

# 2 Kritéria kvality

## Kvalitativního výzkumu

Roman Švaříček

Tato kapitola je věnována kritériím kvalitativního výzkumu s ohledem na pedagogické vědy. Nejprve jsou vymezeny tři základní možné náhledy na kritéria, posléze se zabýváme jednotlivými kritérii, jako je pravdivost, důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost, a technikami, které slouží k naplnění a dodržení těchto kritérií. V poslední části rozeberáme nejmladší oblast kritérií, kterými jsou etické souvislosti výzkumu.

Současná debata o kritériích kvalitativního výzkumu se věže především k posuzování celého procesu kvalitativního zkoumání a k výsledkům tohoto zkoumání. Je opuštěn náhled, kdy byla hodnocena zejména *metoda* a její použití. Dnes se spíše ptáme na otázku *Jak lze skutečnost interpretovat?* Pozitivistický koncept vědy jako zrcadla odrážejícího realitu je nahrazen konceptem vědy jako (sociálního) konstruování skutečnosti.

Dále, jestliže by čtenář chtěl posoudit výsledky vědeckých výzkumů, bylo by pro něj nadmíru důležité znát nejen použité metody, ale i výchozí teoretické zázemí autora výzkumu. To je jeden z nejzajímavějších důsledků postmoderního (a po-postmoderního) paradigmatu: začátek je stejně důležitý jako konec, výchozí bod je stejně podstatný jako výsledek. Důležité je tedy sledovat celý *proces*, nikoli jenom výsledek výzkumu.

Kvalitativní výzkum je někdy kritizován za to, že je neobjektivní, nezobecnitelný a podobné. Když však dodržíme určitá pravidla, můžeme v pedagogice objevit nové, statisticky neviděné jevy, které zásadním způsobem ovlivňují výchovně-vzdělávací procesy.

V kvantitativním přístupu se poměrně dobře etablovaly tři důležité koncepty kvality výzkumu: validita, reliabilita a zobecnitelnost. Kvale (1994) tyto tři kritéria označuje jako *svatou trojici* sociálněvědního výzkumu. Vzhledem k tomu, jak obtížné si kvalitativní přístup hledal uznání jako plnohodnotná metodologie, musel se od začátku důsledně zabírat otázkou kvality výzkumu. Vznikly nové koncepty, někdy došlo k přejmenování kon-

ceptů z kvantitativního přístupu, ale v zásadě bylo důležité samé nastartování debaty o kvalitě. Tato debata zdaleka není u konce, naopak se objevují nová témata, jako je etická dimenze kvalitativního přístupu.

Říká se, že bychom možná měli louku kvalitativního výzkumu nechat rozkvést tisícem květů (Seale, 2002). Důsledkem toho ale může být to, že si výzkumníci musí hledat cestu v množství vzájemně si odporujících pozic. Mezi nové termíny vztahující se ke starému konceptu validity patří například: nástřední validita, katalytická validita, validita založená na dotazování, transgressivní validita, imperiální validita, ironická validita, validita nápodobly (*simulacra*), situovaná validita, neopragmatická validita, rhizomatická validita, zjevná validita, instrumentální validita či teoretická validita.<sup>10</sup> Uvedené koncepty jen naznačují omí velkou rozmanitost přístupů k posuzování kvalitativního výzkumu.

Bujení nových pojmů odráží těžkosti, s jakými se musí potýkat kvalitativní metodologové, kteří se upnuli k vytváření všezahrnujícího systému posuzování kvality. To ostře kontrastuje se situací podobně zaměřených autorů kvantitativní tradice, kde je obecná shoda o některých konceptech mnohem snadněji udržitelná. Britská asociace pedagogického výzkumu (BERA) se zaslazuje o zachování odlišných kritérií podle různých skupin a perspektiv (Bridges, 2003). Souhlasíme s tvrzením asociace, že **rozmanitost** by se neměla potlačovat, ale mělo by se na ni nahlížet jako na inspirační zdroj.

Podstatné je uvědomit si, že neexistuje žádná správná technika, která by zaručila kvalitativnímu přístupu kvalitu. Hledání kvality každého výzkumu je složitý proces, který začíná rozhodnutím provést výzkum a končí publikací výzkumné zprávy. Každý kvalitativní badatel má právo vybrat si určitá kritéria, některá odmítnout či se vyjádřit ve svém výzkumu ke všem. Jeho výběr se může různit podle designu, podle záměru či podle stupně angažovanosti. Jedna podmínka by však měla být zachována: Výzkumník by se neměl pouštět do příliš velkého experimentování a sázet na to, že „vše je dovoleno“ (Feyerabend, 2001).

Následující výklad kritérií je veden se záměrem ukázat **obecně používaná a akceptovaná základní kritéria** kvalitativního výzkumu.<sup>11</sup> V žádném případě si výklad neklade za cíl „vyhrabat se z propasti relativismu“, ani nechceme tvrdit, že bez kritérií věda upadne. Jak upozorňují mnozí (např. Kvale, 1994; Seale, 2002), podstatné je soustředit se během výzkumu na řádné provedení šetření a napsání přesvědčivé výzkumné zprávy.

<sup>10</sup> Zdroji: Patton (2002), Seale (2002, 2004), Bryman (2004), Silverman (2005).

<sup>11</sup> Na existenci obecných kritérií kvalitativního přístupu se shodujeme s dalšími autory, například Silverman (2005) a Cohen (2000).

## 2.1 Tři náhledy na kritéria

V současné době můžeme registrovat tři různé postoje ke kritériím kvality kvalitativního výzkumu. **Odmítnutí kritérií** se nese v duchu „postmoderní“ kritiky obecných kritérií kvalitativního výzkumu. Zastánci tohoto postoje tvrdí, že není možné vytvořit žádná obecná kritéria, protože neexistuje jedna objektivní verze pravdy.

**Přebíraní kritérií** vychází z kritérií pozitivistické a scientistické tradice kvantitativního výzkumu a jejich drobné změny pro potřeby kvalitativního přístupu. Například Kirk a Miller (1986) použili kritéria reliability a validity pocházející z kvantitativního přístupu, i když mírně změnil jejich význam.

**Zavádění nových kritérií** stojí na tvrzení, že kvantitativní kritéria nejsou pro kvalitativní přístup vhodná (Holstein, Gubrium, 2002), proto se musí zavést kritéria nová, jako je například důvěryhodnost, odpovědnost, odvaha, či tvořivost. Důležité je posilnout, jak se vytváří význam. To však nelze zachytit jedním kritériem, a proto se kombinuje několik kritérií a technik k zajištění kvality celého procesu kvalitativního zkoumání. Zastánci tohoto postoje se dožadují toho, aby jejich výzkumné zprávy nebyly posuzovány podle kritérií kvantitativního přístupu (Guba, Lincolnová, 2005).

Dnes se výzkumníci napříč sociálními vědami shodují na jednom: není možné jednoduše použít stejná kritéria z kvantitativního výzkumu ve výzkumu kvalitativním (Flick, 1999). Dále se kritéria odlišují podle filozofického a epistemologického pozadí autora: jiná kritéria prosazují autoři zakoreněné teorie (Strauss, Corbinová, 1999) a jiná zastánci symbolického interakcionismu (Atkinson, Housley, 2003).

Jak už bylo naznačeno, hlasy dnešní metodologické debaty se liší zejména v tom, do jaké míry existující kritéria pozměňovat či zavádět nová. Proto se kvalitativní výzkumníci označují jako kutilové (*bricoleur*)<sup>12</sup>, tedy jako ti, kteří jdou za určitým cílem a pro jeho dosažení jsou schopni použít jakékoli prostředky. Vymyslí si nové postupy a techniky, jen aby poznali to, co si určili.

<sup>12</sup> Lincolnová (2005, s. 62).

## 2.2 Pravdivost a platnost výzkumu

V kvantitativním přístupu se validita vztahuje k tvrzení, argumentu nebo použité proceduře. Že bylo změřeno to, co změřeno být mělo.

Oproti tomu se v kvalitativním výzkumu zpravidla hovoří o pravdivosti a platnosti výzkumu a celého výzkumného procesu. Atribut pravdivý znamená, že nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují, atribut platný znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy. Pravdivost je kritérium, pro odděluje dobrý výzkum od špatného, a to vždy s ohledem na vědeckou komunitu.

Validita je rozsah, do jakého případ přesně reprezentuje sociální jevy, o kterých referuje“ (Hammerley, 1999, cit podle Cohen, 2000). „...validita je stupně, do jakého je závěr správně interpretován“ (Kirk, Miller, 1986, s. 20). Lincolnová a Guba (1985) vysvětlují, že pravdivost a platnost se vztahuje k otázkám *Jsou tyto závěry dostatečně autentické (důvěryhodné), že jim sám můžu věřit natolik, že se podle závěrů budu řídit? Chtl bych se dostatečně bezpečně, kdyby se podle těchto závěrů orientovala například školská politika?*

Problematikou se může jevit současný trend ve zkoumání, který je orientován k zachycení jednoho případu. Ten je navíc popsán pomocí nových způsobů: autoetnografie, básnické metafory či poetická vyjádření, což je na první vzdáleno tradici kvantitativního přístupu, z něhož původně validita vychází.<sup>13</sup>

Zatímco dříve se metodologové zabývali otázkou *Jak můžeme realitu poznat?*, dnes se v kvalitativním výzkumu řeší otázka *Jak můžeme skutečnost interpretovat?* Kdybychom měli posuzovat pravdivost a platnost jedné věty, je poměrně snadné říci, jestli je validní, tedy pravdivá a platná. Proto je nezbytné ukázat proces kvalitativního výzkumu krok za krokem, jakoby navěť argument za argumentem.

Kromě pravdivosti se můžeme setkat s kritériem **pochoopení**, které by mělo více vyjadřovat konstruktivistické a sociálněkonstruktivistické pozadí kvalitativního přístupu. My jakožto badatelé jsme součástí světa, který zkoumáme, a proto je vysoce spekulativní, jak je možné dosáhnout absolutní objektivity.

<sup>13</sup> Z tohoto důvodu někteří metodologové namítají, že bychom měli odmítnat kritéria a celý kulturní měření kvality kvalitativního výzkumu (Seale, 2004; Lincolnová, Guba, 1985; Guba, Lincolnová, 2005).

Dále se budeme věnovat kritériím, které vycházejí z konceptu Lincolnové a Guby (1985), kteří zavěli asi nejčastěji citované kritérium hodnověrnosti kvalitativního výzkumu (*trustworthiness*), které zahrnuje důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a potvrditelnost.

## 2.2.1 Důvěryhodnost

Kritérium důvěryhodnosti (*credibility*) je podobné kritériu potvrditelnosti (*confirmability*) a autenticity (*authenticity*). Všem třem kritériím víceméně odpovídá starší koncept vnitřní (*internal*) validity. Při dotazování se na vnitřní validitu si klademe otázku, jestli pozorování badatele odpovídají teorii, kterou vyvinul. LeCompte a Goetz (cit. podle Bryman, 2004b) zastávají názor, že vnitřní validita je silnou stránkou kvalitativního přístupu, zejména pak etnografického výzkumu.

Každá nová empirická zpráva by měla být podrobena kritice (nejen) vědecké komunity (Kuhn, 1997) a měla by ukazovat, jakými kroky bylo dosaženo závěrů. To je základní pravidlo jakéhokoli výzkumu: Závěry zkon-  
mání musí být podpořeny důkazy. Pokud by neexistovala možnost, jak ověřit závěry na daném, ze kterých byly odvozeny, na čem by měl být pedagogický výzkum postaven, ptá se Pring (2002). *Měli bychom jen prostě důvěřovat svým intuicím? (in) jsou tyto lidé vyjimeční, že bychom jim měli věřit?*

Jak můžeme důvěřovat závěrům v následující ukázce, když se dozvíme, že badatel data nashbíral pomocí jednoho hodnověrného rozhovoru s učitelkou?

### Příklad z výzkumu 2.1

„Z výhvarné výchovy, navzdory její podivnosti a výjimečnosti, vybudovala paní učitelka Alena výkladní skříň celé školy. Mnoho žáků, které připravuje, se dostává na střední školy, žáci získávají počty a vyhánějí výhvarné soutěže. Zaměřenost na úspěch je patrná z celého rozhovoru: „...pak jsme za (...) získali první místo v Ostružině, pak jsme dělali (...) a to jsme byli druzí v republice, to nám pak napsali, že jsme se umístili (...) ne, opravdu, faktová ta úspěšnost je velmi potěšující a pro ty děti je to..., když jsou úspěšní (...), a to je radost i pro toho učitele, že se děckám zadařilo...“

Mnohé z těchto úspěchů jsou výsledky práce ze zájmového kroužku výhvarné výchovy, jiné jsou výsledkem práce žáků, které potom do konečné podoby upravil učitel. Strategie účasti v soutěžích a zaměření na talentované žáky zvyšuje prestiž výhvarné výchovy, která si sice ponechává svoji výlučnost, avšak je to již výlučnost prestižní a uznávaná.“

Zdroj: studeniská práce z e-learningového kurzu

## Techniky k zajištění důvěryhodnosti

Základní techniky ke zvýšení důvěryhodnosti, potvrditelnosti a autenticity jsou tyto: členské ověřování, audit kolegů, reflexe kolegů, výběr účastníků výzkumu, deník výzkumníka, postupy při interpretaci dat a přímé citace.

### Členské ověřování (*member checking*)

Tato technika znamená, že závěry našeho výzkumu ověřujeme přímo u členů zkoumané skupiny.<sup>14</sup> Podle Richardsonové (2005, s. 139) je velice atraktivní znětkovat členské ověřování do výzkumu, především v prostředí, kde převládá silná tradice kvantitativního výzkumu. Členské ověřování se dělá zpravidla na konci procesu výzkumu. Klademe si otázku *Nahlížíte respondenti na situace stejně jako my? Jak se dívají na závěry projektu?* Richardsonová dále říká: *že ačkoli pohled respondentů může být velice zajímavý, nikdy nezajistí jednoznačný proces „validizace dat“.* Podle mnoha autorů je členské ověřování nejdůležitější technikou pro zajištění důvěryhodnosti (Mertensová, 2005). Podle Lincolnové a Guby (1985) důvěryhodnost konkrétnímu kvalitativnímu výzkumu uděluje právě zpětná vazba od účastníků výzkumu.

Avšak mnozí dokládají, že je to chybný postup uvažování a že není možné takto potvrdit ani vyvracet závěry výzkumníka.<sup>15</sup> *Mají respondenti takový status, že by měli korigovat závěry výzkumníka? Jak jim to přeložit?*

Domníváme se, že nesmíme zapomínat na to, že nejdůležitější a nejná-  
rovnější práci dělá při výzkumu badatel, který interpretuje několik pohledů různých účastníků či skupin.

Další problematikou otázku této techniky můžeme popsat následovně: Představme si, že bychom dělali výzkum na nějaké citlivé téma a zjistili bychom něco, co by nebylo příliš příjemné účastníkům výzkumu. Neovlivnilo by nás vědomí toho, že půjdeme do terénu k jedincům, se kterými jsme si vytvořili „přátelský vztah plný důvěry“ (Rubin, Rubinová, 2005)? Je více než pravděpodobné, že by toto vědomí mělo vliv na interpretaci dat. Domníváme se, že by výzkum neměl být zaměřován s terapií či akčním výzkumem. To jsou zcela odlišné oblasti.

<sup>14</sup> V literatuře se objevuje pod mnoha termíny: validizace na základě respondentů (*respondent validation*) – Silverman (2005, s. 190), Bryman (2004, s. 274); komunitativní validita – Kelchermans (1999), Steinková (2004, s. 185).

<sup>15</sup> Například Hammerley a Atkinson (1983), Riessmanová (1993), Silverman (2005, s. 190).

### Audit kolegů (peer auditing)

Audit kolegů znamená, že skupina zkušených expertů nezávisle na sobě posuzuje závěry výzkumu. Pokud dojdou ke shodě, lze hovořit o platnosti a důvěryhodnosti.<sup>16</sup> Na základě vlastních praktických zkušeností můžeme říci, že technika auditu kolegů vede spíše k novým tématům než k potvrzení platnosti závěrů (Švaríček, Svoboda, 2007). Dva kódující badatelé se shodnou jen na zcela prvoplánově zjevných věcech (a to ne vždy). Techniku kódování a hledání shody bychom proto jako nástroj posílení kvality výzkumu nedoporučili. Rozhodně nelze hovořit o technice k zajištění pravdivosti a platnosti výzkumu. Pokud se však podíváme na auditu kolegů jako na techniku objevení nových témat, vidíme její pravou sílu. Technika totiž v našem testování přispěla k objevení nových interpretací a k obohacení příběhu.

Jinak k technice přistupuje Woods (2006), podle kterého by měl každý badatel svoji práci ukázat co největšímu množství svých kolegů, aby se vyhnul nedostatečnosti na poli teorie (*theoretical inadequacy*). Kolegové tak nejen mohou poskytnout vlastní komentář k výzkumu, ale mohou badateli připomenout teoretické koncepty jiných autorů.

### Reflexe kolegů (peer de-briefing)

Reflexe projektu je technika podobná auditu kolegů, ale odlišuje se v tom, že vědec průběžně prezentuje svoje úvahy kolegům (Steinková, 2004). Tato technika má také sloužit k větší srozumitelnosti práce, jak ukazuje Adler (Adler, Adlerová, 1985). Každý kvalitativní výzkumník zřejmě potvrdí, jak je jednoduché nechat se ohromit vlastními sebranými daty, což může vést k narůstání šíře výzkumu na úkor jeho hloubky.

### Vyběr účastníků výzkumu

Důvěryhodnost výzkumu dále zvyšuje pečlivý výběr účastníků výzkumu. Rubin a Rubinová (2005) upozorňují na to, že účastníci výzkumu musí mít bohaté životní zkušenosti se zkoumaným jevem. Výzkumník by měl zvolit vhodný výběr účastníků v práci vysvětlit. Podle Brymana (2004b) jedna z nejčastějších kritik kvalitatívního přístupu poukazuje právě na nedostatek transparentnosti. Z výzkumné zprávy by mělo být zřejmé, proč byli vybráni právě tito účastníci a právě toto prostředí.

<sup>16</sup> Podle některých autorů se tato technika váže ke kritériu spolehlivosti, které bude dále probíráno.

### Deník výzkumníka

Výhledem techniky je popsat cestu výzkumníka, kterou prošel při kvalitativním výzkumu. Deník by měl zaznamenávat průběh cesty od počátku projektu, každý provedený rozhovor a pozorování, návrhy interpretovaných příběhů, změny během výzkumu (změna výzkumné otázky) a slepé uličky výzkumu.

### Postupy při interpretaci dat

Dvě nejuživanější techniky určené k zajištění pravdivosti teorie ve fázi interpretace se nazývají *metoda systematického porovnávání* a *analýza deviantních případů* (Silverman, 2005, s. 192–197). Oba analytické postupy přecházejí na řadu během pokročilejší fáze analýzy a interpretace, kdy si již badatel vytvořil určitý interpretací rámec. Teprve poté by měl výzkumník ověřovat jeho platnost na jednotlivých případech. Pokud budované teorii odporují, může ji přeformulovat nebo případ vyloučit z dosahu teorie.

### Přímé citace (quotations)

Citace výroků účastníků výzkumu či přepisy terénních poznámek slouží k tomu, abyčlověk ukázal specifický jazyk, výjimečný případ nebo překvapivé tvrzení. Zvláštním druhem citace je uvádění úryvků z beletrie (Nedbálková, 2006b) nebo poezie, kdy chceme literárním stylem komentovat určitý jev. Výzkumníci by se také měli vyhnout přílišné snaze napsat atraktivní práci, neboť to vede k tomu, že jsou vybírány krajní citace a citace s hrubým jazykem apod.

Velice častoou chybou v kvalitativních výzkumech je, že dochází k nadužívání této techniky, když se používá citací jako důkazů tvrzení v závěrech. Autoři tak použijí citaci z rozhovoru a terénních poznámek takovým způsobem, že ve výzkumné zprávě umístí dlouhé pasáže „surových dat“, aby navodili zdání pravdivosti. Nemůže stačit to, že to zní opravdově. Právě proto je kvalitativní výzkum viněn z anekdotismu.<sup>17</sup> Chybou je dále to, že citace nejsou vůbec interpretovány. Tím se autoři snaží vyvolávat dojem jakési autentičnosti a předpokládají, že data nemusí interpretovat, jen je sesbírat a nabídnout čtenářům. Dominiváme se však, že hlavní role vědce je právě v systematické analýze a interpretaci dat.

<sup>17</sup> Bryman (1998, s. 77), cit. podle Silvermana (2005, s. 190).

## 2.2.2 Přenositelnost

Kritérium přenositelnosti (*transferability*) bývá v metodologické literatuře také označováno jako aplikovatelnost (*applicability*). Obě kritéria odpovídají staršímu konceptu vnější (*external*) validity. Vnější validita vyhoví o tom, do jakého stupně mohou být výsledky zobrazeny na širší populaci. V kvantitativním výzkumu je to více než jasné. Na výzkum zkoumající 3000 žáků se budeme z hlediska vnější validity dívat jinak než na výzkum tří žáků.

V kvantitativním výzkumu se proto mluví o **přenositelnosti** a o **aplikovatelnosti**. Badatelé by tak měli ukázat, jak je možné popsat typickou situaci a jak ji lze srovnat s jinými kontexty. *Kdy a za jakých okolností mohou být závěry platné pro jiné skupiny lidí v jiných prostředích?*

Morgan (2007) uvádí jako klasický příklad evaluaci určitého studijního programu, protože právě v tomto případě takřka každého zajímá, jakých výsledků dosáhne stejný program v jiném, ale podobném prostředí.

Mohli bychom se dále ptát, kdo je zodpovědný za dosažení přenositelnosti. Autor, nebo čtenář? Domníváme se, že abychom byli schopni odpovědět, jak mohou být závěry platné v podobném prostředí, musíme nejprve vytvořit hluboký a detailní popis. Nelze vysvětlit způsob platnosti ve všech prostředích, ale důležité je výzkum a budovanou teorii popsat tak, aby čtenář byl schopen posoudit způsob přenositelnosti závěrů výzkumu.

### Techniky k zajištění přenositelnosti

Nejdůležitější technikou je zdokumentování celého výzkumného procesu. Proč byl vybrán tento přístup? Proč byly vybrány tyto metody? Podobné otázky by si měl badatel nejen položit, ale dostatečně prezentovat jejich odpovědi ve výzkumné zprávě. Dalšími technikami jsou reflexe subjektivity, popsaní limitů výzkumu a spojení výsledků výzkumu s realizovanými výzkumy.

### Reflexe subjektivity

Cílem techniky je zdokumentovat svůj vzhled a přínos do výzkumu, od návrhu přes sběr dat až po analýzu. Zastánci konstruktivismu (více viz např. Flick, 2004a) doslova říkají, že jistěže se nemůžeme hodnotit a hodnotit v pedagogice vyhnout, měli bychom vynaložit úsilí k odkrytí hodnotového systému formujícího naše konstrukce. Reflexe se zpravidla objevuje v oddělené části výzkumné zprávy, která se označuje jako *Apendix A* nebo *Příloha A*. *Proces výzkumu a analýza dat*.

Podobná příloha práce řeší otázky jako *Jak účastníci výzkumu reagovali na osobu badatele? Jak vznikala kosta průběhu? Během celého procesu výzkumu, od nápadu po výzkumnou zprávu, by otázky spojené s reflexí subjektivity měly tvořit součást uvažování badatele. Někteří autoři spojují techniku deníku výzkumníka (viz výše) s reflexí subjektivity a popisují nejen proces výzkumu, ale také jakým způsobem k závěrnám dospěli. Následující vnitřek je přímo z přílohy nazvané *Apendix A*. Realizace výzkumu a analýza dat:*

#### Příklad z výzkumu 2.2

„Nejdříve jsem sdílel několikrát navštívil, a jakmile jsem se v něm orientoval, začal jsem jím procházet, abych je důkladně poznal. Byl jsem tu mnohokrát v každé denní době, několikrát i v nočních hodinách. V průběhu této rekonstrukce se mi podařilo navázat kontakt s dvěma lidmi, které jsem považoval za své informátory.“ (s. 158)

„V tomto bodě jsem narazil na potíž. Věděl jsem, že skutečnost o mě respondent hovořili, je něco jiného než její interpretace, s jejíž pomocí tuto skutečnost ospravedlňovali a racionalizovali. Věděl jsem, že živý svět a jeho výklad nemohu mchat dohromady. Problém spočíval v tom, že jak o žitém světě, tak o jeho výkladu sem se dozvídal zase jenom z výkladu, z vyprávění respondentů. Abych tedy oddělil, jak to bylo, od důvodů...“ (s. 163)

Zdroj: Kariňák, 2004.

U některých typů designů, například v etnografickém výzkumu, je reflexe a popis procesu výzkumu zahrnut přímo do empirické části.

#### Příklad z výzkumu 2.3

„Mnohé věci, které jsem viděl (většinou vlastní pasivity), jsem jen stěží vydržel, mnohokrát jsem chtěl do napjaté atmosféry spontánně zasáhnout a musel se přemáhat, abych nezačal vyšetřovat rozdílná stanoviska, nebo abych prositě neoděšel. Často jsem si myslel, že by se situace dala rychle vyjasnit šikovnější větou, možná s větší jazykovou elokvencí a zdvořilostí. Mnohokrát se polististé chovali vzpurně, cynicky, chladně, autoritativně atd. Ale když jsem se přenesl do jejich situace nebo jsem s nimi po tom o zásahu mluvil, často jsem pochopil, proč jednali právě tak (aniž bych s tím pokládě souhlasil).“

Zdroj: Behr, 2003, odř. 9.

Někdy je reflexe špatně vyložena a pochopena: když badatel vysvětlí a popíše svoji pozici, ještě to znamená, že se tak vymani ze své „žánatosti“. Někteří poukazují na to, že psaní, ve kterém není reflektována filozofická a episte-

mologická pozice, lze lépe porozumět. Základní linie práce (její příběh) je srozumitelnější také běžnému čtenáři. Uvažování nad reflexivitou u některých výzkumníků je někdy tak silné, že dojde ke změně celého zaměření výzkumu. Příkladem je práce Atkinsonové (2000), která během psaní výzkumné zprávy zjistila, že mnohem závažnější než etnografické zkoumání je reflexe vlastní pozice. Z výzkumu školní třídy se tak stal výzkum vnitřní, výzkum pozice autorky a s tím souvisejících témat o povaze skutečnosti, validity a interpretace.

### Limity výzkumu

Tato technika je určena k tomu, aby čtenář mohl posoudit přenositelnost či aplikovatelnost výzkumu nejen díky poznání platnosti vybudované teorie, ale současně i jejího omezení. Ve výzkumné zprávě by tak mělo být uvedeno, které jsou zbudovány teorie neposuzuje a čím je to způsobeno.

### Spojení závěrů výzkumu a odborné literatury

Propojení výzkumných závěrů s odbornou literaturou v praxi vypadá jako odkazování se na teoretické zdroje a porovnávání závěrů vlastního výzkumu s jinými výzkumy. Proto se doporučuje udělat na konci dvě kapitoly: *Shrnutí a Závěry*. Ve *Shrnutí* popíšeme, k čemu jsme dospěli a v *Závěru* se pokusíme porovnat zjištěné s teoretickou literaturou. Mělo by být jasné, k čemu výzkum dospěl a v čem se odlišuje od dosavadní teorie. Technika se také nazývá jako *dotnířná validizace* (Strauss, Corbinová, 1999). Badatelé by se však měli vysříhat nadužívání dodatečné validizace, aby se nevytratili přínos autora práce.

Woods (2006) podrobne mluví o hypotetizování (*hypothetizing*), kdy je odborná literatura použita jako zdroj nových hypotéz pro výzkum. Někteří autoři ve výzkumné zprávě záměrně neodkazují na dosavadní teoretickou literaturu. Příkladem je absolutní styl psaní u Pražské skupiny školní etnografie (2005). Existuje mnoho dostupných prací, které v odkazované literatuře mají jeden či dva zdroje, a to přesto, že dané téma je dlouhodobě studováno.

Mohli bychom si položit otázku, jestli tímto postupem nedochází k uzavírání vědeckého diskurzu, když zpráva pracuje s odbornými termíny bez odkazu k jejich původním významům. *Nebo se tomu chtějí autoři výzkumné zprávy vyhnout, a proto raději nepoužijí odborné termíny a koncepty a pouze zavedou desítky nových termínů, které se pokusí vysvětlit?*

## 2.2.3 Kritéria autenticity

(Lincoln a Guba) a Lincolnová v osmdesátých letech zavedli místo kritéria validity kritérium autenticity (2005). Ta by měla odpovídat důvěryhodnému, přesnému, validnímu, konstruktivistickému či fenomenologickému zkoumání. Mezi kritéria autenticity patří nestranost (*fairness*), ontologická autenticita (*ontological authenticity*), výchovná autenticita (*educative authenticity*), katalytická autenticita (*catalytic authenticity*) a taktická autenticita (*tactical authenticity*).

Kritérium nestranosti znamená, že by se každý badatel měl „přiznat“ k tomu, jakým hlasem hovoří a jakým hlasem hovoří účastníci jeho výzkumu. Například *Je badatel politík, nebo výzkumník?* Oba dozajista sledují jiné cíle, a proto by jejich výchozí pozice měla být nejen přiznána, ale odlišné hlasy by měly mít ve výzkumu svůj prostor. Ontologická a výchovná autenticita se vztahují ke zvýšení uvědomění, k momentu, kdy se badatel či skupina stávají „dospělejšími“. *Pomohl výzkum účastníkům poznat, jak nahlížejí na stejnou věc jím lidé?* Katalytická autenticita se vztahují k aktivní změně spojené s výzkumem: *Změnil výzkumníci díky výzkumu nějakou oblast? Holboval je výzkum k nějaké aktivitě?* Scale (2002) odmítá podobné politické pojetí výzkumu a horuje za rozvíjení vlastní výzkumné cesty, která by byla motivována spíše výzkumem než metodologicko-mocenskými pozicemi.

## 2.3 Spolehlivost

Kritérium spolehlivosti (*reliability*) výzkumu (někdy také konzistence, stabilita) kriticky navazuje na starší koncept reliability. Síla terénního výzkumu spočívá v zajištění vysoké „validity“ dat, ale to ještě neznamená, že bychom měli zapomenout na kritérium spolehlivosti.

Podle staršího konceptu je reliabilní takové měření, které nám při opakované aplikaci dává shodné výsledky, pokud se studovaný jev nezměnil. Reliabilita v kvantitativním výzkumu je vysoká, protože dochází ke standardizovanému měření určitého výseku reality. Oproti tomu v kvalitativním výzkumu je dosahováno nízké reliability, protože nejsou všechny metody standardizované, a může docházet k tomu, že každý výzkumník by vykoumal něco trochu jiného.

Kirk a Miller se pokusili přenést reliabilitu do kvalitativního výzkumu následovně: „Reliabilita je úroveň, do které je závěr nezávislý na nahodilých podmínkách při zkoumání...“ (1986, s. 20).

Kdybychom chtěli v kvalitativním výzkumu zajistit vysokou reliabilitu metody, museli bychom sestavit přesně strukturované otázky pro rozhovor, které by byly stejné pro každého dotazovaného jedince. To však neodpovídá podstatě kvalitativního přístupu, a proto se otázka spolehlivosti neváže pouze na použitou metodu. Jak bylo zmíněno výše, současná metodologická debata se shoduje na tom, že musíme **posuzovat celý proces** kvalitativního výzkumu. Zabýváme se otázkou, jak je možné skutečnost popsat pomocí kvalitativních interpretčních postupů.

Podle Steinkové (2004) by výzkumná zpráva měla z hlediska spolehlivosti odpovídat na tyto dvě otázky: *Je vytvořená teorie koherentní? Byly zpracovány všechny rozpory v datech a interpretacích? Jak je vidět, pojetí spolehlivosti a přenositelnosti se u badatelů poněkud různí. Dále například Guba a Lincolnová (2005) zastávají názor, že spolehlivost by měly zajistit techniky auditu kolegů a členské ověřování, které jsme zařadili ke kritériím pravdivosti výzkumu.*

Rubin a Rubinová (2005) doporučují kritérium spolehlivosti nahradit kritériem **správnosti a pečlivosti**. Správnost (*accuracy*) je kritériem posuzujícím přesnost kvalitativního výzkumu. Badatel by nikdy neměl používat strategii „domyšlení si“ či „doplňování“ dat. Výzkumník by měl pracovat jen s těmi informacemi, které získal, a neměl by vkládat do úst účastníků výzkumu svoje myšlenky. Někteří metodologové (Rubin, Rubinová, 2005) proto doporučují, aby dotazovaný jedinec provedl revizi přepisu rozhovoru.

Pečlivost (*thoroughness*) je dalším z kritérií, která se vztahují k důkladné práci badatele. Pečlivost znamená, že badatel musí dokázat, jak si například vybíral účastníky pro pozorování či jakým způsobem složil celý obraz studované reality do jedné teorie. Pokud badatel není schopen doložit některé svoje závěry, neměl by s nimi vůbec pracovat. S tím souvisí například změna výzkumných otázek či změna některých strategií výzkumu. Rubin a Rubinová (2005) například připomínají, že každý výzkumník by měl upravovat svůj návrh výzkumu tolikrát, kolikrát je to nutné.

### 2.3.1 Techniky k zajištění spolehlivosti

Kromě již zmíněných požadavků existují tyto techniky: konzistence otázek, přepis nahrávek rozhovorů, konzistence při kódování, dvojité kódování, opětovné kódování a procedurální kódování.

#### Konzistence otázek

První technikou je již zmíněná konzistence otázek v rozhovoru. Neměli bychom zapomínat na zásadní charakteristiku kvalitativního přístupu, která spočívá v důkladném studiu porozumění žité situace jejími aktéry. Nelze si myslět, že pro kvalitní výzkum je postačující provést rozhovory s několika jedinci; jejich výpovědi zařadit do stejných kategorií a napsat výzkumnou zprávu. Během rozhovoru tak musíme testovat, jak jednostranné otázkám rozumí různí účastníci. Lankshar a Knoblová (2004) upozorňují na to, aly byl tazatel pečlivý a obezřetný v kladení otázek: *Klademe tuž otázky různým účastníkům? Klademe jinou otázku? Jak těmto otázkám jednohlti účastníci rozumí?*

#### Přepis nahrávek rozhovoru

Zcela nezbytné pro jakoukoli práci s daty je přesný přepis nahrávek rozhovorů. Tento požadavek formuluje například Silverman (2005), Rubin a Rubinová (2005). Díky přesnému přepisu dojde k uchování původních nashraných dat a posléze to umožní čtenáři formulovat vlastní domněnky (Bryman, 2004b). Co nejpřesnější přepis vede k tomu, aby si badatel byl schopen vzpomenout na intonaci účastníka rozhovoru, na jeho zámky či ironii v hlase.

Přepsané rozhovory se zpravidla nedávají do přílohy výzkumné zprávy, ale doporučuje se ukázat, jakým způsobem byla data analyzována, jak vznikaly kategorie.

#### Konzistence při kódování

Pokud kódujeme nějaký materiál, je nutné si zachovat konzistenci v zahrnování věcí pod kódy (Richardsonová, 2005). Stejně tak musíme dodržet konzistenci v případech, že na analýze spolupracuje více badatelů. Kódování totiž podstatnou měrou ovlivňuje interpretaci získaných dat, jak je vidět na jednoduchém problému v následující ukázce.



#### Příklad z výzkumu 2.4

Při kódování rozhovoru se začínajícím učitelem Robertem byla následující citace označena kódem ZPĚTNÁ VAZBA.

„Vlastně žáci bojovali o mě, samozřejmě jsme to rozhodovali my, jestli zůstanu v jedné třídě, protože mě chtěla taky druhá třída. No nakonec jsme se rozhodli, že zůstanu v té třídě. Oni tak nějak vidí, že se to může měnit ... aby to bylo spravedlivé, říkají mi, tak bych je měl teď učit, protože jsem předtím učil tu druhou třídu. No říkám jim, to nebude tak jednoduché...”

Měsíc poté byla ve stejném výzkumu při analýze rozhovoru s učitelkou Petrou následující citace označena kódem REFLEXE.

„Mám pocit, že jsem měla ššššš, že něco tak hrozného nebylo, že bych to pocítovala jako něco, že bych ztratila důvěru dětek, nebo se mně nedostala zpětná vazba, pokud se tak stalo ... děcka mají pocit, že se vždycky protějuje někdo jiný, zvlášť když se říká, že v jejich jednání nějaké chyby byly, že neříkám, že byly úplně ideální.”

Současně s tím si výzkumník uvědomil, že se u Roberta kód REFLEXE neobjevil ani jednou a začal hledat, proč tomu tak může být. Výsledkem tohoto hledání bylo několik nefunkčních teorií. Teprve po delší době si badatel povšiml posledního kódu v seznamu kódů u Roberta, kterým byl kód ZPĚTNÁ VAZBA, jenž byl použit ve stejném významu jako kód REFLEXE. Následně tedy došlo ke sjednocení názvu obou kódů.

Zdroj: Svaříček, nepublikováno

Konzistenci při kódování dat zjednodušuje práce s počítačovými programy, jako je ATLAS.ti ([www.atlasti.de](http://www.atlasti.de)), NVivo ([www.qsr.com.au](http://www.qsr.com.au)), NUD-IST ([www.qsr.com.au](http://www.qsr.com.au)), ETNNOGRAPH ([www.qualisresearch.com](http://www.qualisresearch.com)), či Weft QDA (<http://www.pressur.to/qda>). Výzkumník tak může při prezentaci či obhajobě ukázat, jak se jeho závěry zakládají na pečlivé analýze dat.

Mezi další techniky při analýze dat, které zvyšují kvalitu výzkumu, můžeme zařadit **dvojité kódování**, které provádějí dva nezávislí badatelé a posléze se oba dohodnou na nesrovnalostech (Jensenová, Winitzká, 2002). Tento postup je vhodný při práci ve velkých týmech, kdy je možné tuto náročnou metodu uplatnit, ale je nutné se dopředu domluvit na kódovacím postupu. Další technika se nazývá **opětovné kódování** a znamená, že se po skončení kódování výzkumník vrátí k začátku již okódovaného textu a zkusí si jej znovu okódovat. Tímto zjistí, jak se jeho první kódy výrazně odlišují od závěrečného kódování, což je zpravidla způsobeno používáním deskriptivní opětvného kódování je vzal si několik ústředních kódů, projt si všechny jejich výskyty a zjistit, jestli je možné citace podřadit pod jeden společný

kód. Někteří badatelé (např. Steinková, 2004) uvádějí jako užitečné procedurální kódování, kdy badatel při analýze dat použije standardizované kódovací procedury. To znamená, že můžeme použít kódování například podle metodologie zakotvené teorie Strausse a Corbinové (1999), nebo podle tematického modelu kódování Flicka (2004b). Ve výzkumné zprávě pak autor uvede, jaké analytické postupy využil, což čtenáři umožní udělat si představu o způsobu interpretace dat.

#### Shrnutí

Těsně předtím bylo podáno vysvětlení několika základních kritérií a technik k jejich dosažení. Jedno z kritérií kvalitativního výzkumu se vztá k významnosti (*relevance*) provedeního výzkumného šetření. Spočívá v dobré prezentaci závěrů výzkumu, neboť je důležité vzbudit zájem čtenáře a přitom zachovat jasný a zřetelný výklad. Perfekcionistačtí badatelé mají často sklon k neustálému odkládání publikace výzkumné zprávy, ale měli by se smířit s tím, že zpráva bude vždy do jisté míry nedokonalá. Podstatné je, aby obsahovala zásadní objevy výzkumníka a dokázala je také přesvědčivě prezentovat čtenářské obci.

Dobry badatel by však neměl nechávat uvažování o kritériích až do fáze psaní zprávy, ale měl by se jimi zabývat již při návrhu designu výzkumné zprávy. Jak bude vidět v následující části zabývající se nejmladším souborem kritérií výzkumu, některých požadavků na kvalitu výzkumu nelze dosáhnout zpětně.

## 2.4 Etické dimenze výzkumu

Prakticky v rámci každého výzkumu je třeba řešit určité etické otázky. Badatelé by se měli zabývat etickými souvislostmi svého výzkumu nejen tehdy, když dělají výzkum vězeňkyn (Nedbálková, 2006b), užívatelů drog (Magolda, 2000) či radikálních ekologických aktivistů (Monaghan, 1993). Zvažovat důsledky svého výzkumu, zejména uveřejnění závěrů, by podle nás mělo patřit k nálezitostem každého kvalitativního výzkumu, který zkoumá člověka a jeho působení.

Etika výzkumu se také stala nedílnou součástí mnoha univerzitních kurzů, zejména těch z oboru filozofie výchovy a vzdělávání. Dnes se již předpokládá,



že každá disertační práce, na poli kvalitativním i kvantitativním, bude obsa-  
hovat vyjádření k etickým otázkám výzkumu (Pring, 2002).

Etické dimenze kvalitativního výzkumu souvisejí s obecnými principy. Ty  
jsou v jednotlivých vědách formulovány již poměrně dlouhá léta ve formě  
etických zásad chování. Psychologové, sociologové, sociální pracovníci, učitelé  
i pedagogové mají vytvořené takovéto etické zásady v rámci svých aso-  
ciací.<sup>18</sup> Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) žádá etický kodex  
nevyvořila, a proto odkazujeme čtenáře k etickému kodexu pro výzkum  
vyvořený Britskou asociací pedagogického výzkumu v roce 1992, revidovaný  
v roce 2004 (viz Revised Ethical Guidelines, 2004).

Potřeba etického standardu pro výzkum vychází z jednoho zásadního  
předpokladu: Není možné zvažovat etické a morální konsekvence nějakého  
konkrétního výzkumu bez odkazování k seznamu norem a principů, protože  
etické zde znamená splnění určitých principů v rámci dané profesní skupiny.  
To sice může frustrovat ty, kteří hledají absolutní morální pravdy, podobně  
Babbie (2007), ale je nezbytné si uvědomit „zjevnou“ dohodu o podobě etiky  
a morálky mezi členy určité skupiny.

Etické zásady výzkumu jsou formulovány v obecné rovině, v rovině prin-  
cipů. Nejsou to však návody ve smyslu kuchářských receptů, které když  
budeme přesně následovat, uvaříme vždy dobré jídlo. Jsou to obecné prin-  
cipy, se kterými se můžeme konfrontovat, nikoli přesná pravidla. Na každém  
badateli tak zůstává pečlivě zvažování všech etických aspektů jeho výzkumu.  
Morálnímu souzení a rozhodování se nelze vyhnout. Následující řádky se  
věnují několika základním principům.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Psychological asociace (Code of Ethics and Conduct, 2006), sociologické asociace (Statement  
of Ethical Practice, 2004), asociace sociálních pracovníků (Code of Ethics for Social Work,  
2003), pedagogické asociace (Ethical Standards of the American Educational Research  
Association, 1992, Revised Ethical Guidelines for Educational Research, 2004).

<sup>19</sup> Někteří metodologové umísťují etické dimenze v kategoriech věnovaných jednotlivým me-  
toda sběru dat (např. Babbie/2007, Patton/2002). Domníváme se však, že etické otázky  
prolínají celý proces kvalitativního zkoumání, nikoli jen fázi sběru dat, podobně jako jiná  
kritéria kvalitativního výzkumu. Z těchto důvodů umísťujeme pojednání o etických otázkách  
zde.

## 2.4.1 Důvěrnost

Důvěrnost (*confidentiality*) znamená, že nebudou zveřejněna žádná data, již  
by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu. Pokud toho výzkumník  
nemůže dosáhnout, neměl by výzkumnou zprávu publikovat.<sup>20</sup>

Badatel by měl zabezpečit všechny účastníky zkoumání o zachování důvěr-  
nosti a měl by to důsledně dodržovat. Výzkumník by v žádném případě neměl  
sdílet účastníkům nebo i svým kolegům informace od jiného účastníka  
výzkumu.

Základním imperativem je, aby nedošlo k žádné újme účastníků výzkumu.  
Nkteří badatelé se domnívají, že dodržují zásady důvěrnosti dat, ale na  
závětku výzkumné zprávy uvedou, že děkují určité škole a jmenovitě několika  
učitelům za pomoc při výzkumu. Nedoporučujeme, aby se v práci vyskytla  
podobná informace jako v následujícím příkladu.

### Příklad z výzkumu 2.5

„Reštitivky tým děkuje základní škole v Bradavcích za spolupráci při výzkumu.  
Děkujeme všem pracovníkům školy, zvláště učitelům, žákům a jejich rodičům.  
Zvláštní dík patří panu řediteli Brumbálovi za vřelost, organizaci a pomoc  
a zajištění zázemí.“

I vedený příklad se může v práci vyskytnout tehdy, když s tím všichni účast-  
níci výzkumu souhlasí (Babbie, 2007). Nedoporučujeme to však z něko-  
lika důvodů. Zaprvé to ovlivní průběh celého výzkumu z pozice účastníků  
výzkumu (např. pokud se výzkum týkal jedné školy, zpravidla lze velmi  
jednoduše zjistit konkrétní jména učitř pod pseudonymy), kteří sdělí pouze  
trniny a banální informace, zahruté u výzkumníka vzniká pocit závazku  
vůči účastníkům, který může vést k nepublikování kritických (ale klíčo-  
vých) informací, a zařetí respondentů jednoduché mohou změnit názor. Když  
výzkum vyjde knižně, jeho účastníci uvedení pod pravými jmény si už náhle  
mohou přestat myslet, že „jin to nevard“. Pseudonymy by také měly být  
vyhrány nejenom pro osoby, ale také pro místa.

S otázkou ochrany soukromí účastníků výzkumu souvisí také způsob  
nahládkání se získanými daty. Badatel by neměl skladovat data na volně  
přístupném místě a je také dobře mít chráněný vstup do počítače.

<sup>20</sup> Tickle (2002) popisuje, jak nakonec musel od publikování odstoupit, neboť mohlo dojít  
k identifikování školy a ředitele.

## 2.4.2 Poučený souhlas

Kromě principu důvěrnosti je dalším důležitým principem v každém sociálně-vědním výzkumu získání souhlasu od účastníků výzkumu. To by měl výzkumník nějakým způsobem zdokumentovat (nahradit na diktafon, vyplnit formulář).<sup>21</sup> V literatuře (Homan, 2002) se hovoří o poučeném souhlasu (*informed consent*), což v pedagogické výzkumné praxi znamená, že s výzkumem budou dobrovolně souhlasit všichni jeho účastníci. V požadavku je obsažen předpoklad, že účastníci výzkumu budou seznámeni s povahou a veškerými případnými důsledky své účasti na výzkumu.

Nejčastějším nedodržením tohoto principu je, když výzkumníci zatajují důležité informace a poskytují klamné informace (jelikož se domnívají, že by demí nesprávné informace o době trvání výzkumu (*Rozhovor bude trvat jenom pět minut... Ve skutečnosti jednu hodinu*) a o tématu výzkumu (*Výzkum na téma šikana je prezentován jako výzkum komunikace žáků*).<sup>22</sup>

Poučený souhlas se liší od předpokládaného souhlasu, který je v pedagogice mnohem častější: osoba povolující vstup výzkumníka do prostředí učitelé nejmen o svém souhlasu s výzkumem, ale i o souhlasu ostatních hlasu s výzkumem. V pozadí můžeme spatřit přesvědčení, že žáci základní školy nejsou dostatečně vyspělí k takovému rozhodnutí a že učitelé mají právo rozhodovat za žáky.

Někteří badatelé uvádějí, že jejich výzkumy nelze provést jinak než utajeně. Zaprvé si musíme položit otázku, jestli takový výzkum může přinést nejen pikantní informace, ale také informace zásadní pro zlepšení situace respondentů či podstatné pro vědecký diskurz. Z druhé se musíme ptát, jestli můžeme takovému výzkumu věřit. V předšlé části o důvěrnosti jsme zmínili, že jakýkoli příslušník vědecké komunity by měl mít možnost kriticky posoudit, jak byly závěry vyvozeny z dat. *Je to však možné i v případě „špionážního“ výzkumu?*

<sup>21</sup> Písaný souhlas s výzkumem není vždy vyžadován, vyžadován vždy však je souhlas. Ústní souhlas je vhodné nahradit na diktafon spolu s vysvětlením podoby výzkumu a ujistěním o důvěrnosti dat. Souhlas vyslovený ústně je vhodný pro méně riskantní výzkumy a pro výzkumy s vysokou mírou ochrany účastníků (kde by podpis mohl vést k identifikaci jedince).

<sup>22</sup> Obava pramení z několika předpokladů: účastníci výzkumu budou ovlivněni touto informací, účastníci budou jednat přehnaně aktivně a klamně, učitelé mohou zatajovat důležité informace týkající se zkomaného jevu a snaha vedení prezentovat školu v nejlepší světlo.

Podíváme se na známé příklady, kdy byl porušen princip poučeného souhlasu.

### Příklad z výzkumu 2.6

Předpodobně nejnámějšími jsou laboratorní experimenty zkoumající konformní jednání. Stanley Milgram například zadal respondentům, aby za špatnou odpověď dávali jiným respondentům elektrický šok (i přes nářky za stěnou). Bylo jim sděleno, že elektrické šoky modifikují člověka a pomáhají mu učít se.

Zdroj: Milgram, 1963

### Příklad z výzkumu 2.7

Zájemem Leo Festingera bylo studovat takové důvody konformního chování, kdy jedinec chce uniknout testu (odmítnutí, výsměch skupiny) či získat odměnu v podobě přízné nebo akceptace ze strany skupiny. Aby to mohl studovat na příkladu jedné fanatické náboženské skupiny, jejíž posláním byla spása světa, předstíral souhlasit s skupinou a stal se jejím členem. Skupina prohlásila, že město, ve kterém žila, bude pro svoji hříšnost zničeno, a proto město opustila. Když k žádné katastrofě nedošlo, skupina prohlásila, že žádná apokalypsa nebyla, protože ji svými modlitbami odvrátila (skupina tedy změnila původní názor v názor opačný a ještě více se semkla). Festinger posléze vytvořil teorii kognitivní disonance: když lidé zjistí nekonzistentnost mezi svým postojem a chováním, cítí negativní napětí a mají tendenci tyto rozpory odstranit.

Zdroj: Kiech, 1968

### Lze porušit princip poučeného souhlasu?

Pro výše uvedené příkladech se nelze nevyjádřit i k této možnosti. V mnoha případech sociálního výzkumu (např. Babbie, 2007) se můžeme dočíst, že když výzkumník cítí, že musí princip porušit, musí ho tedy porušit. Myslíme si, že není možné přistupovat k problému takto zjednodušeně.

Jednak z výše uvedeného nutného otevřeného přístupu k datům a jednak si domníváme, že porušení principu musí být plně zdůvodněno. Otázkou je, zda v pedagogických vědách existuje téma, pro které je nutné porušit výše zmíněné principy.

Již si musíme položit otázku, jestli je výzkumník tou kompetentní osobou, která má rozhodnout o způsobu provedení výzkumu. V takovém případě se jeví jako poměrně užitečný etický kódex výzkumu a funkce poradní etické komise, které jsou poměrně dlouhou dobu součástí univerzit a jejichž účelem je posu-

zovat etické dimenze všech výzkumů na dané univerzitě.<sup>23</sup> Některé grantové agentury již dnes požadují, aby byl výzkum schválen etickou komisí (Bradburn, Sudman, Wansink, 2004), která se skládá z odborníků a právníků.

Vše uvedené příklady (2.6 a 2.7) by dnes žádala etická komise neschválila (Patton, 2002). Nepovolují se výzkumy, kde by mělo dojít ke klamání účastníků výzkumu či kde jsou lidé zkoumány bez svého souhlasu. Některé kritické hlasy namítají (např. Adlerová, Adler, 2001), že etické komise a etické kodexy slouží pouze k formální ochraně výzkumníka, popřípadě univerzity, místo toho, aby ochraňovaly účastníky výzkumu. Jak ukazují následující dva příklady, odvolávání se na etické kodexy však není vždy stoprocentní ochranou výzkumníka (před soudem či vězením).

#### **Příklad z výzkumu 2.8**

Tato ukázka dokládá, jak se může zvrhnout obyčejný výzkum restaurace.

Magisterský student Státní univerzity v New Yorku prováděl výzkum chování a myšlení návštěvníků restaurace v New Yorku (prosřednictvím houbkových rozhovorů a pozorování). V polovině výzkumu restaurace za podivných okolností shořela. Když byl Mario Brajluha předvolán, aby policii předal svoje terénní poznámky, odmítl se odvoláním na sílu důvěrnosti dany účastníkům výzkumu. Brajluha prošel dlouhotrvajícími soudy, které ho připravily o všechny peníze a nakonec skončil se studiem sociologie. Brajluha přitom neprováděl výzkum jedinců na hraně zákona, jako jeho kolega Scarce.

Zdroj: Brajluha, Hallowell, 1986

#### **Příklad z výzkumu 2.9**

Doktorský student sociologie, Rick Scarce, napsal knihu o ekologických aktivitách Eco-warriors: Understanding the Radical Environmental Movement (1990). O tři roky později byl povolán k soudu, aby vypovídal o tom, se kterými ekologickými aktivisty se stykal. Soud vyšetřoval kauzu násilného vniknutí do univerzitních laboratoří ve Washingtonu, které vedlo k osvobození dvou desítek zvířat. Scarce odmítl u soudu odpovědět, se kterými ekologickými bojovníky rozhovořoval, a odvolával se při tom na právo chránit důvěrnost informací. Navíc se odvolával k tomu, že kdyby u soudu vypovídal, výzkumníkům by se nikdo nechtěl světovat s informacemi. Soud však neuznal právo výzkumníka na ochranu informací, a Scarce proto strávil půl roku ve vězení. Jak sám Scarce

<sup>23</sup> Teprve až od roku 1990 však většina zahraničních univerzit začala trvat na tom, že veškeré terénní výzkumy musí být schváleny etickou komisí (Adlerová, Adler, 2001). Negativním důsledkem toho je například fakt, že proces schvalování trvá dva až tři měsíce, což vede k oddálení vstupu výzkumníka do terénu (Baileyová, 2006).

přiznal, nikdy si nepředstavoval, že se kvůli výzkumu popisuujícímu myšlení bojovníků za osvobození zvířat dostane do takové situace.

Zdroj: Monaghan, 1993

### **2.4.3 Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu**

V kvalitativním výzkumu se vedou velké debaty o tom, jakým způsobem by měly být výsledky výzkumu zpřístupněny účastníkům výzkumu. Jedna věc je však jasná: Pokud výzkumník respondentům slíbí, že jim předá výsledky svého výzkumu, měl by to udělat (Woods, 2006). V opačném případě by byl nejen nezdvořilý, ale mohl by tímto svým chováním znemožnit vstup do komunikačního prostředí dalším výzkumníkům.

Problematiké je však to, že odborný diskurz a diskurz praktické pedagogiky hovoří jiným jazykem. V mnoha případech to může vést k nepochopení výzkumné zprávy, zejména je-li založena na kvalitativní metodologii. Vznikají tedy následující otázky: *Pochopí účastníci výzkumnou zprávu? Měl by badatel výzkumnou zprávu nějakým způsobem přeložit a upravit pro účastníky výzkumu? Kdybychom dělali výzkum žáků, měli by mít rodiče k dispozici výzkumnou zprávu?*

Jak už bylo zmíněno, pokud badatel předá výsledky výzkumu účastníkům, bude tím nějakým způsobem ovlivněn? Například když je možné jednu situaci interpretovat dvěma způsoby, jeden je romantizující, druhý ironizující, na základě čeho se výzkumník rozhoduje, kterou interpretaci zvolí? Podobný „politický závazek“ mohou pocítovat výzkumníci vůči objednavatelům výzkumu, konkrétně vůči grantové agentuře. Dovolí si badatel publikovat práci v kritickém duchu, nebo raději upraví již během analýzy svoje interpretace tak, aby odpovídaly odhadované strategii grantové agentury?

### **Závěrem**

V etice jako vědecké disciplíně vzniklo mnoho teorií (viz Kolář, Svoboda, 1997), kterými je možné poměňovat etické dimenze kvalitativního výzkumu a zejména etické kodexy. Konsekvencialisté se ptají na následky činnosti výzkumníků. Kládou si otázky jako *Nepřijdou účastníci výzkumu k psychické či fyzické újmě?* *Co se stane v případě, že zveřejníme výzkumnou zprávu?* *Oproti tomu se přitvrzení deontologických teorií nezabývají následky, ale neodmyslitelnými právy účastníků výzkumu. Jak byla ochráněna práva respondentů? Jaké jiné výzkumníky pravdu o výzkumu?*