

# האמנות של לעשות שום דבר

]"האמנות לא לעשות מאומה – תפקידו של המורה בבית-הספר סדברי ואלי", מאת, חנה גרינברג, הניסיון של בית-הספר סדברי-ואלי. תרגום לעברית, דוד].

The Art of Doing Nothing, by Hanna Greenberg, The Sudbury Valley School Experience.

"איפה את עובדת?"

"בבית ספר סאדברי ואלי."

"מה את עושה?"

"שום דבר."

לעשות שום דבר בסאדברי ואלי מצריך הרבה אנרגיה ומשמעת, והרבה שנות ניסיון. אני נהיית טובה יותר בכל שנה, וזה משעשע אותי לראות איך אני ואחרים נאבקים עם הקונפליקט הפנימי שעולה בנו באופן בלתי נמנע. הקונפליקט הוא בין לרצות לעשות דברים בשביל אחרים, למסור את הידע שלך ולהעביר את החכמה שהרווחת בעבודה קשה, וההבנה שילדים צריכים לעשות את הלמידה שלהם בעוצמה ובקצב שלהם. השימוש שלהם בנו מוכתב מהמשאלות שלהם, לא שלנו. אנחנו צריכים להיות שם כשמבקשים אותנו, לא כשאנחנו מחליטים שאנחנו אמורים להיות.

ללמד, לתת השראה ולחלק עצות הן פעולות טבעיות שנראה שכל המבוגרים מכל התרבויות והמקומות עוסקים בהם ליד ילדים. בלי הפעילויות האלה, כל דור יצטרך להמציא הכל מחדש, מהגלגל לעשרת הדברות, עיבוד מתכת וחקלאות. אנשים מעבירים ידע לצעירים מדור לדור, בבית, בקהילה, בעבודה ולכאורה בבית הספר. לצעירנו, ככל שבתי הספר של היום מנסים לתת לתלמידים הדרכה, כך הם מזיקים לילדים. ההצהרה הזאת דורשת פירוש, כי נראה שהיא סותרת מה שאמרתי כרגע, בעיקר, שמבוגרים תמיד עוזרים לילדים להכנס לעולם ולהיות יעילים בו. מה שלמדתי, בצורה איטית וכואבת לאורך השנים, הוא שילדים מחליטים החלטות חיוניות בעצמם בדרכים ששום מבוגר לא יכול לצפות או אפילו לדמיין.

תקחו בחשבון את העובדה הפשוטה שבסאדברי ואלי, הרבה תלמידים החליטו להתמודד עם אלגברה לא בגלל שהם צריכים לדעת את זה, או אפילו חושבים שזה מעניין, אלא בגלל שזה קשה להם, זה משעמם והם גרועים בזה. שוב ושוב, תלמידים שעשו את ההחלטה הזאת משיגים את המטרה המוצהרת שלהם ולוקחים צעד אדיר בבניית האגו, הביטחון והאופי שלהם. אז למה זה לא קורה כשכל הילדים מחוייבים או מעודדים לקחת אלגברה בתיכון? התשובה פשוטה. כדי לעבור מחסום פסיכולוגי צריך להתחייב באופן אישי. הלך רוח כזה מגיע רק לאחר הרהור מאומץ וחקירה פנימית, ולא יכול להקבע על ידי אחרים, וגם לא להיווצר לקבוצת אנשים. בכל מקרה זה מאבק אישי, וכשזה מצליח זה ניצחון אישי. מורים יכולים לעזור רק כשמבקשים מהם, והתרומה שלהם לנושא היא זעירה לעומת העבודה שעושה התלמיד.

המקרה של אלגברה הוא פשוט להבנה אבל לא חושפני כמו שתי דוגמאות שהתגלו ב"הגנות תזה" שהתרחשו לאחרונה. מישהי שהייתי מאוד קרובה אליה, ושהייתי יכולה בקלות להשלוח את עצמי לחשוב "שהדרכתני" היממה אותי, כשבניגוד "לחוכמתי", היא מצאה שיותר שימושי לה להשתמש בזמנה בבית הספר כדי להתרכז בקשרים חברתיים ובארגון מסיבות ריקודים מאשר לחדד את כישורי הכתיבה שהיא תצטרך לקריירה שבחרה כסופרת. לא היה עולה על דעתם של אף אחד מהמבוגרים המעורבים בחינוך של התלמידה הספציפית הזאת לייעץ או להציע את דרך הפעולה שהיא שירטטה לעצמה בתבונה, מונחית רק על ידי המידע הפנימי והאינסטינקט שלה. היו לה בעיות שאותן היא הבינה והמשיכה לפתור בדרכים יצירתיות ואישיות. על ידי מגע ישיר עם אנשים יותר מאשר צפייה בהם מאחורי הקווים, היא למדה עליהם וכתוצאה מכך השיגה עומק ותובנות גדולות יותר, שבתורם הובילו לכתיבה משופרת. האם תרגילי כתיבה בשיעורי ספרות היו משיגים תוצאות טובות יותר עבורה? אני בספק.

ומה בנוגע לזאת שאהבה לקרוא, ואיבדה את האהבה הזאת לאחר זמן מה בסאדברי ואלי? למשך זמן רב היא הרגישה שהיא איבדה את הדחף, האינטלקט והאהבה ללמידה שלה כי כל מה שהיא עשתה הוא לשחק בחוץ. אחרי הרבה שנים היא הבינה שהיא קברה את עצמה בספרים כבריחה מהתמודדות עם העולם שבחוץ. רק אחרי

שהיא הצליחה להתגבר על הבעיות החברתיות שלה, ורק לאחר שהיא למדה להנות מהעולם החיצוני ומפעילות גופנית, היא חזרה לספרים האהובים שלה. עכשיו הם לא בריחה, אלא חלון לידע וניסיון חדש. האם אני או כל מורה אחר היינו יודעים להנחות אותה באותה החוכמה שהיא הנחתה את עצמה? אני לא חושבת.

בעוד אני כותבת את זה עולה לי דוגמה נוספת מלפני הרבה שנים. היא ממחישה איך הסוג הרגיל של עידוד חיובי והעשרה יכולים להיות לא מועילים ומגבילים ביותר. התלמיד הנידון היה ללא ספק חכם, חרוץ ושקדן. בהתחלה, כל מבחן היה מראה שיש לו כישרון ברור במתמטיקה. מה שהוא עשה ברוב עשר שנותיו בסאדברי ואלי היה לעסוק בספורט, לקרוא ספרות, ומאוחר יותר בנערותו, לנגן מוסיקה קלאסית בפסנתר שלו. הוא למד אלגברה בעצמו לרוב אבל נראה שהקדיש רק זמן מועט למתמטיקה. כעת, בגיל 24, הוא תלמיד לתואר שני במתמטיקה מופשטת והוא עושה חיל באחת האוניברסיטאות הטובות ביותר. אני נרעדת מלחשוב מה היה קורה לו אם היינו "עוזרים" לו במהלך שנותיו כאן לרכוש עוד ידע במתמטיקה, על חשבון הפעילויות שהוא בחר להעדיף. האם היה לו החוסן הפנימי, כילד קטן, לעמוד בפני השבחים והחנופה שלנו, ולהמשיך לקרוא ספרים, להתעסק בספורט ולנגן מוסיקה? או שהוא היה בוחר להיות "תלמיד מצטיין" במתמטיקה ומדעים וגדל בלי לספק את מסעו לידע בתחומים אחרים? או שהוא היה בוחר לנסות את הכל? ובאיזה מחיר?

בניגוד לדוגמה הקודמת אני רוצה לצטט מקרה נוסף שמתאר עוד כיוון של הגישה שלנו. לפני כמה שנים נערה שהייתה תלמידה בסאדברי ואלי מאז שהייתה בת חמש אמרה לי בכעס שהיא בזבזה שנתיים ולא למדה שום דבר. לא הסכמתי עם ההערכה הזאת של עצמה, אבל לא רציתי להתווכח איתה, אז רק אמרתי, "אם למדת כמה גרוע זה לבזבז זמן, אז לא היית יכולה ללמוד שיעור טוב יותר כל כך מוקדם בחיך, שיעור שיהיה בעל ערך למשך כל חיך." התשובה הזאת הרגיעה אותה, ואני מאמינה שהיא המחשה טובה לערך של לאפשר לאנשים צעירים לעשות טעויות וללמוד מהם, לעומת הכוונת חייהם כדי להמנע מטעויות.

למה לא לתת לכל אדם לעשות את ההחלטות שלו בנוגע לשימוש שלו בזמן שלו? זה יגביר את הסיכוי שאנשים יגדלו ויגשימו את הצרכים החינוכיים היחודיים שלהם בלי להתבלבל מהמבוגרים שלעולם לא ידעו מספיק או יהיו חכמים מספיק ליעץ להם כהלכה.

אז אני מלמדת את עצמי לעשות שום דבר, וכל שאני מצליחה יותר לעשות את זה, העבודה שלי טובה יותר. בבקשה אל תגיעו למסקנה שהצוות מיותר. אתם עלולים להגיד לעצמכם שהילדים כמעט מנהלים את בית הספר, אז למה שיהיה צוות כל כך גדול, רק בשביל להתבטל ולעשות שום דבר. האמת היא שבית הספר והתלמידים צריכים אותנו. אנחנו שם כדי לצפות ולהזין את בית הספר כמוסד ואת התלמידים כאינדיבידואלים.

התהליך של הדרכה עצמית, או סלילת הדרך של עצמך, למעשה של לחיות את חיך לעומת להעביר את זמנך, הוא טבעי אבל לא ברור לעין לילדים שגדלים בתרבות שלנו. להגיע להלך רוח כזה הם צריכים סביבה שהיא כמו משפחה, בסדר גודל גדול יותר מהמשפחה הגרעינית, אבל אף על פי כן תומכת ובטוחה. אנשי הצוות, בהיותם קשובים ודואגים ובאותו הזמן לא מנחים או כופים, נותנים לילדים את האומץ ואת הדחף להקשיב לעצמי הפנימי שלהם. הם יודעים שאנחנו כשירים כמו כל מבוגר אחר להדריך אותם, אבל הסירוב שלנו לעשות זאת הוא כלי פדגוגי פעיל שמלמד אותם להקשיב רק לעצמם ולא לאחרים שיודעים, במקרה הטוב, רק חצי מהעובדות לגביהם.

ההמנעות שלנו מלהגיד לתלמידים מה לעשות לא נתפס על ידם כחוסר של משהו, כריקנות. אלא הוא דוחף אותם לפרוץ את דרכם לא תחת הכוונתנו אלא תחת העניין הדואג והתומך שלנו. כי זה דורש עבודה ואומץ לעשות מה שהם עושים בעצמם ולמען עצמם. זה לא יכול להעשות בריק של בידוד, זה משגשג בקהילה חיונית ומסועפת שהצוות מייצב ומנציח.

## {דניאל גרינברג, מתוך הספר "סוף סוף חופשי" תרגום: דוד}

לפני ישרו תריסר ילדים וילדות, בגילאי 9-12 שבוע קודם לכן, הם ביקשו ממני שאלמדם חשבון. הם רצו ללמוד לחבר, לחסר, לכפול, לחלק, וכל השאר. "אתם אינכם באמת רוצים לעשות זאת", אמרתי, כאשר פנו אלי לראשונה. "כן, כן, אנחנו בטוחים שאנחנו רוצים", ענו לי. "אתם אינכם באמת רוצים", התעקשתי. "חבריכם בשכונה, הוריהם, קרוביהם יתכן שרוצים עבורכם, אבל אתם בעצמכם בוודאי הייתם מעדיפים לשחק, או לעשות משהו אחר". "אנחנו יודעים מה אנחנו רוצים, ואנחנו רוצים ללמוד חשבון. תלמד אותנו, ונכיר לך. נעשה את כל שעורי הבית, ונעבוד קשה כמה שנוכל". נאלצתי להיכנע להם, בספקנות. ידעתי שלוקח שש שנים ללמוד חשבון בבתי-ספר רגילים, והייתי בטוח שהעניין שלהם ידעך אחרי חודשים אחדים, אולם לא הייתה לי ברירה, הם לחצו אותי חזק אל הפינה.

ציפתה לי הפתעה.

בעייתי העיקרית הייתה למצוא ספר-לימוד אשר ינחה אותי. הייתי מעורב בפיתוחה של "המתמטיקה החדשה", והגעתי למצב ששנאתי אותה. בימים ההם, כאשר עבדנו בזה – אקדמאים צעירים מהתקופה שלאחר הספוטניק – היו לנו מעט ספקות. היינו ספוגים מיופיה של הלוגיקה המופשטת, תיאורית הקבוצות, תיאורית המספרים, ומכל המשחקים האקזוטיים אשר מתמטיקאים שיחקו במשך אלף שנה. חושבני, שאם היינו לוקחים על עצמנו לתכנן קורס חקלאות לאיכרים, היינו מתחילים בכימיה אורגנית, גנטיקה, ומיקרוביולוגיה. למזלם של האנשים הרעבים שבעולם, לא נתבקשנו לעשות זאת. הגעתי למצב ששנאתי את היומרות וחוסר הבהירות של ה"מתמטיקה החדשה". אפילו אחד מתוך מאה מורים למתמטיקה לא ידע במה המדובר, ואף לא תלמיד אחד מתוך אלף. האנשים זקוקים לחשבון כדי לחשב; הם רוצים לדעת להשתמש בכלים. זה מה שתלמידי רצו כעת. מצאתי ספר בספרייתנו, המתאים בדיוק לעבודה שבפתח. זה היה ספר בסיסי אשר נכתב ב-8981. קטן ועבה, מלא באלפי תרגילים, המיועד לאמן מוחות צעירים לבצע את המטלות הבסיסיות בדיוק ובמהירות.

השיעור התחיל – בזמן. זה היה חלק מהעסקה. "אתם אומרים שאתם רציניים?" שאלתי, בהתרסה; "אז אני מצפה לראותכם בחדר בזמן – בשעה 11:00 בבוקר בדיוק, כל יום שלישי וחמישי. אם תאחרו בחמש דקות, אין שיעור. אם יבוטלו שני שיעורים – אין יותר לימודים". "עשינו עסק", הם אמרו, עם ברק של סיפוק בעיניים.

חיבור בסיסי לקח שני שיעורים. הם למדו לחבר הכל – טורים דקים ארוכים, טורים עבים קצרים, טורים ארוכים ועבים. הם פתרו עשרות תרגילים. חיסור לקח עוד שני שיעורים. יכול היה לקחת שיעור אחד, אבל ה"השאלה" דרשה הסבר נוסף.

המשכנו לכפל, וללוחות הכפל. היה על כל אחד ללמוד בעל-פה את הלוחות. כל אחד נשאל שוב ושוב בשיעור. ואז, הכללים. ואחריהם התרגול. הם היו טובים, כולם. מפליגים הלאה, משתלטים על הטכניקות ועל האלגוריתמים. הם יכלו לחוש את החומר חודר לעצמותיהם. מאות ומאות של תרגילים, שאלות בכיתה, מבחנים בעל-פה, דחפו את החומר לראשיהם.

ועדיין הם המשיכו לבוא, כולם. הם עזרו אחד לשני כאשר היה צורך, כדי שהכיתה תמשיך להתקדם. בני השתיים-עשרה ובני התשע, האריות והכבשים, ישבו בשלום, ביחד, תוך שיתוף

פעולה הרמוני – ללא התגרונות, ללא בושה.

חילוק – חילוק ארוך. שברים. שבר עשרוני. אחוזים. שורש ריבועי.  
הם באו ב-00:11 בדיוק, נשארו חצי שעה, והלכו עם שיעורי בית. הם חזרו לשיעור הבא עם כל שיעורי הבית מוכנים, כולם.  
בעשרים שבועות (חמישה חודשים בקירוב - ד.ר.) אחרי עשרים שעות מפגש, הם כיסו את הכל. חומר של שש שנים. כל אחד מהם ידע את החומר על בריו.

חגגנו את סוף השיעורים. זו לא הייתה הפעם הראשונה ולא האחרונה בה השתוממתי מהצלחת התיאוריות שלנו, שכה רחשנו להן הוקרה. הן עבדו פה, ובגדול.  
יתכן שהייתי צריך להיות מוכן למה שקרה, למה שהיה נראה לי כנס. שבוע אחרי השיעורים הסתיימו, שוחחתי עם אלן ווייט, אשר היה מומחה בחשבון במשך שנים בבתי-ספר יסודיים ממלכתיים והיה מעודכן בכל שיטות הלימוד החדשניות והטובות ביותר.  
סיפרתי לו את אשר קרה בכיתתי.

הוא לא היה מופתע.

"מדוע לא?" שאלתי, נדהם מתגובתו.

עדיין הייתי המום מהקצב והיסודיות בהם למדו "תריסר המלוכלכים שלי".  
"מפני שכל אחד יודע", הוא ענה, "שהנושא עצמו איננו קשה. מה שקשה, למעשה בלתי אפשרי, זה להכניס את זה לראשם של הצעירים אשר שונאים כל שלב. הדרך היחידה שיש לנו בה צל של סיכוי היא להחדיר את החומר בהדרגה כל יום, במשך שנים. אפילו כך זה לא עובד. רוב בוגרי כיתה ו' הנם אנאלפביתים במתמטיקה. תראה לי ילד אשר רוצה ללמוד את זה – עשרים שעות בערך, טוב, זה נשמע לי הגיוני".  
אני מניח שהוא צודק. מאז, אף פעם זה לא לוקח הרבה יותר זמן.

# אתגרי ההסתגלות לבית ספר דמוקרטי במודל סאדברי

(מאמר זה הוא פרי עטה של דבורה לונדברך אשת צוות בית הספר Red Cedar שבבריסטול במדינת ורמונט, ארה"ב. תרגמה שושנה לונדון ספיר) מתוך האתר של סאדברי ירושלים

אחד האתגרים הקשים ביותר העומדים בפני תלמידים המגיעים לבית ספר דמוקרטי במודל סאדברי הוא המעבר ממסגרת לימודית אחרת לכזו בה הם עצמם אחראים על חינוכם. הגם שכל תלמיד וכל משפחה מתנסים במאבקים הייחודיים להם כאשר הם מצטרפים לבית ספר דמוקרטי ומסתגלים אליו, במשך עשר השנים בהן עבדתי כחברת צוות בבית הספר Red Cedar נוכחתי בכמה דפוסים החוזרים על עצמם. מטרת מאמר זה היא להרגיע משפחות במידת האפשר ולומר להן כי אינן לבד בהתמודדות עם האתגרים ועם קשיי המעבר, וכי אם יפגינו סבלנות ואמון עוד יראו את האור שבקצה המנהרה. גם אם התיאור הבא לא ישקף את ניסיונה של משפחה כלשהי, אולי היא תוכל לשאוב עידוד מההשוואה.

בדרך כלל, התלמיד המגיע לבית הספר נראה מאושר ונרגש בגין הצטרפותו. תחילה הוא נראה כמעט באופוריה: המשא של חינוכו הקודם ניטל ממנו והוא חש חופשי ונטול מעמסה. בשבועות הראשונים נוטים התלמידים להקפיד וליצור קשר עם אנשי הצוות, כאשר הם חולקים אתם סיפורים, מראים להם דברים שהם עובדים עליהם וכו'. לעתים קרובות באותם שבועות ראשונים מציינים ההורים באיזו התלהבות בנם או בתם הולכים לבית הספר, וכמה הם נראים מאושרים ורגועים. בשלב זה ההורים בדרך כלל שלמים עם נטילת הסיכון שבריפושם ילדיהם, ומעודדים בגלל קלות המעבר. בקיצור, כולם מאושרים.

בשלב הבא נראה לעתים קרובות כאילו הילדים נסגרים. רבים מתחילים להתרחק מאנשי הצוות, ואם במקרה הם נתקלים בנו וצריכים לדבר אתנו הם עושים זאת כמה שיותר בקיצור ובריחוק. הם מקפידים להימנע מקשר עין. לעתים קרובות הם בוחרים לעסוק בפעילות אחת בלעדית (בנים עשויים לבחור במחשב, בנות לקרוא), אבל בלא אותו להט נראה לעין שהוא תו ההיכר של קשר אמיתי. לעתים קרובות הורים רואים בזה את תקופת המעבר הקשה ממנה הזהרנו אותם, ומקבלים את זה, אבל חרדתם גוברת ככל שעובר הזמן.

השלב הבא אין בו כדי להרגיע הורים. למעשה, כאן מגיע על פי רוב האתגר האמיתי. תלמידים, אשר על פי השקפתי חווים מאבק איתנים וחשבון נפש מחדש, מתחילים לשוטט בלא מטרה. אינם עוסקים בדבר אלא נעים מחדר לחדר כאשר כל העת הם נשארים בשולי הדברים. בתקופה זו אנו עשויים לשמוע מהתלמיד: "משעמם לי, משעמם כאן". הם נראים בלתי ממוקדים, בלתי מעורבים ולפעמים זועמים. הם נמנעים מכל דבר הנראה מובנה או שאנשי צוות מעורבים בו, וממשיכים להימנע מקשר עין עם מבוגרים או מכל סוג של קשר עם אנשי הצוות. אין זה נדיר בשלב זה שהתלמידים יעשו בעיות בבית הספר תוך הפרה סדרתית של חוקי בית הספר ובדיקת גבולות שגורמת לתלונות חוזרות לוז"פ. הורים מדווחים לנו לעתים בשלב זה שילדם נעשה מאד גס רוח בבית וכי הוא מתלונן שבית הספר משעמם אותו.

תקופה זו עשויה להמשך זמן רב. דרוש אומץ רב להורים (אשר בדרך כלל ממילא מפקפקים בגישה החינוכית של בית הספר) לתמוך בילדיהם במשך תהליך זה. קשה מאד לראות את ילדך נאבק, סובל, מתלונן משעמם, ועוד לתת לו את המסר: "אתה תתגבר. אני יודע שאתה יכול". אנו יכולים רק לנחש מה עובר על התלמיד, אך אין ספק שהוא מתמודד עם כמה שאלות יסוד של "להיות" [inbal fre1]: "מי אני?", "מה אני רוצה להיות?", "מה המשמעות של כל זה?" בשלב זה, תלמידים חרדים או תלמידים שהוריהם חרדים יבקשו שיעור קבוצתי או פרטי.

כאנשי צוות מאד ברור לנו שבקשת השיעור משקפת יותר דאגה מאשר עניין אמיתי, ושהיא רק מאריכה את הכאב של היענות לסדר היום של אחרים, אך אנו נענים בגלל שהם מתעקשים (אם כי השיעורים בדרך כלל אינם נמשכים יותר מכמה מפגשים). בדרך כלל ההורים מאד חרדים בשלב זה, לא רק בגלל שהם רואים את ילדם כחסר מוטיבציה אקדמית, אלא גם בגלל שהם רואים את ילדם משוטט באין מטרה והם דואגים לו מבחינה חברתית. שלב זה מעמיד במבחן קשה את אמון ההורים ביכולת ילדיהם להתוות את חינוכם.

בשלב הבא מתרחש שינוי מופלא. לעתים השינוי הדרגתי ומתרחש בצעדים כה קטנים שאנו כאנשי צוות צריכים להיזכר בתקופה שלפני חודשים כדי לשים לב לשינוי הדרמטי בתלמיד. במקרים אחרים אנו מופתעים ממהירות השינוי. בכל מקרה, התלמידים מתחילים להקרין בטחון עצמי. בעוד שקודם הם הרגישו שבירים ואבודים, כעת הם נראים כאילו הם באים ממקום של כוח ורגיעה גוברים. חוסר מנוחתם נעלם והם נשאבים לתוך דברים בצורה חדשה וממוקדת. כאנשי צוות, אנו מתחילים לראות שהתלמיד הגיע להשלמה עם השוויון בחלוקת הכוח בבית הספר. בדרך כלל מספר התביעות לז"פ יורד והתלמיד מפגין בהירות לגבי מה שאנו כאנשי הצוות נעשה או לא נעשה, ומה שהוא, כחבר קהילה וכאדם אוטונומי, חופשי לעשות. הוא מתחיל להסתכל לאנשי הצוות בעיניים ולפתח עניין כן בקשר אתנו. מאד נוגע ללב לראות תלמידים היוצאים מחוזקים ומאוזנים לאחר מאבק כזה. הדבר מבטא היטב את האומץ ואת הדחף העז של בני האדם, שכאשר הם חופשיים לעשות זאת, מאתגרים את עצמם במידה הולכת וגוברת כדי להפוך לטובים ביותר שהם יכולים להיות.

ואולם ההורים עדיין סובלים מאי נוחות גם בשלב זה. התלמידים אינם בהכרח מעורבים בפעילות אקדמית ואינם מבליים את זמנם בדרכים שנראות להורים שלהם ראויות. טרגי בעינינו כי בית הספר מאבד ילדים בשלב זה ממגוון סיבות. תמיד מאד עצוב לראות כיצד מאבק האיתנים שהם התנסו בו אינו זוכה להכרה.

בשלב האחרון התלמידים נראים שלמים לגמרי עם העיסוק בו הם בוחרים, בין אם הוא אקדמי או אמנותי, קבוצתי או פרטני, חריג או שגרתי. כל מה שהם מתמודדים אתו מתאפיין במעורבות ובטחון עמוקים. תלמידים שוקעים במגוון רחב של פעילויות, אך מה שבולט בכולן הוא ההעדר המובהק של הרעב לאישור מבוגרים שכה מאפיין תלמידים בבתי ספר קונבנציונליים. חלק מהתלמידים נעשים מעורבים ביותר בניהול בית הספר, חלק בכלל לא, אך נראה שלכולם משותף יחס של כבוד למקום שאיפשר להם לגלות מחדש את שביליהם האישיים.

לסיום אני רוצה להדגיש שכל התלמידים שונים זה מזה. חלק באים אלינו כשהם פגועים מאד מהיותם נתונים לסדר היום של אחרים. חלק פחות. אך כל התלמידים יזדקקו לזמן כדי להסתגל לבית ספר מסוג זה ופרק הזמן הזה יכול לנוע בין כמה שבועות לכמה שנים. זמן זה הוא מתנה שניתנת להם ותוצאת המתנה היא אנשים מעולים ובטוחים בעצמם.