

האוניברסיטה העברית בירושלים
הספרייה לחינוך ועבודה סוציאלית

The Hebrew University of Jerusalem
The Education and Social Work Library

Copyright Notice:

Copyright Law governs the making of photocopies and other reproductions of copyright material. Under certain conditions specified in the law, libraries and archives are authorized to furnish a copy or other reproduction. One of those conditions is that the photocopy or reproduction is not to be used for any purpose other than private study, scholarship or research. If a user makes a request for, or later uses, a photocopy or other reproduction for purposes in excess of "fair use", that user may be liable for copyright infringement. This institution reserves the right to refuse to accept an order if, in its judgment, fulfillment of the order would involve violation of the copyright.

The Education and Social Work Library, Inter Library Loan

From: Israela Mazor [ismazor@ort.org.il]
Sent: 15:09 2005 ספטמבר 11 יום ראשון
To: The Education and Social Work Library, Inter Library Loan
Subject: Re: order#463

↑ 6 ג'א
 ↑ 27 ג'א
 ↑ 24 ג'א
 57
 57

שלום
 אני מבקשת להזמין עמודים מספר: 125-120 ,119-93 ,27-4
 אנא שלחו בהקדם האפשרי
 בתודה
 ישראלה מזור

----- Original Message -----

From: The Education and Social Work Library, Inter Library Loan
To: Israela Mazor
Sent: Sunday, September 11, 2005 11:55 AM
Subject: RE: order#463

Shalom,
 We cannot send books to colleges, but we can send you some chapters that you are interested in (as PDF files). We attach a table of contents.
 For your information, our prices are:
 24 Shekel for the service, and 8 Shekel for up to each 10 pages.

Regards,
 Line Bleicher, ILL
 JED/JSW
 Tel: 02/5882240 - 02/5882066
 e-mail: eswill@savion.cc.huji.ac.il

-----Original Message-----

From: Israela Mazor [mailto:ismazor@ort.org.il]
Sent: Sunday, September 11, 2005 10:17 AM
To: The Education and Social Work Library, Inter Library Loan
Subject: Fw: order#463
Importance: High

שלום
 אני מבקשת להזמין את עבודת הדיסרטציה הבאה:אנא הודיעו לי אם זה אפשרי,
 צעירי, סער עמדות סגל אוניברסיטאי וסטודנטים לקויי למידה נוכח לקות למידה באוניברסיטה ירושלים :
 האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד, תשס"ב 2002
 בתודה מראש
 ישראלה
 Kind Regards

Israela Mazor
 Interlibrary Loan Services Serials and
 Ort Braude College
 21982 ,p.o.box 78, Karmiel

פרק 1: סקירת ספרות

מחקר זה נסב על חוויותיהם של אנשי סגל באוניברסיטה העברית ושל סטודנטים ל"ל במפגש עם לקות למידה באקדמיה. כדי להבין את הזירה האוניברסיטאית ואת מהות תופעת לקות הלמידה אגע בפרק זה בתפישות המרכזיות שבבסיס שתי התופעות הנוגעות למרוויינים האמורים.

1.1 | תופעת ל"ל- הגדרות ומאפיינים:

בחלק זה אסקור את תופעת ל"ל כנמצאת בתנאי "הדרה" (Exclusion),⁴ בגלל עמימות התופעה וריבוי ההגדרות שניתנו לה. גם הפער בין החומר המחקרי הקיים על התופעה בילדים לבין חוסר בולט במחקר בוגרים ל"ל מעיד על העמימות שבבסיס התופעה. בהמשך אגע באחת משתי אוכלוסיות היעד במחקר, סטודנטים ל"ל וצורכיהם הייחודיים בסביבה חדשה.

• הגדרת לקות למידה בראי ההיסטוריה.

עיסוק בהגדרה מבליט את הבעייתיות העיונית והפרקטית של מושג "לקות למידה" בהקשר האקדמי. הניסיון להגדיר לקויי למידה מציג, מעבר להבנה תיאורטית של הליקוי, השתמעויות מעשיות שעמן סטודנטים ל"ל והאוניברסיטה מתמודדים כאחד. ריבוי ההגדרות ועמימותן אינו מאפשר התאמה של המערכת לסטודנט, וכך פוגע בהשתלבותו.

בחינה היסטורית, מראה קשר בין הגדרת ל"ל למבט חברתי שלילי. אסכולות רבות דוגלות בהנצחת ה"אחר" ובכללו ל"ל. בספרות ניתן למצוא קשת רחבה של הגדרות ללקות למידה. הגדרות הללו נגזרות מנורמות תלויות תרבות, הקשר, זמן ותיאוריה. למשל, תחילת הדיון בל"ל הייתה בראשית המאה הקודמת. אטקינסון (Atkinson, 1997) קובעת כי בתקופה זו התחילה הדרה ממסגרות בקהילה אל מוסדות לבעלי צרכים מיוחדים; להגנתם של ליקויי הלמידה ולהגנת אחרים. לדבריה, לקויי למידה אופיינו במוזרויות התנהגותיות (ביחס למקובל בחברה) ונכללו בהגדרה של בעלי "הפרעה נפשית". הגישה כלפיהם הייתה כאל פושעים בכוח, והייתה דרישה להפרידם מן הקהל. דימויים של ל"ל נקשר בציבור ל"בעיה חברתית". הם נתפסו כקבוצה מנוונת ושולית אשר יכולה לדרדר את החברה ולאיים על ערכים מוסכמים. למעשה, זה היה הצעד המחקרי הראשון לקראת תאוריות תיוג ותהליך הטמעתן בשנות ה-60.

³ לדוגמה, אחד מן הדיקנים באוניברסיטה העברית טען כלפי כותב מחקר זה: "איני ממלא שאלון מסוג כזה".
⁴ הדרה פירושה אי יכולת השתייכות והשתתפות באורח חיים סביר בחיי הקהילה ומניעת משאב ציבורי-חיוני מפרט מסוים (Veit-Wilson, 1998). הגדרה אחרת מדגישה את מידת שילוב הקבוצה בחברה לפי מידת הכשל המערכתית לפחות באחת מהמערכות הבאות: המערכת המשפטית והדמוקרטית (זכויות אזרחיות), מערכת הרווחה, שוק העבודה והמשפחה והקהילה (Roer-Strier, 2002).

בתקופה זו השתרשה התפיסה שכאשר אדם מתנהג בצורה משונה ומפחידה או מפוחדת, הרי זהו מימוש סטייה של חולי נפשי מולד, דטרמניסטי (רוטנברג, 1994).

משנות ה-30 ועד שנות ה-80 במאה העשרים מתעצבת האסכולה הרפואית. למעשה זו האסכולה הדומיננטית בחשיבה בתחום ידע זה עד ימינו (שש, 1996). האסכולה הרפואית מקנה כוח ל"מומחה" ומתמקדת בגילוי מקור המחלה ע"י הסימפטום. בנוסף, האדם נתפס כבלתי אחראי למעשיו ונזקק לטיפול ולהשגחת רופא. מודל זה הוא "אנליטי" מיסודו כי הוא תופס את המחלה כאוטונומיה תלויה קשר סיבתי: אטיולוגיה-סימפטום-מחלה. מכאן עולה הגדרה חדשה הכוללת את הבעיה החברתית: "ליקוי בקוגניציה ובמיומנויות חברתיות".

לנוכח הגדרה זו ל"ל מוגדרים כ"שונים", והרופא הוא ה"מומחה" לפתרון ה"מחלה". למרבה הפלא תייגו רופאים בעיה זו כרפואית, בשל סימפטומים אמפיריים מדעיים, אולם בו בזמן התעלמו מכישוריו הייחודיים של ליקוי הלמידה, מיכולתו האינטרקטיבית ומהקשר של השפעת הסיבה עליו (Atkinson, 1997).

בדומה, נקבעו מאפיינים פסיכיאטריים לאבחון לקות למידה. שש (1996) מתאר דמיון בין ההגדרה הפנומולוגיה ל"ל ובין הגדרת מחלות נפש לפי ה-D.S.M IV (1994), כדוגמת הפרעת דיסלקציה התפתחותית, הפרעת דיסקלקוליה התפתחותית.

קוקס וקלאס (Cox & Klass, 1996) חשפו כי עד סוף המאה ה-20 ספגו סטודנטים ל"ל תגובות שליליות מן הקהילה האקדמית. מתוך התעלמות ובשל אי הפרה של סגולות ל"ל, הציגו אנשי האוניברסיטאות פירושים שליליים. פרשנות שעלתה הציגה סטודנטים ל"ל כפרטים בעלי מוגבלות שכלית (Mentally Disabled) הנמצאים מתחת לאינטליגנציה הממוצעת או כבעלי הפרעות אמוציונאליות. מסקנתם היתה כי אין הם מתאימים להשכלה גבוהה.

מול השיח הרפואי-פסיכיאטרי להדרת ה"שונה", מוצגת השקפתו המתגרת של פוקו (1972) (foucault).

פוקו קורא תיגר על השיח שמאחורי המודלים הרפואיים. לדידו, יצירת קטגוריות "ביולוגיות" מציגות פרטים כ"תקינים מול חריגים" כאמצעי להשגת כוח ושליטה.

בראייה ביקורתית, הבנת היחס ל"אחר" בכלל ול"ל בפרט, תחשוף הנחות יסוד חברתיות המעצבות מציאות אחת אובייקטיבית. לקות למידה מוגדת לפי חשיבה פוזיטיביסטית כמגבלה בלתי נורמטיבית (מגבלה ללא סימפטומים, בלתי נראית) והגדרה זו מבדילה את ליקוי הלמידה מן החולה ה"רגיל" המבדילת אותו מן התקין. אין הגישה הרפואית מערערת על הגדרות קוטביות אלו, ומובן שהיא תתעלם מהשיח המכונן איתן.

כפילוסוף והיסטוריון שמעבר לעידן הסטרוקטורליזם, פוקו חושף יסודות אובייקטיביים לכאורה העומדים בבסיס המערכת והתעלמות ממשמעויות סובייקטיביות. הוא גם מבטל את הקשר הליניארי שהמערכת יוצרת כשהיא מגדירה מיהן ה"שונה" וחושף אידיאולוגיות ואינטרסים חבויים.

פוקו יצא כנגד ההנחות הבסיסיות, הרואות ב"שונה" אדם שאינו מסוגל לחשיבה קוגניטיבית. כך, נישות דקרטיאניות מערבות בין חוסר דעת, שיגעון וסכלות ומציבות אותם מול הרציונליזם הטהור. פוקו, לעומת זאת, חושף שהחברה השתמשה בשעירים לעזאזל כדי להגדיר "נורמליות" של אחר: בימי הביניים מצורעים ובעידן התבונה משוגעים. נורמות משתנות של החברה הציגו

בתקופה אחת את המטורפים כגיבורים, ובתקופה אחרת דרשו לכלוא אותם באופן ברוטלי כפושעים (אופיר, 1984).

פוקו (foucault, 1972) טוען כי בכל תקופה קיים הקשר זמן ייחודי. בכל תקופה הפעילה הסביבה כוח כדי לעצב כרצונה פרט אוטונומי ועצמאי. שיטתו של פוקו היא חדירה ארכיאולוגית (גניאלוגית) למבנים חברתיים מוצקים לכאורה. בגישה ביקורתית הוא חושף דפוסים של "יחסי כוח" ומתנגד לשיח הדטרמניסטי של "טובים" מול "רעים".

בספרו, תולדות השיגעון בעידן התבונה (1992) פוקו טוען שהיחס הקבוע בין אי שפיות לתבונה נכרך בדפוס של שימוש בכוח, הרחקה ונידוי, כליאה ותיוג ה"אחר" התמידי. לדוגמה, שחרור "חולי נפש" בימי המהפכה הצרפתית חשף את הסדר הריכוזי המלוכני ואת כליאתם של מתנגדי המשטר בשמו של סדר זה. חשיפת גבולות הכוח מתווה את הדרך להתקומם נגדו.

הפתרון לפי דקרט הוא "גירוש הדיבוק הגדול של השיגעון". היינו, התעלמות מכוונת מגונים אפורים. קימת משמעות לטנטית לגישה מוחלטת, לא גמישה, ללא פשרות: "חוק שאינו מניח לשום דיאלקטיקה ולשום פיוס... הריהו מושל בעולם שאין בו אור דמדומים, שאינו יודע שום השתכחות נפש" (שם, עמ' 88).

מכאן, גישתו של פוקו יוצרת מענה לשאלת מהות לקות הלמידה. הגישה בוחנת את הקו המפריד שבין "חריג ללא "חריג". נראה, כי חיפוש אחר הגדרות/קטגוריות "אובייקטיביות"-רפואיות הניח את התופעה בצד השלילי של המפה. כאמור, הגדרות לקות למידה תלויות בנורמות משתנות ולעתים תלויות בפרשנות עשירה. בהקבלה, לשם הבנת "המצאיות" סביב ל"ל, נצטרך להגדרות חופשיות ופולורליסטיות שאינן בינריות. בהמשך, נראה כי עמדות פוקו מקבלות תוקף בשנות ה-90 בעידן הפוסט-מודרני. הביקורת על דרך ההיסק הלוגי ועל המשמעויות הנגזרות ממנה בשל חשיבה לינארית, וכן הביקורת על החיפוש אחר תשובות מוחלטות לבעיות מורכבות היא משנתה של הפרדיגמה הפוסט-מודרנית כנגד תפיסת מצאיות והגדרה חד-ממדית, וגם כלי הניתוח להבנת לקות הלמידה בעבודה זו.⁵

חיפוש הגדרה ללקות למידה נמשך גם במילניום החדש.

אף שבתקופה הפוסט-מודרנית ישנה לגיטימיות גוברת לתפיסת ה"שונה" והחריג והכרה במשמעויות רבות לעולמו, הרי עולם הידע האקדמי דורש הגדרות ברורות ואחידות לתופעות גם אם הוא מכיר בתופעות שונות. הידע האקדמי ממעט לקבל נקודות מבט נוספות (קרומר-נבו, 2000).⁷ כעת, אראה כי גם ההגדרות החדשות יכולות להתפרש בצורה שלילית. כדוגמה אביא הגדרה עדכנית לפי היימן (2000). לדבריה, "לקות למידה הוא מונח כללי המציין קבוצה הטרוגנית של הפרעות המתבטאות בקשיים ניכרים ברכישה של יכולות הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, הבנת קשרים סיבתיים או מיומנויות מתמטיות ובשימוש ביכולות אלו. הפרעות הן פנימיות, מקורן כנראה באי תפקוד של מערכת העצבים המרכזית והן עלולות להתרחש במהלך החיים. אפשר שקשיים בשליטה העצמית, התנהגות בתפיסה חברתית וביצירת קשרים חברתיים יתעוררו ביחד

⁵ תיאור העידן הפוסט-מודרני יורחב להלן בפרק 1.4. הפרדיגמה ועקרונותיה תנותח גם בפרק הדיון.
⁶ בתקופתנו קיימות עוד הגדרות רבות, שאינן עיקריות לנושא המחקר. ההגדרה המתוארת (היימן, 2000) מהווה כר לעמימות והאמביוולנטיות שבנושא.
⁷ הכותבת עומדת על ארבע נקודות הבדל בין ידע אקדמי ובין ידע "מן החיים": נקודת מבט, דרכי השגת הידע, מהימנות ולגיטימיות. לדיון, ראה אצל קרומר-נבו (2000).

עם לקות הלמידה, אף על פי שלקות למידה יכולה להתקיים יחד עם הפרעות אחרות (כמו חסך חשין, פיגור שכלי, הפרעה רגשית). אפשר שתהא מושפעת מגורמים היצוניים – כגון הבדלי תרבות, הוראה לא מתאימה או לא מספקת. אין לקות הלמידה תוצאה ישירה של השפעות אלה" (עמי 8).

הגדרה ארוכה זו הובאה כאן בעיקר כדי ללמד על העמימות הנובעת מהעדר הגדרה מוחלטת של מאפייני הלקות, ופחות כדי להצביע על גילויי תפקוד קוגניטיבי ונירופסיכולוגי (הדגשיי בהגדרה זו שונים מהדגשיה של הכותבת). נקודת המבט של ידע אקדמי, מאפיינים דיפוזיים ללקות הלמידה אינם מעמידים תשובות ברורות להבנת הלקות. בכך הם מקנים נופך שלילי לבסיס ההגדרה הפורמלית לתופעה.

זאת ועוד, הגדרה זו היא המרכזית והמעודכנת שבהגדרות. המלל המודגש משקף את השאלה הפנימית שבהגדרה המעידה על מידת תקפותה.

גם הניסיון להבחין בין "קושי" ל"ליקוי" אינו ישים. קיימים קשיים המטשטשים את ההגדרה עד כדי שלילתה.

כיום, נוהגות שיטות סטטיסטיות רבות לחישוב המשמעות של "קושי", וכל שיטת חישוב מושפעת מהגישה התיאורטית ומהאינטרסים של מבצע החישוב. ההחלטה אם מדובר ב"קושי" או ב"ליקוי" שרירותית למעשה.⁸ גישה נכונה לבעיה היא לראות בכל קושי המונע מהפרט לממש את הפוטנציאל שלו, ליקוי למידה (וינקלר, 1998).

אמירה אחרונה זו מחדדת את המתח שמאחורי ההגדרה. הקושי שבהגדרה מוחלטת לליקוי הוא אחד מן הגורמים העיקריים המפריע לאוניברסיטה להכיר ב"ל" כקבוצה פרטיקולרית, אך הטרוגנית בצרכיה, כפי שנבחן זאת בהמשך.

מכאן, ניכר כי התופעה מגוונת, אינה מוחלטת, משתנה לפי הנסיבות. סטודנטים ל"ל נשענים על הגדרות היסטוריות מדירות או מרובות ועמומות בפוגשם מוסד אקדמי רב שנים.

• השוני בין ילדים לבוגרים ל"ל

מחקרים לרוב בתחום לקויי למידה בישראל מתמקדים בילדים.

רובם, דנים באסטרטגיות למידה ובשיטות טיפול ובהיבטים פסיכולוגיים והתנהגותיים. נראה כי גם ממד הסבל דומיננטי ומלווה את המחקר (לדיון מקיף: היימן, 2000).

השיח החקיקתי מקנה זכויות בלעדיות לילד עד גיל 18 (לדוגמא: הצעת חוק זכויות תלמיד ל"ל בחינוך הרגיל, 2000).

וינקלר (1998) טוען כי "במשך שנים שלט המיתוס כי ל"ל של ילדים נעלמים איכשהו עם הזמן" (עמוד 61). לדבריו, ילדים ל"ל נשרו מביה"ס בגיל מוקדם יחסית ובכך הפסיקו להעיק על מערכות החינוך. הם השתלבו בחברה בדרכים אחרות כגון יזמות עסקית, בלי להיזקק למערכת החינוך.

⁸ קיימת הבחנה בין מוגבלות, ליקוי ונכות-בין ממצא אובייקטיבי לסובייקטיבי, שאינה אפשרית במקרה דנן (לעיון: פלוריאן ודנגור, 1999).

לקות למידה אינה נעלמת עם הזמן או גם לאחר ההתבגרות.⁹ אמנם עשוי לחול שינוי או שפור מסויים במיומנויות יסוד, ובכל זאת מדובר בפועל; בליקוי קוגניטיבי שחלקו ממקור גנטי וסביבתי (היימן, 2000), שילווה את הבוגר כל חייו. וינקלר טוען כי בוגר ל"ל חש כי קשייו (ולו הבסיסיים בכתיבה ובקריאה) נובעים מהיותו בילדותו "עצלן", "חסר מוטיבציה". אך זו, כמובן, תוצאה של הליקוי ולא הסיבה לו.

סגרים ל"ל מנסים לעקוף מגבלות שחוו בילדותו. במסגרת העבודה הם מתקשים להתקדם בשל בעיות בהכשרה ובקורסים מתקדמים. פעילויות כגון מילוי המחאות, קריאת חוזים, דוחות, שאלונים, ספרים ומאמרים יכולות להפוך למשימות מביכות.

אטקינסון (Atkinson, 1997) כותבת על אודות חוויית השתיקה של בוגר ל"ל. לטענתה, רק כעת אנשים מתחילים לדבר על עצמם, על חייהם, ניסיונם, התמודדותם עד כדי סגנון עצמי (Self Advocacy). משמעות ביטוי זה היא לימוד זכות על עצמם כפונקציה אקטיבית מעצימה. שתיקה אצל ל"ל נתפסת כרבת משמעויות. לקוי בלמידתו, אפילו שטופל בגיל צעיר, נושא בתוכו חוסר אמון בסיסי לגבי רמתו האינטלקטואלית הפנימית. אין זו הפרזה לשער כי כשהוא עומד להיכנס לאוניברסיטה האתגר יתעצם. הניסיון לרכוש שפה אקדמית עשירה תוך התמודדות עם קושי ניורולוגי יכול לעצב אצל סטודנט זה חוויה של מעבר משתיקה לשיתוק. וינקלר (1998) מוסיף כי בוגר ל"ל נאלץ להתמודד לבדו מול המערכת ה חברתית והתעסוקתית, ולרוב הוא עוסק בהכחשה או בהסתרה.

אוכלוסיית ל"ל היא הקהילה הגדולה ביותר של הסובלים ממוגבלות כלשהי. ועדת מרגלית (1997) העריכה כי ל"ל הם לפחות 10% מכלל התלמידים בבתי הספר, אולם, ניתן להניח כי לקות למידה היא דינמית, וכי ל"ל רבים מאובחנים מעל גיל 18. לפיכך שיעור ליקויי הלמידה באוכלוסייה הבוגרת גבוה יותר. מכאן, קיים צורך מחקרי ומעשי לבחון את קבוצת הבוגרים למרות היותם אחראים לעצמם.

1.2 II האוניברסיטה

בחלק זה אבחן את התופעה השנייה הנחקרת בעבודה. אעמוד על מהות האוניברסיטה, תפיסותיה המרכזיות, מטרותיה ודילמות בין ערכי האקדמיה לצורכי החברה. דילמות אלו עלולות ליצור מתחים ופרשנויות מספר לקריטריונים אקדמיים במערכת. בהמשך אראה כי ההיבטים הארגוניים העולים מהדילמות יהיו משמעותיים לסגל, לסטודנטים בכלל ולסטודנט ל"ל בפרט.

מהי האוניברסיטה?

האוניברסיטה היא מוסד שנוצר לפני כ-1000 שנים באיטליה ובצרפת (שוורץ, 1999). האוניברסיטה נחשבת כמוסד בעל זיקה חזקה לנצרות מאז ימי הביניים. מכך עולה כי בשורשיה קיימים יסודות של קונפליקט. דת אינה בהכרח אנטי-רציונלית ואינה מבטאת אידיאל זר. הדת

⁹ הכוונה כאן אינה להפרעות קשב וריכוז, שאצל חלק מהילדים מתמתנות לאחר גיל הילדות.

עומדת מול הפילוסופיה, אך גם זו אינה בעלת תבונה טבעית מוחלטת. שוורץ (שם) קובע שהמעבר מימי הביניים עד ימינו שומר על רצף אבל גם מסמן משבר והתחדשות. לדבריו, למרות מהפכות שונות האוניברסיטה שרדה, גם אם התעצבה בצורה אחרת. עם תום המאה ה-19 ותחילת המאה ה-20, עיצב המודל הגרמני תפיסה חדשה של האוניברסיטה. כץ-קיסר (1991) סוקרת את התפתחותה של האוניברסיטה בישראל בעידן המודרני. האוניברסיטה העברית, המוסד האקדמי הראשון בישראל (1925), אימצה את המודל הגרמני-הקלאסי.

מודל זה ניכר בכמה פרמטרים: שילוב בין הוראה ומחקר, הימנעות מכל השפעה לא אקדמית מחוץ למוסד, שמירת המונופול על פונקציות מרכזיות של חינוך ומחקר, שמירה נמרצת על החופש האקדמי. השפעת מודל זה על המחקר הייתה בהכוונה של חינוך פרופסיונלי מוגדר וברור וכן שמירה על גבולות דיסציפלינריים-מדעיים.

באמצע המאה העשירי חל מעבר מן המודל הגרמני-ה"הנוקשה" אל המודל האמריקאי-ה"הגמיש". אנשי האוניברסיטאות בארצות הברית שאפו להיבדל מאירופה ולהתרחק מהגישות שרווחו בה, והם ביססו דפוס אקדמי פרקטי ופתוח לשינויים, לא פורמלי ואליטיסטי כמו באירופה. גם הצרכים המגוונים של החברה בארצות הברית – מעבר להקניית דעת ברמה מדעית גבוהה, תרמו ליצירתו של עולם דעת אחר, תוך כניסת רבדים חברתיים חדשים לאוניברסיטאות. התפתחות הידע וספציאליזציה של הידע ותת-ידע בתחומי חיים רבים הובילו למעורבות של האוניברסיטאות בתחומים טכנולוגיים ומדעיים וגם בתחום מדיניות רווחה. זוהי תחילתה של דיאלקטיקה בין האוניברסיטה ובין כוחות שוק, תוך שהיא משפיעה עליהם ומושפעת מהם (כץ-קיסר, 1991).

מול התפתחויות אלו שומרת האוניברסיטה הישראלית על גבולות נוקשים. היא מעדיפה לשמור על הסדר מוסדי מקודש ועל חופש אקדמי, ומגנה על עצמה מפני אינטרקציות והשפעות חוץ שליליות. מצד אחד, המערכת שורדת. מצד אחר, הואיל והתפתחות האוניברסיטה נובעת משני מקורות תלות הדדית עם גורמי חברה, וגיוון של דעת מדעית, פוגעת האוניברסיטה בקיומה. לסיום, אוניברסיטאות בישראל נמצאות באמצעו של תהליך – מעבר מהמודל הגרמני לאמריקאי. למרות התפתחותן המדעית הגבוהה, כושר הגמישות שלהן מוגבל בהיענות לצרכים חברתיים.

תדמור (1999) טוען כי לאחר "תור הזהב"¹⁰ נכנסה האוניברסיטה המחקרית האמריקאית בשנות ה-80 למשבר שנמשך, למעשה, עד היום. רק לאחרונה התפתח שיח מדעי שנועד לשפר את המצב. חלק מן הגורמים והנושאים שהביאו למשבר: התעסקות יתר במחקר תוך הזנחת ההוראה, פוסט-מודרניזם, התנגדות לשינוי, התפצלויות דיסציפלינריות ועלויות הולכות וגדלות.

מול הביקורת טוענת כהן (2001) כי האוניברסיטאות בארץ מהוות דווקא סיפור הצלחה. לדבריה, האוניברסיטה אינה רק יוצרת ידע מחקרי, אלא ממלאת גם תפקיד מרכזי בפיתוח הכלכלי של כל מדינה. להשקעה בידע ישנו צידוק כלכלי שלא הודגש בעבר.

הדדיות ואינטרקציה עם הסביבה יושגו באמצעות הגשמת מטרות נוספות של ההשכלה הגבוהה בישראל. היינו, העברת ידע-הוראה, הכשרה מקצועית, ושירות צורכי חברה (גורי-רוזנבליט, 2000). למרות הנזכר, אין עדיין תשובות לחוסר נכונותם של המוסדות האקדמיים לקבל אחריות ציבורית. נוסף על השיקולים הכלכליים, חייב לחול שינוי באוניברסיטאות גם בשל צרכים חברתיים משתנים.

¹⁰ הכוונה בהכרה בחשיבות המדע מצד הציבור ומצד המדינה שהתבטאה בתמיכה ממלכתית רחבה. בד בבד, בשנות ה-70 התמוגה המהפכה המדעית במהפכה הטכנולוגית והאיצה בפיתוח תעשיית ההיי-טק.

מלבד זאת, רבים עדיין תמהים על "אוטונומיית היתר" שהאוניברסיטה זוכה לה. לפיכך, נוסף על ציון מטרות אלו יש צורך להבין אותן היטב ולדון ביחסי הגומלין שבינן לבין עצמן. לאור כל זאת, מובן כי האוניברסיטאות בישראל נמצאות בשלב ביניים שבו הן מחפשות את נקודת האיזון ביחסי אוניברסיטה-חברה. בעקבות תהליך השינוי הארגוני באוניברסיטה בישראל והמעבר בין המודל ה"גרמני" ל"אמריקאי" מתעצבים פילוסופיות, מטרות וקריטריונים אקדמיים חדשים בהשכלה הגבוהה. להלן, אדון במתח העולה בתוך כלל המרכיבים האקדמיים השונים וביניהם.

● פילוסופיות מנחות בעולם הדעת

ישנן שתי פילוסופיות מנחות בעולם הדעת שנמצאות במתח תדיר ביניהן. אלן (Allen, 1988) מציג שתי פילוסופיות מרכזיות מנוגדות העומדות בבסיס ההשכלה הגבוהה. כל אחת מהן בנויה על צומת כפול: קידום היחיד מול צורכי החברה; הגדרת האוניברסיטה כמוסד מחקרי מול הגדרתה כמוסד חינוכי. הגישה הראשונה-הליברלית: ההשכלה אמורה לשרת בראש וראשונה את אינטרס הציבור. לסטודנט "הסביר" יינתן חופש לחקור על פי סקרנותו ותעוזתו. אין להגביל או לעכב אותו בשל "אחר" חסר ידע. על כן, הגדלת יכולת והובלה להגשמה עצמית של הסטודנט "הסביר" היא "אמצעי" למען מחקר לתועלת הכלל. הגישה השנייה-הערכית: חינוך אמור לשרת את צורכי החברה לצד קידום צורכי היחיד. אין להבדיל בין "חסרי יכולת" ובין ה"מוצלחים". יש להכשיר את המשאב האנושי מתוך ראייה לאומית. מטרת החינוך היא לשפר את האדם (הסטודנט) ולקדם אותו לתהליך של התפתחות ותרומה לקהילה. Allen (שם) טוען כי רובו של הסגל האקדמי סובר שהמחקר באוניברסיטה עולה בחשיבותו על החינוך. לדבריו, רבים מסכימים כי מורים מוצלחים בין שהוסמכו ובין שלא מחויבים להיות חוקרים. ההפך אינו הכרחי. הרציונל הוא כי מורים נעדרי כישורים של חוקרים יכוננו מוסד אוניברסיטאי בטל מעיקרו (הדגשת יתר של החינוך) ומרוקן מתוכו (העדר מחקר איכותי). לעומתו, ברובצר ורודי (1997) מביאים משפט הלניסטי (מעובד) קדום: "A Gentleman should be educated like a gentleman ...". המחברים (1997) מנסים לשלב בין שתי הגישות. לדבריהם, מטרה חינוכית תכוון למחקר והמחקר- לתרומה קהילתית. קונפליקט מרכזי הנגזר מדיון זה הוא האיזון בין האוניברסיטה כמקום "מחקר" ובין היותה מוסד "חינוכי". ברנט (Barnet, 1992) טוען כי דרישות עתידיניות מצפות מן המחקר לעצב מוצר או להגיע לפיתוח ייחודי. לפיכך, המחקר חייב לפעול במתווה ברורה ונוקשה ככלי אובייקטיבי להשגת ידע. בשל מטרותיו להשפיע על יצירת ידע בעתיד אין הוא מאפשר גמישות או רגישות למגוון דעות. גם המודל הגרמני, לעיל, רואה במחקר לשמו ובהקניית השכלה ממוקדת לקבוצה מובחרת של סטודנטים את המטרות המרכזיות של האוניברסיטה. היינו, אין זה מתפקיד האוניברסיטה לעצב את אישיות הלומדים בה ולהקנות להם מידות מוסריות (גורי-רוזנבלט, 2000).

מנגד, גישה חינוכית אינה דורשת כעיקר את פיתוחו של ידע עולם. מטרתה היא לפתח את החשיבה של הסטודנט. מחקרים פרוייקטים ועבודות משמשים כאמצעי לפיתוח היכולת של הסטודנט. מכאן, הסטודנט ניצב במרכז בעוד ה"ניצולת" תיבחן בשוק החופשי.

לפי הגישה הראשונה, תדמה האוניברסיטה למקום "קר" שאין בו יחסים טבעיים בין מרצה לתלמיד. היחסים הם תועלתניים בלבד וההערכה היא התפוקה תוך השוואה בין תוצרי הסטודנטים כערך עליון. לפי הגישה השנייה, קיימת משמעות לקשר בין איכות למידה ובין יחסי מורה-תלמיד. השוואת תוצאות ניסוי מעבדה בין סטודנטים אינה מונעת גילוי ידע מקורי וחדש, שהרי ההשוואה היא בראש ובראשונה של הסטודנט מול עצמו. המחקר מביט על נקודת הסיום, ואילו גישה חינוכית מדגישה את התמיכה בתהליך "סיעור המוחות" שהסטודנטים זכו להשתתף בו.

שאלת האוניברסיטה כמוסד מחקרי או כמוסד חינוכי תבחן לאור מקרה ל"ל וצורכיהם המיוחדים.

• דילמות יסוד בבסיס "עולם הדעת"

הפילוסופיות המנוגדות שהוצגו והקונפליקט שביניהן יוצרים כמה פרשנויות ודילמות כאשר ערכים אקדמיים מתפרשים באופן שונה באמצעות "החופש האקדמי", המוקנה לאוניברסיטה בחוק.

תחילה אסביר מהו החופש האקדמי, ואחר אתאר דילמות בין ערכים מנוגדים באקדמיה. כך, דילמת מצוינות מול שוויון, גישה שוויונית מול העדפה מתקנת.

המונח "חופש אקדמי" (Academic freedom) תוחם את גבולות פעולתה של האוניברסיטה.

לפי ברנט (Barnet, 1992), נציגי "עולם הדעת" סוברים כי כל הדיינות ומחלוקת אקדמית מעוגנים בזכותם הם לניהול בלעדי של האוניברסיטה, בדרך שבה הם רואים לנכון. ההגדרה הרחבה כוללת בסמכותם אף עניינים "טכנוקרטיים" של כמות ואיכות הסטודנטים עוברי רף הכניסה. בד בבד, מן הזווית החברתית, הם קובעים את רובדי האוכלוסייה הנכנסים לאוניברסיטה.

תפיסה זו נתקלת בביקורת חריפה בזירה המקומית. בישראל המועצה להשכלה גבוהה (להלן: המלי"ג) זכאית לקבוע כמה אנשים יכולים ליהנות מהשכלה גבוהה ומי יוכל לעשות זאת.

יונה ודהאן (1993) טוענים כי "הדיונים בישראל בזכותם של האזרחים להשכלה גבוהה פומביים כמעט כמו כל הדיונים על מצבת כוח האדם של השב"כ" (עמ' 2).

לדידם (שם), קביעת האופי החברתי-כלכלי של החברה הישראלית במלי"ג מפקיעה את התהליך מתחום הדיון והפיקוח הציבורי והדמוקרטי ומונעת שיח גלוי ופלורליסטי. "הצדק חברתי" מוערך ומוגדר בתוך אליטה מובחנת המייצגת אינטרסים לגיטימיים וחשובים אך צרים ביותר.

גם מזרחי (Mizrachi, 1997, 2000) טוענת כי למרות נטייה גוברת לדמוקרטיזציה ולהשכלה המונית, מוסדות השכלה אליטיסטים ממשיכים לספק גישה נוחה יותר לקבוצות בעלות סטאטוס חברתי מועדף.

השיח התחיקתי משקף מגמות חדשות נגד ההשפעה הבלעדית של המלי"ג. בשנת 2001 נבחנו בכנסת הצעות ח"כים רבים לשינוי מדיניות הקבלה לאוניברסיטאות – ע"י ביטול הפסיכומטרי

ואו קבלה פתוחה לשנה א'.¹¹

¹¹ מהמציעים שר האוצר סילבן שלום ועמיתו יו"ר האופוזיציה ח"כ יוסי שריד, שמאחדים כוחות בנושא.

חשוב להבין את ההקשר המורכב שבו שרויים סטודנטים ל"ל (להלן פרק 1.3), כשמנגד עולה תחושת האיום להרס ההשכלה הגבוהה בישראל אצל הקהיליה האקדמית. להבנת תחושת הסגל האקדמי אציג את זווית "האקדמיה המתגוננת" אל מול הביקורת הציבורית. בן שחר (2001), סובר כי הצעות הח"כים פופוליסטיות ונובעות משיקולי בחירות. כמו כן, הוא טוען: "לא נגעי כאן כלל בסוגיית החופש האקדמי, שכן ברור לי כי קוראי "אקדמיה"¹² מודעים לה היטב: הצעתו של ח"כ שריד עלולה לשמש תקדים מסוכן לפיו פוליטיקאים עלולים להכתיב לאוניברסיטאות את תוכני ההוראה והמחקר, כמו גם את קריטריוני הקליטה והקידום של חברי הסגל האקדמי. חבל שאיש המחזיק מעצמו כאיש ליברלי ושעד לאחרונה עמד בראש המועצה להשכלה גבוהה (שמתפקידה לשמור על החופש האקדמי), אינו נותן דעתו את הדעת על ההשלכות המסוכנות להצעתו" (עמ' 17).

לפיכך, סביבת האוניברסיטה היא זירה לעימותים קיומיים של הסגל האוניברסיטאי. האוניברסיטה חשה מאוימת לנוכח תהליך חברתי שבו זכות הציבור על ידי נציגיו מאתגרת מוסדות שמרניים הקיימים מקדמת דנא וזורשת מהם, שינויים ארגוניים; קרי, נטילת כוח ממוקד השליטה. ניכר, כי חיוב האוניברסיטה בדרך תחיקתית תקשיח את עמדתה הפורמלית. בן שחר (שם) מנסה ללכד שורות גם דרך איום בכניעה ל"אח גדול" וכן בסוגייה רחוקה של שכר המרצים, כמטפורה ל"קץ האקדמיה" – אף במישור האישי. אף על פי כן, ייתכן שחששות אלו נובעים מתחושות אמיתיות, או גם כחשש מתחילתה של דינמיקה ומפריצת גדר: "תחילתה ידועה וסופה אינו ידוע".

בהמשך העבודה, על בסיס רקע זה, אתאר את יחס האוניברסיטה כסוכן מיון ופיקוח החשדני כלפי תופעות שאינן מוכרות וברורות לו ובכללן ל"ל.

ערך השוויוניות ונגזרתו ה"סימטרית" – שוויון לפי האקדמיה, הוא החלת כללים אובייקטיביים-אמפיריים לקבלת תלמידים לאוניברסיטה על בסיס תחרות אישית. האוניברסיטה דוחה התחשבות בגורמים לא אקדמיים לצורך קבלה ללימודים גבוהים, כדי שלא תתהווה אפליה בין הסטודנטים (יפה, 1988).

עקרון ה"סימטרייה" הוא המרכיב המבני המאפשר מפגש מאוזן ואינטרקטיבי בין האוניברסיטה לכל סטודנט וסטודנט, והקצאה אחידה של משאבי האוניברסיטה לסטודנטים. אנשי האקדמיה טוענים כי כיום ניתנת למתקבלים למוסדות להשכלה גבוהה אחידות בזכויות ובחובות, המנטרלת שוני חברתי-תרבותי בין סטודנטים.

סטודנטים במערכת האוניברסיטאית זכאים מעצם הגדרתם כסטודנטים לסימטרייה (לדוגמה, זמן זהה במבחנים), ולשוויון פורמלי. כמו כן האוניברסיטה שואפת לשמור על העיקרון האוניברסלי המשקף דעת תרבותית גלובלית (בעולם המערבי). במקביל, האוניברסיטה דוחה קריטריונים מבדילים, המפלגים את המערכת (לפי לרנר, 1999).

עם זאת, האוניברסיטאות החלו לתת את הדעת על אוכלוסיות מיוחדות בנוגע לתנאי קבלה. פלכסר (2001), יושב ראש הצוות הבין אוניברסיטאי למדיניות הקבלה, סוקר את תחום "האוכלוסיות המיוחדות". לדבריו, האוניברסיטאות שואפות להעניק הזדמנות מיוחדת לאוכלוסיות חלשות יותר של סטודנטים. את המונח של "אפליה חיובית" מחליף המונח "העדפה

¹² כתב עת זה, מיועד לסגל האקדמי.

מתקנת" שמיקודו שונה. למרות זאת, ניכר כי מינוח זה מכוון למסלול "המכינה" כדרך הישירה המובילה לסגירת הפער החברתי.

החידוש המהפכני של "קבלה מיוחדת" הגיע בשנת 2002 גם לאוניברסיטה העברית. בשנת הלימודים תשס"ב נפתח מסלול קבלה מיוחד של העדפה מתקנת לנרשמים ראויים לקידום באוניברסיטה העברית בכל החוגים, ובכללם החוגים התחרותיים (רפואה, משפטים, פסיכולוגיה וכד') והתקבלו בו 5% מעל המכסה של החוג. נוסף על כך, בשנת הלימודים תשס"ג התאפשר לסטודנטים מאזורי פיתוח מסלול קבלה מיוחד ואחר לשם לימוד תכניות בעיקר מהפקולטה למדעי הרוח.¹³ הצלחה בשנה הראשונה תאפשר לסטודנטים להתקבל למסגרת הלימודים הסדירה בחוגים השונים כסטודנטים מן המניין.

למרות זאת, פלכסר (שם) מדגיש כי העדפה מתקנת במסלול המיוחד, תונהג בקבלה ולא בלימודים עצמם.

מכאן, למרות מהפך זה, המלצות מיעוט מן הסגל התומכים בהתאמות ייעודיות, תוך כדי לימוד, לא עלו על הפרק.¹⁴ כלומר, מערך התאמה מלווה תומך ומתמרץ לסטודנט מיוחד לא יתאפשר. בעוד תהליך הקבלה המיוחדת רק בראשיתו, סוגיית התאמת תנאים לקבוצה מיוחדת במהלך הלימודים נשללת במפורש.

קיימת זווית אחרת להביט על ערך זה. בשל היות ההשכלה הגבוהה "משאב נדיר" (מוצר ייחודי, תועלת גבוהה, ביקוש גובר על ההיצע), חשוב לבחון את חלוקת משאב זה באספקלריה של "צדק חברתי".

בוגלר ושי (2000) בוחנים את סוגיית הצדק והשוויון החברתי במודל תיאורטי. שני פרמטרים מן המודל המוצג - השוויון וההוגנות - חשובים לענייננו. לדבריהם, הכלל הבסיסי הוא "כל בני האדם נבראו שווים". בתחום החינוך, מושם הדגש על רעיון לשוויון הזדמנויות, היינו נקודת זינוק שווה. אף על פי כן, הואיל והסטודנטים מגיעים משכבות סוציו-אקונומיות שונות בעליל, תישאר שאיפה זו בגדר "חזון".

"הוגנות" מהווה היבט נוסף המכיר במאפיינים רלוונטים אחרים לחלוקה צודקת. משמעותה, כי קיימים קריטריונים מסוימים אשר בגינם ניטה ממדיניות החלוקה השוויונית - הסימטרית, כדי להגיע לחלוקה צודקת יותר. התקיימות קריטריון לגיטימי לשינוי משתקף במאמרם של וילאמס וסקי (Williams & Ceci, 1999).

לדבריהם, קיימות קבוצות מובחנות-רפואית שעליהן האוניברסיטה נוטלת חסות ומשנה מערכי "ההוגנות". סטודנטים עיוורים או משותקים נבחרים במערך טכני מיוחד לשם הערכתם האקדמית. העדר הכוונה אקדמית ויצירת מערך התאמות ממוסד לקבוצת לקויי הלמידה מותיר את הזירה למפגש בין הסגל ותפיסותיו האישיות ובין צורכי סטודנטים ל"ל".

12 תכנית זו מכונה שלי"ג (שער להשכלה גבוהה). תנאי הקבלה לתכנית מחייבים תעודת בגרות מלאה והגדרתם של המתקבלים כ"ראויים לקידום" לפי מאפיין דמוגרפי.

14 להשוואה, ראו על אודות קבוצות "טעוני טיפוח" ו"מזרחיים" ועל סירוב כמעט גורף לסיוע מלווה (יפה (1988) וכן: צדקיהו (1991), דהאן ויינה (1993)).

עקרון המצוינות - (Academic excellence) האקדמיה היא ספק עיקרי למילוי צורכי חברה. החברה מצפה לתועלות חברתיות בדמות הישגים תרבותיים ובעיקר מדעיים וטכנולוגיים. לשם השגת הפריזון, האוניברסיטה מעודדת מיצוי מקסימלי של הפוטנציאל הגלום בסטודנט. גישה זו תכוון להצבת סטנדרטים גבוהים וקריטריונים נוקשים. במקביל, טיפוח מצוינות יראה בטקסי דיקון, רקטור וכד' לתמרוץ ולהכרה בערך לעמלם של הסטודנטים: "אנו מבקשים להעמיד אתכם כדוגמה ליכולת של רוח האדם להגיע להישגים האינטלקטואלים הרמים... בעבורנו, באוניברסיטה המצוינות והאיכות הן מימוש השליחויות שלשמן הוקם המוסד ולמען הוא פועל... אם תתפשר האוניברסיטה על רמת הלומדים, על איכות הפצת הדעת ועל הישגי המורים והתלמידים-לא תזכה החברה... אם תוותר האוניברסיטה על התקנים הגבוהים ביותר של לימוד ומחקר, תאבד החברה את המנוע לקידומה להווה ולעתיד משופרים" ("דבר הרקטור" למורים ולסטודנטים מצטיינים - האוניברסיטה העברית, התשס"א).

לעיתים נוצר מתח בין "צורכי החברה והמדינה" ובין קריטריון המצוינות. יפה (1988) כותב על אודות חקר מקרה (case study) הנותן ביטוי לערכים חברתיים בהעדפת קליטה של סטודנטים "טעוני טיפוח"¹⁵ באקדמיה ובתמיכה בהם. בשלב ראשוני של הניסוי הפסיקה האוניברסיטה העברית את הפרויקט בין היתר בשל הקריטריון האמור: "הואיל והמשאבים מצומצמים, אולי יש להשקיע דווקא במצטיינים! חובת החברה הישראלית היא לא להיות בינונית אלא ליצור בתוכה שכבת ולו דקה של מצטיינים!" (עמוד 67).

הסבר נוסף, למצוינות בא מפי פלכסר (2001). לדבריו, האוניברסיטאות חותרות למצוינות אקדמית וההישגים האוניברסיטאיים נבחנים, נמדדים ומושויים במישור פנים-ארצי אך גם מול האוניברסיטאות המתחרות בעולם. מכאן, תובן החשיבות של דרישות גבוהות ביותר. לפיכך, קיימות דילמות בין ערכים מנוגדים באקדמיה. כך, דילמת מצוינות מול שוויון, גישה שוויונית לעומת העדפה מתקנת. בחלק הבא, אציין קשיים קונקרטיים של האוניברסיטה בישראל בעת מפגשה עם תופעת לקות הלמידה.

1.3 סטודנטים ל"ל - ייחודיות וקשיים

סטודנטים ל"ל הם פלח ייחודי באוכלוסיית בוגרים ל"ל. עצם מעברם את סף הכניסה האקדמי מציבם בעמדה גבוהה יחסית לחבריהם לקויי למידה, ככאלו שעברו מחסום עיקרי (הבחינה הפסיכומטרית), מסנן בעייתי, מול צורכיהם. מעבר זה אמנם מקנה להם יוקרה, אך מטשטש את צורכיהם הייחודיים. יתרה מזו, גם אם בעבר הצליחו להתגבר על צורכיהם בדרכים עקיפות, באות דרישות הסביבה החדשה ומציבות מחסום בלתי עביר.

¹⁵ יפה (1988) בחר במינוח "טעוני הזדמנות" על פני "טעוני טיפוח", שמבטא חוסר הערכה ליכולות ופטרנליזם.

• סביבת האקדמיה בעבור ל"ל

הקשיים שבהם נתקלים סטודנטים ל"ל אינם שונים מהותית מקשייהם של תלמידים ל"ל בביה"ס התיכון. למרות זאת, ניכר כי סביבת הלימודים החדשה האקדמית הופכת קשיים אלה לדרמטיים יותר (עינת, 2000b).

בניגוד למקובל בבי"ס תיכון, באוניברסיטה מצטמצם הקשר מורה-תלמיד, המטלות מאורגנות פחות וההתמודדות מחייבת תכנון זמן קפדני. זאת במשך שנת לימודים קצרה שאינה מתירה דחייה וחוסר ארגון.¹⁶ סטודנטים ל"ל פוגשים בכשל מערכתי בהיענות לצורכיהם (או חוסר יכולת ארגונית כתופעה שאיננה רק מקומית). אופייה הפורמלי של האקדמיה (להלן) לצד העדר חוקים שיחייבו אותה לתת מענה לסטודנטים ל"ל, אינם מאפשרים התוויית מדיניות והשגת מימון (משאבים, פיתוח מודעות ועוד) לטובת סטודנטים בעלי צרכים מיוחדים.

קוזמינצקי (1995) חושפת אבני יסוד בעייתיות אצל סטודנטים ל"ל בעת לימודיהם האקדמיים. ניכר כי הדרישות הרבות של האקדמיה – הרצאות פרונטליות (מיומנויות האזנה ורישום בו בזמן), חומר קריאה רב (מיומנויות קריאה וניהול זמן), אוצר מילים ספציפי (אסטרטגיית זיכרון), הערכה בסוף סמסטר (תכנון ארוך טווח וחזרה על חומר רב), מיומנות חשיבה גבוהה, אנליזה וסינתזה – מציבות קושי רב בפני הסטודנט, יותר מקשייו בביה"ס. הדרישות האקדמיות הפורמליסטיות עומדות בבסיס הקשיים של סטודנט לקוי למידה. ההוראה והדרישות האקדמיות מעמידות בספק את יכולתם של תלמידים ל"ל להצליח במסגרות השכלה גבוהה. חשוב להדגיש כי לא כל האפיונים שהוזכרו קיימים אצל כל בוגר ל"ל. פוגל (1998) טוען כי לכל מבוגר יש תבנית אינדיבידואלית של יכולות וליקויים ופרופיל ייחודי משלו.

אצל בוגרים אלו מתקיים חוסר התאמה בולט בין הפוטנציאל ובין ההישגים, וחוסר איזון בין יכולות ספציפיות ובין יישומן. עינת (2000) טוענת כי מערך התמיכה הנכון לסטודנט ל"ל חייב לשקף מגמה אינדיבידואלית ולכלול בדיקה מעמיקה של מרכיבי חוסר וחולשה של כל סטודנט. יש לטפח אצל הסטודנט ל"ל יכולת להסביר את קשייו וצרכיו הייחודיים, יחד עם טיפוח אסטרטגיות הלמידה המותאמות.

דְשֶלר (Deshler, 1998) טוען כי לפני כל תכנית התערבות יש תחילה להכיר אינדיבידואלית את הסטודנט. גם הוא טוען, כי יש להבין הבנה מוצקה את דפוס הצרכים הייחודיים. לשם כך יש להשתמש בדיאגנוזה אישית לסטודנט ע"י מבחן פסיכומטרי.

במקרה של כישלון בלימודים טוען דְשֶלר (שם), כי יש לחזור אל מערכת החינוך בכללה ואל המורים בפרט. אלו לא הצליחו להתאים את משימות הלמידה הכיתתיות לצורכי ל"ל. מכאן, המחבר מכיר בצרכים החיוניים של סטודנט ל"ל במערכת החינוך. יתרה מזו, המיקוד להצלחה וגדילה אופטימלית מועתק מהתמודדות אישית של סטודנט ל"ל אל רמת ההרגל, תוך הכרתו של הסטודנט לקוי הלמידה וההתאמה היזומה לצרכיו. היינו, לאבחן את מכלול צרכיו וגם להתוות מסלול התקדמות אישי בלימודיו.

¹⁶ יש לסייג כי אף שחלק מדפוסי הקושי ל"ל משותפים, בכל זאת פרופיל הצרכים משתנה מסטודנט לסטודנט, להלן.

• סטודנטים ל"ל בארצות הברית ובישראל

בישראל שוררת מבוכה רבתי בכל הנוגע לאבחון ילדים עם ל"ל ולהגדרת זכויותיהם (וינקלר, 1998). ביחס למבוגרים ל"ל המצב סבוך עוד יותר. באופן טבעי משרד החינוך מתמקד באוכלוסיית הילדים ולמעשה אין הוא דואג לאוכלוסיית הבוגרים מול רשויות ביורוקרטיות וחשדניות. בניגוד לכך, בארה"ב ובאירופה החל תהליך הדרגתי של הכרה בזכאות בוגרים ל"ל לשירותים ולתמיכה מיוחדת, גם לאחר ימי ביה"ס התיכון (שם, שם). מענים אלו דומים לשירותים הניתנים לבעלי נכויות פיזיות או נפשיות, אף שאינם מתבצעים במסגרות מיוחדות למוגבלים. ליישום תהליך זה התבצעה חקיקה שמעגנת בתוכה גם את זכויות סטודנטים הל"ל. בארצות הברית, חוק השיקום הפדרלי (The Rehabilitation Act, 1973), מהווה תשתית חוקתית עליונה לשילובם בחברה של נכים ובכללם לקויי למידה. סעיף 504 לחוק קובע כי "משום שאדם מוגבל בארצות הברית, שהוא בעל כישורים במובנים אחרים, לא תימנע השתתפות בתכנית או בפעילות הנתמכות בכספי המדינה, לא תישלל ממנו הזכות ליהנות מהטבות הכרוכות בתכנית ובפעילות כאלה והוא לא יופלה לרעה בכל הקשור בהן רק בשל היותו מוגבל". הואיל ורובם המוחלט של המוסדות להשכלה גבוהה זוכים לתקציבי המדינה, אמור לקבל סטודנט, בעל כישורים, בעל ליקוי פיזי או שכלי תכניות התאמה מיוחדות להצלחתו (לפי פוגל, 1998). נוסף על כך, חוק אחר, ה-ADA (Americans with Disabilities Act, 1990) מגן על פרטים מוגבלים, מונע אפליה ומבטיח הזדמנות שווה בתעסוקה פרטית וציבורית, נגישות לשירותים ציבוריים, פעילויות או התאמות ממוסדות בעבור המוגבל. חוק פדרלי זה הוא חוק ייעודי שמרחיב את הנאמר בחוק הקודם. ה-ADA מחייב גם מוסדות ושירותים שאינם מקבלים סיוע ממשלתי לסייע מעשית למוגבל. בד בבד, מוגדרות מיני מוגבלויות שונות, וכן נבנה מכניזם פורמלי לשם התמודדות עם חריגות מהנוהל. מתוקף חוקים אלו, אוניברסיטאות בארה"ב מבטיחות הזדמנות שווה לסטודנטים ל"ל, ומבנות יחידה ארגונית-אקדמית ושירותי אבחון מסובסדים, ייעוץ הכוונה ותמיכה לטובת ל"ל ובעלי מוגבלות. נוסף על זאת, האוניברסיטאות מפתחות שירותים, בוחנות צרכים (פיזיים, חברתיים, כלכליים ולימודיים) ומאפשרות מיצוי יכולות בקבלה למוסד האקדמי ובמהלך הלימודים.¹⁷

בישראל בשונה מהחקיקה האמריקאית לא קיים חוק זכויות ל"ל. תגובה ציבורית בולטת לחלל המשפטי ולהעדר הלגיטימיות הממוסדת היא הקמת עמותה ייעודית לקידום השכלה גבוהה לסטודנטים ל"ל ולמתן הזדמנות שווה – "לשם". בשנת 1994 התארגנה קבוצת הורים כדי לפתח תכניות הכנה ללימודים אקדמיים ובתמיכה בפרויקטים באוניברסיטאות ובמכללות בהשכלה הגבוהה. "לשם" חברה לאגודת "ניצן" שנוסדה עוד בשנת 1964. זו שמה לה מטרה לטפל בילדים, בני נוער ובוגרים הסובלים מלקות למידה, הסתגלות ותפקוד.

ביחס לתחיקה ולהכרה ממלכתית בישראל, דיווח בעיתון "הארץ" (18.12.00) חושף כי הצעת החוק לעיגון זכויות ל"ל (2000) אינה כוללת סטודנטים. בראשית 2001 עברה הצעת החוק, ללא הכלת סטודנטים, בקריאה ראשונה בכנסת. לפי העיתון, הדבר נובע מרצון לשמור על החופש האקדמי של האוניברסיטאות. הסבר זה מזכיר טענתה של כ"ץ-קיסר (1991) כי בעוד באקדמיה

¹⁷ לעיון בקשר בין החקיקה האמריקאית ובין מדיניות האוניברסיטאות בארה"ב אפשר להתרשם מאזכורים מפורשים אצל המרכזים/ היחידות לסיוע למוגבל. לדוגמה: <http://bu.edu/disability>; <http://www.yale.edu/rod/>; <http://studentservices.fgcu.edu/Adaptive/policy.pdf>

במערב "מדגישים את חשיבות התלות ההדדית בין לבין גורמים חברתיים חיצוניים ואת חשיבות הגיוון של הדעת המדעית, ייתכן שהאוטונומיה שממנה נהנות האוניברסיטאות בישראל ושמירה על דפוס מדעי קלאסי, עומדים להן לרועץ" (עמוד 124).

מכאן, במפגש ראשון בין האקדמיה ובין התביעות להכרה חוקית בתופעת "ל", לא נוצר שיח משותף לקראת הגעה להסכמות.

זוה מבקר המדינה (התשס"א) חושף קונפליקט בסיסי נוסף על האמור, בין המבקר לבין הוועדה לתקצוב ולתכנון (להלן: ות"ת) במועצה להשכלה גבוהה. למעשה, זהו מפגש בין מערכות רציונליות שונות. בדוח עולות טענות קשות של המבקר נגד שילוב לוקה בחסר ואי פיתוח תכניות לקליטת נכים ולקויי למידה באוניברסיטה העברית, כמקרה מייצג בהשכלה הגבוהה.

יו"ר ות"ת טען כלפיו כי ריכוז נתונים על בעיית סטודנטים "ל" באוניברסיטה "מעולם לא היה בהגדרת תפקידה של ות"ת". וכן "היזמה של ות"ת בתחום זה נתפסת על ידנו כנטילת משימה שהיא מעבר לתפקידה המוגדר של ות"ת, וכך זה התקבל במערכת". תגובת המבקר היא כי טיפול ב"ל" הוא חלק מ"צורכי החברה והמדינה" ועל פי החלטת הממשלה יש להכיר בתופעה ולממנה. מנתונים אלו מתברר כי סוגיית אחריותה המוסרית של האוניברסיטה אינה עומדת על הפרק. השיח בין המערכות בוחן אם מצויה חקיקה או תקנה שמחייבת פורמלית את האקדמיה להכיל קבוצות שוליים כדוגמת הלוקים בלמידתם. בהמשך אציג אופן בו מערכת אקדמית יוצרת שיח מאפשר בין קבוצה "שונה" ובין מערכת אוניברסלית גם בהעדר כללים חקיקתיים ברורים.

אע"פ כן, בזירה הישראלית יש שניסו מודל פרטני וארגוני כדי להתמודד באופן ישיר עם צורכיהם הפרטיקולריים של "ל". רואר-סטריאר (Roer-Strier, 2002) מתארת חקר מקרה (case study) באוניברסיטה העברית בירושלים, בביה"ס לעבודה סוציאלית. הפעלת מודל שיתופי בין מורים לתלמידים הראתה כי הגישה הקהילתית תרמה להצלחה והביאה לשיעור גבוה של מצוינות בקרב סטודנטים "ל". במודל שפותח הוצגו שלושה שלבים, שנבנו על בסיס הצרכים החיוניים של סטודנטים "ל":

1. העלאת המודעות - מתברר כי הסטודנטים חשו מוטרדים בעיקר בשל מודעות מוגבלת וידע מצומצם של סגל הפקולטה אודות ליקויי למידה. על כן הופץ חומר קריאה למרצים, מכתבי התאמות ומכתבי הערכה למורים.
2. גיבוש שותפות והשתתפות - במחקר התגלו שני סוגי שותפויות; השותפות בין הסטודנטים חשפה מפגש עם סטודנטים אחרים בעלי "ל". אלו החליפו חוויות, תדרכו זה את זה, החליפו אינפורמציה ויצרו מפגשים פורמליים ולא פורמליים. השותפות בין הסטודנטים לאנשי הסגל התבטאה בהפעלה משותפת של וועדת "ל". בוועדה הוגדרו סטודנטים "ל" כמומחים, כבעלי ידע בתחום וגם מספרם היה זהה למספר חברי הסגל האקדמי.
3. פעילויות שכנוע ושתדלנות לקידום זכויות "ל" ולשיפור השירותים המוענקים להם - סטודנטים החליטו לפנות בכתב ובע"פ למוסדות האוניברסיטה, למל"ג (מועצה להשכלה גבוהה) ולמשרד החינוך בדרישה לקבל תקציבים ייעודיים ולזכות בהכרה בצורכיהם הייחודיים. השפעת הפרויקט על משתתפיו הייתה רבה. דימויים העצמי השתפר לבלי הכר, תחושת הניכור והבידוד החברתי פחתה מאוד. גם מעורבותם החברתית והקהילתית זכו לתשומת לב. נוסף על כך, התגלו שינויים משמעותיים גם בהישגיהם האקדמיים.

לדברי המחברת (שם, שם) כדי למצות את הפוטנציאל הטמון בסטודנטים ל"ל, יש לגייס את המוסדות האקדמיים להטבת תנאי הלימוד בשתי דרכים: דרך אחת תתבסס על עקרון הדמוקרטיה, תפעל בשותפות על ידי "מתן קול" ואמפתיה מתוך שלילת הפטרנליזם. גישה זו תפתח את הערכתם העצמית של התלמידים ותסייע להוצאתם ממעגל סגור של כישלונות. הדרך האחרת תכלול התערבות ברמת הקבוצה, הקהילה כתחליף לטיפול ברמת הפרט. תינתן תמיכה באמצעות מתן שירותים ויצירת תנאים להצלחתם הבאה במקום גישה המטפלת בחרדות הנובעות מכישלון אקדמי.

נוסף על האמור, ישנה התעוררות מוסדית ושינוי מדיניות בכל הקשור לתקצוב תחום לקות הלמידה. בשנתיים האחרונות החל ות"ת לתקצב את המוסדות המוכרים בעבור טיפול בסטודנטים ל"ל. הקריטריונים העיקריים למימון הם רכישת אמצעי סיוע טכנולוגיים ועזרה באבחון סטודנטים ל"ל ובטיפול בהם. לדוגמה, לכל המוסדות הוקצה באופן רטרואקטיבי סכום של 4 מיליון ₪ לשנת תשס"א (2000/2001). גם באוניברסיטה העברית, בשנת כתיבת המחקר (2002) החלה הקמתו של מרכז תמיכה ובמרכזו עומדת מטפלת בעלת ניסיון בטיפול בסטודנטים ל"ל.

כנגד שילוב לקויי למידה קיימת טענה של "אינפלציה" במספר סטודנטים ל"ל משנה לשנה. שני גורמים מרכזיים יכולים להסביר זאת (וינקלר, 1998): בשנים האחרונות עלתה המודעות הציבורית לגבי לקויות למידה. גם דרישות שוק העבודה ודרישות "חברה מסמיכה" חייבו התייצבות באוניברסיטאות. וינקלר (שם), מכנה זאת מצב שבו "ל"ל יוצאים מן הארון ותובעים את זכויותיהם לתנאי לימוד ובחינה מתאימים..." (עמוד 59).

היימן (2000) טוענת שלמרות העלייה בשיעור הסטודנטים לקויי הלמידה במוסדות להשכלה גבוהה עדיין שיעורם שם נמוך משיעורם באוכלוסייה. כך לדוגמה, שיעור סטודנטים ל"ל מוכרים באוניברסיטה העברית עומד על 3% לכל היותר, רחוק משיעור המינימום באוכלוסייה העומד על 10%. לסיום, המעבר מבית ספר תיכון לאוניברסיטה הוא קפיצת מדרגה הנובעת מדרישות המערכת. סטודנטים ל"ל נמצאים בזירה שאינה ידידותית מלכתחילה, בשל אופיו העמום וה"שונה" של ליקויים.

לסטודנטים אלה צרכים ייחודיים שאינם עולים בקנה אחד עם הדרישות האקדמיות. גישה נכונה ליחס הולם היא ראייה אישית של צורכיהם מתוך רצון לשותפות. ספק אם ניתן להשיג גישה כזו מתוך ראייה מערכתית של האוניברסיטאות בישראל. נקל להבין כי המעבר לאוניברסיטה מורכב מצד הסטודנט. מצד אחד, הוא זוכה לדימוי גבוה, דימוי שכזה משדר יכולת והישג. מצד אחר, נדרש מהאוניברסיטה יחס אישי וחריג כלפיו. כדי להבין את קשיי המפגש עם מוסד האוניברסיטה, אנסה להגדיר את בסיס הבעייתיות במתן מענים לסטודנטים ל"ל מזווית הראייה של המוסד האקדמי. בהמשך אראה כי מלבד הקשיים שעומדים בפני סטודנטים ל"ל, ישנם קשיים אחרים שעמם מתמודדות אוניברסיטאות בישראל בשל לקות הלמידה.

קשיים במתן מענים לסטודנטים ל"ל במסגרת האוניברסיטה

- לפי בן-סימון (2001), קיימים כמה גורמי סיכון לאוניברסיטה בהקשר לתופעה הנסקרת:
- קושי באיבחון ובהערכת אבחון ללקויי למידה - לקויי למידה סובלים מריבוי הגדרות. אחת מן הסיבות לכך היא אי הסכמה בין המאבחנים על הגדרה מקובלת. ייתכן שהדבר קשור גם "במאבקים" בין אנשי מקצוע על השליטה בתחום או ברקע המקצועי השונה של המאבחנים (בעיה של כלי האבחון). ייתכן גם כי העדר קריטריונים חד משמעיים להגדרת ביצוע חריג מונעים אמירה ברורה ותורמים לדיפוזיות יתר. עמימות בהגדרת התופעה אינה מאפשרת לאוניברסיטה דרך פעולה מוסדית גם אם היא רוצה בכך. נוסף על כך, חסרה הגדרה אופרציונלית ללקות למידה. כידוע, האוניברסיטה דבקה במשתנים הניתנים למדידה מדויקת-כמותית בתנאי מעבדה, מה שאינו אפשרי כאן.
 - חוסר ידע - התופעה החלה לעלות למודעות בהקשר המחקרי בישראל רק לאחרונה. עדיין חסר מידע על הזיקה בין לקות למידה ובין תפקודים קוגניטיביים ואקדמיים ועל השפעת פתרונות שנוסו על הצלחתם של סטודנטים לקויי למידה, לכן אין יכולת ניבוי אמפירי ולא התגבשו מענים מותאמים.
 - עומס מערכתי - פלח התקציב המוקדש לסוגייה זו דל בכל קנה מידה. כדי לפתח תחום זה יש צורך בתקציבים מחקריים. כמו כן יש להקים מנגנון אבחון-יישום בהתאמה לאוניברסיטאות. בנוסף, האוניברסיטה אינה מקבלת אחריות מערכתית על הקמת יחידה ארגונית לבעלי צרכים מיוחדים, כי הדבר יוצר עומס מערכתי-ארגוני; הן על הסגל המנהלי (ספק השירות בפועל ולעתים המאשר) הן על הסגל האקדמי. יחידה זו אמורה לאבחן את הקושי ולאשר סוג התאמה ייעודי אם בכלל.
 - שאלת ההוגנות - לעתים עולה השאלה אם "ההתאמות" אינן אלא "הקלות" המורידות את רף הדרישות. קיימת תחושה בציבור כי "לקויי למידה" הם קבוצה מועדפת בעלת זכויות יתר. היינו, לא העדפה מתקנת אלא אפליה לרעת סטודנטים רגילים. נוסף על כך האוניברסיטה נתקלת בשיעור התחזויות ניכר. דבר זה מפנה את תשומת הלב של המערכת לסינון ולא לסיוע, וגורם לחשד ולהטלת דופי כללית ומידית בלקויים ה"אמיתיים". במאמרם של וילאמס וסקי (Williams & Ceci, 1999), עולה דרישה לבדיקת פילוח קהל לקויי הלמידה. לדבריהם, קיים חשש כי סטודנטים ל"ל מאובחנים מגיעים מקבוצות אמידות ומשכבות מבוססות. לסטודנטים אלו, המשאבים זמינים והידע נגיש. גם במערב, העלה רקטור אוניברסיטת בוסטון את הסוגייה. לדבריו, כל סטודנט "ממוצע" שרוצה לצאת מגדר זה עוטה על עצמו תיוג חברתי, לגיטימי, בדמות לקות למידה. כך הוא זוכה להקלות ומפחית את הדרישות האקדמיות ממנו (Guckenberger case, 1997-1998). מכאן, ניתן להביך את הזרם בציבור הרואה בלקויי הלמידה תופעה "יוקרתית"¹⁸.
- גישה זו מנוגדת להיסטוריית ה"הזרה" הקלאסית ומציגה פן חדש של השתייכות חברתית (הכללת יתר).

¹⁸ לשם השוואה, רוטנברג (1994), מדווח כי בעבר חולי נפש "נוירוטיים" שויכו למעמד הגבוה בעוד העניים הוכנסו לבתי חולים, כאוכלוסייה פסיכוטית, כרונית, ו"אקוטית", ללא פוטנציאל שיקומי-חברתי.

בהמשך אבחון כיצד סטודנטים ל"ל וסגל אקדמי מתמודדים עם תופעה זו של שני קטבים-בין הדרה להכללה.

גורם סיכון אחרון, שיכול "לאיים" על האוניברסיטה הוא צמצום ה"חופש האקדמי" שלה באמצעות חוק המגדיר יחס רצוי כלפי לקות למידה באוניברסיטה:

5. שאלת החקיקה להגדרת זכויות וחובות סטודנט ל"ל – אין כיום חוק המחייב את האוניברסיטה לתת שירותים, ייעוץ, טיפול ואבחון. לכן הפעילות האוניברסיטאית מתבצעת בלי כל הנחיה של מדיניות ממלכתית מוסכמת לפי חוק. גם ההנחיות לסיוע בשביל סטודנט ל"ל מתבצעות בעיקר במבחנים על ידי הצוות המנהלי ללא מעורבות מרצי הקורסים (ראה נספח). עם זאת, קיים נימוק כללי כנגד חקיקה למען קבוצה סלקטיבית ושאיפות אוטונומיות של קבוצה כלשהי. החשש הוא שהרשאה או חיוב האוניברסיטה בחוק לפתיחת דלת במיוחד לקבוצה לא מוגדרת – סטודנטים ל"ל, תוביל לפתיחת דלת לקבוצות אחרות בעקבותיה. זהו פתח לשבירת המבנה הסימטרי האוניברסיטאי.

לסיכום הקשיים, אזכיר כי ההקשר ההיסטורי תיאר יחס מיוחד ל"שונה". ל"ל הם אוכלוסייה זרה וחסרת מיקום הנופלת בין הגדרות רבות. גם בימינו אין לה הגדרה ברורה או עיגון משפטי ברור. לאי נהירות זו יתרונות המתבטאים במרחב גדול של אפשרויות סיוע עבור סטודנטים ל"ל, אך מנגד קיים חשש להתרחבותה עד כדי העמסה תקציבית ופגיעה בהוגנות המערכתית.

בחינת ידע קודם - מחקרים על יחס סטודנטים ל"ל ללקות למידה ויחס הסגל האקדמי לל"ל יידונו, להלן.

ככלל, מחקרים על סטודנטים באקדמיה הם כמותיים, ונוטים ללמוד דווקא על אוניברסיטאות ותפקידן ופחות על חוויותיהם של הסטודנטים.

מחקרים בעולם בחנו ל"ל מתוך רצון לפיתוח טיפול. רוב המחקרים דנים בשיטות טיפול, בכלי מחקרי נכון, במודלים טיפוליים רגישים וכדי (לדוגמה מודל הפער, מודל איחור התפתחותי וכד') מול מחקרים אלו קיימים מעטים המשלבים בין גישה איכותנית ובין קהל יעד של בוגרים. דוגמה לכך (שאינה עוסקת בעולם הדעת) היא מחקרה של אטקינסון (Atkinson, 1997). המחקר עוסק בבוגרים ל"ל דרך ניתוח סיפורי חיים. אטקינסון מצאה שהם שרדו ביומיום בחוסר אונים ובלי תקווה. נוכח יחס כוחני כלפיהם בנו את התקווה, בצנינות או בהומור שחור. הפער בין היסטוריית החיים האמיתית ובין סיפור חייהם הוא ביטוי לנרמול וייפוי הישגיהם. המיתוס המתגלה הוא האמת המעוצבת ה"אובייקטיבית" לדידם.

מכל מקום, רוב החוקרים סוברים כי תופעת לקות למידה תתורגם מתוך הקשר אישי, כדבר המקנה משמעות לאדם בתוך סיטואציה.

בישראל הייתה התעלמות פורמלית מן התופעה לאורך שנים, והימנעות ממחקר סטודנטים ל"ל. בחלל מחקרי זה ישנו מחקר אחד עיקרי, שנעשה על סמך אחד עשר ראיונות עם סטודנטים ל"ל מאוניברסיטת ת"א וממכללת תל-חי (עינת, 2000). מן הממצאים עלה תיאור מאבקים של סטודנטים לימודי סבל מגיל קטנות ועד לימודיהם הגבוהים. עינת חושפת את הקשיים הספציפיים של הסטודנטים מול נכונותם לאמץ דרכי למידה מותאמות. התגובות הקליניות שהתגלו היוו מחסומים התנהגותיים, רגשיים וקוגניטיביים.

מחקרים כמותיים ביחס לעמדות הסגל האקדמי ל"ל נערכו בעיקר בארצות הברית. ההתייחסות ל"ל בארצות הברית שונה, כי היא בנויה על תשתית של חוקים פדרליים מחייבים, שאין כדוגמתם בישראל (Rehabilitation Act, 1973; ADA, 1990). לפיכך, זווית הראייה כלפי ל"ל מבוססת על דרישה עקרונית ליחס מיוחד בשונה מסטודנטים "רגילים". למשל, מחקרים בולטים בדקו נכונות בפועל של סגל אקדמי אוניברסיטאי ($n=420$) לסיפוק סיוע ספציפי לסטודנטים ל"ל (Vogel et al., 1999). מן הממצאים עלה כי קיימת נכונות עקרונית לסיוע ל"ל. בנוסף, עלו הבדלים בין סוגי הסיוע; הצוות הביע נכונות להתאים את ההוראה לאוכלוסיית לקויי הלמידה, למשל תוך מתן היתר להקליט הרצאות והארכת הזמן הניתן לביצוע עבודות (TA-Teaching Aid), וכן התאמות (EA-Examination Aid) כגון: מתן אפשרות להשיב בעל פה על פורמט מבחן מיוחד או שאלות פתוחות והוספת זמן, שנעשו במסגרות פרטניות. עיקר הסיוע שניתן היה מסוג TA. מחקר אחר (Bourke et al., 2000), באוניברסיטת מסצ'וסטס ($n=162$) התחקה אחר הגורמים המוסדיים אשר מקדמים או מעכבים ביצוע התאמות בעבור ל"ל. הממצאים מראים על תחושה כללית של אנשי הפקולטה, שקל לבצע את ההתאמות הנחוצות. המרצים היו מוכנים באופן כללי לבצע את ההתאמות הנחוצות. אחד הגורמים שנבדקו הוא מספר הסטודנטים ל"ל שלמדו בכל כיתה. המשיבים סברו כי המשאבים אינם מספיקים ככל שמספר התלמידים ל"ל בכיתה עלה. ממצא זה כמעט מובן מאלין, אך הממצא השני מפתיע: המוכנות למתן מבחן מיוחד המותאם ל"ל הייתה מתואמת באופן שלילי עם מספר ל"ל בכיתה. נראה כי ככל שההתאמה מצריכה יותר כח אדם לביצועה, כלומר, ככל שהיא "עתירת עבודה" (בלשון הכלכלנים), יחוש המשיבים כי נחוצים להם יותר משאבים לפיתוח מבחן חלופי או מתכונת חלופית ללקויי הלמידה.

מכל מקום, שני מחקרים אלו מתקדמים באופיים ביחס להתאמות ספציפיות, גורמי התנגדות וגורמי תמיכה ובהערכתם סביבה ארגונית-תומכת. מחקרים אחרים מאשררים קבלה עקרונית ופתיחות לנושא לקות הלמידה באוניברסיטה (וראה עוד: Scott, 1997; Brinckerhoff et al., 1990; Nelsson, et al., 1993; וכנגד דעת מיעוט בדבר דרישות יתר מסטודנט ל"ל אצל Scott, 1984; Minner, S. & Prater, G., 1993).

בניגוד לכך, אין מחקר ישראלי הנשען על מקורות ונתונים סטטיסטיים כלשהם כדי להעריך את עמדות הסגל האוניברסיטאי כלפי סטודנטים ל"ל.

בהעדר חקיקה מחייבת, אין גם עדויות לקבלה עקרונית המנסה ליישם הוראות בנושא. בזירת המחקר הישראלית פורסם מחקר בודד בתחום.¹⁹ שרוני ווגל (1998), חקרו עמדות סגל מורים במכללת בית-ברל להוראת מורים ($n=116$). מן הממצאים עלה כי עמדות המרצים היו חיוביות בדרך כלל. רוב המורים האמינו שמתן התאמות לסטודנטים אינו פוגע בהוגנות כלפי האחר. כן התגלתה נכונות עקרונית לנושא ההתאמות (לדוגמה, נכונות להקלטות שיעור ופחות למסירת טיוטת שיעוריהם).

למרות זאת, הומלץ לגבש מדיניות ביחס לסטודנטים ל"ל, לפתח את המודעות ולהפעיל שירותים בתחום.

¹⁹ מחקר נוסף שתואר לעיל, (Roer-Strier, 2002) יפורסם השנה (Under-edition).

מחקרי מוסיף על המחקר הקיים בשלושה אופנים עיקריים: נקודת הפתיחה שלו נזהרת מלתפוס מיעוט "שונה" כנבחר לפי אמת מידה בינרית של "סבל" מול "שגשוג". במקביל, גם התפיסות הכלליות וערכי היסוד של "עולם הדעת" אינן מתקבלות כפשוטן. לבסוף, מחקרי שם דגש על השיח הסוציולוגי וכמעט אינו דן בתיקון פסיכולוגי.

הרציונל במחקרי מייחד חשיבות לפיתוח ידע מחקרי בספרה האוניברסיטאית בישראל. כיום המחקר מכון לשיטות אבחון וטיפול וממוקד בעיקר בילדים. החקר מופסק בגיל בגרות. נוסף על כך, מחקר אקדמי בתחום אמביוולנטי זה אינו קיים. לכן, עמדות יסוד לקבלה או להדרת סטודנטים ל"ל יעמדו בליבת המחקר. בניגוד להתפתחות ההכרה בחו"ל, קיים מעצור ולצידו חשדנות יתרה הנובעת מן השיח הציבורי-המקומי. ספקנות לגבי עצם הליקוי משתקפת אף בדבריהם של הסטודנטים ושל הסגל האקדמי.

מן ההקשר התרבותי-מקומי, כניסה של סטודנטים ל"ל לאוניברסיטה נשענת על שורשי דעת יהודיים המחשיבים מאוד את הלימוד וההתמדה – "והגית בו יומם ולילה". מכאן, תובן שאיפתם הבסיסית של סטודנטים ללימודים גבוהים מול רגישות נורמטיבית לשוני מן התקינות הלגיטימית, המוכרת.

קיימת משמעות למתן קול אותנטי לאחת משתי אוכלוסיות המחקר – סטודנטים הל"ל. אטקינסון (Atkinson, 1997) טוענת כי הגיעה העת שבוגרים ל"ל ישמיעו את קולם בעצמם בשונה מהייצוג הפטרוני שרווח עד כה. יתר על כן, קיימת חשיבות לבחון את התופעה כמצגה "דעת" אחרת מול קול דומיננטי של דעת קלאסית אוניברסיטאית. בד בבד, ישנה משמעות להערכה מחדש בעידן האוניברסיטאי המשתנה של עמדות אוכלוסיית המחקר האחרת – הסגל האוניברסיטאי. בעבודה זו אשמיע את קולם של סטודנטים ל"ל מתוך חוויותיהם באוניברסיטה, במקביל לעמדות הסגל במוסד האקדמי.

1.4 לקות הלמידה והאוניברסיטה בעידן הפוסט-מודרני

בחלק זה אתאר את מקום התופעות הנחקרות בעולם הפוסט-מודרני של ימינו. השוני בין התופעות והפער בין דרישות האוניברסיטה ובין צורכי סטודנט ל"ל, חייבו הרחבת תחום המחקר והגעה להבנה פילוסופית של יסודותיהן של שתי התופעות הנחקרות. יש לצייר את ההקשר שבו נעשה המחקר לנוכח התמורות בהשכלה הגבוהה, הפער בינה ובין האוניברסיטה, עידן הטכנולוגיה והמדע המתקדמים ושינוי הגדרת הידע. זהו עידן של שינוי ותמורות שהזירה האוניברסיטאית מנסה לעצב בו את דרכה.

בהקשר התיאורטי, תיאוריית היסוד לניתוח הראיונות, שבבסיס המחקר (תוצג בפרק המתודולוגיה), תובן על רקע חוויות בעולם משתנה זה ותחזור ותנותח דרכו בפרק הדיון. בחלק זה אציג את עקרונות היסוד של הגישה הפוסט-מודרנית. בהמשך אסקור את הטענות התיאורטיות ואתאר את השתמעויותיהן בהקשר ללקות למידה ולאוניברסיטה. לסיום אזכיר הסברים ביקורתיים כנגד הגישה המוצעת ואציג פתרון ביניים.

מן סקירת הספרות עלה כי שילובם של סטודנטים ל"ל נראה לעתים כרצוי ולעתים מעורר בעיות עד כדי דחייתם כבלתי אמינים. הסבריהם למצבם העלו מגוון של נימוקים שונים, שאינם מתיישרים לוגית בכיוון ברור ומוחלט. יתר על כן, העמימות שבהגדרת הקטגוריה המובילה לעתים לאי הכרה בקיומה, אינה מאפשרת לחקור אותה באמצעות תיאוריות מבניות. בד בבד לא ניתן לבקר את אותן אקסיומות המונחות בבסיס "החופש האקדמי" ומשקפות נורמות אוניברסיטאיות המתנגדות לצרכים מקצועיים "מוחלטים" של ל"ל.

על כן, לצורך המחקר הוצרכתי לחפש אחר עולם "מתווך"-פוסט מודרניסטי. המאפשר דיאלוג גם במצב של שונות בין התופעות הנחקרות.

העידן הפוסט-מודרני ייבחנו לפי הפילוסוף הצרפתי ז'ן-פרנסואה ליוטר (1999), בספרו "המצב הפוסט מודרני".

ליוטר טוען כי החידוש הגדול ביותר של הידע המדעי הפוסטמודרני הוא נוכחותו המפורשת בתוך השיח המדעי, שיח על בסיס הכללים המנפקים לו תוקף ביקורתי.

ליוטר מזהה שני סיפורי-על, שנבטו מבית היוצר המודרני; הוא טוען כי התיאוריה הפוסט מודרנית יוצרת "סיפור של שחרור" (עמ' 48). היא צמחה כנגד הדרישות הפוזיטיביסטיות לדעת מקוטלגת. משבר הידע המדעי בסוף המאה העשרים משקף אבדן תיחומים דיסציפלינריים מנווטים ע"י האקדמיה. האוניברסיטאות מאבדות את תפקידן כמספקות לגיטימציה ספקולטיבית. כעת האחריות לידע מועברת לגופים שונים בגבולות משתנים (כדוגמת מכללות להמונים עם מבחני סף גמישים), מול האוניברסיטה המצטמצמת בחקר ידע מבוסס.

הסיפור השני הוא "סיפורה של התבונה כההליך רציונליזציה". תחומי המדע מעוצבים כשייכים למכלולים רבים של מיני "אמפיריות", תלויי הקשר. בנוסף, עם גילוי מגוון הגישות לראיית "האמת", מתחדד מימד של ספקנות-יחסיות לידע המוחלט, ומתחילה בחינתו תחת ערעור תמידי. בשל ההשתנות התמידית עולה שאלת הלגיטימציה לבסיס הידע בעל התנאים האפרוריים-מוחלטים (קאנט). בסיס הידע אינו זהה ואינו יכול להצדיק מערכת כללים אחידה. ביסוס הלגיטימיות של הידע משתייך להקשרים אוטונומיים ונבדלים, כך שאין להסיק ממערכת כללים אחת על אחרת.

על כן, גם בניתוח מצב סטודנטים ל"ל אנסה למצוא את הכללים היחסיים-המקומיים בשיח, כפי שהם משתקפים במציאות האוניברסיטאית.

ליוטר, מציג כמה עקרונות ביקורתיים של הגישה הפוסט מודרנית דרך הנגדה לגישות קלאסיות קודמות:

בניגוד לפרגמטיזם הפילוסופי או לפוזיטיביזם הלוגי, הגישה מכירה בקיומם של פרדוקסים ושל "הגבלות" על טווח הידע (הכללה). כך מתקפים עקרונות אלו "מחקר של אי יציבות". בעבר היה מקובל שמערכת תתקיים אם ידועים כל המשתנים ברגע נתון. בין שני משתנים מוגדרים ניתן לקבוע יחס (בין קלט לפלט, בין חום לעבודה). כיום, בעקבות תורת היחסות, מכניקת הקוואנטים והפיסיקה האטומית קיימת הכרה במוגבלות הכללים.

ביחס ללקות הלמידה – הרי "מציאות מרובת פנים" מאפשרת לתופעות שאינן ברורות, "חשודות" במהותן, לקבל מרחב כשחקנים חדשים בזירה. זוהי ראייה ספקנית לגבי המדע הפוזיטיבי תקבל את תופעת ל"ל כמצב שונה, חריג, אך במציאויות הרבות ייתכן שהוא אפשרי.

בד בבד, ניתן להבין כי שליטה מליאה במערכת אינה אפשרית, שכן קביעת הידע האובייקטיבי מוטת במהותה. גישה שכזו תסנו ותדחה ידע חדש אך בו בזמן תידלדל ולא תתפתח מקור הלגיטימציה נתון בידי המערכת – מוסד ההגמוני – מתוך ראייה צרה לטווח קצר ובדרך הרסנית. ביחס לתופעה הנחקרת השנייה – האוניברסיטה¹⁹ – הרי "המודל הגרמני" שהיה לאות ולמפת במערב עד אמצע המאה-20 אינו מספק את הצרכים הדינמיים-כלכליים והסוציאליים של חברה מתפתחת. על כן, חיבוק הדוק מידי של האוניברסיטאות בישראל להגנה על "חופש האקדמיה" השמרני אינו אלא "חיבוק דב".

טענה אחרת יוצאת נגד החשיבה שבבסיס הדטרמניזם הקלאסי. אמנם הוא מכיר בבלתי ניתן להשגה, אך יחד עם זאת, תוחם את הגבול ושואף תמיד להגיע אל פסיקה ברורה. כיום, הוכח כי אין זה נכון; אי הוודאות, קרי, העדר שליטה, לא תמיד יקטן ככל שהדיוק יגדל.²⁰ היינו, אין הכרעה לכאן או לכאן. מכאן, קיימת אפשרות כי במערכת אחת יתממשו כמה היגדים סותרים. על בסיס זה, הדגש הוא על חילוקי דעות: "ההסכמה היא אופק: לעולם אין משיגים אותה" (עמוד 72).

במבט אל תופעת לקות למידה – הזירה ה"פוסט מודרנית" מאפשרת במחקרי לספק ידע אחר, מגוון, שונה מן הלגיטימי והמקובל. מול דרישות אוניברסליות וסימטריות מעצבים סטודנטים ל"ל, דרך פרשנות, אמיתית משל עצמם. יתרה מזו, לפי הגישה הפונקציונלית היה ניתן לראות אימוץ "ערכים אקדמיים בסיסיים" מצד ל"ל. אולם ניתוח פרשני מאפשר לחשוף כי מהותית, הסטודנטים מאתגרים את המערכת בערכים אקדמיים מעוצבים בתוכן שונה מהמקובל, אם כי גם הדרישות האקדמיות מהם שונות מ"אחר", סטודנט רגיל (להלן).

מצד האוניברסיטה – בראייה לוגית ואנליטית ובעין ויזבלית (שמעריכה נכות פיסית-גלויה בלבד), כמעט בלתי אפשרי להבין תופעה הטרוגנית זו. להלכה, אף התפיסות הקלאסיות, שרידי "המודל הגרמני", אינן מכירות בלקות למידה, כעובדה מוכחת אובייקטיבית ואמפירית. בפועל, אבחן אם המערכת האוניברסיטאית מאפשרת לקול שונה להתקיים בצורה פרטנית ואישית. כך, אין היא נדרשת להצהיר על קבלתם של ל"ל בצורה ממסדית.

מתוקף קבלת גישה אפיסטמיולוגית זו יכולתי להישען אך עליה. היא מאפשרת לגישות שונות, גם פרדוקסליות, לדור בכפיפה אחת. אף על פי כן, בשל תהליכים שעברתי בחרתי להציג את מגוון הגישות בשלבים: תחילה שכבה ראשונה של גישות פרשניות-פנמנולוגיות (להלן, במתודולוגיה) המדגישות קולות לא מוכרים עד כה-סטודנטים ל"ל. בהמשך, קבלה עקרונית של מציאות מורכבת רבת פנים, עם ביקורת גם כלפי עמדות של קול "חלש" – סטודנטים מול אוניברסיטה דומיננטית. יודגש, כי הפוסט מודרניזם במחקר אינו מוצג בפרק הממצאים כתיאוריה בפני עצמה.

¹⁹ מחקר של מדידת צפיפות ממשית (יחס בין נפח לבין מאסה) של כמות אויר הכלוא בכדור, המוכיח חוסר יכולת ניבוי מוחלט. זאת, אלא אם יילקח בחישוב מרחב לגודל טעות (לפי מחקרו של פרין, perin).

גישת העל במחקרי – היא תיאוריית יסוד שתסביר התמודדות עם תופעת ל"ל מתוך הנתונים שנאספו. היא תשתמש בפוסט-מודרניזם כ"שדה" המאפשר בניית תימות משותפות ולבסוף תשתמש בו ככלי לניתוח התופעות.

יצוין כי השימוש בעולם הפוסטמודרני אינו שולל גישה ביקורתית כלפיו. מתוקף הגישה של חקירה מתמדת, הכשירה תיאוריה זו את הספקנות אף כנגד עצמה.

סיגד (1998) מונה ארבעה סוגי ביקורות כנגד הפוסטמודרניזם:

היא מבקרת את רעיון השינוי התמידי "לשם שינויי". לדידה, תוצר השינוי והשחרור מן הידוע, יכול לפגום בנשואי המחקר. כאשר דרישות לתיקון היחס לסטודנטים ל"ל מוחלפות באידיאולוגיה קיצונית, ישנו חשש לריאקציה נגדית מצד האוניברסיטה. דווקא קבלת ערכים אוניברסיטאיים ברורים (למשל, מצוינות, שוויון הזדמנויות), למרות הקשיים שהם מציבים לסטודנטים ל"ל, יוצרת סדר ומציאות מוצקה. כך גם משייכים אותם באופן מלא לקבוצת הסטודנטים ללא יצירת הבחנה מבלדת כנגדם.

ביקורת אחרת קשורה בהפיכת הפלורליזם לאנרכיה. העדר ערכים יכול למנוע שינויים במציאות הקיימת. בתקופה של מציאות קפיטליסטית והעדפת תפוקה מיידית, יועדף ה"חומר" על פני צורכי "חברה" ובכללם יחס ל"ל.

ביקורת שלישית מתנגדת לביקורת הפוסט-מודרניזם על ההשכלה. שחרור מכבליו של הידע המקובל בעייתי במקרה שבו מרצה הוא "סוכן שינויי". כל הכוונה או העברת ידע תתפרש כהעברת ידע שרירותי הראוי לדחייה. רפורמה בחינוך לא תציע שום עמדה לגיטימית בראיה פוסט מודרנית.

ביקורת רביעית היא, נגד העמדה הפוליטית שבבסיס הגישה. הגישה קוראת לשחרור מיעוטים ממצואות שנכפתה עליהם. העברת כוח לקבוצות חלשות והפקדת השליטה על חייהן בידיהן, דרך אפליה מתקנת ומתוך ראייה פוליטית מהפכנית, משקפת עמדה מודרניסטית. למרות זאת, ניצחון קבוצה אחת הוא הונאה עצמית הנובעת מהעדר סובלנות כלפי האחר.

על כן, במחקר זה הקפדתי שלא לחצות את הגבול הדק אל המגמה הפוליטית המוקצנת שמצויה בעצם הגישה. ניתוח השוואתי יסייע בעדי להיות פתוח ל"אחר"-סטודנט ל"ל, אך במקביל לשמור על סובלנות ל"דעות אחרות" של סגל אוניברסיטאי.

לסיכום עד כה, הפוסט-מודרניזם רואה באוניברסליות של הכללת הממצאים ובאובייקטיביות של הנתונים חזון יומרני. אין עמדה עדיפה על עמדה אחרת. תחת זאת מוצע ריבוי עקרונות מבט, ריבוי פרמטרים ותמיכה בשונות ובהטרוגניות. עקרון הפרשנות הוא עקרון-על, שכן הוא מאפשר להסביר כל דבר ברגע נתון, מבלי להתחייב לחזור על אותה עמדה בעתיד (סיגד, 1998). בהקשר ליחס בין לקות למידה לאוניברסיטה גישה זו קוראת למהפכה בדרכי החשיבה. לדידה, קיים פער הולך וגדל בין המציאות ובין הזירה האקדמית "הקלאסית", המתנגדת לשינוי ולשבירת האחידות.

לקות למידה "תואמת" ראייה פוסט-מודרנית בביקורתה על תפיסות פוזטביסטייות. התיאוריה יוצאת כנגד ההנחות הקוטביות של חלוקה דטרמיניסטית בין נכה (חולה) לבריא שבבסיס תיאוריות מודרניות. לקות למידה היא מגבלה סמויה שאינה נתפסת ואינה נראית כלפי חוץ. גם בציבור

קיימת לעתים חשדנות כלפיה. כלפי חוץ, הפרט אינו משדר סימפטומים לנכות או לחולי אך מצד יכולותיו הקוגניטיביות הוא מוגבל בתפקודים אלו ואחרים לפי פרופיל מגבלותיו. לנוכח מציאות זו אציג חוויות המנטרלות חשיבה פוזיטיבסטית כוחנית של סטודנטים ל"ל ושל סגל אוניברסיטאי. חוויות אלה אינן מפנימות חשיבה דטרמניסטית לדחייה או לקבלת ל"ל בזירה האוניברסיטאית.

1.5 סיכום

המערכת האוניברסיטאית מתמודדת עם לקות למידה כתופעה מורכבת ואפילו "מאיימת" על מהות האוניברסיטה.

שתי אסכולות מנוגדות בלטו ביחס ללקות למידה. אסכולת ה"הזרה" ההיסטורית-קלאסית לעומת פן חדש של השתייכות חברתית (הכללת יתר). מכאן, אבחן כיצד סטודנטים ל"ל וסגל אקדמי מתמודדים עם תופעה זו של שני קטבים – בין "הזרה" ל"הכללה".

קיימים גורמים כגון כאוס אבחוני וידע מועט ומוגבל המערפלים את התופעה. מאידך, הנוקשות הבסיסית של האוניברסיטה לשינויים ויחסה לדרישות חברתיות לא ברורות (ואפילו מפלות) תורמים לחשד כלפי לקות הלמידה. יש לזכור כי תופעת ל"ל נולדה מתוך מבט שלילי. כך, אי-ידיעה יכולה לחדד סטריאוטיפים קדומים על ה"שונה" המודרני.

כיום המחקר בישראל חלקי ביותר. למעשה, רוב רובם של המחקרים ממוקדים באוכלוסיית הילדים, בלבד. לעומתם, בוגרים לקויי למידה, שהוכר כי לקותם משתנה לפי נסיבות חייהם (אך אינה נעלמת), אינם זוכים למערך התאמות מוסדי.

לבסוף, לגבי סטודנטים לקויי למידה יש לבחון את היחס העקרוני בין קידום הפרט ובין תרומה לקולקטיב. גם מדרג המטרות האקדמיות בין מחקר להוראה משפיע על מידת ההבנה של קבוצה מיוחדת וההתאמה לצרכיה הייחודיים. במקביל, תואר כי ערכי האוניברסיטה מתנגשים עם ערכים של צורכי החברה ושל הרווחה. כנגד דבקות במצוינות תתעורר דילמא למימוש ערך השוויוניות ומול ערכים אוניברסליים לשימור מוסד האוניברסיטה יעלו דרישות סלקטיביות לשינוי ולגמישות. ל"ל כקבוצה סלקטיבית תעמוד בתווך בין דילמות אלו.

מחקר זה בוחן את מרחב הקבלה לסטודנט ל"ל באוניברסיטה מזוויות ראייה סובייקטיביות. תהליך בניית התמות במחקר התאפשר מתוך הנתונים עצמם בדרך של תאוריה "מעוגנת בשדה" (Grounded Theory Model). ההתייחסות לשאלת המחקר נבעה מתוך תיאוריה זו במיוחד לאור הידע המחקרי החלקי בישראל. בניית התיאוריה תושלם כאשר יוסברו עמדותיהם של המרואיינים כלפי לקות הלמידה בראי פרדיגמה פוסט מודרנית רבת-פנים ורב-קולית. על בסיס ניתוח הנתונים, אטען כי מפגש של ערכים אקדמיים עם תופעה עמומה ביסודה מעורר דילמות יסוד. סטודנט נפגש עם מרצים, עם סטודנטים "רגילים" וגם עם הרהורי לבו בעת שצרכיו מתעמתים עם דרישות האוניברסיטה. חברי הסגל משקפים את דעות החברה החל מתמיכה בל"ל וכלה בחששות מרמייה בשם הלקות או גם מירידה ברמת ההשכלה הגבוהה בשל יחס חריג במוסד אוניברסלי. בעקבות מצב זה צפוי כי סטודנט ל"ל כמו אנשי הסגל יטפח אסטרטגיות התמודדות במפגשו עם הלקות.

לנוכח זאת, אציג את שאלת המחקר ונגזרותיה²¹:
השאלה הנחקרת: בחינת חוויותיהם של סטודנטים ל"ל ביחס למציאות האוניברסיטאית
בישראל. בד בבד אבדוק את עמדותיו של הסגל האקדמי לתופעה זו.
אבחן את מיקומם היחסי של סטודנטים ל"ל לפי משמעותיות סובייקטיביות שמעלים הנחקרים,
האם הם נראים כמתקבלים למערכת או כמורחקים ממנה. בנוסף, אגע בהסברים ובנימוקים
למיקום המתגלה. אחר, אבחן את דרכי התמודדות בפועל עם לקות למידה. לסיום, אעמוד על
ההבדלים הפרשניים המתגלים בין שני קהלי היעד.

²¹ לפי יוסיפון (2001) "השערות" במחקר איכותי מכונות "שאלות כלליות" שמתעצבות במהלך המחקר
(להלן פרק 2.3). שאלות המחקר המוצגות כאן מקדימות את זמן מתודולוגית הואיל ונוצרו לאור תהליך איסוף
הנתונים וביסוסה של "תיאוריה המעוגנת בשדה".