

jeho práce ubírat tak, aby měl jasno o její zvládnutelnosti a možnostech načasování.

Za klíčový bod považujeme při projektování výzkumu volbu výzkumných otázek, které musí být jasné a precizně formulované tak, abychom se byli či nikoli. Výzkumné otázky musí být organicky provázány se všemi dalšími komponentami výzkumného projektu – musí odpovídat cíli výzkumu, musí harmonizovat s koncepty a východiskový obsahem v našem konceptuálním rámci a musí také dobře ladit s vybranými metodologickými postupy, pomocí nichž se na ně budeme snažit nalézt odpověď.

4

Designy kvalitativního výzkumu

Design výzkumu znamená uspořádání nebo plán výzkumu. Navrhujeme-li design našeho výzkumu, znamená to, že přemýšlíme o základních podmínkách ve kterých se bude realizovat. Design tedy není totožný ani metodami sběru dat ani s analýzou dat. V logice výzkumného postupu má volba designu místo hned za volbou výzkumného problému. Nejprve zvolíme, co a proč budeme zkoumat, a následně plánujeme, jak to uděláme.

V sociálních vědách existuje řada designů, které jsou svým způsobem zavěšené – to znamená, že se pro ně užívá určité ustálené označení. Hlásí se k nim určitý okruh autorů a existují metodologické publikace, které je popisují. Mezi tyto designy patří například etnografie, biografie, zakotvená teorie, případová studie, akční výzkum, evaluační studie. Kromě toho si řada výzkumníků pro svůj svého šetření vytváří *ad hoc* vlastní výzkumný design, nepoužije tedy zvlášť z předem připravených balíčků postupů, ačkoli se jimi může inspirovat. Takový přístup, spočívající v autorském nakombinování metod sběru dat a analytických technik, bývá označován jako pragmatický.

V této kapitole se pokusíme podrobněji popsat čtyři ze zavedených designů, které se nám jeví jako nejužitečnější a zároveň nejužívanější v pedagogických vědách. Těmito designy jsou zakotvená teorie, případová studie, etnografie a biografie. Každému z těchto designů odpovídá jedna ze čtyř empirických studií ve druhé části knihy: studie Kláry Šedové a Jiřího Zouška je příkladem zakotvené teorie; případovou studii přispěl do knihy Martin Sedláček. Ondřej Kašáček použil ve své práci design etnografický a Roman Švaráček zvolil biografii. Každá z těchto studií tak může posloužit jako komplexní a rozsáhlý příklad z výzkumu a svým způsobem tvoří appendix k této kapitole.

4.1 Zakotvená teorie

Klára Šedová

Zakotvená teorie (*grounded theory*) byla vyvinuta v šedesátých letech 20. století, od té doby však prošla mnoha modifikacemi a rozštěpila se do různých variant. Jde o design, který je jednak poměrně populární – hlásí se k němu řada empirických sociálněvědných studií, jednak velmi vlivný – mnoho z metodologických požadavků formulovaných v rámci zakotvené teorie se stalo součástí různých kvalitativních přístupů, které k zakotvené teorii výslovně neodkazují.²⁹

Autory zakotvené teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss, kteří své společně zakladatelské dílo *The Discovery of Grounded Theory* vydali v roce 1967. Jejich spolupráce znamenala zásadní změny mezi perspektivou symbolického interakcionismu (Strauss byl odchovancem slavné Chicagské školy) a multivariacní analýzou (Glaser studoval na Kolumbijské univerzitě u Paula Lazarsfelda – emblematické postavy kvantitativního výzkumu). Základní cíl výzumné metodologie byl dvojitý: na jedné straně šlo o to zbavit kvalitativní pouhé deskripce jevů, na druhé straně šlo o to kompenzovat neschopnost kvantitativního výzkumu vytvářet nové teorie. Glaser a Strauss (1967) považovali za problematické, že studenti sociálněvědních jsou oborů seznámení s myšlenkami velkých teoretiků (Marx, Weber, Durkheim), ale nejsou povzbuzováni k tomu, aby se sami pokoušeli vytvářet nové teorie. Tím vzniká propast mezi teorií a výzkumem.

Zakotvená teorie proto představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) uvádějí, že „...je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“ Je zřejmé, že termín zakotvená teorie odkazuje jak k určitému metodologickému postupu, tak k jeho produktu, tedy výsledné teorii.

²⁹ Někteří autoři zakotvenou teorii nepovažují za design, nýbrž spíše za univerzální systém na tvorbu teorie, který je možné použít v jakémkoli designu. My však zasláváme stanovisko, že zakotvená teorie je designem, z něhož si ovšem jiné designy „vypůjčují“ řadu jednotlivých – především analytických – postupů. Tvzení, že jde o design lze doložit tím, že zahrnuje stanovení rámcových podmínek, v nichž výzkum probíhá (volba přístupu, konstrukce vzorku, způsob nasazení metod sběru dat atd.).

4.1.1 Rozrůznění verzí zakotvené teorie

Glaser a Strauss se později rozešli a každý z nich začal rozvíjet vlastní verzi zakotvené teorie. Glaser vydal samostatně v roce 1978 knihu *Theoretical Sensitivity (Advances in Methodology of Grounded Theory)*, Strauss v roce 1997 *Qualitative Analysis for Social Scientists* a později společně s Juliette Corbinovou *Basics of Qualitative Research. Grounded theory of Qualitative Research*, která byla v devadesátých letech přeložena do češtiny a stala se knihou z prvních – a hojně rozšířených – metodologických publikací o kvalitativním výzkumu u nás.

Za základní rozdíl lze přitom považovat různý přístup ke kódování.³⁰ I existence specifických kódovacích procedur je přímo definičním znakem zakotvené teorie. Zatímco Glaser postuluje dvě základní kódovací fáze (kódování substantivní a kódování teoretické), u Strausse a Corbinové najdeme hned tři (Kódování otevřené, axiální a selektivní). Základ je u obou autorů dvojitý – v první fázi jde vždy o otevřené kódování produkující ad hoc vzniklé nálepky pro různé úseky datového materiálu. V další fázi nabízí Glaser přizpůsobení takto vzniklých kódů k tzv. kódovacím rodinám (Glaser, 1978) tzn. různým typům vědeckých konceptů. Strauss s Corbinovou (1999) oproti tomu doporučují dosažení kategorií vzniklých v první fázi do tzv. paradigmatického modelu, který identifikuje jev, jeho příčinné podmínky, kontext a intervenující proměnné, strategie jednání a interakcí a následky. To v zásadě znamená, že u Glaseera výzkumník sám hledá spojení mezi různými kategoriemi či proměnnými, Strauss s Corbinovou takováto spojení přivedem modelují. Glaser proto považuje přístup svých kolegů za omezující inkuzitivitu zakotvené teorie (Glaser, 2004), neboť nenechává proměnné, aby se volně vypořály z datového materiálu. Přívrženci straussovského postupu oproti tomu považují paradigmatický model za dostatečně obecný na to, aby k omezení inkuzitivity nedocházelo (Kelle, 2005). Naopak si cení toho, že jde o přístup, který je mnohem návodnější a konkrétnější než přístup (Glaserův).³¹

Řada současných autorů se pokouší pozice obou proudů syntetizovat a vybrat z nich to, co sami považují za nejnornější (srov. LaRossa, 2005; Hayes, 2001). Mezi těmito snahami vyniká specifická konstruktivistická verze zakotvené teorie rozvíjená především Kathy Charmazovou (2006).

³⁰ Podrobně o rozdílech mezi oběma větvemi referuje například Kelle (2005).

³¹ Další východa Glaseerova přístupu je v tom, že je kompatibilní s velkou řadou sociologických teorií; u Strausse a Corbinové je patrná inklinace k mikrosociologickému přístupu zdůrazňujícímu roli lidského jednání.

Charmažová svým předchůdcům vytýká příliš realistické zacházení s daty³² a odmítá objektivismus implicitně zabudovaný především ve verzi Strausse a Corbinové. Tvrdí ovšem, že zakotvenou teorii lze užívat jak v rámci objektivistické, tak v rámci konstruktivistické perspektivy (Charmaž, 2003), a že je tedy možné s daty zacházet nikoli jako s odrazem objektivní vnější reality, nýbrž jako s konstruovaným věděním, které je vázáno na různé konkrétní nositele a jejich perspektivu.

4.1.2 Základní principy zakotvené teorie

Pokusíme se nyní víceméně systematicky sumarizovat základní principy, jež jsou pro zakotvenou teorii charakteristické:

1. Základním cílem výzkumu není popsat singulární jevy (jako je tomu např. u případové studie či biografického výzkumu), nýbrž generovat novou teorii. Tato teorie má být zakotvena v datech – to znamená, že výzkumník přistupuje k datovému materiálu s maximální nepředsjatostí a otevřenou myslí. Předmět definuje pole svého zájmu, nikoli proměnné, které v něm hraje svou roli. Strauss a Corbinová k tomu podotýkají: „...začínáme zkoumanou oblast a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14).
2. Zakotvená teorie má ambici směřovat k vyšším rovinám abstrakce. Cílem není husť popis jako například u etnografie, ale konceptuální schéma identifikovat relevantní proměnné (viz předcházející bod) a poté operacionálně vzájemně vzájemně. Výsledná teorie je pak sadou tvrzení o vztazích mezi proměnnými.
3. Teorie, která je tímto způsobem vytvářena, se soustředí především na sociální procesy, které formují lidskou interakci (McCallin, 2003). Procesualita je v zakotvené teorii naprosto zásadní, nejde o statickou momentku nějakého stavu, nýbrž o dynamický popis dění. Zakotvená teorie tedy ukazuje, jak změny podmínek ovlivňující jednání nebo interakci vedou ke změněným reakcím aktérů.
4. Práce s odbornou literaturou nepodléhá zažitým vědeckým pravidlům. Literatura neslouží k definování toho, na co se ve výzkumu soustředit. Obzvláště ve své první práci zdůrazňuje Glaser a Strauss (1967) nutnost odpoutání se od předpokladů postulovaných jinými autory a potřebu vstoupit do terénu nezařazení apriorními představami o předlétném výzkumu. Předtím literatury je prováděna ex post, ve chvíli kdy výzkumníci hledají vysvětlení pro své nálezy a chtějí je porovnat s nálezy jiných výzkumníků.

³² O rozdílů mezi realistickým a narativistickým přístupem k datům více v 6. kapitole.

Ambice zakotvené teorie je dostat požadavkům na „dobrou“ vědu, jako jsou validita, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost (Strauss, Corbinová, 1999). Za tímto účelem byla vyvinuta sada systematických procedur, jež jsou používány jako nástroj k analytické práci s daty.

V základu těchto procedur leží princip konstantní komparace. Datové úryvky jsou porovnávány mezi sebou, dále jsou porovnávány s koncepty, jež jsou jim nadřazeny, a rovněž tyto nadřazené koncepty jsou neustále komparovány jeden s druhým (Glaser, 2004). Cílem je odhalit společnou bázi jednotlivých skupin jevů a naopak ukázat, co je odlišuje od jiných skupin.

4.1.3 Základní procedury zakotvené teorie

Metodologické publikace vznikající v okruhu zakotvené teorie více než jiné knihy o kvalitativním výzkumu připomínají skutečně manuály – rozpracované popisy jednotlivých procedur směřujících k realizaci celého výzkumu. Velmi lapidárně a schematicky řečeno zahrnuje postup zakotvené teorie následující etapy: (1) sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódu; (2) kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií – proměnných budoucí teorie; (3) konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi – proměnnými.

Fato studia, jak ukážeme dále, se vzájemně překrývají a jedno se realizuje vždy s ohledem na druhé. Každé stadium tak již předjímá stadium následující a připravuje mu cestu.

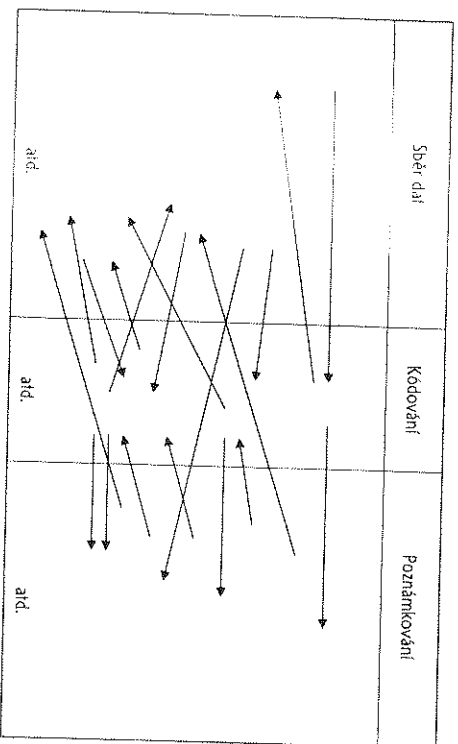
4.1.4 Sběr dat

V zakotvené teorii sběr dat a jejich analýza nepředstavují dvě oddělené fáze. Rovněž není nikdy předem dáno, jaké množství dat a z jakých zdrojů je třeba nasbírat.³³ Tuto logiku dobře odráží Straussovo schéma, které ukazuje pohyb

³³ Ačkoli je někdy zakotvená teorie ztotožňovaná s analýzou hloubkových rozhovorů, v metodologické literatuře se klade důraz na mnohazdrojový sběr dat. Datový korpus tak může obsahovat přepisy rozhovorů, záznamy z pozorování, dokumenty atd.

mezi fázemi sběru dat, kódování a psaní poznámek jako cestu tam a zpět, která je ukončena teprve v momentě, kdy se data zdají **teoreticky nasycena** (Strauss, 1987), to znamená, že přestávají generovat nové informace.

Schéma 4.1.1 – Postup při vedení výzkumu metodou zakotvené teorie podle Strausse (1987)



Fáze kódování – tedy analýzy – začíná v momentě, kdy máme nasbírané určité množství dat. Na základě prvích komparací mezi daty vybíráme důležité kódy a přičítáme si k nim poznámky. **Teoretické vzorkování** potom znamená hledání dalších relevantních dat, která by mohla pomoci rozvinout zárodečnou teorii. Jinými slovy: postupujeme v analýze, snažíme se zaplnit mezery v datech a přání se, jaká další skupina případů by mohla přinést nové relevantní poznání. Na základě těchto úvah neustále dosbíráváme data – proto se v zakotvené teorii hovoří o **graduálním sběru dat**. Hlavním účelem teoretického vzorkování je přitom rozpracovat a nasýtit kategorie, které jsou osou vznikající teorie.

Příklad z výzkumu 4.1.1

Ve výzkumu zaměřeném na využívání ICT v práci učitelů základních škol byla data sbírána graduálně: v různých fázích bylo pořízeno vždy několik hloubkových interview s učiteli a později rovněž videonahrávek vyučovacích hodin. Od určitého bodu byla nastartována analýza, z níž začalo být zřejmé, že jednou z důležitých proměnných, které determinují, zda a jakým způsobem učitelé ICT používají, jsou názory učitelů na technologie. V datovém materiálu již byly

zastoupeny různé typy názorových hledisek, absentovalo však hledisko naprosto odlišné. V této fázi si výzkumníci nemohli být jisti, zda toto hledisko prostě čeští učitelé neuplatňují, nebo zda je pouze nemají zachyceno ve svém materiálu. V dalším kroku se proto rozhodli zahrnout do sběru dat učitele, kteří si od ICT udržují zřetelný odstup a ve své práci je nepoužívají. Vzhledem k tomu, že v té době již měli poměrně dobře znapojovaný personál několika škol, v nichž se pohybovali, vybrali si v této fázi učitele, o nichž dříve jako o respondentech neuvažovali (např. vyučující, která umíří technicky velmi dobře vybavené školy vyučující ve třídě zcela bez techniky, zato s podílem a Loučkovým divadlem, a sama ve svém životě ICT používá jen velmi málo – nemá např. ani e-mailovou adresu).

Zdroj: Šedová, Zounek, nepublikováno

Příklad z výzkumu 4.1.2

Autor výzkumu reprodukuje vzdělanostních nervovosti realizovaného na principu zakotvené teorie popisuje způsob sběru dat následovně: Rozhodl se pro hloubkové rozhovory s dělnickými respondenty. Na počátku celého výzkumu neměl připraveno žádné tazatecké schéma, pouze se snažil simulovat volně vyprávěcí respondentů a nadržoval je na diktafon. Po realizaci prvních čtyř rozhovorů bylo rozhodnuto přepsat a začal je analyzovat. Cílem analýzy bylo znapojovat základní témata a vytvořit měkkou strukturu rozhovorů. Postupoval následovně:

„Nejdříve jsem si rozhovory z magnetofonové nahrávky několikrát poslechl a udělal si několik poznámek. Pak jsem rozhovory přepsal do textového editoru počítače, vyšli mi je a několikrát je přečetl. K psanímu textu jsem si udělal další poznámky, protože jsem jel už vnímal jinak, než diktafonem zaznamenané mluvené slovo. Tyto poznámky se rozšiřovaly, jak jsem rozhovory opakovaně četl, protože jsem v nich objevoval další a nová témata. Nakonec jsem všechny poznámky z poslechu rozhovorů a k tištěnému textu doplnil o polní poznámky, které jsem si udělal během realizace rozhovoru, a na tomto podkladě mi vykrystalizovala první verze odpovědi na výzkumnou otázku práce.

Díky sadě témat, která spojovala vyprávění prvních čtyř dělnických respondentů, jsem již nevstupoval do terénu nepřipraven. Z témat jsem vytvořil měkký scénář a na jeho podkladě jsem realizoval každý následující rozhovor. Neznamenalo to ovšem, že bych nenechával respondenty volně vyprávět, že bych nerespokoval jejich zájem a celkový vývoj rozhovoru. Jediné, co jsem na rozdíl od prvních čtyř rozhovorů dělal, bylo, že po skončení každého rozhovoru, nebo naskytl-li se příležitost v jeho průběhu, jsem dělníky požádal o vyjádření se k tématům,

která se objevila v prvních čtyřech (a pak všech následujících) rozhovorech – aby zkrátka doplnili, rozvinuli nebo popřeli to, o čem hovořili dříve před nimi.

Každý další rozhovor jsem si ihned po jeho ukončení vícekrát poslechl a přepsal jej. To, co jsem se z jeho poslechu a čtení dozvěděl, vždy poněkud proměnilo scénář rozhovoru následujícího, čímž se pochopitelně také proměňovalo moje chápání dělnické zkušenosti. Žádný další rozhovor jsem tedy nevedl úplně stejně, protože poznatky z předšlého rozhovoru poznamenaly formu následujícího rozhovoru a v konečném důsledku otzelovaly odpověď na výzkumnou otázku celé práce. Bylo to jako v šachové partii, kde každý předchozí tah ovlivňuje ten následující, přičemž jakmile je jednou udělán, nejde už vzít zpět, a je nutné s ním v další hře počítat.

Jak jsem dělal rozhovor za rozhovorem, vyvíjelo se i mé chápání dělnické zkušenosti se vzdělanostním systémem. Stále více jsem začínal být schopen vidět svět z úhlu dělnických respondentů. A když se témata začala nejdříve v devátém, potom již zcela jasně v desátém a jedenáctém rozhovoru opakovat, a když už mi poslední dvanáctý rozhovor nic nového a podstatného nepřinesl, usoudil jsem, že téma mé práce bylo saturováno a do dalších rozhovorů s dělníky jsem se již nepouštěl.¹⁴

Zdroj: Kaltráková, 2004

4.1.5 Kódování

Kódování jako základní analytická technika je jádrem zakorvené teorie. Podrobnější popis kódovacích procedur zakorvené teorie ponecháme do kapitoly věnované analýze dat, na tomto místě se pokusíme pouze v obecné rovině vysvětlit, oč jde.¹⁵

Kódování je odvozeno od toho, co Glaser (1978) i Strauss (1987) nazývají „koncepty – indikátory modelů“. Tento model se skládá ze dvou prvků, které náleží k různým rovinám výzkumu. Indikátory jsou datové fragmenty (útržky z výpovědí respondentů, záznamy o chování pozorovaných aktérů atd.); koncepty jsou kódy nebo názvy přiřazované k jednotlivým indikátorům nebo jejich skupinám.

Příklad z výzkumu 4.1.3

Ve své studii sociálních aspektů umírání nazvali Glaser se Strauss na výroky, kdy se zdravotnický personál vyjadřoval o zemřelém tímto způsobem: „Byl tak mladý!“ „Mohl z něj být doktor.“ „Co si jeho děti a jeho manželka bez něj počnou?“ Každý

¹⁴ Vzhledem k tomu, že obzvláště kolem kódovacích procedur panuje v zakorvené teorii značná terminologická zmatčenost – tytéž jevy jsou často označovány různými termíny, budeme tu některé z nich uvádět jako paralelní.

z těchto výroků utopili jako indikátor konceptu, který nazvali „sociální ztráta“ – obsahem tohoto konceptu je přesvědčení o tom, že umrti znemožnilo realizovat pozitivní potenciality, které by nastaly, kdyby dotyčný nadále žil.

Zdroj: Glaser, Strauss, 1964

Indikátor je zde pojímán jako něco reálně existujícího, na co upozorňují data je to v datech „obsaženo“), a co indikuje výskyt určitého obecněji definovaného jevu. Obecnější definice – koncept – již není přítomná v datech samotných, nýbrž je do nich vnášena výzkumníkem. Přiřazení indikátoru k určitému konceptu je aktem interpretace.

Kódování v zakorvené teorii představuje analytické operace, které rozkládají data do fragmentů – indikátorů – a ty potom rozřazují k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů. Tyto koncepty jsou dále kategorizovány – slučovány na základě nějakého jednotného kritéria. Kategorie vzešlé z kódování jsou potom dále ošetrovány jako proměnné a představují základní stavební kamenný budování teorie.

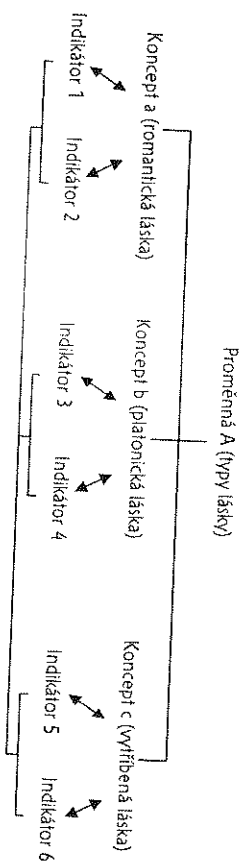
Tento postup se tedy odehrává ve třech rovinách: úrovní 1 jsou datové útržky, úrovní 2 kódy a úrovní 3 kategorie.

Tab. 4.1.1 – Úrovňe analýzy v zakorvené teorii

Úroveň	Funkce v analýze	Příklad
1 datové útržky	indikátory	„Co dělám, když se dcera dívá na televizi? Stojím v kuchyni a umývám nádobí, nebo uklízím, vysávání, nebo tak. Abych jí třeba nemusela říct, že já nemám čas, že teď se jí nemůžu věnovat.“
2 kódy	koncepty	potřeba získat čas
3 kategorie	proměnné	roditelské potřeby

Mnoho indikátorů se vztahuje k témuž konceptu, mnoho konceptů potom k témuž proměnné. LaRossa (2005) uvádí pro tento postup následující příhoda, v němž proměnnou představují typy lasky, jednotlivé koncepty lasky romantická, platonická a dvorská a tyto koncepty jsou syceny různými indikátory:

Schéma 4.1.2 – Příklad vztahů mezi indikátory, koncepty a proměnnými (LaRossa, 2005)



Kódování je zkratka pro procedura, která umožňuje z množství dat „vytáhnout“ proměnné, které se stanou základem budoucí teorie. K tomu, aby se to podařilo, slouží řádky připravovaných procedur, které různé učebnice zakotvené teorie nabízejí. V šesti kapitole, která pojednává o analýze dat, představíme některé tyto techniky, tak jak jsou navrženy u Strausse a Corbinové (1999).

4.1.6 Konstruování teorie

Konstruování teorie znamená, že jsou vytvořené proměnné (kategorie) uvedeny do vzájemných vztahů. Řekáme tedy například, že podmínky A vyvolávají jev B, nebo že se tento jev odehrává v kontextu C.

Nová teorie se zakládá již v průběhu kódování a to prostřednictvím poznámkování (*memo-writing*). Poznámkování, tedy zapisování analytických nápadů a předběžných hypotéz, je podle Charmazové (2006) klíčovou technikou v zakotvené teorii, neboť výzkumníka vede k analýze dat a kódů již v raných fázích výzkumného procesu.

Příklad z výzkumu 4.1.4

Ve výzkumu zaměřeném na využívání ICT v práci učitelů základních škol jedna členka výzkumného týmu v průběhu kódování zavedla kód puzzlování, jímž byl označen takový postup učitele při přípravě na výuku, kdy sňáhl a sepne dohromady různé materiály.

K tomu si udělala následující poznámku: „Učitel, který puzzluje s různými učebními, dělá totéž i s ICT (tiskne materiály z internetu, z výukových programů, kopíruje). Zdá se, že existuje určitá tendence učitele nějak jednat a zavedení ICT do práce potom znamená jen jiný způsob realizace této tendence.“

Na základě této poznámky potom bylo prověřováno, zda i u jiných způsobů použití platí tento postřeh, a následně byla formulována hypotéza, že technologie jsou s to přizpůsobit se potřebám a navyklienu jednáni učitele a způsob použití nevychází ani tak z nich samých (z jejich možností), ale spíše z potřeb učitele. Zdroj: Šedová, Zounek, nepublikováno

1. Tento pojem je tedy konstruování teorie především integrací poznánek vznikajících v průběhu analýzy.

Klíčem k vytvoření konzistentní teorie je však především nalezení centrální kategorie, k níž jsou potom vztaheny všechny ostatní. To znamená, že je vybrána jedna – nejdůležitější – kategorie a nová teorie je potom organizována kolem ní (tak aby tato kategorie byla vysvětlena), centrální kategorii doporučuje Strauss (1987) volit na základě následujících kritérií:

1. Kategorie je v centrálním postavení vůči ostatním kategoriím – pokud bychom si nakreslili kategorie jako body a vztahy mezi nimi jako spojnice, bude centrální kategorií ta, ke které se sblíhá nejvíce spojnice (ať už přímých, nebo zprostředkovaných přes jiné body). LaRossa (2005) graficky znázorňuje příklad postavení takového kategorie následovně:

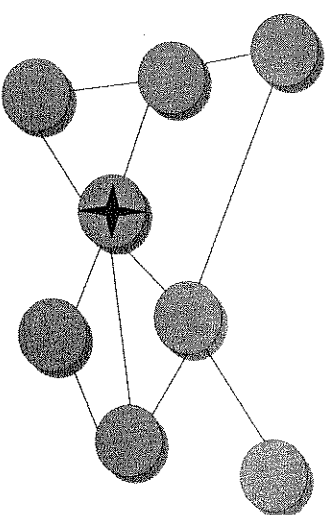


Schéma 4.1.3 – Postavení centrální kategorie vůči ostatním kategoriím (La Rossa, 2005)

Je to kategorie, která je velmi dobře datově nasycená – spadá pod ni relativně mnoho kódů, pod které spadá mnoho indikátorů.

Je inkluzivní – dokáže pod sebe pojmut jiné kategorie.

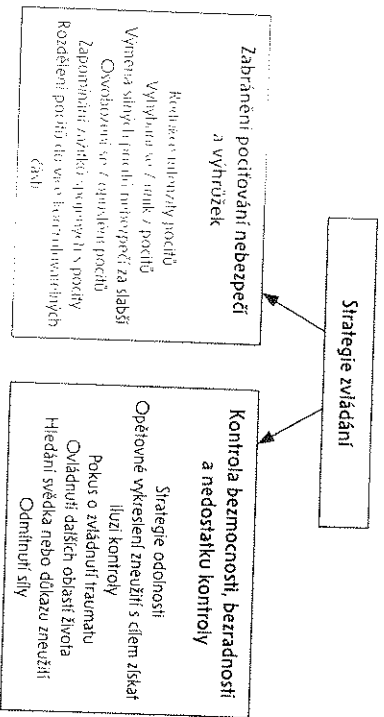
Směřuje k vytvoření obecnější teorie – je dostatečně abstraktní, neodkazuje ke zcela konkrétní, věcné rovině analýzy.

Když jsou rozpracovávány detaily této kategorie, vznikající teorie zjevně postupuje vpřed.

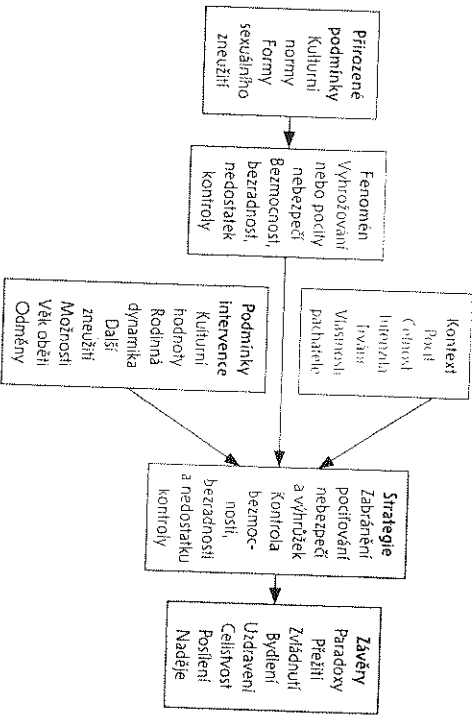
Je dostatečně variantní – existuje dost dokladů o tom, jak různých podob mohou nabývat její vlastnosti a dimenze, jak se proměňuje v souvislosti se změnou podmínek atd.

Příklad z výzkumu 4.1.5

Ve výzkumu zaměřeném na zpracovávání zážitků spojených se sexuálním zneužíváním v dětství byly jako centrální kategorie vybrány „strategie zvládnání“. Tato kategorie se dále rozpadala do dvou typů a ke každému typu byly přiřazeny zcela konkrétní strategie jednání.



K této kategorii byly doloženy (za použití paradigmatického modelu Strausse a Corbinové /1999/) vztahy ostatní kategorie následujícím způsobem:



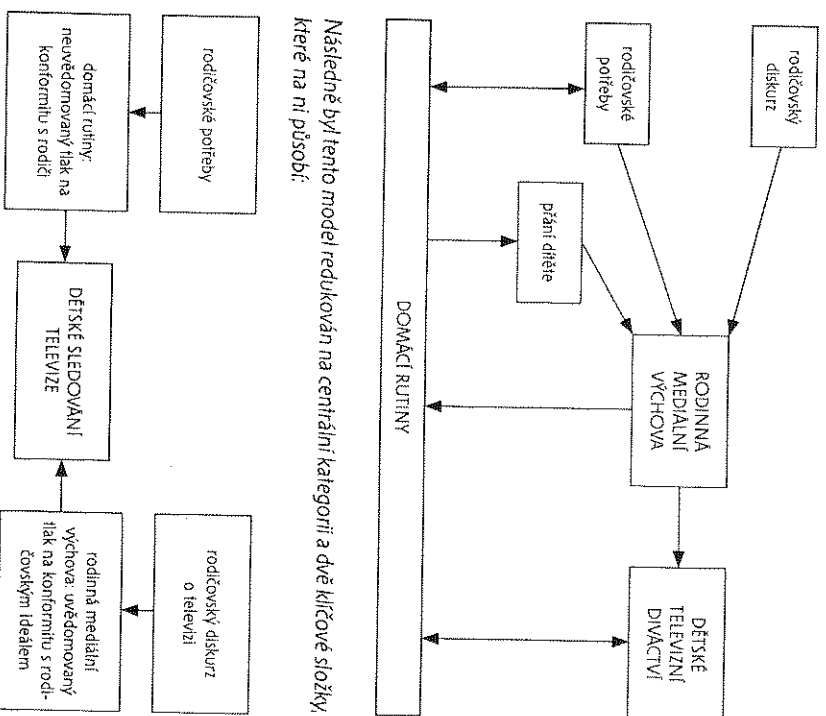
Tím vznikla teorie, která jednak popisuje, jaké strategie zvládnání svých zážitků oběti sexuálního zneužívání vyvíjejí, jednak vysvětluje, v jakých podmínkách a v jakém kontextu tyto strategie vznikají, a odkrývá rovněž jejich následky.

Aspirující teorie bývá jednak vyložena slovně, jednak bývá zobrazována v podobě schémata či diagramů. Rozlišuje se přitom mezi teorií **substantivní**, významnou pro konkrétní podmínky, v nichž byla data sbírána, a teorií **formální**, která svou ambici vypovídá o obecnější definovaném jevu. (Pokud by v příklahu 4.1.5 měly autorky ambice vytvořit formální teorii, mohlo by jít např. o teorii zvládnutí traumatických zážitků.)

Při postupném zpracovávání teorie dochází ke stále větší odpoutanosti od konkrétních zpracovávaných dat a k zobecnování a zabsraktivování vzniklé teorie.

Příklad z výzkumu 4.1.6

Ve výzkumu zaměřeném na rodinnou socializaci dětského televizního diváctví bylo jako centrální kategorie identifikováno „dětské televizní diváctví“ (způsob, jakým se dítě dívá na televizi) a byl vytvořen následující kauzální model.



Následně byl tento model redukován na centrální kategorii a dvě klíčové složky, které na ni působí:

Výsledek – velmi jednoduchý a schematický – byl označen jako „dvousložkový model rodinné socializace dětského televizního diváčky“ a byla naznačena jeho přenositelnost do jiných sociálních prostředí, než je rodina.
Zdroj: Šedová, 2007

Shrnutí

Zakotvená teorie je pravděpodobně nejpopropracovanějším kvalitativním designem, co se týče míry navodnosti. Výzkumníkům nabízí propracovanou sadu postupů a procedur, které mohou – krok za krokem – aplikovat při práci s vlastními materiálem. Někteří výzkumníci to mohou považovat za výhodou, jiní se však mohou cítit nůrou, v mž zakotvená teorie předepisuje, jak s daty zacházet, omezovali.

Vlášť zakotvené teorie toby výzkumného designu by měl být činěn rozváženě, s ohledem na výzkumnou otázku a cíl výzkumu. Výzkumná otázka vliodná pro tento typ výzkumu by měla být zaměřena na zkoumání nějakého procesu. (Jsem výzkumem by potom mělo být vytvoření ucelené teorie s jistou explanativní hodnotou. Je třeba mít na paměti také to, že zakotvená teorie je poměrně náročná na kvalitu a bohatost dat.

Za výhodu zakotvené teorie je možné považovat její kompatibilitu se softwarem pro analýzu kvalitativních dat ATLAS.ti a rovněž skutečnost, že ze všech designů má tato teorie nejlepší předpoklady k tomu, aby byla kombinována s kvantitativními metodami v rámci řešení jednoho výzkumného problému.

At už se připojíme k těmto příznivcům či odpůrcům používání zakotvené teorie, vždy jí budeme jako kvalitativní výzkumníci v nějaké míře ovlivnění, neboť ve své době představovala zcela zásadní metodologický vývoj, mnohé z jejích principů vešly do většiny svého užívání a staly se samozřejmou součástí metodologické výbavy kvalitativních výzkumníků.

4.2 Případová studie

Martin Sedláček

V pedagogických vědách podobně jako v ostatních společenských vědách disciplinách patří případová studie k základním výzkumným designům. Detailní studium jednoho nebo několika případů je tradičně považováno za jeden z možných

způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům. Historie využívání případových studií pro výzkumné účely je velmi dlouhá. Průznačné přítom je střídání period intenzivního využívání studia případů s obdobími úplného omlutání.

Přivodně byly případové studie využívány zejména jako účinný nástroj pro práci s nejruznějšími klienty. Studium případů bylo prováděno vlastně na zakázku a výsledky bádání sloužily při léčbě (medicína, psychologie aj.) a rozvoji (pedagogika) klienta. Na počátku 20. století začala být případová studie užívána také jako výzkumná strategie přimášejší užitek nejenom pro výzkumné „objekty“ (pacienti, studenti, organizace), ale i pro teorii jednotlivých disciplín. Výzkumy založené na porozumění jednotlivému případu prováděly například sociologové Chicagské školy, kteří se v případových studích zabývali mimo jiné otázkami imigrace a nezaměstnanosti, či psycholog S. Freud, který proslul svými studiiemi rozkrývajícími nevědomou část lidské psychiky. V následujících obdobích, kdy dominoval v sociálních vědách trend upřednostňující rozsáhlé kvantitativní šetření, využívání případových studií jako výzkumného nástroje upadalo. Po dlouhou dobu přestalo být šetření šetření případů pokládáno za relevantní strategii neboť její závěry byly podle četných kritiků velmi slabě zobecnitelné a pro vědu tak vlastně nepotřebné (Tellis, 1997, s. 3). Renaissance případového šetření přišla s rozmanitým kvalitativním přístupem ve společenských vědách. Případová studie se stala důležitou formou bádání primárně v etnografickém (antropologickém), sociologickém a psychologickém výzkumu. Společické postupy a metody užívání při studiu případů v těchto oborech se postupně staly základem také pro pedagogická šetření (Merriam, 1988, s. 22).

4.2.1 Případová studie jako výzkumná strategie

V odborné literatuře nepamuje mezi jednotlivými autory vždy bezvýhradná lenka ve vymezení případové studie (stov. Bassey, 1999; Stake, 1995; Yin, 2003; aj.). Hranice mezi jednotlivými pojetími však nejsou příliš ostré a v zásadě lze říci, že případová studie, jak vyplývá z názvu, je empirickým designem, jehož mysltem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika mňím případů. Adjektivum empirický naznačuje klíčovou charakteristiku, kdy závědem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektivní výzkumu (případu). Na další charakteristiky případové studie jako výzkumné strategie poukazuje Yin (2003, s. 13–14):

- případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systémem s vymezenými hranicemi (prostorové i časové);

- zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu, za co možná nepřirozenějších podmínek výskytu jevu;
- pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat.

Tyto hlavní rysy odlišují podle Yina i dalších autorů (srov. např. Bassey, 1999; Merriam, 1998) případové studie od jiných designů uplatňovaných v kvalitativních výzkumech. Pokusíme-li se shrnout charakteristiky, tak jádrem je vždy samotný případ. Termín **integrováný systém** symbolizuje náhled badatele. Objekt výzkumu, případ, by měl být podle Yina i dalších analyzován ve své komplexnosti. Každý zkoumaný aspekt je nahlížen jako součást celého systému, a ne jako izolovaná část. Rozkryváním vztahů mezi těmito součástmi dochází k vysvětlování podstaty případu. Tímto případem může být osoba, skupiny osob, procesy, události nebo instituce. Podstatné vždy je, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho **přírozeném prostředí**. Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím. Splnit takto nastavený úkol vyžaduje získání velkého množství údajů z řady rozmanitých zdrojů. Z tohoto hlediska je případová studie skutečnou výzkumnou strategií, a nikoli jednotlivou technikou, neboť badatel kromě více **informačních zdrojů** využívá **veškeré dostupné metody sběru dat**. Klíčovými jsou pro takto pojaté případy studie kvalitativní techniky, tj. všechny formy pozorování a rozhovorů, analýza dokumentů apod. Apriorně vyloučeny však nebývají ani metody uplatňované tradičně v kvantitativních šetřeních. Vhodnost použití je posuzována vždy s ohledem na výzkumnou otázku a charakteristiku případu. Například při studiu školy mohou být cenným zdrojem informací mimo jiné i data získaná z dotazníků distribuovaných učitelům, popřípadě studentům. () použití tak vždy rozhoduje povaha zkoumaného jevu. Cílem je využití potenciálních výhod jednotlivých metod. Výsledky ze všech použitých metod interpretujeme v případových studích dohromady, neboť naším cílem je vytvořit případ jako integrovaný systém, a ne upozornit na jeho díle části (Bassey, 1999).

Explicitně nezdůrazňovaným rysem případových studií je čas. Je zřejmé, že případová studie, pokud má naplnit svůj účel, kterým je porozumění a interpretování události spojených se zkoumaným objektem, vyžaduje velké množství času stráveného zevrubným studiem případu. Zkušenosti zahraničních výzkumníků (srov. Southworth, 1995) přesvědčivě ukazují, že dlouhodobá „spolupráce“ s případem má jednoznačně pozitivní dopady na

vysvětlky celé studie.³⁵ Jak bylo výše naznačeno, jednou z výhod designu případové studie je porozumění objektu v jeho přírozeném kontextu. Sledujeme, jaké mechanismy, jak a proč ovlivňují denní chod školy, jaké vlivy působí na učitele při výuce a jaké dopady mají jeho reakce ve třídě apod. Tyto a podobné proměnné lze zachytit a následně interpretovat pouze na základě poměrně velkého množství dat, které můžeme navzájem porovnávat, hledat pravdivost i odlišnosti a používat další techniky kvalitativní analýzy (viz kapit. 6). Provádět výzkum pomocí případových studií tak podle Bassey (1999, s. 110) znamená být doslova tam, kde dochází laicky řečeno k „průniku“, být v centru dění, získávat data a „svědectví“ takzvané z první ruky. Pokud se badatel nepodaří získat dostatečné množství relevantních dat, nepozoruje svůj objekt v jeho prostředí nebo se tak děje pouze v krátkodobých povrchných epizodách, pak výsledkem jsou pouze **ploché vhlédy** nezachycující podstatu případu. Slovníkem kvalitativního diskurzu nepodávají pravdivý případ zkoumaného objektu. Výsledky takto provedených případových šetření byly příčinou kritiky celého výzkumného designu případové studie. Taková kritika je podle Tellise (1997) neoprávněná, neboť se jedná o španilé studie a za ty nelze kritizovat celou strategii. V následujícím paragrafu se pokusíme poukázat na tuto možná úskalí případových studií. V souladu s Basseyem považujeme za hlavní problém nedostatek času stráveného v terénu a také nedodržení zásady integrovaného náhledu.

Příklad z výzkumu 4.2.1

Příkladem studie, kde se autorům úplně nepodařilo odhalit skryté aspekty, může být následující výzkum. Cílem šetření zaměřeného na chod školy bylo mimo jiné vymezit a popsat vnitřní a vnější determinanty kvalitního fungování. Autoři kombinovali více technik (dotazníky, rozhovory, Q-metodologie, pozorování, analýza dat) a využívali všechny dosažitelné informační zdroje (ředitel, učitelé, žáci, zřizovatel, rodiče). Těto výhody však nedokázali plně využít. I přes značný počet použitých metod sběru i množství respondentů, což jak už víme jsou faktory zvyšující důvěryhodnost a spolehlivost případové studie, zůstává výzkumná zpráva v rovině reportáže. K problematice klimatu se například uvádí: „Klima dané školy se vyznačuje otevřeností, posílováním vřimaného pocitu bezpečí a humanitního

³⁵ Případová studie bývá v tomto kontextu někdy mylně ztotožňována s etnografickým výzkumem, pro který je rovněž příznačný longitudinální charakter. Jak ale upozorňuje například Merriam (1998, s. 23), pouze některé případové studie ve skutečnosti využívají etnografický přístup k interpretaci dat (viz kapitola o etnografickém výzkumu). Proto oba kvalitativní designy nelze jednoduše spojovat v jeden. V praxi tedy sice existuje etnografická případová studie, ta je však podle Merriam pouze jedním z možných typů, nikoli jediným, této samostatné výzkumné strategie.

IV

zážení pro práci, atmosférou pohody a vřítčnosti. Závažnější narušení nebyla zjištěna, projevy příznivého klimatu jsou nadstandardní a aktéry života školy oceňováni jako znak dobré školy." (s. 84) O konkrétních podobách klimatu, příčinách a důsledcích daného stavu se však ve zprávě dozvídáme spíše sporadicky. Příčinou je podle nás nedostatečný čas strávený ve škole. Badatelé totiž celkově ve škole strávili pouhých pět dnů. I při intenzivní snaze, kterou badatelé nepochybně měli, neze v tak krátké době věrohodným způsobem zachytit nejen skryté, ale i první pohled utajené, aspekty školy, ale je obtížně porozumět i zjevným jevům.

Druhým problémem je pro případové studie netradiční způsob analýzy dat. Autoři totiž vyhodnocují každou použitou metodu zvlášť, přičemž data získaná jednotlivými technikami nejsou dále porovnáována a konfrontována. Jednotlivá zjištění proto často nejsou vysvětlována s ohledem na integrovaný systém školy, ale jako samostatná témata. Ve výzkumné zprávě se tak například uvádí: „Na základě odpovědí na otázku č. 7–9 (dotazník pro ředitele – pozn. M. S.) můžeme konstatovat, že škola je řízena participativním stylem řízení s výraznější orientací na lidi než úkoly, což se projevuje v prioritách prezentovaných ředitelem" (s. 24). Hlubší postoje dalších aktérů školního života nebyly bohužel dále zjišťovány nebo nejsou ve zprávě explicitně uváděny. V kapitole nazvané interpretace výsledků rozhovorů s vedením se můžeme zase dočíst: „Velmi dobře byla hodnocena pracovní atmosféra ve škole, vřítčnost vedení k zaváděním inovací a novým přístupům, důraz na image školy. V průběhu rozhovorů se ukázalo, že chybí jednotná, jasně definovaná vize, která by byla spedičujícím momentem pro činnost všech členů týmu." (s. 58) Jednotlivá tvrzení autoři v textu nedokumentují, nerozebírají příčiny ani dopady naznačených jevů a situací, jak by vliv v kvalitativních studiích obvyklé.

Zdroj: Walterová a kol., 2001

4.2.2 Kdy využít design případové studie v pedagogickém výzkumu?

Volba výzkumné strategie patří mezi důležitá rozhodnutí každého šetření. I v situacích, kdy vzhledem k tématu bádání je nezbytné využít kvalitativní přístup, nemá výzkumník ještě „vyhráno“. Jeho úkolem (musí) dále vybrat z množství specifických designů. Z předchozí části vyplývá, že případová studie patří z mnoha důvodů mezi samostatné a za rozhodnutí určitých pravidel i společlivé a důvěryhodné výzkumné strategie uplatňované řadou sociálních věd. Každý z tradičních kvalitativních designů má své silné i slabé stránky, každý je vhodný pro odhalení jiných aspektů zkoumaného jevu. Odpověď na otázku, kdy zvolit případovou studii pro určitý výzkum, je tedy obecně závislá na tom, jaké výsledky výzkumník očekává nebo co chce šetřením

IV

konkrétně zjistit. Volbou výzkumného plánu se detailněji zabýval Yin (2003), který vymezil tři kritéria vhodnosti využití jednostranných strategií:

1. typ výzkumné otázky;
2. rozsah kontroly, kterou má badatel nad událostmi souvisejícími se zkoumaným jevem;
3. zaměření na proběhlé nebo současné události.

Kombinace těchto tří dimenzí je z hlediska výběru designu zcela zásadním faktorem. Yin (2003, s. 9) považuje případovou studii za nejvhodnější výzkumnou strategii v situacích, kdy se ptáme, **jak** nebo **proč** se dějí určité **současné jevy** (události), nad kterými máme jenom **omezenou** nebo vůbec **žádnou kontrolu** a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně či vůbec. Skutečnost, jestli je určitý výzkumný design pro dané šetření vhodný, či nikoli, závisí zejména na povaze výzkumné otázky. Zajímavá-li nás například, jaké výsledky má nový vzdělávací program, zvolíme pravděpodobně kvantitativní šetření, ve kterém můžeme srovnat studijní výsledky škol s tímto programem s ostatními školami. V případě, že budeme usilovat o poznání, jak program v praxi funguje nebo jak a proč působí na školní aktéry, je vhodné využít případovou studii školy nebo sítí případových šetření. Právě tento typ otázek totiž umožňuje výzkumníkovi využít podle Yina palbu z hlavních předností strategie případové studie, tj. možnost zpracovat a nuximálně informálně vyřešit palbu rozmanitých zdrojů dat – dokumenty, artefakty, záznamy z pozorování, rozhovory apod.

Přestože případové studie jsou typické zejména pro etnografii, psychologii či sociologii, patří tato strategie také k stále frekventovanějším postupům v pedagogickém výzkumu. Obvyklé jsou zejména při hledání odpovědí na otázky, jak a za jakých podmínek efektivně pracují vzdělávací zařízení nebo proč dochází k určitým pedagogickým jevům a jaké další dopady tyto jevy mohou způsobují. Výzkumným případem se však může stát i mnoho dalších ukazů spjatých se vzděláváním a výchovou. Bassey (1999, s. 108–109) uvádí další možné objekty šetření v pedagogickém kontextu:

- *problémový žák* (student, klient vzdělávacího programu) – studie jsou zaměřené na zjišťování důvodů a příčin problémů (záškoláctví, prospěchové problémy apod.), hledají se vztahy mezi nimi i vnější kontext;
- *skupina žáků, třída, školní komunita* – jedná se o šetření, jejichž cílem je rozkrývání sociální dynamiky, zkoumají se vzájemné interakce, vztahy, role či konflikty;

- učitel nebo skupiny učitelů – tradičně prováděné jako mnohonásobné studie, ve kterých jsou sledovány například faktory ovlivňující rozhodování ve výuce nebo vlastnosti či profesní kompetence podporující, nebo naopak blokující efektivitu (inovativní) vyučování;
- *události nebo výskyt určitého jevu* – studie se zaměřují na rozkrývání kontextu mimořádných situací či jevů spojených se vzděláváním či školou, jde například o konflikty školy s okolní komunitou, výskyt šikany, syndromu vyhrobení u učitelů, žákovského stresu;
- *škola nebo skupiny škol* – zkoumají se školy jako komplexní instituce poskytující služby v oblasti vzdělávání, studie jsou zaměřené na řízení, zavádění inovací, procesy rozhodování, aspekty kultury, práci se studenty apod. Běžné jsou i studie jednotlivých škol, tak skupin škol s obdobnou charakteristikou.

Již z uvedených příkladů je patrná nejen rozmanitost témat studií, ale i rozličnost přístupů a výzkumných záměrů. Případové studie, at už je předním bádání cokoli výše uvedené, může být zamýšlena a následně provedena jen kvůli případu samotnému. Jde vlastně o již známé případové studie klienta. Cílem výzkumu je poznat případ do hloubky, přičemž vztahy k obecnější problematice nejsou tolik podstatné. Příkladem může být studium stresovaného žáka. Zjišťuje se, jaké konkrétní faktory ovlivňují právě studium stresované dívky s fenoménem stresu je brána spíše okrajově. Stake (2003) označuje takové studie termínem *intrinsic*. Jinou variantu představují studie, ve kterých je pozornost zaměřena na určitý jev. V uvedeném případě by cílem byl právě stres a jeho obecné konotace. Výzkumník hledá jeden nebo několik případů, které zamýšlený jev reprezentují. Cílem studie jsou závěry jdoucí za hranici zkomparátiva případů. Badatel propojuje své výsledky s předchozími znalostmi o daném jevu. Ve Stakeově typologii (2003) jsou označovány jako *instrumentální případové studie*.

Případové studie se liší nejenom svým zaměřením ale také svými výstupy. Yin (2003) rozlišuje případové studie deskriptivní poskytující narativní zprávy, dále studie exploratorní jejichž cílem je průzkum neznámého případu a jeho struktury. Zprávy z exploratorních studií vyvážejí podklady pro další výzkumy nebo mohou sloužit jako pilotní projekty. Třetím typem jsou **explanatorní studie** podávající komplexní vysvětlení případu tím, že rozkrývají přičinné řetězce a důležitě kontextové podmínky. Studie testují a rozvíjejí stávající teorie nebo vytvářejí zcela nové. Poslední variantu představují **evaluační případové studie**, jejichž smyslem je hodnotit analýza samotného

případu nebo určité intervence, která je do podmínek případu implantována. Příkladem může být například evaluace vzdělávacího programu.

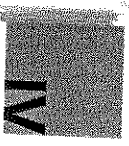
Základním požadavkem a zároveň prvním krokem pro realizaci případové studie, at už se jedná o jakýkoli z naznačených typů, je jasné formulování výzkumný problém, od čehož se odvíjí volba případu nebo případů. Správný výběr případů, tzn. zdůvodnění z hlediska logiky výzkumu, je proto podle knihy autorů (srov. Merriam, 1988) základem úspěchu celého výzkumu.

4.2.3 Volba případu

Prostože případové studie často využívá také metody používané v kvantitativních výzkumech, povahou a přístupem k analýze dat patří tato strategie jednoduše ke kvalitativně orientovaným výzkumům (srov. Stake, 1995; Tellis, 1997; aj.). Jako kvalitativní design nemůže případové studie nikdy společně s volbou, která je nezbytná proto, aby vybraný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat. V praxi je tak případ volen po důkladném zvážení všech aspektů studie. Klíčovými faktorem výběru jsou výzkumné cíle a otázky. Pokud například výzkumník usiluje o rozkrývání principů a dopadů sdíleného rozhodování ve školách, musí si v prvé řadě vybrat takovou školu (školy), kde k participaci na rozhodovacích procesech dochází. V dalších krocích badatel například může život první školy porovnávat s jinou, ve které se uplatňují jiné rozhodovací mechanismy, nebo svoje závěry a zobecnění z první studie konfrontovat v dalších šetřeních. Záměrný výběr vhodného případu, v našem případě školy, je kromě uvedeného ovlivněn další výraznou okolností, kterou při projektování celého výzkumu nelze opomenout. Badatel totiž musí vybrat nejenom takové jedince (jednotlivé osoby, komunity, instituce apod.), kteří vyhovují jeho výzkumným záměrům, ale zároveň mají zájem i ochotu podstoupit celé „martyrium“ šetření. V každém ohledu je výběr případů dalším zásadním krokem celého výzkumu a měla by mu být věnována dostatečná pozornost. Důležitou a nezbytnou součástí výzkumné zprávy z případové studie je zdůvodnění tohoto výběru.

Příklad z výzkumu 4.2.2

Ve výzkumu zaměřeném na profesní identitu ředitelů školy zdůvodňuje Southworth volbu svého případu – ředitel – následovně „Nalezení ředitelů, kteří by byli ochotní stát se objektem mého šetření, bylo prvním a zároveň velmi důležitým krokem celého výzkumu. Hledání vhodné osoby mi zabralo několik měsíců neboť jsem si stanovil několik kritérií, které musí splňovat. Zaprvé by měl pracovat ve škole přibližně se 150–250 žáky, neměl by mít příliš povinností



jako učitel, měl by mít právi jako ředitel a ve škole působit minimálně tři roky a měl by to být muž. Výzkum byl tedy koncipovaný jako studium profesní identity zkušeného ředitele ve škole střední velikosti, jehož denní náplní jsou především manažerské činnosti, a který je již obeznán se specifiky své školy. Ředitel může hledat proto, že jednou z naplňovaných metod bylo sli- nování (shadowing) ředitele. Z tohoto důvodu se mi zdálo pragmatičtější pro obě strany, aby širovaný ředitel měl stejně pohav jako výzkumník. Na základě těchto podmínek jsem hledal svůj objekt. Hovořil jsem s několika kandidáty, představil jsem jim svůj záměr a požádal je o spolupráci. Postupně jsem sice našel pár vhodných adeptů, kteří souhlasili, problémem se stala vzdálenost jejich působiště. Mě předchozí výzkumné zkušenosti mě naučily, že výzkum v terénu je velmi časově náročný. (Na jiném místě autor uvádí, že strávil ve škole celkově 35 plných dnů, dalších deset necelých dnů, spoustu večerů rozhovorů s ředitelem i další mimořádné školní události, s. 40.) Proto jsem musel vztít i vzdálenost případu v polaz, abych mohl veškerý čas určený pro výzkum věnovat sbírání dat a jejich analýze a neztrácel příliš času cestováním. Zkušenosti všech okolností mě vedlo k profilu seznamu ředitelů v mém okolí, které jsem již znal. Tak jsem znovu potkal Rona, který souhlasil. Vzhledem k plánu případové studie, kde jsem se částečně nechal inspirovat také etnografickým přístupem, se moje obeznámenost s prostředím školy, ředitelem i některými dalšími členy školy ukázala jako velmi prospěšná." (s. 34–35)

Zdroj: Southworth, 1995

Na výběru dobrého, tzn. pro výzkum vhodné, případu závisí úspěch celého šetření, a proto se nevyplácí tuto fázi případové studie podceňit. V zásadě existuje několik obvyklých seřazení, která výzkumníci využívají při hledání svého „ideálního“ případu. Tradičně uplatňované postupy uvádí opět Yin (2003, s. 40–41). První možnost pro výzkumníky představuje volba tzv. extrémních (unikátních) případů. V těchto seřazeních hledají badatelé takové případy, které buď vykazují u zkoumaných jevů výjimečné charakteristiky a vlastnosti, což se týče síly či intenzity, nebo se jedná o případy vzácné svým výskytům či souborem unikátních vlastností. Tento typ případových studií je využíván zejména v medicíně a psychologii (srov. Briháček, 1981, cit. podle Mlovský, 2006). V pedagogickém výzkumu jsou extrémní případy voleny zejména v situacích, kdy badatel usiluje o komplexní zmapování všech aspektů určitého neobvyklého jevu. Příkladem může být škola. Případem v takovém výzkumu se může stát žák, který čelí šikanování od svých vrstevníků. Jiným případem bude problémová škola, která se vzhledem ke své lokalitě s šikanou dlouhodobě potýká.

I vešm protikladem šetření zaměřených na extrémní výzkumné objekty jsou studie **typických** (representativních) **případů**. Cílem takto nastavených výzkumů je zachycení „běžných“, tradičních, obvyklých podmínek a okolností zkoumaných jevů nebo situací. Zvolené případy zastupují typické instance, programy či projekty, reprezentují typické „průměrné“ osoby. Volně například studeny či učitele s průměrnými charakteristikami. Studie reprezentativních případů je zvláště efektivní při výzkumu organizací a procesů, které se v nich odehrávají (Schramm, 1971, cit. podle Yin, 2004). Expanze jednotlivých studií je proto patrná zejména ve školském managementu. U škol, které v dlouhodobém horizontu vykazují průměrné výsledky bez zjevných extrémů (kladných i záporných) ve všech oblastech svého chodu, se tak například zkoumají mechanismy rozhodování, vzťahy s okolím, zavádění novinek apod.

Jiné možnosti nabízí volba tzv. **kritických případů**. Využití této strategie výběru případů doporučuje Yin v šetřeních, ve kterých se badatel může opřít o dobře rozvinutou teorii, která umožňuje předběžně definovat relativně úplný seznam hlavních faktorů a proměnných souvisejících se zamýšleným jevem. Případová studie slouží k potvrzení, rozřfení či vyvrácení původních teorií. V teorii uvažované příčinu a proměnné se ukážou jako úplné a správné, nebo naopak šetření přinese další možná vysvětlení zkoumaného jevu. Pro výzkum badatel vybírá takové případy, které splňují maximum vlastností považované v dané teorii za relevantní. Příkladem může být výzkum syndromu vyhoření u učitelů. Badatel by hledal v této situaci například ženu učitelku s přesně vymezenou dobou praxe, s určitou aprobačí, rodinným stavem atd.

Příklad z výzkumu 4.2.3

Schéma kritického případu využil tým N. Grosse (1971) ve svém výzkumu zaměřeném na podmínky a průběh zavádění inovací v organizaci. V tehdejší teorii převládá názor, který obvyklý neúspěch provázající implementaci nových postupů se vysvětloval obavou členů organizace z novoty. Tato obava byla označena za hlavní bariéru inovací. Zkoumanou organizací se stala škola. Autoři se rozhodli najít progresivní školu, kde dochází k častým pokusům o prosazení důležitých i komplexnějších změn týkajících se různých procesů ve škole. Učitelé i další zaměstnanci této školy neměli vzhledem ke svým předchozím zkušenostem obvyklou obavu z možné změny. Zvolená škola byla tak typickým příkladem tzv. kritického případu, neboť byla vybírána s ohledem na klíčové vlastnosti (zkušenosti s inovacemi a související menší obava ze změn). Gross a jeho kolegové ve studii prokázali, že ve škole i přes předchozí zkušenosti se změnou dochází při implementaci nových záměrů k neúspěchům. Obava z novoty, která doposud

byla uvažována jako hlavní příčina neúspěchu, nebyla v této škole potvrzena. Případové studie ukázala, že mnohem výraznějším faktorem v procesu zavádění inovací byly dopady změn. Přestože výsledky studie byly limitovány pouze jedním příkladem, stal se výzkum určitým zlomem v celé teorii organizačního chování. Dosavadní výzkumy vnitřních překážek organizací byly nahrazeny šetřeními zabývajícími se vlastnostmi implementačních procesů.

Zdroj: Gross, N. et al., 1971; Yin, 2003

Poslední rozsáhlejší schéma představují longitudinální případové studie. V modelu longitudinální studie se výzkumník zaměřuje na stejný případ, zpravidla se jedná pouze o jeden případ (nepoužívá se u vícečetných studií), ve dvou nebo více časových horizontech. Výhodou je možné zachycení proměny jednotlivých faktorů v průběhu času. V praxi studie vypadá například tak, že výzkumník zabýváje se aspekty neprospívajícího žáka se po skončení první fáze výzkumu k danému žákovi po uplynutí předem stanovené doby vrátí. Délka trvání této přestávky je většinou určena na základě výchovně teorie.³⁶ V druhé fázi studie se badatel zaměřil na proměnu (nebo trvalost) jednotlivých příčin, změnám celkového kontextu a na vývoj žákem volených strategií jednání.

Všechny uvedené postupy výřetů případů jsou efektivní v šetřeních, kde se výzkumník zaměřuje na jediný případ. V rámci designu případové studie však existují také výzkumy, ve kterých se badatelé zabývají více případy. Jedná se o tzv. **mnohonásobné případové studie** nebo také **mnohopřípadové studie** (srov. Hendl, 2005). Stake (2003, s. 4) označuje tento typ šetření jako kolektivní případové studie. Bez ohledu na označení se vždy jedná o výzkumy, v nichž se realizuje šetření u více, minimálně dvou, případů. Výsledky se navzájem porovnávají a nakonec vzniká závěrečná zpráva shrnující závěry ze všech zkoumaných případů. Design mnohonásobné případové studie má ve srovnání se studiem jednotlivých případů své silné i slabší stránky. Yin (2003, s. 46) v této souvislosti poznamenává, že závěry vyjevené v šetřeních s mnoha případy bývají ve vědecké obci přijímány jako přesvědčivější. Proto je často mnohopřípadový design celkově považován za více průkazný. Z hlediska efektivnosti a spolehlivosti, jak již bylo několikrát uvedeno, je však rozhodující především téma výzkumu. To platí i pro tyto

³⁶ Yin (2003, s. 42) doporučuje longitudinální studie u takových jevů, kde stávající teorie naznačuje, v jakých časových etapách může docházet k průběžné podílné a dalších okolností i zkoumaných jevů. Studie pak mohou sloužit k potvrzení a upřesnění proměn hlavních příčin i kontextu. Pokud relevantní teorie chybí, badatel určuje svůj návrat k případu na základě výsledků první fáze šetření a svého uvažování.

mnohlikté strategie případové studie, a nelze proto jednoznačně upřesňovat, jakou pouze jednu z nich.

Pro mnohonásobné případové studie platí veškerá pravidla uplatňovaná v šetřeních jediného případu. Výběr případů proto opět není náhodný, ale odložený. Schémata volby případu používaná ve studiích jednoho případu ale nejsou pro mnohopřípadové šetření vhodná. Případy jsou zde voleny postupně s ohledem na výzkumný záměr. Vybírání jednotlivých případů je analogické s postupem při vícenásobném experimentu. Po vyhodnocení prvního případu výzkumník volí další případy tak, aby a) podporily a rozvinuly výsledky prvního šetření, nebo b) byly na základě apriorně určených rozdílných charakteristik³⁷ v kontrastu s prvním případem. Mnohonásobné případové studie jsou tak proto vedle komparativního výzkumu využívány v šetřeních, jejichž záměrem je návrh nebo revize určité teorie. V takovém schématu má každý případ svoji důležitost. Analýza prvních případů slouží podle Yina (2003) k budování nové teorie. Další případy fungují jako verifikační skupina. Pokud dochází k rozporům s nově vzniklou teorií, musí se teorie rozšířit či opravit a znovu testovat nové vybranými případy. U méně významných podobly mnohonásobné případové studie, často využívaná forma je serie dvou kontrastních případů, je základem vzájemné porovnávání výsledků všech (obou) případů.

4.2.4 Fáze případové studie

Liko jiné výzkumné strategie vyžadují také případové studie pečlivé naplánování a promyšlená podstatných detailů celého šetření. Bassey (1999, s. 115), přestože si uvědomuje možný unikátní charakter každého šetření, navrhuje určité univerzální schéma, jak v případových studiích postupovat. Případové šetření lze podle něj rozfázovat do několika kroků, které však nepojmá jako nepřekonatelná dogmata. Zdůrazněno je naopak vzájemné prolínání jednotlivých fází.

Logický prvním krokem je *určení výzkumného tématu a definování otázek* řešení. Badatel vyvíjí oblasť zájmu, vyhledává problematické jevy, události apod. V rámci stanovení tématu by měl výzkumník také vysvětlit, proč je plánované šetření potřebné, jaký výzkumný účel studie má naplnit. Motorem, ale i ukazatelem směru celého šetření jsou výzkumné otázky. V kvalitativním

³⁷ Tyto charakteristiky určuje současná teorie. Kontrastní případy vybíráme takové, aby měly určité vlastnosti, které považuje jako deterministické z pohledu zkoumaného jevu. Pokud bychom například zkoumali, jak učitelé reagují na stresové situace ve třídě, tak kontrastní případy by určovaly faktory, jako je délka praxe, pohlaví apod.

designu případové studie by otázky měly být podle Basseye (1999, s. 117) formulovány v takové podobě, že je z nich patrný program výzkumu, nastiňující metody sběru dat, vymezující výzkumný prostor a jeho hranice, popřípadě limity a v neposlední řadě naznačující způsob vyhodnocení dat.

Druhým krokem je v předchozí části popsaný *výběr zkoumaného případu*. Součástí je konkrétní vymezení metod sběru dat. Obě úvodní fáze jsou úzce propojeny, kdy klíčem pro výběr případu je výzkumné téma a záměr šetření.

Paralelním krokem k výběru případu je definování etických kritérií výzkumného případu. Podle Basseye je tento krok někdy neprávem podceňován, a proto mu při plánování šetření vymezuje samostatný prostor. Etické otázky a pravidla (viz podkap. 2.4) nemohou být v případových studiích, které jsou obvykle velmi osobní, pouze formální záležitostí. Hlavní pravidlo zní, že všechny znané výzkumné procedury by měly být hlavním aktérům vysvětleny a zhlavodněny. „Citlivé metody“, jako je například zvukové či obrazové zaznamenávání, mohou být prováděny pouze s jejich souhlasem. Samozřejmostí je dohlášení všech pravidel anonymity. Obvyklým postupem před publikováním zprávy o případě je předání textu protagonistům.

Významnou etapou je sběr dat. Výhodou designu je důsledná triangulace jak výzkumných metod, tak zdrojů dat. Podstatným aspektem celé fáze je pečlivé uchování dat a jejich příprava pro následnou analýzu. Analýza a interpretace dat je dalším krokem procedury případové studie. Množství dat generalizovaných v rámci šetření vyžaduje také dostatek času pro jejich zpracování. Jak je v kvalitativním výzkumu obvyklé, analytická fáze je úzce propojena se sběrem dat, která se kombinují. Systém analýzy je podobný jako v jiných kvalitativních designech dávávat případu smysl, ozřejmovat souvislosti, vysvětlovat, interpretovat a také dokládat naše zjištění o příchách a okolnostech dozkaujících se zkoumaného případu. Specifickým analýzy v případové studii se budeme věnovat podrobněji ještě v následující podkapitole.

Poslední etapou je vyvození výzkumné zprávy o případové studii. Závěrečná zpráva má přibližně zkoumaný problém, výzkumný postup, zdůvodnění výběru případu a také vylouží příběž případu. S ohledem na záměr studie zpráva případ popisuje či kriticky vysvětluje a objasňuje souvislosti s širším teoretickým rámcem výzkumného problému.

4.2.5 Analýza dat v případové studii

Analýza dat znamená také v případových studiích zpracování empirických dat takovým způsobem, abychom byli schopni nalézt odpovědi na položené

výzkumné otázky. Analýza a interpretování dat je proto úzce provázáno jak s ním, tak s cíli celého šetření. Jiný způsob využije badatel při deskriptivní studii zaměřené na popisání projevů žáků se specifickými poruchami chování, jiný interpretativní postup zvolí autor studie, jejížž cílem bude vysvětlit, co způsobuje profesní neúspěch u začínajícího učitele.

Pro případové studie nejsou vyvinuty čisté **specifické analytické procedury** (srov. Hendl, 2005). Skutečností proto je, že případová studie není ani v rámci kvalitativního diskursu stále považována ve srovnání například s zkoušenou teorií za zcela plnohodnotnou strategii (Tellis, 1997). Absence v daného a uznávaného přístupu k datům vzešlým ze studia případů v praxi znamená, že téměř každá studie představuje do jisté míry originální analytický a interpretativní přístup. Jedným společným znakem a tím i specifickým případových studií ve srovnání s dalšími kvalitativními scénáři je již zmínovaný pohled na případ jako na integrovaný systém. Při analýze dat autoři podle Tellise (1997) **traditně čerpají postupy známé například z etnografického designu** nebo využívají **interpretativní techniky** vyvinuté v rámci **zakotvené teorie** (celý postup či některou jeho část).

Široké spektrum analytických přístupů uplatňovaných v případových studiích přimělo některé metodology (srov. Stake, 1995; Yin, 2003) zpracovat alespoň rámcové návody, jak při analýze postupovat. Patrně nejpropracovanější přístup předložili Miles a Huberman (1994). Stejně jako je tomu u ostatních pokusů, základem jejich pojetí je tradiční kvalitativní kategorizace. Data jsou na základě systematického porovnávání a hledání pravdivosti segmentována do systémového porovnávání a hledání znázorňování a vyvážení vztahových sítí případu. Podle Tellise (1997, s. 9) se stal jejich přístup základem mnoha dalších pokusů, které však většinou pouze modifikují některé z jejich kroků. Miles a Huberman rozlišují v zásadě dva typy přístupu k empirickým datům v případové studii. Badatel se v prvním případě soustředí na určitá předem definovaná kritéria či proměnné. Tento postup je volen v takových šetřeních, kdy si autoři na základě platných teorií definují určitá témata, oblasti, faktory, mezi kterými ve svém případě hledají vztahy nebo se tato témata snaží důkladně popsat.

Příklad z výzkumu 4.2.4

Případovou studii s předem definovanými proměnnými uskutečnil například tým M. Pola. Ve studii zaměřené na projev kultury venkovské školy se autoři soustředili pouze na jevy (proměnné), které se v předchozích kvalitativních výzkumu projeví jako významné. Sledovanými aspekty ve vztahu ke kultuře školy tak byla témata řízení školy, vize, shoda lidí na hlavních principech, pro-

středí podporující učení a vyučování a otevřenost školy vůči okolí. Cílem studie byla detailní deskripce těchto konkrétních projevů.
Zdroj: Pol a kol., 2005

Druhý analytický přístup je orientován na celistvost případu. Cílem studie je vyloužit, popřípadě vysvětlit veškeré aspekty případu, hledají se příčiny jevů a jejich následky, případ je analyzován i ve vývojové podobě, tzn. jak se proměňuje v čase apod.

Příklad z výzkumu 4.2.5

Již jednou uváděná studie G. Southworthe je příkladem studie, ve které se autor soustředil zejména na faktory ovlivňující profesní identitu ředitelů školy. Autor svůj cíl uvádí slovy: „Ve svém šetření jsem se zaměřil na analytický výklad. Badáním jsem se snažil rozkrytí, jak ředitel interpretuje svoje „ředitelování“, co ovlivňuje tento vnitřní proces.“ Autor na rozdíl od předchozího příkladu neměl před vstupem do terénu seznam jevů ani témat, na která se chce soustředil. Měl pouze široce formulovanou výzkumnou otázku. V průběhu analýzy vymořené jevy autor následně konfrontoval s teoriemi řady společenskovědních disciplín (pedagogika, školský management, sociologie, kulturní antropologie apod.). V situacích, kdy zjištěné jevy nešlo interpretovat v souladu s žádnou teorií, předkládá autor vlastní interpretaci schémata. Southworth se ve své případové studii zabýval řadou témat vstupujících do zkoumaného procesu formování profesní identity. Příkladem vymořené otázky může být faktor dominance v ředitelově chování ve škole. V tomto kontextu se autor zabýval, co způsobuje dominanci příští, jaké podmínky ve škole musí být, aby se dominance ředitelů mohla vůbec projevit, jak akceptovatelný pro školu faktor dominance je. Southworth převědčivě ukázal, jak dominance, přestože je věmi odmítána jako negativní rys, je stejnými lidmi vlastně i vyžadována. „Dominance jako součást profesní identity Rona (fiktivní jméno ředitele) má sociální základ, je dána interakcí s ostatními. Jako ostatní uvedené faktory identity je tvořena předchozí Ronovou zkušeností i předchozí zažitou identitou učitele.“

Southworthovo případové šetření podle mého názoru ukazuje veškeré výhody, které případová studie může nabídnout. Velmi detailní studium zdánlivě i maličkých situací totiž vedlo k velmi zajímavým a zároveň v dalekém podložným interpretacím. Vzhledem k velmi dobře zachyceným vlastnostem svého případu si autor mohl dovořit některá svá zjištění zobecnovat a porovnávat s jinými teoriemi a výzkumy.

Zdroj: Southworth, 1995

Oba uvedené hlavní směry analýzy mají své silné i slabé stránky. Hendl (2005) uvádí, že analýza podle proměnných odhaluje vztahy mezi proměnnými ve větších populacích, ale její výsledky jsou často příliš obecné a vágní.

Případový přístup se podle něj hodí při zkoumání specifických, konkrétních, historicky zdůvodněných konfigurací v malé množině případů. Obě přístupy lze proto kombinovat a využít v rámci jednoho šetření výhod obou typů.

Shrnutí

V této kapitole jsme se snažili stručně přiblížit jeden ze základních designů současného kvalitativního přístupu společenských věd. Jako každá jiná studie má své silné stránky, stejně jako slabší místa. Jednotliví autoři se shodují na obecných podminekách, kdy případová studie svým pojetím může být při výzkumu problému prospěšná. První situace představuje dosud neprobádané nebo málo známé téma, jev, sociální vztah či událost. Případová studie je podobně výhodným postupem při zkoumání specifických, velmi komplexních a vzácných jevů. Detailní studium těchto případů může totiž vést k odhalením klíčových aspektů problému i k vysvětlení vzájemných příčinných vazeb, které mohou zůstat v jiných postupech neodhaleny. V posledním případě je důstojně využívána jako vhodná forma předvýzkumu nebo v součinnosti s jiným metodologickým přístupem. Příkladem mohou být velké projekty, kdy případová studie slouží pro definování hlavních proměnných, které jsou následně uvěřovány v kvantitativních šetřeních u velkého vzorku.

Přednostmi a slabšími příhodových studií v různých disciplínách se zabývala řada odborníků. Nisbet a Watt (1984) se pokusili shrnout nejčastěji uváděné silné i slabé stránky. Některé z jejich závěrů zachycuje následující tabulka:

Tab. 4.2.1 – Přednosti a nedostatky případových studií

Přednosti případových studií
Výsledky jsou zpravidla snadněji srozumitelné širšímu spektru zájemců. Mohou je číst i lidé, jejichž profese se studie týká, neboť nejsou psány pouze pro vědce a teoretiky daných disciplín.
Zachycují unikátní vlastnosti, faktory, okolnosti zkoumaných problémů, které jsou zpravidla ostatními přístupy ztraceny. Velmi často jsou tyto jedinečné vlastnosti klíčem k porozumění celé situaci.
Výsledky studií jsou velmi pevně zakotveny v realitě. Nemožno zkoumat nic, co se skutečně neodehrává v reálném životě.
Výsledky dobrých studií poskytují zájemcům porozumění a vhled do jiných situací a případů, které mají stejné či velmi podobné vlastnosti jako zkoumané případy.
Mohou být využívány samotným výzkumníkem. Zpravidla nevyžadují žádný výzkumný tým.
Případové studie mohou zkoumat i případy, kde nad jednoilivými proměnnými nemáme žádnou kontrolu a kde se vyskytuje mnoho nepředvídatelných jevů a událostí.

Nedostiatly prípadových studií
Výsledky jsou obřížně zobecnitelné na širší vzorky.
Není jednoduché provádět techniky ověřování spolehlivosti, jako je například nezávislá kontrola (cross-checking), neboť studie jsou často přilíz založeny na subjektivních interpretacích.
Prípadové studie mají sklon k zkreslením způsobeným zaujatostí výzkumníka, jeho slabou teoretickou citlivostí.

IV

Prípadová studie jako veľmi prírodná stratégia umožňuje podľa rady autorů nabídnout mnoho pozitiv. Samozřejmostí je, že bude vždy záležet na výzkumníkovi a jeho schopnosti připadit, jestli tyto možnosti výhody designu dokáže využít. Můžeme jenom souhlasit s trochu nadneseným vyjádřením Merriamové (1988), která uvádí, že prípadová studie je nesmírně zajímavá strategie tím, že svými závěry překvapuje čtenáře a svým průběhem zase výzkumníka. Pokud jsou tato překvapení příjemná, studie splnila jeden ze svých účelů.

Podobně jako v ostatních kvalitativních designech se musí autor v případové studii vyrovnávat se základními požadavky na kvalitu, důvěryhodnost a spolehlivost svého výzkumného postupu.

4.3 Etnografie (Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum)

Kateřina Nedbálková

Když jsem se před rokem z čistě osobních důvodů zapsala do kurzu předporodní přípravy, hned z prvního setkání jsem měla pocit, že se nacházím přímo uprostřed velmi zajímavého terénu, který by se dal zužitkovat i jinak než osobně. Kurz navštěvovalo 12 žen a vedla jej paní Erika. Při úvodním představení, jehož součástí bylo také odhalení našeho povolání, mne paní Erika (už jako socioložka, která se přiznala ke svému řemeslu) vyzvala k tomu, abych se kurzu účastnila sama za sebe a nebrala její výzkumné. To byl konečně vzdelání, třibený kritický pohled a vlastní sebereflexe se staly součástí mého „za sebe“ natolik, že mi v průběhu 12 sezení, ve kterých se kurz odehrával, nedopřály klidu. Všímala jsem si toho, jak paní Erika zacházela s každodenními stereotypy, jak je používala k podepření svého výkladu, a vnímala jsem to, jak jsou tyto stereotypy přijímány ostatními ženami. Tyto stereotypy nesou-

rodě kontrastovaly s jinými alternativními a provokujícími názory paní Eriky a tvořily tak dohromady nekompaktní balík vědění, který přes charizma paní Eriky svou rozpornost umně maskoval, aby tak v účastnících nechal dojem nepochopitelného praktického návodu na těhotenství a mateřství.

Finale řečeno, terénní výzkum je něčím, co spousta z nás dělá každý den, omizí bychom přitom nutně museli být socioložkami, antropology nebo jinými sociálněvědními badateli či badatelkami. Všichni, kdo se umějí dívat a nahlížet na situace kolem sebe bez pohodli samozřejmosti a danosti, jsou vlastně takto terénními výzkumníky. I přesto bývá někdy terénní výzkum prezenován jako něco, co lze jen obtížně vysvětlit či naučit.

Terénní výzkum dělají konkrétní lidé a jejich jednání přitom zahrnuje celou řadu konkrétních kroků, dilemat a rozhodnutí. Ty se navíc odehrávají na pozadí zabýdlených a neustále se proměňujících situací a vztahů a jsou motivovány či legitimizovány různými sociálněvědními diskurzivy.

(Dědeček Barta Simpsona říká v jednom díle tohoto animovaného seriálu: Spousta let jsem pěstoval brambory, ale ve skutečnosti ty brambory pěstovaly mně.) Pro kontext etnografického výzkumu lze tuto myšlenku společně s britským antropologem Bobem Simpsonem (shoda jmen je opravdu náhodná) parafrázovat jako: Neděláme terénní výzkum, on dělá nás. Tedy terén není jediným polem pro plánovanou a kontrolovanou aktivitu ze strany výzkumnice, či výzkumníka, ale stává se ve vztahu k výzkumníkům i aktivním činělem, který je ovlivňuje. (2006) Při psaní tohoto textu jsem vycházela z vlastní terénní zkušenosti, ve které zohledňuji, jak má děláni terénního výzkumu v podobě jeho promyšlení, realizace jednotlivých kroků či zpětné racionalizace, tak i „dělání mně“ terénním skrze vzniklá překvapení, náhody či zklamání.

Text jsem strukturovala do tří částí zaměřených na klíčové momenty terénního výzkumu: 1) nacházení a formulování výzkumného problému, 2) pohyb v terénu a 3) výpověď o datech v terénu získaných.

4.3.1 Vidět a formulovat výzkumný problém

K výzkumnému problému se lze propracovávat různými cestami. Na začátku zkoumání věšinou stojí zvědavost. Jsme zaujati něčím, co je nejasné, neprozkoumané, neobvyklé, rozporuplné, nové či neznámé. Nebo naopak vnímáme, že se něco jeví jako přirozené, jasné, banální a neproblematické, ale naše sociologická imaginace³⁸ nám dává možnost nahlédnout za tuto

³⁸ Jako socioložka zmiňuji imaginaci sociologickou, nepochybně bychom jí ale mohli rovněž přiložit i do ostatních sociálněvědních disciplín a mluvit tak o imaginaci psychologické, antropologické či například historické.

IV

IV

samozejnost. Tímto způsobem mne například zaujal fenomén lesbického rodičovství, které je v kontextu české sociologie tématem nepovšimnutým. Zároveň je i tématem, se kterým se poji řada stereotypů a mýtů vzbuzujících dojem, že lesbické rodičovství musí být jakýmsi nepřítroženým protínáním. Přesto však i u nás žije eadl řada lesbických párů, které vychovávají děti. A právě o jejich rodičovskou a partnerskou každodennost jsem se ve svém výzkumu zajímala.

K podněcení naší zvědavosti a následnému odkrytí problému přispívá leckdy i náhoda. Při výzkumu gay subkultury jsem ve sborníku věnovaném subkulturám narazila na článek o anonymním sexu mezi muži na veřejných toaletách. Na radu kamaráda, který tvrdil, že toaletářky musejí o těchto aktivitách vědět, jsem se vydala na jedno takové místo v Brně. Tam jsem potkala paní Martu³⁹, která nejenže byla ochotná se mnou mluvit, ale na konci setkání mi také věnovala své deníky, které si o své práci toaletářky již deset let psala. Tak jsem nečekaně získala velmi cenný etnografický materiál. Kromě homosexuálních styků paní Marta popisovala každodenní rutinu své práce na veřejných toaletách, která zahrnovala vaření jídla bezdomovcům, vyjednávání s falešnými obehodnký, výpady odhalujících se exhibicionistů, komunikaci se zákaznký, kteří si stěžují, nebo naopak chválí čistotu objektu a potýkání se s nejrůznějšími výhrůzkami. Paní Marta své psaní asi po půlroce naší známosti ukončila s tím, že už jí došel sešit a nový kupovat nebude. Věnovala jsem jí tehdy nový sešit a pero a z náhodně získaného materiálu se postupně stal deník psaný na zakázku. Na čelní stranu nového sešitu paní Marta napsala: NEBRÁT. Pšu pro sociologii, ne pro svoji zábavu. Tato proměna motivace k psaní byla pak v denících patrná. Paní Marta se snažila pojednat svou práci na toaletách jako strukturovaný příběh, sahající daleko do minulosti. Z jejího psaní se vytratily konkrétní, podrobné zaznamenané interakce se zákaznký a spolupracovníci a nahradily je pointované příběhy glosující společenskou situaci. Tento charakter psaní však paní Martě asi příliš nevyhovoval a postupně s psaním přestala úplně. Tak jsem si mohla opět uvědomit, jak křehká je povaha etnografického materiálu a jak jedno-duše jej můžeme jako výzkumnici, být v dobrém úmyslu, znehodnotit.

Příklad paní Marty ilustruje nejen roli, kterou může při získávání etnografického materiálu sehrát náhoda, ale ukazuje také to, jak se proměňuje formulace výzkumného problému v závislosti na tom, jakou informaci v terénu nalezneme. Mým cílem zde nejprve bylo získat výpovědi o anonymních sexuálních setkáních. Více než o nich jsem se však dozvěděla o tom,

³⁹ Jméno je změněno.

pak tyto aktivity vidí a ze svého pohledu odsuzuje sedmdesátiletá žena se specifickou životní zkušeností. Sedm let poté, co jsem paní Martu poprvé potkala, jsem se k tomuto materiálu opět vrátila a inspirována zkušeností výzkumu vězení jsem na základě jejích deníků napsala článek o disciplinaci veřejných toalet.

Při ujasňování výzkumného záměru dochází také k takzvanému zcitlivování a vyladování na téma nebo problém. Během výzkumu ve vězení jsem například pozorněji vnímala jakékoli zprávy v médiích, které se vězeňství týkaly, všimla jsem si toho, jak o tématu mluví mí přibuzní a známí, vyhledávala jsem přítomnost lidí, o kterých jsem věděla, že mají s vězením něco společného a četla jsem beletrii z vězeňského prostředí.

Zcitlivování a vyladování přináší vstupní znalost a alespoň minimální nástroje k uchopení tématu a načrtává kontury jeho možných dimenzí. V případě výzkumu veřejných toalet mne při prvním setkání s tímto tématem jeden respondent odbyl odpovědí: „To je přece jasný ne? Nevím, co bych ti o tom řekla, to si přece doveleš představit, jak to tam chodí.“ Protože jsem si to dovedla představit jen velice omezeně, nemohla jsem ani najít žádný způsob, jak se blíže ptát.

Terénní výzkum je ale i stálým procesem divení, podivování a se a přiznávání neznalosti. Ve vězení jsem se zpočátku styděla dát svou neznalost najevo, nejprve asi při třetí návštěvě jsem v rozhovorech začala ženy žádat o vysvětlení slov, kterým jsem nerozuměla. To se ukázalo jako velmi vhodné pro dynamiku dalšího rozhovoru, neboť ženy potěšeně vystupovaly v roli expertek, které outsidera seznamují s něčím, co je pro něj neznámé.

4.3.2 Projít terén

Etnografie výzkumu je někdy mylně prezentována jako zkoumání vzdáleného, exotického, nebezpečného a nepřístupného. Žádný z těchto přívlastků však z podstaty výzkumné strategie nevyplývá, souvisejí spíše s výběrem výzkumného problému. Například zmiňované veřejné toalety jsou instancí volně přístupnou komunikoli a je pak pouze na výzkumnici, jak takový terén zužitkuje. Naproti tomu vězení je příkladem uzavřené instituce, kde je o vstupu třeba vyjednávat s příslušnými autoritami. V počáteční fázi vězeňského projektu jsem zvažovala to, jakým způsobem a v jaké roli by bylo vhodné na zkoumané pole vstoupit. Přemítání nabíralo různé podoby, vždy ovlivněno konkrétním kontextem a spoluaktéry, kteří mi pomáhali svou lidskou situací definovat. Každé nové setkání formovalo význam těch před-mluzích, upravovalo a eliminovalo potenciální možnosti, uzavíralo některé

alternativy, aby otevřelo jiné, které mne do té doby nenapadly, které se však začaly jevit jako to nejlepší řešení. Spomínámě vzniklý nápad vejít do vězení s „maskou“ zaměstnankyně vězeňské stráže, čemuž jsem byla ochotna plně věnovat několik měsíců svého života, se při rozhovoru s ředitelem věznice ukázal jako naivní nerozvážnost. V jisté fázi rozhodování se dokonce zdálo být jedinou možností realizovat rozhovory se ženami, které už vězení opustily. Při výdeji snídáné v jedné z políček Annady spásy jsem uskutečnila pilotní rozhovor s paní Janou. I když by takový postup patrně přinesl relevantní data a výrazně zjednodušil jejich dostupnost a administraci, možností vstupu do vězení jsem se nechčila vzdát.

Hammerley a Atkinson podtrhují význam tzv. vrátných (*gatekeepers*), kteří symbolicky i doslovně střeží vstup do konkrétního zkoumaného prostředí (1995). Ve vězení najdeme takových strážců hned několik. Prvním stupínkem, jež bylo třeba překročit, byla vězeňská administrativa, na kterou jsem se v počátečním nadšení obracela překorně a nepřítis strategicky. Zalty mi bylo sděleno, že „na rozdíl od *fakulních nemocnic nejsou naše věznicové fakulními věznicemi, a není proto v sílách ani v zájmu vedení věznic vycházet v těchto případech ustříc* (telefonní konverzace, věznic Holá). V jiné věznicí mi slušně odpovídali, že jsou velmi zaneprázdňeni a že by snad mou stáž bylo možné realizovat za 16 měsíců od doby podání mé žádosti. Neúspěšné telefonování, psaní dopisů a předkládání doporučení mne postupně utužilo a zcítivělo v tom, jakým způsobem vést dialog s vězeňskou administrativou. Počáteční nadšení a naivní upřímnost se změnily v neměnné upřímnou, ale již více promyšlenou taktiku.*

Cesta osobních setkání se ukázala být tou nejpřísnější. V roce 2002 jsem měla příležitost moderovat diskusi o ženách ve vězení, která se konala jako doprovodná akce filmového festivalu s lidskoprávní tematikou. Jeden svět. Přes již dříve existující kontakty na ředitelce jedné z mužských věznic jsem dostala tip na ředitelku ženské věznice v Podlesí, paní Jablonořovou, která nejenže přijala pozvání k diskusi, ale naše osobní setkání, následované o několik dní později písemnou žádostí o povolení ke vstupu do vězení, mi nakonec otevřelo cestu.

Výzkumná práce je snahou vyznat se v terénu, porozumět mu, mít pod kontrolou jeho komplexní vztahovost a na základě těchto znalostí se v něm jistěji pohybovat. Častěji jsme však nuceni vnímat to, že místo, které pozorujeme, žije svým vlastním životem bez ohledu na nás, že jeho akteři a aktérky nás mohou používat (a používat) k vlastním cílům a přáním a mají svůj reflektovaný nebo nereflektovaný zájem na tom, aby nás určitými cestami vodili a z jiných sváděli. Z provaděčů v terénu se tak mohou vyklubat zava-

řiti, kteří nám ukazují pouze vybranou část terénu a selektivně nás přivoužou jen k určitým lidem a situacím.

Living Coffman v jedné ze svých přednášek o etnografii radí studentům, aby se v terénu pohybovali vždy odspodu nahoru, tedy aby začínali s akteři statusové postavenými nejnižší a teprve potom se přesouvali výše (1989). Až zpětně jsem si uvědomila, jak nevhodné byly v tomto ohledu mé první zvolení z řad vězeňského personálu. V prvním nadšení z toho, že mi byl vzkum vězeňskými autoritami vůbec povolen, jsem se snažila využít každé příležitosti, jak vidět co nejvíc. Tak jsem v doprovodu řídících zaměstnanců absolverovala v několika věznicích prohlídku jednotlivých oddělení, při které personální museli povstát, když jsme se objevili, a okamžitě upravitovat věci, které v té chvíli nebyly v souladu s vězeňským řádem (kouření v pokoji, ležení na posteli, oblečení přehozené přes okraj postele, obrázky vylepené na stříkách). Ze strany vedení věznice byla tato obchůzka běžnou kontrolou a provedením návštěvy. Já jsem při ní však byla jednoznačně asociována s vězeňským personálem. Vyhnout se takovému nechťnému spojení bylo ve vězení nikdy možné úplně, nicméně alespoň částečně jsem toto nezádnoucí spojení eliminovat mohla. Uvědomila jsem si to bohužel až později a toto poznání mi zůstává ponaučením pro příští výzkum. V průběhu terénního výzkumu jsem se také postupně naučila vnímat, že asociace s některými zaměstnanci není pro pozdější budování vztahu s odsouzenými ohrožující, zatímco s jinými ano.

Paradoxně daleko horší než něčemu nerozumět může být v terénu situace, kdy nechápeme, že něčemu nerozumíme. Zatímco reflektované neporozumění hvstří naši zvědavost a touhu dozvědět se o zkoumaném fenoménu více, pokud o neporozumění nevíme, má to významné zkrášlující důsledky pro interpretaci. Vzpomínám si, jak mi kolegyně, socioložka zkoumající ženské věznicce, sdělovala, že v dotazníku pro jejich výzkum některé ženy vypovídaly, že po propuštění budou žít se svou přítelkyní, a domnívala se, že ona odpovéd v dotazníku znamenala přihlášení se k lesbickému partnerskému vztahu. Právě skrze další a opakovaný pohyb v terénu jsem měla možnost ověřit, že její domněnka byla nesprávná.

Paní Břizová říká, že jste tady, že mám jít do třídy, že tam mám tu svou kamarádku, že si chce popovídat. Jo kamarádku, učíte (směje se). — (Přám se, proč se tak směje). — No vy to nevíte ten rozdíl? Přítelkyně je jako kamarádka a kamarádka je, s kým člověk spí. Jsou spolu jako lesbi, lesbickéj vztah. Rozdělujou se

buzerantky a lesbi. Já jsem taky nejdřív nevěděla, a tak jsem se ptala, jak to je, až mě to jedna ženská v pokoji vysvětlila.

(paní Zita)

Venku když mám spolehlivého člověka, tak ho nazývám kamarádkou nebo kamarádem, ale tady v křimu je to jiné. Spolehlivý člověk je tu brán jako přítel, kamarádka je oslovena ta dohrdňá, která má poměr s druhou ženou. Divné co? Ale je to tak.

(paní Zita, denky)

Asi při čtvrtém rozhovoru jsem si začala uvědomovat, že ženy, mluví-li o svých vztazích s jinými ženami, systematicky používají označení „přítečnyň“. Zarežalo mne to vzhledem k tomu, že v lesbické subkulturě je tento termín jednoznačně vázán na partnerský vztah, čímž se odlišuje od kamarádství, kterým se rozumí vztah přátelský. Použila-li jsem ve vězení v otázce mapující sociální vztahy mezi ženami slovo „kamarádka“, že jsem tomu na začátku nepřikládala žádný význam, mi patrně unikly mnohé cenné informace. Při výše citovaném rozhovoru, kde byla mou respondentkou paní Zita, se mi smysl a logika tohoto rozlišení odhalily explicitně, a otevřely tak přístupovou cestu k analýze předchozích rozhovorů. Paní Zita mi objasnila, že ve vězení funguje rozdělení kamarádka a přítelkyně právě opačně: než je tomu v lesbických subkulturách a v širší společnosti.

4.3.3 Popsat papír

Klíčovým způsobem zaznamenávání při výzkumu jsou terénní poznámky. Jak poznamenává Emerson (1995) ve své zdařilé „učebnici“, psaní terénních poznámek není ve svém výsledku fotografickým otiskem reality. V poznámkách se zúročuje naše vzdělání, nabývání vědění, zkušenosti, kontrované i nekontrolované emoce, vazby náklonnosti a antipatie. To vše vykresluje paritkulární pohled, ze kterého realitu popisujeme. Tato pozicnost není charakteristická jen pro terénní poznámky, ale i pro celý způsob etnografického psaní. Paritkulárnost zde neznamená nedostatečnost, nebo dokonce nepravdivost pohledu, je pouze uvědoměním si vlastní pozice a možnosti, které nám tato pozice otevřívá, nebo které naopak skrývá. Při prezentaci

⁴⁰ Tato výměna byla obvykle verbalizovaná jako: „Máte ve vězení nějakou dobrou kamarádku?“, načež následovalo: „Kamarádku ne, ale přítelkyni.“

získaných dat by přitom naše perspektiva měla být pro čtenáře jasná a přehledná, a je jí proto zapotřebí v textu pečlivě dokumentovat.

Z různých způsobů, jak terénní poznámky pořizovat, je mi nejbližší používání tužky a denku. Ve vězení jsem je zpočátku nosila s sebou, jak jen to bylo možné. Zaznamenávala jsem touto formou i výzkumné rozhovory s oslovenými ženami. Některé ženy na některých místech našeho rozhovoru tisíly hlas a pobídly mě k tomu, abych si nic nezapisovala. Jako by předpokládaly, že nezapsané nejslyším nebo alespoň rychle zapomenu. Pochopitelně jsem v takových chvílích naopak zbystrila a pečlivě zapomenou. Pochopitelně jsem nejraději samozřejmě jsem však vyznamenala, že se jedná o citlivé téma, což jsem si snažila při prezentaci výzkumného materiálu respektovat.

Tužka a papír tedy nejsou jen nástrojem záznamu toho, co vnímáme slyšely, ale i nástrojem komunikace. Skrze ně jako bychom dávali zprávu o tom, co je důležité, co si zapisujeme a co důležité není, co nezapisujeme. O tom, že některé akce v terénu zapisování výzkumníků pozorně sledují, a tvrdí následující situace:

Klára (vedoucí oddělení výkonu testu) která mě má ve vězení na starosti, mi nečekaně na chodbě oznámuje, že s ní půjdu sedět do komise. Nemožu být ve vězení nikdy bez dozoru a ona mě zrovna nemá komu světit. Ocitám se tak v místnosti, kde sedí v půlkruhu u stolu asi deset zaměstnanců. Z chodby po jednom vstupují odsouzení, kteří se vždy předstírají a odpovídají na otázky ohledně své kvalifikace, vzdělání, dovedností a znalostí. Komise pak rozhoduje o jejich přijetí, či nepřijetí do pracovního procesu. Je to pro mě nová a neznámá situace a snažím se z ní zapamatovat co nejvíc. Ihned zalituji, že jsem si nestihla vzít tužku a papír. Snažím se některé slovní obraty memorizovat, ale po chvíli si uvědomuji, že je hned zapomínám. Po mě levicí sedí zástupce vedoucí oddělení výkonu testu, pan Suk. Má před sebou tužku i papír, ale nepoužívá je. Chvilí váhám, ale když se pera nedotkne dalších pět minut, půjčím si ho od něj. Jak píšou, dívá se mi pod ruce. Když pero položím, vztáhne k němu ruku a položí je opět před sebe. Podruhé se už o něj poždádat neodvážuji.

Když jdeme později s Klárou na oběd, říká: „Suk se mě ptal, jestli se zajímáš o lidský práva. Prý, že sis něco psala... zrovna, když mluvil, a on teď neví, jestli neřikal něco blbého. Tak jsem mu řekla, že ano, že to je hvoje parketa a že jestli se ti něco nelíbilo, tak mu to můžeš hezky zavařit. Byl chudáček úplně vyděšený.“ (terénní poznámky, věznice Břeňovice)

Ve své roli výzkumnice jsem zde posloužila k zastrašení jednoho ze zaměstnanců, aniž bych nad tím měla jakoukoli kontrolu.

Jinou formou psaní etnografického textu je samotná interpretace dat. Ta navazuje a zároveň se překrývá se zaznamenáváním terénních poznámek, které jsou už samy o sobě interpretací svého druhu, neboť i v nich připisujeme význam tomu, co v terénu kolem sebe pozorujeme. Neexistuje tedy žádná čistá neinterpretovaná realita, která by čekala na výzkumné uchopení.

Terénní poznámky obdoloň jako připravené rozhovory nebo pořízené fotografie, jsou daty z terénu a je potřeba s nimi dále pracovat, třdit je a analyzovat podle vědního a postupně disciplinární, ve které působíme.

Na příkladu vězení budu ilustrovat disciplinky, které má pro prezentaci výsledků výzkumu zvolená metodologie. Než se však budu věnovat procesu psaní a strukturování etnografického textu, zastavím se na chvíli u dotazníkového šetření jako techniky kvantitativního výzkumu, neboť z této rozdílnosti vyplynou některé charakteristické rysy kvantitativního zkoumání zřejmější na povrch. Jako příklad kvantitativního výzkumu mi přitom bude sloužit výzkum hodnotové orientace a postoje k právu delikventních žen (Urbanová, Večeřa, 2004). Tento výzkum měl ambici být takřka vyčerpávajícím šetřením odsouzených ve všech čtyřech ženských věznicích v ČR. Ženám ve vězení distribuovali výzkumníci prošetřovacími tazateli z řad zaměstnanců desetistránkový dotazník s 50 otázkami. Z otázek uvádím jako příklad tři výřoky, se kterými měly ženy vyslovit ztotožnění, či odmítnutí:

- Je třeba uposlechnout právní normu i v případě, když si myslíme, že je nespravedlivá.
- Právo má především sloužit k dosažení osobních cílů dovolenými právními postupy.
- Právo považují za respektovanou, morálně odůvodněnou sociální normu, kterou je třeba vždy udržet.

Při úvodním seznamování s literaturou o vězňství jsem několikrát narazila na informaci, že lidé bez základního vzdělání nejsou ve vězení jevem nijak výjimečným. Později pak má výzkumná zkušenost z terénu korespondovala s výsledky publikovaných studií, které dokládají, že lidé ve vězení nejsou reprezentativním vzorkem té které populace, dostávají se sem častěji lidé mladší, ne-bílí, nevzdělaní a obecně situovaní spíše na dolních příčkách socioekonomického žebříčku. Proto jsem vyjádřila před jednou z autorek výzkumu obavu, zda ženy budou dotazníku rozumět. Dostalo se mi odpovědi, ať je nepodceňuji, že uvidíme. Problém, nebo štěstí (podle toho, z jaké perspektivy věc vnímáme) takového a podobných výzkumů

spouívá v tom, že když nechceme, tak nevidíme. Pro zaměstnanec vězení, který se tak trochu z donucení ocitnou v roli tazatele, je vyplňování dotazníků s odsouzenými prací navíc a chtějí ji mít rychle a pokud možno s co nejmenším úsilím hotovou. Navíc nemají s výzkumem a jeho koncepty nic společného a nezaléží jim tedy na tom, jak a zda vůbec ženy otázkám rozumí. Důležitý je výsledek v podobě zakroužkovaných předpřipravených odpovědí. A kroužkovat koneckonců může i ten, kdo neumí psát. Vyplnění dotazníky jsou předány spokojeným výzkumníkům a data jsou připravena pro naplnění matice a počítačové zpracování. Výsledkem je řada úhledných tabulek a závěrů jako:

Celkově můžeme k empirickým datům říci, že hodnotový žebříček delikventních žen nevykazuje oproti české populaci zásadnější difference. Na prvním místě se tradičně umísťila hodnota zdraví. (Urbanová, Večeřa, 2004, s. 120)

Z tabulky je zřejmé, že rozložení postojů k právu není příliš jednoznačné, kdy mezi jednotlivými postoji v jejich umístění na škále jsou relativně malé rozdíly. Jasně patrná je základní tendence: odmítnutí právního anarchismu, oportunismu a pragmatismu, a naopak spíše příklon ke standardní legalistické pozici. (Urbanová, Večeřa, 2004, s. 131)

respondentky rozumějí pojmem zdraví a v jakých dimenzích a vztazích o něm uvažují, stejně jako abstraktní termíny právního anarchismu, oportunismu a pragmatismu, není dále ve výzkumu specifikováno. Problém přitom není v použití kvantitativní metodologie per se, za vinu ho můžeme přičíst spíše nevhodné operacionalizaci. Základné však je, že špatný kvantitativní výzkum umožňuje svá pochybení částečně maskovat prezentací tabulek, výřoků a abstraktních pojmů, které se pro laika i odborníka stávají nerosoznímatelnými. Tato nepřehlednost však v očích některých čtenářů paradoxně propůjčuje textu punc vědeckosti.

Právě v možnosti šít konkrétní způsob výzkumné interakce na míru jednotlivé a lidem spouívá síla kvantitativního či etnografického výzkumu. Máme možnost neustále ověřovat vzájemné porozumění, či neporozumění a dobírat o tak informaci, které mají reálný podklad.

S paní Břizovou jdeme na oddělení vyzvednout ženy, které k ní chodí na kroužek arteterapie. Když milíme skupinku odsouzených, které si odvádějí jiný vzhovatel, paní Břizová říká: „To jsou naše školáčky, dobrý den.“ O půl hodiny později mne vede do třídy, ve které se ženy, které nikdy neabsolvovaly povinnou školní docházku, učí číst, psát a počítat. Ve třídě sedí osm žen, které vypracovávají matematické úlohy. Přisedávám si do lavice k jednotlivým ženám, které mne

žádají o pomoc s úlohami, které řeší. Po pár minutách je velmi těžké udržet pozornost a konverzaci pouze u matematiky. „Paní, máte manžela? Paní, jak se jmenujete? Paní, vy jste učitelka? Bude amnestie? O čem píšete? Paní, vy jste z Brna, koho tam znáte? Já jsem taky z Brna. Jak vám máme říkat? Jste vdaná?“

(terénní poznámky, věznice Podlesí)

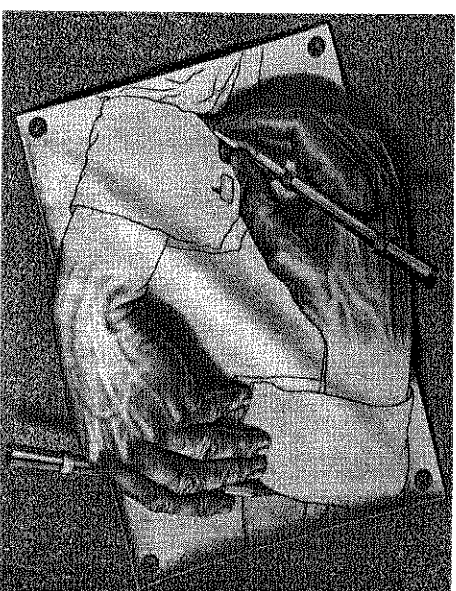
Právě v otázkách, které ženy kladly bez ohledu na otázky moje, nebo které mi pokládaly, než jsem starčila o svůj výzkum cokoli třet, můžeme najít otázky jejich hodnotové orientace v dialektu upřímnější formě než ty, které se kroužkují k nahádnutým variantám v dotazníku.

Vzájemná nevstříhání provázanosti jednotlivých částí etnografického výzkumu, které bývají pouze analyticky oddělovány pro větší přehlednost a jasnost, nám umožňuje revidovat dříví výzkumné otázky a předpoklady, vracet se do terénu opakovaně a snadněji tak ověřovat naše ne/prozračené. Nemůžeme spolehat na pevné lineární vedení ve formě ověřených, či zamínutých hypotéz, nebo konkrétněji na procentuální výsledky nalezených korelací. K prezentaci výsledků přitom patří i to, že čtenáře seznamujeme s cestami slepými a zavádějícími, neboť právě jejich odhalení vede k pozdějšímu nalezení validnější otázek i odpovědí.

4.3.4 Jedna ruka kreslí druhou

Etnografickou výzkumnou situací by bylo možné také připodobnit k obrázku M. C. Eschera „Jedna ruka kreslí druhou“. Jako výzkumníci zaznamenáváme jednou rukou události, situace a vazby, které dohromady tvoří výzkumný terén. Terén má však větší nám také konstitutivní úlohu, protože nás druhou rukou ustavuje jako výzkumníky. Součástí našeho zapisování terénu je zároveň i reflexe naší vlastní pozice či role výzkumníků. Kreslíme tedy mapu výzkumného terénu, jejíž součástí je zachycení nás samých.

Obr. 4.3.1 – M. C. Escher: Jedna ruka kreslí druhou



Přestože na obrázku ruce tvoří kruh, při psaní textu musíme postupovat lineárně a vytvářet tak text, který plyne větu za větou. Při psaní můžeme dopředu postupovat jediné řady, nacházíme-li odvalu k interpretacím, které se vzájemně propojují a vytvářejí tak strukturovaný obrys vypovídající o terénu. V tomto procesu bychom neměli zapomínat na naši zprostředkovatelskou roli, ve které předkládáme terén fixovaný jako text z určité perspektivy. Tato role není nijak nadřazená ani protikladná tomu, čím dělájí sociální aktéři, o kterých vypovídáme. Tak jako si paní Marta ve svých denících postupně osvojila moji roli, říkám, že deníky začala přepisovat do relativního příběhu, bychom se jako výzkumníci měli přiblížit sociálním aktérům, kteří jsou nám terénem, a nechtěl se v terénu ani při psaní vyjít se svou (nejen) sociologickou kříží na tříh.

4.3.5 Škola jako terén

Klára Šedová

Od ostatních kvalitaivních designů etnografi odlišuje způsob zpracování dat, jehož cílem je podat „hustý“ popis (Geertz, 2000), to znamená detailně a výrohodně popsat způsob života určité skupiny lidí. Záměrem je odhalit přesvědčení, hodnoty, postoje a názory jedinců či celé skupiny zkomunálních osob (Woods, 1986), což badatelé umožňuje zejména studium mezilidských interakcí (Pýchová, 1993). Analýza je zde totožná s interpretací, etnograf povizuje množství deskriptivních záznamů a snaží se přisoudit nějaký smysl

a významně jednotlivým odpozorovaným akcím a vyslechnutým replikám. Popisat terén je hodnotou samo o sobě, a z toho důvodu je volba terénu a zprůsob, jakým do něj výzkumník pronikne a jak se v něm pohybuje, v etnografickém metodologickém problému.

V pedagogickém výzkumu je etnografie etablovaným kvalitativním nástrojem. V rámci etnografie se od šedesátých let 20. století rozvíjí celá řada označovaná jako školní etnografie, na základě toho, že se orientuje na školu jako na základní výzkumný terén a snaží se porozumět kultuře školy a její jednotlivým skupinám aktérů, kteří se uvnitř školy pohybují. Jak podotýká Kučera (1992) školní etnografie nahlíží na žáky a učitele jako na „školní úrod(S)“ svého terénu. Studovat školu tímto způsobem není tak jednoduché, jak by se mohlo na první pohled zdát. Předchozí znalost terénu, která je obecně vnímána jako základová, se může v tomto případě stát až přítěží. Ve škole každý výzkumník strávil mnoho let, prosvědí a požadavky klade o žáky či učitele jsou mu natolik známé a samozřejmé, že může být obtížné ukázat, jak nesamozřejmě a kulturně konstruované jsou různé normy, které se ve školní kultuře uplatňují.

Jestliže je cílem etnografie popsat určitou kulturu nebo subkulturu, je také nasnadě, k čemu může být užitečná v pedagogickém kontextu. Příslušníkům jedné kultury vyváří okénko, jímž mohou nahlížet do kultury jiné. Učitelé tak mohou porozumět svým žákům, vedoucí pracovníci řadovým učitelům, dekanům orgánů či veřejnosti ředitelům škol. Dobře napsaná výzkumná zpráva umožní antcipovat a interpretovat, co se ve skupině děje (Kučera, 1992).

Příklad výzkumu 4.3.5.1

Longitudinální projekt Pražské skupiny školní etnografie (členové tohoto výzkumného uskupení strávili ve vybraných základních školách impozantních devět let) usiloval popsat psychologický vývoj dítěte v průběhu docházky do základní školy. Výsledkem je – kromě dílčích výzkumných zpráv – obsáhlá monografie, která v zásadě drží žánr učebnice vývojové psychologie, v textu se však neobjevuje téměř nic, co by nevyčázelo z nashbíraných dat (odborná literatura je používána pouze v roli interpretacího nástroje). Popisuje se přitom jak ta část školního života dětí, která je přímo spojená s výukou a kognitivním progresem, jehož děti dosahují (čtení, psaní, kresba atd.), tak ta část školního života, která je „mimo osnovy“ (hra, vztahy s vrstevníky, móda atd.), avšak pro děti může být významnější než sama výuka. Čtenář tak dostává k dispozici komplexní popis světa dnešních školáků.

Zdroj: PŠE, 2005

koncept školní etnografie Woods (1986) navrhuje následující sadu címů, na která by se měl takto pojatý výzkum orientovat:

1. Vliv organizační struktury a změn v ní (např. dělení žáků do skupin podle prospěchu) na jednotlivce a skupiny aktérů – žáky a učitele.
2. Socializace a vývojová dráha žáků a učitelů s důrazem kladeným více na subjektivní prožívání (význam přiřkládaný jednotlivým událostem) než na objektivní indikátory (výsledky v testech). Důraz by měl být kladen na kritická a přechodová období (přechod z jednoho vzdělávacího stupně na druhý atd.).
3. Kultura jednotlivých skupin – učitelů, neúčtelského personálu, žákovských skupin. Vodítko pro definici žákovské skupiny mohou být různé od pohlaví až po členství v malé partě.
4. Činnosti jednotlivých aktérů a jejich názorové pozadí. Popis strategií, které učitelé využívají za účelem vyučování a disciplinování žáků, a strategií žákovského reagování na jednání učitelů.
5. Postoje, názory a přesvědčení jednotlivých aktérů – učtelské koncepce žáků, postoje žáků ke škole a k učení, úspěšnost či neúspěšnost žáků atd.
6. Žánrob, jímž konkrétní situace ovlivňuje názory a jednání žáků či učitelů.

Plánování etnografie v pedagogickém výzkumu se ovšem nemusí omezovat jen na formální edukaci či na prostředí školy. Stejně užitečný může tento design být při zkoumání jiných prostředí dehnovaných jako objekt pedagogického výzkumu, jako jsou například volnočasové instituce nebo rodina. Některé studie mohou kombinují zkoumání různých prostředí, neboť moderní člověk není „stříčky“ usazen“ v jednom životním prostoru. Faktory vztahované k různým prostředíma spolu mohou různě interagovat. Rodinná kultura tak například může být rozhodující pro to, jakých výsledků dosahuje dítě ve škole.

Příklad výzkumu 4.3.5.2

V jedné britské etnografické studii se autorka zabývala korespondencí mezi kulturou rodiny a školy u dětí z blízkých britských rodin a z rodin bangladéšských přistěhovalců. Zjistila, že kultura britských rodin v mnohém odpovídá tomu, co je od dětí požadováno ve škole (ruční organizace času, funkční rozdělení domácích prostor, přesvědčení, že verbální aktivity je dokladem inteligence). Naopak kultura bangladéšských rodin (čas není podroben ručnímu schématu – jídlo, odpočinek a další aktivity jsou distribuovány podle potřeby, dům tvoří jeden prostor bez oddělení obývacího pokoje, ložnice atd., za doklad inteligence je považováno mlčenlivé naslouchání a zapamatování sděleného) se školní kul-

turnou, která je charakteristická pevným rozvrhem hodin, členěním prostoru, zasedacím pořádkem a ústním zkoušením, nekoresponduje. Přechod mezi rodinou a školou je potom pro děti z bangladéšských rodin komplikovanější a může se podílet na jejich horším prospívání ve škole.

Zdroj: Brooker, 1999

Závěrem

Etnografický design je vhodným přínosem výzkumu pro studium školy, školní třídy, ale i širšího prostředí výuky a vzdělávání. Je založen na teoretním zkoumání, které se skládá především z pozorování, rozhovorů a analýzy různých dokumentů. Jak dokládá Pražská skupina školní etnografie, dlouhodobější povaha zkoumání může vést k přínosným zjištěním pro pedagogické obory.

4.4 Biografický design

Roman Švaříček

Biografický design je vhodný pro zachycení komplexnosti určitého jevu, který je nepřehledný a nepředkvatelný a přitom chceme zachvatit jeho vývoj. Biografie se snaží zkoumat právě pohled a přístup jedince k takto komplexním jevům, protože každý jedinec si vytváří určitě interpretace událostí. Cílem biografie je tedy zachytit pohled účastníka výzkumu a odkrýt význam a smysl „za věcmi“ a „v příběhu“ (Čermák, 2004). Biografický design tyto interpretace doslova vyvolává skrze životní příběhy jedince z jeho vzpomínek ukrytých v paměti. Nesoustředíme se tedy v rozhovoru na horizontální linii (to znamená na jednotlivá témata jako sílana, síra, inteligence), ale sledujeme primárně vertikální linii (zkoumáme vývoj jednotlivých oblastí jako akademická/intelektuální/kariéra či morální/osobnostní/rozvoj). Příběhy se nevyškrývají v každodenním světě ink. aby byly jednoduše čitelné. Úloha badatele proto spočívá v archeologickém odkrývání střepků příběhu a jejich skládání do souvislého vprávené.

Chceme-li nahlédnout život jedince či nějaký určitý úsek jeho života, můžeme k tomu použít kumulativně (*cumulative*) pojaté rozhovory, protože každé následující povídání poskytuje další část skládanek z života vprávené věci do podoby ucelenějšího příběhu a historie. Jak připomíná Konopásek

(1999), vprávené příběhy o svém životě je vedeno skrze obrácenou optiku než u strukturovaného rozhovoru na jedno téma, kdy kládeme účastníkům výzkumu specifické dotazy a zaznamenáváme jejich odpovědi. V biografickém výzkumu však nejdříve badatel naslouchá a posléze hledá, na které nevyvolané otázky vlastně vprávené odpovídal. Výzkumník se tak snaží porozumět subjektivnímu pohledu jednoho či několika málo účastníků a na základě tohoto pochopení zrekonstruovat „jejich svět“. Biografický design by se dal srozumitelně popsat jako systematické zkoumání vedoucí k **rekonstrukci** minulého či budoucího života jedince skrze aktuální pohled.

Když lidé vprávenější o svých zkušenostech, málokdý záměrně lžou, ale zcela určitě mnoho zapomněli, ve svých vprávených přelánějí a některé historky úplně zamlouvají. Biografie si proto neklade za cíl posítnout celou skutečnost, ale pochopit pouze částičný výsek skutečnosti z perspektivy určitého jedince.⁴¹ K realitě se nelze dostat přímo, říkájí kvalitativní metodologové „interakcionisté“ dodávají, že realita je zprostředkována skrze symboly, narativní texty či jiná média (Denzin, 2001). V biografickém přístupu proto sledujeme, jakým způsobem lidé zprostředkovávají svoje zkušenosti sobě a jiným lidem.

Tři typy biografického designu

Simotná biografie se dělí na několik typů. První je **realistická biografie**, která je založena na kódovacích technikách zakotvené teorie a jejím cílem je vznik nových teorií z empirických dat (Fay, 2002). Podobně jako v zakotvené teorii i zde hraje zásadní roli indukční proces vyrovnávání se teorie z dat. Tento typ biografie se nazývá realistickým proto, že v jeho základu stojí realistický předpoklad – skrze pohled účastníka je možné poznat skutečnost. Svoje ne nikdy zcela úplně, ale přesto lze pomocí realistické biografie poznávat objektivní realitu, říká Miller (2000). Život jedince je tedy zkoumán proto, že v sobě odráží pohled celku (společnosti).

Druhým typem je **neopozitivistická biografie**. Základem tohoto přístupu je deduktivní proces zkoumání, na jehož počátku stojí teoretický koncept, který je během výzkumu ověřován se získanými daty. Neopozitivistická biografie sdílí s předějším typem biografie realistický přístup ke skutečnosti.

Někteří badatelé řadí biografický výzkum k případové studii (Hendli, 2005). Donniváme se, že případová studie není charakteristická pouze výzkumem malého počtu osob, jak bylo inkázáno v podkapitole 4.2. Biografie zkoumá především vprávené jedince o svém životě, zatímco případová studie je komplexnější povahy a zabývá se snahou o pochopení přitomného stavu z více perspektiv. To však nevylučuje použití biografickou perspektivu jako součásti případové studie.

První typem je **narrativní biografie**. Pro tento typ je charakteristická konstrukce pohledu na životní příběh jakožto výsledek společné činnosti výzkumníka a účastníka výzkumu. Od předchozích typů se odlišuje odmítnutím korepondence a realistického předpokladu. Skrze rozhovor sice můžeme poznat pohled určitého jedince na realitu, ale tento pohled je dočasný, ovlivněný jeho momentální situací a kontextem. Narrativní biografie používá specifickou analýzu dat, která se během let vyvíjí do samostatné používané narrativní analýzy, která je používána nejen v biografickém designu, ale i v dalších přístupech. Podle Riessmanové (1993) je narrativní analýza zaměřena na žánr ve kterém je příběh vyprávěn (tragédie, komedie, romance a satira), a na to jakým způsobem byl příběh vyprávěn. Příkladem narrativní analýzy může být článok Šedové (2007), který se zabývá analýzou formy vyprávění matek o mateřství, přičemž tato forma má podle autorky shodné znaky s žánrem zvaným heroický epos.

Zmíněné tři typy biografického zkoumání se jen výjimečně objevují ve své čisté podobě. Prvním důvodem je běžná pragmatická strategie výzkumníků hledat odpovídající způsoby poznání, což v praxi vede k co největšímu využití různých metod a technik. Druhým důvodem je podle našeho mínění **soupeření dvou vypravěčů**: badatele a účastníka rozhovoru. Klasické účelnicové texty zpravidla pojednávají o tom, že biografie je výsledkem spolupráce výzkumníka a účastníka rozhovoru. Loftland (1971, cit. podle Patton, 2002) dokonce píše o zasvěceném pohledu, který vychází z hluboké až intimní důvěrnosti. Ani v ideálním případě by však tento důvěrný vztah neměl pozbyvat kritického náhledu badatele. Výzkumník nemá jen roli zapisovatele, či reportéra, ale ocitá se v roli aktivního vypravěče, jehož životní příběh také zásadně ovlivňuje výslednou výzkumnou zprávu. Soupeření dvou hlasů se nejvíce ukazuje při analýze a interpretaci dat. Lightfootová (Daiteová, Lightfootová, 2004) píše o „dvojitě narativitě“, která se vztahuje na jednaní mimo vyprávění (referenční jazyk odkazuje k fyzickému světu a sféře jednaní a chování) a na vyprávění o tomto jednaní. V druhé rovině hodnotící jazyk obsahuje zprávu od vypravěče k posluchači o tom, proč je příběh vyprávěn (vyprávění a znovuvyprávění události). Právě zde se ke slovu dostává hlas výzkumníka.

4.4.1 Místo biografického zkoumání v pedagogice

Nejvíce se v pedagogických vědách biografický design používá ke zkoumání učitelů. Biograficky orientovaní výzkumníci staví na předpokladu, že učitelé jsou těmi, kdo vědí, co se odehrává ve třídě, a znají „podstatu“ výchovně-

vedlávačho procesu. Někteří badatelé (Huberman a kol., 1997) se snaží reformovat vyučování, a to nejde bez plného pochopení učitelova stylu práce, jeho didaktických znalostí a především jeho osobních přesvědčení a soukromých teorií.⁴²

Vyprávění příběhů a jejich převyprávění tedy pro učitele může být pro-
blemem osobnostního a profesního růstu (v tomto ohledu se biografie blíží aktivnímu výzkumu).

Příklad z výzkumu 4.4.1

Ukážku takového zkoumání je tříletý výzkum učitelů, který vedl k tomu, že učitelé lépe chápalí sebe a kontext, zdokonalili se v používání více metod, rozvinuli si předstávu sebe jako členů učel se společností a více začali spolupracovat s kolegy.

Zdroj: Freidusová, 2002

Biografické zkoumání je od konce osmdesátých a začátku devadesátých let hojně užíváno v pedagogických vědách a témata výzkumu se velice různí. I vstoupí výzkumy kariéry učitelů všech stupňů formálního vzdělávání, výjimečných učitelů, životní historie učitelů v důchodu, dekonstrukce obrazu učitelky jako matky, autobiografických zánamů učitelů, zkušenosti žáků ve škole (Mann, 1998), předčasný odchod studentů ze vzdělávání (Page, 1998), profesní a osobní kariéra učitele (Gavora, 2001a, 2001b), životní příběhy učitelů s lesbickou orientací (Clarková, 1998), rozvíjení pedagogických kompetencí a dovedností (Kalkthernans, 1994) nebo učení dospělých a další. Životní historii nemají jenom učitelé a žáci, ale také školy (Clandininová, Connelly, 1998). Nurno dodat, že podobně pedagogický výzkum má svoji historii a příběh specifický v každé zemi.

4.4.2 Možné způsoby přístupu k účastníkům výzkumu

Žpůsob nahlížení výzkumu v biografickém designu má v pedagogických vědách obvykle dvě podoby. První je **autonomní psaní** (*autonomous writing*), kdy zkoumaný jedinec popisuje svoje zkušenosti bez většního zásahování badatele. Výzkumník vybízí účastníky k vyprávění svých osobních či

⁴² Mnohé výzkumy (např. Clandininová, Connelly, 1998) se přímo zabývají reformou školy a poukazují na fakt, že reforma není možná pouze shora dolů, ale musí respektovat specifický místní kontext a potřeby konkrétní školy, aby byla reformou úspěšnou. Proto vybízí k používání biografického designu ve výzkumu.

profesních zkušeností v esejí. Příkladem je Millerova publikace, kde najdeme vyprávění učitelů, ředitelů a žáků o škole (Miller, 2005).

Druhý a častější je **přístup spolupráce** (*collaborative accounts*), který je založen na aktivní kooperaci účastníků výzkumu s výzkumníkem, vyprávění je vytvářeno ve vzájemné interakci.

Příklad z výzkumu 4.4.2

Klasickým příkladem je článek Kanadanky Clandininové, ve kterém analyzuje rozvoj poznání jednoho začínajícího učitele v mateřské škole. Použité metody zkoumají biografická data, články, rozhovory, denní zápisy, komentování minulých zaznamenaných rozhovorů a terénní poznámky. Zmínovaná interakce mezi výzkumníkem a učitelem zde trvala jeden rok. Jedním ze záměrů výzkumu bylo, že učitel se vyučovat neznámená pouze učí se aplikovat nové dovednosti. Učí se vyučovat v sobě obsahuje narativní rekonstrukci zkušeností učitele, proto pochopí toho, co učitel vnáší do výuky, nutně vyžaduje zkoumat celek učitelova života (s. 138). Vidíme, že rozdíl mezi osobním světem a světem učitelské profese zde není nijak vymezen, je záležitostí spolupráce badatele a respondenta.

Zdroj: Clandininová, 1989

Objevuje se také **kombinace obou postupů**. Carnellová (1999) ve své práci nejprve vychází ze svých zkušeností, které posbírala v pozici učitele a v další části práce analyzuje zkušenosti jiných učitelů. V práci je použito několik metod: hloubkové rozhovory, analýza dokumentů a článků, osobních zápisů, osobních vzpomínek, evaluace efektů vzdělávacího programu a další.

Zmíněné přístupy k účastnickým výzkumům se v biografickém designu uplatňují zejména ve dvou specifických metodách.

4.4.3 Metoda životního příběhu a životní historie

Vyprávění příběhů je základní způsob lidské komunikace. **Životní příběh** je takový příběh, který si jedinec volí k vyprávění o prožitém životě, který je vyprávěn úplně a otevřeně do té míry, jak dovoluje paměť a jedincovo přání ohledně toho, co by o něm měl znát druhý, a který je obvykle výsledkem rozhovoru vedeného druhým člověkem⁴⁴ (Atkinson, 1998, s. 8). Lze říci, že životní příběh (*life story*) je esencí toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo v určité rovině jeho života, neboť popisuje děje, zkušenosti a pocity.⁴⁵

⁴⁴ Životní příběh a životní historie jsou hojně používané metody v pedagogice: Sikesová, Messorová, Woods (1985), Sikesová (1989), Goodson (1992), Goodson, Hargreaves (1996), Muchmore (2001), Sikesová, Goodson (2003). V českém a slovenském prostředí Gavora (2001a, 2001b) a Lukás (2006).

Rozdíl mezi životním příběhem a životní historií (*life history*) je malý a nezdá se, že jsou to pouze dva rozdílné výrazy pro jeden pojem. Užití obou rozlišení obou metod provedl Goodson (1995, cit. podle Huberman a kol., 1997). Životní příběh je blíže autobiografii, deníkům, slovesné historii, kde zhruba jde o především vyprávění. Prostřednictvím životního příběhu vidíme, jak lidé žijí a rozumějí životu a zvláště tomu svému. Badatel, který vede rozhovor, je spíše průvodcem než režisérem v procesu vyprávění.

Proti tomu životní historie zahrnuje interview v různé podobě a zdrojům dat jsou dále pozorování, dotazníky, analýza dokumentů či rozhovory třetí stranou. Cílem životní historie je více popsat kontext a odhalit nahodilé faktory v životě vyprávěče.⁴⁶ Jak upozorňují Argyris a Schön (1974), prostřednictvím dotazování se dozvíme pouze zastávanou teorii učitele, což nám nic nepoví o používané teorii v praxi. Proto se pro některé výzkumné problémy v oblasti učitelství a didaktiky doporučuje používat pozorování vanky učitele.

V pedagogice se dále používá metoda **autobiografické životní historie** (*autobiographical life history*), kdy je předmetem zkoumání osobní historie badatele (např. Sikesová, Goodson, 2003). Autobiografický výzkum života akademika bývá někdy kritizován za domyšlivost a sebezdravizování. Tato metoda je však dnes již běžnou součástí sociálních věd. Zajímavým příkladem na české půdě je projekt SAMISEBE (Konopásek, 1999a), kdy se účastníci vyprávění sociologů o socialismu a jeho transformaci stali zdrojem vlastí biografického výzkumu.

4.4.4 Sběr dat v biografickém designu

Základní metodou sběru dat v biografickém designu je opakovaný hloubkový rozhovor, kterého se účastní dva vyprávěči. Jak obhlgátne uvádějí snad všechny publikace zabývající se tímto přístupem, základem dobrého rozhovoru je důvěrný vztah mezi účastníkem a výzkumníkem, což vyžaduje delší a opakované setkání. Časová náročnost hraje významnou roli při výběru studovaného problému a posléze i při koncipování celého procesu výzkumu.

⁴⁵ Životní historie je někdy nazývána také orální historií (*oral history*). Podle Bornatové (2004) mezi oběma termíny není skoro žádný rozdíl. Termín orální historie je však více spojen s historickým zkoumáním „politických aspektů dějin, jež má dosud žijící účastníky a svědky“ (Vaněk a kol., 2003, s. 5). Domníváme se, že zde existují dva významné rozdíly mezi historií a orální historií. Zaprvé se orální historie zabývá významem určité historické epochy či události pro její pamětníky (Vaněk, Urbášek, 2005) a zadruhé její součástí není zpravidla analýza rozhovorů, ale rozhovory jsou pouze přepsány.

Zatímco v polostrukturovaném rozhovoru v designu případové studie klademe účastníkovi hned zpočátku specifické otázky, v biografickém designu začínáme chronologickým studiem života (či kariéry) jedince. Kelchtermans (1999) doporučuje použití nejprve biografický dotazník, ve kterém mají jedinci za úkol popsat průběh známých studií, studium na střední a vysoké škole, nástup do praxe, zásadní momenty v pracovním životě. Oproti tomu McAdams (1993) navrhuje začít zachycování narativní struktury průběhu jedince.

Příklad z výzkumu 4.4.3

„Rád bych, abyste začal/a přemýšlet o svém životě, jako kdyby to byla kniha. Každá část vašeho života vyhoví kapitole v knize. Samozřejmě je kniha stále nedopsána, ale pravděpodobně obsahuje několik zajímavých a dostatečně dobře popsanych kapitol. Prosim, rozdělte svůj život do hlavních kapitol a krátce je popište. Můžete mít, kolik kapitol chcete, ale navrhoval bych nejméně dvě až tři kapitoly a nejvíce tak sedm až osm. Přemyslejte o tom jako o jakémsi obsahu vaší knihy. Dejte každé kapitole jméno a souhrnně popište obsah každé kapitoly.“

Zdroj: McAdams, 1993, s. 256

Pro ukázkou uvádíme několik otázek, které v biografickém designu lze klásti účastníkům v rozhovoru.

Příklad z výzkumu 4.4.4

- Jaká je vaše první vzpomínka na školu?
- Bavila vás škola od počátku?
- Co si nejvíce pamatujete ze základní školy?
- Měl/a jste oblíbeného učitele na prvním stupni? Na druhém stupni? Základní škole? Na střední škole?
- Jak vás ovlivnil?
- Jaké jsou vaše nejlepší vzpomínky na školu?
- Jaké jsou vaše nejhorší vzpomínky na školu?
- Jakých dosažených úspěchů ve škole si nejvíce ceníte?

Zdroj: Atkinson, 1998, s. 46–47

Jak popisujeme v předešlé třetí kapitole, proces kvalitativního výzkumu není lineární, ale cirkulární. V biografickém výzkumu to konkrétně znamená to, že fáze sběru dat a analýzy se neustále střídají a překrývají. Uskutečňujeme první rozhovor, jehož výsledkem je například základní časová osa s několika životními událostmi zkomunahaného jedince a ihned následuje první kolo analýzy (čtení prvního rozhovoru), což umožňuje **identifikovat bílá místa** v příběhu vyprávěče. Každé další rozhovory se odlišují tím, že jednak obsa-

hují více specifických otázek (čímž je zajištěna hloubka), jednak jsou tyto otázky systémy jinými metodami sběru dat (např. pozorování učitele) a také navazují na předešlé zjištěné informace.

Příklad z výzkumu 4.4.5

Následující otázky pocházejí z výzkumu životní historie zkušených učitelů a ukazují, jak pozorování výuky a minulé rozhovory mohou sytí otázky pro interview.

Tazatel: Váčil bych se k minulé hodině českého jazyka, kde bylo dohromady spojeno několik témat, ale vše proflátna skupinová práce žáků. Musím říci, že bylo vidět, že žáci jsou uvklí pracovat ve skupinách na párou třídu velmi dobře. Ale chci se zeptat na to, jak se vám podařilo splnit cíl hodiny, který jste si dala? Tazatel: My jsme se minule bavili o dalhonských hodinách, o jejich hodnocení, a jestli má smysl nějak hodnotit všechny aktivity, nebo ne, a vy jste říkala, že vám nepřipadá moc seriózní hodnotit výsledky žáků, že v tom trochu tápete. Rozhodujete se tedy na základě intuíce a dvacetiletých zkušeností učitelky na prvním stupni. Zajímalo by mě, jakou roli hraje ve vašem rozhodování intuíce dnes a jakou hrála, když jste nastoupila?

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Pro druhém rozhovoru má badatel zpravidla poměrně hodně materiálu a začíná s další analýzou. Ideální je, když má výzkumník dostatek času pro- vest co nejdůkladnější analýzu získaných informací před dalším rozhovorem a pozorováním. Vznikají tak první témata, příběhy a zkomunání postupují více do hloubky. Souběžně s tím však účastník rozhovoru objevuje nové příběhy a kritické okamžiky, neboť se upevnil vztah důvěry mezi ním a badatelem. I existující výzkumu, v našem případě zejména učitelé, nikdy nesdělí kritické informace vůči sobě kolegům či vedení školy během prvních dvou rozhovorů. Hledování vztahu mezi badatelem a účastníkem je do značné míry specifické pro biografický přístup a nese v sobě potenciaální přínos (detalnější informace, otevřenější přístup), stejně jako riziko (neschopnost kritické interpretace a dat díky dobrému vztahu badatele s účastníkem).

Biografické zkomunání klade na zpovídaného jedince nejen úkol sdělovat informace, ale také vést interakci s badatelem, který nabádá jedince, aby formál rekonstrukci významných událostí adekvátním způsobem a zároveň aby si „zachoval tvář“ (Goffman, 1969, cit. podle Jordan, 1999).⁴⁵ Badatel tak

⁴⁵Zachování tváře vychází ze známé Goffmanovy analogie sociální interakce jako divadla. Každý jedinec hraje v každodenní komunikaci roli podle předem daného scénáře, což umožňuje plyvnost interakci mezi lidmi. Ti totiž nejsou ochotni běžně ukazovat svoji vlastní tvář, ale ukazují masku, která odpovídá jejich roli, scénáři a rekvizitám.

klade poměrně značné požadavky na účastníka výzkumu, ale jediné skrze tento způsob může výzkumník pochopit smysl popisovaných událostí a popřípadě jej vztáhnout k širším historicko-spoločenským podmínkám. Jak jsme již zmínili výše, Pochopení se odohrává ve vzájemném soupeření dvou vypravěčů.

Ačkoli rozhovory s účastníky jsou v průběhu výzkumného procesu více a více specifické, badatel by měl mít stále na mysli výzkumnou otázku a podle ní řdit sběr dat. Biografický design bývá někdy připodobován k mikroskopu, protože výsledkem zkoumání je detailní popis jevu. Tento přístup je stavěn do kontrastu s přístupem krasohlady, kdy cílem zkoumání je složit mozaiku všech determinantů a charakteristik.

4.4.5 Kritické incidenty v osobním a profesním životě

Když si představíme život jedince jako knihu, jednotlivé její kapitoly budou vyprávěči o zlozonych okamžicích, kterými daný člověk prošel. Tyto důležité příhody v životě jedince se označují jako kritické incidenty, což ještě znamená, že by byly jinak méně negativní, či pozitivní. Podstatné však je, že pro zkoumaného jedince představují mezník v jeho životě. Nejstarší použití konceptu kritických incidentů pochází od Wallera (Waller, 1932), který ve své publikaci o životě učitelů používá termín „kritické období“ (s. 408). Dále se objevuje pojem kritická událost, příhoda a kritická fáze. Termíny rozpracovával Skesová (1989) a používá následující definici: „klíčové události v životě jedince a jeho okolí vykládají se obratem v rozhodnutí. Podněcují jedince k výběru určitého druhu jednání, které vede k určitým účlám.“ Podle Measorové (1989) jsou kritické incidenty klíčovými událostmi v životě člověka, neboť se na ně vztahují významná životní rozhodnutí. Incidenty v jedinci vyvolávají určitá rozhodnutí a směřují ho určitým způsobem. Rozpoznání klíčových incidentů v životě zkoumaného jedince je zcela ukázkovým momentem, kdy dochází k soupeření hlasu badatele a účastníka výzkumu, či interpretace nakonec zvíťazí? Pro ilustraci uvádíme příklad, kdy je kritický incident rozpoznán učitelem Honzou a zároveň i badatelem.

Příklad z výzkumu 4.4.6

Následující citace pochází z výzkumu životní historie učitele a obě popisují začátky výuky učitele. Na učitel Honzovi je v tomto ohledu zajímavé, že prvních několik let učil frontálním, direktivním stylem a teprve po určité době styl výuky zcela proměnil v demokratický, založený na kooperativní výuce.

Učitel Honza: „Pak se mi stala taková nepřijemná věc, při výrobě vodíku, než by vybuchl ten vodík, ale stříkla na mě kyselina z té vyvíječi baňky, našelší ne na děčka, ale na mě. Měl jsem to ve vodích, všude. To bylo takový první

varování, tak jsem si řekl: „Tak pozor, ty pokusy si budu muset chystat.“ Jsem zapomeněl, jsem měl dozor, a protože jsem nebyl ráno nachystaný, aspoň kdybych si ráno, osel, sedl a řekl: „Jo, čtyřmi hodinou mám chemii, jo, tak to si musím nachystat.“ ... Kyselina se musí naředit, tak jsem si ji od oka naředil, fra-ger, přímo v ty hodině, fajn, zinek. Sestavil jsem aparaturu, připustím kyselinu, nic. Bublínka jedna, druhá. Říkám: „Děčka nic, to spravíme, vezmem hoříčk, to půjde rychleji s hoříčkem.“ Tak jsem si řekl, že si v tom akváriu nachystám do ty zkumavky, ono to stékne, oni se leknou, strašná stranda, ještě jednou se to zopakuje, ale to. No, jenže jak jsem přikročil tu hadičku, v tom akváriu, tak ten plyn se vyvíjel hodně rychle, tak tam vznikl tlak a jak šampaňský, tak ta vyvíječi baňka, prostě vyštěřila ta vyvíječi zátku, našelší se otevřela směrem na mě. Všechn ten hoříčk s kyselinou... to bylo napěněný... bč mě to do kšichu... Tak to bylo takový, kdy jsem si řekl, že to ne, podle už se nebude opakovat. Tak jsem si aspoň ty pokusy začal chystat. Tak člověk pokračoval, až dospěl k takovému stadiu, že už to nejde jinak.“

Zdroj: Švařček, nepublikováno

Výzkum kritických incidentů je jedním z důležitých zdrojů informací, které pomáhají vykreslit ucelenější obraz o jednotlivých fázích učitelské kariéry, která není vždy lineární. Profesní kariéra učitele nemusí vždy sledovat traektorii pět fází učitelské kariéry.⁴⁶ Například učitel po pěti letech kariéry může být vystaven problémům, které nezačínal na začátku svého působení v roli učitele, nebo se domníval, že už je zvládl. Často jsou to problémy spojené s kázání ve třídě, s úctou k autoritě a s akceptováním učitele. Koncept kritických incidentů dokáže vhodně reflektovat neočekávané problémy (Kiseborough, 1989), jinnž je učitel bláhon své kariéry vystaven.

Kritický incident nemusí být sám přičinou nějaké změny v učitelově myšlení či jednání. Spíše bývá vyvrcholněním určitého delšího procesu změny, která nastane teprve po tomto kritickém incidentu, můžeme tedy dále hovořit o **kritických fázích**. Ty jsou mnohdy způsobeny učitelovými pochopnostmi a svých schopnostech a dovednostech, jsou to období tlaku a napětí. Během kritických fází se vyskytuje více kritických incidentů, protože se objevují jako vyvrcholnění dlouhodobějšího rozhodování, přemýšlení, autorreflexe, než že by

⁴⁶ Jedna z nejznámějších klasifikací rozvoje dovedností byla vytvořena bratry Dreyfusovými (Dreyfus, Dreyfus, 1986). Jejich model je rozdělen na pět stupňů: začátečník (*novice*), zkusný začátečník (*advanced beginner*), kompetentní osoba (*competent*), odborník (*proficient*) a expert (*expert*). Henryová (1994) rozděluje stupně podle délky praxe učitele: nováček (menší než rok praxe), zkušný začátečník (jeden rok praxe), kompetentní učitel (2–3 roky praxe), odborník (4–5 let praxe) a expert (16 let praxe).

byly jediným vlivným momentem. Kritické incidenty jsou tedy vyvrcholením určitého dlouhodobého spolupůsobení několika elementů a vždy mají dlouhodobý efekt. V odborné literatuře se rozlišuje mezi třemi typy kritických fází: vnější (historická), profesní a osobní fáze.

Vnější kritické fáze: k jejímu výsledkem historických událostí. Například rok 1989 a období následující bylo do značné míry kritickou fází pro české školství a zejména pro učitele. Dalším příkladem mohou být politické změny, již se dotýkají školství jako je například zvyšování požadavků kladených na učitele.

Dále lze identifikovat profesní kritické fáze, které jsou přirozenou součástí kariéry učitele. Measonová (1989) identifikuje několik předpokládaných profesních kritických fází a přikládá jim velký význam, neboť každý učitel je v těchto obdobích nucen činit závazná rozhodnutí. Jsou to především tato období: rozhodnutí stát se učitelem, první zkušenosti z vlastní výuky, první rok a půl v roli učitele, tři roky v roli učitele, střední období kariéry a období před odchodem do důchodu.

Třetím typem je osobní (emocionální) kritická fáze, která je způsobena událostmi v okruhu rodinném, narozdílním dítěte, smrtí blízkého člověka, úlaskem k založení rodiny apod.⁴⁷

Metoda zkoumání kritických momentů může být použita teprve s odstupem, protože až po určitém čase si jedinec uvědomí, který zážitek a která událost pro něj měla velký význam.

4.4.6 Analýza a interpretace

Každý badatel však nejprve musí sebrat materiál uspořádat, protože vyprávění jedinců není nikdy chronologické, jednotlivé příběhy na sebe nenavazují a také se často vzájemně překrývají. První analytické postupy tedy směřují k uspořádání sebraného materiálu do podoby jednoduchých krátkých příběhů, můžeme proto mluvit o **strukturní analýze**. Mnoho badatelů následuje cestu navrženou Labovem (1972, cit. podle Riesenmanová, 1993), podle kterého má každý příběh svoji přesnou strukturu. Analýza tak u každého jednotlivého příběhu propíše (čeho šest strukturních jednotek (kategorii):

⁴⁷ V literatuře lze najít ještě termín kritická osoba. Kritickou osobou je pro učitele jedinec, který má na něj mimořádný vliv, ale stojí jako v případě kritické události, i kritická osoba je jen jednou z příčin. Takovou osobou může být například ředitel školy, jak popisuje na příkladu z výzkumu Kelehermans (1993, s. 446). Ředitel svými rozhodnutí značně negativně ovlivnil pracovní a osobní život učitele, když jej dvakrát přeřadil do vysoké problemové třídy, čímž učitel musel odejít od třídy, kde měl vybudovaný silné vztahy se žáky.

abstrakt (krátké shrnutí celého příběhu), směr příběhu (čas, místo, aktéři), jednotlivé události v kauzální posloupnosti, hodnocení události vyprávěcem, vyvrcholení příběhu a ukončení vyprávění (coda).

Výsledkem takto provedené analýzy je „vysřídzený“ jednoho příběhu z celku vyprávění, což je časově náročné. Rozdílným a redukci textu na jednotlivé příběhy však výzkumník provádí jakýsi druh otevřeného kódování, které zde není zaměřeno na témata vyprávění, ale na chronologickou souseďnost událostí. Vyřazení jednoho příběhu může vypadat podobně jako v následující ukázce.

Příklad z výzkumu 4.4.7

Chápe pocházejí z rozhovoru s učitelem, který popisuje, jak se stal zástupcem ředitele základní školy. Číslo vlevo označují čísla řádků přepsaného rozhovoru, a tak na nich můžeme vidět, že výsledny příběh nebyl vyprávěn chronologicky.

014 ... Já jsem semka přišel jako zástupce ředitele...

078 ... ona [Janaj] říká: „Ty, teď se uvolnily asi čtyři místa na školách, základních, pojďme si dát přihášku do konkurzu“ ...

083 ... já už jsem měl rozjednaná místa...

0103 ... když tady [Janaj] nastoupila do funkce, že ona zdvihla telefon a řekla, že tu nemůže vydržet, že tady potřebuje někoho, o koho se může opřít, a jestli do toho jdu...

096 ... nicméně se jí podařilo konkurz vyhrát, to není zážitek, s čímž jsem nepočítal...

0104 ... pustit mě [ředitel] nechtil, tak jsem za sebe hledal náhradu...

0123 ... a tak jsem tady...

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Identifikovat příběhy není vždy jednoduché, protože se musíme zabývat utajenými příběhy. Utajené příběhy jsou takové, o kterých účastníci zpravidla vůbec nehovoří, nevyjadřují se k nim, když na ně přijde řeč, nebo je používají badatel až při několikaletém rozhovoru. Podívejme se na následující příklad, kde utajeným příběhem je studium na vysoké škole.

Příklad z výzkumu 4.4.8

Výzkum životní historie zkušených učitelů na druhém stupni základní školy.

Tazatel: „Vy jste říkali, že jste studoval vysokou při zaměstnání. Jak vám to vyhovovalo? Sňal jste to?“

Učitel Kamil (25 let praxe): „Sňal jsem to. Ten můj vztah k tomu studiu... nebyl až tak nevrlejší a tohle mi vyhovovalo... já už si to přesně nedovědu vybavit...

Tam jsem se poprvé setkal s tím, co já jsem podvědomě tušil, ale nedokázal jsem to definovat. (krátká odmlka) No a tato škola mně vyhovuje. Přednášející jsem měl na venkově, ve Vesnici. Nedám dopustit na venkovskou školu, ale byly tam

některé čachry s ředitelům, bylo to podbarvené politicky. Furt se to tam měnilo, ale co se měnilo, bylo vedení. Sbor byl úplně stejný."
Učitel zde záměrně používá taktiku „už si to nepamatuji“ a „otáčíme list“ k tomu, aby odvedl rozhovor od pro něj důležitého a problematického tématu.
Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Jak už bylo zmíněno výše, hingerie je výsledkem **spolupráce a soupeření** mezi badatelem a účastníkem zkoumán, a proto je nezbytné nutně pohlízet na rozhovor jako na dialog: nikoli na jednosměrné vyprávění. V následujícím příkladu je ilustrováno jednak soupeření dvou vyprávěčů, jednak odlišná rovina prožívání a rovina vyprávění.

Příklad z výzkumu 4.4.9

Výzkum životní historie zkušených učitelů na druhém stupni základní školy. Tazatel: „Já jsem si pročetl ten minulý rozhovor a připadá mi, že vy historky přibarvujete. Nemyslím to jako výtku, to nikoli. Mě spíš zajímá ten stav, když daný jev probíhal, zatímco vy spíš nabíráte ten dnešní pohled na věc, díváte se na to ze současné perspektivy. Třeba příklad se španělským, kdy jste neměl rád memorovací techniku a on vám dal najevo, že i teorie je důležitá. Tehdy, když vám to řekl, to jste nebyl našťavaný?“
Učitel Ondřej (35 let praxe): „A vidíte, to já si právě nemyslím. Já... dobře, člověk se orientoval na nějaký prospěch, to byla ta jedna linie. Na tom mně záleželo. První věc, co bych k tomu řekl, že jsem vždycky měl rád hodiny, když to učitel vede, nebylo to stresující, on dokázal zaujmout i tím svým výkladem a nebyl si říkal: „Aha, já se vrátím k té lodi, aby to bylo zřejmější. Já jsem to bral... z jeho strany jako nážorné poučení, které mně, biboví, dalo jasně najevo, přest ten popis lodi, ty to jasně pochopíš. A díky tomu, že on měl nadhled a že mě nestresoval známka... Já jsem to byl schopný chápat takto: „Já tě naštvu, ale tím ti něco dám. Takhle tě to naučí.““

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Dále můžeme provést **jazykovou analýzu** za účelem odkrytí smyslu a významu události z pohledu řečníka, použije se nám popis určité události jeví jako zvláštní.⁴⁸ V jakém ohledu zvláštní? Například účastník výzkumu zdůrazňuje určitá slova v promluvě, strukturuje vyprávění nebo stylizuje vyprávění. Základem analýzy je dobrý přepis uskutečněných rozhovorů,

⁴⁸ Jazyková analýza není totiž, co konverzanti analýza (*conversational analysis*), která se zabývá strukturou lidské komunikace a skrytými vzozy v promluvě. Například na dětskou otázku „Tati, vš že?“ opravivá následuje odpověď „Co?“ Více viz Silverman (1998).

protože sledujeme jazykové výrazy ve vztahu k jednotlivým událostem. Podívejme se, jakými jazykovými výrazy popisuje učitel Ivan sebe a jakými své kolegy v následujícím příkladu. Vymezení se vůči jiné sociální skupině je velice zřetelné.

Příklad z výzkumu 4.4.10

Učitel popisuje, jak se ve škole začala jasně vydělovat menší skupina progresivních učitelů, kteří se snažili (i přes nulovou podporu vedení školy) školu měnit:

015 ... Naráželi jsme, my, co jsme tam byli takoví odbojáři, naráželi jsme na různé problémy, který byly ze strany vedení trochu ignorovány...

038 ... jsme vymysleli nějaký projektový den, se kterým 80 % těch zkosmatělých učitelů nesouhlasilo...

056 ... jak jsme vždycky snili v kabinetu, jak by ta škola měla vypadat...

099 ... po týdle stránce ty lidi a celá škola spí...

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Často opomíjená je také **analýza mimiky a pohybu vyprávěče** během rozhovoru. Zde nepomůže ani dobrý přepis audiozáznamu, ale jen dobře psané textuální poznámky. Příkladem může být situace, kdy podle uvolněného postoje jako by vůči několika posluchačům (ne vůči jednomu tazateli) badatel pozná, že tento příběh byl vyprávěn vyprávěn již mnohokrát. Může to poznat například z úpravné (či stylizované) podoby příběhu.

Součástí analýzy může být také výše zmíněná **narrativní analýza**, která zabývá hierární formou vyprávění. Narrativní analýza není nezbytnou součástí každého biografického zkoumán, neboť i zde záleží na vymezení výzkumné otázky badatelem (více o narrativní analýze v šesté kapitole).

V neposlední řadě probíhá **tematická analýza** rozhovoru, kdy jsou analyzovány jednotlivé náměty, které jsou ovlivněny nejen návrhem rozhovoru (co si chtěl badatel dozvědět), ale i výslednou podobou rozhovoru (co účastník řekl).

Na základě všech předchozích analýz, které nemusí být nutně probíhat v námi uvedeném pořadí, zpravidla staví další analytické postupy (analytická indukce, konstantní komparace).⁴⁹

⁴⁹ Fischer-Rosenhal a Rosenhalová (2001) navrhuji tento postup analýzy: rozbor biografických údajů, textová analýza a analýza tematických polí, rekonstrukce případu, podrobná analýza jednotlivých textových částí, kontrastní srovnávání vyprávění a prožitého životního příběhu a vytváření vppí.

Rozdílné přístupy k interpretaci a analýze textu se výsledek odráží ve způsobu prezentace výzkumné zprávy. Zaprve můžeme analyzovat jednotlivá témata v životě jedince, jako to dělá například Gavora (2001a), který životní příběh učitelky rozděluje na témata rolové vzory, leadership, pracovní etika, záci apod. Zadruhé může výzkumník sbraný materiál analyzovat ve vztahu k jednomu specifickému tématu.

Příklad z výzkumu 4.4.11

Vhodnou ukázkou je výzkum vývoje přesvědčení učitelky anglického jazyka o literární gramotnosti a vlivu těchto názorů na její výuku. Podle Muchmora (2001) zaprvé existují dočasné názory, jejichž zdrojem jsou vlastní zážitky se vzdělávacím systémem v pozici žáka. Dočasné proto, že při pokusu uplatnit tyto názory učitelka Anna narazila na těžkosti a musela se těchto přesvědčení vzdát. Druhá sada přesvědčení sestává z dlouhodobějších názorů a pohledů, které přesahují prostor školy a jejich původ lze hledat v osobnosti učitelky Anny. Během směřování své kariéry se pak podle Muchmora učitelka snažila o vytvoření takového stylu učení, který by byl konzistentní s druhou sadou přesvědčení. Zdroj: Muchmore, 2001

Třetím způsobem je analýza osobní a profesní kariéry učitele skrze zvolený interpretační rámec. Příkladem je výzkum v druhé části knihy (kap. 11) Zkoumání konstrukce identity učitele), který prezentuje rozvoj učitele skrze zasřšující interpretační rámec konstruování vlastní identity učitelem.

Závěrem

Základní otázkou pro zhlvovalnění a ospravedlnění použití životního příběhu, je: Proč je důležité/významné/podstatné ptát se učitelů na jejich příběhy popisující profesní a životní zkušenosti? Odpovědí je mnoho a samozřejmě jich přibývá s tím, jak se biografický design stále více používá.

Zaprve může vřled do vývoje myšlení nebo kariéry učitele přinést větší porozumění vlastnému vývoji učitelům. A pokud se dokážeme veřít do biografie života či kariéry jiného učitele, dokážeme porozumět i smyslu jednmání daného člověka (Atkinsonová, 2000). Podrobné zkoumání profese učitelů tak může obohatit zejména začínající učitele, a to do té míry, do jaké mohou vyprávění jiného učitele přepodobnit ke svému.

Zadruhé mohou mít někteří učitelé z takového výzkumu užitek, neboť získají novou zkušenost a vřled (Thomas, 1995). Poznatky učitelů nepocházi jen z teorie, ale jsou právě ovlivněny osobní zkušeností učitele a jeho profesní kariérou.

Zařitřetí může biografický přístup jako klasický zástupce kvalitativní metodologie přispět k budování teorie, jak ukazuje následující příklad.

Zařitřtvrté je biografický výzkum především dokladem komplexnosti zkoumaných jevů, jako je myšlení, identita či sebevědomí učitele. Díky tomu se objevují nejen nové teorie, ale zejména nová témata ovlivňující celý pedagogický proces.

U řitelé a jejich „hlasý“ mají vřhodu praktické zkušenosti. Biografický design umožňuje zachytit a vyprávět unikátní příběh učitele, několiika žáků nebo jedné školy. Díky dlouhodobému a pečlivému studiu daného jevu tak nakonec vzniká nový příběh, který má dva autory. Není to jen popis či soupis příběhů již vyprávěných, protože kvalitativní výzkumník nezastává roli recenzě či editora. Jeho hlavním úkolem je přinést účastníky k vyprávění nových historiek, příběhů a příběhů, které sám poslěze spojuje do jednoho vyprávění.

Mills (2002) poukazuje na to, že nesmíme zapomínat na organizační strukturu, do níž je učitel vřazen: „Abychom porozuměli biografii jednotlivce, musíme pochopit smysl a význam rolí, které hrál a hraje; abychom porozuměli těmto rolím, musíme pochopit instituce, jejichž jsou součástí“ (s. 174). Sociální, kulturní a organizační struktury tvořící pavučinu vřahů každého učitele by proto měly být neopominutelehou součástí studia řiršho rámce. U řitelé není sociálně ani jinak izolován od kontextu a doby, ve které žije.