

A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis
[Pracovní příklad přístupu k reflexivní tematické analýze podle Brauna a Clarkové]

David Byrne

Quality & Quantity (2022); 56 1391-1412

ÚVOD

Vedle **reflexivní tematické analýzy (RTA)** existují další typy **tematické analýzy (TA)**. Tento článek vznikl na základě původního článku Browna a Clarkové (2006), který obsahoval tuto analýzu v nekompletní podobě. Cílem tohoto textu je na příkladu ukázat, jak využívat šestifázovou analýzu RTA.

RTA spojuje s jinými variantami tematické analýzy 3 body: (1) Kódování za účelem měření reliability [coding reliability]; (2) codebookový přístup [codebook approach]; (3) reflexivní přístup k tematické analýze.

Ad 1: Kódování (za účelem reliability): Jde o užívání strukturovaného codebooku (=strukturovaného zápisu kódů), který umožňuje hledat míru shody mezi různými kódovači (s využitím Cohenovy Kappa). Témata mohou být vyvíjena během analytického procesu velmi záhy. Mohou být založena na teorii ještě před sběrem dat, tak, aby nálezy podpořily a zpřesnily původní teoretické předpoklady. Témata však většinou vznikají až v určitém stupni seznámení se s daty (Terry et al., 2017).

Ad 2: Codebookový přístup lze považovat za určitý mezistupeň mezi procesem kódování a využíváním reflexivního přístupu. Během analytického procesu vytváříme strukturovaný codebook (tj. strukturovaný zápis kódů).

Ad 3: Reflexivní přístup k TA zdůrazňuje aktivní roli výzkumníka v utváření poznatku (Braun a Clarke, 2019). Kódy zde reprezentují výzkumníkovy interpretace významů obsažených ve výzkumných datech. Jde o průsečík (1) výzkumných dat, (2) teoretických předpokladů a (3) analytických dovedností výzkumníka. Očekává se, že dva výzkumníci nenajdou průsečík těchto tří kritérií stejným způsobem. Neočekává se tedy, že kódy či témata interpretované jedním výzkumníkem budou stejným způsobem nalezeny jinými výzkumníky. Kvalitativní analýza jako taková neusiluje o poskytnutí jediné ani správné odpovědi (Braun a Clarke, 2013). Témata nemůžeme předem určit s cílem, aby se do nich následně "vešly" kódy. Témata jsou vytvářena následně tříděním kódů, na základě toho, co mají kódy společné, anebo na základě určitého společného konceptu či ústředního pojmu (Braun a Clarke, 2019).

RTA se vyhýbá jakýmkoliv pozitivistickým náznakům interpretace dat (tj. představě, že by výsledky analýzy byly nějakou „objektivní pravdou“). Autoři naopak podporují výzkumníka v jeho reflexivitě, subjektivitě a kreativitě.

Níže uvedený příklad tematické analýzy se týká výzkumu duševního zdraví ve vzdělávacím kontextu. Autoři zkoumají, jak irští učitelé 2. stupně ZŠ rozumí postojům a názorům, které se týkají podpory žákovské sociální a emocionální psychické pohody (well-being).

Bylo provedeno 11 semistrukturovaných rozhovorů trvajících cca 25-30 minut. Výzkumné otázky byly založeny na paradigmatu interpretivismu a konstruktivismu. Cílem bylo zachytit odpovědi učitelů o jejich postojích, názorech a zkušenostech co nejvěrněji. Dále pomocí výzkumných interpretací postihnout jejich reflexi. Analýza respektovala subjektivitu výpovědí účastníků výzkumu o jejich postojích a zároveň brala v potaz reflexivní vliv výzkumníka na jeho interpretace.

TEORETICKÉ PŘEDPOKLADY RTA

RTA se obvykle pohybuje někde na níže uvedených čtyřech kontinuích:

Jde o **esencialistickou** versus **konstrukcionistickou epistemologii**

O **zkušenostní** versus **kritickou** orientaci v datech,

O **induktivní** versus **deduktivní** analýzu.

O **sémantické** versus **latentní** kódování dat.

ESENCIALISTICKÉ versus KONSTRUKCIONISTICKÉ EPISTEMIOLOGIE

V rámci esencialismu jde o jednosměrné chápání vztahu mezi řečeným obsahem a komplexní podobou zkušenosti. Esencialismus předpokládá, že vyslovený obsah přímo odráží i všechny původně míněné významy a zkušenosti (Widdicombe a Woolffiitt, 1995). V tomto pojetí však nedochází k zachycení a reflektování širších významů výzkumného materiálu a interpretativní potenciál tematické analýzy v tomto případě nebývá zcela využitý.

Konstrukcionističtí výzkumníci přijímají dvousměrné chápání vztahu mezi obsahem sdělení a zkušeností. Chápe to tak, že i samotná řeč nenápadně vytváří a posiluje určité sdělené významy a zkušenosti v sociálním světě (Burr, 1995; Schwandrt, 1998). Při kódování i při interpretaci kódů a témat hraje v konstrukcionistickém pojetí zásadní roli jejich smysl a smysluplnost. Jde o souhru subjektivní a intersubjektivní konstrukce.

(Níže uvedený příklad analýzy bude trochu víc konstrukcionistický)

ZKUŠENOSTNÍ versus KRITICKÁ ORIENTACE

Ve zkušenostním pojetí je kladen důraz na to, jak může být určitý fenomén prožíván respondentem. Výzkumník hledá smysl, který fenoménu respondent připsuje (Braun a Clark, 2014). Ve zkušenostní orientaci uznáváme myšlení, prožívání a zkušenosti účastníka výzkumu, které odrážejí jeho vnitřní stavy. Zkušenostní orientace zkoumá subjektivní osobní stavy respondenta a upřednostňuje jeho vlastní porozumění jeho postojům a názorům.

Naopak kritický přístup analyzuje popis respondentových vnitřních stavů, jako kdyby byl spíše konstruktivní než reflexivní (tj. jako kdyby naše vnitřní stavy byly spíše utvářeny našimi slovy). Při hledání významů v procesu kódování vychází kritická perspektiva z toho, že řeč může spíše tvořit určitou sociální realitu (ne ji pouze odrážet) (Terry et al. 2017). Kritická perspektiva interpretuje smysl hlouběji než jen v explicitně komunikovaném obsahu respondentem.

(V níže uvedeném příkladu analýzy bude využita spíše zkušenostní orientace)

INDUKTIVNÍ versus DEDUKTIVNÍ ANALÝZA

Výzkumník s deduktivním neboli na teorii založeným přístupem (*theory-driven approach*) vytváří kódy, které se vztahují k předem vymezenému teoretickému konceptu. Jeho analýza je vytvářena na základě interpretace založené na předem známé teorii. Naopak výzkumník, který využije induktivní neboli daty řízený přístup (*data-driven*), vytváří kódy, které odrážejí výlučně obsah dat. Takto tvořené kódy jsou nezávislé na nějaké teorii nebo konceptuálním rámci.

Cílem otevřeného kódování je co nejlépe reprezentovat význam sdělený účastníkem (Braun a Clarke, 2013). Data analyzovaná a kódovaná deduktivně často poskytují chudší popis dat. Deduktivní analýza je obvykle spojována s pozitivistickým či esencialistickým přístupem, zatímco induktivní analýza bývá připisována ke konstruktivistickému přístupu.

Nejčastěji se však užívá kombinace obojího. Nelze provádět výlučně deduktivní analýzu. Je vždy nezbytné zachytit objevující se společné prvky s ohledem na existující teorii nebo konceptuální rámec. A není také možné vést výlučně induktivní analýzu. Jeden z těchto přístupů však zpravidla převládá nad druhým. Jde tedy o to, co je prioritní: zda výzkumně teoretický základ, anebo data založená na významu, který jim připisuje respondent.

SÉMANTICKÉ versus LATENTNÍ KÓDOVÁNÍ

Sémantické znamená explicitní sdělení. Latentní znamená uchopovat skryté významy (=očekávání, přesvědčení, představy a ideologie respondenta).

Sémantické kódy jsou vytvářeny na základě přímo sdělených neboli povrchových významů v datech. Výzkumník nezkoumá, co je za tím, co respondent řekl nebo napsal. Jedná se o deskriptivní analýzu dat zacílenou výlučně na obsah dat, tak jak jsou komunikovány respondentem.

Latentní kódování jde za popisnou úroveň dat. Snaží se identifikovat skryté významy i předpoklady, myšlenky či ideologie skrývající se pod sdělenými slovy, které mohou měnit nebo obohacovat popisný obsah dat.

Při latentním kódování se analýza stává více interpretativní a vyžaduje kreativnější a aktivnější roli výzkumníka. Braun a Clarke opakovaně argumentují, že ***kódy a témata se nevynořují z dat (do not emerge), ani nejsou uloženy v datech, kde by čekaly na to, až budou nalezeny. Spíše je to tak, že výzkumník hraje aktivní roli při interpretaci kódů a témat a při identifikaci toho, co je důležité ve vztahu k výzkumným otázkám.*** Latentní kódování může mít často překryv s

aspekty **tématické diskurzivní analýzy**, při níž se také předpokládá, že je možné respondentovo sdělení interpretovat i v hlubší úrovni významů a smyslu (Brown a Clarke, 2006).

V příkladu, který uvádí autor, jsou sémantické kódy vytvářeny tehdy, když je interpretována smysluplná významová informace. Latentní kódy jsou vytvářeny, když je interpretována smysluplná latentní informace. Jakákoliv sdělená informace může být kódována obojím způsobem: v souladu se sémantickým významem, komunikovaným respondentem, i v souladu s latentním významem, interpretovaným výzkumníkem (Patton, 1990).

ŠESTIFÁZOVÝ ANALYTICKÝ PROCES REFLEXIVNÍ TÉMATICKÉ ANALÝZY

Tematická analýza je založena na šestifázovém postupném procesu. Analýza dat však není lineární proces, který by probíhal postupně těmito fázemi. Naopak, jedná se o opakující se proces, který vyžaduje, aby se výzkumník vracel zpátky a pokračoval zase dopředu napříč různými fázemi, pokud je to nezbytné. Tematická analýza je časově náročný proces, který často vyžaduje pozdější úpravy předchozích fází.

FÁZE JEDNA – SEZNÁMENÍ SE S DATY

Tato fáze zahrnuje opakované pročitání všech nasbíraných dat. Cílem je seznámit se s nimi důkladně a detailně. V datech identifikujeme informace, které by mohly být důležité z hlediska výzkumných otázek. Hlubokému ponoru do dat napomůže **vlastnoruční přepis audionahrávek**. Data by měla být **přepsána ortograficky** (tj. tak, jak je slyšíme), se záznamy pauz, přestávek, intonace apod.

Velmi cenný je pro výzkumníka také **poslech původních nahrávek**, aby těmto datům lépe rozuměl v jejich kontextu. Vhodné je seznámit se s těmito daty poslechem nahrávek ještě předtím, než jsou přepsány. Cílem je aktivní naslouchání, kdy si k nim výzkumník ještě nedělá poznámky. Díky tomuto naslouchání si dokáže představit i gestikulaci a mimiku zúčastněné osoby.

Poté **se několikrát čtou přepisy** nahrávek.¹ Při opakovaném čtení si označujeme potenciálně zajímavé pasáže. K nim si do těchto **předběžných poznámek** zapisujeme i vlastní myšlenky, postřehy a pocity, které se týkají jak samotných dat, tak i analytického procesu. Tím dodržujeme jeden z principů kvalitativního výzkumu, princip transparence.

¹ Doporučení Janošové: Doporučuje se ponechat si ve Wordu jeden okraj širší, tak aby do něj bylo možné psát naše vlastní postřehy, nebo i názvy kódů. Případně lze tímto způsobem využít funkci „komentáře“ ve Wordu – viz níže.

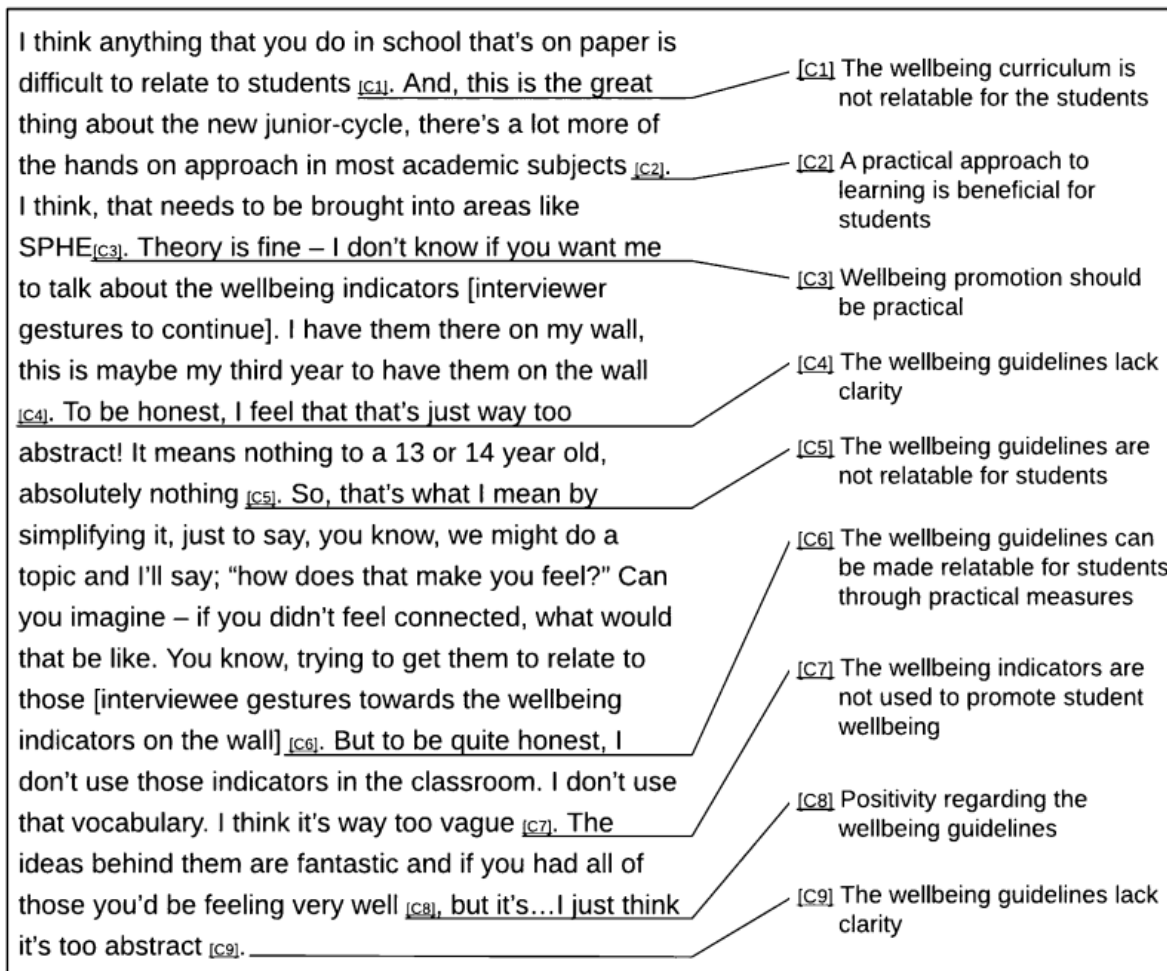
FÁZE DVA – TVORBA POČÁTEČNÍCH KÓDŮ

Kódy jsou základními stavebními kameny toho, z čeho se později vytvoří témata. V této fázi vytváříme úderné, zkrácené popisné nebo interpretační názvy (označení) pro dílčí úseky dat, které mohou být důležité pro naše výzkumné otázky. Doporučuje se pracovat systematicky napříč veškerým výzkumným materiálem.

Zachycujeme zajímavé aspekty částí dat, které mohou být důležité při pozdějším utváření témat. **Kódy by měly být krátké, ale dostatečně detailní**, aby samy o sobě poskytovaly informaci o určitém obsahu v úryvku, který se vyskytuje i v jiných částech materiálu či u jiných respondentů (tzv. *commonality*) a vztahuje se k cíli výzkumu (Braun a Clarke, 2012; Braun et al., 2016).

Prvotní tvorba (iterace) kódování může být provedena **pomocí funkce “komentáře” ve Wordu**. V komentářích pojmenujeme kódy a zároveň jimi označujeme i část textu, která se jich týká.

Kódy by měly být pojmenovány výstižně a informativně. Příliš vágní, nic neříkající kódy je zapotřebí později přejmenovat. [Viz příklad kódu C8: *Pozitivita týkající se doporučení k well-beingu*, z něž není jasné, zda se zmíněná pozitivita vztahuje k určitému účastníku výzkumu, jeho kolegům anebo ke studentům.] Naopak přesně formulovaný kód je C4: *„Doporučení týkající se well-beingu postrádá jasnost“* (viz následující strana).



Box 2 Extract of preliminary coding

Okódován by měl být každý úryvek z dat, který by mohl být užitečný z hlediska výzkumných otázek. Jak se postupně seznamujeme hlouběji s daty, často ještě po prvotním kódování potřebujeme některé kódy upravovat. Všechny postupné změny v názvech kódů zaznamenáváme. Reflexivní tematická analýza vyžaduje opakování procesu. Běžně se stává, že výzkumník při kódování sleduje určitou myšlenku a posléze zjistí, že je to slepá ulička, protože data mohou být interpretována několika různými způsoby. Pak je nezbytné zkoumat každou z těchto nabízejících se možností interpretací, abychom identifikovali ten nejvhodnější interpretační směr. Proto je důležité zaznamenávat, jak se kódy vytvářely, a tím zachovávat princip transparentnosti výzkumu.

Jednou z možností, jak zaznamenávat prvotní názvy kódů i jejich úpravy, je **zapisovat kódy do Excelového listu**. V prvním sloupci zaznamenáváme úryvek z rozhovoru a v dalších sloupcích postupně se měnící varianty názvů kódů. Tím vytváříme možnost kontrolovat, zda upravované názvy kódů stále odpovídají významu úryvků dat (viz další strana).

Table 1 Excerpt of spreadsheet tracking code changes

#	Part	Data item	Iteration 3	Iteration 4
1	8H	Training? No. I wouldn't have done anything in that (the wellbeing curriculum)	Non-wellbeing educator received no wellbeing CPD	Insufficient training in wellbeing curriculum
2	1A	Our principal did some training, she went to a training thing at one stage and came back and kind of updated us	Insufficient training in wellbeing curriculum	Insufficient training in wellbeing curriculum
3	8H	There's no... they're not... there's no measure of whether or not it's working. I mean, we have exams in all the other subjects, so we have a way of measuring the progress of pupils in those subjects. But, there's no way of measuring whether or not all this wellbeing stuffs working	No assessment of students' wellbeing	Lack of clarity in assessing student wellbeing
4	10 J	There's no set criteria to tell if a student is "well", you know?	Lack of clarity in assessing student wellbeing	Lack of clarity in assessing student wellbeing
5	2B	But, for the rest of us, maybe it's not so much about the (wellbeing) curriculum. Maybe it's more about the day-to-day stuff. So, we don't need that level of training in delivering SPHE, but... we could do with some guidance on how to handle the day-to-day stuff	Training in attending to students' day-by-day wellbeing required	More training is needed for wellbeing promotion

Na výše uvedené ukázce se u třetího respondenta ukázalo, že kód je sice popisný, ale významově málo informativní. Při přehodnocování této části dat se u původního kódu ukázala nejasnost při hodnocení studentské psychické pohody (well-being). Nová varianta názvu je vhodnější a přesnější tomu, co chtěl respondent sdělit.

U pátého respondenta byl kód zcela jedinečný a žádná další data se jeho obsahu již netýkala. To následně vedlo k vyloučení tohoto kódu (i příslušného úryvku z rozhovoru) z užšího výběru kódů, které se budou nakonec podílet při tvorbě témat.

Je zapotřebí zopakovat, že stejná část dat může být kódována jak sémanticky (tedy významově ve smyslu explicitně sděleného obsahu) tak i latentně (tj. toho, co data naznačují implicitně, mezi řádky).

Není definována horní hranice ani dolní hranice v počtech kódů. Důležité je však data jako celek odkódovat a kódy kriticky porovnat. Důležité je, abychom porozuměli společným obsahům uvnitř dat s dostatečnou hloubkou a také ponechali prostor rozmanitosti úhlů pohledu jednotlivých účastníků výzkumu.

FÁZE TŘI – TVORBA TÉMAT

Fáze tři začíná, když jsou kvalitativní data okódována. Nyní začínáme s interpretací společných či příbuzných významů napříč daty. ***Jednotlivé kódy spojujeme či propojujeme podle podobných významů tak, aby mohly vytvářet témata nebo podtémata.*** Větší počet kódů, které sdílejí podobný význam nebo rys, seskupujeme do jednoho společného **obecnějšího kódu**. Některý z kódů přitom může zároveň nést i název pro společné téma.

Je důležité si uvědomit, že témata nejsou v datech obsažena tak, že by čekala na své nalezení. Spíše je to tak, že výzkumník musí aktivně utvářet vztah mezi různými kódy a zkoumat, jakou informaci může jejich vztah (nebo vyprávění či významová pointa) přinést k určitému tématu. Přisuzování významu určitému tématu není dáno počtem kódů ani počtem úryvků z dat, které k určitému tématu přiřadíme. ***Důležité je, aby podobný obsah kódů a datových úryvků sděloval něco smysluplného, co pomáhá porozumět výzkumnému cíli a výzkumným otázkám*** (Braun a Clarke, 2013).

Témata by měla být jasná a měla by se zřetelně oddělovat od jiných témat. Mohou se však vzájemně provazovat a vytvářet smysluplný, propojený, živý obraz. Výzkumník by měl být zároveň schopný ožehat určité kódy i zajímavá témata, pokud nepřinášejí nějakou podstatnou informaci do celkového obrazu analýzy.²

² V neúplné variantě tematické analýzy (která je plně dostačující pro naše závěrečné práce) lze v analýze ponechávat i témata, která se s ostatními tématy příliš nepropojují. Klíčové pro jejich ponechání je, že přinášejí důležité informace vztahující se k výzkumnému cíli nebo k výzkumným otázkám.

Není určeno, jaký počet témat je správný. Velké množství témat však analýzu činí těžkopádnou a nesmyslnou, zatímco při příliš málo vytvořených tématech analýza neprozkoumá plně a v dostatečné hloubce celou šíři dat.

Na konci tohoto stádia by měl výzkumník vytvořit tematickou mapu (tj. myšlenkovou či kognitivní mapu) nebo tabulku, která uspořádává kódy a úryvky dat ve vztahu k jednotlivým tématům (Braun a Clarke, 2012; 2020).³



Fig. 1 Initial thematic map indicating four candidate themes

FÁZE ČTYŘI – PŘEZKOUMÁVÁNÍ POTENCIÁLNÍCH TÉMAT

Nyní výzkumník provádí kontrolu potenciálních témat ve vztahu ke kódovaným úryvkům dat a k původnímu kvalitativnímu materiálu (Brown a Clarke, 2012; 2020). Často nyní zjišťujeme, že některá potenciální témata nedávají příliš smysl z hlediska interpretace dat. Jiná nemusí poskytovat informace, které by se vztahovaly k výzkumným otázkám. Některé kódy nebo úryvky si mohou vzájemně odporovat a vyžadují revizi. V této fázi si ke každému tématu pokládáme několik otázek:

- *Je to opravdu téma? (Mohl by to být jenom kód.)*

³ Tvorba takového schématu témat je jednou z možností. V bakalářských a diplomových pracích však není nutná. Stačí nám popsání a interpretace jednotlivých témat, bez jejich vzájemného propojování.

- *Pokud to je téma, jaká je jeho kvalita? Říká mi něco užitečného o datech a k mým výzkumným otázkám?*
- *Jaké jsou hranice tohoto tématu? Co toto téma zahrnuje? Co už je mimo toto téma?*
- *Máme dost úryvků pro podporu tohoto tématu? Není téma příliš úzké nebo rozsáhlé?*
- *Nejsou témata významově příliš široká? Neztrácí nějaké téma vnitřní koherenci a dává dobrý smysl?*

Tato fáze zahrnuje dvě úrovně kontroly na základě dvou kritérií (viz Patton, 1990): (1) Na první rovině kontrolujeme vnitřní homogenitu každého z témat a (2) na druhé rovině vnější heterogenitu (vzájemnou odlišnost) jednotlivých témat.

PRVNÍ ROVINA

Některá subtémata nebo témata bude potřeba přeskupit přidáním nebo odebráním kódů, možná bude zapotřebí přidat či odebrat nějaká témata či subtémata.

Některá témata možná bude potřeba v této fázi s přihlédnutím k úryvkům, k nimž se vztahují, přeinterpretovat.

Např. z hlediska negativní emoce, kterou sdělované informace doprovázely („*Negativní hodnocení kurikula pro podporu well-beingu*“), vzniklo původně podtéma „*Zdroje negativního afektu*“ (obr. výše, vpisok vpravo nahoře). Toto téma bylo posléze sloučeno s dalšími subtématy „*Negativní aspekty týkající se práce*“ a „*Vlivy podpory well-beingu*“. Původní téma „*Akce k podpoře učitelského well-beingu*“ bylo následně rozloženo do těchto podtémat (viz obr. 2 níže). Autor pak jednotlivé kódy ještě zkontroloval z hlediska jednotlivých subtémat.

DRUHÁ ROVINA

Na druhé úrovni je zapotřebí určit hranice jednotlivých témat. Témata by neměla být příliš rozsáhlá ani zúžená a vnitřně nesouvislá. V opačném případě je zapotřebí přepracovat jejich analýzu a reinterpretovat data.

Příliš široké téma může být rozloženo do více samostatných témat. Tak vzniklo nové téma „*Vliv času*“, zachycující časové překážky, které se ukázaly jako inhibující faktor v podpoře psychické pohody. Autor si přitom uvědomil dvousměrný charakter časových překážek: předchozí problémy s časem komplikovaly podporu psychické pohody, ale podpora psychické pohody zároveň ještě zhoršila dosavadní nedostatek času.

Potenciální subtéma „*Nedostatek tréninku*“ a subtéma „*Znalost nezbytných dokumentů*“ byla také přehodnocena. V nové tematické mapě začala být považována za klíčová. Při novém pohledu do dat se ukázalo, že úryvky z těchto dvou podtémat nesly důležité informace jako samostatné výpovědi. Nakonec byly sjednoceny do jednoho tématu s názvem „*Neúplně teoretizované dohody*“. Nebyl naopak využit potenciál navrženého subtématu „*Nedostatek*“

hodnoty podpory well-beingu". Při této revizi se také zjistilo, že vnímání podpory well-beingu ze strany učitelů nebylo pouze negativní a nemělo by tedy být výlučně popisováno jako inhibující faktor. Podtéma bylo tedy přejmenováno na „*Zhodnocení podpory well-beingu ze strany učitelů*“.

V této fázi může být nezbytné překódovat nějaké úryvky dat, seskupit nějaké kódy do jednoho, nějaké kódy vyjmout nebo vytvořit z nějakých kódů subtémata či témata. Ukázalo se např., že respondenti vnímali velmi rozdílně hodnoty učitelů a studentů. Některé kódy bylo potřeba přeprocovat tak, aby odrážely tyto dvě různé perspektivy. Proto byl v této fázi obecný kód „*Pozitivita týkající se kurikula well-beingu*“ nakonec rozdělen do konkrétnějších kódů: „*Studentská pozitivita vztahující se ke k well-beingovému kurikulu*“ a „*Učitelská pozitivita vztahující se k well-beingovému kurikulu*“ (viz tematická mapa).

I v této fázi je velmi důležité zaznamenávat všechny prováděné změny. Cílem této fáze je zrevidovat a finalizovat tematickou mapu nebo tabulku, která zachycuje nejvýznamnější prvky dat z hlediska výzkumných otázek.

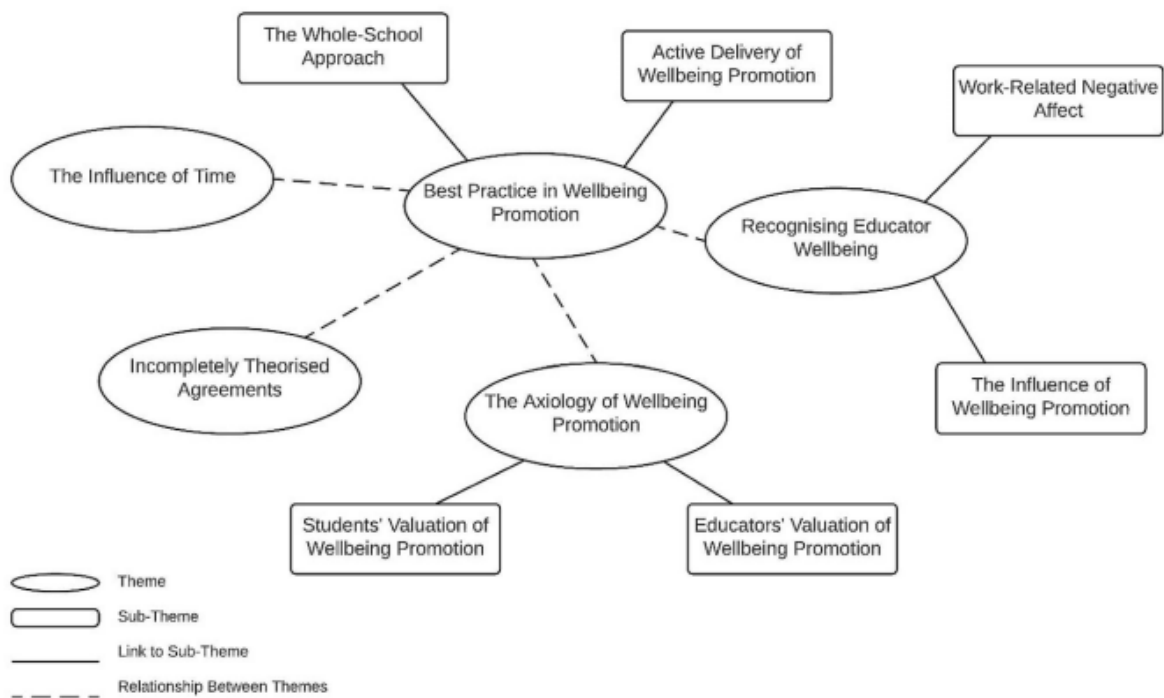


Fig. 2 Finalised thematic map demonstrating five themes

FÁZE PĚT – DEFINOVÁNÍ A POJMENOVÁNÍ TÉMAT

Každé téma a subtéma je zapotřebí popsat jak z hlediska dat, tak z hlediska výzkumných otázek. Podle Pattonových dvou kritérií (1990) by mělo každé téma poskytovat souvislý a vnitřně konzistentní výčet informací, které nemohou být sděleny ostatními tématy. Všechna témata však mají být zároveň propojena tak, aby tvořila živý výklad, který je v souladu se získaným materiálem a poskytuje informace k výzkumným otázkám.

Závěrečná revize se týká názvů témat. **Názvy témat** jsou první informací pro čtenáře o tom, co bylo zachyceno v datech. Názvy témat by měly být **stručné, informativní a zapamatovatelné** (Brown, a Clarke, 2011; 2014; 2020). Uvedení autoři doporučují kreativitu a užívání „chytlavých“ označení, které mohou upoutat pozornost čtenáře a zároveň sdělit významný aspekt tématu.

Poté je zapotřebí určit, které úryvky z dat budou využity při psaní výsledků analýzy. Tyto úryvky by měly přinášet informaci k tématu a doložit rozmanitost výpovědí v úryvcích. Zároveň by měly posilovat soudržnost tématu. ***Každý z těchto úryvků by měl být podroben detailní kontrole, zda jsme porozuměli tomu, co účastník výzkumu opravdu sdělil.***

Každý úryvek by měl být v textu interpretován ve vztahu k tématu. ***V části „interpretace dat“ by měl být každý úryvek podkladem pro analytický výklad, který čtenáře informuje, co je důležité právě na tomto úryvku a proč.***

Interpretace úryvků může být popisná, ***ilustrativní***, u níž rozvádíme, co respondent řekl. Anebo ***analytická***, kdy se ptáme „*Co je důležité na tom, co respondent řekl?*“ V praxi se obvykle kombinuje obojí, analytický způsob popisu by však našem textu chybět určitě neměl. Interpretace dat by zároveň měla mít na zřeteli i šíři a komplexitu dat.

Příklad v boxu 3 - úryvek výkladu tématu „*Celkový školní přístup*“ psaný ilustrativním způsobem:

“I remember a P.E. teacher who used to be in the army! [laughs] So, he’d have the poor kids run ragged! [laughs]. So that was good in one sense, you know, it whipped them into shape. But...the emphasis was on fitness and not wellness. There were lots of drills, and exercises, and laps of the field! But...how hard they were pushed could upset some pupils. You know, you’d hear them complain about how hard it was. And he’d – that teacher would be complaining about the amount of pupils coming in with notes (from parents) saying they can’t do P.E. today, and you’re thinking ‘are you surprised!?’ [laughs] So, you definitely need the right person for the job! [P11]”.

This participant identified that, even when an educator is highly trained in an area relative to the wellbeing curriculum, they still may not have a personality appropriate for attending to the wellbeing of young people. The physical educators’ prioritisation of physical fitness over holistic wellness was likely influenced by a military background, and evidently had a negative effect upon the overall wellbeing of many students. This negative effect was so pervasive that it ultimately resulted in subject refusal among some students. In this case, the physical educator seemed to be unaware of the inherent issue as communicated by the respondent in that they were unable to deliver a fitness/wellness regime at an appropriate level for many of the students.

V boxu 4 je jiný úryvek k tomuto tématu popsán analytickým způsobem:

“School management needs to be really careful about who they pick to teach SPHE. So, this is how it works. ‘A P.E. teacher has 24 lessons of P.E. He needs another five lessons. I’ll throw him into SPHE’. Now, that P.E. teacher might be the last person in the world who should be delivering it because, number one, he (hypothetically) doesn’t see any importance in it. Number two, he hasn’t the personality, you know, to deliver the stuff around sex, around drugs and alcohol. People shy away from that. They won’t have hard conversations with youngsters about that, or anything that’s challenging. And that’s the sort of people you should not be letting near SPHE [P3].

Discussions around the topic of choosing an appropriate educator to deliver the wellbeing curriculum tended to be informed by negative connotations. As is illustrated in the extract above when the participant declares “...he hasn’t the personality...” and “...they won’t have hard conversations...”, respondents often identified the criteria for what an appropriate SPHE educator is by identifying what an appropriate SPHE educator is not. Particularly at the beginning of discussions regarding this topic, participants were observed to engage in perceived value dissimilarity (Struch & Schwartz 1989), identifying undesirable criteria and establishing the identity of an appropriate SPHE educator as antithetical to these criteria. Ascribing meaning or value in this way has been strongly associated with negative perceptions of the ‘other’ group (Struch & Schwartz 1989; Sirin McCreary & Mahalik, 2004), in this case the inappropriate educator.

FÁZE ŠEST – TVORBA ZPRÁVY (ČLÁNKU, ZÁVĚREČNÉ STUDENTSKÉ PRÁCE)

Proces analýzy je zpravidla propojený s přípravou popisu výsledků. Text práce by měl by zachycovat i informace o zdokumentovaných změnách, neformálních poznámkách a vzpomínkách výzkumníka, které vznikly v průběhu analýzy. Většinou začínáme psát ještě před provedením tematické analýzy (protože píšeme teoretickou část své závěrečné práce nebo teoretický úvod výzkumného článku). Důležité je stanovit si pořadí, ve kterém budou témata popisována. Měla by být popisována v logickém a smysluplném pořadí, tak aby byl výklad dat přesvědčivý.

V absolventských pracích se doporučuje uvádět výsledky analýz **v kapitole „Výsledky a jejich interpretace“**. Jejich syntézu, propojení s výzkumnými otázkami a porovnání s poznatky uváděnými v teoretické části (s odkazy na citovanou literaturu) uvádíme **v kapitole „Diskuze“**.

Závěrem autor upozorňuje, že v literatuře neexistuje úplná shoda, jak má vypadat správné využívání *reflexivní tematické analýzy* (RTA). Cílem tohoto článku je přispět při objasňování těchto zmatků a popsat postup na základě informačních zdrojů Browna a Clarkové.