

Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί

*Γιώργος Μαγγόπουλος**

Περίληψη

Η μελέτη περίπτωσης αξιοποιείται όλο και περισσότερο στην αξιολόγηση προγραμμάτων καθώς προσφέρει μία επιπρόσθετη ερευνητική στρατηγική στους αξιολογητές. Η πλούσια σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία καταδεικνύει εμφατικά το ιδιαίτερα μεγάλο εύρος των δυνατοτήτων της. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η μελέτη περίπτωσης συμβάλλει σημαντικά στη βαθύτερη εξέταση της ποιότητας των προγραμμάτων αναδεικνύοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους. Θέματα που δεσπόζουν στη σχετική συζήτηση και στα οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της η παρούσα εργασία αποτελούν ο ορισμός της περίπτωσης, η επιλογή της, οι υπό εξέταση ερωτήσεις, η συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων, η μεταξιολόγηση, η δυνατότητα γενίκευσης και ο ρόλος του αξιολογητή

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, αξιολόγηση προγραμμάτων, μελέτη περίπτωσης

* Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Εισαγωγή

Οι ερευνητές πολύ συχνά εστιάζουν την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, αποσκοπώντας στην απεικόνιση της συνθετότητας που το χαρακτηρίζει, τη σύλληψη της μοναδικότητάς του, την κατανόηση των ρητών και άρρητων δομών του, την περιγραφή της λειτουργίας και των δράσεων που το διέπουν, την ενσωμάτωση και αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια (Stake, 1995:χι, Πηγιάκη, 2004:22, Yin, 2009, Anisimova & Thomson, 2012). Όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, τότε η έννοια της «μελέτης περίπτωσης» (Case Study) χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την ερευνητική στρατηγική. Η «περίπτωση» είναι σκόπιμη, έχει χωροχρονικά όρια, λειτουργικά μέρη και τη δική της «ταυτότητα». Περίπτωση αποτελούν συνήθως οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα προγράμματα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες (Stake, 1995:2, Robson, 2007:210).

Στη σχετική βιβλιογραφία (Cohen et al., 2008:312-313) εμφανίζονται διάφορες τυπολογίες αναφορικά με τα είδη μελέτης περίπτωσης γεγονός που σηματοδοτεί αφενός τον ευέλικτο χαρακτήρα της και αφετέρου την ικανότητά της να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία και σε διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς (Shaw, 1999:135-138). Δεν αποτελεί πρόθεσή μας η εξαντλητική αναφορά στη σχετική συζήτηση. Ωστόσο, ο Stake (1995) κάνει λόγο για «εγγενή» (intrinsic case study), «εργαλειακή» (instrumental case study) και συλλογική (collective case study) ή πολλαπλή (multiple case study) μελέτη περίπτωσης. Στις δύο πρώτες κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει η προέλευση (εσωτερική ή εξωτερική αντίστοιχα) του ενδιαφέροντος του ερευνητή και κατ' επέκταση το είδος των υπό εξέταση ερωτήσεων. Η εγγενής μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, μία ομάδα, ένα γεγονός ή έναν οργανισμό. Το ερευνητικό ενδιαφέρον αναδύεται από την ανάγκη του ερευνητή να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Έστω ότι ένας ερευνητής ενδιαφέρεται να μελετήσει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και του μαθητή του. Πρόθεσή του είναι να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα για τη συνεργασία μεταξύ των δύο υποκειμένων. Στην εργαλειακή μελέτη περίπτωσης

σκοπός του ερευνητή είναι η απόκτηση βαθύτερης κατανόησης μίας ή περισσότερων πτυχών που συνθέτουν την περίπτωση και τη λειτουργία της και όχι η περίπτωση αυτή καθαυτή (Hancock & Algozzine, 2014). Για παράδειγμα, ένας ερευνητής εντοπίζει ένα σχολείο όπου οι επιδόσεις των μαθητών είναι μεγαλύτερες από τις αναμενόμενες και αποφασίζει να το μελετήσει προκειμένου να εντοπίσει τον ή τους παράγοντες που πιθανά «ενοχοποιούνται» για τις αυξημένες μαθητικές επιδόσεις. Η συλλογική μελέτη περίπτωσης αφορά στη μελέτη πολλών περιπτώσεων είτε ταυτόχρονα είτε διαδοχικά προκειμένου να αποκτήσει ο ερευνητής ευρύτερη κατόπτευση των πτυχών ενός συγκεκριμένου θέματος. Για παράδειγμα, ένας ερευνητής μελετά τη διδασκαλία κάποιων εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες προκειμένου να διερευνήσει πως τις αξιοποιούν στην τάξη και πως οι μαθητές αντιμετωπίζουν την είσοδο των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ωστόσο, τα όρια μεταξύ των παραπάνω κατηγοριών δεν είναι αυστηρά περιχαρακωμένα και απροσπέλαστα. Δεν αποκλείεται μία μελέτη περίπτωσης να ενσωματώνει χαρακτηριστικά και από διαφορετικές κατηγορίες (πχ να είναι εργαλειακή και συλλογική) (Crowe et al., 2011).

Ο Yin (2009) διακρίνει τρία βασικά είδη μελέτη περίπτωσης: α) τη μελέτη που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει θεωρία αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις. Συνήθως αποκαλείται επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), β) τη μελέτη που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές. Πρόκειται για την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study), και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες. Για παράδειγμα, μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων. Για τον εν λόγω ερευνητή η μελέτη περίπτωσης μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις, περιγραφές και δυνατότητα διερεύνησης της περίπτωσης εντός του καθημερινού πλαισίου στο οποίο αυτή υπάρχει και λειτουργεί. Ο Bassegy (1999:12), που συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με τον Yin, προσθέτει στην τυπολογία του την αξιολογική μελέτη περίπτωσης (evaluative case study) που αποτελεί αξιολογική έρευνα (evaluative research) που εμπρόθετα αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης. Ο Stenhouse (αναφέρεται στο Bassegy, 1999:27) αναφέρεται σε τέσσερα είδη μελέτης περίπτωσης την εθνογραφική (ethnographic case study), την αξιολογική, την

εκπαιδευτική (educational case study) και την έρευνα δράσης (action research). Η επιγραμματική αναφορά στις τυπολογίες που αφορούν στη μελέτη περίπτωσης καταδεικνύει ότι η υλοποίησή της καθίσταται εφικτή κατά διαφορετικό τρόπο πάντοτε σε σχέση με τις επιστημολογικές αφετηρίες ή προτιμήσεις του εκάστοτε ερευνητή. Για παράδειγμα, η μελέτη περίπτωσης είναι δυνατόν να υιοθετεί άλλοτε κριτική, άλλοτε ερμηνευτική και άλλοτε θετικιστική προσέγγιση (Easton, 2010, Crowe et al., 2011).

Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική χρησιμοποιείται σε πλήθος ερευνητικών πεδίων. Ενδεικτικά αναφέρονται η οικονομία, η κοινωνιολογία και η εκπαίδευση. Στην αξιολόγηση προγραμμάτων εμφανίζεται κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα. Η κριτική που ασκήθηκε στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και τις πειραματικές προσεγγίσεις αλλά και η ανάδειξη της ποιοτικής μεθοδολογίας εμπλούτισαν τόσο θεωρητικά όσο και μεθοδολογικά το πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων δίνοντας τη δυνατότητα στους ερευνητές-αξιολογητές να την αξιοποιούν ολοένα και περισσότερο. Ο Yin (2009), ο Stenhouse (αναφέρεται στο Bassegy, 1999:27), ο Bassegy (1999:41) και ο Stufflebeam (2001:34-35) εκτιμούν ότι στην αξιολογική μελέτη περίπτωσης μελετάται σε βάθος η περίπτωση με συστηματικό και κριτικό τρόπο, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις που αφορούν συνήθως στο «πώς», το «γιατί» και το «τι» (Crowe et al., 2011) και δίνοντας έμφαση στην περιγραφή, την ανάλυση και τη σύνθεση με σκοπό τη σκιαγράφηση και το διαφωτισμό των πολλαπλών πτυχών του προγράμματος.

Η διαφωτιστική αξιολόγηση (illuminative evaluation) των Parlett and Hamilton επενδύει στη μελέτη περίπτωσης. Τη θεωρούν, μάλιστα, από τις καταλληλότερες ερευνητικές στρατηγικές όταν επιχειρείται η κατανόηση της λειτουργίας του προγράμματος, οι επιρροές που αυτή δέχεται από το ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο και η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων του (Bassegy, 1999:29). Ωστόσο, τα παραπάνω δεν υποδηλώνουν ότι η αξιολογική μελέτη περίπτωσης ταυτίζεται αποκλειστικά με τη διαφωτιστική αξιολόγηση. Η μελέτη περίπτωσης αξιοποιείται και από άλλα μοντέλα ή προσεγγίσεις αξιολόγησης. Άλλοτε της αποδίδεται διαμορφωτικός (formative evaluation) και άλλοτε τελικός χαρακτήρας (summative evaluation). Άλλοτε συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου, των εισροών, των διαδικασιών και των επιδράσεων του προγράμματος και άλλοτε στη διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων. Ο αξιολογητής, δηλαδή, έχει στη

διάθεσή του ένα πολύτιμο εργαλείο. Ένα εργαλείο που του επιτρέπει να αποκτήσει ολιστικότερη εικόνα του προγράμματος με αποτέλεσμα να προβεί με αξιώσεις σε περιγραφή, ερμηνεία, εξήγηση και φυσικά διατύπωση αξιακής κρίσης. Παράλληλα, όταν υπάρχει σχετική πρόθεση του δίνει τη δυνατότητα να τροφοδοτήσει τους αποφασίζοντες ή τους δρώντες με διαφορετικές ή ακόμη και αντικρουόμενες «αφηγήσεις» της περίπτωσης (Stake, 1995:12), έτσι ώστε και αυτοί είτε να προβούν στις δικές τους αξιακές κρίσεις είτε να αναστοχαστούν.

Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική ερευνητική στρατηγική. Αν θέλει ο αξιολογητής να αξιοποιήσει αποτελεσματικά το διαθέσιμο χρόνο, να υπερβεί τις δυσκολίες και φυσικά την κριτική που της ασκείται (Yin, 1994:1), θα πρέπει να λειτουργήσει πειθαρχημένα, μεθοδευμένα και οργανωμένα, σχεδιάζοντας από νωρίς την πορεία της μελέτης. Θα βοηθηθεί σημαντικά στο έργο του αν εντοπίσει τα όρια της μελέτης, τα ενδεχόμενα προβλήματα, τα ακροατήρια, τα ηθικά ζητήματα που υπεισέρχονται στη μελέτη του. Πολύτιμη βοήθεια θα έχει εάν μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία -η μελέτη της οποίας αποτελεί την ειδοποιώ διαφορά μεταξύ μελέτης περίπτωσης και εθνογραφίας (Yin, 1994:27)- και εντοπίσει τη θεωρία στη βάση της οποίας εδράζεται η λειτουργία της περίπτωσης. Η γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου είναι απαραίτητη. Αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο φακό για τον ερευνητή. Τούτο, όμως, δεν υποδηλώνει ότι η περίπτωση οφείλει να εναρμονίζεται απαρέγκλιτα με τη θεωρία στη βάση της οποίας αναμένεται να λειτουργήσει. Η περίπτωση ίσως δεν ακολουθεί πιστά και άκριτα τη θεωρία. Ο αξιολογητής καλό είναι να λάβει υπόψη του το ενδεχόμενο αυτό και να μην υποπέσει στην παγίδα (Bassegy, 1999:63, Crowe et al., 2011).

Η μελέτη περίπτωσης έχει το δικό της ερευνητικό σχεδιασμό (Stake, 1995:51-53, Bassegy, 1999:66-73, Shaw, 1999:135-138, Robson, 2007:212, Cohen et al., 2008:323, Mertens, 2009, Yin, 2009). Μολονότι εμφανίζονται διαφορές μεταξύ των ερευνητών, που κατά κύριο λόγο οφείλονται στις διαφορετικές επιστημονικές και επιστημολογικές αφητηρίες τους, οι περισσότεροι ομνοούν πως κατά τη φάση του σχεδιασμού λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν στο τι θα διερευνηθεί, για ποιο σκοπό και με ποια κριτήρια θα κριθεί η επιτυχία της διερεύνησης. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδουν στον ορισμό της περίπτωσης και τη μονάδα ανάλυσης (unit of analysis), τα «θέματα» και τις υπό εξέταση ερωτήσεις, τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των

δεδομένων, τη συγγραφή της αξιολογικής έκθεσης ή αναφοράς και τη μεταξιολόγηση. Εξίσου σημαντικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση του αξιολογικού εγχειρήματος διαδραματίζουν η εξασφάλιση της άδειας πρόσβασης, η οργάνωση της πρώτης επίσκεψης στο πεδίο, η σύναψη σχέσεων με τους δρώντες, η διερεύνηση των προθέσεων τους αναφορικά με τη δημοσιοποίηση της μελέτης αλλά και τους όρους εμπιστευτικότητας (Crowe et al., 2011), η κατανομή των πόρων και ο ρόλος που θα προσδώσει στον εαυτό του ο αξιολογητής.

Ο κατάλληλος σχεδιασμός της μελέτης προσφέρει στον αξιολογητή εννοιολογική οργάνωση. Του παρέχει, δηλαδή, ιδέες αναφορικά με το πώς θα οργανώσει τη μελέτη, τι θέλει να μάθει και πώς να το μάθει, τι γνωρίζουν οι δρώντες, ποιες ερμηνείες δίνουν και με ποιο τρόπο μπορεί να συμβάλει στον περαιτέρω εμπλουτισμό τους. Βέβαια, με δεδομένο ότι η κάθε αξιολόγηση είναι μοναδική καθώς επίσης και ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια δημιουργική δραστηριότητα δεν αποκλείεται να εμφανιστούν τροποποιήσεις ή και αλλαγές στην πορεία της (Robson, 2007:214). Ο αξιολογητής, όμως, πρέπει να αποφεύγει των εμφάνιση αλλαγών στη θεωρία και τους σκοπούς καθώς σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο αλλάζει ολοκληρωτικά η μελέτη του (Yin, 2000).

2. Επιλογή περίπτωσης

Στην αξιολόγηση προγραμμάτων είτε ο αξιολογητής είτε οι χρηματοδότες της αξιολόγησης καλούνται στα πρώιμα στάδια της μελέτης να επιλέξουν την περίπτωση ή τις περιπτώσεις στο πλαίσιο των οποίων θα υλοποιηθεί η αξιολόγηση. Πρόκειται για κρίσιμη απόφαση από την οποία φαίνεται να καθορίζεται συνολικότερα η πορεία της μελέτης. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το βασικό κριτήριο επιλογής της περίπτωσης είναι ο σκοπός της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, αν η αξιολόγηση έχει ως σκοπό τη μελέτη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τότε πρέπει να επιλεγεί σχολείο που εμπίπτει πράγματι στην παραπάνω κατηγορία.

Υπάρχουν, ωστόσο, και ερευνητές που υποστηρίζουν πως η επιλογή μπορεί να βασιστεί και σε άλλα κριτήρια. Ο Yin (1994) θεωρεί ότι η επιλογή εδράζεται στο εάν η περίπτωση είναι «κρίσιμη», «ακραία» ή «αποκαλυπτική». Για παράδειγμα, αν έχει

διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου εξαιτίας κάποιων απρόοπτων και εξαιρετικά κρίσιμων περιστατικών (πχ. ποινικά κολάσιμες ενέργειες στο σχολικό χώρο από εξωσχολικά πρόσωπα), τότε το σχολείο αυτό αποτελεί μια ιδανική περίπτωση όταν η αξιολόγηση επιχειρεί να μελετήσει και να κατανοήσει τη λειτουργία, τις αποφάσεις και τις δράσεις της διεύθυνσης και των συλλογικών οργάνων σε ακραίες συνθήκες. Ο Yin προτείνει η περίπτωση να είναι ασυνήθιστη και ενδιαφέρουσα. Ενδεχομένως στις περιπτώσεις με τα παραπάνω χαρακτηριστικά να θεωρεί ότι είναι πιθανότερο να εξεταστούν σημαντικά θέματα με πολιτικές, θεωρητικές και πρακτικές προεκτάσεις. Η αξιολόγηση, εξάλλου, αποκτά προστιθέμενη αξία όταν εμπλουτίζει τη σχετική συζήτηση, προσφέρει ευκαιρίες αναστοχασμού, γόνιμου προβληματισμού και γιατί όχι επέκταση της σχετικής θεωρίας. Ο Stake (1995) διατείνεται ότι η επιλογή της περίπτωσης εξαρτάται και από τεχνητά ζητήματα όπως ο διαθέσιμος χρόνος και η προσβασιμότητα. Μεγαλύτερη όμως έμφαση φαίνεται ότι αποδίδει στο είδος της αξιολόγησης. Στην εγγενή μελέτη περίπτωσης ίσως το καταλληλότερο κριτήριο είναι η μοναδικότητα της περίπτωσης. Η περίπτωση επιλέγεται γιατί έχει αξία η ίδια καθεαυτή και προκαλεί ένα αυθεντικό ερευνητικό ενδιαφέρον. Στην εργαλειακή μελέτη περίπτωσης ίσως δεν είναι απαραίτητα ή αναγκαία τα μοναδικά ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περίπτωσης. Ακόμα και μια τυπική ή συνηθισμένη περίπτωση αρκεί για να ικανοποιηθούν τα ερευνητικά ενδιαφέροντα. Στη συλλογική μελέτη περίπτωσης καλό είναι να επιλεγούν με προσοχή οι περιπτώσεις. Ιδιαίτερα όταν υπάρχει πρόθεση για συγκρίσεις και επένδυση στην «αναλυτική» γενίκευση.

Ωστόσο, στην αξιολόγηση προγραμμάτων δεν αποκλείεται οι χρηματοδότες να επιλέξουν την περίπτωση και όχι ο αξιολογητής. Στο ενδεχόμενο που ο αξιολογητής κληθεί να επιλέξει την περίπτωση, τότε η επιλογή δε βασίζεται αποκλειστικά και μόνο σε αυστηρούς καταλόγους κριτηρίων επιλογής. Μολονότι λαμβάνει υπόψη του όσα προαναφέρθηκαν, οι ιδιαιτερότητες που συνοδεύουν κάθε αξιολογικό εγχείρημα (έξωθεν ανάθεση και χρηματοδότηση, αυστηρά χρονοδιαγράμματα, προκαθορισμός παραδοτέων) και φυσικά η απαίτηση για ρεαλισμό στην υλοποίηση των ωθούσων σε ευέλικτες επιλογές. Χωρίς αυτό, όμως, να υποδηλώνει ότι θα προβεί σε εκπτώσεις στο έργο του. Για παράδειγμα, ο σκοπός, η προσβασιμότητα και ο διαθέσιμος χρόνος θεωρούνται εκ των ων ουκ άνευ. Θα συναντήσει σοβαρές δυσκολίες στο

έργο του, αν τα αγνοήσει. Όταν οι όροι ανάθεσης της αξιολόγησης το επιτρέπουν, η επιλογή ενδιαφέρουσας ή αποκαλυπτικής ή ακραίας ή μοναδικής περίπτωσης αποτελεί ενδεχομένως ένα από τα σημεία στα οποία πρέπει να επιμείνει ο αξιολογητής ή ακόμη και να δώσει «μάχη» προκειμένου να πείσει κυρίως τους χρηματοδότες της αξιολόγησης για την αναγκαιότητά της και ακολούθως για τα οφέλη που πιθανά θα προέλθουν.

3. Θέματα και ερωτήσεις

Σημαντικές αποφάσεις καλείται να λάβει ο αξιολογητής σε σχέση με τα «θέματα» που θα εξετάσει και τις ερωτήσεις που θα θέσει. Θέματα αποτελούν τα προβλήματα, οι ανησυχίες ή ακόμη και οι υποθέσεις που αναδύονται από το σκοπό της αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις, καθώς προέρχονται κατά κύριο λόγο από τα θέματα, απεικονίζουν άλλοτε προβλήματα, άλλοτε ανησυχίες, ενώ δεν αποκλείεται να έχουν και τη μορφή προτάσεων που απεικονίζουν τη σχέση αίτιο-αποτέλεσμα (Cohen et al., 2008:310). Οι ερωτήσεις είτε αντλούνται από τη σχετική βιβλιογραφία είτε είναι δημιούργημα του ερευνητή είτε αναδύονται από τα ενδιαφέροντα των δρώντων. Οι ερωτήσεις κατευθύνουν τις ενέργειες του αξιολογητή, θέτουν την ατζέντα της μελέτης, διαμορφώνουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της, την ηθική διεξαγωγή της, τη διατύπωση ισχυρισμών και καθορίζουν τα χρονικά όριά της. Ο αρχικός σχεδιασμός, ωστόσο, δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτός ως απαραίτος κανόνας. Αν κατά την υλοποίηση της μελέτης προκύψει ανάγκη για αλλαγές, τότε ο αξιολογητής πρέπει να φροντίσει για την «προοδευτική εστίαση» (Stake, 1995:8) της μελέτης είτε μειώνοντας είτε τροποποιώντας τις υπό εξέταση ερωτήσεις. Σε κάθε περίπτωση, όμως καλό είναι να καταγράφει τις όποιες τροποποιήσεις παρουσιάζονται στα υπό εξέταση θέματα (Stake, 1995:18-20).

Οι ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν στο πλαίσιο της αξιολογικής μελέτης περίπτωσης είναι αναμφίβολα πολλές και μπορούν να καλύψουν ποικίλες πτυχές του προγράμματος. Μολονότι ο παρακάτω κατάλογος δεν είναι εξαντλητικός, οι υπό εξέταση ερωτήσεις είναι δυνατόν να αφορούν (Stufflebeam, 2001:34-35) το γεωγραφικό και οργανωτικό πλαίσιο, το φυσικό περιβάλλον, τις οικονομικές, πολιτικές (Shaw, 1999:138) και κοινωνικές προτεραιότητες, την αναγνώριση τόσο

των δικαιούχων όσο και των αναγκών τους, το προσωπικό, την υποστήριξη του προγράμματος, τη θεωρητική θεμελίωσή του και τα κρίσιμα προβλήματα που εξακολουθεί να αντιμετωπίζει. Εξίσου σημαντικές είναι και οι ερωτήσεις που διερευνούν την εφαρμογή, τη χρονική εξέλιξη και την ύπαρξη κρυφών διαστάσεων στη λειτουργία του. Πολλοί συμμετέχοντες επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευόμενων, τα αποτελέσματα του προγράμματος, τις επιδράσεις του, τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων πλευρών του και τη σύγκρισή του με άλλα ανταγωνιστικά προγράμματα.

4. Συλλογή δεδομένων

Οι επιστημολογικές και φιλοσοφικές προτεραιότητες του αξιολογητή, οι ικανότητες και εμπειρίες του, καθώς επίσης ο σκοπός της αξιολόγησης, η φύση των ερωτήσεων, οι σχέσεις με τους δρώντες, αλλά και ζητήματα πρακτικής υφής φαίνεται ότι διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην επιλογή των μεθόδων. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι στην αξιολόγηση προγραμμάτων δεν υιοθετείται αποκλειστικά και μόνο μία συγκεκριμένη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων. Η φύση του αξιολογικού εγχειρήματος καθώς και η σημαντικότητα των ποικίλων επιδράσεων που αυτό μπορεί να έχει επιβάλλουν κατά κάποιο τρόπο στον αξιολογητή να αξιοποιήσει προς όφελος της μελέτης του την ευελιξία που του προσφέρεται σε μεθοδολογικό επίπεδο.

Ο αξιολογητής καλό είναι να λειτουργεί καινοτόμα, δημιουργικά, μεθοδευμένα και συστηματικά αναπτύσσοντας ένα σύστημα καταγραφής και αποθήκευσης των δεδομένων. Να συλλέγει τόσες πληροφορίες όσες ο χρόνος και η ενέργειά του του επιτρέπουν να επεξεργαστεί. Να προτιμά ως πηγές δεδομένων εκείνες που τον βοηθούν να κατανοήσει σε βάθος την περίπτωση. Η δημιουργία ενός ερευνητικού πρωτοκόλλου λειτουργεί επικουρικά. Πολύτιμη βοήθεια θα του προσφέρει επίσης ο καθημερινός έλεγχος αναφορικά με την πρόοδο της μελέτης του. Κάποιοι καταγράφουν σε προσωπικό ημερολόγιο τις σημαντικές ημερομηνίες, τα έξοδα, τις συνεργασίες, τις πληροφορίες ή τις παρατηρήσεις που θεωρούν σημαντικές και άλλα συναφή (Stake, 1995:55).

Μολονότι στην ποσοτική έρευνα οι έννοιες της «αξιοπιστίας» και της «εγκυρότητας» συνδέονται με τυποποιημένες διαδικασίες που διασφαλίζουν την «αλήθεια», το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω εννοιών δε φαίνεται να είναι απόλυτα συμβατό για την ποιοτική έρευνα. Στην εν λόγω έρευνα η ποιότητα της μελέτης συνδέεται με τις έννοιες της «συνέπειας» και του «άξιου εμπιστοσύνης» (trustworthiness) (Bassegy, 1999:75). Συνεπώς, στις βασικές ενέργειες που ενισχύουν είτε την εγκυρότητα και αξιοπιστία της μελέτης όταν υιοθετεί ποσοτική κατεύθυνση είτε τις έννοιες της «συνέπειας» και του «άξιου εμπιστοσύνης» όταν ακολουθείται η ποιοτική προσέγγιση συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων και η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων, η τριγωνοποίηση, η δυνατότητα εποπτείας των ερευνητικών δεδομένων από τρίτους και η αξιοποίηση ενός πρωτοκόλλου όπως εμφανώς θα απεικονίζονται οι συνδέσεις μεταξύ ερωτήσεων, συλλογής δεδομένων και συμπερασμάτων (Stake, 1995:112-115, Bassegy, 1999:75, Yin, 2009, Anisimova & Thomson, 2012). Ο αξιολογητής ωστόσο δεν πρέπει να περιοριστεί μόνο στην απλή αποτύπωση. Η αξιολόγηση πρέπει να παρακινεί τους συμμετέχοντες και σε αναστοχασμό (Πηγιάκη, 2004:78-77).

Η συλλογή δεδομένων στη μελέτη περίπτωσης καθίσταται εφικτή με την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών. Ενδεικτικά αναφέρονται η παρατήρηση, η συνέντευξη, η μελέτη αρχειακού υλικού, οι ομάδες εστίασης, η χρήση διαφόρων ειδών δοκιμασιών, το ερωτηματολόγιο, η εξέταση πολιτιστικών αντικειμένων που εμφανίζονται στο φυσικό περιβάλλον της περίπτωσης. Την τελευταία περίοδο, μάλιστα, αυξάνεται ο αριθμός των ερευνητών που αξιοποιούν την πολυμεθοδολογική μελέτη περίπτωσης (multi-method case study) (Anisimova & Thomson, 2012, Burton, 2013). Μολονότι κάποιοι εκφράζουν γενικότερα τον σκεπτικισμό ή την ανησυχία τους αναφορικά με τη χρήση μεικτών μεθόδων (mixed-method), τα πλεονεκτήματα που φαίνεται ότι προσφέρει η αξιοποίησή τους (πχ. ολιστική προσέγγιση, τριγωνοποίηση, ενισχυμένη εσωτερική εγκυρότητα, βαθύτερη κατανόηση) τις καθιστούν ελκυστικές και στη μελέτη περίπτωσης. Ωστόσο, δεν αποτελεί πρόθεσή μας η εκτεταμένη αναφορά σε ζητήματα που αφορούν στο θεωρητικό υπόβαθρο και τη χρήση των μεθόδων/τεχνικών. Η σχετική ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία εξάλλου είναι ιδιαίτερος πλούσια και κατατοπιστική.

5. Ανάλυση δεδομένων

Η επιτυχής ολοκλήρωση κάθε αξιολόγησης έχει ανάγκη από μια στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων που θα επιτρέψει τη διαχείριση, τη δίκαιη αντιμετώπιση και το μετασχηματισμό τους σε νοήματα, συμπεράσματα και ισχυρισμούς (Bassegy, 1999:83). Η κατεύθυνση της ανάλυσης φαίνεται ότι καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το σκοπό της μελέτης, τη φύση των ερωτήσεων, τους πόρους και φυσικά τις ικανότητες, τις εμπειρίες και το επιστημολογικό στίγμα του αξιολογητή. Το είδος της μελέτης περίπτωσης διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, στη συλλογική μελέτη περίπτωσης καλό είναι να αναλυθούν πρώτα τα δεδομένα που αφορούν σε καθεμία περίπτωση ξεχωριστά και στη συνέχεια η ανάλυση να εστιάσει στις συγκρίσεις μεταξύ των περιπτώσεων (Crowe et al., 2011). Ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο ωστόσο διαδραματίζει και η μοναδικότητα κάθε αξιολόγησης η οποία ενδεχομένως να καθιστά εξαιρετικά δύσκολη αν όχι ανέφικτη τη διαμόρφωση κοινά αποδεκτών διαδικασιών ανάλυσης.

Όταν κατά την αξιολόγηση υιοθετείται η ποιοτική προσέγγιση, τότε η ανάλυση βασίζεται στην «άμεση ερμηνεία» (Stake:1995:71-78) ή τα «αναλυτικά υπομνήματα» (Πηγιάκη, 2004:111-127). Η ανάλυση ξεκινά από την πρώτη ημέρα της μελέτης, όταν ο αξιολογητής βρίσκεται ακόμη στο πεδίο, έχοντας πρωτόλειες ιδέες αναφορικά με την περίπτωση και τη λειτουργία της. Στο τέλος κάθε ερευνητικής ημέρας ο αξιολογητής έχει να επιτελέσει δυο βασικές εργασίες. Η πρώτη αφορά στη διατύπωση των πρώτων αναλυτικών «δηλώσεων» ή «προτάσεων», όπου έχοντας «φρέσκο» το υλικό θέτει ερωτήσεις και οδηγείται στις πρώτες απαντήσεις. Φυσικά κάθε αρχική ιδέα τίθεται σε περαιτέρω επεξεργασία και έλεγχο. Με τον τρόπο αυτό διεισδύει στο υλικό και δημιουργεί τις πρώτες αναλυτικές υποθέσεις. Προσπαθεί να διαπιστώσει εάν και κατά πόσο οι αρχικές ερμηνείες υποστηρίζονται από τα δεδομένα. Σε ποια σημεία έχει ισχυρές ενδείξεις τεκμηρίωσης και σε ποια έχει αδυναμίες. Με βάση την εργασία κάθε προηγούμενης ημέρας οργανώνει το πρόγραμμα της επόμενης συλλέγοντας νέο υλικό. Στη συνέχεια προχωρά σε δευτερογενείς αναλυτικές δηλώσεις οι οποίες αποτελούν πληρέστερες απαντήσεις. Οι δευτερογενείς δηλώσεις προέρχονται από τον αναστοχασμό και τη διαρκή συνεξέτασή τους με τα δεδομένα. Κάποιες δηλώσεις θα ευσταθούν και κάποιες

άλλες θα χρειάζονται τροποποιήσεις ενώ θα υπάρχουν και δηλώσεις που θα απορριφθούν. Η ανάλυση των δεδομένων αποτελεί επαναληπτική διαδικασία που συνεχίζεται μέχρι ο αξιολογητής να αισθανθεί σίγουρος για την αξιοπιστία των δηλώσεών του (Πηγιάκη, 2004, Ιωσηφίδης, 2008).

Η δεύτερη σημαντική εργασία αφορά στην κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων. Πρόκειται για διαδικασία όπου ο αξιολογητής καλείται, βασιζόμενος συνήθως στη θεωρία, να εντοπίσει τις θεματικές κατηγορίες των δεδομένων του. Δυο είναι οι κύριες κατηγορίες οι δομικές και οι λειτουργικές. Οι δομικές αφορούν στο «τι» και περιγράφουν βασικά στοιχεία της υπό εξέταση περίπτωσης, όπως ο χώρος, τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, τα γεγονότα και άλλα συναφή. Οι λειτουργικές αφορούν στο «πώς» υπάρχει αυτό που υπάρχει, κάτω από ποιες προϋποθέσεις, για ποιον και πώς λειτουργεί (Πηγιάκη, 2004).

Στην ποιοτική ανάλυση δίνεται η δυνατότητα αντιπαράβολής μεταξύ της ρητής και άρρητης «αντικειμενικής δομής» που πλαισιώνει την περίπτωση με την υποκειμενική ζωή των δρώντων. Στην αντικειμενική δομή εντάσσονται το φυσικό περιβάλλον, η οργάνωση, το κανονιστικό πλαίσιο, οι προβλεπόμενες δραστηριότητες και η υποδομή της περίπτωσης, ο ρόλος των δρώντων, οι αποφασίζοντες και άλλα συναφή. Η αντικειμενική δομή καθορίζει την επιδιωκόμενη λειτουργία της περίπτωσης ενώ η υποκειμενική ζωή των δρώντων απεικονίζει το πραγματικό αποτέλεσμα της αντικειμενικής δομής. Ως εκ τούτου η υποκειμενική ζωή των δρώντων αποτελεί βασικό κριτήριο αξιολόγησης της αντικειμενικής δομής (Πηγιάκη, 2004:25-26).

Στην αξιολόγηση με ποιοτικό προσανατολισμό η κατανόηση διαδραματίζει κομβικό ρόλο. Σε αυτές τις μελέτες η αναζήτηση «αντιστοιχιών», δηλαδή, «μοτίβων» που με συνέπεια εμφανίζονται σε συγκεκριμένες συνθήκες αποτελεί σημαίνουσα σημασίας ζήτημα. Η επανάληψη των μοτίβων διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση. Ο αξιολογητής, όμως, για να στοιχειοθετήσει τους ισχυρισμούς του πρέπει αφενός να απομονώσει τις φήμες από τις αντιστοιχίες και αφετέρου να συλλέξει επαρκή δεδομένα (Stake, 1995:78).

Όταν κατά την αξιολόγηση υιοθετούνται οι αρχές της ποσοτικής έρευνας, τότε η ανάλυση εστιάζει στην ταξινόμηση, κωδικοποίηση και πινακοποίηση των δεδομένων. Στη συνέχεια και με βάση τα διερευνητικά ερωτήματα ή τις υποθέσεις ακολουθεί η

στατιστική εξέτασή τους (περιγραφική ή/και επαγωγική). Κομβικό ρόλο διαδραματίζει ο εντοπισμός αιτιωδών σχέσεων, καθώς επίσης και η ανάδειξη σχέσεων συνάφειας ή συσχέτισης μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό συγκείμενο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση των σχέσεων μεταξύ πλαισίου, επιδιωκόμενου προγράμματος, δραστηριοτήτων και επιτευγμάτων. Τα στατιστικά ευρήματα εμπρόθετα χρησιμοποιούνται προκειμένου να διατυπωθούν εξηγήσεις ή ισχυρισμοί. Συμβάλλουν όμως και στη νοηματοδότηση των φαινομένων και των σχέσεων που τα πλαισιώνουν. Τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης είναι δυνατόν να συνεισφέρουν υπό προϋποθέσεις είτε στην επέκταση της σχετικής θεωρίας είτε στον έλεγχο θεωρίας (Crowe et al., 2011). Δεν αποκλείεται, μάλιστα, και η δυνατότητα αναστοχασμού.

6. Αναφορά

Η αναφορά έχει ως σκοπό τόσο να γνωστοποιήσει τα ευρήματα της μελέτης όσο και να βοηθήσει τα ακροατήρια να κατανοήσουν την υπό εξέταση περίπτωση. Μέσω της αναφοράς ο αξιολογητής επικοινωνεί με τα ακροατήρια της μελέτης, βελτιώνει τις αναπαραστάσεις τους σε σχέση με την υπό εξέταση περίπτωση, συμβάλλοντας παράλληλα είτε σε βελτίωση των πρακτικών είτε σε αναστοχασμό είτε σε επέκταση της σχετικής θεωρίας (Yin, 2000). Ο επικοινωνιακός ρόλος της αναφοράς αναδεικνύεται όταν απεικονίζει λεπτομερώς το πλαίσιο, τις εισροές, τις διαδικασίες, τα αναμενόμενα και μη αποτελέσματα και τις επιδράσεις της περίπτωσης (Stufflebeam, 2004). Αλλά και η πλουραλιστική παρουσίαση των ευρημάτων αναβαθμίζει αισθητά την επικοινωνία μεταξύ αξιολογητή και συμμετεχόντων (Stake, 1995, Bassegy, 1999). Η αναφορά εμπλουτίζει τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των αναγνωστών και παράλληλα διευκολύνει την πληρέστερη κατανόηση της περίπτωσης.

Το κρίσιμο ερώτημα που αντιμετωπίζει ο αξιολογητής αφορά στον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσει και θα εκθέσει το υλικό, τις περιγραφές και τις ερμηνείες του. Σύμφωνα με τον Stake (1995) η συγκρότηση των κεφαλαίων στη μελέτη περίπτωσης δε συνάδει με την παραδοσιακή ερευνητική δομή. Η μελέτη περίπτωσης δεν είναι ούτε πρόβλημα ούτε υπόθεση. Ως εκ τούτου, η αναφορά στη μελέτη περίπτωσης δεν έχει μία συγκεκριμένη και τυποποιημένη μορφή. Προτείνονται, συνεπώς, διάφορες

μορφές δόμησης. Για παράδειγμα, ο Stake (1995) και ο Basseby (1999) διατείνονται ότι η αναφορά μπορεί να είναι «χρονολογική», «βιογραφική», «μυθιστορηματική». Να εκφράζει την οπτική του αξιολογητή για την περίπτωση ή να περιγράφει κάθε ένα από τα βασικά στοιχεία που συγκροτούν την περίπτωση. Ο Yin (1994) εκτιμά ότι η δομή της αναφοράς μπορεί να είναι «γραμμικό-αναλυτική», «συγκριτική», «χρονολογική», «βασισμένη στη θεωρία», «μη γραμμική» και «ανακόλουθη». Ποια μορφή δόμησης θα επιλέξει τελικά ο αξιολογητής φαίνεται ότι εξαρτάται σημαντικά από το ποια είναι τα βασικά ακροατήρια. Οι ομάδες που επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την αναφορά είναι πολλές και διαφορετικές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι πολιτικοί, οι επαγγελματίες, οι νέοι ερευνητές και οι χρηματοδότες. Κάθε ακροατήριο έχει τις δικές του ανάγκες και προσδοκίες, με αποτέλεσμα μια και μόνο αναφορά να αδυνατεί να τους ικανοποιήσει όλους. Ο αξιολογητής αναπόφευκτα οδηγείται στη συγγραφή περισσότερων αναφορών.

Βέβαια, οι αποφάσεις που καλείται να λάβει ο αξιολογητής δεν αφορούν μόνο στη δόμηση της αναφοράς. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι αποφάσεις που αναφέρονται (Yin, 1994, Basseby, 1999): α) στο χρόνο κατά τον οποίο πρέπει να ξεκινήσει η σύνθεση της αναφοράς. Πολλοί προτείνουν ως καταλληλότερο χρόνο τα πρώτα στάδια της ανάλυσης, β) σε ποιους θα απευθύνεται. Ο εντοπισμός των βασικών ακροατηρίων καλό είναι να λάβει χώρα από την έναρξη της μελέτης, γ) την ταυτότητα της περίπτωσης. Συνήθως επιλέγεται η ανωνυμία τόσο της περίπτωσης όσο και των ατόμων, και δ) την ποιότητα της μελέτης. Πολλοί θεωρούν απαραίτητη την ενημέρωση των αναγνωστών αναφορικά με το σκοπό, τη μεθοδολογία και τις ερωτήσεις της αξιολόγησης. Προτρέπουν, επίσης, τον αξιολογητή να εργαστεί με τρόπο έτσι ώστε οι διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων να είναι εποπτεύσιμες και από άλλους, παρέχοντάς τους όσο το δυνατόν πληρέστερη και σαφή πληροφόρηση.

7. Μεταξιολόγηση

Ένα κρίσιμο ερώτημα που πολύ συχνά τίθεται είτε από τον αξιολογητή είτε από τους συμμετέχοντες αφορά στην ευόδωση της μελέτης. Πότε η αξιολόγηση θεωρείται επιτυχής; Ο Scriven από τη δεκαετία του 1960 εισήγαγε την έννοια της

μεταξιολόγησης (meta-evaluation) ως τη διαδικασία που εξετάζει την ποιότητα της ίδιας της αξιολόγησης (Stake, 2004:180, Ashworth et. al., 2004:195-196). Ο αξιολογητής αλλά και οι βασικοί συμμετέχοντες θέλουν να γνωρίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μελέτης. Θέλουν να γνωρίζουν, δηλαδή, εάν η αξιολόγηση υλοποιήθηκε υπό τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις. Η αγωνία ή ανησυχία που εκδηλώνεται είναι δικαιολογημένη αν αναλογιστούμε πως στη βάση των ευρημάτων της αξιολόγησης εδράζεται η λήψη σημαντικών και συχνά κρίσιμων αποφάσεων. Η μεταξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία έχει πολλά από τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν συνολικότερα το αξιολογικό εγχείρημα, όπως σκοπό, μεθοδολογία, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αναφορά και άλλα συναφή (Joint Committee, 1994:186-187, Δημητρόπουλος, 1999, Stufflebeam, 2000, Knox, 2002:225).

Τα βασικά κριτήρια αποτίμησης της μεταξιολόγησης, στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης, θεωρούνται η σημαντικότητα της περίπτωσης, ο επαρκής σχεδιασμός, η επιλογή κατάλληλης μεθοδολογίας, η συλλογή πληθώρας δεδομένων, η παροχή εναλλακτικών ερμηνειών, η επικοινωνία με τους δρώντες και τους αναγνώστες, καθώς επίσης και η διαχείριση πρακτικών θεμάτων. Πιο αναλυτικά, η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων θεωρείται επιτυχής όταν: α) ο αξιολογητής έχει καθοριστικό ρόλο στον ορισμό τόσο της περίπτωσης όσο και των ορίων της μελέτης, β) η περίπτωση διεγείρει το δημόσιο ενδιαφέρον ή είναι ασυνήθιστη, γ) τα υπό εξέταση θέματα είναι σημαντικά θεωρητικά, πολιτικά και πρακτικά, δ) αξιοποιείται κατάλληλη μεθοδολογία και διασφαλίζεται η ποιότητα της μελέτης ως ερευνητικής διαδικασίας, ε) τα υπό εξέταση θέματα-ερωτήσεις καθορίζουν στο μεγαλύτερο βαθμό τη συλλογή όσο τον δυνατόν περισσότερων δεδομένων από πηγές διαφορετικών αντιλήψεων, στ) ο αξιολογητής κερδίζει την εμπιστοσύνη των δρώντων, σέβεται την ιδιωτικότητα και την αυτονομία τους, περιορίζοντας τις προκαταλήψεις του, ζ) το περιεχόμενο, η σαφήνεια και το ύφος της αναφοράς ελκύει το ενδιαφέρον των αναγνωστών, διευκολύνει την επικοινωνία και τους παρέχει επαρκή στοιχεία προκειμένου να αποτιμήσουν την αξία της μελέτης, και η) ο αξιολογητής αποφασίζει πότε ολοκληρώνεται η μελέτη και όχι άλλοι (Yin, 1994:147-152, Stake, 1995:131-136).

8. Γενίκευση

Μολονότι η αξιοποίηση της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής στην αξιολόγηση προγραμμάτων αυξάνει καθώς τα πλεονεκτήματά της αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο, κάποιοι την αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό. Η κριτική (Yin, 1994:9-11, Flyvbjerg, 2006, Crowe et al., 2011) που της ασκούν εστιάζει κατά κύριο λόγο στην έλλειψη επιστημονικής αυστηρότητας, την εισροή μεροληψιών, τη μη δίκαιη αναφορά των ευρημάτων, το χρονοβόρα χαρακτήρα της, την ιδιαίτερα δύσκολη εφαρμογή της και την αδυναμία ελέγχου των ικανοτήτων του αξιολογητή. Η βασικότερη ένσταση που προβάλλεται, όμως, εστιάζει στην ελλιπή ή περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης (Anisimova & Thomson, 2012). Στις κοινωνικές επιστήμες τυγχάνει ευρείας αναγνώρισης η στατιστική γενίκευση που αποτελεί μια πρόταση που αφορά στον πληθυσμό βάσει των δεδομένων που συλλέγονται από ένα δείγμα του. Η αυξημένη αποδοχή της απορρέει κυρίως από την αξιοποίηση τυποποιημένων διαδικασιών που προσδιορίζουν τα επίπεδα εμπιστοσύνης (Martin, 2008).

Μολονότι μια περίπτωση ενδέχεται να αποτελεί «τυπική απεικόνιση» πολλών άλλων περιπτώσεων, είναι προφανές πως δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των περιπτώσεων. Η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί δημοσκοπική ή δειγματοληπτική έρευνα και δε διεξάγεται προκειμένου να κατανοηθούν όλες οι αντίστοιχες περιπτώσεις. Συνεπώς, δεν αποτελεί την ενδεδειγμένη ερευνητική στρατηγική όταν ο αξιολογητής έχει πρόθεση τη γενίκευση των συμπερασμάτων του. Άλλες ερευνητικές στρατηγικές το επιτυγχάνουν καλύτερα. Κάποιοι ερευνητές, ωστόσο, επιχειρώντας να υπερκεράσουν την παραπάνω κριτική και παράλληλα να δώσουν εναλλακτικές διεξόδους στη σχετική συζήτηση εισάγουν τις έννοιες της «αναλυτικής» και της «νατουραλιστικής» γενίκευσης.

Ο Yin (1994:30-31), ο οποίος εκτιμά ότι στη μελέτη περίπτωσης δεν είναι εφικτή η στατιστική γενίκευση και αυτό γιατί η περίπτωση ούτε είναι δείγμα ούτε επιλέγεται για το σκοπό αυτό, κάνει λόγο για «αναλυτική» γενίκευση. Αν ο αξιολογητής εξετάσει δυο ή περισσότερες περιπτώσεις που βασίζονται στην ίδια θεωρία και τα εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη θεωρία και όχι ανταγωνιστικές, τότε θεωρεί ότι είναι εφικτές αξιώσεις επανάληψης.

Ο Stake (1995:85-87) αναφέρεται στη «νατουραλιστική γενίκευση». Φρονεί πως όταν τα άτομα τροφοδοτηθούν με προφορικές αφηγήσεις και ισχυρισμούς που τις ενσωματώνουν στις προηγούμενες γενικεύσεις τους, τότε ως αποτέλεσμα προκύπτει είτε η ενίσχυση της εγκυρότητας των αρχικών γενικεύσεών τους είτε μερική ή ολική τροποποίησή τους. Η νατουραλιστική γενίκευση αφορά στην παροχή νέων εισροών στις υποκειμενικές γενικεύσεις των ατόμων. Η νατουραλιστική γενίκευση ενδεχομένως μπορεί να γίνει αντιληπτή και ως μια πληρέστερη μορφή κατανόησης που όμως παραμένει ιδιωτική ή ακόμα και ανέκφραστη. Είναι προφανές πως ο αξιολογητής επωμίζεται σημαντικές ευθύνες. Καλείται να τροφοδοτήσει τους αναγνώστες με υψηλής ποιότητας δευτερεύουσες εμπειρίες (πχ. προφορικές αφηγήσεις ή/και ισχυρισμούς) δίνοντας έμφαση κατά κύριο λόγο στο χώρο, το χρόνο και τους ανθρώπους.

9. Ρόλος αξιολογητή

Ο αξιολογητής, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε ερευνητικό εγχείρημα, οικειοποιείται έναν ρόλο που σε σημαντικό βαθμό προδιαγράφει τον τρόπο λειτουργίας, τις προτεραιότητες και το είδος των σχέσεων που θα αναπτύξει. Στη μελέτη περίπτωσης ο αξιολογητής συνήθως λειτουργεί ως εκπαιδευτικός, ειδικός, υπερασπιστής, κριτικός φίλος, βιογράφος και ερμηνευτής¹ (Stake, 1995:93, Cousins, 2003). Ποιον από τους παραπάνω ρόλους θα επιλέξει φαίνεται ότι εξαρτάται από το βαθμό της προσωπικής του εμπλοκής στις δραστηριότητες της περίπτωσης, τις προσδοκίες που έχει από τον εαυτό του, το είδος των ερμηνειών που συνάδουν με το ταλέντο και τις ικανότητές του, τις προϋποθέσεις πρόσβασης στο πεδίο και φυσικά το είδος της μελέτης. Ο κάθε ρόλος εισάγει τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στην αξιολόγηση.

Ο ρόλος του αξιολογητή συνδέεται στενά και με πολιτικά, προσωπικά και δεοντολογικά ζητήματα (Morris, 2003, Πηγιάκη, 2004). Σε πολιτικό επίπεδο ίσως κάποιοι θελήσουν να εμποδίσουν ή να χειραγωγήσουν την αξιολόγηση φοβούμενοι τους κινδύνους που η απρόσκλητη και μη ελεγχόμενη μελέτη προκαλέσει τόσο στην εξουσία τους όσο και στην «έξωθεν καλή μαρτυρία» του χώρου ευθύνης τους. Στις δημοκρατικές κοινωνίες ο αξιολογητής έχει το δικαίωμα και την ελευθερία να θέτει

ερωτήματα, να δίνει και να λαμβάνει πληροφορίες, να εκφράζει ιδέες, να κριτικάρει τις ιδέες άλλων και να δημοσιοποιεί τα ευρήματα των μελετών του.

Σε προσωπικό επίπεδο ενδέχεται κάποια άτομα να αντιμετωπίσουν εχθρικά ή να θελήσουν να χειραγωγήσουν τη μελέτη φοβούμενοι αφενός τον κίνδυνο της έκθεσής τους στους φορείς εξουσίας και στους συναδέλφους τους και αφετέρου την πρόκληση ρηγμάτων στην κοινωνική θέση, την επαγγελματική πορεία ακόμα και στα συναισθήματά τους.

Σε δεοντολογικό επίπεδο πρέπει ο αξιολογητής να αντιμετωπίσει τα παραπάνω με υπευθυνότητα, αναλαμβάνοντας την υποχρέωση να προστατέψει την ιδιωτικότητα, ανωνυμία, αυτονομία, ακεραιότητα και αξιοπρέπεια των ανθρώπων. Να σεβαστεί τα δικαιώματα και τα συμφέροντα τους. Να ζητήσει την άδειά τους πριν προχωρήσει στη συλλογή, τη χρήση και την όποια δημοσιοποίηση των δεδομένων. Να συλλέξει, να αναλύσει τα δεδομένα και φυσικά να αναφέρει τα ευρήματα χωρίς προκαταλήψεις, με ειλικρίνεια και με σεβασμό στην αλήθεια. Αν και η ύπαρξη ενός «προστάτη» της έρευνας, που συνήθως βρίσκεται σε υψηλές διοικητικές θέσεις, του διασφαλίζει την πρόσβαση στο πεδίο, η εξασφάλιση αυθεντικών και ειλικρινών δεδομένων καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσει τον εαυτό του. Καλό είναι να εξηγήσει την παρουσία, τις προθέσεις και την ανάγκη διεξαγωγής της μελέτης. Να πλησιάσει με σεβασμό τους δρώντες (Shaw, 1999), κερδίζοντας την αποδοχή, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη τους (Stake, 1995, Πηγιάκη, 2004).

Καθένα από τα παραπάνω πολιτικά, προσωπικά και δεοντολογικά ζητήματα που υπεισέρχονται στη μελέτη χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας και προσοχής. Δεν μπορούμε ωστόσο να επεκταθούμε περισσότερο. Σημειώνουμε, όμως, πως η αντιμετώπισή τους αποτελεί κομβικής σημασίας παράγοντα που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την υλοποίηση της μελέτης όσο και την ποιότητά της.

10. Επίλογος

Οι πόροι που επενδύονται στην αξιολόγηση είναι συνήθως περιορισμένοι με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να εστιάζουν κάθε φορά την προσοχή τους σε συγκεκριμένα θέματα. Δυστυχώς, η αξιολόγηση δε δίνει απαντήσεις σε κάθε πιθανή

ερώτηση, αλλά σε αυτές που έχουν τεθεί προς εξέταση και που ο αριθμός τους είναι συνήθως περιορισμένος. Συνεπώς, η υλοποίηση μίας και μόνο μελέτης είναι εξαιρετικά δύσκολο αν όχι αδύνατο να αποτιμήσει, να παρουσιάσει, να περιγράψει ή να αφηγηθεί τη συνολικότερη «ιστορία» μιας περίπτωσης.

Όταν όμως στο σχεδιασμό του προγράμματος προβλέπεται αξιολόγηση και μάλιστα ανά τακτά διαστήματα και παράλληλα αποσαφηνίζονται εκ των προτέρων ο σκοπός και σε σημαντικό βαθμό οι ερωτήσεις της, τότε οι συμμετέχοντες μπορούν να έχουν μια ολοένα αυξανόμενη κατόπτευση της πορείας του προγράμματος. Τα ευρήματα κάθε μελέτης τροφοδοτούνται από τα ευρήματα των προηγούμενων αξιολογήσεων και τροφοδοτούν τα αποτελέσματα των μελλοντικών. Συνεπώς, ο αξιολογητής πρέπει να γνωρίζει ότι δε χρειάζεται να αφηγηθεί το σύνολο της ιστορίας σε ένα αυτοτελές επεισόδιο. Το παζλ θα σχηματιστεί σταδιακά.

Σημειώσεις

1 Ο Stake (1995:95-102) διατείνεται ότι ο ρόλος του ερμηνευτή είναι ο βασικότερος. Ο ερμηνευτής είναι αυτός που αναλαμβάνει τη διευκρίνιση, την αποσαφήνιση και την σε βάθος εισχώρηση στις περιγραφές και τις ποικίλες ερμηνείες που συλλέγει, έτσι ώστε αφού τις επεξεργαστεί βασιζόμενος στις δικές του εννοιολογήσεις, να τις παραδώσει εμπλουτισμένες στα ακροατήρια. Με άλλα λόγια, ο ερμηνευτής προσφέρει στους αναγνώστες υλικό για να προβούν εκείνοι στις δικές τους ερμηνείες. Είναι προφανές πως ο ρόλος του ερμηνευτή αντλεί πολύτιμη βοήθεια από τον κονστрукτιβισμό. Ο αξιολογητής-ερμηνευτής γνωρίζει ότι οι ερμηνείες δεν είναι μεταξύ τους ισότιμες. Κάποιες είναι καλύτερες από τις άλλες, καθώς η αξία τους εξαρτάται από την αξιοπιστία και τη χρησιμότητά τους.

Βιβλιογραφία

- Anisimova, T. & Thomson, S.B. Using multi-method research methodologies for more informed decision making. JOAAG, 2012, Vol. 7. No.1, σελ. 96-104.
- Ashworth A., Cebulla A., Greenberg D. & Walker R., Meta-evaluation: Discovering What Works Best in Welfare Provision. Evaluation, τεύχος 10(2), 2004, σελ. 193–216.
- Burton, F., The Visibility of Mathematics to Educators in Pre-school Settings: Case study methodology with mixed methods, Contemporary Approaches to Research in Mathematics, Science, Health and Environmental Education, 2013
- Bassey M., Case study research in educational settings, Open University press, Buckingham, 1999.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K., Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008.
- Cousins J., Utilization Effects of Participatory Evaluation. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. (ED), International handbook of educational Evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2003, σελ. 245-268.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. and Sheikh, A., The case study approach, BMC Medical Research Methodology, 2011
- Δημητρόπουλος Ε., Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Γρηγόρης, Αθήνα, 1999.
- Easton, G., Critical realism in case study research, Industrial Marketing Management 39, 2010, σελ. 118–128.
- Flyvbjerg, B., Five Misunderstandings About Case-Study Research, Qualitative Inquiry, vol. 12, no. 2, 2006, pp. 219-245.
- Hancock, D. & Algozzine, B., Doing case study research, Teachers College, Columbia University, New York, 2014.
- Ιωσηφίδης Θ., Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Κριτική Αθήνα, 2008.
- Knox A., Evaluation for Continuing Education: A Comprehensive guide to success, Jossey-Bass, San Francisco, 2002.
- Μαγγόπουλος Γ., Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 2011.
- Martin O., Η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- Mertens D., Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2009.

- Morris M., Ethical considerations in Evaluation. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. (ED), International handbook of educational Evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2003, σελ. 303-327.
- Πηγιάκη Π., Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα, Γρηγόρη, Αθήνα, 2004.
- Robson C, Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές, Gutenberg, Αθήνα, 2007.
- Shaw I., Qualitative evaluation, Sage, London, 1999.
- Stake R., The art of case study research, Sage, London, 1995.
- Stake R., Standard-Based and Responsive Evaluation, Sage, London, 2004.
- Stufflebeam D., The Methodology of Metaevaluation. In Stufflebeam D., Madaus G., Kellaghan T. (Ed), Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2000, σελ. 457-472.
- Stufflebeam D., Evaluation Models, Jossey-Bass, San Francisco, 2001.
- Stufflebeam D., The 21st-Century CIPP Model: Origins, Development, and Use. In, Alkin M., (Ed), Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences, Sage, London, 2004, σελ. 245-266.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs (2nd Ed.). Sage, California, 1994.
- Yin R., Case study research, Sage, London, 1994.
- Yin R., Case Study Evaluations: A Decade of Progress. In Stufflebeam D., Madaus G., Kellaghan T. (Ed), Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2000, σελ. 185-194.
- Yin, R., Case Study Research: Design and Methods, Sage Publications, California, 2009. Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», Journal of Preventive Medicine, issue 27(2), 1998, pag. 238–245.