

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, Ondřej 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	Hlubkový 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 psáním	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 jevů 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 **přírozeném 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).