

כיצד מתמודדים בוגרי בית ספר ולדורף עם האתגרים העומדים בפניהם

במהלך השירות הצבאי – מבט של עשור

מאמר זה מביא חלק קטן הנוגע לשירות הצבאי בלבד מתוך עבודת הדוקטורט של גלעד גולדשמידט, עבודה העוסקת בשאלת המוכנות והבגרות של בוגרי בית ספר ולדורף לאחר סיום בית הספר. המחקר המלא מפורסם בספר: "אני מביט בעולם", הוצאת הרדוף.

תקציר

המאמר סוקר חלק ממחקר שעסק בבחינת אופני השתלבותם של בוגרי בית ספר ולדורף בחברה הישראלית מתוך נקודת מבטם. מטרת המחקר היתה 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 בהרדוף (ישראל) לאחר שלמדו במסגרתו 12 שנות לימוד מלאות. זה הוא מחקר הבוגרים הראשון שנעשה על חינוך ולדורף אך ורק במתודה איכותנית בעולם והיחיד שנעשה עד כה בישראל. מסקנתו העיקרית של המחקר היא שבית ספר ולדורף, כמערכת חינוך השמה דגש על ביטוי אמנותי ויצירתי, עבודת כפיים, חיבור לטבע, קשרים אנושיים חמים ותהליך חינוכי ללא כל בחינות וציונים, יכולה להוציא מתחומה בוגרים שמתמודדים בהצלחה אל מול האתגרים העומדים בפניהם במסגרות שונות לאחר סיום לימודיהם - במקרה זה השירות בצבא הישראלי. אחת השאלות שעולה מהמחקר היא האם אפשר ליישם את הגישה והמתודות של בית ספר ולדורף (או את חלקן) גם במסגרות חינוך ממלכתיות אחרות.

סקירת ספרות

בשנים האחרונות אנו עדים להתפתחות מואצת של זרם חינוך ולדורף בארץ ישראל. דרך חינוכית זו החלה בגרמניה בשנת 1919 והשתרשה בישראל רק בשלהי שנות השמונים של המאה שעברה. כיום, ינואר 2014, קיימים כ-95 גנים העובדים ברוח זו, 21 בתי ספר יסודיים, 5 בתי ספר תיכונים, 5 מכללות להכשרות 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 (Barz, 2007; Gessler, 1987; Hofman & Prummer & Weidner, 1981; Mitchel & Douglas, 2007; Randol, 2004). בישראל עוד לא נעשה כל מחקר בנושא. הצורך בנתונים מחקריים בהקשר

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

החידוש במחקר הנוכחי הוא שזהו המחקר האקדמי הראשון על בוגרי חינוך ולדורף שנעשה אך ורק במתודה האיכותנית בעולם, ומחקר הבוגרים הראשון, ובינתיים היחיד, שנעשה על בוגרי בית ספר ולדורף בישראל. כמו כן לא נערך עוד כל מחקר על בוגרי בית ספר ולדורף שבדק ספציפית את התמודדותם עם אתגרים במהלך שירות בצבא. המתודה האיכותנית רגישה יותר לשאלות מהות ועומק, במקרה זה שאלות הנוגעות במוכנות לחיים ובהתמודדות של צעירים עם האתגרים במהלך השירות הצבאי. דרכו החינוכית של זרם חינוך ולדורף, בהתייחס לדרך בה הוא מכין את בוגריו ליציאה לאתגרי החיים, מוצאת 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). כמו כן הוא אינו מעודד הישגיות ומתמקד פחות בהכוונת תלמידיו לאור ערכים חברתיים ותרבותיים של הקהילה מסביבו (Steiner, 1981; Richter, 2006). תלמידיו יוצאים אפוא לדרכם לאחר סיום בית הספר מתוך חממה חינוכית ותרבותית (גולדשמידט, 2008; כהן 1983). השאלה בדבר מוכנותם, בשלותם ואופני התמודדותם עם האתגרים העומדים בפניהם, דווקא בהקשר של האווירה השונה והייחודית שבה היו בזמן בית הספר, אינה מובנת מאליה ומצריכה בחינה מעמיקה.

מטרת המחקר היתה לבחון כיצד חווים בוגרי בית ספר ולדורף את השתלבותם בחברה במישורים 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, פנימיות, מועדוני נוער בשכונות מצוקה, כפרי נוער ועוד), מסגרת השירות הצבאי ולימודים אקדמיים. מאמר זה יסקור רק את הממצאים הקשורים לשירות בצבא (המחקר המלא: גולדשמידט, 2012).

שאלת ההכנה לחיים במסגרת בית הספר, או האם וכיצד מכין בית הספר את בוגריו לחיים לאחריו, היא מורכבת ביותר (Postman, 1996) ומשיקה 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 לאחרים (Gilligan, 1998, 2000; Sylva, 1994; Glover et al., 1995). אקלים בית ספרי חיובי יכול למשל לתרום להתפתחות החברתית ולתחושת השייכות של הילד והמתבגר (Cotterell, 1996; Wehlage et al., 1989). תחושת השייכות לבית הספר עשויה לעודד הן את ההישגים האקדמיים והן את הבריאות הנפשית (Glover et al., 1995) ולשמש גורם מגן בפני התנהגויות מסוכנות לבריאות בעתיד (Resnick et al., 1997). חווית הצלחה בבית הספר במישור הלימודי, החברתי או הספורטיבי עשויה לסייע בהתאוששות ממשברים ומצוקות (Romans et al., 1995) ואפילו נמצא כי למרכיבים שהם כביכול משמעותיים פחות בחוויה 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 ארוך יחסית בחיי הצעירים וכולל חוויות והתנסויות אינטנסיביות ומשפיעות ביותר (Scharf, 2004; Mayseless, and Kivenson-Baron). מקובל לראות את המעבר לשירות הצבאי כאתגר קשה למתבגרים ובמיוחד את תקופת הטירונות הידועה כתקופה הקשה ביותר בשירות הצבאי, שבה מתרחשים גם מרבית המשברים, כולל למשל ניסיונות התאבדות (Scharf, 1997; Mayseless, and Kivenson-Baron 2004; Israelashvili, 1997). ישנן מספר סיבות לקשיים בתקופה זו: 1. השירות הצבאי הוא מצב חדש וכזה 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 מיני רבים ולא כאל פרט יחודי; 7. העדר 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 (Barnes, 1995; Hemleben, 1984; Steiner, 1986) לייסד בית ספר עבור ילדי פועליו (Esterl, 2006). שטיינר ייסד את בית ספר ולדורף הראשון (שם) ושימש מנהלו הראשון עד למותו (Zander, 2007). חינוך ולדורף מבוסס בעיקרו על ספריו, הרצאותיו ומחקריו של שטיינר, וכן על תקופה של מספר שנים שבה 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 ויכולותיו האינדיווידואליות. אנתרופולוגיה ממשית צריכה לעמוד כך בבסיס החינוך. אין אנו צריכים לשאול: מה צריך האדם לדעת ולעשות עבור הסדר החברתי שכבר קיים, אלא מה טמון באדם, ומה ניתן לפתח מתוכו? (Steiner, 1988, p 8).

שטיינר ייסד תורה חינוכית שהפכה עוד בימיו לתנועה חינוכית גדולה שכללה בתי ספר ולדורף בערים שונות בגרמניה, בשווייץ, בהולנד, באנגליה ובארה"ב (Dietrich, 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). ניתן 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 פיאזה, אריקסון וקוהלברג. בבסיסה עומדת החלוקה של הילדות לשלוש תקופות של שש-שבע שנים, כאשר בכל אחת מהן מרכזים המאמצים החינוכיים לטיפול איכויות אחרות כגון: 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 (Edmunds, 2004; Masters, 2005; Steiner, 1988).

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, p 17). מדובר על ראייה 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 על איזון בין תחומים עיוניים, אמנותיים וגופניים במערכת הלימוד, על כך שכל תלמיד עובר עד לסיום בית הספר את כל תחומי הלימוד ומתחנך דרך מישורי 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 אומנות חינוך מלאת חיים, שנובעת מתוך מדע הרוח" (Steiner, 1980, p15), 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, p 205). בתי ספר ולדורף רבים (כולל בתי ספר בישראל) פועלים במבנה ניהולי דמוקרטי, ללא מנהל, כאשר ההחלטות הניהוליות מתקבלות בשיחה משותפת בקבוצת המורים.

הכנה לחיים מנקודת הראות של חינוך ולדורף - בהרצאותיו ובעבודתו החינוכית התייחס שטיינר מספר פעמים לשאלת ההכנה לחיים (Steiner, 1979, 1980, 1983). את ההקמה של בית ספר ולדורף הראשון (1919) הוא ראה כחלק מניסיונותיו באותה עת לחדש ולהשפיע על החיים החברתיים במרכז אירופה. עבורו המעשה החינוכי היה 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. שלוב 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 שונות: גרמניה (Barz & Randol, 2007), שווייץ (Randall & Barz, 2007), ארה"ב (Mitchell & Douglas, 2007) ושבדיה (Dahlin, 2007). מחקרים אלו חקרו את בוגרי חינוך ולדורף בארצותיהם בהיבטים רבים ומגוונים. לסיכום הממצאים מהמחקרים שנערכו בגרמניה ובשווייץ (Barz & Randol, 2007, Die Zeit in der) (Waldorfschule, p 175 – 232; Randol & Barz, 2007, p 129 – 187) ניתן להצביע על מספר נקודות חולשה: חוסר מקצועי בתחומי ידע שונים (במיוחד מדעים ושפות זרות), חולשה בטכניקות למידה שונות וקושי להתמודד עם סיטואציות הישגיות. הנקודות החיוביות שנמצאו כוללות את התכונות האלה: אישיות חזקה ואוטונומית, עניין רב בתחומי חיים רבים, קשר חזק לאתגרי החיים, יכולות חברתיות טובות וגישה חיובית כלפי החיים.

במחקר האמריקני, במיוחד בחלק האיכותי שלו (Mitchell & Douglas, 2007, Chapter 9), 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" (Mitchell & Douglas, 2007, p 60).

לענייננו חשוב לציין שאין עוד מחקר שעסק בצורה ממוקדת בהשתלבותם של בוגרי בית ספר ולדורף בשירות צבאי בארצם.

תיאור המתודולוגיה המחקרית

שאלת המחקר העיקרית היתה: כיצד תופסים בוגרי בית ספר ולדורף את האופן בו הכין אותם בית הספר להתמודדות עם האתגרים והבעיות המיוחדות של החברה הישראלית?

חקירת סוגיית ההתמודדות של בוגרי בית ספר ולדורף עם האתגרים שניצבים 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 היתה לתת משקל וייחוד לכל נחקר, על תפיסותיו, עמדותיו, תחושותיו והשקפת עולמו. כל אלה הצביעו על השיטה האיכותנית כמתאימה ביותר לנושא (Schensul & LeCompte, 1999; Spradley, 1979; Wolcott, 1995). המתודולוגיה האיכותנית נמצאת בהלימה הן עם התחום המחקרי, 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 כללו בוגרים של בית הספר ולדורף בהרדוף - היחיד בינתיים בארץ ישראל שמאפשר לימודים עד לכיתה י"ב – שסיימו את לימודיהם בעשר השנים הקודמות למחקר (הראיונות נערכו בשנים 2010, 2011). המחקר התמקד רק באותם בוגרים שלמדו בבית ספר ולדורף שנים-עשרה שנות לימוד מלאות, החל מכיתה א ועד לסיום כיתה י"ב. מדובר אפוא על נשים וגברים בגילים 19 עד 29. לקחו חלק במחקר 46 בוגרים מהם 27 נשים ו-19 גברים, אותם בחרה ועדה חיצונית ללא השתתפות החוקר לפי קריטריונים ברורים: 1. שנים-עשרה 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 בו עשיתי שימוש הוא ריאיון חצי מובנה (Fetterman, 1989; Spradley, 1979) שנערך עם בוגרי חינוך ולדורף. זמן הריאיון הממוצע לנחקר היה שעתיים. עיצוב הריאיון, השאלות שהוא מעלה וסדר הופעתן נבע מניתוח ועיבוד של כחמישה ראיונות עומק פתוחים שערכנו ב-2010 עם בוגרים של בית הספר ולדורף הרדוף.

ניתוח הראיונות עקב אחר המתודה התהליכית של ניתוח ראיונות אתנוגרפיים כפי שהיא מוצגת בספרו של ספרדלי: (Spradley, 1979, The Ethnographic Interview). ראשית נבחנו הקטגוריות העיקריות על ידי ניתוח השוואתי של הראיונות באמצעות תהליך שיטתי של ניתוח תחומים (Domain Analysis) (Schensul & LeCompte, 1999; Spradley, 1979; Wolcott, 1995). שנית, נבחן כל תחום ותחום בפני עצמו תוך ניסיון לבנות אותו באופן שיטתי והמתאים לו ביותר (Spradley, Taxonomic Analysis, 1979, Step 8), זאת בעזרת שאלות

מבניות, העמקה לחומר הכתוב ושאלות נוספות למרואיינים (Schensul & LeCompte, 1999; Wolcott, 1995). השלב השלישי כלל ניתוח של מרכיבי התחום, כולל התייחסות למרכיבים ולמאפיינים סותרים, מנוגדים ויוצאי דופן (Spradley, 1979, Step Componential Analysis, 10). השלב האחרון של ניתוח הנתונים כלל את הניסיון לחשיפה של עקרונות או כללים שעל פיהם פועלת תרבות מסוימת ונחשפות משמעויות פנימיות של פעולתה (Spradley, 1979, p 186).

ממצאים:

מחקרים מראים שורה של קשיים ומשברים שעמם מתמודדים הצעירים בזמן השירות הצבאי (Scharf, Mayseless, and Kivenson-Baron 2004; Israelashvili, 1997), 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 תקופת הטיروנות נחשבת כתקופה 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 הבוגרים דומים לקשיים שעולים ממחקרים קודמים. מספר בוגרים, לעומת זאת, לא ראו את המעבר כהתמודדות ממשית והסתגלו מהר לדרישות ולאווירה הצבאית. רועי ממחזור ז מתאר את הטיروנות: "הטיروנות זה היה או.קיי, בוא נשחק את המשחק הזה ונעבור אותו ונגיע ליחידה ומשם נראה..." ומעיד "שלא היה בכלל קשה". לסיכום, עבור חלק מהבוגרים היה המעבר לשירות הצבאי קשה וכרוך בהתמודדויות מורכבות וקשות, שלעיתים נמשכו זמן רב, ואילו לאחרים לא היווה המעבר קושי מיוחד והם הסתגלו מהר לשגרה הצבאית. כמו כן היו כאלה שאכן עברו משבר שהיה קל או שחלף מהר. למעשה כל הבוגרים שראינו המשיכו את שירותם הצבאי לאחר הטיروנות.

ראיונות הבוגרים העלו קשיים במישורי התמודדות רבים במהלך שירותם הצבאי. אחד מקשיים אלו 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 ממחזר 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. תום ממחזר י רואה בנקודה זו 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 איתם, לא ידעתי איך לאכול אותם, כי הם באמת רובם היו אלימים, בעיקר מילולית... הייתי בשוק בהתחלה קצת מזה, מהאלימות מילולית, הרבה קללות, אגרסיביות, וגם מחוסר אכפתיות מדהים אחד לשני. אני לא הבנתי למה ממש לא אכפת לאף אחד

מה אתי או מה עם מישו אחר... בהתחלה לא ידעתי איך לעכל את זה, גם קצת אני חייב להגיד שפחדתי להתעמת איתם...

בוגרים אחרים העלו קשיים נוספים 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.

כיצד התמודדו בוגרי חינוך ולדורף עם הקשיים בשירות הצבאי? 41 בוגרים, נשים וגברים, דיברו על מסגרת הצבאית (ארבעה בוגרים היו לאחר שנת השירות ולפני שירות צבאי ומרואיינת אחת עשתה שירות לאומי במקום צבא), כאשר שתי נשים לא סיימו את תקופת השירות ועזבו באמצע (אתייחס אליהן בהמשך). כל שאר המרואיינים היו בזמן הריאיון במהלך השירות הצבאי או סיימו אותו באופן מלא, חלקם אף האריכו אותו ושימשו קצינים. בוגרים אלו מעידים על עצמם כי הצליחו להתמודד בהצלחה עם אתגרי הצבא והיו מוכנים להתמודדות זו מבחינה פיזית ונפשית. נביא שלוש דוגמאות מייצגות:

יפתח ממחזור ח 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 בים קצת, כי רציתי להיות בים. 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 איתם 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 טייס ובזמן הריאיון עמד לפני סיום הקורס. לדבריו היו דברים "יותר קשים ופחות קשים" אבל "היה לי כיף בינתיים". ששאלתי אותו אילו אתגרים היו קשים עבורו השיב:

היו אתגרים קשים... הקטע של הקורס הזה שהוא מושך אותך מאתגר לאתגר.... עם שטח לא הייתה לי, עם ניווטים, 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 באיזה שהוא מקום שהייתי יורד מטיסה לא טובה, הייתי מפריד את זה ממני לאיזה שהוא מקום, הייתי אומר טוב, הייתה טיסה לא טובה, לא אכפת לי אני אתחקר אותה...

מכיוון שרובם המכריע של הבוגרים, נשים וגברים כאחד, הרגישו שהיה ביכולתם להתמודד בהצלחה עם האתגרים שעמדו מולם בזמן השירות הצבאי, ניסיתי בראיונות לעמוד על הגורמים שלדעתם הביאו אותם להתמודדות מוצלחת. אחד המוטיבים המרכזיים 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 מתיאטרון 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 שמונה-עשרה צורחת עליי, שתצרח. זאת תקופת טירונות, עוד שלושה שבועות זה יגמר 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, באיזה שהוא 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 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. כמוכן שקיבלתי צ'ופרים. קיבלתי מצטיינת פה.. ומופת פה... כל קורס שעשיתי קיבלתי איזה שהוא 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 כגורם מסייע:

זה משהו שהתחיל אצלי בבית ספר בוודאות, איש של אנשים, לאהוב אנשים, להיות מסוגל להתחבר לכל מיני טיפוסים בכל הרמות, מסוגל לעבוד איתם 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... (לי, מחזור ד).

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 את "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.

כפי שצינתי לעיל שתי נשים מתוך 46 בוגרים שראיינתי לא סיימו את השירות הצבאי. שתיהן החליטו, לאחר תקופה לא קצרה בצבא, לפרוש ולהפסיק את השירות. שתי הבוגרות לא ראו את הפסקת השירות כחוסר התמודדות אלא כהתמודדות אמיצה ונכונה למצבן אז. סיפורה 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 חוויתי 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... חוויתי 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 ניתן לראות כי רובם המכריע של בוגרי חינוך ולדורף התמודדו בהצלחה עם האתגרים שהציב בפניהם השירות הצבאי. הם ציינו מספר גורמים שסייעו להם בהתמודדות זו: יכולת לצאת מהסיטואציה המידית, כך שניתן 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 קישר יכולות אלו לחינוך שעברו בבית הספר.

סיכום ומסקנות

מחקר איכותני זה עסק בשאלת התמודדותם של בוגרי בית ספר ולדורף עם האתגרים שמציבה מולם המציאות הישראלית בתום תקופת בית הספר. במאמר צמצמתי את עצמי לתיאור הממצאים הנוגעים בשירות צבאי בלבד. הממצאים מראים כי רובם המכריע של בוגרי חינוך ולדורף התמודדו בהצלחה ועם הרגשת מסוגלות עם האתגרים שעמדו בפניהם בשירות הצבאי.

כאשר ייסד שטיינר את בית ספר ולדורף הראשון הוא ציפה שזה יכין את בוגריו להתמודדות עם אתגרי המציאות לאחר בית ספר וציין את התכונות הבאות כתוצאה 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.

בהתייחס לאחת הביקורות הנפוצות ביותר כלפי בתי ספר ולדורף, הטוענת כי זרם חינוכי זה יוצר "בועה" חינוכית, מרחיק את חניכיו מהעולם ואינו מכין אותם למציאות (Grandt, 2009; Zander, 2007) ניתן 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 באופן חווייתי ואמנותי, אינם חשופים למבחנים כל שהם, אינם באים במגע (בבית הספר) עם אמצעי המדיה השונים ולא עומדים, עד כמה שניתן, בסטנדרטים הלימודיים שמפרסם משרד החינוך. בועה חינוכית זו היא חלק מדרך התפתחותית שבהדרגה פותחת את העולם המציאותי בפני התלמידים, זאת לאור שלבי ההתפתחות שעליהם הצביע שטיינר (Steiner, 1988). מטרתה של בועה זו היא להכין טוב יותר ובאופן יסודי יותר את החניכים להתמודדות עם אתגרי המציאות, זאת לאור ההנחה 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 ולאור דברי ספקי המידע עליהם, 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 במהלך שנות בית הספר. ממצאי מחקרים רבים מצביעים על כך כי למורים תפקיד משמעותי ביותר בהתפתחות בריאותו הנפשית של הילד וביכולתו להתמודד מול משברים, וכי למורים ישנה השפעה מכרעת על הפרמטרים השונים 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 ספר היסודי והן בבית הספר התיכון (שם). רבים מהם רואים את השפעת המורים עליהם באופן חיובי ובונה גם בבגרותם.

הסבר נוסף הנוגע ליכולתם של הבוגרים להתמודד קשור לכך, שכמעט כולם ציינו חוויה לימודית טובה, הרגשת שייכות לבית הספר, אקלים חינוכי חיובי וחוויות הצלחה במישורים לימודיים שונים. חוויות לימודיות חיוביות אלו שעשויות לסייע בהקניית בריאות נפשית הן גורם מחסן ומגן בפני התנהגויות מסוכנות ומקנות עמידות אל מול אתגרי החיים (שם).

ממצאי המחקר מראים פן אינדיווידואלי של אישיות עצמאית ומודעת בקרב הבוגרים. פן זה עלה כמעט בכל מישורי 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.

מסקנה נוספת מפתיעה היא שלא נמצאו הבדלים ניכרים בין נשים לגברים. ציפיתי כי החלוקה המגדרית תהיה בעלת משמעות גדולה בתחומים שונים של המחקר ולא כך היה. היו אמנם הבדלים, אולם אלו היו שוליים יחסית. גם בין המחזורים השונים לא נמצאו הבדלים ניכרים בסוגיות המחקר העיקריות. פה ושם נמצאו הבדלים אלא שאלו היו תמיד קשורים לגיל המרואיינים ולנסיבות הקשורות אליו (כך למשל בוגרי המחזורים הראשונים היו מעורבים יותר בלימודים אקדמיים).

מחקר זה על בוגרי חינוך ולדורף שנעשה במתודה איכותנית מזמין אחריו מחקרי המשך במספר תחומים. ראשית, מתבקש לבדוק בעוד מספר שנים, לאחר שמספר ניכר של בוגרים ייכנס 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 & Randol, 2007; Dahlin, 2007; Mitchell & Douglas, 2007) הראו שונות גדולה בתוצאות בין ארצות אירופה ובין ארצות אלו וארה"ב. ממצאים מישראל עשויים להיות ייחודיים ובעלי משמעות גם לדיונים אקדמיים וגם לכל העוסקים במלאכה בתחום חינוך ולדורף בארץ.

רשימת ספרות

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

גולדשמידט, ג. (2012). בוגרי בית ספר ולדורף בחברה הישראלית – מבט של עשור. דיסרטציה, אוניברסיטת חיפה, החוג לחינוך.

גולדשמידט, ג. (2013). אני מביט אל העולם – מחקר בוגרים של בתי ספר ולדורף. הוצאת הרדוף. הרדוף.

כהן, א. (1983). ספר ושמו אדם, עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי. חיפה:
אוניברסיטת חיפה. (פרק על שטיינר וחינוך ולדורף).

Barnes, H. (1995). A Life For The Spirit. London: Rudolf Steiner Press.

Barz, H. Randol, 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, 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.

Dietrich, E. (2006). Die erste Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe 1919 bis 2004 – Daten, Dokumente, Bilder. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Edmunds, F. (2004). An Introduction To Steiner Education. Rudolf Steiner Press.

Easton, F. (1997). Educating the whole child 'head, heart and hands': Learning from the Waldorf experience. Theory into Practice, 36, 87-95.

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 a. M.

Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. Children & Society, Vol 14, 2000, pp 37-47.

- Gilligan, R. (1998). The Importance of Schools and Teachers in Child Welfare. Child and Family Social Work, 3, 1, pp 13-25.
- Glover, S. and others. (1998). Social Environments and the Emotional wellbeing of Young People. Family Matters, 49, 11-16.
- Grandt, M (2009). Schwarzbuch Waldorf. Guetersloher Verlaghaus.
- Hemleben, J. (1984). Rudolf Steiner. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Hofmann, U. & Pruemmer, C. & Weidner, D. (Hrsg). (1981). Forschungsbericht ueber Bildungslebenslaeufer ehemaliger Waldorfschueler. Stuttgart.
- Israelashvili, M. (1997). School Adjustment, school membership and adolescents' future expectations. Journal of Adolescence, 20, 525-535.
- Masters, B. (2005). Adventures in Steiner Education. Rudolf Steiner Press.
- Mitchell, D. & Douglas G. (2007). Survey of Waldorf Graduates, Phase 2. Research Institute for Waldorf Education. Wilton, New Hampshire.
- 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. and others (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. Journal of American Medical Association, 278. 10, 823-832.
- Richter, T. (Herausgeber). (2006). Paedagogischer Auftrag und Unterrichtziele - Vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Romans, S. And others (1995). Factors thant mediate between child sexual abuse and adult psychological outcame. Psychologigal Mdicine, 25, 127-142.

Scharf, M. Mayseless, O and Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents Attachment Representations and Developmental Tasks in Emerging Adulthood. *Developmental Psychology*. Vol. 40, No. 3, 430–444.

Schensul, J. J. & LeCompte, M. D. (1999). *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*. London.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Steiner, R. (1975). *Konferenzen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1979). *Die Erziehungsfrage als Sozialfrage*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1980). *Neuorientierung des Erziehungswesens in Sinne eines freies Geistesleben*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1988). *Die Erziehungs des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1981). *Anthroposophische Paedagogik und ihre Voraussetzungen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1983). *Die Paedagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Sylva, K. (1994). School Influences on Children's Development. *Jornal of child Psychology and Psychiatry*. Vol, 35, pp 135-172. No 1.

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.