

המחלה אצלך: גועל ובריונות ללא בריון

הפרק הרביעי של עבודת הדוקטורט בוחן קורבנות בכיתה מנקודת מבט מיקרו סוציולוגית בהתבסס על מחקר אתנוגרפי. הפרק מתמקד באופן בו קורבנות בכיתה מתחזקות, מבוצעת, ומפורשת על ידי תלמידים בבית ספר. מחקר מסוג זה מיישם את אחד העקרונות המרכזיים של סוציולוגיה של ילדות לפיו יש להתייחס לילדים כיצורים אקטיביים אשר מעצבים את עולמם (Corsaro, 2005; Prout and James, 1997; Jenks, 1982). זו גם כנראה הסיבה לכך שהעיקרון היחידי שמצוין בספרם של ג'ימס ופראוט המתייחס לשיטת המחקר הוא "אתנוגרפיה היא מתודולוגיה יעילה במיוחד לחקר ילדויות" (Prout and James, 1997, ראה גם Corsaro, 1997: 50; Monian, 2006: 245; James, 2001: 246).

היצע המחקרים אתנוגרפיים שמתמקדים בקורבנות לבריונות בבתי ספר זעום (למעשה, מחקרים אתנוגרפיים שמתמקדים בחיי ילדים בכלל הם מועטים ביותר (Hirschfeld, 2002)), ומחקרי בריונות, רובם ככולם, מתבצעים באמצעות שאלונים. כפי שחוקרים רבים ציינו, מצב זה מקשה להבין צדדים רבים של בריונות כגון האופי המוסרי שלה (Horton 2011), הדינמיקה הקבוצתית ומרכזיותה בשימור דחייה חברתית (Asher and Coie, 1990), החוויה וההבניה של קורבנות (Merten, 2000; Smith and Brain, 1996), והתרבות שמלווה אותה (Tersasahjo and Salmivalli, 2004; Mishna, 2003). כפי שסמית' כתב כבר לפני עשורים, "עבודה על בריונות בבתי ספר זקוקה לעוד מחקרים איכותניים ... בהתחשב בנפח העצום של המחקר, מפתיע כמה מעט אנחנו יודעים על היחסים של בריונות בבית ספר" (Smith, 1997: 251). הדגש הכמותי עודנו מאפיין את המחקר בנוגע לבריונות (Horton 2011).

דגש זה עיצב גם את התיאורטיזציה של בריונות. בריונות מומשגת באמצעות תיאוריה תפקידית המתמקדת ב"בריונים" ו"קורבנות", המלווה בהנחה, לעתים מפורשת ולעתים סמויה, שאחד הגורמים המרכזיים לבריונות הוא הבריון שנטפל לקורבנותיו. בעבודת השדה זוהה מקרה מבחן של דחייה חברתית חמורה, אשר לא תאמה להמשגה זו. סופיה היתה קורבן לדחייה חברתית עוצמתית במיוחד: כמעט כל התלמידים דחו את סופיה ופגעו בה, לפעמים במחוות "קטנות" כמו גלגול עיניים

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

או מבט ולפעמים בצעקות או אפילו משחקים שמטרתם להשפיל אותה, בהם השתתפו עשרות תלמידים. כמעט בכל אינטראקציה איתה היא הושפלה, ומצב זה נמשך למעלה משנה וחצי, עד שסופיה עברה בית ספר. עם זאת, בניגוד להמשגה הנפוצה, לא ניתן היה לזהות בריון או תוקף/ראשית שיצרו את קורבנותה.

על בסיס ניתוח קפדני של אינטראקציות עם סופיה ואל מולה ארצה לטעון שכדי להבין את האופנים בהם בריונות ללא בריון התאפשרה יש להבין את ההבניה החברתית של סופיה, כמגעילה, הבניה שיוצרה באופן מתמשך על ידי אינטראקציות פרשניות שוטפות, ושיצרה סט התנהגויות שכוונו כלפי סופיה. כלומר, התצפית הארוכה וההכרות המעמיקה עם השדה ישמשו כדי לבאר את מערכת המשמעות של הילדים בכיתה, בכדי להבין את ההיגיון הפנימי של הפעולות וההתנהגויות שלהם במונחיהם. תפיסה זו של העבודה האתנוגרפית, שמזוהה יותר מכל עם קליפורד גירץ, רואה באנתרופולוגיה "ביאור של ביאורים" (גירץ, 1990: 17), ובתרבות מסגרת-הקשר, "משהו שבתוכו אפשר לתאר אירועים תיאור מובן" (שם: 25). בפרק אנסה להבין את מערכת הפרשנות של התלמידים בכיתה כדי לתאר, ראשית, את ההבנה וההבניה של סופיה בכיתה, ושנית את האופן בו הבניה זו, או מערכת המשמעות שבתוכה הילדים/ות חוו והבינו את האינטראקציה החברתית עם סופיה, "ייצרה" מעין מפעל דחייה קולקטיבי ומקיף של סופיה אשר התקיים במשך ארבעה עשר חודשים לכל הפחות, וכלל כמעט את כל התלמידים בבית הספר, וזאת בהיעדרו של בריון או מנהיג/ה.

יש לציין, שככל מחקר אתנוגרפי בודד, כך גם המחקר הנוכחי אינו מאפשר הכללה על בסיסו, ויש להיזהר מלפרש אותו באופן כזה. בפרט, אין בכוונתי לטעון שהתצורה המסוימת שזוהתה כאן פועלת בכל מקרי הבריונות או ברובם. המטרה היא אחרת, ברצוני להצביע על דוגמא לקונסטלציה חברתית בה בריונות מתקיימת ללא בריון מוביל, ולתאר את האופן בו תרבות מייצרת מיקום חברתי שכזה. אני מקווה שהמנגנון שמתואר כאן ייבחן במחקרים עתידיים שיוכלו לזהות מנגנונים דומים, או מנגנונים אחרים, ולאחר הצטברות מחקרים ייתכן ואף ניתן יהיה להציע קלסיפיקציה של אופני דחייה. מחקר זה מהווה צעד אחד בדרך ארוכה, שאני מאמין לחשובה ואף הכרחית לצורך הבנת שוליות בכיתה.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

ככל מחקר אתנוגרפי מטרת המחקר היא להגיע לתובנות עומק אשר אפשריות רק תוך כדי שהות משמעותית והשתקעות בשדה המחקר.

בחלקו הראשון, הפרק מתאר בפרוטרוט את חווית החיים של סופיה בבית ספר, תיאור המנכיח את היעדרו של בריון ראשי שהוביל את הדחייה. החלק השני של הפרק מתמקד בגועל. ראשית, הפרק מבסס את הטענה שהתלמידים התייחסו לסופיה כפי שמתייחסים לדבר מגעיל. בהמשך, מנותח האופן בו גועל פעל והפעיל תלמידים וכיצד פעולה זו ארגנה את הדחייה מסופיה. דיון זה מתמקד בשני מנגנונים (Gross, 2009) שתיווכו בין הגעלות מסופיה לבין דחייתה הקולקטיבית: הימנעות ממגע ושליטת זכויות חברתיות. בחלק השלישי של הפרק נערך דיון בהצעה של ת'ורנברג להמשיג בריונות באמצעות סטיגמה (Thornberg, 2015). תוצאות הפרק תומכות בהמשגה זו ומראות שמנגנון דומה מאוד לזה שזוהה במחקרים תצפיתיים שנערכו במיקומים מגוונים כמו נורבגיה, ארצות הברית, אנגליה, ויפן עיצב את הדחייה גם במקרה של סופיה. בחלק מוצע פיתוח לדיון שהתחיל ת'ורנברג בנוגע להלימה ולהבדלים בין סטיגמה לבין קורבנות בכיתה. בחלק האחרון של הפרק מוצע שהממצאים שעולים בו מקדמים חשיבה על סוגים שונים של קורבנות בכיתה, ביניהם, בריונות ללא בריון, וכן מוצעת המשגה ראשונית של תצורת בריונות זו.

1.1. אתיקה

המחקר מעלה שאלות אתיות רבות. ראשית אציין שהתוכנית בה סופיה והתלמידים האחרים למדו אישרה את התצפית וקבעה את תנאיה. כל הילדים וההורים בכיתות בהן נערכו תצפיות חתמו על טפסי הסכמה. נאמר לתלמידים מספר פעמים שבכל שלב הם יכולים לבחור שלא להשתתף במחקר. סוגיות אתיות אינן מתמצות בפרוצדורות הללו, והן חלק מתמשך מהמחקר (Lindsay, 2000). ואכן, לאורך כל המחקר עלו שאלות אתיות. במהלך המחקר ניסיתי לקחת את ה"least adult role" (Mandall, 1988), כלומר, להפעיל את הכח והסמכות שיש ברשותי מעצם היותי מבוגר לעתים נדירות ככל שאפשר וזאת כדי לגרום לילדים לבטוח בי ולחשוף בפניי חלקים מעולמם שהם לרוב חוששים לחשוף בפני מבוגרים (לפי פאנש (2002) אותו כח היררכי שיש בחוקר כמבוגר הוא גם הסיבה המרכזית לכך שיש לדון באתיקה במחקר עם ילדים בנפרד מאתיקה במחקר באופן כללי). עם

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

זאת, לעתים, שיקולים אתיים גברו על הרצון שלא להפעיל את סמכותי, בעיקר במקרים של הפעלת אלימות כלפי תלמידים אחרים.

פישר (Fischer, 2013) כותב ש"חוקרים של נוער בסיכון נשארים לבדם אל מול ההחלטה כיצד ליישב את המתח שבין חובותיהם המדעיות ליישום מחקר איכותי לבין האחריות האנושית להגן על מושאי המחקר שלהם" לנד (Land: 100-101) מתייחסת לקורבנות לבריונות בהקשר זה וכותבת ש"נערים שהם קורבנות לבריונות נמצאים במצב בו הם לא יכולים לברוח בכוחות עצמם. בהתאם לכך, סוגיות אתיות עולות כיוון שהחוקר נדרש לאזן בין מטרות מדעיות ואיכות מחקרית לבין אחריות להגן עליהם מנזק. את המתח הזה מסבכת עוד יותר המחויבות לכבד ולהגן על הזכויות והסודיות של הנחקרים."

בנוגע לשאלה כיצד לפעול אל מול פעולות של אלימות, נשענתי על פישר ועל לנד. לפיהם, גם מבוגרים וגם ילדים מעוניינים שחוקרים יפעלו כאשר פעולות בריונות מתרחשות. בהתאם לזאת, בכל פעם שראיתי פעולה בריונות, כלומר, הפעלת כח א-סימטרי וחוזר כלפי תלמיד או תלמידה התערבתי להפסיק זאת, כך גם לגבי סופיה. למעשה, מהר מאוד, סופיה מצאה בי מקלט ובילתה חלק מהזמן שלה איתי. אין ספק שהדבר פגע מעט במחקר - בהפסקות, כאשר סופיה ישבה לידי, תלמידים הציקו לה הרבה פחות. עם זאת, לצורך הטענה שמועלת בו, אני לא חושב שהעובדה שלעתים הייתי מקלט עבור סופיה פגם בהבנת מצבה, או בהבנת הפרשנות של תלמידים בכיתה למצבה.

למרות ניסיונותיי, לא הצלחתי לעזור לסופיה לצאת ממצבה באופן כללי. היא הביעה בפני את מצוקתה הרבה, הבעה שהגיעה לשיאה בדוגמא שהבאתי בתחילתה המחקר. בעקבות תיאור זה הלכנו יחד למנהלת, שהבהירה לי שהיא מודעת למצב, ושהיא מנסה לפעול לשנותו. שתי שיחות דומות התנהלו עם המנהלת בשלבים מאוחרים יותר, שתיהן לא הובילו לתוצאה הרצויה. מצבה של סופיה בבית הספר לא השתנה. יתרה מזאת, למרות רצונה של סופיה לעבור לבית ספר אחר, בעקבות התנגדות למעבר כזה מצד אמה, הדבר לא הסתייע עד לסוף חטיבת הביניים.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

לצד זה, יש לציין שסופיה הבינה היטב את גבולות השפעתי וביקשה ממני להשתמש בכח שלי באופן המוגבל שביכולתי. שעתיים לאחר שתיארה בפניי את סבלה, בציטוט המופיע מעלה, סופיה ניגשה אליי שוב ואמרה:

"אם אתה כותב אני רוצה שתכתוב על זה, שידעו – מה את רוצה שאני אכתוב? – על מה שקורה לי

בחיים, שלא מתייחסים אליי טוב – למה? – שיבינו על החיים של הילדים – מה? – לא יודעת,

פשוט... פשוט רוצה שידעו את זה, פשוט שידעו.

אני מקווה שבפרק הזה אני עומד בציפיות שלה.

1.2. החיים של סופיה בכיתה

עבודת השדה בוצעה במשך ארבעה עשר חודשים בתוכנית אחר הצהריים בבית ספר "ענפים" (שם בדוי), השוכן בדרום תל-אביב-יפו, בשכונה שמרבית תושביה הם ממעמד סוציו-כלכלי נמוך.

הלימודים בתוכנית היו דומים מאוד ללימודים בבית הספר: הם התקיימו במבנה בית הספר, מרבית השיעורים התנהלו כשיעורים פרונטאליים, הושם דגש רב על משמעת והתנהגות "טובה" תוך שימוש

תדיר בצעקות ועונשים, והתלמידים נחלקו לכיתות לפי שכבת גיל בה למדו במהלך היום (כל שיכבה שבמהלך היום היתה מורכבת משתי כיתות אוחדה לכיתה אחת), בה הם המשיכו ללמוד מהשעה

14:30 עד השעה 18:00. הקבוצה שסופיה היתה חלק ממנה כללה 18 תלמידים.

במהלך התצפית נכנסתי לשיעורים וישבתי בהפסקות כצופה באינטראקציות, ובסך הכל נכחתי ב-

120 ימי תצפית באורך שלוש שעות כל אחד. בנוסף יצאתי לטיול שנתי עם הילדים, והעברתי

בשיתוף עם משוררת סדנת כתיבה ויצירה בתוכנית. סופיה, הילדה בה המחקר מתמקד, היתה

בכיתות ד'-ה' בזמן המחקר.

בחלק זה אתאר את החיים של סופיה בבית ספר: בזמן השיעור ובהפסקות, בכיתה ובחצר בית

הספר. החיים של סופיה בבית ספר היו חיים של דחייה מתמדת, על ידי כל הילדים בכיתה, וילדים

רבים שאינם לומדים בכיתה. ביומי הראשון בתצפית, תיעדתי את האינטראקציה הבאה שעוד לא

ידעתי לקטלג כאינטראקציה נפוצה.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

במהלך השיעור, סופיה נעלבת מספר פעמים, בכל פעם היא נעמדת באופן הפגנתי, מסובבת את גבה למרכז הכיתה, בפרצוף של עצב מוחצן (קיפול הפה כלפי מטה), ומשלבת ידיים על החזה. בכל אחת מהפעמים הללו, לאחר זמן קצר היא מסתובבת חזרה לכיוון מרכז הכיתה, מדברת/משחקת עם הילדים, ואז היא שוב מסתובבת בעלבון (אני לא מצליח לעקוב אחרי האינטראקציות ולהבין מה מעליב אותה).

הכיתה משחקת משחק שאני לא מכיר, המשחק דורש שהם יעמדו במעגל ויחזיקו ידיים. הילדים מבקשים ממני להצטרף למעגל, ואני מסכים, מה שמקשה עליי להמשיך לראות את סופיה. סופיה לא מצטרפת למעגל. היא הילדה היחידה שנשארת בחוץ, נעלבת שוב, הפעם היא מגיבה באופן עוצמתי יותר, בדומה לפעמים הקודמות היא מסובבת את הגב לכיתה אך הפעם הולכת לעמוד בקצה הכיתה עם הפנים לפינת הקירות שליד הדלת, ונשארת שם זמן רב, בערך חמש דקות. היא לא זוכה לשום תגובה, הילדים והמדריך ממשיכים כרגיל, באיטיות ובהדרגה סופיה חוזרת למרכז החדר - האזור בו הפעילות מתקיימת. היא מתקרבת למעגל, מגששת לאט ומחפשת שיתנו לה מקום להיכנס, גם בשלב הזה המדריך והילדים לא מתייחסים אליה, אחרי שהיא רואה שלא מזמינים אותה באופן אקטיבי היא אומרת בקול שקט "אני רוצה גם להשתתף", גם אמירה זו לא זוכה להתייחסות, אני כמעט בטוח שהמדריך לא שמע את זה ושהילדות התעלמו בכוונה, בשלב הזה אני מפנה לה מקום לידי ואומר לה "בואי תהיי פה", הילדה שעומדת לידי, שעכשיו סופיה עומדת ביני לבינה, מגיבה בפרצוף כעוס.

הדוגמא הזו היא סמלית במידה רבה. כפי שאראה בהמשך, היא חושפת את אחת הדינמיקות המרכזיות ביחסים של תלמידי הכיתה עם סופיה: שילוב ידיים בצורה מתואמת, אך ללא מנצח, בכדי למנוע ממנה להיות חלק מהקבוצה.

כשהתחלתי את עבודת השדה סופיה כבר תמיד-ישבה-לבד, מעולם לא ראיתי אותה מנסה להתיישב ליד תלמידה אחרת או מצב בו תלמידה הציעה לה לשבת לידה. סידורי ישיבה בכיתה הם בעלי משמעות חברתית רבה. ילדים לעתים קרובות מזמינים אחרים לשבת לידם או מציעים את עצמם כשותפים לשולחן. במקרים של קירבה בין הילדים ההיענות היא לרוב מיידית, במקרים בהם מטרת ההזמנה היא לשנות מצב קיים – לדוגמא, השלמה לאחר ריב או ניסיון ליצור קירבה שלא היתה

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

קיימת קודם - תגובות נעות בין הסכמה בהיסוס לבין דחייה. דחייה לרוב תוצדק באמצעות תירוץ, כאשר התירוץ הנפוץ ביותר הוא שהתלמיד/ה הבטיח/ה כבר למישהו אחר לשבת לידו/ה (אם הם באמת קבעו עם מישהו אחר הם יכולים להציע פיצוי, לרוב בדמות ישיבה יחד בשיעור הבא). בעבודת השדה תועדו דוגמאות רבות של הצעות והיענויות לסידורי ישיבה. הישיבה לבד אינה רק ביטוי לדחייתה של סופיה, היא גם פועלת להעצמתה: אחד העונשים הנפוצים שמורים מטילים על תלמידים שהפריעו במהלך השיעור הוא להעביר אותם מקום. כיוון שסופיה יושבת לבד, לעתים קרובות העברת מקום משמעה העברת מקום ליד סופיה.

(פעם שלישית שניר "מפריע" במהלך השיעור)

מורה: "ניר! תעבור מקום, יש ליד סופיה" (ילדים צוחקים, מישהו אומר "יאללה ניר תעבור")

ניר: "לא, לא לשם" (המבט שלו חמור ומפוחד)

מורה: "תעבור!" (ניר הולך מעט ונעצר, נעמד במרכז הכיתה) "נו!" (ניר משפיל ראש ומצמצם

בעיניו במהירות רבה, הצחוקים בכיתה מפסיקים ומתחלפים בשקט)

מורה: "ניר! שב!" (ניר ממשיך לעמוד במבט מושפל ולא מגיב) "ניר!" (ממשיך לעמוד ולשתוק)

ניר: "נו בבקשה"

מורה: "אתה רוצה שאני אשלח אותך למנהלת?" (האיום הזה מאוד מפחיד אותו, כנראה בגלל

שהוא חושש שהיא תדבר עם אביו שיגיב לשיחה כזו בנוקשות)

ניר: "אז לא לשם"

מורה: "זה נראה לך שאנחנו עושים משא ומתן?"

ניר: "אבל אני לא עובר ליד בנות"

מורה: "אין דבר כזה"

ניר: "אז לשולחן אחר" (שקט בכיתה. עניין רב במה שיקרה)

אושר: "נו, אתה מבזבז לנו את השיעור"

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

סופיה: "תעבור כבר וזהו"

אושר: "מה אתה מעדיף לצאת או סופיה?"

ניר: "זה לא קשור לסופיה, אני לא יושב ליד בנות"

סופיה: "אתה ממש מעליב אותי אתה יודע?"

אושר: "מה הבעיה שלכם עם סופיה, היא גם ילדה, היא גם בן אדם, היא כמוני כמו רונה כמו

... לידנו אין לך בעיה"

ניר: "זה לא קשור לסופיה!"

אושר: "כן, בטח!" (בציניות)

(בסופו של דבר ניר לא ישב ליד סופיה ועבר לשולחן של המורה)

האינטראקציה הזו נמשכה זמן רב, למעלה משלוש דקות, אשר בכל שניה מהן ניר וסופיה סבלו. חשוב לשים לב שניר, התלמיד ש"מבצע" את פעולת הדחייה, סובל מאוד ומחכה בקוצר רוח שהקונפליקט יסתיים. הוא מפחד מהאפשרות שיאלץ לשבת ליד סופיה, ומצד שני חושש מאוד מהחמרה בעונשו שעלולה לגרור הענשה חמורה גם בבית. ניכר שהוא מחכה בקוצר רוח שהאינטראקציה הזו תסתיים, כל סיום שלא יכלול את כך שישב ליד סופיה. ניר הוא זה ש"מבצע" את פעולת הדחייה, אך קשה מאוד לחשוב עליו כעל בריון, ונראה שהפעולה נכפת עליו ולא הוא שיוזם אותה.

כדאי לשים לב גם לתגובה של אושר, שמעמידה פנים¹ שהיא תומכת בסופיה ובכך מנכיחה עוד יותר את דחייתה. בראיון שמבצע ת'ורנברג (Thornberg, 2015), נאשד, אחד התלמידים המרואיינים, אומר בהתייחסו לילדה דחוייה "כשמורה בסביבה, אנחנו מעמידים פנים שאנחנו נחמדים אליה, אבל אני מבטיח לך שאין אף אחד בכיתה שהיה רוצה להיות איתה". בדומה, המארוס וקאיקונן

¹ פרשנות פעולתה כהעמדת פנים מבוססת על הכרות עם השדה ועל כך שאושר יזמה גם היא פעולות דחייה מסופיה, לרבות סירוב לשבת לידיה: באינטראקציה שהתרחשה סמוך לאירוע זה, אותה מורה העביר את אושר, מורה: "שבי ליד סופיה" אושר מסרבת בשתיקה מורה: "נו" אושר: "למה שם?" מורה: "כי זה המקום שפניו". רונה, שיושבת בשולחן הצמוד, מצילה אותה ואומרת "הנה שבי במקומי" והולכת לשבת במקום אחר, המורה שמח שהעימות נפתר.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

(Hamarus and Kaikkonen 2008) מתייחסים ל"מסר כפול" שתלמידים מביעים ביחס לקורבנות ותלמידים דחויים שנועד "להונות (con) את המורים" (שם).

הצורך ב"מסר כפול" או דו הכיווניות של הפעולה – לרצות את המורים ולפגוע בסופיה - נובע מהמבנה המוסדי ההיררכי בו הילדים נתונים לפיקוח מתמיד על התנהגותם (פוקו, 2015: 213-242). כפי שקולמן מציין, "אותו תהליך שעוברים אסירים בבתי כלא ופועלים במפעל מתרחש גם בקרב תלמידים בבית ספר" (Coleman, 1961), והתהליך הזה מייצר תגובה קולקטיבית, שבאה לידי ביטוי בקיומה של תרבות נגד. דה סרטו מתאר מצב דומה של שימוש חתרני במבנה כפוי. בין אופני השימוש אליהם הוא מתייחס לשימוש בשיח כפוי באופן שמשנה את משמעותו (דה סרטו, 2012: 86-91). במספר הקשרים, התלמידים ב"ענפים" השתמשו בשיח שסגל בית הספר כפה והטעינו אותו במשמעות אחרת, לפעמים הפוכה לחלוטין. השימוש הזה לעתים נהיר גם למורים, אך קשה להם להתנגד לו כיוון שכביכול מדובר בביטויים שתואמים לשיח הרשמי של בית הספר. במקרה המוצג מעלה, השימוש "החתרני" בשיח בית ספר הוא שימוש בכלים שאמורים להגן על סופיה בכדי לפגוע בה. הדבר מבטל כליל את ההגנה שבית הספר מנסה לספק.

תלמידים יודעים שכיוון שסופיה יושבת לבד היא "עונש פוטנציאלי". הם מתייחסים לכך מפורשות והיא שומעת אותם חושבים עליה כעל עונש.

שלי בועטת לאלעד בכיסא, אלעד צוחק בהנאה צחוק מתגלגל, נהנה מתשומת הלב של מלכת הכיתה, ובין גלי הצחוק אומר "היא [אלעד צוחק], היא תעביר אותך ליד סופיה". לא נראה שהוא מקדיש מחשבה לכך שסופיה נמצאת בסמוך אליהם. "אלעד שמעתי את זה!" סופיה נזפת בו בכאב. אלעד מתעלם ממנה וממשיך להתמקד בשלי "היא תעביר (צוחק)" - "שמעתי את זה!" סופיה אומרת בשנית - "מה זה קשור אלייך?" אלעד מגיב לסופיה. "מה זה קשור אליה" שלי חוזרת על דבריו בטון סרקסטי.

אלעד מתייחס להעברת מקום ושיבה ליד סופיה כעונש פוטנציאלי חמור. סופיה שומעת את זה ומביעה את עלבונה, דבר שמבחינת אלעד ושלי רק מצדיק אותו. כשהעונש הזה מופעל על ידי מורים, ההשלכות עלולות להיות הרסניות, כפי שקרה במקרה של ניר.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

החיים בכיתה מייצרים קירבה כפויה לסופיה בהקשרים נוספים, אחד המרכזיים בהם הוא עבודה קולקטיבית של הכיתה כולה או עבודה בקבוצות.

התלמידים מתבקשים להתחלק לקבוצות. סופיה מתהלכת בחדר בין הקבוצות השונות במבט מבולבל. המדריך מזהה את המצוקה שלה ופונה אליה "את תצטרפי לג'וזפין". אז הוא פונה לג'וזפין ואומר "סופיה מצטרפת אליכם לקבוצה".

ג'וזפין מתלבטת מספר שניות עד שהיא משיבה, "שתהיה איתם", בעודה מחווה לעבר הקבוצה של הבנים. המדריך מגיב במבט שאומר "אין מה לעשות" – החלטי ומזדהה, ואומר "הם קבוצה של רק בנים." הוא מניח כיסא בשביל סופיה ומתקרב לקבוצה, "בנות אני מבקש שסופיה תהיה חלק מהקבוצה" אף אחת לא מגיבה, הוא חוזר "אני מבקש שסופיה תהיה חלק מהקבוצה." אופק עונה משהו בטון מתנגד בשקט, לא הצלחתי לשמוע מה.

לאחר חלוקה לקבוצות בשיטת מספרים סופיה הולכת לפינה המיועדת לקבוצה אליה נבחרה "פה זה שלוש?" היא שואלת את דניאלה ודניאל שמשוחחים זה עם זו. דניאלה מחייכת בפליאה ובאמפתיה שואלת את דניאל "איך זה שתמיד היא איתך?". היא רואה את המבט שלי ומוסיפה בקורקטיות "כן, פה זה שלוש סופיה"

לצד עבודה בקבוצות לעתים קרובות בשיעורים מתקיימות פעילויות קולקטיביות שכל חברי הכיתה משתתפים בהם.

הילדים מתבקשים לקחת עיתונים מהשולחן שליד שולחן המורה, סופיה היא אחת הילדות הראשונות שניגשות לשולחן, המולה גדולה, הילדים מתגודדים סביב השולחן ורבים על עיתונים. כנראה שהילדים האחרים חוטפים לסופיה מהיד כל עיתון שהיא מנסה לקחת, אני ראיתי את זה קורה פעם אחת אבל מרבית הזמן הם הקיפו את השולחן בצפיפות כך שלא ניתן היה לראות מה מתרחש סופיה (בצעקה רוטנת): "למה כולם לוקחים ממני עיתונים!" איתי: "תשתקי כבר!" סופיה נשארת בסוף ללא עיתון למרות שהיתה אחת הראשונות שניגשה לשולחן.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

בדומה לדוגמת המעגל, דוגמא זו מציגה מצב בו אינטראקציה יזומה "מלמעלה", על ידי סגל בית הספר, מאפשרת לילדים להתעלל בסופיה במשותף ובתיאום. כך, דווקא הפעולות שבית הספר, שאמור להיות אמון על הגנה של סופיה, מארגן, הן אתר מרכזי בו ילדים דוחים את סופיה ביחד כקולקטיב. יש לשים לב שגם במקרה זה מדובר בדחייה שהתלמידים מייצרים יחד, בתיאום, ובאופן סמוי שחומק מעיני המורה.

פעולות מאורגנות מקשות על סופיה יותר מאשר פעולות לא מאורגנות. בזמן פעולות לא מאורגנות, כמו זמן חופשי בהפסקות, תלמידים לרוב מתחלקים לתת קבוצות, מה שמעניק לסופיה יותר חופש, בעיקר באמצעות האפשרות לבחור להיות לבד (כפי שעשתה משלב מסוים במהלך עבודת השדה, פעולה ששיפרה מאוד את חיי היומיום שלה). כלומר, למרות רצונו הכנה של סגל בית הספר להפסיק את דחייתה, הוא זה שמארגן את ההקשרים בו ילדים יכולים לדחות את סופיה ביחד כקולקטיב. עם זאת, יש לציין שלעתים אינטראקציות קולקטיביות מאורגנות פועלות גם בכיוון ההפוך, כפי שאמר לי מרואיין שהיה ילד דחוי בעברו, "כילד דחוי, דווקא חיכיתי לפעולות מאורגנות – זה היה עדיף מכלום". פעולת צוות בית הספר אומנם מחריפה את הדחייה, אבל תלמידים מציקים לסופיה באופן תמידי, גם ללא שום ארגון מלמעלה.

יאיר פונה לסופיה: "למה את אוספת את השיער ולא מפזרת אותו?"

סופיה: "למה יש לך מה להגיד על כל דבר?"

יאיר צועק: "כי בא לי!"

נאור נכנס לכיתה

סופיה: "אז שלא יבוא לך"

נאור: "מה לא יבוא? מי שואל אותך?"

סופיה: "לא דיברתי אליך"

נאור: "אנחנו לא שואלים אותך! אנחנו לא שואלים אותך!" (נצמד

אליה)

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

אני: "נאור!"

נאור מסתובב לכיווני ושואל: "מה?" כאילו הוא באמת לא יודע על מה אני מדבר, והולך

למושבו ברוגע.

האינטראקציה מתחילה כשיחה רגועה יחסית, התגובה של סופיה עוינת, והיא מולידה בתורה אגרסיביות והוקעה, אך מה שחשוב לעניינו הוא פעולתו של נאור. נאור, ילד מקובל, נכנס לכיתה ומצטרף לאינטראקציה הקיימת כאילו מדובר בsetting מוכר שהוא פועל בהתאם להוראות בו. הוא לא יודע מה קרה קודם אך הוא מיד צועק על סופיה. הדבר חזר על עצמו פעמים רבות כאשר כמעט כל ילד או ילדה יכלו להצטרף באופן כזה לאינטראקציית דחייה. במקרה הזה הצטרפותו של נאור הופכת את ההוקעה לקולקטיבית, הן מעצם הצטרפות למה שהיה עד כה עימות בין שניים והן מבחינת המעבר לדיבור בגוף ראשון רבים, אנחנו. לבסוף, כשאני מפסיק אותו, הוא עובר חזרה ל setting כיתתי כאילו לא התרחשה אינטראקציה משמעותית.

1.2.1 בריונות ללא בריון

בעשור וחצי האחרונים אנחנו עדים לנסיקה בכמות המחקרים המתמקדים בבריונות בבתי ספר (לסקירות ראה (Hong and Espelage, 2012; Hymel and Swearer, 2015). מרבית המחקרים, מתמקדים בשלושת התפקידים המרכזיים שזיהה אולביוס (Olweus) במחקרו החלוצי מ-1978: בריון, קורבן, ובריון/קורבן (מי שהוא גם בריון וגם קורבן), לרבות המחקרים שמתייחסים לעמדות תפקיד נוספות בבריונות (Christina Salmivalli, 2010; Christina Salmivalli, Lagerspetz, 1996; Björkqvist, Österman, and Kaukiainen, 1996). עדשה מחקרית זו מלווה בהנחה שישנם תלמידים שהם בריונים, כעמדת סטטוס שאינה תלויה אינטראקציה, ושהקיום של בריונים הוא גורם מרכזי לתופעת הבריונות. למעשה, כמעט כל המחקרים שמנסים להסביר בריונות נשענים על תפיסה זו (לביקורת על דגש זה שמתמקדת בהזנחת ההקשר המוסדי או המוסרי של בריונות ראה Horton 2014; Milner 2013; Thornberg 2015; Viala 2011).

תיאורטיזציה זו לא מצליחה להסביר את המקרה של סופיה. ראשית, מתוך 17 חבריה לכיתה 14 יזמו אינטראקציות דחייה שלה, כלומר, מילאו את פונקציית ה"בריון" באינטראקציה, והיוזמה חולקה

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

בין התלמידים באופן כמעט שוויוני. לכן, לא ניתן להצביע על תלמיד שהיה ה"בריון", שהוא/היא הם אלה שהתעללו בסופיה או הובילו את ההתעללות בה - או שמדובר כמעט בכל התלמידים או באף אחד מהם. שנית, אינטראקציות רבות הן אינטראקציות של דחייה שמבצעים התלמידים כולם: כולם לא נותנים לה להיכנס למעגל, כולם לוקחים ממנה את העיתונים, בכל חלוקה לקבוצות ובכל העברת מקום לידה כל ילד מגיב בהתנגדות.

יש להוסיף שגם הסבר נפוץ למוטיבציה של בריונים לא תואם למקרה הנוכחי. מחקרים רואים בניהול עמדה בהיררכית הסטטוס הכיתתית גורם מרכזי לבריונות (Salmivalli and Petes, 2009: 327-). עם זאת, במקרה של סופיה, לא תועדה אף אינטראקציה בה הדחייה נעשתה כחלק ממאבק על מיקום בהיררכיית הסטטוס. כנראה שהדבר נבע מכך שקל מאוד להשפיל את סופיה, ופעולה שנגישה לכולם אינה יכולה להוות בסיס לבניית סטטוס. ממצא זה תואם למחקרים חלוציים בנושא: כפי שהראו לאחרונה פאריס ופלמלי (Faris and Felmlee, 2014, 2011, 329). על מנת שאלימות תתרום לסטטוס של תלמיד עליה להיות מופנה לאחר בעמדת סטטוס דומה. מילנר הציע טענה דומה (Milner, 2004) באומרו שפגיעה במי שבתחתית היררכיית הסטטוס אינה תורמת למיצובו של הפוגע. בנוסף, ילדים שלא מכירים את סופיה, מכיתות נמוכות או גבוהות יותר, דחו אותה, דחייה שקשה לפרש כקשורה לעמדת סטטוס שכן היא לא חלק ממערכת הסטטוס המיידית שלהם. לבסוף, שלושה תלמידים מכיתה של סופיה לא יזמו אינטראקציות השפלה של סופיה, מעולם לא צפיתי באף אחד משלושתם מציק לה, עילאי אף ישב לידה פעם אחת, ותמרה הסכימה לקבל חיבוק מסופיה לכבוד יום הולדתה מול כל הכיתה, אך גם לא ראיתי אף אחד מהם מגן עליה כשתלמידים אחרים היו מציקים לה. תלמידים אלה נבדלו זה מזה באופן ניכר בעמדת הסטטוס שלהם: תמרה היתה ילדה "חנונית", שמיקומה בהיררכיית הסטטוס הכיתתית נמוך, קורל היתה ילדה מקובלת מאוד, אילי היה ילד מקובל יחסית שהגיע לכיתה באמצע השנה, הבין מהר מאוד שהיחס הכללי כלפי סופיה הוא של דחייה והשפלה ובחר שלא לשתף עם כך פעולה.

אי הלימה זו בין התיאורטיזציה הנפוצה לבריונות לבין הדחייה של סופיה מעלה שאלה בנוגע למנגנון הייצור של הדחייה. הדחייה של סופיה היא פרויקט חברתי מורכב ביותר: עשרות ואולי מאות תלמידי בית הספר דוחים אותה באופן מתמשך בתיאום כמעט מושלם. פרויקטים מסדר גודל כזה לרוב

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

דורשים הנהגה וניהול, אך אם אין בריון, ודחיית סופיה לא תורמת לניעות או הגנה על עמדת סטטוס – מה גורם לילדים האחרים להציק לה כל הזמן? מה מארגן את הפרויקט החברתי שהוא הדחייה של סופיה?

1.3. גועל ודחייה חברתית

כמעט השתתפתי ב"משחק המחלה". ישבת על אחד מספסלי האבן בחצר הפנימית של בית הספר - מעין פטיו ללא תקרה בשטח של כחמישים מטרים, ג'אנט רצה לעברי, תפסה לי את היד וצעקה "המחלה אצלך". כמו כל אנתרופולוג שמחתי על מחווה שמעידה על "כניסה לשדה", על כך שהתלמידים מכלילים אותי במשחק, אבל בחרתי לא להשתתף, אולי לא היה לי כח לרוץ ואולי חשתי שמשוהו במשחק הזה לא כשורה. השתמשתי בתגובה "לא בעסק" שאופק השתמשה בה כמה דקות לפני כן, שמח שהיא התגלתה שימושית ואף אפשרה לי להביע את בחירתי לא להשתתף במשחק "מבפנים". אוליב צעקה "לא, זה היה אחרי!", טוענת שה"לא בעסק" שצעקתי לא תקף, טענה נכונה לפי החוקים של המשחק. ג'אנט, שהיתה בתפקיד התופסת, באה לעזרתי "לא, לא הוא אמר לא בעסק". הם המשיכו לתפוס אחד את השני ולהעביר את המחלה מזה לזו.

שבוע אחר כך ישבתי באותה חצר פנימית ודיברתי עם נעמי ושרה. סופיה הלכה לכיוונינו. כשנעמי ראתה זאת היא החוותה בראשה לכיוון סופיה בעודה מביטה אל שרה כדי לסמן לה שסופיה מתקרבת "יש לה חברים בכלל?" היא שאלה את שרה "שמעתי שאחת, בכיתה ב'" שרה ענתה בזלזול. למיטב ידיעתי, אותה חברה מכיתה ב' לא באמת היתה קיימת. סופיה היתה בכיתה ד' ושרה ונעמי בכתה ג', כיתה ב' היתה עולם חברתי נחות מזה של שלושתן. סופיה הגיעה אלינו ופנתה אליי.

סופיה פנתה אליי ושאלה "היית בטיוול?"

אני: "לא, את?"

סופיה: "כן"

נעמי חייכה חיוך שווה לב ואמרה "היא היתה איתנו בחדר, היא צעקה עלינו כל הזמן".

סופיה הגיבה במחווה גופנית חריפה, הגוף שלה התכווץ והיא החלה לדבר בקצב מהיר

"רציתי לישון ועשיתם כל כך הרבה רעש. אתם צריכים להתחשב יותר, גם אני בן אדם".

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

שרה ונעמי חייכו זו לזו בלעג למשמע המילים האלה שזרות לשפה בה תלמידות מדברות זו עם זו לרוב. נעמי פנתה אליי בקול נמוך, כביכול על מנת שסופיה לא תשמע "אתה יודע שהיא המקור של המחלה?"

המשפט הגביר את מצוקתה של סופיה שהגיבה מיד "אין לי שום מחלה!".

כמה חודשים מאוחר יותר צפיתי באינטראקציה בה משחק המחלה התחיל. תלמיד דחף תלמיד אחר על סופיה, ברח וסיפר בהתרגשות שלילד שהועף על סופיה ונגע בה יש את "מחלת הסופיה", כפי שהילד הדוחף כינה זאת. הילד שנדחף על סופיה שימש כתופס הראשון במשחק. משחק המחלה הוא דוגמא עוצמתית למגמה רחבה: לכל אורך התצפית תלמידים התייחסו אל סופיה כאל מדבקת או מזהמת.

- סופיה נכנסת לחדר והולכת לכיוון של עידו. עומר: איכס, עידו תיזהר. עידו: מה (מסתכל סביבו עד שהוא רואה את סופיה)? אה, איכס.
- הפסקת צהריים. סופיה עומדת בתור לאוכל. רונה עומדת לפני בתור. רונה מביטה בסופיה, והבעת פניה משתנה: השפה העליונה שלה מקופלת כלפי מעלה כך שהנחיריים שלה מתרחבים, היא מרחיקה את ראשה מסופיה ואומרת "את חייבת לעמוד כל כך קרוב?" סופיה לא מגיבה. התור לאוכל צפוף, כולם עומדים בו די צמוד, סופיה אומנם עומדת קרוב אך במרחק הסטנדרטי.
- מקס מצביע על עט, רכוש די נכסף עבור תלמידים ואומר "זה של ג'וליאן!"
אושר: "זה נכון ג'וליאן? זה שלך?"
ג'וליאן מבולבל, הוא חושש שטומנים לו פח אבל גם מעוניין בעט
עומר: "של מי זה?"
ג'וליאן, עדיין מבולבל אומר בהיסוס "שלי"
כולם צוחקים
ג'וליאן: "מה? מה אתם צוחקים?"

עומר בעודו צוחק אומר "זה של סופיה"

מבחינת ג'וליאן התשובה הזו ברורה, הם צוחקים עליו כי הכרזת בעלות על משהו שלמעשה שייך לסופיה היא משפילה, היא מייצרת בין ג'וליאן לסופיה שותפות וקירבה שמזהמים אותו.

• שרה: "למי יש מחק? סופיה: "לי!" שרה לוקחת את המחק בפרצוף לא מרוצה ומעוותת את פניה באופן שמבטא גועל.

• אני: "סופיה". נטע מרימה ראש במבט שואל (כנראה שמעה אותי לא טוב) אני: "לא את, היא" אני מצביע על סופיה שיושבת בשולחן שליד נטע. נטע, בהיסח דעת, הניחה את ידה על השולחן של סופיה. הפנייה שלי אליהן גרמה לה לשים לב לכך, בתנועה מהירה היא מרימה את היד מהשולחן, מכווצת את גופה הרחק משולחנה של סופיה, ומשפשפת אותה כאילו היא מנקה אותה מלכלוך.

• סופיה מסיימת לאכול ונשאר די הרבה "מישהו רוצה?" (די נפוץ, אם כי לא מאוד נפוץ, להציע אוכל שלא אכלת בימים בהם אין אפשרות לקחת תוספת) – אור: "זה ממך?" – "כן" – "אז לא"².

פחד מקירבה או מגע עם משהו/מישהו, ויחס כלפיו כאל מזהם הם מאפיינים מרכזיים וייחודיים של גועל (Kelly, 2011: 28-29; Miller, 1998: 2; Rozin, Haidt and McCauley, 2008: 760; Ahmed, 2013: 82-83). היחס כלפי סופיה הוא יחס שתאם לחלוטין מאפיינים ייחודיים אלה: תלמידים אמרו "איכס" כשהיא נכנסה לחדר, שמרו על מרחק ממנה, עשו מחוות המחקות שטיפה וניקיון של עצמם אחרי שהם נגעו בה או בדברים שהיא באה במגע איתם, התייחסו לחפצים שסופיה

² הקשר בין גועל לבין אוכל ושאריות נידון רבות בספרות. דיון מרכזי אתרופולוגי מבוצע על ידי מרי דגלס בעבודתה הסטרוקטורליסטית הקלאסית על זיהום וטאבו (דגלס, 2004: 55-65). אני מוצא מעניין במיוחד בדיון של ז'וליה קריסטבה המתבסס במידה רבה על מרי דגלס ומגיב לעבודתה (2005: 61), בו היא מתמקדת ב"אמביוולנטיות של היתרה". במקרה הנוכחי לא זיהיתי אינדקציה לכך שאוכל ייצר סוג נבחן של גועל או שהיה לו מעמד מיוחד ביחס לגועל מסופיה ולכן אני לא מרחיב בנושא.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

נגעה בהם, כמו בובות או עטים, כמזוהמים, גם במקרים בהם הם ביקשו ממנה לשאול אותם³, ושיחקו משחק בו היא חולה ומדבקת.

אינטראקציות בהן מתייחסים לילדים דחויים כמגעילים ומזוהמים תועדו בכל המחקרים התצפיתיים שמוכרים לי אשר התמקדו בקורבנות בבית ספר (Goodwin, 1993: 151; Evans and Eder, 2008: 227-236; Hamarus and Kaikkonen, 2008; Lahelma, 2004; Merten, 1996; Milner, 2004: 24-25, 73; Thornberg, 2011, 2015; Thorne, 1993). במרבית המקרים מדובר בתיעוד של האינטראקציה, שאינו מציין שהדבר לו אנו עדים הוא גועל כלפי תלמידים דחויים. בשני מקרים חוקרים מתייחסים מפורשות לאופי המזהם של הילדה הדחוייה (Goodwin, 2008; Thornberg, 2015), אך מבלי לפתח דיון זה או להמשיג הגעלות כדינמיקה שמעצבת, ואף מהווה תנאי לדחייה. עם זאת, כשקוראים את המתואר במחקרים אלה, עולה דמיון רב בין המקרה של סופיה למתואר בהם, מה שמעלה את האפשרות שגועל והגעלות משחקים תפקיד מרכזי בדחייה חברתית לא רק במקרה זה.

כאשר הגעתי ל"ענפים", סופיה היתה כבר "מגעילה", ולא יכולתי לראות את התהליך שיצר אותה ככזאת, אך שרה אחמד, כשהיא מתייחסת לתהליך בו משהו הופך למגעיל, אומרת שלרוב כל שצריך הוא הצבעה עליו כמגעיל.

"לכנות משהו מגעיל – לרוב באמצעות ה speech act – "זה מגעיל!" ... מייצר את האובייקט שהוא משיים (האובייקט/האירוע המגעיל) ... מייצר קבוצת אפקטים שאז דבקים ונשארים כאובייקט מגעיל" (Ahmed, 2004: 93). הדגשה במקור). "הסובייקט מרגיש אובייקט כמגעיל (תפיסה שנסמכת על היסטוריה שקודמת למפגש ביניהם) ואז מגרש ודוחה (expel) את האובייקט, ובאמצעות גירוש האובייקט, מוצא אותו מגעיל" (Ahmed, 2014: 87).

³ סופיה היתה התלמידה היחידה שראיתי שהשאילה לתלמידים אחרים בובות או כלי לימוד והתגובה היתה דחייה כלפיה. במובן זה, הגועל מסופיה שלל ממנה גם את הברית שמיוצרת בחליפין (Mauss, 1954), זאת לצד שלילת הזכות להשתתף בחלוקת אוכל ובמשחקים שידונו בהמשך.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

אחמד טוענת שהצבעה על אובייקט כמגעיל מייצרת אפקטים של גועל המודבקים אליו. לטענתו, האפקטים של הגועל שמודבקים לסופיה הם אלה שמאפשרים דחייה קולקטיבית ללא תלמידים שמנהיגים אותה, וזאת באמצעות שני מנגנונים (Gross, 2009) מרכזיים המתווכים בין הגעלות ובין בריונות: פחד מקירבה, ושליטת זכויות חברתית.

1.3.1 הפחד מקירבה

"Prohibitions of contacts ... are the primary taboos, and the others are hardly more than particular varieties of them" (Durkheim, 2001: 224).

הגעלות מייצרת פחד מקירבה לדבר המגעיל, אל סופיה, ואפילו אל דברים שסופיה נוגעת בהם. הפחד מקירבה מייצר דחייה שנוכחת באופן תמידי: סופיה תמיד קרובה למישהו ואותו המישהו כמעט תמיד מגיב לקירבה הזאת בדחייתה. כשהיא יושבת, היא יושבת לבד ומסביבה רדיוס הימנעות שמנכיח את דחייתה, כשהיא הולכת ילדים מזהירים זה את זה מכך שהיא מתקרבת לאזורם, כשהיא עומדת בתור מסמנים מרחק ממנה, אסור לגעת בשולחן אליו היא יושבת, כשיש פעילות וחלוקה לקבוצות יש להימנע מקירבה אליה או להביע אי שביעות רצון מקירבה זו. כלומר, בכל הזמן, בכל מה שהיא עושה, דחייתה נוכחת ומופעלת על ידי תלמידים אחרים.

פעולות דחייה אלה אינן דורשות הנהגה, הן לא דורשות בריון שיגיד "איכס, את עומדת קרוב לסופיה" או "איכס נגעת בשולחן של סופיה" (זה קורה לעתים, אך ברוב המכריע של המקרים, ההימנעות מבוצעת מיידית וללא צורך בכך). הסכמה כללית על כך שקירבה אליה מסוכנת ושסופיה מגעילה, מפעילה את התלמידים כולם לבצע כל הזמן את דחייתה, כאשר ה"בריון" התורן שעושה זאת משתנה בכל אינטראקציה. כך, לסופיה אין זמן או מרחב בטוחים, כל תלמיד הוא איום, שלרוב גם ממומש בפרקטיקות דחייה כלפיה.

סופיה מנכיחה את הסכנה המתמדת של הדרדרות למצב של דחייה, סכנה שמעוררת בתלמידים בעתה וגורמת להם לייצר ולתחזק הבדל "מהותי" בינם לבינה. ז'וליה קריסטבה (2005) כותבת ש"הבזות (abjection, מושג שבהקשר הנוכחי מקביל לגועל), שהיא כנראה גבול, היא בעיקר עמימות. שכן, גם כאשר היא מסמנת את הגבול, היא אינה מנתקת את הסובייקט באופן מוחלט ממה שמאיים עליו – נהפוך הוא, היא מכירה בהיותו נתון בסכנה מתמדת" (שם, 13). דה סרטו מדגיש גם

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

הוא שהגבול הוא גם מעבר "זו הבעיה התיאורטית והמעשית של הגבול: למי הוא שייך? ... ואכן, הסיפור מדובב אותו: "עצור", אומר היער שהזאב בא ממנו. "עמוד!", אומר הנהר בהראותו את התנין שלו. אך השחקן הזה, מכוח העובדה הפשוטה שהוא דיבור של הגבול, יוצר את התקשורת ואת ההפרדה בה במידה; יתרה מזאת, אין הוא מציב דופן אחת אלא באומרו מה חוצה אותו מהדפן האחרת. הוא עושה ארטיקולציה. הוא גם מעבר". (דה סרטו, 261). ואכן, מחקרים איכותניים שנעשו מצאו שתלמידים מציינים שאחת הסיבות למרחק מילדים דחויים היא תחושת סכנה, חשש שהסטטוס הנמוך ידבק גם בהם, שהתקרבות לגבול יכולה לייצר מעבר לצידו השני, והם יודעים שהדרך חזרה תובענית ביותר, לפעמים בלתי אפשרית (Akiba 2004; Evans and Eder 1993; Merten 1996; Milner 2004; ראובני, 2011).

יש יסוד להניח שקירבה אל סופיה אכן היתה יכולה לפגוע בסטטוס של תלמידים ב"ענפים". מחקרי אורך שבחנו שינוי בעמדת סטטוס על פני זמן מצאו שחברים של תלמידים דחויים נוטים להפוך לדחויים גם הם בתקופת הדגימה הבאה (Faris and Felmler, 2011), במחקרים תצפיתיים זיהו שניתוק קשר עם ילדים דחויים הוא חלק מהליך ניעות כלפי מעלה (Merten, 1996) ואפילו שייתכן שמדובר בתנאי הכרחי לשם כך (Milner, 2004). במובן זה, הפחד מקירבה לסופיה הוא, אם כן, פחד רציונלי.

התלמידים מפחדים מקירבה מסופיה כיוון שהיא מסמנת עבורם את האפשרות להפוך לדחויים בעצמם. הפחד הזה רציונלי שכן קירבה לילדים דחויים לעתים קרובות אכן הופכת את מי שקרוב אליהם לדחוי בעצמו. הפחד הזה מייצר דחייה מתמדת של סופיה – בכל מקום בו היא נמצאת נוצר חלל, אנשים מתרחקים, והיא נותרת בדחייתה.

1.3.2. שלילת זכויות חברתיות

No feeling of like or dislike is quiet so fundamental as a physical feeling (Orwell, 1937: 128)

בספרות תועדו מקרים רבים בהם מי שממוקמים גבוה במבנה הסטטוס החברתי נגעלים מאלה שממוקמים נמוך מהם (Miller, 1998, p. 248; Nussbaum, 2001, p. 347): הלבן נגעל מהפראים (Ahmed, 2014), המערב מהמזרח (Khazzoom, 2003), עשירים נגעלים מעניים (Orwell,)

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

(1937), אמריקאים מערבים (Ahmed, 2014), נאצים מיהודים – (Nussbaum, 2001, pp. 346–350). הגעלות היא חלק מתהליך הבנייה של מי שבידיהם פחות משאבים חברתיים כ"אחרים", המייצר הבדל, שבתורו, משמש לשלילת זכויותיהם: לדוגמא, בישראל בשנים האחרונות, הריח של יהודים אתיופים, פליטים ומהגרי עבודה, עולה מידי פעם לכותרות כאשר נהגי אוטובוס מסרבים להסיע אותם בגינו או שהריח משמש להצדקת פעולה קולקטיבית למניעת השכרת דירות (סטיינמן, 2012; בן-עמי, 2012).

גועל פעל באותו אופן גם כלפי סופיה ושימש לשלול ממנה את הזכויות החברתיות להם זכאים תלמידים בבית הספר ובפרט הזכות להשתתף במשחקים קולקטיביים ובטקסי חלוקת אוכל. בחברת ילדים, משחקים הם אינטראקציות עדינות שנושאות עימן חשיבות רבה בנוגע להכלה והדרה (Corsaro, 1997; Corsaro, 2003; Hardman, 2001). ב"ענפים", מחבואים היה "משחק קולקטיבי" שהיה פתוח לכל ילד/ה שרצתה להצטרף, חוץ מסופיה.

(אני יורד במדרגות) סופיה (ניגשת אליי): "מה הם עושים?" (מסמנת בראשה לכיוון חבורה שמשחקת מחבואים)

אני: "משחקים מחבואים נראה לי"

סופיה: "שאשאל אם אפשר להצטרף? מה אתה אומר?" (היא לא מחכה לתשובה ושואלת את אופק) "אפשר לשחק?"

אופק (לפני שסופיה מסיימת את השאלה): "לא!" (החלטי).

סופיה מסתכלת עלי, אני לא יודע מה לעשות

אופק (רואה את החלפת המבטים ביני לבין סופיה): "זה לא אני מחליטה זה אנדר" מחליט, תשאלי אותו"

סופיה: "הוא בטוח יגיד לא"

אני הולך לדבר עם המדריכה ומבקש ממנה להכריח את הילדים לצרף את סופיה, הם עושים את זה אבל מבינים וכועסים עליי

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

אופק, לאחר שהיא רואה אותי, מצדיקה את שלילת הזכות להשתתף באמצעות פניה לחוקים, זאת לא היא שקובעת מי משתתף אלא אנדריי. ראיון שערכו סלמיאלי וטראסחיו (Terasahjo and Salmivalli, 2003) עם תלמידות כיתה ד' עשוי להאיר דינמיקה זו. המראיינים שואלים תלמידות כיתה ד' "האם אומרים לתלמידים דחויים לא להצטרף (למשחקים)?" , אחת התלמידות משיבה ש"אין מקום בשבילם", השניה משלימה את התשובה ומוסיפה "בגלל שזה לא מספר השחקנים הנכון, הקבוצות לא שוות. אם הם (התלמידים הדחויים) יצטרפו למשחק, חייבים לקחת עוד שחקנים", והראשונה מבהירה מיד "יותר מידי שחקנים", הוספה שמטרתה להבהיר שהוספת שחקנים אינה פתרון מוצלח. חשוב להדגיש שהשאלה לא נשאלה על מקרה קונקרטי או אפילו על ילד/ה קונקרטי/ת, אלא מדובר בשאלה כללית לגבי היחס כלפי תלמידים דחויים.

דינמיקה דומה אפינה את "ענפים", התלמידים לא רצו שסופיה תהיה חלק אך כתוצאה ממוקומם המבני ההיררכי בו סגל בית הספר מפקח על החוקים שהם קובעים, אסור היה להם להביא לידי ביטוי רצון זה. לכן, כפי שהוצג בדוגמא הקודמת בנוגע למעבר מקום, הם השתמשו בשיח שמקובל על המורים כתירוץ לדחייה, כאשר המבנה הכפול הזה חשוף לתלמידים לחלוטין.

טקס מרכזי נוסף ליצירת חברות הוא חלוקת אוכל. לחלוק עם מישהו אוכל זו דרך מרכזית בתרבויות רבות לייצר קירבה, ולהיפך, סירוב לחלוק נחשב לעתים קרובות לפעולה עוינת (Bloch, 1999). כתריאל (Katriel, 1987) מציגה את טקס הכיבודים בקרב ילדים בישראל כדרך לבטא וייצר הכלה חברתית והדרה. היא מציינת ש"לא לכלול מישהו בסבב כיבודים נחשב לאקט חמור של שלילה חברתית" (שם). גם בענפים תלמידים השתמשו כך באוכל. תלמידים אף דנו איתי בשתי אסטרטגיות חלוקה מרכזיות: לחלק רק לחברים בצד מבלי להראות לכולם שיש לכם חטיף, או לפתוח את השקית בקול גדול ולתת לכולם – לכל אחד אחד.

ככלל, ילדים סירבו לתת לסופיה מהאוכל שהביאו גם אם חילקו לכולם. ברוב המוחלט של המקרים, סירוב זה לא ייצר עניין חברתי, הם פשוט אמרו לא, היא נעלבה, לפעמים התלוננה, אבל הם מצידם לא התייחסו לכך. האינטראקציה הבאה התנהלה אחרת:

איתי מחלק לכולם וופלות ורק לסופיה לא

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

סופיה פונה למדריך בבכי "הוא נותן לכולם ורק לי לא"

מדריך (לאיתי): "למה אתה לא נותן לה?"

איתי: "אני לא חייב לתת לה, זה שלי זו זכותי!"

מדריכה: "אתה לא חייב אבל קח בחשבון שאתה תרצה משהו אתה גם תרצה שיתנו לך."

איתי: "אני לא רוצה לתת לה, תמיד היא רוצה לקחת ממני! אני לא רוצה לתת לה." ילדים

ממשיכים לגשת אליו והוא נותן וופלות לכולם

ביציאה מהכיתה איתי וסופיה עדיין עומדים קרוב זה לזה. סופיה לא מבקשת ממנו ופלה,

והוא זה שפונה אליה וצועק: "אוקי, אוקי, אני אתן לך!" הוא מכניס יד לחבילת הוופלות,

וממשיך לצעוק "אבל זאת פעם אחרונה שאני נותן לך, אני לא רוצה לראות אותך יותר בחיים

שלי, צאי לי מהחיים, תרדי ממני" סופיה עומדת לידו ונראה כאילו המלים לא נוגעות בה בכלל

והיא רק משתוקקת לקבל מהחטיף. הוא נותן לה ופלה, והיא יורדת במדרגות החוצה.

אני ניגש אליה לבדוק מה שלומה ואומר לה שאני חושב שמה שאיתי עשה היה לא לעניין,

היא עונה: "אתה יודע מה חשבת? שפעם הבאה שיהיה לי משהו אני לא ייתן לו, אני אעשה

נקמה שהוא לא יצפה לה בכלל"

למרות הצעקות המשפילות, העיניים של סופיה זוהרות בצפייה ומתמקדות בחטיף (גודווין זיהתה

רצון דומה שבוטא על ידי אנג'לה כשזו הודרה מטקס כיבודים שהפך לטקס הוקעה משפיל

(Goodwin, 2008: 230). הרצון העז של סופיה לקבל מהחטיף היה קשה לצפייה, העובדה שהיא

שמחה, צהלה ממש, למרות הצעקות וההשפלה העידה עד כמה חשוב לה הדבר שנמנע ממנה כל

הזמן: להיות חלק מאינטראקציה נורמלית, לזכות לזכויות להן זכאים כולם חוץ ממנה, להיכלל, בכל

מחיר, גם של השפלה (מצב דומה מתואר אצל Svahn and Evaldsson, 2011).

1.4. סטיגמה ללא קבוצה סטיגמטית: דיון במודל של ת'ורנברג

ת'ורנברג מציע להמשיג בריונות כ"תהליך של סטיגמה" (Thornberg, 2015). לפיו, הבניה משותפת

של תלמידים דחויים כמוזרים או שונים הופכת למאפיין הזהות הדומיננטי שלהם המופץ בכל בית

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

ספר. כאשר התהליך הזה עוצמתי, התלמיד/ה הדחוי/ה משויכת אך ורק לתוויות השליליות הללו.

בדומה למתרחש במצב של סטיגמטיזציה, שיוך זה גורר דה-הומניזציה שמאפשרת להצדיק את

הבריונות, וכן התרחקות מהקורבנות ופחד מקירבה והדבקות.

בדומה לדוגמאות אחרות אליהן מתייחס ת'ורנברג, המשגה זו עוצמתית ביותר גם בניסיון להבין את

המקרה של סופיה. למעשה, בכל המחקרים האתנוגרפיים שנסקרו זוהו מנגנון דומה של דחייה

חברתית, וזאת למרות שהמחקרים נעשו בנורבגיה, ארצות הברית, פינלנד, אנגליה ויפן (Akiba,

2004; Evans and Eder, 1993; Goodwin, 2008; Merten, 1996; Milner, 2013; Terasahjo

and Salmivalli, 2003; Thornberg, 2015). ייתכן שעוצמה זו של החיבור בין סטיגמטיזציה

לבריונות היא אחת הסיבות לכך שת'ורנברג לא הקדיש תשומת לב לגבולות ההלימה בין המושגים.

דה-הומניזציה, פחד מקירבה, והצדקת הדיכוי הם בהחלט מאפיינים משותפים של סטיגמטיזציה ושל

קורבנות לבריונות, שמצדיקים את השימוש בסטיגמה לניתוח בריונות. עם זאת, ת'ורנברג אינו

מתייחס להבדל מהותי בין הדיונים הנפוצים בסטיגמה לבין קורבנות בכיתה: האופן השונה בו

מדומיינת החברה. הדיון בסטיגמה מניח חברת המונים. כלומר, הוא מדמיין מבנה חברתי שאינו

כיתה, שאינו קבוצה שחוסה במוסד המהווה קירוב למוסד טוטאלי. לראיה, למרות העיסוק הנרחב של

גופמן במוסדות טוטאליים, הוא לא משתמש במונח סטיגמה כדי לתאר מצב של חוסים במוסדות אלא

רק מפגש בין חוסים לשעבר לבין "נורמלים"⁴ (מושג שמשמש את גופמן לתאר את מי שלא שייכים

לאף קבוצה סטיגמטית. אין לראות בו כמושג נורמטיבי אלא כמושג יחסי שנובע מסדר חברתי מסוים

שמגדיר מהו נורמלי ומהו סטיגמטי. בכל זאת כיוון שהוא קצת צורם אני לעתים אשתמש במונח "לא

סטיגמטים" במקומו ואגביל את השימוש בו רק להקשרים שבהם הביקורתיות ביחס אליו ברורה).

ההבדל המרכזי בין סטיגמה בחברת המונים לסטיגמה בחברה המצומצמת והסגורה של הכיתה הוא

באפשרות להתנגד להנמכת הזהות שמאפיינת סטיגמטיזציה. זאת כתוצאה משני הבדלים מהותיים

⁴ בספרו Asylums (Goffman, 1961) שמתמקד בחיים של חוסים במוסדות לחולי נפש גופמן מתייחס למושג סטיגמה רק ביחס לחוסה

שהשתחרר, כדי לציין שכניסה למוסד מייצרת סטטוס "יזום" (proactive), סטיגמה, שתישאר איתו גם שייצא החוצה (שם,

81,306,355), שהצוות יכול להשפיע על הסטטוס הזה וזה מעניק לו כח (שם, 81-82), או אף לכך שכיוון שהם כבר אסירים או חולי

נפש "התנהגות שאינה נכונה" מאבדת את ה"אפקט-מייצר-הסטיגמה" שלה" (שם, 164).

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

במצב של אנשים ששייכים לזהות סטיגמטית לבין קורבנות בכיתה: זמינות נמוכה של שותפים לסטיגמה והיעדרם של "לא סטיגמטים" אנונימיים.

חלק ניכר מהדיון בסטיגמה עוסק בשני נושאים אלה: במפגש בין אנשים שנושאים סטיגמה לבין "לא סטיגמטים", ובסטיגמה כקטגוריית זהות משותפת, שיכולה להוות מצע לכח והתנגדות (גופמן, 1983; Link and Phelan, 2001; Leary and Shreindorfer, 1998; Pescosolido and Martin, 2001; Kurzban and Leary, 2015). המפגש בין סטיגמטים ו"לא סטיגמטים", אחת השאלות המרכזיות בהן גופמן עוסק בספרו, אינו רלבנטי למצב בו נמצאים ילדים דחויים בכיתה כמו סופיה. עבורה, לא קיימים לא סטיגמטים ניטרליים או אוהדים, מי שהופכים אותה ל"לא נורמלית" הם אותם "נורמלים" שהיא פוגשת בכיתה. היא הופכת ללא נורמלית כתוצאה מפעולתם של הנורמליים הספציפיים הללו. סופיה לא פוגשת בכיתה "נורמלים" אנונימיים ושהיא אנונימית עבורם. היא לא יכולה להדליק סיגריה באמצעות הקרסים שלה⁵ וכך לשבור את המתח שמייצרת הזהות הסטיגמטית לה היא שייכת (גופמן, 1983. 101-102), להיפך, הקרסים שלה מיוצרים באופן מתמשך על ידי אלה שהיא באה איתם באינטראקציה.

גם היחס בין היחיד לבין אחרים החולקים את הסטיגמה, ה"עמיתים לסטיגמה", משתנה ברגע שדנים בחיים של תלמידים בכיתה. גופמן מציין ש"הקבוצה הראשונה של אחרים-אוהדים היא, כמובן, זו של השותפים לסטיגמה שלו" (שם, 20). בכיתה, בחלק מהמקרים, אף אחד לא שותף לסטיגמה. אומנם לעתים קיימות בכיתות קליקות של ילדים דחויים, שניתן לחשוב עליהן כניסיון לייצר שותפות על בסיס זהות סטיגמטית. עם זאת, היררכיית הסטטוס הכיתתית לעתים מייצרת תלמידים עבורם הדבר לא אפשרי, תלמידים אשר דחויים על ידי כל הכיתה, ואף תלמיד אחר לא רואה בהם שותפים למצבו. אף

⁵ מראיין שכפות ידיו נגדעו מתאר באוזני גופמן כיצד הוא משתמש בקרסיו בכדי "לשבור את הקרח". "בכל פעם שהייתי נכנס למסעדה לבר או למסיבה, הייתי שולף חפיסת סגריות, פותח אותה בשחצנות, לוקח אחת, מדליק אותה, ויושב לי ומעלה עשן בהנאה". הדבר גורם לאנשים להתפעל מקרסיו במקום להירתע מהם. "כל פעם שמישהו העיר על ההישג הזה הייתי מחייך ואומר: 'דבר אחד אף פעם לא מדאיג אותי; כוונות באמצעות'. זה נדוש אני יודע, אבל זה שובר קרח ודאי". מהאופן בו הוא מדבר על כך ניתן לראות ששבירת הקרח הזה היא מעמסה עבורו, וכיצד הוא נדרש לה כתוצאה מעולם דכאני, אך עבור סופיה זו כלל אינה אופציה.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

אחד לא חלק עם סופיה את מצבה, היא לא יכלה למצוא מזור בשותפים לסטיגמה, מהסיבה הפשוטה שאין כאלה, שהיא נושאת סטיגמה של אדם יחיד. כמובן שבישראל קיימים תלמידים דחויים נוספים, אלא שהם מתקיימים בכיתות אחרות, ואינם נמצאים במרחק אינטראקציה אפשרי מסופיה. סביר להניח שכמו סופיה גם הם חווים את מצבם כייחודי, ואת כישלונם החברתי כעדות למגבלה אישית חמורה ונדירה. המבנה הכיתתי מגביל את האפשרות לייצר סולידריות, קל וחומר לייצר קטגוריית זהות שתהווה בסיס למאבק בדיכוי.

המבנה הייחודי של סטיגמה בכיתה שמייצר סטיגמה של אדם אחד, מגביל מאוד את האפשרות להתנגד לסטיגמטיזציה. סופיה היא היא הזהות הסטיגמטית, ללא שום תיווך. בניגוד למצב בו היא שייכת לזהות מגעילה - שחורה לבנה, לסבית או סטרייטית, במקרה של קורבנות בכיתה, היא סופיה ולכן היא מגעילה. ברור שבמצב כזה היא אינה יכולה לבצע פעולות שייצרו מרחק בינה לבין הזהות הסטיגמטית – היא עצמה. מהצד השני, גודל הכיתה מגביל מאוד את האפשרות לייצר קבוצת זהות של מי שחולקים את הזהות הסטיגמטית אליה ניתן להרגיש שייכות, ושבאמצעותה ניתן לייצר התנגדות. לבסוף, בעולם חברתי של שלושים אנשים, ההיסטוריה של הסטיגמטיזציה מוכרת לכולם, הם היו שם לפני שסופיה נוצרה כמגעילה, הם היו חלק, אקטיבי יותר או פחות, מיצירתה כמגעילה, ורבים מהם חושבים שהגעלות ממנה היא מוצדקת. מדובר בתנאים קשים במיוחד לניהול זהות מונמכת, אולי כאלה בהם תנועה אינה אפשרית כלל.

1.5. היפותזה: בית ספר ושני סוגים של דחייה חברתית

בחלק הראשון והמרכזי של הפרק הוצג בפירוט המקרה של סופיה בטענה שאינו תואם לתיאורטיזציות הקיימות לבריונות ודחייה חברתית בבית ספר. הפתרון שהוצע לאי הלימה זו הוא התמקדות בגועל שהופנה כלפי סופיה.

בחלק זה אפתח היפותזה לפיה דחייה חברתית המתבססת על גועל והגעלות היא סוג מסוים של דחייה חברתית המאופיינת במבנה חברתי שאינו כולל בריון בהכרח, ובשני מאפיינים נוספים: הגורם לדחייה, ומשך הדחייה.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

ניתן לזהות שני נקודות מוצא מרכזיות של חוקרים הבוחנים לקורבנות לבריונות: הראשונה ממשיגה בריונות כמאבק כח בין תלמידים והשניה מתמקדת במוקעים כמי שמתנהגים שלא בהתאם לציפיות ולקודים הכיתתיים.

פאריס ופלמלי (Faris and Felmlie, 2011; 2014), בסדרת מחקרים שביצעו לאחרונה, תרמו רבות להבנת הקשר בין בריונות לבין מאבק על עמדת סטטוס. הם מצאו שהקשר בין פעולות בריוניות של תלמידים לבין עמדת הסטטוס שלהם הוא בצורת פרבולה שלילית: ככל שהסטטוס עולה תלמידים מפעילים יותר בריונות ואלימות, עד לרמת פופולריות גבוהה שבה רמת הבריונות שהתלמידים מפעילים יורדת. הם מבצעים ניתוח מעמיק לדפוס האלימות ומסיקים שניהול אלימות, ובריונות בתוכה, הוא חלק מרכזי מניהול עמדת הסטטוס הכיתתית. כדי לשמור על מיקום בהיררכיית הסטטוס, על תלמידים שאינם מקובלים לתקוף, מדי פעם, תלמידים אחרים שנמצאים **במיקום דומה לשלהם**, כדי לבסס את עליונותם ולמנוע התקפות עתידיות עליהם מצדם.

מילנר (Milner, 2004), הציע תובנות דומות על בסיס מחקר תצפיתי מקיף. הוא הראה שלעתים גם מלכות ומלכי הכיתה, כלומר אלו שבראש סולם הסטטוס הכיתתי, חייבים, מתוקף מעמדם, לדחות אחרים. פרשנותו מתבססת על היגיון דומה לזה של פאריס ופלמלי: מלכי הכיתה תופסים עמדה נכספת. עמדה זו גורמת לתלמידים רבים, גם כאלו שלא מכירים אותם, לרצות להיות בקרבם, ואולם, המלכים אינם יכולים להתרועע עם כולם. לכן, גם כאשר הם נחמדים ביסודם הרי הם חייבים, כדי להישאר במעמדם, לדחות ניסיונות לקרבה, לעתים באופן אלים ומשפיל.

תלמידי בית ספר מייחסים חשיבות רבה למיקומם בהיררכיית הסטטוס ולניסיונות ניעות (אברהם, 2011; Merten, 1996), משקיעים בהם מאמץ רב ומפעילים לשם כך טקטיקות שונות. אחת מהן היא בריונות. מהצד השני, בריונות היא גם גורם מרתיע ומאיים בהקשר של שאיפות חברתיות. ניסיונות כושלים לנוע במבנה החברתי עלולים להוביל להחרמה, והדבר ידוע לתלמידים. ראייה עוצמתית לכך שזוהתה בתצפית ב"ענפים" היא בחירתן של מחצית מקבוצות הכתיבה בסדנת הכתיבה, כאשר אלה התבקשו לבחור נושא לפרויקט, להתמקד בחרם או בריונות.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

לצד בריונות כעונש על מיקום גבוה בהיררכיה ו/או "סנוביות", ולצד בריונות כתגובה לשאיפות חברתיות "מוגזמות", סיבה נפוצה לחרם היא פשוט להיות "לא מקובל". תלמידים בקבוצות מיקוד אשר דנו בזהות הקורבנות לבריונות ציינו שחלק מהילדים הם קורבנות כי הם מקובלים, אחרים הם קורבנות כי הם רוצים להיות מקובלים (wannabes), ואחרים כיוון שהם לא מקובלים (Guerra, Williams and Sadek, 2011). אך מה הופך קורבנות שפוגעים בהם כיוון שאינם מקובלים להיות לא מקובלים מלכתחילה?

קולינס מנסח תשובה סוציולוגית לשאלה זו. לפיו, המאפיין המרכזי של קורבנות לבריונות בבתי ספר הוא שהם "לא מתאימים, שלא כיף לשחק אתם, שהם לא מאומנים בטכניקות של התנהגות חברתית ... אלה שממש חסרים את הכישורים האלה הם מסמני גבול, המיצגים את מה שהקבוצה מרחיקה את עצמה ממנו... הם אובייקטים בעלי קדושה שלילית" (Collins, 2008: 163). אלה התלמידים שנמצאים בתחתית היררכית הסטטוס ולכן הם נדחים⁶.

כפי שצוין מעלה, הבריונות כלפי סופיה לא שימשה לביסוס או ניהול עמדת סטטוס של אחרים. עם זאת, מובן שהיא לא הופנתה כלפי סופיה כתוצאה משיקולים שרירותיים. סופיה נדחתה כיוון שהפרה את הנורמות הבסיסיות של החברה אליה השתייכה. הבריונות כלפיה היתה בריונות שמופנית כלפי "מסמני גבול המייצגים את מה שהקבוצה מתנערת ממנו" (Collins, 2008: 163) כחלק מ"תהליך חברתי שיוצר, מביא לידי ביטוי, ומתחזק את הסדר" (שם)⁷.

⁶ בהערת אגב אציין ש"כיפיות" הוא מושג שיש להבינו כמושג הקשרי: בהקשרים מסויימים כישור מסוים, לדוגמא משחקי דמיון, עשוי לתרום רבות לכיף ובאחרים הוא מפריע למשחק. לכן, ייתכן שצריך להשקיע מחשבה נוספת בשאלת הקשר בין מאפייני בית הספר והכיתה לבין התכונות שהופכות תלמידים לכיפים.

⁷ בהקשר זה יש לציין שפרויד מתייחס לגועל בקרב ילדים בתקופת החביון כחלק מהליך התפתחות בריא של פיתוח בושה ותביעת אידיאליים אסתטיים ומוסריים, כחלק מ"כוחות הנפש, העתידים להתייצב בפני יצר המין כמעצורים ולהצר את כיוונו כסכרים" (פרויד, 1905: 58). שווה גם לציין שאפשר לחשוב על גבול לא רק כאיום אל גם כאפשרות. דה סרטו מתייחס לגבול באופן הכפול הזה, כמה שמאיים אבל גם כמעבר אפשרי "זו הבעיה התיאורטית והמעשית של הגבול: למי הוא שייך? ... ואכן, הסיפור מדובב אותו: "עצור", אומר היער שהזאב בא ממנו. "עמוד!", אומר הנהר בהראותו את התנין שלו. אך השחקן הזה, מכוח העובדה הפשוטה שהוא דיבור של הגבול, יוצר את התקשורת ואת ההפרדה בה במידה; יתרה מזאת, אין הוא מציב דופן אחת אלא באומר מה חוצה אותו מהדפן האחרת. הוא עושה ארטיקולציה. הוא גם מעבר". (דה סרטו, 2011). אם סופיה היתה נתפשת גם כאפשרות ולא רק כאיום זה היה יכול להציל אותה, זה היה יכול לייצר לה חבר/ה. אבל בתוך המבנה הכיתתי, האיום כל כך גדול, שהאפשרות למעבר מתפוגגת.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

כלומר, השפלת סופיה לא נבעה מרצון של תלמיד ספציפי לבסס את הסטטוס שלו אלא מדובר בפעולת הגנה על התרבות בכלל. זו גם הסיבה שהתגובה אליה היתה הגעלות. מי שקוראים תיגר על גבולות התרבות ומפירים נורמות בסיסיות, הם אלה שמעוררים גועל (Ahmed, 2014; Kelly, 2011: 31-34; Miller, 1998: 183-186, 194-195; Prinz, 2007: 32). סופיה איימה על התרבות כיוון שהפרה באופן שיטתי נורמות אינטראקציוניות בסיסיות, במחקר נהוג לכנות זאת כישורים חברתיים - ואכן, מחקרים רבים זיהו שסיבה מרכזית לדחייה וקורבנות בבית ספר היא העדר כישורים חברתיים (Asher and Coie, 1990; Ellwood and Davies, 2014;) (Milner, 2004; Lahelma, 2004; Thornberg, 2011, 2015) - אני מעדיף לכנות זאת "שליטה בטקסי אינטראקציה"⁸.

סופיה לא שלטה בטקסי אינטראקציה: היא סיפרה בדיחות לא מצחיקות, דיברה בשפה לא מתאימה, לא הביעה התנגדות לחוקי בית ספר, טעתה בביצוע משחקים, נעלבה בקלות, כעסה לעתים קרובות, והביעה את כעסה באופן לא יעיל. ניתן לראות דוגמאות לכך בחלק מהאינטראקציות שהוצגו מעלה. הפרה זו של החוקים המארגנים את טקסי האינטראקציה ייצרה התנגדות עוצמתית ביותר שהיתרגמה לדחייה ואף להפגנת גועל כלפיה (ראה Coie, 1990).

מאפיין מרכזי נוסף של הקורבנות של סופיה הוא יציבותה: סופיה היתה דחוייה באופן רציף לכל אורך התצפית ועד סוף שנת הלימודים העוקבת לה, כאשר עברה לבית-ספר אחר. עוד ב-1990 קוי (Coie, 1990) טען שיש להשקיע מאמץ מחקרי דחוף על מנת להבין מהם הגורמים המבחינים בין דחייה מתמשכת לדחייה זמנית (שם, 369). ואכן מחקרי בריונות השקיעו מאמצים רבים בבחינת משך זמן הדחייה ויציבותה. ככל מחקרי בריונות, גם המחקרים המתמקדים ביציבות הקורבנות משתמשים במדידות שונות לבריונות וקורבנות, המייצרים אחוז קורבנות שנע בטווח עצום שבין 5%-50% התלמידים, ואחוז קורבנות יציבים שנע בטווח שבין 1%-25% (Beran 2008; Boulton and Smith 1994; Burk et al. 2011; Salmivalli et al. 1998; Smith et al. 2004; Yeung and

⁸ מושג המתבסס על "טקסי אינטראקציה" של גופמן (Goffman, 1967). וזאת כדי להדגיש את בניית ההערכה המשותפת שמאפיינת אינטראקציות כאלה וכן את כך שמדובר בכישורים שרירותיים שאינם מציניים אלא את היכולת להתאים ולהיטמע בתוך מבנה חברתי נתון.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

Leadbeater 2010)⁹. ממצא חד משמעי שחוזר על עצמו בכל המחקרים הוא שלפחות 50% מהקורבנות אינם שומרים על סטטוס הקורבן לאורך זמן. לעומת נתון זה, מחקרים אתנוגרפיים מעלים שסטטוסים בבתי ספר יציבים מאוד (Milner, 2004. Pp. 77-79), ובפרט שדחייה היא סטטוס יציב במיוחד (Kinney, 1993; Evans and Eder, 1993). ההבדל בין מחקרים אתנוגרפיים לכמותיים הולך יד ביד עם פער בולט בשיעור הילדים הדחויים בשני סוגי המחקרים, כאשר מחקרים תצפיתיים מצאו שרק כ-2% מהתלמידים הם דחויים (Merten, 1996; Evans and Eder, 1993). אני מציע שיציבות הדחייה קשורה בסוג הדחייה, והתשובה לשאלתו של קוי, מה מבחין בין דחייה יציבה לכזו זמנית, כוללת את מרבית מאפייני הדחייה לרבות הסיבה להופעתה, אופן ביצועה, וכן המבנים התרבותיים והחברתיים באמצעותם היא מתרחשת. לכן, לא מפתיע שמחקרים אתנוגרפיים התמקדו בתלמידים שדחויים באופן מתמשך, שכן מדובר בדחייה המלווה בקושי עצום, מעוררת אמפתיה רבה ולכן תשומת לב מחקרית.

לטענתי שלושת מאפיינים אלה של דחייתה של סופיה – העדר בריון, סימון גבול חברתי, ומשך הדחייה - קשורים קשר ישיר לגועל. ראשית, יציבות הדחייה תואמת ליציבות רגש הגועל: מחקרים הראו שגועל הוא רגש יציב ביותר שאינו רגיש לשינויים, לדוגמא, גם סטריליזציה של ג'וקים כאשר האדם הנגעל עד לתהליך לא מסירה את הגועל (Rozin, Haidt, and McCauley, 2008). שנית, העדר ההנהגה תואם למאפיין נוסף של גועל – הקולקטיביות של הרגש. גועל הוא רגש שדורש

⁹ יונג ולידביטר (Yeung and Leadbeater, 2010) מוצאים מתאם של 0.39-0.42 בין קורבנות על פני שנתיים. יש לציין שהם משתמשים בהגדרה לקורבנות שלא מאפשרת לזהות תזוזה בין מצב בו דוחים תלמיד כל הזמן למצב בו דוחים אותו מידי פעם. בראן (Beran, 2008) מצאה שמחצית מהתלמידים שהיו קורבנות נשארו קורבנות לאחר שנתיים. במחקר זה בחנו מי שהיה קורבן בכל רמה שהיא (מדדים 2-5 ממדד של 5), יש לציין שכאשר היא בחנה יציבות של אותה קטגוריה היציבות היתה נמוכה. סלמיאלי ושותפותיה מצאו מתאם של 0.49 בין קורבנות בהפרש של שנתיים (Salmivalli et al., 1998). במחקרן שיעור הקורבנות נמוך יחסית ועומד על 4.7%-10.5%, זאת כיוון שהן משתמשות במדידה יחסית המתבססת על דיווחים של אחרים. סמית' ושותפיו (Smith et al., 2004) השתמשו במדידה אישית ומצאו ש-50% מהתלמידים חוו בריונות בתקופה הראשונה ושנתיים אחר כך 28% מהם, שמהווים 14% מכלל התלמידים עדיין סבלו מבריונות. השאלה שהתלמידים נשאלו היא האם הם סבלו מבריונות. בולטון וסמית' (Boulton and Smith, 1994) מצאו שהמתאם בין קורבנות לדחייה בהפרש של שנה בקרב בנות כלל איננו מובהק (!). ובקרב בנים מובהק ועומד על 0.66. בורק ושותפיה (Burk et al., 2011) מצאו ש 27% מהתלמידים הדחויים שומרים על סטטוס ז' לאורך זמן. אם נסתכל על ילדים שנמדדו בשלושת המדידות שהם ביצעו כקורבנות התמונה שעולה היא הבאה: בכל תקופה כארבעים ילדים הם קורבנות לבריונות, עשרים ושניים היו קורבנות בשתיים מתוך שלוש התקופות לפחות, אך רק שניים היו קורבנות בכל שלוש התקופות.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

תיאום יותר מכל רגש אחר (Miller, 1998: 194; Probin, 2000: 131; Ahmed, 2014: 94)¹⁰, אנשים דורשים מאחרים שיגעלו ממה שהם נגעלים ממנו ומייצרים עולם משותף דרך ההגעות המשותפת הזו. שלישית, הסיבה לדחייה היא מעבר על הכללים הבסיסיים ביותר של ה"חברתיות", מעבר שמסמן את מי שאינו חבר בקבוצה החברתית ונמצא מעבר לגבול שלה, אנשים כאלה מעוררים בחברי הקבוצה גועל (Miller, 1998).

על בסיס כך אני מציע הבחנה בין דחייה של תלמידים "מגעילים" שמסמנים את הגבול החברתי וסובלים מדחייה מתמשכת אל מול דחייה של תלמידים שמהווים חלק מהעולם החברתי ושעבורם סטטוס הדחייה נזיל יותר והם אינם מובנים כמגעילים או מוזרים.

למען הסר ספק, אין בכוונתי לטעון שכל מקרה של דחייה מתמייין לאחת מהקטגוריות הללו, אלא שמדובר בטיפוסים אידיאליים (Weber, 1949) של דחייה חברתית שיוכלו לסייע בהמשך המחקר בנושא (כמובן שייטכנו טיפוסים אידיאליים נוספים שיחשפו במחקרי המשך).

1.6. סיכום הפרק

פרק זה התמקד במקרה מבחן של קורבנות לבריונות בבית ספר שלא ניתן להסביר באמצעות התיאורטיזציה הנפוצה כיוון שלא ניתן היה לזהות בריון ראשי שהוביל את הדחייה. למרות היעדרו של בריון ראשי, מפעל הדחייה עצמו אורגן באופן מאוד יסודי: עשרות תלמידים דחו את סופיה באופן מתמשך במשך שנים בתיאום מוחלט. מדובר באתגר חברתי בלתי מבוטל הדורש שתלמידים רבים, כמעט כל תלמידי בית הספר, יגיבו כלפי סופיה בהשפלה או דחייתה כל פעם שיראו אותה, וזאת בזמן שהדרישה של סגל בית הספר היא שיהגו הפוך. לכן היעדר חבר בקבוצה (member) שאירגן אותו דרש העמקה והסבר.

¹⁰ "avowal של גועל מצפה להסכמה. הוא נושא איתו את הטענה בנוגע לכך שהוא אינו נתון במחלוקת ... גועל מתקשר טוב יותר מרוב הרגשות ... גועל הוא כנראה הרגש שמהווה את הבעיה הפשוטה ביותר עבור אינטר-סובייקטיביות (Miller, 1998: 194) הדגשה שלי. ראה גם. (Probyn, 2000: 131). אחמד (Ahmed, 2014: 94) מתייחסת לכך שעל מנת שגועל יוצר יש צורך ב"shared witnessing". עבורה, גועל "מייצר קהילה של אלה שקשורים יחד באמצעות הגינוי המשותף של האובייקט או האירוע המגעיל" (שם).

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

הפרק התמקד בגועל שהופגן כלפי סופיה: התלמידים שמרו על מרחק ממנה, נמנעו ממגע איתה, אמרו איכס כשהיא התקרבה, התייחסו לדברים שהיא נגעה בהם כמזוהמים ואף שיחקו במשחק שמתבסס על היותה מדבקת. הטענה המרכזית של הפרק היא שההגעלות מסופיה וכלפיה היא שאפשרה בריונות קולקטיבית גם ללא בריון ראשי. זאת באמצעות שני מנגנונים מרכזיים: פחד מקירבה ומגע ושליטת זכויות חברתיות.

פחד מקירבה לסופיה גרר נוכחות מתמדת של הדחייה. סופיה תמיד קרובה למישהו או מתקרבת למישהו ואותו המישהו מגיב בדחייתה. הדוגמאות רבות וכוללות אמירת איכס כשהיא מתקרבת, שינוי מסלול הליכה כדי לא לעבור לידה, הערה על כך שסופיה עומדת קרוב מידי בתור לאוכל, סירוב לשבת לידה בכיתה והתייחסות לעצם אפשרות זו כאל איום חמור. שתי הזכויות החברתיות המרכזיות להם זכאים תלמידים אשר נשללו מסופיה היו השתתפות בטקסי חלוקת אוכל ובמשחק קולקטיביים.

מחקר זה מהווה המשך למאמץ מחקרי להבין את הדינמיקה של בריונות בבית ספר. הוא מתבסס על המשגות של קולינס (Collins, 2008), מרטן (Merten, 1996), גודוויין (Goodwin, 2008) ובעיקר ת'ורנברג (Thornberg, 2015) שהצביעו על פחד מזיהום שמאפיין יחס לילדים דחויים חברתית. בהקשר זה ראוי לציין שהפרק אומנם מאתגר את התיאוריה הנפוצה לבריונות, אך סימנים לאתגור זה ניתן למצוא במחקרים שבחנו בריונות והתמקדו בהבנת האופנים בהם תלמידים מפרשים ומייצרים מציאות חברתית בה בריונות מתקיימת (Evans and Eder, 1993; Milner, 2004; Thornberg, 2015), במיוחד מחקרו של ת'ורנברג בו הוא מבקש להמשיג בריונות באמצעות סטיגמה. המשגה שהובילה אותו לשער את העולה בפרק זה כאשר הוא כותב ש"בהקשר של בריונות, החרדה המשותפת [בקרב תלמידים] מדחייה חברתית, מעמעמת את הגבולות בין בריונים לעמיתים אחרים". בהתבסס על הממצאים שהוצגו הוצע, שבכל הנוגע למקרה הנידון, כלל לא היה גבול בין בריון לתלמידים אחרים. ת'ורנברג לא נוגע בסוגיה מעבר למשפט יחיד זה ופרק זה המשיך את המחקר בנושא בעיקר בהתמקדותו בקשר שבין הבנייה חברתית של התלמידה הדחוייה כמגעילה לבין קיומה של בריונות ללא בריון.

ערן חכים. 2018. מתוך עבודת הדוקטורט "אקולוגיה של חרם חברתי בישראל".

הפרק המשיך את הדיון תיאורטי בנוגע להלימה בין בריונות לסטיגמה בעיקר בכך שהעמיד לו סייג. החיים החברתיים בכיתה הם חיים בחברה סגורה, ולכן, שני אופני ההתנגדות המרכזיים שלרוב זמינים למי שמשויכים לזהות שהחברה מבנה כזהות חסרת ערך ואף בזויה, אינם זמינים בכיתה. סופיה וילדים דומים במצבה לא יכולים לבצע פעולות שמייצרות ריחוק בינם לבין הזהות הסטיגמטית כיוון שהסטיגמה אינה סטיגמה של קבוצת זהות אלא סטיגמה של יחיד, הם עצמם. בנוסף, סופיה לא יכלה לייצר שותפות עם אחרים ששייכים לקבוצת הזהות הסטיגמטית כיוון שלא היו כאלה שחלקו איתה עולם חברתי משותף.

הדינמיקה שזוהתה בפרק וההבדל הניכר בינה לבין ההמשגה הנפוצה בספרות, הובילה להצעה לפיה יש לחשוב על סוגים שונים של קורבנות בכיתה הנבדלים במאפייניהן, בדינמיקה שמייצרת ומתחזקת אותן, ובסיבות להן. הקורבנות ממנה סבלה סופיה, שאפיינה גם תלמידים אחרים שנחקרו באמצעות תצפיות, התבססה על הפרת הנורמות הכיתתיות עקב היעדר שליטה בטקסי אינטראקציה, היתה מתמשכת ומעמיקה, ונוהלה באמצעות הבניית סופיה כמגעילה ומנגנוני הגועל שהוזכרו מעלה.

לדיון זה גם השלכות יישומיות: מרבית תוכניות ההתערבות למניעת בריונות נשענות על מודל תיאורטי שמתמקד בקורבן ובריון ולכן אינן מתאימות לבריונות הנשענת על הבניית הקורבן כמגעילה, מצב בו אף תלמיד אינו בריון אך כולם יוזמים אינטראקציות של דחייה וממלאים, באינטראקציה זו או אחרת, את התפקיד שלרוב משויך לבריון עקבי על פני זמן. אני מקווה שהמשך המחקר בנושא יוכל להרחיב את הבנת הדינמיקות באמצעותן תלמידים מייצרים מציאות של דחייה חברתית והשפלה של מי שממוקמים בתחתית היררכיית הסטטוס הכיתתית, ושהבנה זו תתורגם לכלים מעשיים לשיפור מצבם של תלמידים הסובלים ממצאות חיים זו.