

KVALITATIVNÍ VÝZKUM V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

Roman ŠVARŘÍČEK
Klára ŠEĐOVÁ
a kol.



Roman ŠVAŘÍČEK
Klára ŠEĎOVÁ a kol.

KVALITATIVNÍ VÝZKUM V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Švaříček, Roman

Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry
/ Roman Švaříček, Klára Šedová 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 Gavora, CSc., doc. RNDr. Jan Hendl, CSc.

© Roman Švaříček, Klára Šedová, Tomáš Janík, Ondrej Kaščák, Marcela Miková,
Kateřina Nedbálková, Petr Novotný, Martin Sedláček, Jiří Zounek, 2007

Portál, s. r. o., Praha 2007

ISBN 978-80-7367-313-0

Obsah

Předmluva aneb Jak číst tuto knihu	9
---	---

ČÁST 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	96

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	Hloubkový 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	259
8	ICT a moc před tabulí	260
8.1	Učitelská moc a její báze	260
8.2	Technologie a moc?	263
8.3	Metodologie výzkumného šetření	264
8.4	Učitelé a technologická inovace	266
8.5	Moc jako problém?	269
8.6	Strategie práce s mocí	273
8.7	Procesualita a transformace	283
8.8	Závěrem	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 pomezí	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 záležitost výzkumníkovy 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. Dílce 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 popisovaných v metodologické části. Uvedené studie považujeme za příklad dobrých kvalitativních výzkumů a domníváme se, že pomohou čtenáři, aby si vytvořil 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: Začněte číst odzadu. Domníváme se, že prodírání se houštím metodologických pouček první části se velmi usnadní, pokud bude mít čtenář předem komplexní představu o možných výstupech, kterou získá pročtením druhé části. Druhá,

snad ještě důležitější, rada zní: Paralelně se čtením provádějte vlastní – třeba jen cvičný – výzkum. Z vlastní zkušenosti víme, že mnoho metodologických tezí zní člověku, který sám nemá s vedením výzkumu žádnou zkušenost, zcela nesrozumitelně, nebo naopak banálně. Naučit se metodologii jen z knihy je nemožné, vlastní činnost je zde zásadní, a proto má naše publikace ambici být průvodcem aktivního a zvědavého výzkumníka, nikoli encyklopedií, z nůž je možné připravit se ke zkouškám. Zároveň se přimlouváme za to, abyste si dovolili luxus dělat chyby, vracet se k nim a korigovat je. Prozkoumání slepé uličky je podle nás jedním z nejučinnějších didaktických nástrojů. Proto také v této publikaci, která je protkána 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 vydat, 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 dík recenzentům této knihy, Janu Hendlovi a Peteru Gavorovi, jejichž připomínky napomohly zkvalitnění celého textu. V neposlední řadě potom děkujeme našim kolegům z domovského pracoviště, Ústavu pedagogických věd FF MU, kteří nás podporovali a umožnili nám růst a učit se.

Brno, červen 2007

Roman Švaříček, Klára Šedová

ČÁST I

Jak provádět kvalitativní výzkum

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 ovlivnily a stále ovlivňují současnou podobu kvalitativního zkoumání. Abychom postihli hlavní charakteristiky kvalitativního výzkumu, porovnáváme jeho hlavní výhody v komparaci s popisem silných stránek kvantitativního přístupu. Oba základní přístupy ke zkoumání sociální a pedagogické reality však nevymezujeme jako protikladná paradigmatata, 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 paradigmatech jsou součástí metodologické přípravy badatelů a mohou prohloubit kvalitu takřka každého výzkumu.

MacDonald (cit. podle Bridges, 2003) kdysi prohlásil, že kvalitativní výzkum je beletrie psaná pod přísahou. Neexistuje důležitější epistemologická otázka, než *Co je tato přísaha? K čemu jsme jako badatelé zavázáni a proč?* V metodologických úvahách nad výzkumem provedeným v rámci kvalitativního přístupu je nadměru důležité vědět, kdo provádí výzkum, jaká jsou jeho výchozí 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 výchozí 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 vyhraňování teoretických východisek kvantitativního a kvalitativního přístupu. Posléze si kvalitativní přístup získal určité uznání a oba přístupy byly nazírány jako soupeřící paradigmaty. 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 odlišností obou metodologických přístupů, například rozhovor můžeme s úspěchem použít v obou zmiňovaných 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 závěrech jejich prací) 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 Petrusek, 1993, s. 120). Podobný názor má Thomas (2003), podle kterého kvalitativní výzkum neporovnává jedince a události prostřednictvím termínů míry a množství.

Příkladem může být Bendlův 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 ukáznění?*“ (Bendl, 2002, s. 353), která je analyzována kvantitativními statistickými metodami.

Domníváme se, že výzkum je mnohem více než jen sběr dat (souhlasně Henwoodová, Pidgeon, 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 indukativní 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 indukčním postupu odvozujeme ze singulárních výroků tvrzení obecného univerzálního charakteru, které má ovšem **pravděpodobnostní povahu**, neboť singulární výroky nepopisují všechny možnosti.²

Takovéto definice opět zjednodušují 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 Druhy indukčního usuzování jsou indukce enumerační, indukce eliminační, reduktivní usuzování, statistické usuzování. Viz například Szymanek (2003).

² Pravděpodobnost je zde chápána jako míra možnosti, jistoty. Laplaceova apriorní definice zní: „Pravděpodobnost je počet případů příznivých dělený počtem všech (stejně možných) případů.“ (Laplace, cit. podle Kerlinger, 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 abdukce a dedukce. Abdukce je metoda, která spojuje jednotlivost s celkem. Vědec přemýšlí nad systémem faktů a na základě toho udělá tzv. tvořivý 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 neskládá toliko ze dvou částí, sběru dat a jejich analýzy, ale několikrát se opakuje fáze pozorování, rozho-
vorů 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 Dismanovy definice, ve které se mimo jiné lze dočíst, že kvalitativní přístup „je nenumernické 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 používajícím 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 připodobňuje 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 mnozí metodologové upozorňují 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 badatelé 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) Podívejme se na příklad takové kvantifikace.

Příklad z výzkumu 1.1

Kasáčová (2006) v článku *Reflexie studentov učiteľstva z pohľadu kvalitatívneho výskumu* prezentuje výsledek výzkumu, který použil metodu tematické kresby a dvou verbálních technik. Sama analýza však ukazuje kvantifikaci výpovědí studentů („*Študenti 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 priradila svojim výrokom pozitívny postoj mierou 32 bodov a negatívny mierou 2 body. Ani v jednom prípade nezaujali neutrálny postoj /s. 65/*). Kvantifikace se pak významně projevuje ve shrnutí v závěru výzkumu („*Zakončenia v inventári nedokončených viet v skupine so sekundárnou – náhradnou voľbou sa častejšie vyznačujú..., vyskytuje sa v nich viac vyjadrení o rodičoch..., celkový počet negatívnych pocitov pri výpovediach je nižší u študentov...*“ /s. 77/). Kvantifikace v takovýchto případech ubírá na síle kvalitativního výzkumu, který takto nezjišťuje hlubší vhledy do zkoumané situace.

Někteří autoři používají metaforické a romantizující vyjádření ke zdůraznění důležitosti analýzy, transformace, opětovného čtení, syntézy a interpretace. Popisují tak procesy, ke kterým existuje spousta rad, 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 vyvodit 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. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.

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

1.2 Současné chápání kvalitativního přístupu v pedagogice

Nejprve se budeme zabírat dvěma vymezeními pedagogiky, posléze již přímo kvalitativním přístupem, a to hodnotovou neutralitou, naivními vědci, 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 zkoumal, 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 zákonitosti, 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 čiré 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. Zamlčeným předpokladem je opuštění objektivistické pozice – realita už od doby Kanta není chápána jako nezávislá na lidském subjektu. Realita ve své totalitě není objektivní skutečností, ale je výtvozem racionálního subjektu. Důležitou rolí badatele však stále zůstává systematické a precizní 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 jí 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 mezikulturní.³

Výzkumný terén není brán jako samoobsluha s daty, kde si různě zaměření zákazníci 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 respondenta 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

³ Etic a emic perspektiva se někdy označují jako Pikovo 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).

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 badateli tvrdit, že se nebojí efektu vyhoření, 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 slovům přikládá diskurz odborné literatury.

Příklad z výzkumu 1.2

Určitě 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 nejtvořivější. Určili však jiné žáky než ty, které jsem označil za nejtvořivější 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. Vyptával jsem se dále, až jsem zjistil, že většina učitelů ztotožňuje tvořivost s inteligencí, pečlivostí, šikovností, nadšením pro předmět nebo aktivitou. Pochopení termínu učiteli se tedy odlišovalo od významu, který můžeme najít v běžné učebnici. Následkem je, že učitelé od sebe nedovedou rozlišit pojmy tvořivost, 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 jednatího člověka pouze zeptat, protože aktéři sami nejednou jednají neuvědoměle nebo

své pohnutky 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 myslel 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?*⁶ Sociální vědu ani tak nezajímá, proč se nějaký jedinec choval určitým způsobem, jaká byla jeho osobní motivace, ale co jej přimělo, aby tak jednal. Podstatou sociálních věd by mělo být objevit **sociální aparát**, který stojí za situací (Sacks, 1992, cit. podle Silverman, 1998), či **sociální strukturu** (Mills, 2002). Výzkumník by tedy měl zjistit a pojmenovat, jak k jevům došlo a jak proběhly. Smyslem 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 zapříčiňují intencionální jednání, a schémat významů, 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 stíhá uspokojit nízký počet požadavků. Učitelka je v klidu a v pohodě a podle svého nejlepšího vědomí a svědomí se může věnovat žákům, kteří vysílají signál, na něž je nutné reagovat (problém s řešením úkolu, oprava chyb, nečinnost). Žáci, kteří mají problémy, pak mají možnost získat plnou pozornost učitelky, která jim pomáhá návodními otázkami a povzbuzivým 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 nezvládá, protože nestíhá uspokojit všechny požadavky ze strany žáků tak, jak by měla. Když se učitelka věnuje pečlivému vysvětlování problému jednomu žákovi, nemůže reagovat na požadavky dalších žáků. Reakce žáků na toto jednání se liší podle individuality žáka. Když je učitelka odmítne, 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 žákovi buď podaří najít správné řešení, nebo udělá chybu, která je

⁵ Manifestní význam je obsah či smysl jednání chápáný z pohledu aktéra, zatímco latentní význam znamená překročení perspektivy jednajících a udržení kritického odstupu badatelem.

učitelkou odhalena, až když žák úkol odevzdá. Ztrácí tedy možnost okamžité práce s chybou."

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Kdybychom vzali v úvahu připomínky Millse, Sackse a Silvermana, měli bychom si při čtení výzkumné zprávy položit tyto otázky: Jakou roli učitelka nezvládá, když je počet signálů vysoký? Jsou obě popisované fáze (nizký a vysoký počet signálů) podmíněny lineárním průběhem hodiny (začátek hodiny: zadání, vypracování, konec hodiny: odevzdání úlohy)? Jsou fáze podmíněny konvergentním zadáním úkolu? Proč by učitelka měla mít možnost okamžité kontroly chyby žáka? Dokáže se žák poučit z chyby, 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 nehledá 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 platnost zkušenosti stoupá s mírou subjektivní účasti poznávajícího. **Subjektivita badatele** je vnímána jako přínos pro pochopení skutečnosti, čímž je uznána náročnost a přínos myšlení, neboť velcí badatelé se vyznačovali právě svojí subjektivitou: vymysleli vlastní problémy, které zkoumali vlastními metodami. Vědecká práce tak konečně dostává status náročného myšlenkového 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. Posléze provede analýzu a interpretaci dat a napíše výzkumnou zprávu, jež je syntézou zkušenosti a teorie. Finální podoba teorie tak získává dialogickou podobu, neboť zahr-

⁶ Podle Morgana (2007) směřuje současný přístup sociálních věd k opuštění objektivitu (kvantitativní přístup) a subjektivitu (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 těmito 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 otestujeme 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.

Po provedení kvantitativního výzkumu na reprezentativním vzorku českých učitelů můžeme například oprávněně tvrdit, že $\frac{3}{4}$ českých učitelů ztotožňují význam termínu tvořivý s termíny inteligentní, výmluvný či aktivní, a proto se neshodnou na definici tvořivého žáka s definicemi v současné odborné literatuře (podle učitelů bude tvořivým žákem někdo jiný než podle projektivních testů tvořivosti). 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 tvořivá výuka učitele, jeho věk, pohlaví, délka praxe atd. Bude při tom vycházet z důkladné znalosti teoretické literatury týkající se tvořivosti a na základě toho vytvoří operacionální definici toho, jak vlastně tvořivost 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 tvořivé 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 středěškolské 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 činil 924 žáků, kteří nebyli vybráni náhodným reprezentativním výběrem. Žáci se měli vyjádřit k následujícím výročkům 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, dělil komunikační klima třídy na dva typy: defenzivní a suportivní. Výzkum dospěl k závěru, že komunikační klima nahlížené 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. Kvalitativní badatelé by však namítli, že není možné pomocí připraveného dotazníku postihnout všechny

determinanty působící na klima třídy. Zadruhé by si kladli otázku, jak žáci rozuměli termínům přísný, 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 zakotveně prozkoumat určitý široce 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 Smékal (1983, s. 56). Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) se metody kvalitativního přístupu „...užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, 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 požitky z drogy je přímo úměrný množství látek v ní obsažených. Podle Beckera je zážitek z užití marihuany ovlivněn specifickým způsobem, který závisí na naučení se tří kroků. Nejprve se uživatel musí naučit přijímat marihuanu takovým 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 vysvětlovaly vysoké procento přenosů HIV. Bylo totiž zjištěno, že existuje mnoho nepřímých možností k nakažení prostřednictvím výroby drogy a přípravy její aplikace (nádoby, 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 paradigmatickým**.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 vystřídána jiným paradigmatickým 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), Hendl (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.

Ačkoli nelze kvantitativní a kvalitativní metodologii označit za dvě paradigmat, můžeme na ně nicméně nahlížet jako na **dva rozdílné diskurzy** či **přístupy**. Diskurz je zde chápán jako strukturovaná forma myšlení, která obsahuje racionální argumentaci odrážející 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 uspokojivě 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 kostce 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 paradigmatech.

1.5 Shrnutí

Obrat ke kvalitativní metodologii bývá někdy dáván do souvislosti s celkovou změnou orientace ve vědách. Toulmin 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 odehrává v procesu střídání sběru dat a jejich analýzy a interpretace. Na základě vymezených charakteristik, silných a slabých

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

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 váže 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 obtížně si kvalitativní přístup hledal uznání jako plnohodnotná metodologie, musel se od začátku důsledně zabírat otázkou kvality výzkumu. Vznikly nové koncepty, někdy došlo k přejmenování kon-

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

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

Bušení nových pojmů odráží těžkosti, s jakými se musí potýkat kvalitativní metodologové, kteří se upnuli k vytváření všezastřešujícího 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 zasazuje o zachování odlišných kritérií podle různých skupin a perspektiv (Bridges, 2003). Souhlasíme s tvrzením asociace, že **rozmanitost** by se neměla potlačovat, ale mělo by se na ni nahlížet jako na inspirační zdroj.

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

Následující výklad kritérií je veden se záměrem ukázat **obecně používaná a akceptovaná základní kritéria** kvalitativního výzkumu.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 řádné provedení šetření a napsání přesvědčivé výzkumné zprávy.

¹⁰ Zdroj: 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 změnili jejich význam.

Zavádění nových kritérií stojí na tvrzení, že kvantitativní kritéria nejsou pro kvalitativní přístup vhodná (Holstein, Gubrium, 2002), proto se musí zavést kritéria nová, jako je například důvěryhodnost, odpovědnost, odvaha, či tvořivost. Důležité je postihnout, 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 zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999) a jiná zastánci symbolického interakcionismu (Atkinson, Housley, 2003).

Jak už bylo naznačeno, hlasy dnešní metodologické debaty se liší zejména v tom, do jaké míry existující kritéria pozměňovat či zavádět nová. Proto se kvalitativní výzkumníci označují jako kutilové (*bricoleur*)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.

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

„Validita je rozsah, do jakého případ přesně reprezentuje sociální jevy, o kterých referuje“ (Hammersley, 1999, cit podle Cohen, 2000). „...validita je stupeň, 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? Cítíl bych se dostatečně bezpečný, kdyby se podle těchto závěrů orientovala například školská politika?*

Problematický 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 hony 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 stavět 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 odmítat kritéria a celý kult měření kvality kvalitativního výzkumu (Seale, 2004; Lincolnová, Guba, 1985; Guba, Lincolnová, 2005).

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

2.2.1 Důvěryhodnost

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

Každá nová empirická zpráva by měla být podrobena kritice (nejen) vědecké komunity (Kuhn, 1997) a měla by ukazovat, jakými kroky bylo dosaženo závěrů. To je základní pravidlo jakéhokoli výzkumu: Závěry zkoumání 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). *Měli bychom jen prostě důvěřovat výzkumníkům? Čím jsou tyto lidé výjimeční, že bychom jim měli věřit?*

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

Příklad z výzkumu 2.1

„Z výtvarné 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 pocty a vyhrávají výtvarné soutěže. Zaměřenost na úspěch je patrná z celého rozhovoru: „...pak jsme za (...) získali první místo v Ostružině, pak jsme dělali (...) a to jsme byli druhí v republice, to nám pak napsali, 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 výtvarné výchovy, jiné jsou výsledkem práce žáků, které potom do konečné podoby upraví učitel. Strategie účasti v soutěžích a zaměření na talentované žáky zvyšuje prestiž výtvarné 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 začleňovat 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 *Nahlízejí respondenti na situace stejně jako my? Jak se dívají na závěry projektu?* Richardsonová dále říká, že ačkoli pohled respondentů může být velice zajímavý, nikdy nezajistí jednoduchý proces „validizace dat“. Podle mnoha autorů je členské ověřování nejdůležitější technikou pro zajištění důvěryhodnosti (Mertensová, 2005). Podle Lincolnové a Guby (1985) důvěryhodnost konkrétnímu kvalitativnímu výzkumu uděluje právě zpětná vazba od účastníků výzkumu.

Avšak mnozí dokládají, že je to chybný postup uvažování a že není možné takto 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 nejnáročnější práci dělá při výzkumu badatel, který interpretuje několik pohledů různých účastníků či skupin.

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

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

¹⁵ Například Hammersley a Atkinson (1983), Riessmanová (1993), Silverman (2005, s. 190).

Audit kolegů (peer auditing)

Audit kolegů znamená, že skupina zkušených expertů nezávisle na sobě posuzuje závěry výzkumu. Pokud dojdou ke shodě, lze hovořit o platnosti a důvěryhodnosti.¹⁶ Na základě vlastních praktických zkušeností můžeme říci, že technika audit kolegů vede spíše k novým tématům než k potvrzení platnosti závěrů (Švaříček, Šedová, 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 audit 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 (Steinkeová, 2004). Tato technika má také sloužit k větší srozumitelnosti práce, jak ukazuje Adler (Adler, Adlerová, 1985). Každý kvalitativní výzkumník zřejmě potvrdí, jak je jednoduché nechat se ohromit vlastními sebranými daty, což může vést k narůstání šíře výzkumu na úkor jeho hloubky.

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 zdůvodnění výběru 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.

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

Deník výzkumníka

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

Postupy při interpretaci dat

Dvě 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 přicházejí 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, abychom ukázali 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 umísťují 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 autentičnosti a předpokládají, že data nemusí interpretovat, jen je sesbírat a nabídnout čtenářům. Domníváme se však, že hlavní role vědce je právě v systematické analýze a interpretaci dat.

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 závěry platné pro jiné skupiny lidí v jiných prostředích?*

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

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

Techniky k zajištění přenositelnosti

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

Reflexe subjektivity

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

Podobná příloha práce řeší otázky jako *Jak účastníci výzkumu reagovali na osobu badatele? Jak vznikala kostra 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 závěrům dospěli. Následující výňatek je přímo z přílohy nazvané Appendix A: Realizace výzkumu a analýza dat:

Příklad z výzkumu 2.2

„Nejdříve jsem sídliště několikrát navštívil, a jakmile jsem se v něm zorientoval, 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 níž respondenti hovořili, je něco jiného než její interpretace, s jejíž pomocí tuto skutečnost ospravedlňovali a racionalizovali. Věděl jsem, že žitý svět a jeho výklad nemohu míchat dohromady. Problém spočíval v tom, že jak o žitém světě, tak o jeho výkladu sem se dozvídal zase jenom z výkladu, z vyprávění respondentů. Abych tedy oddělil, jak to bylo, od důvodů...“ (s. 163)

Zdroj: Katrňák, 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 stěží vydržel, mnohokrát jsem chtěl do napjaté atmosféry spontánně zasáhnout a musel se přemáhat, abych nezačal vyjasňovat rozdílná stanoviska, nebo abych prostě neodešel. 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 potom o zásahu mluvil, často jsem pochopil, proč jednali právě tak (aniž bych s tím pokaždé souhlasil).“

Zdroj: Behr, 2003, odts. 9.

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

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

Limity výzkumu

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

Spojení závěrů výzkumu a odborné literatury

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

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

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