

5 Metody sběru dat

Tato kapitola je věnována metodám sběru dat, díky nimž kvalitativní výzkum dokáže přinášet (kulturně) specifická a (kontextové) bohatá data. To je umožněno díky flexibilním metodám, které jsou zaměřeny na objevení a popsání jevu, a proto jsou založeny na jisté otevřenosti v otázkách a pozorování. Jak už bylo řečeno v definici kvalitativního přístupu, při uvážování o metodách sběru dat nelze opomenout specifický vztah mezi výzkumníkem a účastníkem zkoumání.

Výběr metod sběru dat se v procesu kvalitativního výzkumu nachází až po stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, výběru designu a uvážování nad kontrolou kvality zkoumání. Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.

V této kapitole se nejprve podrobně věnujeme zúčastněnému pozorování, hloubkovému rozhovoru a ohniskovým skupinám, které lze označit za nejčastěji používané metody kvalitativního zkoumání. Protože je tato kniha zaměřena především na pedagogické vědy, zabýváme se také metodou pořizování videozáznamu, která má ve zkoumání školy své pevné místo. Poslední část je věnovaná koncepci triangulace, i když se nezabýváme pouze triangulační metodou, ale při vysvětlování celého konceptu rozebíráme několik typů triangulační metod: zdvojnásobení dat, multi-perspektivní a založená na kombinaci přístupů.

5.1 Zúčastněné pozorování

Roman Švaříček

Pozorování je pravděpodobně jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. V literatuře najdeme několik variant pozorování, avšak základním typem je zúčastněné pozorování (*participant observation*).

Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem tedy není jen samo pozorování, ale také nalezené zprostředkovat čtenáři. Zúčastněný pozorovatel vlastně zastává dvě úlohy zároveň: jednak je účastníkem interakcí, přičemž se od ostatních lidí odlišuje mírou účasti na aktivitách (aktivitivy spíše sleduje, než aby je inicioval), jednak je pozorovatelem, tedy badatelem, který se od ostatních akterů odlišuje záměrem (např. chce objevit novou rovinu o pozorovaných jednících). Pozorovatel se tak do jisté míry účastní probíhajících aktivit, ale „drží se zpátky“, když kladě otázky na věci, které každý ze studované skupiny ví. Je tak trochu přítelem, zvědavým cizincem a nezvaným laikem.

Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole. V sociálních vědách není pozorování nejčastější metodou používanou v rámci kvalitativního přístupu, tou je rozhovor (Hoodová (2006)). Pozorování v terénu je základní způsob, jak si „ušpiřit ruce“ daty, kdy badatel neseďí poklidně v křesle s lulkou, ale účastní se přímo děje. Podle Sackse (Sacks, 1992, s. 420, cit. podle Silverman, 1998, s. 61) jsou „nejzajímavější otázky světa dostupné skrze pozorování...“. To sice vyžaduje sílu přímého pozorování v terénu, ale ještě to neznamená, že nejzajímavější otázky sociálního světa jsou shodně s tím, co je v běžném životě považováno za zajímavé. Musíme se podle Sackse dívat na situace tak, jako bychom si je nedokázali nikdy představit. Co to znamená, že bychom si je nedokázali představit? Znamená to nemožnost, nesoulad s prvotním plánem a prvotní interpretací. Badatel by neměl být naivním divákem, který nemá schopný si položit kritické otázky. Znamená to položit si udivující otázku: *Jak bylo situace proběhly?* A to už je silný základ pro interpretaci dat z pozorování.

5.1.1 Výhody pozorování

Nejprve je účelem pozorování deskriptivně zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace. Popis by měl být přesný, detailní a neměl by obsahovat tri-viální informace. Kvalita každého popisu je srovnávána s tím, do jaké míry je jeho čtenář může danou situaci představit tak, aby jí porozuměl. Zadržně, zúčastněné pozorování umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají, neboť to je důležité pro pochopení studovaného problému v celé jeho šíři. Zatřetí, pozorování dovoluje badateli být otevřený vůči problémům a nespolehat na koncepty, které popisují daný jev v teoretické literatuře.

Začítvé je díky pozorování vědec schopni zachytit rutinní situace, o kterých respondenti zřídka vypoví v rozhovorech, protože si je neuvědomují. Zapáté, badatel může objevit jevy, kterým se doposud nikdo nevěnoval, nebo dát do vztahu jevy, které přetím do vztahu dávány nebyly. Zašesté: Přímé pozorování zjevuje očím badatele to, co by akční situace nesdělovali. To jsou situace, které nemusí být nijak závažné, ale respondenti se jim v rozhovorech zpravidla vyhýbají, zvláště tehdy, je-li badatel cizí osoba. Zasedné pozorování vede k tomu, aby si badatel udělal vlastní názor na pozorované jevy. Reflexe a vlastní poznánky jsou velmi důležitou součástí každého kvalitativního výzkumu.

V zásadě však metoda pozorování přináší jiný typ informací než rozhovor, což by si měl každý badatel uvědomit při koncipování svého výzkumu. Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí, a dospět k pochopení jejich zkušenosti.

5.1.2 Typy pozorování

V literatuře věnující se kvalitativní metodologii najdeme několik desítek druhů pozorování. Zde se soustředíme jen na základní varianty vědeckého pozorování.

Zúčastněné a nezúčastněné pozorování. Ne vždy si badatel může vybrat mezi těmito podobami pozorování, neboť zúčastněné pozorování nelze v každém případě uplatnit. Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Toto pozorování se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky. Jak říká Watzlawick (Watzlawick, Bevelasová, Jackson, 2000), není možné nekomunikovat, neboť chování nemá protiklad. Zpravidla se dále rozlišuje skryté a otevřené zúčastněné pozorování. Při prvním pozorování jedinci nevědí o tom, že jsou pozorováni, zatímco při druhém typu zúčastněného pozorování jsou informováni (a někdy požádáni o souhlas s výzkumem). V pedagogice tak nejčastěji dochází k otevřenému zúčastněnému pozorování školní třídy. Při akčním výzkumu může badatel fungovat například jako dobrovolný lektor, druhý učitel a podobně. Zvolená míra účastnictví při pozorování musí být v souladu s výzkumným záměrem, ale může se během procesu výzkumu měnit. Spradley (1980) rozlišuje pět typů pozorování na základě míry účasti badatele při pozorovaných aktivitách: nezúčastněnost, pasivní účast, mírná účast, aktivní účast a plně zúčastněná.

Nezúčastněné pozorování je takové, kdy pozorujeme probíhající interakce, ovšem bez toho, že by nás pozorování jedinci viděli. Pozorovat a být nepozorován je umožněno díky technickým prostředkům (polopropustné zrcadlo, videokamera), což může omezovat kvalitu pozorování. Příkladem nezúčastněného pozorování je také zkoumání způsobu prezentace událostí ve zpravodajství či obsahu dětských animovaných pohádek v televizi.

Při klasickém zúčastněném pozorování je výzkumník sám elementem pozorovaného sociálního pole, zatímco při plněm zúčastněném pozorování nejen aktivně sleduje, ale přímo se účastní všech probíhajících procesů. Příkladem může být jakýkoli výzkum, kdy studujeme prostředí, jehož jsme lžnou součástí: učitel zkoumá vliv skupinové výuky na práci žáků či vysokoškolský student zkoumá způsob podpory při studiu ze strany rodičů.

Nejčastěji se však v kvalitativních výzkumech používá zúčastněné pozorování, kdy se badatel pohybuje ve studovaném terénu a spíše jevy pozoruje, než aby je inicioval nebo se jich přímo účastnil. Goffman (2002) radí, že když se pohybuje v terénu, musíme osekát svůj život na kosti, stát se úplně nahými a zbavit se všech svých osobních předpojatostí. Jedine tak lze zjistit, jaká je podstata světa, který zkoumáme. Musíme ji potřebovat a chut. K tomu se dostaneme právě teprve tehdy, když nebudeme nic mít (nebudeme znát nevyřčené normy chování) a budeme jako nahý člověk cítit potřebu se do něčeho obléci.

Přímé a nepřímé pozorování. Přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu, zatímco při nepřímém pozorování se neocitáme přímo ve zkoumaném terénu, ale sledujeme pouze záznam proběhlé činnosti, který byl pořízen za účelem výzkumu. Jedná se například o dnes již poměrně rozšířené pozorování objektem kamery, které je podrobně rozepsáno v podkapitole 5.4. Dalšími příkladem může být analýza audiozáznamů pedagogické komunikace ve výuce na nižší sekundární škole (Šedová, 2005), kdy je na základě deskriptivní analýzy popsán intencionální a iluzivní dialog.

Strukturované a nestrukturované pozorování. Zatímco při strukturovaném pozorování hledáme odpověď na předem vymezené a určené jevy, cílem nestrukturovaného pozorování je získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené. U nestrukturovaného pozorování začínáme se spíše vágně formulovaným seznamem otázek, které připouštějí otevřenost k neočekávaným situacím. Proces pozorování je zpravidla doprovázen analýzou poznámek a právě na základě takové analýzy můžeme formulovat nová témata, která dávají návod k dalšímu pozorování.

I strukturované pozorování může být součástí kvalitativního výzkumu i když nikdy netvoří základní metodu. Můžeme například pozorovat komunikaci učitele a žáků ve třídě podle Plandersova pozorovacího systému (viz Gavora, 2000) nebo sledovat výk. výuky podle revidované Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, 2001).

Otevřené a skryté pozorování. Při otevřeném pozorování vystupuje pozorovatel otevřeně jako výzkumník, zatímco při skrytém pozorování svoji identitu netajuje. Lidé mohou jednat odlišně, jsou-li pozorováni, a proto zastánci skrytého pozorování říkají, že zkoumají autentické jednání. Diskuse o etických otázkách skrytého pozorování se vedou již několik desítek let. Na jedné straně jsou absolutně zastánci toho, že nemůžeme provádět skryté pozorování, aniž by subjekt nebyl plně seznámen s tím, že je předmětem daného zkoumání. Na druhé straně je investigativní přístup některých sociálních vědců (Douglas, 1976). Tato pozice stojí na konvenci, že antropologické a etnografické metody nahližejí jedince jako spolupracující, přátelské osoby ochotné pomoci a sdílet svůj pohled na svět s jinými lidmi (o etických otázkách více v poznámk. 2.4.)

5.1.3 Návrh pozorování

Cílem následující části je popsat návrh celého procesu pozorování, přičemž se předpokládá, že badatel již má zvolenu zkoumanou populaci. Návrh pozorování je podobný přípravě, kterou musí udělat badatel používající rozhovor jako metodu sběru dat.

Vlastní pozorování začíná velice široce jakýmsi orientacím a popisným sledováním, jehož účelem je seznámit se s kontextem, ve kterém pozorování probíhá a postupně popisovat jednotlivé situace a jevy. Podstatné je, že badatel se musí držet problému a výzkumné otázky, neboť to je zpočátku jediná, byt' velice široce nastavená zaměřenost každého pozorování. Je to jakási první, povrchní rovina, bez které se badatel nemůže obejít. Jak pozorování postupuje, stává se více a více zaměřeným na studované jevy. Badatel již stráví poměrně hodně času ve zkoumaném prostředí a soustředí se na konkrétní situace vymezované výzkumným problémem. Účelem je získat podrobnější popis nikoli celého kontextu, ale jednotlivých jevů, tak jak probíhají v dané realitě. Dané pozorování se skládá více z podrobnějšího popisu jednotlivých situací. Poslední fázi pozorování je selektivní čekání na souhlasné, či pro- ukládné situace. Tento moment nastává tehdy, když badatel má sesbíráno poměrně hodně materiálů, ale stále se objevují situace, které mohou něco přinést budované teorii. To znamená, že tyto situace se vyskytují méně často.

badatel na ně doslova čeká (mezitím si zpřesňuje již rozvinuté koncepty). V tomto bodě je také důležité pozorovat jevy tak, jako kdybychom se jejich interpretaci pokusili postavit proti objevenému interpretacím rámcí budované teorie. Negativní příklady totiž mohou výrazně přispět ke zkvalitnění a prohloubení vznikajících teoretických konceptů.

Ačkoli badatel přesně nezná, jak bude zkoumané prostředí vypadat, měl by se pokusit specifikovat své cíle pozorování. Výzkumník by si měl zjistit co nejvíce dostupných informací o zkoumaném prostředí a mezi klasické sociologické rady také patří navštívit terén dříve, než začne sběr dat. Užitečné může být připravit si seznam témat (s ohledem na výzkumnou otázku), která bychme pozorovat. Zdrojem témat pro pozorování není jen samo prostředí, ale do velké míry její sytí odborná literatura (viz koncept teoretické citlivosti: Strauss, Corbinová, 1999; Ezzy, 2002). Seznam témat by se měl s probíháním výzkumem proměňovat, což badatelé usnadňuje zaměřit se na klíčové jevy. V následujícím příkladu z výzkumu se pokusíme ukázat, jak může vypadat návrh pozorování školní třídy.

Příklad z výzkumu 5.1.1

Výzkumná otázka

Jaké zdroje a bariéry ovlivňují tvořivý proces ve školní třídě?

Výzkumný design

Zakotvená teorie.

Cíl výzkumu

Záměrem zkoumání bylo popsat determinanty, které podmiňují tvořivý proces ve školní třídě na druhém stupni základní školy a pozitivně či negativně ovlivňují žáky v podávání tvořivých výkonů. V rámci designu zakotvené teorie se výzkumník zaměřil především na projevy žáků, na jejich interakce s učitelem a s ostatními žáky. Aby mohl sledovat širší a obecnější souvislosti mezi různými faktory spojenými s tvořivostí, provedl na začátku sběru dat v terénu rozdělení žáků na „výjimečně tvořivé“ a „výjimečně netvořivé“. Takové rozřazení umožnilo během pozorování cíleně sledovat, jak se tvořiví a netvořiví žáci projevují odlišně ve výkonech, v použitých strategiích k zvládnutí situace a v participaci na tvořivém procesu. Proto bylo použito testu tvořivosti KREATOS, který pomohl identifikovat tvořivost žáků. Díky tomu byl výzkumník schopen již před prvními hodinami pozorování identifikovat šesti netvořivějších a šesti nejméně tvořivých žáků. Ústředním pozorováním jsem byl tedy tvořivý výkon, který byl součástí širší definice tvořivého procesu.

Témata pozorování

Ochoť riskovat, motivace (vnitřní, vnější), tolerance vůči dvojznačnosti, sebeovládání žáka, sociální skupina, podpora ke skupinové práci, možnost otevře-

něho vyádrění vlastních názorů žáka, podpora od spolužáků, hodnocení žáku, ocenění tvořivých výkonů, zadávání úkolů učitelem (srozumitelnost, návodnost, podpora k tvořivému výkonu), práce učitele s chybou (normalitní chyba, kreativitní chyba), aktivita žáka nad rámec hodiny, aktivita tvořivých a netvořivých žáků, prezentace domácích úkolů žáků, atmosféra při tvořivém výkonu žáka (soutěživá, rušivá), způsob komunikace žáka a učitele (pravidla komunikace v hodině), pozornost žáka v hodině.

Pozorovací záznamový arch

Vzhledem k tomu, že ústředním jevem pozorování byl tvořivý výkon žáka, vytvořil si badatel vlastní záznamový arch, vede klasického zapisování průběhu hodiny. Arch odpovídá použitému designu, zakotvené teorii a vymezení tvořivosti pomocí procesuálního konceptu. Na jedné ose v archu byly determinativní jevy (učitelovo působení/verbální, neverbální, žákovo vnímání situace, žákovo jednání, strategie použité žákem, jednání ostatních žáků, atmosféra, obsah komunikace) a druhou osu tvořil průběh v čase (počáteční situace, průběh situace, konečná situace, nová situace). Tento arch umožnil přesně sledovat vybrané tvořivé výkony žáků, což výzkumníkovi umožnilo přesnější vymezení jednotlivých determinant tvořivého procesu.

Objevení nového tématu

Neviditelní žáci: Během pozorování se kromě staroverného a postupem času rozvíjejícího seznamu objevilo několik zcela nových témat, které nesoúvisely s výzkumem. Ukážeme jedno, které si badatel vybral a věnoval mu během pozorování svoji pozornost. Při pozorování třídy VII. B se ukázalo, že někteří žáci nejsou v hodinách vyvolávání, neháší se, jsou velmi pořítni, nijak na sebe učitele neupozorňují, nebvai se se spolužáky ani se neúčastní diskusí a soužejí. Zpočátku výzkumného pozorování se badatel domníval, že se v daném předmětu neháší a výuky se neúčastní ti žáci, kteří nemají předmět rádi nebo nemají v oblibě vyučujícího, jenž daný předmět vyučuje. V průběhu výzkumu však bylo zjištěno, že určití žáci jsou pasivní v každém předmětu. Nebyl pozorován rozdíl v jejich aktivitě mezi matematikou, českým jazykem nebo zeměpisem. Pasivní žáci jako by ve třídě vůbec nebyli, jako by nebyli vůbec vidět, protože se nijak nepodíleli na edukačních procesech ve třídě. Proto byli žáci označeni jako Neviditelní žáci.

Zdroj: Švančák, 2004a

Badatel by si měl být vědom toho, že součástí zúčastněného pozorování je také pozorování samozřejmého a „neviditelného“. Během pobytu v terénu často výzkumník narazí na rutinní a stereotypní jednání, které lze velmi obtížně vysvětlit. Právě při vysvětlování rutiny se ukazuje schopnost badatele uchopit studovaný jev a interpretovat jej. Sami účastníci výzkumu si totiž nejenom rutiny nevědomují, ale nejsou schopni vysvětlit, proč se tak chovají. Odpověď na otázku *Proč?* by měl opět přinést výzkumník.

Příklad z výzkumu 5.1.2

Příkladem může být výzkum přechodových rituálů v mateřské škole, které podle závěrů badatele nemají pouze didaktický rozměr, ale slouží jako vhodný způsob řízení chování dětí (např. oddělení situací, upoutání zaměřením pozornosti, hladká adaptace na nový kontext).

Zdroj: Kašáček, desátá kapitola této publikace

Kvalitý pokročilejší badatel v sociálních vědách si při pozorování uvědomí, že existuje spousta věcí, které se nedějí a které nemůže pozorovat. Jeví, které nedějí je takřka nekonečně mnoho, ale badatele ve škole by například nemohlo zajímat, proč se během vyučovací hodiny neobjevují jevy, které se objevovaly v jiné škole. Proč spolu žáci příliš nespoilpracují, když ředitel školy hovoří o snaze všech učitelů vyzdvihnout spolupráci mezi žáky? Proč během pozorování není kladen důraz na kompetence žáků, které jsou popisány ve školním vzdělávacím programu? Jednoduše řečeno, výzkumník nemusí nejenom sledovat to, co se děje, ale i to, co se neděje.

Začínající pozorovatel si mnohdy zapisuje úvahy a zbloudilé spekulativní myšlenky, ale to nejsou data z pozorování. Taková data se totiž nedají analyzovat, protože to analýzy už jsou, ale ke zdrojům (datům) se už nemá šance nijak dostat. Zatímco během analýzy dat je důležité zaujmout kritický pohled na data, během pozorování by badatel měl být spíše citlivý.

S postupem průběhu pozorování se mění zaměřenost badatele. Na začátku přetne do terénu s několika obecnými otázkami a na konci pozorování máme poměrně dlouhý seznam specifických otázek pro pozorování. Pro vysvětlení můžeme použít **trychtýřovitě dělené pozorování** na deskriptivní, zaměřené a selektivní, které provedl Spradley (1980). Deskriptivní pozorování je široce zaměřené sledování, kterým začíná zúčastněné pozorování. Tento typ pozorování trvá až do skončení výzkumu, ale musí být po určité době spojen se zaměřeným pozorováním. Zaměřenost začíná s první reflexí analýzy dat, kdy si výzkumník klade otázky o struktuře, vztazích a organizaci pozorovaném terénu. Výběr zaměřených souvisí s výzkumnou otázkou, objevily se pozorovanými a osobním zájmem badatele. Kdybychom nezměnili vnější informacemi a osobním zájmem badatele. Kdybychom nezměnili pozorování z deskriptivního na zaměřené, mohli bychom takřka nekonečně dlouho popisovat zkoumané prostředí, ale nic bychom nezjistili (viz cirkularita kvalitativního výzkumu). Na základě deskriptivního a zaměřeného pozorování a analýzy badatel přistupuje k výběru klíčových aspektů, jež se stanou předmětem jeho pozorování. Selektivní pozorování jako nejvíce zaměřené znamená hledání rozdílů mezi jednotlivými kategoriemi.

Jako příklad si můžeme vzít pozorování skupinové práce žáků na prvním stupni: během deskriptivní fáze popíšeme hlavní dimenze (cíl výuky, jednání učitele a žáků, druh aktivít, skupiny žáků, klima, prostor); během následné analýzy a zaměřeného pozorování identifikujeme několik kategorií žáků podle jejich aktivit (Zapojovaní, Hledač, Tvořitel, Mluvě); v poslední fázi selektivního pozorování se snažíme zachytit rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi (V čem se liší jednání Hledače a Tvořitele?).

5.1.4 Popis různých stránek pozorovaných jevů

Pozorování v prostředí školy má mnoho forem, a pokud je to výzkumníkoví dovoleno, měl by využít celou škálu situací. Například při výzkumu pedagogické komunikace můžeme použít pozorování a sledování výuky, přestávek, společných aktivit, konverzace učitelů a žáků. V následujících řádcích ukážeme, jak se popis jednotlivých stránek pozorovaných jevů odlišuje:

Popis fyzického prostředí pozorování

Jednou ze základních otázek je, když badatel bere prostředí, ve kterém se pozorování odehrává, jako dané. Začínající badatelé se vyjadřují takto: *Škola je pro mě tak přirozená, že mě o tom ani nenapadne uvažovat.* Každá škola je ovšem velice odlišná v mnoha charakteristikách, a proto je nadmíru důležité popsat prostředí pozorování. Zde by se měl badatel vyhnout hodnotícím soudům, jako kritický pohledový či jednostranný a měl by dané prostředí popisovat pomocí jazyka deskriptivního. Začínající badatel si může provést jednoduchý pokus, zda popsal adekvátně prostředí tak, že nechá přečíst deskriptci kolegovi a požádá ho o vyznění přičteného. Správný popis by měl čtenáři poskytovat dostatek informací, aby si dokázal představit prostředí, aniž by hloubal nad tím, co mohlo znamenat „přijemné prostředí“ či „monotonní místnost“.

Pro mnoho výzkumnů je zásadní vliv historických událostí. *Jak byla původně tato škola vedena? Kdy došlo ke změně směrem k současnému stavu?* Podobné informace jsou dokladem vývoje nebo změny školy.

Popis sociální stránky prostředí pozorování

Popis sociálního klimatu pozorované situace je stejně tak důležitý jako popis fyzického prostředí, a proto jeho popisu bývá v dobových kvalitativních zprávách věnována dostatečná pozornost. Některé sociální prostředí je podporující, jiné omezující, direktivní apod. Výzkumník musí bedlivě zaznamenat,

jaké vztahy panují, jak je společenství lidí rozděleno na jednotlivé skupiny, jaký směr komunikace převládá, jak ovlivňuje sociální prostředí přívod jeho členů apod. Díky tomu, že je badatel přímo v terénu, v místě, kde se interakce odehrávají, je jeho ústředním zájmem, co lidé dělají. Jaké aktivity jsou pozorovatelné? A to přesně popsat. Silverman (1998, s. 62) píše o romantické tendenci v sociálních vědách: v běžné konverzaci, v televizních debatách se vždy spekuluje o motivech lidí. Sociální vědy tuto tendenci přebraly a ptají se na motivy lidí, másto aby zkoumaly, co lidé dělají a jakým způsobem to dělají.

Významná pro pochopení je také sféra rozhodování: *Kdo a jak se v dané skupině rozhoduje? Jaké důsledky vyvolává toto rozhodnutí? Jak mezi sebou komunikují jednotliví členové skupin, když se mají rozhodnout pro jednu variantu?* V popisu sociálního prostředí by měl badatel mít na mysli cíl výzkumu a držet se konkrétní výzkumné otázky.

Popis jednání aktérů

Popis jednání je primární součástí každého pozorování. Svoboda (2001) uvádí, že se během sledování jednání můžeme zaměřit na mimiku (výrazy tváře v obličejí), pantomimiku (polohy těla), gestiku (polohy rukou), řeč, určitelní chování (mezilidské vztahy), vztah aktéra k sobě a ostatním.

V klasické školní třídě máme zpravidla dvě možnosti, odkud můžeme pozorovat dění aktérů. Pokud chceme více pozorovat reakce žáků, je vhodné sednout bokem k tabuli, ale otočit se do třídy. (Chceme-li spíše pozorovat způsob výuky učitele, můžeme se usadit úplně dozadu za žáky. Tím také budeme méně nápadní a nenarušíme edukační procesy a interakce žáků učitele. Ve výuce Montessori či v Daltonském plánu lze sedět blíž určitě skupiny žáků, avšak za cenu, že není příliš přístupný zbytek třídy. Je zde také větší šance, že se výzkumník může pohybovat po třídě, aniž by rušil průběh výuky, pokud mu to učitel předem dovolí.

Příklad z výzkumu 5.1.3

Chtěla jsem se projít po třídě (Montessori) a podívat se, co žáci dělají, ale Králová mě poslala sednout, že jsme se na tom tak domluvíly. Měla pravdu. Tak jsem se vrátila na místo.

Během svého krátkého výletu z místa jsem viděla, jak žáci pracují u stolků. Jeden obkresloval mapu Německa, druhý, Tristán, luštil křížovku o ceny z časopisu „Dělej něco“, na jejíž správné řešení pak dostal korespondenční lístek, aby se to mohlo poslat. Neznal svou adresu, tak mu Králová poradila, kde ji může opsat. Další žák u stolků má úkol do němčiny – mají označené slovní druhy

různými geometrickými tvary a barvami. Podle toho mají sestavovat věty nebo něco podobného. Takže má podle šablony v sešite řadu geometrických tvarů a slova. Přesné zadání neznám, ale je na kartičce.

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Jakým způsobem si popisy jednání aktérů zapisovat? Základní rada může být nezapisovat si probíhající jednání. Aktéři výzkumníka vidí a pozorují jej, a proto když si zapisuje, sblíží se tak jednáním, že jejich jednání je zaznamenáváno. V okamžiku, kdy začneme psát, aktéři si toho všimnou. Můžeme to obějí následujícím způsobem: zapustit si důležitou interakci teprve poté, co prodělá. Tím pádem si aktéři budou myslet, že si zapisujeme právě probíhající interakci, nikoli minulé.

Nelze to však řešit tak, že bychom si zapisovali vše, neboť v takovém případě se není možné soustředit na vlastní pozorování. Nedoporučíte se psát poznámky pouze na záchodě (aby se učitelé a žáci nebáli být sami sebou), jak dělal jeden výzkumník (viz Prinz, 2002). Nejen žáci, ale zpravidla i učitelé si po určitém čase navyknou na přítomnost badatele.

5.1.5 Neverbální komunikace

Při pozorování sociálního a fyzického prostředí a zaznamenávání verbální komunikace mezi jednotlivými subjekty musí badatel svoji pozornost věnovat také neverbální podobě komunikace. *Jak si žáci získávají pozornost učitele? Jakým způsobem dávají žáci najevo svoji spokojenost?*

Pozorovatel neverbální komunikace se vystavuje riziku, že nepochopí význam pozorovaného jednání. Význam neverbální komunikace tak může být špatně vysvětlován, a proto je vhodné vždy když je to možné, pokusit se ověřit si u pozorovaných jednání, co které chování znamená.

Po určité době v terénu si snad každý badatel začne myslet, že se nic neděje. Co by měl tedy pozorovat? Nikdy neshledujeme všechny události a jevy v terénu, ale vybíráme si pouze malé úseky situací pro pozorování. Logicky tudíž ignorujeme všechny ostatní jevy, které jsme vyřadili z pozorování. Přestaneme být citliví na ostatní „nezajímavé“ situace a tak se začneme domnívat, že se nic neděje. Ilustraci poskytuje následující příklad.

Příklad z výzkumu 5.1.4

Sociolog Becker se rozhodl použít fotoaparát jako techniku pro zaznamenávání toho, co se děje v jedné nemocnici v San Francisku. Neměl takřka žádnou výzkumnou otázku, a tak fotografoval vše, co mu připadlo zajímavé. Po několika týdnech fotografování si uvědomil, že nemocnici navštěvuje, pozoruje

veškeré dění, ale nic nefotí. Nic mu nepřipadalo zajímavé. Zpočátku se neustále něco dělo, ale po chvíli zjistil, že v nemocnici se odehrává pouze rutinní činnost a většina pacientů si přijde pro aspirin. Jednoho dne si uvědomil, že není možné, že by se nic neodehrávalo. Při novém pozorování, jehož cílem bylo zjistit, co se opravdu děje, si všiml dobrovolníků. V nemocnici pracovalo velké množství dobrovolníků ve věku kolem dvaceti let a Becker si najednou všiml, že většina dobrovolníků je nezadaná a hledá partnera či partnerku. Když znovu prošel pořízené fotografie, objevil velké množství snímků, kde zachytil sociální interakce dobrovolníků.

Zdroj: Becker, 1998

5.1.6 Vstup do terénu

Vstoupit do terénu znamená určitý zlom v celém procesu výzkumu. Badatel začíná sbírat data podle předem naplánovaného schématu. Právě způsob vstoupení do zkoumaného prostředí může ovlivnit přístup k datům. Nejsnadnější vstup do zkoumaného terénu mají ti výzkumníci, kteří mají osobní vztahy s účastníky. Pokud jde badatel na školu, kde učí jeho kolegové, nebo spolužáci ze střední školy, je velice pravděpodobné, že učar na výzkumu neovládnou a sami se na něm budou aktivně podílet. Z tohoto důvodu se doporučuje, aby výzkumníci zkoumali takové prostředí, které jim bude nejen dovoleno (získají tam oficiální přístup), ale i osobně sdílet informace. Jestliže je nikolem badatele například studovat ředitel školy a jeho styl vedení učitelského sboru během půlroka, je nejvhodnější upřednostnit výše zmíněné kritérium při výběru zkoumané skupiny. Výběr velice silně ovlivňuje podobu vztahu mezi výzkumníkem a účastníky. Důvěra mezi badatelem a účastníky bude budovat o poznání jednodušší, pokud může badatel s ostatními účastníky podobné pozadí, podobný zájem či podobnou zkušenost. Vztah důvěry může dále pomoci ustanovit klíčová osoba v terénu, jak uvidíme v další části kapitoly.

Každý výzkumník musí vysvětlit důvody svého pobytu ve zkoumaném prostředí, aby mohl důvěru respondentů vůbec získat. Měl by si dopředu připravit vysvětlení svého výzkumu, cílů výzkumu, jak dlouho mu bude výzkum trvat, jak dlouho zabere vypracování výzkumné zprávy, proč chce studovat právě toto prostředí, proč si během výzkumu vybírá některé učitele k rozhovoru vícekrát či proč potřebuje právě tyto učitele a tuto třídu.

Když si výzkumník naplánuje, jak promluví o svém výzkumu s účastníky zkoumaní, nesmí zapomenout na to, že sledování jedinci budou posuzovat zejména jeho činy. Badatel by si měl být vědom, že jeho činy hovoří hlasitěji

než jeho slova. Zpočátku výzkumu bude jeho role víceméně jasná, ale pro mnohé účastníky výzkumu, v našem případě učitele, může začít být jeho role zmatená. *Proč potřebuje přítel moji úřad? Proč je tu tak dlouho? Jaký má vztah s ředitelem a vedením školy?* Podobné otázky mohou napadnout učitele a pokud je badatel více nevysvětlí, může dojít k tomu, že mu učitelé zakážou přístup do své třídy a školy, nebo se budou chovat odlišně od běžného způsobu.

Jakých podob může nabývat jednání výzkumníka v terénu? Lidé spolu komunikují prostřednictvím sociálních rolí, které jsou sociálně a kulturně vytvořené. Díky tomu jednotlivým rolím rozumímejší všichni přislušníci dané kultury. Například vztah založený na rolích učitele a žáka nebo rodiče a dítěte je obecně srozumitelný. Kvalitativní výzkumník by si měl ujasnit, jakou roli chce v terénu zastávat (více o rolích pojednáváme ve třetí kapitole).

V některých designech výzkumu jsou role výzkumníka provázány. Jedná se například o akční výzkum, kdy výzkumník v roli experta zkoumá danou realitu, aby mohl v roli přítele vést ke změně situace a posleze v roli experta zhodnotit výsledek změny. Podstatné je však vědět, že se role výzkumníka proměňuje. V ideálním případě od role špiona k roli přítele. Vývoj role badatele v terénu a vztahu ke klíčovým osobám ovšem může po čase vést k vyprovězení z výzkumného terénu. V prostředí školy to není zcela výjimečná situace, neboť přítomnost výzkumníka ve třídě může zvyšovat pracovní zátěž učitele a narušovat edukaci.

5.1.7 Klíčové osoby

Jak již bylo naznačeno v předchozích ukázkách, jedním z důležitých aspektů kvalitativního pozorování je práce s klíčovými osobami a strážnými. Hammersley a Atkinson (1995) označují takové osoby, které symbolicky a mnohdy i doslovně vstupují do zkoumaného terénu jako strážné (*gatekeepers*). Strážci jsou osoby povolující vstup výzkumníka ke zkoumání dané organizace, ačkoli se sami výzkumu nemusí účastnit. Získání souhlasu k výzkumu je politická otázka vyžadující vyjednávání a každý výzkumník se musí připravit na zdůvodnění výzkumu strážnímu, kterého bude zcela jistě zajímat, jestli výzkum nenaruší běžný chod školy či jak budou prezentovány zjištěné výsledky. V prostředí školy existuje několik úrovní strážných, od ředitele přes zástupce až k jednotlivým třídám učitelům.

Strážný se během procesu zkoumání může stát klíčovou osobou (*key informant*), která je účastníkem rozhovoru či pozorování a poskytuje podporu badateli (Millerová, Bellová, 2005). Klíčové osoby zapravě poskytují infor-

mace o tom, co badatel nemohl prožít, co mu zůstalo doposud nevysvětleno, a zadržené získáním jejich důvěry si může výzkumník naklonit ostatní členy studované skupiny. Klíčové osoby jsou lidé, kteří se pohybují ve zkoumané realitě a jejichž pohled může badateli objasnit vše, co se v terénu děje.

Výběr klíčových osob musí být proveden velmi pečlivě, aby nedošlo k nárůstu nepřátelských pocitů mezi ostatními pozorovanými jedinci. Klíčovými osobám zpravidla badatel více objasňuje povahu svého zkoumání, aby mu klíčové osoby v budoucnu poskytlí podstatné informace pro výzkum.³⁰ Existuje zde však jedno nebezpečí, kterého by se měl každý badatel vyvarovat nespolehat příliš a pouze na informace od klíčových osob. Jejich informace jsou totiž vždy nutně selektivní, omezené a subjektivní. Badatel je ten, který je rozhodne pro tu či onu interpretaci situace.

V pedagogickém výzkumu jsou ve většině případů badateli klíčové osoby učitelé. Je to ředitel školy, třídní učitel či určitý žák ve třídě. Klíčové osoby tak poskytují badateli přístup do terénu, který je založen na jejich důvěře v profesionalitu výzkumníka. S tím je také spojeno několik etických otázek, které jsou řešeny v kapitole 2.4. Je například běžné, že se v případě dlouhodobějšího výzkumu vyvine mezi výzkumníkem a klíčovými osobou silný citový vztah. Pokud se badatel dozví informace o zkoumaných osobách nad rámec výzkumu, neměl by je zadržet mezi svá data ze zúčastněného pozorování. Pokud by je chtěl uvést ve výzkumné zprávě, měl by jednat velmi citlivě a raději požádat klíčovou osobu o svolení k publikování takových dat.

5.1.8 Terénní poznámky

Psní terénních poznámek je neobvyklé důležité pro jakýkoli empirický výzkum, pro pozorování to však platí obzvlášť, neboť jsou reprezentací skutečnosti. Badatel tak dává pozorovanému smysl, omezuje chaotičnost a popisuje jen určité události, což nutně vede k selektivitě poznámek. Účel terénních poznámek je v zásadě dvojitý. Zaprvé jsou důležité pro kvalitativní analýzu dat, neboť jsou mnohdy jedinou uchovanou verzí dat. Slouží jako jakýsi datový korpus, který badatel vytváří na základě každodenních zápisů. Druhý účel naplňuje při psaní výzkumné zprávy, kdy slouží jako doklad překvapivých nebo neobvyklých jevů. Mohou tedy nabývat podobu techniky pro zvýšení důvěryhodnosti výzkumné zprávy.

³⁰ Tento věton nechceme říci, že ostatním by měl nutně nějaké informace zatajovat, nebo dokonce lhat.

Terénní poznámky se dělí do několika typů: zapsané náhlé nápady, přepis pozorované interakce, přepis rozhovoru několika lidí, biografické údaje o respondentech či další výzkumníka. Neexistuje však žádná univerzální procedura, která by popisovala, jak psát terénní poznámky. Měly by popisovat pozorované takovým způsobem, který kvalitativní výzkumník pokládá za dostačující. Praxe však říká, že je dobré si zapsat vše. Nevěřte tomu, že si na něco později vzpomenete! Seshraných dat je totiž vždy velké množství, a tak se může stát, že na důležité poznámky badatel zapomene.

Terénní poznámky vznikají nejen během pozorování, ale dležitá je etapa jejich doplňování. Výzkumník by si měl navrhnout proces výzkumu navolit detailně, aby si nedal čas nejen na pozorování, ale i na doplnění terénních poznámek (nejlépe téhož dne jako pozorování). Doporučujeme poznámky přepsat do elektronické verze, zejména pak v případě, když chceme použít počítačové zpracování dat. Díky tomu se nejen shromáždí sebraný materiál na jedno místo, ale umožní nám to analyzovat a interpretovat terénní poznámky.

Forma terénních poznámek z pozorování by měla být co nejvíce deskriptivní. Badatel by měl popsat co nejpodrobněji průběh interakcí. V následující ukázce jsou porovnané dvě podoby terénních poznámek: příliš obecné poznámky a detailní deskriptivní poznámky.

Příklad 5.1.5: Obecné a detailní terénní poznámky

- A1. Nová klientka neklidně čekala na rozhovor.
A2. Nová klientka seděla velmi ztuhlá na židli vedle recepcy. Zvedla časopis a rychle prolistovala stránky, aniž by se na ně podívala. Položila časopis, pohledla na hodinky, uchopila opět časopis a zapálila si cigaretu. Pozorovala lidi v čekárně, recepční, bez očního kontaktu a znovu listovala časopisem. Když někdo zavolal její jméno, okamžitě vyskočila ze židle.
B1. Klientka se chovála poněkud nepřátelsky vůči personálu.
B2. Když Judy vedoucí personálu, řekla klientce, že by neměla dělat, co ji zrovna napadne, klientka začala křičet a říkat, že Judy nemůže řídit její život. Obvinila Judy, že si hraje na vládku a řekla, že by to z ní nejraději vymítala, a posléze ji řekla, aby šla do pekla. Potom klientka zamáchala pěstí před obličejem Judy, s hlukem opustila místnost. Judy stála překvapená a ztrácející s otevřenou pusou na to, co se právě odehrálo.
C1: Další student, který přišel na test, byl velmi špatně oblečen
C2: Další student, který přišel na test, byl oblečen značně odlišně od předchozích studentů. Ostatní studenti měli vlasy pečlivě učesané, čisté oblečení, ve sladěných barevných kombinacích. Tento nový student měl zašpiněné kalhoty s dřívou na koleně a ošoupaným zadkem. Jeho pomákaná flanelová košile byla

Pokud si zaznamenáme jednatá učitele jako v následujícím příkladu, za týden již nebudeme moci zapsané informace interpretovat, protože jim nebudeme rozumět.

jen způsoby zastřená do kalhot. Vlasy měl rozčuchané a jeho ruce vypadaly, jako kdyby opravoval motor auta.
Zdroj: Patton, 2002

Příklad z výzkumu 5.1.6

„Zdá se mi, že to učitelé nějak moc nejdě, chvíli je klid, ale chvíli děcka dost mluví mezi sebou.“ (Chybí popis toho, co přesně učitel dělal, co se mu nepodařilo, jak se projevilo to, že se badatel domnívá, že se učitel něco nezdařilo, kdy byl ve třídě klid, kdy žáci mluvili mezi sebou, při jakém typu aktivit, jak učitel vedl a řídil třídu.)
„Podle mě to nebylo moudré, ho takhle potrestat, měl to udělat jinak, nějak šikovněji, tohle se mi moc nelíbilo.“ (Chybí popis toho, za co učitel žáka potrestal, jak ho potrestal, jak by měl trestat lépe, jaký měla tato situace vliv na atmosféru třídy, co badatel označil za moudré, šikovnější, co se badatel konkrétně nelíbilo.)

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

/ podobných zápisů, plných nekonzistentních informací, spekulativních a hodnotících soudů nelze vyzískat žádnou informaci. Terénní poznámky by tedy měly být co nejvíce detailní, deskriptivní, jak ukazuje následující příklad.

Příklad z výzkumu 5.1.7

S paní Břizovou jdeme na oddělení vyzvednout ženy, které k ní chodí na kroužek arteterapie. Když máme skupinku odsouzených, které si odvádí jiný vychovatel, 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 jednoletým 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 ste učitelka? Bude amnestie? O čem píšete? Paní, vy jste z Brna, koho tam znáte? Já jsem taky z Brna. Jak vám máme říkat? Jste vdána?“ Snažím se na všechny otázky odpovídat, zároveň ale neustále reflektuji přítomnost učitele v místnosti. Mám strach, že bude později vedením oddělení výkonu testu tážána na mou participaci na výuce a nechci, aby odpověď byla, že ji narušuji a zneužívám k vlastním účelům. (Terénní poznámky)

Zdroj: Nedbálková, 2006b, s. 66

Kromě terénních poznámek se v kvalitativním výzkumu lze setkat ještě s jedním typem poznámek, a to jsou analytické poznámky. Jejich účelem je zachytit při analýze dat interpretace prováděné badatelem, nikoli během sběru dat. Součástí mnoha počítačových programů na analýzu kvalitativních dat je možnost nejenom text kódovat, ale přiřazovat si poznámky k textu, kódům a dokumentům. Některé programy umožňují pracovat s poznámkami na konceptuální rovině (ve formě sítí vzájemných vztahů, viz např. Mubir, Priese, 2004) nebo analytické poznámky převést na primární dokument a ten dále interpretovat. Software zpravidla tuto práci mnohonásobně usnadňuje oproti způsobu analýzy „tužka a papír“.

Spojení pozorování a rozhovoru

Největší slabinou zúčastněného pozorování je obrovská časová náročnost. Goffman (2002) například tvrdí, že by badatel měl pobývat v terénu nejméně jeden rok. Málokdo však v pedagogických vědách provádí výzkumné šetření tak dlouho (výjimkou je např. Pražská skupina školní etnografie, 2005). Druhé úskalí, zejména pro začínající badatele, spočívá v terénních poznámkách. Je velmi obtížné naučit se psát terénní poznámky a v podstatě není nikdy možné si zapsat vše. Aby se výzkumník nemusel spoléhat na svoji paměť, popsal jsem na předchozích stránkách procedury k zaznamenání co největšího množství dat.

Metodu pozorování je vhodné spojit s rozhovory, neboť v kombinaci s rozhovorem si může badatel udělat komplexní obrázek o dané situaci. Nelze však říci, jak obě metody následují po sobě, spíše se neustále prolínají jedna s druhou. Z rozhovorů získáváme témata pro pozorování a pozorování dává hloubku a oporu pro otázky rozhovoru. Při výzkumu se vždy musíme zaměřit na bohaté deskriptivní údaje.

Porozumění vycházející z prolínání dvou metod, hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování, vede k pochopení komplexnosti situace. V následující ukázce je možné vidět, jak data z pozorování slouží jako generátor otázek pro rozhovor, ale zpětně rozhovor doplňuje některé hypotézy vzniklé během pozorování (např. učitel Michal se snaží motivovat žáky svým zaujetím).

Příklad z výzkumu 5.1.8

Tazatel: „Rád bych se vrátil k těm dvěma hodlám, co jsem viděl věra. Hlavně v matice bylo vidět, že vás učení bavilo, a to se pak projevovalo u žáků. To je samozřejmě jen jedna z možných zpětných vazeb pro vás jako učitele. Jaké další informace jsou pro vás důležité?“

Učitel Michal: „Tak člověk má zpětnou vazbu, to jsou takový nejrůznější zpětný vazby. Už jenom to, že člověk vidí, že děcka ho pozdraví na chodbě. A ono pozdravit a pozdravit je rozdí. Já jsem na těch hodinách veselí, protože ty hodiny zrovna byly bez problémů. Samozřejmě že se někdy stane, že nejsem veselí. Snažím se to v sobě brzdit, abych těch hodin, kdy nejsem veselí... a někdy se mi stane, že i zvýším hlas, tak to je taková má proha. Říkám si, že to šlo zařítit nějakým jiným způsobem. Ony jsou i takový hodiny samozřejmě. To, že to tak vycházelo na té hodině, kde jste byl, tak pěkně veselí, to byla zrovna náhoda.“

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Kvalitativní přístup může být pro některé začínající badatele těžko uchopitelný, protože začíná pouze obecnějším vymezením zkoumaného tématu. Výzkumník sice zná téma výzkumu, hlavní i specifické výzkumné otázky, počet účastníků, ale nezná odpovědi, na které přijde až během výzkumu.

5.2 Hloubkový rozhovor

Roman Švaříček

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (*in-depth interview*), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jediného účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.⁵¹ Kvale (1996, s. 5–6) definuje hloubkový rozhovor jako metodu, „jejímž účelem je získat vyličené žitího světa dotazovaného, respektive k interpretaci významu popsaných jevů“. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumání členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednáni a hloubky, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled ome-

⁵¹ O rozhovoru s více účastníky pojednává kapitola 5.3.

zoval pomocí výběru položek v dotazníku. Houbkovoý rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu (Loftland, 1971, cit. podle Patton, 2002).

Za hlavní dva typy Houbkového rozhovoru můžeme označit **polostrukturovaný rozhovor** (vyplývá z předešlého seznamu témat a otázek) a **nestrukturovaný** (neboli naurativní rozhovor (může být založen jen na jedné předem připravené otázce a dále se řídí otázkami dotazující na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem)). Kromě polostrukturovaného rozhovoru, který se používá například v případové studii a zakorvené teorii, a naurativního rozhovoru, který se používá v biografickém designu, existuje několik specifických typů, které se liší zaměřením a designem. Jmenovitě alespoň rozhovor v rámci akčního výzkumu, evaluace či tvořivý rozhovor (*creative interview*)⁵².

Zkoušený tazatel je také zkuševým pozorovatelem, schopným číst neverbální sdělení citlivým k prostředí rozhovoru a ke svému vztahu s účastníkem zkoumaným. Stejně tak pozorovatel často používá dovednosti k rozhovoru, protože během práce v terénu je nucen dotazovat se na mnoho otázek, neformálně a formálně. Porozumění pozorování a rozhovoru jako provázaným rovinkám kvalitativního výzkumu je základním krokem k uvědomění si polohy tohoto typu zkoumání.

Houbkový rozhovor se neskládá pouze ze dvou částí z rozhovoru a přepisů. Celý proces získání dat prostřednictvím této metody sestává z výběru metody přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepsu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a zpsaní a prezentace výzkumné zprávy. Následující pasáže by měly čtenáře tímto procesem provést.

5.2.1 Vztah ke skutečnosti

Existují dva základní přístupy ke skutečnosti pomocí interview: První nahlíží rozhovor jako zdroj dat o skutečnosti, což znamená že člen interview je získat informace o „jiné skutečnosti“, která stojí mimo pole tazatele. Druhým typem je **rozhovor jako spolupráce** tazatele a respondenta. V tomto pojetí jsou reflektovány kritiky na první typ rozhovoru, které namítaly, že každý rozhovor je interakcí mezi (minimálně) dvěma subjekty. Spolupráce obou

⁵² Kreativní dialog připadá tazateli, který by měl tvořivým způsobem zkoumat Houbkové zážitky a tak poznat, kdo se skrývá za respondentem, kdo je ten pravý subjekt. Subjekt je spíše pasivní, dle se říká, že jen reaguje na tvořivé podněty tvořivého výzkumníka (Douglas, 1985, cit. podle Gubrium, Holstein, 2001).

stran vede k tomu, že jsou jinak kladeny otázky a že vědec se zapojuje svými názory do rozhovoru (Gubrium, Holstein, 2001). Je to spolupráce dvou lidí na tvorbě významu, a proto Rubinová a Rubin (2005) zdůrazňují citlivé vedení rozhovoru (*responsive interviewing*). Dotazovaný a tazatel jsou lidské bytosti, říkájí dále, nikoli nahrávací zařízení, a proto jejich vztah nutně vzbujuje etické otázky a s tím spojené závazky pro badatele (viz podkap. 2.4).

S otázkou interakce souvisí debaty o neutralitě. Víceemné panuje shoda, že nelze uskutečnit neutrální rozhovor (Denscombe, 1995; Cohen, 2000). Icti neutrální je nemožné, protože si badatel vybírá téma, otázky a účastníky výzkumu podle svého zájmu, cíli výzkumní a možnosti. Vědec je aktivním účastníkem procesu, vede rozhovor, pokládá otázky a v dobrých případech také rozhovor ukončuje.

Pro vysvětlení podstaty rozhovoru a zejména vztahu badatele ke skutečnosti a k účastníkům výzkumu najdeme několik zajímavých metafor. Kvale (1996) ve své knize o rozhovorech vysvětluje metaforu **horníka**, který bud dobývá vzácný kov ze země. Výzkumník je právě takový horník, který bud hledá fakta, která by kvantifikoval, nebo pátrá po zrnku nějaké podstaty. Metafora tedy ukazuje respondenta jako pasivní subjekt, v němž dřímá určitý vzácný statek a pouze výsada badatele je tuto vzácnost objevit. Metafora **cestovatele** popisuje výzkumníka jako poutníka, který svoje zážitky z cesty snadno vypráví po příjezdu domů. Cestovatel prochází neznámou krajinou a pokává její obyvatelé, občas se zastavuje u zajímavých míst a rozpráví o různých tématech. Svoje zážitky po návratu domů převypráví ve formě příběhu krajanům.

Kvalitativní výzkumníci mají poměrně velmi rádi metafory, příběhy a vyprávění. Zda však výzkumníkoví odpovídá více metafora úspěšného horníka z uhelného dolu, nebo vzletnější obraz cestovatele (několi turistů) putujícího s bochníkem chleba a sýrem, můžeme posuzovat jen se zřetelem na konkrétní výzkumy. Rozhodně však můžeme říci, že v kvalitativním přístupu kvita plně opuštěna pozice neutrálního badatele.

5.2.2 Příprava rozhovoru

Není to sice objektivně tvrzení, ale není nic horšího pro kvalitu získaných dat, než se na rozhovor nepřipravít. Polostrukturovaný rozhovor neznámá, že nás vždy napadne, na co se máme ptát, a tak není třeba se na interview nijak připravovat, protože o tématu máme načteno, a že jsme upovídaní nám říkájí už od mateřské školy.

Zapravě by se měl badatel vyhnout teoretickou znalostí zkomaného prostředí. I když například dělá rozhovor s učitelem školy o školním vzdělávacím programu (ŠVP), měl by si zjistit specifika dané školy. Například se může stát, že učitel bude hovořit o tom, jak zásadní pro tvorbu ŠVP jsou podle něj tři principy Zdravé školy: Výzkumník, který se specializuje pouze na ŠVP či Rámcový vzdělávací program, by se neměl nechat zaskočit podobnou informací.

Zadruhé by příprava rozhovoru měla vést k tomu, že si badatel vytvoří schéma základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky; a každému tématu několik otázek, jak by se na danou skutečnost mohl ptát. Témata pro rozhovor pocházejí z několika zdrojů, zejména však z odborné literatury, pozorování a z analýzy dokumentů.

V následující kapitole je vidět, jak sám tazatel nemá příliš jasno v základních tématech a jak klasi otázky, takže ve výsledku učitel odpovídá úplně na jinou otázku.

Příklad z výzkumu 5.2.1

Tazatel: A teď něco jiného. Můžeš o nějakém žákovi ve třídě říci, že má malou, nebo velkou představivost?

Učitelka Eva: „Prostorovou představivost, nebo fantazii? Ve vztahu k příběhům, nebo k matematickým veličinám? Geometrická, nebo mapy?“

F: „Co se týče například řešení problémů...“

Eva: „Takže sociální jednání...“

F: „Co může být třeba důležité při učení, samostatném učení...“

Eva: „...ano, jsou děti, které se samostatně učí, které se učí strukturovaněji, ty, co se dobře odhadnou.“

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

5.2.3 Řízení rozhovoru a typy otázek

Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel třídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek. Hlubkový rozhovor je výsledkem spolupříče výzkumníka a účastníka, ale nelze si romanticky myslet, že se jedná o rovnocenný vztah totožný s konverzací dvou dobrých přátel u kávy (Johnson, 2004). Charakteristickou hloubkového rozhovoru je výzkumní je nesouměrnost moci. Na jedné straně je výzkumník, který přišel do jiného prostředí, aby provedl výzkum, zatímco účastník rozhovoru je ten, kdo poskytuje informace, kdo odpovídá. Nerovnost stran a asymetričnost

roku řeči je ukázkově vidět v rozhovorech tehdy, když si výzkumník a účastník vymění role, jak je vidět v následujícím příkladu:

Příklad z výzkumu 5.2.2

Dita, učitelka základní školy, druhý stupeň: „Já jsem byla od sedmé třídy rozhodnutá, že se stanu učitelkou. A vy studujete co?“

Tazatel: „Pedagogiku. Vystudoval jsem pedagogiku a filozofii a teď děláš doktorské studium v oboru pedagogika v Malině.“

Dita: „Ta pedagogika je stejně pěkná pavěda.“

T: Říká se to. Já si myslím, že je tu nějaká zvláštní propast mezi teorií a praxí. Ty dva tábor se nechtějí domluvit a je to možná ke škodě obou dvou. Mně hlavně přijde, že mluví úplně jiným jazykem.“

Dita: „Jak jiným jazykem?“

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Výzkumník má tedy do značné míry odlišnou roli od role dotazovaného, vede rozhovor, vyhání otázky a také rozhovor v ideálním případě ukončuje. Výběr otázek se liší podle typu designu, podle výzkumného záměru, ale také podle průběhu rozhovoru. Délka jednoho hloubkového rozhovoru bývá zpravidla hodinu, hodinu a půl. Úvodní fáze trvá 10–20 minut, hlavní fáze 30–40 minut a fáze ukončovací by měla trvat nejméně 5–10 minut. Délka rozhovoru s žáky na základní škole by neměla přesáhnout 30 minut (viz například Knobelová, 2004). Podívejme se nejprve, jak vypadají ústřední typy otázek v hloubkovém rozhovoru.

Úvodní otázky

Úvodní otázky mají svoje místo v každém rozhovoru. Na začátku rozhovoru účastníkem výzkumu se ještě navíc odehraje představení výzkumníka a jeho projektu, ujištění o anonymitě, požádání o souhlas k participaci na výzkumu a případné požádání o souhlas rozhovor nahrávat. Nejvhodnější je to provést v následujícím pořadí: dotázat se na participaci k výzkumu, na povolení zaznamenávat, poté zapnout diktafon a obě otázky položit znovu. Takto zůstane badatel zaznamenán souhlas jedince s účastí na daném výzkumu.

Po představení výzkumu by měly následovat úvodní otázky, které mají navodit spontánní vyprávění účastníka rozhovoru. Úvodní otázky by měly být jednoduché a měly by dávat nejvíce empatii s účastníkem.

Příklad z výzkumu 5.2.3

„Jako ředitel školy máte určitě mnoho povinností. Zbývá ředitelům čas na výuku?“

„Štěpáne, to je zajímavá kresba a paní učitelce se líbil hlavně tvůj výběr barev. Když jsi ji maloval, myslel jsi na to, jak ji pojmenuješ?“

„Mohla byste popsat svoji zkušenost s...?“

„Mohla byste mi říci o...?“

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Úvodní otázky mohou být sleveny také pozorováním, což je velmi vhodná a doporučovaná kombinace nejčastěji pozorování, poté rozhovor.

Příklad z výzkumu 5.2.4

Například pokud bychom prováděli výzkum, jakým způsobem žáci reagují na otevřené otázky v jazykovém vzdělávání a jakým způsobem to odpovídá zájmu učitelů, mohli bychom nejprve sledovanou hodinu zaznamenat na videoameru. Poté bychom provedli analýzu odpovědí (otevřených otázek) a posléze se v rozhovoru s učitelem dotazoval na to, jaký cíl sledoval položením konkrétní otázky a jak hodnotí splnění tohoto cíle. Mohli bychom také rozhovor s učitelem spojit se sledováním videozáznamu, nebo udělat rozhovor se žáky a ptát se, jak vnímají otevřené otázky.

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Hlavní otázky

Hlavní otázky jsou páteří rozhovoru, jelikož nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech tvořících jádro výzkumu. Hlavní otázky překládají témata z vědeckého jazyka do běžné řeči, aby jim respondent rozuměl a mohl na ně smysluplně odpovídat. Přirodní výzkumná otázka je zpravidla příliš abstraktní a široká, aby na ni mohl jedinec odpovídat. Výzkumník přechází na rozhovor s již vytvořenými hlavními otázkami, které získal studiem problému v knihách, článcích, z předchozích rozhovorů, z pozorování apod. Hlavní otázky musí být pečlivě konstruovány s ohledem na to, aby neomezovaly nebo nepředurčovaly odpovědi a zároveň aby pokrývaly zájem výzkumu. Cílem je povzbudit jedince, aby hovořil o svých zážitcích, dojmech a přesvědčeních, spíše než aby podával „správné odpovědi“, tedy odpovědi v souladu s názorem vedení organizace nebo odpovědi v souladu s odbornými publikacemi.

Hlavní otázky by měly mít deskriptivní podobu, protože se jinak může stát, že dotazovaný by na otázky odpovídal velice spekulativně. Důležitě je s odpovědí dotazovaného jedince nakládat odpovídajícím způsobem. Například když se jedince zeptáme, proč jednal takovým a takovým způsobem,

ten, nelze jeho odpověď použít ve výzkumné zprávě takto: „Jedinec jednal proto a proto“, ale musíme napsat: „Jedinec říká, či jedinec vyjadřuje svůj názor, že jednal proto a proto.“

V některých výzkumech se potom stane, že odpovídat na otázky *Proč?* výzkumník neinterpretuje a jen je přepíše do výzkumné zprávy, protože vlastně přišel na odpověď proč – na to mu odpověděl účastník rozhovoru. Nechceme tímto říci, že by otázky *Proč?* v hloubkovém rozhovoru vůbec neměly být, ale chceme říci, že hlavními akterem, kdo odpovídá na tuto otázku, je **badatel**. Ten na ni může odpovídat teprve po důkladné analýze dat, která jsou bohatá na deskriptivní informace. A na otázku *Proč?* respondent zpravidla neodpovídá s detailními, deskriptivními informacemi. Podstatnější je tedy zabývat se otázkami *Co?* (např. co považuje učitel za nejlépeší na učitelské profesi) a *Jak?* (např. jak učitel prožíval první rok své profesní dráhy).

Důrazně by se měl výzkumník vyvarovat **sugestivní podobě hlavních otázek**. Podvejme se na sadu nevhodných sugestivních a nekonkrétních otázek v následujícím příkladu.

Příklad z výzkumu 5.2.5

1. Co vás napadne nebo jaká je vaše první reakce, když se dozvíte o novém/ dalším kurzu/školení? Proč se kurzů/školení účastníte a proč učast na nich odmítáte?
2. Jak vnímáte své vzdělávací potřeby. Ji, v čem byste se potřeboval zlepšit, v čem cílíte rezervy?
3. Znáte pořadávky na vaší pracovní pozici? Do jaké míry je podle vás naplněny?
4. Jaké jsou podle vás důvody pro organizování kurzů/školení?
5. Jak vnímáte možnost kariérního postupu v souvislosti se vzděláváním?
6. Do jaké míry využíváte nové poznatky z kurzů/školení v práci?

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Vše uvedené otázky často uvádějí dotazovaného do situace, že si nedokáže konkrétně představit, co se jimi myslí, a proto zpravidla odpovídá tak, jak i varatel přeje slyšet, nebo jak by si nadřizami přáli, aby odpovídal. Mnoho odborníků upozorňuje na to, že úmyslné lhaní respondentů je velmi málo pravděpodobné (Kvale, 1996) a v dobrém kvalitativním výzkumu snadno odhalitelné (Rubin, Rubinová, 2005). Mnohem běžnější je zkreslení významu sdílen výzkumníka.

Podvejme se, jak se tyto otázky dají přeformulovat a zbavit sugestivnosti:

Přepřpracované otázky z předchozího příkladu 5.2.5

1. Jak se dozvídáte o novém školení? (Lze předpokládat, že při popisu situace respondenti popíše svůj pohled)
2. Jak si vybíráte z nabídky kurzů? (Předpoklad je, že se účastní aspoň jednoho kurzu, pokud ne, dozvíme se to.)
3. Kdybyste si měl vymyslet školení či kurz sám, jak by vypadal?
4. Jsou na pozici, kterou vykonáváte, kladeny zaměstnavatelem požadavky na zvýšení kvalifikace?
5. Existuje ve vaší firmě souvislost mezi zvýšením vzdělání a postupem v kariéře?
6. Kdybyste se měl zamyslet a popsat mi, k čemu jsou vám užitečné kurzy pro práci?

Nelze tvrdit, že sugestivní otázky do hloubkového rozhovoru nepatří. Jejich místo však není v prvních minutách rozhovoru, ale většínou až ke konci rozhovoru, kdy také mohou nabývat podoby **konfrontačních otázek**: *Říkáte, že váš zájem je vyhovující nové učitelce, ale při rozhovoru s naší kolegyní mám opačný dojem? Jejich člen je vyprovokovat dotazovaného jedince k odhození „masky“ a ke sdělení nikoli jen banalití a ořpaných frází.*

Hlavní otázky rozhovoru vycházejí z hlavní výzkumné otázky a ze specifických výzkumných otázek stanovených na začátku výzkumu. Příkladem vytváření schématu polostrukturovaného rozhovoru je **pyramidový model** (Wengraf, 2001), kde je základní výzkumná otázka (ZVO) nejprve rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO) a tyto specifické otázky jsou potom dále rozloženy do otázek tazatelských (TO). Přitom mezi úrovněmi specifických výzkumných otázek a otázkou tazatelských dochází k „přepínání“ mezi odborným a běžným hovorovým jazykem.

Příklad z výzkumu 5.2.6

Následující ukázka pochází z výzkumu, jehož cílem bylo prozkoumat proces rodinné socializace dětského televizního diváctví v rodinách předškolních dětí (ve věku 3–6 let). Graduálně sestavený výzkumný vzorek zahrnoval 17 mátek předškolních dětí. Ukázka zpracovává Příklad z výzkumu uvedený pod číslem 3.10.

Schéma polostrukturovaného rozhovoru

(ZVO) Jakým způsobem je socializováno dětské televizní diváctví v rodinách předškoláků?

- (SVO1) Jaké jsou divácké zvyklosti dítěte?
- (TO1) Kolik času stráví vaše dítě průměrně u obrazovky, na co se dívá?
- (TO2) Jaké jsou jeho oblíbené pořady, na co se naopak dívat nechce?
- (TO3) Zkuste vyjmenovat, na co se dítě dívalo v televizi věra.

- (SVO2) Jaké jsou divácké zvyklosti ostatních členů rodiny?
- (TO4) Na co se díváte v televizi vy / váš muž / sourozenci dítěte.
- (TO5) Kdy během dne televize běží a kdy je vypnuta?
- (SVO3) V jakém prostředí a v kontextu jakých rodinných aktivit se dětské sledování televize odehrává?

- (TO6) Kolik máte doma televizorů, videopřehrávačů nebo počítačů, na kterých se dá používat televize či video. Kde jsou umístěny?
- (TO7) Dívá se dítě na televizi nebo video nejčastěji samo, nebo s někým dalším? S kým?

- (TO8) Mluví při tom spolu, věnují se nějakým dalším činnostem?
- (TO9) Co děláte v době, kdy se dítě dívá na televizi?
- (SVO4) Jaké názory a postoje vyjadřují rodiče ohledně dětského sledování televize?

- (TO10) Co myslíte, že dětem sledování televize přináší?
- (TO11) Myslíte si, že sledování televize může být dětem v něčem prospěšné?
- (TO12) Muže být dětem naopak nějakým způsobem škodlivé?
- (TO13) Zkuste říct, jak moc se vaše dítě dívá na televizi – hodně, nebo málo?

- (TO14) Jak byste svému dítěti odpověděla na otázku: „Co je to televize?“
- (SVO5) Jakými výchovnými technikami se rodiče snaží dětské sledování televize a jeho efekty ovlivňovat?

- (TO15) Máte přehled o tom, na co a kdy se dítě dívá?
- (TO16) Má dítě v souvislosti s televizí (videem) nějaká pravidla? Muže se dívat, na co chce?
- (TO17) Smí dítě televizi samo zapnout?
- (TO18) Mluví s vámi dítě o tom, co vidělo v televizi?
- (TO19) Vysvětlujete, čemu nerozumělo, komentujete, uvádíte něco na pravou míru? Jak často se tak děje?
- (TO20) Doporučujete mu nějaké pořady? Jaké?
- (TO21) Používáte někdy televizi (video) jako nástroj nějakých výchovných opatření (např. zákaz televize jako trest)?
- (TO22) Měla jste kvůli televizi (videu) s dítětem nějaký konflikt? Jaký?
- (TO23) Co by vaše dítě mělo vědět o televizi?

Zdroj: Šedová, 2007b

Ve zkratce řečeno, účelem přípravy je udělat si jasno v tom, na co se chci ptát a proč se na to chci ptát. Pokud si připravíme schéma jako v předchozím příkladu, ještě to neznamená, že se dramaturgie rozhovoru musí držet pořadí otázek. V předchozím příkladu bylo důležité vytvořit si představu o počtu a rozmištění televizi (TO6) a základních diváckých zvyklostech (TO1, TO2, TO3). Následující otázky pak mohou navazovat na nově objevená, zajímavá

témata a podoba otázek se také do značné míry odlišuje (některé lze vypustit, jiné klást opakovaně).

Na každé interview by si měl badatel připravit limitovaný počet hlavních otázek. Zkušební badatelé si většinou připraví kolem dvaceti a většinou očekávají, že se nezeptají na všechny. Pokud si výzkumník připraví málo otázek, může se stát, že se některé otázky nebudou hodit a interview skončí. Lankšear a Knobelová (2004) upozorňují, aby byl tazatel pečlivý a obezřetný v kladení otázek: *Klademe více otázek než v jiných případech? Klademe jinou otázku? Jak tento otázku účastníci rozumí? Důležitá je tedy věnovat pozornost otázce spolehlivosti výzkumu již při přípravě a vedení rozhovoru.*

Navazující otázky

Na komentáře a výpovědi účastníka výzkumu jsou naměřeny navazující otázky. Badatel se při kladení hlavních otázek snaží pochopit význam řečeného a klade jedinci dodatečné otázky, které jsou zaměřeny na specifická témata a myšlenky. Navazující otázky jsou zásadní pro získání hloubky, detailu a jemných rozdílů.

Nelze však používat navazující otázky na každé zajímavé téma. Rozhovor by se tak značně časově natáhl a ztratil by své zaměření. Doporučuje se klást navazující otázky na témata, jež jsou nejvíce důležité pro dotazovaného jedince, a na témata, která jsou v souladu s výzkumnou otázkou. Klást otázky na záležitosti, které jsou nejasné, matoucí, které vedou k myšlenkám a jevům, jež nelze očekávat na začátku výzkumu. Zároveň také k tématům, která vedou rozhovor novým směrem a mohou posměňovat pochopení výzkumného záměru.

S navazujícími otázkami mají obůže zejména začínající badatelé, protože je pro ně poměrně náročné zároveň klást hlavní otázky, sledovat význam řečeného a vymýšlet navazující otázky. Z toho důvodu je běžné, že začínající badatel provede ještě druhé interview s daným respondentem a klade mu dodatečné, navazující otázky.

Nepřímé otázky

Nepřímé otázky mají podobu projektivních otázek a jsou velmi obtížné interpretovatelné. Poskytují však projekci účastníka rozhovoru do jiné role, což může vypovídat o této jiné roli a jiných lidech, ale současně to může mnohé vypovědět o respondentovi.

Příklad nepřímých otázek 5.2.7

Ukázka pochází z výzkumu životních příběhů žáků na druhém stupni základní školy.

„Pokus se popsat běžný den ve škole. Můžeš třeba začít od ranního vstávání a popíš mi všechno, co ve škole běžně děláš. Klidně mi vyprávěj úplně o všem, co tě napadne. Zajímá mě totiž úplně všechno, co se děje ve škole.“

Zdroj: Švaríček, nepublikováno

Dynamické otázky

Dynamické otázky jsou takové otázky, které udržují vzájemnou interakci během rozhovoru mezi badatelem a účastníkem. Jejich cílem je udržet tok řeči a stimulovat respondenta ve vyprávění. Každý rozhovor je malé drama s příběhem. Kvale (1996) doporučuje udělat si dvojí sadu dotazů během přípravy rozhovoru: otázky věnující se tématu a dynamické otázky. Účelem dynamických otázek je také snížit emocionální napětí vzniklé při rozhovoru. Například při výzkumu práce výchovných poradců na základní škole je pravděpodobné, že se poradci rozpráví o emocionálně vyjatých okamžicích této profese. Badatel by měl být schopen rovinnu rozhovoru zase naopak odlehčit méně zainteresovanými otázkami.

Ukončovací otázky

Ukončovací otázky jsou nejdílnou součástí každého hloubkového rozhovoru. Uzávěření rozhovoru by nemělo probíhat ve spěchu, ani by jej badatel neměl odbočit jednou větou. Ačkoli se dozvěděli stěžejní informace, neměl by se nechat zmást pocitem úspěšně provedeného rozhovoru. Jeho úspěšnost totiž sám výzkumník pozná teprve po několika dnech, a to při analýze a interpretaci dat.

Příklad ukončovacích otázek 5.2.8

Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?

Chěl/a byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili?

Chěl/a byste se na něco zeptat vy?

Poslouchat intimní detaily života jiného člověka je srhující a částečně návyková zkušenost. A to nejen pro badatele. Účastníci (nejen) dlouhodobějšího výzkumu se mohou cítit podvedeni, protože si zvykli na určitý druh zpovědi, na přátelský vztah s jedním člověkem a oboje náhle končí (i po jednom rozhovoru mohou mít účastníci pocit, že se z nich stali přátelé). Specifická

část každého hloubkového rozhovoru by proto měla být věnována ukončení rozhovoru a případnému vysvětlení dalšího směřování výzkumu (např. kdy bude publikována výzkumná zpráva). Vhodné může být také znovu zdůraznit, že dodržíme princip důvěrnosti a že účastníci budou vystupovat pod pseudonymem.

5.2.4 Účel otevřených otázek

Úkolem kvalitativního badatele je poskytnout rámec, ve kterém mohou respondenti podat vysvětlení svých přístupů, což umožní otevřené otázky. Výzkumník by tedy neměl přikázat do terénu s teoriemi, které by mu zabránily popsat výsek reality odpovídajícím způsobem (aby data neupravoval podle své teorie). (Všimněte si ovlivnění předchozími teoriemi se stává zdrojem teoretické citlivosti (Strauss, Corbinová, 1999; Ezyy, 2002).)

Podoba otevřených otázek se neliší jen podle výzkumné otázky, ale podobně se různí vlivem zvoleného designu výzkumu. Podívejme se na příklad otázek při použití specifické metody životního příběhu (viz podkap. 4.4). Lze říci, že životní příběh je v esenci toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo (a co sdělí ostatním), neboť popisuje děje, zkušenosti a pocity. Proto je pro pokrytí celého života účastníka výzkumu nejprve nutné vytvořit seznam oblastí, které nás zajímají (manženi a rodinné pozadí, tradice rodiny a kulturní zázemí, sociální vlivy, vzdělání, práce, láska, historické události, odchod do důchodu...) a posléze rozpracovat otázky v rámci jednotlivých témat, jak ukazuje Příklad z výzkumu 4.4.4, kde je rozpracováno několik otázek pro téma vzdělání.

Otázky pokládající životní příběh jedince bývají mnohdy pokládány v chronologickém pořadí. (Proti tomu například otázky hloubkového rozhovoru s použitím metody zakotvené teorie se na první pohled více věnují identifikaci příčin a následků určitého jednání. Co však mají otevřené otázky společné, je to, že se snaží přivznést stimuly účastníka rozhovoru k vyprávění, a to způsobem připomínajícím obvyčejnou rozmluvu dvou lidí. Zejména začínající badatelé se snaží být natolik politicky korektní, zdvořilí a slušní, až dorazí k němu příliš rozumět.

Příklad z výzkumu 5.2.9

Otázky v následujícím příkladu obsahově kryjí výzkumnou otázku (jak vnímají senioři žítí v pobytových zařízeních své vztahy s mladšími generacemi a možností jejich rozvíjení?), ale respondenti těmto otázkám nerozuměli a odpovídali podobně šroubovitě.

„Povězte mi něco o vašem setkávání s mladšími generacemi (s dětmi a dospívajícími).“

„Jak se budou podle vás vyvíjet vaše vztahy s mladšími generacemi v následujících letech?“

„Jaké jsou podle vás možnosti seniorů setkávat se s mladšími generacemi?“

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

5.2.5 Charakter odpovědí v rozhovoru

Každý badatel hledá dobré odpovědi, které by se daly charakterizovat hloubkou, detailností, jasností, jemností a holností.⁵³ Kvale (1996) k problému přistupuje jinak a snaží se určit základní charakteristiky dobrého tazatele. Ten by měl znát situaci, klást jasné otázky, být citlivý, otevřený, kritický a řídit rozhovor. Podle Stakeho (1997) k tomu musíme ještě připojit skeptický pohled na studované jevy. Dnes bychom mohli ještě přidat že by měl být v úvahu etické dimenze výzkumu. Podívejme se nyní, o co by měl při rozhovoru badatel usilovat.

Hloubka a detail

Hloubka a detail v odpovědích se částečně překrývají, ale v zásadě jsou odlišné. Hledání detailu znamená hloubání porozmání za položkami v návrhu rozhovoru, za jednoduchými odpověďmi. Když například učitel při rozhovoru řekne, že má nejráději tvořivé žáky, zajímá nás, co je pro něj tvořivost. Můžeme se ho zeptat „Co pro vás znamená tvořivý žák?“ nebo „Jak se tvořiví žáci odlišují od ostatních žáků ve třídě?“. Pomocí takového „dopřívání se“ na upřesnění významu badatel nalhá dle datazobraného, aby sdělil to specifické, které badateli umožní pochopit jednání zkoumaného jedince. Objevují se tak věci, které by se mohly zdát nevyznamné, ale pro daného respondenta důležité jsou.

Při tážení se na hloubku se dostáváme za povrchní interpretaci takovým způsobem, aby bylo možné jednotlivé střípky informací poskládat do celého obrazu. Pro zjištění hloubky se badatel nevěže jenom na to, aby respondent hloubně hodiny odpovídal na dané téma. Musíme skloubit cíl výzkumu, naše teoretické znalosti tématu s pochopením daného jevu účastníkem. Začínající badatelé zapomínají, že toto je právě podstrukturovanost či flexibilita rozhovoru v kvalitativním výzkumu, a důsledně se drží svých připravených otázek.

⁵³ Charakteristiky je celá řada, proto zmiňujeme ty nejzákladnější citované. Jedná se o charakteristiky navržené Rubinem a Rubinovou (2005).

Příklad z výzkumu 5.2.10

Představme si, že provádíme výzkum tvořivého procesu na druhém stupni pomocí zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů. Během výzkumu zjistíme, že učitel (rovina učastníka) identifikoval jiné tvořivé žáky než my pomocí Torranceho testu tvořivosti (rovina vědy). Naším úkolem (rovina badatele) je zjistit, jaké jsou důvody toho, že učitel neidentifikuje tvořivé a netvořivé žáky. Cílem je skloubit tyto roviny natolik, abychom získali detaily, drobné odlišnosti a výjimky. „Vy jste říkal, že máte nejraději tvořivé žáky, ale jak se díváte na žáky, kteří svoji tvořivost narušují běh hodiny?“ Díky hloubce a detailu získáváte lepší pochopení celého studovaného jevu (zde tvořivosti) z více rovin a perspektiv.

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Jasnost

Badatel by měl při hledání hloubky a detailů vybízet respondenta k jasným a živým odpovědím. Živé příklady nebo historky umožňují čtenáři vytvořit si celkový obraz, a to nejenom díky racionálnímu argumentům, protože při vyprávění historky účastník zpravidla vyjeví také svoje postoje a názory. Vyprávění zabarvené nadšením nebo zdrcujícím lícením umožňuje přiblížit často velice abstraktní koncepty. Pozoruhodná je také druhá rovina historek: ony živé, krátké úseky velice často zapadají do delšího příběhu. Badatel tak má šanci pokládat otázky na větší kontext slyšeného příběhu. Obřížna je ovšem jasnost odpovědí, protože výzkumník musí být dosti citlivý na zkoumané téma, aby neokázal přesně porozumět řeči respondenta. Následující příklad dokládá, jak není možné dosáhnout jasnosti odpovědí, pokud účastníkům rozhovoru (zástupci učitelů) jen stěží sami rozumíme.

Příklad z výzkumu 5.2.11

Tazatel: „Jak se nyní snažíte jako zástupce školy měnit prostředí na celé škole?“
Zástupce ředitele ZŠ: „No, asi i u nás na škole je snaha, dejme tomu, že to máme ve schránce důvěry, nebo přijdou přímo, nebo třídní učitel přijde, že se řeší nějaký problém, nebo že v rámci nějakého přednášet je nespokojenost...“

Tazatel: „Chceti bych se vás zeptal na jednu věc, kterou jste zmiňoval minule. Zmiňoval jste, že každý učitel potřebuje mít dobrý pocit z učení, že potřebuje, aby mu žáci záleskali. Jak to poznáte, že vám žáci záleskají?“
Učitel druhého stupně: „My jsme si je rozmazlíli tím tradováním známek, tou nenáročností, tolerováním. Oni už se domnívají, že domáci příprava... (pomůlka)... to je věc, kterou já nevyžaduju, ale v momentě, kdy je třeba, tak se o tom zmíním a v momentě, kdy je ještě víc třeba, tak to chci. Oni dneska došli k názoru: ano,

my se doma nemusíme učit, když to zvládneme tady. Ale to se musíme soustředit, to jsou určité pracovní návyky, studijní návyky, a kde jsou?...“

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Jemnost a nuance

Jemnost v odpovědi znamená, že odlišnosti nejsou jenom přímou, nebo nepřímou, a výřoky nejsou jenom pravdivé, nebo nepravdivé. Interpretace reálných bytí takřka ve všech případech mnohoznačná, ať už pro dotazovaného učitele, nebo jiné účastníky. Dominantní jemnost či preciznost upřesňuje význam řečeného. Doporučováním technikou je vyhýbání se uzavřeným otázkám a formulováním otázek otevřené natolik, aby umožnila respondentovi vyjádřit svoje názory a přesvědčení. Například když žák odpoví: „Škola mě vůbec nebaví“, je pravděpodobné, že některé předměty, spouštěči nebo činnosti ho ve škole baví. Zcela nannisté je však zjistit, co znamená, že je škola vůbec nebaví. „Jak by popsal, co ho na škole nebaví? Jak by jej škola mohla více bavit? Hovoří zde o škole jako o celku, nebo o konkrétních předmětech? Vydávají mimoškolní aktivity se společníky poel termín škola?“

Je nutné pokládat takové otázky, abychom mohli uvěřit prokreslenější obráz. Charmazová (2006) na základě svých zkušeností uvádí, že existuje další rovina jemných rozdílů a tu lze nejlépe zachytit během posledních nahrávek rozhovoru. Výzkumník se tak může při posledních nahrávkách soustředit na styl mluvy dotazovaného člověka. Dominovně se však, že usilovat o jemnost a nuance musí badatel přímo v příběhu rozhovoru.

Bohatost

Bohatost znamená, že rozhovor obsahuje mnoho různých myšlenek a témat, vlastně takových, které badatel neočekával při začátku výzkumu. Bohatost znamená výzkumníkoví rozluštití komplexnosti světa studovaných lidí.

Například když učitel druhého stupně základní školy vypráví o tom, jaké problémy mají učitelé v šesté třídě se žáky a tyto nesnáze se přenesají do vztahu učitelů na prvním a druhém stupni. Posleze na další dotaz začne učitel popisovat nedávný konflikt mezi jedním učitelem druhého stupně a dvěma učiteli prvního stupně kvůli úpravě nástěnek, dozvíte se mnohem více, než jste očekávali. Získáte bohatý a detailní popis problematických vztahů mezi učitelé, ale dozvíte se několik nových věcí: jak vzniká konflikt mezi učiteli, jak se takový konflikt řeší, jakým způsobem drobný konflikt může nastartovat řešení dlouhotrvajícího, všeobecně známého problému.

Výzkumník se musí sám rozhodnout, s ohledem na výzkumnou otázku, kterým tématům se bude věnovat a kterým nikoli. Všechny uvedené požadavky na charakter odpovědí v rozhovoru by měl badatel zvažovat již při vlastní přípravě na rozhovor.

5.2.6 Obtíže při vedení rozhovoru

Začínající výzkumníci mají z metody rozhovoru několik obav, které se nyní pokusíme popsat a ukládat, jak je možné je překonat. Obava některých začínajících badatelů na poli kvalitativního výzkumu by se dala charakterizovat jako strach z toho, že „*nic nezjistím*“. Vedlejší představou, že mají na výzkum omezený čas, snaží se zaměřovat na otázky typu *Kolik...? Do jaké míry...?* Jako by se obávali, že nebudou moci svoje závěry doložit, protože nic nezjistí. Tato tendence se projevuje již při plánování výzkumu, ale zřetelně je čitelná při přípravě otázek hloubkového rozhovoru.

Příklad z výzkumu 5.2.12

Následující otázky pocházejí z výzkumu informačních a komunikačních technologií, jako prostředku v jazykové přípravě vysokoškolských studentů. Cílem výzkumu bylo zapsat, jaké postoje zaujímají studenti k využívání ICT, a zároveň jak ICT reálně využívají při studiu cizích jazyků. Obava, že výzkumník nic nezjistí, je veda k tomu, že se soustředil vyhradně na druhý cíl výzkumu, což lze vidět na otázkách kladených studentům:

„Do jaké míry využíváte nové poznatky ze školení v práci?“

„Jaký máte vztah ke studiu anglického jazyka?“

„Kolik hodin denně studujete?“

„Jaký máte vztah k informačním a komunikačním technologiím?“

„Kolik hodin denně používáte počítač ve výuce?“

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Další obava pramení z toho, že badatel „*nezjistí všechno*“, co by si představoval. Do značné míry je to způsobeno tím, že začínající badatel není schopen odhadnout, jak dlouho bude rozhovor trvat a nakolik se mu podaří odpovědět na hlavní výzkumnou otázku. Někteří výzkumníci se proto rozhodnou zeptat na úplně všechny otázky, a pokládají dotazovaným dokonce několik otázek najednou. To vede k tomu, že účastník rozhovoru odpoví pouze na jednu otázku, nebo jako v následující ukázce na všechny, a to velmi obecně. S podobnými daty („*moje zkušenost je více než pozitivní*“) se takřka nedá při analýze a interpretaci pracovat.

Příklad z výzkumu 5.2.13

Cílem výzkumného projektu bylo zkoumat spolupráci muzea a školy tak, jak ji vnímají muzejní pracovníci. Základní výzkumná otázka zněla: Jak nahližejí zaměstnanci muzea pracující s veřejností na spolupráci muzea a školy?

Tazatel: „Jak si myslíte, že vzájemné vztahy muzeum–škola vnímají školy? Jak si myslíte, že vás (jako muzeum a muzejní pracovníky) vnímají a hodnotí? Máte nějakou konkrétní zpětnou vazbu od škol?“

Respondent: „Jak už jsem několikrát nastínil, předpokládám, že školy považují muzejní pracoviště za příjemný prostředek pro ztuhlé i vzdělávání. Moje osobní zkušenosti se zpětnou vazbou jsou více než pozitivní. Radu vzdělávacích zařízení bych nazval přímo stálými zákazníky. S některými pedagogy se setkávám téměř pravidelně... a to pracuji v tomto oboru pouze šest měsíců.“

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Jeden z důležitých bodů kladení otázek účastníkům výzkumu je jejich srozumitelnost pro dotazovaného. Účastníkovi nemá smysl klást otázky plně odborných termínů, kterým buď nerozumí, nebo jim přikládá jiný význam (jedinec odpoví a badatel s odpovědí dále pracuje, ale uděluje odpověď jiný význam než účastník).

Data je třeba co nejdříve po pobytu v terénu důkladně a pečlivě zpracovat. Pokud si badatel naplánuje čas nejen na vstup do terénu, ale i na to, aby před další vstupem do terénu provedl analýzu všech dat (terénních poznámek, zápisů z pozorování, přepisů rozhovorů), bude na dobré cestě nasytit svoji teorii. Jedna z podstatných charakteristik kvalitativního přístupu je neustálé opakování sběru dat a jejich interpretace, nahrazení rozhovoru a jejich analýzování a vytváření teorie. Někdy však na to výzkumníci zapomínají nebo vůbec časově úsně provedou analýzu a interpretaci dat po ukončení pobytu v terénu.

Také je možné si vytvořit možnosti vrátit se během psaní výzkumné zprávy do terénu. Nemí to však vždy možné, neboť zkoumané podmínky se mohou radikálně změnit.

Jak už bylo naznačeno, velká část procesu sběru dat prostřednictvím hloubkového rozhovoru probíhá při přípravě ještě před příchodem do terénu, kdy si výzkumník připravuje otázky. Bylo by však chybou si myslet, že si připravuje pouze otázky. Stejně tak je důležité dopředu promyslet potenciální odpovědi na tyto otázky účastníkem rozhovoru. Badatel by si měl zkusit přehrát rozhovor nanečisto a představit si, co by mu na danou otázku dotazovaný jedinec odpověděl. Díky této přípravě je výzkumník schopen eliminovat triviální otázky, ale hlavně se připravit na to, že může

položít doplňující otázku k odpovědi dotazovaného. Kdyby si v následujícím příkladě badatel představil dopředu odpověď účastníka rozhovoru, určitě by s ní potom dokázal lépe pracovat v rozhovoru (protože souvisí s hlavní výzkumnou otázkou).

Příklad z výzkumu 5.2.14

Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem ovlivnila osobní účast učitele na kurzu zážitkové pedagogiky jako osobnosti a jako pedagoga?

Tazatel: „Co to pro tebe znamenalo, ten kurz? V průběhu toho kurzu a nebo hlavně teda potom když jsi odtud odjížděl a ještě později?“

Učitel Jindra: „No tak ty obavy, který jsem měl, no tak ty se vlastně projevily do toho myšho vnímání toho kurzu ze začátku, takže jsem všechno dělal s předsudkem toho, že teď to teda přijde, teď po mně budou chtít, abych tam strach a postupně jako by se tam to odbouralo tím, že tam prostě vznikl ten kolektiv účastníků, ty hry byly samozřejmě některý zaměřeny úplně na něco jiného než na fyziko, takže byly velice zajímavý a ty fyzický, vlastně když proběhly ty největší, z kterých byla ta největší obava, že jsem třeba vždycky nerad běhal, tak potom přišla velká úleva, protože jsem zjistil, že jsem to fakt zvládl, že jsem se překonal, že... a pak jsem si teprve začal uvědomovat, jak je ten kurz úžasný, ale to už byl v podstatě konec kurzu, když se to tak vezme.“
T: „Takže to jsi odjížděl s veskrze pozitivními pocity, nebo...“
Jindra: „Úplně pozitivními, já jsem byl úplně změněný, úplně jsem se začal dívat jinak na věd vokoło sebe, zjistil jsem, že mě lidé poslouchají...“

Komentář k příkladu: Tazatel se nezastavil u klíčové informace pro výzkum (překonání se), ale pokračoval v chronologické linii otázek (před kurzem, během kurzu, po kurzu). K důležitým problémům z první odpovědi se tak už nevrátil.

Zdroj: studentská práce z e-learningového kurzu

Je dobré brát v potaz to, že příprava rozhovoru je pouze jakýmsi návodem, a nikoli závazným dokumentem. Příprava se proměňuje s probíhajícím výzkumem. Otázky se stávají více specifickými, některá témata už byla plně pokryta informacemi, výzkumník se v rozhovorech vrací k některým minulým tématům, aby je vyjasnil. Souběžně s tím se rozvíjí vztah badatele a účastníka, což se projevuje v mnoha oblastech (o efektu výzkumníka více Čermák, Štěpánková, 1998). Nejvíce je to však vidět v tom, že se začíná objevovat model spolupráce při rozhovoru, otázky uhybají od přípravného schématu a účastníková role se mění na vyjasňování významu. Dobrý výzkumník by si měl všichni změny ve vztahu k účastníkům zaznamenávat pro pozdější možnou analýzu.

5.2.7 Žáci jako účastníci výzkumu

V pedagogických vědách jsou účastníky výzkumu často žáci prvňáko či druhého stupně základní školy. Zkoumají žáky pomocí hloubkového rozhovoru, nesmírně obtížné nejen pro začínající výzkumníky. Připravit otázky pro rozhovor se žáký představuje velkou časovou zátěž a navíc je dobré rozhovor jedním žákem zopakovat. Je to však metoda, která se dá použít již u dětí prvňáckého stupně (Ederová, Fingeršonová, 2001). Jelikož však děti a adolescenti mnoho otázek neterminují a nepřemýšlejí o nich, nejsou schopni také tolik zkušeností, které by dokázali popsat jinému člověku a není také vhodná stejná forma rozhovoru jako u dospělých – dva lidé sedí v křeslech naproti sobě a uprostřed leží diktafon. Žáci si mnohem více než dospělí citlivě uvědomují mocenskou vztahy, učitel-žák, dospělý-dítě. Z těchto důvodů je snazší provádět rozhovor s žáky ve skupině, kdy napomáhá mocenská převaha. Žáci se díky tomu cítí více uvolněni, neboť jim takové uspořádání může připomínat přirozené prostředí dětských her.

Takzvané rozpovídání jednoho žáka je velmi obtížné a proto se doporučuje použít například **projektivní techniku** kresby a dotazování se žáka na interpretaci obrazu.⁵⁴ Obraz totiž navíc dokáže sytí vyprávění. Další technikou je **myšlení nahlas** (*think alouds*), která se využívá pro zachycení kognitivních procesů odehrávajících se během řešení matematických či jazykových úloh. Studentovi je zadán úkol s tím, že výzkumníkka zaznamená vše, co se odehrává v hlavě studenta při řešení úlohy.⁵⁵

Výzkumníkovi se nabízí celá plejáda aktivit, na které jsou žáci navykli. I sou pro ně přirozené, čímž klesá silné vnímání nepřítomnosti hloubkového rozhovoru. Rozhovor se také nemusí vždy odehrávat ve školní třídě (kabinet učitele je však zcela nevhodný prostor), ale na školním hřišti, během přípravy divadelního představení, při úklidu školy či při výrobě školního časopisu. V následující ukázce je vidět, jak použití klasického schématu hloubkového rozhovoru i v prostředí střední školy vede k tomu, že žák odpovídá příliš stručně.

⁵⁴ Když celým výzkumem není primárně interpretovat obrázky nakreslené žáky. Může to však sloužit jako záštitná technika pro navození přirozené atmosféry.

⁵⁵ Tato technika se také nazývá analýza verbálního protokolu. Branchová (2000) ve své studii popisuje výhody a problematické stránky metody na výzkumu vyhledávání informací z CD-ROM encyklopedie u středněškolských studentů.

Příklad z výzkumu 5.2.15

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak studenti třetího ročníku gymnázia vnímají hodnocení svého písemného projevu učitelem či učitelkou a jak vnímají kritéria učitele, která používá při hodnocení písemného projevu.

Tazatel: „Povíte mi pani profesorko alebo niekomu inému?“

Respondent: „Jej nie, ešte by sa mohla naštvať. Občas to poviem niekomu v triede alebo mamine, keď sa pýta, že z čoho je tá dvojka?“

T: „Prečo by sa mohla naštvať?“

R: „Ona, nerada opravuje slohy.“

T: „Čo jej povieš? Myslíš, tvoju maminu?“

R: „Ja jej väčšinou poviem, že je to zo slohu.“

T: „Pýta sa ňu, prečo si dostala dvojku, a nie jednotku?“

R: „Nie.“

T: „Keby sa ňu opýtala, vedela by si jej na to odpovedať?“

R: „Ja neviem. Asi by som jej povedala, že som mala len o jednu chybu viac ako Katka ..., ale to by asi nebolo dobre lebo potom by som si vypočula prednášku, že ju Katka nezaujímá, ale ja.“

Zdroj: študentská práca z e-learningového kurzu

Záci jsou v posledních letech také stavěni do role výzkumníků. Objevují se výzkumy, kdy dostanou do ruky fotoaparát a jejich úkolem je vytvořit seriál fotografií na téma *Můj život ve škole*.

5.2.8 Kdy je vhodné použít hloubkový rozhovor?

Výběr metody by měl záviset na výběru výzkumního tématu a hlavní výzkumné otázce. To je klasická poněka, která říká následující: Nejdříve si odpovíte na otázku *Proč?* a *Co?* a teprve poté na otázku *Jak? Jakým způsobem to lze zkoumat?*

Podíváme se však nyní na obecnější témata, která je nevhodné posuzovat pomocí hloubkového rozhovoru. První nevhodnou oblastí je studium lidského jednání. Nejistíme více o lidském jednání v určité situaci než tak, že budeme tuto situaci pozorovat. Například je vhodné provést pozorování výuky učitele na základní škole a poté s ním provést rozhovor, jak on interpretuje svoje jednání ve třídě, ale pozorování je základní metodou. Druhým tématem je skupinové vědění. Když například chceme zjistit, jak se ukrajíšší žáci cítí jako skupina, jak vnímají svoje postavení v sociálním systému České republiky, proč situaci prožívají podobným způsobem, bude vhodnější použít metodu ohniskových skupin.

Každý výzkumník by si měl položit otázku, jestli opravdově potřebuje použití metody rozhovoru, nebo by mu stačoval krátký dotazník. Například když děláme rozhovor v délce 15 minut, není důvod si myslet, že totiž bychom nezjistili pomocí strukturovaného dotazníku, který bychom navíc byli schopni rozdat více jedincům v jednom čase.

Použití rozhovoru v kvalitativním výzkumu má dvě obtíže. Zprv se někteří badatelé domnívají, že rozhovor může nahradit pozorování v terénu. Výzkumy postavené jen na několika rozhovorech neposkydnají hloubku, ale jejich závěry se mohou stát málo důvěryhodnými (viz Příklad z výzkumu 2.1).

Zadruhé by výzkumník neměl pracovat jako novinář, který zpovídá celebritu s cílem dozvědět se detaily o jejím osobním životě. To je poměrně častá představa nejen začínajících badatelů, že zrotožňují práci kvalitativního výzkumníka s prací reportéra – cílem je získat informace a ty pak vepsat do výzkumné zprávy. Přitom se zapomíná, jak zásadní roli v kvalitativním výzkumu hraje analýza a interpretace dat provedená výzkumníkem. Rada začínajícím badatelům by tedy mohla znít: Nepoužívejte zdůvodnění vyřčené účastníkem rozhovoru, běžte a podívejte se, jak to, co popisuje v rozhovoru, dělá. Pokud bychom se dívali jenom na to, co lidé říkají, opakovali bychom obecně sdílenou zkušenost, ale nepřinesli bychom nic nového. Mnohdy právě jenom pozorování ukazuje, jak lidé jednají, a my jsme pak schopni zdůvodnit jejich činy. Nikdy není možné se dívat na situaci jinak, pokud neznáme, kde situace vznikly, jak proběhly. Teprve poté můžeme odpovédět, proč vznikly.

Proto se doporučuje kombinace rozhovoru s pozorováním a dalšími metodami kvalitativního výzkumu, a to nikoli jako procedura k vyvrácení, či potvrzení výpovědi respondenta, ale k opravdovému poznatku získáním dalších informací z jiných perspektiv (viz podkap. 5.5).

5.2.9 Záznam a přepis dat

Rozhovor zpravidla začíná zapnutím diktafonu, bez něhož je dnes spolehlivý výzkum takřka nemyšlitelný. Proč má badatel rozhovor nahrávat? Možná jsou někteří lidé schopni zapamatovat si krátké útržky a obrysy toho, co lidé během rozhovoru řekli. Ale není možné si zapamatovat nejaszkové projevy v řeči, jako jsou přečtenutí, zkomolení, vymečání, dlouhé mlčení před odpovědí. Přestože je kvalitativní přístup často označován jako méně vědecký, spíše literární diskurz, ještě to neznamená, že nepotřebujeme přesné postupy a přesná data. Do značné míry tedy záleží, jak jsou data přepsána (Silverman,

1998). A pokud nebudou přesná, nebudou mít možnost být vědecká, říkáji někteří autoři.

Na začátku rozhovoru by se měl vědec znovu zeptat na souhlas účastníka s nahráváním, ujistěním o anonymitě a důvěrnosti a vysvětlit projekci výzkumu. Vedou se také diskuse o tom, jak záznamové zařízení ovlivňuje podobu rozhovoru. Záznamník může vést k větší nervozitě badatele, může vést jedince k větší drammatizaci vyprávění, neboť se domnívá, že jeho sledování musí být zajímavé. Někdy také dochází ke kuriozním situacím, kdy respondenti říkají, že něco řekne „až si ten přístroj vypnete“. Diktarfon u ně kterých respondentů potom vyvolává dojem „účastníka televizního diskusního pořadu v přímém přenosu“, že respondent je snímán a nemá možnost svoje tvrzení opravit, a proto musí být velice přesný a pečlivý v odpovídání. Navíc respondenti neví, kdo ho může zrovna slyšet. Celkově to vede k tomu, že respondenti odpovídá ve formě zdvořilých slov a frází.

Příklad z výzkumu 5.2.16

Tato ukázka pochází z výzkumu zkušených učitelů na druhém stupni základní školy. Z důvodu posílení profesního vývoje učitelky Sárny byl proveden rozhovor s kolegou učitelky, se zástupcem ředitele a se začínajícím učitelem, kterému učitelka Sára dělala mentora.

Zařazení: „Jak učitelku Sárnu vnímají žáci?“

Zástupce ředitele: „Jako fundovanou autoritu, především. To znamená, po odborné stránce. Jako rovného rozhodčího a jako člověka, který jim dá vše pro učební kompetence, jako člověka, který jim v tomhle tom může přinést nově... To je asi dominantní. Když pomínu takové ty osobnostní věci, které provází každého z nás, temperament, komunikace, tak to je věc, o které by se dalo také mluvit, protože ona má velmi kultivované vyjadřování, to souvisí s oborem. I jiní češtináři, známe i jiné. V tomhle ona ten obor uchopila i tak, že její obor, který ona učí a přednáší, je s ním natolik ztotožněna, že je jeho propagátorem. A tohle si myslím, že ty děvčata taky vnímají... Její styl i písemného projevu je osobitý a kultivovaný. Dokáže být velmi věcná... Z těch vypovědí, z těch rozhovorů, které spolu vedeme celá ta řeta, tak je pro ni ten kontakt s dětmi a ta čistá, vyextrahovaná učební situace, je pro ni cennější než případná možnost rozhodovat o nějakých koncepcích. Přitom je schopna koncepčního ovlivňování věcí, stavu věcí. A taky do nich separátně zasahuje. Dokáže to vidět v souvislostech, ty strategické postupy školy učitelů, oborových skupin.“

Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Přepis rozhovoru

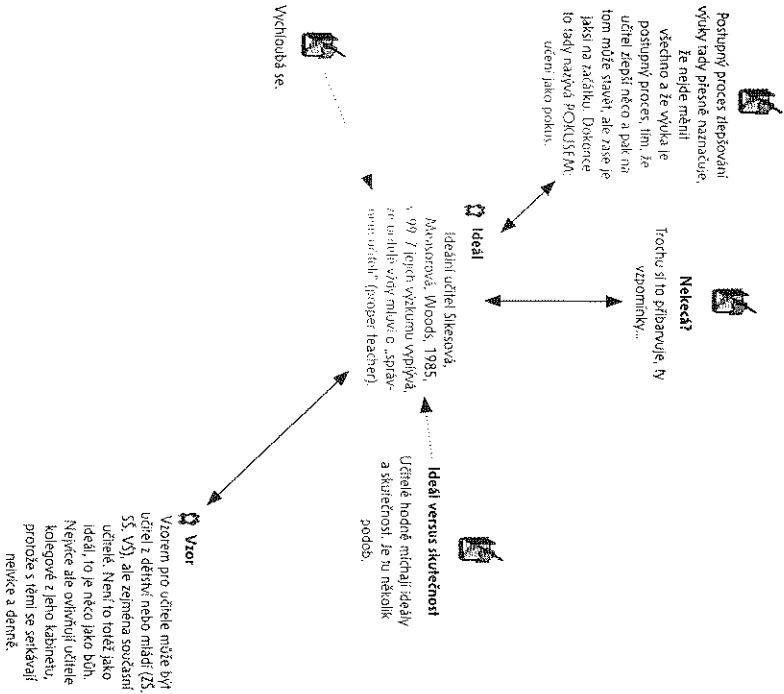
Záznam rozhovoru, který výzkumník provedl, je v této fázi hovor, ale ještě živý a rozhovor přepsat, protože konečnými zdroji dat pro analýzu a interpretaci jsou přepisy. Pro začínajícího badatele skrývá přepis rozhovoru nejdůležitější překvapení: *Tohle jsem nemohl říkat já! Kdo to pokládá tak otěsně ořízky plnou parazitních slov?*

Přepis je činnost velmi snadná, o to více časově náročná. S přibývajícím zkušenostmi badatele klesá doba na přípravu rozhovoru, ale následný přepis je vždy stejně (úměrně) dlouhý. Zpravídla deset minut rozhovoru přepisuje hovoratel 50–60 minut. Otázka, kterou řeší všichni výzkumníci, je *Co všechno se musí přepsat?* Přestože mnozí uvádějí, že není nutné přepsat úplně vše (Atkinson, 1998; Strauss, Corbinová, 1999), doporučujeme přepsat veškeré provedené rozhovory.

Při analýze a interpretaci dat je nebezpečně důležité se k údajům opětovně vracet a znovu je pročitat a následně kódovat. Pokud jsou však některá data uchována v audio podobě, jejich neustálé poslouchání (spojené s analýzou a interpretací) by zabralo daleko více času, než komentární přepis všech rozhovorů provedených na začátku analytické části výzkumného procesu.

Druhým dobrým důvodem, proč přepsat celé rozhovory, alespoň podle našich zkušeností, je vizualizace dat. Při jejich analýze je možné je zvyrazňovat, kódovat, komentovat analytickými či jinými poznámkami, hledat, psát si některé mluví neproríčečí, kde se jednotlivé úryvky doplňují, ale zejména vytvářet síť vztahů na všech analytických úrovních. Pro ukázkou uvádíme příklad, který by určitě neveznil, pokud by rozhovor nebyl přepsán.

Príklad z výzkumu 5.2.17



Zdroj: Švaříček, nepublikováno

Třetím důvodem pro přepis hloubkového rozhovoru je rozvíjení schopnosti vést rozhovor (Johnson, 2001). Ačkoli je hlavním cílem rozhovoru zaznamenat promluvu dotazovaného jedince a jeho perspektivu, výzkumník se může poučit ze svých chyb při čtení přepisu rozhovoru.

Dobrá zpráva je, že existuje několik pomůcek usnadňujících přepis textu / digitální podoby audiosouboru do textového souboru.⁵⁶ Jedná se o hardwarové⁵⁷ i softwarové pomůcky.⁵⁸

Přepis může dále usnadnit software dotávaný spojeně s digitálním zařízení nebo například do českého jazyka lokalizovaný program Transcriber, který je volně ke stažení. Umožňuje rozkřít dlouhý rozhovor do lixovohého množství segmentů (podle změny mluvícího) a s pomocí klávesových zkratk se k těmto segmentům vrátet pro opřívový poslech. Rozhovor při přepisu lze, vidíte zvukovou stopu, kterou si děláte na jednotlivé úseky a zároveň přepisujete slyšené. Výsledný přepis rozhovoru exportuje do formátu HTML.⁵⁹

Při přepisu dat se používá technika zvaná anonymizace dat, která slouží k ochraně jmen účastníků a organizací, během přepisu dat reálná jména nahrazují pseudonymy. Zde můžeme nalézt zajímavou rozmanitost, neboť někteří postupují podle svého osobního šifrovacího klíče (křesťan jméno i příjmení začíná o jedno písmeno dříve v abecedě než skutečné jméno),⁶⁰ jiní používají jména stromů (např. Jordan, 1999), křesťan jména (Muchmore, 2001), nebo příjmení (Cavora, 2001b).

Důležité je během přepisu rozhovoru zaznamenat co nejvíce nevertálních součástí promluvy. Těmi jsou nejčastěji dlouhé pomlky, smích účastníka či zřihazení vypovědi zvýšením hlasu. Pro začínající badatele se jako užitečné určité budou jevit konvenční značky pro přepis rozhovoru (Silverman, 2005, s. 310). Zádny „správný přepis“ neexistuje, důležité je, aby výzkumník rozumně přepisu, i když jej sám neprovádí. Zkušeni badatelé zejména z dvoudůrasové tísně přepisy rozhovorů upravují, ale doporučujeme, aby si začínající výzkumníci přepisy prováděli sami. Je to součást školení kvalitativního výzkumníka.

Závěrem

V sídlní lidé mají nějakou představu o tom, co je rozhovor. Vždyť současná epocha bývá označována za věk rozhovorů (Gubrium, Holstein, 2001), vzhle-

⁵⁶ Než se však pustíte do přepisu či jiné úpravy audio souboru, utělte si jeho záložní kopii. Změna nožní pedály, které lze připojit přes USB k počítači. Mají tři pedály: převjení dozadu, převjení dopředu a přehrávání.
⁵⁷ Program f4 (freeware), HyperTranscribe, Express Scribe, Transana či IngScribe.
⁵⁸ Více o programu v návodném textu plných užitečných tipů Bitricha a Konopáčka (2001).
⁵⁹ Doktor Bener v románu *Když Nietzsche plakal* (Valom, 2000).

dem k tomu, jak zásadní roli v lidském chápání identity, subjektivity a prožití zkušenosti rozhovor hraje. Navíc rozhovor z očí do očí je považován za prostředek k získání hlubokého vhledu do subjektivního světa daného jedince. Mnoho rozlišených podob rozhovorů je ovlivněno různými teoretickými koncepcemi. Například symbolický interakcionismus klade důraz na autenticitu jako hlavní příhasky rozhovoru, feminismus zase zdůrazňuje odmaskování síly, moci a autority v otázkách genderu.

Hlubkový rozhovor je mnohými nahližou jako metoda, jinými jako umění (Rubin, Rubinová, 2005). Jistě však je, že je to metoda velice náročná. Proto je jednou z fyzí procesů rozhovoru reflexe provedeního hloubkového rozhovoru. I když je to fáze často opomíjená, a to i v učebnicích kvalitativního přístupu, je to zřejmě nejlepší způsob, jak zlepšit dovednost vést rozhovor. Nemůžeme jen otázka lepšího diktafonu, delší přípravy na rozhovor, ale reflexe průběhu rozhovoru (od přípravy rozhovoru po prezentaci výsledků).

Jedna ze silných stránek kvalitativního výzkumu spočívá v kombinaci sběru dat a následné analýzy. Badatel tak může jít zpět do terénu a zjistit, co ještě nezjistil. Platí to však pouze tehdy, pokud badatel při rozhovoru a pozorování nehlédá takové odpovědi, které by podpořily jeho vznikající hypotézy.

5.3 Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor

Martin Sedláček

Hlubkový rozhovor dnes patří k nejvyužívanějším metodám v kvalitativně orientovaných setřeních. Jak jsme ukázali v předchozí části, pečlivě připravený a následně kvalitně provedený kvalitativní rozhovor je při poznávání řady fenoménů neanalyzovatelným nástrojem. Až doposud jsme výhradně pojednávali o rozhovorech, které se týkaly jedné dotazované osoby. Při zkoumání některých sociálních jevů se ukázalo prospěšné zjišťování názorů či postojů u více respondentů zároveň. Postupně se proto v metodologii kvalitativního přístupu začaly rozvíjet techniky skupinového rozhovoru a ohniskové skupiny. Podstatou obou z nich je právě větší počet zároveň dotazovaných účastníků.

Striktně rozlišit skupinový rozhovor od ohniskové skupiny není snadné. Jednotliví autoři se více či méně rozcházejí. V naší práci budeme v souladu s Miovským (2006) pod **skupinovým rozhovorem** vnímat metodu, při

ní se provádí strukturované interview s více než třemi osobami najednou, přičemž se nepracuje se skupinovou interakcí a dodržuje se znaný model otázka–odpověď. Z tohoto důvodu platí pro skupinový rozhovor mnoho pravidel popsaných v rámci kapitoly o hloubkovém rozhovoru. V této kapitole se proto podrobněji zaměříme na metodu ohniskových skupin, která převažuje vykazuje oproti klasickému rozhovoru více specifík. Cílem kapitoly není zevrubně představení techniky ohniskové skupiny, ale zdůraznění, v čem se při realizaci liší od hloubkového rozhovoru.

Ohnisková skupina (*focus group*) tedy představuje výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma (Morgan, 1997). Historik ohniskových skupin spadá do padesátých let 20. století, kdy začala být tato metoda využívána zejména v marketingových průzkumech. Již v těchto poválečných letech se ukázal přínos metody. Ohniskové skupiny jsou totiž efektivní při zkoumání témat, u kterých je z nějakého důvodu podstatný skupinový fenomén (Patton, 2002). Skupinový fenomén v tomto kontextu představuje myšlenky, bariéry i další determinanty vyplývající z příslušnosti k určité skupině (zájmové, profesní, vrstevnické apod.), které zároveň ovlivňují chování jednotlivců. V pedagogickém výzkumu můžeme ohniskovou skupinu využít při zkoumání témat, kde tyto skupinové faktory hrají klíčovou roli. Může tak jít například o otázky typu: Jak vrstevnická skupina ovlivňuje žáka při výběru mimoškolních aktivit? Jak školní třída se svými charakteristikami přispívá na učitele při výběru didaktických postupů? apod. Miovský (2006) navrhl, že výhodnou strategií výzkumu je propojení ohniskové skupiny s hloubkovým individuálním rozhovorem, což badatelé umožňují porovnat skupinové hodnoty a scénáře s hodnotami a scénáři individuálními.

Podstatou ohniskové skupiny je téma, ohnisko, které se odvíjí od výzkumného problému a badatelských otázek. Téma diskuse je proto vždy voleno výzkumníkem, který ho také následně představuje skupině. Platí zde stejná zásada jako u rozhovorů, a sice že téma je jasné a plně srozumitelné pro všechny účastníky. Ohnisko diskuse bývá obvykle definováno volněji, aby skupinová debata mohla rozvíjet ve více směrech.

Vedle ohniska představuje druhý pilíř metody sama skupina. Krueger (1994) upozorňuje, že skupina, aby poskytla veškeré možné výhody, nesmí být ani příliš rozsáhlá, ani malá. Za ideální počet považuje Patton (2002) rozmezí mezi šesti a osmi členy v závislosti na specifických výzkumu. Výjimkou však nejsou ani početnější skupiny, které mohou v některých setřeních dosáhnout i počtu šestnácti. Skupina může vzniknout přirozeně, tak jak se s ní badatel ve svém každodenním životě setkává. Přikládání může být šetření zaměřené

na hodnocení vzdělávacího kurzu, kde ohniskovou skupinu budou tvořit jeho frekventanti. Opakem jsou výzkumy, kde jsou členové skupiny záměrně vybráni podle předem definovaných kritérií opět s ohledem na výzkumné otázky. Ve snaze zintenzivnit skupinovou diskusi jsou tak například do skupiny zařazováni osobnosti, u nichž se předpokládá, že mají na téma odlišné názory. Každý z těchto přístupů má své výhody i nevýhody a záleží vždy na konkrétních okolnostech, jaký přístup vybrat pro určitý výzkum. Využití ohniskové skupiny, která byla záměrně složena ze zástupců, u nichž badatelé předpokládají výrazně odlišné pohledy, ilustruje následující příklad.

Příklad z výzkumu 5.3.1

Ohniskovou skupinu jako jednu z metod použili ve svém výzkumu k tématu demokracie v české škole autoři Pol, Rabušicová a Novotný (2007). Zvolili přitom záměrně vybranou skupinu, což se vzhledem k povaze problému zdálo vhodným řešením. Svůj postup autoři odůvodňují následovně: „Pro odpověď na otázku po potřebách dospělých aktérů života školy ve vztahu k demokracii a jejich naplňování je třeba nechat zazní autentické hlasy aktérů. Data pro následující analýzu jsme získali na pracovním semináři uspořádaném v prosinci 2005. Stavba vzorku byla dána formou teoreticky motivovaného vyvážení výběru s cílem zabránit jednostrannosti vzorku. Semináře se proto zúčastnila skupina učitelů a skupina ředitelů základních škol. Tématem řízené diskuse byla obecná demokracie ve škole. Ve scénáři semináře byly zdůrazněny ty aspekty demokracie, které se týkají života školy těchto klíčových aktérů. Zajímaly nás, kromě jiného, způsoby, jakými se na školách vedou diskuse o školní práci, podoby ve škole existujících rozhodovacích procesů o věcech fungování školy (včetně práce s již učiněnými rozhodnutími), vztahy neformální a formální stránky života školy, způsoby řešení rozporů mezi participací (tmoha) a odpovědností (některých), ale také například to, jak škola reflektuje a hodnotí demokratičnost poměrů školního života. Výpovědi účastníků diskuse byly zaznamenávány zvukově. Celá procedura byla postavena jako určitá varianta metody ohniskové skupiny (focus group). Šlo o heterogenní skupinu, jejíž členové se vzájemně částečně znali, bylo však dbáno o to, aby se ve skupině nevyskytli lidé ve vztahu nadřazený–podřazený. Skupina byla větší, než je u ohniskových skupin obvyklé (16). Byla však ve dvou ze tří částí diskuse strukturována do podskupin. Diskuse byla vedena relativně strukturovaně s vysokou mírou angažovanosti dvou moderátorů.“

Zdroj: Pol, Rabušicová, Novotný, 2007

5.3.1 Role výzkumníka při řízení diskuse

Stejně jako hloubkový rozhovor je diskuse v rámci ohniskové skupiny strukturovanou konverzací. Základem úspěchu je proto podle Kruegera (1994) dokonale příprava. Ohnisková skupina musí být naplánována tak, aby se nestala pouze souběžně probíhajícími individuálními rozhovory. Hlavním cílem metody je přece rozpoznání skupinových faktorů. Při plánování ohniskové skupiny je prvním důležitým krokem rozlišení hlavních rolí, které lze z pohledu výzkumníka sehrávat v rámci diskuse. Greenbaum (2000) rozlišuje tyto základní role: moderátor, pomocný moderátor, tichý pozorovatel.

Klíčovou pozicí je **moderátor**. Pro ohniskové diskuse se podle Kruegera (1994) nehodí termín tazatel, ale moderátor, který lépe vystihuje podstatu jeho činnosti. Moderátor ohniskové skupiny je zodpovědný za průběh a řízení diskuse. Jeho úkolem je účastníky podněcovat, podporovat v zapojení do diskuse a pomáhat jim ve vyjádření jejich názorů, postojů a pocitů. Podstatnou úlohou je, pokud účastníky tlačí do svých předem uvažovaných schémat nebo v rámci diskuse hodnotí jejich názory. Do diskuse má být samozřejmě zasahuje, ale pouze aby ji usměrnil v případě vychýlení od problému, nebo aby navodil nové téma.

Další důležitou úlohu představuje **pomocný moderátor**. Ten má za úkol pomáhat hlavněmu moderátorovi, doplňovat jej a v případě potřeby mu také pomoci. Pozice pomocného moderátora je ztížena skutečností, že většina z jeho aktivit se musí dít přirozenou formou, tak aby negativně neovlivňovaly průběh diskuse. Taková role vyžaduje přirozenou spolupráci mezi hlavním moderátorem a jeho pomocníkem. Miovský (2005) proto doporučuje vzájemnou domluvu ještě před zahájením diskuse. Nesoulad mezi oběma aktéry totiž může vyvolat nedůvěřivou atmosféru, která se promítne i ve výsledcích celé diskuse.

Ohniskové skupiny nabízejí výzkumníkovi i další rovinu zkoumání. Tu představuje role **tichého pozorovatele**, který sedí v kruhu mezi účastníky. Do diskuse také v případě potřeby sám zasahuje. Jeho cílem je ale zejména pozorovat a zaznamenávat skupinovou dynamiku, gesta, celkovou atmosféru diskuse i další charakteristiky účastníků. Ohnisková skupina v této rovině umožňuje poměrně dokonale kombinování dvou základních metod – rozhovoru (záznam diskuse) a přímého pozorování (terénní zápis pozorovatele). Kromě přímého skupinové dynamiky představuje snadnost kombinování metod podle Pattona (2002) hlavní výhodu ohniskových skupin.

5.3.2 Příprava ohniskových skupin

Příprava scénáře diskuse je velmi podobná postupům známým z aranžování rozhovorů (viz podkap. 5.2). Specifikem u ohniskové skupiny je výrazně složitější organizační stránka. Prvořadým úkolem je zajištění odpovídajících prostorů. Na stejné místo přichází zarážek několik, pro nás v tu chvíli velmi důležitých osob. Nevyplátí se, pokud je hned na počátku znechutíme pro diskusi nevhodným nebo jenom špatně uspořádaným prostředím. Dobře zázemí pro diskusi je často zmiňováno jako klíč k celkovému úspěchu.

Pro badatele jsou v přípravě fází také důležité otázky spojené s nominováním osobami. Zpravidla nastatí pouze vytvořit příhodné podmínky, ale je nezbytné popořít, aby se diskuse lidé vůbec zúčastnili. Zjištění časových možností nominovaných osob, jejich požadavků, případně tak zvýšit motivaci k účasti patří k samozřejmostem přípravě fáze.

V případě vícečlenného badatelského týmu je kromě bodového scénáře diskuse podstatná také interní domluva a rozdělení rolí. Každý z výzkumníků musí přesně vědět, co se od něho očekává a jaké má úkoly. Moderátor a případně i pomocný moderátor musí mít například kromě zmiňovaného tematického plánu i seznam účastníků, aby se mohl v průběhu diskuse dobře orientovat. Tým si také ujasní svůj systém interní komunikace. Takový systém se vyladí v nenaplánovaných situacích, kdy je potřeba rychle zareagovat a usměrnit diskusi.

5.3.3 Fáze ohniskové skupiny

V předchozí části jsme nastřádli základní povinnosti badatelů ještě před zahájením ohniskové skupiny. V této části postupně představíme základní etapy, které v průběhu diskuse nastávají. Důraz budeme opět klást na odlišnosti oproti klasickým rozhovorům a na povinnosti badatelů.

Zahájení setkání

Prvním krokem, který může otevřít podnětnou diskusi, stejně jako ji může téměř navždy „pohřbít“, je všeobecné představení. Představen je moderátor i jeho pomocník, nominované osoby jsou ujištěny o etických aspektech výzkumu. S tématem diskuse jsou buď již seznámeni (možná součástí pozvánky), nebo je představeno na úvod. V každém případě jsou detailně vloženy důvody setkání, cíle šetření a co se bude dít s daty (jak budou publikována apod.). Všem účastníkům diskuse jsou představena základní

pravidla společného setkání. Obvyklé znění těchto zásad prezentuje například Miovský (2006, s. 183):

- *hovoří vždy pouze jedna osoba;*
- *diskuse se účastní všichni přítomní účastníci;*
- *nikdo nemá dominantní roli;*
- *každý má právo říci svůj názor;*
- *každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, nemá ale právo jej odsuzovat či jinak dehonestovat;*
- *každý má právo odmítnout odpověď;*
- *každý má právo zastavit svoji odpověď, nechce-li pokračovat.*

Dodržování těchto pravidel má plně v kompetenci výzkumný tým. Záleží velmi na zkušenostech a intuici moderátora, jak dokáže nenásilně přimět skupinu k dodržování těchto pro úspěch diskuse nezbytných pravidel.

Motivační fáze

Je to zřídka kdy se stane, že se diskuse sama rozproudí a půjde ve směru, který si badatel předem vytýčil. Proto je podstatné, jak dokáže úvodu využít moderátor (Morgan, 1997). Rozdmychání diskuse zpravidla dosáhneme vhodnými tématy postupně navozenými v úvodní fázi. V realizování ohniskových skupin zběhlí autoři doporučují uvolnit formální atmosféru setkání. Strategie mohou být nelehčující podnětata, která se sice zpravidla nevztahují k hlavnímu ohnisku, ale příměji nominované osoby k aktivní účasti. Pokud se tato úvodní fáze daří, moderátor postupně začíná předkládat zamyšlené otázky a problémy. Původní široký rámec diskuse pak nenásilně zužuje do požadované roviny.

Základní téma – ohnisko

Hlavní jádro diskuse samozřejmě představuje vzájemná a pokud možno živá konverzace nad ústředním tématem nebo tématy. Je zřejmé, že tato fáze nemá ustálenou, striktně danou formu. Moderátor vychází z předem připraveného scénáře a postupně otvírá jednotlivá podtémata a problémy. Scénář je však natolik „měkčkový“, že umožňuje zařazení nových bloků, které vycházejí od účastníků. Důležitým aspektem je udržení přiměřeného tempa. Samozřejmě záleží na povaze daného tématu i na charakteristikách účastníků, obecně však musí moderátor dávat pozor, aby diskuse nezačala být pro většinu osob zcela vysilující. Významným faktorem zde je práce s časem. Diskuse by neměla mít podobu, kdy moderátor tlačěn časem neustále nadhazuje nové problémy, ke kterým už nikdo nemá sílu se vyjádřit. Diskuse by měla mít

plynulý a pokud možno přirozený průběh. Moderátor také v případě potřeby umožňuje krátké „výdechy“ a stále dbá na neformálnost diskuse.

Závěrečná fáze

Poslední etapa slouží k plynnému dokončení jednotlivých započatých prouků diskuse. Moderátor již nepředstavuje ani nové problémy ani nepozorňuje na případné zajímavé konotace právě vyřčených názorů. Podstatou závěrečné fáze je nabídnutí prostoru pro příjímání názorů a postoje účastníků. Obvykle badatelé využívají této fáze i pro určitou zpětnou vazbu svého postupu. Nedlouhou součástí je samozřejmě poskytování za aktivní účast a strávený čas.

Příklad z výzkumu 5.3.2

Ilustrujícím příkladem použití ohniskové skupiny je výzkum Jiřina Němce, ve kterém se zabýval problematikou učitelů v přípravných třídách. Důvody a specifika svého postupu autor přibližuje následovně: „Cílem kvalitativně orientované části našeho výzkumu bylo seznámit se s reflexemi učitelů působících v přípravných třídách prostřednictvím skupinového rozhovoru (focus group). Analýzou výpovědí ohniskových skupin jsme tak hledali odpovědi na výzkumné otázky typu, jaký je život učitelů v přípravných třídách, jak se vypořádávají s problémy při setkání s odlišnými hodnotami rodičů, jiným pojetím mranosti, jazykovými bariérami a mnoha dalšími situacemi. Výzkumný soubor učitelů ze všech tří Jihomoravského kraje (celkem pět) tvořil zaměřenou (ohniskovou) skupinu, která byla základem pro získávání kvalitativních údajů. Zaměřená skupina učitelů byla moderovaná zkušeným badatelem, výpovědi učitelů se nahřávaly. Nahřávky jednotlivých setkání se transkribovaly do textu a posléze analyzovaly podle paradigmatu zakotvené teorie. Hlavním záměrem byla analýza údajů vycházejících z reálné každodenní profesní zkušenosti učitelů přípravných tříd. Účastníci takto koncipovaných ohniskových skupin se vyjadřovali k určitému tématu, které do diskuse předkládal moderátor, ale samotný rozhovor a interakce mezi účastníky otevíraly i témata další, která bezprostředně souvisela s jejich každodenní náročnou prací.

Analýza výpovědí účastníků ohniskové skupiny ukázala, že klíčem pro úspěšně zvládnutí základní školní docházky žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je získání důvěry v sebe sama. Pořebné sebevědomí se konstituje v souvislosti s plněním jednoduchých úkolů, které jsou adekvátní věku a daným schopnostem ... v této souvislosti je nenahraditelný význam pedagogického asistenta a učitele. Společně mohou vytvářet dobré klima ve třídě s využitím kulturní tradice a hodnot obou národů, skrze které se mohou děti nenásilnou formou socializovat a postupně seznamovat se světem majorit, aniž by ztratily vztah ke svému národu a osobní identitě.“

Zdroj: Němec, 2005

5.3.4 Silné a slabé stránky ohniskových skupin

Jako každá jiná metoda sběru dat má ohnisková skupina svoje silnější stránky i svoje limity. Patton (2002, s. 386–387) se pokusil shrnout některé nejčastěji uváděné výhody i limity použití ohniskových skupin. Některé z jich závěry zachycuje následující tabulka:

Tab. 5.3.1 – Výhody i limity použití ohniskových skupin

Výhody	Limity
Možnost dat je z hlediska nákladů výhodný. V několika hodinách můžeme získat informace od osmi nebo více lidí místo od jednoho. Krueger (1997, s. 8) uvádí, že ohniskové skupiny jsou výhodné, protože zjišťují spolehlivá data za rozumných nákladů (časových i finančních).	Interakce mezi účastníky zvyšují kvalitu dat. Účastníci se navzájem konfrontují, podporují, takže jejich názory jsou v určité rovnováze a navíc se sami navzájem kontrolují, čímž zvyšují věrohodnost jednotlivých výpovědí.
Ohniskové skupiny oproti klasickým rozhovorům mohou být lébavější pro respondenty.	Časově náročné a rychle si lze udělat představu o rozsahu sdílených pohledů, stejně jako je rychle vyhodnotitelná rozmanitost jednotlivých názorů. Výzkumník nemusí strávit desítky hodin individuálními rozhovory, aby poznal názorové spektrum k danému problému.
Limity	Možnost otázek je omezen složením skupiny. Čas na odpověď je ohraničený z důvodu prostoru pro další účastníky.
Kvalitativní ohnisková skupina vyžaduje značné nároky na schopnosti moderátora. Tyto nároky přesahují požadavky na tazatele u hloubkového rozhovoru. Moderátor musí cítit rozhovor jednak tak, aby nedominovaly jedna nebo dvě výrazné osobnosti, a jednak tak, aby méně verbálně disponovaní účastníci byli povzbuzováni ke sdílení svých postojů.	V rámci ohniskových skupin může nastat situace, že participanté, kteří si uvědomují, že jejich náhled je méně silně, nechtějí riskovat negativní reakce, a proto raději mlčí.
Ohnisková skupina nejlépe funguje ve skupině, kde účastníci, aktívoji pocházejí z podobného prostředí, a navzájem neznají. Dynamika skupiny je docela výrazně odlišná ve skupinách, kde jsou vzájemně sociální vztahy již etablované.	Veliká kontroverze a osobní témata nemají v ohniskových skupinách příliš nadějí na úspěch (Kaplowitz, 2000).
Ohnisková skupina je užitečná pro identifikaci významných a majoritních témat a výřů. Nehodí se pro mikroanalýzu jemných nuancí složitějších problémů (Krueger, 1997).	Ve srovnání s ostatními kvalitativními technikami mají ohniskové skupiny typicky nevýhodu v tom, že se zpravidla odcházejí mimo přirozené prostředí, kde dochází ke skutečným interakcím, nebo kde se akounané jevy vyskytují (Madanz, 2000).

Závěrem

V této kapitole jsme se pokusili stručně přiblížit jednu z méně používaných metod sběru dat v kvalitativně zaměřených badáních – ohniskové skupiny. Ohnisková skupina vychází ze zásad uplatňovaných v hloubkovém rozhovoru. Za její hlavní přínos se považuje možnost rozkrývat problémy, a kterých mohou být důležitou roli vlivy a stimuly vyplývající ze členství v určité skupině. Ne nepodstatnou výhodu ohniskových skupin je také možnost využití interakce vznikající v průběhu setkání, což podle řady autorů je oceňováno nejen respondenty, ale zvyšuje to i kvalitu získávaných dat. Jako každá jiná výzkumná metoda má i ohnisková skupina své limity a o jejím použití tak rozhoduje povaha řešeného problému a badatelské otázky.

5.4 Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat

Marcela Miková, Tomáš Janík

V každém výzkumu, ať chceme, nebo nechceme, dochází k redukci komplexnosti zkoumané reality. Míra této redukce je dána našim rozhodováním (se) o tom, čeho se bude výzkum týkat, jaké výzkumné otázky si položíme s jakým zkoumaným souborem budeme pracovat, jak budeme sbírat a analyzovat data, jak budeme výsledky výzkumu prezentovat členům apod. Redukce komplexity je zajištěn také sběr dat – kvalitativní data zachycují jiný aspekt zkoumané reality než data kvantitativní: verbální data (z dotazníků či interview) postihují jiný aspekt než data vizuální (z pozorování). V snaze redukovat komplexnost zkoumané reality co nejméně se uplatňuje videozáznam, který zachycuje video data, tj. audiovizuální data zakotvená v situacích kontextech.

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s možnostmi využití videa v pedagogickém výzkumu. Popíšeme způsob pořizování videozáznamu a ilustrujeme ho na konkrétních příkladech z realizovaného výzkumu nazvaného *CPV videostudie* (Janík, Miková, 2006)⁶¹. V návaznosti na to se zmíníme i jiné o některých přednostech a problémech, které jsou s realizací takového výzkumu spojeny.

5.4.1 Pozorování objektivem videokamery

Jaké výzkumné metody mají svůj vývoj, a tedy i svou historii. Historie metody pozorování dokumentuje cestu jejího postupného zdokonalování, na jehož počátku bylo pozorování laické (nevědecké), které se později začalo systematizovat a utvářet do své současné podoby. Například pozorování výuky v experimentálních školách se uplatňovalo již v osvícenské pedagogice 18. století a sloužilo jako východisko pro vytváření didaktických teorií zakotvených v reálné výuce. Později se metoda pozorování začala systematicky využívat také v institucích vzdělávacích učitelů, kde se budoucím učitelům předkládaly ukázkové příkladné výuky, kterým měli následovat, v kontrastu s příklady špatné výuky, které se měli vyvarovat. Metoda pozorování dále procházela svým vývojem, přičemž v určitéch obdobích byla přijímána (např. Petersenův výzkum pedagogické skutečnosti), jindy odháněna jako nevědecká. Pozorování se profilovalo jako metoda kvantitativního výzkumu na jedné straně a současně jako metoda kvalitativního výzkumu na druhé.

Starší výzkumy byly založeny na přímém pozorování v terénu, například ve školní třídě, kdy pozorovatelé bezprostředně v průběhu výuky zatřazovali pozorované jevy do předem přípravených kategoriálních systémů. Později se začalo pracovat s audiozáznamem a ještě později s videozáznamem a jeho následnou analýzou. Je zřejmé, že rozvoj pedagogických výzkumných založených na analýze filmového záznamu či videozáznamu souvisí s rozvojem technického zázemí. V současné době dospěl technický pokrok ještě dál. Uživatelé jsou k dispozici digitální videokamery i počítačové programy pro zpracování a analýzu videozáznamů (např. vPrismTM, Videograf, Camovie), které výrazně urychlují a usnadňují práci. Ve větší míře než doposud se dnes rozvíjí výzkumy založené na pozorování objektivem videokamery⁶². Za všechny uvedme alespoň videostudii TIMSS (Tilbert a kol., 2003; Roth a kol., 2006), videostudii IPN⁶² (Seidel, Prenzel, 2006) a CPV videostudii (Janík, Miková, 2006). Pozornost je věnována také metodologickým otázkám využívání videa v pedagogickém výzkumu (Gavara, 2006; Hendl, 2006).

⁶¹ CPV – Centrum pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU.

⁶² TIMSS – Third International Mathematics and Science Study (Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání). IPN – Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (Institut pro pedagogiku přírodních věd).

5.4.2 Pořizování videozáznamu – sběr videodat

Způsob pořizování videozáznamu je veden cílem výzkumu

Technická stránka pořizování videozáznamů⁶³ je podřízena druhu a cíli výzkumu, jenž má být realizován. Videovýzkumy během mohli situovat na pomyslné kontinuum, jehož krajní body sahají od „strukturovaného pozorování“ k „nestrukturovanému pozorování“⁶⁴. S ohledem na druh videovýzkumu se mění také instrukce pro kameramany (tab. 5.4.1).

Tab. 5.4.1 – Druhy videovýzkumu a instrukce pro kameramany

	Strukturované pozorování	Nestrukturované pozorování
Druh výzkumu	large scale video study small scale video study	← →
Charakteristika	Převážně kvantitativní výzkumný přístup uplatňovaný například ve videostudiích TIMSS, IPI, CPV. Založen převážně na strukturovaném pozorování. Často se využívá časové kódování (time sampling); zjišťuje se rozložení jevů ve zkoumaném souboru.	Převážně kvalitativní výzkumný přístup uplatňovaný např. v rámci videoetnolingu interakcí nebo v etnografických a jiných studijích. Je založen většinou na nestrukturovaném nebo etnografickém pozorování. Často se využívá kódování jevů nebo situací (event sampling). V některých případech se navíc uplatňuje interview se zkoumanou osobou, které je vedeno cílem získat pohled „zevní“.
Instrukce pro kameramany	Pořizování videozáznamu se v zájmu srovnatelnosti odehrává podle předem daných (standardizovaných) instrukcí. Kameraman snímá dění z předem dané pozice, respektuje zadání scénář natáčení. Pokud natáčí více kameramanů, je nutné je zaškólit.	Pořizování videozáznamu se neodohrává podle předem daných instrukcí. Uplatňuje se zde zaměřování pozornosti (fokusování) na určité osoby, jevy, situace apod.
Příklad z výzkumu	Viz příklad 5.4.1	Viz příklad 5.4.2

⁶³ Je žádoucí, aby videovýzkum předcházel předvýzkum. Jeho cílem je zjistit, zda kameramani mají dostatečnou dovednost a znalostnat potřeby výzkumu k pořizování videozáznamu, a odhalit případné problémy spojené s natáčením (např. rychlé pohyby kamerou, problémy s použitím zoomu, nedostatečné osvětlení). Jestliže na výzkum participuje více kameramanů, je nutné je v zájmu srovnatelnosti videozáznamů zaškólit.

Příklad z výzkumu 5.4.1: Sběr videodat v CPV videostudii fyziky

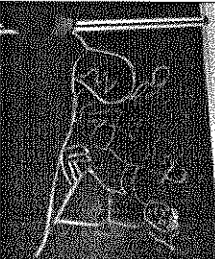
V rámci CPV videostudie fyziky (Janík, Milková, 2006) byly standardizovaným způsobem pořízeny videozáznamy 62 vyučovacích hodin fyziky na druhém stupni brněnských základních škol. Hlavním cílem výzkumu bylo provést analýzu výuky fyziky. Vyučovací hodiny byly nahrazeny dvěma kamerami. Jedna kamera byla umístěna na státku v rohu třídy (mezi tabulí a oknem) tak, aby zaznamenala co možná největší počet žáků. Druhou kameru držel v rukou zaškolový kameraman, který zaznamenával učitele v polodotaziu. Kameraman se nepohyboval po třídě, stál v její první třetině, a to na straně, kde byla umístěna okna. Videodata byla následně zpracována v softwaru Videograph (frankripce, kódování) a exportována do softwaru Statistica a SPSS, kde se vyhodnocovala v různých aspektech – fáze a formy výuky, příležitost k mluvení atd.

Příklad z výzkumu 5.4.2: Obhaceni videodat o další verbální data

Videozáznamy získané v rámci CPV videostudie fyziky zachycují, jak se odehrává výuka ve školních třídách, avšak samy o sobě nepovydají mnoho o tom, proč se výuka odehrává tak, jak se odehrává. Se změřem odpověděi na otázku „proč“ jsme učitelé realizovali interview, které mělo povahu stimulovaného vyprávění. Učitelé byli přehráváni krátkými (cca dvouminutovými) videozáznamy situace z jeho vlastní hodiny a v návaznosti na to mu byly položeny otázky, na něž měl odpověděti s oporou o zhlédnutý videozáznam. Na základě výše prezentovaného postupu jsme získali další verbální data, která nám umožnila hlouběji analyzovat videodata získaná v první fázi výzkumu.

Instrukce pro učitele byla formulována následovně:

VÝZKUMNÍK: Nyní vám přehrají krátkou situaci z vyučovací hodiny, kterou jsme u vás natočili. Půjde o situaci, v níž je zachyceno, jak vedete rozhovor se žáky. Rád bych s vámi mluvil o tom, jaké záležitosti spojoval s vaší výukou, zda ji hodnotíte jako zdařilou a zda byste dnes raději něco udělal jinak.

	<p>UČITEL: Která pohádka jednoznačně hovoří o skládání sil stejného směru, Martine?</p> <p>ŽÁK: O velké řepě.</p> <p>UČITEL: Tak, O velké řepě. Dědeček měl radost, protože mu vyrosla velká řepa, ale nebyl schopný ji vyřhnout. Já už si nepamatuju, kdo všechno se angažoval na té sklizi, ale myslím, že dědeček, babička, někdo od vrnků a pak pes, kočka a myš. S tím, že ta myš to rozhodla.</p> <p>(Z hodiny FYS_L1_12.40)</p>
---	--

Po té co učitel zhlédl videozáznam, mu výzkumník položil sérii otázek:

Je tento rozhovor se třídou typický pro vaši výuku?

Co je pro vás při tomto rozhovoru se třídou obzvlášť důležité?

Co si slibujete od hry „otázka-odpověď“?

Co se z vašeho hlediska dobře podařilo a co se podařilo méně?

Chci být tento úsek výuky nyní udělat raději jinak? Je-li tomu tak: Co byste změnil?

Otázky a odpovědi byly zaznamenány na diktafon, transkribovány a podrobně
další analýze (viz Janík, Najvar, Slavík, Trna, 2007).

Technické vybavení pro pořizování videozáznamu

Vývoj technických zařízení je stále křipčel, což se projevuje v kvalitě (a částečně i na rozmanitosti) technických přístrojů, ale také v jejich cenové dostupnosti. Dobrým příkladem pro ilustrování jsou právě videokamery. Na počátku devadesátých let 20. století se používaly převážně analogové videokamery, které se vyznačovaly vzhledem k dřevěným digitálním videokamerám velkými rozměry, poměrně složitou manipulací a dlouhotrvajícím procesem při archivaci dat. V současné době se často používají digitální kamery se systémem miniDV, které však již byly překonány například digitálními DVD videokamerami a digitálními videokamerami s integrovaným pevným diskem (HDD).

Princip digitální DVD videokamery spočívá v tom, že veškeré záznamy se při natáčení zapisují na DVD, které je vloženo přímo v kamere (obdobný princip jako u zápisu na CD či DVD v počítači). Výhodou této kamery jsou jednak nižší náklady na DVD oproti kazetě miniDV. Vzhledem k tomu, že natočený materiál je archivován přímo na DVD, ušetří se čas potřebný pro archivaci dat (obvykle z kazety miniDV se ukládají data přes počítačový program pro zpracování videa na CD-ROM nebo DVD).

Princip digitální HDD kamery spočívá v tom, že se veškeré záznamy zapisují přímo na pevný disk integrovaný v kamere (obdobně jako data v počítači se ukládají přímo na pevný disk). Odpadnou tak náklady na pořizování kazety či DVD a pomocí kabelu lze data z kamery jednoduše a rychle přivést do počítače, kde je pak můžeme dále zpracovávat. Z výše uvedeného vyplývá, že nejmodernější archivace a nejrychlejší převodění dat do počítače je u digitální HDD videokamery.

Další výhodou digitálních kamer je jednoduché ovládní základních funkcí, tj. spuštění a vypnutí kamery, přiblížování, oddalování, promítnutí záznamu apod. Při dlouhodobějším natáčení respondentů lze ocenit i malé rozměry a tím i odpovídající váhu digitálních kamer. Zejména pokud musíme natáčet takové situace, kdy nemůžeme kameru připevnit na stativ, ale musíme ji držet v ruce, abychom mohli rychle reagovat například na pohyb osoby.

S ohledem na cíle výzkumu, počet nahrávaných osob a velikost prostor, ve

kerých se natáčí, je nutné zvolit doplňky ke kamere. K základnímu vybavení kamery by měla patřit brašna, která může kameru ochránit před nežádoucími pokusy, poškozením apod. Dále stativ, který se osvědčí zejména v případech, kdy natáčení trvá déle nebo probíhá v malém prostoru. Při natáčení na větších plochách (např. školní třída, sportovní hřiště) je nutné použít širokoúhlý konvertor. Při dlouhodobějším natáčení je pak nutné použít baterii, která vydrží déle než obvykle dodávané baterie k videokamerám. Jestliže jsou v našem výzkumu důležité verbální projevy zkoumaných osob, které chceme následně transkribovat, osvědčilo se používat bezdrátový klopný mikrofon nebo náhlavní set k bezdrátovému mikrofonomu. Z praktických důvodů je dobré si pořídit také prodlužovací kabely pro případ, že by se nám během natáčení vybila baterie.

Bez ohledu na typ kamery, bychom měli videodata vždy zálohovat ještě na zvláštním CD/DVD, příp. velkokapacitním disku. Videodata můžeme použít později například v longitudoálním výzkumu. Velkou roli zde hraje ochrana videodat (viz oddíl Zákon o ochraně osobních údajů), která by měla zůstat po celou dobu archivace pro jiné pracovníky či pro veřejnost anonymní.

Příprava videozáznamu pro jeho následnou analýzu

Vše jsme popsali způsob pořizování videozáznamů, přičemž jsme zdůraznili, že pořizování videozáznamů je velmi dlouhým a členitým výzkumem. Tomu je také podřízena příprava videozáznamu pro jeho analýzu.

Pro ilustraci odkazujeme na výše uvedené příklady 5.4.1 a 5.4.2:

■ V příkladu 5.4.1 jde o analýzu různých aspektů výuky fyziky. Zde kameraman na základě standardizovaného postupu pořizuje videozáznamy vyučovacíh hodin (o délce cca 45 minut), které poté archivuje (např. na CD/DVD). Před archivací je možné videozáznam upravit v editačním programu (např. Pinnacle Studio), přičemž úpravy se mohou týkat vkládání titulků, synchronizace záznamů z více kamer atd. Při analýze videozáznamu (např. v programu Videography) se potom opět s ohledem na cíle výzkumu buď pracuje s videozáznamem celé vyučovací hodiny, nebo pouze s jeho částmi, jak to ilustruje příklad 5.4.2.

■ V příkladu 5.4.2 je cílem získání dalších výzkumných dat prostřednictvím interview s učiteli, které mělo povahu stimulovaného vybavení. Zde nedůležitě analyzovat vyučovací hodinu jako celek, naopak naše pozornost se zaměřuje na vybrané (konkrétní, typické) situace z výuky. Co se přípravy videozáznamu pro takovou analýzu týče, zpravidla postupujeme tak, že z videozáznamu

vyučovací hodiny vybereme a „vystřihneme“ pouze tu část, se kterou budeme dále pracovat. Tuto část lze ještě dále upravovat – opatřit titulky, nahrát k ní komentáře apod.

Zákon o ochraně osobních údajů

Při pořizování videozáznamu pracujeme s osobními daty nahrávané osoby, které podléhají zákonu č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. V § 7 odst. 1 se uvádí, že správce je povinen „stanovit účel, k němuž mají být osobní údaje zpracovány; stanovit prostředky a způsob zpracování osobních údajů; ... uchovávat osobní údaje pouze po dobu, která je nezbytná k účelní jejich zpracování. Po uplynutí této doby mohou být osobní údaje uchovávány pouze pro účely statistické, vědecké a pro účely archivní“. Při použití pro tyto účely je třeba dbát práva na ochranu před neoprávněným zasahováním do soukromího a osobního života subjektu údajů; zpracovávat osobní údaje pouze v souladu s účelem, k němuž byly shromážděny, pokud zvláštní zákon nestanoví jinak. Zpracovávat k jinému účelu lze osobní údaje, jen pokud k tomu dal subjekt údajů souhlas.“ Paragraf 5 odst. 5 explicitně uvádí, že subjekt údajů musí dát souhlas „v písemné formě a musí z něho být patrné, v jakém rozsahu je poskytován, komu a k jakému účelu, na jaké období a kdo jej poskytuje. Souhlas může být kdykoli odvolán. Tento souhlas musí správce uschovat po dobu zpracovávání osobních údajů, k jejichž zpracování byl dán souhlas.“

Tipy a triky při práci s kamerou

Při natáčení na videokameru je třeba respektovat několik zásad, aby byl videozáznam co možná nejkvalitnější. Od kvality videozáznamu se mnohdy odvíjí i možnosti jeho analýzy. Proto bychom měli respektovat především tyto zásady:

- Jestliže budeme natáčet v uzavřené místnosti, měla by být kamera situována tak, aby kameramanu stáť zády k oknu. Pokud bychom stáli proti oknu, byl by videozáznam příliš tmavý a bylo by obtížné rozlišit například mimiku zkoumané osoby.
- Pro dosažení co nejkvalitějšího obrazu je vhodné umělé osvětlení. Pokud je to možné, je dobré v místnosti rozsvítit co nejvíce světel.
- Jestliže chceme natočit větší počet osob v jedné místnosti, například žáky ve třídě, je dobré použít širokohlíhlý konvertor, který rozšiřuje úhel záběru kamery.

- Jestliže chceme videozáznam transkribovat, je dobré použít u zkoumané osoby například klopový mikrofon. Zvuk bude kvalitnější, transkripcie bude přesnější a také rychlejší.

5.4.3 Přednosti a problémy sběru dat pomocí videokamery

Situace či jevy, které výzkumník pozoruje, se odehrávají zpravidla v rychlém sledu. Kromě toho je výzkumník schopen věnovat pozornost pouze omezenému spektru jevů. Tyto problémy lze částečně eliminovat využitím videozáznamu. Videozáznam jako jedna z forem zprostředkovaného pozorování zachycuje zkoumané jevy či situace, které lze analyzovat různými způsoby u různých hledisek. Sběr dat pomocí videokamery, resp. pořizování videozáznamu má své přednosti a problémy, které se nyní pokusíme shrnout.

Přednosti sběru dat pomocí videokamery

Úslová a prostorová nezávislost – při přímém pozorování musí výzkumník analyzovat jevy či situace v prostředí, v němž se odehrávají. Videozáznam umožňuje analyzovat situace časově a prostorově nezávisle na jejich průběhu (zprostředkované pozorování). To znamená, že fázi pořizování videozáznamu lze oddělit od fáze analýzy videozáznamu, přičemž není nutné, aby obojí prováděla tatáž osoba.

- Videozáznam pořizují žákolení kameramani dne 2. 4. 2007 v 8.55–9.40 na jedné nejménované škole během vyučovací hodiny fyziky. Zpracování a analýzy pořizového videozáznamu se v jednom nejménovaném výzkumném centru ujímou výzkumní pracovníci v průběhu července a srpna 2007.

Možnost opakované analýzy videozáznamu – videozáznam je možné přehrávat opakovaně, což umožňuje následující: a) určitýž aspekt může nezávisle na sobě analyzovat více výzkumníků (zajištění vyšší reliability); b) při nejasných situacích je možné si videozáznam přehrávat vícekrát a hledat shodu na jejich interpretaci (princip dialogického konsenzu); c) při analýze videozáznamu se lze zaměřit pokadě na jiný aspekt zkoumané skutečnosti.

- Na videozáznamech je zachyceno velké množství dat dokumentujících výkon fyziky na základní škole. Výzkumník A se zaměřil na analýzu příležitosti k mluvení, výzkumník B na analýzu metod a forem výuky, výzkumník C na využívání učebnic ve výuce atd.

Různé možnosti využití videozáznamu – videozáznam můžeme použít pro výzkumné účely, může však sloužit i jako zpětná vazba pro osobu, která byla natáčena. Dále může videozáznam sloužit jako ukáзка zachycené reality. Pokud bychom natáčeli například učitele při výuce, mohl by videozáznam posloužit například studium pedagogických faktů jako ukáзка tzv. dobré praxe.

■ Bylo pořízeno 62 hodin výuky fyziky u 13 učitelů na druhém stupni základní školy. Tyto videozáznamy se nejprve analyzovaly z různých aspektů, poté byly spolu s jejich výhodnocením rozestřány těmto 13 učitelům, kteří je mohli zhlédnout a získat tak zpětnou vazbu o své výuce. Dalším krokem bylo následné interview založené na stimulovaném vybarování (viz výše příklad 5.4.2), které vedl výzkumník s učitelem. Dále byli někteří učitelé osloveni, zda by vybrané úseky z videozáznamů jejich hodin mohli být využity při přípravě budoucích učitelů jako ukázkové dobré praxe.

Problémy sběru dat pomocí videokamery

V Efekt přítomnosti kamery a kameramana při pořizování videozáznamu zkoumaných jevů – přítomnost kameramana či kamery při pořizování videozáznamu může ovlivňovat přirozený sled interakce zkoumaných jevů. Záznamy mohou být zkresleny směrem k sociální žádoucnosti (zkoumaná osoba se dělá lepší, než ve skutečnosti je), nebo mohou být zkresleny z důvodu nerovnosti zkoumané osoby způsobené přítomností kamery. Ukazuje se však, že učitelovo jednání ve vyučovacích hodinách je relativně stabilní (srov. Seidel, Prenzel, 2006).

■ V CPV videostudii fyziky se ukázalo, že učitelé a žáci vnímali kameru jako problém pouze zpočátku při natáčení prvních hodin (u každého z učitelů bylo natočeno více vyučovacích hodin). Kromě toho učitel po skončení hodiny vyplňoval dotazník, v němž se vyjadřoval k tomu, do jaké míry je natočená hodina typická (více viz Janík, Miková, 2006).

Selektivita záběru kamery – videozáznam zachycuje zkoumané jevy či situace relativně komplexně, záběr kamery je však vždy selektivní. Zejména kvantitativně orientované výzkumy, které jsou založeny na standardizovaných postupech, se při pořizování videozáznamů zaměřují na určité aspekty a jiné aspekty tak systematicky vylučují ze svého zorného pole (srov. Petko a kol., 2003).

■ Pořizování videozáznamů v projektu CPV videostudie je vedeno snahou zachytit co možná nejširší spektrum jevů a situací, s nimiž se ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny můžeme setkat. Proto jsou využívány dvě kamery. Prvním záběrů z obou kamer získáme relativně bohatý záznam zkoumané reality.

Malé zkušenosti kameramanů – obecně se doporučuje, aby každý kameraman, který se bude podílet na výzkumu, absolvoval školení. Při něm by se měl naučit zacházet s konkrétním typem kamery, získal by zkušenosti s natáčením a pod odborným vedením by se individuálně ošťaranovaly chyby, kterých se při natáčení dopouští.

■ Pokud kameraman nebude dobře zaškolen, může se například stát, že bude snímat učitele z velké vzdálenosti, čímž bude znesnadněna případná analýza neverbální komunikace. Nebo dojde-li k nějakému technickému problému s kamerou, například že na kamerě omylem spustí noční režim nahrávání, bude kvalita videozáznamu snížena. Abychom těmto problémům předšili, doporučujeme před vstupem do terénu věnovat velkou pozornost právě zaškolení kameramanů.

Závěrem

Sběrání videodat je teprve prvním krokem na cestě k výsledkům výzkumu. S daty poté vstupujeme do fáze jejich analýzy. Obecně přitom lze využít přístupy a techniky analýzy dat popsané v šesté kapitole. Analýza kvalitativních dat. Pokud se videozáznamy nejdříve přepíší a dále se k nim přistupuje jako k textům, dochází ještě před analýzou ke značné redukci dat. Proto se jeví jako žádoucí využít programy, které podporují bezprostřední analýzu videodat (např. Videograph, ATLAS.ti, MAX QDA).

Výše jsme pojednali o některých metodologických otázkách výzkumu založeného na analýze videozáznamu. Věříme, že pozorování objektivně videokamery kromě toho, že bude závažné a dehnodruzné, přispěje k hlubšímu poznání pedagogických problémů a naznačí cestu k jejich řešení.

5.5 Triangulace

Roman Švaříček

Triangulace je velice zajímavý koncept, který se vztahuje k procesu objevení ve výzkumu. Existuje několik typů triangulace: triangulace metod (rozovor, ohnisková skupina), triangulace zdrojů dat (rozovor s učitelem, jeho kolegy a žáky), multiperspektivní triangulace (změna teoretické perspektivy) a kombinace přístupů (kvalitativní a kvantitativní přístup). V současně době již existuje několik monograficky zaměřených publikací přímo na kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu.⁶⁴ Než vysvětlíme podstatu spojení obou přístupů, která je založena na konceptu triangulace, ukážeme si následující příklad.

Příklad z výzkumu 5.5.1

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se mladiství ve věku 12–17 let dvají na alkoholické nápoje, zvláště na nápoje se zvýšeným obsahem alkoholu (šablená vína /cider/ či silná vína). Výzkum spojil kvalitativní a kvantitativní studii tak, že kvalitativní studie sřídla otázky pro některé položky dotazníku. Kvalitativní výzkum s použitím techniky ohniskových skupin zkoumal postoje mladistvých k sliným alkoholickým nápojům. Výsledky ukázaly, že se přístup k alkoholu výrazně odlišuje podle věku uživatelů: ve věku 12–13 let jedinci zkoušeli jakýkoli alkohol, ve věku 14–15 let zkoušeli spíše silnější nápoje s cílem pobavit se, ve věku 16–17 let se snažili konzumovat výhradně silně alkoholické nápoje, aby byli „dospělejší“. Následný kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníku (více než 800 respondentů) výsledky potvrdil.

Zdroj: Hughesová a kol, 1997

Výsledky obou metodologických přístupů se v tomto případě shodovaly. Domníváme se však, že se mohou objevovat neshodné výsledky ze dvou metod, ale v literatuře o tom není žádná zmínka.⁶⁵

Podívejme se nyní na koncept triangulace. Idea triangulace pochází z teorie topografického měření (a navigace), kde se používají dva známé body k určení polohy třetího bodu na zemském povrchu. Zjednodušeně řečeno, když se plocha rozdělí do systémů trojúhelníků, je možné pouze ze znalosti polohy dvou bodů a z úhlu, které jsou v trojúhelníku, vypočítat přesnou polohu bodu C

vzdáleného několik kilometrů. Říká se, že idea triangulace je metaforicky přejata do sociálních věd, ale jak budeme vidět, není to vůbec pravda.

Do sociálních věd se koncept triangulace dostal v roce 1966 zásluhou Webba (Blaikie, 2006, s. 262). Cílem Webba a jeho kolegů bylo, aby byla překonána závažnost vzniklé teorie na jedné metodě, a proto chtěli doplnit rozhovor nebo dotazník takovými měřeními, která by nevyžadovala spolupráci respondentů, kteří by tak neovlivňovali výsledky. Jednoznačně řečeno, jejich myšlenkou bylo zvýšit validitu měření. Nešlo jim tedy o kombinaci rozličných metod, ale o testování jedné hypotézy pomocí několika měření podobného typu. Například když měříme sociální status, zjistíme si úroveň dosaženého vzdělání, prestiž profese a příjmem.

Na Webbovu koncepti neprve navázal Denzin (1970, cit. podle Denzin, Lincolnová, 2005b), který viděl v triangulační techniku k zajištění validity. Jednalo se o tzv. triangulaci v rámci **jedné metody**. Příkladem je dotazník, do kterého dáme více různých otázek na pokrytí jedné informace. Triangulace je tedy neprve používána jako **strategie validity** (Richardsonová, 2005, s. 139) a zínově ke **zlepšení reliability** jedné metody (Silverman, 2005, s. 111). Následně Denzin (Denzin, 1978, cit. podle Flick, 2004) přichází s metodologickou triangulací (*methodological triangulation*), kdy jsou jednotlivé metody stavěny proti sobě s cílem maximalizovat validitu sbíraných dat. Tato podoba triangulace se stává na dlouhou dobu nejpoužívanější.

To je velice problematické, říkájí mnozí metodologové (Silverman, 2005; Blaikie, 2006). Proč? Tim, že kombinujeme dvě nedokonalé metody, jejich nedokonalosti nepominou a my uzavíkáme o nic lepší výsledky. Navíc kombinovat postupy s cílem vyvrátit, či potvrdit výsledky jednoho z nich není vůbec jednoduchá záležitost. V sociálním světě, nejenom zásluhou konstruktivismu, neexistuje totiž jedna správná odpověď, stejně jako neexistuje správný výklad *Hamleta* nebo *lmy Kareniny*. Sociální realita není neprobímatelká, což sociální vědci umínají poměrně často zapomínají (Silverman, 2005) a podléhají pokušení využít vícero metod k nalezení jedné správné odpovědi.

Rekonstrukce uvážování badatelů: by mohla vypadat následovně: pomocí pozorování se toho moc nedozvím, možná si respondentů budu vymýšlet, ale když to spojím s rozhovorem, budu vědět úplně všechno.⁶⁶ V tomto po-

⁶⁴ Tashakkori, Teddlie (1998), Thomas (2003), Gorard, Taylor (2004).

⁶⁵ To tvrdí například Perlesz, Lindsay (2003, s. 38) cit. podle Gorard, Taylor (2004, s. 46).

⁶⁶ Podle některých metodologů je zde skryt poznivističský postoj, protože by v uvedeném příkladu byl vidět předpoklad jedné reality, a jednoho měření (Cubritan, Holstern, 2001, s. 807).

jeť triangulace znamenala strategii validity, což ale bylo v dalším vývoji opuštěno.

Triangulace jako strategie k ospravedlnění poznatků

Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. Triangulace nezávisí na žádném filozofickém přístupu. Rozšiřuje záběr a přidává hloubku a konzistenci. Triangulace ukazuje různost pohledů a vliv situace na výpovědi.

Triangulace by měla pomoci vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více než jedné perspektivy. Samozřejmě je vždy prospěšné vidět věc z více stran, ale musíme si dávat pozor, aby se nám výzkumný projekt nerozpadl do několika menších projektů, z nichž každý by byl zaměřen na něco jiného. Je velmi pravděpodobné, že při triangulaci si budou některá data odporovat nebo že získáme odlišné pohledy. Pro který se rozhodnout? Důležitá je pro nás výzkumná otázka, které se musíme vždy držet, neboť především na ni hledáme odpověď. O žádném pohledu ale nebudeme moci říci, že toto je ten správný, tedy „pravdivý pohled“.

Problém není v rámci jednoho kontextu. Například když zkoumáme začít, nejich učitele, uděláme nejen rozhovor s ním a pozorování jeho hodin, ale půjdeme se zeptat také jeho uvádějího učitele, kolegy v kabinetě, jaké prožívá těžkosti v tomto náročném období. Porád zůstáváme v jednom kontextu a problémy nastanou, až kdybychom se pokusili kombinovat několik kontextů dohromady. Kdybychom k tomu ještě přidali, jak se média dívají na začínající učitele, s cílem vytvořit nějaký všeobecný pohled na skutečnost. Nahromadění dat z různých zdrojů nevede vždy k bohatšímu obrazu reality.

Kritické hlasy namítají, že není nijak jednoduché v jednom výzkumu použít několik různých metod a složit tak úplný obraz studovaného jevu. Každý metodologický postup má svá specifika, která vycházejí z odlišného teoretického východiska, a proto je pouze s obtížemi (jestli vůbec) možné spojovat jednotlivé metody. Když spojíme dvě metody i s jejich slabinami, slabiny zmizí a my získáme správnou odpověď? Nedochozí k mazání teoretických odlišností jednotlivých metod? Které metodě například přidat superioritu nad ostatními?

Druhý koncept triangulace reaguje na výše uvedené kritické hlasy. Triangulace v tomto pojetí značí nikoli strategii k zajištění validity, ale strategii k ospravedlnění a podpoření poznatků získaním dalších informací (Flick, 2004, s. 179). Použití vede k obohacení a porovnání různých

ých aspektů zkoumaného jevu. Flick navrhuje systematickou triangulaci z odlišných perspektiv. Tento typ triangulace používá rozdílné výzkumné perspektivy (v rámci kvalitativního diskurzu). Dochází tak k využití silných stránek daných perspektiv a k ilustraci omezení daných přístupů. Například se můžeme na tvorivý proces dívat z perspektivy učitele (rozhovor) a kombinovat jej s perspektivou žáka (test tvorivosti, rozhovor) a s pozorováním vzájemné interakce (pozorování třídy). Ize říci, že tento druh triangulace vede k rozvoji teorie, neboť přináší pohled na daný jev z odlišných perspektiv, čímž dochází k prohlubování dat (Patton, 2002, s. 556). Nejde tu tedy o vyvrácení jedné výpovědi druhou, ale o hloubku a konzistenci.

Kvalitativní výzkum již ze své podstaty používá mnoho výzkumných technik ke sběru dat, což slouží k prohloubení studovaného jevu ve větší hloubce a síře. Triangulace však nikdy není technikou validity, ale je alternativou k validně (Denzin, Lincolnová, 2005:1). Triangulace je tedy proces použití rozdílných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat.

Příklad z výzkumu 5.5.2

Při studiu mentorství (uvádějích učitelů) učitel Radek (20 let praxe) několikrát zaujatě hovořil o tom, jak je to důležitá část jeho práce. V rozhovoru popisoval, jak se začínajícím učitelům věnuje na neformální rovině, protože nemá rád formální a bezobsažně dodržování nějakých příkazů. Podle něj by například nemělo smysl kontrolovat přípravu začínajícího učitele, jak nařídil zástupce školy. Dále Radek popisoval, jak by mu mentor na začátku jeho kariéry v mnohém usnadnil jeho nezkušené hledání hranice mezi autoritativním a příliš liberálním přístupem k žákům. Učitel Radek byl v době výzkumu již druhé pololetí mentorem čerstvému absolventovi, se kterým byl proveden další rozhovor. Z rozhovoru se začínajícím učitelem Ivanem vyplynulo, že se spolu učitelé takřka nestýkají, občas si nezávaně povídají na chodbě, ale nikdy ne o problémech učitele Ivana. Dále si začínající učitel posteskl, že nikdy neviděl Radka uří a ten zase nikdy nebyl u Ivana na hospitaci.

Zjištěné závěry nevedly k vyškrtnutí učitele Radka z výzkumu. Závěrem je, že učitel na tolik toužil po uznání vedení školy za své činy, že více než zveličoval svoje reálné výkony. Objevení nového tématu (proč tolik toužil po sociálním uznání) vedlo k dalšímu prohloubení zkoumání.

Zdroj: Švaríček, nepublikováno

Úskalí triangulace

Existuje několik úskalí triangulace. Zaprvé se musíme ptát, jestli nemáme příliš široce postavenou výzkumnou otázku, když ji můžeme zkoumat zároveň několika metodami. Dobře je udelet něco, co se v rámci kvalitativního přístupu příliš nedělá (ke škodě věci), a to provést předvýzkum a pokusit se nasbírat data několika různými metodami. Potom lze lépe vidět, co danou metodou můžeme zjistiť a co nikoli. Pokud bychom chtěli kombinovat přístupy, měli bychom uvažovat, jaký okruh výzkumu je možné zkoumat pomocí kvalitativního a kvantitativního přístupu. Z druhé musí výzkumník ovládnout více metod, či dokonce přístupů.

Největší výhodou triangulace však zůstává to, že jsme nejenom schopni kombinovat perspektivy různých lidí, ale především prohloubit zkoumaný jev. Když použijeme rozhovor, budeme vědět, co si učitelé myslí a jaké zastávají hodnoty. Pokud rozhovor zkombinujeme s pozorováním učitele při výuce, budeme schopni poznat, jak se hodnoty učitele konkrétně projevují v praxi. Jak při výuce vypadá „*musíte být k dětem přátelský, otevřený, ale nesmíte si je příliš pusťt k tělu*“? Jakou reálnou podobu má reflexe žáků při osobnostně-rozvíjejících aktivitách, které „*nejdou moc do hloubky, protože nejsem psycholog*“? Podle Tooleya a Darbyho (1998) je triangulace způsob, jak se vyhnout partizánskému výzkumu, kdy badatel místo zjištěných dat prezentuje svoje osobní dojmy.

Tento typ triangulace, když si ověřujeme, co účastníci výzkumu říkají (rozhovor) a co dělají (pozorování), je velmi častý (Goffman, 2002). Rozhodně bychom však neměli nahlízet triangulaci jako cestu k dokonalému výzkumu. Výzkumník by si měl uvědomovat limity svého výzkumu.

Podle některých autorů (Morgan, 2007) se v současné době nejvíce rozvíjí pragmatický přístup, který je založen na propojení kvalitativního a kvantitativního metodologického přístupu, konkrétně na abdukci, přenositelnosti a intersubjektivitě.

6

Analýza kvalitativních dat

Klára Šedová

Tato kapitola si klade za cíl posloužit jako vstupní instrukce pro analýzu kvalitativních dat. Jak bylo konstatováno již dříve, jednotlivé metody sběru dat je možné – s jistými modifikacemi – použít jak v kvalitativním, tak v kvantitativním výzkumném plánu. Tím, co dělá kvalitativní výzkum kvalitativním výzkumem, je právě specifický způsob zacházení se sebranými daty.

Jak uvádí Hendl (2005), při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Termín nenumerický se zde vztahuje jednak na data, jednak na práci s nimi.

6.1 Charakter kvalitativních dat a kvalitativní analýzy

Data, která máme k dispozici a chystáme se je zpracovávat, jsou obvykle ve formě textu – jde o přepis rozhovorů, záznamy z pozorování, dokumenty apod.⁶⁷ Typický výzkumník stojí před poměrně rozsáhlými korpusy nestrukturovaného materiálu (často získaného různými technikami z mnoha zdrojů), přičemž jeho úkolem není jen poukázat na zajímavost nasbíraných surových dat, jak se často děje,⁶⁸ nýbrž materiál podrobit systematické analýze a interpretaci.

⁶⁷ Existuje možnost zpracovávat přímo audiolní či vizuální data a některé softwary pro kvalitativní analýzu tuto možnost podporují (např. ATLAS.ti), většina výzkumníků však k tomuto materiálu přistupuje tak, že jej nejdříve přepíše – tedy transformuje data do podoby textu, a pak teprve přistupuje k jejich zpracování.

⁶⁸ Lee a Fiedling (2004) k tomuto problému ironicky podotýkají, že mnozí výzkumníci postupuji tak, že prohlásí: „Toto řekl můj subjekt. Nemí to zajímavé?“