

Roman ŠVĚŘÍČEK
Klára ŠEDOVÁ a kol.

KVALITATIVNÍ VÝZKUM V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

KVALIFIKACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Švaříček, Roman

Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry
/ Roman Švaříček, Klára Sedová a kol. – Vyd. 1. – Praha :
Portál, 2007. – 384 s.

ISBN 978-80-7367-313-0

37.012 * 303.022

– pedagogický výzkum
– kvalitativní výzkum
– učebnice

37 – Výchova a vzdělávání [22]

37.016 – Učební osnovy. Vyučovací předměty. Učebnice [22]

Recenzovali: prof. PhDr. Peter Činvara, (Sc., doc. RNDr. Jan Hendl, CSc.

© Roman Švaříček, Klára Sedová, Tomáš Janík, Ondřej Kaščík, Marcela Milková,
Kateřina Nedbálková, Petr Novotný, Martin Seelíček, Jiří Zounek, 2007
Portál, s. r. o., Praha 2007

ISBN 978-80-7367-313-0

Obsah

Předmluva aneb Jak číst tuto knihu 9

CAST I

Jak provádět kvalitativní výzkum 11

1 Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska .. 12

1.1 Definice kvalitativního přístupu 13

1.2 Současné chápání kvalitativního přístupu v pedagogice 17

1.3 Silné a slabé stránky výzkumných přístupů 22

1.4 Kvalitativní versus kvantitativní? Kombinace přístupů 25

1.5 Shrnutí 26

2 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu 28

2.1 Tři náhledy na kritéria 30

2.2 Pravdivost a platnost výzkumu 31

2.3 Spolehlivost 39

2.4 Etické dimenze výzkumu 43

3 Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování 51

3.1 Fáze kvalitativního výzkumu a jejich plánování 53

3.2 Stanovení cílů výzkumu 62

3.3 Vytvoření konceptuálního rámce 64

3.4 Definování výzkumných otázek 69

3.5 Rozhodnutí o metodách 72

3.6 Shrnutí 81

4 Designy kvalitativního výzkumu 83

4.1 Zakotvená teorie 84

4.2 Případová studie 90

4.3	Etnografie (Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum)	112
4.4	Biografický design	126
5	Metody sběru dat	142
5.1	Zúčastněné pozorování	142
5.2	Ilonačkový rozhovor	159
5.3	Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor	184
5.4	Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat	192
5.5	Triangulace	202
6	Analýza kvalitativních dat	207
6.1	Charakter kvalitativních dat a kvalitativní analýzy	207
6.2	Jak na to?	211
6.3	Shrnutí	247
7	Psaní napříč kvalitativním výzkumem	248
7.1	Proces psaní odborného textu	249
7.2	Psaní o kvalitativním výzkumu	251
7.3	Psaní pro publikaci	254
7.4	Spolupráce nad psaním	256
7.5	Závěrem	257
ČÁST II		
Příklady provedených kvalitativních výzkumů		
8	ICT a moc před tabulí	259
8.1	Učitelství a moc a její bázě	260
8.2	Technologie a moc?	260
8.3	Metodologie výzkumného šetření	263
8.4	Učitelé a technologická inovace	264
8.5	Moc jako problém?	266
8.6	Strategie práce s mocí	269
8.7	Procesualita a transformace	273
8.8	Závěrem	283
		285

9	Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie	287
9.1	Teoretický kontext studie, proč je ředitel školy zajímavým výzkumným problémem?	288
9.2	Metodologické poznámky	291
9.3	Výzkumná zjištění a analýza	295
9.4	Závěrem	311
10	Přechodové rituály v mateřské škole	312
10.1	Teoretický rámec výzkumu	312
10.2	Téma výzkumu	314
10.3	Předmět výzkumu	315
10.4	Organizace výzkumu	317
10.5	Výzkumná zjištění a analýza	319
10.6	Rituály oddělení	319
10.7	Rituály pomoci	324
10.8	Rituály sloučení	328
10.9	Závěrem	332
11	Zkoumání konstrukce identity učitele	335
11.1	Kdo je učitelem expertem?	336
11.2	Metoda životní historie	337
11.3	Účastníci výzkumu	338
11.4	Začínající učitel	339
11.5	Čas rozhodnout se: hledání profesní a sociální identity	345
11.6	Identita progresivního učitele	346
11.7	Identita experta	350
11.8	Shrnutí	352
Literatura		
		356
Summary		
		371
O autorech		
		373
Rejstřík		
		375

Předmluva

aneb Jak číst tuto knihu

Tato kniha je výsledkem týmové práce názorově spřízněných autorů, kteří prezentují určitý pohled na kvalitativní přístup v pedagogice, přičemž tento pohled nepovažujeme za jediný možný. Rozmanitost v metodologických přístupech, tak jak je používají a prezentují různí autoři, naopak chápeme jako důležitý inspirační zdroj. Zároveň však chceme ukázat, že kvalitativní výzkum není jen záležitostí výzkumníkovra talentu, intuice a neustálé improvizace, nýbrž že má své ustálené a systematizované postupy. Jak napovídá podtitul knihy, kvalitativní výzkum je hra, jež může bavit všechny hráče jen tehdy, budou-li respektovat několik výchozích pravidel. Tato pravidla se pokoušíme čtenářům zpřístupnit na následujících stranách.

Knihu jsme rozdělili do dvou částí: První je metodologická, kde popisujeme celý proces kvalitativního výzkumu od prvního nápadu přes výběr výzkumného designu, sběr dat, jejich analýzu a interpretaci až k napsání výzkumné zprávy. Díky této části knihy je didaktická – přejeme si, aby sloužila jako učebnice, která ukazuje začínajícím kvalitativním výzkumníkům směr, kudy se vydat, a provádí je přes základní body celého výzkumného procesu. Didaktičnost a návodnost, ke které vědomě směřujeme, nás nutně vede k některým zjednodušením, jednotlivé návody je proto možné chápat jako žebřík, který může odhodit ten, kdo po něm vystoupal.

Druhá část knihy představuje čtyři empirické kvalitativní studie, z nichž každá odpovídá jednomu z typů kvalitativních výzkumných designů popísaných v metodologické části. Uvedené studie považujeme za příklad dobrých kvalitativních výzkumů a domníváme se, že pomohou čtenářům, aby si vytvořili obrázek o tom, k jakým konkrétním výsledkům mohou všechny ty pracné procedury popisované v metodologické části směřovat.

Náš „návod“, jak číst tuto knihu, je možná trochu překvapivý: Začínáme číst odzadu. Domníváme se, že prodláží se hroušením metodologických pouček první části se velmi usnadní, pokud bude mít čtenář předem kompletní představu o možných výstupech, kterou získá pročtením druhé části. Druhú,

snad ještě důležitější, rada zní: Paralelně se čtením provádějte vlastní – třeba jen cvičný – výzkum. Z vlastní zkušenosti víme, že mnoho metodologických teorií zní člověku, který sám nemá s vedením výzkumu žádnou zkušenost, zcela nerosozumitelně, nebo naopak banálně. Naučit se metodologii jen z knihy je být právem aktivního a zvládnutého výzkumníka, nikoli encyklopedií, z níž dovolili luxus dělat chyby, vracet se k nim a korigovat je. Prozkoumáním slepé uličky je podle nás jedním z nejdůležitějších didaktických nástrojů. Proto také v této publikaci, která je proklána mnoha konkrétními příklady z výzkumu především na poli pedagogických věd, prezentujeme kromě „dobrých“ příkladů i příklady „špatné“, aniž bychom se jim chtěli nějak vysmívat. Dobré příklady ukazují cestu, kterou se můžeme bez obav vydát, špatné příklady cestu, kterou už někdo před námi prozkoumal a ukázal ji jako zavádějící.

Tímto bychom chtěli poděkovat všem studentům, kteří se zúčastnili našich kurzů kvalitativního výzkumu na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně: jednalo se o prezenční kurz v rámci magisterského studia pedagogiky a sociální pedagogiky a dále o e-learningový kurz pro doktorské studenty. Při vedení těchto kurzů jsme jednak byli nuceni systematizovat svoje, mnohdy latentní, metodologické znalosti, jednak jsme dostali skvělou příležitost vidět příští badatele, jak se učí dělat kvalitativní výzkum. Z chyb i pokroků, které v rámci výuky učinili, jsme se velmi poučili a řadu z nich prezentujeme jako příklady z výzkumu v první části knihy.

Rovněž chceme vyjádřit dle recenzentům této knihy, Janu Hendlovi a Peteru Gavorovi, jejichž připomínky napomohly zkvalitnění celého textu. V neposlední řadě patří děkujeme našim kolegům z domovského pracoviště, Ústavu pedagogických věd FF MU, kteří nás podporovali a umožnili nám růst a učit se.

Brno, červen 2007

Romana Švaříček, Klára Šedová

ČÁST I

Jak provádět kvalitativní výzkum

1

Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska

Roman Švaříček

Tato úvodní kapitola je orientovaná na vymezení kvalitativního přístupu v sociálních vědách. Při vysvětlování jsou popisovány základní epistemologické otázky, které ovlivňují současnou podobu kvalitativního zkoumání. Abychom postihli hlavní charakteristiky kvalitativního výzkumu, porovnááme jeho hlavní výhody v komparaci s popisem silných stránek kvantitativního přístupu. Oba základní přístupy ke zkoumání sociální a pedagogické reality však nevymezujeme jako protikladná paradigma, ale jako komplementární přístupy.

Ačkoli by se mohlo zdát, že studium teoretických východisek kvalitativního přístupu je přínosné pouze pro zkušené badatele, je tomu právě naopak. Vzdělávání se v epistemologických základech je vhodné zejména pro ty, kteří nemají zkušenosti s empirickým výzkumem. Teoretické debaty o přístupech a paradigmatích jsou součástí metodologické přípravy badatelů a mohou prohloubit kvalitu každého výzkumu.

MacDonald (cit. podle Bridges, 2003) kdysi prohlásil, že kvalitativní výzkum je beletrie psaná pod přislahou. Neexistuje důležitější epistemologická otázka, než *Co je tato přislaho? K čemu jsme jako badatelé zavázáni a proč?* V metodologických úvahách nad výzkumem provedeným v rámci kvalitativního přístupu je nadmíru důležité vědět, kdo provádí výzkum, jaká jsou jeho východzí stanoviska, za jakým účelem realizuje výzkum a jak prováděl analýzu dat. Teprve poté můžeme posuzovat kvalitu daného výzkumu, přičemž nás nezajímá osobnost autora výzkumné zprávy, ale jeho způsob argumentace. Úvahy nad tím, jaká je naše východzí pozice by podle nás měly tvořit první krok na cestě kvalitativního zkoumání.

1.1 Definice kvalitativního přístupu

S odstupem času lze v sociálních vědách sledovat jistý vývoj v náhledu na kvalitativní a kvantitativní metodologický přístup: teprve s rozvojem některých metodologických škol (interpretativismus, interakcionismus) došlo k vyhranění teoretických východisek kvantitativního a kvalitativního přístupu. Posléze si kvalitativní přístup získal určité uznání a oba přístupy byly nazírány jako soupeřící paradigma. I tento náhled byl opuštěn a obě metodologie jsou nahlíženy jako odlišné strategie, nikoli však soupeřící. To byl počátek cesty k dnešní snaze o kombinaci obou přístupů s cílem využít silných stránek obou metodologií.

Přestože v současné době badatelé nemusí zdůvodňovat svébytnost kvalitativního výzkumu, či dokonce bojovat za jeho uznání, i dnes panuje velká terminologická rozrůzněnost v definování termínu kvalitativní přístup. Prakticky každá definice zdůrazňuje jiný znak kvalitativního výzkumu jako zásadní odlišující aspekt. Postupně si tedy projdeme definice, které staví na metodě sběru dat, na použité metodě usuzování, na typu dat a na způsobu analýzy. Následně podáme takovou definici kvalitativního přístupu, která se snaží zohlednit všechny důležité charakteristiky kvalitativního přístupu.

Definice podle použité metody sběru dat

Někteří autoři vymezují kvalitativní výzkum proti kvantitativnímu na základě použitých metod (Payne, Paynová, 2004). Zjednodušeně řečeno, nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor. Takovéto pojetí vede ke značnému zjednodušení odlišnosti obou metodologických přístupů, například rozhovor můžeme s úspěchem použít v obou zmínovaných výzkumných přístupech, záleží však na jeho účelu a podobě. Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup), zatímco účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí (kvantitativní přístup).

Pokud použijeme statisticky reprezentativní vzorek v kvantitativní metodologii, můžeme tvrdit, že poměry a vztahy, které jsme objevili v tomto vzorku, jsou zobecnitelné například na celou populaci českých učitelů. To samozřejmě (přes snahu některých badatelů v závěrečných jejich pracích) za použití kvalitativní metodologie tvrdit nelze. Výstižně to komentuje americký sociolog Blau: „Kvantitativním výzkumem nelze vlastně zjistit nic více než to, co

jsme „kvalitativně“ předem věděli, ale o čem jsme pouze nevěděli, jak je, to v populaci rozloženo, distribuováno“ (Blau, cit. podle Petrussek, 1993, s. 120). Podobný názor má Thomas (2003), podle kterého kvalitativní výzkum neporovnává jedince a události prostřednictvím termínů míry a množství.

Příkladem může být Bendtlův článek (2002), kde je prezentován poměrně častý způsob výzkumu. Respondentům je položena otevřená otázka: *„Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti učitelní?“* (Bendl, 2002, s. 353), která je analyzována kvantitativními statistickými metodami.

Domníváme se, že výzkum je mnohem více než jen sběr dat (soulhlasně Henwoodová, Pitagor, 1999), jak dokládáme na mnoha místech této knihy, a proto definovat kvalitativní výzkum jen podle metody sběru dat považujeme za nedostatečné.

Definice podle metody usuzování

Tyto definice vycházejí z toho, že kvalitativní metodologie je založená na indukci, zatímco kvantitativní metodologii můžeme nazvat deduktivní, logicko-deduktivní nebo hypoteticko-deduktivní.

Indukce je obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace (empirického původu) ve východisku.¹ Jelikož induktivní závěry překračují informace obsažené v datech, dokážeme prostřednictvím indukce vytvářet obecné zákony. Oproti tomu deduktivní závěr obsahuje informace menší nebo shodné s informacemi v předpokladech (Clark, 2000). Indukce je založená na principu opakování. Opakované případy ospravedlňují k přijetí určitého obecného pravidla či zákona. Při induktivním postupu odvozujeme ze singulárních výroků tvrzení obecného univerzálního charakteru, které má ovšem **pravděpodobnostní** povahu, neboť singulární výroky nepopisují všechny možnosti.²

Takovéto definice opět zjevně odlišují oba výzkumné přístupy. Když se podíváme na klasického zástupce kvalitativního přístupu, na zakotvenou teorii (Strauss, Corbinová, 1999), uvidíme, že je zde použito hned několik metod

¹ Druhly induktivního usuzování jsou indukce enumerací, indukce eliminací, reduktivní usuzování, statistické usuzování. Viz například Szymarek (2003).

² Pravděpodobnost je zde chápána jako míra možnosti, jistoty. Laplaceova apriorní definice zní: „Pravděpodobnost jevů je počet příhod příznivých dělení počtem všech (stejně možných) případů.“ (Laplace, cit. podle Korlingera, 1972, s. 125) Obvykle se kvantifikuje vyjádřením stupně možnosti uskutečnění jevu, a to číslem v rozsahu mezi 0 a 1. Hodnota 0 vyjadřuje nemožnost, hodnota 1 vyjadřuje jistotu.

logického usuzování. Konkrétně nejen indukce, která je hlavním logickým postupem, ale také abduke a dedukce. Abduke je metoda, která spojuje jednotlivost s celkem. Vědec přemýšlí nad systémem faktů a na základě toho udělá tzv. tvorivý skok a prohlásí: „To vše by do sebe zapadalo, kdyby hypotéza H byla pravdivá.“ Dalším logickým postupem usuzování je dedukce. Projekt výzkumu se (nejen) u zakotvené teorie neshlazuje toliko ze dvou částí, sběru dat a jejich analýzy, ale několikrát se opakuje fáze pozorování, rozlovení a kódování, a proto zde může být uplatněna metoda dedukce.

Každý výzkumník, který prováděl nějaký kvalitativní výzkum jistě ví, že nepoužíval pouze metodu indukce, ale neustále střídal úroveň dat a teorie, indukce a dedukce.

Definice podle typů dat

Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Pracují tedy se slovy a textem. Někteří autoři tento znak považují za hlavní rozlišující rys kvalitativního a kvantitativního přístupu. Takovéto pojetí je zjednodušením Dismanova definice, ve které se mimo jiné lze dočíst, že kvalitativní přístup „je nenumerické šetření“ (Disman, 1998), kdy pracujeme se slovy. Pro začínající badatele je často tato definice jedinou, o kterou se opírají, což vede k tomu, že o výzkumu používají data z rozhovoru automaticky tvrdí, že jde o kvalitativní výzkum. Hovoří se tak o kvalitativních datech (slova, nikoli čísla), ale zapomíná se na to, za jakým účelem a jakým způsobem byla data získána (zda standardizovaným, či polostrukturovaným rozhovorem). Pokud bychom takovou definici brali jako dostatečnou, mohli bychom dospět k myšlence, že jediným dalším rysem kvalitativního výzkumu je malý počet respondentů výzkumu. To je však zcela mylný názor, který zdaleka nepostihuje hlavní rysy kvalitativního přístupu.

Definice podle způsobu analýzy dat

Poslední skupina definic spatřuje hlavní rys kvalitativního přístupu ve způsobu analýzy dat. Takové definice říkají, že pomocí kvalitativního přístupu můžeme získat nejenom jiná data (terénní poznámky, dlouhé výpovědi respondentů), ale že tato data musíme analyzovat a interpretovat jinými postupy, než využívá kvantitativní přístup, a díky tomu získáme zcela jiné typy závěrů.

Analýza dat v kvalitativním přístupu je odlišná od analýzy v kvantitativním přístupu, kde aplikujeme předem zřízené kategorie k datům podle pevných pravidel. Kvalitativní analýza a interpretace dat je hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků. Konopásek (2007) interpretaci dat přirovnává ke čtení a psaní stále nových textů (dat). Za kvalitativní analýzu tedy nelze považovat takové výzkumné zprávy, které jako výsledek analýzy konstatují, že pět učitelů hodnotí učebnici kladně a deset ji kritizuje kvůli vysokým nárokům na žáky. V takovém případě se jedná o kvantifikaci dat, na kterou mnoho metodologů upozorňuje začínající kvalitativní výzkumníky: „Termínem *kvalitativní výzkum* rozumíme jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Ve skutečnosti je termín *kvalitativní výzkum* zavádějící, protože to pro každého může znamenat něco jiného. Někteří kvalitativně shromažďují údaje prostřednictvím rozhovorů a pozorování – což jsou metody obvykle spojované s kvalitativním výzkumem. Ovšem potom klasifikují své údaje způsobem, který umožňuje jejich statistickou analýzu. Tím vlastně kvantifikují kvalitativní data.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10) Podléháme se na příklad takové kvantifikace.

Příklad z výzkumu 1.1

Kasáčová (2006) v článku *Reflexie studentov učitelstva z pohľadu kvalitatívneho výskumu prezentuje výsledek výskumu, ktorý použil metódu tematické kresby a dvou verbálních technik. Sama analýza však ukazuje kvantifikaci výpovědí studentů („Studenti zaujali rolu študenta s pozitívnymi pocitmi 15krát, negatívnymi 4krát, rolu učiteľa zaujali s pozitívnymi pocitmi 41krát, s negatívnymi 8krát...“/s. 69/). Skupina študentov s učiteľstvom ako primárnou voľbou pri radiu svojím výkonom pozitívny postoj mierou 32 bodov a negatívny mierou 2 body. Ani v jednom prípade nezaujali neutrálne postoj“/s. 65/). Kvantifikace se pak významně projevuje ve shrnutí z závěru výzkumu („Zakompleťovať tri nedokončených viet v skupine so sekundárnou – náhradnou voľbou sa častejšie vyznačujú...“/s. 77/). Vyskytuje se v nich více vyjádření o rodičích... celkový počet negativních pocitů při výpovědích je nižší u studentů...“/s. 77/). Kvantifikace v takovýchto případech ubírá na síle kvalitativního výzkumu, který takto nezjišťuje hlubší vhledy do zkoumané situace.*

Někteří autoři používají metodologické a romanizující vyjádření ke zdůraznění důležitosti analýzy, transformace, opětovného čtení, syntézy a interpretace. Popisují tak procesy, ke kterým existuje spousta rád, ale žádný návod či recept (Patton, 2002). V šesté kapitole chceme ukázat, že interpretace není uměleckou kontemplací nad sebraným materiálem, ale náročnou činností, při které je nezbytné dodržovat mnohá pravidla.

Závěrem tedy můžeme vytvořit následující definici kvalitativního přístupu, která zohledňuje všechny důležité rysy:

Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Zároveň výzkumníka provádějího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vnímají sociální realitu.

Některé části této definice s přihlédnutím k pedagogickým vědám rozebereme na následujících stránkách.

1.2 Současné chápání kvalitativního přístupu v pedagogice

Nejprve se budeme zabírat dvěma vymezeními pedagogiky, posléze již přímo kvalitativním přístupem, a to hodnotovou neutralitou, naivním vědcí, jazykem, sociálním aparátem a strukturou, pohledem reportéra, subjektivitou a dialogičností.

Kdyby chtěl někdo poznat některý z pedagogických systémů, například alternativní koncepci Marie Montessoriové, vyšel by z toho, na jakých předpokladech tento systém stojí, čili jaké jsou jeho základní principy. Poté by zkontroloval, jaké prostředky k tomu Montessoriová používala a zda to bylo adekvátní, či nikoli vzhledem k výchovným a vzdělávacím cílům.

Takto shodně by měla podle Brezinky (2001) postupovat i věda o výchově: nezkoumat prostředky výchovy a vzdělávání *osamoceně*, ale vždy s ohledem na schopnost vytvořit požadovaný pedagogický efekt (na cíl výuky). Právě věda o výchově má mandát na to, aby odhalila ty zákonnosti, které se mohou použít k plánování výchovy či ke kritice edukační reality. Je to hledání příčin úspěchu či neúspěchu výchovy.

Zkoumat výchovné a vzdělávací procesy s ohledem na cíle edukace je první vymezení pedagogiky. Druhé, obecnější, vychází z pojetí sociálních věd, mezi něž patří i pedagogika. Je to vymezení vycházející z nemožnosti vyhnout se hodnotovým soudům (normativním soudům se samozřejmě vyhnout lze a je to nezbytné). Pedagogika, jako jedna ze sociálních věd, *není hodnotově neutrální*. Pedagogičtí odborníci nejsou čtí zrcadlo, v němž se dokonale odráží

sociální situace, nejsou hodnotově neutrální (Henwoodová, Pidgeon, 1999) a nejsou nezávislé na zkoumané skutečnosti (Shipman, 1997). Při interpretaci musí badatel rozlišovat a hodnotit intencionální jevy. Tedy dávat jevům a jednáním zkoumaných aktérů takové významy, které jsou pro výzkumníka (vědce) adekvátní a pochopitelné, a navíc jsou zpětně převoditelné. Bez hodnocení se vědy o člověku nemohou obejít. Jak uvádí Denzin (2001), badatelé se nemohou vyhnout svým prekonceptům, které utváří hermeneutický kruh interpretací, jehož se nelze nikdy zbavit. Znamenkým předpokladem je opuštění objektivistické pozice – realita už od doby Kanta není chápána jako nezávislá na lidském subjektu. Realita ve své totality není objektivní skutečnost, ale je vytvorem racionálního subjektu. Důležitou rolí badatele však stále zůstává systematické a previzní zkoumání, jasnost vyjadřování, verifikovatelnost, kritičnost k vlastním závěrům a vlastním kognitivním a hodnotovým předpokladům. Podobně i účast na vědeckém diskurzu a vědomí odpovědnosti vůči aktérům a čtenářům.

Kvalitativní přístup v sociálních vědách proto vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality. Aktéři jsou odborníky na sociální situace, které prožívají, jsou **naivními vědci**. Cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak ji rozumějí sami aktéři (Denzin, Lincolnová, 2005). Toto hledisko je důležité především v kvalitativním výzkumu a Bryman (1998) jej nazývá „pohled z perspektivy subjektu“, což značí popis všedních detailů každodenní reality, chápání chování a významu v sociálním kontextu, důraz na čas a proces. Lidé jsou zkoumáni v **přirozeném prostředí**, přičemž můžeme rozlišit dvě perspektivy úhlu pohledu: **emic** perspektiva zachycuje význam událostí z pohledu jedince, zatímco **etic** perspektiva postihuje pohled jiné skupiny, pohled obecnější a mezikulurní.³

Výzkumný terén není brán jako samoobsluha s daty, kde si různé zaměření zakazuji a vybírají zboží podle chuti. Dochází k přechodu k modelu spolupráce. Účastníci se v různé míře podílejí na tvorbě závěrečných výsledků výzkumu.⁴ Tento přechod lze ilustrovat na změně pojmenování subjektu výzkumu: od respondentů k **účastníkovi** (*participant*). Rubin a Rubinová (2005) zavádějí například termín partner rozmluvy (*conversational partner*).

Abychom však mohli plně využít pohled účastníků, naivních vědců, musíme také studovat **jazyk** používaný aktéry situace. Sapir-Whorfova

hypotéza říká: „Jazyk ovlivňuje naši zkušenost a tato slova ovlivňují vnímání a jednání“ (Patton, 2002). Je to druh lingvistické teorie relativity a stal se jakýmsi antropologickým axiomem. Nikdo nemůže porozumět určité kultuře bez porozumění jazyka této kultury, protože lidé používající jiný jazyk odlišně přemýšlejí. Mnoho kvalitativních badatelů v edukačních vědách se domnívá, že podobná kognitivistická hypotéza a její možné důsledky se týkají pouze studia amerických indiánů či hráčů počítačových her. Opak je pravdou, neboť pedagogická teoretická literatura (na kterou jsou badatelé spíše uvyklí) používá odlišný jazyk než učitelé v praxi. Učitel tak může badatelé tvrdit, že se nebojí efektu vyhození, protože si pod tímto termínem představuje něco jiného než Průcha či Henning s Kellerem. Například oproti hackerům používají učitelé snadno srozumitelný jazyk, ale významy termínů se v mnohém odlišují od významů, které těmto slovním příkladům diskurz odborné literatury.

Příklad z výzkumu 1.2

Určité si každý povšimne, že v pedagogice existuje jakýsi „zvláštní“ vztah mezi teorií a praxí. Čeho si možná nevšimne na první pohled, je to, že obě tyto sféry používají jiné termíny. Když jsem prováděl výzkum tvořivého procesu v prostředí třídy na ZŠ, jedna z takových základních hypotéz z odborné literatury byla, že učitelé nemají rádi tvořivé žáky, protože ti jsou často velice aktivní, mnohdy dokonce vyrušují v hodině. Při rozhovorech s učiteli jsem se ptal, které tři žáky ve třídě považují za nejtvůřivější. Určili však jiné žáky než ty, které jsem označil za nejtvůřivější pomocí dvou projektivních testů tvořivosti. Když jsem se tedy ptal na nejvíce rušivé žáky, předpokládal jsem, že dostanu od učitelů jména tvořivých žáků. Opět však učitelé řekli jména jiných žáků. Vypálval jsem se dále, až jsem zjistil, že většina učitelů ztotožňuje tvořivost s inteligencí, pečlivostí, šikovností, nadšením pro předmět nebo aktivitou. Pochopení termínu učitelé se tedy odlišovalo od významu, který můžeme najít v běžné učebnici. Následkem je, že učitelé od sebe nedovedou rozlišit pojmy tvořivosti, originalita a spontaneita a neidentifikují tvořivé žáky (podle diskurzu vědy) ve své třídě. Za tvořivé považují pečlivé a snaživé žáky: ti žáci, kteří se neustále hlásí, kteří mají pečlivě odevzdané úkoly či projekty.

Zdroj: Švaříček, 2004a

Úkolem badatele je tedy vypátrat, jak sami aktéři rozumějí sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání. Nestačí se jednatého člověka pouze zeptat, protože aktéři sami nejdnou jednají neuvědoměle nebo

³ Etic a emic perspektiva se někdy označují jako Pikeovo paradigma (Pike, 1954, cit. podle Keatingová, 2005).

⁴ Podle některých metodologů je právě hlas účastníka výzkumu nejdůležitější pro získání důvěryhodnosti výzkumné zprávy (například Lincolnová, Guba, 1985, cit. podle Seale, 2004).

své pohovky nedovedou ozřejmit. Proto je třeba, aby vědec byl schopen odlišit manifestní a latentní význam jednání.⁵

Začínající badatelé však zpravidla zůstávají u popisu toho, jak jednal jeden účastník, co si myslí a proč. Jak připomíná Silverman (2004), badatelé si zapomínají klást jednu podstatnou otázku, která odlišuje vědu od novinářské praxe. Je to otázka *Kde se bere pohled účastníka?* Sociální věda ani tak osobní motivace, ale co její přímělo, aby tak jednal. Podstatou sociálních věd by mělo být objevení sociální aparát, který stojí za situací (Sacks, 1992, cit. podle Silvermana, 1998), či sociální strukturu (Mills, 2002). Výzkumník kvalitativního výzkumu by nemělo být podávat svědectví o tom, jak těžký život paní Marcela prožila, ani jak Karel spáchal sebevraždu. Cílem zkoumání v sociálních a pedagogických vědách „by měl být výklad struktury procesů uvažování, které zapřičinují intencionální jednání, a schémata významu, do nichž tyto procesy a jejich výsledky zapadají“ (Fay, 2002, s. 154). Vědec by tedy měl zpochybnit to, co je považováno za dané, a pochopit instituce, jichž jsou zkoumaní aktéři součástí. Způsob, jakým toto systematické úsilí může jít, ilustrujeme s pomocí následující ukázky.

Příklad z výzkumu 1.3

Ukázka pochází z výzkumného projektu studia role učitele v alternativní škole. „Když je počet signálů od žáků nízký, zvládá učitelka svoji roli, protože stihá uspokojit nízký počet požadavků. Učitelka je v klidu a v pohodě a podle svého nejlepšího vědomí a svědomí se může věnovat žákům, kteří vysílají signály, na něž je nutné reagovat (problém s řešením úkolů, oprava chyb, nečinnost). Žáci, kteří mají problémy, pak mají možnost získat plnou pozornost učitelky, která jim pomáhá návodnými otázkami a povzbuzujícím tónem. Žáci, kteří opravují chyby, pak mají možnost pracovat pod vedením učitelky tak, aby se jim povedlo chybu odstranit.“

Když je počet signálů vysoký, učitelka svoji roli nevládá, protože nesihá uspokojit všechny požadavky ze strany žáků tak, jak by měla. Když se učitelka věnuje pečlivému vysvětlování problému jednomu žákovi, nemůže reagovat na žáka. Když je učitelka odmlne, odloží úkol, nebo se ho snaží dokončit i přes její odmítavý postoj. Najdou si řešení v knize, požádají spolužáka o radu nebo prostě úkol dokončí tak, jak si sami myslí, že je to správně. V posledním jmenovaném případě se žáci buď podaří najít správné řešení, nebo udělá chybu, která je

učitelkou odhalena, až když žák odevzdá. Zhrácí tedy možnost okamžité práce s chybou.“

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Kdybychom vzali v úvahu připomínky Millee, Sackse a Silvermana, měli bychom si při čtení výzkumné zprávy položit tyto otázky: Jakou roli učitelka nevládá, když je počet signálů vysoký? Jsou obě popisované fáze (nízký a vysoký počet signálů) podmíněny lineárním průběhem hodiny (začátek hodiny: zadání, vypracování, konec hodiny: odevzdání úlohy)? Jsou fáze podmíněny konvergentním zadáním úkolů? Proč by učitelka měla mít možnost okamžité kontroly chyb žáků? Dokáže se žák poučit z chyb, kterou neudělá, protože ho učitelka dovede ke správnému řešení? Co znamená, že se učitelka podle svého nejlepšího svědomí může věnovat žákům? Podobné otázky by měly vést výzkumníky k tomu, aby byli schopni objevit skryté mechanismy, na kterých je založena situace. Pokud badatel nehlédá mechanismy, které platí v dané sociální struktuře, jeho výzkum je podoben práci novináře, jenž se dotazuje celebrity na její osobní život a její slova sepiše do podoby článku v novinách. To je poměrně častý omyl nejen začínajících badatelů, že ztotožňují práci kvalitativního výzkumníka s prací reportéra. Cílem je získat informace a ty pak vepsat do výzkumné zprávy. Přitom se zapomíná, jak zásadní roli v kvalitativním výzkumu hraje analýza dat provedená výzkumníkem.

Kvalitativní výzkum dále stojí na známém poznatku, že plnost zkoušenosti stoupá s mírou subjektivní účasti poznávajícího. Subjektivita badatele je vnímána jako přínos pro pochopení skutečnosti, čímž je uznána náročnost a přínos myšlení, neboť větší badatelé se vyznačovali právě svojí subjektivitou: vymysleli vlastní problémy, které zkoumali vlastními metodami. Vědecká práce tak konečně dostává status náročnému myšlenkovému postupu, není již tedy mechanickou aplikací jedné metody.⁶

Další charakteristikou kvalitativního výzkumu je dialogičnost. Badatel se nejprve ponoří do studované reality, do životů zkoumaných subjektů, a tak získá hluboké pochopení studovaného jevu. Poté provede analýzu a interpretaci dat a napíše výzkumnou zprávu, jež je syntézou zkušenosti a teorie. Finální podoba teorie tak získává dialogickou podobu, neboť zahr-

⁵ Manifestní význam je obsah či smysl jednání chápaný z pohledu aktéra, zatímco latentní význam znamená přetváření perspektivy jednatelů a uchycení kritického odstupu badatelem.

⁶ Podle Morgana (2007) směřuje současný přístup sociálních věd k opouštění objektivit (kvantitativní přístup) a subjektivit (kvalitativní přístup). Výzkumníci tak spíše usilují o intersubjektivitu, která znamená pochopení problému nejenom badatelem, ale i vědeckou komunitou a těmi, pro které je výzkumná zpráva určena. Tento komunikativní přístup ke zkoumání reality je ovlivněn konstruktivismem a pragmatismem.

nuje mnoho hlasů: pohled badatele a účastníků výzkumu. Teorie je postavena na původních interpretacích a sděluje tak, co je za tímto sdělenými interpretacemi skryto.

1.3 Silné a slabé stránky výzkumných přístupů

Základním důvodem pro výběr výzkumného přístupu by měl být výzkumný problém a způsob, jakým k němu badatel přistupuje (viz kap. 3), neboť volba metodologického přístupu určuje podobu získaných výsledků.

Základní metodologické pravidlo v tomto ohledu zní, že je třeba přesně definovat výzkumný problém spolu se základní výzkumnou otázkou a jím na míru hledat vhodnou výzkumnou metodu. Neexistuje jedna metoda nebo jeden metodologický přístup stejně dobrý pro zkoumání veškerých pedagogických otázek.

Rozhodnutí o použití kvalitativní metodologie by tedy nikdy nemělo být prvním krokem vznikajícího výzkumného plánu.

1.3.1 Co dokáže kvantitativní výzkum

Podstatou kvantitativního výzkumu je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi. Logické usuzování je v kvantitativním přístupu deduktivní: na počátku je existující teoretické tvrzení, které je na základě precizní operacionalizace převedeno do hypotéz a následně ověřováno. Výstupem výzkumu je ověření určité hypotézy či teorie. Takto provedený výzkum umožňuje zobecnění získaných výsledků a formulování obecně platných pravidel. Pokud provedeme náhodný výběr a ověřujeme hypotézu na náhodném reprezentativním vzorku, můžeme použít statistické testy významnosti.⁷

Výzkum s použitím kvantitativní metodologie se soustřeďuje hlavně na ověřování vztahů mezi proměnnými, nebo na zjištění, jakým způsobem se proměnné k sobě vztahují. Ještě před vlastním empirickým výzkumem je nezbytné znát proměnné a postup interpretace dat.

⁷ Statistické testy významnosti nelze používat bez reprezentativního vzorku, jak ukazuje například Blahuš (2000). V článku autor ukazuje, co je a není statistická významnost a proč je lepší v některých případech použít nestatistické hodnocení velikosti rozdílu a vztahu.

Pro provedení kvantitativního výzkumu na reprezentativním vzorku českých učitelů můžeme například oprávněně tvrdit, že 3% českých učitelů zvolí určitý výzkumný termínový tvůrčí s termínový inteligentní, výmluvný či aktivní, a proto se neshodnou na definici tvůrčího žáka s definicemi v současné odborné literatuře (podle učitelů bude tvůrčím žákem někdo jiný než podle projekčních testů tvůrčnosti). S takovou hypotézou však již přicházíme do výzkumu. Totéž tvrzení však nelze obhájit pouze po provedení kvalitativního výzkumu.

Lze si představit, že výzkumník bude sledovat takové proměnné, jako je tvůrčí výuka učitele, jeho věk, pohlaví, délka praxe atd. Bude při tom vycházet z důkladné znalosti teoretické literatury týkající se tvůrčnosti a na základě toho vytvoří operační definici toho, jak vlastně tvůrčnost v rámci šetření rozpoznat a měřit (např. pomocí dotazníku pro žáky). Pokud se mu to podaří, může přinést tvrzení o tom, jaký podíl učitelů disponuje vysokou, střední a nízkou mírou tvůrčí výuky a jak příslušnost k jednotlivým typům souvisí s věkem a pohlavím učitelů či délkou jejich praxe. Pokud při tom použije statisticky reprezentativní vzorek, může tvrdit, že poměry a vztahy, které objevil v tomto vzorku, jsou zobecnitelné na populaci českých učitelů.

Kvantitativní přístup je však nevhodný pro některá témata, neboť tento přístup může zásadním způsobem omezovat zkoumanou realitu. Podívejme se na následující příklad.

Příklad z výzkumu 1.4

Pro studium komunikačního klimatu středoškolské třídy zvolil Lašek přeložený dotazník *Communication Climate Questionnaire (CCQ)* z roku 1983. Dotazník obsahoval 17 tvrzení, ke kterým se žáci měli vyjádřit na pětistupňové škále. Výzkumný vzorek kvantitativního výzkumu čnil 924 žáků, kteří nebyli vybráni náhodným reprezentativním výběrem. Žáci se měli vyjádřit k následujícím výrokům vztaheným ke svému učiteli: Tento učitel je přísný, poctivý, čestný; Tento učitel mi pomáhá porozumět jeho názorům, stanoviskům. Tento učitel má favorizované studenty.

Teoretický koncept, který byl výzkumem testován, dělí komunikační klima třídy na dva typy: defenzivní a suportivní. Výzkum dospěl k závěru, že komunikací klima nahliženo z perspektivy suportivních a defenzivních aktivit učitele významně závisí na délce učitelovy praxe ve škole (závislost je nepřímo úměrná).

Zdroj: Lašek, 1994

Výše zmíněný přístup k identifikaci školního klimatu je jedním z používaných přístupů již od sedmdesátých let 20. století. Kvantitativní badatelé by však namítli, že není možné pomocí připraveného dotazníku postihnout všechny

determinanty působící na klima třídy. Zadrhué by si kladli otázku, jak žáci rozuměli termínům přisný, čestný či poctivý učitel. Zatřetí by zkoumali, jak vypadá proces vývoje komunikačního stylu učitele. Mareš a Ježek (2006) připomínají, že kvalitativní přístup zkoumání školního klimatu je také vhodnější pro praktické využití výsledků.

1.3.2 Co dokáže kvalitativní výzkum

Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozproštěný sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotvené prozkoumat určitý širce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je **formulování nové hypotézy či teorie**, jak konstatuje již Smekal (1983, s. 56). Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) se metody kvalitativního přístupu „...užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevu, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“

Příklad z výzkumu 1.5

Jedním z prvních kvalitativních výzkumů, který zdůraznil vznik nové hypotézy, je Beckerova studie uživatelů marihuany z roku 1963. Becker jako stoupenec symbolického interakcionismu zjistil, že účinek marihuany závisí na tom, jaký význam a interpretaci uživatel prožitku udělí. Do té doby panoval názor, že je zážitek z drogy je přímo úměrný množství látek v ní obsažených. Podle Beckera je zážitek z užívání marihuany ovlivněn specifickým způsobem, který závisí na způsobem, aby se mohly objevit fyziologické projevy, naučit se rozpoznat tyto projevy a naučit se užívat si těchto projevů. Becker tak prokázal jeho studie byla s úspěchem opakována, že vliv drogy není ovlivněn pouze chemicky, ale je sociálně konstruován na základě sdílené zkušenosti s jinými uživateli.

Zdroj: Becker, 1998

Příklad z výzkumu 1.6

Sdílení injekčních jehel při užívání drog je od začátku devadesátých let 20. století známé jako rizikový faktor při šíření HIV. V USA proto byly uskutečněny informační kampaně, aby uživatelé drog při nitrožilní aplikaci drogy používali

nové jehly. Později provedené výzkumy potvrdily, že výrazně klesl počet jedinců sdílejících jednu jehlu, ale vysoký přenos HIV v rámci této populace neklesl.

Zúčastněné pozorování uživatelů heroinu potvrdilo, že už nedochází ke sdílení jehel. Zároveň však přišlo s poměrně překvapivými informacemi, které vysvětlily vysoké procento přenosu HIV. Bylo totiž zjištěno, že existuje mnoho nepřímých možností k nakažení prostřednictvím výroby drogy a příprav její aplikace (nádob, tekutiny, nástroje). Kvalitativně orientovaný přístup s metodou zúčastněného pozorování tak přispěl k pochopení chování drogových uživatelů v souvislosti s HIV.

Zdroj: Macková a kol., 2005

Hypotézy či teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu však není možné zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána. Při psaní práce by na to neměli výzkumníci v žádném případě zapomínat a měli by se vyvarovat výroků, které zobecňují uvedená tvrzení.

1.4 Kvalitativní versus kvantitativní? Kombinace přístupů

Kvantitativní a kvalitativní přístupy vycházejí z jiných epistemologických předpokladů, většinou zkoumají jiné problémy, používají jiné analytické postupy a dávají odlišné závěry. Tyto závěry však nejsou lepší, horší, ani soupeřící. Například při postupu použití kvalitativní metodologie a posléze kvantitativní metodologie, lze vytvořit dostatečně hlubokou teorii potvrzenou na širokém vzorku. Pro doplnění a zjištění různých aspektů je možné použít oba přístupy.⁸ Je tedy vidět, že nejsou soupeřícími programy. Výběr jednoho či druhého typu zkoumání by se měl řídit především výzkumným záměrem: napřed máme zkoumaný problém a teprve poté hledáme jeho řešení.

Ani jedna z obou metodologií není **paradigmatem**.⁹ Tento termín zavedl do filozofie vědy Kuhn (1997) a použil ho k charakterizaci obsahových, nikoli formálních předpokladů vědy. Paradigmata jsou „obecně uznávané výsledky, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení“ (s. 10). Klasickým příkladem je newtonovská fyzika, která byla vystředána jiným paradigmatem až díky Einsteinově teorii

⁸ Více o kombinaci přístupů a konceptu triangulace pojednáváme v podkapitole 5.5.

⁹ Viz například Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 111), Heald (2005, s. 21).

relativity (dalším příkladem je aristotelský systém dynamiky ve fyzice či ptolemaiovská astronomie). Paradigma je konkrétní řešení vědecké hádanky. Vývoj vědy je podle Kuhna následující: Ve fázi normální vědy existuje vůdčí paradigma, které je po fázi vědecké revoluce (kdy několik paradigmat soupeří o uznání) nahrazeno paradigmatickým druhým.

Ačkoliv nelze kvantitativní a kvalitativní metodologii označit za dvě paradigmata, můžeme na ně narážet nahlížet jako na **dva rozdílné diskurzy** či **přístupy**. Diskurz je zde chápán jako strukturovaná forma myšlení, která obsahuje racionální argumentaci odražející specifické problémy určitého oboru v určité době. Diskurzy jsou kulturně a historicky podmíněné systémy zásad, forem a pravidel sloužících ke komunikaci o pojmech, termínech, problémech a vědeckých otázkách (Foucault, 1994). Paradigma tvoří dvě části, zaprvé systém základních teoretických předpokladů, které jsou uznány v daném čase všemi členy vědecké komunity, a zadruhé systém konkrétních vědeckých problémů, které byly úspěšně vyřešeny pomocí výše zmíněných teoretických předpokladů a můžeme je najít v učebnicích. Oproti paradigmatu je diskurz obecnější a má formální podobu racionální rozpravy o veškerých otázkách vědy i kultury. V kositce řečeno, diskurz je způsob (vědecké) argumentace řízené specifickými pravidly a obsahující specifické pojmy. Paradigma je konkrétní výsledek vědecké práce. Proto se nám zdá vhodnější mluvit o kvalitativní a kvantitativní metodologii jako o dvou odlišných přístupech, nikoli paradigmattech.

1.5 Shrnutí

Obrat ke kvalitativní metodologii bývá někdy dáván do souvislosti s celkovou změnou orientace ve vědách. Toulám hovoří o čtyřech tendencích v moderních vědách druhé poloviny 20. století: návrat k ústnímu, ke specifickému (konkrétnímu), k místnímu a k časovému (viz Flick, 1999).

V této kapitole jsme se nejprve pokusili kritickým přehlednutím různých charakteristických znaků kvalitativního přístupu nalézt vhodnou definici kvalitativního přístupu. Domníváme se, že pro kvalitativní přístup je charakteristické trojí vymezení: výběr tématu, analýza a interpretace dat a závěry výzkumu. Dále bylo cílem kapitoly ukázat, co vše podmiňuje kvalitativní výzkum, který se odlišuje v procesu střídání sběru dat a jejich analýzy a interpretace. Na základě vymezení charakteristik, silných a slabých

stránek kvalitativního výzkumu jsme dále ukázali, že kvalitativní a kvantitativní přístupy nejsou soupeřící paradigmata. Naopak, současné rozvíjející se proud pedagogického výzkumu toto silně reflektuje a snaží se oba přístupy kombinovat s cílem maximálně využít silných stránek obou metodologických přístupů.

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 rozebíráme 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 podobně. 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.

Ríká 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: následná validita, katalytická validita, validita založená na dotazování, transgresivní validita, imperiální validita, ironická validita, validita nápodob (simulacra), situovaná validita, neopragmatická validita, rhizomatická validita, zjevná validita, instrumentální validita či teoretická validita.¹⁰ Uvedené koncepty jen naznačují omu 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 zabývá 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 omluvit či se vyjádřit ve svém výzkumu ke všem. Jeho výběr se může různit podle designu, podle zájmu či podle stupně angažovanosti. Jedna podmiňka 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.¹¹ 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 řídící provedení šetření a napsání přesvědčivé výzkumné zprávy.

¹⁰ Zdroji: Patton (2002), Seale (2002, 2004), Bryman (2004), Silverman (2005).

¹¹ 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.

Přebírání 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, Cubrim, 2002), proto se musí zavést kritéria nová, jako je například důvěryhodnost, odpovědnost, odvahy, 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 poznětovat či zavádět nová. Proto se kvalitativní výzkumníci označují jako kutilové (*bricoleur*)¹², 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.

¹² 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.

(Proti 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, „kterých referuje“ (Hammersley, 1999, cit podle Cohen, 2000). „...validita je stupněm, 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.¹³

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 **pochopení**, 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.

¹³ 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 Gubry (1985), kteří zavedli 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 teoriím, 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 (Kuhu, 1997) a měla by ukazovat, jakými kroky bylo dosaženo závěrů. To je základní pravidlo jakéhokoli výzkumu: Závěry zkonstruovat musí být podpořeny důkazy. Pokud by neexistovala možnost, jak ověřit závěry na datech, ze kterých byly odvozeny, na čem by měl být pedagogický výzkum postaven, ptá se Pring (2002). *Měl bychom jen prostě důvěřovat výzkumníkům? (in: jsou lidé výjimeční, 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 výhnané 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 výhnané 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 napadlo, že jsme se umístili, (...) ne, opravdu, taková 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 výhnané výchovy, jiné jsou výsledkem práce žáků, které potom do konečné podoby upraví učitel. Strategie účasti v soutěžích a zaměřením na talentované žáky zvyšuje prestiž výhnané výchovy, která si sice ponechává svoji výlučnost, avšak je to již výlučnost prestižní a uznávaná.“

Zdroj: studentská 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.¹⁴ 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 *Nehlížíji respondenti na závěry stejně jako my? Jak se dívají na závěry projektu?* Richardsonová dále říká: „že ačkoli pohled respondentů může být velice zajímavý, nikdy nezajistí jednolichý proces „validace dat“. Podle mnoha autorů je členské ověřování nejpřínlivější technikou pro zajištění důvěryhodnosti (Mertensová, 2005). Podle Lincolnové a Gubry (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 potvrzovat ani vyvracet závěry výzkumníka.¹⁵ *Mají respondenti takový status, že by měli korigovat závěry výzkumu? Jak jim to přeložit?*

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

Další problematickou otázkou 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.

¹⁴ V literatuře se objevuje pod mnoha termíny: validace na základě respondentů (*respondent validation*) – Silverman (2005, s. 190), Bryman (2004, s. 274); komunikativní validita – Kellehermans (1999), Steinková (2004, s. 185).

¹⁵ Například Hammersley a Atkinson (1983), Riesenmanová (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.¹⁶ Na základě vlastních praktických zkušeností můžeme říci, že technika auditu kolegů vede spíše k novým tématům než k potvrzení platnosti závěrů (Švaníček, Šedlová, 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, uvidíme 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 naruštění šíře výzkumu na úkor jeho hloubky.

Výběr 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 zdůvodnit výběr účastníků v práci vysvětlit. Podle Brymana (2004b) jedna z nejčastějších kritik kvalitativního přístupu poukazuje právě na nedostatek transparentnosti. Z výzkumné zprávy by mělo být zřejmé, proč byli vybráni právě tito účastníci a právě toto prostředí.

Deník výzkumníka

U většiny technik je popsána cesta 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 nejužívanější 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 interpretační 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 častou 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.¹⁷ Chybou je dále to, že citace nejsou vůbec interpretovány. Tím se autoři snaží vyvolávat dojem jakési autentčnosti 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.

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

¹⁷ 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 vypovídá 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 kvalitativním 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 záznamy 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 záznamy platné v podobném prostředí, musíme nejprve vytvořit hluboký a detailní popis. Nelze vysvětlit způsob platnosti ve všech prostředích, ale důležitě je výzkum a budovanou teorii popsat tak, aby čtenář byl schopen posoudit způsob přenositelnosti záznamů 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, popsání 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) dalsíma říkájí, že jestliže 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 reagují na osobu badatele? Jak vznikala kobra příběhu?* 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 závěrnému dospěli. Následující výňatek 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 ní respondent hovořil, je něco jiného než její interpretace, s jejíž pomocí tuto skutečnost ospravedlňovali a racionalizovali. Věděl jsem, že životy svět a jeho výklad nemohu mluhat dohromady. Problém spočíval v tom, že jak o žitím světě, tak o jeho výkladu sem se dozvěděl zase jenom z výkladu, z vyprávění respondentů. Abych tedy oddělil, jak to bylo, od důvodů...“ (s. 163)

Zdroj: Kárníšek, 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 (včetně vlastní pasivity), jsem jen sítěl vydržet, mnohokrát jsem chtěl do napjaté atmosféry spontánně zasáhnout a musel se přemáhat, abych nezačal vyjašňovat rozdílná stanoviska, nebo abych prosil neoděšel. Často jsem si myslel, že by se situace dala rychle vyjasnit šikovnější větou, možná s větší jazykovou elokvencí a zdvořilostí. Mnohokrát se policisté chovali vzpurně, cynicky, chladně, autoritativně atd. Ale když jsem se přenesl do jejich situace nebo jsem s nimi po tom o zásluhy mluvil, často jsem pochopil, proč jednali právě tak (aniž bych s tím pokládá souhlasil).“

Zdroj: Behr, 2003, odř. 9.

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

mollogická 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 zásadnější než etnografické zkoumání je reflexe vlastní pozice. Z výzkumu školní třídy se tak stal výzkum vnitřní, výzkum pozice autorky a s tím souvisejícími tématy 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 jevy zbudování 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: *Shnutí a Závěry*. Ve *Shnutí* 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 *dodatečná validace* (Strauss, Corbinová, 1999). Badatelé by se však měli vystríhat nadužívání dodatečné validace, aby se nevytratil přínos autora práce.

Woods (2006) podobně 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 původnímu významu. 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 (1985) 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 výchovná 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 jiní 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 nezmění. 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 metod, 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 interpretačních postupů.

Podle Steinkové (2004) by výzkumná zpráva měla z hlediska spolehlivosti odpovídat na tyto dvě otázky: *Je vytvořená teorie koherentní? Byly zapracovány všechny rozpor 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 výkumných 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, opérování 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 jejím aktéry. Nelze si myslet, 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 jednotlivým otázkám rozumí různí účastníci. Lankšear a Knoblová (2004) upozorňují na to, aby byl tazatel pečlivý a obezřetný v kladení otázek: *Klademe tuž otázky různým účastníkům? Klademe jinou otázku? Jak těmto otázkám jednotliví účastníci rozumí?*

Přepis nahrávek rozhovorů

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 nahrávaných 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 případě, 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, říkájí mi, tak bych je měl teď učit, protože jsem předtím učil tu druhou třídu. No říkáám 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: Švaříček, nepublikováno

Konzistenci při kódování dat zjednodušuje práce s počítačovými programy, jako je ATLAS.ti (www.atlasti.de), NVivo (www.qsr.com.au), NUD-IST (www.qsr.com.au), ETNNOGRAPH (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 **dvojitě 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 aplikovat, 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 deskriptce při prvních kódech a analytických kódů teprve v pozdější fázi. Další varianta opětovného kódování je vzít si několik ústředních kódů, projít si všechny jejich výskyty a zjistit, jestli je možné citace podřadit pod jeden společný

kód. Někteří badatelé (např. Steinková, 2004) uvádějí jako uživatelné 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

V tomto článku bylo podáno vysvětlení několika základních kritérií a technik k jejich dosažení. Jedno z kritérií kvalitativního výzkumu se vztahuje k významnosti (*relevance*) provedení 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.

Dobrý 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 úplně.

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 vězeňů (Nedbálková, 2006b), uživatelů 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 vědeckých formulovány již poměrně dlouhá léta ve formě
etických zásad chování. Psychologové, sociologové, sociální pracovníci, uč-
itelé i pedagogové mají vytvořené takovéto etické zásady v rámci svých aso-
ciací.¹⁸ Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) žádá etický kodex
nevyvoila, a proto odkazujeme čtenáře k etickému kodexu pro výzkum
vytvořený 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, podobněká
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 pečlivé zvažování všech etických aspektů jeho výzkumu.
Morálnímu souzení a rozhodování se nelze vyhnout. Následující řádky se
věnují několika základním principům.¹⁹

¹⁸ Psychologické 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).

¹⁹ Někteří metodologové umísťují etické dimenze v kapitolách věnovaných jednotlivým me-
todám 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 výzkum-
ník nemůže dosáhnout, neměl by výzkumnou zprávu publikovat.²⁰

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.
Někteří badatelé se domnívají, že dodržují zásady důvěrnosti dat, ale na
zveřejnění 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

„Řešitelství 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 Brumšalovi za vstřícnost, organizaci pomoci
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-
líka 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 ukrytá pod pseudonymy), kteří sdělí pouze
trusiny a banální informace, zadruhé u výzkumníka vzniká pocit závazku
vůči účastníkům, který může vést k nepublikování kritických (ale klíčo-
vých) informací, a za třetí respondenti jednoduše 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
nahlášení se získanými daty. Badatel by neměl skladovat data na volně
přístupném místě a je také dobré mít chráněný vstup do počítače.

²⁰ 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 (nahrát na diktafon, vyplnit formulář).²¹ 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 klamně informace (jelikož se domnívají, že by deni 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*).²²

Poučený souhlas se liší od předpokládaného souhlasu, který je v pedagogice mnohem častější: osobu povolující vstup výzkumníka do prostředí se vyjadřuje nejen o svém souhlasu s výzkumem, ale i o souhlasu ostatních učitelů a zejména žáků. Obvyklé je, že učitelé rozhodují za žáky o jejich souhlasu 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 předešlé 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 „špiónážního“ výzkumu?*

²¹ Písaný souhlas s výzkumem není vždy vyžadován, vyžadován vždy však je souhlas. Ústní souhlas je vhodné nahrát na diktafon spolu s vysvětlením podoby výzkumu a ujištěním 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).

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

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

Příklad z výzkumu 2.6

Pravděpodobně nejznámějšími jsou laboratorní experimenty zkoumající konformitu jednatelů 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 chování a pomáhají mu učít se.

Zdroj: Milgram, 1963

Příklad z výzkumu 2.7

Zájem 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, jeřimů posláním byla spása světa, předstíral sounáležitost se 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 postojelem a chováním, cítí negativní napětí a mají tendenci tyto rozpory odstranit.

Zdroj: Krech, 1968

Le porušit princip poučeného souhlasu?

Po výše uvedených 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.

Jelikož 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 kodex 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.²³ Některé grantové agentury již dnes požadují, aby byl výzkum schválen etickou komisí (Bradburn, Sudman, Wansink, 2004), která se skládá z odborníků a právníků.

Výše 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 zvrtnout obyčejný výzkum restaurace.

Magisterský student Státní univerzity v New Yorku prováděl výzkum chování a myšlení návštěvníků restaurace v New Yorku (prostiřednictvím hloubkových rozhovorů a pozorování). V polovině výzkumu restaurace za podivných okolností shořela. Když byl Mario Brajluha předvolán, aby policii předal svoje terénní poznámky, odmítl s 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, Halliwell, 1986

Příklad z výzkumu 2.9

Doktorský student sociologie, Rick Scarce, napsal knihu o ekologických aktivitách Ecowarriors: 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 laboratorí 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

²³ 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 popisujícímu 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 zkoumaného prostředí dalším výzkumníkům.

Problematické 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 objednavateli 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 poměřovat etické dimenze kvalitativního výzkumu a zejména etické kodexy. Konsekvencionalisté se ptají na následky činní výzkumníků. Kládou si otázky jako *Nepřijdou účastníci výzkumu k psychologické či fyzické újmě?* *Co se stane v případě, že zveřejníme výzkumnou zprávu?* Oproti tomu se přívrženci deontologických teorií nezabývají následky, ale neodmyslitelnými právy účastníků výzkumu. *Jak byla ochráněna práva respondentů? Říká jim výzkumník pravdu o výzkumu?*