

## Ewaluacja konstruktywistyczna – zastosowanie, mocne strony i ograniczenia podejścia. Na przykładzie ewaluacji programu Bardzo Młoda Kultura

Andrzej Stawicki

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej\*

**Streszczenie:** Praca zawiera opis doświadczeń uzyskanych podczas ewaluacji programu Bardzo Młoda Kultura (BMK). Bardzo Młoda Kultura to innowacyjny program, którego głównym celem jest wzmocnienie organizacji działających w obszarze edukacji kulturalnej i stworzenie transsektorowej sieci podmiotów współpracujących w tej dziedzinie. Długookresowym celem programu było kształtowanie u młodych ludzi otwartych postaw, tolerancji i umiejętności krytycznego uczestnictwa w kulturze. Innowacja programu polega na sposobie, w jaki był on zarządzany. Autorem programu jest prof. Marek Krajewski z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Program miał zasięg ogólnokrajowy i został przeprowadzony na poziomie regionalnym. Koordynatorem programu było Narodowe Centrum Kultury oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Program działał na trzech poziomach: centralnym, regionalnym i lokalnym, i na każdym z nich przewidziano przeprowadzenie badania ewaluacyjnego. Niniejszy artykuł odnosi się do regionalnej części programu BMK przeprowadzonej w województwie lubelskim. W badaniu ewaluacyjnym zastosowano triangulację zarówno metod jakościowych, jak i ilościowych, aby lepiej uchwycić wartość programu z perspektywy różnych zainteresowanych stron. Zastosowano metodę oceny opartą na teorii programu z dominacją metod jakościowych. Ocena była ciągła i miała służyć jako mechanizm uczenia się podczas wdrażania programu. Problemem w ocenie programu była niemożność zmierzenia długoterminowych rezultatów. Na przykład trudno było wyrazić wartość kapitału społecznego i kulturalnego, które były wzmocnione w wyniku programu. W świetle takich długoterminowych celów ocena oparta była na zmiennych krótkoterminowych, takich jak samoocena kompetencji nabytych przez uczestników programu oraz ocena jakości współpracy w ramach powstałej sieci współpracy. W artykule zostaną przedstawione rozwiązania w zakresie mierzenia wyników programu realizowanego w dziedzinie kultury oraz propozycja pomiaru długoterminowych wyników w oparciu o istniejące banki danych z różnych badań społecznych. W badaniach zastosowano konstruktywistyczne podejście do ewaluacji. Zdobyte doświadczenie pozwala na sformułowanie wniosków dotyczących mocnych stron oraz ograniczeń tego podejścia.

**Słowa kluczowe:** ewaluacja czwartej generacji, edukacja kulturowa, triangulacja.

### Przedmiot ewaluacji – charakterystyka programu Bardzo Młoda Kultura

**P**rzedmiotem analizy w niniejszym tekście jest program Bardzo Młoda Kultura. Głównym organizatorem programu jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jest to trzyletni program, który został podzielony na roczne cykle realizacji. Po każdym roku następowała ewaluacja osiągniętych rezultatów w celu wyciągnięcia wniosków co do dalszych działań. Miało to umożliwić dostosowanie działań do lokalnego kontekstu, w tym potrzeb i oczekiwań konkretnych odbiorców.

---

\* Instytut Socjologii; andrzej.stawicki@poczta.umcs.lublin.pl

Bardzo Młoda Kultura jest to program skierowany między innymi do podmiotów zajmujących się edukacją kulturową w Polsce oraz młodych odbiorców ich usług. Program jest złożony i można wyodrębnić wielu jego interesariuszy. Między innymi ze względu na ten fakt zdecydowano się na zastosowanie konstruktywistycznego podejścia do ewaluacji (ewaluację czwartej generacji). Celem było uchwycenie różnych punktów widzenia i na ich podstawie stwierdzenie użyteczności programu. W związku z brakiem możliwości pomiaru efektów długoterminowych programu przyjęto założenie, że o jego użyteczności wnioskować należy na podstawie postrzegania jego efektów bezpośrednich przez głównych interesariuszy.

Wśród interesariuszy programu należy wymienić przede wszystkim młodzież i dzieci, do których skierowane są działania związane z edukacją kulturową, ale także ich rodziców, przedstawicieli podmiotów zajmujących się edukacją kulturową (przede wszystkim chodzi o przedstawicieli sektora pozarządowego, szkolnictwa oraz instytucji kultury), przedstawicieli lokalnych władz oraz ogółem społeczności lokalnych.

Wśród głównych celów programu należy wymienić:

- Propagowanie nowoczesnych form edukacji kulturowej oraz świadomości, iż stanowi ona jedno z najważniejszych narzędzi budowania demokratycznego społeczeństwa opartego na otwartości, tolerancji i solidarności, a przy tym wspierającego twórczy eksperyment i propagującego egalitarne formy życia zbiorowego.
- Poszerzenie zakresu osób, które mogą uczestniczyć w różnych formach edukacji kulturowej, w tym umożliwianie egalitarnego udziału w nich dzieci i młodzieży.
- Wzmacnianie wiedzy, umiejętności i kompetencji osób, które zajmują się edukacją kulturową w Polsce, w tym nauczycieli, osób zatrudnionych w instytucjach kultury i tych działających w organizacjach pozarządowych.
- Stwarzanie okazji do współdziałania osób zajmujących się edukacją kulturową, a reprezentujących sferę edukacji i kultury, a także kreowanie organizacyjnych, finansowych i merytorycznych podstaw tego rodzaju współpracy.
- Prowadzenie działań popularyzujących znaczenie, rolę i doniosłość edukacji kulturowej wśród osób odpowiedzialnych za lokalne polityki społeczne i kulturalne, rodziców i prawnych opiekunów dzieci i młodzieży.
- Identyfikowanie lokalnych potencjałów, których wykorzystanie wzmacnia edukację kulturową, a także rozpoznawanie przeszkód i barier dla jej rozwijania w regionie.
- Propagowanie zwyczaju prowadzenia wieloletnich programów edukacyjnych w regionach, w tym wzmacnianie świadomości, iż efektywne działania z zakresu edukacji kulturowej powinny mieć systematyczny i długotrwały charakter, by przynosić pożądane rezultaty.

W związku z tak szeroko zakreślonym zakresem oddziaływania programu istotne staje się odpowiednie nim zarządzanie oraz bieżące monitorowanie osiągniętych rezultatów. Program wymagał również opracowania złożonych narzędzi ewaluacyjnych. Wśród przyjętych zasad zarządzania programem należy wskazać:

1. Systemowa oddolność – zgodnie z nią rozwiązania wspierające edukację kulturową powinny być tworzone przez samych edukatorów i animatorów oraz należy ich poszukiwać w trakcie codziennych praktyk edukacyjnych, a dopiero potem agregować na poziomie regionalnym i ogólnopolskim.
2. Samopowielanie efektów – program nie był nastawiony na jednorazowe działania, ale raczej na budowanie trwałych koalicji współdziałania; ma sprzyjać poznawaniu się, wymianie doświadczeń i współpracy.
3. Globalność – operatorzy Programu działają przede wszystkim w swoich województwach, ale jednym z ich zobowiązań jest współpraca polegająca na wymienianiu się informacjami, wspólnym rozwiązywaniu problemów, przed którymi stają, dzieleniu się innowacyjnymi modelami działań edukacyjnych.

4. Międzysektorowość – ważne było, by wzmocnić istniejące mosty pomiędzy sferą kultury i oświaty oraz budować nowe połączenia pomiędzy nimi, ale też i innymi sferami życia, w taki sposób, by wykorzystując potencjał każdej z nich, szukać wspólnie metod zwiększania kompetencji, które pozwalają jednostkom w pełni uczestniczyć w kulturze, a poprzez to w życiu społecznym.

Realizacja programu przebiegała według schematu:

- Diagnoza.
- Działania informacyjne.
- Działania edukacyjne dla zrekrutowanych uczestników spośród przedstawicieli sektora edukacji kulturowej (uczestnictwo w szkoleniach było warunkiem uczestnictwa w konkursie grantowym).
- Organizacja konkursu grantowego przez regionalnych operatorów programu.
- Organizacja mikroprojektów z zakresu edukacji kulturalnej dla młodzieży.
- Ewaluacja wszystkich wymienionych działań podejmowanych w ramach przedsięwzięcia, w tym ewaluacja diagnozy.

Pierwszym krokiem podjętym w ramach realizacji projektu była diagnoza stanu edukacji kulturowej w Polsce. W celu zapewnienia jak najdokładniejszego opisu oraz uchwycenia specyfiki poszczególnych regionów (w Polsce ma to bardzo duże znaczenia, gdyż ciągle podkreśla się istnienie tzw. Polski A i B), diagnozy realizowano w podziale na poszczególne województwa. Każdy z operatorów regionalnych posiadał w swoim zespole badaczy odpowiedzialnych za działania diagnostyczne i ewaluacyjne. Na podstawie diagnozy projektowano główne działania – od wyboru tematyki warsztatów w odpowiedzi na zdiagnozowane potrzeby i deficyty po dobór uczestników do konkursu grantowego.

Działania diagnostyczne wykazały istniejące podziały na wieś – miasto oraz duże zapóźnienia regionu w stosunku do centrum województwa, czyli miasta Lublin. Poza tym określono bariery współpracy istniejące między przedstawicielami różnych sektorów, które najogólniej można określić jako deficyty pomostowego kapitału społecznego (Putnam, 1995). Dialogiczne czy też konstruktywistyczne podejście do realizacji badań (Guba, Lincoln, 1989) pojawiło się nie tylko na etapie ewaluacji, ale także podczas diagnozy, która była jej nieodłączną częścią. W zdecydowanej większości bazowała ona na jakościowych metodach badawczych (wywiady grupowe, indywidualne wywiady na wpuł ustrukturyzowane), przy użyciu których starano się poznać główne bariery rozwoju edukacji kulturowej z perspektywy praktyków. Wniosków o charakterze uogólniającym starano się dostarczyć przez triangulację metod ilościowych i jakościowych. Zrealizowano w tym celu badanie techniką ankiety elektronicznej (CAWI), jednak poziom wskaźnika *respons rate* nie umożliwił ekstrapolacji wyników na całą populację. W związku z tym słabość metod ilościowych kompensowano za pomocą dużej liczby przeprowadzonych wywiadów indywidualnych i grupowych (zrealizowano około 30 wywiadów IDI i FGI). Również podczas ewaluacji triangulowano różne techniki i metody badawcze – realizowano ankiety, wywiady pogłębione oraz obserwacje podczas głównych działań w projekcie.

Kolejnym po diagnozie etapem projektu były spotkania informacyjne realizowane w poszczególnych powiatach województwa. Starano się dotrzeć do jak najszerszego grona potencjalnych uczestników programu. Przy okazji spotkań realizowano badania techniką obserwacji oraz ankiety audytoryjnej. W tym przypadku starano się określić, jakich podmiotów brakowało podczas spotkań – czyli kogo działania projektowe pomijają, a także starano się konsultować cele programu tak, aby maksymalnie dostosować go do potrzeb odbiorców. Po realizacji cyklu spotkań informacyjnych odbyła się rekrutacja uczestników do programu, czyli przedstawicieli różnych sektorów, którzy zajmują się edukacją kulturową. Wyłonione jednostki przechodziły cykl szkoleń z zakresu kompetencji, których deficyty określono na etapie badania diagnostycznego. Osoby, które odbyły cykl szkoleń, w kolejnym etapie projektu przygotowywały mikroprojekt, który mógł zyskać dofinansowanie w ramach konkursu grantowego. Ostatnim etapem projektu była realizacja mikroprojektów

skierowanych przede wszystkim do młodzieży i dzieci. Jak już wspomniano, na każdym etapie realizowane były badania ewaluacyjne kończące się spotkaniem z różnymi interesariuszami, podczas których wspólnie wypracowywano stanowisko wobec wyłonionego w toku badań stanu rzeczy. Analogiczne działania zostały zrealizowane w każdym regionie Polski. Poza tym operatorzy programów regionalnych spotykali się na ogólnopolskich zjazdach, podczas których wymieniano się dobrymi praktykami, co przyczyniało się do realizacji założenia o globalności i organizacyjnym uczeniu się w toku działań.

Ze względu na wielość założonych rezultatów programu konieczne było odpowiednie dostosowanie narzędzi badawczych. Program ewaluowano na trzech poziomach. Na poziomie ogólnopolskim ewaluacji dokonywało Narodowe Centrum Kultury, natomiast na poziomie regionalnym – regionalni operatorzy programu z pomocą zespołów badawczych. Na poziomie lokalnym za ewaluację mikroprojektów odpowiadali ich realizatorzy ze wsparciem regionalnego operatora. W przypadku dwóch ostatnich poziomów ewaluacja miała charakter autoewaluacji i nastawiona była w większym stopniu na uczenie się a nie wyłącznie na pomiar rezultatów.

### **Teoria programu Bardzo Młoda Kultura**

W badaniach ewaluacyjnych starano się połączyć perspektywę konstruktywistyczną z podejściem bazującym na teorii programu. Wśród założeń, na których opiera się teoria programu, należy wskazać następujące związki przyczynowo-skutkowe:

- Poziom tolerancyjności oraz otwartości społeczeństwa w dużym stopniu zależy od poziomu edukacji kulturowej.
- Poziom edukacji kulturowej zdeterminowany jest przez poziom współpracy pomiędzy różnymi podmiotami działającymi w tym polu (w szczególności ważna jest współpraca pomiędzy sektorem kultury a szkolnictwem).
- Przyczyną niskiego poziomu edukacji kulturowej jest niewystraszający poziom kompetencji posiadanych przez przedstawicieli podmiotów zajmujących się edukacją kulturową.
- Przyczyną niskiego zainteresowania edukacją kulturową jest niewystraszająca świadomość jej znaczenia w społeczeństwie.

W związku z tak przedstawioną diagnozą sytuacji przyjęto, że kluczem do rozwiązania problemu niskiego poziomu otwartości społeczeństwa będzie rozwój edukacji kulturowej poprzez wzmocnienie kompetencji edukatorów, wzmocnienie kapitału społecznego podmiotów zajmujących się edukacją kulturową oraz promocja znaczenia edukacji kulturowej poprzez organizację wydarzeń towarzyszących projektowi Bardzo Młoda Kultura, skupiających uwagę całych społeczności.

Wśród głównych rezultatów projektu należy wskazać wyższy poziom kompetencji edukatorów, poziom współpracy (sieć współpracy międzysektorowej na rzecz edukacji kulturowej), wzrost świadomości znaczenia edukacji kulturowej oraz w dłuższej perspektywie wzrost otwartości i tolerancyjności polskiego społeczeństwa oraz większą ilość i wyższą jakość działań o charakterze edukacyjnym dla dzieci i młodzieży.

Z różnych przyczyn nie wszystkie rezultaty zostały poddane ewaluacji. Przede wszystkim na obecnym etapie nie da się ocenić wpływu programu na otwartość i tolerancyjność społeczeństwa. Będzie to możliwe w kilkuletniej perspektywie w oparciu o wskaźniki, które zostaną zaprezentowane w dalszej części tekstu. Innym niedającym się zmierzyć rezultatem jest świadomość znaczenia edukacji kulturowej. Wnioski o osiągnięciu tego rezultatu zostały wyciągnięte na podstawie opinii realizatorów projektów grantowych w programie oraz na podstawie obserwacji wydarzeń towarzyszących działaniom w projekcie. Przykładowo o zwiększeniu świadomości znaczenia edukacji kulturowej w społeczności wnioskowano na podstawie obecności podczas wydarzeń towarzyszących projektów przedstawicieli różnych grup interesariuszy, w tym rodziców, przedstawicieli samorządów, młodzieży itd. O kapitale społecznym podmiotów wnioskowano na podstawie oceny jakości współpracy w ramach projektów grantowych, w których wymagano zawiązania

partnerstwa międzysektorowego. Poza tym badano opinie na temat współpracy z osobami poznanymi podczas działań w projekcie (m.in. podczas warsztatów) oraz pytano interesariuszy o trwałość nawiązanych relacji i perspektywę ich rozwoju.

### Propozycja wskaźników pomiaru efektów długoterminowych

Jak wcześniej wspomniano, program ewaluowany był z perspektywy krótkoterminowych rezultatów. W przypadku kryterium trwałości starano się ocenić program na podstawie obserwacji oraz opinii zaangażowanych podmiotów. Pytano, na ile wyłonione w toku konkursu projekty mają szansę na kontynuację oraz na ile nawiązane partnerstwo ma szansę przetrwania i rozwoju. Długoterminowe rezultaty, takie jak świadomość znaczenia edukacji kulturowej oraz otwartość i tolerancyjność społeczeństwa nie zostały w ramach programu poddane pomiarowi. W przypadku oceny otwartości i tolerancyjności możliwe jest porównywanie, na ile zmieniają się wartości wskaźników, które gromadzone są w badaniach takich, jak European Social Survey oraz World Value Survey. Na podstawie dostępnych danych zbudowano indeksy otwartości społecznej, które w długiej perspektywie, bez zaangażowania dużych kosztów, mogą zostać wykorzystane do ewaluacji podobnych przedsięwzięć. Zmienna, która została określona jako otwartość i tolerancyjność społeczeństwa, może zostać poddana pomiarowi na podstawie poniższych wskaźników:

#### 1. Indeks zaufania

- Czy Pana/i zdaniem większości osób można zaufać, czy w relacjach z innymi nie można być zbyt ostrożnym?
- Czy Pana/i zdaniem większość ludzi próbuje wykorzystać innych, czy stara się być uczciwym?
- Czy Pana/i zdaniem w większości przypadków ludzie są pomocni, czy w większości dbają tylko o siebie?

#### 2. Indeks postaw wobec imigrantów

*Czy zgadza się Pan/i z poniższymi stwierdzeniami:*

- Należy pozwolić przybyć i żyć w moim kraju wielu / kilku imigrantom tej samej rasy / grupy etnicznej, co większość.
- Należy pozwolić przybyć i żyć w moim kraju wielu / kilku imigrantom z różnych ras / grup etnicznych od większości.
- Należy pozwolić przybyć i żyć w moim kraju wielu / kilku imigrantom z biedniejszych krajów spoza Europy.
- Imigracja jest dobra dla gospodarki kraju.
- Życie kulturalne kraju jest wzbogacone przez imigrantów.
- Imigranci czynią kraj gorszym/lepszym miejscem do życia.
- Rząd powinien pozytywnie oceniać wnioski o status uchodźcy

#### 3. Indeks dyskryminacji

*Dyskryminacja ze względu na:*

- narodowość,
- wyznanie,
- język,
- grupę etniczną,
- wiek,
- płeć,
- orientację seksualną,
- niepełnosprawność.

Zestaw wskaźników nie jest wyczerpujący, jednak jego zaletą jest dostępność oraz reprezentatywność, w tym możliwość dokonania porównań międzynarodowych.

### Organizacyjne uczenie się w toku realizacji projektu – nieco inne spojrzenie na funkcję ewaluacji

Ewaluacja w projekcie BMK pomyślana została zgodnie z założeniami konstruktywistycznego podejścia jako „zaproszenie różnych grup interesariuszy do współtworzenia jakości”. Zespół badawczy pozostawał w ścisłej współpracy z operatorem programu, dzięki czemu miała ona charakter ciągły, co umożliwiało bieżące korygowanie działań. Bardzo ważnym aspektem zarządzania projektem było w związku z tym sprawne komunikowanie się pomiędzy operatorem programu a zespołem badawczym, pełniącym rolę w większym stopniu „brokera wiedzy” (Olejniczak 2014) niż ewaluatora pojmowanego w tradycyjny sposób. Zgodnie z założeniami ewaluacji partycypacyjnej badacz-ewaluator powinien wykazać się kompetencjami facylitatorskimi, które umożliwią koordynowanie procesu organizacyjnego uczenia się, co też starano się realizować.

Cykliczność projektu umożliwiała coroczną dyskusję nad rezultatami oraz korektę działań, usprawnienie komunikacji oraz dostosowanie działań do zdiagnozowanych potrzeb i trudności. Ponadto, ewaluacja była „wpleciona” w każde działania podejmowane podczas realizacji programu. W pierwszej kolejności ewaluowano skuteczność działań informacyjnych, co umożliwiało określenie ich skuteczności ze względu na docieranie do docelowych grup odbiorców, określonych na etapie diagnozy. W tym celu realizowano ankietę oraz obserwacje podczas spotkań informacyjnych. Kolejnym etapem ewaluacji była ocena warsztatów ze względu na cztery standardowe kryteria ewaluacyjne, takie jak trafność, skuteczność, efektywność oraz użyteczność. Celem warsztatów było wyposażenie uczestników w kompetencje określone na etapie diagnozy oraz integracja przedstawicieli różnych sektorów związanych z edukacją kulturową. Tu również uznano, że należy wykorzystać poza tradycyjną ankietą także obserwację jakościową. Po zakończeniu cyklu warsztatów ewaluacji poddawano procedurę konkursu grantowego po to, aby ocenić, na ile zapewniała ona realizację głównych celów programu. Analizowano przy tym dokumenty projektowe, prowadzono wywiady z komisją konkursową oraz badanie ankietowe wśród uczestników konkursu.

Ostatnim etapem ewaluacji była ocena projektów grantowych wyłonionych w ramach konkursu. W tym celu przeprowadzono obserwacje oraz wywiady grupowe z opiekunami projektów wyznaczonymi przez operatora programu. Poza tym grantobiorcy zobowiązani zostali do przeprowadzenia autoewaluacji, w której o ocenę działań poproszono ostatecznych beneficjentów programu, czyli młodzież uczestniczącą w projektach wyłonionych w ramach konkursu. Dopiero triangulacja wszystkich danych zgromadzonych różnymi metodami pozwalała na ocenę jakości przeprowadzonych działań.

W celu zapewnienia oddolności i organizacyjnego uczenia się w ramach zespołu koordynującego powołano grupę przedstawicieli różnych podmiotów zajmujących się edukacją kulturową. Ich celem było współzarządzanie projektem w celu uniknięcia narzucenia ścieżki rozwoju przez operatora. Wśród nich znalazły się osoby z instytucji kultury, organizacji pozarządowych oraz przedstawiciele oświaty. Każdy etap ewaluacji był szeroko dyskutowany w tym gronie w celu osiągnięcia konsensusu co do osiągniętych rezultatów oraz zmian, jakie zachodziły dzięki realizacji programu. Na tym etapie postępowano zgodnie z wytycznymi konstruktywistycznego podejścia do ewaluacji, gdyż to nie ewaluatorzy a operator wraz z wyłonioną grupą interesariuszy rozstrzygali o tym, czy osiągnięto sukces i jakie były jego kryteria, jakie napotkano bariery, jakie są ich przyczyny i możliwe rozwiązania (Guba, Lincoln 1989).

Wśród barier organizacyjnego uczenia się należy wymienić przede wszystkim niewystarczające zasoby ekonomiczne, gdyż niemożność zatrudnienia odpowiedniej liczby osób skutkowało tym, że nie wszystkie rekomendacje udawało się przełożyć na działania. Poza tym nie do końca udawało się wdrożyć ideę oddolnego zarządzania projektem ze względu na brak zaangażowania podmiotów włączonych w proces decyzyjny. Podmioty, które w ramach wspomnianej grupy interesariuszy miały za zadanie upodmiotowienie procesu podejmowania decyzji, w większym stopniu postrzegały siebie w roli jednego z beneficjentów, licząc na wymierne korzyści z uczestnictwa w programie. Nie zdołano również uniknąć potknięć ze względu na niewystarczającą ilość czasu. Często konieczne było podjęcie działań w momencie, gdy nie skończono jeszcze badań ewaluacyjnych.

## Założenia konstruktywistycznego podejścia do ewaluacji

W badaniach opierano się na założeniach konstruktywistycznego paradygmatu w badaniach ewaluacyjnych i szerzej, w badaniach społecznych. W związku z tym poniżej przedstawiono pokrótce główne cechy tego podejścia.

Konstruktywizm w filozofii i socjologii jest ideą, według której raczej konstruujemy nasz świat niż jest on zdeterminowany przez zewnętrzną rzeczywistość. Według radykalnego konstruktywizmu nie jesteśmy w stanie wykroczyć poza horyzont naszego doświadczenia. Nie oznacza to jednak, że konstruktywiści zaprzeczają, że taka obiektywna, niezależna od umysłu rzeczywistość istnieje, ale też powstrzymują się od sądu, że jako taka istnieje. Radykalny konstruktywizm jest podejściem agnostycznym, porzucającym poszukiwania odpowiedzi na nierozstrzygalne pytania (Riegler, 2001).

Według konstruktywizmu społecznego, który wyodrębnił się w ramach socjologii wiedzy, ludzkie poznanie jest zdeterminowane przez kontekst kulturowy oraz znaczenia nadawane przez jednostki zewnętrznemu światu i w związku z tym nie można zaobserwować świata „znikąd”. Zawsze jesteśmy zdeterminowani kontekstem społeczno-kulturowym oraz znaczeniowym. Zdaniem konstruktywistów społecznych obiektywne dane rzeczywistości jest konstruktem społecznym, co pociąga za sobą subiektywizm w badaniu rzeczywistości społecznej (Berger, Luckmann, 2010). Zarówno socjologia wiedzy, jak i podejście filozoficzne, jakim jest radykalny konstruktywizm, są zainteresowane badaniem mechanizmów konstruowania wiedzy, zawieszając pytania o jej ontologiczne i zewnętrzne w stosunku do podmiotu poznającego podstawy.

Ewaluacja konstruktywistyczna przejmuje główne założenia konstruktywizmu w odniesieniu do jego epistemologii, ontologii, metodologii, a także aksjologii. Podejście to zmienia postrzeganie roli ewaluatora/badacza, gdyż wiedza wynikająca z badań ewaluacyjnych jest traktowana jako konstrukt zbudowany przez pozostających ze sobą w ścisłej interakcji badacza oraz interesariuszy danego programu czy interwencji. Zadaniem badacza jest rekonstrukcja i zrozumienie subiektywnych punktów widzenia głównych aktorów odpowiadających za tworzenie danego wycinka rzeczywistości. W takim układzie nie ma podziału na badacza i badanych. Tym, co charakteryzuje taką relację, jest przede wszystkim partnerstwo. Różne oceny wartości danej interwencji są równoprawne oraz podmiotowe (Mertens, 2010). W ewaluacji konstruktywistycznej dominuje podejście jakościowe i nacisk na identyfikowanie złożonych aspektów rzeczywistości, które mają wpływ na całokształt procesu wartościowania (Jaskuła, 2012). Wśród metod zaliczanych do „rodziny” ewaluacji konstruktywistycznych zalicza się:

- ewaluację dialogiczną,
- ewaluację demokratyczną/deliberatywną,
- ewaluację partycypacyjną,
- ewaluację rozwojową.

Ewaluacja dialogiczna wyróżnia się spośród innych metod sposobem określania celów, kryteriów oraz komunikowaniem wyników. Inna jest też rola ewaluatora, którego zadaniem jest również mediacja pomiędzy różnymi interesariuszami procesu badawczego. Komunikowanie wyników badania ma za zadanie nie tylko zaprezentowanie wniosków z badania, ale przede wszystkim sprowokowanie dialogu pomiędzy interesariuszami. Podobny charakter ma ewaluacja demokratyczna/deliberatywna. Jej celem również jest uzyskanie „obiektywności” wyników poprzez włączenie do dialogu jak największej liczby interesariuszy oraz poprzez deliberację rezultatów badania. Tak postrzegana ewaluacja ma za zadanie pełnić funkcję w zakresie budowania społeczeństwa demokratycznego, otwartego i zorganizowanego oddolnie. Jest to uspołeczniona praktyka działania, której celem jest wprowadzenie demokratycznej zmiany (House, Howe, 2000). Ewaluacja partycypacyjna charakteryzuje się z kolei intensywną interakcją badaczy z zespołem odpowiedzialnym za realizację danego programu. Włączenie interesariuszy sprawia, że ma ona charakter autoewaluacji i dąży do uzyskania wiedzy praktycznej, służącej bieżącemu rozwiązywaniu napotkanych problemów. Obie strony odpowiadają

za komunikowanie wyników wszystkim interesariuszom interwencji. Poza tym podkreśla się tu potrzebę łączenia kompetencji badawczych ewaluatora z tymi odpowiedzialnymi za prowadzenie skutecznego procesu organizacyjnego uczenia się (Cousins, Earl, 1995). Ewaluacja rozwojowa natomiast łączy kompetencje wszystkich pozostałych typów ewaluacji, a tym, co ją wyróżnia, jest jej zdolność adaptacji do zmieniających się wymagań programu. Ewaluacja zmienia się wraz z rozwojem danego programu, dokonuje korekty własnych działań, metod, wskaźników i kryteriów w związku z pojawiającymi się potrzebami informacyjnymi (Patton, 2011). Jest to zatem model adaptacyjny, zorientowany na uświadamianie, wzmacnianie oraz rozwój wiedzy skierowanej do konkretnych osób i społeczności. Potrzeba stosowania tego modelu wynika z rozwoju globalnego, szybko zmieniającego się społeczeństwa informacyjnego, gdzie umiejętność przetwarzania, oceny wartości, selekcjonowania i przekładania na rekomendacje dużej ilości informacji staje się podstawowa. Ewaluacja z konieczności musi być zdolna do adaptacji w zmieniającym się kontekście. Jak wskazuje Leszek Korporowicz, w polskim kontekście w szczególności ewaluacja miała znaczenie nie tylko formatywne, ale przede wszystkim rozwojowe, ponieważ jej rozwój przebiegał wraz z transformacją ustrojową (Korporowicz, 2016). Wyczerpującą analizę rozwoju ewaluacji w Polsce przedstawia Henryk Mizerek (2016).

Wszystkie omówione podejścia często nazywane są w literaturze czwartą generacją ewaluacji, w przypadku której granice i parametry oceny oraz zainteresowania są generowane przez samych uczestników poprzez proces negocjacji. Ewaluacja rozwojowa natomiast często zaliczana jest do tzw. piątej generacji ewaluacji. Podejścia te opierają się na założeniu, że rzeczywistość jest konstruowana poprzez interakcję między obserwatorem (oceniającym) a obserwowanym (uczestnicy) (Guba, Lincoln, 1989). W związku z tym w projekcie BMK położono nacisk na ciągłą interakcję między zespołem ewaluatorów a operatorem programu oraz pozostałymi interesariuszami, wśród których znalazł się również powołany w tym celu zespół przedstawicieli świata kultury. Podjęto także próbę włączenia perspektywy wszystkich interesariuszy w celu uchwycenia rzeczywistego oddziaływania programu poprzez zastosowanie wielu metod i technik badawczych. Przykładowo, podczas ewaluacji warsztatów w trakcie procesu wyciągania wniosków łączono perspektywę uczestników, obserwatorów oraz osób realizujących warsztaty. Choć taka perspektywa nie umożliwiła oceny poziomu zdobytych kompetencji w sensie pozytywistycznym, to jednak dostarczyła wiedzy na temat barier, potrzeb, trudności w przyswajaniu wiedzy, jej użyteczności oraz na temat ogólnej jakości warsztatów i ich rezultatów w perspektywie interesariuszy.

Podczas badań starano się zrealizować cele ewaluacji, która w omawianej perspektywie: (1) stara się pomóc zainteresowanym stronom osiągnąć konsensus co do ich realiów lub rozpoznać rozbieżności; (2) ma charakter edukacyjny, ponieważ umożliwia zainteresowanym stronom włączenie ich własnej perspektywy; i (3) upodmiotawia, ponieważ cały proces opiera się na wynegocjowanych strukturach interesariuszy oceniających (Huebner, Betts 1999). Szczególnie istotne było upodmiotowienie interesariuszy zgodnie z przyjętą zasadą oddolności w projekcie. Kryterium trafności działań postrzegano przede wszystkim jako trafność z punktu widzenia ich potrzeb. W celu maksymalnego upodmiotowienia interesariuszy wszystkie działania podejmowane w projekcie wynikały ze zdiagnozowanych potrzeb.

Zgodnie z teorią podstawowy proces oceny w ujęciu konstruktywistycznym obejmuje: (1) identyfikację interesariuszy, (2) rozpatrywanie roszczeń, problemów i obaw interesariuszy dotyczących konstruktów oraz (3) dążenie do konsensusu między interesariuszami poprzez dyskusję, negocjacje i wymianę. Wszystkie z wymienionych etapów zostały zrealizowane, jednak nie udało się włączyć wszystkich grup interesariuszy do debaty na temat rezultatów programu. Opinie takich grup, jak rodzice czy ogół członków społeczności włączone zostały dzięki szeroko zakrojonej diagnozie wykonanej metodami ilościowymi i jakościowymi. Dzięki temu, pomimo braku możliwości przeprowadzenia bezpośrednich dyskusji, dysponowano dużą liczbą zgromadzonych opinii i na tej podstawie rekonstruowano sposób postrzegania rzeczywistości przez wszystkich interesariuszy. Następnie dokonywano triangulacji danych poprzez łączenie wniosków z ewaluacji z danymi pochodzącymi z diagnozy. W ten sposób działania w projekcie dostosowywane były do lokalnego kontekstu.



### Procedura badawcza

Jak już wcześniej wskazano, zgodnie z konstruktywistycznym podejściem do badań w pierwszej kolejności przeprowadzono diagnozę stanu edukacji kulturowej w województwie lubelskim (Kolasa-Nowak, Kołtun, Stawicki, 2016). Jej początkowa faza polegała na rekonstrukcji rozumienia tego, czym jest edukacja kulturowa w percepcji podmiotów w nią zaangażowanych. Okazało się, że termin nie jest neutralny i często postrzegano go jako nacechowany ideologicznie. Seria przeprowadzonych badań fokusowych pozwoliła osiągnąć konsensus co do tego, czym jest edukacja kulturowa w opinii jej twórców. Dzięki temu możliwe było wyłonienie podmiotów do badań, które taką edukację realizują.

Kolejnym etapem była seria spotkań o charakterze edukacyjnym, podczas których zespół badaczy prezentował wyniki diagnozy i pomagał operatorom programu określić priorytety działania. Ważnym elementem na tym etapie była umiejętność odpowiedniego komunikowania wyników, podkreślająca ograniczenia diagnozy wynikające z zastosowania przyjętej metodologii. Istotne okazało się uświadomienie, że diagnoza bazuje na wiedzy i opiniach aktorów społecznych zaangażowanych w edukację kulturową i nie odnosi się bezpośrednio do obiektywnej rzeczywistości. Stanowiła ona swoisty konstrukt wygenerowany w toku badań ilościowych oraz jakościowych i nie oddawała bezpośrednio stanu faktycznego w sensie pozytywistycznym.

Kolejnym etapem deliberacji było określenie kryteriów sukcesu programu przez jego operatorów. W tym przypadku zorganizowano spotkanie warsztatowe, jednak nie udało się osiągnąć jasnego obrazu tego, jak wyglądać ma rzeczywistość po realizacji programu. Operatorzy napotykali na trudności podczas definiowania docelowego stanu rzeczy, bardziej koncentrując się na produktach programu niż na jego rezultatach. Skutkiem takiego stanu rzeczy były trudności w późniejszej ocenie tego, na ile oczekiwania operatorów zostały spełnione. Wspólnie starano się określić również wskaźniki pomiaru produktów oraz rezultatów projektu, a także zrekonstruowano teorię programu zgodnie z podejściem ewaluacji opartej o teorię programu (Huey, Chen, 2012), co można uznać za sukces projektu. Problem, jaki napotkano na tym etapie, w szczególności dotyczył sposobu pomiaru oraz satysfakcjonującej wielkości sieci, która miała powstać w wyniku integracji podmiotów z różnych środowisk. Poza tym trudno było określić wskaźniki pomiaru stanu świadomości dotyczącej znaczenia edukacji kulturowej. Założono, że sama obecność na spotkaniach, podczas których podnoszono ten temat, wpływa na zwiększenie tej świadomości. Innym trudno poddającym się pomiarowi rezultatem były kompetencje uczestników projektu, które należało zwiększyć. W tym przypadku również opierano się na opinii samych zainteresowanych. Przyjęto założenie, że użyteczność, efektywność i trafność projektu będą określane na podstawie znaczeń nadawanych przez samych interesariuszy. Podobnie sytuacja wyglądała podczas ostatniego etapu ewaluacji, gdzie jakość projektów konkursowych oceniana była przez odbiorców, czyli dzieci i młodzież. Poza tym o ocenę poproszono również komisję konkursową, wyznaczonych przez operatorów opiekunów projektów oraz samych realizatorów projektów grantowych. W tym przypadku również nie udało się ocenić na podstawie twardych wskaźników, na ile zmieniły się kompetencje kulturalne młodych odbiorców. Jednak na podstawie różnych punktów widzenia udało się określić, na ile spełniają one oczekiwania, jakie bariery napotymano oraz jakie wsparcie należy zapewnić w przyszłości.

Przyjęta procedura badawcza pozwoliła zgromadzić dużą liczbę danych, które następnie musiały zostać stragulowane do postaci czytelnego raportu. Dlatego wydaje się, że łączenie kompetencji w zakresie badań tak ilościowych, jak i jakościowych odgrywa w ewaluacji konstruktywistycznej szczególnie ważną rolę. Poza tym zarówno badacz, jak i odbiorca wyników powinni mieć świadomość ograniczeń obu tych metod.

### Podsumowanie

W niniejszym tekście starano się zaprezentować użyteczność metody konstruktywistycznej ewaluacji w zakresie programów z obszaru edukacji kulturalnej młodzieży. Konstruktywistyczne podejście zostało zastosowane ze względu na niemożność obiektywnego pomiaru kluczowych rezultatów projektu. Zamiast pomiaru

skupiono się na dialogu, autoewaluacji i uczeniu się w toku działania. Ewaluację rozumiano jako zaproszenie różnych interesariuszy do współtworzenia wysokiej jakości działań. Poza wieloma zaletami takiego podejścia, wśród których należy wskazać niewątpliwie upodmiotowienie interesariuszy, integrację rozproszonej wiedzy, uzyskanie dokładnego obrazu dzięki integracji różnych punktów widzenia, należy wskazać również słabości. Wśród nich niewątpliwie pojawia się problem niezrozumienia samej idei ewaluacji konstruktywistycznej przez jej odbiorców oraz interesariuszy. Wśród odbiorców dominuje postawa, która jest charakterystyczna dla ewaluacji trzeciej generacji. To ewaluator pełni tu rolę podmiotu oceniającego/eksperta w danej dziedzinie (Guba, Lincoln 1989). W związku z tym nie udało się wspólnie jasno określić kryteriów sukcesu projektu oraz nie zawsze udawało się osiągnąć konsensus co do roli poszczególnych interesariuszy w projekcie. W szczególności nie udało się osiągnąć celu, jakim było włączenie wyłonionej grupy interesariuszy w proces negocjowania rezultatów ewaluacji oraz projektowania działań. W większości określali oni swoją rolę jako beneficjenta projektu i dla tego nie udało się włączyć ich w proces badawczy i zarządczy. Mocną stroną programu było zaplanowanie ewaluacji na każdym z jego etapów. Dzięki temu ewaluacja i diagnoza miały charakter kroczący, co umożliwiało bieżące uczenie się w toku działań. Niewątpliwym sukcesem projektu okazała się diagnoza stanu edukacji kulturowej poprzedzająca projektowanie działań. Dzięki temu program trafiał w zdiagnozowane deficyty i potrzeby interesariuszy i uzupełniał słabe strony konstruktywistycznego podejścia, które bazuje głównie na podejściu jakościowym. Wśród zdiagnozowanych deficytów należy wskazać przede wszystkim niski poziom współpracy pomiędzy różnymi, rozproszonymi podmiotami. Dzięki temu, iż zdiagnozowano problem na odpowiednim etapie w programie położono duży nacisk na integrację podmiotów z różnych miejscowości oraz sektorów w celu lepszego wykorzystania ich jednostkowych potencjałów. Innym problemem były deficyty kompetencji, w szczególności dotyczące zarządzania projektami, pozyskiwania funduszy na działania oraz docierania do odbiorców. Również w tym przypadku udało się wdobyć rekomendacje z badań, a także co roku zorganizować debatę na temat zapotrzebowania na tematykę szkoleń i warsztatów, dzięki czemu program w tym aspekcie okazał się trafny.

W przypadku determinantów organizacyjnego uczenia się należy wskazać zasoby ludzkie oraz sposób zarządzania projektem. Choć w projekcie ewaluacja pojawiała się na każdym z etapów, to nie zawsze rekomendacje były wdrażane z powodu odgórnego sposobu podejmowania decyzji oraz z powodu zbyt małej liczby osób zaangażowanych. Wydaje się, że kultura organizacyjna w Polsce nie jest jeszcze przystosowana do wdrażania tego typu demokratycznych i dialogicznych procedur badawczych.

W przypadku tak zaplanowanych programów trudno jest dokonać ewaluacji ex-post. Wyżej zaprezentowane zestawy wskaźników stanowią propozycję pomiaru efektów długoterminowych programu, którego głównym celem jest kształtowanie otwartości oraz tolerancyjności społeczeństwa.

## Bibliografia

- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PWN.
- Chen, H.T. (2012). Theory-driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement. W: R. Strobl, O. Lobermeier, W. Heitmeyer (red.), *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur* (s. 17-40). Wiesbaden: Springer.
- Cousins, J.B., Earl, L.M. (1995). *The Case for Participatory Evaluation. Theory, Research, Practice*. W: J. B. Cousins, L. M. Earl (red.), *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use organisational learning* (s. 3-21). London: Flacner.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- House, E., Howe, K. (2000). Deliberative Democratic Evaluation. W: L. DeStefano, K. Ryan (red.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue and deliberation* (s. 79-100). San Francisco: Jossey-Bass.
- Huebner, A. J., Betts, S. C. (1999). Examining Fourth Generation Evaluation. Application to Positive Youth Development. *Evaluation*, 5(3), 340-358. doi: 10.1177/13563899922209020

- Jaskuła, S. (2012). Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji. *Zarządzanie Publiczne*, 3(19), 89-98.
- Kolasa-Nowak, A., Kołtun, A., Stawicki, A. (2016), *Edukacja kulturalna w województwie lubelskim z perspektywy praktyków*. Centrum Spotkania Kultur. Lublin.
- Korporowicz, L. (2016). Ewaluacja w społeczeństwie. Doświadczenia polskie. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 15(2), 7-13.
- Krajewski, M., Frąckowiak, M. (2017). *Razem w kulturze. Raport diagnostyczny w ramach programu Bardzo Młoda Kultura*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington. DC: Sage Publication.
- Mizerek, H. (2016). Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju. *Zarządzanie Publiczne*, 1(33), 1-16.
- Olejniczak, K., Kupiec, T., Raimondo, E. (2014). Brokerzy wiedzy. Nowe spojrzenie na rolę jednostek ewaluacyjnych. W: A. Haber, K. Olejniczak (red.), *(R)ewaluacja 2. Wiedza w działaniu* (s. 67-113). Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. London, New York: The Guilford Press.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Riegler, A. (2001). Towards a Radical Constructivist Understanding of Science. *Foundations of Science*, 6(1-3), 1-30.
- Współdziałanie w kulturze. Raport z realizacji programu Bardzo Młoda Kultura w 2017 roku*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

\*\*\*

### **Constructive evaluation - application, strengths and limitations of the approach. Based on the example of the Very Young Culture program evaluation**

**Abstract:** The paper includes the description of the experience gained during the evaluation of the Very Young Culture program (Bardzo Młoda Kultura – BMK). Very Young Culture is an innovative program whose main goal is to strengthen the organizations operating in the field of cultural education and create trans-sectoral network of entities cooperating in this field. The long term goal was to shape young people's open attitudes, tolerance and the ability to participate critically in culture. The program's innovation lies in the way it was managed. The author of the program is prof. Marek Krajewski from the University of Adam Mickiewicz in Poznań. The program had a nationwide range and was carried out at the regional level. The coordinator of the program was the National Center for Culture and the Ministry of Culture and National Heritage. The program operated on three levels - central, regional and local, and each of them provided for the implementation of an evaluation study. This article refers to the regional part of the BMK program carried out in the Lubelskie Voivodeship. The evaluation research used the triangulation of both qualitative and quantitative methods to better capture the value of the program from the perspective of different stakeholders. The method of evaluation based on the theory of the program with the dominance of qualitative methods was used. The evaluation was continuous and was intended as a learning mechanism in the implementation of the program. The problem in the evaluation of the program was the immeasurability of long-term results. For example, it was difficult to express the value of social and cultural capital, which were strengthened as a result of the program. In view of such long-term goals, an evaluation was based on short-term variables, such as the self-assessment of competences acquired by the program participants and the resulting cooperation network. The article will present the best solutions for measuring the results of the program realized in the field of culture and the proposal to measure long-term results based on existing data banks from various social research cases. The studies used a constructivist approach to evaluation. The experience gained allows to formulate conclusions regarding strengths and limitations of this approach.

**Keywords:** fourth generation evaluation, cultural education, triangulation.