

## JAK SE VYZNAT V BABYLONSKÉ KRAJINĚ? KRITÉRIA KVALITY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

*Roman Švaříček, Klára Šed'ová*

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

### **Abstrakt:**

Příspěvek pojednává o kritériích kvalitativního výzkumu, která jsou navrhována pro zlepšování kvality výzkumných zpráv. Díky tomu dnes v teoretické literatuře existuje tolik různých konceptů kritérií, že je velmi obtížné se v této babylónské krajině kritérií orientovat.

Autoři příspěvku si proto vybrali jednu techniku, audit kolegů, a tu testovali. Dospěli ke zjištění, že technika audit kolegů vede spíše k novým tématům než k potvrzení platnosti závěrů.

### **Klíčová slova:**

pedagogika, kritéria kvalitativního výzkumu, audit kolegů, peer auditing.

### **1 Úvod**

Postmoderní teorie sociálních věd přicházející koncem šedesátých let 20. století je zbavena důvěry v metanarativu. Ztratila onen novověký archimedovský bod, který by jako maják ukazoval směr. Žádná perspektiva není ničím výjimečná. Hovoří se o nerozhodnutelnosti významu, o možnosti různočtení kulturních jevů a jejich smyslu. Z tohoto důvodu se může přihodit, že jeden jev může deset vědců popsat deseti různými způsoby. V čem spočívá opravdu dobrý a kvalitní kvalitativní výzkum, ptají se často autoři napříč vědami.

Jestliže by chtěl čtenář posoudit výsledky výzkumů, bylo by pro něj nadmíru důležité znát použité metody a výchozí teoretické zázemí autora výzkumu, tedy vědce. To je jeden z nejzajímavějších důsledků postmoderního a po-postmoderního paradigmatu: začátek je stejně důležitý jako konec, výchozí bod je stejně podstatný jako výsledek. Pro posouzení kvality je důležité sledovat celý **proces**, nikoliv jenom výsledek výzkumu.

V žádném případě si výklad neklade za cíl „vyhrabat se z propasti relativismu“, ale pokusili jsme otestovat jednu z mnoha technik pro zvýšení kvality kvalitativního výzkumu.

Nejpoužívanější technikou pro zajištění kvality kvalitativního výzkumu bývá vedle členského ověřování (*member check*) technika **audit kolegů** (*peer auditing*). Je poměrně jednoduchá a je užitečná pro dosažení potvrditelnosti, jež má nahradit běžné kritérium neutrality či objektivity. Skupina zkušených odborníků tak nezávisle na sobě posuzuje závěry výzkumu. Pokud dojdou ke shodě, lze hovořit o pravdivosti, platnosti či „validitě“. Takový postup je uplatněním reflexivity, jehož součástí je metodologicky sebekritický popis toho, jak výzkum probíhal. Jde o potvrzení pravdivosti a platnosti získaných závěrů.

Technika se váže k pravdivosti, platnosti, potvrditelnosti, autenticitě či důvěryhodnosti. Co se ukáže shodné, je platné; na čem se kolegové neshodnou, to se nebere v úvahu, neboť je to nepotvrzené. Někdy se také uvádí, že se tato technika váže ke spolehlivosti, k „reliabilitě“.

Podobně jako u mnohých jiných kritérií, častěji naleznete tuto techniku v metodologických příručkách než v empirických výzkumech. Proto se někteří badatelé pokoušejí testovat tuto techniku. Příkladem je práce týmu Gladneyové (2003), sestavil dvě výzkumné skupiny, které provedly rozhovory a následně je analyzovali. Skupiny tvořili odborníci z jiných oborů, díky čemuž jinak provedli rozhovory a zejména je jinak analyzovali. V závěru článku však autoři uvádějí, že se shoda mezi výzkumnými týmy byla překvapivě velká (s. 297). Pokud se však podíváme na to, v čem se autoři shodli, najdeme shodu pouze na úrovni obecných tvrzení. Například oba týmy na otázku *Proč jsou někteří mladí lidé agresivní?* dospěli k závěru, že „násilí mladých jedinců lze vysvětlovat na základě vlivu rodiny, přátel nebo médií nebo osobní potřebě ohromit ostatní nebo se vypořádat s pocity.“ (s. 310). Podle našeho názoru tato shoda mezi profesně odlišnými týmy není příliš překvapivá, a zejména je dána obecnou povahou výroku. Abychom však podrobněji mohli naše tvrzení prokázat, provedli jsme následující testování.

## 2 Analyzovaná data

Audit kolegů je technika, kdy skupina zkušených expertů nezávisle na sobě posuzuje závěry výzkumu. Pokud dojdou ke shodě, lze hovořit o platnosti závěrů. Takový postup je uplatněním reflexivity, jehož součástí je metodologicky sebekritický popis toho, jak výzkum probíhal (Seale, 2002). Věrohodnost je vždy vyjednatelná a neuzavřená a nelze ji podříditi nějakému konečnému důkazu, na základě kterého musí čtenář daný výklad přijmout. Podle Woodse (2006) by každý badatel měl 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 badatelé připomenout teoretické koncepty jiných autorů.

V rámci testování techniky jsme si vzali 25 stran přepsaných rozhovorů (85 tisíc znaků). Rozhovory byly vedeny se zkušeným učitelem Petrem (všechna jména jsou v práci změněna), který již 20 let působí na druhém stupni základní školy. Výzkumník Roman provedl rozhovory, které jsou součástí jím řešeného projektu o životních příbězích učitelů expertů. Pro druhého výzkumníka, Kláru, je materiál neznámý. Jako interpretační a analytický postup bylo zvoleno otevřené kódování, protože se domníváme, že tato technika je základním interpretačním postupem (Patton, 2002, Konopásek, 2005). Výzkumná otázka byla pro oba stanovena takto: **Kdo je učitel expert a jakým vývojem prošel?**

Nejprve se podíváme na interpretaci dat Klárou.

### 3 Verze Kláry

Expertství je sociální pozice. Expert je ten, kdo je vysoko v hierarchii daného sociálního prostředí a disponuje značnou mocí. V případě učitele experta existují dva typy polí, na nichž uplatňuje svoji moc.

Prvním polem jsou vztahy se žáky. Mít moc nad žáky je požadavek kladený na každého učitele, expert však v tomto ohledu musí excelovat a nepřipustit žádnou slabost a nejistotu. Jeho moc nad žáky vyvěrá z různých zdrojů, mezi nimiž jsou dominantní různé disciplinační postupy založené na nějakém druhu pohružky. Petrovi však obvykle postačí pouhé naznačení těchto postupů, žáci reagují na samotný signál a není třeba je trestat (učitel zazvoní na zvonek a žáci přestanou hlučet).

Druhým polem jsou vztahy mezi zaměstnanci školy. Expert je ten, kdo je obecně respektovaný, kdo poskytuje vyžádané i nevyžádané rady ostatním. K lidem ve sboru, kteří pro něj představují nějakou konkurenci, neboť rovněž disponují mocí, se staví odmítavě, rovněž i je identifikuje jako nekompetentní, ale nevstupuje do přímých střetů s nimi.

Pozice experta je značně vyčerpávající, neboť zahrnuje neustálé demonstrování kompetentnosti a mocenské převahy.

### 3 Verze Romana

Zásadní je pro experty **vztah učitele a žáka**. Je to kategorie, o které mluví neustále a podoba vztahu je definovaná těmito termíny: důvěra, nezklamání žáků a důslednost. Na druhou stranu to neznámá, že by se učitel žákům podbízel. Zásadní je pro Petra to, co si o něm žáci myslí. Je to trochu jakési hraní rolí, ale nejenom to. Učitel musí žákům nabídnout silnou alternativu k ostatním učitelům. Dokladem toho je silný vztah absolventů základní školy, kteří se po odchodu na střední školy vracejí za učitelem Petrem na návštěvu.

Přestože je expert rozpoznán okolím, zásadně ovlivňuje dění na dané škole, uvědomují si odlišnost sebe od ideálu. Nedává rovnítko mezi sebe a ideálního učitele, což lze například vidět na tom, že i po mnoha letech praxe si není jistý absolutně vším. Z jeho pohledu je tedy **nehotovost**, jako jedna z kategorií profese učitele, u něj stále přítomna. Expert Petr by se sám neoznačil jako expert, ale jako „*laskavě náročný*“ učitel.

Oproti sobě identifikuje učitele, o kterých mluví s použitím termínu „**učitelská pýcha**“. Tento pojem používá k označení svých kolegů, kteří se od nich výrazně odlišují: nepřiznají chybu, domnívají se, že učí dokonale, nic na sobě nemění a nemají rádi hospitace. Oproti tomu experti jsou charakterizovatelní neustálou změnou a určitou nejistotou. Stále se snaží hledat nové cesty, kriticky nahlízejí svoji výuku a jsou také schopni kritiku přijímat (od vedení, kolegů, žáků). Podle experta jsou **aktivita, nespokojenost vedoucí ke změně, zvědavost, tvořivost, hledání podstatné charakteristiky „ideálního“, „dokonalého“ učitele.**

#### 4 Údaje potvrzené auditem kolegů

Následně byl proveden souhrn toho, na čem se oba výzkumníci shodli. Pokud dojde ke shodě, lze hovořit o potvrzení platnosti a pravdivosti dat. Otázkou tedy bylo, které závěry jsou potvrzeny oběma výzkumníky?

První shoda se objevuje u **důležitosti expertova vztahu k žákům**. Expert dokáže vést žáky a celou třídu pomocí mnoha různých technik. Je to otázka moci či autority, otázka tak zásadní pro základní školu. Velká shoda panuje v tom, že učitel vyžaduje či potřebuje silnou pozitivní zpětnou vazbu od žáků. Je to trochu jakési hraní rolí, ale nejenom to. Učitel musel žákům nabídnout silnou alternativu k ostatním učitelům. Dokladem toho je silný vztah absolventů základní školy, kteří se po odchodu na střední školy vracejí za učitelem Petrem na návštěvu. Klára zde více akcentovala snahu učitele experta mít moc nad žáky a také jistou sofistikovanou práci s touto mocí, Roman naopak více polohu důsledného učitele, který nesmí zklamat očekávání a důvěru žáků, a proto jim vytváří takové prostředí, ve kterém dokáží svého učitele a jeho reakce „čist“.

Druhá oblast shody panuje ve významu **vztahů experta k jeho kolegům učitelům**. Expert je ten, kdo je obecně respektovaný, kdo poskytuje vyžádané i nevyžádané rady ostatním. Od vedení požaduje, aby mu ponechalo maximální možné pole působnosti (nechalo mu na starost uvádění nových učitelů). Zdrojem moci v rámci kolegiální komunity jsou jeho výukové výsledky, především schopnost disciplinovat žáky (tzn. moc získaná v jednom poli přispívá k ovládnutí mocenské pozice v poli druhém). Expert musí tyto výsledky kolegům nějak dokázat, neboť oni nejsou až na výjimky přítomni v jeho hodinách. Pozice experta tak vyžaduje značný stupeň sebekontroly.

## 5 Údaje nepotvrzené auditem kolegů

Shodné závěry jsme již vypsali, proto se nyní můžeme podrobně podívat na rozdíly v interpretaci u obou badatelů. Na první pohled můžeme říci, že jich je několikrát více, ale my se podíváme pouze na dva příklady.

**Klára:** Expert musí tyto výsledky kolegům nějak dokázat, neboť oni nejsou až na výjimky přítomni v jeho hodinách. K tomu mu slouží tzv. šuplík – zásuvka, kterou přenáší s sebou po škole a ve které jsou různé jeho zlepšováky a vynálezy (zvonek, razítka atd.). Šuplík slouží jako důkaz jeho výjimečných pedagogických schopností, zatímco ostatní kolegové takovýto viditelný důkaz kompetentnosti nemají.

**Roman:** Následuje jeden z mnoha příkladů toho, jak si expert sám upravuje mnoho věcí, které inovativně zavádí ve škole. Školou byly vybrány nové žákovské knížky, kde je kolonka na sebehodnocení, ale Petr tam ještě vlepil svůj komentář k tomu, aby žáci i rodiče chápali, proč mají takové sebehodnocení provádět. Expert tak pracuje nejen v souladu s nařízenými změnami ve škole (ŠVP), ale snaží se reagovat na změnu společnosti a změnu cíle školy. Podle něj by již škola neměla pouze předávat vědomosti, ale naučit žáky s informacemi pracovat: vyhledávat je, zpracovat je a prezentovat je.

## 6 Pohled zpět: Vytváření kódů

Hledání shody v kódech je nepříjemná a namáhavá práce. Je to obtížné a provádí se to velice nesnadně, můžete přehlédnout spoustu věcí. To v případě, že to děláte na papíře. My jsme použili ke kódování ATLAS.ti, který umožňuje spojit okódované texty a porovnat je mezi sebou velice efektivně a rychle. Oba hodnotitelé se překvapivě **shodli** v počtu kódů: 90. Plně se shodovalo kódování pouze u **tří kódů**: Problémový žák, Vzor a Hodnocení (u všech ve více případech).

V tabulce se podíváme na stejně kódovaná data, pro která byl však použit **jiný termín**.

Kód Kláry	Kód Romana
Autorita	Moc školy
Pýcha učitele	Učitelská pýcha
Recept	Mistrovské triky
Ideální škola	Vzor
Hranice žáci a učitelé	Barikáda
Zkušenost jako deviza	Poznatek učitele ze zkušenosti
Vlastní žákovské zkušenosti	ZŠ a SŠ ovlivnění
Vedení učitelů	Mentoring

Nejčastější kódy u Kláry tvořily kód Zásada (20) a Špatný systém (16). Kód Zásada se vztahoval k normám a hodnotám učitele, Špatný systém označoval negativní tlak vnějšího

prostředí, vůči kterému se expert vymezoval – jsou to limity, s nimiž nelze manipulovat a které poškozují práci experta. U Romana byly nejčastější kódy dva, Vzor (21) a Přesvědčení učitele (12). Kód Vzor se nevztahoval k ideálnímu učiteli, pouze k reálnému učiteli, vůči kterému se kantor vymezoval, kód Přesvědčení učitele označoval myšlenky, názory a každodenní filozofii učitele. Co se týče délky kódovaných citací, Roman za citaci označoval delší úseky textu než Klára.

V další přehledové tabulce se podíváme na odlišně zakódovanou stejnou informaci v datech.

Kód Kláry	Kód Romana
Zásada	Přesvědčení učitele, Recept
Špatný systém	Vzor
Trik	Vynález
Stimul	Kritický okamžik

## 7 Jak se projevuje různý pohled

To, že se každý z výzkumníků zaměřil na jiné kategorie, je vidět přímo v kódech. Jedná se o jiný úhel pohledu; zatímco Klára se zaměřila více na současný stav a na sociální rozměr expertství, Roman na celý proces rozvoje od začínajícího učitele k expertovi. Položili jsme si tedy otázku, jak se to projevuje u samotné interpretace dat.

Zaprvé přehlednutím a neokódováním určité informace v datech. Klára neokódovala pasáže textu, které druhý výzkumník označil kódy Fáze začínajícího učitele, Ovlivnění ZŠ a SŠ, Vylepšovat a vylepšovat, Přepisování minulosti (učitel poměrně upravuje některé příběhy k lepšímu obrazu) a Cíl učitele. Naopak Roman vůbec nepoužil tyto kódy: Vymítání problému ze sebe („*jsem z toho v jakési depresi, ale říkám zaplat' pámbůh, to není jenom můj problém..*“), Satisfakce („*přišla za mnou kolegyně a chválila mého syna, že je dobře vychovanéj*“), Nedistancovanost od komunismu („*Já jsem učil na škole, kde nezrušili školní knihovnu, vytahoval jsem si tam Voskovce, Wericha... Že jsme spoustu věcí nevěděli, je fakt.*“)

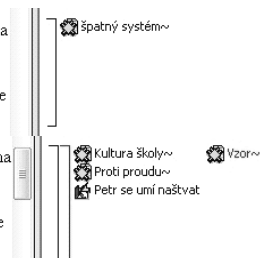
Zadruhé badatelé označili citace natolik odlišnými kódy, které vyjadřovaly odlišný význam přiřkládaný textu interpretu.

Kód Kláry	Kód Romana
Potřeba moci nad žáky	Vedení a organizace třídy
Mocenská převaha	Vztah učitele k žákům
Špatný systém	Vzor

Poslední řádek tabulky ukazuje zcela opačně kódované pasáže, a proto je nevhodnější se na ně přímo podívat.

My jsme měli v pondělí provozní poradě a tam se řeklo: nedáváte židličky nahoru, neodvádíte děti na oběd. My konstatujeme to, na čem jsme se na začátku roku dohodli, my to nedodržujeme a teď to řešíme na poradě, kdy ty děčka jsou úplně jinde. To se přece má řešit v té třídě. Já k tomu mám výhrady, odvádět na oběd. Pro mě je ideální žák tehdy, když ten žák jde na oběd sám a nepotřebuje tu moji ruku, abych já ho musel hlídat. Viděl jsem to i v Holandsku, že to jde.

My jsme měli v pondělí provozní poradě a tam se řeklo: Nedáváte židličky nahoru, neodvádíte děti na oběd. My konstatujeme to, na čem jsme se na začátku roku dohodli, my to nedodržujeme a teď to řešíme na poradě, kdy ty děčka jsou úplně jinde. To se přece má řešit v té třídě. Já k tomu mám výhrady, odvádět na oběd. Pro mě je ideální žák tehdy, když ten žák jde na oběd sám a nepotřebuje tu moji ruku, abych já ho musel hlídat. Viděl jsem to i v Holandsku, že to jde.



Odlíšně okódované pasáže vedou oba badatele k tomu, že se začínají od sebe diferencovat v tématech. Každý z nich si začíná vymezovat seznam témat, na která se v interpretaci zaměřuje, což v důsledku vede ke zcela odlišným závěrům. Jsme si vědomi toho, že zaměření autorů a jejich teoretická citlivost se do jisté míry odlišuje, byť jsou oba absolventi stejného oboru Pedagogika. Protože se však nechceme pouštět do nepodložených spekulací, této otázce se vůbec nevěnujeme. Ukázalo se také to, že Klára neprováděla rozhovor, ani mu nebyla přítomna. Měla k dispozici pouze přepis, což jsme zvolili záměrně, neboť jsme techniku chtěli testovat v běžných podmínkách. I když byly v přepisu zaznamenány styly výpovědi, nepřikládala jim Klára takový vliv jako druhý výzkumník, který rozhovor provedl. Zde jsme také narazili na to, že tazatel Roman měl s účastníkem rozhovoru určitý vztah, což se zřejmě projevilo v „romantické“ interpretaci některých faktů, oproti „ironické“ interpretaci stejných dat Klárou.

Příkladem, jak odlišné kódování vede k odlišným tématům, může být následující ukázka nazvaná Recept.

*Tazatel: „Existuje nějaký recept, který by pomohl a usnadnil práci začínajícím učitelům?“*

*Učitel Petr: „Určitě ne seznam. Určitě ne kuchařka. Naučit se v životě pozorovat, přijímat, zhodnocovat, protože co se daří mně, se nemusí dařit vám. Pokud učitel mechanicky převezme... nemusí to být vždycky. Jednu dobu byly zvykem ty zvonečky [malé zvonky používané v hodině při ruchu, nepozornosti, soutěži], někteří [učitelé] zvonili jako diví, ale s žáky to nehlo. Pak ta kolegyně odešla pryč, protože jí to nefungovalo.... Recept? Kolegiální diskuse, vstřícná atmosféra na škole, vstřícné vedení, nejlepší vedení je to, co vám nezavazí.“*

Klára použila kódy Nepřenositelnost mistrovských triků, Odmítnutí jiných expertů.

Roman kódy Recept, Změna učitele, Přesvědčení učitele, Fáze začínajícího učitele.

Profilování odlišných směrů interpretace se u Kláry projevuje zaměřením na téma mocenského posilování vlastní pozice oproti ostatním učitelům ve škole. Romana to navedlo k tématu změny učitele.

V další fázi testování techniky jsme si interpretace v podobě dvoustránkových abstraktů vyměnili a rozhodli se provést interpretaci abstraktů jiného výzkumníka.

## 8 Klářin audit na Romanův abstrakt

Základní problém vidím v tom, že Roman slova svého respondenta přijímá, jako by šlo o pravdivou reprezentaci reálného stavu. Tzn. v abstraktu často něco formuluje ve formě „je to tak a tak“ namísto, aby od toho poodstoupil a formuloval to „respondent tvrdí, že je to tak a tak“ a následně si kladl otázku, proč to tvrdí. Markantní je to například v pasážích, kde Petr hovoří o svých kolezích (Učitelská pýcha) a Roman to přebírá s tím, že učitelé (neexperti) jsou reálně takoví, jak je vykresluje Petr.

Domnívám se, že důsledná analýza nemůže fungovat tak, že položí otázku, respondent odpoví a já to pak umístím do analytického textu. Data je třeba mísit a nahlížet z nových úhlů (tedy úhlů výzkumníka, nikoli respondenta). Mám na mysli pasáž o tom, jaké faktory Petra ovlivnily, která vychází přímo z odpovědi na otázku: „*Jaké faktory vás ovlivnily?*“. (Také při kontrole samotných kódů jsem si toho všimla: Roman položí otázku, zda existuje něco jako profesionální slepota, respondent odpovídá dost odpoutaně od otázky, ale celá pasáž je zakódována kódem „Profesionální slepota“ – chce to podle mě víc „rozbíjet a před lepením míchat“.)

Rovněž se domnívám, že je výsledek poznamenám Romanovou snahou skutečně najít experta – kvalitního učitele, takže se v datech pořád snaží hledat, co všechno Petr dělá dobře. Potom se dostává do problémů, jsou-li indicie nepřehlédnutelně rozporuplné. Tak je tomu v případě, kdy si Petr pochvaluje mentorskou funkci a z triangulačního rozhovoru s učitelkou, které mentora dělal, vyplývá, že šlo spíše o formální akci. Na tomto místě nalézáme v abstraktu pouze dvě protichůdná tvrzené stojící vedle sebe a tento rozpor není nijak interpretován.

Poslední kritická poznámka směřuje ke struktuře abstraktu: je poněkud rozbředlý, základních kategorií by mělo být jen několik a měl by být naznačen jejich vztah.

Doporučuji tedy projít data znovu a vyvarovat se příliš realistické perspektivy a více brát do úvahy sebezprezentační strategie respondenta.

Rovněž bych navrhovala přistoupit neutrálněji k samotnému konceptu expertství. To, o čem Petr po většinu doby mluví, je strategie, jak se staví a vymezuje vůči svému okolí (žákům i učitelům) s cílem dosáhnout v jejich očích vysokého hodnocení. (Sám uvádí jako hlavní motiv svého snažení ve třídě, že mu není jedno, co si o něm žáci myslí. Tzn. nekoncentruje se na vzdělávací či výchovné cíle, netvrdí například, že mu jde o to, aby se žáci něco naučili nebo aby z nich vyrostli slušní lidé).

## 9 Romanův audit na Klářin abstrakt

Klára se ve svém abstraktu zaměřila pouze na jeden aspekt, a to je sociální rovinu učitele experta. Soustředila se zejména na vztahy učitel a žák, učitel a jeho kolegové. Učitel expert je v tomto případě nahlížen poměrně jednostranně, a to tak, že je v abstraktu viděn takřka pouze negativně. Díky tomu došlo k dalšímu zploštění všech tematických oblastí v rozhovoru.

Vůbec se tedy ve zprávě neobjevují pozitivní reakce na Petra, i když v mnoha případech je pozitivně nahlížen mnoha jedinci, ředitelem školy a několika kolegy. Je to například



způsob výuky pomocí mnoha různých metod. Petr je mnohými nahlížen nejvíce kompetentní v oblasti výuky ve třídě, to je jeho silná stránka. Díky dlouholeté kariéře nasbíral desítky výukových metod, které cíleně ve třídě používá během výuky. Významné pro mne je v tomto případě především pozorování v hodinách učitele Petra (tento zdroj informací Klára neměla).

Podívejme se na výše uvedenou ukázkou nazvanou Recept. Klára to interpretovala jako snahu učitele Petra udržet si svoji výjimečnost oproti ostatním, proto jim svoje rady a triky neukazuje. Tím podle Kláry posiluje svoji mocenskou pozici. Podle mne je naopak tato citace zdrojem pro vypracování koncepce změny jednání učitele a změny myšlení učitele (k tomu se ještě dostaneme).

Zcela opomenut v Klářině abstraktu je pak rozměr vývoje učitele experta. Učitel Petr prošel poměrně dlouhým vývojem, který ho přivedl do současného stavu expertství či zkušeného učitele. Učitel Petr se několikrát vyjadřuje k této otázce a identifikuje tři vlivy (pozice výchovného poradce, zájem o žáky, zájem o povolání učitele).

Klára sice ve svém abstraktu nepřistupuje k informacím v rozhovoru jako k definitivním výroky, ale také ona si nárokuje schopnost po důkladném „rozbití a slepení“ odpovědi učitele Petra, dobrat se definitivní pravdy. Je to vidět například na tom, že Petrovy některé výroky, kde se rozčiluje nad kolegy, Klára interpretovala jako ukázkou vymezení mocenských pozic, zatímco někdy jsou to výsledky pouze momentálního rozpoložení učitele Petra.

Podle mého soudu si však lidé často protirečí, často mění svoje názory, a jsou dokonce schopni zastávat protikladné názory na jednu věc, aniž by byli jaksi vnitřně inkonzistentní nebo to v nich vytvářelo nějaký tlak. Každý nemusí být tak schopný řečník, který pohotově sype hotové odpovědi na badatelovy dotazy. A to je právě příklad učitele Petra.

Když Klára hovoří o více neutrálním postoji k expertství, zapomíná, že se to týká i jí. Příklad:

Klára píše: Sám uvádí jako hlavní motiv svého snažení ve třídě, že mu není jedno, co si o něm žáci myslí. Tzn. nekoncentruje se na vzdělávací či výchovné cíle, netvrdí například, že mu jde o to, aby se žáci něco naučili nebo aby z nich vyrostli slušní lidé. Expertství je pro něj samotného především určitá pozice člověka, jehož dobré výsledky jsou uznány jeho okolím a zaručují mu vysokou pozici v hierarchii jeho instituce.

Podle mě se ale Klára soustředila jen na jednu část odpovědi. V druhé části učitel Petr říká: „Protože člověk dělá tady v těch alternativních směrech, tak se orientuji na osobnost a tam je skutečně všechno. Já potřebuji, aby znali na úrovni základky a nebudu si hrát na středoškolského učitele.... Za druhé, osobní étos, morální kvality.“ Což Klára vůbec neokódovala. Díky tomu, že na začátku zaujala jedno stanovisko, kóduje všechna data podle této stejné, místy poměrně značně negativní optiky: „Petr se snaží vymezovat problémovost jinak než kolegové. Se žáky obecně branými za problémové deklaruje naopak dobré vztahy. Učitelé, kteří udávají, že dobře vycházejí s problémovými žáky, deklarují vlastní nadpřirozené pedagogické schopnosti – ostatní to nedokázali, já ano.“ (citace z Klářina abstraktu)

## Zhodnocení techniky audit kolegů

Závěrem je nutno říci, že technika audit kolegů vede spíše k novým tématům než k potvrzení platnosti závěrů. Oba kódující se shodnou jen na zcela prvoplánově zjevných věcech (např. pro experta je důležitý vztah k žákům a jeho podoba), a to ne vždy. Techniku kódování a hledání shody bychom proto jako nástroj posílení kvality výzkumu nedoporučili. Rozhodně nelze hovořit o technice validity.

Pokud se však podíváme na audit kolegů jako na techniku objevení nových témat, uvidíme její pravou sílu. Technika v našem testování přispěla k objevení nových interpretací a k obohacení příběhů. Klára v pozici kolegyně zdůraznila téma moci, sociální utváření pozice učitele, vymezování se vůči ostatním učitelům, symbolický výklad jednání učitele, kritickou rovinu analýzy a interpretace, podvědomé potvrzování hypotéz výzkumníkem a jednotící linii výsledného příběhu. Kromě nových témat audit kolegů upozornil na způsob analýzy a interpretace dat autorem výzkumu.

Doporučujeme tuto techniku použít ještě před ukončení fáze výzkumu, protože se mohou objevit nová témata, zde to bylo téma moci nad žáky. Když se tato technika použije až těsně před zveřejněním závěrečné zprávy, tak může dojít k tomu, že badatel nebude mít čas si informace dohledat nebo ověřit. Pokud se technika použije vhodně, může výzkumník jít znovu do terénu s novými specifickými otázkami a výsledné závěry zpracovat do výzkumné zprávy. Druhé doporučení se dotýká způsobu interpretace dat. Jednak by mělo vést k pečlivějšímu kódování, ale i k reflexivnímu zamyšlení nad možnostmi a limity autorova způsobu analyzování a interpretace dat.

Technika však s sebou nese některé problematické otázky. Je velmi časově náročná, nelze kolegům poskytnout stejná data, jako má k dispozici autor-výzkumník, což znamená, že kolegové nebyli účastni rozhovoru ani pozorování. Neznají tedy výzkumný terén ani dopodrobna teoretickou literaturu k danému tématu.

Na závěr chceme znovu zdůraznit, že se nedomníváme, že jednou technikou lze dosáhnout kvality kvalitativního výzkumu. Myslíme si, že kvalita výzkumu se váže především na celý proces zkoumání, od problému až k publikování výzkumné zprávy (viz Guba, Lincoln, 2005). Zdůrazněním analýzy a interpretace jsme chtěli podotknout, že kvalita výzkumu spočívá zejména v tom, jak interpretovat realitu, nikoliv v tom, jak realitu správně poznat. V našem postoji se tak odráží současné opuštění korespondence a příklon ke konstruktivismu a pragmatismu jako epistemologických zdrojů kvalitativního přístupu.

## Literatura

- GLADNEY, Alicia P. a kol. Consistency of Findings Produced by Two Multidisciplinary Research Team. *Sociology*, 2003, roč. 37, č. 2, s. 297-313. ISSN 0038-0385.
- GUBA, Egon G., LINCOLN, Yvonna S. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. *SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, s. 191 - 215. ISBN 0-7619-2757-3.
- PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: SAGE, 2002. 650 s. ISBN 0-7619-1971-6.

- SEALE, Clive. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Biograf*, 2002, č. 27, s. 3–16.
- SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. 330 s.  
ISBN 80-551-0904-4.
- WOODS, Peter. *Successful Writing for Qualitative Research*. Abingdon: Routledge, 2006. 182 s.  
ISBN 0-415-35539-7.