

## מה זו בעצם לקות למידה?! דיון על הגדרה ומשמעויותיה

עופר קצ'רגין

### תקציר

מאמר זה מבקש לזמן חשיבה מחודשת ורחבה יותר מזו המקובלת בספרות המקומית בהתייחס ללקויות למידה, ולתרום לפיתוח של שיח מורכב יותר אודות לקויות. מחקרים קודמים בתחומי חינוך ופסיכולוגיה אודות לקויות למידה בישראל, התייחסו אליהן כאל קטגוריות אובייקטיביות ובאמצעות הגדרות וקריטריונים פורמליים המקובלים בספרות. בניגוד לכך, מאמר זה מבקש להתחקות אחר ההבנות, ההבניות והמשמעויות של לקויות למידה כפי שהן באות לידי ביטוי בתיאורים ובהסברים הנרטיביים של מאבחנים דידיקטיים. למאמר ארבעה חלקים. בחלק הראשון נפרסת התשתית התאורטית והמתודולוגית של הדיון הסוציולוגי והנרטיבי בלקויות למידה. בחלק השני מוצגים מאפיינים תמטיים ואסטרטגיות נרטיביות בולטות בהם נעשה שימוש בראיונות לשם כינון נרטיבה מומחית אובייקטיבית, א-היסטורית וא-פוליטית. בחלק השלישי נחשף ריבוי הפנים הפוליפוני של לקויות הלמידה. נרטיבת המרואיינים מפרקת את ההגדרות האובייקטיביות ואת עובדתיותן המדעית של הקטגוריות הקליניות וההומוגניות שבספרות לכדי רפרטואר משמעויות הטרוגני עליו נמנות, בין היתר, המשגותיהן של הלקויות כמחלה, כסימפטום, כפגם גנטי, כהפרעה, כקושי חינוכי, כשונות ואף כמתנה. בחלק הרביעי נחשף ונידון פרדוקס מרכזי בנרטיבת המאבחנים: המתח שהתגלה בין ממדיה הסטיגמטוריים - המתייגים לבין ממדיה הדה-סטיגמטוריים - המשחררים. עוד אטען שמתח זה עשוי להסביר במידת מה את הפופולריות העכשווית שנודעת לאבחנה הנידונה.

**מילות מפתח:** מדיקליזציה, לקויות למידה (הבניה חברתית), ניתוח שיח, ניתוח נרטיבים

## מבוא

בשנות השישים, עת התכוננה קטגוריית לקויות הלמידה, הקטגוריה התייחסה למצב ספציפי, שהבחין אותה מחוסר הצלחה בלימודים כשלעצמו (Kavale & Forness, 1985). ואולם גורמים חברתיים, פוליטיים וכלכליים שונים הביאו להחלה הולכת וגדלה של קטגוריה זו על אוכלוסיות שונות שהחלו להזדקק לשירותיה (שם; Sleeter, 1986). בשנות השמונים הוערך שיעורם של לקויי הלמידה ב-10%-15 מכלל אוכלוסיית התלמידים (הד, 1990), ואילו בעשורים האחרונים יש הערכות לפיהן שיעור הלקויים מגיע לכדי 30% מהתלמידים (שם; היימן, 2000).

במקביל לשיעורים הגבוהים של המאותרים כלקויי למידה, מתרחשת מגמה הפוכה בהתייחס להפרעות דוגמת פיגור, אשר שיעורי המאותרים כלוקים בהן הולכים ויורדים (Lyon, 1996). קטגוריית לקויות הלמידה טעונה במטען קונוטטיבי (בעל משמעויות לוואי) חיובי יותר, או למצער, לא נושאת עמה מטען קונוטטיבי שלילי כמו זה שנושאות הקטגוריה פיגור שכלי או הפרעות רגשיות והתנהגותיות (שם). ייתכן ולעובדה זו, כמו גם לרווחים שונים המושגים באמצעות קטגוריית לקויות הלמידה יש חלק בהתפשטותה של קטגוריה זו.

מספר פרופסיות אמונות על משימות האיתור, האבחון והטיפול בבעלי לקויות למידה. הפרופסיה הוותיקה והמרכזית היא האבחון הדידקטי. מושא ההתמחות של המאבחנים הדידקטיים, קטגוריית לקויות הלמידה, מוצג על-פי-רוב בספרות המקצועית בישראל כישות קלינית אובייקטיבית הניתנת להמשגה ולהגדרה מדעית באמצעות קריטריונים המוסכמים על אנשי המקצוע. בהצגות אלו ישנה התעלמות מהיעדרו של קונצנזוס בשיח האקדמי בארצות הברית ובאירופה באשר לאופנים בהם יש להגדיר את הלקויות, באשר למחולליהן ואף באשר לעצם קיומן. מאמר זה אינו מבקש לקחת חלק בפולמוס התאורטי המתקיים בדבר המשמעות האפיסטמית של קטגוריית לקויות הלמידה. תחת זאת, המאמר מבקש להתמקד בבחינת הממד החברתי-הבנייתי של שיח הלקויות בישראל באמצעות הארה ובחינה של מספר מוטיבים נרטיביים השגורים בסיפוריהם של מאבחנים דידיקטיים.

הטענה היא כי בניגוד להצגתן של לקויות הלמידה בספרות כעובדה קלינית אובייקטיבית ומוגדרת היטב, הרי שבסיפוריהם של המאבחנים הדידקטיים הן מתגלות כמרוכות משמעויות, כנעדרות הגדרה אחידה וברורה, וכניחנות באופי חלוק (contested). במסגרת מאמר זה, אם כן, הגדרות ומושגים קליניים כדוגמת לקויות למידה, אינם בבחינת ישויות אובייקטיביות ומדעיות. גם אין בנמצא, במסגרת פרשנית זו, איזושהי הגדרה פורמלית נכונה, טובה או אוניברסלית של לקויות למידה. תחת זאת, המאמר מציע לבחון ולהבין לקויות אלו כתוצרים נרטיביים של הבנות והבניות חברתיות מגוונות.

למאמר ארבעה חלקים. החלק הראשון מציג את התשתית התיאורטית והמתודולוגית של הדיון. מוצגות בו טענות מתחום הסוציולוגיה של הידע ומתחום המחקר הנרטיבי. החלק השני מציג מאפיינים שהתגלו בראיונות כמרכזיים לנרטיבת המאבחנים הדידקטיים: רדוקציה מהותנית וטשטוש גורמים הקשריים. בהצגתם העצמית המקצועית התנסחו המומחים במונחים מהותניים, רדוקציוניסטיים, א-היסטוריים וא-פוליטיים. מאפיינים אלו מהדהדים את הנחות ספרות הלקויות הפופולרית בישראל. חלק זה של המאמר חושף את האסטרטגיות הנרטיביות השונות שבאמצעותן ניסו המאבחנים הדידקטיים לכונן נרטיבה החפה מפוליטיקה, מהיסטוריה (ומהקשר ככלל) בסיטואציית הריאיון. החלק השלישי חושף את ריבוי הפנים והמשמעויות של לקויות הלמידה, כפי שאלו מובנות ומובנות בסיטואציית הריאיון. רפרטואר ההמשגות ההטרוגני של לקויות למידה כפי שהתגלה בראיונות כלל את הבנתן כמחלה, כסימפטום של מחלה, כפגם גנטי, כהפרעה, כשונות (גנטית, פונקציונלית, מבנית או סטטיסטית), כקושי וכתת-הישגיות, ואף כמתנה וכיתרון. הקטגוריה הקלינית של לקויות למידה התגלתה ככזו שאיננה יכולה להיות מובנת מאליה, שכן הבנתה והבנייתה מתרחשות תמיד באמצעות תיווך פרשני של אנשי מקצוע הפועלים בתוך הקשר חברתי כלשהו. חלק זה של המאמר גם חושף את אסטרטגיות התגובה הנרטיביות של המאבחנים

הדידקטיים למופע הפוליפוני המתואר. פירוק עובדתיותן המדעית של לקויות הלמידה משמש בחלק הרביעי של המאמר לחשיפת פרדוקס המצוי בליבתו של שדה הלקויות ולהנהרתו, פרדוקס המתבטא במתח המתקיים בין ממדיה הסטיגמטוריים - המתייגים של נרטיבת המאבחים הדידקטיים לבין ממדיה הדה-סטיגמטוריים - המשחרים. המאבחים הדידקטיים מתנגדים באופן כמעט גורף לתיוג קליני בה בעת להיותם בפועל בבחינת "יצרני" לקויות. לבסוף, תרומה אחרונה של המאמר טמונה בחשיפת בסיסיו המדעיים הרעועים של שיח הלקויות המקומי.

#### **א. תשתית תאורטית, הקשר המחקר ואוכלוסיית המחקר**

נרטיבת המאבחים הדידקטיים מנותחת באמצעות טכניקות של ניתוח שיח ונרטולוגיה. השיח במסגרת מאמר זה מומשג כפרקטיקות יומיומיות המייצרות, מייצבות, ומשמרות יחסים חברתיים, המתאפיינים בשליטה חברתית ובחלוקה היררכית של קבוצות חברתיות (Thompson, 1984). תהליכים אלה מתכוננים גם באמצעות אסטרטגיות לשוניות של הבניה סימבולית באמצעות טקסטים כתובים (שם). השימוש החברתי היומיומי בשפה מייצר וממחזר משמעויות שונות באמצעות אבני הבניין הנרטיביות שלה. טענות ביחס למציאות החברתית הנתפסות כמובנות מאליהן, מהוות ביטוי לכוחה של השפה לייצר מובנות מאליה זו (Fairclough, 1992). כזהו למשל מעמדם של ההסברים הקליניים המשוקעים בטקסטים הדבורים ששימשו כחומר גלם לניתוח במחקר הנוכחי.

המונח "נרטיבה" מתייחס לסיפורים השונים של המרואיינים, המתייחסים למהותן של לקויות למידה, למקורותיהן ולמשמעויותיהן. נרטיבה, בהיותה מופע לשוני, אינה מהווה שיקוף של עובדות (White, 1987). בכל נרטיבה מעורבים תהליכי סלקציה, ארגון ופרשנות (Van Dijk, 1997). היא אף אינה נתפסת רק כמופע פרשני של אירועים שמקורם במציאות, אלא יש לה חלק גם בהבנייתם של האירועים אליהם היא מתייחסת (Burke, 1966; Faye, 1972).

בבסיסו של המחקר מונחת אפוא הפרובלמטיזציה של נרטיבת המאבחים הדידקטיים אודות לקויות למידה על-ידי חשיפת מתחים, פערים, סתירות ועימותים בתוך ובין סיפוריהן של המרואיינות. מחקר זה התבסס על ראיונות עומק שנערכו בשנים 2006-2008 עם 50 מאבחות דידקטיות. הן נשאלו באשר להבנותיהן, תפיסותיהן ועמדותיהן ביחס ללקויות הלמידה, שהן מושא מומחיותן. בעקבות הצלבה של תשובותיהן, זוהו ונבחרו תמות מרכזיות כמו גם אסטרטגיות נרטיביות בולטות בהן עשו המאבחות שימוש בזמן הריאיון. ראיונות העומק התנהלו במתכונת חצי מובנית, כך שמצד אחד ניתנה למרואיינות גמישות רבה בהכוונת מהלך הריאיון ובבחירת תכניו, ומצד שני הוצגה בפניהן סדרה סגורה של שאלות שהתמקדו במשמעויות של לקויות הלמידה עבורן, כמו גם בהיבטים אפידמיולוגיים, אטיולוגיים, אבחוניים וטיפוליים רלבנטיים.

בנוסף לזיהוי של תמות מרכזיות בראיונות, הושם דגש מיוחד על זיהוי וניתוח של אסטרטגיות נרטיביות, מנגנונים לשוניים ופערים בהתייחסות להיבטים השונים של הלקויות – הבדלים, מתחים, עימותים וסתירות בקרב המרואיינות וביניהן. זיהוין וניתוחן של אלה חשפו את האופנים באמצעותם יוצרה המציאות הנרטיבית הקלינית.

#### **ב. ממצאים: נרטיבת המאבחים הדידקטיים**

כל המאבחות הדידקטיות שרואיינו לצורך מחקר זה, לא פקפקו כלל בממשותן הקלינית של לקויות הלמידה. רובן ככולן התנסחו במונחים מהותניים (אסנציאליסטיים) ומצמצמים (רדוקציוניסטיים) שהתייחסו ללקויות כאל עובדות ביולוגיות אובייקטיביות. המשגה זו של לקויות הלמידה ככאלו שמקורן הוא נוירולוגי, לוותה בטשטוש ובמחיקה של גורמים הקשריים שונים (כלכליים, פוליטיים או תרבותיים), שעשויים היו להאיר באור נוסף את סיפור הלקויות.

רדוקציה מהותנית וטשטוש גורמים הקשריים היוו חלק מסדרה ענפה של אסטרטגיות ומנגנונים רטוריים בהם התאפיינה נרטיבת המומחים (המאבחנות הדידקטיות). באמצעותם התכוננה נרטיבה, שהייתה מאופיינת במספר קביעות מרכזיות: לקויות הלמידה הן בחינת ישות קלינית ואובייקטיבית; מקורן של לקויות הלמידה הינו פנימי לפרט; ניתן (ואף חובה) לאתר ולאבחן את הסובלים מלקויות למידה; האבחון נעשה באמצעות כלים מדעיים ואובייקטיביים עליהם צריכה להיות אמונה פרופסיית האבחון הדידקטי; ולבסוף, בעקבות האבחון ניתן לטפל באמצעות כלי הפרופסיה הנידונה בלקויי הלמידה ובכך להקל על סבלם.

תיאורן העצמי של המאבחנות הדידקטיות ככאלו המונעות על-ידי צורך להקל על סבלם של לקויי הלמידה ולהפחית ממצוקתם חזר ונשנה בסיפוריהן. הללו שימשו במשולב בראיונות לביסוס הלגיטימציה של נרטיבת המומחים וכתיווכין לטענותיהן של המאבחנות בדבר נחיצותן. נרטיבה מומחית ופופולרית זו סימנה עצמה, אם כן, כפרוגרסיבית, כדמוקרטית וכרציונלית-מדעית, הבאה לתקן פְשלי עבר חינוכיים. היא אף התנסחה באמצעות רציונליים אוניברסליים (פדגוגיים ומדעיים), בספקה צידוקים לסימונם של לקויי למידה.

יחד עם זאת, חרף ניסיונותיהן של המאבחנות המרואיינות לייצר נרטיבה קוהרנטית ולגיטימית (וחפה מהשפעות פוליטיות, כלכליות ותרבותיות), הרי שממש בעת מעשה ייצורן זה התגלו בדיווחיהן סדקים ופערים, שהעמידו באור בעייתי הן את קביעותיהן המרכזיות כמו עצם ממשותן האובייקטיבית של לקויות הלמידה והן את בסיסי הלגיטימציה הדיסציפלינריים וההיסטוריים בהם הייתה מעוגנת הנרטיבה אותה הן קידמו. בתוך כך נחשפה גם עובדת היותו של שדה לקויות הלמידה בישראל משוקע בהקשרים תרבותיים, פוליטיים, כלכליים וחינוכיים מקומיים. כלומר, לגורמים הקשריים נודעת השפעה על שדה מקומי זה מבחינה מוסדית ומדיניותית.<sup>1</sup>

#### **על חוסר העניין של המומחים בהיסטוריה ובהקשר של השדה**

עיוורונה של נרטיבת המומחים להקשרים ההיסטוריים והחברתיים בהם עשוי להיות משוקע האבחון הדידקטי ניכר ברבים מהראיונות כבר בראשית הראיון. רבות מהמרואיינות הביעו ספקות באשר למידת חשיבותו של מחקר המנסה לשפוך אור על ההקשרים ההיסטוריים והחברתיים בהם משוקעת עבודתן. רובן ככולן נשאבו מתוככי הפרדיגמה הקלינית ההגמונית בשדה לקויות הלמידה העכשווי. ככלל, מרביתן לא מצאו חשיבות או עניין בהפניית מבט היסטורי לעבר עשייתן. השאלות המעניינות לדידן היו, על-פי-רוב, שאלות הנוגעות בהיבטים היישומיים (איתור, אבחון, הוראה וטיפול) של עבודתן.

#### **על ניסוחים מחודשים של שאלות המחקר**

מרואיינות רבות גם נטו לנסח מחדש את השאלות שהופנו אליהן, תוך שהן מתרגמות אותן לשפה קלינית פנים-פרדיגמטית. כך למשל, כאשר התבקשה אחת המאבחנות לעמוד גם על ההשתמעויות המעמדיות הלא שוויוניות שעוללות להיכרך בהתרחבות שדה הלקויות, הציעה כך: "כדאי לנסח את השאלה [...] לאיזה 'אקספרימנט' נגיד [...] תעשה השוואה נגיד [...] תיקח קבוצה רגילה [דהיינו, משפחות מבוססות, ע.ק.] אחת ותבדוק [...] אחר כך תיקח סוציו-אקונומיים [...] [דהיינו, משפחות ממעמד נמוך, ע.ק.] ותעביר גם להם מבחנים [...] ככה תוכל להשוות [...] אפשר מבחנים [...] יש הרבה אופציות, תשמע [...] מבחנים של תפיסה חזותית [...] שמיעתית [...] זיכרון קשב [...]". כך, המרואיינות המשיגו מחדש שאלות אלו שהופנו אליהן, באופן שעיקר את הפוטנציאל הביקורתי שלהן. תחת זאת, הן העמידו במקומן שאלות בעלות עניין קליני וחינוכי, שאלות אשר משקפות ומשעתקות בתכנים שלהן את הנחותיהן המהותניות והרדוקציוניסטיות באשר לטיבן הרפואי של לקויות הלמידה.

<sup>1</sup> להרחבה בעניין זה ראו קצירגין, 2009

## שאלות נגד זלזול דיסציפלינרי

תגובה נוספת, שנמצאה אצל חלק ניכר מהמרואיניות, אם כי בדרגות שונות של עוצמה, התבטאה בהבעות של זלזול במחקר הנידון וביטול כלאחר יד את הרלבנטיות של הבעיות שהוא מנסה להגדיר ולבחון. מקורן של תגובות אלו בטענה שחזרה שוב ושוב ולפיה, חוקר שאיננו איש חינוך או קלינאי איננו יכול להבין ממש את גוף הידע האבחוני ואת משמעותו וחשיבותו של המעשה החינוכי והטיפול: "נורא מוזר. אתה אומר שאתה בא מסוציולוגיה [...] נורא מוזר [...]" התפלאה מאבחנת על הניסיון להפנות מבט סוציולוגי לעבר שדה מומחיותה והוסיפה: "נראה לי שאתה צריך להיות מאבחן קודם אחרת זה לא רציני [...]". מרואינת נוספת טענה: "מחקר רציני דורש השוואה בין קבוצות [...] קח כמה כיתות ותבדוק איך הן מגיבות לשיטות שונות של הדרכה למשל [...] או אפילו תעשה בדיקה בכמה בתי ספר [...] משהו חינוכי [...] מה שאתה עושה. אני לא רואה פה שום ערך [...] שום ערך זה בקושי מחזיק סמינר [...] איפה מאשרים דבר כזה?".

התקפות מפורשות על עצם הלגיטימיות של בחינת השדה של לקויות הלמידה בכלים סוציולוגיים ואנתרופולוגיים, פסילת השאלות המצויות במקדד המחקר, העלאת שאלות שכנגד ושלילת ההיתכנות, כי חוקר שאינו מאבחן דיסקטי (או למצער שאינו בעל אוריינטציה חינוכית או קלינית) יוכל לייצר מחקר בעל ערך שתהא לו נגיעה לשדה הלקויות – כל אלו עשויים במשולב לקעקע כל אמירה חוץ פרופסיונלית. המנסה לבחון את שדה הלקויות באמצעות תובנות, מודלים או כלים, שאינם מאושרים על-ידי המומחים. "רגע [...] בוא נעשה סדר [...] אתה סוציולוג נכון? אנתרופולוג, לא משנה, אז בוא נשאר את זה ככה [...] אתה מבין בשלך [...] ואני אגיד מה חשוב ומה לא בתחום שלי [...]" הביעה אחת המרואיניות בתמציתיות ובפשטות היגיון זה.

## התייחסות ל'פוליטיקה': תגובות של חשש וצמצום

לתגובות הנגד שלעיל התווספו גם תגובות שלימדו על חשש ממשי של המרואיניות מפני הארת העובדה שעבודתן פועלת בתוך מרחב חברתי, פוליטי והיסטורי. הארה זו פתחה בראיונות פתח לדיון באופני ההשתנות והעיצוב של מושגים, מדיניות ופרקטיקות מרכזיים בשדה, כמו גם בגורמים ובשיקולים החוץ-מקצועיים, שהשפיעו על אופני השתנות ועיצוב אלו. ברם, דווקא בנקודות אלו בהן נוצרה הזדמנות ללמוד בראיונות אודות טיבם ואופיים של אותם גורמים ושיקולים חוץ-מקצועיים, בחרו המאבחנות שרואיניו לשנות את מהלך הריאיון תוך שהן מביעות חששותיהן, בין אם במפורש ובין אם במובלע ובמרומוז, מנגיעה כלשהי במה שהובן על ידן כפוליטי: "זה כבר עניין לפוליטיקאים [...]". אמרה מאבחנת, כשנסבה השיחה על השיעורים הגבוהים של לקויי למידה דווקא בבתי ספר המאוכלסים על-ידי ילדים למשפחות מבוססות מן הבחינה הסוציו-אקונומית. "אני לא אוהבת פוליטיקה, לא רוצה להיכנס לזה. למה להיכנס לזה?" השיבה מאבחנת אחרת משעלו בריאיון התייחסויות למאפיינים מעמדיים, אתניים ותרבותיים של ילדים המאובחנים כלקויי למידה (התייחסויות שהומשו על ידה כפוליטיות). בניגוד לחשש הכללי מנגיעה בפוליטי, היו מרואיניות מעטות שבחרו לחשוף קיומם של מחלוקות וסכסוכים בשדה הלקויות. הללו הושמו בתוך מסגרת פרשנית נרטיבית נוסטלגית, שהעמידה את מצבו המסוכסך של השדה בהווה אל מול "ימי תום" מדומיינים בהם פעלו המאבחנים הדיסקטיים באופן מקצועי ללא הפרעות של פוליטיקה חיצונית.

הדיווחים הללו חושפים הבנה רדוקטיבית של הפוליטי בקרב המרואיניות. תפיסותיהן מעמידות 'פוליטיקה חוץ-פרופסיונלית' אל מול הפרופסיה של האבחון הדיסקטי והכלים אותם היא מפעילה אשר נתפסים כאובייקטיביים וכמצויים באופן אידיאלי מחוץ לטווח ההשפעה הפוליטית. כמו החשש המפורש מנגיעה ב'פוליטי', כך גם נוסטלגיה זו שלעיל משמשת באופן פרדוקסלי כמנגנון של דה-לגיטימציה בחשיפת ממדי העומק הפוליטיים של פרופסיית האבחון הדיסקטי. הנוסטלגיה מסייעת בשרטוט עבר פרופסיונלי מדומיין בו נשמרה כביכול הפרופסיה מהשפעתם המזיקה של גורמים פוליטיים וכלכליים; הפרופסיה וכליה כשלעצמם אינם נתפסים כפוליטיים. עמדה זו באה לידי ביטוי גם בטענות לפיהן ניתן לקיים חִיץ ברור בין עבודת הפרופסיונל ללחצים חיצוניים. כך למשל, מרואיניות רבות, שהרחיבו בתיאור של לחצים

שונים שהופעלו עליהן, הן מצד הורים והן מצד בתי ספר, מיהרו להבהיר שללחצים לא נודעה השפעה ממשית על עבודתן: "יש הרבה לחץ [...] במיוחד בזמן הבגרויות [...]" הודתה אחת מהן, כשהיא ממחרת להבהיר כי היא עצמה חסינה מפני לחצים דומים: "עליי זה לא עובד [...] השטיקים האלה [...] לכן אני חושבת [...] שכדאי שנתמקד [בסיטואציית הריאיון, ע.ק.] בדברים המהותיים למשל [...] באסטרטגיות הלמידה החדשות, במבחנים החדשים [...]". המרואיינות מצמצמות את מובנו של 'הפוליטי': הלה אמנם מוצא ביטוי במאבקים עם הורים, אנשי חינוך ואנשי מקצוע מקרב פרופסיות אחרות. ברם מאבקים אלה נסבים על מוטיבציות פוליטיות וכלכליות, הנתפסות כזרות לפרופסיית האבחון הדידקטי, הן במובן ההיסטורי והן במובן הדיסציפלינרי (הגיונה וכליה מוחזקים כאובייקטיביים). צמצום זה של 'הפוליטי' היווה צידוק בעבור המרואיינות לנסות ולגמז את המשקל שניתן בראיונות לדיונים בהשתמעויות הפוליטיות שעשויות להיות לעבודתן כמו גם לגופי הידע ולכלים עליהם הן נסמכות.

המיאון לדון בפוליטיקה, הזיהוי של שאלות המתייחסות להקשר של עבודתן עם ממד פוליטי, שהינו במידה רבה חיזוני לתחום מומחיותן וצמצום מובנו של הפוליטי באמצעות מנגנוני נוסטלגיה ואובייקטיביזציה של גוף הידע הפרופסיונלי – מהוות כולן אסטרטגיות שכיחות של 'דה-פוליטיזציה' בנרטיבת המאבחים הדידקטיים. אסטרטגיות אלו הופעלו בזעיר אנפין גם בסיטואציית הריאיון גופא.<sup>2</sup> "הייתי יכולה לספר לך הרבה על הכלוכים שבתחום [...] יש הרבה פוליטיקה אבל אתה לא רוצה לשמוע על זה [...]" אמרה מאבחנת (שהתמידה בסירובה לחשוף את אותה 'פוליטיקה' חרף הפרצות).

לסיכום, הדה-לגיטימציה של הפניית מבט סוציולוגי והיסטורי חוץ-פרדיגמטי לעבר שדה לקויות הלמידה מצאה ביטוי, אם כן, ברפרטואר של תגובות, במסגרתו נכללו התכחות לעניין שיש בממדים ההיסטוריים והחברתיים, פסילת הרלבנטיות של שאלות שעלו בראיונות, ניסוחים והמשגות מחודשים של שאלות המחקר, שאלות-נגד וצמצום מובנו של 'הפוליטי' לכדי תיאור לחצים והתכתשויות של המרואיינים עם הורים תובעניים או מורים ומנהלים שמעלים דרישות לא מקובלות.

### ג. לקות למידה כקטגוריה פוליטית<sup>3</sup>

לקטגוריה הקלינית של לקויות למידה נודעו הוראות ומשמעויות שונות בעבור המאבחנות הדידקטיות. במהלך הראיונות עמן, נדרשו המאבחנות להתייחס לצירוף מילים זה בו עשו שימוש נרחב. הן חזרו שוב ושוב על הצורך לאתר, לאבחן ולטפל בלקויות אלה החל מגיל צעיר ופעמים רבות אף לאורך כל טווח החיים. הן חייבו עריכתם של מבחנים דידיקטיים ומבחני אינטליגנציה לשם אבחון מדויק של הלקויות ולשם שלילתן של הפרעות אחרות. מבחנים אלה הוחזקו על ידן כאובייקטיביים, ממש כמו הלקויות. על רקע זה התבררה השאלה הפשוטה והטריוויאלית "מה זו בעצם לקות למידה?" כשאלה שעליה הן התקשו להשיב. באופן מפתיע ומעורר תמיהה הייתה זו אולי גם השאלה אשר עוררה את התגובות הרגשיות השליליות והטעויות ביותר.

המומחיות אשר השתמשו באופן פרקטי ואוטומטי בחופשיות בצירוף המלים "לקויות למידה", ואשר שיחתן קלחה על-פי-רוב עד למשמע שאלה זו, נמצאו מופתעות ומהורהרות לאחריה. חלקן הפכו מסויגות יותר בהמשך הריאיון עמן. חלקן אף נעשו עוינות וחשדניות באופן מפורש. נראה היה ששאלה זו פגעה ב"קופסה שחורה" פרופסיונלית, ושהניסיון להאירה היה בבחינת הפרה של מעמדה, בו היו מורגלות המומחיות. במונחים של אנשי המקצועות הקליניים עצמם נראה, שהשאלה "מה זאת לקות למידה?" הוציאה רבים מהם מאזור הנוחות הפרופסיונלי.

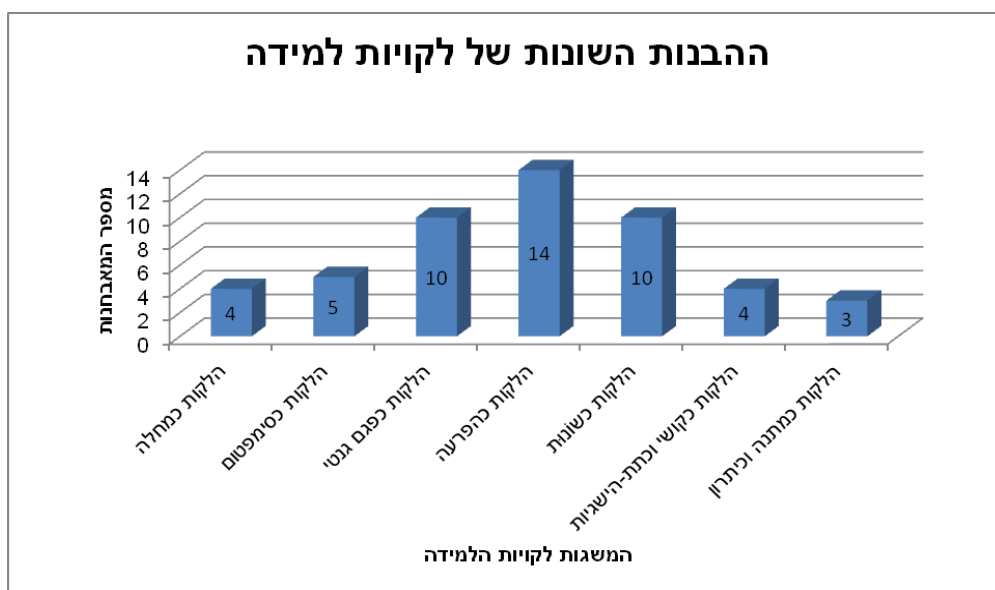
<sup>2</sup> כהמחשה נוספת של 'דה-פוליטיזציה' זו תוך כדי שיחה עם המרואיינות ראויה לציון תגובתה המשעשעת של אחת המרואיינות, אשר בהעידה על תחום מומחיותה אמרה: "זה חינוך [...] אתה בא מסוציולוגיה [...] נכון?! אז אתה רגיל לפוליטיקה [...] פה [דהיינו, ביתחום החינוך, ע.ק.] זה לא קיים [...]". בתגובה זו בא לידי ביטוי ברור 'העיוורון' הנרטיבי של המאבחים הדידקטיים למשוקעות ולהשתמעויות הפוליטיות של גוף הידע האבחוני ושל עבודתם.

<sup>3</sup> רב-קולית

"השאלות האלה נורא מעורפלות" השיבה בעצבנות אחת המרואיינות בתגובה לשאלה הנידונה, והוסיפה: "מה בעצם אתה רוצה לדעת? [...] זה נורא מעורפל". השאלה הטריטוריאליה לכאורה, המבקשת לעמוד על משמעותה של הקטגוריה "לקויות למידה" הוציאה מרואיינות רבות משלוותן.

לאחר ניסיונות נוספים לעמוד על הוראתה של לקות למידה בעבור המאבחנות, הופנית על ידן פעמים רבות לספרות. בכלל, הפנייה בלתי מחייבת לספרות שימשה רבות מהן כתגובה לשאלה זו וכמענה לשאלות אחרות. מרביתן עשו שימוש בהוראה הכללית של ספרות כמקום בו טמון הידע ועמו התשובות לשאלות אודות לקויות הלמידה, אך מעטות פירטו לאיזו ספרות הן מתכוונות או ציינו שמות של חוקרים ומקורות ידע ספציפיים שעליהם הן נסמכות. גם משנשאלו באופן מפורש לציין ולשיים את מקורות הידע שלהן, רבות לא יכלו לעשות זאת.<sup>4</sup> הגדילה לעשות מאבחנת ותיקה, אשר בתשובה לשאלה השיבה בכעס ובפסקנות "לקות למידה זו לקות למידה! [...] אני יודעת [...] ותסלח לי שאני ככה מדברת [...] שמעתי הרבה בזמן האחרון, ששואלים מה זה. אנשים שואלים שאלות אם זה אמתי לא אמתי [...] כשאני רואה ילד לקוי [...] אני יודעת שהוא לקוי". האידיום "כשאני רואה לקוי למידה, אני יודעת שהוא לקוי למידה" היה שגור בפי רבות מהן, שהשתמשו בו כמענה לשאלה "מהי לקות".

התשובות חשפו גם את עובדת היותו של המושג "לקות למידה" רב-ממדי ובעל פנים ומשמעויות רבות. בראש ובראשונה התגלה חוסר הסכמה בין המאבחנות עצמן על הגדרתן של הלקויות הנידונות, על הסימפטומטולוגיה אותה כרכו עימן ועל משמעותן. נראה, שתחת המעטה הדק של אידיומים נרטיביים משותפים בהם היו מצויות כולן, קיים עולם פרשני הטרוגני, עשיר וחלוק בהתייחס למהותן של הלקויות. הגדרותיהן ותיאוריהן של המרואיינות את הלקויות ומהותן היו פעמים רבות כה הטרוגניים ונבדלים, עד כי הם נמצאו מורים על ישויות קליניות שהן למעשה שונות זו מזו.



איור מספר 1: ההבנות השונות של לקויות למידה

#### הלקות כמחלה

"מחלה [...] כשאני אומרת [...] זה לא בהכרח משהו נורא. להפך. דווקא אני מעדיפה עם הורים לדבר על 'המחלה' של הילד [...] הרי מה זה מוכיח?! [...] זה מוכיח שיש בעצם פתרון [...] שזה מצב לא-מאוזן [...] שזה יכול לעבור. זה אופטימי בעיניי ובטח עדיף [...] על פגם". מרואיינת אחרת הוסיפה: "ילד לקוי נמצא

<sup>4</sup> על ההגדרות המקובלות בספרות המקצועית ראו הערה 9.

במצב שבו איך אומרים! המערכת יצאה מאיפוס [...] עכשיו, כשאני למדתי, למדתי שגוף חולה הוא גוף לא מאוזן לא מאופס וזה בדיוק זה".

### הלקות כסימפטום של מחלה

חלק מן המרואיינות גרסו שלקות למידה אינה מחלה, כי אם אשכול של סימפטומים המהווים ביטויים ותוצרים של מחלות או אנומליות ביולוגיות שונות: "יש היסטוריה רפואית לא תקינה. בוודאי משהו בהתפתחות העוברית שהיה לא תקין. אולי מחסור בחמצן לפעמים [...] אולי אפילו משהו שקרה בלידה"; "יכולות להיות כל מיני מחלות של האימא או של הילד, בעיקר בבטן, בהיריון. שקשורות ללקויות למידה". מאבחנת ותיקה קבעה דווקא בבטחה: "[...] חום גבוה [של האם ההרה, ע.ק.] או אפילו של הילד, במיוחד בשנים הראשונות, יכול לגרום הרבה פעמים ללקויות". היות שכך, בזמן האבחון, לטענתה חשוב לבדוק את ההיסטוריה הרפואית של הילד ושל האם. אחת המרואיינות סיכמה המשגה סימפטומטית זו שלעיל בזו הלשון: "אני לא חושבת שלקויות [...] זו מחלה [...] לא ולא. לא מחלה. מה שכן אפשר להגיד, שיש מחלות שגורמות ללקויות, או שלקות היא התוצאה [מדגישה את המילה 'תוצאה', ע.ק.] שלהן [...]".

### הלקות כפגם גנטי

מרואיינות אחרות הסתייגו מזיהוין של הלקויות הנידונות עם מושגים של מחלה וחולי: "מה פתאום מחלה? התקעה כנגדי מרצה ומאבחנת בתחום למשמע המשגותיהם של חלק מעמיתיה למקצוע. "מי אמר לך דבר כזה? זה שטויות וזה גם מסוכן [...] לא נדבקים מזה. אנשים יכולים עוד לחשוב [...] מהספרות ידוע שזה פגם, ליקוי גנטי [...]". מאבחנת בכירה נוספת ביקרה בחריפות את ההבנות ה'מחלתיות' של הלקויות: "בכנס שהייתי אמר מישהו, שאם לקות למידה הייתה מוגדרת כמחלה היו סוגרים את כל בתי הספר בארה"ב! כי לא יכול להיות ש-40% מהילדים חולים!" היא פסקה כנגד המשגה 'מחלתית' או 'אפידמיולוגית' אפשרית של הלקויות. כך, מרואיינות רבות בחרו למקם את המושג "לקות למידה" בתוך מרחב סמנטי שהתארגן סביב מושגים פתולוגיים מבניים וגנטיים (להבדיל מן הלקסיקון הפתו-פיזיולוגי והאקוטי, אשר נקשר בהמשגות ה'מחלתיות' של הלקות): "לקויות למידה [...] דיסלקסיה, דיסגרפיה, ADHD בוודאי [...] זה קשיים שיושבים על סיבה גנטית!" טענה מאבחנת בכירה, בהדגישה את התואר גנטית. הערות נוסח "אני חושבת שזה משהו מולד [...]" היו שגורות בפי מרבית המרואיינות. לרוב הן הופיעו בד בבד עם המשגות כרוניות של הלקויות. משעה שהלקות מומשגת כפגם מבני, קל לאמץ תפיסה לפיה פגם זה עתיד ללוות את הסובל ממנו לאורך כל חייו: "לקות למידה זה משהו מתמשך פרמננטי לאורך החיים. זה לא משהו שעובר וזהו".

### הלקות כהפרעה

אגד תגובות פתולוגיזטורי נוסף התאפיין בהישענות על מינוחים שנלקחו מתוך תחומי הנורולוגיה והפסיכיאטריה. הלקות לא נחשבה אמנם כהפרעה נפשית (לא כל שכן כמחלה נפשית), אולם היא נתפסה כסוג של הפרעה, אשר הבנה מלאה שלה מחייבת שימוש בכלים תאורטיים של בריאות הנפש ושל תורת המוח: "זו 'סופר' הפרעה פסיכיאטרית [...] לפעמים המופרעות ממש בולטת ומוקצנת [...] במיוחד כשמכניסים לתמונה גם את ה-ADHD-ים [...]". הגנה מרואיינת על המשגה פסיכיאטרית של הלקויות. "זה איזשהו שילוב, תערובת בין אלמנטים נפשיים לאלמנטים שבמוח [...] בחלק הקשה של המוח", כך ביטאה מרואיינת אחרת את התחבטותן של מרואיינות נוספות בין תיאור ההפרעה כשייכת לעולם הפסיכיאטריה לתיאורה כשייכת לעולם הנורולוגיה. מרואיינת נוספת חשפה עמדה אמביוולנטית באשר לקשר של ההפרעה לעולם בריאות הנפש: <sup>5</sup> "הייתי אומרת שזו הפרעה נפשית [...] אין ספק [...] תבדוק ב-DSM [...]

<sup>5</sup> אמביוולנטיות זו ביחס לפסיכיאטרים וביחס לעולם הדימויים שלהם, מצאה ביטוי אצל מרואיינות רבות ובהקשרים שונים של הראיונות. מחד הן נסמכו על ה-DSM, ומאידך הדגישו את אופייה המיוחד של ההפרעה, את הכשרתן החינוכית ואת האוטונומיה הפרופסיונלית שלהן באבחונה ובטיפולו כתנאים הכרחיים להבנתה ולטיפול בה.



הכול רשום שם [...] אבל אההם [...] זו לא הפרעה רגילה, זה יותר שייך לחינוך רק שזה יושב על משהו נפשי במקור [...]". רבות הרבה יותר היו המרואיינות אשר חיבו הבנה נוירולוגית של ההפרעה המדוברת: "לקות למידה נתפסת על רקע נוירולוגי [...] מדדים ברורים פרוֹפֶר" קבעה אחת. על כל פנים, מרואיינות אלו הציגו את המשגותיהן שלעיל במונחי הפרעה כ"מתקדמות" יותר מהמשגות ה"מזיקות", שנודעו ללקויות למידה.

#### **הלקות כשונות: גנטית, פונקציונלית או מבנית**

אל מול המשגות הפתולוגיות (בין אם במופען הפתו-פיזיולוגי ובין אם במופען הפתו-גנטי) שלעיל, טענו מרואיינות רבות כי חרף שמן אין לראות בלקויות למידה ביטוי למצב פתולוגי כלשהו. לדידן, יש בשיום התופעה הנידונה כ"לקות" משום הטעייה והטיה של הציבור, שעלול לקשור בינה לבין מצבים פתולוגיים ברורים כמו אוטיזם ופיגור: "תראה, לא הייתי אומרת שילד כזה [לקוי למידה, ע.ק.] יש בו משהו פגום. זה לא ברור כמו נגיד אצל ילד מפגר. אתה יודע. ילד כזה [מורה שוב על הלקוי, ע.ק.] הוא שונה, לא בהכרח לרעה". מילת המפתח בסוג זה של המשגות הלקויות הייתה 'שונות': "כבר לפני שלושים שנה למדנו שהגן [גן הלקויות, ע.ק.] עובר בתורשה [...]" אמרה מאבחנת ותיקה והוסיפה: "אל תירתע [...] [לנוכח תמיהתי, ע.ק.] זה לא נורא כל כך [...] אנשים הם שונים [בהדגשה, ע.ק.] בכל מיני גנים [...] גם בזה. גם העולם של הלקויות נכנס בתוך כל הסיפור הגדול הזה [...]". חברתה סיפרה, תוך שהיא מרבה לעשות שימוש בטיעונים אבולוציוניים פופולריים, בהצגתה את הלקות: "שים לב, איך דווקא הילדים האלה [לקויי למידה, ע.ק.] יש בהם [...] כל כך הרבה יצירתיים ואינטליגנטיים [...] יכול להיות שזה משהו בגנים [...] ושזה חשוב להתפתחות, לא רק שלהם [...] אני מתכוונת [...] של כולנו" כך הציגה טיעון מדעי פופולרי נוסף בזהותה את שונותם של ילדים לקויי למידה עם "יתרון גנטי" כלשהו.

חלק מהמרואיינות המחייבות את המשגות השונות הסתייגו מהשימוש הבטוח והתכוף שעשו עמיתותיהן שלעיל בטרמינולוגיה הגנטית. לדידן, לקות הלמידה היא אכן ביטוי לשונות (שאינה פתולוגית) של הלוקים בה, ואולם כמקור לשונות ציינו חלקן וריאציות של הפעילות המוחית: "זה לא משהו גנטי [...] אני לא מאמינה בזה" אמרה מאבחנת וטענה: "המוח של הילדים האלה פועל אחרת [...]". היא לא יכולה הייתה לתת הסבר מדוע מוחם פועל אחרת ומיהרה לציין: " [...] זה לא אומר שהם [הילדים, ע.ק.] פחות טובים, פחות מוכשרים [...] או שהם לא יצליחו". אחרת גרסה שהמבדיל ילדים לקויי למידה מאחרים זו צורת המוח, והדגישה כי בכל מקרה אין להבין מדבריה שמוחם של לקויי הלמידה פגום או נחות באיזושהי צורה: "שלא יבינו אותי לא נכון [...] [צוחקת, ע.ק.] [...] מוח שונה זה לא מוח לא בסדר, הוא פשוט שונה [...] תחשוב למשל על נשים [...] גם להן הוכח שהמוח שונה בכל מיני אזורים".

הבדלים בפעילות המוח ובצורתו הוחזקו, אם כן, כביטוי של שונות נוירו-פיזיולוגית או נוירו-אנטומית, ולא כעדות לפגמים של תפקוד ומבנה. זאת ועוד, האזכורים הרבים של שונות על סוגיה, הוצגו גם כבעלי חשיבות חינוכית וכמעוגנים בתפיסה חברתית מתקדמת וסובלנית: "אני חושבת שזה דווקא יפה להתייחס לשונות הזו בין ילדים. פעם לא היו מודעים לזה. כולם היו באותו השטאנץ [...] כן [...] אני מוצאת בזה משהו מאוד יפה [...]"; "אנחנו חיים בתקופה שבה סופסוף נותנים כבוד לאחר, לשונה. גם החינוך משתלב במגמה הזאת [...] יותר מזה [...] אנחנו מובילים את הדגל [...]".

#### **הלקות כשונות סטטיסטית**

וריאציה על נושא השונות באה לידי ביטוי בהבנתה של זו באמצעות עולם מושגים סטטיסטי: "לקות למידה [...] זה מהאחוזון העשרים [...] חמש-עשרה [...] בין לבין [...] אמרה מרואיינת (כשהיא מורה על מבחן ספציפי לאיתור לקויות). כמוה נמצאו מרואיינות נוספות שבחרו להשתמש בקריטריונים טכניים-סטטיסטיים על מנת להכריע אילו מן הילדים להם הועברו מבחנים במסגרת אבחון היו, לדידן, לקויי למידה. נראה כי מקור משיכתה של המשגה זו נעוץ היה באצטלה המדעית והאובייקטיבית ששיוו המרואיינות למבחנים בהם עשו שימוש. נראה כי עצם היכולת לְכַמֵּת תופעות ולמדוד אותן תוך שימוש

במספרים נתפסה אצל חלק מהמרואיינות כעדות מספקת לאובייקטיביות של הכלים האבחוניים בהם הן השתמשו.<sup>6</sup>

### **הלקות כקושי וכתת-הישגיות**

המשגות השונות שלעיל אמנם חייבו בחינת ערך נורמטיבי, אולם עדיין הן נצרכו ליצירת הבחנות בין לקויים לכאלה שאינם לקויים על בסיס קריטריונים רפואיים, כביכול. לעומת זאת, נמצאו מרואיינות שדעתן לא הייתה נוחה מההישענות על קריטריונים כאלה להבנת הלקויות: "לא למדתי שנים כדי שאצטרך להבין בגנטיקה או ברפואה ואתה יודע מה?! מה הם מבינים בעצם בשטח?! כלום. לקות למידה זו בעיה [...] פגיעה או איזה שהוא קושי באחת ממיומנויות הקריאה [...]". קבעה בלהט מאבחנת ותיקה. והוסיפה: " [...] ורק לנו המאבחנים הידע לבדוק אותה [...]".

המרואיינות, שהדגישו את אופיין החינוכי של הלקויות, ציינו כי הקריטריונים לזיהוין צריכים גם הם להיות חינוכיים: "פגיעה או איזה שהוא קושי באחת ממיומנויות הקריאה [...] רק בטרייה [סוללת מבחנים בלשון המאבחנים, ע.ק.] טובה [...] ומתוקנת יכולה לאתר בדיוק את המקור לבעיה. "לקות עבורי זה מי שיש לו את הקושי [...] קושי בלימודים [...] את זה יכול לזהות רק איש חינוך [...] וגם אז יש דקויות" קבעה מאבחנת אחרת. הערה זו מעניינת במיוחד, שכן משעה שהלקות מומשגת כקושי גרידא, הרי שלא זו בלבד שנחשף בכך אופיין המובנה מבחינה חינוכית של הלקויות (כל מבחן או מבדק עתיד לייצר סקלה, לפיה יהיה מי שיימצא מתקשה, דהיינו לקוי, ביחס לאחרים שציוניהם יהיו טובים משלו), אלא שהיא אף פותחת פתח להרחבת חלותה של טרמינולוגיית הלקויות על יותר ויותר קשיים ומתקשים. כך, למשל, באופן פוטנציאלי, כל ילד המתקשה בתחום לימודי כלשהו עשוי להיתפס כסובל מלקות למידה כלשהי (כללית או ספציפית לתחום). מה שעשוי להישמע כעת בבחינת בדיון מדעי, עלול בעתיד לקרום עור וגידים. מקצת המרואיינים הציגו כבר עתה עמדות "בולעניות" כאלו של שיח הלקויות: "כל קושי יושב על איזו שהיא לקות, אולי קטנה"; "כל הילדים הם לקויים [...] מבחינתי [למה?; ע.ק.] [...] לכולם יש קושי [...]".<sup>7</sup>

### **הלקות כמתנה וכיתרון**

לבסוף, תבנית אחרונה של המשגת הלקות מצאה ביטויה בזיהויה החיובי כיתרון, ואף למעלה מזה, בחינת מתנה. טענה אחת המרואיינות: "הילדים האלה הם לא דפוקים [...] יש להם בעיה אבל הם לא דפוקים [...] יש להם שכל. הרבה מהם מחוננים [...] דווקא לילד כזה [...] שנראה שהוא מתקשה בכל כך הרבה דברים לפעמים [...] יכול להיות חזק במשהו, בכל מיני [...] אפילו גאון [...] זה הרבה פעמים הולך ביחד". אחת המאבחנות הטעימה, שדווקא בגלל "גאונותם" של הילדים האמורים, הם נמצאים מתקשים במיומנויות בסיסיות: "כתיבה, קריאה, אפילו תפיסה". דהיינו, מדבריה מתברר כי מהותה של התופעה הנידונה מתייחסת ליכולות המועצמות בהן ניחנים הילדים המדוברים, בעוד שהקשיים (בהם מתמקדים מרבית אנשי המקצוע) הינם אך תוצרי לוואי של אותן יכולות גבוהות.

### **אסטרטגיות התגובה הנרטיביות לריבוי המשמעויות**

לסיכום, נראה כי בראש ובראשונה ישנו חוסר הסכמה אצל המומחיות באשר לעצם טיבן של לקויות למידה. צירוף המילים השגור, המובן מאליו כביכול, מתפרק לכדי המשגות שונות, בחלקן סותרות, בקרב המאבחנות הדידקטיות עצמן. המאבחנות המומחיות נמצאו חלוקות ביותר במה שנוגע למהותן הבסיסית

<sup>6</sup> על שימוש בפועל במגוון של אסטרטגיות פרשניות, המתווכות למעשה בין תוצאותיהם המכוממות של מבחנים קליניים לבין המסקנות הנגזרות מהם לבסוף ראו Peyrot, 1995.

<sup>7</sup> ולא רק 'כל קושי עשוי להורות על לקות; גם היעדרו, או אף יכולת 'טובה מהרגיל': "כל חריגה לא טובה [...] גם כלפי מעלה [...] משהו לא תקין [...] גם קריאה וכתובה מעולות אינן סותרות בהכרח קיום מנגנון קוגניטיבי בעייתי [...] גרסה מאבחנת ותיקה.

של מושא מומחיותן. הטרוגניות בהמשגה של לקויות למידה נמצאה לא רק בתשובותיהן הנבדלות של מאבחנות שונות. פעמים אפיינה ההטרוגניות גם את תיאורה של אותה מרואיינת עצמה.<sup>8</sup>

ריבוי ההבנות וההמשגות של לקויות הלמידה לא ערער את ביטחון של המרואיינות באשר למשמעויות הקונקרטיות שנודעו להללו בעבורן. הן נמצאו דבקות בהבנותיהן הספציפיות, תוך שהן מבטלות בקלות המשגות מתחרות (וגודעות כדי כך את פוטנציאל הערעור על תפיסת עולמן בעודו באיבו). זאת ועוד, הפירושים שנתנו המרואיינות למופע פוליפוני זה של המשגות, מצאו ביטויים במספר אסטרטגיות תגובה אופייניות, שסייעו לטשטוש של חילוקי הדעות שהתגלעו, בד בבד עם ייצוב וקיבוע אפיסטמיים של לקויות הלמידה כקטגוריות שיש להן רפרנטים ממשיים, ודאיים וברורים. על תגובותיהן השכיחות נמנו:

א. האשמת אלה שהחזיקו בהמשגת לקות שונה, בחובבנות, בחוסר מקצועיות ואפילו בשרלטנות. תכונות אלו תוארו רבות כתוצר של הגידול הרב שחל בשנים האחרונות במספר המאבחנים הדידקטיים. גידול זה בא בין היתר לידי ביטוי בפתיחתן בעשור האחרון של תכניות להכשרת מאבחנים דידיקטיים במרבית האוניברסיטאות והמכללות לחינוך בישראל.

ב. שימת חיץ בין ההכשרה והעבודה של המאבחנים תוצרי חוג אקדמי ספציפי לבין אלו שנעשות במסגרות פרטיות או במסגרת של גופים אחרים. חיץ זה מצא ביטוי בהיררכיזציה של רמת הגופים המכשירים את המאבחנים והמאבחנים.

ג. פרגמנטציה מקצועית של שדה הלקויות, שבאה לידי ביטוי בחלוקה פונקציונלית למקטעים של נותני שירותים רלוונטיים (מאבחנים דידיקטיים, פסיכולוגים חינוכיים, קלינאי תקשורת, פיזיותרפיסטים, נירולוגים, מורים לחינוך מיוחד). בהתבסס על חלוקה זו למקטעים, כמו גם על הטענה לפיה מקצוע האבחון הדידיקטי הינו המתאים ביותר להבנה ולטיפול בלקויות למידה, הוחזקו עמדות והמשגות שלא הלמו את טיעוני המאבחנת המרואיינת כביטוי לחדירה של עמדות פרופסיונליות זרות לשדה לא להן (הגם שבמקרה שלפנינו נמנו כל המרואיינות על פרופסיית האבחון הדידיקטי). התביעה לניכוס הפרופסיונלי של שדה הלקויות על-ידי המאבחנות מצאה את ביטויה גם בהאשמתם של אנשי מקצוע (על-ידי המאבחנות), מקרב פרופסיות אחרות בהיותם מונעים על-ידי אינטרסים אישיים ומוטיבציות פוליטיות וכלכליות (בנוסף להאשמתם בהבנה מסולפת של מהות הלקויות).

ד. לבסוף, אסטרטגיית תגובה שכיחה כיוונה דווקא לביטול החשיבות שנודעה להבדלים שהתגלו בהבנה ובהמשגה של הלקויות: "אתה יודע מה [...] מה זה בכלל משנה [...] אחד אומר תפיסה שמיעתית, אחד אומר תכלול בין-חושי [גורמים משוערים ללקויות, ע.ק.]. [...] קושי זה קושי" טענה מרואיינת; "כולנו מדברים על אותו הדבר בעצם. הבנות [...] אם זה בעיה בזה או בזה, בשמיעה או בזיכרון. נגיד עם זה אפשר לחיות [בהתייחסה כעת להמשגות השונות של הלקויות, ע.ק.]. אם כן, הפוליפונייה המושגית מתייתרת בהמצאה שולית למחלוקות הבין-פרופסיונליות הטריטוריאליזציה 'האמתיות'."

<sup>8</sup> כך למשל נמצאו מספר מרואיינות שתיאוריהן את הלקויות כללו ערבוב של מוטיבים מחלתיים עם מוטיבים של פגם גנטי ואף עם מוטיבים של שונות גנטית. מרואיינות אלו התבקשו לקראת סיום הריאיון לבחור במידת האפשר את המאפיין המהותי לדידן של הלקות (כמו גם לנסות ולהרהר על משמעות קיומם בחפיפה של המוטיבים השונים). בחירה זו מסבירה את הגרף המציג סדרת המשגות של 'לקויות למידה' המוציאות לכאורה זו את זו.

## על הקושי בהגדרתה של 'הגדרה'<sup>9</sup>

תגובה שכיחה נוספת לשאלה "מהי לקות למידה" מצאה ביטויה בהיתלותן של המומחיות בהגדרה פורמלית של הלקות: "יש לזה הגדרות מאד ברורות [...] וגם מה נכלל בזה ומה לא [...]". ואולם, משנדרשו לפרט הגדרה זו, לא כל שכן לציין על איזו הגדרה מתוך ההגדרות השונות והרבות ללקויות הן מסתמכות, התקשו מרביתן להשיב: "לקות [...] יש לזה הגדרה מאד ברורה" טענה מרצה בתחום לקויות הלמידה. משנשאלה על איזו הגדרה ספציפית היא מסתמכת, האם היא יכולה לפרטה ומהם מקורותיה התאורטיים, המחקריים או ההיסטוריים – היא נותרה בשתיקתה. מרואיינת אחרת השיבה כנגדי רטורית: "מה זו הגדרה?!" [...] הגדרה זה דבר שהמובהקים הם מאוד ברורים. הקצוות הם קצת אלסטיים [...]". דהיינו, תחת הגדרת ההגדרה עליה היא נשענה לאורך מרבית הריאיון, בחרה מרואיינת זו להשיב בתשובה פסידו-מתודולוגית מעורפלת אודות טבעם הגלוי לכל כביכול של מושאיהן של הגדרות. הקושי, ואף חוסר המסוגלות להגדיר את הבעיה הקלינית המשמשת כמושא לבקיאותן, היה גם נחלתן של כאלו ששימשו בתפקידי מפתח מנהליים וניהוליים: לאחר שלא יכולה הייתה להיזכר בהגדרת הלקויות בה היא משתמשת בעבודתה כמאבחנת (מכיוון שהתעקשתי על חשיבותה של ההגדרה הספציפית בה היא נעזרה), הורתה לי בחיך מאבחנת ותיקה: "אני יכולה לשלוף אותה מאיזה שהוא מקום [...] אתה יכול לשלוף אותה מכל ספר textbook [...] אני מבינה שלא עשית שיעורי בית".

נכון הדבר, כי נמצאו גם מרואיינות רבות שצינו כי בהוראתן על לקויות למידה הן נסמכות על ה-DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ובמידה פחותה על ה-NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities). יחד עם זאת, משנשאלו באשר ללשון של ההגדרות ככתוב, לא יכלו המרואיינות להשיב. נראה היה שיותר מששימשו הגדרות אלו באופן ממשי ופרקטי בעבודתן הן שימשו (או מוטב – שמותיהם של שני הארגונים המאזכרים שימשו), בבחינת רפרנטים סימבוליים שהקנו לקביעותיהן מעין אסמכתה פורמלית. קלות הראש בה התייחסו מרואיינות רבות לעניין הגדרתן הפורמלית של הלקויות, עשויה ללמד משהו על מעמדן בפועל ועל משקלן בתהליכי הזיהוי והאבחון של לקויות, מעמד ומשקל משניים ביחס להתעקשותן של המרואיינות לדבר בלשון פורמלית בה משובצות מלים כדוגמת 'הגדרות' לרוב.

## על ההגדרה כמכשיר רטורי

היו גם שהודו, כי יותר משהן נסמכות באמת ובתמים על הגדרה מקצועית פורמלית כלשהי, הרי שהן נזקקות להגדרות בשעה שהן באות באינטראקציה עם הורים, מומחים אחרים, או נציגים של מוסדות חינוך: "אני לא צריכה הגדרות [...] ההגדרה זה בשביל ההורה [...] שלא ילחץ או בשביל המורה שלא תעשה בעיות. אתה יודע [...] אתה בא ואומר 'הילד הוא כזה וכזה [...] זה נשמע אחרת [...] יותר רציני".

<sup>9</sup> שתי ההגדרות הפורמליות ללקויות למידה, שהן הפופולריות ביותר בשיח הלקויות בישראל, הן זו של הוועדה המשותפת הלאומית ללקויות למידה האמריקאית (The National Joint Committee on Learning Disabilities) משנת 1994 וזו של האגודה הפסיכיאטרית האמריקאית (American Psychiatric Association) מאותה השנה. "ליקוי למידה הוא מונח כללי המתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות המתבטאות בקשיים משמעותיים ברכישת הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות להתגלות לאורך מעגל החיים. אף שלקות למידה יכולה להתרחש בו-זמנית עם תנאים מגבילים נוספים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית או חברתית או תנאים חיצוניים - הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספקת או לא מתאימה) - ליקויי הלמידה אינם תוצאה ישירה של תנאים אלו" (NJCLD, 1994) (אצל Forness & Kavale, 2000). "אדם מאובחן כלקוי למידה כאשר הישגיו במבחנים סטנדרטיים בקריאה, בחשבון או בהבעה בכתב, המועברים לו באופן אינדיבידואלי, נמוכים במידה משמעותית מהמצופה על-פי גילו, רמת השכלתו ורמת המשכל שלו, ובעיות הלמידה גורמות להפרעות משמעותיות בהישגיו האקדמיים או בפעילויות יום-יום אחרות הדורשות מיומנויות קריאה, חשבון או כתיבה" (DSM-IV, 1994).

נראה כי לא רק ההגדרות ממש, אלא אף אזכורים אגביים של המילה "הגדרה" לבדה (כמו גם מילים נוספות כגון נורמות, קריטריונים וסטנדרטים), שימשו בעבור המרואיינות באופן מפורש ומודע לביסוס מעמדן כמומחיות (שלאומנותן יש רפרנטים ממשיים ויציבים במציאות), אל מול קהלים איתם באו במגע מקצועי. אין באמור כדי להורות על מהלך ציני ונצלני כלשהו מצדם של מומחים המפקפקים כביכול במושאי מומחיותם; אדרבה, המרואיינות היו כה משוכנעות בממשותן האפיסטמית של הישגיות הקליניות, לקויות הלמידה (ורבות אף בנראותן הבלתי אמצעית לעיניו של מומחה), עד כי רבות מהן חשו באמת ובתמים כי השימוש בהגדרות השונות התייתר בעבורן.

### על חוסר החשיבות של הגדרות

רבות מהמרואיינות טענו באופן מפורש כי הן מתנגדות לשימוש בהגדרות פורמליות בהתייחס ללקויות הלמידה. חלקן הצהירו על כך מיידית כשנשאלו על ההגדרות עליהן הן נסמכות; חלקן פיתחו קו זה של טיעון רק לאחר שהתקשו לנסח הגדרה כללית (ואפילו הגדרת עבודה קונקרטית) עליה הן מתבססות. רבות טענו לרתיעה מפורמליזציה כמקור להתנגדותן לשימוש בהגדרות ואף כצידוק לכך שהן אינן מצויות בהגדרות. כל עוד לא התבקשו להגדיר לקות למידה הן השתמשו בצירוף מילים זה בחופשיות. משעה שנוקדו לחשיפת ההגדרות עליהן הן נשענות, אבד לחלקן הביטחון (הדבר בא לידי ביטוי בשטף דיבורן): "אני לא מתעסקת בזה יותר מדי [...] אני לא עוסקת מדי ב [...] אתה יודע [...] בלתת לזה את השם [...] למה זה טוב בעצם?" תהתה מרואיינת. "זה קשה אה [...] זה קשה אני חושבת [...] בוא נגיד ככה: זה לא כל כך חשוב [...] אולי זה לא כל כך חשוב [...] זה תווית בשבילנו [...] אתה רואה שלילד יש קושי [...] אני רואה שזה הקושי שלו וזה הצרכים שלו. מה זה אכפת לי מה זה בדיוק"; "אני לא אוהבת הגדרות [...] וגם לא זקוקה להן [...]" סיכמה מאבחנת אחרת עמדה אנטי-פורמליסטית זו באופן ישיר ותמציתי.

### ה'אקדמיה' מול ה'שטח' או 'לשטח יש היגיון משלו'

מרואיינות רבות טענו להבחנה בין האקדמיה לשטח בהסבירן את התנגדותן או את חוסר בקיאותן בהיבטים הפורמליים של תחום מומחיותן. לדידן, שני העולמות הללו מונעים על-ידי מוטיבציות שונות של בעלי המקצוע המשמשים בהם: החוקר, לפיהן, שואף להגיע לדקויות אבחנתיות ואטיולוגיות, ואילו איש השטח מונע על-ידי רצונו לעזור לילד הלקוי להגיע להישגים ולהצליח: "למי שחשוב מחקר [...] אני לא מזלזלת [...] לי כאשת שטח [...] לא הייתי אומרת שזה must ביטאה מאבחנת הבחנה שגורה זו, שבין עולם המחקר או האקדמיה לבין השטח או השדה. נמצאו מרואיינות אשר לדידן אין צורך של ממש בידע פורמליסטי דקדקני של המאבחנים. עליהם לדעת לתפעל את הכלים הפרופסיונליים ולסייע לילדים, ואילו בקיאות פורמליסטית בתחום, דייה שתימצא ותישמר בידיהם של מומחים בעלי אוריינטציה מחקרית: "במילא שוכחים את הרוב [...] חשוב שתדע לטפל [...] לתמוך בילד [...] לעשות אבחון כמו שצריך"; "באמת שאין שום סיבה שכל מאבחנת תדע בדיוק כל הגדרה לכל פרטיה. זה לא התפקיד שלה". בין המרואיינות שזיהו את עצמן עם השטח או השדה, היו אמנם כאלה שלימדו גם כן זכות על הבחנת הספרות תוך מתן כבוד למוטיבציות האקדמיות, אולם נמצאו גם רבות אשר הפגינו זלזול, סלידה ואף עוינות כלפי אותו עולם אקדמי: "מה זה עוזר לילדים! [...] מיליון סוגי דיסלקסיה, ADD, ADHD עם היפר בלי היפר" הביעה תרעומת מאבחנת נוספת.

### טובת הילד

טענות נוסח השאלה "מה זה עוזר לילדים!?" שימשו גם הן בעבור המרואיינות למזעור חשיבות הידע התאורטי והמחקרי, כשהן נמצאות מסגרות תוך כדי כך על הנתק הנגלה בין עבודתן (ולו בהיבטיה האבחוניים) לבין מקורות הצדקתה הפורמליים: "מצאו המון דיסלקסיות [...] דיסלקסיית נגלט, למשל [...] ויש גם דיסלקסיה של היפוך אותיות [...] יש גם דיסלקסיות עמוקות [...] ושטוחות ועוד ועוד [...] עכשיו אני, מה אכפת לי?! אני שואלת אותך [...] כמאבחנת זה חשוב! [...] איך אני מטפלת בילד – זה חשוב! [...] אתה מבין!"; "בשביל הילד זה לא משנה איך אתה קורא לבעיה [...] אז גם לי זה לא משנה [...] חשובה

העזרה שהוא מקבל וכמה שיותר ככה יותר טוב" הדגישה מרואיינת נוספת מוטיב זה של טובת הילד כהסבר לעמדתה נגד הידע התאורטי, כביכול.

### על איכותן הפוגענית של הגדרות

לא זו בלבד שדחייתן של הגדרות מפורשות נומקה בשוליותן ובהיות העיסוק בהן זניח בעבור איש השטח (להבדיל מאבחון ומטיפול ממשי בילדים), אלא שפעמים הוצגו ההגדרות עצמן ככאלה שעלולות לפגוע במושאייהן: "אני לא משתמשת בהגדרות. אני כותבת המלצות על בסיס קשיים [מדגישה את המילה קשיים, ע.ק.]. הגדרות ובכלל תגים, שמים את הילד במין ריבוע כזה. אומרים לו כאילו אתה כזה וכזה [...] יש בזה המון נזק לדעתי [...] " פרסה מאבחנת משנתה זו, בהוסיפה: "אני רואה את עצמי באה ממקום הומני [...]" עובדה מעניינת מאוד היא, כי מרואיינות רבות הצהירו על התנגדותן לשימוש בהגדרות כשהן נשענות על טיעונים אנטי-סטיגמטוריים: "להגיד לילד או אפילו לחשוב עליו שהוא חלק מאיזו קבוצה מיוחדת [...] אני אישית רואה בזה משהו מאוד פסול [...] אני בכלל נגד סטיגמה" אמרה אחת מהן.

### שלילת השימוש בתוויות

לרוב שימשו בערבוביה בהצהרות אנטי-סטיגמטוריות אלו כנגד הגדרות גם התייחסויות שוללניות כלפי כל סממן שזוהה כמתייג: "אני בדרך כלל נמנעת ממתן תוויות [...] אני אומרת שלילד יש נייח ליקוי ספציפי ב-x על רקע של [...] ואז אני פורשת את הרקע: בעיות בריכוז, אינטגרציה חזותית, אינטגרציה שמיעתית, זיכרון" קבעה מאבחנת; "אני לא אוהבת לתייג ילדים [...] במקרים מאוד מיוחדים בהם אני צריכה אז אני כותבת דיסלקסיה [...] למשל ברישיון נהיגה או בצבא. הייתה תקופה בה היו אומרים יש לו קווים דיסלקטיים בולטים. מה זה קווים? עבים, דקים? היום המילה עברה להיות מטבע עובר לסוחר מאוד זול" סיפרה מרואיינת באירוניה.

זאת ועוד, היו מרואיינות שאף הביעו התנגדות לעצם השימוש בצירוף המילים "לקויות למידה" (לא מתוך עמדה ביקורתית באשר לממשותן האונטולוגית של אלו, כי אם מתוך חשש שמא יפגעו דימויו העצמי או מעמדו החברתי של מושא התייג). חרף התנגדותן הודו מרואיינות אלו, כי הן נאלצות להשתמש בעבודתן השוטפת בקטגוריות מתייגות מתוך חוסר ברירה ובעבור מתן סיוע אופטימלי לילדים על-ידי בית הספר.

### ד. לקות הלמידה כ'התוויה אנטי-התוויתית'

מרבית ההמשגות של לקויות למידה שלעיל, חרף ההבדלים ביניהן, ניתנות לאפיון כהמשגות מדיקליזטוריות. מעניין לציין, שבתיאוריהן של המרואיינות באו אמנם לידי ביטוי אופנים שונים של מדיקליזציה (פתו-פיזיולוגית, פתו-אנטומית, גנטית או נפשית), ואולם אלו גם אלו הדהדו מודל רפואי שצמצם את הבנת התופעה החברתית של לקויות הלמידה לכדי ישות קלינית אובייקטיבית.<sup>10</sup> יחד עם זאת, רבות מהמרואיינות הצהירו על התנגדותן העקרונית לתייגם של אנשים בכלל ושל ילדים בפרט: "במיוחד ילדים מושפעים לרעה [...] עלולים [...] ילד רגיש יכול מאוד להיפגע, מאוד להיפגע [...] " הורתה מרואיינת על תוצאותיו השליליות האפשריות של תייג; "אני כאשת חינוך יודעת כמה נורא זה לתייג בני אדם" ציינה אחרת.

עמדות אלו מעוררות תמיהה, שכן תחום מומחיותן של המרואיינות, לא כל שכן פרקטיקות האיתור, האבחון והטיפול עליהן הן אמונות, מאורגן סביב מערכת קלינית סיווגית ומיונית. מחד גיסא, המומחיות ללקויות למידה מורגלות בתייג יומיומי של ליקויים מסוגים שונים. מאידך גיסא, רובן מחזיקות, לדבריהן, בעמדות השוללות תייגם של בני אדם. ברם, המאבחנות נותרות אדישות לפרדוקס זה. למעשה, בעבור מרביתן משמשת טרמינולוגיית "לקות הלמידה" לא לתייג סטיגמטורי, כי אם דווקא

<sup>10</sup> על מדיקליזציה של תחום החינוך ראו Petrina, 2006.

לשחרורם של מושאיה מתיוגים פתולוגיזטוריים כאלו: "פעם היו מתייגים את הילדים האלה בכל מיני דרכים [...] קראו להם מופרעים, אורגנים [...] אמרו שיש להם נזק מוחי. היום אנחנו יודעים [...] למזלם שזה לא ככה".

ניתוח של נרטיבת המאבחנות חושף אם כן שניות מרכזית, המתבטאת בקיומם הבו-זמני של ממדים סטיגמטוריים ודה-סטיגמטוריים בתיאוריהן. מחד גיסא, התווית של לקות למידה הינה תווית מתייגת (ולו בכך שהיא מסמנת את מושאיה כשונים, תהא אשר תהא הסיבה), הקשורה בטבורה ללוגיקה רפואית אבחנתית (דיאגנוסטית). מאידך גיסא, נשאו החברתיים של השיח הקליני הנידון מצהירים מפורשות כנגד תיוגם של מושאי עבודתם. מרביתם כאמור מתנגדים באופן כמעט גורף לתיוג קליני, כך על-פי דבריהם. מתח פרדוקסלי זה עשוי להסביר במידת מה את הפופולריות העכשווית הנובעת ל"התוויה אנטי-התוויתית" זו של לקות הלמידה. בניגוד למופעים עכשוויים אחרים של מדיקליזציה, אשר מתייגים באופן שלילי וברור את הסובייקטים האנושיים המשמשים כמושאייהם, נראה שלפנינו מופע אחר (ואולי ייחודי בינתיים) של פתולוגיזציה ש"מתחפשת" לדה-פתולוגיזציה, של תיוג קליני הפוטר דווקא את מושאי מתיוגים שליליים (כדוגמת עצלות או טיפשות). ייתכן ובכוחו של פרדוקס זה גם להנהיר את העובדה, כי בניגוד למופעים ידועים אחרים של מדיקליזציה בהם ניכרים בקרב המתויגים גילויים של התנגדות לקטגוריות הקליניות המוחלות עליהם, נראה כי ישנם לקויי למידה רבים שאינם מנסים להתנער מקטגוריה קלינית זו. אדרבה, נדמה כי הם ששים לקבל על עצמם את תווית הליקוי.

## סיכום

רובן המכריע של המאבחנות המשיגו את לקויות הלמידה ככאלו שמקורן נוירולוגי תוך טשטוש גורמים הקשריים. מספר קביעות התגלו כמרכזיות וכמשותפות בנרטיבה שלהן: לקויות הלמידה הן הפרעה קלינית אובייקטיבית, מקורן הוא פנימי לפרט, וניתן לאבחן את בעלי הלקויות ולטפל בהם באמצעות כלים מדעיים ואובייקטיביים. ואולם, חרף ניסיון של המומחיות לייצר נרטיבה קוהרנטית והומוגנית, התגלו בעדויותיהן תימוכין להיותו של שדה הלקויות עשיר והטרוגני מבחינה פרשנית, פוליפוני, רווי הבנות ומשמעויות סותרות וחלוקות.

הקושי הבולט ביותר של המרואיינות היה לענות על השאלה "מהי לקות למידה?". השאלה עוררה תגובות רגשיות שליליות ועוינות ביותר, וכן התגלה ביניהן חוסר הסכמה לגבי הגדרת הלקויות, על הסימפטומים שנלוו להן ועל משמעותן של הלקויות. היו שגרסו כי לקות למידה היא מחלה, אחרות גרסו כי מדובר באשכול של סימפטומים למחלות או אנומליות ביולוגיות שונות, והיו שהסתייגו מהקישור בין לקויות למחלות ולחולי. היו שטענו כי בבסיס הלקויות מונח איזה שהוא פגם גנטי. רבות גרסו שהלקות היא סוג של הפרעה, אשר הבנה מלאה שלה נשענת על כלים תאורטיים מתחום בריאות הנפש ותורת המוח. לעומת זאת, רבות טענו כי אין לראות בלקויות הלמידה ביטוי למצב פתולוגי, והעדיפו לכנות את התופעה "שונות" (גנטית, סטטיסטית או במבנה המוח). היו שבחרו לראות בהן קושי חינוכי בלבד (ולא רפואי או נפשי). לבסוף, היו מעטות שזיהו בהן דווקא את היפוכה של הפתולוגיה. אדרבה, הללו המשיגו את הלקויות כ"מתנה" המעניקה יתרון לבעליה. רבות השיבו שללקות למידה יש הגדרות פורמליות, אך הן התקשו לומר מהי ההגדרה שעליה הן נשענות. מהעדויות עולה כי ההגדרות שימשו את המאבחנות המרואיינות בעיקר לביסוס מעמדן כמומחיות באינטראקציה שהייתה להן עם הורים או עם מומחים מתחומים אחרים.

רבות התנגדו לשימוש בהגדרות פורמליות ואף נרתעו בטענה כי יש הבחנה בין האקדמיה לשטח. גם המוטיב של טובת הילד שימש כצידוק לעמדה הא-תאורטית. כמו כן, פעמים רבות הוצגו ההגדרות כמתייגות את מושאיהן, ורבות הצהירו על התנגדותן העקרונית לתייג אנשים, וילדים בפרט. שניות זו של תיוג ושלילתו נמצאה מרכזית בנרטיבת המאבחנות.

## אפילוג

ריבוי הפנים והמשמעויות שנודעו ללקויות למידה בנרטיבת המאבחנות הדידקטיות, חוסר הבקיאיות של מומחיות אלו במודלים התאורטיים ובהגדרות הפורמליות, עמימות משמעותן של לקויות למידה בעבורן, חוסר החשיבות שרבות מהן מייחסות בסופו של חשבון בפרקטיקה גופא להיבטים הפורמליים והתאורטיים של שדה מחקרן, השניות הנגלית בין התנגדותן להתוויות ורצונן לבוא לקראת הילד לבין היותן "יצרניות" של לקויות - ממצאים שונים אלו ייתכן שמרמזים על חשיבותה של הפרשנות ועל מקומו המרכזי של ההקשר בקביעת האבחנה הקלינית של לקות למידה. לא ההגדרות הפורמליות והקריטריונים האובייקטיביים (עליהם נכתב רבות בספרות המקצועית) הם העומדים בבסיס ההיגיון והעשייה הפרופסיונליים של המאבחנים (כמו גם בבסיס הפופולריות העכשווית של האבחנה הנידונה), כי אם הפונקציות החברתיות המשחררות מתיוגים שליליים (כדוגמת עצלנות, טיפשות או חוסר יכולת) של שיח זה הן שעומדות בבסיסם ומשמשות כורז להתפשטותם.

## ביבליוגרפיה

הד, ש' (1990). ליקויי למידה – צעירים ומתבגרים: ציפיות הורים וקונפליקטים במשפחה. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.

היימן, ט' (2000). ליקויי למידה. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

קצירגין, ע' (2009). לומדים (ב)הפרעה: מבט סוציולוגי על לקויות למידה בישראל. אוניברסיטת תל-אביב. (עבודת דוקטור).

American psychiatric association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4<sup>th</sup> ed. Washington, DC, American psychiatric association.

Burke, K. (1966). *Language as symbolic action: Essays on life, literature and method*. Berkeley: University of California.

Fairclough, N. (1992). *Language and Power*. London: Longman.

Forness, S.R., & Kavale, K.A. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.

Faye, J.P. (1972). *Theorie du recit: Introduction aux langages totalitaires*. Paris: Herman.

Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1985). *The science of learning disabilities*. San Diego: College-Hill.

Lyon, G.R. (1996). Learning disabilities. In: E. Marsh & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology*, (pp. 390-434). New York: Guilford Press.

Petrina, S. (2006). The medicalization of education: A historiographic synthesis. *History of Education Quarterly*, 46(4), 503-531.

Peyrot, M. (1995). Psychological testing and forensic decision making: The properties-in-use of the MMPI. *Social Problems*, 42(4), 574-586.

Selden, R. & Widdowson, P. (1993). *A reader's guide to contemporary literary theory*. 3<sup>rd</sup> ed. Lexington: The University Press of Kentucky.

Sleeter, C.E. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children*, 53, 46-54.

Thompson, J. B. (1984). *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity.

Van Dijk, T. (1997). *Discourse as structure and process*. London Sage Publications.

White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Baltimore, Md: The Johns Hopkins University Press.