

## כיצד מתמודדים בוגרי בית ספר ולדורף עם האתגרים העומדים לפניהם בשירות הצבאי: מבט של עשור

**תקציר:** המאמר סוקר חלק ממחקר שבחן את השתלבותם של בוגרי בית ספר ולדורף בחברה הישראלית מנקודת מבטם. מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד חווים בוגרי בית ספר ולדורף את השתלבותם בחברה לאחר סיום בית הספר, ובכך לבחון את האופי ואת האיכות של המוכנות לחיים שמקנה דרך חינוכית זו לבוגריה. במחקר נבדקו שלושה תחומי חיים עיקריים: עבודה במסגרת שנת שירות, מסגרת השירות הצבאי ולימודים אקדמיים. מתוכם סוקר מאמר זה רק את תחום השירות הצבאי. המחקר נעשה במתודולוגיה האיכותנית, שכללה ראיונות חצי מובנים ל-46 בוגרי חינוך ולדורף שיצאו משערי בית הספר ולדורף בהדרגה (ישראל) לאחר שלמדו במסגרתו 12 שנות לימוד מלאות. זהו מחקר הבוגרים הראשון בעולם שנעשה על חינוך ולדורף אך ורק במתודה איכותנית, והיחיד שנעשה עד כה בישראל. מסקנתו העיקרית של המחקר היא שבית ספר ולדורף, כמערכת חינוך השמה דגש על ביטוי אמנותי ויצירתי, עבודת כפיים, חיבור למטבע, קשרים אנושיים חמים ותהליך חינוכי ללא כל בחינות וציונים, יכולה להוציא מתחת ידה בוגרים שמתמודדים בהצלחה עם האתגרים העומדים בפניהם במסגרות שונות לאחר סיום לימודיהם, במקרה זה השירות בצבא הישראלי. אחת השאלות שעולה מהמחקר היא אם אפשר ליישם את הגישה ואת המתודות של בית ספר ולדורף (או את חלקן) גם במסגרות חינוך ממלכתיות אחרות.

**מילות מפתח:** בית ספר ולדורף, חינוך ולדורף, מחקר בוגרים, שירות צבאי, התמודדות.

### סקירת ספרות

בשנים האחרונות אנו עדים להתפתחות מואצת של זרם חינוך ולדורף בישראל. דרך חינוכית זו החלה בגרמניה בשנת 1919 והשתרשה בישראל רק בשלהי שנות השמונים של המאה שעברה. כיום, ינואר 2014, יש כ-95 גנים העובדים ברוח זו, 21 בתי ספר יסודיים, חמישה בתי ספר תיכוניים, חמש מכללות להכשרת מורים, וכן קבוצות הורים רבות שמעוניינות להקים גנים ובתי ספר ברוח חינוך ולדורף (גולדשמידט, 2013).

במהלך השנים נעשו מחקרים רבים באירופה ובארצות הברית על בוגרי חינוך ולדורף (Hofman et al., 1981; Gessler, 1987; Barz & Randoll, 2007; Mitchell & Douglas, 2007). בישראל עוד לא נעשה כל מחקר בנושא. הצורך בנתונים מחקרניים בהקשר של בית

ספר ולדורף נובע גם מכך שגנים רבים, כמחצית מבתי הספר היסודיים, כל התיכונים וחלק מהכשרות המורים מוכרים על ידי משרד החינוך ומקבלים תמיכה ומשאבים ממלכתיים ככל מוסד חינוכי אחר, ללא כל בדיקה מעמיקה של "תוצרי החינוך" של מערכות אלו: הבוגרים עצמם.

החידוש במחקר הנוכחי הוא שזהו המחקר האקדמי הראשון בעולם על בוגרי חינוך ולדורף שנעשה אך ורק במתודה האיכותנית. כל המחקרים שנעשו עד עתה השתמשו בעיקר בכלים כמותיים. זהו מחקר הבוגרים הראשון, ובינתיים היחיד, שנעשה על בוגרי בית ספר ולדורף בישראל. כמו כן עדיין לא נערך כל מחקר על בוגרי בית ספר ולדורף שבדק ספציפית את התמודדותם עם אתגרים במהלך שירות צבאי. המתודה האיכותנית רגישה יותר לשאלות מהות ועומק, במקרה זה שאלות הנוגעות למוכנות לחיים ולהתמודדות של צעירים עם האתגרים במהלך השירות הצבאי. בהתחשב בדרכו החינוכית של זרם חינוך ולדורף ובדרך שבה הוא מכין את בוגריו ליציאה לאתגרי החיים, יש במחקר זה זווית התבוננות חדשה וייחודית.

בית ספר ולדורף מעודד ערכים של אמנות, יצירה, ביטוי אישי ויחסים חברתיים, שומר על אווירה חינוכית "ילדותית" בגילים הצעירים ומנסה לטפח איכויות מגוונות ורב-תחומיות של תלמידיו (Steiner, 1988; Edmunds, 2004; Masters, 2005). תלמידיו יוצאים אפוא לדרכם לאחר סיום בית הספר מתוך חממה חינוכית ותרבותית (כהן, 1983; גולדשמידט, 2008). השאלה בדבר מוכנותם, בשלותם והתמודדותם עם האתגרים העומדים בפניהם, דווקא בהקשר של האווירה השונה והייחודית ששוררת בבית הספר, אינה מובנת מאליה ומצריכה בחינה מעמיקה.

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד חווים בוגרי בית ספר ולדורף את השתלבותם בחברה בנתיבים שונים של דרכם לאחר סיום בית הספר. שלושה תחומי חיים עיקריים נבחנו במחקר: עבודה בשנת שירות (רוב בוגרי חינוך ולדורף עושים לפני שירותם הצבאי שנה של עבודה בתחום החברתי במוסדות החינוך המיוחד, בפנימיות, במועדוני נוער בשכונות מצוקה, בכפרי נוער ועוד), מסגרת השירות הצבאי ולימודים אקדמיים. מאמר זה יסקור רק את הממצאים הקשורים לשירות צבאי (המחקר המלא: גולדשמידט, 2012).

שאלת ההכנה לחיים במסגרת בית הספר, או אם בית הספר מכין את בוגריו לחיים לאחריו וכיצד, היא שאלה מורכבת ביותר (Postman, 1996) והיא משיקה מטבע הדברים לשאלות פילוסופיות וערכיות. ישנם מחקרים רבים, בייחוד סביב שאלת העמידות (resilience), שמראים כיצד חוויה חיובית של השהות בבית הספר עשויה לחזק את הילד ולתמוך בו בהמשך חייו, הן בזמן הלימודים עצמם והן לאחריהם (Sylva, 1994; Gilligan, 1998; 2000). אקלים בית ספרי חיובי יכול, למשל, לתרום להתפתחות החברתית (Glover et al., 1998).

ולהרגשת השייכות של הילד והמתבגר (Wehlage et al., 1989; Cotterell, 1996). הרגשת השייכות לבית הספר עשויה לעודד הן את ההישגים האקדמיים והן את הבריאות הנפשית (Glover et al., 1998) ולשמש גורם מגן מפני התנהגויות מסוכנות לבריאות בעתיד (Resnick et al., 1997). חוויית הצלחה בבית הספר בתחום הלימודי, החברתי או הספורטיבי עשויה לסייע בהתאוששות ממשברים ומצוקות (Romans et al., 1995), ואפילו נמצא כי למרכיבים שהם לכאורה פחות חשובים בחווייה הבית ספרית, כמו המשחק בזמן ההפסקות, יש ערך מהותי בהתפתחות הילד (Blachford, 1998). למורים עצמם יש תפקיד מפתח בהבטחת התפתחות הילד ובריאותו הנפשית (Gilligan, 1998).

השירות הצבאי הוא אחד המאפיינים הבולטים ביותר בחיי המתבגרים בחברה הישראלית, והוא משמעותי ביותר בתפיסת עולמם (Israelashvili, 1997). שירות זה תופס זמן רב יחסית בחיי הצעירים וכולל חוויות והתנסויות אינטנסיביות ומשפיעות ביותר (Scharf et al., 2004). מקובל לראות במעבר לשירות הצבאי אתגר קשה למתבגרים, ובייחוד בטירונויות, הידועה כתקופה הקשה ביותר בשירות הצבאי, שבה מתרחשים גם מרבית המשברים, כולל למשל ניסיונות התאבדות (Israelashvili, 1997; Scharf et al., 2004). ישנן כמה סיבות לקשיים בתקופה זו: 1. השירות הצבאי הוא מצב חדש וככזה מעורר חרדות וקשיים; 2. הצבא הוא מערכת תובענית במיוחד הדורשת ציות מוחלט ושליטה על הפעילות כמעט במשך כל שעות היום; 3. חסך גופני וקשיים גופניים ניכרים; 4. חוסר פרטיות; 5. הצבא הוא מוסד טוטלי הפולש לכל פן בחיי המתבגר; 6. התייחסות לאדם כאחד מני רבים ולא כאל פרט ייחודי; 7. היעדר בהירות בנוגע לעתיד הרחוק והקרוב (שם).

זרם חינוך ולדורף נוסד עם סיום מלחמת העולם הראשונה, כאשר תעשיין גרמני בשטוטגרט הזמין את רודולף שטיינר (Rudolf Steiner, 1861–1925), מדען, פילוסוף, סופר ומיסטיקאי (Hemleben, 1984; Steiner, 1986; Barnes, 1995), לייסד בית ספר לילדי פועליו (Esterl, 2006). שטיינר ייסד את בית ספר ולדורף הראשון (שם) ושימש מנהלו הראשון עד מותו (Zander, 2007). חינוך ולדורף מבוסס בעיקרו על ספריו, על הרצאותיו ועל מחקריו של שטיינר, וכן על פרק זמן של כמה שנים שבו ליווה את בית הספר הראשון כמנהל (Steiner, 1975). נקודת המוצא של שטיינר היא ההתבוננות בילד עצמו ובהתפתחותו:

הבסיס לכל מה שנלמד ולכל מעשה חינוכי צריך להיות מושתת על הידע של האדם המתהווה ועל יכולותיו האינדיווידואליות. אנתרופולוגיה ממשית צריכה לעמוד כך בבסיס החינוך. אין אנו צריכים לשאול: מה צריך האדם לדעת ולעשות למען הסדר החברתי שכבר קיים, אלא מה טמון באדם, ומה אפשר לפתח מתוכו? (Steiner, 1988, 8)

שטיינר ייסד תורה חינוכית שהייתה כבר בימיו לתנועה חינוכית גדולה שכללה בתי ספר ולדורף בערים בגרמניה, בשווייץ, בהולנד, באנגליה ובארצות הברית (Esterl, 2006). כיום, 2014, נחשבת תנועת חינוך ולדורף לזרם החינוך הפרטי הגדול בעולם, עם אלפי גני ילדים ויותר מאלף בתי ספר בכל חמש היבשות (Zander, 2007). אפשר לאפיין שיטה חינוכית זו על פי העקרונות הבאים:

- יישום מחשבה התפתחותית – חינוך ולדורף מבוסס על פסיכולוגיה התפתחותית שנובעת ממחקריו הרוחניים של שטיינר (Steiner, 1988). זו דומה בקוויה העיקריים לתפיסתם ההתפתחותית של פיאז'ה, אריקסון וקוהלברג. בבסיסה עומדת החלוקה של הילדות לשלוש תקופות של שש-שבע שנים, שבכל אחת מהן מרוכזים המאמצים החינוכיים לטיפול איכותי אחרות: פעילות, חושים, משחק ותנועה בראשונה; אמנות ואסתטיקה, תמונות פנימיות ועבודה עם הלכי נפש בשנייה; חשיבה מופשטת, עבודת כפיים מקצועית בסדנאות ובתחומי מלאכה ומעורבות בקהילה בשלישית (Steiner, 1988; Edmunds, 2004; Masters, 2005).
- ראייה הוליסטית של הילד ושל תהליכים חינוכיים – בכתביו החינוכיים כתב שטיינר שוב ושוב שעל חינוך והוראה לנבוע מתוך האדם השלם: "זו (הפדגוגיה של הזמן) חייבת לצאת אך ורק מתוך ידע מלא חיים של האדם השלם" (Steiner, 1988, 17). מדובר בראייה הוליסטית רב-צדדית של תהליכי הוראה, חינוך וליווי ילדים. ראייה הוליסטית זו מוצאת את ביטוייה במאפיינים רבים של בתי ספר ולדורף (Easton, 1997). בין השאר מדובר באיזון בין תחומים עיוניים, אמנותיים וגופניים במערכת הלימוד. כל תלמיד עובר עד סיום בית הספר את כל תחומי הלימוד ומתחנך דרך תחומי עשייה ולימוד רבים ומגוונים, ללא בחירה וללא התמקצעות (גם לא בתיכון).
- חשיבות החוויה האמנותית בכל תהליך של הוראה וחינוך – "אנו לא שואפים לטפח חינוך דוגמטי, אנו שואפים ליצור אמנות חינוך מלאת חיים, שנובעת מתוך מדע הרוח" (Steiner, 1980, 15), הצהיר שטיינר בנאום הפתיחה של בית הספר ולדורף הראשון, ואכן המונח "אמנות החינוך" חוזר פעמים רבות בהרצאותיו ובכתביו החינוכיים. הוא התייחס מכיוונים שונים לתפקידה המכריע של האמנות ולתהליכים האמנותיים בבית הספר.
- ניהול משותף: רפובליקה של מורים – כבר באירוע הפתיחה של קורס ההכשרה למורים הראשון שערך שטיינר ערב הקמת בית הספר הראשון הוא הדגיש כי בכוונתו לייסד בית ספר שמבוסס על ניהול משותף (Steiner, 1980, 205). בתי ספר ולדורף רבים (כולל בתי ספר בישראל) פועלים במבנה ניהולי דמוקרטי, ללא מנהל, וההחלטות הניהוליות מתקבלות בשיחה משותפת בקבוצת המורים.

- **הכנה לחיים מנקודת הראות של חינוך ולדורף** – בהרצאותיו ובעבודתו החינוכית התייחס שטיינר כמה פעמים לשאלת ההכנה לחיים (Steiner, 1979, 1980, 1983). את ההקמה של בית ספר ולדורף הראשון הוא ראה כחלק מניסיונותיו באותה עת לחדש ולהשפיע על החיים החברתיים במרכז אירופה. בשבילו היה המעשה החינוכי קשור לגמרי לשאלות חברתיות, תרבותיות ורוחניות רחבות ביותר (Steiner, 1979). שטיינר ראה את המאפיינים הבאים של בית ספר ולדורף כקשורים לשאלת ההכנה לחיים: 1. גישה התפתחותית שמחזקת את הילד פיזית ונפשית; 2. שילוב האמנות במתודות ההוראה; 3. הכוונה סמכותית בגיל הצעיר; 4. הוראה מלאת דמיון והשראה.

### **מחקרים קודמים על בוגרי חינוך ולדורף**

בשנים האחרונות פורסמו ארבעה מחקרים גדולים על בוגרי חינוך ולדורף בארבע ארצות: גרמניה (Barz & Randall, 2007), שווייץ (Randall & Barz, 2007), ארצות הברית (Mitchell & Douglas, 2007) ושוודיה (Dahlin, 2007). מחקרים אלו חקרו את בוגרי חינוך ולדורף בארצותיהם בהיבטים רבים ומגוונים. מסיכום הממצאים מהמחקרים שנערכו בגרמניה ובשווייץ (Barz & Randall, 2007, 175–232; Randall & Barz, 2007, 129–187) עולות כמה נקודות חולשה של חינוך ולדורף: חוסר מקצועי בתחומי ידע שונים (בייחוד מדעים ושפות זרות), חולשה בטכניקות למידה שונות וקושי להתמודד עם סיטואציות הישגיות. לחיוב אפשר לציין את התכונות הבאות של בוגרי חינוך ולדורף: אישיות חזקה ואוטונומית, עניין רב בתחומי חיים רבים, קשר חזק לאתגרי החיים, יכולות חברתיות טובות וגישה חיובית לחיים.

במחקר האמריקני, בייחוד בחלק האיכותי שלו (Mitchell & Douglas, 2007, Chapter 9, 57–74) מציינים רובם הגדול של הבוגרים את ההכשרה שעברו במסגרת בית ספר ולדורף כמשמעותית ביותר להשתלבות בחיים ולעמידה באתגריהם. הם מדגישים בעיקר את התכונות הבאות כקשורות ישירות לחינוך שעברו: "יכולות יצירתיות, אהבה ללימוד, ביטוי עצמי, עניין בנקודות מבט שונות, והיכולת לעבוד עם אחרים" (שם, 60). לענייננו חשוב לציין שאין עוד מחקר שהתמקד בהשתלבותם של בוגרי בית ספר ולדורף בשירות צבאי בארצם.

### **המתודולגיה המחקרית**

שאלת המחקר העיקרית הייתה: כיצד תופסים בוגרי בית ספר ולדורף את האופן שבו הכין אותם בית הספר להתמודדות עם האתגרים והבעיות המיוחדות של החברה הישראלית? חקירת סוגיית ההתמודדות של בוגרי בית ספר ולדורף עם האתגרים שניציבים מולם

לאחר סיום בית ספרם בחברה הסובבת מנסה להקיף, לתאר ולאפיין עולם תוכן מורכב ועשיר ועשויה במקרים רבים להציף תפיסות עולם ייחודיות, שונות ולעתים סותרות. הכוונה הייתה לתת משקל וייחוד לכל נחקר, על תפיסותיו, עמדותיו, תחושותיו והשקפת עולמו. כל אלה הצביעו על השיטה האיכותנית כמתאימה ביותר לנושא (Spradley, 1979; Wolcott, 1995; Schensul & LeCompte, 1999). המתודולוגיה האיכותנית נמצאת בהלימה הן עם תחום המחקר, הן עם שאלות המחקר והן עם כוונותיו של החוקר.

המחקר מתבסס על ראיונות חצי מובנים (Spradley, 1979; Wolcott, 1995) עם בוגרי בית ספר ולדורף. הנחקרים היו בוגרים של בית הספר ולדורף בהרדוף – היחיד בישראל בינתיים שמאפשר לימודים עד כיתה י"ב – שסיימו את לימודיהם בעשר השנים שקדמו למחקר (הראיונות נערכו בשנים 2010, 2011). המחקר התמקד רק בבוגרים שלמדו בבית ספר ולדורף 12 שנות לימוד מלאות, החל בכיתה א' וכלה בכיתה י"ב. מדובר אפוא בנשים וגברים בני 19-29: 2 נשים ו-2 גברים מכל מחזור מסיים ועוד כמה בוגרים שביקשו להתראיין לאחר שהמחקר פורסם בקהילת בית הספר.

סך הכול השתתפו במחקר 46 בוגרים, מהם 27 נשים ו-19 גברים, שבחרה ועדה חיצונית ללא השתתפות החוקר לפי קריטריונים ברורים: 1. 12 שנים בחינוך ולדורף; 2. שתי נשים ושני גברים מכל מחזור (במידת האפשר); 3. הישגים לימודיים חיצוניים (תעודת בגרות) ופנימיים (הערכה פנימית של חינוך ולדורף) גבוהים; 4. בוגרים שנמצאים בשנת שירות בשירות צבאי, בלימודים אקדמיים או היו באחד מהם בעברם.

כלי המחקר העיקרי שהשתמשתי בו הוא ריאיון חצי מובנה (Spradley, 1979; Fetterman, 1989) עם בוגרי חינוך ולדורף. זמן הריאיון הממוצע לנחקר היה שעתיים. עיצוב הריאיון, השאלות שהוא מעלה וסדר הופעתן נבעו מניתוח ועיבוד של כחמישה ראיונות עומק פתוחים שערכנו ב-2010 עם בוגרים של בית הספר ולדורף הרדוף.

הראיונות נותחו על פי המתודה התהליכית של ניתוח ראיונות אתנוגרפיים המוצגת בספרו של ספרדלי (Spradley, 1979): ראשית, נבחנו הקטגוריות העיקריות על ידי ניתוח השוואתי של הראיונות באמצעות תהליך שיטתי של ניתוח תחומים (domain analysis) (Spradley, 1979; Wolcott, 1995; Schensul & LeCompte, 1999); שנית, נבחן כל תחום ותחום בפני עצמו מתוך ניסיון לבנות אותו באופן השיטתי והמתאים לו ביותר (Spradley, 1979, Step 8), בעזרת שאלות מבניות, העמקה בחומר הכתוב ושאלות נוספות למראיינים (Spradley, 1979; Wolcott, 1995; Schensul & LeCompte, 1999); שלישית, נעשה ניתוח של מרכיבי התחום, כולל התייחסות למרכיבים ולמאפיינים סותרים, מנוגדים ויוצאי דופן (Spradley, 1979, Step 10); בשלב הרביעי והאחרון של ניתוח הנתונים היה ניסיון לחשוף עקרונות או כללים שעל פיהם פועלת תרבות מסוימת ונחשפות משמעויות פנימיות של פעולתה (Spradley, 1979, 186).

## ממצאים

41 בוגרים, נשים וגברים, היו במסגרת צבאית והתייחסו אליה (ארבעה בוגרים היו לאחר שנת השירות ולפני שירות צבאי, ומרואיינת אחת עשתה שירות לאומי במקום צבא), שתי נשים לא סיימו את תקופת השירות ועזבו באמצע (אתיחס אליהן בהמשך). כל שאר המרואיינים היו בזמן הריאיון במהלך השירות הצבאי או סיימו אותו במלואו. חלקם אף האריכו אותו ושימשו קצינים.

מחקרים מראים שורה של קשיים ומשברים שעמם מתמודדים הצעירים בזמן השירות הצבאי (Israelashvili, 1997; Scharf et al., 2004), חלקם בהצלחה גדולה וחלקם פחות. ההתגייסות לצבא כרוכה במעבר חד וקיצוני מהמסגרת הביתית והמוכרת למסגרת צבאית נוקשה, בעלת סטנדרטים ומאפיינים שונים לגמרי ממה שהמתגייסים הכירו קודם לכן (Israelashvili, 1997). לכן הטירונות נחשבת לתקופה הקשה והמשברית ביותר במהלך השירות הצבאי (שם). קשיים אלו עולים גם מהראיונות:

אתה יוצא מבית ספר ומהבית עם הרגשה שאתה יכול הכול, ומטבע הדברים גם מגיע לך הכול, זה קשה. כי בצבא לא תמיד אפשר הכול, לרוב לא, ויש המון אכזבות. כי אנשים הם לא אותם אנשים, זה לא רמת התקשורת שאתה מורגל אליה, אין מה להשוות בכלל. אתה פתאום נזרק לתוך קלחת כזאת, זה משהו הזוי לחלוטין. זה מערכת נורא קשה ומדכאת ולא נעימה, בעיקר בהתחלה, אחר כך זה משתפר (לי, מחזור ד').

הקשיים שמציגים רוב הבוגרים דומים לקשיים שעולים ממחקרים קודמים. שיעור קטן של בוגרים (כעשרה אחוזים), לעומת זאת, לא ראו את המעבר כהתמודדות ממשית והסתגלו מהר לדרישות ולאווירה הצבאית. רועי ממחזור ז' מתאר את הטירונות: "הטירונות זה היה או-קיי, בוא נשחק את המשחק הזה ונעבור אותו ונגיע ליחידה ומשם נראה", ומעיד ש"לא היה בכלל קשה". לסיכום, לחלק מהבוגרים היה המעבר לשירות הצבאי קשה וכרוך בהתמודדויות מורכבות וקשות, שלעתים נמשכו זמן רב, ואילו לאחרים לא היה המעבר קשה במיוחד והם הסתגלו מהר לשגרה הצבאית. היו גם כאלה שעברו משבר קל או קצר. כל הבוגרים שראינו המשיכו את שירותם הצבאי לאחר הטירונות.

ראיונות הבוגרים העלו קשיים בתחומי התמודדות רבים במהלך שירותם הצבאי. אחד הקשיים האלה קשור להיבט המוסרי ולשאלה עד כמה אני מוכן ללכת עם הפקודות ועם המסגרת אל מול הערכים שלי. מיכאל ממחזור ה': "ההתמודדויות הכי קשות שהיו לי זה היו מוסריות, עניינים מוסריים [...] היו הרבה מקומות שהמקום המוסרי שלי היה יותר, יותר בער בי מאשר לחברים שלי, וזה הפריע לי". ביקשתי ממנו דוגמאות, ולאחר היסוס הביא את הסיפור הבא:

[...] הייתי סמל לוחמים בעזה. במלחמת לבנון, שזה היה קצת לפני שהתגייסתי, היה שם עניינים של [...] היו פלוגות שלמות שלא קיבלו אספקה במשך שבוע ימים, לא היה אוכל. כשנכנסו לעזה כל הכניסה הזאת הייתה על בסיס המסקנות של לבנון [...] אמרו שאפשר לאכול מהבתים [...] אם צריך אפשר לאכול מהבתים [...] זה היה הגישה. ומהר מאוד בשטח, אחרי היום-יומיים הראשונים הייתה כניסה אגרסיבית ונפתח ציר אספקה ולא היה שום בעיה כזאת [...] היה את הלחץ של המלחמה ולא נעים, אבל היה כל הזמן אוכל, ובכל זאת אנשים היו מבשלים אוכל של המקומיים [...] לי זה הפריע, אני לא הסכמתי, לא רציתי לאכול, אמרתי, אין סיבה שנבשל אורז של משפחה. הייתי שם במיעוט, והייתי מפקד [...] הייתי סמל לוחמים, זה דמות שהיא, אני חבר שלהם אבל אני יכול להגיד להם לא לאכול [...] זה לא היה ברמה של עימות, אמרתי לאנשים מה אני חושב, ואני לא אכלתי, אבל רוב העבודה שלי זה היה דוגמה אישית.

התמודדות נוספת שעולה בראיונות היא עם המסגרת הצבאית עצמה. מאיה ממחזור א' מעידה על חוסר יכולתה להזדהות עם הצבא:

עם המסגרת הצבאית היה לי קשה להתמודד [...] זה עורר בי התנגדות פנימית מאוד גדולה, ממש שאט נפש, היה לי מאוד קשה ללבוש מדים [...] לקחתי את זה מאוד קשה את המערכת הזאת. טירונות לקחתי מאוד קשה. שוב, התמודדתי עם זה, עברתי את זה, היה לי ברור שאני הולכת לעשות משהו שאני רוצה לעשות, ושזה שווה את ההקרבה הזאת, אבל זה היה לי מאוד קשה [...] הייתי מאוד לא שלמה עם זה, להיות שייכת לגוף הזה.

קושי נוסף שעולה במחקרים וגם בדברי הבוגרים הוא המגע והתקשורת עם אנשים מהוויה חברתית שונה, שלפני השירות הצבאי כמעט לא היו עמם בקשר. תום ממחזור י' רואה בהיבט הזה את הקושי העיקרי שלו בצבא:

כשהגעתי לצבא, אז היו הרבה אנשים טובים סך הכול [...] יש לי משם הרבה חברים טובים. אבל היו שם גם מה שנקרא ערסים [...] לא ידעתי איך להתמודד אתם, לא ידעתי איך לאכול אותם, כי הם באמת רובם היו אלימים, בעיקר מילולית [...] הייתי בשוק בהתחלה קצת מזה, מהאלימות המילולית, הרבה קללות, אגרסיביות, וגם מחוסר אכפתיות מדהים אחד לשני. אני לא הבנתי למה ממש לא אכפת לאף אחד מה אתי או מה עם מישהו אחר [...] בהתחלה לא ידעתי איך לעכל את זה, גם קצת אני חייב להגיד שפחדתי להתעמת אתם.



בוגרים אחרים העלו קשיים אחרים, כמו קשיים רגשיים, התמודדות עם בעלי סמכות, קושי עם חוסר ההיגיון שבמסגרת הצבאית, מאבק עם הבירוקרטיה הצבאית, ביקורת עצמית והתמודדות עם מבחנים מעשיים במסגרת קורס מסוים.

כל הבוגרים מעידים על עצמם שהצליחו להתמודד בהצלחה עם אתגרי הצבא והיו מוכנים להתמודדות זו מבחינה פיזית ונפשית. נביא שלוש דוגמאות מייצגות. יפתח ממחזור ו' התגייס לאחר שנת שירות לקורס חובלים, ובזמן הריאיון בדיוק סיים אותו בהצלחה. הוא מעיד על עצמו:

אני מרגיש שאני מסתדר בעולם ה"אמיתי", אפילו שבמקרה הגעתי לקורס חובלים [...] ועברתי יפה וזה [...] הקורס נחשב, בהישגיות של העולם הזה ברמה מאוד גבוהה [...] אני הלכתי לשם בשביל לעבוד עם אנשים, בשביל להיות מפקד, בשביל להיות ביים קצת, כי רציתי להיות ביים. לא היוקרתיות של הקורס חובלים, והתואר, וזה שמקבלים משכורת מאוד גבוהה. אבל במקרה זה יצא טוב, כאילו מבחינת ההישגיות והפרמטרים של העולם מחוץ לבועה.

גיא ממחזור ח' התגייס מיד לאחר תום בית הספר לסיירת בחיל הרגלים. לשאלתי כיצד התמודד עם הקשיים ענה:

אני אף פעם לא התקשיתי להתמודד עם קשיים, במסלול שלנו יש קשיים גדולים מאוד, פיזיים ומנטליים, ואני מרגיש שאני מצליח להתמודד אתם טוב מאוד. עצם זה שעכשיו אני בסוף מסלול מאוד קשה, והרבה מאוד חבר'ה טובים נשרו מכל מיני סיבות. עם הקשיים תמיד התמודדתי טוב. הרגשתי תמיד מוכן, אולי בשל.

עמנואל ממחזור ח' התגייס לקורס טיס, ובזמן הריאיון עמד לפני סיום הקורס. לדבריו היו דברים "יותר קשים ופחות קשים" אבל "היה לי כיף בינתיים". כששאלתי אותו אילו אתגרים היו קשים לו השיב:

היו אתגרים קשים [...] הקטע של הקורס הזה שהוא מושך אותך מאתגר לאתגר [...] עם שטח לא הייתה לי, עם ניוטים, לא הייתה לי אף פעם בעיה, זה אולי קשור לבית ספר ככה שיש לי חוש לזה, הלימודים זה בינתיים הכי קשה לי. בטיסות יש התמודדות, יש טיסות שאתה יורד ואתה מרגיש לא טוב. דווקא אני חושב שאני לוקח את זה יותר בקלות מאנשים אחרים [...] אני חושב באיזשהו מקום כשהייתי יורד מטיסה לא טובה, הייתי מפריד את זה ממני לאיזשהו מקום, הייתי אומר, טוב, הייתה טיסה לא טובה, לא אכפת לי, אני אתחקר אותה.

כיוון שרובם המכריע של הבוגרים, נשים וגברים כאחד, הרגישו שהיה ביכולתם להתמודד בהצלחה עם האתגרים שעמדו בפניהם בזמן השירות הצבאי, ניסיתי בראיונות לעמוד על הגורמים שלדעתם הביאו אותם להתמודדות מוצלחת. אחד המוטיבים העיקריים שעלו בהקשר זה הוא יכולתם של הבוגרים לראות את הקשיים מעט מבחוץ. תרצה ממחזור א' רואה בנקודה זו את החוזק העיקרי של אישיותה:

התמודדתי מצוין. הכול בא לי ממש בקלות. זה התחיל מתאטרון צה"ל, כי הלכתי והתקבלתי ממש בקלילות. לא האמנתי שבאמת יקבלו אותי, כי לא ידעתי איך זה עובד, חשבתי שזה באמת פרוטקציות, אז באתי בפשטות. ואז פתאום התקבלתי [...] בטירונות. טירונות זה היה סוג של טראומטי, אבל סך הכול אני חושבת שעברתי את זה יפה, כי כל הזמן אמרתי לעצמי, זה לא באמת חיים, זה משחק מה שקורה כאן עכשיו. ילדה בת 18 צורחת עליי, שתצרח. זאת תקופת טירונות, עוד שלושה שבועות זה ייגמר ואז יהיה בסדר. אז גם בצבא היה משחק ילדים.

גורם נוסף שעלה בדברי הבוגרים הוא היכולת להסתדר ולהסתגל למערכת הצבאית. יואב ממחזור ד', שעשה שירות צבאי מגוון, מרגיש שניחן בה:

בצבא הייתי תקופה במדור נפגעים [...] לעבודה הסתגלתי, עשיתי את המשימות בצורה טובה, הם רצו שאני אשאר, רצו גם שאני אצא לקצונה, באיזשהו שלב הרגשתי שזה לא מתאים לי ואני רוצה לחזור לעבוד בחינוך [...] בסך הכול לא היה לי כל כך קשה להסתגל, היה לי מאוד קל להתחיל לעבוד עם אנשים ולהחליף את התפקיד לתפקיד של עובד בחינוך או מדריך או משהו כזה, זה היה לי די קל.

בועז ממחזור ב' מתאר באופן ציורי את הקושי בטירונות: "בטירונות אתה חוטף שוק, אין מה לעשות, כאילו מכניסים אותך לאיזה בלנדר, מפרקים לך את האישיות ומתחילים מחדש". כיצד התמודדת? שאלתי. "תמיד ידעתי להסתכל מעבר", ענה בועז. "זה אולי מה שהפך את הצבא למשהו משמעותי, כי אתה לומד איך להתנהל במערכת שהיא סוגרת, אני למדתי להוציא ממנה את המקסימום בשבילי וגם לנסות לעשות דברים טובים". היכולת לעבוד קשה וחוסר פינוק הופיעו גם הם כגורם להצלחה, כך למשל גל ממחזור ח':

היה לי ברור שאני צריכה לעבוד קשה בשביל להשיג את הדברים. אבל עבדתי קשה בשביל להשיג אותם. בגלל זה היום סיימתי קורס קצינים. לא משום דבר אחר. והיה לי יותר קשה מכל שאר האנשים. כמובן שקיבלתי צ'ופרים. קיבלתי מצטיינת פה [...] ומופת פה [...] כל קורס שעשיתי קיבלתי איזשהו תואר בסוף הקורס [...] בטירונות

קיבלתי מצטיינת פלוגתית. בקורס אחר סיימתי כחניכה למופת [...] אחר כך בקורס קצינים קיבלתי מצטיינת שוב.

לא היו לגל כל ספקות בנוגע לקשר בין יכולתה לעבוד קשה ובין החינוך שקיבלה בבית ספר: "אין לי ספק שזה קשור לבית ספר". מדוע? שאלתי. "אולי זה קשור לחוסר פינוק. מה שצריך לעשות – עושים". לאחר מחשבה נוספת הוסיפה: "בעיקר מה שעזר לי בכל הדברים האלה זה כוח רצון". גל העידה בחלק הקודם של הריאיון שאחד הדברים המהותיים שהיא קיבלה מבית הספר הוא "כוח רצון" וקשרה זאת לכך שתהליכי הלמידה היו משולבים באמנות ובפעילות מעשית, בייחוד בבית הספר היסודי. המוטיב של יכולת ליצור קשרים חברתיים ותקשורת טובה עלה גם הוא כגורם מסייע. אומר לי ממחזור ד':

זה משהו שהתחיל אצלי בבית ספר בוודאות, איש של אנשים, לאהוב אנשים, להיות מסוגל להתחבר לכל מיני טיפוסים בכל הרמות, מסוגל לעבוד אתם ולהביא תוצאות וליהנות מהעבודה שאתה עושה. זה היה משהו שהוא נורא משמעותי בתפקיד האחרון שעשיתי. גם כי זה עבודת צוות נורא קשה, גם כי זה היה המון אנשים שצריך לנהל.

חלק מהבוגרים העידו על עצמם שהם בוגרים יחסית ובשלים אל מול האתגרים שעמדו מולם בשירות הצבאי. מיכאל ממחזור ה' לא חווה קושי ניכר בשירות הצבאי: "מבחינת ההתמודדות אני חושב שבאמת הייתי יחסית, גם כי הייתי אחרי שנת שירות, הרגשתי שהכול היה לי הרבה יותר קל מאשר לחברים שלי מהצוות. הייתי יותר בוגר". באותו הקשר נועם ממחזור ד' מעיד על עצמו שהיו לו "הכלים לשחק את המשחק" וגם קושר יכולת זו לבית הספר:

היה לי מאוד טוב, גם הפתעתי את עצמי, כל הזמן הרגשתי שאני יכול. מאוד הרגשתי לא אבוד מול הצבא. יש הרבה אנשים שמרגישים חסרי אונים. הרגשתי שאני יכול לנתב את עצמי לאן שאני רוצה [...] אני מרגיש שיחסית הסתדרתי טוב עם מסגרת בצבא, שהתגברתי על עצמי בהרבה דברים, שזה דבר שהיה לי קושי אתו, וכן, בית ספר נתן לי את הכלים לשחק את המשחק.

כמו שציינתי לעיל, שתי נשים מתוך 46 בוגרים שראיינתי לא סיימו את השירות הצבאי. שתיהן החליטו, לאחר זמן לא קצר בצבא, לפרוש ולהפסיק את השירות. שתי הבוגרות לא ראו בהפסקת השירות חוסר התמודדות, אלא התמודדות אמיצה ונכונה למצבן אז. סיפוריה של ענבר ממחזור ג' מובא להלן:

בצבא התגייסתי לכלל צה"לי, הייתי מאוד אופטימית, ממש חדורת התלהבות, ורציתי להישאר בקורס [...] אחרי הקורס התחיל הסדיר, אז ממש התחלתי יותר ויותר להתרסק, ממש להידרדר, וירדתי במשקל והייתי ממש בדיכאון, זה היה גרוע [...] אחרי שנה יצאתי על קב"ן [...] עד שיצאתי חוותי כישלון על זה שלא הצלחתי להחזיק מעמד. רציתי להוכיח שאני יכולה להחזיק עד הסוף. חלק בי רצה להוכיח את זה והחלק השני לא, רצה לצאת [...] זה היה אקט שהייתי צריכה ללכת נגד [...] חוותי את זה בסופו של דבר כהצלחה אדירה [...] הצלתי את עצמי כאילו. הייתי צריכה להציל את עצמי. אני רואה את זה כמשהו מאוד חיובי שעשיתי.

לסיכום, אפשר לראות כי רובם המכריע של בוגרי חינוך ולדורף התמודדו בהצלחה עם האתגרים שהציב בפניהם השירות הצבאי. הם ציינו כמה גורמים שסייעו להם בהתמודדות זו: יכולת לצאת מהסיטואציה המידית כך שאפשר להתבונן בה מעט מבחוץ; יכולת הסתגלות; חריצות ויכולת לעבוד קשה; יכולת ליצור קשרים אנושיים במגוון רחב של מצבים ובקרב אוכלוסיות מגוונות; בגרות ובשלות. חלק גדול מהבוגרים קישרו יכולות אלו לחינוך שקיבלו בבית הספר.

ממצא נוסף ומפתיע מבחינתי הוא שלא נמצאו הבדלים ניכרים בין נשים לגברים. ציפיתי כי החלוקה המגדרית תהיה בעלת משמעות גדולה, בייחוד בתחום של השירות הצבאי. היו אמנם הבדלים, אבל אלו היו שוליים יחסית.

### סיכום ומסקנות

מחקר איכותני זה עסק בשאלת התמודדותם של בוגרי בית ספר ולדורף עם האתגרים שמציבה מולם המציאות הישראלית בתום בית הספר. במאמר התמקדתי בתיאור הממצאים הנוגעים לשירות הצבאי. הממצאים מראים כי רובם המכריע של בוגרי חינוך ולדורף התמודדו בהצלחה ומתוך הרגשת מסוגלות עם האתגרים שעמדו בפניהם בשירות הצבאי. כאשר ייסד שטיינר את בית ספר ולדורף הראשון הוא ציפה שחינוך זה יכין את בוגריו להתמודדות עם אתגרי המציאות לאחר בית הספר, וציין את התכונות הבאות כתוצר של חינוך ולדורף: חוזק ועמידות, בריאות רב-ממדית, אחריות ובגרות, כוחות חיים ועניין, אישיות עצמאית בעלת שיפוט עצמאי, חשיבה גמישה ומלאת חיים וכוחות רצון חזקים (Steiner, 1980; 1981; 1983). התכונות של חוזק ועמידות, אחריות ובגרות, אישיות עצמאית וכוחות רצון חזקים באו לידי ביטוי בדברי הבוגרים על עצמם וגם הובאו כהסבר לעמידותם אל מול האתגרים במהלך השירות הצבאי. בתגובה לאחת הביקורות הנפוצות ביותר כלפי בתי ספר ולדורף, שזרם חינוכי זה יוצר

בועה חינוכית, מרחיק את חניכיו מהעולם ואינו מכין אותם למציאות (Zander, 2007); אפשר לסכם ולומר כי חינוך ולדורף יוצר, באופן מודע ומחושב וכחלק מהתפיסה ההתפתחותית שעליה הוא נשען, בועה חינוכית, אנושית ולימודית. התלמידים בגן ובכיתות הראשונות של בית הספר היסודי לומדים לימוד חווייתי ואמנותי, אינם חשופים למבחנים כלשהם, אינם באים במגע (בבית הספר) עם אמצעי המדיה ולא עומדים, עד כמה שאפשר, בסטנדרטים הלימודיים שמפרסם משרד החינוך. בועה חינוכית זו היא חלק מדרך התפתחותית שפותחת בהדרגה את העולם המציאותי בפני התלמידים, בהתאם לשלבי ההתפתחות שעליהם הצביע שטיינר (Steiner, 1988). מטרתה של בועה זו היא להכין טוב יותר וביסודיות את החניכים להתמודדות עם אתגרי המציאות, מתוך הנחה שמהר יותר אינו בהכרח טוב יותר, ושהכשרים המהותיים, שנותנים לאדם הבוגר יכולת וכישורי התמודדות, נרכשים לאט במהלך דרך ארוכה ורב-שלבית. לאור הממצאים של מחקר זה נראה כי יש משמעות ויסוד מציאותי לדרך חינוכית זו. בהתייחסות תוך-תחומית, לאור העדויות של הבוגרים על עצמם נראה כי הם בעלי עמידות, מסוגלות וכושר התמודדות.

מה הם הגורמים לחוויית מסוגלות ומוכנות זו? מה בדרך חינוכית זו הוא הגורם העיקרי לחוויית ההתמודדות המוצלחת של הבוגרים? אני רואה שני גורמים עיקריים שעולים מדברי הבוגרים בהקשר של שאלת ההתמודדות. הראשון הוא הקשר הטוב והתומך עם המורים בשנות בית הספר. ממצאי מחקרים רבים מלמדים כי למורים תפקיד משמעותי ביותר בהתפתחות בריאותו הנפשית של הילד וביכולתו להתמודד עם משברים, וכי למורים ישנה השפעה מכרעת על הפרמטרים של איכות בית הספר (Gilligan, 1998; 2000). על גורם זה מצביעים גם דברי הבוגרים. כל הבוגרים שראיינתי במחקר ראו באור חיובי את המורים הן בבית הספר היסודי והן בבית הספר התיכון. רבים מהם רואים את השפעת המורים עליהם באופן חיובי ובונה גם בבגרותם.

הגורם השני הנוגע ליכולתם של הבוגרים להתמודד הוא שכמעט כולם ציינו חוויה לימודית טובה, הרגשת שייכות לבית הספר, אקלים חינוכי חיובי וחוויות הצלחה בתחומים לימודיים שונים. חוויות לימודיות חיוביות אלו, שעשויות לסייע בהקניית בריאות נפשית, הן גורם מחסן ומגן מפני התנהגויות מסוכנות והן מקנות עמידות אל מול אתגרי החיים (שם).

ממצאי המחקר מראים פן אינדיווידואלי של אישיות עצמאית ומודעת בקרב הבוגרים. פן זה עלה כמעט בכל תחומי המחקר. אחת הדילמות העיקריות שאפיינו את הבוגרים לכל אורך המחקר היא המאבק בין הערכים והזהות הפנימית ובין דרישותיה של המציאות, דילמה שמעידה להערכתי על עצמאות הבוגרים, על אישיותם החזקה ועל הבסיס המוסרי והערכי שבו ניחנו.

מחקר זה על בוגרי חינוך ולדורף שנעשה במתודה איכותנית מזמין מחקרי המשך בכמה תחומים. ראשית, מתבקש לבדוק בעוד כמה שנים, לאחר שמספר ניכר של בוגרים ייכנסו לחיי העבודה והמקצוע, את ההתמודדות של בוגרי חינוך ולדורף בתחומים אלו. כמו כן יכול להיות מעניין וחשוב לחקור נושאים אישיים יותר כמו נושא הזוגיות או חיי המשפחה בהקשר זה של הבוגרים.

מחקר כמותני על בוגרי בית ספר ולדורף יהיה חשוב אם ברצוננו לבחון אספקטים השוואתיים יותר הנוגעים לבוגרים אלו, למשל: התפלגות מקצועות הלימוד בלימודים אקדמיים, תחומי העבודה, תחומי עניין, תחביבים, מספר ילדים במשפחה וכדומה. המחקרים שנעשו בארצות שונות על בוגרי בית ספר ולדורף (Barz & Randall, 2007; Dahlin, 2007; Mitchell & Douglas, 2007) הראו שונות גדולה בתוצאות בין ארצות אירופה לביניהן וביניהן לבין ארצות הברית. ממצאים מישראל עשויים להיות ייחודיים ובעלי משמעות גם לדיונים אקדמיים וגם לכל העוסקים במלאכה בתחום חינוך ולדורף בארץ.

## מקורות

גולדשמידט, ג' (2008). עולמה של הילדות: ליווי וחינוך הילד לאור השקפת העולם של חינוך ולדורף, הרדוף: הוצאת הרדוף.

— (2012). בוגרי בית ספר ולדורף בחברה הישראלית: מבט של עשור, עבודת דוקטורט, אוניברסיטת חיפה, החוג לחינוך.

— (2013). אני מביט אל העולם: מחקר בוגרים של בתי ספר ולדורף, הרדוף: הוצאת הרדוף.

כהן, א' (1983). ספר ושמו אדם: עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי, חיפה: אוניברסיטת חיפה.

Barnes, H. (1995). *A Life for the Spirit*, London: Rudolf Steiner Press.

Barz, H. & Randall, D. (Hrsg.), (2007). *Absolventen von Waldorfschulen: Eine Empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*, Wiesbaden: VS Verlag.

Blachford, P. (1998). The State of Play in Schools, *Child Psychology and Psychiatry Review* 3 (2), pp. 58–67.

Cotterell, J. (1996). *Social Networks and Social Influences in Adolescence*, London: Routledge.

Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School: Cultivating humanity? A Report from an Evaluation of Waldorf Schools in Sweden*, Karlstad: University Studies.

Easton, F. (1997). Educating the Whole Child “Head, Heart and Hands”: Learning from the Waldorf Experience, *Theory into Practice* 36, pp. 87–95.

Edmunds, F. (2004). *An Introduction to Steiner Education*, London: Rudolf Steiner Press.

Esterl, D. (2006). *Die erste Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe 1919 bis 2004: Daten*,

- Dokumente, Bilder*, Stuttgart: Bund der Waldorfschulen.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: Step by Step*, Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Gessler, L. (1987). *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien*, Frankfurt am Main: Verlag der Sozialwissenschaften.
- Gilligan, R. (1998). The Importance of Schools and Teachers in Child Welfare, *Child and Family Social Work* 3 (1), pp. 13–25.
- (2000). Adversity, Resilience and Young People: The Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences, *Children & Society* 14, pp. 37–47.
- Glover, S., Burns, A., Butler, H., & Patton, G. (1998). Social Environments and the Emotional Wellbeing of Young People, *Family Matters* 49, pp. 11–16.
- Grandt, M. (2009). *Schwarzbuch Waldorf*, Gütersloh: Guetersloher Verlaghaus.
- Hemleben, J. (1984). *Rudolf Steiner*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Hofmann, U., Pruemmer, C., & Weidner, D. (Hrsg.), (1981). *Forschungsbericht ueber Bildungslebenslaeufe ehemaliger Waldorfschueler*, Stuttgart: Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Israelashvili, M. (1997). School Adjustment, School Membership and Adolescents' Future Expectations, *Journal of Adolescence* 20, pp. 525–535.
- Masters, B. (2005). *Adventures in Steiner Education*, London: Rudolf Steiner Press.
- Mitchell, D., & Douglas, G. (2007). *Survey of Waldorf Graduates: Phase 2*, Wilton, New Hampshire: Research Institute for Waldorf Education.
- Postman, N., (1996). *The end of Education: Redefining the Value of school*, New York: Vintage Books.
- Randoll, D., & Barz, H. (2007). *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudols Steiner Schulen in der Schwiez*, Frankfurt am Main: Perter Lang.
- Resnick, M., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R., (1997). Protecting Adolescents from Harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health, *Journal of American Medical Association* 278 (10), pp. 823–832.
- Romans, S., Martin, J. L., Anderson, J. C., O'Shea, M. L., & Mullen, P. E. (1995). Factors that Mediate Between Child Sexual Abuse and Adult Psychological Outcome, *Psychological Medicine* 25, pp. 127–142.
- Scharf, M., Mayseless, O. & Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents' Attachment Representations and Developmental Tasks in Emerging Adulthood, *Developmental Psychology* 40 (3), pp. 430–444.
- Schensul, J. J. & LeCompte, M. D. (1999). *Analyzing and Interpreting Ethnographic data*,

- London: Altamira Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Steiner, R. (1975). *Konferenzen*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- (1979). *Die Erziehungsfrage als Sozialfrage*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- (1980). *Neuorientierung des Erziehungswesens in Sinne eines freies Geistesleben*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- (1981). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- (1983). *Die Paedagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- (1986). *Mein Lebensgang*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- (1988). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sylva, K. (1994). School Influences on Children's Development, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35 (1), pp. 135–172.
- Wehlage, G. (1989). *Reducing the Risk: Schools and Communities of Support*, Lewes: Falmer press.
- Wolcott, H. F. (1995). *The Art of Fieldwork*, Walnut Creek, CA.: AltaMira Press.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*, Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.