

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

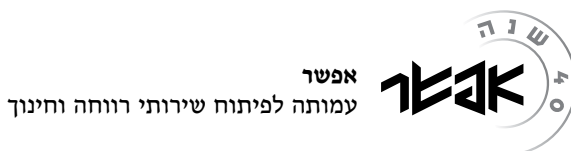
ילדות דיגיטלית:
מקומם של המדיה הדיגיטליים
בחייהם של ילדים ובני נוער

עורכת-אורחת: פרופ' נלי אליאט

כרך ל' • גיליון 55

טבת תשפ"ג – דצמבר 2022

יוצא לאור על ידי:



מדיה בחיי בני הנוער – בין שגרת היום-יום לחוויית משבר קיומי

”בואו ניפגש בחוץ”: עולם משחקי הרשת ומשמעויותיו בחייהם של ילדים ישראלים בני 11

דוד לוין

תקציר

עבודות רבות עסקו לאורך השנים ביחסי הגומלין בין התנהלותם של ילדים ברשת האינטרנט, על גווניה השונים, לבין מעשיהם בהקשרים שמחוצה לה. נקודת המוצא התאורטית למחקר שעליו מתבסס מאמר זה מסתמכת על הגישה הרווחת בנוגע ליחסי המשכיות בין העולמות, והיא כוללת שלוש מסגרות של פרשנות באשר למנגנונים המגשרים ביניהם: (א) המשכיות בהרכב ובתפקוד של קבוצת השווים; (ב) המשכיות במעמד של נרטיבים תרבותיים דומיננטיים; (ג) המשכיות במשמעות החוץ והמשחק החופשי בחיי ילדים. מסגרות אלו יעמדו ברקע ניתוח מקרה הבוחן שיוצג כאן; בכוונתי להראות כיצד קבוצה בת שבעה ילדים בני 11 ניצלו את “מיקמק”, משחק “ארגז חול” (sandbox game) ישראלי, כתחליף תפקודי לצורכי המשחק החופשי שמחוץ לבית. אראה כי בהקשר וירטואלי זה, חוזקו גבולותיה של קבוצת השווים שהתהוותה בכיתת האם בבית הספר, ושונה סולידריות חברתית כערך. תוך הסתייעות בתובנותיה של גישת המקרה המורחב (extended case method), המפרטת בנוגע לדרכים להכללה מהקשרי מחקר מצומצמים, אטען כי מכלול האינדיקטורים תורם לשיח המחקרי בקשר ליחסי המשכיות בין העולמות. כמו כן אטען שמשחקים בסוג “ארגז החול”, דוגמת “מיקמק”, יכולים להציע לילדים חוויה דומה לזו המתקבלת ממשחק חופשי מחוץ לבית, זאת לעומת הקשרים דיגיטליים אחרים.

מילות מפתח: ילדות, אתנוגרפיה, משחקי מחשב

מבוא

בשיח המחקרי ובשיח הציבורי רווחת לעיתים ההשקפה שעקרונות השהות במשחקי רשת שונים מאלו של החיים ה”אמיתיים”. בין היתר עדיין נפוץ ומקובל רעיון ה”ילדים הדיגיטליים” (Prensky 2001), שלפיו העולמות הדיגיטליים הם מעין מציאות מקבילה וקסומה שמבוגרים מתקשים להבינה. גישה רווחת אחרת רואה את העולמות הללו כמקום משכנו של הרוע האנושי, ואת תפקידם של הורים ואנשי חינוך הוא לצמצם את הנגישות אליהם.

במרכז המחקר עמדה מסגרת חשיבתית שונה, שמקורה בגישת הסוציולוגיה החדשה של הילדות – new sociology of childhood (Matthews, 2007). נקודת המוצא שלה היא שילדים מתפקדים בכל הקשר שהוא כחלק מהמבנה החברתי

שבו גדלו. כיוון שכך, האינטראקציה במשחקי רשת איננה מנותקת ממערכות יחסי הגומלין החברתיים שילדים מקיימים עם סביבתם הקרובה ועם התרבות שנולדו לתוכה. בהקשר זה, ניתן לפרש את האינטראקציה ברשת כ"שכפול פרשני" – ביטוי למשא ומתן שילדים מנהלים עם ערכי התרבות שלהם (Barron et al., 2021; Matthews, 2007), שתקף גם בעולם הדיגיטלי.

לצד ההתייחסות המכלילה לילדים כ"ילדים" או כ"קורבנות", קיימת לעיתים גם התייחסות מכלילה למגוון ההקשרים הווירטואליים שהם משתמשים בהם, וזאת תחת כותרות כמו: "אינטרנט", "רשתות חברתיות" או "משחקי רשת". הכללה זו אינה לוקחת בחשבון את הגיוון העצום הקיים בסוגות (שמתבטא למשל בהבדלים בין "פייסבוק" ל"טיקטוק" ולמשחקי מחשב ומכשירים ניידים המבוססים על פעולה, לבין כאלו שתכליתם משחק חופשי (Breslin, 2009)).

מחקר זה תורם שתי תרומות עיקריות לספרות שעניינה הגורמים המחברים בין עולמם של הילדים שמחוץ לרשת ומשחקי הרשת: האחת היא בתיאור האתגורפי ה"גדוש" של האינטראקציה היום-יומית, שממחיש הלכה למעשה את הזליגה לעולם הווירטואלי של קשרי החברות שמחוץ לרשת, ואילו השנייה היא בממצא שלפיו משחק רשת המתאפיין במידת פתיחות נרטיבית מהווה עבור הילדים תחליף תפקודי לזירת המשחק החופשי מחוץ לבית.

סקירת ספרות

חברות, קבוצת השווים ועולם משחקי הרשת

ליחסי חברות וליחסים בקבוצת השווים יש תפקיד חשוב בהתפתחותם של ילדים. ככל שהגיל מתקדם, חברויות הופכות להיות מקור לביטחון ולמתן עצה ותמיכה, בעוד הקבוצה תורמת לפיתוח מיומנויות קוגניטיביות שונות ולבניית הזהות (Gross- (Manos, 2014; Mesch & Talmud, 2010).

מכאן עולות שאלות בנוגע ליחסי החברות והרכב קבוצת השווים ותפקודה בעולמות משחקי הרשת, שבהם ילדים מבליים חלקים ניכרים מזמן הפנאי שלהם. לכאורה, נראה שלרשת יש פוטנציאל להרחיב את טווח הקשרים שילדים טווים, אך מתברר שהמציאות אינה כזו. מחקרים במקומות שונים העלו כי קיים קשר בין מערך החברים היום-יומי של ילדים לבין מקבילו ברשת; במחקר רחב היקף שנערך בישראל נמצא ילדים ובני נוער דיווחו כי הם מעדיפים חברים שהם יכולים לפגוש מחוץ לרשת, וכי השיחות עם ילדים אלו מגוונות ועמוקות יותר, והיחסים איתם ממושכים ויציבים יותר (Mesch & Talmud, 2010). לעומת זאת, ליחסים שעיקרם ברשת ושאינם תלויים במעגלי השתייכות הוענק הכינוי "אינדיבידואליזם מרושת" (networked individualism), ונטען כי אלו מתאפיינים כממוקדי מטרה, מבוססים על תחומי עניין משותפים ומתבטאים בשיתופי פעולה קצרי טווח או בסיפוק הצורך במידע (Mesch & al., 2012).

בשנים האחרונות חלה עלייה בכמות ההקשרים הווירטואליים שבהם ילדים יכולים לפגוש חברים ומכרים. תרמו לכך השכלולים בטלפונים הניידים והעלייה באחוזי הבעלות של ילדים עליהם (למשל רזנברג ובלונדהיים, 2022) ובזמני השימוש בהם (O'Dea, 2021). כל זה הביא להגברת הנוכחות של ילדים ברשתות חברתיות סלולריות, דוגמת "ווטסאפ", "טיקטוק" ו"אינסטגרם" (Barron et al., 2021; McClain, 2022; Statista Research Department, 2022). שינויים אפיינו גם את ההתנהלות של ילדים בקטגוריות הבידור הדיגיטלי, הכוללת משחקים בקונסולות (דוגמת "פלייסטיישן" או "XBOX"), משחקים במכשירים ניידים ומשחקי מחשב (Pritchett & Herrick, 2019). במציאות של סוף העשור השני של המאה העשרים ואחת, תחום משחקי המחשב פופולרי פחות אצל ילדים, לעומת האחרים. על פי דיווחי מכון המחקר האמריקני "קומון סנס" (Common Sense), בין השנים 2015–2019 גדל מאוד מספר הילדים בני 8–12 שדיווחו כי הם משחקים "בכל יום" במשחקי מכשירים ניידים (מ-27% ל-49%). לעומת זאת, מספר הילדים שדיווחו כי הם משחקים במשחקי מחשב (המשוחקים במחשבים ניידים או ניידים) נותר כמעט בעינו (בסביבות 15%) (Pritchett & Herrick, 2019).

מכלול תחומי הבידור הדיגיטלי יכולים לתפקד כהקשרי מפגש של ילדים עם חבריהם. מחקרים תיארו ילדים שמשחקים ובמקביל מתכתבים זה עם זה (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2022) או שנפגשים פיזית או וירטואלית בכדי לשחק. שורת ראיונות שקיימה רשות התקשורת הבריטית העלתה כי בזמן סגרי הקורונה, ילדים אף החלו לשחק במשחקים מסוימים כדי "ליישר קו" עם חבריהם שכבר שיחקו במשחקים אלו (Ofcom, 2020).

את עולם הבידור הדיגיטלי ניתן לחלק גם על פי סוגות. מחקרי התמקד במשחקי "ארגז חול" (sandbox games). משחקי סוגה זו מתאפיינים בהיצע מגוון של פעילויות הניתנות לבחירה, ובכך הם שונים למשל ממשחקי פעולה (דוגמת "פורטנייט"), שמבוססים על קו עלילתי יחיד ומחייב (Breslin, 2009). הבולטים מבין המשחקים בסוגה הם "מיינקראפט" ו"רובלוקס", שקהליהם מונים 150 מיליון–300 מיליון גולשים (Rospigliosi, 2022), רבים מביניהם ילדים בגילי בית הספר היסודי, והם משוחקים בחלק רב מהמקרים מהמחשב הביתי, ולא מהמכשירים הניידים שלהם.

משחק ה"מיינקראפט" – שתכליתו שימוש בבלוקים דיגיטליים בכדי לבנות עולם דיגיטלי, מזוהה מאוד עם ילדים ועם מערכת החינוך (Mavoa et al., 2018), וההתמחות בו נחשבת למעין תנאי מוקדם להשתתפות במשחקי פעולה מתוחכמים, דוגמת "פורטנייט" (Carter et al., 2020). הוא משמש כמקום מפגש למכרים שמחוץ לרשת. למשל, מחקרם של מבוואה ועמיתים (Mavoa et al., 2018) העלה שרק 13% מהמשתתפים ציינו כי שיחקו "מתשהו" עם אנשים שאינם מוכרים להם, ורק מעטים עוד יותר מביניהם (3%) עשו זאת באופן יום-יומי.

משחק ה"רובלוקס", שמאפשר לשחקנים לבנות לעצמם "אווטאר" (צָגָן) ולרכוש עבורו אביזרים ובגדים וכמו כן ליצור משחקים ולמוכרם,¹ נחשב פופולרי מאוד

1 "אווטאר" – דמות כלשהי שמייצגת משתמש בתוכנה.

במדינות רבות, ובין היתר בישראל (המשחק דורג במקום 48 בישראל, נכון לחודש מאי 2022). הנתונים מלמדים כי גם משחק זה מושך ילדים רבים – 54% מהמשחקים בו הם מתחת לגיל 12 (Clement, 2021), וגם הוא נחשב כהקשר של חיזוק חברויות שמחוץ לרשת (Shapiro, 2020).

לצד התייחסות לקבוצת השווים בהקשר שמשמעויותיו חוצים גבולות תרבותיים, מתבקשת גם התייחסות להקשר התרבותי שבו נחוה המשחק שעמד במרכז מחקרי; זאת בשל ההנחה שנוכחות נרטיבים תרבותיים מהווה אף היא גשר בין מקוון לבלתי מקוון.

ההקשר התרבותי: סולידריות ו"גיבוש כיתתי"

השיח הסוציולוגי והשיח הציבורי בישראל מרבים לעסוק בעשור האחרונים בפיצול של החברה היהודית בישראל ל"שבטים" (על רקע של לאום, ארץ מוצא, מידת דתיות או העדפה פוליטית), אך בכל זאת מושמעת הטענה כי נרטיב של סולידריות מאפשר את המשך תפקודה. רוזנטל (2014) טען כי "העם היהודי לדורותיו חי, נושם ופועל בקבוצות [...] האופפות את ישותו של אדם" (עמ' 20). הוא חידד את דבריו באומרו כי לא מדובר בהטפה לאחדות השורות, המאפיינת משטרים פשיסטיים, אלא בקריאה משתמעת לאמפתיה כלפי בני אדם, על פי רוב מתוך הקבוצה, אך לעיתים גם מחוצה לה (למעט במקרים שבהם רגשות הסולידריות לחברי הקבוצה ולמי שמחוצה לה סותרים אלו את אלו). רוזנטל הצטרף בכך לאמירה מוקדמת יותר של קלדרון (2000), שלפיה "היהודים בישראל נושמים את אוויר ההשתייכות עם האובססיה של ההשתייכות, עם הפאתוס של ההשתייכות ועם התחושה של ההשתייכות" (עמ' 150). רוזנטל (2014) הוסיף וביקש למצוא עדות לכך בשפה העברית, שאליה התייחס כאל מבנה עומק תרבותי-תודעתי. הוא הביא כראיות את השימוש הרווח בביטויים, כמו "אחי" או "סחבק" ואת קיומו של מכלול אופני פנייה המעידים על חוסר רשמיות, כמו "דוד", "כפרה", "נשמה" ועוד.

גם כתריאל (Katriel, 2012) פנתה לזירה הלשונית וראתה בשימוש הרווח בסגנון ה"דוגרי" בדיבור – שילוב בין אמירות קשות ומתן כבוד לזולת – את אחד הביטויים לישראליות האמפתית. כתריאל הוסיפה וראתה ברוח זו גם את משמעות הפעולות למען "גיבוש כיתתי" המתנהלות בבתי ספר. מעשים אלו נועדו להביא לכך שחברי הכיתה יגדירו את עצמם כשווים זה לזה ויפנימו שאיש מביניהם אינו אמור לקבל טיפול מועדף. מאידך גיסא, חברי הכיתה, לפחות ברמה הטקסטית, גם אמורים לדאוג לכך שאיש מחבריהם לא יישאר בצד. בכיתה המגובשת יכולות להתהוות חברויות, אך גם הן מכילות אך ורק חברים מאותה כיתה.

ניתן לצרף את הדומיננטיות של מודל כיתת האם בישראל כגורם נוסף לטיפוח של הסולידריות כערך. בכיתה זו מתרחשים מרבית השיעורים, ומרבית המורים, ובעיקר מחנכי הכיתות, מוסיפים ללמד בהן לטווח ארוך (כמו הנעשה במזרח אסיה, למשל, בילן, בדרום קוריאה ובסין). תפיסה חינוכית זו שונה למשל מהאידיאולוגיה האינדיווידואליסטית, שמנחה את הדרך שבה בתי ספר מאורגנים, למשל בארצות

הברית ובפינלנד (Wynne & Walberg, 1994). פעולות שונות מחדדות את משמעותה של כיתת האם עבור ילדים ובני נוער ומטפחות באופן שאינו מכוון את תחושת נאמנותם לקבוצת השווים שלהם. כתריאל טענה כי הגיבוש הכיתתי מצליח להדהד גם מחוץ לגבולות בית הספר, והוא מוטמע בתנועת הנוער, בצבא ובמקומות העבודה. מחקר עדכני אף הראה כי אלו המכונים "אחוס"לים" (אשכנזי, חילוני, ותיק, סוציאליסט ולאומי), שצמחו על אתוס זה ושפונים מעת לעת לשירותיהם של מאמנים אישיים, מדגישים כי הם עושים זאת בעיקר כדי להכשיר את נפשם להתמודדות עם משימות לאומיות וציבוריות (ינקלביץ, 2021).

מקומם של נרטיבים לאומיים בתרבות הרשת של ילדים ובני נוער אינו מתועד היטב בספרות; זאת, בין היתר, כיוון שאינו עולה בקנה אחד עם הרעיונות השליטים של "ילידים דיגיטליים" (Prensky, 2001) או "נופי נעורים" (Bragg & Buckingham, 2014), שבהם הרשת מתוארת כמקום חסר גבולות, למעט אלו הגיליים. בניגוד לכך, בעבודה שהתמקדה בנערות ישראליות נטען כי רשימת חברי ה"פייסבוק", כמו גם ההחלטה את מי מביניהם לשתף בפוסט, מלמדת על גבולות תרבותיים, במקרה זה האתנו-לאומיים (Levin & Barak-Brandies, 2014). זאת ועוד, בהתייחס לאוכלוסיות בוגרות, טען סופר (Soffer, 2013) כי באמצעות ההעדפה של שפת הלאום בעת הגלישה ברשת והכיוול האוטומטי של מנגנוני החיפוש, בני אדם חוזרים ומשננים את השתייכותם הלאומית, בין אם הם חפצים בכך ובין אם לא.

העולם הדיגיטלי כ"חוץ"

בעשרות השנים האחרונות קיים שיח ערני על היחסים שבין הרשת כ"מקום" לבין מקומות מחוץ לרשת. את ראשיתו של השיח ניתן לקשור היסטורית לחקר הסוציולוגיה של מקומות (למשל Wirth, 1928). מדובר בתת-דיסציפלינה ותיקה, ששורשיה נעוצים עוד במחצית הראשונה של המאה העשרים, ושהתמקדה באופן שבו מאפיינים מבניים של מקומות אחראיים להפיכתם לבעלי משמעות מובחנת עבור קהליהם. במקביל הלכה והתגבשה מסגרת פרשנית נוספת, המכפיפה את תכונותיו של ה"מקום" לפונקצייה תלוית הזמן שלו ולפרשנותו של מי שמתארח בו. דהלנד וטרווי (DeLand & Trouille, 2018) הציעו ברוח זו מודל מקיף של דפוסי התנהלות לצורכי פנאי מחוץ לבית, המבוסס על העיקרון שתפקוד דומה של מקומות השונים בתכלית זה מזה מקנה להם משמעות דומה. המודל, הממפה את המטרות שבעטיין בני אדם יוצאים מבתיים, מבוסס על שני צירים: התנהלות ספונטנית, לעומת פעילות מתוכננת, ופעילות אישית, לעומת פעילות קבוצתית. מאלו נגזרות ארבע קטגוריות מבניות: **רוטינה אישית** מתייחסת ליציאה החוצה למקום כלשהו או למכלול מקומות, כחלק מסדר יום אישי קבוע (למשל לצורך ביצוע פעולת ספורט); **ספונטניות** מתייחסת ליציאה שלא למטרה, זמן ומקום מוגדרים – בני אדם אינם מחויבים לפעילות במקום שאליו הגיעו או לזמן שהות בו; שני סוגי הפעולות הבאים נעשים בחברה: **שיתוף פעולה** מתאר מצבים שבהם הפעילות שמחוץ לבית נעשית בצוותא עם אחרים מזדמנים, אך אין מדובר בחלוקות פורמליות של

תפקידים ושל משימות; **הבנייה קולקטיבית** היא כותרת שניתנת לפעילות קבוצתית מתוכננת אשר מעוגנת בחוקים ובנורמות הידועים לכל המשתתפים ומחייבים אותם (DeLand & Trouille, 2018).

מבט היסטורי אל משחקי ילדים מחוץ לביתם מדגיש עד כמה המיפוי המצביע על ריבוי גווניו והקשריו של ה"חוג" רלוונטי להם. על פי מחקרם הקלסי של אופי ואופי (Opie & Opie, 1969), ילדים זקוקים למקומות שקטים וטבעיים מחוץ להשגחתם של ההורים, כדי ליצור לעצמם משחקים שאינם בהכרח בעלי מבנה ותוכן קבועים. מעבר לכך, "חוג" מבחינת ילדים אינו מקום מסוים, אלא יכול להיות כל מקום שהוא, ובלבד שאין בו פיקוח מוסדי – גינת משחקים, חצר בית ספר בשעות אחר הצהריים, קיוסק מקומי, רחבה שלפני חנויות, חצר אחורית של בניין או מגרש ריק (Katriel, 2012). בהקשר הישראלי, משחקים ספונטניים אלו תועדו בשירי ילדים ותיקים, בין היתר ב"פנס בודד", שירם הידוע של חיים גורי וסשה ארגוב, הכולל את המשפט: "היה היה פנס בודד בקצה שכונה, והוא האיר את ילדותנו הקטנה. והוא האיר את משחקי המחבואים, ולאורו היו הקדרים באים". גם שירם של אהוד מנור ונורית הירש, "איה הגן", מתייחס לחוויה דומה, במילים: "הלכתי לחפש את גן המשחקים, את גן המשחקים של ילדותי. זכרתי נדנדה, שורה של ספסלים, ארגז של חול וכמה חברים טובים".

אפיונים אלו נראים רלוונטיים פחות למציאות של המאה העשרים ואחת בחברות מערביות, בעיקר עירוניות. הנורמה השלטת היא שילדים אינם מבלים מחוץ לבית חופשיים לנפשם. בספרות מופיעים שני הסברים לתופעה זו: ראשית, בערים רבות ניתנת עדיפות לתנועת מכוניות ולשטחים המיועדים לשימושה של האוכלוסייה הבוגרת; שנית, מתוך השקפה רווחת שצריך להגן על ילדים מפני מפגעים מעשי ידי אדם, הורים מעדיפים שילדים יעסיקו את עצמם בסביבה "סטרילית" – בחוגים ובפעילויות מובנות או בחדריהם, בין היתר באמצעות שימוש בטכנולוגיות דיגיטליות (Brussoni et al., 2020).

משחקי סוגת "ארגז החול" בעלי המבנה ה"פתוח" מהווים פוטנציאל לשמש כ"חוג", והמחקר שיוצג התייחס גם להיבט זה. כמו כן נבחנה משמעות קבוצת השווים בהקשרים של המשחק ומעמדם של נרטיבים תרבותיים שליטים. מסקנות המחקר הופקו מתוך מעקב אחר התנהלותה של קבוצה בת שבעה ילדים ישראלים בני 11 במשחק הרשת "מיקמק".

מתודולוגיה

במוקד המחקר עמדה קבוצה בת שבעה ילדים (חמש בנות ושני בנים), שהיו בזמן המחקר בני 11 ולמדו באותה כיתה ובאותו בית ספר יסודי בשכונתם. אל החבורה הסתפחו שני אחים צעירים (בשלוש שנים) של שניים מחבריה. אלו הזכרו על ידי כמה מהמרואיינים כחלק מקהילת המשחק. אותה רשת חברתית הייתה קבועה, ואליה נוספו מעת לעת ילדים נוספים שאותם "צירפו" המשתתפים הקבועים מפעם לפעם. תוקפה המחקרי של עבודה זו נסמך על גישת המקרה המורחב (EMC).

גישה זו היא אחת מהפטרונות המוצעים לשאלת תקפותם של מחקרים אתנוגרפיים המתמקדים בהקשרים מצומצמים. היא מוצעת לצד גישות, כמו "תאוריית הבסיס", שעל פיה מטרת המחקר האיכותני היא חשיפתו של כלל אצבע תאורטי חדש או של פרשנות של אירוע מפתח, המתמקדת באירועים מרכזיים לחיי חברות. על פי גישת המקרה המורחב, הדגש במחקרים אלו הוא על "צפייה בחיי היום-יום, מתוך רצון למקם את הנעשה בהם בהקשרים החוץ-מקומי וההיסטורי, תוך שימוש במודל רפלקסיבי של מחקר מדעי שמביא בחשבון את יחסי הגומלין בין עורכי המחקר לבין מושאי" (Burawoy, 1988, p. 4). מחקרי כלל ראיונות אתנוגרפיים לא רשמיים, שנעשו תוך כדי משחק משותף עם כלל הילדים, ראיונות סטנדרטיים עם ארבעה מהם ותצפית אתנוגרפית באינטראקציות שהתקיימו סביב המשחק בחיי היום-יום. הדיון בהקשרו של המחקר ובתשלובת שיטות איסוף הנתונים מחייב התייחסות לשלושה רכיבים: (א) השתתפותם של בתי וחבריה במחקר; (ב) מעמדי כהורה-חוקר; (ג) השימוש בתצפית אתנוגרפית ובראיונות אתנוגרפיים לא רשמיים ככלי מתודולוגי.

בתי, שהייתה חברה ברשת החברתית שעמדה במרכז המחקר ופעילה מאוד במשחק הרשת "מיקמק", יצרה אצלי את המודעות הראשונית לקיום המשחק ולסוגי האינטראקציות המתקיימות בו. היא נתנה את הסכמתה להשתתף במחקר ותפקדה כאינפורמנטית וכמדריכה. היא עזרה ביצירת הקשר עם ילדים שבסביבתה, נכחה בראיונות הפורמליים ואף לקחה בהם חלק כמראיינת. בהמשך, ברוח ההמלצות המופיעות אצל בנט ודה-ורייס (Bennett & De Vries, 2017), ביקשתי ממנה לחוות דעה על חלק מהדברים שנכתבו ולתרום את תובנותיה למסקנות. מנקודת המבט הפרקטית, מעורבותה של בתי סיפקה לי, כהורה שהוא חוקר, גם נגישות נוחה אל יתר הילדים שאיתם שוחחתי.

גישת הסוציולוגיה החדשה של ילדים מעודדת מחקרים אתנוגרפיים, מתוקף התפיסה שלפיה ילדים אינם סובייקטים פסיביים של הבניות ותהליכים, אלא שותפים לפעולות ולתהליכים המבנים את חייהם (Prout & James, 2015). איתור נקודת המבט של ילדים אינה מלאכה קלה, בעיקר כאשר מדובר בילדים צעירים. עמדת ההורה שהוא החוקר מוכרת בספרות כפתרון מתודולוגי כמעט בלעדי לקיום תצפית מתמשכת בקרב ילדים בחיי היום-יום שמחוץ למוסדות החינוך (Kabuto, 2008). כעיקרון, יש מעט עמדות מבוגרים שמהן ניתן לצפות בחייהם של ילדים מקרוב ולאורך זמן (Adler & Adler, 1996). עמדות אלו (שהן על פי רוב של מורים או של אנשים שהילדים רואים בהם אך ורק חוקרים) מגבילות על פי רוב את שדות המחקר האפשריים להקשרים מוסדיים, כמו בתי ספר או ארגוני חינוך לא פורמליים, והימצאות בהם כרוכה במילוי תפקידים מובנים, חלקם מלאכותיים, המגבילים את פעולותיהם של החוקרים.

כדי להתגבר על כך, ישנם חוקרים שמגייסים את הוריהם של הילדים, ואלו נוטלים חלק במחקר כעוזרי מחקר או אף ככותבים וכשותפים (Hackett, 2017). במחקרים אחרים, החוקר מתייחס לילדיו שלו כאל אוכלוסיית המחקר. חוקרים, כמו

צ'רלס קולי, ז'אן פיאז'ה ואריק אריקסון וכמה משותפיהם, היו הם עצמם וילדיהם האינפורמנטים העיקריים בעבודתם (Adler & Adler, 1996). הורה-חוקר יכול לבצע באופן שיגרותי תצפית מפורטת על התנהלותם היום-יומית של ילדיו, לרבות פעולות הפנאי שלהם וחייהם החברתיים. הוא נטמע ברקע, נוכחותו אינה דורשת כל הסבר, והדיבור אל האינפורמנטים הוא טבעי. ילדיו שלו נגישים לו כמעט בכל שעה במהלך היום ולאורך השבוע, ומערכת היחסים שלהם מאפשרת נגישות גם לילדים אחרים, ללא צורך בערוצים רשמיים (Adler & Adler, 1996; Bennett & De Vries, 2017). זאת ועוד, הורה-חוקר אינו ניגש לדון בעולמם של ילדיהם כלוח חלק, אלא יש לו "מידע פנימי" ותובנות קיימות בנוגע לנושא שעומד במרכז המחקר.

במחקר הנוכחי, שבו הייתה לי, כאמור, היכרות מוקדמת עם הילדים ועם העולם הדיגיטלי שבו שיחקו, יכולתי לאסוף חומר אתנוגרפי ראשוני על ידי צפייה בילדים במשחק בשיטת "רק להיות שם" (Willis, 2014). ההתבוננות במשחק התקיימה במשך כשנתיים, בין השנים 2013–2015, ובמהלכה ניהלתי בעקביות רשימות שדה. התצפיות התמקדו בהטמעה של "מיקמק" אל תוך שגרת היום-יום של הילדים, ובמהלכן למדתי על מועדי הכניסה למשחק, זמני השהות בו, על תיאומי המפגשים סביב המשחק ברשת ומחוצה לה, על השיח סביב מתחם המשחקים הפיזי ועל משמעות המינוי. כמו כן נחשפתי לביטויי תרבות הצריכה, למשל בחצר בית הספר. כל אלו נתנו לי גם את הבסיס לשאלות הריאיון.

בזמן המחקר הפעיל, שארך חודש במצטבר, ושנערך מעת לעת לאורך התקופה, בהתאם לזמינות המשתתפים, ערכתי ראיונות עם חברים וחברות מקבוצת השחקנים. השתתפות הילדים במחקר התקיימה לאחר שיידעתי את ההורים, וביקשתי מהם אישור להסכמתם להשתתפות בריאיון ובמחקר. ההורים יודעו בנוגע למחקר, מטרתו ושאלותיו, וכמו כן הקפדתי לשמור על אנונימיות הילדים, ושיניתי את שמותיהם בפרסום. זאת ועוד, במהלך המחקר נחשף קושי לערוך ראיונות פורמליים, כיוון שהילדים, הגם שהכירו אותי, נרתעו מלשוחח איתי על הנושא. אי-לכך נקטתי שתי דרכים: האחת – הקדמתי לראיונות סיור מודרך, שביקשתי מהילדים לערוך לי באתר. תוך כדי הסיור התעניינתי, מדוע בחרו בשם זה או אחר ל"אוטאר", מה הם עושים עבורו, והיכן הם אוהבים לפעול איתו (ובחברת מי); הדרך השנייה הייתה לשוות לריאיון אופי של שיחה, כשגם בתי לוקחת בה חלק. הקלטתי ארבע שיחות שכאלו, ותמללתי אותן. במסגרת ראיונות חצי פורמליים אלו נשאלו הילדים על חוויות ועל התרשמויות שלא ניתן היה לדעת עליהן באמצעות צפייה במשחק. הילדים התבקשו בין היתר לספר, מתי פגשו בפעם הראשונה את "מיקמק", להיזכר באינטראקציות שחוו עם ילדים אחרים ולחוות דעה על מתחם המשחקים שמחוץ לרשת ועל משמעותם של רכישת המינוי והשימוש בכסף. עם ילדים שכבר בזמן הסיור הבחנתי שאני מתקשה לדובבם (אם מכיוון ששיחה עם מבוגר הטילה עליהם אימה או מביישנות טבעית), הסתפקתי כמעט באופן בלעדי בסיור מודרך זה, למעט שאלות ששאלתי במהלכו. את הדברים שנאמרו לי תיעדתי בכתב מייד לאחר תום האינטראקציה המשותפת. צירפתי רשימות אלו לתיאורים ולתובנות שאספתי מהתקופה שקדמה למחקר הפעיל.

כאמור, הגישה המחקרית שאותה אימצתי אינה שגרתית, הגם שהיא מעוגנת בספרות. הצד הבעייתי שלה קשור לדואליות הפילוסופית-אידאולוגית של שני התפקידים. ראשית, ישנם יחסי כוח טבעיים בין הורים לבין ילדיהם (Corsaro, 1981), דבר שיכול להעלות ספקות בנוגע לאופן השגת המידע ולמניפולציות שנדרשו לשם כך. יתרה מזו, קיימת דילמה, אם שני התפקידים אינם נמצאים ביחסי קונפליקט, למשל בנסיבות שבהן ילדים מתנהגים באופן עברייני. במקרה הבוחן שיתואר כאן היו שני מכניזמים שנועדו למנוע את התהוותן של סיטואציות שכאלו: ראשית, הילדים היו בוגרים יחסית (נמצאו בשלב קדם-גיל ההתבגרות), ומכאן שהם נחשבו פגיעים פחות להשפעות ובעלי יכולת יתרה לעמוד על שלהם, בהשוואה לילדים קטנים (Fine & Sandstrom, 1988); שנית, המחקר היה חלק ממערכת יחסים מתמשכת עם הילדים ועם משפחותיהם, דבר שצמצם מאוד את המוטיבציה ואת היכולת לערוך מניפולציות – הילדים לא יכלו להציג בפניי דמות שונה לחלוטין מזו המוכרת לי מהקשרים אחרים. מצב זה שונה ממה שמופיע בתיאורו של ספטון-גריין, שתיאר חוויית ריאיון פורמלי עם ילדים כבני עשר, תלמידים בכיתתו, שהתבקשו לתאר לו את עולם הטלוויזיה שלהם, והם טענו בתוקף כי הם רואים רק סרטי טבע או שהם נהנים מאלימות מוקצנת במיוחד (לויין, 1995). מעבר לכך, אומנם הילדים הפרו בדרכם את כללי המשחק, אך לא הייתה כאן עבריינות לשמה. ההפרות היו ידועות להורים, והילדים שידרו פתיחות וחוסר פחד כאשר תיארו אותן בראיונות.

"מיקמק" כשדה המחקר ושכונת המגורים החדשה – כהקשר המחקר

"מיקמק" הוא משחק רשת ישראלי מסוגת "ארגז החול" הכולל מגוון פעילויות לילדים בני 5–12. במהלך העשור השני של המאה העשרים ואחת נהנה המשחק מפופולריות עצומה. כך למשל, בשנת 2010 היו לאתר 50,000 משתמשים ייחודיים ליום ו-60,000 מנויים, וישומו הופיע בין עשר מילות החיפוש הבולטות ביותר בישראל (אפשטיין, 2010). גם בעידן הסלולרי של שנת 2022 הוא נהנה מכניסות רבות, אף שההשתתפות בו נעשית כמעט באופן בלעדי ממחשב נייד.

ההצטרפות למשחק ה"מיקמק" היא ללא עלות ומחייבת יצירת "אוטאר" אישי. לאחר מכן השחקנים מוזמנים לנדוד באמצעותו דרך חללים מגוונים ולהשתתף במשחקים ובפעילויות שתכליתן להשיג "כסף מיקמק", ובאמצעותו לאסוף אוכל וחפצים עבור ה"אוטאר" שלהם. פעולות אלו הן רבות ומגוונות וכוללות חידוני ידע, משחקי זריזות, תחרויות ספורט ועוד. לצד כל זאת, הילדים יכולים להתארח בבית קפה ולשוחח עם מכרים, לקרוא את עיתון "חדשות המיקמק" ולצפות בסרטונים המתארים את עלילותיה של קבוצת ילדים הפועלת ב"עיר המיקמק". הם גם נקראים להשתתף בפעילות פוליטית באזור באתר הקרוי "עיריית המיקמק" או בפעילות קהילתית במסגרת פורום גולשים שמקיים האתר.

בניתוח האינטראקציה עם "מיקמק", אקח בחשבון גם את ההקשר החברתי שבו נערך המחקר. אטען כי הילדים נזקקו להקשר הדיגיטלי כחלופה למשחק החופשי מחוץ לבית. אומנם הימנעות ילדים מיציאה מהבית אינה ייחודית להקשר המתואר ומוכרת במחקר העולמי (Brussoni et al., 2020), אך מבנה שכונת המגורים שבה חיו הילדים אף הוסיף והקשה עליה.

השכונה החלה להיבנות כעשור לפני שנערך המחקר, ובעת שבה התגבשה קבוצת השחקנים ב"מיקמק" עדיין היו בשכונה שלדי בניינים רבים, שהיו מוקפים בשדות של פרחים וקוצים. כביש סואן ובלתי מרומזר חצה אותה באמצעה והפך את התנועה מחלק אחד שלה למשנהו למסורבלת. כדי להגיע לבית חברים או למרכז המסחרי של השכונה, נאלצו חלק מהילדים ללכת מרחק רב ברגל, להסתייע בשירותי הסעה של ההורים או אם הותר להם, להשתמש בתחבורה הציבורית הדלילה שעברה בה מעת לעת. גם לילדים שהתגוררו בבניינים סמוכים זה לזה חסרו מקומות מפגש. חצרות הבתים היו מוקפות במשטחים שהוקצו לחניות של רכבי הדיירים ובגינות מעוצבות, שבהן הילדים לא הורשו לשחק. בשכונה אומנם היו כמה גינות משחקים, אך הן היו קטנות וצפופות, ולא היו בהן חללים פתוחים שמעודדים משחק דמיוני והרפתקאות, משחקי מחבואים או משחקי כדור. רוב המתקנים בגינות נועדו לתינוקות וילדים קטנים, ובדרך כלל הגינות מלאו בהם ובהוריהם, כך שילדים גדולים יותר נרתעו מלהגיע. המקום יצר אפוא אילוצים מבניים על פעילות אחר הצהריים ולמעשה תרם את תרומתו בתיעול חלקים נכבדים ממנה לרשת המתוארת במאמר זה.

הניתוח שיוצג נסמך על הטיפולוגיה של ה"חוף" ואורגן בשתי תמות: האחת נוגעת להיבטים של חוויית ה"חוף", שאותם ניתן להגדיר גם כמשחק חופשי ספונטני ולא מתוכנן; בשנייה, ההתייחסות היא לפעילויות מובנות שבהן נכחו במקביל המסר הצרכני האינדוידואליסטי שמקדמים יצרני המשחק, ועולמם של הילדים שמחוץ לרשת, שהביאו אל משחק הרשת את קשריהם החברתיים ואת נרטיב הסולידריות. מיפוי זה סייע לי לטעון כי התצפית על סוגי הפעילויות שבהן בחרו הילדים והנרטיבים שאותם הביאו לזירת המשחק ממחישים את האופן שבו משמשת זירת משחקי הרשת חלופה ליציאה מהבית של ילדים גם בעשור השלישי של המאה העשרים ואחת.

"מיקמק" כ"חוף" וכמשחק חופשי

בהתאם למיפוי של דהלנד וטרווי (DeLand & Trouille, 2018), ניתן לתאר את התנהלותם של הילדים סביב ה"מיקמק" בראש ובראשונה כשגרה אישית. עיקר השוטטות בחלל המשחק התקיימה בשעות אחר הצהריים, בין סיום הכנת השיעורים לבין ארוחת הערב, ובימים שבהם לא הוסעו הילדים לחוגי העשרה או לשיעורים פרטיים. לצד השגרתיות שבתזמון הכניסה, מרבית ההתנהלות נקבעה אד-הוק. ילדים סיפרו על פעולות שונות ובלתי מתוכננות:

שיר: תקשיב, אני קודם כול מגיעה למקום ואז מחליטה: "ארתור 41" רוצה או חוף ים או ג'ונגל או העיר או חנות בגדים. מה שהוא רוצה אני מרוצה. אני אוהבת בדרך

כלל להגיע לג'ונגל, יש שם משחק "לעוף על המיקמק" שאני אלופה בו, יש מתקן של "בלבס" ומשחקים דמקה, ויש גם מקום של חידונים, כמו "טריוויה" אחד נגד אחד, נגד שניים, נגד שלושה, נגד ארבעה, נגד חמש...

עומרי: אני אהב לענות לשאלות של "שוף הינשוף". ניתן לענות על שאלות ולהרוויח מטבעות, אני אוהב לשחק במשחקים שעוזרים לחשיבה.

שיר: עומר הוא יותר בקטע של קסמים ומשחקים יותר קשים ש"ארתור" מאוד שונא. **שאלה:** איזה משחקים הוא עושה?

שיר: מבוכים, משימות קשות... אני אוהבת משחקים כמו "עולם הממתקים", הרפתקאות. "ארתור" לימד אותי יותר להעיז לעשות דברים.

פעילויות הילדים היו אפוא מגוונות באופיין: אומנם רובן היו קשורות לאיסוף מטבעות עבור ה"אוטאר", אך לצידן היו פעילויות ללא מטרה צרכנית: התבוננות בעוברים ושבים, צפייה בפרקי סדרת טלוויזיה בהשתתפות דמויות מהאתר, קריאה בעיתון המקומי ועוד.

שיר: זה ה"מיקמקון" של כל הארץ. זה אחד מהמגזינים – יש כתבות, יש חדשות, בסוף יש משהו קטן לקינוח – תשבצים. עכשיו אנחנו חוזרים לעיר, אני אראה לך את הדבר שאני הכי שונאת בעיר, אבל אין לי ברירה, אני צריכה לקנות שם – חנות הבגדים של מקייול. היא מרושעת, לא הייתי מציעה להתקרב אליה. היא יכולה להרוס ולהשתלט עליך. יש מזל שיש גיבורים שיכולים להציל אותנו.

לעיתים מוקד העניין היה בפורום הגולשים:

עומרי: היה ילד שלפעמים הוא משקר ולפעמים דובר אמת שאמר לי שאימא שלו אמרה שהיא עובדת בתור שרית. הרוב לא האמינו לו, אבל הוא לא שיקר.

ליאורה: קודם כול שרית הייתה גם המנהלת שבת דודה שלי שיחקה. פתאום מישהו שלא מבינה כלום ב"מיקמק" אומרת: "שלום, קוראים לי ענבל, אני המנהלת החדשה". כל ה"מיקמקים" מאוכזבים ועושים את עצמם, יש [ו]יש... לא שינתה את הקטלוג של ה"נדירים", וזה עדיין תקוע על שבועות מהשנה שעברה. היא לא עשתה כלום. ענבל, שסתם שותה קפה, נרדמת בעבודה שלה, במקום להרחיק "מיקמקים" שמקללים אחד את השני.

כאמור, מרבית הפעילויות שפגשו הילדים באתר המשחק נגעו בצריכה. למרות הגיוון במשחקים, תכליתם הייתה אחת: השגת מטבעות ("כסף מיקמק") לשם רכישת בגדים ואביזרים לעיצוב ה"אוטאר" ולקישוט סביבתו. הילדים לא רק התגאו ברכוש שצברו עבור בן חסותם, אלא קינאו בילדים שברשות ה"אוטארים" שלהם היו פריטים מושכי עין, ובמיוחד בבעלי "מינוי" – אלו שיקבלו תמורת תשלום חודשי נגישות לפריטים ופעילויות רבים יותר.

עומרי: לי יש "נדירים". יש לי המון פריטים נדירים: יש לי בגדי "ציטוס", כובע שמחליף צבעים... יש כמה פריטים שהייתי שמח לרכוש [אין לי מינוי] אבל לפעמים יש "יום מיקמק".

שאלה: אתה לא מנוי?

עומר: הייתי, אבל ביטלו לי, כי לא רצו שזה ישחד אותי, שאני ארצה לשחק רק במקום שהוא רק למנויים.

שלי: אני פונה לפעמים לילדים אחרים... אני חברה גם של לא מנויים. אני חברה של כמעט כל ה"מיקמקם".

שאלה: למה חשוב לך להיות חברה של לא מנויים?

שלי: כי אני ילדה חברתית. אני גם נחמדה ועדינה ב"מיקמקם". לא מקללת.

סוגיות של צריכה אישית ואינטראקציות מזדמנות היו אפוא חלק בלתי נפרד מהתנהלות באתר, אך לא ניתן להסתפק בכך כדי לתאר את תכליתה, שכן המשחק היווה בראש ובראשונה מקום מפגש לחברים ומכרים. בין היתר, ובהמשך לדבריהם של מאש ותלמוד (Mesch & Talmud, 2010), עצם ההצטרפות למשחק נועד לא רק בכדי להתחרות ולצרוך מוצרים, גם כדי להעשיר ולהעמיק את היחסים שנקמו מחוץ לרשת. ניתן היה לראות כי הילדים הזכירו בראיונות זה את זה וכן חברים אחרים לכיתה, שכנים וקרובי משפחה כגורמים שבזכותם החלו להשתתף במשחק:

שיר: אני הצטרפתי הודות לחבר שלי עומרי. הוא הראה לי את "מיקמקם", ואז אני יצרתי את "ארתור 41", שזה סדרה שאני אוהבת ואחר כך עשיתי מינוי, והחיים הטובים החלו.

ליאורה: אני ראיתי אותו אצל בת דודה שלי. אני ראיתי אותה משחקת עם ה"מיקמקם" שלה "טריוויה", ונדלקתי. ויום אחד בכיתה א התחלתי לשחק, ובניתי את "מיקמקם" החלומות שלי. אחרי שבוע אימא שלי עשתה לי מינוי, ואז התחיל כל העניין.

עומר: הייתי בכיתה ב. צברתי שם המון חברים, והבנתי שכולם משחקים רק בדבר אחד, ב"מיקמקם", בצהרונות... [כשבאתי ראיתי שכולם משחקים, ואז שאלתי איך זה...]

שלי: הכול התחיל בכיתה ג. הפכנו להיות החברות הכי טובות... יש לנו הרבה משותף, שתינו מתות על "מיקמקם"... היא נתנה לי רקע שווה שמישהו העלים לי אותו ונתנה לי בגדים וגם השיגה לי אלף שקל.

החפיפה בין הרשתות החברתיות בתוך החללים הווירטואליים ומחוצה להם אותרה כאמור גם במחקרים שנערכו במדינות אחרות (Marsh, 2016), אבל כאמור, לא ניתן להתעלם מהחפיפה בין הרשת החברתית של השחקנים במחקר לבין גבולותיה של כיתה האם שבה למדו בבית הספר. כל השחקנים בקבוצה שבה התבוננתי למדו באותה כיתה או שהיו אחים צעירים של אותם ילדים. יתרה מזו, בכיתות מסוימות בבית הספר המקומי, רוב התלמידים שיחקו במשחק המחשב "מיקמקם" (ואף נראו בחצר בית הספר עם פריטים שונים שקנו באמצעות האתר), בעוד שבכיתות אחרות רק מעטים הכירו אותו. במילים אחרות, ובהמשך לדיון ב"גיבוש הכיתתי" (Katriel, 2012), קבוצת המשחקים שבה התבוננתי אומנם הייתה חבורה בפני עצמה, אחת מבין אחדות שהיו בכיתה, אך חברה היו מחויבים לגבולותיה.

המודעות לקיומה של הקבוצה מחוזקת בעדויות שלפיהן גם כאשר ילדים מצאו את עצמם שותפים למשחק קבוצתי בלתי מחייב, לצד ילדים בלתי מוכרים, הם היו

ערנים להימצאותם של ילדים מוכרים אחרים. לעיתים, בני החבורה פעלו במודע כדי להגדיל את סיכויי המפגש, בכך שבחרו בפעילויות מסוימות ולא באחרות:

שילה: כן, היו כמה מקרים שפגשתי במקרה ילדים [ולאחר שזיהיתי את הילד] שלחתי פרצוף שמח. היה מקרה שפגשתי את ליאת [אחותה הקטנה של שלי] ב"מיקמק".
שלי: זה אומר שאני בקבוצת הכדורגל כמו זאת של "הכרישים". אני יודעת ש"נטלי בת שבע" [ליאת] ו"מלמל" [עומרי] משחקים כדורגל, אבל הם בקבוצה של "הגולשים".

שיר: אני פוגשת הרבה. למשל, פגשתי את "פצפופ 0" [אחיו הקטן של עומרי]. אני בדרך כלל לא פוגשת חברים. לעיתים אני פוגשת "מיקמקים" שאני מכירה.

לצד השוטטות הספונטנית ושיתופי הפעולה עם ילדים מזדמנים ומפגשים אקראיים עם ילדים מוכרים, היו מקרים שבהם הפעילויות הספונטניות התקיימו בזוג שנפגש באתר, לאחר תיאום טלפוני:

אוריה: קודם כול אני התקשרתי לחברים שלי, כדי לקבוע פגישה ב"מיקמק". התקשרתי ואמרתי: "שלום, מה נשמע? אולי ניפגש ליד האבטיח או מחוץ ליער?" ואחר כך נפגשנו ועשינו חיים.

שאלה: את מי פגשת עם "ארתור 41"?

שיר: אני פוגשת את "מלמל" [עומרי].

שאלה: את עומרי? אתם קובעים מראש לדבר שם?

שיר: כן. בדרך כלל אני קובעת מראש.

שאלה: איך קובעים? בבית הספר?

שיר: גם, וגם מדברים בטלפון.

אוריה: שולחים פתקים בבית ספר. לא בשיעור. אני רשמתי על דף וגזרתי קצת, שזה לא יהיה דף ממש, ונתתי לו [למנור] אותו. רשמתי לו שעה, מקום... נתתי לו לנצח. אני יודעת שבנים אוהבים להיות מנצחים.

לעיתים שיחקו הילדים תוך ניצול ההיצע הקיים במשחק, ולעיתים השתמשו בו כדי ליצור סדר יום משלהם. שיר ושלי, למשל, ניצלו את היכולת שהוענקה ל"אוטוארים" "לדבר", בכדי להקליד מילים גסות שונות. זאת, כדי לבדוק אילו מהן מביאות למתן אזהרה על ידי האלגוריתם של האתר, שסרק כל העת את ההתכתבות, תוך חיפוש אחר ביטויי שפה שאינם הולמים.

שיר: אנחנו מתגרים בהם. למשל, אני אמרתי פעם "בן זונה", וקיבלתי השעיה של 24 שעות. אבל ילדים אחרים ניסו ודווקא לא קיבלו.

מנור: אם עומרי ואני היינו רוצים רק פרטיות היינו הולכים ל"חדר ההחלפות", אבל לא כדי להחליף, אלא כדי שלא יקראו את מה שאנחנו רוצים לומר אחד לשני.

הגם שמעת לעת הילדים קיימו באופן מבוזר אינטראקציות עם ילדים זרים ברשת, מפגשים יום-יומיים במשחק היו אך ורק במסגרת חוג המכרים, והם נמנעו מפיתוח קשרים שיחרגו מחוץ לרשת.

אוריה: אני לא רוצה להיפגש איתם במציאות, כי קראתי בספר על איש אחד שנפגש עם ילדה אחת בצ'ט...

במקרה אחר נוצר בכל זאת, אגב משחק משותף, קשר בין שלי לבין ילדה שהתגוררה בעיר אחרת, ושלא הייתה ביניהן היכרות מוקדמת. אימה של שלי הייתה מוטרדת מאוד כאשר בתה הודיעה לה שהיא מעוניינת לקבוע מפגש אמיתי עם חברתה החדשה, ודרשה לשוחח עם הוריה בטרם תאשר את המפגש, כדי לוודא כי זו אכן ילדה. השתיים נפגשו פנים אל פנים בפיקוח צמוד של ההורים משני הצדדים. דרישות אלו התקבלו בהבנה מוחלטת על ידי שלי.

עדות נוספת לכך שלא התקיימה כלל זרימה בין זירת המשחק לבין החיים מחוץ לרשת מצאתי כאשר ביקשתי מהילדים לתאר לי את חוויית הביקור ב"מיקפה", מתחם המשחקים שהקימה החברה (על שם אחת הפינות באתר):

מנור: אני חושב שזה מקום מאוד קטן ומאוד צפוף.

שלי: ב"מיקפה" יש שם ילדים מגעילים שדוחפים. יש שם ילדות מגעילות, בומבות, שנראות כמו בכיתה ח. דחפו אותי והתחילו לשחק... עדיף ללכת ל"מיקמק" עם מישהו, כי משעמם לסבול לבד.

ניתן אפוא לראות שה"חוק" ברשת אינו חלופה מלאה ל"מקום" שמחוץ לרשת, ומהות זו של היחסים שבין העולמות מתחדדת כאשר נבחנים יחסי הפעולות הטקסיות המתקיימות בשני ההקשרים.

פעולות "מבוימות באופן קולקטיבי": קהילת האתר וקהילת היום-יום

משחקי ילדים הנושאים אופי טקסי או "מבוימים באורח קולקטיבי" (collectively staged) (DeLand & Trouille, 2018) מנותחים לעיתים כהפנמה וייצור של נורמות תרבותיות. ניתוח הפערים בין הפעילות הטקסית של "קהילת המיקמק" (שעוצבה על ידי מתכנני משחק המחשב) לבין זו של "קהילת שחקני המיקמק" אכן משרטט קשר אפשרי בין אופי ההתנהלות סביב המשחק לבין נרטיבים תרבותיים שליטים. מעצבי האתר אימצו מודל מוכר ממקומות שונים בעולם של קהילת מותג (Levin, 2016; Muniz & O'guinn, 2001). מדובר באסטרטגיה שיווקית מוכרת, שפונה בין היתר לילדים כקהל יעד (Hook & Kulczynski, 2020) וכוללת מגוון אמצעים שנועדו ליצור תודעה של המשתתפים לקיומה של הקהילה, לרבות בניית שפה משותפת ייחודית וקיום טקסים ואירועים. יזמי "מיקמק" ניסו ליצור קהילה שכזו והפקידו על מלאכת השיווק שלה דמות נשית אינטרנטית, ששמה השתנה מעת לעת (למשל "שרית"). בין היתר היא פעלה להטמיע את "שפת המיקמק". זו כללה בין היתר הטיות לשוניות ייחודיות של שם המשחק, כמו "ממוקמק" (מצוין) ו"מיקמוק" (סידור). מילים אחרות קיבלו משמעויות צרכניות ייחודיות לאתר, וביניהן המילה "הישגים", שהתייחסה למספר הנקודות שילד יכול היה לצבור במהלך פעולות מסוימות ולהמירן במוצרים עבור ה"אוטאר" שלו, וכן המילה "נדירים", שפירושה מוצרים (בגדים, קישוטים)

שניתן לקנות רק בהזדמנויות מיוחדות. אחת מהן הייתה "יום המיקמק", יום שכלל פעילויות טקסיות מיוחדות, לרבות סחר ומכר בירידים שהוקמו במיוחד, ושבהם חולקו בחינם "נדירים". בנוסף התקיימו באתר טקסים מיוחדים לציון חגים לאומיים ובין-לאומיים (פסח וגם פסחא) וכן פעילויות טקסיות שמוכרות לילדים מחיי היום-יום, כמו "החלפות", "תחרויות" או "בחירות".

אל מול מכלול הפרקטיקות הטקסיות-שיווקיות של "קהילת המיקמק", העמידה "קהילת שחקני המיקמק" מכלול פעולות טקסיות שבהן נעשה שימוש בפעילויות האתר ובחפציו. כך, עוצבה בו פינה בשם "חדר החלפות", ובה התבצעה פעולה המוכרת ברבים מהעולמות הדיגיטליים של ילדים כמו גם מחוצה להם (Marsh, 2016), כשהאתר מספק את האמצעים המכניים למימושה. גם קהילת שחקני ה"מיקמק" ביצעה "החלפות", אך באופן שונה. את גרסת האתר ניתן להגדיר כ"שיתוף פעולה" (DeLand & Trouille, 2018): בחירת השותפים הייתה מקרית, והשיח ביניהם היה אינסטרומנטלי (המשחק סיפק למתקשים נוסחים קבועים איך לעשות זאת). לעומת זאת, עבור חבורת הילדים, היה מדובר בפעילות מתואמת כחלק מהבילוי המשותף:

אוריה: אנחנו [אני ושילה] החלטנו להיפגש במחשב. נפגשנו והחלטנו לעשות "החלפות". הלכנו ביחד ל"חדר החלפות" והחלפנו "נדירים" ודברים שאנחנו לא צריכים.

בניגוד לפעילות ה"החלפות", שנעשתה תוך שימוש באמצעים שהעמיד האתר לרשות הילדים, הרי שיצירת "שותפויות" – אירוע נוסף של "הבניה קולקטיבית" – הייתה זרה לתפיסה השיווקית שלו ולמעשה אף התריסה כנגדה. האתר לא עודד, ייתכן שמטעמי פגיעה ברווחיותו הכלכלית, התארגנות של שניים או שלושה ילדים שנועדה, למשל, לחלוק במיניו אחד. למרות זאת, בחבורת השחקנים שאחריה עקבתי דווקא התקיימה דינמיקה של "שותפויות", שנוצרו והתפרקו לבקרים. הילדים החליפו ביניהם סיסמאות ל"אוטארים" שלהם או קנו במשותף מינוי אחד, תוך שהם מסכמים על חלוקת זמן המשחק וחלוקת תפקידים. פעולה זו סייעה לילדים המשחקים לשפר את המעקב אחר הנעשה באתר, למשל, להצליח להגיב להכרזות פתאומיות על הענקת "נדירים" או להגדיל את ה"הישגים" של ה"אוטארים" שלהם באמצעות שעות משחק ארוכות יותר ממה שהתירו להם הוריהם. במובן אחר, שותפות שכזו אפשרה לילדים לשלב כוחות ולהתנסות בחוויה של טיפוח "הון חברתי", שבה כל אחד מהם, על פי כישוריו הייחודיים, תרם כפי יכולתו למען השגת מטרה משותפת; כלומר השיקול ההגייוני בהכרזת שותפות היה שבמחיר ויתור חלקי על בעלות, שניים יכולים להשיג תוצאה טובה יותר מאשר כל אחד לחוד. היה במעשה זה גם שיקול רגשי – אמירה סמלית על עוצמת הקשר (Katriel, 2012).

שיר: היה זמן שליאורה ואני החלטנו להיות שותפות, ויכולתי לקדם את "ארתור 41" במשחק התעופה, ששם אני הייתי שוברת שיאים.

ליאורה: הייתה לנו שותפות, ולכל אחד היה בה חלק. אני הייתי אחראית על פינוק, ילדה אחרת הייתה אחראית על בגדים, אחרת להשיג לו "נדירים".

במקרה אחר חרגה השותפות מהתכליתיות המתוארת – כמה ילדות מהקבוצה התארגנו בכדי לקנות מינוי לשילה, בת כיתתם, ליום הולדתה. אומנם הדבר לא הסתייע בידם, כיוון שהוריה של כלת יום ההולדת התנגדו לכך, אך ניתן היה ללמוד על הצורך האישי והצורך החברתי שמילאה השותפות. היא אפשרה לילדים להצהיר על "אני" ייחודי שלהם בין גבולותיה (כיזמים או כתורמים), ובה בשעה מחויבות לגבולותיה של הקבוצה. כך, אותן ילדות ביצעו באמצעות רעיון השותפות גם את רעיון הגיבוש, שלפיו הקבוצה, לפחות ברמה הטקסית, אמורה גם לדאוג לכך שאיש מחבריה לא יישאר בצד (Katriel, 2012).

חשוב לציין כאן כי השותפויות לא היו תמיד אידיאליות, ולעיתים נוצרו מריבות, כאשר ילד או ילדה חשדו בחבריהם, שאיתם חלקו את הסיסמאות, שהם "העלימו" להם פריט זה או אחר מרכושם. היו גם כאלו שסירבו מלכתחילה לשותפויות, מחשש שדבר כזה יקרה. חששם היה במיוחד מילדים שמחוץ לקהילת השחקנים.

עומרי: כשבנית את "מלמל" [כך קרא עומרי ל"אווטאר" שלו], כולם ניסו בצהרון לשחד אותי: תביא לי את הסיסמא... להיות מנוי זה טרחה... אם פורצים לך או משחקים לך. למשל, חבר בצהרון פעם עשה לי... היה לי שני "מינימקים" [חיה וירטואלית שניתן לקנות באמצעות מינוי על "מיקמק"], והוא בטעות קנה לי. **שיר:** הייתה ילדה בכיתה ו, והיא פרצה כמעט לכולם, והיא פרצה גם ל"ארתור 41".

אירוע נוסף של הבניה קולקטיבית שבמרכזו עמדו חפצים מהאתר היה טקס ה"בכיבודים". כתיאל (Katriel, 2012) הגדירה "אירוע דיבור" זה כשיתוף המעגל החברתי הרחב בדבר מה ששייך לאחר מהחברים (למשל דברי אוכל), שלא על מנת לקבל תמורה מיידית. בראיונות הוזכרו אירועים שהתכתבו עם סיפורי ה"בכיבודים". בניגוד לטקסי השותפויות, שהיו מבוססים על יחסי קרבה מחוץ לרשת, מצאתי כי כאשר היה מדובר ב"בכיבודים", לעיתים די היה בהיכרות קלושה בין השחקנים כדי להציע לחלוק איתם ידע ומיומנויות הקשורים לתמרון חוקי המשחק. לעיתים היה בפעילות זו כדי לבטא חברות עמוקה.

עומרי: רון הוא חבר שלי... עדיין אני חבר שלו, אז הוא עזר לי לעשות הרבה הישגים... חברים עוזרים אחד לשני, אבל רון עשה הישגים לי ולעילאי [אחיו] ולכל מיני אחרים".

שלי: היא פעם אחת הביאה לי "נדירים" בגלל שהאתר נפל. בגלל שאם קיבלת "נדירים" בטעות, את וה"מיקמקים" האחרים יכולים לשמור אותם.

פעילויות פורמליות, כגון: "החלפות", "בכיבודים" ו"שותפויות", מבליטות את תפקידו של העולם הדיגיטלי כפרקטיקה של ה"חוק", אך חשוב לציין כי מקור כולן ב"חוק" שאינו ברשת. יתרה מזו, בתחרות שבין הנרטיב הצרכני האינדיווידואליסטי של קהילת האתר וזה הסולידרי של קהילת המשחקים, נראה כי האחרון היה עבורם משמעותי בהרבה. ומעבר לכך, בעוד יוצרי האתר ניסו להשיג באמצעים פורמליים אלו יתר שליטה על המשחק החופשי ולתעל אותו למטרות מסחריות, העדיפו הילדים לברור את אותן הפעולות שבאמצעותן ימלאו אחר הצורך למצוא מסגרת שבה יוכלו לפעול כרצונם.

דיון ומסקנות: משחק רשת כ"חוץ"

עבודה זו נועדה להעשיר את מאגר העבודות והתובנות הנוגעות ליחסים המורכבים של ילדים עם משחקי הרשת ועם החיים מחוצה להם. במסגרת המחקר נבחנה הדינמיקה האישית והדינמיקה הקבוצתית של חבורת ילדים, מרביתם כבני 11, שבילתה את שעות אחר הצוהריים במשחק הרשת "מיקמק". הניתוח נעשה תוך התבוננות על יחסי קבוצת השווים ומקומו של נרטיב הסולידריות הרווח בחברה הישראלית וכמו כן בהתבסס על מושג החוץ, הכולל את ארבעת סוגי הפעולות המופיעות בטיפולוגיה שהציעו דהלנד וטרוויי (DeLand & Trouille, 2018).

ניתוח האינטראקציה באתר "מיקמק" תורם שתי תרומות לספרות שעניינה יחסי הגומלין בין העולם שמחוץ לרשת לבין ההקשרים המקוונים שילדים נמצאים בהם: האחת היא בנוגע לאופיים החד-כיווני על פי רוב של יחסי ה"נזילות" בין העולם הדיגיטלי לזה שאינו דיגיטלי. אומנם הילדים השתמשו במשאבי העולם הדיגיטלי מחוץ לרשת (למשל התאימו את סדר היום שלהם להזדמנות לרכוש "נדירים"), אך כשמדובר במערכות יחסים, חיי היום-יום הכתיבו את הנעשה במשחק המחשב. הילדים לא יצרו חברויות חדשות ברשת ואף נמנעו מלשתף פעולה עם טקסי "קהילת האתר". אני מוצא קשר בין ההתנגדות של הילדים ל"קהילת המשחק" לבין הכישלון של היזמים בשיווק חלל מפגש שאינו וירטואלי; כאמור, הם הקימו בכמה קניונים מתחמי משחקים בשם "מיקפה", שכללו רכיבים ממשחק הרשת "מיקמק", אך נאלצו לסווגם בשל היעדר רווחיות.

התרומה השנייה קשורה להשפעת המאפיינים הסביבתיים החוץ-רשתיים על אופי הקשרים בין העולמות. אני משער כי גורמים, כמו: סביבת המגורים, תרבות בית הספר ונרטיבים דומיננטיים בתרבות הישראלית, תרמו לעיצובה של סביבת המשחק הווירטואלית. תובנות אלו אינן נסמכות על דברים שנאמרו על ידי הילדים במפורש, אלא מדובר בקשר פרשני הומולוגי – קשר של משמעות (Willis, 2014). באשר למקום המגורים, איש מהילדים לא נימק את הכניסה ל"מיקמק" בהיעדר מקום מפגש עם חברים, אך בראיונות לא הוזכרו כלל מפגשים חברתיים מחוץ לרשת ולבתים. מעמדת ההורה, אוסיף ואציין כי מפגשים ספונטניים של אחר הצוהריים התקיימו, אם התקיימו כלל, רק בבתים, כשהעולם הדיגיטלי "מיקמק" עמד במרכזם. באופן קטגורי, "להיכנס למיקמק" או "ניפגש במיקמק ליד האבטיח" היה באופן חד-משמעי דומיננטי יותר מ"ירדתי לשחק בגינה" או "אנחנו נפגשים בחוץ". אחד ההסברים האפשריים לכך הוא, כפי שצינתי, התנאים הסביבתיים: מרחק גדול בין הבתים, היעדר חללי משחק תואמי גיל והיעדר מקומות מפגש בטוחים ממכוניות ומסכנות סביבתיות. בניגוד לטענות עכשוויות, כזו של קרינגטון (Carrington, 2016), למשל, המסך אינו מוצג בעבודה זו כמקור לבעיה, אלא כפתרון של ממש למצוקה שבאיתור מקומות מפגש. באשר לתרבות בית הספר, אף שהמחקר לא הביא ראיות ישירות בין הנרטיבים שמקדם בית הספר המסוים שבו למדו הילדים לבין דפוסי ההתחברות שלהם, הרי שהעדויות באשר לשמירה על המסגרת הכיתתית והנכונות

לצרף ילדה נוספת ממנה לקהילת השחקנים יכולות להצביע על משמעותו של אתוס הגיבוש הכיתתי. היבט סביבתי נוסף שניתן לקושרו לאופן התנהלות הילדים הוא ערך הסולידריות בחברה הישראלית, ששורשיו היסטוריים ועמוקים, כפי שטוענים רזנטל (2014) וכתריאל (Katriel, 2012). גם אם הדברים לא נאמרו במפורש במהלך הראיונות, ניתן לטעון לקיומו של קשר הומולוגי בין מעשי הילדים במשחק הרשת לבין נרטיב הסולידריות ופרקטיקות הגיבוש – ערכי הצרכנות והאינדיווידואליזם המקודמים על ידי האתר פגשו את השמירה על גבולות כיתת האם ומעשים, כמו: "החלפות", "שותפויות" ו"כביודים". את מעשי הילדים ניתן להגדיר אפוא כ"שכפול פרשני" (Matthews, Matthews 2007; Barron et al., 2021) – הטמעה תוך משא ומתן של ערכי התרבות.

ישנן למחקר מגבלות אחדות: ראשית, היקפו המצומצם. אכן מדובר במגבלה, אף כי ברוח גישת המקרה המורחב (Burawoy, 1988), ניתן להקיש מתמונת חיי יום-יום ספציפית, אך עשירה ומורכבת, גם לנעשה מחוצה לה שנית, עבודה זו חוטאת לעקרונות גישת האתנוגרפיה של הילדות, שלפיהם בניתוח עולמם של ילדים צריך להקצות מקום למשמעותם של משתני רקע (מגדר, מוצא, אתניות). כך למשל ניתן היה להתייחס לסוגייה המעמדית-כלכלית: על פי נתוני מכון "Common Sense", השימוש במחשבים ניחים לצורכי משחק כמו "מיקמק", מזוהה יותר עם משפחות מבוססות – דבר שלא בא לידי ביטוי בעבודה זו. זאת ועוד, דפוסים שונים של התנהלות מגדרית בעולמות משחק דיגיטליים נבחנו לפחות במחקר מעבדה אחד (Mavoa et al., 2018). עבודה זו אינה תורמת לספרות במובן זה. אומנם נראה מניתוח חומר הגלם כי הבנות נתנו בה את הטון, אך נושא זה לא נדון, בעיקר עקב גודלה המצומצם של הקבוצה; שלישית, נקודת המוצא של המחקר היא תפקודית, ולא ביקורתית. כיוון שכך, לא עסקתי במסר הצרכני של האתר, הקושר למשל בין יכולת כלכלית ומעמד חברתי. מעבר לכך, בחומר הגלם שנאסף יש גם עדויות על עימותים בין הילדים, מאבקי כוח וחשש להונאות. הזכרתי זאת רק בשולי הדברים, ולו כדי להימנע מלחטוא ברומנטיזציה; רביעית, מעצם העובדה שהמחקר נערך באמצע העשור השני של המאה העשרים ואחת, ניתן לתהות אם יש לתיאור החוויה המתוארת בו תרומה כלשהי לידע שקיים בשנת 2022 על ילדים ומשחקי רשת. לשאלה זו אני מבקש לענות בחיוב. אומנם מעמדו של משחק ה"מיקמק" אינו כבעבר: בחודש מאי 2022 דורג האתר, על פי "גוגל טרנדס" (Google Trends), במקום ה-1253 בישראל (כאמור, בשנת 2010 שמו היה אחד מעשר מילות החיפוש הפופולריות). אך עם זאת, על פי נתוני אתר "סימילרוב" (Similarweb), מיקום זה עדיין משקף כניסות רבות – 85,000 בחודשים פברואר-מאי 2022. "מיקמק" ממוקם נמוך במקצת מ"מיינקראפט", המופיע במקום ה-1020, אך גבוה בהרבה מ"פורטנייט" (ממוקם כ-2000 מקומות מתחתיו).

ניתן לשער כי התשובות לדעיכתו של "מיקמק" נמצאות בנתונים על התפשטות התרבות הסלולרית בקרב ילדים; זאת כיוון ש"מיקמק" מתפקד בעיקר כמשחק מחשב (רק 5000 כניסות הן מהיישומונים הסלולריים שלו). עם זאת, ניתן לתהות, מדוע

משחק רשת זה, שרכיביו מיושנים יחסית, מוסיף ומעורר עניין בסביבה דיגיטלית שהשתנתה ללא הכר? אני טוען שיתרונו הוא ביכולתו לשחזר את חוויית המשחק החופשי ב"חוץ" עבור ילדים ממגוון גילים.

כדי לתקף טענה זו, יש צורך לחזור ולהתייחס למאפיינים המבניים הייחודיים של "מיקמק": המשחק דובר עברית במקורו ומתאים, כפי שהראיתי, גם לילדים קטנים, שנעדרים יכולת מילולית מפותחת. מדובר בעניין מהותי: היעדר יכולת מילולית הכביד בתקופת סגרי הקורונה על ילדים בני פחות מעשר ליצור קשרים חברתיים באמצעים וירטואליים (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2022). בנוסף, המשחק כולל מגוון רב של תכנים שאינם משימתיים (גם לעומת משחקי ארגז חול כ"רובלוקס" ו"מיינקראפט"). בתשובה לשאלות, הילדים ציינו שביצעו ב"מיקמק" פעולות, כגון: שוטטות לא ממוקדת לבד או בזוג, מפגשים אקראיים, ניסיונות חיזור, החלפת סודות, ביצוע מעשי קונדס, ביקור בבית קפה וצפייה בעוברים ושבים וגם קריאת עיתון ושיתוף ברכילות של מאחורי הקלעים. ראוי אפוא שבמציאות זו, שבה ישנן רק מעט גינות משחקים אמיתיות. שבהן ניתן לחוות את החופש לבחור את תוכני השהות בחוץ – לפעול, לפטפט או לנוח – יעמוד פיתוח סוגה דיגיטלית זו על סדר יומם של אנשי חינוך ואף של יזמים ומשווקים מסחריים.

מקורות

- אפשטיין, מ' (2010). **מיקמק: האתר שכבש את ילדי ישראל**. <https://www.haaretz.co.il/captain/net/2010-12-12/ty-article/0000017f-e039-d3a5-af7f-f2bf98040000>
- ינקלביץ, א' (2021). **כינונו של עצמי תרפויטי יזמי בקרב אחוס"לים בני דור ילדי המדינה העוסקים בתרבות פיתוח העצמי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ליון, ד' (1995). **גיבורים מפלצות וילדים טובים**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קלדרון, נ' (2000). **פלורליזם בעל כרחם: רב תרבותיות מול פלורליזם בישראל**. זמורה ביתן.
- רוזנברג, ח' ובלונדהיים, מ' (2022). **מתקשרים**. מגנס.
- רוזנטל, ר' (2014). **סולידאריות גרסת העברית**. בתוך י"צ שטרן וב' פורת (עורכים), **מסע אל האחוה** (עמ' 72–93). מכון בן צבי.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1996). Parent-as-researcher: The politics of researching in the personal life. *Qualitative Sociology*, 19(1), 35–58.
- Barron, C., Emmett, M. J., Patte, M. M., Higham, S., & Bulgarelli, D. (2021). Indoor play during a global pandemic: Commonalities and diversities during a unique snapshot in time. *International Journal of Play*, 10(4), 365–386. <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.2005396>
- Bragg, S., & Buckingham, D. (2014). Conclusion: Elusive "youth". In S. Bragg & M. Kehily (Eds.), *Youth cultures in the age of global media* (pp. 273–287). Palgrave Macmillan.
- Breslin, S. (2009). The history and theory of sandbox gameplay. *Game Developer*. <https://www.gamedeveloper.com/design/the-history-and-theory-of-sandbox-gameplay>
- Burawoy, M. (1988). The extended case method. *Sociological Theory*, 16(1), 4–33.

- Brussoni, M., Lin, Y., Han, C., Janssen, I., Schuurman, N., Boyes, R., Swanlund, D., & Masse, L. (2020). A qualitative investigation of unsupervised outdoor activities for 10- to 13-year-old children: "I like adventuring, but I don't like adventuring without being careful". *Journal of Environmental Psychology*, 70, 101460. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101460>
- Carrington, D. (2016, March 25). Three-quarters of UK children spend less time outdoors than prison inmates – survey. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/2016/mar/25/three-quarters-of-uk-children-spend-less-time-outdoors-than-prison-inmates-survey>
- Carter, M., Moore, K., Mavoa, J., Horst, H., & Gaspard, L. (2020). Situating the appeal of Fortnite within children's changing play cultures. *Games and Culture*, 15(4), 453–471.
- Clement, J. (2021). Global Roblox games users distribution by age 2020. *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/1190869/roblox-games-users-global-distribution-age/>
- Corsaro, W. A. (1981). Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. In J. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp.117–146). Ablex.
- Bennett, R., & De Vries, P. (2017). Intersecting autoethnographies: Two academics reflect on being parent-researchers. *The Qualitative Report*, 22(8), 2112–2128.
- DeLand, M., & Trouille, D. (2018). Going out: A sociology of public *Sociological Theory*, 36(1), 27–47.
- Fine, G. A., & Sandstrom, K. (1988). *Knowing children: Participant observation among minors*. Sage.
- Gross-Manos, D. (2014). The role of peers in children's lives and their contribution to child well-being: Theory and research. In A. Ben-Aryeh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 1843–1863). Springer.
- Hackett, A. (2017). Parents as researchers: Collaborative ethnography with parents. *Qualitative Research*, 17(5), 481–497.
- Hook, M., & Kulczynski, A. (2020). Take the pressure down: Investigating the influence of peer pressure on participation desire in child-oriented brand communities. *Journal of Strategic Marketing*, 29(8), 1–16.
- Kabuto, B. (2008). Parent-research as a process of inquiry: An ethnographic perspective. *Ethnography and Education*, 3(2), 177–194.
- Katriel, T. (2012). *Communal webs: Communication and culture in contemporary Israel*. Suny Press.
- Levin, D. (2016). Like "My wife and mother-in-law": Mikmak and the need to assign a three-dimensional definition for groups of children-consumers. *Young Consumers*, 17(4), 350–362.
- Levin, D., & Barak-Brandes, S. (2014). Belonging to neo-tribes or just glocal youth talk: Jewish Israeli adolescent girls representing themselves on Facebook. *Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook*, 12(1), 69–85.

- Marsh, J. (2016). The relationship between online and offline play: Friendship and exclusion. In A. Burn & C. Richards (Eds.), *Children's games in the new media age* (pp. 123–146). Routledge.
- Matthews, S. H. (2007). A window on the “new” sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322–334.
- Mavoa, J., Carter, M., & Gibbs, M. (2018). Children and Minecraft: A survey of children's digital play. *New Media & Society*, 20(9), 3283–3303.
- Mcclain, C. (2022). How parents' views of their kids' screen time, social media use changed during COVID-19. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2022/04/28/how-parents-views-of-their-kids-screen-time-social-media-use-changed-during-covid-19/>
- Mesch, G., & Talmud, I. (2010). *Wired youth: The social world of adolescence in the information age*. Routledge.
- Mesch, G. S., Talmud, I., & Quan-Haase, A. (2012). Instant messaging social networks: Individual, relational, and cultural characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(6), 736–759.
- Muniz Jr, A. M., & O'guinn, T. C. (2001). Brand community. *Journal of Consumer Research*, 27(4), 418–421.
- O'Dea, S. (2021). Mobile phone daily time children by age 2019. *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/1058960/daily-time-spent-by-children-on-mobile-phone-in-the-us-by-age/>
- Ofcom (2020). *Children's media lives: Life in lockdown*. https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0024/200976/cml-life-in-lockdown-report.pdf
- Opie, I., & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the horizon*, 9(5), 1–6.
- Pritchett, V., & Herrick, D. (2019). The Common Sense census: Media use by tweens and teens, 2021. *Common Sense*. <https://www.common sense media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens-2021>
- Prout, A., & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and re-constructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed., pp. 6–28). Routledge.
- Rospigliosi, P. (2022). Metaverse or Simulacra? Roblox, Minecraft, Meta and the turn to virtual reality for education, socialisation and work. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 1–3.
- Shapiro, J. (2020, May 11). Perspective: My kids are on screens more than ever during the pandemic. Here's why I'm not panicking. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2020/11/03/how-pandemic-is-affecting-fatherhood-online-adolescence-2020/>
- Soffer, O. (2013). The internet and national solidarity: A theoretical analysis. *Communication Theory*, 23(1), 48–66.

- Statista Research Department (2022, January 28). U.S. young kids top social networks 2020. *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/1150621/most-popular-social-networks-children-us-age-group/>
- Trültzsch-Wijnen, S., & Trültzsch-Wijnen, S. (2022). Screen time is cool, but friends and family are more important: Children's daily life during lockdown in Austria. *Media Education Research Journal*, 11(1), 1–18.
- Willis, P. E. (2014). *Profane culture: Updated edition*. Princeton University Press.
- Wirth, L. (1928). *The ghetto*. University of Chicago Press.
- Wynne, E. A., & Walberg, H. J. (1994). Persisting groups: An overlooked force for learning. *Phi Delta Kappan*, 75, 527–527.