקידים המרובים והנכבדים אשר הוענקו ליחסי חברות בבית הספר, אשר באופן פרדוקסלי איימו להשטיח את משמעותם ואף לרוקן אותם מתוכן.

כאמור, הילדות אימצו והתאימו מיומנויות שונות שנדרשו מהן בתור "תלמידות פרופסיונליות" כמאפיינים של פרקטיקות החברות שלהן וההתנהגות ה"חברית" ביניהן, כגון שיתוף, עזרה ופירגון. להבדיל, מונח ה"כבוד" כמעט ולא נכח בשיח החברות שלהן בין לבין עצמן. ייתכן וההסבר לכך מצוי בעמימות של המונח הישראלי-עברי של "כבוד", המחבר בין מספר משמעויות

נבדלות (המתגלמות באנגלית במונחים honor, dignity, glory, respect) אשר לעיתים סותרות זו את זו (קמיר, 2005). ככזה, "כבוד" הוא בעל "אחיזה איתנה אך מעורפלת בחיינו" (קמיר, 2005, עמ' 9). מאפיינים אלו מסבירים מדוע המורות השתמשו במונח זה באופן כה תדיר. עם זאת, מכיוון שהשימוש במונח נעשה לעיתים תכופות מאוד בהקשרי משמעת (בעיקר על ידי המורות המקצועיות), חשתי כי הוא איבד את מרבית משמעותו ושימש בעיקר ככלי חינוכי ממשטר.

לכן, ייתכן ומשמעותו של מונח ה"כבוד" הייתה בו זמנית עמומה מידי ומזוהה יתר על המידה עם בית הספר ותפקידיו המשמעותיים בכדי להפוך אותו למשאב פורה בידן של הילדות. בדומה, שירן, אשר התקשתה ליצור חברויות עם שאר ילדות הכיתה ואף סבלה לתקופה מסוימת מחרם, הרבתה להשתמש בשפה "מבוגרת" ו"חינוכית" באינטראקציות שלה עם ילדים וילדות אחרות: כאשר מרינה סירבה לספר לה מדוע היא בוכה, ייעצה לה שירן ש"כדאי להגיד, אחרת זה יושב על הלב ועושה לא טוב" והחמיאה לה באומרה שהיא "ילדה מקסימה"; וכאשר התעצבן אחד הילדים במהלך משחק בשיעור ספורט אמרה לו שירן: "העיקר שנהנים (במשחק), ואתה בכלל לא נהנה, אתה עושה אגו". אמנם גם ילדות אחרות עשו שימוש בשיח החברות הבית ספרי, אך הן העניקו לו משמעויות שונות מאלו שטבעו בו המורות ומשמעויות אלו היו שכיחות ומקובלות עליהן. מנגד, במקרה של שירן, השפה ה"מבוגרת" שבה השתמשה סימנה את קשיי השתייכותה לחברת הילדות ואולי אף הייתה גורם שהשפיע על בידודה החברתי. בידוד זה היה בעל משמעויות נכבדות במוסד בית הספר, בו peers נפגשים בכל יום וישנו קושי בשמירה על מרחק חברתי, וכך אי יצירת חברויות נתפסת כסימן חד משמעי לכישלון חברתי (Winkler-Reid, 2016).

לסיכום, בחלק זה עמדתי על המשמעויות השונות שהעניקו הילדות והמורות למאפייני ההתנהגות ה"חברית" ופרקטיקות החברות וכן על נקודות ההשקה והחיכוך בין משמעויות אלו. בחלק הבא, אבקש לענות על השאלה מי נכללו בהגדרת החברות של המורות ושל הילדות ולבחון כיצד התמודדו הילדות והמורות עם המתחים שהתקיימו בין שתי הגדרות אלו.

חלק שני: חברות לכיתה

פרק חמישי: "לחשוב כקבוצה"

האווירה בכיתה הייתה רועשת ומעט מתוחה. התלמידות והתלמידים הרבו לשוחח ביניהם וחגית המחנכת עצרה את השיעור מספר פעמים והמתינה לשקט ואף הוציאה את אחת מהילדות מהכיתה בכדי ש"תירגע". חגית העירה לכיתה: "אני רואה שאתם מאוד סוערים", וביקשה לדעת מדוע. נופר ענתה: "אולי זה בגלל שאת באה לבדוק אותנו היום בשיעור ספורט", ואילו חגית השיבה לה: "אני לא בודקת אתכם. אתם בלחץ ואני צריכה להחליט אם יהיה לכם יום ספורט או לא". ביום הספורט הקרב ובא, אמורה הייתה הכיתה – שהתחלקה מראש לשלוש "נבחרות" בענפי ספורט שונים – להתחרות נגד הכיתות האחרות בשכבה ד'. בשבועות שקדמו ליום הספורט, נערכו במרבית שיעורי הספורט אימונים של כל נבחרת בנפרד. באימונים אלו נוצרו פעמים רבות מתיחויות וקונפליקטים בין התלמידות והתלמידים.

בתגובה לדבריה של חגית, מיהרה נופר לספר שנבחרת הכדורגל "מאוד מגובשת" ושכרמלה, המורה לספורט, "אמרה שאנחנו קבוצה ממש חזקה". בהמשך השיעור פנתה חגית לכיתה ואמרה שהבינה כי ישנם ילדים השואלים מה היו שיעורי הבית בקבוצת הווטסאפ הכיתתית אך הם לא זוכים למענה. סיגל הוסיפה שהיא שאלה ולא ענו לה. לאחר בירור קצר עם התלמידים והתלמידות הסתבר כי סיגל דווקא זכתה למענה אך לא שמה לב לכך.

זמן קצר לאחר מכן, נכנסה כרמלה המורה לספורט לכיתה על מנת להודיע הודעה. חגית ביקשה לנצל את ההזדמנות לשוחח איתה בפני התלמידים, ואלו השמיעו קולות נרעשים. חגית סיפרה לכרמלה ש"הילדים בלחץ" ושהיא שמעה ש"יש התנהגות לא ספורטיבית". היא תיארה כי הילדים דיווחו לה שנבחרת הכדורגל ונבחרת הכדור-יד "מסתדרות מצוין ומכבדות זה את זה", אך שילדי נבחרת המחנכים "מתקשים". נופר שוב העידה על נבחרת הכדורגל: "אנחנו מאוד מגובשים". חגית הסבירה לתלמידים: "אם ילד אחד מתקשה צריך לחשוב כקבוצה איך לעזור לו". היא שאלה את כרמלה האם לדעתה הנבחרת צריכה להשתתף ביום הספורט. כרמלה השיבה ש"זה תלוי" והסבירה שהשופטים ביום הספורט יורידו נקודות על "התנהגות לא מתאימה". חגית הזכירה מספר מקרים שבהם ילדות וילדים תיארו שזכו ליחס שלילי מצד שחקנים ושחקניות אחרים שנבחרת שלהם. היא אמרה לילדים ש"זה תלוי בכם" וסיכמה שכמו שהחליטו קודם, היא תגיע לצפות בשיעור הספורט יחד עם כרמלה.

לאחר ההפסקה, החלה כרמלה את שיעור הספורט בניסיון לקבוע את צבע החולצה שילבשו התלמידים והתלמידות ביום הספורט. היא בדקה האם לכולם יש חולצה בצבע כחול, אך הסתבר שלא לכולם הייתה חולצה באותו גוון של כחול. אחת הילדות הציעה שהם ילבשו "סוגים של כחול" וכרמלה הסכימה. כרמלה הסבירה לכיתה שבגלל מזג האוויר החם, קבוצת הכדורגל לא תוכל לצאת להתאמן ולכן כל הכיתה תשחק יחד במחניים. בשלב זה נכנסה חגית לאולם והתיישבה על הספסל הצמוד לקיר בכדי לצפות במשחק. לאחר מספר דקות של משחק, הצטרפה אליה לספסל סיגל מכיוון שנפסלה. היא התלוננה בפני חגית: "זה לא פייר, יש ילדים שלא מוסרים להם את הכדור". חגית העירה על כך לתלמידים.

בהמשך המשחק הצטרפה קורל לספסל ואמרה לחגית: "לא מוסרים לי וזה לא כף". חגית עצרה את המשחק, סיפרה לילדים מה אמרה קורל וניסתה לברר מה התרחש. מספר תלמידים ותלמידות טענו כי קורל נשארת באזור ההגנה והנחו אותה להצטרף להתקפה. חגית הסבירה לכיתה: "המטרה היא לנצח כקבוצה, לא לחשוב כאינדיבידואל אלא צריך לחשוב איך לתרום לקבוצה". היא הוסיפה ואמרה לקורל שעליה "ליזום את המשחק" וקורל התנגדה וטענה: "אני צועקת שיזרקו ליי". תלמידים ותלמידות נוספים החוו את דעתם בנושא ולאחר מכן המשחק המשיך. חגית פנתה אלי והעירה בשקט: "תראי, עכשיו כולם יזרקו לקורל", אך טון הדיבור שלה העיד כי הבעיה לא נפתרה בכך. לאורך המשחק, עודדו חלק מהתלמידים והתלמידות את ההצלחות זו של זה, בקריאות "כל הכבוד" ומחיאות כפיים.

בנוסף לחברות ועידוד של התנהגות "חברית", גיבוש הכיתה היה למטרה חברתית חשובה בבית הספר. גיבוש הינו סמל מפתח לשוני בחברה הישראלית והוא מהווה מטרה חינוכית עליונה במערכת החינוך בישראל (כתריאל, 1999; Erdreich & Golden, 2016). בישראל, הכיתה נתפסת לא רק כיחידה הבסיסית בארגון בית הספר אלא כיחידה חברתית מובחנת ובעלת תכונות המצויות מעבר לתכונות של הפרטים החברים בה. הדימוי האידיאלי של הכיתה המגובשת מבוסס על מאפיינים של תחושת ה"יחד" הישראלית - אכפתיות, שוויוניות, סולידריות, הרמוניה ביחסים תוך קבוצתיים וגבולות ברורים לקבוצה. הרטוריקה של הגיבוש כוללת מונחים כגון "שיתוף פעולה", "כבוד הדדי", "סובלנות" ו"שייכות" (כתריאל, 1999).

במקרה זה, ניכרים מאמצייהן של חגית וכרמלה לְחַבֵּר את התלמידים והתלמידות לפעול יחד ככיתה מגובשת. הדרישה למסור לכלל השחקנים, להתנהג באופן "מכבד" ו"ספורטיבי", להתגייס זו לעזרת זו ועטית לבוש אחיד, מדגימים את החשיבות שהוענקה לתחושת והפגנת ה"יחד" הכיתתי. התפיסה כי הכיתה הינה יחידה חברתית מובחנת בעלת תכונות משלה צצה לא פעם כאשר המורות שיבחו את התלמידות והתלמידים בכך שאפיינו את הכיתה כ"כיתה נהדרת", "כיתה שיש בה משהו מיוחד" ו"הכיתה הכי טובה בבית הספר". האפיון של הכיתה כייחודית יצר לא פעם השוואות לכיתות אחרות בבית הספר והתלמידות והתלמידים התלוננו פעמים תכופות על כך שהם מושווים על ידי המורות המקצועיות לכיתות אחרות מבחינת ההתנהגות שלהם.

גם הילדות ראו את הכיתה כיחידה חברתית בעלת אופי ייחודי ושאו שזו תגלם את המאפיינים של כיתה מגובשת: באחד הימים שאלה אותי גאיה האם אני צופה בכיתות נוספות בבית הספר. השבתי בשלילה ושאלתי אותה האם הייתי רואה דברים שונים אם הייתי צופה בכיתות אחרות. גאיה השיבה בחיוב והסבירה: "אם הייתי בכיתה אחרת, הייתי מתנהגת אחרת. בכיתה ד' הייתי משחקת יותר עם הבנים בכדורגל ובכיתה שלנו משחקים ב'מכות' בצחוק. ד' מגובשים וגם אנחנו, אבל אחרת"; לאחר שדנה הואשמה על ידי הילדים בהפצת "הודעת שרשרת" מפחידה בקבוצת הווטסאפ הכיתתית, היא פרצה בבכי ויצאה מהכיתה בסערה. כאשר שוחחתי איתה לאחר מכן היא סיפרה ש"תמיד בכיתה מאשימים מישהו אחד" ובנוסף היא סיפרה כי הונהג פעמיים בעבר חרם כיתתי על ילד או ילדה מסוימים, אך היא ומספר ילדות אחרות בחרו שלא לקחו בו חלק. לעומת זאת, דנה ציינה שבכיתה ה'1

המצב הוא שונה - הילדים מתנהגים אחד לשני "בכבוד ובנימוס", משחקים יחד בהפסקות ומציעים לילדים שלא משחקים להשתתף. הביקורת שהעבירה דנה על כיתתה, הקושי שחוו סיגל וקורל מכך שלא נמסר להן הכדור במהלך משחק המחנאים והתחושה של סיגל כי היא לא זוכה למענה בקבוצת הווטסאפ הכיתתית, מלמדות כי היו ילדות שהפריע להן היעדר תחושת ה"יחד" המאפיינת את הגיבוש (שם).

מדוגמאות אלו ניכר כי לא רק שהגיבוש איננו בהכרח מצב יציב וכי הוא מצריך עבודה מתמדת, אלא שהתלמידות לא בהכרח חלקו את אותה הדעה לגבי מידת הגיבוש הכיתתית. ייתכן מאוד כי השוני בתחושת הגיבוש היה תלוי גם במעמד החברתי שלהן – גאיה הייתה ילדה פופולארית מאוד למול קורל, סיגל ודנה, כאשר השתיים האחרונות חוו לתקופות קשיים ביצירת קשרים חברתיים בכיתה. קיומם של יחסי כוחות חברתיים מאתגר את ההיתכנות של גיבוש, המבוסס לדידה של כתריאל (שם) על עקרונות של שוויוניות.

חברות כלל-כיתתית

מעבר לשאיפה להפיכת הכיתה למגובשת, עולה השאלה כיצד ניתן ליצור גיבוש זה. על פי כתריאל (שם), גיבוש איננו יכול להיווצר באופן מכוון, אלא רק באופן עקיף, באמצעות חוויות ופעילויות הקשורות ליחסים החברתיים בכיתה וכאלו המתרחשות בשעות הפנאי של התלמידות והתלמידים. אבקש לטעון, כי אחת הדרכים העיקריות בהן ביקשו המורות לגבש את הכיתה הייתה באמצעות שיח ופרקטיקות החברות שהיו נפוצים בבית הספר.

נוכחותו של שיח החברות בתפיסת הגיבוש התקיימה ראשית כל בתיאור הנפוץ של התלמידות והתלמידים כ"חברים לכיתה". מונח זה היה משמעותי מכיוון שהוא הקריס יחד שתי קטגוריות חברתיות מובחנות בחיי בית הספר: ילדים אשר לומדים יחד בבית הספר הופכים ל"peers" אך הם אינם בהכרח חברים, מכיוון שחברות מסמנת מערכת יחסים של קשרים הדוקים יותר, שהיא וולונטרית ונבחרת באופן הדדי (Corsaro, 2005 אצל Kivist Lindholm, 2017). אהן (Ahn, 2010) מתארת כי המורים בגן הילדים האמריקאי השקיעו מאמצים רבים בכדי לגרום לילדים להאמין שכולם בכיתה הם חברים, בין היתר בכך שהם כינו את ילדי הכיתה "חברים" ובאופן זה הפכו את זהותם כ"חברים" לזהות המרכזית שלהם בכיתה. באמצעים אלו, הזכירו המורים לילדים באופן מתמיד את חשיבות חיי הקבוצה ואת הזיקה הקהילתית שלהם זה אל זה (שם). השימוש של המורות בבית הספר "הרצל" במונח "חברים לכיתה" נסמך על המשמעויות המרובות הקיימות למושג החברות בישראל של היום – ביניהן חבר קרוב, ידיד, עמית וחבר (member) במרחב הקולקטיבי והארגוני (Kaplan, 2006) – תוך טשטוש מסוים של ההבחנות ביניהן. באמצעות טשטוש זה דרשו המורות מהתלמידות והתלמידים בכיתה לראות אחת את השני כחברים.

בנוסף, המורות ציפו כי התלמידות והתלמידים יפגינו את מאפייני ההתנהגות ה"חברית" כלפי כלל התלמידות והתלמידים בכיתה. כאשר המורות ביקשו מהתלמידים והתלמידות "לכבד את החברים לכיתה", לשתף חברים בצידוד, לפרגן ולעזור להם, הן יצרו עמימות לגבי השאלה את מי אמורות

התלמידות לראות כחברות. עמימות זו אפשרה למורות להרחיב את ההגדרה של חברות מעבר לקשרים וולונטריים וכך לכלול בתוכה את כלל הכיתה (עם זאת, מכיוון שהמורות הכירו בכך שבגיל זה לרוב לא נוצרים קשרים חברתיים משמעותיים בין ילדות לילדים, הן תחמו לעיתים דרישה זו על בסיס מגדרי). כך לדוגמא, כאשר תמר ביקשה מסיגל לחלוק עם קרן את החוברת שלה, והסבירה לסיגל שהתנגדה כי מדובר במעשה "חבריי", היא סימנה כי על סיגל לראות בקרן חברה, גם אם מערכת יחסים זו לא התקיימה ביניהן; כאשר תמר הציעה לתלמידים לבקש עזרה מחברים בפתירת התרגילים בחשבון, היא קיוותה כי התלמידים ירגישו בנוח לפנות זה אל זה לעזרה וכן יחוו לעזרתם של אחרים; וכאשר היא ביקשה מנופר לציין "תכונה שהיא אוהבת" אצל ילד או ילדה אחרים מלבד הדס או גאיה, היא רצתה שנופר תכיר בקשרי החברות האחרים שהיו לה בכיתה ואולי אף תחזק אותם באמצעות אקט הפירגון.

במהלך עבודת השדה שלי, הפכה העמימות שבהגדרת החברות לחידה שהעסיקה אותי באופן תדיר. פעמים רבות, כאשר המורות דיברו עם התלמידות והתלמידים על חברות והנחו אותם כיצד לנהוג בחבריהם, תהיתי האם הן מתכוונות למי שהילדות והילדים הגדירו ובחרו כחברים, או לכלל ה"חברים לכיתה". הכישלון שלי בלפתור חידה זו הוביל אותי למסקנה כי אותה עמימות הייתה מכוונת, מכיוון שהיא אפשרה למורות בעת ובעונה אחת לעסוק בחברויות הבינאישיות שהתקיימו בכיתה ולעודד את גיבוש הכיתה.

"אנחנו מאוד מגובשים"

דרישתן של המורות להפגין יחס "חבריי" כלפי כלל התלמידות והתלמידים בכיתה מחדדת את ההיבט הפרפורמטיבי של חברות בבית הספר עליו הצבעתי קודם ויחד איתו את ההיבט הפרפורמטיבי של הגיבוש. השייך אותו ביצעו המורות של התפקיד החברתי של "החברה הטובה" לתפקיד החברתי של "התלמידה הטובה" התעצם עוד יותר מכיוון שהגיבוש היה למטרה חברתית חשובה בבית הספר ומכיוון שגיבוש זה התבסס על שיח החברות.

במהלך האימונים לקראת יום הספורט וכן במהלך היום עצמו, עשו חלק מהילדות שימוש בפרקטיקות "חבריות" וברטוריקה של חברות וגיבוש בכדי לייצר הגדרת מצב של "כיתה מגובשת" וכך לוודא שהכיתה תורשה להתחרות. אימוני הנבחרות ליום הספורט הובילו למתיחויות וריבים בין התלמידים והתלמידות, אשר נגעו בין היתר לחלוקת התפקידים בתוך הנבחרת ולמתח שבין הניסיון לשתף את כלל השחקנים לבין הרצון לנצח על ידי העדפת השחקנים ה"מוצלחים". במהלך אימונים אלו, חזרה כרמלה המורה לספורט שוב ושוב על החשיבות של עבודה קבוצתית, עזרה הדדית ולקחת אחריות משותפת על כלל השחקנים. בשיחות שערכה חגית המחנכת עם הכיתה לאחר שיעורי הספורט בכדי לפתור מתיחויות אלו, היו מצד אחד תלמידים ותלמידות אשר סיפרו על הקשיים שחוו ומצד שני היו תלמידות שהקפידו להדגיש שהנבחרת שלהן משתפת פעולה, "משחקת יפה" ושהשחקנים מעודדים זה את זה, לדוגמא כאשר נופר ציינה בפני חגית שקבוצת הכדורגל "מאוד מגובשים"⁶. יום הספורט עצמו

⁶ קונפליקטים אלו אינם ייחודיים לילדות וילדים המתחרים בקבוצות ספורט. בעוד מחקרים רבים בתחום הספורט טוענים כי לכידות קבוצתית מובילה לביצועים טובים יותר ומצמצמת קונפליקטים, מחקר בקרב שחקני ספורט הצביע על החסרונות שהם רואים בלכידות.

הסתיים בתיקו למרות שהכיתה זכתה ביותר משחקים - אחד מהתלמידים קילל את השופט ולכן הכיתה לא זכתה בנקודת הבונוס על התנהגות, בניגוד לכיתות האחרות.

בדומה לביצוע של פרפורמנס החברות, הילדות שביצעו פרפורמנס של גיבוש הסתכנו גם בכישלונם. כזכור, הפרפורמנס שאינדיבידואל מבצע הוא בעל היבט מוסרי, מכיוון שהאינדיבידואל מצופה להיות מי שהוא טוען להיות. כאשר פרפורמנס נתפס כשקרי, נשקפת סכנה למוניטין של המבצע (Goffman, 1959). בסיום חגיגת הפורים הכיתתית, הקרינה חגית המחנכת סרטונים עם שירי החג. נופר, שעמדה לצד הקיר עם מספר ילדות מהכיתה ושרה יחד איתן את השירים, החוותה בידה לשירן, שסבלה רוב השנה מבדידות חברתית, להצטרף אליהן. לאחר מכן, כאשר הבעתי את התרגשותי מהתנהגותה של נופר בפני חגית בשיחה פרטית בינינו, טענה חגית כי נופר עשתה זאת לטובתה האישית וכי היא "שיחקה את המשחק". הניסיון של נופר לקחת חלק בפרפורמנס של כיתה מגובשת נתפס בעיני חגית כשקרי, מכיוון שהוא לא תאם את האופן בו היא תפסה את אופייה של נופר. עם זאת, חגית, אשר שימשה כקהל לפרפורמנס זה, הפגינה טאקט בכדי למנוע שיבוש של הגדרת המצב (שם).

דוגמא זו מעידה על המאמצים שהשקיעו הילדות והמורות בשמירה על הגדרות מצב משותפות של גיבוש וחברות, גם כאשר אלו לא תאמו בהכרח לרצונותיהן או תפיסותיהן. על פי גופמן (שם), הגדרת המצב המשותפת הנוצרת באינטראקציה איננה מבוססת בהכרח על הסכמה אמיתית של המשתתפים לגביה אלא על *working consensus*, שבמהלכו מסתירים המשתתפים את רצונותיהם ומסכימים באופן זמני לקבל את תביעותיהם של משתתפים אחרים לגבי סוגיות מסוימות.

למה לי גיבוש עכשיו?

מעבר להשפעתו על חיי היומיום בבית הספר, ניתן לראות בשיח החברות את תפקיד החברות הרחב שבית הספר לוקח על עצמו ביחס לתלמידים ולתלמידות ואת הערכים שהוא מטעין בחברות זה. מתיחת ההגדרה והפרקטיקות של חברות בכדי שיתייחסו לחברות כלל-כיתתית מזכירה את רעיון "החברות האזרחית" של אריסטו, המהווה הרחבה של חברות אלטרואיסטית בין אינדיבידואלים לתחום הפוליטי. בחברה צודקת, אזרחים חווים צורה של חברות זה כלפי זה, עושים דברים אחד למען השני גם באופן אינדיבידואלי וגם כגוף אזרחי על בסיס של ערכים, מטרות ותחושת צדק משותפים (Schwarzenbach, 1996 אצל Kaplan, 2006). לדידו של אריסטו, חברות בין אזרחים הינה תנאי בסיסי לשגשוגה של הפוליס (Mallory & Carlson, 2014).

באמצעות החברות לגיבוש וחברות פעלו המורות בכדי לקדם עקרונות שרבים מהם דומים או זהים לעקרונות שעליהם מתבסס אידאל הגיבוש, כגון שוויוניות, סולידריות, אכפתיות, וזאת גם בעזרת רטוריקה הדומה לזו של שיח הגיבוש, כגון "שיתוף פעולה", "כבוד הדדי" ועוד (כתריאל, 1999). בראיונות שערכתי עמן, הסבירו המורות כי אחת ממטרותיו של החברות האינטנסיבי לחברות היא

לדוגמא, כאשר הלכידות החברתית גבוהה והשחקנים רואים זה את זה כחברים, הקבוצה עשויה להיות פחות ממוקדת משימה (goal oriented) והביצועים שלה עלולים להתדרדר. מנגד, כאשר ישנה לכידות משימה גבוהה, אווירה תחרותית עשויה להערים קשיים על יחסי החברות בקבוצה ורק השחקנים הטובים ביותר יוכלו לתרום לביצועיה (Hardy, Eys & Carron, 2005).

לצאת כנגד מגמות של אגוצנטריות ותחרותיות, אשר שולטות לתפיסתן בחברה בת זמננו. כך עולה לדוגמא מדבריה של בתיה, המורה לשפה, כאשר היא הסבירה מדוע יש ללמד את התלמידים והתלמידות להיות חברים:

"(הילדים) מאוד אגוצנטריים, בגלל כל הטכנולוגיה הם לא... כל הכישורים החברתיים שלהם זה משהו שהוא מאוד מאוד מאוד מאוד מאוד לוקה בחסר... (הם) יכולים לעשות דברים נוראיים שהם אחרי זה נורא מצטערים. אבל אני מול המסך, אני אגוצנטרי, לא מעניין אותי, אני חושב על הרגע הזה, כי זה הדור הצעיר היום. הם לא יודעים להיות חברים, אין להם את המיומנויות... הם עושים דברים נפלאים אחד לשני, אני לא אומרת שלא, אבל תראי, זה גם גיל וזה גם השפעות של כל הסביבה מסביבנו שהיא מאוד לא מעודדת היום. קחי את כל הריאליטי שיש... אז מה מעודדים שם? התחרותיות, לדרוך, את הקומבינות. טלוויזיה. פעם לא היו כל הדברים האלה. הנוער שלנו היום מחקה את כל הדברים האלה."

תפיסה זו של המורות את תפקידם של החברות לחברות וגיבוש משקפת ומחזקת תפיסות והגיונות תרבותיים וחברתיים. על פי כתריאל (שם), מערכת המשמעויות והערכים שמקפל בתוכו מודל הגיבוש בה בעת מגלמת ומשמרת תפיסה תרבותית ששורשיה מצויים בתפיסה הציונית-סוציאליסטית. כתריאל אף טוענת כי האידיאולוגיה החברתית אותה מקדמת מערכת החינוך הישראלית באמצעות מושג הגיבוש, מבקשת לשמר את האוטופיה של מיתוס התחייה הלאומית. בכך, היא שואפת למתן ואף לבטל את השפעת השינויים שהתרחשו בחברה הישראלית בת זמננו, שבה מתקיימים מתחים בין דרישות החברה לתפיסות הפרט וחבריה אינם בהכרח חולקים אמונות ועמדות משותפות.

יתרה מכך, המשמעויות הקולקטיביסטיות של חברות מעוגנות לא רק בתפיסה הציונית-סוציאליסטית אלא גם בהיסטוריה ובאתוס היהודים. על פי רוביק רוזנטל, העם היהודי לדורותיו "חי, נושם, חושב ופועל בקבוצות" (רוזנטל, 2014, עמ' 72). קבוצות אלו מהוות את הבסיס לאתוס ה"יחד" אשר לתפיסתו משוקע בקיום היהודי ועובר מדור לדור. רוזנטל רואה ב"חבר" כמילת המפתח של אותו "יחד", מכיוון שהיא מכילה בעת ובעונה אחת אינטימיות ושייכות לקבוצה או ארגון. ריבוי המשמעויות שמקפלת המילה בעברית (אדם קרוב, בן זוג, שותף לארגון ושותף למאבק) מופיע כבר במקורות היהודים, למשל באחד הניבים המרכזיים באתוס היהודי "כל ישראל חברים זה לזה", אשר מתייחס הן לחברות כשותפות לדרך והן לחברות קולקטיבית (שם).

על פניו, ניכר כי החברות של המורות לגיבוש באמצעות שיח החברות מבקש אף הוא למתן מגמות אינדיבידואליסטיות בחברה בישראל ולחזק אידאלים ציוניים-יהודיים קולקטיביסטיים של גיבוש וחברות. עם זאת, אין להניח כי בשיח החברות התקיימה דיכוטומיה ברורה ופשטנית בין הגיונות אינדיבידואליסטים לקולקטיביסטיים. להיפך, הגיונות אלו היו שזורים זה בזה באופנים מורכבים. כפי שעולה במקרה הראשון אותו תיארת, חגית דרשה מהכיתה "לחשוב כקבוצה" ולשתף את קורל במשחק המחניים אך גם הנחתה את קורל ליזום את מעורבותה, בהתאם לטענות של התלמידים והתלמידות כי על קורל לעבור מאזור ההגנה לאזור ההתקפה. הנחייה זו מהדהדת את גישת האינדיבידואליזם הניאו ליברלי בחינוך, אשר מבוססת על מושגים כגון "אחריות" ו"בחירה"

(Gordon et al., 2000) ומעודדת אינדיבידואלים למשטר את עצמם ולקחת אחריות על האופן שבו הם ממציאים את העצמי שלהם ומטפלים בעצמם (Syms, 2012). בנוסף, ניתן לראות בהפיכתם של שיח ופרקטיקות החברות הבינאישית למצע לעידוד הגיבוש כניסיון לייצר את הקולקטיב הכיתתי באמצעות הגיונות אינדיבידואליסטים של חברות וולונטריות.

בפרק זה, עמדתי על החברות, המופעים והמטרות של הגיבוש הכיתתי, שאותו עודדו המורות על ידי הנחלה של תפיסת חברות כלל-כיתתית. בפרק הבא, אתמקד במשאים ובמתנים בהם לקחו הילדות והמורות חלק בכדי להתמודד עם הניגודים שהתקיימו בין ההגיונות והתביעות של חברות וולונטריות לבין אלו של חברות כלל-כיתתית.

פרק שישי: "לכולם יש עם מי לעבוד?" ו"אנחנו עושות לבד"

בתחילת שיעור מדעים, הודיעה תמר לתלמידות ולתלמידים כי היא מבקשת לערוך "פעולה יצירתית". לאחר הקניה קצרה על חשיבות המים בגוף האדם, הסבירה תמר שעליהם להתחלק לקבוצות וביקשה שיעבדו "עם מי שאתם נהנים להיות איתם". אולגה שאלה האם ניתן לעבוד בזוגות ותמר השיבה כי על הקבוצות להיות בהרכב של שניים עד חמישה תלמידים ותלמידות. כאשר נשאלה תמר האם ניתן לעבוד לבד היא ענתה: "אני מעדיפה שלא, יעציב אותי אם ילד יהיה לבד". היא הסבירה כי עליהם להכין פרסומת אשר תעודד שתיית מים והפרסומות יתלו ברחבי בית הספר. אולגה פנתה למרינה ושאלה: "רוצה איתי?". מרינה הסכימה. כאשר שאלה אותן אחת הילדות אם הן רוצות לעבוד איתה ועם ילדה נוספת, ענתה אולגה: "לא, אני ומרינה עושות לבד". ילדות וילדים נוספים החלו לשוחח ביניהם על הרכב הקבוצות.

תמר המשיכה להסביר על הפעילות ולאחר מכן הודיעה: "אני רוצה לראות שלכולם יש עם מי לעבוד". היא פנתה למספר תלמידים ותלמידות ושאלה עם מי הם מעוניינים לעבוד ועודדה תלמידים ותלמידות נוספים להצטרף לקבוצות קיימות. כאשר שאלה תמר את מרינה עם מי הייתה רוצה לעבוד ציינה מרינה את אולגה. תמר שאלה מי עוד תרצה להצטרף לקבוצתן אך אולגה מיהרה לומר "לא", מכיוון שלא רצתה שיצטרפו אליהן ילדות נוספות. תמר שאלה את סיגל האם היא רוצה להצטרף אליהן. סיגל השיבה בשלילה ואולגה התנגדה גם היא. תמר ניסתה לשכנע אותן אך ללא הוואיל. כשסיימה לוודא שהכיתה מחולקת לקבוצות, חילקה תמר דף פוסטר חלק לכל קבוצה והתלמידים והתלמידות התפזרו ברחבי הכיתה על מנת לעבוד. סיגל פנתה לתמר ואמרה שאיננה מעוניינת לעבוד עם אולגה ומרינה. גאיה, אשר עמדה בקרבת מקום, הציעה לסיגל להצטרף לקבוצתה. סיגל הסכימה ותמר שיבחה את גאיה על הצעתה.

בקבוצה בה עבדו יחד קרן, דנה ועלמה התקיימו ויכוחים על חלוקת העבודה. דנה וקרן חילקו בין שתייהן את מטלת הציור ועלמה ביקשה להצטרף גם היא. קרן דחתה אותה באמירה: "תירגע עם הרעיונות שלך". "אני לא עושה כלום", התמרמרה עלמה על כך שאין לה תפקיד וקרן ענתה בצחוק:

"זה התפקיד שלך, לחכות". "נו, די", הפצירה בה עלמה בטון נעלב. הילדות התגודדו בצפיפות סביב הפוסטר אותו חילקה להן תמר ודנה הורתה לעלמה שלא תיצמד אליה. עלמה ניסתה להשיג את תשומת ליבה של תמר ושוב אמרה לילדות: "אני לא עושה כלום". קרן שוב הורתה לה להמתין ואז קבעה שעלמה "נותנת רעיונות". הן החלו לשוחח ביניהן אך לאחר מספר רגעים כעסה דנה והלכה הצידה. "זה באשמתך", הטיחה קרן בעלמה בתוכחה. כאשר דנה שבה היא ביקשה לשבת בין קרן לבין עלמה. עלמה התנגדה וטענה כי דנה יושבת במקום שלה אך קרן טענה שעלמה היא זו ש"תפסה" לדנה את המקום.

תמר הסתובבה בין הקבוצות, החמיאה לתלמידות ותלמידים על כך שהם "עובדים יפה" ובדקה שכולם תורמים לעבודה הקבוצתית. היא ניגשה לקבוצה של קרן ואמרה לבנות שעליהן להתחשב גם ברעיונות של עלמה אך הן התווכחו איתה. לאחר שהלכה תמר, המשיכו הבנות להתווכח ביניהן ובהמשך הלכה קרן להתלונן על עלמה בפני תמר. בסיום השיעור אמרה תמר לתלמידים שבכוונה רצתה שיעבדו עם חברים כי עליהם לסיים להכין את הפוסטר אחרי שעות הלימודים. קרן, דנה ועלמה התקשו להחליט אצל מי יפגשו.

בהפסקה, התוודתה קרן בפני: "אני לא אוהבת את עלמה, היא חושבת שהיא חברה שלי אבל היא לא". כאשר שאלתי מדוע, התקשתה קרן להסביר ובעיקר התייחסה לכך שעלמה "מתערבת כל הזמן" ו"נוגעת לי בדברים". היא טענה כי גם הילדות האחרות מרגישות כך. קרן ניגשה לדנה והן ניסו להחליט מתי יפגשו. בשיעור הבא, פנתה עלמה לתמר בטענה שהבנות קבעו להיפגש אך היא לא יכולה להגיע ותמר הורתה להן להיפגש ביום אחר. קרן טענה שהן לא קבעו יום והיא ועלמה התווכחו על כך. תמר הזהירה את עלמה: "אל תשימי לעצמך רגליים".

ניסיונותיהן של המורות להרחיב את הגדרת החברות כך שתכלול את כלל תלמידות ותלמידי הכיתה ותהפוך למצע לגיבוש הכיתה לא תמיד צלחו. ממקרה זה עולה כי תמר ראתה בחברות קטגוריה שעל פיה אמורים התלמידים והתלמידות להתחלק לקבוצות עבודה. מחד, השימוש בקטגוריה זו מניח כי לכל תלמידה ותלמיד היו חברים רבים בכיתה שאיתם הם רצו לעבוד ושאותם חברים יסכימו לעבוד איתם. לכן התנגדה תמר לסירוב של אולגה וסיגל לעבוד יחד, ומנגד החמיאה לגאיה שהציעה מיוזמתה לסיגל להצטרף לקבוצתה. מאידך, העובדה כי תמר וידאה שכולם שייכים לקבוצה כלשהי וההתערבות שלה בהרכב הקבוצות מלמדות כי היא הייתה מודעת לכך שאין לכלל התלמידות והתלמידים חברים לעבודה כיתתית. המתח שבין אופייה הוולונטרי של חברות למאמציהן של המורות לכוון חברות כלל-כיתתית, הן כבסיס לגיבוש כיתתי והן כאמצעי להשגת מטרות לימודיות, התגלה ברגעים מסוג זה. שוב ושוב, כאשר הרשו או ביקשו המורות לעבוד בזוגות או בקבוצות, הן מצד אחד נתנו לילדות וילדים לבחור בעצמם עם מי יעבדו אך מצד שני נדרשו לבצע "הנדסה חברתית" בכדי למצוא חברי קבוצה לאותם תלמידים ותלמידות שנתרו בגפם.

בעשורים האחרונים התפתחו במערכת החינוך בישראל מגמות של פלורליזם: מערכת החינוך מבקשת להכיר בקבוצות חברתיות השונות המרכיבות את החברה בישראל ומשתדלת לקדם תפיסות חיוביות אשר רואות את השונות בין התלמידים כבעלת ערך חינוכי, הומני ולימודי (ארהרד, 2003). בית הספר "הרצל" דגל בגישה רב תרבותית אשר העניקה מקום והכרה למסורות ולתרבויות של משפחות התלמידות והתלמידים, שהשכיחות מביניהן היו מארצות האיסלאם, אסיה ואפריקה⁷ ובריה"מ לשעבר. המורות בכיתה יזמו שיחות רבות עם התלמידים על החשיבות שבקבלת והבנת האחר; הן אפשרו לתלמידים להציג את השירים האהובים עליהם בשפות השונות אותן דברו; באחד משיעורי "מורשת" דנו התלמידים והתלמידות ביחס השלילי שאליו זכו קבוצות העולים השונות ובמאכלים המגוונים הנאכלים בביתם והמורה דיברה בשבח ערבוב הקבוצות השונות, אשר יצר את "הסלט הכי יפה – הסלט הישראלי"; ובתקופת חג המולד לימדה תמר את הכיתה על חגיגות ה"כריסמס" בעזרת תלמידים ותלמידות שמוצאם או מוצא הוריהם מבריה"מ לשעבר ואשר ציינו חג זה.

ניתן לראות בנוכחותם של הגיונות פלורליסטים (ואינדיבידואליסטים) בבית הספר כמאתגרת את עיקרון ההומוגניות החברתית עליו נסמכת תפיסת הגיבוש הכיתתי (כתריאל, 1999). עלייתה של הגישה הרב תרבותית בחינוך מתעתדת לקדם תפיסה שונה ביחס לקולקטיב היהודי, כפי שעולה בדבריו של זבולון המר, אשר כיהן כשר החינוך בתקופת העלייה הגדולה ממדינות בריה"מ לשעבר: "בעיקרון, ישמור כל אחד את מורשתו הייחודית, ועם זאת ניצור תודעה של עם אחד, בעל אחדות של ריבוי אנפין, בדרך של פסיפס ולא של כור היתוך" (המר 1990, עמ' 19 אצל גולדן וברס, 2012). אם כן, הכרה בשוני הקיים בקולקטיב עומדת בניגוד לתפיסת הגיבוש, אשר לפי לורן ארדריך ודבורה גולדן (Erdreich & Golden, 2016) מדגישה סולידריות, שוויון ודימיון בין חברי הכיתה על חשבון הכרה במגוון מעמדי ואתני, אינדיבידואליות ומובחנות.

המתח שבין הגיונות מנוגדים אלו, מסביר, בין היתר, מדוע הציגו המורות יחס אמביוולנטי כלפי השפה הרוסית שבאמצעותה שוחחו לעיתים תלמידות שמוצאן או מוצא הוריהן מבריה"מ לשעבר. מחד, המורות ביקשו מתלמידות אלו שלא ישוחחו בשפה זו בנוכחותן, מכיוון שהן עצמן אינן דוברות אותה ולכן אינן מסוגלות להתערב במידת הצורך, וכן בנוכחות תלמידות ותלמידים אחרים, בכדי שאלו לא יחושו מודרים. מאידך, תמר המחנכת ראתה בדרישה שהציבה כבעייתית, מכיוון שהיא עמדה בניגוד להיגיון הרב תרבותי, כפי שעולה מדבריה:

"מצד אחד לא מדברים רוסית בכיתה כי תמר לא יכולה לשפוט את זה אבל מצד שני זה הם, אני לא רוצה לקחת להם את השפה שלהם. זה משהו כזה גם קצת גזעני - לא מדברים רוסית בכיתה... זה לא חוק של בית הספר אבל אם נגיד היו מדברים רוסית לידי הייתה

⁷ בחרתי במונח זה ולא במונח הסוציולוגי המקובל "מזרחים" משתי סיבות: ראשית, הילדות בכיתה לא כינו את עצמן "מזרחיות" אלא מסגרו את זהותן בארץ המוצא של משפחותיהן ("אני מרוקאית", "אני חצי עיראקית וחצי מצרית" וכו'). במקביל, העיסוק בזהויות האתניות בכיתה התמקד בעיקר במשמעויות התרבותיות שלהן. מצב זה מתכתב עם טענתו של מאיר עמור (2002) כי מזרחיות אינה זהות מובחנת תרבותית של יהודים מארצות האסלאם, אסיה ואפריקה החיים בישראל, אלא קטגוריה אשר מסמנת מיקום במעגל חברתי של סיכויי חיים ספציפיים. שנית, הזהות האתנית של ילדות אלו לא הייתה משמעותית בהקשר של היחסים החברתיים והחברויות בכיתה ולכן לא העמקתי בה. זהות מזרחית של ילדות ומקומה בבית הספר הוא נושא מרתק וחשוב למחקר, אך הוא לא התאפשר במסגרת מחקר זה.

אומרת, אתם לא יכולים... זה לא פייר, אני לא מבינה מה אתם אומרים. ואם העלבתם את מרינה עכשיו ואני לא יודעת מה זה? אבל מצד שני, גם עם עצמי השתדלתי לא להגיד את המשפט הזה כי אני מבינה, זה התרבות שלהם, זה הם, זה הייחודיות שלהם אפילו. יש להם שפה סודית, זה כיף."

כפי שעולה מהיחס המורכב לסוגיה זו, המורות בבית הספר הציבו לעצמן מטרות מגוונות הנוגעות לחינוך התלמידות והתלמידים ומכיוון שאלו נשענו על הגיונות מנוגדים הן נאלצו לבצע תמרון מתמיד בכדי לשמור על איזון ביניהם או להכריע (באופן זמני) בעד מטרה אחת על פני השנייה. את הניסיון ביצירת איזון ניתן לראות באופן סמלי בהסכמתה של כרמלה לכך שתלמידי הכיתה לא ילבשו חולצות בצבע אחיד של כחול, שיסמנו את שייכותם לאותה הכיתה, אלא חולצות בגוונים מרובים של כחול.

"לא בכוח"

הדגש שהציבו המורות בבית הספר על חברות העיד על הכרה בחשיבות של מערכות יחסים בינאישיות וולונטריות וכך על עידוד הסוכנות ויכולת הבחירה של התלמידות והתלמידים. מטרות אלו משקפות את המגמה האינדיבידואליסטית ההולכת וגוברת במערכת החינוך בישראל, אשר מציבה במרכז עשייתה את רווחתו הנפשית והגשמתו האישית של הפרט ומעודדת את עצמאותו (ארהרד, 2003). מכאן ניתן להבין מדוע תמר נענתה להתעקשויותיהן החוזרות ונשנות של אולגה וסיגל לא לעבוד יחד. התחזקות ההכרה, האחראיות והטיפול בצורכיהם הרגשיים, התברתיים וההתפתחותיים של התלמידים לצד צורכיהם הלימודיים (שם) מסייעת גם להבין מדוע חששו כל כך המורות ממצבים בהם נותרה ילדה מסוימת ללא חברים. בכך, התפיסות החינוכיות שהתגלמו בעידוד לחברות עמדו לעיתים בניגוד לרעיון הגיבוש כחברות כלל-כיתתית.

מתח זה עלה גם בראיון אשר ערכתי עם תמר:

"אף אחד לא אאוטסיידר לגמרי. שזה ממש טוב בעיני, זה היה לי ממש חשוב. אני חושבת שמבחינה שלילית זה שהחברויות, החבורות יותר התגבשו. זה טוב ולא טוב. אי אפשר כבר להפריד את נופר, גאיה והדס, זה forever... זה מאוד מאוד ברור מי החברים הטובים טובים.

...אז כשאני מחלקת קבוצות ברור לי שאני לא אפריד אותם, כי זה יצור בלאגן. וגם מקום מסוים של כן, זה כיף להיות עם חברים שלך, לא תמיד צריך להילחם עכשיו לגבש את, אני יודעת, את קרן ונופר. מה הקשר ביניהן. אני לא צריכה עכשיו בכוח. טוב לקרן עם רעות ולנופר נוח (עם גאיה והדס). אבל כן זה נחמד שנגיד עושים משחקים לפעמים אני מבקשת - תנסו לדבר עם מישהו אחר. אז מבחינה, לא יודעת אם זה שלילי, אבל ה(ילדים) בחבורות הופכים להיות "חברי אמת" מאוד. שזה נוח מאוד למי שנמצא בחבורה חזקה ופחות נוח למי שלא."

מדבריה של תמר עולה כי המורות עצמן היו מודעות לכך שלא תמיד התקיימה חברות כלל-כיתתית ושחברות כזו לא הייתה בהכרח אפשרית. עם זאת, הכרה באי-היתכנותה של חברות מסוג זה לא הייתה נוכחת בשיח של המורות למול התלמידות והתלמידים. מורות הכיתה השקיעו מאמצים כבירים בכדי להתמודד עם המתחים שבין טיפוח חברויות בינאישיות לבין טיפוח הגיבוש והחברות הכלל-כיתתית, ההגיונות המתחרים אשר עמדו בבסיס תפיסות אלו והמטרות המרובות שהן ביקשו לקדם באמצעותן.

את ואני

בעוד סולידריות מגדירה קשר אשר נמתח לבסיסים הרחבים ביותר של הכלה, חברות היא פרטיקולריסטית ואיננה יכולה להיות מופצת באופן שווה. בכדי שמושג החברות ישמור על משמעות כלשהי, אין אפשרות לחוש חברות כלפי כולם (Mallory & Carlson, 2014). ואכן, הרבה מהילדות לא היו מסוגלות או מעוניינות להיות חברות של כלל הילדות בכיתה. לכן, במיוחד במסגרת שבה כולן אמורות להיות חברות, היה חשוב לילדות למתוח גבולות אקסקלוסיביים של חברות בעזרת מאפייני החברות השונים. בפעילות הכנת הפוסטרים הקבוצתית, הריבים שנגלעו בין עלמה לבין קרן ודנה נבעו מכך שהן לא הגדירו את עלמה כחברה שלהן אך השתייכותה לקבוצת הלמידה שלהן דרשה מהן להגדיר אותה ככזו. במקרה זה, כבמקרים רבים נוספים, עשו הילדות שימוש בשיתוף, כמאפיין של פרקטיקות חברות, בכדי לבחון ולבסס את גבולות וטיב החברות – עלמה ניסתה לחלוק מרחב פיזי עם קרן ודנה בכדי להתקרב אליהן ואילו הן טענו כי היא "תפסה" את מקומה של דנה. בנוסף, אחת הסיבות אותן מנתה קרן לכך שעלמה איננה חברתה הייתה שעלמה נוגעת בחפציה האישיים.

חברויות חשובות עבור נערות בחברות האינדיבידואליסטיות של ימינו מכיוון שהן מהוות אתר חשוב ליצירת זהות ועבודת זהות, שהינם תהליכים תובעניים וקשים יותר מאי פעם המצריכים שימת לב מתמדת לבחירות הנעשות (Aapola et al., 2005). עבור תלמידים, להיות אינדיבידואל הינו היבט של חיי היומיום במונחים של הרצון להיות ייחודי ומעניין אך גם לזכות לאישור ולהיות אהוב (Gordon et al., 2000). ייתכן כי הציפייה לחברות כלל-כיתתית וכן לגיבוש, המבוסס בין היתר על עיקרון של הומוגניות (כתריאל, 1999), אתגרה את עבודת הזהות של הילדות בכך שהיא איימה על תחושת הייחודיות שלהן, מכיוון שהיא הניחה כי הן מסוגלות למצוא מכנה משותף עם כלל התלמידים והתלמידות בכיתה. איום זה הצטרף לסכנה שנסקפת לייחודיות של הפרט במוסד כוללני (Goffman, 1959), שהינו בעל דימיון חלקי למוסד בית הספר (Collins, 2009). בדומה לטענתי כי הילדות יצרו מרחב אישי בכדי לבסס את ייחודיותן, כך גם אפשר לראות בחברויות הספציפיות אותן יצרו הילדות כמרכיב משמעותי בתהליך עיצוב זהותן הייחודית.

בהתאם, חברויותיהן של הילדות התבססו בעיקר על עקרונות של בחירה ודמיון (Cronin, 2014), ולא רק על ההשתייכות שלהן לאותה כיתה, אשר לא הייתה בשליטתן. חברות נהגו לחלוק את אותם תחומי עניין - כמו הערצה ללהקה מסוימת - ולעיתים את אותה זהות אתנית - הילדות שמוצאן או מוצא הוריהן מבריה"מ לשעבר נטו להתחבר בעיקר זו עם זו. כך תיארה בפני מרינה את העובדה כי

החברה החדשה שהכירה בבית הספר דוברת רוסית: "ועוד אחת שיודעת את השפה שאני הכי יודעת זה הכי טוב". העובדה שתמר כינתה את השפה הרוסית כ"שפה הסודית" של הילדות, מחדדת את תפקידם של סודות בהעמקת האינטימיות שבין חברות וכן בסימון וביסוס הגבולות האקסקלוסיביים של החברות.

"לא החברות הכי טובות"

הדגש אשר ניתן בבית הספר על שיח החברות וחברות כלל-כיתתית הוביל לכך שהילדות ניהלו את יחסיהן החברתיים במסגרת הגיונות של שיח זה. לדוגמא, כאשר נופר פנתה אל אביגיל בכדי לשמוע את הצד שלה בריב דרמטי שהתחולל בינה לבין עלמה, העירה נופר בדיפלומטיות כי אביגיל ועלמה הן "לא החברות הכי טובות". ניכר כי שיח החברות היה כה דומיננטי בבית הספר, שהייתה לגיטימציה מועטה להכיר במפורש ובאופן פומבי באי קיומה של חברות ואף גרוע מכך, ביחסי איבה בין ילדות.

אני עצמי חוויתי במהלך עבודת השדה את המתח אשר התקיים בין חברויות וולונטריות לבין הציפייה לחברות כלל-כיתתית. כפי שתיארתי קודם לכן, בכדי ללמוד על פרקטיקות ותפיסות החברות של הילדות ביקשתי לאמץ לי את התפקיד של "מבוגרת כחברה" וכך ליצור קשרי חברות עם כלל הילדות בכיתה. בחירה זו שיקפה במובן מסוים את התפיסה הבית ספרית של חברות כלל-כיתתית. מנגד, בניסיונות לגלם את תפקיד החברה התחוויר לי כי היו ילדות שעמן מצאתי מכנה משותף רחב יותר ושאינן העדפתי לבלות את זמני. עם זאת, חשתי שיש לי אפשרות מצומצמת עוד יותר מאשר זו שהייתה לילדות לסרב או להסכים להצעה למשחק משותף או ישיבה בצוותא בשיעור, מכיוון שחשתי שמא אלו יעידו על העדפה של ילדה מסוימת על פני אחרת. העדפה מסוג זה הייתה עומדת בניגוד לשאיפה שלי לחקור את כלל הילדות וכן לתפקידי כ"מבוגרת אחראית", אשר אמורה לגלם את אתוס בית הספר ולנהוג באופן מכיל ומקבל.

לטענתי, רוב הילדות בכיתה הבינו את ציפיות החברות שנדרשו מהן ובמאמציהן לעמוד בהן ובמקביל לפעול על פי עקרונות של סוכנות ובחירה, הן חשפו את הניגודים אשר התקיימו בשיח החברות הבית ספרי. טענה זו מתגלמת באופן מובהק בקשר שהתקיים בין קורל ואביגיל, שהיו מצד אחד חברות טובות ומצד שני התגלעו ביניהן ריבים מרים ודרמטיים. אעמוד על מערכת יחסים זו באמצעות הדגמה מתוך מספר מקרים קצרצרים:

באחת מההפסקות, לאחר שרבו קורל ואביגיל לגבי "החוקים האמיתיים" של המשחק 'שלוש מקלות', עזבה אביגיל בהפגנתיות את חצר המשחקים ועלתה לכיתה. בעודה מנסה לפתור את שיעורי הבית, טענה בפני אביגיל: "קורל שתלטנתי, ניסיתי להיות חברה שלה אבל לא צריך". לאחר מכן היא הוסיפה ואמרה: "אני מרגישה שיש לי חברות אבל כשאני צריכה אותן הן לא שם ברגע האמת". היא תיארה שהיא ניסתה "לתת הזדמנויות" לקורל אבל שהן רבות שוב ושוב כאשר הן עובדות על הפרויקט הלימודי המשותף שלהן. שבוע לאחר מכן, שאלתי את אביגיל האם היא וקורל "השלימו". אביגיל השיבה שהיא החליטה "לא להיות ברוגז עם אף אחת", והבהירה: "אני אהיה חברה של קורל בבית הספר אבל לא אחרי הלימודים". חודש מאוחר יותר, התגלע שוב ויכוח בין קורל לאביגיל סביב

הפרויקט הלימודי המשותף וכששאלה אותה גאיה לאחר מכן על החברות שלהן, השיבה אביגיל בהפגנתיות ש"ציון יותר חשוב מחברה".

האופנים השונים בהם המשיגה אביגיל את הקשר שלה עם קורל מלמדים על תביעות החברות המרובות אשר התקיימו בחיי היומיום בבית הספר: אביגיל רצתה לראות בקורל כחברה, אך זו לא עמדה בציפייה להושטת עזרה ולהפגנת נאמנות; החלטתה של אביגיל לנהוג בקורל כחברה בבית הספר בלבד שיקפה את הדרישה לקיים חברות כלל-כיתתית ובו זמנית ערערה על הטשטוש בין חברות וולונטרית לחברות כלל-כיתתית אשר התגלם במושג "חברים לכיתה"; והבחירה בציון הלימודי על פני החברות עם קורל מראה כי לעיתים התקיים בתפיסתן של התלמידות ניגוד בין הדרישה לגלם את תפקיד "החברה הטובה" לבין התפקיד של "התלמידה הטובה", אשר לכאורה תאמו זה לזה. חשוב גם להדגיש, כי החברות בין קורל ואביגיל לא הסתיימה בשלב זה – הן התרחקו והתקרבו זו אל זו לסירוגין לאורך השנה.

"אנחנו ככיתה"

משחק ה'מחבואים', שבו הרבו הילדות והילדים לשחק בהפסקות בכיתה ד', הפך גם הוא לזירה להפגנה וכינון של גיבוש, חברויות בינאישיות וניהול המתח בין השניים. קתרין גוסטפסון (Gustafson, 2009) הרחיבה את מושג עבודת הגבולות של ת'ורן (Thorne, 1993) בכדי לטעון כי עבודה זו איננה מתייחסת רק ליצירת גבולות מגדריים אלא לעבודת הזהות של ילדים ביצירת "אנחנו" מסוגים שונים. במחקר אשר ביצעה בחצר משחקים של בית ספר יסודי, גוסטפסון (Gustafson, 2009) טוענת כי משחק משותף של בנים ובנות אפשר להם לבסס ולתאר את עצמם כ"we-in-our-class". בכך, הם שעתקו את הדימוי של בית ספר דמוקרטי השואף לסולידריות עם כיתת הלימודים וה-peers שבה.

בדומה, משחק ה'מחבואים' בבית הספר "הרצל", אשר אפשר השתתפות של תלמידים ותלמידות רבים ושאותו שיחקו יחד הילדים והילדות מהכיתה, שימש את הילדים והילדות להבניה של אותו "אנחנו ככיתה", אשר קיבל בישראל את המשמעויות החברתיות-תרבותיות של גיבוש. שיתוף הפעולה המצופה מכיתה מגובשת התגלם באופן המובהק ביותר כאשר הילדות והילדים פעלו יחד בכדי לעזור לילדים שלא התגלו במשחק ה'מחבואים' להביס את מי שהתמנה ל"סופר/ת" וכך לנצח יחדיו. מכאן עולה הסוכנות של הילדות והילדים ביצירת ושימור הגיבוש, בעוד המורות מסוגלות רק לעודד מצב זה באופן עקיף (כתריאל, 1999).

עם זאת, עבור הילדות, המשחק התבסס לא רק על חברות כלל-כיתתית, אלא גם על חברויות בינאישיות: לאחר שעצמו הסופר או הסופרת את עיניהם והחלו בספירה לאחור, בחרו הילדות לרוב להתחבא ברחבי בית הספר יחד עם מספר חברות. במהלך החיפושים, היו החברות משוחחות זו עם זו, ולעיתים אף שכחו כי המשחק מתקיים. הקושי בשמירה על גיבוש כיתתי במשחקים אלו ניכר כאשר נשכחו מתחבא או מתחבאת והחל סיבוב חדש מבלי שאלו נספרו. במקרים אלו קבלו הילדות שנשכחו

על כך שהמשחק "לא הוגן" או "לא כף". ייתכן כי הן חשו ששכחה זו משקפת את מעמדן החברתי בכיתה או שהכיתה איננה מגלמת את מאפייני ה"יחד" של הגיבוש.

בפרק זה, העמקתי את הבחינה של הקשרים המסועפים שהתקיימו בין חברות וולונטריות לחברות כלל-כיתתית וגיבוש בכיתה ושל העקרונות המנוגדים אשר פעלו בבסיס תצורות חברתיות אלו. בפרק הבא אעמוד על הקשיים שהתגלו כאשר המורות ביקשו לגבש את שכבת הכיתות יחד, ובכך הציבו איום חיצוני על גבולות הקולקטיב הכיתתי.

פרק שביעי: "המתנה של הביחד"

בתחילת יום הלימודים הודיעה תמר לכיתה שבשני השיעורים האחרונים הם יראו סרט יחד עם שאר כיתות השכבה. מיד החלו מלמולים ורחשים שהביעו חוסר שביעות רצון. מיטל הודיעה בנחרצות שהכיתות האחרות ישבו על הרצפה ולא בפנית הכיתה, בה היו פרוסים שטיחים וכריות ושבה נהנו הילדות והילדים לשבת בהפסקה. תמר ענתה שהכיתות האחרות לא ישבו בפניה הזו אלא על מחצלות. היא הסבירה לתלמידים שהפעילות תערך בכיתה שלהם מכיוון שהם לומדים בכיתה הגדולה ביותר והוסיפה ש"מי שלא מעוניין לראות סרט או לא יתנהג יפה יכול לעבוד בחוברת החשבון". קורל העירה: "סרט זה פרס, כל השכבה פחות".

משנסתיימה ההפסקה, נכנסה תמר לכיתה והתלמידים והתלמידות התמקמו על המחצלות שנפרסו מבעוד מועד במרכז הכיתה. תמר הזהירה את הכיתה: "הראשון שיעז לתת הערות לכיתות אחרות, כמו 'אל תיגע לי בדברים' לא יראה סרט אלא יעשה חשבון בחוץ. אם יש משהו, אני רוצה שתגידו לי". התלמידות והתלמידים התקשו למצוא מקום נוח על המחצלות ליד חבריהם וחברותיהן. הם שבו והחליפו מקומות והתווכחו עם תלמידים ותלמידות שלטענתם הסתירו להם את המסך. מרינה, שהיא אשתה בכך שהיא מסתירה, עברה לקצה הכיתה והחלה לבכות. תמר ניגשה אליה ושכנעה אותה לשוב, תוך הבטחה שהיא תשמור עליה.

הכאוס אשר נוצר בעקבות הישיבה על המחצלות התעצם כאשר הצטרפו התלמידים והתלמידות משתי הכיתות הנוספות בשכבה. המחנכים של שלוש הכיתות ניסו להשקיט אותן ולנהל את סידור הישיבה במרחב, אל מול טענות של תלמידים ותלמידות מהכיתות האחרות שאין להם מקום לשבת ואזהרות מצד תלמידי ותלמידות הכיתה שלא ישבו בפניה האהובה עליהם. כאשר השתרר שקט יחסי פנתה ענת המחנכת של כיתה ה'1 לתלמידים ולתלמידות והכריזה: "זו שכבה שהולכת להמריא. היא הכי תכבד ויהיה הכי כף. חוק מספר אחד זה שכשאני מכבדת אני זוכה לכבוד". הילדים שוב הרעישו וענת איימה: "טוב, אז אין סרט". לאחר שהשתקו התלמידים, המשיכה ענת לדבר: "יש לכם מתנה, והמתנה היא הביחד, הביחד שלנו אתכם". היא הסבירה שניתן לבחור להשתתף בכל הפעילויות ולנהוג באחריות או שתתבצע "למידה רגילה". עומרי, המחנך של כיתה ה'2, הוסיף: "זה ניסיון ראשון, אנחנו בונים שכבה שתחזיק שנתיים. תראו שאתם מסוגלים, אנחנו מאמינים בכם". הוא שאל למי

מסתירים והחל לטפל נקודתית בכל מקרה. כששב הרעש והתעצם העמידו המחנכים את כלל השכבה על רגליה. ענת הודתה לכיתה ה' על האירוח ובאותה נשימה הסבירה שעכשיו, כאשר הם מארחים שתי כיתות נוספות, הם אינם יכולים לשבת עם רגליים פשוטות קדימה או לשכב. "היום, כמו בחיים, צריכים להיות גמישים", היא הוסיפה.

מכיוון שהתלמידים והתלמידות המשיכו להרעיש, החליטה ענת שהכיתה שלה תחזור ללמוד ועומרי צירף אליה מספר תלמידים ותלמידות מכיתתו שהפריעו. לאחר מכן פנה עומרי לשתי הכיתות הנותרות והסביר בטון רגוע: "אנחנו משנים אווירה. חמודים, אני מבקש שתהיו רגישים למי שמשמאל, מימין ומאחורה, ואם מבקשים מכם לזוז, תזוזו". הקרנת הסרט החלה והתלמידות והתלמידים המשיכו לעסוק באופן שבו הם תפסו את המרחב על המחצלות. בנות הכיתה שאלו את חברותיהן האם ההתמקמות שלהן בפוזיציה מסוימת מפריעה והבנים התווכחו איתן על האופן בו התמקמו. קורל פנתה לתמר בדאגה ואמרה: "אני לא יודעת מי נגע לי בדברים אבל אני לא מוצאת אותם". בניסיון להרגיע אותה, השיבה תמר: "אל תדאגי, זה נמצא בכיתה".

הניסיונות של מחנכי הכיתות לגבש את כלל השכבה נתפסו בעיני התלמידים והתלמידות לעיתים קרובות כלא רצויים וכמנוגדים לגיבוש הכיתתי. על פי כתריאל (1999), אחד המרכיבים המרכזיים במושג הגיבוש הוא הדגש שניתן על גבולות הקבוצה, המגדירים באופן ברור מי משתייך אליה וכך מצוי "בפנים", למול מי שאיננו שייך ונותר "בחוץ". אחת הדרכים המקובלות לשמירה על הגבולות החיצוניים של הקבוצה היא דיכוי הנטייה להתרועע עם ילדים שאינם חלק מהכיתה (שם). בהתאם, הרצון של המחנכים בגיבוש השכבה נתפס בעיני התלמידות והתלמידים כערעור על הגבולות החיצוניים של הקולקטיב הכיתתי. מרבית קשרי החברויות של התלמידות והתלמידים היו פנים-כיתתיים וכפי שטענתי קודם, הם ראו את הכיתה כיחידה ייחודית ומשמעותית. כפי שעולה ממקרה זה, התלמידות והתלמידים התנגדו לנוכחות של תלמידים ותלמידות מכיתות אחרות במרחב הכיתתי שלהם. הם עשו זאת גם במהלך ההפסקות, כאשר הם גערו בתלמידים ותלמידות שנכנסו לכיתתם ואף טרקו את דלת הכיתה בפרצופם. בדומה לשרטוט של גבולות החברות במובנים מרחביים, התלמידות והתלמידים השתמשו במרחב גם בכדי לשרטט את גבולות הכיתה. בכך, הם תרמו לעבודת הזהות שלהם כ"אנחנו ככיתה" באופן לעומתי (Gustafson, 2009).

המורות, מצידן, ראו חשיבות רבה בגיבוש השכבה. התייחסותה של ענת לפעילויות השכבתיות כ"מתנה של הביחד" מהדהדת את תפיסת ה"יחד" הישראלית עליה מושתת הגיבוש כסמל מפתח לשוני (כתריאל, 1999). בראיון עמה, הדגישה תמר את העובדה כי גיבוש זה מייצר תחושות של שייכות וביטחון עבור התלמידים והתלמידות: "זה עוד קבוצה שאני שייך אליה, אנחנו שכבת ו' ואנחנו חזקים". יש לנו השנה להרים גם את מסיבת הסיום וגם את יום הזיכרון. אני חושבת שההשקעה השכבתית הזאת תשתלם בדיוק במקומות האלו. שוב, חוזרים למה זה חברים לכיתה אז עכשיו יש גם חברים לשכבה, שלאט לאט השכבה הופכת להיות ביטחון".

⁸ הראיון עם תמר נערך לאחר ששנת הלימודים הסתיימה ולכן היא מתארת את שכבת הכיתות באופן עתידי כשכבת ו'.

חברות מעבר לכיתה

כפי שעולה בביטוי "חברים לשכבה" שבו השתמשה תמר, גם גיבוש השכבה (בדומה לגיבוש הכיתה) נסמך על הרחבה ומתיחה (נוספת) של מושג החברות וקיומן של חברויות בינאישיות. יתרה מכך, אחת המטרות העיקריות של הגיבוש השכבתי בעיני המחנכים הייתה היווצרות של קשרי חברות בין תלמידים ותלמידות בודדים מכיתות שונות. כך מסבירה זאת תמר: "יש פה כוח של שכבה, של למצוא עוד חברים בשכבה. וזה היה מקסים שראינו באמת חברויות חדשות עם אותם ילדים (בודדים), באמת המטרה זה שכל אחד יהיה לו עם מי להיות בהפסקה". בדומה להגיונות אשר הנחו את תפיסתן של המורות לגבי הגיבוש הכיתתי, גם כאן ניכר לצד ההיגיון הקולקטיביסטי של הגיבוש ההיגיון האינדיבידואליסטי של הצבת רווחת הפרט בלב העשייה של מערכת החינוך (ארהרד, 2003).

קשרי חברות אכן אפשרו לילדות לחצות את הגבולות של הכיתה המגובשת, כפי שתיארתי במקרה של דנה, אשר התיידדה ושיחקה בהפסקות עם ילדים וילדות מכיתות ושכבות שונות שמוצאם או מוצא הוריהם מבריה"מ לשעבר. ילדות וילדים אלו, אשר הרבו גם לשוחח בינם לבין עצמם ברוסית, ביצעו עבודת גבולות אתנית (ראו Barth, 1969 אצל Thorne, 1993). באופן זה הם תרמו במידה מסוימת לגיבוש השכבתי ואף הבית ספרי, אשר נסמך על חברויות בינאישיות, אך גם יצרו קבוצה חברתית שגבולותיה לא חפפו לתצורות החברתיות שעליהן התבסס ארגון בית הספר.

בדומה למטרות שהנחו את החברות האינטנסיבי לגיבוש וחברות, גם הגיבוש השכבתי נתפס בעיני המורות ככוח-נגד למגמות קיצוניות של תחרותיות ואינדיבידואליזם השוררות לתפיסתן בחברה. בכדי שגיבוש כזה יצליח, היה על המורות לטשטש את הגבולות שהבחינו כל כיתה מהכיתות האחרות, או לכל הפחות להגביל פרקטיקות אשר שימשו את התלמידות והתלמידים לשרטוט ועיבוי גבולות אלו. כך עולה למשל מדבריה של חגית המחנכת:

"סמדר (המחנכת של כיתה אחרת בשכבה) ואני ניסינו לעבוד בשיתוף פעולה כדי שלא יהיה, נגיד נסענו לטיול והם התחילו לעשות מורל, לרדת אחד על השני ועשינו להם cut, (אמרנו להם) שאנחנו שכבה מגובשת ואנחנו לא במלחמה. בגלל זה כשכרמלה רצתה לעשות את יום הספורט זה היה מאוד מאוד בעייתי כי אנחנו באמת לא רצינו, הם ילדים תחרותיים מטבעם".

פרספקטיבה דומה עולה מדבריה של נירה, המורה לאומנות:

"אם יש משהו גם בתור מורה שמשגע אותי, ששיגע אותי בזמנו, כי יש עוד הרבה מורים כאלה, שכאילו אוחזים בכיתה ומנסים להעלות את קרנם ו(אומרים) 'זאתי הכיתה הכי'. הם לא מבינים שאנחנו לא חיים לבד, שאנחנו חיים חלק מתוך. זה צריך להיות קבוצה, זה צריך להיות גם עם הקבוצה הזאת וגם עם הקבוצה וגם עם הקבוצה הזאת. אי אפשר להיות סוליסטים היום בחברה, זו פריבילגיה שהיא לא ראויה, אנחנו פשוט מקלקלים את הדור הזה".

"מעכשיו אנחנו חברים"

מדבריהן של המורות עולה כי גיבוש הכיתה לקבוצה מובחנת וייחודית מנוגד במידה מסוימת לגיבוש השכבתי הרחב. התפיסה הרחבה יותר של גיבוש תואמת אף יותר מהגיבוש הכיתתי לתפיסת ה"חברות האזרחית" של אריסטו, אשר נחוצה בכדי שיתקיים בין האזרחים אמון ורצון טוב, אשר יספקו להם מוטיבציה להגביל את התשוקות והרצונות שלהם בעצמם ולנהוג זה בזה באופן צודק (Mallory & Carlson, 2014). הניסיון לְחַבֵּר את התלמידות והתלמידים להתנהל בקבוצות שונות באופן "חברי" מסביר מדוע היו שיח הגיבוש והחברות (והקשרים המורכבים ביניהם) נפוצים כל כך בתצורות החברתיות השונות שהתקיימו בבית הספר.

שיחים אלו צצו למשל בחוגים שהתקיימו במסגרת הלימודים ושבהם השתתפו תלמידות ותלמידים מכיתות ושכבות שונות: בחוג התיאטרון הסבירה המורה שבכדי שתצלח הצגת סוף השנה, על התלמידות והתלמידים שבחוג להיות מגובשים. כך היא הנחתה אותם בתחילתו של אחד משיעורי התיאטרון הראשונים: "תשתדלו בתרגילים לא להיות עם חברים, אפשר להיות עם חברים בהתחלה כי אנחנו מרגישים יותר בטוחים ככה, אבל תשתדלו גם עם ילדים שלא מכירים, זה יכול להיות נחמד וזה יגבש"; בחוג בו חנכו תלמידות ותלמידים מהכיתות הגבוהות תלמידות ותלמידים מהכיתות הנמוכות, הוקדש השיעור הראשון להכנת "צמידי חברות". המורה האחראית על החוג הסבירה כי הצמידים היפים שהוכנו הם "סימן שאנחנו חברים מעכשיו" ועודדה את התלמידות והתלמידים לענוד את הצמידים בכל יום. לאחר מכן היא פנתה לאחת הילדות אשר הכינה צמיד ושאלה אותה: "את רוצה להיות חברה שלי?" ולאחר שזו השיבה בחיוב, הכריזה המורה: "אנחנו חברות לעולמי עולמים".

בניסיונותיהן של המורות ליצור גיבוש וחברויות בשכבה ובחוגים השונים בלטה הרטוריקה של הגיבוש, אשר לפי כתריאל (1999) מעידה על כך שהסיכויים למימושו הולכים ופוחתים. לדידה, המאמצים לגיבוש מחזקים את תחושת הבעייתיות המתקיימת כאשר מבקשים לממש מצבים אידאליים. מכאן ניתן גם להבין מדוע היה שימוש רב ברטוריקה של גיבוש באימונים לקראת יום הספורט, שהיו מתוחים מאוד ולוו בריבים פנים-כיתתיים. רטוריקה זו הבליטה את המאמץ המלאכותי של המורות לעצב את יחסי החברות, וזאת למול התפיסה כי המורות אמורות רק להכין את הקרקע לגיבוש (שם) וכי חברויות בכיתה הן מערכות יחסים הנבחרות באופן וולונטרי (Corsaro, 2005) אצל (Kvist Lindholm, 2017).

חברויות שקופות

למרות שאיפתה לעודד גיבוש שכבתי, תמר עצמה הכירה בחשיבות של שמירה על גבולות הקבוצה הכיתתית ובניגוד הפוטנציאלי בין החברות הכיתתית לזו השכבתית, כפי שעולה מדבריה:

"ניגיד נוסעים לטיול באוטובוס ואני אומרת לכיתה שמתפצלים אז אותי זה מרגש שהם לא רוצים לעשות את זה. 'אנחנו רוצים להיות ביחד, לא, תמר, עזבי אותנו, לא רוצים להיות עם ה'1'. המקום הזה של כן, אנחנו מגובשים, אנחנו ביחד, אנחנו חברים לכיתה, יש לנו את

אותו צוות, יש לנו את הדגל שלנו, ברמה כזאת. הביחד הוא כוח, ברגע שמפצלים אותנו אז ה'3' הופכת להיות חלשה פתאום. זה הגיבוש, זה הביחד, זה אנשים שמכירים אותי".

גבולות הקולקטיב הכיתתי התחזקו גם מכך שמירב המאמצים של המורות בתחום החברתי הושקעו בטיפוח וניהול של החברויות שהתקיימו בתוך הכיתה בזמן הלימודים ומכך שדיונים כיתתיים על חברות נגעו בעיקר לחברויות אלו. באופן זה, הפכו חברויות שהתקיימו מחוץ לגבולות הכיתה (וביתר שאת אלו שהתקיימו מחוץ לבית הספר) לבלתי נראות. פרקטיקות אלו השפיעו גם על ההסתכלות וההבנה שלי בתור חוקרת: באחד הימים הופתעתי לגלות כי למיטל הייתה חברה קרובה מאוד, אותה היא הגדירה כ"חצי השני" שלה, אשר למדה בבית ספר אחר ושאותה היא כמעט ולא הזכירה. כך גם נדהמתי כאשר גיליתי שהיו ילדות מהכיתה אשר נפגשו לאחר הלימודים למרות שהן מיעטו לבלות יחד בבית הספר. בדיעבד הבנתי שהבחירה שלי לחקור כיתה אחת שיקפה את ההנחה הרווחת על מרכזיות הכיתה כקבוצה חברתית מובחנת בבית הספר (כתריאל, 1999), אשר נטמעה גם בי, כמי שלמדה במשך 12 שנים במערכת החינוך הישראלית. יתרה מכך, הנחה זו חיזקה את גבולות הכיתה בתפיסתי והקשתה על התבוננות בנעשה מחוץ לה.

השימוש התדיר של המורות בשיח החברות והגיבוש מתחו את המשמעות של מושגים אלו, לעיתים עד קצה גבול היכולת של התלמידות והתלמידים, ואיימו להשטיח את המשמעויות העמוקות והמורכבות שלהם. בכך, מתגלה "חברות אזרחית" כאידאל שקשה לממשו. עם זאת, אין בכוונתי לטעון כי לא התקיים גיבוש שכבתי או גיבוש מסוג אחר ואני פחות מעוניינת לענות על שאלת קיומו של גיבוש זה. ברצוני בעיקר להסב את תשומת הלב לניגודים שהתקיימו בין המטרה של גיבוש שכבתי לבין החשיבות שהוענקה לגיבוש וחברות כיתתיים, וכך למאמצים הרבים אשר נדרשו הן מהמורות והן מהתלמידות בכדי לממש את המטרות והאידאלים השונים שהתקיימו בבית הספר. בפרק הבא אתמקד בתצורת חברות ספציפית אשר התקיימה בכיתה ואתאר כיצד הדומיננטיות והמאפיינים של חברות זו אתגרו את האידאל של חברות כלל-כיתתית.

פרק שמיני: "חברות הכי טובות"

תלמידות ותלמידים רבים שבו משיעור הספורט נרעשים. חגית המחנכת הבחינה בכך והודיעה שהיא "חייבת לדבר על מה שקרה", לפני שתחל בשיעור המתוכנן. היא שאלה את הכיתה מה התרחש ומספר תלמידות ותלמידים הרימו את ידם. חגית העניקה את רשות הדיבור לגאיה וזו הסבירה שהילדים עמם שיחקה כדורגל "חשבו שנתתי לנופר והדס לעשות גול כי הן ביקשו, אבל אני לא עשיתי את זה, פשוט לא הצלחתי לעצור את הגול". מספר תלמידים התפרצו לדבריה וטענו כי גאיה "נתנה להן להכניס גול בכוונה". חגית השתדלה להרגיע את הרוחות ולאפשר לכל תלמיד ותלמידה לדבר באופן מסודר וללא הפרעות.

חגית נתנה את רשות הדיבור לברק, שהיה כעוס מאוד וקודם לכן כינה את שלוש הילדות "מטומטמות" כאשר תיאר בפני ילד אחר את ההתרחשות. בשיעור טען ברק בפני חגית: "שמעתי שנופר והדס אמרו לגאיה לתת להן לעשות גול קל". נופר הפכה נסערת והתגוננה במהירות: "זה לא אני אמרתי, רק הדס". לאחר שברק חזר שוב ושוב על טענתו, היא חזרה על אמירתה בתיקון קל: "זה לא אני אמרתי, אני לא אגיד מי אמר". נופר זעמה על ברק, כינתה אותו "שקרן" ואז הוסיפה: "ואם היינו אומרות לגאיה לעשות קל, אז היא לא הייתה אומרת שאמרנו, כי אנחנו חברות טובות". חגית פנתה שוב לגאיה והחלה לחקור אותה בכדי לברר האם היא אכן נתנה לחברותיה להבקיע גול. לאחר מכן, היא הסבירה לתלמידים שעליהם "להתנהג ביושר". שלומי יצא להגנת גאיה בטענה כי הגול אותו הבקיעו הילדות "באמת היה גול קשה" אך ילדים אחרים חלקו עליו והויכוחים נמשכו.

חגית פנתה לברר בעיה נוספת אשר צצה במהלך המשחק ולאחר מכן הודיעה לכיתה: "אני מבטלת את יום הספורט, החשיבות היא לא רק לנצח, כי לא תמיד מנצחים". היא סירבה לתת לדנה, שידה עדיין הייתה מורמת, את רשות הדיבור מכיוון שמבחינתה הסוגיה מוצתה. דנה התנגדה והסבירה: "זה דבר חיובי", היא רצתה לספר שהקבוצה שלה בכדור יד "שיחקה יפה".

לטענתי, בעוד הציפייה והחברות לגיבוש שכבתי איימו על הגבולות החיצוניים של הכיתה המגובשת, קיומם של קשרי חברות אקסקלוסיביים, ספציפית אלו אשר התקיימו במודל של "החברה הכי טובה" שגילמו הדס, גאיה ונופר, היוו לפרקים סכנה פנימית לקולקטיב הכיתתי. בכך, אני מתרחקת מטענתה של כתריאל (1999) לפיה חברויות קרובות בכיתה, בשונה מהיווצרות של חברות, זוכות לעידוד ואינן נתפסות כמסכנות את הגיבוש. ייתכן גם והאקסקלוסיביות של היחסים של שלוש הילדות קירבה אותן להגדרה של "חבורה", כפי שכינתה אותן תמר המחנכת בראיון שערכתי עמה.

חברות הכי טובות וחברות של כולן

"חברות הכי טובה" מייצגת באופן דרמטי את המאפיינים העיקריים של חברות נשית – מחויבות, אמיונות, חשאיות, אמון ושיתוף – וזוהי מערכת היחסים שנערות משוקעות בה במידה הגדולה ביותר (Hey, 1997). נערות שהן "החברות הכי טובות" מבלות את כל זמנן האפשרי יחד בבית הספר וכמה שיותר מחוץ לו (Winkler-Reid, 2016), הן נדרשות לחלוק זו עם זו סודות ולשמור את הסודות של חברותיהן (Merten, 1999). חשוב מכל - המושג "החברה הכי טובה" מרמז על היררכיה תחרותית, שיש לה פוטנציאל להדיר, בעוד המושג "חברה" מדגיש מערכות יחסים שוויוניות ומכילות יותר (James, 1996).

⁹ גם למספר בנים בכיתה היו "חברים הכי טובים" אך מכיוון שלא העמקתי בבחינה של קשרים אלו אין ביכולתי להשוות בין המשמעויות שהעניקו הבנים למודל זה לבין המשמעויות שהעניקו לו הבנות. פנייה לספרות המחקרית מלמדת כי מוסד "החברה הכי טובה" הינו נושא נפוץ בניתוח חברויות של ילדות ונערות (Aapola et al., 2005). מבחינה היסטורית, לגדול כילדה ונערה הוגדר בראש ובראשונה כיכולת לייצר קשרים קרובים וממושכים, ראשית עם חברות ולאחר מכן עם בן זוג. עבור נשים, משמעותה של בגרות הייתה זיקתיות, ועבור גברים המשמעות הייתה עצמאות (שם). בהתאם, מחקרים רבים

כפי שמאפיין הנאמנות לא התקיים בהגדרת ההתנהגות ה"חברית" של המורות מכיוון שהוא רמז לאקסקלוסיביות אשר עמדה בניגוד לתפיסת החברות הכלל-כיתתית, כך גם לא נכח המושג "חברה הכי טובה" בשיח שהפנו המורות כלפי התלמידות והתלמידים. לעומת זאת, מודל זה של חברות נכח בפרקטיקות ובשפה של חלק מילדות הכיתה. החברות בין גאיה, הדס ונופר תאמה למודל זה באופן הברור ביותר – הן הגדירו את עצמן ככאלו, בילו את כל ההפסקות יחדיו, הרבו לעבוד יחד בזמן השיעורים, שיתפו זו את זו בצידוד, חלקו סודות וביצעו פרפורמנס תדיר של החברות הקרובה ביניהן. בכיתה היו ילדות נוספות שהחברות ביניהן כללה חלק מהמאפיינים הללו אך לא באותה מידה של אינטנסיביות ואקסקלוסיביות.

במקרה איתו פתחתי פרק זה, הכעס שחשו תלמידים מהכיתה כלפי גאיה נבע מכך שלתפיסתם היא הפגינה נאמנות לחברותיה הטובות ביותר על פני נאמנות לקבוצת הכדורגל שלה. טענתה של נופר כי גאיה לא הייתה "מסגירה" אותה ואת הדס מכיוון שהן חברות טובות, מלמדת כי אכן התקיימה ציפייה להפגנת נאמנות ל"חברות הכי טובות" על פני שאר תלמידי ותלמידות הכיתה. להבדיל, החברות בבית הספר ל"התנהגות ספורטיבית", אשר במקרה זה התגלם ברטוריקה של "יושר", "הניצחון לא הכי חשוב" ו"לשחק יפה", ביקש לגבש את הכיתה ליחידה חברתית מובחנת. לכן, ניתן לטעון כי בעיני התלמידים התנהגותה של גאיה כ"חברה הכי טובה" יצאה כנגד אידאל ופרקטיקות הגיבוש.

בעוד במקרה זה ניכר כעסם של הבנים על "החברות הכי טובות", היו גם בנות מהכיתה שהתנגדו לאקסקלוסיביות שביחסי השלישייה, בעיקר משום שהיא לא אפשרה להן לקיים קשרי חברות משמעותיים עמן. כך חזיתי למשל בקורל מנסה ללא הואיל לקבוע מפגש עם הדס לאחר הלימודים, ובאביגיל אשר קבלה בפני נופר על כך שהיא מעולם לא ביקרה בביתה. הרצון העז של ילדות אחרות לקיים קשרי חברות עם הדס, גאיה ונופר נבע גם מכך שהן היו הילדות הפופולאריות ביותר בכיתה. פופולאריות זו, אשר העניקה להן כוח חברתי רב, איימה גם היא על הגיבוש הכיתתי, אשר נסמך על עקרונות של שוויוניות והרמוניה ביחסים הקבוצתיים (כתריאל, 1999). המתח שבין הגיבוש הכיתתי לאקסקלוסיביות שבחברות "הכי טובה" ניכר גם מכך שגאיה תיארה בפני את הטיול השנתי ככזה שבו "אנחנו מגובשים וממציאים מלא שירים" ומיד הוסיפה ש"גם יש ריבים, הבנות רבות עם מי הן יהיו בטיול, כולן רוצות להיות איתי ועם נופר".

במקרה, מתארת גוסטפסון (Gustafson, 2009) כיצד שתי ילדות ביצעו פרפורמנס של היותן "חברות הכי טובות" בדרכים שונות, בילו תמיד רק זו עם זו ולא הצטרפו למשחקים הכיתתיים. בכך, הן הבנו את זהותן כ"the-two-of-us-as-best-friends", בניגוד לזהות "we-in-the-class", אותה הבנו שאר התלמידות והתלמידים בכיתה במשחקם המשותף. להבדיל, נופר, גאיה והדס הבנו את זהותן

מצביעים על הבדלים בחברויות של בנים מול אלו של בנות, למשל בטענה כי בנות בהשוואה לבנים זוכות לתועלות רגשיות גבוהות יותר בחברויות שלהן (כגון תחושות של קרבה, הנאה, וביטחון) וכי הן רגישות יותר ביחס לסטטוס של החברויות שלהן (ראו סקירה של מחקרים מסוג זה אצל אמנדה רוז וקארן רודולף [Rose & Rudolph, 2006]). עם זאת, מחקרים אחרים מצביעים על מאפיינים המשותפים לחברות של בנים ובנות וכן על גיוון הקיים במאפייני החברות של כל קבוצה, למשל ביחס לזהות אתנית (ראו Thorne, 1993). ניובי וויי (Way, 2013) מבקרת את העובדה כי חברות קרובה בין נערים איננה זוכה לתשומת לב מחקרית, למרות שראיונות אשר ביצעה עם נערים הצביעו על החשיבות הרבה שהם מייחסים לה ועל הרגשות העזים המעורבים בה.

כ"חברות הכי טובות" בתוך ומקביל לכך שהן לקחו חלק בעבודת הזהות של "הכיתה המגובשת". כ"חברות לכיתה" של כלל הילדות, הן נדרשו לתמרן בעדינות בין הציפייה לחברות כלל-כיתתית לבין התביעות של גילום מודל "החברה הכי טובה". בהמשך לדוגמאות שהצגתי קודם, כאשר ביקשה קורל להיפגש עם הדס, דחתה אותה הדס באלגנטיות באמצעות הסבר על העיסוקים השונים שיש לה בכל יום, וכאשר התעמתה אביגיל עם נופר על כך שלא ביקרה בביתה, ניסתה נופר לטעון כי אין זה נכון, אך למול התעקשותה של אביגיל השיבה נופר שהיא "תפנים את זה".

במקרים מסוימים עמדה זהותן של הילדות כ"חברות הכי טובות" באופן כה מנוגד לזהות "הכיתה המגובשת" ולחברות הכלל-כיתתית שהן לא היו מסוגלות לאזן בין השתיים והמתח ביניהן נחשף בבירור. כך עולה במקרה איתו פתחתי פרק זה, לא רק בהאשמות שהופנו כלפי גאיה אלא גם בטענתה הראשונית של נופר כי הדס בלבד הייתה זו שהורתה לגאיה לאפשר להן להבקיע גול. כאשר נפלט שמה של הדס מפיה של נופר, בחרה נופר לרגע אחד להפגין נאמנות כלפי הקבוצה והכיתה כקולקטיב על פני הדס. העובדה שנופר הסתירה לאחר מכן את זהותה של הדס כאשר חזרה על טענתה ("זה לא אני אמרתי, אני לא אגיד מי אמר") מלמדת כי נופר הכירה בכך שפעלה באופן הסותר את המודל של "החברה הכי טובה", אשר אמורה להפגין נאמנות ולשמור על סודות חברתה (Hey, 1997; Merten, 1999).

חברות בקדמת הבמה

החברות של הדס, גאיה ונופר הייתה כה אינטנסיבית ופרפורמטיבית שהיא השתלטה לעיתים על דיונים ופעילויות כיתתיות:

דניאלה המורה העבירה לתלמידים ולתלמידות דמיון מודרך בו היא הנחתה אותם לעצום עיניים ולדמיון מפגש עם אדם אהוב. בסיום ההדרכה, שאלה דניאלה: "מי רוצה לספר את מי הוא פגש?". מספר ילדים וילדות השתתפו ורבים מהם סיפרו על כך שפגשו קרובי משפחה שלהם אשר נפטרו או שעמם לא התראו זמן רב. גאיה סיפרה שפגשה את בנות דודתה ותיארה לפרטים את מערכת היחסים ביניהן. לאורך דבריה, התערבה נופר והוסיפה פרטים לסיפורה של גאיה, אשר העידו על ההיכרות העמוקה בין השתיים. בהמשך סיפרה גאיה בפירוט רב כיצד היא והדס מבלות יחד לאחר הלימודים.

כאשר קיבלה נופר את רשות הדיבור היא סיפרה שיש לה "חיבור מנטאלי" עם גאיה וגאיה הוסיפה שהן "אותו בנאדם". נופר חיזקה את דבריה של גאיה ואמרה שגאיה "הכי מבינה אותי" ואילו גאיה הוסיפה ש"נופר היא היחידה שמבינה את הכתב שלי". הן המשיכו להפליג בתיאורים של יחסי החברות ביניהן. כאשר סיפרה נופר כי "אף פעם לא רבנו בחמש שנים שאנחנו חברות", התערבה הדס בדבריה והזכירה מקרה מסוים בו רבו השתיים. גאיה החוותה בידה בכדי לסמן שהמקרה אירע מזמן.

לקראת סיום השיעור, שאלה דניאלה את התלמידים והתלמידות: "איך המפגשים גורמים לנו להרגיש?", ואלו ענו תשובות מגוונות. כאשר השיבה נופר שהמפגש גרם לה "עצב" שאלה אותה דניאלה

באילו מקרים אנו בוכים. נופר השיבה שהיא בוכה "למשל כשאני רבה עם חברה" אך מיהרה להוסיף בהחלטיות: "אני אף פעם לא בוכה". הדס תהתה בטון מבטל "מי בוכה בגלל ריב עם חברה?".

כאשר חזיתי באותו שיעור, חשתי כאילו נמוגו המורה ושאר התלמידות והתלמידים ועל הבמה נותרו לבדן גאיה, הדס ונופר. התשובות שסיפקו שלוש הילדות לשאלותיה של דניאלה הפכו במהרה לשיחה ביניהן אשר השתלטה על רוב הדיון הכיתתי. שיחה זו שימשה כפרפורמנס של התפקיד החברתי (Goffman, 1959) של "החברה הכי טובה", בכדי לייצר הגדרת מצב לפיה בין הילדות שוררת היכרות אינטימית חפה ממריבות. הגדרת מצב זו מחזקת את התפיסה הרווחת והבלתי ביקורתית לגבי חברות, אותה מציג אנתוני גידנס בהגדרתו את החברות כטיפוס אידיאלי של מערכת יחסים טהורה, אשר מונעת רק מהטובין שהיא מספקת (Giddens, 1991 אצל Heaphy & Davies, 2012). במקביל, שיחה זו שימשה את הילדות בכדי לנהל את היחסים המורכבים שהתקיימו ביניהן, אשר במהלכן התחרו לעיתים שתיים מהן על חברותה של השלישית. דינאמיקה זו מחדדת את הטענה כי חברויות עשויות להיחוות גם כמורכבות, אמביוולנטיות וקשות וכי הן אינן ניטרליות מיחסי כוח (Heaphy & Davies, 2012).

בנוסף, מקרה זה מלמד כמה מרכזית ומשמעותית הייתה "החברות הכי טובה" בחייהן של שלוש הילדות. ניכר כי הדרישות הנכבדות שנבעו ממודל זה של חברות הצריכו באותו רגע דחיקה של כל מה שהיה מחוץ לו – המורה, התלמידות והתלמידים האחרים והשיעור. מכאן, עולה כי מודל זה של חברות עמד לעיתים לא רק בניגוד לגיבוש ולחברות הכלל-כיתתית אלא גם לאופן ההתנהלות של מוסד בית הספר ככלל ולמטרות חינוכיות נוספות שהוא ביקש לקדם.

לפצל או לאפשר?

תמר המחנכת חשה אמביוולנטיות כלפי המודל של "החברה הכי טובה". מחד, כמי שראתה את עצמה כאמונה על חברות וטיפול החברויות בכיתה היא שמחה על הקשר ההדוק שהתקיים בין שלוש הילדות. מאידך, ובהתבסס על אותו היגיון בדיוק, היא הצרה על האקסקלוסיביות של קשרים אלו מכיוון שזו מנעה היווצרות של חברות עמוקה עם ילדות אחרות מהכיתה וכך סיכנה את תפיסת החברות הכלל-כיתתית.

כך תיארה תמר דילמה זו במהלך הראיון עמה:

"תמיד אני נעה בין לשים עם מי שאני אוהב להיות, עם חבר שלי, לבין לא... נגיד הדס השנה, לעומת כיתה ג' או ב', היא קצת נהייתה מקובלת. נהייתה חברה של נופר וגאיה וזו איזה שלישייה שאותי היא העסיקה המון השנה - אם זה נכון שאני שמה אותן ביחד. גאיה יושבת עם הדס כל השנה ופשוט אני רואה מין איזה גרף את הדס עולה ועולה עכשיו גם בלימודים, הכל, הייתה לה שנה מדהימה מבחינתי. מנגד זה בא על חשבון בנות שנורא רצו להיות חברות שלה ולא הצליחו.

אז זה קונפליקט, בתור מחנכת, מה אני עושה, האם (אני) מקדמת כרגע את הדס או שלדוגמא סיגל, שהייתה חברה שלה, פתאום נשארה בלי חברה. וגם להיות צנועה בתור מורה ולהבין שאת לא אחראית על הכל. גם בסופו של דבר, אני לא יודעת כמה אני, יש לי הרבה כוח, יש לי הרבה אחריות, אבל הם בני אדם עצמאיים והם יחליטו בסוף מי יהיה חבר שלהם ומה הם יעשו כשתמר מסתובבת (עם הגב אליהם) והם עושים הרבה כשאני מסתובבת ובווטסאפ."

מדבריה של תמר עולה התפיסה כי קשרי חברות קרובים תורמים להתקדמות האישית, החברתית והלימודית של התלמידים והתלמידות, וכן עולה ההכרה בסוכנות של הילדות ביצירת חברויות אלו. תפיסה זו משקפת את המטרות הנוכחיות של מערכת החינוך, הדוגלת במיצוי הפוטנציאל האישי של התלמיד תוך הכרה בצרכים המרובים שלו, ואשר שואפת לקדם את עצמאותו ולהפוך אותו לבוגר אוטונומי (ארהרד, 2003).

לעיתים, הכריעה תמר את הכף לטובת שימור וטיפוח מודל "החברה הכי טובה", למשל כאשר היא הרשתה להדס וגאיה לשבת יחד לכל אורך שנת הלימודים. במקרים אחרים, ניסתה תמר להחליש מודל זה, למשל בשיעור בו היא ביקשה מנופר לבחור ב"תכונה שהיא אוהבת" אצל ילדה שאיננה הדס או גאיה. האמביוולנטיות שחשה תמר ניכרה בבירור בסופו של שיעור הכנת הפוסטרים (שבו לא עבדו שלוש הילדות יחד) כאשר היא אמרה להדס: "אני שמחה שהיית עם עוד ילדות, זה טוב לך", אך באותה נשימה סיגלה והוסיפה: "לא שאני לא אוהבת שאת עם גאיה ונופר".

המורות המקצועיות גם הן הציגו גישה אמביוולנטית כלפי מודל "החברה הכי טובה" שגילמו שלישיית הילדות. מחד, הן שמחו לאפשר להן לעבוד יחד בהתאם להנחה של שיח החברות לפיה חברות מקדמת את המטרות החינוכיות השונות שהציב לעצמו בית הספר. מאידך, הדומיננטיות של חברות זו נתפסה כמסכנת את המימוש של מטרות לימודיות. היו מורות אשר נמנעו מלפצל את השלישייה או חברויות הדוקות אחרות כאשר הן חילקו את הכיתה לקבוצות עבודה וזאת בכדי למנוע התנגדויות חריפות אשר היו עשויות לשבש את מהלך השיעור. מנגד, לעיתים היו המורות עושות מאמצים עיקשים בכדי לפצל את השלישייה וכך להבטיח, לתפיסתן, את התנהלותו ה"תקינה" של השיעור:

שיעורי האומנות התקיימו בכיתה מיוחדת שבה ישבו התלמידים והתלמידות סביב שולחנות המסודרים בצורת מלבן גדול. בשיעורים אלו, היו התלמידות והתלמידים נוטים להרעיש ולהפריע באופן תדיר ונירה המורה נאבקה פעמים רבות בכדי להשקיט אותם. באחד משיעורים אלו, שהיה כרגיל מעט כאוטי, איימה נירה על הדס שהיא תעביר אותה למקום אחר ואילו הדס מיד התנגדה בכך ששאלה בהפגנתיות: "מה עשיתי?!" נירה פנתה להזיז את נופר, בטענה שהן יושבות בצפיפות, אך נופר סירבה. גאיה הסבירה לנירה: "אני והדס יושבות ביחד בשיעורים ואנחנו לא מדברות", ואילו הבנים שישבו לידן מיד השמיעו קולות שהעידו על סקפטיות וטענו בהפגנתיות: "הן כן". נירה ויתרה ופנתה להסביר לכיתה על סוג יצירת האומנות אותו הם ילמדו בשיעור זה – ציור תעתועים.

כאשר סיימה נירה את ההקניה, החלו התלמידים והתלמידות להכין "ציורי תעתועים" משלהם. נירה הפרידה בין גאיה והדס, שלחה אותן לעבוד בקצוות מרוחקים של הכיתה והותירה את

נופר במקום בו ישבה. הדס קמה מהמקום שהקצתה לה נירה ושבה לצידה של נופר אך נירה החזירה אותה למקומה. בהמשך, התגודדו שוב שלוש הילדות יחד ונירה שבה והזיזה את הדס לקצה הכיתה. היא הציעה להדס לשבת ליד ילדה אחרת או לידי אך הדס משכה בכתפיה והשיבה בטון מעט בכיני ורגוז: "לא בא לי". בתגובה, אמרה לה נירה: "הצעתי לך את כל האפשרויות, זו בחירה שלך". הדס נותרה ישובה בפניה ועטתה ארשת פנים של חוסר שביעות רצון. במהלך השיעור היא ניסתה שוב מספר פעמים להתקרב לנופר וגאיה, אשר עבדו יחד בהנאה, ונירה המשיכה לאסור על כך ולהחזיר אותה למקומה. הדס התלוננה על כך ש"משעמם" ו"אין לי מה לעשות" אך סירבה להצעתה של נירה ללמוד להכין יצירה כלשהי. נירה העירה להדס: "את בוחרת את כל הבחירות הלא נכונות".

בשבוע לאחר מכן, פתחה נירה את השיעור בכך שפנתה להדס, גאיה ונופר, שישבו זו לצד זו, והורתה: "השלישייה הזאת, תפרקו אותה. אני לא מתחילה את השיעור לפני שכל אחת תהיה במקום אחר". היא הפרידה בין הילדות והורתה לכל אחת מהן היכן עליה לשבת. לאחר מכן, קבלה נופר בפני נירה: "למה דנה ליד חברה שלה? למה דנה ליד מרינה?". נירה השיבה שנופר, הדס וגאיה "עושות רעש לא סביר" ונופר התנגדה. נופר הפנתה את מבטה להדס, שישבה כעת בצד אחר של הכיתה, והחלה לדבר איתה ללא קול.

מקרים אלו מדגימים רגעים בהם חצתה החברות "הכי טובה" את הגבולות שבהם היו מוכנות המורות להכיל חברות, שהייתה אמורה לשרת מטרות לימודיות ולא להפריע להן. המורות הרבו למסגר את הפעולות של התלמידות והתלמידים ברטוריקה של בחירה ולקייחת אחריות אישית, לדוגמא כאשר ענת הסבירה לילדים שהם יכולים לבחור להיות אחראים ולהשתתף בפעילויות השכבתיות, בחירה אשר תהפוך את הפעילויות למהנות ואת השכבה ל"חזקה". רטוריקה זו תואמת את הרטוריקה של הגישה הניאו-ליברלית בחינוך, אשר תובעת מילדים למשטר את עצמם, למשל בכך שהם נדרשים לנהל את זמנם בעצמם ובאופן אחראי (Syms, 2012). המורות פיקחו על אותו משטר עצמי וקבעו האם התלמידים והתלמידות עמדו בו – כזכור, ענת החליטה לבטל את ההשתתפות של כיתה בצפייה השכבתית בסרט מכיוון שזו הרעשה. תגובותיהן של המורות לבחירות שביצעו התלמידות והתלמידים חשפו כי במקרים רבים, חלק מהאפשרויות אשר לכאורה עמדו בפניהם נתפסו בפועל בעיני המורות כחסרות לגיטימציה - הניסיונות של הדס לעבוד לצד נופר וגאיה נראו לדידה של נירה כבחירה "הלא נכונה" ולכן היא מנעה אותן באופן אקטיבי.

בכך שהדס, גאיה ונופר העניקו לחברות משמעות כה שונה מזו שהעניקו לה המורות, הן אתגרו את שיח החברות של המורות ואת המטרות שהוא ביקש לשרת. מודל "החברה הכי טובה" שגילמו שלוש הילדות היה קיצוני באקסקלוסיביות שלו ובנאמנות אותה הוא דרש. ככזה, הוא חידד מתחים יומיומיים שהתקיימו בשיח החברות ובמוסד בית הספר ולרוב נותרו סמויים יותר. בניגוד למודל זה אך גם בניגוד לציפייה לחברות כלל-כיתתית, היו ילדות שהייתה להן "חברה הכי טובה" באופן פחות מחייב, בין אם מבחירה ובין אם לא. בנוסף, היו ילדות שהיו להן חברות רבות בכיתה ושאינן הן בילו לחליפין. מכאן,

שלא רק שתפיסות ופרקטיקות החברות של הילדות לא תאמו באופן מלא לאלו שאליהן חברתנו אותן המורות, אלא שגם בין הילדות לבין עצמן היה שוני במשמעויות שניתנו לתפיסות ופרקטיקות אלו.

סיכום

בעבודת מחקר זו ביקשתי לבחון את השיחים, המופעים, הפרקטיקות, המשמעויות והחוויות של חברות בקרב ילדות בבית הספר היסודי, הן מנקודת מבטן של מורות הכיתה והן מנקודת מבטן של הילדות עצמן. בניתוח שערכתי הדגשתי את המשאים ומתנים המורכבים שנדרשו הילדות והמורות לבצע בכדי לעמוד בתביעות ובציפיות המרובות ולעיתים סותרות אשר התגלמו בשיחי החברות בבית הספר. בנוסף, עמדתי על ההיבטים הפרפורמטיביים של חברות במוסד זה, המשמעויות המוסריות של פרפורמנס החברות ועבודות הצוות שנדרשו בכדי לגלם אותו. בכך, ביקשתי להראות כי התמקדות במושג החברות מספקת תובנות חשובות על חיי היומיום של ילדות בבית הספר, על הסוכנות שיש לילדות כיצרניות של משמעות ועל ההגיונות השונים עליהם מושתת מוסד בית הספר – קולקטיביזם, אינדיבידואליזם, פולרליזם וניאו-ליברליזם.

בחלק הראשון, תיארתי וניתחתי מספר מאפיינים מרכזיים של התנהגות "חברית" ושל פרקטיקות החברות של הילדות והמורות. בחנתי כיצד חברות המורות את התלמידות והתלמידים להתנהגות "חברית" וכיצד חברות זה לחליפין התכתב ועמד כנגד המטרות החינוכיות שהן הציבו לעצמן. טענתי כי בחינה זו מאפשרת לנו לעמוד על ההגיונות המרובים והסותרים שהתקיימו במוסד בית הספר. במקביל, תיארתי כי הילדות העניקו משמעויות שונות מאלו של המורות למאפייני ההתנהגות ה"חברית" בפרקטיקות החברות שלהן, וכן עמדתי על מאפיינים בתפיסת ופרקטיקות החברות שלהן אשר לא נבעו משיח החברות הבית ספרי ועל מאפיין רטורי אותו הן בחרו שלא לאמץ כלל. טענתי כי הילדות עשו שימוש במאפיינים אלו ובהגיונות בית ספריים נוספים בכדי להתמודד עם חיי היומיום הצפופים והפומביים בבית הספר, ליצור ולסמן קשרי וגבולות חברות אקסקלוסיביים וכן לנהל את יחסי הכוח ביניהן.

בחלק השני, התמקדתי בשאלה מי הם הילדות והילדים הנכללים תחת הגדרת החברות של הילדות ושל המורות. טענתי כי המורות ביקשו להרחיב את הגדרת החברות, אשר מבוססת על יחסים וולנטריים, כך שתכלול את כלל תלמידות ותלמידי הכיתה. באמצעות חברות לתפיסה של חברות כלל-כיתתית ועידוד חברויות בינאישיות מרובות בכיתה, ביקשו המורות להכשיר את הקרקע לגיבוש הכיתה לקולקטיב מובחן. לתפיסתי, הניסיון לייצר חפיפה בין חברות לגיבוש העיד על שזירה מורכבת של הגיונות קולקטיביסטים ואינדיבידואליסטים. בנוסף, עמדתי על האתגרים שבכינון חברות כלל-כיתתית, אשר נבעו ראשית כל מכך שהילדות אמנם היו מעוניינות בגיבוש הכיתה אך לא היו מעוניינות להיות חברות של כלל התלמידות והתלמידים. החברויות שיצרו הילדות התבססו על בחירה ומכנה משותף וכך היו חלק מעבודת הזהות שלהן. שנית, המורות עצמן נאלצו להתמודד עם הסתירות שהתקיימו בין ההגיונות הקולקטיביסטים שהנחו את הגיבוש לבין הגיונות אינדיבידואליסטים ופולרליסטים של חברות. לבסוף, טענתי כי הניסיונות לגיבוש השכבה הציבו איום חיצוני על גבולות הכיתה המגובשת ואילו המודל של "החברה הכי טובה" הציב איום פנימי לשאיפה לגיבוש הכיתה ולקיומה של חברות כלל-כיתתית.

קולן של ילדות וכיצד אנו מקשיבים להן

באמצעות עבודה זו אני מבקשת לחדד את החשיבות שבהקשבה לקולן של ילדות ובהשמעתו, בהתאם לגישות המנחות את תחום הסוציולוגיה של ילדות ותחום לימודי הנערות. שימוש במתודולוגיה אתנוגרפית סייע לי לצלול לשגרת היומיום של הילדות (Duits, 2008), לראות בהן כמי ששייכות לעולם חברתי, יוצרות את הנורמות והציפיות של תרבותן (Wyness, 2006) ולקחות חלק פעיל בתהליך החברות (Prout & James, 1997 אצל Wyness, 2006). הבחירה להתמקד בחברויות של ילדות נבעה מכך שחברויות אלו היו אחד מתחומי העיסוק והעניין המרכזיים של הילדות עצמן. ניתוח של החברויות מתוך נקודת מבטן של הילדות עונה אם כן על הקריאה של חוקרות וחוקרים מתחום לימודי הנערות לזהות את הסוגיות עמן נערות מתמודדות בתקופה הנוכחית (Aapola et al., 2005). הסבת תשומת הלב לאופנים בהם תפסו הילדות חברויות אלו, לערכים ונורמות שהן יצקו לתוכן ולמשמעויות שהן העניקו להן באמצעות ולמול שיחי החברות והגיונות נוספים שהתקיימו בבית הספר, מאפשרת לי להצביע על הסוכנות שהייתה לילדות ועל היותן יצרניות של משמעות ותרבות.

מכיוון שמחקרים אודות ילדות וילדים נערכים על ידי מבוגרים, הסתמכות בלבדית על פרספקטיבות של מבוגרים במחקרים אלו היא בעייתית. כפי שציינת, מבוגרים מאמינים כי יש לשלוט בילדים באופן אקטיבי (Thorne, 1993) והם נוטים לראות את עצמם כבעלי הידע הטוב ביותר בנוגע לקשרי חברות של ילדים, למרות שהם מתקשים להבין תופעה חמקמקה, הטרוגנית ובלתי צפויה זו (Deegan, 1996). ייתכן והנחות ותפיסות מבוגרות אלו מסבירות מדוע הדיון בישראל בקשריהם החברתיים של ילדים מתמקד בעיקר בהיבטים הסנסציוניים שלהם, במקרי אלימות, הדרה ובדידות (גרפי, 2015; יעקובי, בן-סעיד ואלבשן, 2015) ומדוע הוא צבוע לא פעם בגוונים של חרדה ופאניקה מוסרית (טל ורחמים, 2017; צור, 2017). באופן ספציפי, חברויות של ילדות ונערות עשויות לעבור אידאליזציה ולהיתפס כמבוססות באופן בלבדי על תפיסות מוסריות של זיקתיות, דאגה (care), הגיונות ואחריות (Evaldsson, 2007) או לעבור דמוניזציה ופתולוגיזציה ולהיתפס כ"בעייתיות", רוויות בקונפליקטים ובאגרסיות בלתי ישירות (Aapola et al., 2005).

באמצעות המחקר שביצעתי, ביקשתי להראות כי החברויות של הילדות לא התמקמו בנרטיבים הדיכוטומיים הללו. טענתי כי הילדות ביקשו לשתף את חברותיהן בצידוד ובאוכל, לחלוק עמן מרחב וסודות, להחמיא ולעזור להן. מנגד, הן גם העליבו זו את זו ולעיתים תחמו את פרקטיקות החברות בהתאם לרצונות נוספים שהיו להן. הילדות השתמשו בפרקטיקות אלו גם בכדי לנהל את יחסי הכוח המורכבים שהתקיימו בחברויותיהן ולסמן גבולות אקסקלוסיביים של חברות, אך הן לא עשו זאת בהכרח באמצעות אגרסיות בלתי ישירות אלא גם באופן גלוי וברור. לפרקים הן הכילו זו את זו ולפרקים הן הדירו אחת את השנייה, והחברויות סיפקו לילדות חוויות עוצמתיות אשר לעיתים נחו כחיוביות ולעיתים כשליליות. יתרה מכך, חוויות אלו, המשמעויות שהעניקו הילדות לחברויותיהן ותצורות החברות שלהן היו שונות זו מזו. היו ילדות, כמו נופר, גאיה והדס, שגילמו את המודל של "החברה הכי טובה", אשר דרש אקסקלוסיביות ונאמנות מופגנת. להבדיל, היו ילדות, כמו דנה וקורל, אשר היו בעלות חברויות מרובות וגמישות יותר. הכרה בהטרוגניות של חברויות אלו מסייעת לנו להימנע מהסקת מסקנות מכלילות ושטחיות על ילדות וחברויותיהן.

זאת ועוד, ניתוח הפרספקטיבה של המורות ביחס לחברויותיהן של הילדות אפשר לי לעמוד על התביעות המשמעותיות אשר נדרשו מהתלמידות והתלמידים בבית הספר ועל האופנים בהם הילדות נשאו ונתנו על תביעות אלו. הילדות נתבקשו להפגין יחס "חברי" כלפי כלל תלמידות ותלמידי הכיתה; צופה מהן לשמור על המרחב האישי שלהן, להכיר במרחב האישי של תלמידות ותלמידים אחרים אך גם לחלוק את המרחב הכיתתי המשותף והצפוף עמם; הן נדרשו לנהוג באופן "ספורטיבי" ו"מכבד", לשתף פעולה בקבוצות השונות בהן פעלו, לשאת באחריות על קבוצות אלו, אך גם "לקחת יוזמה", להפגין אחריות אישית ולבחור את מה שהגדירו המורות כ"בחירות הנכונות". בקצרה, טענתי כי הילדות נדרשו לבצע פרפורמנס של התפקיד החברתי של "החברה הטובה" בכדי לגלם את התפקיד החברתי של "התלמידה הטובה" או, במילותיהן של גורדון ואחרות (Gordon, et al., 2000), "התלמידה הפרופסיונאלית". הציפיות מהילדות חלשו על תחומים חברתיים, רגשיים ולימודיים נרחבים ורובן מוסגרו בשיח של חברות, באופן אשר איים לצמצם ולהשטיח את המשמעות של יחסים אלו. בהתאמה, הציפיות המרובות הללו הציבו גם תביעות נכבדות מהמורות, אשר היו אמונות על פיתוח היכולות של התלמידות והתלמידים בשלל תחומים אלו, אך גם הכירו בסוכנות של הילדות ובגבולות של יכולת ההשפעה שלהן כמורות על החברויות שלהן.

ריבוי וכובד משקלן של התביעות מהתלמידות, התלמידים, המורות והמורים, מתקשר לתפיסתי לטיב היחסים בין מבוגרים לילדים במודרניות המאוחרת ולאופן בו תופסים מבוגרים ילדים וילדות בתקופה זו. המודרניות המאוחרת מאופיינת על ידי אולריך בק כמודרניות רפלקסיבית, שבה מסגרות התייחסות מודרניסטיות חברתיות הופכות חלשות יותר ומייצרות רמות של פרגמנטציה ונזילות חברתית. בד בבד, מתרחשים בה תהליכי אינדיבידואליזציה המדגישים תפיסות של בחירה ואפשרויות (Beck, 1992 אצל Wyness, 2006). על פי ויינס (שם), מבוגרים מבקשים למרכז עצמם מחדש (recenter) בנזילות החברתית והמוסרית המתקיימת במודרניות המאוחרת על ידי הפיכתם של ילדים לפרויקטים שעליהם לעצב וכך מתגבר הדחף לשלוט בילדים ולהגן עליהם.

במודרניות המאוחרת, האופן בו מבוגרים מבינים ומבנים תפיסות של ילדות כולל אלמנטים של נוסטלגיה, עתידיות (futurity) ומימוש עצמי. מבוגרים מבנים ילדות באופן נוסטלגי בכדי לייצר תחושות תכליתיות, שייכות וביטחון וכך הם מנסים לשמר תפיסה מיושנת של ילדות, אשר מצויה בפרען אדיר ביחס לחוויות והפעולות הממשיות של ילדים. הניסיון של המבוגרים לשמור על היד העליונה בהקשר בו ילדים מצפים שיוועצו בהם, מוביל למתחים וחרדות נוספים. במקביל, הבנייה של ילדות בפרספקטיבה עתידית מובילה לכך שהורים ומחנכים מנסים באופן נואש לנכס עתידים של ילדים כמבוגרים, אזרחים ועובדים (Wyness, 2006). בבית הספר, מוצאים עצמם הילדים לכודים ברשת מסועפת של דרישות המוטלות על מורים ומנהלים לייצר מוצר איכותי לצריכה עתידית, אשר ממוסגרת במושגים של טיפול ב"צרכי" הילדים. כתוצאה מכך, נמדדים הן הביצועים של הילדים והן הביצועים של מומחי ילדים (Moss & Petrie, 2002 אצל Wyness, 2006).

הבנייה זו של ילדות במודרניות המאוחרת מסייעת לנו להבין את מקורן של הדרישות המרובות מתלמידות ותלמידים בבית הספר ואת תחושותיהן המעורבות של המורות בנוגע לדרישות אלו. כזכור, בתיה המורה ביכתה על העובדה כי ילדים כיום הינם אגוצנטריים והסבירה שיש ללמד אותם כיצד

להיות חברים. הנחתה של בתיה כי התנהגותם של התלמידים הינה (בין היתר) תוצר של הישיבה מול המחשב והצפייה בתוכניות ריאליטי, מרמזת על תפיסה הרואה בילדים וילדות נמענים פאסיביים של תרבות המבוגרים וכך כמי שזקוקים להגנה ולהכוונה, בין היתר במסגרת של מוסד בית הספר. כלל המורות אותן פגשתי בבית הספר השקיעו מאמצים רבים בעידוד חברויות בכיתה וביצירת קולקטיבים כיתתיים, שכבתיים, חוגיים ועוד. התפיסות החינוכיות והמחברות של המורות לא היו מכוונות רק כלפי התנהלותם ואופיים של התלמידים כילדים בהווה אלא גם כמבוגרים ואזרחים בעתיד.

בהמשך הראיון עמה, העירה בתיה גם על ריבוי הדרישות מהמורות ביחס לחינוך התלמידים: *"יהיו אני אומרת שלהיות מורה זה להיות אומן... (יש) המון תחומים שצריך לחלוש עליהם כל הזמן ולהיות ערים לילדים וקשובים לילדים. מאוד קשה. מעייף מאוד ומתיש."* הדרישה להיות "ערה" ו"קשובה" לילדים מתקשרת להכרה בעולם הפנימי של הילדים, בצורכיהם וברצונותיהן. תמר המחנכת חוותה גם היא אמביוולנטיות אשר נבעה מהמתח שבין חינוך ושליטה בתלמידים לבין הכרה בסוכנות שלהם. בהתאם, כפי שתיארתי, תמר עמלה על עידוד החברויות והגיבוש הכיתתי, אך גם הכירה בכך כי הילדות בוחרות את חברויותיהן בעצמן וכי אין בהכרח טעם בגיבוש של ילדות שאין להן במשותף זו עם זו. לתפיסתי, רבים מהמתחים אשר תיארתי לאורך עבודה זו מעוגנים בתנאים של המודרניות המאוחרת וביחסים המתעצבים בה בין מבוגרים לילדים.

הסבת תשומת הלב לתביעות המרובות המוטלות על תלמידות ותלמידים והאתגרים עמם הם מתמודדים בחיי היומיום בבית הספר, מקשה על נטייתנו לבצע אידאליזציה של תקופת הילדות או לראות בה כשלב חיים מורכב פחות מזה שלנו, המבוגרים. בנוסף, היא מסייעת לנו לעמוד על המטענים הנכבדים שאנו מטילים על כתפיהם של ילדות וילדים, כאזרחי העתיד אשר אמורים לתקן את הטעויות שאנו יצרנו. מעבר לכך, טענתו של ויינס (Wyness, 2006) כי תביעות אלו מושפעות מהאופן בו מבוגרים תופסים ילדות ומטיב היחסים בין מבוגרים לילדים במודרניות המאוחרת, מאפשרת לנו להציב בסימן שאלה את ההנחה כי תביעות אלו עונות על צורכיהם ה"טבעיים" של הילדות והילדים. אינני מנסה לטעון כי המורות היו אטומות לרצונותיהם ולתפיסותיהם של התלמידות והתלמידים, להיפך, הן השקיעו את כל כולן בהכלה ומענה שלהם. ובכל זאת, חשוב להכיר בכך כי מבוגרים אשר אמונים על חינוכם של ילדות וילדים משוקעים בפרספקטיבות מבוגרות אשר מנחות את חשיבתם ופעולתם. לכן, יש חשיבות עצומה למחקרים אשר קשובים לקולותיהם של ילדות וילדים ולכאלו אשר שואפים לשלב אותם בתהליך המחקרי ככל הניתן.

חברות כלל-כיתתית כחברות אזרחית

בחלק השני של עבודה זו, טענתי כי החברות של המורות לתפיסה של חברות כלל-כיתתית וכלל-שכבתית מזכיר את רעיון "החברות האזרחית" של אריסטו, לפיו אזרחים אמורים לחוות חברות אחד כלפי השני ומכך לפעול זה למען זה על בסיס ערכים, מטרות ותחושת צדק משותפים (Schwarzenbach, 1996). Kaplan, 2006). החיבור הפוטנציאלי בין "חברות כלל-כיתתית" לבין "חברות אזרחית" מזמן נקודות מעניינות למחשבה על הקשר בין מושג החברות לבין הזירה הפוליטית.

לכאורה, המושגים של חברות ופוליטיקה משתייכים לתחומי חיים נפרדים והם בעלי מימדים מובחנים וסותרים. מקובל להניח כי חברות היא פרטית, רגשית ומייצרת העדפות ואילו פוליטיקה היא ציבורית, פרוצדורלית ומבוססת על העדר משוא פנים (Devere & Smith, 2010). עם זאת, לאחרונה מתרבים המחקרים אשר בוחנים את הקשרים המשמעותיים בין השניים. כך לדוגמה, ניתן לראות בחברות כטובין או אידאל פוליטי, אשר מקדם ערכים כגון שוויון וצדק, מגביל שימוש בכוח ומסייע לקיומה של דמוקרטיה (שם). קפלן (Kaplan, 2006) מתאר כי תפיסת החברות במודרנה הושפעה בד בבד מתהליך של אינדיבידואליזם, אשר הוביל למיקומה בספירה הפרטית כמערכת יחסים "טהורה" של מחויבות וולונטרית (Giddens, 1991 אצל Kaplan, 2006), ומלאומיות, אשר מבוססת על תפיסות של סולידריות אזרחות. לתפיסתו, החברותיות וקשרי החברות הנוצרים ב"מועדונים חברתיים" (כגון כיתות בית הספר, אגודות אזרחיות ורשתות חברתיות באינטרנט) מובילים לתחושת סולידריות לאומית. היכולת הנלמדת להפוך מזרים לחברים והכללה של קודים של חברותיות ממועדון חברתי אחד לאחר מאפשרים לדמיין את חברת ההמונים כקהילה ומייצרים באירועים ציבוריים תחושות של אינטימיות קולקטיבית (Kaplan, 2018).

כאמור, תפיסת החברות הכלל-כיתתית הייתה מעוגנת בהגיונות ישראליים-יהודיים של אידאל הגיבוש וחברות קולקטיבית. אתוס ה"יחד", אשר מתגלם בריבוי המשמעויות של המילה "חבר", אמנם מחזק ערכים של ערבות הדדית, שותפות וסולידריות בעת מצוקה אך לעיתים גם מייצר בדלנות המובילה לשנאת זרים וניתוק (רוזנטל, 2014). קפלן (Kaplan, 2018) מצביע על דמיון בין עבודת הגבולות ותחושות האקסקלוסיביות והפריבילגיה הנוצרות הן במועדונים חברתיים והן במדינות לאום. מכאן, עולה השאלה האם הפוטנציאל הפוליטי של חברות מסוגל להתעלות מעבר למשמעויות המקומיות-הלאומיות המדירות אשר ניתנות לו בישראל עקב החיבור שלו עם אידאל הגיבוש.

בנוסף להיבטים הלאומיים-תרבותיים של תפיסות אלו, אבקש גם לבחון את ההיבטים המגדריים שלהן. על פי קפלן (Kaplan, 2006), חלק נכבד מהתיאורטיזציה בנושא חברות חסר פרספקטיבה מגדרית. כפי שמתרחש לעיתים קרובות במחקר המסורתי, תיאורטיזציה זו מתבססת על חוויות גבריות אך מסיקה מהן רעיונות כלליים על חברות. קפלן מבקש לבחון את מושג הרעות, אשר מתייחס בעיקר לחברויות של גברים ומתקשר לחוויות משותפות של קושי ולמחויבויות צבאיות והירוואיות. במקרים מסוימים, מושג זה אף נתפס כמנוגד לחברות, מכיוון שהוא מתייחס למחויבות לעבודה משותפת בצבא ואילו חברות נתפסת כהעדפה אינדיבידואלית.

להבדיל, ברצוני לטעון כי תפיסת החברות בבית הספר הייתה מבוססת על עקרונות הנתפסים כמאפיינים חברות נשית. לטענתה של קרול גיליגן (1995 [1982]), התפיסה המוסרית הנשית מעוגנת במערכות יחסים ומדגישה עקרונות של אחריות, דאגה ואכפתיות כלפי האחר. הרעיון של "אתיקה של דאגה" (ethics of care) טוען כי על אחריות אישיות להוות מאפיין מרכזי במוסריות חברתית ופוליטית, שבה דאגה לאחרים תכונן חברה טובה יותר (Devere & Smith, 2010). ראשית, עצם החשיבות הרבה שהעניקו המורות למושג החברות וליחסים החברתיים בכיתה מרמזת על כך שהן דגלו באתיקה מסוג זה. שנית, העקרונות של אתיקת הדאגה השתקפו ברבים מהמאפיינים שהתוו המורות

להתנהגות "חברית", כגון שיתוף רגשי ומתן עזרה, וכן במטרות של עידוד אכפתיות והדדיות, אשר עמדו בבסיס תפיסת החברות הכלל-כיתתית.

עם זאת, אין בכוונתי לטעון כי המורות בהיותן נשים (אשר היוו את רובו המכריע של צוות ההוראה בבית הספר) בהכרח פעלו רק על פי אתיקה של דאגה. כפי שציינתי קודם לכן, ישנן ביקורות מוצדקות על הנחתה של גיליגן כי חברויות של נשים מאופיינות רק במוסריות, דאגה ואכפתיות (ראו Evaldsson, 2007), ואכן הצגתי כי פרקטיקות החברות של הילדות היו בעלות מאפיינים נוספים, כגון העלבות ומאבקי כוח. במקום זאת, ברצוני להציע כי אתיקה של דאגה הייתה אידאל שעל פיו ביקשו המורות לחנך את התלמידות והתלמידים. אידאל זה תואם את הציפייה ממערכת החינוך לקחת אחריות על הצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים (ארהרד, 2003; Wyness, 2006) ואת השאיפה כי גברים ובנים ינהלו את מערכות היחסים שלהם באותה פתיחות רגשית הנתפסת כמאפיינת מערכות יחסים של נשים (McLeod, 2002). בהקשר של חברות אזרחית, ניתן לראות בחינוך לאתיקה של דאגה כניסיון מעניין ומרגש ליצירת חיבור בין מושג החברות לזירה הפוליטית.

לבסוף, לאור הקשיים בהם נתקלו המורות בניסיונותיהן לייצר חברות כלל-כיתתית (וכלל שכבתית) יהיה מעניין להמשיך לחקור את החיבורים והפערים בין האופנים בהם חברויות נתפסות ונחוות בפועל לבין האידאל הפוליטי של חברות אשר אמור לחבר בין כלל האזרחים. האם, בהמשך לטענתו של קפלן (Kaplan, 2018) יראו התלמידות והתלמידים ב"התנהגות חברית" (של שיתוף, כבוד, פירגון ועזרה הדדית) קוד של חברותיות אותו הם יישמו במועדונים החברתיים האחרים אליהם הם ישתייכו במהלך חייהם? האם ניתן להקביל בין המהות הוולנטרית של חברות לבין תפיסתו של ארנסט רנאן (2009) את ההשתייכות לאומה כוולנטרית, כ"משאל עם יומיומי" (עמ' 68)? האם ניתן למצוא מכנה משותף בין חוויות של קושי, אמביוולנטיות, מורכבות ומאבקי כוח בחברות (Heaphy & Davies, 2012) לבין חוויות ומאבקים כאלו המתקיימים בין אזרחים? כיצד ניתן יהיה לכוון חברות בין אזרחים בחברה הטרוגנית, כאשר חברות נתפסת לרוב כמבוססת על דמיון בין אינדיבידואלים? והאם קשרי חברות ותחושת סולידריות בישראל, המעוגנים בביטויים יהודים כגון "כל ישראל ערבים זה לזה" ו"עניי עירך קודמים", יכולים להוות מצע לקשרים ותחושות כאלו בין כלל אזרחי המדינה, מעבר לקבוצות השתייכות שונות?

חברות בקרב מבוגרים ומבוגרות

בעקבות התובנות אשר עלו במחקר זה, אבקש לעמוד על מספר כיווני מחקר אפשריים בנוגע לחברות בקרב מבוגרים ומבוגרות, שהחשיבות שלה בחייהם זכתה לתשומת לב סוציולוגית ואנתרופולוגית רק בעשורים האחרונים (Budgeon, 2006). ראשית, ניתן לשאול אילו משמעויות מעניקים מבוגרים ישראלים בחברויותיהם לעקרונות ומושגי מפתח תרבותיים של יחסים חברתיים, כגון פירגון, עזרה הדדית, גיבוש, שיתוף וכבוד. בהתאם, יש לחקור את ההגיונות החברתיים-תרבותיים המשתקפים ומתחזקים בתהליכי מתן המשמעות לחברויות: האם תפיסות ופרקטיקות החברות של מבוגרים ישראלים כיום עדיין מבוססות על אתוס ה"יחד" הישראלי-יהודי? כיצד משפיעות מגמות של

אינדיבידואליזם וניאו-ליברליזם על חוויות וציפיות של מבוגרים ביחס לחברויותיהן? ובאילו אופנים מתבטא המתח הקיים בין הגיונות מנוגדים אלו בקשרי החברות של מבוגרים?

יתרה מכך, החשיבות הרבה שניתנה לקשרי חברות במוסד בית הספר מזמנת חשיבה על מקומם של קשרים אלו באתרים שונים בהם פועלים מבוגרות ומבוגרים. לדוגמא, בעוד מבחינה רעיונית ומשפטית, מקום העבודה משויך לספירה הציבורית ומערכות יחסים אישיות משויכות לספירה הפרטית, בפועל מקום העבודה מהווה מזה זמן רב אתר לחברות (Rosenbury, 2011) והכניסה אליו אף תלויה לעיתים בקשרי חברות, כפי שעולה מהשיטה המוכרת בישראל של "חבר מביא חבר" (רוזנטל, 2014). מחקרים רבים עוסקים בהשפעות החיוביות והשליליות של קשרי חברות בין עובדים ובין עובדים למנהלים על היצרנות שלהם (ראו אצל Song & Olshfski, 2008) ובישראל ישנו דיון במידת ה"גיבוש" של צוותי עבודה (לדוגמא, כתריאל, 1999; קן דרור, פרנק-קמנצקי ורדיאנו, 2016). ניכר גם כי המהות והאותנטיות של קשרים אלו מעסיקה את העובדים, כפי שעולה למשל בכתבה אשר מסייעת לקוראים לבחון האם "חברי העבודה" (work friends) שלהם הם אמנם חברים "אמיתיים" (Barreca, 2012).

אתר נוסף אשר איננו מובן מאליו לחקר חברות הוא המשפחה. בעוד ישנה הבחנה מקובלת בין קשרי שארות לקשרים מסוג אחר, ישנם מקרים רבים בהם חברות ושארות שזורות זו בזו או מקרים בהם חברים ומשפחה ממלאים את אותם התפקידים (Killick & Desay, 2013; Pahl & Spencer, 2004). מנגד, קיומה של חברות בקשרי שארות מייצר קשיים וחרדות, כפי שעולה למשל בכתבה העוסקת בסמכות המעוררת של הורים המבקשים להיות חברים של ילדיהם (בירן, 2017) או בכתבה הדנה בהשפעתה של החברות בין בני זוג על טיב היחסים הזוגיים (גוטליב, 2014). בעקבות המרכזיות של קשרי חברות באתרים אלו ואחרים ניתן לבחון מהו החברות לחברות המתבצע בהם ואילו הנחות ותביעות מתגלמות בו: מהי ההתנהגות ה"חברית" המצופה מעמיתים לעבודה או מקרובי משפחה? האם אנו נדרשים לראות בכלל החברים לעבודה או למשפחה שלנו כחברים? כיצד דואגים מבוגרים לשרטט גבולות אקסקלוסיביים של חברות בזירות בהן הם פועלים ומהם המשאבים המשמשים אותם לכך? הסבת תשומת הלב לנורמות התרבותיות הממשררות חברות ולחפיפה האפשרית בינה לבין מערכות יחסים מחייבות מאתגרת את התפיסה הרווחת כי זוהי מערכת יחסים "טהורה" ווולונטרית לחלוטין (Heaphy & Davies, 2012).

זאת ועוד, בחינה של פרקטיקות חברות, ובמיוחד של היבטיהן הפרפורמטיביים, יכולה לספק לנו תובנות משמעותיות לגבי האופן הממשי בו חברות מבוצעת והתביעות המוסריות שזו מייצרת. פרפורמנס של פרקטיקות החברות והתנהגות "חברית" מתרחש באופן הברור ביותר באירועי שיא חברתיים (כגון חגיגות יום הולדת) אך אני מבקשת להציע כי הוא מבוצע בכל מפגש חברתי - בחילופי הדברים, בתנועות הגוף ובפעולות שאנו עושים למול ויחד עם חברינו וחברותינו - וכן ברשתות החברתיות השונות שאנו לוקחים בהן חלק - בלחיצה על כפתור ה"like", בשליחת "אמוג'יי" מסוגים שונים ועוד. יש לבחון גם כיצד פרפורמנס זה מתכתב עם פרפורמנס של קטגוריות זהות שונות (ראו לדוגמא את מחקריהם של קרינה בוטרה [Butera, 2008] וקפלן [Kaplan, 2006] על תסריטים חברתיים-תרבותיים ופרפורמנס של חברות גברית). לבסוף, ניתן לבחון באילו מקרים ושלבי חיים גילום התפקיד של "החברה הטובה", וביתר שאת זה של "החברה הכי טובה", תואם או עומד בניגוד לגילום של

תפקידים חברתיים אחרים המצופים מאיתנו בתור מבוגרים. כך למשל, נחקריה של אן קרונין (Cronin, 2015) ראו באינטימיות כמשאב מוגבל לחלוקה – הקדשת זמן ואנרגיה לחברים נתפסה כמצמצמת את הזמן והאנרגיה המוקדשים לזוגיות הטרוסקסואלית ואף כאיום על זוגיות זו, ולהיפך.

אחרית דבר : חברות – כאן, שם ובכל מקום

באחד מימי הלימודים, יצאה הכיתה לסיור במוזיאון גדול לאומנות. המדריכה מטעם המוזיאון הוליכה את התלמידות והתלמידים בחללי השונים ומידי פעם הושיבה אותם מול יצירה כלשהי והסבירה עליה ועל האוספים שבמוזיאון, תוך הובלת דיונים הנוגעים ליצירה ולאומנות באופן כללי. לקראת אמצע הסיור, הושיבה המדריכה את התלמידים והתלמידות והסבירה שהם עומדים לראות וידיאו-ארט בנושא "חברויות טובות". המדריכה שאלה את הכיתה: "איך הייתם מגדירים חבר טוב?". אולגה ענתה בטון מדגים "בבקשה" וחיבקה את מרינה. הן כרכו את זרועותיהן זו סביב זו.

המדריכה ביארה את דבריה: "לא שאלתי מי חברה שלך, אלא מה התכונות שיש לחבר טוב". היא העניקה לנופר את רשות הדיבור וזו ענתה שחבר טוב הוא "נאמן, קודם כל, תומך, עוזר ומכבד". מיכאל התפרץ והוסיף "חברותי". כאשר קיבל שלומי את רשות הדיבור הוא הסביר שחבר טוב "יבחר למות במקומך". מרינה ענתה שחברה היא "טובת לב ועוזרת", נופר הוסיפה "נדיבה" ואולגה אמרה "מצחיקה". המדריכה הסבירה שהיא איננה מעוניינת לתאר את הוידאו-ארט לפני שיצפו בו והנחתה את הכיתה לחשוב מדוע הוא עוסק בחברות. התלמידות והתלמידים קמו ופסעו בעקבות המדריכה לעבר החדר בו הוקרנה היצירה. עלמה הודיעה לקורל בהחלטיות: "את יושבת לידי".

כאשר פתחה המדריכה בדיון על חברות חשתי תדהמה. לא האמנתי שגם בסיור שגרתי במוזיאון, שתוכנו נקבע לא על ידי בית הספר אל על ידי צוות המוסד, צץ הנושא של עבודת התזה שלי. בשנתיים וחצי מאז שהתחלתי במחקר זה, הופתעתי שוב ושוב מהנוכחות העוצמתית של סוגיית החברות, לא רק בשדה אותו חקרתי אלא גם בחיי היומיום שלי, בתרבות הפופולארית, בשיחות של זרים שהזדמן לי לשמוע ובאינספור תחומים ומרחבים נוספים. העובדה כי חברות זוכה לנוכחות ומשמעות כה דומיננטית במוסד בית הספר, מלמדת על המרכזיות שאנו כְּחֶבְרָה מעניקים לה. אך למרות מרכזיות זו, בהקשרים רבים נתפסת החברות כתופעה מובנית מאליה אשר אינה ראויה להתבוננות ולדיון מעמיקים. בעבודה זו ביקשתי להציב את החברות ב"קדמת הבמה" - לבחון כיצד חוות ומבינות אותה ילדות, מה היא יכולה ללמד אותנו על התבוננות והחוויות שלהן בבית הספר, מהו מקומה של חברות במערכת החינוך ואילו הגיונות תרבותיים-חברתיים היא משקפת ומחזקת. אני מקווה שהצלחתי להראות את הפוטנציאל החשוב שיש במחקר של נושא זה.

ביבליוגרפיה

- אלפרט, ב' ושלסקי, שי' (2013). מבוא. בתוך ב' אלפרט ו-שי' שלסקי (עורכים). *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים בחינוך* (7-18). תל אביב: מכון מופ"ת.
- ארהרד, ר' (2003). התפתחות השירות הפסיכולוגי-הייעוצי (שפ"י) בזיקה לתפיסת "הרווחה הנפשית של התלמיד" במערכת החינוך. בתוך י' דרור, ד' נבו ו-ר' שפירא (עורכים). *תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים* (333-361). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטניר; הוצאת רמות.
- בירן, ני' (2017, 8 בנובמבר). אתם חברים של הילדים שלכם? זה הנזק לטווח הארוך. *Ynet*. נלקח מתוך <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5039769,00.html>
- גוטליב, ל' (2014, 13 לפברואר). בעלך שוטף כלים? כנראה שאתם לא עושים סקס. *הארץ*. נלקח מתוך <https://www.haaretz.co.il/magazine/premium-1.2243021>
- גולדן, ד' וברס, ח' (2012). הנוכחות החמקמקה של "רב-תרבותיות": פענוח ופעולה בשדה החינוך. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 35, 36-15.
- גופמן, א' (1973 [1957]). המאפיינים של מוסדות כוללניים. בתוך מ' ליסק (עורך), *סוגיות בסוציולוגיה: מבנה וריבוד חברתי: מקראה* (264-303). תל אביב: עם עובד.
- גיליגן, ק' (1995 [1982]). *בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה*. תל אביב: ספריית פועלים.
- גרפי, ח' (2015). *ילדים דחויים חברתית: תיאוריה ושיטת טיפול*. תל אביב: רסלינג.
- וולף, ני' (1992 [2004]). *מיתוס היופי: על השימוש בייצוגים של יופי נגד נשים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טל, א' ורחמים, ט' (2017, 1 בינואר). כואב הלב: כשלילד אין חברים. *Ynet*. נלקח מתוך <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4900437,00.html>
- יעקובי, א', בן-סעיד, ל'. ע', ואלבשן, י' (2015). *אדם אינו נולד לבד: הדרה חברתית בקרב תלמידים בחברה הישראלית*. קרית אונו: הקריה האקדמית אונו.
- כתריאל, ת' (1999). *מילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל*. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- מוס, מ' (2005). *מסה על המתנה: צורתו וסיבתו של החליפין בחברות הארכאיות*. תל אביב: רסלינג.

עמור, מ' (2002). אזרחות ישראלית: מרב-תרבותיות לבין-תרבותיות. בתוך ח' חבר, י' שנהב ו-פ' מוצפי-האלר (עורכים). *מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש* (244-271). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פורמן, מ' (1994). *ילדות כמרקחה: אלימות וצייתנות בגיל הרך*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פלד, ע', לחובר, ע', וקומס, מ' (2017). מבוא: נערות וגוף בישראל: סקירת ספרות. בתוך ע' לחובר, ע' פלד ו-מ' קומס (עורכות). *נערות וגופן מדברות, נכחות, נסתרות* (11-39). ירושלים: מאגנס.

צור, ד' (2017, 8 בינואר). כך תדעו אם הילד שלכם מאוים בבית הספר. *Ynet*. נלקח מתוך

<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4904435,00.html>

קן דרור, ה', פרנק-קמנצקי, י', ורדיאנו, ר' (2016). גיבוש צוות: האם מצאנו את הסוד למניעת שחיקה בצוות המטפל? *ביטאון הסיעוד האונקולוגי, כ"ח(1)*, 67-70.

רוזנטל, ר' (2014). סולידריות, גרסת העברית. בתוך י'. צ' שטרן ו-ב' פורת (עורכים). *מסע אל האחוזה* (72-93). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

רנאן, א' (2009). *על לאומיות וזהות יהודית*, תל אביב: רסלינג.

שינברג, ש' (2003). כוח דיסציפלינרי ואתיקה של העצמי בבית הספר: על תרומתו של פוקו למחשבת החינוך. *תיאוריה וביקורת*, 22, 133-158.

שלסקי, ש', אלפרט, ב' וצבר-בן יהושע, נ' (2013). המחקר האתנוגרפי על חינוך בישראל. בתוך ב'

אלפרט ו-ש' שלסקי (עורכים). *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים בחינוך* (21-66). תל אביב: מכון מופ"ת.

Aapola, S., Gonick, M. & Harris, A. (2005). *Young femininity: Girlhood, power, and social change*. New York: Palgrave Macmillan.

Ahn, J. (2010). The myth of American selfhood and emotion: Raising a sociocentric child among middle-class Americans. *Journal of Anthropological Research*, 66(3), 1.

Ahn, J. (2011). "You're my friend today, but not tomorrow": Learning to be friends among young U.S. middle-class children. *American Ethnologist*, 38(2), 294-306.

Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: A. A. Knopf.

Barreca, G. (2012). Are your work friends your real friends? *Principal Leadership*, 13(2), 68.

- Brandes, S. B., & Levin, D. (2014). 'Like my status': Israeli teenage girls constructing their social connections on the Facebook social network. *Feminist Media Studies*, 14(5), 743-758.
- Budgeon, S. (2006). Friendship and formations of sociality in late modernity: The challenge of 'Post traditional intimacy'. *Sociological Research Online*, 11(3), 1-11. Retrieved from <http://www.socresonline.org.uk/11/3/budgeon.html>
- Butera, K. J. (2008). 'Neo-mateship' in the 21st century. *Journal of Sociology*, 44(3), 265-281.
- Chin, E. (2001). *Purchasing power: Black kids and American consumer culture*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Collins, R. (2008). *Violence: A micro-sociological theory*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Cronin, A. M. (2014). Between friends: Making emotions intersubjectively. *Emotion, Space and Society*, 10, 71-78.
- Cronin, A. M. (2015). Gendering friendship: Couple culture, heteronormativity and the production of gender. *Sociology*, 49(6), 1167-1182.
- Deegan, J. G. (1996). *Children's friendships in culturally diverse classrooms* (1st ed.). London: Routledge.
- Devere, H., & Smith, G. M. (2010). Friendship and politics. *Political Studies Review*, 8(3), 341-356.
- Duits, L. (2008). *Multi-girl culture: An ethnography of doing identity*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Erdreich, L., & Golden, D. (2016). The cultural shaping of parental involvement: Theoretical insights from Israeli Jewish parents' involvement in the primary schooling of their children. *International Studies in Sociology of Education*, 26(1), 51-65.
- Evaldsson, A. (2007). Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 377-404.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (2nd ed., ed.). New York: Vintage Books.

- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. Houndmills, Basingstoke: Macmillan Press.
- Graziani, S. (2006). *Early adolescent experiences of friendships, peer relations and stress: Drawing on girls' impressions*. (Master's dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304928991). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304928991?accountid=14765>
- Gustafson, K. (2009). Us and them--children's identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and Education*, 4(1), 1-16.
- Hardy, J., Eys, M. A., & Carron, A. V. (2005). Exploring the potential disadvantages of high cohesion in sports teams. *Small Group Research*, 36(2), 166-187.
- Heaphy, B., & Davies, K. (2012). Critical friendships. *Families, Relationships and Societies*, 1(3), 311-326.
- Heiman, T. (2000). Quality and quantity of friendship: Students' and teachers' perceptions. *School Psychology International*, 21(3), 265-80.
- Hey, V. (1997). *The company she keeps: An ethnography of girls' friendships*. Philadelphia: Open University Press.
- James, A. (1996). Learning to be friends. *Childhood*, 3(3), 313-330.
- Kaplan, D. (2006). *The men we loved male friendship and nationalism in Israeli culture*. New York: Berghahn Books.
- Kaplan, D. (2018). *The nation and the promise of friendship*. New York: Palgrave Macmillan.
- Katriel, T. (2001). Lefargen: A study in Israeli semantics of social relations. In H. Herzog, & E. Ben Rafael (Eds.), *Language and communication in Israel* (pp. 31-52). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Killick, E., & Desay, A. (2013). Introduction: Valuing friendship. in A. Desay, & E. Killick (Eds.), *The ways of friendship: Anthropological perspectives* (pp. 1-19). New York: Berghahn Books.

- Kvist Lindholm, S. (2017). Students' reproduction and transformation of norms incorporated into a programme for social and emotional learning. *Ethnography and Education, 12*(3), 294-310.
- Lupton, D. (1998). *The emotional self: A sociocultural exploration*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- MacEvoy, J. P., & Asher, S. R. (2012). When friends disappoint: Boys' and girls' responses to transgressions of friendship expectations. *Child Development, 83*(1), 104-119.
- Mallory, P., & Carlson, J. (2014). Rethinking personal and political friendship with Durkheim. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory, 1-16*.
- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography, 16*(4), 433-467.
- McGraw, S. (2012). *Deep, deep, deep inside we're all friends: A qualitative study of how young girls engage, develop, maintain, and assess relationships with peers* (PhD dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1037816069). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1037816069?accountid=14765>
- McLeod, J. (2002). Working out intimacy: Young people and friendship in an age of reflexivity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 23*(2), 211-226.
- Merten, D. E. (1999). Enculturation into secrecy among junior high school girls. *Journal of Contemporary Ethnography, 28*(2), 107-137.
- Milman, N. (2011). Focused: How students construct attentiveness in first-grade classrooms. *Sociological Studies of Children and Youth, 14*, 77-107.
- Mitchell, C., & Reid-Walsh, J. (2005). Theorizing tween culture within girlhood studies. In C. Mitchell, & J. Reid-Walsh (Eds.), *Seven going on seventeen: Tween studies in the culture of girlhood* (pp. 1-21). New York: Peter Lang.
- Nukaga, M. (2008). The underlife of kids' school lunchtime. *Journal of Contemporary Ethnography, 37*(3), 342-380.
- Pahl, R., & Spencer, L. (2004). Personal communities: Not simply families of 'fate' or 'choice'. *Current Sociology, 52*(2), 199-221.

- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98-131.
- Rosenbury, L. A. (2011). Working relationships. *Washington University Journal of Law & Policy, 35*, 117-147.
- Scharf, M. (2014). Children's social competence within close friendship: The role of self-perception and attachment orientations. *School Psychology International, 35*(2), 206-220.
- Schwartz, B. (1967). The social psychology of the gift. *American Journal of Sociology, 73*(1), 1-11.
- Sibley, D., & Van Hoven, B. (2009). The contamination of personal space: Boundary construction in a prison environment. *Area, 41*(2), 198-206.
- Sommer, R. (2009). Personal Space. In Sage eReference, Sage publications (Online service), Sprecher, S. & Reis, H. T. (Eds.), *Encyclopedia of Human Relationships* (pp. 1126-1228). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc.
- Song, S., & Olshfski, D. (2008). Friends at work. *Administration & Society, 40*(2), 147-169.
- Symes, C. (2012). No time on their hands: Children and the narrative architecture of school diaries. *Time & Society, 21*(2), 156-174.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Thorne, B. (2005). Unpacking school lunchtime: Structure, practice and the negotiation of differences. In C. R. Cooper (Ed.), *Developmental Pathways Through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity as Resources* (pp. 63-87). Mahwah, N.J.: Psychology Press.
- Walker, D. I., Curren, R., & Jones, C. (2016). Good friendships among children: A theoretical and empirical investigation. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 46*(3), 286-309.
- Way, N. (2013). Boys' friendships during adolescence: Intimacy, desire, and loss. *Journal of Research on Adolescence, 23*(2), 201-213.

Winkler-Reid, S. (2016). Friendship, bitching, and the making of ethical selves: What it means to be a good friend among girls in a London school. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 22(1), 166-182.

Wyness, M. G. (2006). *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood*. New York: Palgrave Macmillan.

Zinn, J. (2007). Individualism. In Ritzer, G. (Ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Reference Online. Retrieved from http://www.sociologyencyclopedia.com/subscriber/tocnode.html?id=g9781405124331_1_yr2013_chunk_g978140512433115_ss1-32

Contents

Introduction	5
Methodology	12
Part One: Friendship in the Classroom	
Chapter One: “Sharing is Friendly”	18
Chapter Two: “She Helps Me a Lot!”	27
Chapter Three: “Saying Nice Things”	34
Chapter Four: “Truly a Loyal Friend” and “Traitor”	40
Part Two: Classroom Friendship	
Chapter Five: “Thinking as a Group”	43
Chapter Six: “Does Everyone Have a Work Partner?” and “We’re Working Alone”	49
Chapter Seven: “The Gift of Togetherness”	56
Chapter Eight: “Best Friends”	60
Conclusion	68
Epilogue: Friendship – Here, There and Everywhere	76
Bibliography	77

Abstract

This M.A. thesis studies the discourses, practices, performances and meanings of friendship between girls in elementary school, both from the perspective of the girls and from the perspective of their teachers. My ethnographic research was conducted by means of a year-long fieldwork, based chiefly on participant observation, in an elementary school classroom located at the center of Israel. I examine the characteristics of the “friendly” behavior to which the teachers socialized the students (such as sharing and “firgun”) and describe how the teachers broadened the definition of friendship, which is grounded in voluntary relationships, in order to encourage class-wide friendship and social cohesiveness. I reveal the social-cultural logics underlying these pedagogical concepts and messages and point to the myriad and contradictory purposes that the teachers wished to fulfill through the friendship discourse. Simultaneously, I contend that the girls ascribed different interpretations than their teachers to the characteristics of “friendly” behavior, added their own (such as insults) and rejected one of the rhetorical characteristics delineated by their teachers (“respect”). By doing so, and by employing additional school logics, the girls negotiated the nature of their friendships, managed the social power relations between them and marked more exclusive friendship boundaries than those of class-wide friendship. In this context, I shed light on the performative aspects of playing the role of “the good friend” and the moral claims that this role entailed. I claim that both the girls and their teachers were required to skillfully maneuver between the significant, and sometimes contradictory, demands set forth by the friendship discourse. By focusing on the issue of friendship, I wish to point to the girls’ agency as meaning-makers; to delineate the everyday modes by which the girls acted in the school’s crowded, surveilled and disciplined spaces in order to achieve recognition and appreciation, preserve their individuality and take part in identity work; and to draw attention to the logics of individualism, collectivism, pluralism and neo-liberalism upon which the school institution is based.

Tel Aviv University
The Gershon H. Gordon Faculty of Social Sciences
Department of Sociology and Anthropology

Friendship in the Classroom and “Classroom Friendship”:
Discourses and Performances of Friendship
between Elementary School Girls

This paper was submitted as the thesis for the M.A. degree
by: Thalia Thereza Assan

This study was carried out under the supervision of:
Dr. Michal Kravel-Tovi and Professor Hanna Herzog

August, 2018